

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK EĞİLİMLERİ VE
UZAKTAN EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Esra YÜCEER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK EĞİLİMLERİ VE
UZAKTAN EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Esra YÜCEER

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Hakan ULUM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2022

ukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu alışma, jürimiz tarafından Sınıf ğretmenliğı, Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA
(Danışman)

ye: Dr. Öğrt. Gr. Ayşegül KARABAY

ye: Dr. Öğrt Gr. Hakan ULUM

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2022

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, izelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2022

Esra YÜCEER

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ YENİLİKÇİLİK EĞİLİMLERİ VE UZAKTAN EĞİTİME BAKIŞ AÇILARININ İNCELENMESİ

Esra YÜCEER

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA

Eylül 2022, 125 sayfa

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve uzaktan eğitime bakış açılarının incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 Eğitim Öğretim yılında Osmaniye ilinde görev yapmakta olan 194 kadın, 166 erkek olmak üzere toplam 360 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Altıntaş-Yüksel ve Gelişli (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği”; Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” ve demografik bilgiler için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket istatistik programı kullanılarak frekans ve yüzdelik hesaplamaları yapılmıştır.

Analiz sonucunda elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeyleri “ortanın üstünde iyi”; uzaktan eğitime yönelik tutumları ise “orta” düzey olarak tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam puanına göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yenilikçi oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini gönüllü seçen öğretmenlerin ve son bir yılda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim puanları ile yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan yerleşim birimi ve son bir yılda katıldıkları mesleki gelişim eğitimi sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermezken; ölçek alt puanlarına göre erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarını daha fazla hissetmekte olduğu, öğretmenlik mesleğini gönüllü olarak seçen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yapılan yerleşim yeri, uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları, uzaktan eğitime yönelik uygulama yeterliliği değişkenleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin toplam mesleki yenilikçilik eğilim puanları ile toplam uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmenleri, mesleki yenilikçilik, uzaktan eğitim.



ABSTRACT**INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' PROFESSIONAL
INNOVATION TENDENCIES AND PERSPECTIVES ON DISTANCE
EDUCATION****Esra YÜCEER****Master Thesis, Department of Primary School Teaching****Supervisor: Prof. Dr. Songül TÜMKAYA****September 2022, 125 pages**

The general purpose of this research is to reveal the correlation between classroom teachers' professional innovation tendencies and their perspectives on distance education. In this study survey model, a quantitative research method, was used. Simple random sampling was used in picking the sample. The universe of the research consists of 360 classroom teachers whom 194 female and 166 male which were giving education in the province of Osmaniye in the academic year of 2020-2021. "Professional Innovation Tendency Scale of Classroom Teachers" which was developed by Altıntaş-Yüksel and Gelişli(2018), "Scale of Attitude Towards Distance Education" developed by Ağır et al. (2007) were used as data collection tools and "Personal Information Form" was used for demographic information in the research. In the analysis of the obtained data, percentage and frequency calculations were made by using the SPSS 22.0 package statistics program.

According to the data obtained as a result of the analysis, the professional innovativeness tendency of classroom teachers levels are detected as "good above average"; attitudes towards distance education are at "intermediate" level. According to the scale of the professional innovativeness tendencies of the classroom teachers total score, it is seen that female teachers compared to male teachers and teachers working in private schools compared to teachers working in public schools are more innovative. Moreover it is determined that the professional innovativeness tendencies of teachers, really want to be a teacher by heart and the teachers participated in any professional development programs in the last year are higher. There is no significant difference between classroom teachers' professional innovativeness tendency scores and their age, professional seniority, level of education, place of employment, and professional

development programs they have attended in the last year.

While there is no significant difference in the perspective's of classroom teachers towards distance education according to their gender; according to the sub-scores of the scale, male teachers' feel the limitations of distance education more, it was found that teachers' who really want to be a teacher by heart attitudes towards distance education were higher. According to the data obtained from the research, it is found that there is no significant connection between; age, professional seniority, education level, school type, place of employment, education status, the variety of practices towards distanced education and the scores of attitude towards distance education

When the relationship between the professional innovativeness tendencies of classroom teachers and their perspectives towards distance education was examined, it was determined that there was no relationship between the total professional innovativeness tendency scores of classroom teachers and their total attitude scores towards distance education.

Keywords: Classroom teachers, professional innovation, distance education.

ÖN SÖZ

Bu çalışmamda her daim desteğini benden eksik etmeyen, sabrı ve hoşgörüsü ile yanımda olduğunu hissettiren değerli danışman hocam Prof. Dr. Songül TÜMKAYA'ya,

Her şey için çok geç kaldığımı düşündüğüm sırada beni yüreklendiren ve rehberliği ile kendime güvenmemi sağlayan değerli rehber öğretmen arkadaşım, meslektaşım Aylin ÇALIŞKAN'a,

Yüksek lisans ders dönemimde bilgileri ve tavsiyeleri ile yoluma ışık tutan tüm ders hocalarıma,

Veri toplama sürecimde sabırla ve özveri ile vakitlerini ayırarak bilime katkı sunan değerli meslektaşlarıma,

Tez çalışmam boyunca onlara ayırmam gereken vakti çalışmalarına ayırdığım için beni anlayan, her anımda destek olan aileme ve dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmamın eğitim bilimleri alanına katkı sunması dileğimle....

Esra YÜCEER

Adana / 2022

Not: Bu araştırma Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığınca (SYL-2021-13928) desteklenmiştir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
EKLER LİSTESİ	xix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yenilik ve Yenilikçilik.....	8
2.2. Yenilikçilik İle İlgili Kavramlar	9
2.3. Yenilikçilik Kategorileri	12
2.4. Bireysel Yenilikçilik	14
2.5. Eğitimde Yenilikçilik.....	17
2.6. Yenilikçi Öğretmen Özellikleri	22
2.7. Eğitim ve Uzaktan Eğitim.....	27
2.8. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	31
2.8.1. Dünyada Uzaktan Eğitim.....	31
2.8.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	34
2.9. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları.....	36

2.9.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları	37
2.9.2. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	38
2.10. İlgili Araştırmalar	39
2.10.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	39
2.10.1.1. Mesleki Yenilikçilik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	39
2.10.1.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	44
2.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	49
2.10.2.1. Mesleki Yenilikçilik ile İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar....	49
2.10.2.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği	56
3.3.2. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği	58
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	59
3.4. Verilerin Toplanması	59
3.5. Verilerin Analizi	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Boyut ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine Ait Bulgular	61
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna İlişkin Bulgular	62
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular	62
4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular	64

4.2.3. Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	65
4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	67
4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	68
4.2.6. Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	70
4.2.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular.....	71
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular	72
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Katıldıkları Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitim Sayısı ile İlişkisine Yönelik Bulgular.....	73
4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular	74
4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkilerine Yönelik Bulgular	75
4.6.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular	75
4.6.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	76
4.6.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	77
4.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	79
4.6.5. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	80

4.6.6. Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçek Toplam Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	81
4.6.7. Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	82
4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	83
4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	84
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilim Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	85

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	87
5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar	88
5.2.1. Cinsiyete göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	88
5.2.2. Yaşa göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	89
5.2.3. Mesleki Kıdeme göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	90
5.2.4. Eğitim Düzeyine göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	90
5.2.5. Okul Türüne göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	91
5.2.6. Yerleşim Birimi Değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar	92

5.2.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma Ve Yorumlar	93
5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	94
5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Katıldıkları Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitim Sayısı ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar.....	95
5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	95
5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumları.....	96
5.6.1. Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	96
5.6.2. Yaşa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	97
5.6.3. Mesleki Kıdeme Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	98
5.6.4. Eğitim Düzeyine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	99
5.6.5. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	99
5.6.6. Görev Yerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	100
5.6.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar	101
5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	101
5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	102

5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilim Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	103
---	-----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç	104
6.2. Öneriler:	106
6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	106
6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	107
KAYNAKÇA.....	109
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	125

KISALTMALAR

- EBA:** Eğitim ve Bilişim Ağı
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MY: Mesleki Yenilikçi
MYEÖ: Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği
ÖY: Öğrenmede Yenilikçi
UEA: Uzaktan Eğitimin Avantajları
UES: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları
UEYTÖ: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği
YD: Yeniliğe Direnç

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	24
Tablo 2. Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması	30
Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri	55
Tablo 4. Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Güvenirlilik Testi Sonuçları	57
Tablo 5. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlilik Testi Sonuçları.....	58
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri.....	61
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları	63
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre One –Way ANOVA Sonuçları	64
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları	66
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	68
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	69
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları	70
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği Toplam Puanları ile Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları Arasındaki İlişki.....	72
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği Toplam Puanları ile Katıldıkları Mesleki Gelişim Eğitimi Sayısı Arasındaki İlişki ...	73
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri	74
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.....	75

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	79
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	81
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam Puanları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam Puanları ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişki	84
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Yayılma eğrisi	12
Şekil 2. Rogers 'ın yenilikçilik kategorileri.....	14
Şekil 3. FATİH Projesinin ana bileşenleri.....	20
Şekil 4. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri	31
Şekil 5. Isaac Pitman'ın stenografi uzaktan eğitim dersleri ilanı	32
Şekil 6. Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri	35

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Araştırma İzin Yazısı	119
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri	120
Ek 3. Kişisel Bilgi Formu.....	121
Ek 4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği.....	122
Ek 5. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği	124



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın önemi bölümlerine yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim insanlığın başlangıcından beri toplumları şekillendiren, insanoğlunun hayatta varlığına devam etmesini sağlayan, bilginin kuşaklar arası aktarımı yoluyla sürekliliğini ve gelişimini sağlayan bir süreçtir. Formal veya informal yollarla sağlanan bu süreç, bireylerin daha iyi bir hayat yaşayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve deneyimleri kazandırmayı hedefler (Başar, 2007). Bireyin içinde bulunduğu toplumun, yaşadığı çağın beklenti ve ihtiyaçları kadar kendi beklenti ve ihtiyaçları da bu sürecin şekillenmesinde ve sürdürülmesinde önemli bir rol almaktadır.

Toplumların hayatta kalması, istikrar sağlaması ve köklü kültür unsurlarını sonraki kuşaklara aktarması için temel ve hayati bir önem taşıyan eğitim, o ülkenin kalkınmasındaki en önemli unsurdur (Nadeem, Ali ve Maqbool, 2013). Teknolojinin erişim ve iletişimde sağladığı kolaylıklar sayesinde bir yandan üreten bir yandan tüketen toplumların her geçen gün nitelikli işgücüne olan ihtiyacı da giderek artmaktadır (Hoşgörür, 2007). Adeta küresel bir yarış içindeki dünya ülkelerinin eğitim konusundaki birincil hedefi alanında uzman ve nitelikli iş gücü yetiştirebilmektir. Eğitim kurumları içinde bulunan çağın ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için fiziksel ve insan kaynakları açısından kendilerini yenilemek ve geliştirmek zorundadır (İşman, 2011; Wint ve Sann, 2020). İçinde bulunduğumuz çağda teknoloji sayesinde adeta tüm sınırlar kalkmış, bilgiye kolay erişim sayesinde her an her yerde, ihtiyaç duyulan konularda destek alma ve sorunlara çözüm üretme noktalarında önemli bir gelişme kaydedilmiştir. Bu noktada hem kurumlar hem de bireyler ihtiyaç duyulan öğrenmeleri, yeni kuramları, uygulamaları, becerileri ve yaklaşımları kendi bünyelerine uygulama noktasında bir çaba içine girmişlerdir. Özellikle son yıllarda 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan beceriler, eğitim sistemi için tüm dünya ülkelerinde dikkate alınan ve ulaşılmaya çalışılan bir hedef haline gelmiştir (Beers, 2011; Gelen, 2017). Bu beceriler temel ders becerilerinin yanı sıra; eleştirel düşünme, sözlü ve yazılı iletişim, işbirliği ve takım

çalışması, liderlik, yaratıcılık, sosyal sorumluluk, hayat boyu öğrenme ve iş ahlakı gibi becerilerdir (OECD, 2008).

Eğitimin her kademesinde öğretmenler kaliteli ve etkin bir öğrenme ortamı hazırlayabilmek adına farklı donanımları ve öğrenme ortamlarını, güncel yöntem ve teknikleri takip etmeli ve bunları öğrenme ortamına adapte edebilme becerisine sahip olmalıdır. MEB programlarının 2005 yılında yapılandırmacı (constructivist) eğitim felsefesi doğrultusunda yenilenmesi, 2010 yılında 21. yüzyıl becerilerine entegre şekilde bilgi toplumu yaratmak, eğitimde fırsat eşitliği ve teknolojinin faydalı kullanımını sağlamak amacıyla MEB tarafından başlatılan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (FATİH) ile birlikte eğitimde yenileşme hız kazanmıştır. Tüm bu yeniliklerin ışığında geçmişte kullanılan öğretim yöntemleri de etkisini kaybetmiş, yerini bağlam temelli eğitim, proje tabanlı eğitim, yaratıcı drama eğitimi, STEM (fen, matematik, mühendislik ve teknoloji) eğitimi, robotik ve kodlama eğitimi, yazılım eğitimi, üç boyutlu yazıcılar ve arttırılmış gerçeklik uygulamaları gibi yöntem ve tekniklere bırakmıştır (Çorlu ve Aydın, 2016).

Nitekim 21. yüzyıl mesleki gelişim çerçevesinde yine öğretmenlerin belirtilen becerilere sahip olması, bu becerileri eğitim esnasında uygulayabiliyor olması, öğrenci farklılıklarına yönelik öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme uygulayabiliyor olması, yüz yüze ve sanal iletişim ortamlarını kullanıyor olması ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli kullanması gerektiği belirtilmiştir (Cansoy, 2018; Gelen, 2017). Bu noktada toplum için gerekli insan gücünün ortaya çıkmasında ilk noktanın eğitim olmasından dolayı eğitimin odağında olan ve eğitimi veren bireyler olan öğretmenlerin de bu değişim ve gelişime uyum sağlaması hayati önem taşımaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” kılavuzunda 21. Yüzyıl becerilerine paralel olarak öğretmenlerin “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “ tutum ve değerler” olmak üzere üç ana yeterlilik alanı altında 11 alt yeterliliğe sahip olması gerektiği belirtilmektedir. Bu alt yeterliliklerden biri de “Kişisel ve Mesleki Gelişim” olarak vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilen, kültürel, sanatsal, kişisel ve mesleki yönden kendini geliştiren faaliyetlere katılan, Türkiye ve dünya gündemini takip eden bireyler olması beklenmektedir (MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri, 2017). Özellikle öğrencinin eğitime ilk adımı niteliğinde olan temel eğitimin ne kadar önemli olduğu gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda, temel eğitimde bir çok farklı disipline yönelik eğitim veren sınıf öğretmenlerinin çok yönlü bir gelişim içinde olması, bu

gelişimi hayat boyu devam ettirmesi, farklı disiplinlere yönelik gelişmeleri derslerine entegre edebilmesi gerektiği anlaşılmaktadır (Yüksel, 2019). Şüphesiz ki bu hızlı gelişim ve değişim furyasına uyum sağlayabilmek öğretmenlerin hem bireysel çabaları hem de mesleki ve kişisel gelişim eğitimleri ile sağlanabilecek bir durumdur.

Ülkemizde öğretmenlerin yeniliklere adapte olabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri amacıyla ihtiyaç duyulan eğitimler MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) ile il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince sunulan hizmetiçi eğitimler aracılığıyla sağlandığı gibi, eğitime katkı sunmak amacıyla kurulmuş dernek ve vakıflar ve ayrıca özel kurumlar tarafından da karşılanmaktadır. MEB tarafından son üç yılda düzenlenen uzaktan eğitim faaliyetlerine baktığımızda 2018 yılında 36 adet faaliyet düzenlenmiş ve 91.341 öğretmen, 2019 yılında 11 adet uzaktan hizmetiçi eğitim verilmiş ve 6806 öğretmen katılım sağlamıştır (Yıldırım, 2020). MEB Strateji Geliştirme Dairesi tarafından yayınlanan 2020 Yılı İdare Faaliyet Raporunda, öğretmenlerin mesleki ve alan gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla düzenledikleri 7.080 hizmet içi eğitim faaliyetine 1.593.998 katılım olduğu belirtilmektedir. Tüm öğretmenlerin %46 'sı olan 517.918 öğretmene hizmet içi eğitim verilmiştir (2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu, 2021).

Gelişen teknolojik imkânlarla paralel olarak bireylerin alanlarındaki yenilikleri takip edebilmesi ve erişim sağlayabilmesi daha kolay hale gelmiştir. Kurumlar küresel rekabet arenasında geride kalmamak için çalışanların en güncel bilgi ve becerilere sahip olmasını beklemektedir. Ancak bütçe, yer ve zaman problemi, ulaşım gibi faktörler bireylerin güncel yenilikleri takip edip bu konularda kendilerini geliştirmelerinde engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada uzaktan eğitim kavramı devreye girmiştir (Devran ve Elitaş, 2017; Kırık, 2014). Uzaktan eğitim uzun süredir hem dünyadaki birçok ülkede, hem de ülkemizde kullanılan bir yöntemdir. Özellikle zaman, mekân sıkıntısı ve maddi sıkıntı yaşayan bireylerin eğitime erişmesinde oldukça kolaylık sağlamıştır (Bates, 2005; Hamutoğlu, Gültekin ve Savaşçı, 2019; Kaya, Akyol, Özbek ve Pepeler, 2017). Bununla birlikte öğretmenlerin eğitimlere katılmaya veya devam etmeye yönelik isteksizlikleri, teknolojik okuryazarlıklarının yeterli olmaması, internet gereksinimi, uzaktan eğitime yönelik deneyim eksikliği ve motivasyonsuzluk bu eğitimlerin beklenen hedefe yeterince ulaşmamasına neden olmuştur (Can, 2005; Fedynich, 2013; Pozdnyakova ve Pozdnyakov, 2017; Tekin, 2020).

2020 yılına kadar açıköğretim, yükseköğretim ve mesleki gelişim alanlarında tercih edilen uzaktan eğitim, ülkemizde ilk kez Covid-19 küresel salgınının bir

zorunluluğu olarak tüm eğitim kademelerinde uygulanmaya başlamıştır. Daha önce uzaktan eğitim “uygulanan kişi” konumundaki öğretmenler birden bire herhangi bir hazırlıkları ve uygulama bilgileri olmadan “uygulayan kişi” konumuna geçmişlerdir. Bu sürece teknoloji okuryazarlığı yüksek olan ve yenilikçiliğe açık olan öğretmenler daha hızlı uyum sağlarken, bu konuda eksik olan veya direnç gösteren öğretmenler daha çok zorluk yaşamışlardır (Baran ve Sadık, 2021; Stenman ve Pettersson, 2020). Bu durum gerek dünyada gerekse ülkemizde bir çok araştırma ve tartışmaya da konu olmuştur (Afacan, 2022; Alan, 2021; Can, 2020; Casacchia, 2021; Çok, 2021; Dilmaç, 2020; Güvercin, Kesici ve Akbaşlı, 2021; Koca, 2021; Lindner, 2020; Özçelik, 2022; Saygı, 2021; Shagiakhmetova vd., 2022; Stenman ve Pettersson, 2020; Şahan ve Parlar, 2021; Williams vd., 2021; Williamson, Eynon ve Potter, 2020; Yılmaz, Savaş ve Kalkan, 2022; Yurtbakan ve Ayyıldız, 2021).

Özellikle eğitimin yapı taşı olan temel eğitimde, öğretmenlerin her alanda belirli bir düzeyde yetkinliğe sahip olması oldukça önemlidir. Çünkü eğitimin kalitesi öğretmenin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir (Kocasaraç ve Karataş, 2018). Öğretmenlerin uygulayıcı olarak ilk kez karşılaştıkları uzaktan eğitime olan tutumlarının, onların mesleklerinde meydana gelen değişim ve gelişimlere ne kadar açık ve uyumlu olduklarının da bir göstergesi olacağı düşünülmektedir.

Alanyazında mesleki yenilikçilik ve uzaktan eğitime yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde yenilikçilik ile ilgili birçok çalışma yapıldığı ancak bunların daha çok örgütsel veya bireysel yenilikçilik üzerine olduğu görülmektedir (Akdeniz, 2020; Aktaş, 2020; Aydın, 2019; Demir- Başaran ve Keleş, 2015; Duru, 2020; Fındıkoğlu, 2019; Mikhailova, Kudinov ve Jerez, 2015; Nisbet ve Collins, 1978; Rahmat, 2020; Sadıç, 2019; Vatansever- Bayraktar, 2020; Yılmaz, 2019; Yüksel, 2019; Yüksel, 2020). Mesleki yenilikçilik alanında yapılan çalışmaların ise sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Altıntaş- Yüksel, 2019; Yılmaz vd., 2014). Yüzyıllardır çağın imkânlarına bağlı olarak farklı şekillerde hayatımızda var olan uzaktan eğitime yönelik ise alan yazında oldukça fazla çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Ağır, 2007; Kocayigit ve Uşun, 2020; Niemi ve Kousa, 2020; Yurtbakan ve Ayyıldız, 2020). Ancak araştırmanın yapıldığı 2021 yılına kadar bu çalışmaların açık öğretim, yükseköğretim ve hizmetiçi eğitim alanlarında yapıldığı dikkat çekmektedir. 2019 yılı Mart ayında Covid-19 salgını nedeniyle hemen hemen tüm dünya ülkelerinin her eğitim kademesinde zorunlu olarak acil uzaktan eğitim uygulamasına geçmesi ile birlikte K-12 düzeyinde de çalışmalar yürütülmeye ve yayınlanmaya başlamıştır (Baran ve Sadık, 2021; Kantos, 2020; Saygı, 2021; Sintema,

2020; Şahan ve Parlar, 2021; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020; Zhu ve Liu, 2020). Ancak alanyazında öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarını birlikte inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma ile çağın gereksinimlerine erişebilmek adına sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin incelenmesinin onların uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ne derecede etkilediğinin anlaşılmasında, uzaktan eğitimi ilk kez uygulayan bireyler olarak onların uzaktan eğitimin katkılarını mı yoksa sınırlılıklarını mı daha çok hissettikleri konusunda neler yaşadıklarını anlamamıza katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Problem cümlesi: Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik bakış açıları nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeyleri ve uzaktan eğitime bakış açılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyete, yaşa, kıdeme, eğitim düzeyine, görev yapılan okul türüne, görev yerine ve mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile son bir yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile son bir yılda katılmış oldukları mesleki ve kişisel gelişim eğitim sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri nedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyete, yaşa, kıdeme, eğitim düzeyine, görev yapılan okul türüne, görev yerine ve mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uyguladıkları uzaktan eğitimi değerlendirme durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Temel eğitim, çocuğun eğitim hayatına attığı ilk adımdır. Çocuğun bu düzeyde aldığı eğitim, ileriki eğitim hayatına referans olma niteliğine sahiptir. Sınıf öğretmenleri öğrenciye sadece bilgi aktarımında bulunmaz; aynı zamanda hayatlarının devamında gereksinim duyacakları temel becerileri de kazandırır (Altıntaş-Yüksel, 2019). Her şeyin hızla değiştiği günümüz dünyasında, kaçınılmaz ve gerekli bir şekilde bu değişimlerin eğitim dünyasına da yansımaları göz önünde bulundurulduğunda, sınıf öğretmenlerinin hemen her alanda bu gelişmeleri ve yenilikleri takip etmesi, sürekli olarak kendini güncellemesi önemlidir.

Bir ülkenin kalkınması ve refah seviyesinin yükselmesi, o ülkenin yeniliklere olan bakış açısı ve kabul düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu noktada eğitimin ve eğitimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin de mesleklerinde yenilikçi olmaları, gelişmeleri takip ederek öğrencilere aktarım yapması nitelikli iş gücünün ilk adımı olan temel eğitimde daha da önemlidir. Çünkü bir öğretmen aynı zamanda öğrenci için güçlü bir rol modelidir. Öğrenci öğretmenin aynası gibi kendisine sunulanları yansıtacaktır. Güçlü ve kalkınmış bir ülke için, nitelikli bir iş gücü için bu yansımalar da çağın beklentilerine uygun ve güncellenebilir olmalıdır.

Özellikle alanyazında yenilikçilik konusu bireysel ve örgütsel yenilikçilik olarak ele alınmıştır. Ancak bireylerin hayatlarının farklı alanlarında yenilikçi davranış göstermeleri veya örgütsel beklentilere cevap vermek adına uyum sağlamaları onların mesleki anlamda yenilikçi olduklarını doğrudan gösteren bir etken olmayabilir. Bu nedenle eğitimin en önemli yapı taşlarından olan sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda gösterdikleri yenilikçi davranışların incelenmesi oldukça önemlidir.

Öte yandan pandemi dönemi ile birlikte ilk kez uzaktan eğitim uygulayan sınıf öğretmenlerinin sürece yönelik tutumlarının anlaşılmasının, yenilikçiliğe olan eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ilişkilendirilmesinin önemli olduğu

düşünülmektedir. Çünkü “ilk kez” uygulanan bir durum birey için bir “yeniliktir”. Bu nedenle onların yenilikçilik düzeyleri uzaktan eğitime yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayabilir. Özellikle günümüzde uzaktan eğitim ve hibrit eğitim gündemde iken geleneksel yöntemlerden modern yöntemlere geçişte öğretmenlerin gönüllülüğü, direnç göstermemesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerimizin yenilikçi sistemlere ve uzaktan eğitime yönelik tutumunu ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sunması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada örnekleme dâhil olan sınıf öğretmenlerinin evreni temsil ettiği, ölçekte yer alan maddelere samimiyetle ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Osmaniye ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Örnekleme dâhil olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumları araştırmada kullanılan değişkenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma pandemi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler pandemi sürecinin devam ettiği 2020-2021 eğitim öğretim bahar yarıyılı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yenilik: Birey veya toplumun belirli bir kesimi tarafından kabul gören bir fikir, bir uygulama veya bir nesne (Rogers, 1983, s. 9); eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme (TDK, 2022, s. 9).

Yenilikçilik: Yeni olana gösterilen pozitif tepki, yenilikten yana olmak (Kılıçer, 2011, s. 9).

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim, öğrenmenin normal öğretimden daha farklı mekânlarda, iletişimin teknoloji vasıtasıyla sağlandığı, özel bir kurumsal organizasyon aracılığıyla gerçekleştirilen planlı bir öğrenme ve öğretmen sürecidir (Moore ve Kearsley, 2012, s. 28).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu kapsamda, yenilik, yenilik türleri, yeniliklerin yayılması ve benimsenmesi, yenilikçilik, yenilikçilik kategorileri, bireysel ve mesleki yenilikçilik, yenilikçilik ve eğitim, okul, öğretmen ve yenilikçilik ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavram ve konularına değinilmiştir. Ayrıca bu alanlarda yapılan benzer özellikteki araştırmalar hakkında da bilgi verilmiştir.

2.1. Yenilik ve Yenilikçilik

Son yıllarda en sık karşılaştığımız kavramlardan birisi de “küreselleşme” kavramıdır. En basit tanımıyla küreselleşme bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki hızlı değişim sayesinde dünyanın giderek küçülmesi, insanlarda dünyalı olma bilincinin gelişmesi anlamında kullanılan bir kavramdır (Karaman, 2010). Teknolojik ilerlemelerin her geçen gün yeni boyutlar kazandığı, internet ve iletişim teknolojileri sayesinde ilişkilerin sınır tanımadığı küresel dünyada bu değişimler nedeniyle dünyanın giderek küçülmesi tahmin edilebilecek bir durumdur. En minimal düzeyde bireylerden başlayarak, kurumlar, toplumlar, ülkeler hızla değişen ve gelişen teknolojinin kaçınılmaz bir sonucu olan hem küreselleşmeye uyum sağlamak hem de beraberinde gelen zorlukları karşılayabilmek için yeniliklere uyum sağlamak zorundadır. Hoffman ve Holzhuter (2012), yeniliği benzer türlerin hayatta kalmak amacıyla daha iyi rekabet edebilmeleri için evrimleşmelerini sağlayan bir mutasyon olarak tanımlamaktadır (Hoffman ve Holzhuter, 2012; akt. Serdyukov, 2017). Öner ve İşcan (2022), küresel dünyada değişen şartlara uyum sağlamanın gelecek hedefleri olan örgütler için zorunluluk olduğunu ve rakiplerine kıyasla sektörde meydana gelen değişikliklere uyum sağlayan örgütlerin rakiplerinden farklarını ortaya koyarak daha fazla tercih edilen konuma geldiklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla sektörde tercih edilmek, ayakta kalabilmek ve farkını ortaya koyabilmek için enformatik düzene ve meydana gelen yeniliklere uyum sağlamak oldukça önemlidir.

Latince yeni anlamına gelen “nova” kelimesinden türetilen “innovation” yenileşim, yenilik, yenileme, yenileşme anlamında kullanılmaktadır (Seker, 2014). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise “yenilik” kelimesi yenileşim, yeni olma durumu, eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme

gibi anlamlarda kullanılmaktadır (TDK, 2022). Aslında ekonomi bilimine ait bir kavram olan yenilik kavramını ilk kez ekonomist Schumpeter (1934) kullanmıştır. Schumpeter (1934) yeniliği eski bir ürün, hizmet veya sürecin yerini yeni bir ürün, hizmet veya sürecin alması olarak tanımlamaktadır (Pelenk, 2020). Rogers (1983) ise yeniliği birey veya toplumun belirli bir kesimi tarafından kabul gören bir fikir, bir uygulama veya bir nesne olarak yorumlamaktadır. Bu noktada bireyin fikri algılama biçimi ona olan tepkisini ortaya koyar. Eğer fikir bireye yeni geliyorsa o zaman yeniliktir (Rogers, 1983, s.11). Oğuztürk (2003)’e göre yenilik, bazen bir ürünün veya bir şeyin piyasada ilk kez tanınması bazen de ürünün veya şeyin ortaya çıkma ve keşif sürecidir. Smith (2009) ise yeniliğin sadece bir buluş olmadığını, birçok aşamadan ve birçok paydaşın çalışmasıyla oluşan bir döngü olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu tanımlardan yeniliğin herhangi bir konuda meydana gelen olumlu bir değişim olduğu ve bunun bir süreç gerektirdiği sonucunu çıkarabiliriz. Çünkü yeniliklerin temel amacı bireylere veya topluma rahatlık, konfor ve verimlilik sunmaktır (Seker, 2014).

Yenilik kavramı her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Günümüzde tüm toplumlarda ve toplumu oluşturan bireylerde yenilikçi olma durumu ilerlemenin ve başarılı olmanın temel anahtarı olarak algılanmaktadır. Hemen her gün yazılı ve görsel medya araçları vasıtasıyla önümüze koyulan yenilikler, toplumsal kabul ve geride kalmama içgüdüğü ile birlikte disiplinlerarası bir anlayışla tüm sektörlerde dâhil olmakta ve neredeyse kabul sürecinde ön koşul haline gelmektedir (Aydın, 2019).

Yenilikçilik ise en genel tanımıyla “yenilikçi olma durumu” dur (TDK, 2022). Kocasaraç ve Karataş (2018) yenilikçiliği “yeniye, yeniliğe, değişime ve gelişime açık olma” olarak; Kılıçer (2011) “yeni olana gösterilen pozitif tepki, yenilikten yana olmak” şeklinde ifade etmektedir. Rogers (1983)’a göre yenilikçilik, bireylerin veya toplumların “yeni” olan şeye yönelik tepkileri ve kabul düzeyleridir (Rogers, 1983, s.11). Çünkü insanlar yeniliğe karşı “hemen kabullenme” ile “tamamen reddetme” skalasında tepkiler verebilmektedir (Başaran-Demir ve Keleş, 2015).

2.2. Yenilikçilik İle İlgili Kavramlar

Ekonomi bilimi ile literatüre yerleşen yenilik ve yenilikçilik kavramları birçok kavramla iç içe geçmiş ve karıştırılmıştır. Bu bölümde yenilikçilik ile ilgili kavramlar alt başlıklar ile açıklanacaktır.

Yaratıcılık: Her yenilik yaratıcı bir fikirden doğmaktadır. Yaratıcılık, durumlar ve olaylar karşısında herkesten farklı bir bakış açısı ve çözüm ortaya koyabilmektir; özgün

olmaktır; yapılmayanı yapmaktır. TDK sözlüğünde yaratıcılık için “her bireyde olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten yatkınlık” (TDK, 2022) tanımı yapılmıştır. Her ne kadar yaratıcı olmak ile yenilikçi olmak kavramları sıkça birbirine karıştırılsa da yenilikçilik süreç gerektiren bir eylem iken yaratıcılık bu sürece katkı sunan bir yetenektir. Yaratıcılık yeniliklerin temelidir.

Keşif: Keşif “var olduğu bilinmeyen bir şeyin ortaya çıkarılması, meydana çıkarma” (TDK, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Yani bir şey zaten vardır; ancak ortaya çıkarıldığı an keşfedilmiş olur. Kıtaların, farklı canlı türlerinin, antik kalıntıların, bireylerin sahip oldukları yeteneklerin ortaya çıkarılması birer keşif örneğidir. Keşif yaratıcılık içermez, ancak topluma sunulduğu an daha önce bilinmediği için “yeni bir şey” olarak kabul edilebilir.

Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge): Araştırma genellikle bilinen bir durumun veya sorunun nedenini ortaya çıkarmak, anlamak için yapılan çalışma iken geliştirme var olan bir şeyi daha iyi hale getirir. Yeniliklerin arka planında iyi bir araştırma süreci olduğu, geliştirmenin bir sonucu olarak yeniliklerin ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Hemen her kurumda bulunan Ar-Ge birimleri kurumsal kalitenin artırılması amacıyla meydana gelen yenilikleri takip etmekte, gerekli alanlarda çalışanlara hizmetiçi eğitim fırsatları sunmakta, kurumsal gelişim için yenilikleri kurum bünyesine entegre etmeye çabalamaktadır.

Buluş: Buluş “ilk defa yeni bir şey yaratma, icat; bilinen bir şeyden yola çıkarak bilinmeyene ulaşma” (TDK, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Buluş, keşif ve yaratıcılık kavramları da sıklıkla karıştırılmaktadır. Aralarındaki temel fark ise keşif var olan bir şeyin ortaya çıkarılması, buluş daha önce olmayan bir şeyi bulunması, yaratıcılık ise buluş sürecinde kullanılan özgün yöntemleri kapsamaktadır. Buluşlar yenilikçilik süreçlerinin ilk adımıdır. Buluş ateşi yakmaya yarayan ilk kıvılcım ise yenilikçilik ateşin köz halidir (Aydın, 2019).

Teknoloji: Teknoloji bir ürünün araştırılması, geliştirilmesi, üretilmesi, pazarlanması ve satış sonrası hizmet sürecinin etkili ve verimli şekilde yürütülmesini sağlayan bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Teknoloji bilginin somutlaştırılmış halidir.

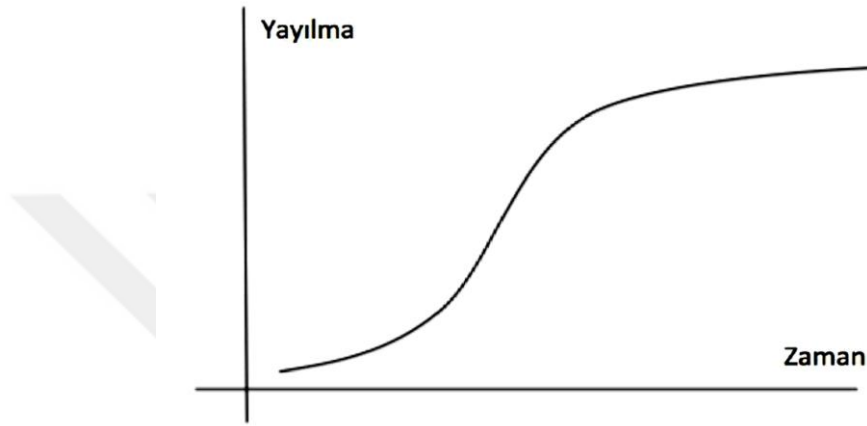
Girişimcilik: Yenilikçilik ve girişimcilik yine birbiri ile iç içe girmiş iki kavramdır. Her girişimci yenilikçidir; ancak her yenilikçi bir girişimci olmayabilir. Girişimcilik risk almayı, vizyon sahibi olmayı, sorumluluk almayı gerektirir. Girişimciler yaratıcılıklarını ve yeteneklerini göstermek amacıyla kimseye bağı kalmaksızın hayallerini ve hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçen, aslında yenilikleri somut hale getiren, uygulamaya koyan kişilerdir (Aydın, 2019; Yıldız, 2007).

Patent: Patent bir buluşun icat eden kişinin kendine ait olduğunu kamuya sunmasını sağılayan, yasal haklarını koruyan ve belirli bir süre için bundan ticari gelir elde etmesini sağılayan bir haktır (Levin, 1986). Patent hak edildikten sonra kişilere bir patent belgesi verilir. Bu belge ile kişi yaptığı icadın tüm haklarına sahip olduğunu kanıtlayabilir.

Değışim: Değışim ve yenilik yine birbiri ile iç içe geçmiş iki kavramdır. Her yenilik bir değışim içerse de, her değışim bir yenilik içermemektedir. Yeniliğın tanımından da çıkaracağıımız sonuç ortaya çıkan olumlu ve faydalı durumlarken değışim istediğıımız ve beklemediğıımız gibi sonuçlanmayabilir (Özer, 2022) negatif yönde de olabilir. Dolayısıyla her değışimin yenilik içerdığını söylemek mümkün değışildir.

Yayılma: Yeniliğın bir sosyal topluluğın üyeleri arasında belirli kanallar aracılığıyla iletildiğıı süreçtir (Rogers, 1983, s.5). Rogers’a göre yayılmanın yenileşme, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olarak dört ana öğıesi vardır. Yayılma bilginin algılanması ile bağılayan kabul veya reddedilmesi ile sonuçlanan “yenileşme” ile bağılar. Yenileşme mesajları bireyden bireye çeşitli “iletişim kanalları” aracılığıyla aktarılır. Bu noktada uzman olarak görülen kişilerin sözleri önemlidir. Yayılmanın gerçekteşmesi için “zaman” gereklidir. Yayılma aynı hızda gerçekteşmez. Bazı topluluklar veya bireyler daha kısa sürede yeniliğıı kabullenirken, bazıları daha geç kabullenir. Yayılmanın gerçekteşmesi için belirli bir amaç ile bir araya gelmiş insanlardan oluşan bir “sosyal sistem” vardır. Her sosyal sistemin de kendi içinde belirli normları vardır ve bu normlar bireylerin karar sürecinde etkindir (Rogers, 1983, s.11-25). Tarde (1903), İmitasyon Kanunları kitabında yapılan yüz yeniliğın sadece on tanesinin yaygınlaşmasının, diğertlerinin unutulmasının ardındaki nedeni incelemiş, bunun nedeni olarak da kişilerin yeniliklerin kabul sürecinde karşılaştıkları olumlu ve olumsuz etkenlerden kaynaklandığını belirtmiştir (Akt: Özer, 2022). Tarde (1903) kitabında yeniliğın yayılmasını ifade etmek için S eğrisi kavramını ortaya atmıştır. Buna göre, bir yenilik ilk

ortaya çıktığında yavaş bir yayılım hızındadır. Başlangıçta çok az sayıda kişi tarafından benimsenir. Belirli bir zaman geçtikten sonra hedef kitlenin yeniliğe olan ilgisi artar ve yayılma hız kazanır. Ancak bir noktadan sonra yeniliğe olan bu ilgi azalır ve yayılma doygunluğa ulaşarak tekrar yavaşlar (Seker, 2014, s.30). Yayılım hızı bireylerin yenilik hakkında bilgi sahibi olmalarıyla da doğru orantılıdır. Bireyler ne kadar çok ve çabuk bilgi sahibi olursa yeniliği o kadar çabuk ve kolay benimsemektedirler (Özer, 2022).



Şekil 1. Yayılma eğrisi

Kaynak: Seker, 2014

2.3. Yenilikçilik Kategorileri

Rogers (1983, s.22), yenilikçiliği bireylerin yenilikleri benimseme zamanına göre beş farklı grupta incelemiştir:

1. Gelenekçiler: Yenilikleri benimsemeyen veya en son benimseyen kesimdir. Bu kişiler kendilerini toplumdan ayrı tutar, geleneklerine bağlıdır ve değişmeyi istemezler. Hatta gelenekçiler bir yeniliği benimsemeye başladığında yenilikçiler başka bir yeniliği benimsemeye başlamış dahi olabilirler. Sosyal sistemden izole oldukları için diğerleri ile olan etkileşim de minimum düzeydedir. Özellikle teknoloji ile meydana gelen gelişimlere oldukça kapalıdırlar. Genelde yaşlı veya toplum tarafından dışlanmış kesimdir (Altıntaş Yüksel, 2019; Atılı, 2019; Rogers, 1983).

2. Kuşkucular: Yeniliklere karşı çekimserdirler ve şüphe içinde yaklaşır. Öncelikle yenilikleri toplumun diğer kesimlerinin denemesini ve sonuçları görmeyi beklerler. Yeniliği denemeden önce iyice emin olmaları ve güven duymaları gereklidir. Genellikle eğitim düzeyi düşük ve yaş ortalaması yüksek olan kuşkucular iletişiminde de

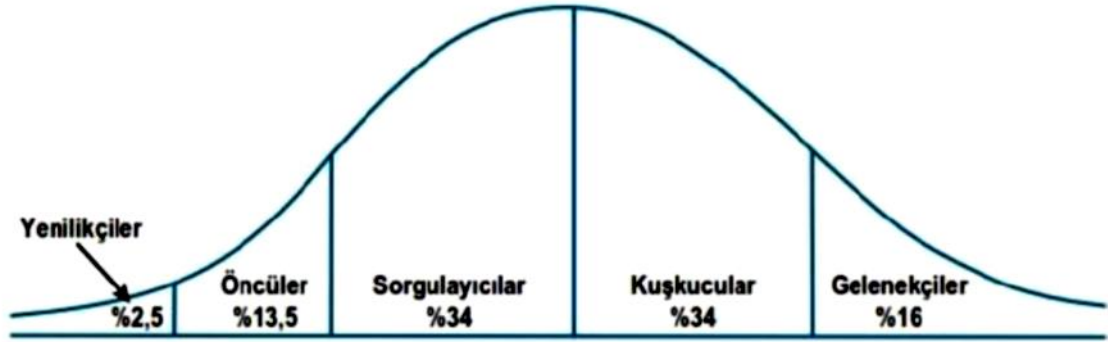
kendi sınırlı çevreleri içinde kalmayı tercih ederler. Kuşkucular genellikle içinde bulundukları sosyal grubun olumlu veya olumsuz baskısı altında kalabilir. Bu yeniliği kabul etmek zorunda kalma veya kabul sürecinin gecikmesi şeklinde seyredebilir (Atlı, 2019; Rogers, 1983).

3. Sorgulayıcılar: Yeniliklere karşı ihtiyatlı davranırlar; risk almak istemezler. Bu nedenle yeniliklerin sağladığı fayda ispat edilinceye kadar, gözle görülür bir değişiklik olana kadar beklemeyi tercih ederler. Sorgulayıcılar daha çok eğitim, yaş, sosyo-ekonomik durum açısından ortalama düzeye sahiptirler. Tam ortada kalan yenilikleri ne hemen benimsemek isteyen, ne de en sona kalmak isteyen gruptur. Hem yenilikçi ve öncülerle hem de gelenekçi ve kuşkucularla etkileşim ve iletişim içinde oldukları için lider özellikleri olmamalarına rağmen bağlantı kurabilme özellikleri vardır. Sorgulayıcılar için yeniliği kabul sürecinde erken benimseyenlerin fikir ve önerileri oldukça önemlidir. Yeniliğin kendi sosyal yapılarına uygun olması da önemli bir etkindir (Madran ve Esen, 2002; Rogers, 1983).

4. Öncüler: Eğitim seviyeleri diğerlerine göre daha yüksek olan, toplum içerisinde saygınlıkları olan rol model kişilerdir. Yenilikleri kabul etmekte öncülük ederek toplumun diğer kesimine yeniliğe dair belirsizlikleri aktaran, tecrübelerini paylaşan kişilerdir. Erken benimseyenler olarak da adlandırılırlar. İletişim araçlarını yoğun kullanarak çevrelerine fikir önderliği yaparlar. Saygın olarak görülmeleri nedeniyle çevrelerindeki bireyler üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler. Çünkü yenilikçiler genellikle toplumda aykırı olarak görülen ve çok da saygı duyulan kişiler değildir. Öncülere daha çok saygı duyulmasının temel nedeni ise sosyal normlara daha fazla bağlıdırlar, daha saygılıdırlar. Öncüler aslında bir nevi onay veren grup durumundadır (Kahlor ve Stout, 2009; Rogers, 1983).

5. Yenilikçiler: Yeniliği ilk önce alıp kabul eden, toplumdaki bireylerden daha farklı ve aykırı olan kişilerdir. Hatta bu kişiler toplum içerisinde akli bir karış havada ve uçarı olarak nitelendirilmelerine rağmen yenilikleri denemeye son derece gönüllü, risk almaktan korkmayan kişilerdir. Kitle iletişim araçlarını son derece aktif şekilde kullanırlar. Yenilikçiler diğer kesimlere oranla daha genç, özgüveni yüksek, eğitilmiş, üst düzey düşünme becerilerine sahip, meraklı ve çevresine yardım etmeyi seven kişilerdir. Yenilikleri ilk benimseyenler olmaları nedeniyle liderlik özellikleri vardır. Yenilikçiler başarılı veya başarısız hemen her yeniliği deneme konusunda gönüllüdürler. Bulundukları sosyal grup dışındaki kişilerle de iletişimde olmaları, risk almaktan korkmamaları gibi nedenlerle kendi sosyal gruplarında pek sevilen ve tutulan kişiler değildir (Rogers,

1983; Atlı, 2019).



Şekil 2. Rogers 'ın yenilikçilik kategorileri

Kaynak: Özer, 2022, s. 9

Rogers (1983) tarafından ifade edilen yenilikçilik kategorilerini ve yukarıdaki şekli incelediğimizde, yenilikçi ve öncüler ile gelenekçilerin toplumun azınlığında ve uç noktalarda kaldığını, yenilikçilerin toplumda lokomotif görevi gördüklerini anlıyoruz. Toplumun geneli sorgulayıcılar ve kuşkuculardan oluşmaktadır. Bu çoğunluk genellikle yeniliklere karşı dikkatli yaklaşırlar, iyice emin olduktan sonra kabul veya ret sürecine girerler. Bu noktada kişilerin bireysel düzeyde yenilikçi olma durumlarının da oldukça etkisi vardır.

2.4. Bireysel Yenilikçilik

Hayatın her alanında karşılaştığımız yenilik ve yenilikçiliğin öznesi şüphesiz ki bireylerdir. Rogers (1983) tarafından belirtilen yenilikçilik kategorilerinde, yenilikçiliğin bireylerin kendi kişilik yapılarına orantılı şekilde tepkilerinden doğan bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. İçinde bulundukları toplum ne kadar yenileşirse yenileşsin eğer birey bu yeniliklere karşı açık bir eğilim içerisinde değilse yeniliklerin pek bir etkisi olmamaktadır. Toplumu oluşturan bireylerin meydana gelen yeniliklere bakış açısı bu nedenle oldukça önemlidir. Çünkü değişikliklere ve yeniliklere kapalı bireylerden oluşan bir toplumun ilerlemesi de mümkün görünmemektedir (Altıntaş Yüksel, 2019). Özellikle de içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bu kabul edilemez bir durumdur. Toplum bireylerin kişisel çabalarından etkilenir; yayılma etkileşim ve iletişim ile gerçekleşir. Bu nedenle bireylerin yenilikçiliğe olan bakış açısı ve yenilikçilik çabası

oldukça önemlidir.

Bireysel yenilikçilik, kişilerin bulundukları ortamlarda meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri takip etmesi, bu gelişmelere karşı esnek olması ve hayatını da bu yönde düzenlemesidir (Altıntaş Yüksel, 2019). Yuan ve Woodman (2010) bireysel yenilikçiliğin bireyin karşılaştığı bir yeniliğe yönelik tutumunun ne kadar sürede değiştiğini gösteren bir kavram olduğunu; Kılıçer (2011) ise bireysel yenilikçiliğin bireylerin yeni olan şeylere duyduğu arzu, yeniliği kabullenmesi, yeniliklerden faydalanması ve yeni olan şeylere yönelik olumlu bir tepki göstermesi olarak tanımlamaktadır. Bireysel yenilikçilik yeni olan şeyleri denemeye yönelik istek ve heyecan duygusudur (Atlı, 2019). Bir bireyin yenilikler karşısındaki tepkileri ve yenilikleri kabul edip etmeme düzeyleri onların bireysel yenilikçi olup olmadığını gösterir.

Goldsmith ve Foxall (2003) bireylerin yeniliklere yönelik vermiş oldukları tepkinin davranışsal, genel kişilik özelliği ve özel kişilik yaklaşımı kaynaklı olabileceğini ifade etmektedirler. Bunlardan ilki olan “davranışsal” yaklaşımda bireylerin yenilikleri benimseme zamanı ele alınmıştır. Yani burada önemli olan bir yeniliğin ilk sunulduğu andan sonra ne kadar sürede benimsendiğidir. Bu süre ne kadar kısa ise birey o kadar yenilikçidir; ne kadar uzun ise birey yeniliklere o kadar dirençlidir. Goldsmith ve Foxall (2003) buna ek olarak bir ölçme yönteminden daha bahsetmektedir. Bu yönteme göre bireye farklı birçok yeniliğin listelendiği bir form verilir ve buradan en çok kullandığı yenilikleri işaretlemesi istenir. Birey ne kadar çok işaretleme yapmış ise o kadar yenilikçidir şeklinde yorumlanır.

İkinci yaklaşım olan “genel kişilik” özelliğinde yeniliklere karşı verilen olumlu ya da olumsuz tepkinin, bireyin ne kadar yenilikçi olduğunun göstergesi olduğunu söylenmektedir. Birey yeniliklere karşı ne kadar olumlu bir tutuma sahipse o kadar yenilikçidir. Özellikle yeniliklere karşı gösterilen direnç de yine kişilerin genel kişilik özellikleri ile ilgilidir. Çünkü bazı kişiler rahatlarının bozulmasını istemez; konfor alanları dışına çıkmak istemez. Bilinen şeyler her zaman daha güvenlidir ve daha iyidir. Goldsmith ve Foxall (2003) bu yaklaşımda bireylerin yenilikçiliklerini ölçmek amacıyla alan yazında kabul gören dört ölçek bulunduğunu söylemektedir: Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory, 1976), Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption Innovation Inventory, 1976), NEO Kişilik Envanteri (NEOPersonality Inventory, 1978) , Bireysel Yenilikçilik Ölçeği’dir (Innovativeness Scale, 1977).

Üçüncü ve son yaklaşım ise “özel kişilik” yaklaşımıdır. Buna göre birey ilgi

duyduğu bir alanda yenilikçilik davranışları gösterebilir. Örneğin bireyin cep telefonlarına yönelik özel bir ilgisi varsa kişi bu alandaki yenilikleri takip edip, hayatına uyarlıyor olabilir. Ancak başka bir alanda aynı derecede yenilikçilik özelliği göstermiyor olabilir. Bu durum kişinin yenilikçi olmadığı anlamına gelmez. Gardner (1983)'ın öne sürdüğü çoklu zekâ kuramında da belirttiği üzere bireylerin yetenek ve ilgilerine göre farklılıkları mevcuttur. Herkesin her alanda yetenekli ve başarılı olamayacağı gibi herkesin hayatın her alanında yenilikçi olması, yenilikleri takip edip hayatına uyarlaması mümkün değildir. Bu yaklaşımda bireylerin alan bazında yenilikçi olup olmadıklarını anlamak amacıyla Goldsmith ve Hofacker (1991) tarafından Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale) hazırlanmıştır.

Hirschman (1980) ise bu yaklaşımların aksine yenilikçiliğin ömür boyu süregelen sabit bir özellik olmadığını, her birey için değişen bir durum olduğunu savunmaktadır. Ona göre yenilikçilik doğuştan kazanılan, genetik diyebileceğimiz değişmez bir kişilik özelliği değildir. Yenilikçiliği tek boyutlu değil çok boyutlu bir durum olarak nitelendiren Hirschman, bireyin almış olduğu eğitim, aile yapısı, yaptığı meslek, yaşadığı şehir, yaş ve benzeri durumların bireylerin yenilikçilik tutumlarını etkilediğini belirtmektedir (Hirschman, 1980; akt. Altıntaş Yüksel, 2019) .

Arslantaş (2020) yenilikçi bireylerin risk alabilen, yeni şeyleri deneyimlemeye gönüllü, yaratıcı, öncü fikirli, yeni teknolojileri, yeni fikirleri ve yeni çalışma tarzlarını uygulamaya istekli kişiler olduğunu söylemektedir. Ancak Gardner (1990) bireylerin kişilik özellikleri itibarıyla değişime kapalı olabileceğini ve yeniliklere direnç gösterebileceğini vurgulamaktadır. Gardner'a göre yeniliklere direnç göstermenin temel nedenleri şunlardır:

- Yeniliklerin sonucunun belirsiz olması ve kişilerin güven duygusu ihtiyacı,
- Alışkanlıklardan vazgeçmek istememek ve değişime istek duymamak,
- Yeniliklere yönelik yeterince bilgi sahibi olmamak,
- Başarısız olma korkusu,
- Kişinin yenilikler sonucunda çıkar kayıplarının meydana gelebilecek olması,
- Vizyon eksikliği,

İnsanlar bilmedikleri şeyleri tehlikeli ve rahatsız edici olarak görebilirler. Bu nedenle karşılaşmış oldukları yeni durumlar karşısında kendilerini güvende tutma güdüsü

ile direnç gösterebilirler. Kişiler için en güvenli olan alışmış oldukları ve bildikleridir. Zira Einstein “*Önyargıları kırmak, atomu parçalamaktan daha zordur*” diyerek insanların düşüncelerindeki katılığın değişimin önündeki en büyük engel olduğuna vurgu yapmaktadır. Öte yandan belirsizlik bilgisizlikten de kaynaklı olabilir. Kişi bilgi sahibi olmadığı durumlar karşısında bilinmezlik ve belirsizlik duygusuna kapılarak direnç gösterebilir. Bu direncin diğer bir nedeni ise başarısız olma korkusudur. Her bilinmezlik ve belirsizlik ardında başarısız olma korkusunu saklar. Sonuçta iyi veya kötü kişinin rutin devam eden stabil bir durumu vardır ve bu bozulsun istemez. Bazen de kişilerin maddiyat, zaman, mevki, itibar ve benzeri durumları kaybetme korkusu onların direnç göstermesine neden olabilir. Yenilikçiliğin şartlarından biri olan devamlı gelişim ve vizyon sahibi olma durumu diğer bir yandan buna sahip olmayan bireyler için direnç olarak karşımıza çıkabilir. Sonuç olarak direncin temel sebebi, kişilerin bireysel korkularından kaynaklanmaktadır.

2.5. Eğitimde Yenilikçilik

Bilgi değişmez değildir. Zamanın şartlarında işlevsel olan bir bilgi veya yöntem, meydana gelen yenilikler ve gelişmelere paralel olarak bazen geçerliliğini yitirmekte, şekil değiştirmekte veya geliştirilmektedir. Her şeyin ışık hızıyla değiştiği günümüz dünyasında bilgi teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, bilgi alışverişinin artması diğer tüm disiplinleri ve sektörleri olduğu kadar eğitim dünyasını da etkilemiştir. Çünkü örgütler bulundukları çevreden hem etkilenirler hem de bulundukları çevreyi etkilerler. Bir örgüt olan eğitim kurumları siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelere ayak uydurmak ve yeniliklere uyum sağlamak adına kendini yeniden yapılandırmak, düzenlemek, değişen beklentilere cevap verebilmek için efor sarf etmelidir (Hesapçıoğlu, 2003; Saraç, 2019). Yenilik ve yenilikçilik ile eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. Çünkü bir yeniliğin ortaya çıkması için bilgi, yeniliğin yayılması için ise eğitim gereklidir. Bireyler yeni bir fikrin geliştirilmesinde, yenilikçiliğe yönelik bakış açısının ve yenilikçilik becerilerinin geliştirilmesinde eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Kocasaraç ve Karataş, 2018).

Eğitimin amacı geçmişten günümüze kadar birçok değişim geçirmiş; çağın ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre düzenlenmiştir. Örneğin tarım toplumunda insanlardan iyi birer üretici olmaları, verimli mahsuller elde etmesi beklenirken sanayi toplumunda iyi birer teknisyen ve mühendis olmaları, vasıflı birer işçi olmaları beklenmiştir (Altıntaş Yüksel, 2019). Günümüz teknoloji çağında başlangıçta bireylerin

zamanın teknolojik cihazlarını kullanabiliyor olması yeterli iken şu an artık bunları kullanabilen değil; bunları kullanarak üretebilen yenilikçi ve yaratıcı bireyler olmaları beklenmektedir.

Tüm bu gelişmeler öğretmen merkezli ve geleneksel yöntemlerin kullanıldığı yöntemlerden uzaklaşarak, öğrencinin merkeze alındığı, öğretmenin bilgiyi aktarandan ziyade öğrenciye bilgiyi nasıl kullanacağına yönelik rehberlik sunduğu yöntemlere doğru evrilmesi ihtiyacını doğurmuştur (Yurdabakan, 2002). Geleneksel eğitimde öğretmen bilgiyi aktaran durumundayken içinde bulunduğumuz teknoloji çağında sadece bilgiyi aktarması yeterli olmamaktadır. Öğrencilere bilgiyi nasıl hayata geçirebileceğini öğretmesi ve rehberlik sunması daha önemli hale gelmiştir. Çünkü çağımızda artık bilgiye istenilen yer ve zamanda kısa sürede erişebiliyor olmak, bilgiyi depolamak ve bilgiye ulaşabilmek için alternatif iletişim kaynaklarına erişmek sadece bir parmağımızın ucundadır.

OECD'ye göre bir toplumun istihdam gücünün artması ve refah düzeyinin yükselmesi o ülkenin yeniliklere olan bakış açısı ve yenilikleri benimsemesi ile bağlantılıdır (OECD, 2008). Bu nedenle ülkeler sürekli olarak eğitim sistemlerinde güncelleme yoluna gitmektedirler. Looney (2009) dünyadaki teknolojik gelişmeler, sosyal ve ekonomik baskı, öğrenci motivasyonu ile iş, aile ve sosyal hayattaki değişimlerin eğitim sisteminde yenilik yapılmasını zorunlu kıldığını belirtmektedir. Türk Eğitim sistemimize baktığımızda da Harf İnkılabının kabulü ile başlayan yenilikler günümüzde halen çağın gereksinimlerine göre devam etmektedir. Çünkü yenilik bitmeyen, devamlılığı olan sarmal bir süreçtir. Özellikle günümüz eğitim dünyasında toplumun ihtiyaç duyduğu becerileri öğrencilere kazandırabilmek için, ortaya çıkan yeni teknolojileri ve buna bağlı olarak da yeni öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanmak gerekmektedir (Kocasaraç ve Karataş, 2018).

2009 yılında Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından düzenlenen Avrupa Yaratıcılık ve Yenilik Yılı panelinde yayımlanan bildiride, Avrupa Birliğine üye ülkelerin küresel dünyada ön sıralarda olabilmesi için bilgiye yatırım yaparak eğitimde yenileşmeye önem vermeleri gerektiği, küresel düşünerek girişimleri ve yenilikleri desteklemeleri vurgulanmıştır (Akdeniz, 2020).

Teknolojideki gelişmelerle birlikte bilgisayar ve teknolojileri eğitim sektörüne dâhil olmuş; bununla birlikte bilgisayarlı öğretim, bilgisayar destekli eğitim benzeri kavramlar ortaya çıkmıştır. Dünyada bilgisayarın eğitim amaçlı ilk kullanımı 1950

yılında MIT (Massachusetts Teknoloji Enstitüsü) tarafından pilotları eğitmek amacıyla uçuş simülatörü kullanmasıdır. Ardından 1970’li yıllardan sonra düşük maliyetli bilgisayarların piyasaya sürülmesiyle birlikte ABD, Almanya, İngiltere, Fransa, Rusya, Japonya gibi ülkeler bilgisayar teknolojilerini eğitim ve öğretimde kullanmaya başlamıştır (Ekici ve Yılmaz, 2003). Ülkemizde ise ilk kez 1984 yılında ortaöğretim kurumlarına bilgisayar alımları başlamış ve 1987-1988 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarında 2 saat teorik 1 saat uygulamalı olmak üzere seçmeli bilgisayar dersleri konulmuştur (Uşun, 2004). 2003 yılında Türk Telekom ve MEB arasında yapılan anlaşma ile okullara internet bağlantısı sağlanmaya başlanmış ve bu 2012 yılı itibariyle hemen hemen tüm okulların bağlantısı sağlanmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2003).

1980’li yıllardan sonra Türk Eğitim Sistemi’imizde birçok yenilik söz konusu olmuştur. Temel eğitimin kesintisiz 8 yıla çıkarılması, akabinde 4+4+4 şeklinde tamamlanan 12 yıl zorunlu eğitimin getirilmesi, yapılandırmacı yaklaşım temelinde müfredat değişiklikleri, okullara internet bağlanması, FATİH Projesi ile teknolojik donanımlı sınıfların oluşturulması, resmi yazışmaların elektronik ortama taşınması, uzaktan eğitim merkezlerinin yaygınlaşması, e-Okul sisteminin uygulanması, adrese dayalı kayıt sisteminin aktive edilmesi, eğitimde okullaşmayı ve kaliteyi artırıcı projelerin uygulanması bu yeniliklere örnek sayılabilir (Saraç, 2019).

Özellikle 2011 yılında MEB tarafından oluşturulan ve hala devam eden “Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” olarak bilinen FATİH Projesi, eğitimde köklü değişimler ve yeniliklere sebep olmuştur. Eğitim ve öğretimde fırsat eşitliği sağlamak, bilişim teknolojileri araçlarını eğitim ve öğretime dâhil etmek, eğitimin kalitesini artırmak amacıyla başlatılan proje okul, öğretmen ve öğrenci gelişimini esas almaktadır. Proje kapsamında dersliklere internet bağlantısının sağlanması, e-içeriklerin hazırlanması ve kullanılması, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin ders zamanı dışında da elektronik içeriklere erişebilmesi ve öğrenci takip sisteminin yapılandırılması hedeflenmiştir (FATİH Projesi, 2022).



Şekil 3. FATİH Projesinin ana bileşenleri

Kaynak: <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>

FATİH Projesi ile 2021 yılı sonu itibarıyla 503.241 etkileşimli tahta kurulumu, 15.340 okula internet bağlantısı, 105.000 web kamerası, 681.307 adet tablet bilgisayar dağıtımı sağlanmıştır. Ayrıca 963.176 öğretmen ve yöneticiye eğitimde teknoloji kullanımı, alan bazlı öğretim süreci tasarlama, etkileşimli sınıf yönetimi, internet güvenliği ve bilinçli internet kullanımı konularında yüz yüze ve uzaktan eğitimler düzenlenmiştir (FATİH Projesi, 2022). Projenin uygulanma hedeflerine baktığımızda 21.Yüzyıl becerileri ile uyumlu bir şekilde eğitim ve öğretimi çağın ihtiyaçları doğrultusunda yenileştirmek amacıyla uygulandığı görülmektedir. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK) tarafından başlatılan FATİH Projesinin diğer önemli bir basamağı ise Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA)'dır. EBA proje bileşenlerinden biri olan eğitsel içeriklerin sınıf seviyelerine ve ders türüne göre sunulduğu eğitsel bir içerik ağıdır. Bu platformun amacı; okul öncesinden ortaöğretim düzeyine kadar tüm öğrenci ve öğretmenler için okulda veya evde ihtiyaç duyulan her an bilgi teknolojileri araçları vasıtasıyla etkili materyal kullanımını desteklemek ve teknoloji-eğitim entegrasyonunu güvenli ve kontrol edilmiş e-içerikler ile sağlayabilmektir (<http://www.eba.gov.tr>). EBA sadece elektronik materyal desteği sunmamakta, aynı zamanda öğretmenlere mesleki gelişim kursları da sağlamaktadır.

Özellikle 2020 yılında ülkemizi de etkileyen Covid-19 salgını ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesi ve uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte EBA platformunun

içerikleri zenginleştirilmiş, sisteme dâhil edilen canlı dersler ile eğitim ve öğretimin devam etmesi sağlanmıştır. İnternet veya bilişim teknolojilerine erişimi olmayan öğrencilerin faydalanabilmesi için 81 ilde 15.253 EBA Destek Noktası kurulmuş, 85 EBA Mobil Destek Noktası ise gezici olarak öğrencilerin faydasına sunulmuştur (<http://ebadesteknoktasi.meb.gov.tr/>). EBA platformuna ek olarak TRT ile MEB arasında yapılan anlaşma ile kurulan EBA TV internet erişimi olmayan öğrencilerin dersleri takip etmesi amacıyla kurulan asenkron bir eğitim uygulamasıdır. Yüz yüze eğitime geçilmesine rağmen EBA TV yayın hayatına devam etmektedir. Aslında küresel bir krizin pozitif getirisi olarak uzaktan eğitim sürecinin ülkemiz eğitiminde birçok yeniliğin kabul sürecini hızlandırdığı ve yeniliklerin yayılmasını artırdığı dikkat çekmektedir.

Eğitimde yenilikçilik tüm dünya ülkelerinin en temel hedefi iken bir takım zorluklar ve engeller de söz konusudur. Eğitim sadece teknolojik veya yöntemsel yenilik ve değişiklikler ile sağaltılabilecek bir sistem değildir. Çünkü eğitim sistemi örgüt, öğretmen, öğrenci ve veli bileşenlerinden oluşan karmaşık bir sistemdir. Bu bileşenlerden herhangi birinde meydana gelecek bir aksaklık o yenileşmenin amacına ulaşamamasına, yeniliğin yenilik olmaktan çıkıp sorun haline gelmesine neden olabilmektedir. Yeni teknolojiler ve eğitim yöntemleri eğitim kalitesinin artırılması noktasında gerekli olan araçlardır. Bu araçların kullanılmaması kaliteyi etkileyebileceği gibi sistem bileşenlerinin bu yenilikleri kabul ve uygulama düzeyi daha önemlidir (Wang, Tigelaar ve Amiral, 2019). Yenilikçiliğin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için alttan yukarıya gelişen bir sistem oluşturulmalıdır (Smith, Smith ve Wilmington, 2020). Çünkü yönetim organlarından yani tepeden gelen bir değişim zorunluluğu yeniliklerin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin kontrolü dışındadır. Kendi kontrolünün dâhil olmadığı bir değişime öğretmen değer vermeyebilir ve direnç gösterebilir. Bu nedenle değişim planlamalarına ya öğretmenler de dâhil edilmeli ya da öğretmenlere bu değişim planlarını kendi ortamlarına uygulayabilecekleri esneklikler sağlanmalıdır (Emo, 2015). Alanyazında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre (Çelik, 2006; Emo, 2015; Karip, 1997; Smith, Smith ve Wilmington, 2020; Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015) eğitimde yenilikçiliğe engel olan durumları şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Risk alma korkusu,
- 2- Başarısız olma, itibar kaybetme, dışlanma korkusu,
- 3- Yenilikten doğan belirsizlik duygusu,
- 4- Motivasyon eksikliği,

- 5- Yeniliğin faydalı olduğuna inanmama,
- 6- Örgütsel destek olmaması veya bürokratik engeller,
- 7- Fiziki şartların yetersizliği ve alt yapı eksikliği,
- 8- Yenilik hakkında bilgi eksikliği veya yanlış bilgidan kaynaklı önyargılar,
- 9- Yeniliği uygulamaya yönelik zamansızlık,
- 10- Örgüt liderinin veya öğretmenin yenilikçilik düzeyinin düşük olması,
- 11- Meslektaş etkileşiminin yetersizliği,
- 12- Eğitim bileşenlerinin kişisel hayatlarındaki problemler,
- 13- Yeniliklerin uygulanmasına yönelik verilen eğitimlerin niteliklerinin yetersiz olması,
- 14- Bütçe yetersizliği,
- 15- Değişim için dış çevreden destek sağlanamaması,
- 16- İşgücü eksikliği.

Görüldüğü üzere eğitimdeki yeniliklerin başarıya ulaşabilmesi sadece yeniliklerin piyasaya veya sisteme sürülmesi ile ilgili olmayıp sistemi oluşturan diğer bileşenlerin o yeniliği kabul etmesi, öğretmenlerin yeniliği uygulayacak mesleki ve kişisel donanıma sahip olması ve motivasyon kaynaklarının var olması, donanımsal ve fiziki şartların uygun hale getirilmesi gibi durumları da kapsamaktadır. Çünkü bürokratik engeller örgüte, örgütsel engeller öğretmenlere ve öğrencilere, öğretmen kaynaklı sorunlar örgüte ve öğrencilere, öğrenci kaynaklı sorunlar örgüte ve öğretmenlere yansıyacaktır. Dolayısıyla bir yeniliğin yenilik olabilmesi için sistemin her basamağının dâhil edilmesi, buna yönelik planlamaların yapılması, stratejilerin belirlenmesi, olası sorunlara yönelik önlemler geliştirilmesi ve her şeyden önce eğitim bileşenlerinin bu yeniliğe ikna edilmesi önem arz etmektedir.

2.6. Yenilikçi Öğretmen Özellikleri

Bilgiyi aktaran kişi konumundaki öğretmenlerin sürekli olarak mesleki ve kişisel olarak kendini geliştiriyor olması, daha başarılı nesiller yetiştirmesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmenin performansı ile öğrenci başarısı arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeler nedeni ile eğitim sistemlerinde yeni müfredatlar, yeni öğrenme ve öğretme teknikleri, yeni kaynaklar, yeni beceriler ve yeni ihtiyaçlar doğmuştur (Aslantaş, 2019; Kocasaraç ve Karataş, 2018).

Yenilikçi öğretmenler risk alabilen, içinde bulunduğu kültürün sınırlarını

aşmaktan korkmayan, öğrencinin derse katılımı için özgün öğrenme deneyimleri tasarlayan, çevresindeki ihtiyaçların farkında olarak yeni çözüm yolları araştıran, meslektaşları ile işbirliği yaparak gelişimine katkı sunan ve tüm bunların sürekliliğini sağlayabilen öğretmenlerdir (Smith, Smith ve Wilmington, 2020). Avsec ve Ferk Savec (2021) yenilikçi öğretmenlerin yaratıcı, öğretim sırasında yeni fikirler ortaya çıkaran, geliştiren, uygulayan, meslektaşlarını yeniliklerin uygulanmasına teşvik eden ve problem çözme becerisi yüksek olan kişiler olması gerektiğini belirtmektedirler. Zhu, Wang, Cai ve Engels (2013) yenilikçi öğretmenlerin iyi bir bilgi okuryazarı olması gerektiğini söylemektedirler. Bunun nedeni olarak da bilgi okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgileri internette farklı kaynaklardan araştırıp bularak harmanlayabilmeleri ve eğitim teknolojisini öğretim sürecine daha iyi entegre edebilmeleri nedeniyle daha fazla yenilikçi davranış göstermelerinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Diğer tüm ülkeler gibi ülkemiz de hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim, işbirlikçi çalışma, girişimci olma, empati kurma, farklı kültürlere saygı duyma ve yenilikçi üretim gibi konularda beceri kazanmalarını hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrenciye rehberlik eden öğretmenlerin en başta bu donanımlara sahip olması zorunluluktur. Çünkü bir ülkenin gelişmişlik düzeyi eğitim ile oldukça ilişkilidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ülkemizde öğretmen yeterliliğini öğretmenlerin mesleğini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler olarak tanımlamaktadır (MEB, 2017). 2006 yılında 2590 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Buna göre öğretmenlerin kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgilerine sahip olması gerektiğine yönelik 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan yeterlilikler belirtilmiştir. Bu yönerge 2017 yılında 3 ana yeterlik, 11 alt yeterlik ve 65 gösterge olarak yeniden güncellenmiştir. Buna göre öğretmenler alan ve mevzuata yönelik olarak mesleki bilgiye; eğitimi planlama, materyal oluşturma, süreci yönetme ve değerlendirmeye yönelik olarak mesleki becerilere; milli ve manevi değerler, öğrenciye yaklaşım, işbirliği, mesleki ve kişisel gelişime yönelik olarak tutum ve değerler alanlarında yeterliliğe sahip olmalıdır (MEB, 2017). Bu yeterliliklerin belirlenmesi öğretmen yetiştirme, öğretmen istihdamı, hizmetiçi eğitim, kariyerde yükselme ve sürekli mesleki gelişim için gerekli

olan çerçevenin çizilmesi için bir dayanak oluşturmuştur. Bu yeterlilikler Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretim Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitim Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme Ve Öğretme Sürecini Yönetme	C3. İletişim Ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yönetim teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlerin belirlenen mesleki yeterliliklere sahip olmaları kadar bu yeterlilikleri canlı tutmaları ve geliştirmeleri de önemlidir. Değişen hayat şartlarına uyum sağlayamayan bir öğretmenin dokunduğu öğrencilerin çağın gereksinimlerini karşılaması da pek mümkün olmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sürekli mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vermeleri, yeniliklere açık olmaları bir zorunluluktur. Nitekim alan bilgi ve becerisinin yanı sıra öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlere katılmaları, Türkiye ve dünya gündemini takip etmeleri yine öğretmenlerin göstermesi gereken performanslar arasında belirtilmiştir.

İçinde bulunduğumuz çağda tüm dünya ülkelerince geçerliliği kabul edilen 21. yüzyıl becerileri (Partnership for 21st Century Skills) küresel dünyaya uyum sağlamak için öğreten ve öğrenenlerin sahip olması gereken özellikleri vurgulamaktadır. Çünkü temel hedefi öğrenci olan bir sistemde aktarım görevinde bulunan öğretmenin sahip olmadığı bir niteliği öğrencisine aktarabilmesi mümkün olmamaktadır (EARGED, 2011). Günümüz sistemleri öğrencinin sadece temel akademik okuryazarlık becerilerine değil; aynı zamanda bilgiyi üreten, edindiği bilgiyi teknolojiye dönüştürebilen, takım çalışmalarına uyumlu, işbirliği yapabilen, problem çözme becerisi ve yaratıcı düşünme becerileri olan öğrencilerin yetişmesini beklemektedir (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Bu yüzden öğretmenlerin de bu becerilere hâkim olması önemlidir. Göksun (2016) öğretmenlerin yönetsel, teknopedagojik, onamacı, esnek öğretme ve üretimsel becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Melvin (2011) alanına hâkim, konuları öğrencilere nasıl öğreteceğini bilen, öğrenmeleri için onlara göre öğretim geliştiren, bu süreçte öğrencilere danışmanlık yapan, deneyimlerini nasıl kullanacağını bilen ve mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin verimli bir öğretim süreci gerçekleştireceğini söylemektedir. Bunun için de öğretmenlerin gönüllü bir şekilde yenilikleri benimsemeleri, yenilikçi olmaları önem arz etmektedir.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Standartları (International Standarts Technology Education) öğretmenlerin sahip olmasını bekledikleri yeterlilikleri şu şekilde belirtmiştir (ISTE, 2022):

- Eğitimciler, öğrencilerin öğrenimini geliştirmek için gelecek vaat eden uygulamaları keşfederek eğitim uygulamalarını sürekli olarak geliştirirler.
- Eğitimciler, öğrencilerin başarısını desteklemek, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için liderlik fırsatları ararlar.

- Eğitimciler, öğrencilerin dijital dünyaya olumlu katkı sağlamaları ve dijital vatandaşlık sorumluluklarının bilincinde olmaları için ilham verirler, rehberlik ederler.
- Eğitimciler, meslektaşları ve öğrencileri ile işbirliği yaparak yeni kaynaklar ve fikirleri keşfeder, paylaşır ve geliştirir.
- Eğitimciler, öğrenci farklılıklarını dikkate alarak, farklılıklarla uyumlu, özgün ve öğrenci odaklı ortamlar, materyaller tasarlar.
- Eğitimciler, öğrencilerin teknoloji kullanım becerilerini geliştirebilmek için teknoloji ile öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Eğitimciler, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını sağlamak amacıyla geri bildirim verme, ölçme-değerlendirme verilerini anlar; öğrenci, ebeveyn ve diğer paydaşlarla işbirliği oluşturur.

Eğitimin niteliğinin artması büyük ölçüde öğretmenin kalitesi ile ilişkilidir. Öğretmenin kalitesi arttıkça öğrencilerin başarısını da artmaktadır. Öğretmenlerin kalitesi ise ancak hem mesleki gelişim eğitimleri hem de bireysel çaba ile mümkün olabilmektedir. Alanyazında belirtilen öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklere baktığımızda genel olarak alanına hakim, alanı ile ilgili yenilikleri takip eden, teknolojiyi derslerine entegre edebilen, öğrenci-veli iletişimi kuvvetli, işbirlikçi, öğreten olmaktan ziyade öğrenmeyi öğreten, yaratıcı düşünebilen ve farklılıklara uyumlu kişiler olması gerektiği ve bunun süreklilik göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (EARGED, 2011; ISTE, 2022; Kereluik vd., 2013; MEB, 2017; Melvin, 2011).

Mesleki açıdan öğretmenliği seçen bireylerin bu yeterliliklere sahip olması, yeniliklere ve değişime açık olması, teknolojik gelişmeleri izlemesi, araştırma yapması, teknolojiyi kullanması, yeni fikirler üretmesi ve var olanı kullanması gereklidir (Konokman, Yokuş ve Yelken, 2016). Bu yeterlilikleri geliştirebilmesi büyük ölçüde mesleki gelişim eğitimleri ile sağlanmaktadır. Bu eğitimler hizmet öncesi eğitimi ile başlayarak öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca devam eden ve emekli olması ile tamamlanan bir süreci ifade etmektedir (Early ve Bubb, 2007). Ancak lisans eğitimi süresince akademik bir ortamda bulunan öğretmenler, üniversitenin bitmesiyle birlikte akademik gelişmelerden uzaklaşmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin hem meslek etiği gereğince hem de yarınlara beklediği donanımda öğrenciler yetiştirebilmek için mesleki gelişimlerine devam etmeleri, yeniliklere uyum sağlamaları önem arz etmektedir (Akhan,

2021).

Öğretmenlerin yeniliklere ve değişimlere olan olumlu bakış açısı ve istekliliği ne kadar yüksekse özgüveni ve mesleki yeterliliği de o kadar artmaktadır. Bu özgüven ve yeterlilik hem mesleki ve kişisel kalitesini artırmakta, bu olumlu tutum sınıf ortamına ve okul kültürüne yansımaktadır (Özer, 2022). Bireysel olarak yenilikçi olan öğretmenlerin bu tutumu mesleğine de etki etmektedir. Çünkü yenilikçilik bir karakter özelliğidir.

2.7. Eğitim ve Uzaktan Eğitim

Bireylerin doğumundan itibaren her yaş döneminde içinde yaşadığı toplum ile bütünleşmesi ve yetişmesi, dâhil olduğu bu toplum içinde edindiği bilinçli ve bilinçdışı öğrenmeler ile meydana gelir. Bu öğrenmeler ise toplumda nesilden nesile aktarılacak canlı kalması ve devamlılığı sağlanır. Formal (planlı) veya informal (plansız) yollarla edinilen bilgilerin bu aktarım sürecine “kültürleme” denilmektedir. Kültürlemenin amaçlı ve planlı olarak yapılan kısmı ise eğitimidir (Demirel ve Kaya, 2012, s.3-4). En bilindik tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları sonucunda istendik yönde meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir (Ertürk, 1994). Ülkemizde eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilir. Örgün eğitim okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar devam eden süreci, yaygın eğitim ise örgün eğitime ek olarak, örgün eğitime hiç girmemiş veya herhangi bir nedenle örgün eğitim dışına çıkmış olan vatandaşlar için planlanan eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 18 ve Madde 40).

Hayat dinamik bir süreçtir. Her geçen gün yenilenmeye, değişmeye ve gelişmeye devam etmektedir. Bu dinamik süreç içerisinde eğitim bitmeyen, hayat boyu devam eden bir unsurdur. Eğitimin ise en önemli yapı taşı bireylerdir. Çünkü toplumu oluşturan bireylerin aldıkları eğitim ne kadar kaliteli ve iyi olursa, toplum da buna paralel olarak kaliteli, sağlıklı ve sağlam temellere dayanan bir yapıya sahip olur (Yumbul, 2021). Gelecek nesillerin daha donanımlı, hem toplumsal kültüre sahip hem de çağın beklentilerine uygun bilgi ile donanmış olması ancak eğitimin sürekliliği ile mümkündür.

Örgün eğitim sürecinde zorunlu olarak devam eden eğitim, yaygın eğitim faaliyetleri ile desteklenmekte, örgün eğitim dışında kalan bireylere meslek edindirme, mesleki gelişim veya kişisel gelişime yönelik olarak hizmet sunmaktadır. Ancak sağlık, maddi yetersizlik, savaş, salgın, çalışma koşulları gibi engellerden dolayı gerek örgün eğitim gerekse yaygın eğitim faaliyetlerinden yararlanamayan bireyler için alternatif bir çözüm olarak uzaktan eğitim gündeme gelmiştir.

İlk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiş olan "uzaktan eğitim" terimi (Distance Education), yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır (Kaya, 2002). Yüzyıllardır hayatımızda olan uzaktan eğitim bulunulan zamana göre farklı şekilde yorumlanmıştır.

Uzaktan eğitim, elektronik olan veya elektronik olmayan yöntemlerle zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak, kullanıcılara planlı ve tasarlanmış öğrenme faaliyeti sunma süreci olarak (Altıparmak vd., 2011; Rao, 2007); bireylere kendi başlarına öğrenme imkânının sağlandığı, geleneksel eğitimden farklı olarak daha esnek ve kişinin bireysel koşullarına uygulanabilir bir eğitim olarak (İşman, 2011); öğretmen ve öğrencinin birbirinden uzak olması nedeniyle; uydu, video, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla eğitimin öğrencilere ulaştırılması süreci olarak (Özbay, 2015) tanımlanmaktadır. Arat ve Bakan (2014) uzaktan eğitimin yaş, mekân ve zaman sınırı olmadan uygulanan esnek ve kişiye özel teknolojilerin kullanıldığı bir eğitim yöntemi olduğunu söylemektedirler. Moore ve Kearsley (2012) uzaktan eğitimi öğrenmenin normal öğretimden daha farklı mekânlarda, iletişimin teknoloji vasıtasıyla sağlandığı, özel bir kurumsal organizasyon aracılığıyla gerçekleştirilen planlı bir öğrenme ve öğretmen süreci olduğunu belirtmektedirler. Desmond da (1996) Moore ve Kearsley'e paralel olarak, uzaktan eğitimde temel amacın bireysel öğrenme olduğunu, çift yönlü etkileşimi sağlamak için teknolojinin sadece bir araç olduğunu, uzaktan eğitimin planlı bir müfredatı olan ve bir kurum tarafından organize edilen bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bates (2005) uzaktan eğitimi öğrencilerin öğretmenle yüz yüze bağlantı olmaksızın istedikleri zamanda ve istedikleri yerde çalışabildikleri, teknolojinin ise hayati bir unsur olduğu eğitim yöntemi olduğunu söylemektedir. Buna ek olarak uzaktan eğitimin online öğrenme, açıköğretim gibi kavramlarla aynı anlamda kullanılmasına karşın, uzaktan eğitimin planlı bir sistem olduğunu da vurgulamaktadır. Willis (1993) ise uzaktan eğitimi öğrenci ve öğretmenin fiziksel olarak bir arada olmadıkları durumlarda, teknolojik donanımlar vasıtasıyla iki taraf arasında kurulan bir köprü olarak ifade etmektedir.

Tüm bu tanımlamalardan yola çıktığımızda uzaktan eğitimin herhangi bir nedenle öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak aynı yerde olmadığı zamanlarda, iletişimin teknolojik donanımlar vasıtasıyla gerçekleştirildiği, derslerin yazılı ve görsel kaynaklar vasıtasıyla verildiği planlı ve önceden tasarım gerektiren bir eğitim yöntemi olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

Dünya nüfusunun hızla artması nedeniyle öğrenci sayısının da artması, ancak öğretmen sayısının öğrenci sayısına paralel artış göstermemesi, coğrafi koşullar nedeniyle eğitime erişim sorunları yaşanması, bazı bölgelerde kurumların azlığı, öğretmenlerin bu dezavantajlı yerlere gitmek istememeleri, yetişkinlerin eğitime olan ilgilerinin artması, vakit ve ulaşım sorunlarına alternatif çözüm olması, teknolojinin hızla eğitime entegre edilmesi gibi nedenlerle uzaktan eğitimin ortaya çıkmasında ve yaygınlaşmasında önemli rol oynamaktadır (Aydemir, 2018; Bates, 2005; Devran ve Elitaş, 2017; Kaya, 2002).

Alanyazına baktığımızda uzaktan eğitim kavramı açık öğretim, e-öğrenme, internet tabanlı eğitim, sanal öğrenme, esnek öğrenme, web destekli öğretim kavramları ile eş tutulmuştur (Aydemir, 2018; Niemi ve Kousa, 2020; Tekinarslan ve Gürer, 2018). Bu kavramlar birebir uzaktan eğitimi ifade etmese de her biri uzaktan eğitimi oluşturan birer bileşendir.

Günümüzde uzaktan eğitim senkron (eş zamanlı), asenkron (eşzamansız) ve karma (hibrit, harmanlanmış) yöntem olarak üç farklı şekilde uygulanmaktadır:

1. **Senkron (Eşzamanlı) Eğitim:** Öğreten ve öğrenenlerin fiziken aynı yerde olmamalarına rağmen teknoloji vasıtasıyla aynı anda, aynı ortamda bulundukları uzaktan eğitim türüdür. Taraflar teknolojik donanımlar vasıtasıyla görüntülü, sesli veya yazılı anlık etkileşim sağlayabilirler. Öğretenler anlık müdahalelerde bulunabilirler. Senkron öğrenmede uzaktan da olsa taraflar belirtilen saatte, aynı anda bir arada olmalıdır (Aydemir, 2018; Devran ve Elitaş, 2017; Gökçe, 2008).
2. **Asenkron (Eşzamansız) Eğitim:** Uzaktan eğitimde kullanılan en eski yöntemdir. Asenkron uygulamalar genellikle önceden hazırlanmış basılı, sesli veya görsel materyaller aracılığıyla işlenir. Öğrenenler istedikleri anda bu materyallere ulaşabilir ancak anlık etkileşim söz konusu değildir. Diledikleri zaman dersin öğretmenine mail veya mesaj yolu ile soru sorabilirler. Senkron uygulamalara göre daha esnektir (Aydemir, 2018; Devran ve Elitaş, 2017; Gökçe, 2008).
3. **Hibrit (Karma, Harmanlanmış) Eğitim:** Uzaktan eğitimin son zamanlarında hayatımıza giren hibrit sistem eğitimin okula erişebilen öğrencilerle yüz yüze, erişemeyen öğrencilerin uzaktan katıldığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir uygulama şekli ise programın belirli bir kısmının yüz yüze sınıf ortamında, belirli bir kısmının ise çevrimiçi olarak

yapılmasıdır (Bates, 2005; Güney, 2021). Tablo 2’de uzaktan eğitim modellerinin karşılaştırılması görülmektedir (Kazancı, 2017).

Tablo 2.

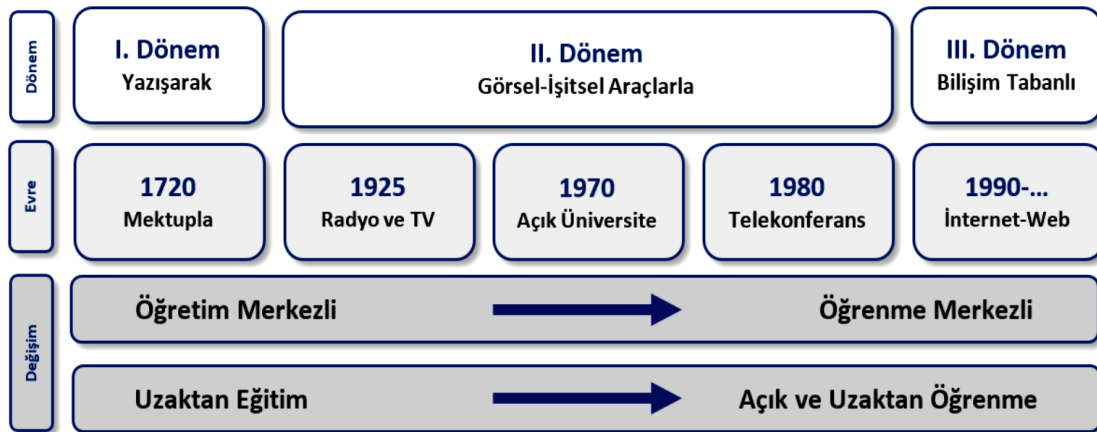
Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması

Senkron (Eşzamanlı) Uzaktan Eğitim	Asenkron (Eşzamansız) Uzaktan Eğitim	Karma Uzaktan Eğitim (Hibrit, Harmanlanmış)
-Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrenciler aynı anda derste bulunur	- Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrenciler farklı zamanda derste bulunur.	-Eğitim öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrenciler aynı anda derste bulunur.
-Eğitim Öğretim maliyet düşüktür.	-Eğitim Öğretim maliyeti düşüktür.	-Eğitim Öğretim maliyeti yüksektir.
-Dönüt öğrenciye anında verilir etkileşim yüksektir.	-Dönüt vakit aldığından etkileşen düşüktür.	-Dönüt öğrenciye anında verilir etkileşim yüksektir.
-Öğrenci ve öğretmenin farkı mekânlarda bulunmasına imkân tanıdığı için daha geniş kitlelere daha kolay ulaşılabilir.	-Öğrenci ve öğretmenin farklı mekânlarda bulunmasına imkân tanıdığı için daha geniş kitlelere daha kolay ulaşılabilir.	-Öğrenci ve öğretmen farklı mekânlarda bulunmasına imkân tanımadığı için daha geniş kitlelere ulaşmak zordur.
-Materyal geliştirme maliyeti yüksektir. Bilgisayar alanında uzman personel gerektirir.	-Materyal geliştirme maliyeti yüksektir. Bilgisayar alanında uzman personel gerektir.	- Materyal geliştirme maliyeti nispeten daha düşüktür.

2.8. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

2.8.1. Dünyada Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, eğitime ulaşamayan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla ortaya çıkan bir kavramdır (Yenal, 2009). Zamanla eğitim alanındaki sorunlara hem alternatif çözüm yolu hem de gelişen teknolojiye uyum için alternatif bir yol olan uzaktan eğitim, günümüzde teknoloji ve internet kelimeleri ile özdeşleşmiştir. Dünyada yaklaşık üç yüz yıldır, ülkemizde ise yaklaşık yüz elli yıldır kullanılan bir yöntem olan uzaktan eğitim tabi ki her zaman internet ile uygulanmamıştır. Dünyadaki gelişim sürecine baktığımızda teknolojinin gelişmediği zamanlarda mektupla öğretim uzaktan eğitimin temelini oluşturmaktadır (Holberg, 1995). Teknolojik gelişmelerle doğru orantılı olarak basılı yayınlar, radyo ve televizyon yayınları, elektronik postalar ve nihayetinde internetin hayatımıza girmesiyle birlikte internete dayalı yöntemler kullanılarak uygulanmıştır (Bozkurt, 2016; Dietrich, 2020; Kaya, 2002; Karaca vd., 2021). Başlangıçta eğitime erişimi sağlamak amacıyla başlatılan uzaktan eğitim, günümüzde zorunluluktan ziyade seçenek haline gelmiştir (Odabaş, 2003). Bozkurt (2016), dünyada uzaktan eğitimin yazılı, görsel - işitsel araçlarla ve bilişim tabanlı araçlarla olmak üzere üç dönemden oluştuğunu; bunların her birinin birbirinden bağımsız değil, birbiri ile sarmal şekilde bütünleşik ve yapılandırmacı bir sistem ile ilerlediğini belirtmektedir. Kullanılan donanımsal materyallerin dışında uygulanan eğitimin de yüz yüze eğitime benzer şekilde evrildiğine, eğitim yöntemlerinin öğretim merkezli olmaktan öğrenme merkezli olmaya doğru gittiğine de dikkat çekmektedir.



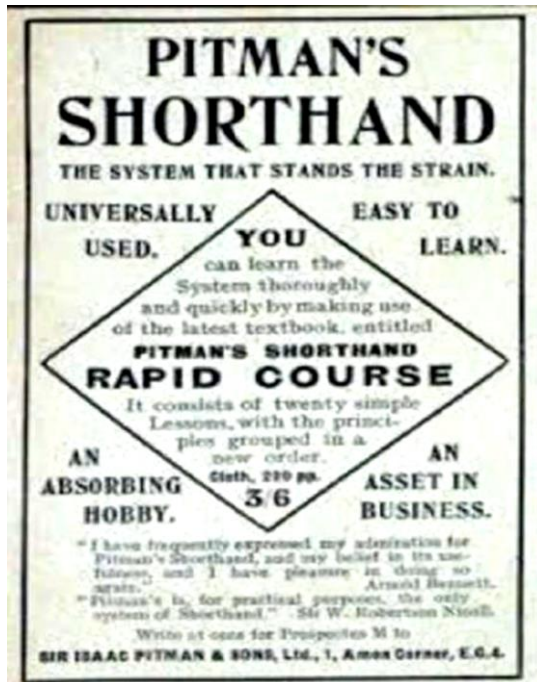
Şekil 4. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri

Kaynak: Bozkurt, 2016, s. 87

Moore ve Kearsley (2012) ise uzaktan eğitimin küresel gelişim sürecinin 5 aşamadan oluştuğunu ifade etmektedirler. Bunlar:

- 1) Mektupla öğretim (1720),
- 2) Radyo Ve Televizyon Yayınları (1925),
- 3) Açık Öğretim Kurumları (1970),
- 4) Telekonferans (1980),
- 5) İnternet ve Web (1990)

Alanyazın incelemesinde ilk yapılan uzaktan eğitim uygulamasının Caleb Phillipps tarafından 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi'nde mektupla stenografi dersi vereceği ilanı olduğu bilinmektedir. Ancak bu ilanda derslerin uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bir bilgi olmadığı gibi uygulanıp uygulanmadığına yönelik bir kanıt da elde edilememiştir (Özbay, 2015). Phillipps'in ardından 1840'ta İngiliz eğitimci Sir Isaac Pitman postayla İncil dersi vereceğini gazete ilanı ile duyurmuştur. Pitman mektupla incil eğitimi vermiş, ayrıca uyguladığı değerlendirme sistemi ile öğrencilerinin çalışmalarını başarı notu ile değerlendirmiştir. Bu nedenle bilinen ilk uzaktan eğitim uygulaması olarak kabul edilmektedir (Arat ve Bakan, 2014; Aslantaş, 2014; Kırık, 2014).



Şekil 5. Isaac Pitman'ın stenografi uzaktan eğitim dersleri ilanı

Kaynak: Kırık ve Güreş, 2021, s.46

1856'da Fransa'da Charles Toussaint ve Almanya'da Gustav Langenscheidt mektup ile eğitim okulu kurulmuştur. 1870'lerde evde eğitim programı düzenleyen Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Illinois Üniversitesi'nin ardından, 1883 yılında New York'ta "Mektupla Eğitim Üniversitesi" kurulmuş, ancak kurum faaliyetlerine kısa sürede nokta koymuştur (Akt. Nizam, 2004). ABD'de birçok uygulama örneği olan mektupla uzaktan eğitim 1914 yılında yasa ile kabul edilmiştir. 1915'te devlet üniversiteleri ve devlet kolejleri için bölgesel akreditasyon sağlamak amacıyla Ulusal Yüksek Öğrenim Birliği (NUCEA) kurulmuştur. 1926'da ise özel ve resmi mektupla öğrenim okullarının standartlarını geliştirmek üzere Ulusal Evde Öğrenim Konseyi kurulmuştur (Aslantaş, 2014).

1920'li yıllara gelindiğinde ABD'de radyo yayınlarının başlaması ile birlikte üniversiteler kendi radyolarını kurmaya başlamıştır. 1923'te 500'ten fazla radyo programı eğitsel yayın sunmuştur. 1922 yılında İngiltere'de, Fransa'da ve Sovyetler Birliği'nde; 1923 yılında ise Almanya'da radyo yayınlarına başlanmış; ardından 1930'lu yıllarda radyo bütün dünya genelinde kullanılmaya başlanmış ve eğitim programları hız kazanmıştır. Bu yayınlarla çocuklara çiftçilik, bilim ve ulaşım gibi konularda eğitsel yayınlara ek olarak müzik, öykü gibi eğlence içerikli yayınlar da eklenmiştir (Pregowsk vd., 2021).

1933 yılında dünyanın ilk eğitim içerikli televizyon programı Iowa State Üniversitesi'nde yayınlanmıştır. 1939 yılında Fransa'da ilk resmi Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuş ve halka hizmet vermeye başlamıştır. 1940 yılında Ulusal Tele Eğitim Merkezi (CNTE) kurularak eğitim uygulamalarına yoğun bir şekilde devam etmiştir. Merkez günümüzde Ulusal Uzaktan Eğitim Merkezi (CNED) olarak eğitim sunmaya devam etmektedir.

1946 yılında Güney Afrika Üniversitesi'nde (UNISA) açılan Division of External Study bölümü ile okul dünya genelinde uzaktan eğitim veren on birinci üniversite olmuştur. 1948 yılında Japonya'da askerlik veya farklı nedenlerden dolayı okula devam edemeyen öğrencilere öğretim yasası içerisinde uzaktan eğitimden faydalanma imkânı sunulmuştur. 1950 yılında Çin'de Mektupla Eğitim Merkezi kurulmuştur. 1960'lı yıllarda Japonya, Malezya ve Hindistan gibi Asya ülkelerinde uzaktan eğitim halkın kullanımına sunulmuştur. 1969 yılında İngiltere'de kurulan Açık Üniversite dünya çapında açık ve uzaktan öğretim veren ilk eğitim kurumu olma ünvanına sahiptir. 1972'de İspanya'da "Universidad Nacional de Educacion a Distancia" (UNED), 1974'te Almanya'da "FernUniversität" uzaktan eğitim üniversiteleri kurulmuştur (Sönmez ve Cemaloğlu,

2021). 1980'lere doğru gelindiğinde Tayland'da devlet üniversitesi STOU maddi, coğrafik, hastalık.. vb nedenlerden dolayı üniversite okuyamayan öğrencilere yönelik lisans, lisansüstü eğitim ve çeşitli sertifika programları sunmuştur.

1960 ile 1990 yılları arasında uzaktan eğitim, şu ana kadar etkileşimsiz olarak devam eden mektup – radyo - televizyon üçlemesinden ayrılarak, bilişim ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler sayesinde etkileşimli ve sesli telekonferans sistemi ile eşzamanlı olarak derslerin işlendiği, yazdırılabilir diskler, internet ve bilgisayar teknolojileri aracılığıyla hizmet verilen bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. 1981 yılında IBM tarafından ilk bireysel bilgisayarların sunulmasının ardından teknoloji şirketleri arasındaki rekabetin bir sonucu olarak bilgisayar pek çok insanın erişebileceği bir cihaz haline gelmiş ve birçok insanın evine hızla girmeye başlamıştır. Yine bu tarihlerde ABD, İngiltere, Japonya başta olmak üzere pek çok dünya ülkesinde bilgisayar temelli uzaktan eğitim uygulanmaya başlamıştır (İşman, 2011, s.60-63). 1994'te internet kullanımının evlere girmesi ile birlikte uzaktan eğitim hızlı bir ivme kazanmıştır. Bilişim teknolojilerinin zenginliği, çeşitliliği ve özellikle 2000'li yıllardan sonra metin, grafik, video, ses, sanal gerçeklik gibi web kaynaklı araçların hayatımıza girmesi ile uzaktan eğitimin yaygınlığı ve kalitesi de gelişme göstermiştir. Özellikle 2019 yılında başlayan ve dünyadaki tüm sektörleri etkileyen küresel salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik kullanım ve yapılan yatırımlar ile uzaktan eğitim adeta altın çağını yaşamaya adım atmıştır.

Tüm bu gelişmeleri göz önüne aldığımızda uzaktan eğitimin gelişiminin teknolojinin ilerlemesi ile birlikte paralel olarak yukarı doğru bir ivme gösterdiği anlaşılmaktadır. Özellikle başlangıçta ihtiyaç olarak ortaya çıkan uzaktan eğitimin, günümüzde geleneksel eğitime bir alternatif olarak görüldüğü de dikkat çekmektedir.

2.8.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Ülkemiz diğer dünya ülkelerine oranla uzaktan eğitim kavramı ile oldukça geç tanışmıştır. Diğer ülkelerde doğrudan uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin ülkemizde tartışıldığı ayrı bir dönem bulunmaktadır. Uzaktan eğitim Türkiye’de ilk kez henüz Cumhuriyet ilan edildikten sonra, 1924 yılında John Dewey tarafından hazırlanan “Türk Eğitimi Üzerine Öneriler ve Rapor” isimli rapor ile gündeme gelmiş; ancak kavram eğitim literatürüne 1927 yılında girmiştir (Sarıtaş, 2009). 1930 yılında Harf İnkılabı’nın yapılması ile Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu nedenle okuma ve yazma kursları birincil ihtiyaçlardan biri haline geldiği için mektupla okuma-yazma eğitimi dile

getirilmiş; ancak öğretmensiz okuma-yazma öğrenilemeyeceği düşüncesi ile uygulamaya konulmamıştır (Kaçan ve Gelen, 2020). 1939 yılında ilk Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim konusu tartışılmış, ancak yine sadece tartışma olarak kalmıştır.

1941 yılında tarımsal bilgi vermeye yönelik ilk radyo yayını yapılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamasına yönelik ilk ciddi adım ise 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün banka çalışanlarına yönelik başlattığı mektupla öğretim olmuştur (Kaya, 2002). 1953'te MEB tarafından kurulan FONO Açık Öğretim Kurumu aracılığıyla mektupla yabancı dil eğitimi uygulamasını başlatmıştır. 1959 yılında MEB bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. 1975 yılında ara insan gücü yetiştirmek amacıyla lise ve dengi okul mezunu olan kişilere eğitim verilmesi için Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş; 1979 yılında ise kapatılmıştır (Sönmez ve Cemaloğlu, 2021).



Şekil 6. Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri

Kaynak: Bozkurt, 2016, s. 88

1978 yılında MEB tarafından “Açık Üniversite” kurulması teklif edilmiş, ancak hayata geçirilememiştir. 1981 yılında yayımlanan 2547 sayılı yasa ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir “Açıköğretim Fakültesi” kurulmasına karar verilmiştir. 1980 ve 1990'lı yıllar arasında örgün eğitime destek olması amacıyla MEB'e bağlı olarak hizmet veren Okul Radyosu ve TV Okulu kurulmuştur (Bayam ve Aksoy, 2002). 1992 yılında MEB tarafından Açıköğretim Lisesi, 1997'de ise Açık İlköğretim Okulu ve Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu açılmıştır (MEB, 1982).

1996 yılında ülkemizde web tabanlı asenkron eğitimi kullanan ilk üniversite olan ODTÜ, Enformatik Enstitüsü bünyesinde uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. 1999 sonunda Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından “ Üniversiteler Arası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim “ çalışmaları ile Türkiye’de uzaktan öğretim çalışmaları da bir düzene oturmuş ve belirlenen düzen içinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu yönetmelik kapsamında üniversiteler bünyelerinde kurmuş oldukları Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM) aracılığıyla uzaktan lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitim programları ve etkinlikleri yürütmektedirler (Ülkü, 2018). 2004 yılından bu yana Yeditepe Üniversitesi öğrencileri ile Nebraska Lincoln Üniversitesi’ndeki öğrenciler “Global Class” projesi kapsamında internet ve video-konferans tekniği kullanılarak ortaklaşa “kültürlerarası iletişim” dersi almaktadırlar (Devran, 2010).

2006 yılında Sanko Holding AŞ tarafından MEB’e bağışlanan DynEd İngilizce Dil Eğitim Sistemi 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılından itibaren tüm resmi kurumlarda 4.-12.Sınıf öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (TGM, 2017). 2012’de MEB tarafından FATİH projesi kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurularak tüm öğretmen ve öğrencilere yönelik kaynak materyaller kullanıma sunulmuştur (YEĞİTEK). 2020 yılında başlayan salgın ile birlikte EBA portalına ek olarak, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu bünyesinde EBA TV kurulmuş; okul öncesinden lise düzeyine kadar müfredatla paralel olarak ders yayınları yapılmıştır. Bununla birlikte EBA portalı üzerinden ödevler, kaynak paylaşımları, öğrenci-öğretmen iletişimi ve öğretmenler için mesleki gelişim kursları sağlanmıştır. Akabinde asenkron etkinliklere destek amacıyla canlı dersler de bir zorunluluk haline gelmiştir. 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında yüz yüze eğitime geçilmesine rağmen hem EBA portalı hem de EBA TV aktif şekilde işlemektedir.

Uzaktan eğitimin Türkiye’deki gelişim sürecini incelediğimizde eğitim gündemimize oldukça sonra giren uzaktan eğitimin diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi teknolojik gelişmelere paralel bir gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır. Diğer ülkelerden farklı olarak ülkemizde uzun bir süre tartışmalara konu olduğu, uygulama sürecinin bu nedenle geç kaldığı da görülmektedir. Özellikle açıköğretim ve yükseköğretim düzeyinde seyreden uzaktan eğitim programları salgın dönemi ile oldukça gündeme gelmiş ve popüleritesi artmıştır.

2.9. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim bir yandan sürekli gelişim gösterirken bir yandan da avantaj mı dezavantaj mı olduğu tartışılmış, geleneksel eğitimle kıyaslanmıştır. Aşağıda uzaktan

eğitimin avantajları ve sınırlılıkları listelenmiştir.

2.9.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda uzaktan eğitimin bireylere sağladığı avantajlar ve faydalar şu şekilde sıralanabilir (Arnold, Cayley ve Griffith, 2002; Aydemir, 2018; Bates, 2005; Devran ve Elitaş, 2016; Gökçe, 2008; Kaya, 2002; Kırık, 2014; Toppin ve Toppin, 2016):

- 1) Eğitimin esnek, kesintisiz ve sürekli olmasını sağlamaktadır.
- 2) Eğitime çeşitlilik ve çok boyutluluk katmaktadır.
- 3) Eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktadır.
- 4) Eğitim maliyetini düşürmektedir.
- 5) Daha büyük kitlelere erişim olanağı sağlamaktadır.
- 6) Uzaktan eğitim zaman ve mekân esnekliği sağlamakta, bireyler derslere istedikleri yerden ve istedikleri zaman erişim sağlayabilmektedir.
- 7) İş hayatı ve sosyal hayatta sınırlılıkları ortadan kaldırmaktadır.
- 8) Kişiler kendi öğrenme hızında eğitime devam etmekte, istedikleri zaman ve istedikleri kadar tekrar yapabilmektedir.
- 9) Uzaktan eğitimde bireyler öğrenme sorumluluğunu kendileri aldıkları için kişi kendi özgür iradesi ile öğrenme çıktısını elde etmektedir.
- 10) Uzaktan eğitimde kişiler istedikleri yerden, istedikleri kişiden eğitim alma olanağına sahiptir.
- 11) Uzaktan eğitim materyallerinin çeşitliliği öğrenmeye katkı sunmakta, farklı öğrenme stillerine sahip bireylere kişiselleştirilmiş eğitim olanağı sunmaktadır.
- 12) Uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemleri sayesinde öğrencilerin takip edilmesi ve değerlendirilmesi daha kolay olmaktadır.
- 13) Coğrafi şartlardan kaynaklı olumsuzlukları ortadan kaldırır, her bireye eğitime erişim olanağı sağlar.
- 14) Meslek sahibi olmak isteyenler için yükseköğretime bir alternatiftir.
- 15) Çalışmak zorunda olduğu için örgün eğitim dışına çıkan bireyler için ikinci bir şanstır.
- 16) Uzaktan eğitimde mekân sınırlaması olmadığı için farklı kültürlerde yetişen bireyler arasından kültürel değer aktarımı sağlanabilir.

17) Bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sağlar.

Belirtilen avantajlara bakıldığında gerek bireysel gerekse toplumsal düzeyde farklılıkları ortadan kaldırmaya yarayan uzaktan eğitimin eğitimde esneklik ve erişim kolaylığı sağlaması, zaman ve mekân sınırlılığı olmaması, çeşitli nedenlerle örgün eğitim dışına çıkmış kişilere ve hali hazırda meslek sahibi olup da mesleki gelişim sağlamak isteyen insanlara imkân sunması gibi avantajlar sağladığı anlaşılmaktadır. Aslında tüm bunlar uzaktan eğitimin amacına uygun olan, ortaya çıkması beklenen hedeflerdir.

2.9.2. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Yukarıda belirtilen avantajlara ek olarak belirtilen sınırlılıklar ve dezavantajlar ise şu şekilde belirtilmektedir (Ağır, 2007; Baran ve Sadık, 2021; Fedynich,2013; Kaya, 2002; Louwrens ve Hartnett, 2015; Uşun, 2006; Ülkü, 2018):

- 1) Uzaktan eğitim sanal bir ortamda ve sanal bir grup ile yürütüldüğü için grup etkileşimi sağlanamamaktadır.
- 2) Eğitim alan grubun bireysel farklılıkları öğretmen tarafından anlaşılamadığı için bilgi aktarımını yönlendirmek zor olabilmektedir.
- 3) Teknolojik okuryazarlığı olmayan veya düşük olan bireylerde uzaktan eğitimin işleyişi problemlidir.
- 4) Teknolojik donanımlara bağlı olarak işleyen uzaktan eğitim bu donanımlara sahip olmayan kişiler için sınırlılık oluşturmaktadır (bilgisayar, kulaklık, sınırsız internet bağlantısı... vb.)
- 5) Uzaktan eğitimde kalite standartlarının yakalanamıyor olması nedeniyle eğitim amacına yeterince ulaşamayabilmektedir.
- 6) Uzaktan eğitimde öğrenme öğrencilerin öz disiplinleri ile ilişkili olduğu için küçük yaş gruplarında sınırlılık oluşturabilmektedir.
- 7) Uzaktan eğitimde bireyler sosyalleşememektedir.
- 8) Kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan, yardımsız öğrenemeyen dezavantajlı gruplar için yeterince etkili olamamaktadır.
- 9) Uygulamaya yönelik derslerde ve konularda uzaktan eğitim verimli olmamaktadır.
- 10) Uzaktan eğitim sürekli teknolojik materyaller kullanmaya neden olarak bağımlılık gelişmesine neden olabilir.

- 11) Öğrenciler öğretmenin jest ve mimiklerini yeterince algılayamadığı için öğrenmenin niteliği olumsuz yönde etkilenebilmektedir.
- 12) Özellikle asenkron uygulamalarda öğrenciler karşılaştıkları sorunlara anında cevap bulamayabilmektedir.
- 13) Uzaktan eğitim günümüzde tamamen teknolojik materyallerle sunulduğu için olası bir teknolojik aksaklık (elektrik kesilmesi, internet sorunları, bilgisayar, dizüstü bilgisayarı veya tablet gibi donanımların sorunları... vb.) eğitimin aksamasına neden olmaktadır.

Genel olarak baktığımızda aslında uzaktan eğitimin sağladığı faydalardan yararlanamayanların doğrudan sınırlılık yaşadığı da söylenebilir. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin özdenetim düzeyleri düşük olduğu için uzaktan eğitimin uygulanması sıkıntılı olabilmektedir. Etkileşimin düşük olması, bireylerin sosyalleşememesi, standart kalitenin yakalanamamış olması da belirtilen diğer sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan teknoloji kullanım yeterliliği düşük olan öğretmen ve öğrenciler bu sınırlılıkları çok daha fazlasıyla yaşamaktadırlar.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında yürütülen ilgili araştırmalar güncel olandan eskiye doğru sıralanmıştır.

2.10.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

2.10.1.1. Mesleki Yenilikçilik ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Özer (2022), okulöncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında verileri Denizli ilinde görev yapan 241 öğretmenden elde etmiştir. Betimsel tarama modelinde yürütülen çalışmada Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “”iyi derecede” yenilikçi oldukları, cinsiyete göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yenilikçi oldukları, yenilikçilik puanlarının yaş, eğitim düzeyi ve katıldığı hizmetiçi eğitim sayısına göre farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir.

Keskin (2021) fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yenilikçilik kategorilerinin belirlemek amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmada Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” kullanılmıştır. Verileri farklı illerde görev yapan 217 fen

bilimleri öğretmeninden toplamıştır. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, lisans düzeyi eğitim alan öğretmenlere göre, 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre bireysel yenilikçiliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayvaz Can (2020) sınıf öğretmeni adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasındaki ilişkiyi anlamak amacıyla nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından uyarlanan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ile Yılmaz, Soğukçeşme, Ayhan, Tuncay, Sancar ve Deniz (2014) tarafından geliştirilen Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. 192 aday öğretmenden elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların bireysel yenilikçilik eğilimlerinin düşük düzeyde, mesleki yenilikçilik düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada aday sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumuna göre farklılık göstermezken baba eğitim durumuna göre üniversite mezunu babası olanların diğerlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Mesleki yenilikçilik eğilimlerinde ise cinsiyete, anne ve baba eğitim durumuna göre bir farklılık görülmezken sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre aday öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimi birinci sınıfta en yüksek, üçüncü sınıfta ise en düşük düzeydedir. Araştırmada son olarak bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış, orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020), sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarını incelemek amacıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kocasaraç ve Karataş (2017) tarafından geliştirilen “Yenilikçi Öğretmen Özellikleri” ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada veriler İstanbul ilinde görev yapmakta olan 250 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu; yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna, medeni hale, okuldaki görev süresine, yabancı dil düzeylerine ve yenilikçilik ile ilgili seminare katılma durumlarına göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak öğretmenlerin yenilikçilik ile ilgili kitap okuma durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yenilikçilik ile ilgili kitap okuyan öğretmenler ile 5 yıl ve daha süre mesleki deneyimi olan öğretmenler daha yenilikçidir.

Altınbaş Yüksel (2019) yapmış olduğu doktora çalışmasında sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeylerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Karma modelde yürütülen çalışmada veriler Ankara ilinde görev yapmakta olan 644 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından 5li likert şeklinde hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi” ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ortanın üzerinde iyi bir puana sahip olduğu; mesleki yenilikçilik eğilimleri puanlarının cinsiyete, kıdeme ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Araştırmacı nitel araştırma sonucunda ise öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için en çok internetten faydalandıkları, bazı öğretmenlerin fırsat ve imkânları olmadığı için kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerinden faydalanamadığı, mesleki gelişim için hizmetiçi eğitimlerin önemli olduğunu; ancak verilen eğitimlerin kalitesiz olması sebebi ile verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Ders işleyiş süreçlerinde teknolojiden faydalandıkları, görev yaptıkları okulun fiziki şartları nedeniyle istedikleri gibi ders işleyemedikleri, yaptıkları işten kısmen manevi doyum hissetseler de maddi doyum hissetmedikleri, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini düşündükleri elde edilen diğer bulgulardandır.

Eroğlu (2019) öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşluklarını anlamak amacıyla nicel araştırma modelinde bir doktora çalışması gerçekleştirmiştir. Araştırmada Mesleki Gelişim Etkinlikleri Ölçeği, Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği ve Kendi Kendine Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği kullandığı araştırmasında verileri Elazığ il merkezinde çalışan 542 branş öğretmeninden elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeylerinin ve mesleki gelişime yönelik tutumlarının kısmen yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin kendi kendine öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının ise yüksek düzeyde olduğu; ancak okulun destekleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek toplam puan sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişime katılım düzeyleri, mesleki gelişime yönelik tutumları ve kendi kendine öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma, mesleki kıdeme ve bransa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Atlı ve Akar (2019) sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yapmışlardır. 560 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Derste Teknoloji Kullanımına Yönelik

Eğilim Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik ve derste teknoloji kullanımına ilişkin eğilim düzeylerinin yüksek olduğu ve değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyetlerine ve bilişim teknolojileri ile ilgili bir hizmetiçi eğitime katılıp katılmamalarına göre farklılık göstermediği; ancak yaşlarına, mesleki deneyimlerine ve bilişim teknolojileri konusunda kendilerini yeterli görüp görmemelerine göre farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir.

Saraç (2019), Denizli ilinde görev yapmakta olan 120 ortaokul branş öğretmeninin yenilikçilik düzeylerini ortaya koyabilmek amacıyla tezsiz yüksek lisans bitirme araştırması yapmıştır. Nicel araştırma modeli ile yürütülen çalışmada Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından uyarlanan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ortaokul öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyinin orta düzeyde olduğu; öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete, branşa ve mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özerbaş ve Kayabaşı (2019), sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanma düzeyleri ile bireysel yenilikçilik profillerini inceledikleri ilişkisel tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada veriler 605 sınıf öğretmeni ve 703 sınıf öğretmeni adayından elde edilmiştir. Araştırmada Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının öncü ve sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre “orta ve ortanın üstü” düzeyde bir algıya sahip olduklarını söyleyebiliriz. Araştırmada her iki grupta da gelenekçi sınıf öğretmenlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ve adayların yenilikçilik puanları ile cinsiyet arasındaki karşılaştırmada anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak erkek sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik puan ortalaması daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü ile yenilikçilik puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Abbak (2018) öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler Kayseri ilinde görev yapan 718 sınıf ve branş öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde, yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin ise ortanın üstünde bir düzeyde olduğu, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri arasında herhangi bir fark olmadığı sonucunu elde etmiştir. Ayrıca sınıf

öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet ve kıdem yılına göre değişmediği; ancak eğitim durumu değişkenine göre lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitime sahip öğretmenlere oranla daha yenilikçi olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Konokman, Yokuş ve Yelken (2016) yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik algı düzeylerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmişlerdir. Mersin Üniversitesi'nde öğrenim gören 27 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının ön test ve son test yenilikçilik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Kadın ve erkek adayların algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek adayların algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ön uygulamada adaylar yenilikçiliği “gelişmeye açıklık”, “teknoloji kullanımı”, “öncekinden farklı olma” ve “eğitimi nitelikleştirme” şeklinde ifade ederlerken, son uygulamada “yenilik üretme” olarak tek boyutta ifade etmişlerdir.

Başaran Demir ve Keleş (2015) Sivas ilinde görev yapan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerini belirlemek amacıyla nicel bir araştırma yapmışlardır. 370 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışmada Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Bireysel Yenilikçilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genel yenilikçilik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yenilikçilik kategorilerine göre öğretmenlerin öncü ve sorgulayıcı kategorilerinde toplandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet ve kıdem değişkenine göre farklılık göstermemesine rağmen, görev yapılan yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan öğretmenler ilçede görev yapan öğretmenlerden, ilçede görev yapan öğretmenler ise köy veya belde görev yapan öğretmenlerden daha yenilikçidir.

Yılmaz vd. (2014) eğitim fakültesi ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerini incelemek amacıyla Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 512 öğretmen adayı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları için Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu, branş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının fen, sınıf ve matematik öğretmen adaylarına göre daha yenilikçi olduğu, aday öğretmenlerin üçüncü ve dördüncü sınıfta yenilikçilik düzeylerinin

azaldığı, sosyo ekonomik düzeyin yenilikçilik üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğu yönünde bulgular elde etmişlerdir.

2.10.1.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Arabacı (2021), ortaokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını ortaya koyabilmek amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması hazırlamıştır. Nicel araştırma ile yürütülen çalışmada Gök (2001) tarafından geliştirilen "Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Farklı branşlardan 201 öğretmeninden elde edilen verilere göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları “orta” düzeydedir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının cinsiyet, yaş ve mesleki kıdeme göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir.

Karaca, Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021) farklı branşlardan öğretmenlerle yapmış oldukları tarama modelindeki araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlılığına yönelik algılarını anlamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ölçek uygulanan 242 öğretmenin uzaktan eğitimin yararına yönelik ortalama düzeyde bir yarar algısına sahip oldukları, bu algının cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem yılı ve görev yapılan okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ancak kadın öğretmenlerin ve lisansüstü eğitim yapmış olan öğretmenlerin yararlılık algıları daha yüksektir. Kıdem durumuna göre 21-30 yıl arası çalışan öğretmenlerin algısı en yüksek, 31 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin ise en düşük düzeyde olduğunu saptamışlardır.

Koca (2021) Osmaniye ilinde salgın sürecinde MEB bünyesinde ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma verilerinin elde edildiği 345 öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin “orta düzeyin altında” olduğu tespit edilmiştir. Tutum düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ancak kadın öğretmenlerin tutum puanı erkek öğretmenlerden daha yüksektir. Mesleki kıdem değişkeni ile tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça tutum düzeyleri olumsuz yönde değişmektedir. Araştırmada öğrenim durumu ile öğretmenlerin tutum düzeyleri arasında bir farklılaşma olmamasına rağmen önlisans mezunlarının tutumu lisans mezunlarından, lisans mezunlarının tutumu yüksek lisans mezunlarından daha olumludur. Uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumu ile tutum düzeyleri arasında bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Küçük (2021), öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelemek amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirdiği çalışmada, Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'ni kullanmış ve verileri Bursa ilinde görev yapan 811 öğretmenden elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin “düşük düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri cinsiyete ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüzalp (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarını incelemek amacıyla farklı branşlardan 263 öğretmenle, tarama modelinde nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Ağır (2007) tarafından hazırlanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tutum düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu tutum düzeyi üzerinde cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenine yönelik anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Ancak kadın öğretmenlerin, 21-30 yaş arası öğretmenlerin ve önlisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek görülmüştür. Araştırmada uzaktan eğitime yönelik bilgiye sahip olan öğretmenlerin tutum puanları ile olmayanların tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Uzaktan eğitime yönelik bilgisi olan öğretmenlerin tutumları daha olumludur.

Güney (2021), öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Ağır (2007) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğini kullanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmada veriler farklı branşlardan 336 öğretmenden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tutum düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Ancak yaşa, kıdem düzeyine ve uzaktan eğitime yönelik hizmetiçi eğitime katılma durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre 29-35 yaş aralığındaki öğretmenler ile 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin diğerlerine göre en yüksek olduğu; ayrıca hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yumbul (2021) lise öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında verilerini Samsun ilinde görev yapan, farklı branşlardan 404 lise öğretmeninden elde etmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının “ortalamanın üzerinde” olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tutum düzeylerinin cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ve mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları daha olumludur. Araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumuna, görev yapılan okul türüne ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Akman (2021) İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (İDKAB) öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak için yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ‘ni kullanmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler 386 İDKAB öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin “olumsuz ve düşük düzeyde” olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem, kurum türü, öğrenim durumu ve uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenlerin, 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu da anlaşılmaktadır.

Demir (2021) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmen ve öğrencilerinin uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik tutum düzeylerini incelemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tez araştırmasında Ağır (2007) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ‘ni kullanmıştır. Araştırmada veriler Sakarya’da mesleki ve teknik anadolu liselerinde görev yapan 244 öğretmen ve 970 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin “orta düzeyin altında” olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tutumları cinsiyet, öğrenim durumu değişkenine göre ölçek toplamında anlamlı bir farklılık göstermemiş; ancak uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda kadın öğretmenlerin, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin

tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdeme ve teknoloji kullanım düzeyine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ile teknoloji kullanım düzeyi çok iyi olan öğretmenlerin tutumları daha olumludur.

Kocayigit ve Uşun (2020) farklı branşlardan 204 öğretmenle yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini ve bu tutumu etkileyen faktörleri ortaya koymak istemişlerdir. Ağır (2007) tarafından hazırlanan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği 'nin kullanıldığı araştırma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının cinsiyet, öğrenim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı; ancak mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitimin dezavantajları alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık “1-5 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri” kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Buna göre mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin tutum düzeyi daha olumludur.

Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları karma araştırmada, kendileri tarafından hazırlanan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği 'ni kullanmışlardır. Farklı branşlardan 418 öğretmenden elde edilen verilere göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları cinsiyete, kıdem yılına ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre tutum düzeylerinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Kütükçü (2020), ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelediği yüksek lisans tez çalışmasında Ağır (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ni kullanmıştır. Tarama modelinde yürütülen çalışmada veriler resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan 429 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında bulunan öğretmenlerin tutum düzeyleri ile cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumu ve görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken mesleki kıdemlerine göre farklılık tespit edilmiştir. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarını daha çok hissetmektedir.

Ülkü (2018) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir yüksek lisans tezi çalışması yapmıştır. 355 öğretmenle tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada Ağır (2007) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin “orta düzeyin üstünde” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, kıdem ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumuna göre tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutum düzeyi önlisans mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumludur. Ayrıca istatistiksel farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutum puanını daha yüksek olduğu, kıdem arttıkça tutumun olumsuz yöne kaydığı da tespit edilen diğer bulgulardır.

Gündüz (2013) yüksek lisans tez araştırmasında Niğde Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı verileri kendi geliştirdiği Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği aracılığıyla farklı bölümlerde eğitim gören 692 öğretmen adayından elde etmiştir. Araştırma sonucunda örnekleme dâhil olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının “olumsuz” olduğu ve bu algının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir.

Ergin (2010), ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açılarını incelemek amacıyla yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında Süer ve ark.(2005) tarafından geliştirilen uzaktan eğitim tutum ölçeğini kullanmıştır. Çalışmaya katılan 635 ilköğretim öğretmenin uzaktan eğitime bakış açısı “orta” düzeyde olarak tespit edilmiştir. Araştırmada cinsiyetin uzaktan eğitime bakış açılarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak erkek öğretmenlerin bakış açısı daha olumludur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin kıdem ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik bakış açıları arasında farklılık tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olan öğretmenlerin ve mesleki kıdemi 10-14 yıl arası olan öğretmenlerin bakış açıları daha olumludur.

Ağır (2007) yüksek lisans tezinde devlet okullarında ve özel okullarda çalışan 238 ilköğretim öğretmenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Nicel araştırma modellerinden tarama modelinde gerçekleştirdiği çalışmada araştırmacı kendisi tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’ ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının “orta” düzeye yakın

olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tutum puanları cinsiyete, kurum türüne ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak devlet okulunda görev yapan erkek öğretmenlerin ve yüksek lisans bitirmiş olan öğretmenlerin tutum puanları daha yüksektir. Araştırmada mesleki kıdem ve uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi olma durumları ile tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile daha önce uzaktan eğitim programına dâhil olmuş öğretmenlerin tutumları daha olumludur.

2.10.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

2.10.2.1. Mesleki Yenilikçilik ile İlişkili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Wu vd. (2022), kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımında yenilikçilik düzeylerini ve yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırmada veriler Çin’de çeşitli kırsal alanlarda görev yapmakta olan 4090 ilkokul ve ortaokul öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda okullarından destek alan, meslektaş ve akran desteği alan, bilgi okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin daha yenilikçi olduğu; ancak teknoloji kullanım becerisi düşük olan öğretmenlerin teknostres yaşadıkları ve bunun da yenilikçi davranış göstermelerine engel olan önemli bir faktör olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tatarinova, Rerke ve Bubnova (2019) Rusya’da bir ortaokulda çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşan 30 kişilik bir grubun yenilikçiliğe yönelik isteklilik düzeylerini ölçmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yenilikçiliğe yönelik istekliliklerinin ortalama bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırmacılar katılımcıları aldıkları puana göre yüksek, orta ve düşük düzeyde olmak üzere üç grupta toplamışlardır. Yüksek istekliliğe sahip öğretmenlerin yeni projelerde görev almaya ve risk almaya daha istekli olduklarını, orta grupta bu durumun azalarak daha standart davrandıklarını, düşük düzeyde bulunan öğretmenlerin ise yeniliklere karşı kaygı düzeylerinin yüksek oldukları yönünde bulgular elde etmişlerdir.

Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015), öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen davranışların inceleyerek bir literatür taraması araştırması yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yenilikçi davranışlarını etkileyen faktörleri demografik, bireysel ve örgütsel faktörler olarak gruplandırmışlardır. Öğretmenin cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, gelir durumu, mesleki deneyimi, branşı, görev yaptığı okul bölgesi, okul türü ve okulun büyüklüğü gibi faktörler demografik faktörlerdir. Kişilik

özellikleri, motivasyon, özyeterlilik, teknoloji kullanım yeterliliği ve problem çözme becerisi bireysel faktörlerdir. İletişim, meslektaş destek ve rehberlik uygulamaları, örgütsel destek, örgütün fiziksel yapısı ve olanakları, okul kültürü ve iklimi, görevsel faktörler ve bürokratik faktörler ise örgütsel faktörlerdir.

Emo (2015) , öğretmenlerin yenilikleri başlatma konusundaki motivasyonlarını anlamak amacıyla Amerika’da ilk, orta ve üniversite düzeyinde görev yapan 30 öğretmen ile nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenleri yenilik yapmaya iten motivasyonlarının öğrencilere daha etkili ve eğlenceli öğretme amacı, mesleki ve kişisel gelişim arzusu ve can sıkıntısından uzaklaşmak olduğu sonucunu elde etmiştir.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) Estonya’da meslek liselerinde ve meslek yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerini ve yenilik olarak e-öğrenmeye yönelik kabul düzeylerini anlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada Loogma ve arkadaşları önce öğretmenleri yenilikçilik düzeylerine göre kategorize etmişlerdir. Daha sonra öğretmenlerin e-öğrenme araçlarından yararlanma durumları ile yenilikçilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler, “öncü” veya “yenilikçi” kategorisinde olan öğretmenlerin e-öğrenme alanında daha iyi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca örgütsel desteğin, e-öğrenmeye yönelik motivasyon ve e-öğrenme yeterlilik düzeyinin yenilikçilik kategorileri üzerinde etken olduğunu da belirtmişlerdir.

2.10.2.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Woltran, Chan, Lindner ve Schwab (2021), Avusturya ilköğretim okulu öğretmenlerinin Covid-19 nedeniyle acil uzaktan eğitim sırasında mesleki zorluklara ilişkin algılarını anlamak amacıyla karma yöntemle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın nicel örneklemini 803 ilkokul öğretmeni, nitel örneklemini ise 56 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre katılımcılar uzaktan eğitimde öğrencilerle kişisel teması ve doğrudan etkileşimi kaybettiklerini, veli aracılığıyla iletişim sağlamanın oldukça yıpratıcı olduğunu, bazı öğrencilere hiç ulaşamadıklarını, iş yüklerinde önemli bir artış olduğunu ve bunun da stres düzeylerinin artmasına neden olduğunu, risk altındaki öğrencilere bireysel destek sağlamakta sorunlar yaşadıklarını, teknolojik donanım eksikliğinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için dijital yeterliliğin ön koşul olduğu da vurgulanmıştır.

Stenman ve Pettersson (2020) İsveç’te uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim veren bir okulda görev yapan 12 öğretmen ile onların uzaktan eğitime bakış açılarını ortaya

koymak amacıyla karma araştırma modelinde bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada teknopedagojik yetkinliklerini anlamak için TPAC ölçeği, uzaktan eğitime yönelik bakış açıları için de yarı yapılandırılmış anket kullanmışlardır. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlerin teknopedagojik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Nitel kısımda ise araştırmaya katılan öğretmenler kırsal kesimde yaşayan öğrenciler için uzaktan eğitimin bir fırsat olduğunu, geleneksel okul ortamında kendini iyi hissetmeyen öğrenciler için bir alternatif oluşturduğunu, öğrencilerin devamsızlık riskini azaltabileceğini, özellikle dijital araçları kullanan yeni nesil için oldukça etkili bir eğitim yöntemi olabileceğini ifade etmişlerdir. Öte yandan bir kısım katılımcı öğrencilerle iletişim kurmanın kısıtlı olduğunu ifade ederken, diğer bir kısmı bu sorunu ders dışı zamanlarda iletişim ortamları yaratarak aştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca etkili bir uzaktan eğitim süreci için okul organizasyonunun desteğinin önemini vurgulamışlardır.

Al-Abdullatif (2020) hibrit öğrenmenin K-12 düzeyindeki öğrencilerin özdenetim becerileri üstündeki etkisini anlamak amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Katılımcılar Suudi Arabistan'da ortaokul yedinci sınıfa devam eden 64 kız öğrenciden oluşan iki sınıf olarak belirlenmiştir. Sınıflar 32 kişilik olup sınıfın biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubu için öğrenme yönetim sistemine eğitim videoları, içerik notları ve çevrimiçi sınavlar dahil tüm dijital materyaller yüklenmiş, iletişim için mesajlaşma grubu oluşturulmuş ve öğrencilere oryantasyon çalışması yapılmıştır. Kontrol grubu için dersler geleneksel yöntemlerle ve yüz yüze öğretim yoluyla devam etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin akademik başarısını ölçmek amacıyla standart bir başarı testi, özdüzenleme düzeylerini ölçmek için 7'li Likert tarzında Özdüzenlemeli Öğrenme Becerisi Ölçeği'ni ön test ve son test olarak kullanmıştır. Başarı sınavı ön testinde deney ve kontrol grubu arasında bir farklılık olmadığı, özdüzenlemeli öğrenme becerilerinin ise düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda uygulanan son test sonuçlarına göre her iki grubun başarı puanları arasında bir farklılık olmadığı; ancak deney grubunda yer alan öğrencilerin geleneksel sınıftakilerden daha fazla planlama, izleme ve bilişlerini düzenleme becerilerine ve tutumlarına sahip oldukları görülmüştür.

Hilli (2018), Finlandiya'da kırsal alanda 3 küçük ilkokulda çalışan 4 öğretmenin uzaktan eğitim deneyimlerini incelemek amacıyla bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Yürütülen çalışmada araştırmacı tarafından katılımcılarla önce pilot uygulamalar yapılmıştır. Araştırmaya katılan örneklemelerin üçü ara sıra teknolojiyi

derslerinde kullanmalarına rağmen, biri çok nadir kullandığını belirtmiştir. Katılımcılar süreç sonunda çevrimiçi olarak yürüttükleri derslerde öğrencilerin anlayıp anlamadıklarından emin olmadıklarını, iletişim problemi yaşadıklarını, öğrencinin kullandığı materyalin yönetimi kendilerinde olmadıkları için rahatsızlık duyduklarını, teknolojik sorunlar yaşadıklarını, materyal hazırlamak ve dersi planlamak için ciddi bir çaba ve zaman harcadıklarını, okullarının maddi kısıtlılıklar nedeniyle nitelikli bir uzaktan eğitim deneyimi sunmaya hazır olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim uygulamaya yönelik isteksiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baek, Zhang ve Yun (2017), Koreli öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik bakış açılarını anlamak amacıyla nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Uzunboylu ve Özdamlı (2011) tarafından geliştirilen Mobil Öğrenme Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Veriler 71 ilkokul ve 69 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 140 kişiden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mobil öğrenme algılarının düşük düzeyde olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ortaokulda çalışan öğretmenlerin ilkokulda çalışan öğretmenlere göre, mesleki deneyimi 15 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha olumlu bir algısı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Mukoviz (2016), ilkokul öğretmenlerinin hayat boyu öğrenmede uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini incelemek amacıyla nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veriler 342 sınıf öğretmenliğinde okuyan üniversite öğrencisi, 81 sınıf öğretmeni ve 96 Temel Eğitim Bölümünde görev yapan akademisyen olmak üzere toplam 519 kişiden elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim yöntemi ile hayat boyu öğrenmeye yönelik “düşük” ile “ortalama” düzey arasında bir bakış açılarına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacı çalışmada katılımcıların uzaktan eğitime yönelik bilişsel, motivasyonel ve uygulamaya yönelik hazır bulunuşluklarını ölçmek istemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların uzaktan eğitim ile ders vermeye yönelik motivasyon düzeyleri daha yüksek, ancak bilişsel ve uygulamaya yönelik hazır bulunuşlukları daha düşük çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucun uzaktan eğitime yönelik teorik bilgi eksikliğinden, uzaktan eğitimin amaç ve hedeflerinden haberdar olmamalarından ve uzaktan eğitimi düzenleme konusunda isteksiz olmalarından kaynaklı olabileceğini belirtmektedir.

Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçlarını incelediğimizde doğrudan mesleki yenilikçiliğe yönelik pek araştırma olmadığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların genellikle bireysel yenilikçilik ve kategorilerine yönelik olduğu veya yenilikçilik bileşenlerini tekli şekilde ele alan çalışmalar olduğu,

yenilikçilik kavramının bütüncül şekilde ele alınmadığı görülmüştür. İncelenen çalışmalarda ise bireylerin yenilikçilik düzeylerinin farklı şekillerde sonuçlandığı görülmüştür. Bu sonuç üzerinde ele alınan değişkenlerin ve yenilikçilik kavramının çok boyutlu olmasının etkili olduğu anlaşılmaktadır.

İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitime yönelik alan yazında birçok çalışma olduğu, uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumun genelde ortalama bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Her ne kadar uzaktan eğitimin sağladığı kolaylık ve faydaların farkında olsalar da araştırmalardan anlaşıldığına göre motivasyon, donanım eksiklikleri, uzaktan eğitime yönelik teorik ve uygulamaya yönelik pratik eksikliği, uzaktan eğitimin öğretmenlerin iş yükünü artırması gibi nedenlerden dolayı tutum ve algılarının orta veya düşük düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve çeşitli değişkenlerin bunlar üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla betimsel (tarama) araştırma; öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için ise korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırma, gerçeğin araştırmacıdan bağımsız ve tek olduğu düşüncesi ile gözlenebilir ve analiz edilebilirlik ilkesi doğrultusunda verilerini ölçek, anket, form, deney ve gözlem gibi yöntemlerle nicel veriler toplanan ve analiz edilen bir araştırma türüdür ((Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019; Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Betimsel (tarama) modeli, bir olay veya konuya yönelik olarak geniş kitlelerin görüşlerinin, ilgi, yetenek, beceri veya tutum gibi özelliklerinin betimlendiği, “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde veya hangi sıklıkta” gibi soruların cevaplarının arandığı araştırmalardır. Betimsel araştırmalarda araştırmacı olaya veya olguya müdahil olmaz; sadece dışardan var olan durumun fotoğrafını ortaya koymaya çalışır. Korelasyonel (ilişkisel) araştırmalar ise iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığının anlaşılması ve bu ilişkinin düzeyini anlamak amacıyla yapılır. Gerek bireysel gerekse sosyal ilişkiler içerisinde insan davranışlarının açıklanması ve incelenmesi karmaşık bir süreçtir. Bu nedenle bu süreci daha anlaşılabilir bir hale getirmek için ilişkiler arasındaki bağı ortaya koymak oldukça önemlidir (Büyüköztürk vd., 2019).

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 Eğitim - Öğretim yılında Osmaniye ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem ise 196 kadın, 164 olmak

üzere toplam 360 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme modellerinden basit seçkisiz örnekleme modeli tercih edilmiştir. Basit seçkisiz örnekleme modelinde evrendeki her bir örneklemin eşit ve bağımsız seçilme olasılığı vardır. Bu modelde seçilen örneklem diğer örneklemelerin seçilme olasılığının etkilenmemesi amacıyla tekrar evrene dâhil edilir. Seçkisiz örnekleme yöntemleri temsilliği sağlamada diğerlerinden daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2019). Örnekleme giren sınıf öğretmenlerine ait sosyodemografik özellikler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Sosyodemografik Özellikleri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	194	53.9
	Erkek	166	46.1
Yaş	20-30	27	7.5
	31-35	34	9.4
	36-40	77	21.4
	41-45	79	21.9
	46-50	68	18.9
	51+	75	20.8
Mesleki Kıdem Yılı	1-5	19	5.3
	6-10	27	7.5
	11-15	68	18.9
	16-20	89	24.7
	21-25	68	18.9
	26-30	42	11.7
	31+	47	13.1
Eğitim Durumu	Ön lisans	25	6.9
	Lisans	302	83.9
	Lisans Üstü	33	9.2
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet okulu	336	93.3
	Özel okul	24	6.7
Görev Yapılan Yer	İl Merkezi	220	61.1
	İlçe	96	26.7
	Köy	44	12.2
Mesleği İsteyerek Tercih Durumu	Evet	332	92.2
	Hayır	28	7.8
Toplam		360	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 360 sınıf öğretmeninin 194'ünün (%53.9) kadın, 166'sının (% 46.1) ise erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 27'si (% 7.5) 20-30 yaş aralığında, 34'ü (9.4) 31-35 yaş aralığında, 77'si (21.4) 36-40 yaş aralığında, 79'u (%21.9) 41-45 yaş aralığında, 68'i (18.9) 46-50 yaş aralığında ve 75'i (20.8) 51 ve üstü yaşıdır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 19'u (% 5.3) 1-5 yıl arası, 27'si (%7.5) 6-10 yıl arası, 68'i (% 18.9) 11-15 yıl arası, 89'u (%24.7) 16-20 yıl arası, 68'i (% 18.9) 21-25 yıl arası, 42'si (%11.7) 26-30 yıl arası ve 47'si (13.1) 31 ve üstü mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 35 yaş ve üstü olması, 11 yıl ve daha fazla çalışma sürelerine sahip olmaları nedeniyle mesleki deneyime sahip oldukları anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeylerine baktığımızda 25'inin (6.9) ön lisans, 302'sinin (%83.9) lisans, 33'ünün (9.2) ise lisans üstü mezunu oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 336'sı (%93.3) devlet okulunda, 24'ü (%6.7) ise özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yerleşim merkezine baktığımızda 220'sinin (61.1) il merkezinde, 96'sının (26.7) ilçe merkezinde ve 44'ünün ise (12.2) köylerde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Araştırma örnekleminin çeşitliliğini artırmak, dolayısıyla daha güvenilir ve rasyonel sonuçların ortaya konabilmesi için, araştırmanın farklı yerleşim birimlerinde yaşayan, farklı sosyo-kültürel imkânlarla sahip olan örneklem üzerinde uygulanması özellikle tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 332'si (%92.2) öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiğini, 28'i (%7.8) ise zorunlu olarak seçtiğini ifade etmişlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla Altıntaş-Yüksel ve Gelişli (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği” ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca örneklemin sosyodemografik özelliklerini analiz edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 11 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerini ölçmek amacıyla Altıntaş-Yüksel ve Gelişli (2018) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki

Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde 5’li likert tipindedir. Ölçek “Öğrenmede Yenilikçi”, “Meslekte Yenilikçi” ve “Yeniliğe Direnç” olmak üzere 3 faktörden ve 52 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte “4, 8, 12, 13, 26, 29, 31, 33, 36, 37, 38, 45, 46” numaralı maddeler “Öğrenmede Yenilikçilik” alt boyutunu; “1, 5, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 32, 40, 42, 43, 44, 47, 49, 50” numaralı maddeler “Meslekte Yenilikçilik” alt boyutunu; “2, 3, 7, 14, 17, 20, 27, 28, 30, 34, 35, 39, 41, 48, 51, 52” numaralı maddeler ise “Yeniliğe Direnç” alt boyutunu ifade etmektedir. Aynı zamanda “Yeniliğe Direnç” alt boyutunda bulunan maddeler ters madde olarak belirtilmiş ve analizler yapılmadan önce bu maddeler ters kodlanmıştır. I. ve II. Faktördeki maddeler “Hiç Katılmıyorum” seçeneğinden “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine doğru “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde; III. Faktördeki ters maddeler ise tersi bir yol izlenerek “5, 4, 3, 2, 1” şeklinde kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260 olarak belirtilmiştir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonlarının .341 ile .681 arasında değiştiği; ölçekte yer alan her bir alt faktör için madde toplam korelasyonları I. Faktör için .479 ile .683; II. Faktör için .417 ile .715; III. Faktör için .412 ile .681 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık güvenirliği (Cronbach’s Alpha) ise .919 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere göre ise I. Faktör için .900, II. Faktör için .910, III. Faktör için .857 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçek toplamına ve alt boyutlarına yönelik yeniden hesaplanan Cronbach’s Alpha katsayıları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Mesleki Yenilikçilik Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	α	Madde
							Sayısı
Öğrenmede Yenilikçi	360	3.46	4.10	3.81	7.98	.86	13
Meslekte Yenilikçi	360	3.57	4.12	4.02	11.96	.94	23
Yeniliğe Direnç	360	3.66	4.34	3.98	11.72	.89	16
Ölçek Toplamı	360	127	240	205.92	20.82	.90	52

Tablo 4’te Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçeği ve alt boyutlarının araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm maddeleri için hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 olarak

hesaplanırken “Meslekte Yenilikçilik” alt boyutu için .86, “Öğrenmede Yenilikçilik” alt boyutu için .94, “Yeniliğe Direnç” alt boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert tipinde hazırlanmış 21 maddelik bir ölçektir. Ölçek “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” şeklinde iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 14 olumlu, 7 olumsuz madde bulunmaktadır. Olumlu maddeler “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunu, olumsuz maddeler ise “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin “4, 6, 9, 12, 15, 18, 20” numaralı maddeler olumsuz maddeler olup, veriler analiz edilmeden önce bu maddeler ters çevrilerek yeniden kodlanmıştır. Maddeler kodlanırken “Kesinlikle Katılıyorum” maddesinden “Kesinlikle Katılmıyorum” maddesine doğru “5, 4, 3, 2, 1” şeklinde; ters maddeler ise “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği olup olmadığının anlaşılabilmesi için KMO ve BMO analizleri yapılmış, KMO katsayısı 0.814 ve Barlett katsayısı anlamlı bulunmuştur. Ölçeğe alınan maddelerin madde-test korelasyonları 0.30 ile 0.50, birinci faktör yükleri 0.30 ile 0.65, ölçek maddelerinin puan ortalaması ise 1.84 ile 3.83 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.835 olarak bulunduğu belirtilmiştir. Ölçeğin bu araştırmada yeniden hesaplanan Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss	α	Madde
							Sayısı
Avantajlar	360	1.73	3.75	2.61	11.65	.90	14
Sınırlılıklar	360	1.57	2.99	2.32	5.48	.74	7
Ölçek Toplamı	360	1.57	3.75	2.51	13.66	.87	21

Tablo 5’te Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutlarının araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm

maddeleri için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanırken “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutu için .90, “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yapılan okul, görev yapılan yer, eğitim durumu gibi demografik bilgilerini ve mesleği isteyerek seçme, uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları, uzaktan eğitim uygulama yeterlikleri öz değerlendirme durumları, son 1 yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumları ve son 1 yılda katıldıkları hizmet içi eğitim sayısını anlamak amacıyla araştırmacılar tarafından 11 sorudan oluşan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada kullanılan veriler 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında, Osmaniye ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi amacıyla Osmaniye İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli araştırma izni alınmıştır (Ek-1). Uygulama sırasında Covid-19 salgınına yönelik alınan önlemler kapsamında okulların uzaktan eğitim sürecinde olması ve öğretmenlerin okulda bulunmaması sebebi ile veriler çevrimiçi anket vasıtasıyla toplanmıştır. Ölçek maddeleri ve kişisel bilgileri içeren maddeler çevrimiçi forma aktarılmış, ölçeklere yönelik bilgiler ayrıca formda açıklama olarak belirtilmiştir. Çevrimiçi olarak hazırlanan ölçeklerin bağlantısı okul müdürlükleri ile iletişime geçilip gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra izin belgesi ile birlikte paylaşılmış; okul idaresinin bağlantıyı okul öğretmen gruplarında paylaşması sağlanmıştır. Ölçek uygulamasının başlangıcında katılımcıların verilerinin bilimsel çalışmalarda kullanılması için izin vermelerine yönelik onam formu bölüm olarak ayrıca eklenmiştir. Veri toplama işlemi 2021 yılı mart ve nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde toplam 360 öğretmen gönüllü olarak ölçekleri cevaplandırmıştır. Cevaplanan ölçek maddeleri incelenmiş, geçersiz herhangi bir durumla karşılaşmadığı için tüm yanıtlar veri analizine dâhil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) istatistik paket programı kullanılmıştır. Örneklemin demografik yapısını ortaya koymak amacıyla frekans (f) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır. Ölçeklerin toplam sonuçlarına

göre öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düzeyini anlayabilmek amacıyla betimsel analiz yapılmış; aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Normal dağılım gösteren değişkenlerin analizinde parametrik testler (t - Testi, ANOVA testi); normal dağılım göstermeyen değişkenlerin analizinde ise parametrik olmayan test yöntemleri (Man Whitney U -Testi, Kruskal Wallis) kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçeklere vermiş oldukları cevapların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t-Testi; yaş ve mesleki kıdem yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA); görev yapılan okul türüne göre ve mesleği gönüllü tercih etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Man Whitney U -Testi; eğitim durumu ve görev yapılan yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Kruskal Wallis analiz yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda “Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği” ve “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” nden elde edilen verilerin alt problemlere yönelik uygulanan analizlerin den ortaya çıkarılan bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Boyut ve Alt Boyutlarındaki Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmaya yöneliktir. Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerine ilişkin ölçek ortalama puanları ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçek Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Medyan	Ss
Öğrenmede Yenilikçi	360	4.02	4.04	.52
Meslekte Yenilikçi	360	3.81	4.00	.61
Yeniliğe Direnç*	360	3.98	4.12	.73
Ölçek Toplamı	360	3.95	4.05	.40

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 6’da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde, ölçek genel ortalamasının $\bar{x}=3.95$ olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarından almış oldukları puanlara bakıldığında öğrenmede yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}=4.02$, meslekte yenilikçi alt boyutunun $\bar{x}=3.81$, yeniliğe direnç alt boyutunun $\bar{x}=3.98$ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplamında, ortanın üzerinde iyi bir puana sahip oldukları görülmektedir. Alt boyutlara göre puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalama “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutunda, en düşük

ortalama ise “Meslekte Yenilikçi” alt boyutundadır. İki alt boyut puanları arasındaki fark, öğretmenlerin öğrenmede yenilikçilik eğilimlerini birebir mesleki yenilikçiliğe yansıtmadığını düşündürmektedir. “Yeniliğe Direnç” alt boyutundaki maddeler ise ters puanlanmış maddelerdir. Yani puan yükseldikçe direnç düşmekte, puan düştükçe direnç yükselmektedir. “Yeniliğe Direnç” alt boyutu ortalaması $\bar{x}=3.98$ ’dir. Buradan öğretmenlerin yeniliğe dirençlerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ölçek ortalamaları dikkate alındığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimlerinin ortalamanın üstünde ve iyi olduğu; yeniliğe direnç göstermedikleri anlaşılmaktadır.

4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyete, yaşa, kıdeme, eğitim düzeyine, görev yapılan okul türüne, görev yerine ve mesleği isteyerek tercih etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir.

4.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerine ilişkin puanlarının bağımsız gruplar t- Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi Ölçek Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Öğrenmede Yenilikçi	Kadın	194	4.06	.42	358	1.72	.86
	Erkek	166	3.97	.61			
Meslekte Yenilikçi	Kadın	194	3.84	.53		1.20	.22
	Erkek	166	3.77	.69			
Yeniliğe Direnç	Kadın	194	4.03	.65		1.40	.16
	Erkek	166	3.92	.81			
Ölçek Toplamı	Kadın	194	4.00	.35		2.52	.025*
	Erkek	166	3.90	.44			
Toplam		360					

* $p < .05$

Tablo 7’de gösterilen t - testi sonuçları incelendiğinde araştırmaya 194 kadın, 166 erkek olmak üzere toplam 360 sınıf öğretmeni katılmıştır. Erkek ve kadın sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeği toplam puanlarının arasında kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p < .05$). Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır. “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde, erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenmede yenilikçilik alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(358)=1.72, p > .86$). “Meslekte Yenilikçi” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenmede yenilikçilik alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(358)=1.20, p > .22$). “Yeniliğe Direnç” alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre sonuçları incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin öğrenmede yenilikçilik alt boyutu puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($t(358)=1.4, p > .16$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin her üç alt boyutta da puan ortalamalarının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{OY}= 4.06$; $\bar{MY}=3.84$; $\bar{YD}=4.03$). Ancak ölçek alt boyut puanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamasından dolayı, cinsiyetin mesleki yenilikçilik eğilimi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna

ulaşılmıştır.

4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre One-Way ANOVA testi sonuçlarına ilişkin analiz sonuçları verilmiştir. Tablo 8’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeği toplam puan sonuçları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda en düşük ortalamanın 26-30 yaş arası ($\bar{x}=3.87$) öğretmenlerde, en yüksek ortalamanın ise 41-45 yaş arası ($\bar{x}=3.99$) öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri alt boyut puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutunda 41-45 yaş arası öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{x}=4.09$), 31-35 yaş arası öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir ($\bar{x}=3.94$).

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre One –Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	F	p
Öğrenmede Yenilikçi	26-30	27	4.02	.60	.633	.674
	31-35	34	3.94	.60		
	36-40	77	4.04	.42		
	41-45	79	4.09	.44		
	46-50	68	3.97	.61		
	51+	75	4.01	.51		
Meslekte Yenilikçi	26-30	27	3.72	.59	.383	.861
	31-35	34	3.80	.66		
	36-40	77	3.82	.55		
	41-45	79	3.82	.58		
	46-50	68	3.75	.68		
	51+	75	3.87	.62		
Yeniliğe Direnç	26-30	27	3.77	.73	.530	.753
	31-35	34	4.04	.75		

	36-40	77	4.02	.70		
	41-45	79	3.99	.68		
	46-50	68	3.99	.70		
	51+	75	3.98	.85		
Ölçek Toplam	26-30	27	3.87	.45	.564	.728
	31-35	34	3.94	.42		
	36-40	77	3.98	.37		
	41-45	79	3.99	.36		
	46-50	68	3.92	.44		
	51+	75	3.96	.38		
Toplam		360				

“Meslekte Yenilikçi” alt boyutunda 51 yaş ve yukarısı öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip olduğu ($\bar{x}=3.87$), 26-30 yaş arası öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları ($\bar{x}=3.72$) görülmektedir. “Yeniliğe Direnç” alt boyutu puan ortalamalarına bakıldığında 31-35 yaş arası öğretmenlerin en düşük dirence sahip oldukları ($\bar{x}=4.04$), 26-30 yaş arası öğretmenlerin ise en yüksek dirence ($\bar{x}=3.77$) sahip oldukları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmaması nedeniyle yaş değişkeninin mesleki yenilikçilik eğilimi üzerinde bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

4.2.3. Çalışma Yılı Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin mesleki çalışma yılı değişkenine göre mesleki yenilikçilik eğilimlerine yönelik One-Way ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Çalışma Yılı Değişkenine Göre One-Way ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışma Yılı	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Öğrenmede Yenilikçi	1-5	19	3.89	.81	.686	.661
	6-10	27	3.98	.59		
	11-15	68	4.07	.31		
	16-20	89	4.04	.50		
	21-25	68	3.96	.61		
	26-30	42	3.98	.53		
	31+	47	4.09	.44		
Meslekte Yenilikçi	1-5	19	3.73	.71	1.048	.394
	6-10	27	3.74	.70		
	11-15	68	3.82	.53		
	16-20	89	3.78	.58		
	21-25	68	3.78	.70		
	26-30	42	3.75	.57		
	31+	47	4.01	.56		
Yeniliğe Direnç	1-5	19	3.84	.65	1.266	.272
	6-10	27	3.82	.87		
	11-15	68	3.99	.69		
	16-20	89	4.03	.67		
	21-25	68	3.88	.66		
	26-30	42	4.21	.75		
	31+	47	3.99	.90		
Ölçek Toplamı	1-5	19	3.84	.51	1.25	.280
	6-10	27	3.87	.45		
	11-15	68	3.98	.32		
	16-20	89	3.97	.40		
	21-25	68	3.89	.43		
	26-30	42	3.99	.38		
	31+	47	4.04	.21		
Toplam		360				

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçeği ölçek toplam puan sonuçları ile çalışma yılı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında en düşük ortalamaya 1-5 yıl arası ($\bar{x}=3.84$) çalışan öğretmenlerin, en yüksek ortalamaya ise 31 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4.04$) çalışan öğretmenlerin sahip oldukları görülmektedir.

Analiz sonuçları sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri alt boyut puanları ile öğretmenlerin çalışma yılı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Ancak alt boyutlara göre aritmetik ortalamaları dikkate alındığında 31 yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip olan sınıf öğretmenlerinin “Öğrenmede Yenilikçi” ($\bar{x}=4.09$) ve “Meslekte Yenilikçi” ($\bar{x}=4.01$) alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları; 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin ise “Öğrenmede Yenilikçi” ($\bar{x}=3.89$) ve “Meslekte Yenilikçi” ($\bar{x}=3.73$) alt boyutlarında en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

“Yeniliğe Direnç” alt boyutunda ise en düşük ortalama 26-30 yıl arası çalışan öğretmenlerde ($\bar{x}=4.21$), en yüksek ortalama ise 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerde ($\bar{x}=3.82$) tespit edilmiştir. Yani 26-30 yıl çalışan öğretmenler yeniliğe en az direnen, 6-10 yıl arası çalışan öğretmenler ise yeniliğe en çok direnenlerdir. Ancak çalışma yılı değişkeni ile öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçek puanları arasında istatistiksel açıdan bir farklılık olmaması nedeniyle çalışma yılının mesleki yenilikçilik eğilimi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 10’da sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 10’da verilen analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile eğitim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<.05$). Buna göre eğitim durumunun mesleki yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis-H testi öğretmenlerin eğitim durumları ile “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($X^2(2)=4.867$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile “Meslekte Yenilikçi” alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($X^2(2)=1.136$; $p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile “Yeniliğe Direnç” alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

belirlenmemiştir ($X^2(2) = 3.538$; $p > .05$). Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumu mesleki yenilikçilik eğilim düzeyleri üzerinde etkili değildir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim	N	Sıra Ortalama	sd	X^2	P	Fark
	Durumu						
Öğrenmede Yenilikçi	Ön lisans	25	214.72	2	4.867	.088	-
	Lisans	302	180.56				
	Lisansüstü	33	154.03				
Meslekte Yenilikçi	Ön lisans	25	198.40	2	1.136	.567	-
	Lisans	302	178.07				
	Lisansüstü	33	189.15				
Yeniliğe Direnç	Ön lisans	25	185.38	2	3.538	.171	-
	Lisans	302	176.63				
	Lisansüstü	33	212.20				
Ölçek Toplamı	Ön lisans	25	192.62	2	.420	.811	-
	Lisans	302	179.15				
	Lisansüstü	33	183.64				
Toplam		360					

4.2.5. Okul Türü Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile okul türü değişkenine yönelik yapılan Mann-Whitney-U testine ilişkin analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 11’de gösterilen Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde devlet okulunda ve özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçek toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=2818.5$; $Z= -2.465$; $p>.05$). Bu farklılık özel okulda çalışan öğretmenlerin lehinedir. Buna göre özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin, devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerine oranla daha

yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Öğrenmede Yenilikçi	Devlet	336	178.15	59859.5	3243.5	-1.606	.108
Meslekte Yenilikçi	Özel	24	213.35	5120.5			
Yeniliğe Direnç	Devlet	336	178.81	60081	3465	-1.153	.249
Ölçek Toplamı	Özel	24	204.13	4899			
	Devlet	336	177.50	59641.5	3025.5	-2.045	.041*
	Özel	24	222.44	5338.5			
	Devlet	336	176.89	59434.5	2818.5	-2.465	.014*
	Özel	24	231.06	5545.5			
Toplam		360					

* $p > .05$

Ölçeğin alt boyutlarına göre Mann-Whitney-U testi sonuçları ayrıca incelenmiştir. “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyut puanlarının görev yapılan kurum değişkenine göre sonuçları incelendiğinde devlet okulu ile özel okulda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=3243,5$; $Z= -1.606$, $p>.05$). “Meslekte Yenilikçi” alt boyutu puanlarının görev yapılan kurum türü değişkenine göre sonuçlarına bakıldığında devlet okulunda çalışan öğretmenler ile özel okulda çalışan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=3465$; $Z= -1.153$; $p>.05$). Analiz sonuçlarına göre devlet okulunda çalışan öğretmenler ile özel okulda çalışan öğretmenlerin “Yeniliğe Direnç” alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U=3025,5$; $Z= -2.045$; $p <.05$). Buna göre devlet okulunda çalışan öğretmenler, özel okulda çalışan öğretmenlere oranla yeniliğe daha az direnç göstermektedirler; özel okulda çalışan öğretmenler yeniliğe daha dirençlidirler.

4.2.6. Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yerleşim		Sıra				
	Birimi	N	Ortalaması	x^2	sd	p	Fark
Öğrenmede Yenilikçi	İl Merkezi	220	181.92	1.721	2	.423	-
	İlçe	96	185.81				
	Köy	44	161.81				
Meslekte Yenilikçi	İl Merkezi	220	185.87	1.773	2	.412	-
	İlçe	96	175.09				
	Köy	44	165.44				
Yeniliğe Direnç	İl Merkezi	220	186.62	2.275	2	.321	-
	İlçe	96	174.24				
	Köy	44	163.57				
Ölçek Toplamı	İl Merkezi	220	189.69	5.338	2	.069	-
	İlçe	96	171.80				
	Köy	44	153.56				
Toplam		360					

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ortalama puanlarının görev yapılan yerleşim birimi değişkenine göre sonuçları incelendiğinde, ölçek puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($x^2=5.338$; $sd=2$; $p>.05$).

Ölçeğin alt boyutlarına göre Kruskal-Wallis-H testi sonuçları ayrıca incelenmiştir. Test sonuçları öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim birimi ile “Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutu puanlarının sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır ($x^2 (2)= 1.721$; $p>.05$). “Meslekte Yenilikçi” alt boyutu puanları sıra ortalamaları ile görev yapılan yerleşim birimi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($x^2 (2)= 1.773$; $p>.05$). “Yeniliğe Direnç” alt boyutu

puanları sıra ortalamaları ile görev yapılan yerleşim birimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2 (2) = 2.275$; $p > .05$). Buna göre görev yapılan yerleşim biriminin, öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

4.2.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerine İlişkin Bulgular

Tablo 13'te sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin MYEÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumu Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gönüllü Tercih	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Öğrenmede	Evet	332	183.81	61023.5	3550.5	-2.082	.037*
Yenilikçi	Hayır	28	141.30	3956.5			
Meslekte	Evet	332	181.48	60252	4322	-.617	.537
Yenilikçi	Hayır	28	168.86	4728			
Yeniliğe	Evet	332	185.60	61618	2956	-3.202	.042*
Direnç	Hayır	28	120.07	3362			
Ölçek	Evet	332	185.88	61712.5	2861.5	-3.379	.001*
Toplamı	Hayır	28	116.70	3267.5			
Toplam		360					

* $p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri toplam puanı ile öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip seçmeme durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=2861.5$; $p < .001$). Farklılık mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin lehinedir. Buna göre öğretmenlik mesleğini istemeden tercih eden öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin düşük olduğu, mesleği isteyerek seçenlerin mesleki yenilikçi eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ölçeğin alt boyutlarına göre Mann-Whitney U testi sonuçları ayrıca incelenmiştir.

“Öğrenmede Yenilikçi” alt boyutu ($U=3550.5$; $p<.05$) ve “Yeniliğe Direnç” alt boyutu ($U=2956$; $p<.05$) sıra ortalamaları ile mesleği gönüllü seçme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin, isteyerek seçen öğretmenlere oranla öğrenmede yenilikçilik eğilimlerinin düşük olduğu ve yeniliğe daha az direnç gösterdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. “Meslekte Yenilikçi” alt boyutunda ise ($U=4322$; $p >.05$) mesleği isteyerek tercih eden öğretmenler ile mesleği istemeden seçen öğretmenler arasında istatistiksel anlamda bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile son bir yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir. Tablo 14’te sınıf öğretmenlerinin son bir yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumlarına göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanlarının Ki-Kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği Toplam Puanları ile Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları Arasındaki İlişki

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları					
	N	%	X²	sd	p
MEB Eğitimlerine Zorunlu Katılım	40	11.1	394.94	1	.002 *
MEB Eğitimlerine Gönüllü Katılım	105	29.2			
MEB Dışındaki Eğitimlere Gönüllü Katılım	22	6.1			
MEB ve MEB Dışı Eğitimlere Gönüllü Katılım	79	21.9			
Hiçbir Eğitime Katılmama	114	31.7			
Toplam	360	100			

*p <.05

Tablo 14 incelendiğinde 40 öğretmen (%11.1) MEB tarafından düzenlenen eğitimlere zorunlu olarak katıldığını, 105 öğretmen (% 29.2) MEB tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak katıldığını, 22 öğretmen (% 6.1) sadece MEB dışındaki kurum

ve kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak katıldıklarını, 79 öğretmen (% 21.9) hem MEB hem de MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak katıldıklarını, 114 öğretmen (% 31.7) ise son bir yılda hiçbir eğitime katılmadığını belirtmiştir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılmaları ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($p = .002 < .05$). Buna göre mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyi katılmayanlara oranla daha yüksektir.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Katıldıkları Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitim Sayısı ile İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile son bir yılda katılmış oldukları mesleki ve kişisel gelişim eğitim sayısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir. Tablo 15’te sınıf öğretmenlerinin son bir yılda katılmış oldukları mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumlarına göre mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçeğinden aldıkları ölçek toplam puanlarının Ki-Kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Ölçeği Toplam Puanları ile Katıldıkları Mesleki Gelişim Eğitimi Sayısı Arasındaki İlişki

Eğitim Sayısı	N	%	X ²	sd	p
Hiç	60	16.7	352.97	1	.074
1-3 Arası	153	42.5			
4-6 Arası	78	21.7			
7- 10 Arası	25	6.9			
10’dan fazla	44	12.2			
Toplam	360	100			

Tablo 15’te yapılan analiz sonuçları incelendiğinde 60 öğretmen (% 16.7) son bir yıl içerisinde “Hiç” eğitime katılmadığını, 153 öğretmen (% 42.5) 1 ile 3 arası eğitime katıldığını, 78 öğretmen (% 21.7) 4 ile 6 arası eğitime katıldığını, 25 öğretmen (% 6.9) 7 ile 10 arası eğitime katıldığını, 44 öğretmen (% 12.2) ise 10’dan daha fazla eğitime katıldığını belirtmiştir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin katıldıkları

mesleki gelişim eğitimlerinin sayısı ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p = .074 > .05$). Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim eğitimlerinin sayısının, mesleki yenilikçilik eğilimlerini etkilemediği anlaşılmaktadır.

4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri nedir?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir. Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerine ilişkin ölçek ortalama puanları ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Toplamı ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Medyan	Ss
Uzaktan Eğitimin Avantajları	360	2.62	2.57	.83
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları*	360	2.32	2.28	.78
UEYTÖ Toplam Puanı	360	2.52	2.52	.65

*Ters Puanlanmış Maddeler

Tablo 16’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde, ölçek toplam ortalamasının $\bar{x}=2.52$ olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarından almış oldukları puanlara baktığımızda “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyut puan ortalamasının $\bar{x}=2.62$, “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyut puan ortalamasının ise $\bar{x}=2.32$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin UEYTÖ toplam puanlarının “Orta” düzeyde olduğu, avantajlar ve sınırlılıklara yönelik olarak da “Orta” düzeyde bir tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarını da sınırlılıklarını da aynı düzeyde yaşamış oldukları anlaşılmaktadır.

4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ölçek toplam ve alt boyut puanları; cinsiyete, yaşa, kıdeme, eğitim düzeyine, görev yapılan okul türüne, görev yerine ve mesleği gönüllü tercih etme durumuna göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna ilişkin cevaplar elde etmeye yöneliktir.

4.6.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 17’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t- Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek Toplamı ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	194	2.65	.86	-.076	358	.362
	Erkek	166	2.57	.79			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	194	2.23	.74	.912	358	.033*
	Erkek	166	2.41	.81			
Toplam Uzaktan Eğitim Tutumu	Kadın	194	2.51	.68	-2.138	358	.940
	Erkek	166	2.52	.61			
Toplam		360					

p < .05*

Tablo 17’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı toplam tutum puanı $\bar{x}$ = 2.51 ve erkek öğretmenlerin toplam tutum puanı $\bar{x}$ = 2.52’dir. İki grubun tutum puanları arasında istatistiksel açıdan fark olmadığı görülmektedir (p = .940 > 0.05). Ölçek alt boyut puanlarına göre incelediğimizde “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık

bulunmazken ($p=.362>.05$) “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=.033<.05$). Fark erkek öğretmenlerin lehinedir. Analiz sonuçlarına göre uzaktan eğitimin sınırlılıklarını erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok hissettiği sonucu elde edilmiştir.

4.6.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam Puanı ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Boyut ve Alt Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	26-30	27	2.96	.80	1.278	.273
	31-35	34	2.60	.88		
	36-40	77	2.57	.72		
	41-45	79	2.67	.93		
	46-50	68	2.57	.89		
	51 ve üzeri	75	2.51	.72		
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	26-30	27	2.19	.62	1.714	.131
	31-35	34	2.34	.83		
	36-40	77	2.14	.72		
	41-45	79	2.33	.80		
	46-50	68	2.35	.84		
	51 ve üzeri	75	2.48	.77		
Toplam Uzaktan Eğitim Tutumu	26-30	27	2.70	.54	.798	.552
	31-35	34	2.52	.62		
	36-40	77	2.42	.62		
	41-45	79	2.56	.77		
	46-50	68	2.50	.69		
	51 ve üzeri	75	2.50	.52		
Toplam		360				

Tablo 18’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek toplam ve alt boyut puanlarının yaş değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin toplam uzaktan eğitime yönelik tutumları ve alt boyutlarının hiç birinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında toplam tutum puanı düzeyinde en yüksek ortalamaya 26-30 yaş aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=2.70$), en düşük ortalamaya ise 36-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2.42$) sahip olduğu görülmektedir. “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında 26-30 yaş öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}= 2.96$), 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin ($\bar{x}= 2.51$) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Buna göre 26-30 yaş arası öğretmenlerin hem uzaktan eğitime yönelik tutumları hem de hissettikleri avantajlar diğer öğretmenlerden daha yüksektir. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda ise 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ($\bar{x}= 2.14$) en düşük ortalamaya, 51 ve üzeri yaş öğretmenlerin ($\bar{x}= 2.48$) ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yani 36-40 yaş arası öğretmenler sınırlılıkları diğer öğretmenlerden daha az hissetmektedirler.

4.6.3. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına göre Kruskal Wallis-H analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek toplam ve alt boyut puanlarının kıdem değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik toplam tutumları ve alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık tespit edilmediği saptanmıştır ($p>.05$). Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında toplam tutum düzeyinde en yüksek ortalamaya 1-5 yıl kıdem aralığında bulunan sınıf öğretmenlerinin ($\bar{x}=2.66$), en düşük ortalamaya ise 11-15 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}=2.45$) sahip olduğu görülmektedir. “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyut puan ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya ($\bar{x}= 2.77$), 26-30 yıl kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin ($\bar{x}= 2.50$) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Yani 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hem uzaktan eğitime yönelik toplam tutumları hem de hissettikleri avantajlar diğer öğretmenlerden daha

yüksektir. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda ise 31 yıl ve daha fazla kıdem süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 2.53) en yüksek ortalamaya, 6-10 yıl arası kıdem süresine sahip öğretmenlerin ($\bar{x}$ = 2.11) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Yani 31 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenler uzaktan eğitimin sınırlılıklarını en çok, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ise en az oranda hissetmektedir.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre One-Way ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	1-5 yıl	19	2.77	.95	.393	.884
	6-10 yıl	27	2.75	.89		
	11-15 yıl	68	2.61	.68		
	16-20 yıl	89	2.59	.89		
	21-25 yıl	68	2.61	.91		
	26-30 yıl	42	2.50	.80		
	31 yıl ve fazlası	47	2.63	.72		
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1-5 yıl	19	2.43	.80	2.033	.061
	6-10 yıl	27	2.11	.67		
	11-15 yıl	68	2.14	.71		
	16-20 yıl	89	2.25	.76		
	21-25 yıl	68	2.44	.84		
	26-30 yıl	42	2.38	.76		
	31 yıl ve fazlası	47	2.53	.82		
Toplam Uzaktan Eğitim Tutumu	1-5 yıl	19	2.66	.57	.512	.799
	6-10 yıl	27	2.54	.63		
	11-15 yıl	68	2.45	.59		
	16-20 yıl	89	2.48	.73		
	21-25 yıl	68	2.55	.69		
	26-30 yıl	42	2.46	.63		
	31 yıl ve fazlası	47	2.59	.55		
Toplam		360				

4.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına göre Kruskal-Wallis H analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut ve Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Ön lisans	25	197.36	2	2.350	.309
	Lisans	302	176.83			
	Lisansüstü	33	201.29			
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Ön lisans	25	199.18	2	3.770	.152
	Lisans	302	175.91			
	Lisansüstü	33	208.35			
Toplam Uzaktan Eğitim Tutumu	Ön lisans	25	195.98	2	4.405	.111
	Lisans	302	175.68			
	Lisansüstü	33	212.91			
Toplam		360				

Tablo 20 incelendiğinde yapılan Kruskal-Wallis-H testi analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik toplam tutumları ve alt boyutlarının hiç birinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmediği görülmüştür ($p>.05$). Buna göre öğretmenlerin eğitim durumlarının uzaktan eğitime yönelik toplam tutumları üzerinde etkisi olmadığı sonucu çıkartılabilir. Sıra ortalamalarına göre incelendiğinde toplam uzaktan eğitim tutumu ($\bar{x}=212.91$) ve uzaktan eğitimin avantajları ($\bar{x}=201.29$) noktasında lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin sıra ortalamaları diğer öğretmenlere oranla daha yüksek olmasına rağmen uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($\bar{x}=208.35$) alt boyutunda da sınırlılıkları en çok hisseden öğretmenler oldukları anlaşılmaktadır.

4.6.5. Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin görev yapılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına göre Mann-Whitney U analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Kurum Türü Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut ve Alt Boyutlar	Kurum Türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
UE	Devlet	336	179.36	60264.5	3648.5	-.779	.436
Avantajları	Özel	24	196.48	4715.5			
UE	Devlet	336	181.78	61079.5	3600.5	-.878	.380
Sınırlılıkları	Özel	24	162.52	3900.5			
Toplam UE	Devlet	336	180.35	60599	3983	-.100	.921
Tutumu	Özel	24	182.54	4381			
Toplam		360					

Tablo 21’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyut puanları sıra ortalamaları ile görev yaptıkları kurum türü arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucuna göre ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde görev yapılan kurum türü ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında özel okulda çalışan öğretmenler toplam uzaktan eğitim tutum düzeyinde ($X^2 = 182.54$) ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda ($X^2 = 196.48$) devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha olumlu bir tutum sergilemektedirler. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ($X^2 = 162.52$) ise özel okulda çalışan öğretmenler devlet okulunda çalışan öğretmenlere oranla daha az sınırlılık hissetmektedirler.

4.6.6. Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçek Toplam Puanlarının ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına göre Kruskal-Wallis H analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Görev Yapılan Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyut ve Alt Boyutlar	Yerleşim Yeri	N	Sıra Ortalama	sd	X ²	p
Uzaktan	İl Merkezi	220	180.65	2	1.076	.584
Eğitimin	İlçe	96	186.43			
Avantajları	Köy	44	166.80			
Uzaktan	İl Merkezi	220	180.58	2	.295	.863
Eğitimin	İlçe	96	183.60			
Sınırlılıkları	Köy	44	173.34			
Toplam Uzaktan	İl Merkezi	220	181.30	2	1.187	.552
Eğitim Tutumu	İlçe	96	185.64			
	Köy	44	165.30			
Toplam		360				

Tablo 22’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyut puanları sıra ortalamaları ile görev yaptıkları yerleşim yeri arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonucuna göre ölçek toplam ve alt boyutlarının hiçbirinde görev yapılan yerleşim yeri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında ilçede görev yapan öğretmenlerin toplam uzaktan eğitime yönelik tutum ($X^2 = 185.64$) ve uzaktan eğitimin avantajları ($X^2 = 186.43$) alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olduğu, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ($X^2 = 183.60$) ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. İlçede çalışan öğretmenlerin toplam

uzaktan eğitime yönelik tutumlarının il merkezi ve köyde çalışan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu sonucunu çıkarabiliriz.

4.6.7. Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin öğretmenlik mesleğini gönüllü seçme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla ölçek toplam puanları ve alt boyut puanlarına göre Mann-Whitney U analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyut ve	Gönüllü	N	Sıra	Sıra	U	z	p
Alt Boyutlar	Tercih		Ortalama	Top.			
Uzaktan	Evet	332	177.32	58871	3593	-1.996	.046*
Eğitimin	Hayır	28	218.18	6109			
Avantajları							
Uzaktan	Evet	332	179.54	59607	4329	-.604	.546
Eğitimin	Hayır	28	191.89	5373			
Sınırlılıkları							
Toplam	Evet	332	177.26	58850	3572	-2.035	.042*
Uzaktan Eğt.	Hayır	28	218.93	6130			
Tutumu							
Toplam		360					

p < .05*

Tablo 23'te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği toplam ve alt boyut puanları sıra ortalamaları ile mesleği isteyerek seçme durumları arasında istatistiksel bir farklılık olup olmadığını anlamak amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonucuna göre öğretmenlerin mesleği isteyerek seçme durumları ile uzaktan eğitime yönelik toplam tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p=.042<.05). Buna göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik toplam tutum düzeyleri, mesleği isteyerek tercih

etmeyen öğretmenlere oranla daha yüksektir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyut düzeyinde yapılan analiz sonucuna göre mesleği isteyerek seçme durumu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=.046<.05$). Buna göre mesleği isteyerek tercih eden öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarının daha çok farkındadırlar. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyut puanları ile mesleği isteyerek seçme durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Buna göre mesleği isteyerek tercih etme durumu uzaktan eğitimin sınırlılıklarını yaşama üzerinde etkili değildir.

4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir. Tablo 24’te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumlarına ilişkin ölçek ortalama puanlarının Ki-Kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 24.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam Puanları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime					
Yönelik Eğitim Alma Durumları	N	%	X ²	sd	p
MEB Eğitimlerine Zorunlu Katılım	56	15.6	266.15	1	.205
MEB Eğitimlerine Gönüllü Katılım	77	21.4			
MEB Dışı Eğitimlere Gönüllü Katılım	16	4.4			
MEB ve MEB Dışı Eğitimlere Gönüllü Katılım	57	15.8			
Hiçbir Eğitime Katılmama	154	42.8			
Toplam	360	100			

Tablo 24’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde 56 öğretmen (%15.6) MEB tarafından düzenlenen eğitimlere zorunlu olarak katıldığını, 77 öğretmen (%21.4) MEB tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak katıldığını, 16 öğretmen (%4.4) sadece MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak

katıldıklarını, 57 öğretmen (%15.8) hem MEB hem de MEB dışındaki kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen eğitimlere gönüllü olarak katıldıklarını, 154 öğretmen (%42.8) ise son uzaktan eğitimle alakalı hiçbir eğitime katılmadığını belirtmiştir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Yani uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilememektedir.

4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile uyguladıkları uzaktan eğitimi değerlendirmelerine yönelik durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik cevaplar elde etmeye yöneliktir. Tablo 25’te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile uyguladıkları uzaktan eğitime yönelik yapılan Ki-Kare analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin UEYTÖ Ölçek Toplam Puanları ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişki

Uzaktan Eğitim Yeterliliği	N	%	X ²	sd	p
Yetersiz (1-4 Puan Arası)	47	13.1	124.004	1	.483
Orta (5-7 Puan Arası)	94	26.1			
Yeterli (8-10 Puan Arası)	219	60.8			
Toplam	360	100			

Tablo 25’te 47 öğretmen (%13.1) uyguladıkları uzaktan eğitimde kendilerini yetersiz bulduğunu, 94 öğretmen (%26.1) kendilerini orta düzeyde yeterli bulduklarını, 219 öğretmen ise (%60.8) kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Yapılan ki-kare analizi sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulama yeterlilikleri uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır ($p>.05$). Yani uzaktan eğitim uygulama yeterliliği öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilememektedir.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilim Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplamaya yöneliktir. Tablo 26’da sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçeği tutum puanları ve alt boyut puanları ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiye yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Değerleri

Değişkenler	ÖY	MY	YD	MYE
UEA	.115*	.245**	-.224**	.033
UES	-.339**	-.240**	.073	-.245**
UET	-.038	.112*	-.161**	-.070

*p < .05 **p < .01

Tablo 26’da verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki yenilikçiliğinin öğrenmede yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.115$, $p < .05$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ile arasında negatif yönde orta düzeyde ($r=-.339$, p) ilişki olduğu, uzaktan eğitim tutumları ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Mesleki yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.245$, $p < .01$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.240$, $p < .01$), uzaktan eğitim tutumu ile arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde ($r=.112$, $p < .05$) ilişki olduğu saptanmıştır.

Yeniliğe direnç alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.224$, $p < .01$), uzaktan eğitim tutumu ile negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.161$, $p < .01$) ilişki olduğu; ancak uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu ile bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Mesleki yenilikçilik ölçeği toplam puanı ile uzaktan eğitim tutumları ve uzaktan eğitimin avantajları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Mesleki

yenilikçilik düzeyleri ile uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde ($r=-.245$, $p < .01$) ilişki olduğu görülmektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki, mesleki yenilikçilik eğilimleri ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, görev yapılan yerleşim birimi, mesleği isteyerek tercih etme durumları, mesleki eğitim alma durumları, aldıkları mesleki ve kişisel gelişim eğitim sayıları, uzaktan eğitim yeterlilikleri değişkenleri bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları yorumlanarak tartışılmıştır.

5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimleri Boyut ve Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ölçek toplam sonucuna göre “ortanın üzerinde iyi” düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç 5li Likert tarzındaki ölçek maddelerinde verilen 4 puanlık “Oldukça Katılım” ifadesinin daha çok tercih edildiğini göstermektedir. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimi ölçeği “Öğrenmede Yenilikçi”, “Meslekte Yenilikçi” ve “Yeniliğe Direnç” şeklinde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlara göre sınıf öğretmenlerinin öğrenmede ve meslekte yenilikçilik düzeylerinin “ortanın üzerinde iyi”, yeniliğe dirençlerinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin daha çok orta, iyi ve yüksek düzeylerde olduğu görülmektedir. Altınbaş Yüksel (2019) ve Özer (2022) bu araştırmanın sonucuna paralel olarak sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimlerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020) ile Atlı ve Akar (2019) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu; Eroğlu (2019) ise araştırmasında branş öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin kısmen yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özerbaş ve Kayabaşı (2019) sınıf öğretmenlerinin, Saraç (2019) ile Başaran Demir ve Keleş (2015) branş öğretmenlerinin, Abbak (2018), Konokman, Yokuş ve Yelken (2016) ile Yılmaz vd. (2014) ise aday öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin

orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Kılıç (2015) ise araştırmasında branş öğretmenlerinin yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Yenilikçilik yeni şeyleri denemeye yönelik istekli olma halidir; yenilikleri benimseme düzeyidir (Atlı, 2019; Kılıçer, 2011). Rogers (1983) tarafından belirtilen kategorilere göre bu araştırmadaki öğretmenlerin yeniliklere karşı “öncü” niteliklere sahip olduğunu söyleyebiliriz. . Öncüler eğitim seviyeleri diğerlerine göre daha yüksek olan, toplum içerisinde saygınlıkları olan rol model kişilerdir. Yenilikleri kabul etmekte öncülük ederek toplumun diğer kesimine yeniliğe dair belirsizlikleri aktaran, tecrübelerini paylaşan kişilerdir. Bu da öğretmenlerin zaten hali hazırda yapması gereken işi yansıtmakta olduğu için araştırma sonuçları ile tutarlı bir durumdur. Eğitim gibi tüm toplumu etkileyen bir olgu içerisinde eğitime yön veren öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin yüksek olması oldukça önemlidir. Alan yazındaki sonuçların farklı olmasının nedeninin örneklemelerin farklı yerlerde yaşayan, farklı hayatlara ve farklı motivasyonlara sahip bireylerden oluşmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öte yandan araştırmalardaki tüm öğretmenlerin sınıf öğretmeni olmaması belki de bu farklılığın branş farklılığından da kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Goldsmith ve Foxall (2003) bireylerin yeniliklere yönelik vermiş oldukları tepkiyi davranışsal, genel kişilik özelliği ve özel kişilik yaklaşımı şeklinde gruplandırmıştır. Thurlings, Evers ve Vermeulen (2015) ise demografik, bireysel ve örgütsel faktörlerin bireylerin yenilikçilik düzeylerini etkilediğini ifade etmektedirler. Bu faktörler farklı sonuçlar çıkmasının nedenini açıklamaktadır.

5.2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yeri ve mesleği gönüllü tercih etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.2.1. Cinsiyete göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı, ölçek toplamında kadın

öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha yenilikçi oldukları tespit edilmiştir. Ölçek alt boyut puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Özer (2022) ile Yılmaz vd. 'nin (2014) elde ettiği sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Altınbaş Yüksel (2019) ölçek toplamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen ölçek alt boyutlarından olan Meslekte Yenilikçi alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Konokman, Yokuş ve Yelken (2016) de ölçek toplamında farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Cinsiyet değişkenine yönelik farklı birkaç sonuç olmasına rağmen cinsiyetin yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığına yönelik bulgular daha fazladır (Abbak, 2018; Atlı ve Akar, 2019; Ayvaz Can, 2020; Başaran Demir ve Keleş, 2015; Eroğlu, 2019; Özerbaş ve Kayabaşı, 2019; Saraç, 2019; Vatansever-Bayraktar ve Karabulut, 2020). Bu noktada farklı sonuçlarla karşılaşmış olmamız sadece cinsiyete bağlı olmayıp, bu araştırmadaki bireylerin yenilikçiliğini etkileyen kişilik yapısı, ilgi ve ihtiyaç gibi başka faktörlerin de etken olmasından kaynaklı olabilir. Bu araştırmada ölçek toplam puanlarına göre cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmesine rağmen, farkın belirgin düzeyde olmaması da dikkat çekici bir noktadır. Sonuç olarak cinsiyete yönelik bulgular alanyazın ile tutarlılık göstermektedir.

5.2.2. Yaşa göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma verilerinden elde edilen sonuca göre sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçek toplam puanları ve alt boyut puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yani sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimi üzerinde yaş durumunun bir etkisi yoktur. Özer (2022) ile Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020) benzer şekilde yaş faktörünün yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Ancak araştırma sonucundan farklı olarak Atlı ve Akar (2019) 30 yaş ve altındaki sınıf öğretmenlerinin değişime daha az direnç gösterdiği yönünde bulgular elde etmişlerdir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen öğretmenlerin aritmetik ortalamalarına göre 41-45 yaş arası öğretmenlerin Öğrenmede Yenilikçi alt boyutunda, 51 yaş ve daha fazla yaşa sahip öğretmenlerin Meslekte Yenilikçi alt boyutunda aldıkları puanlar daha yüksektir. Yeniliğe Direnç alt boyutunda en yüksek direncin 26-30 yaş arası öğretmenlerde, en düşük direncin ise 31-35 yaş arası öğretmenlerde olduğu anlaşılmaktadır. Direnç

düzeyinde elde edilen bulgu Atlı ve Akar (2019)'ın bulgusu ile çelişmektedir. Bu noktada genç öğretmenlerin kendilerini meslekte daha yeterli görerek yeniliklere aşina olmaları, yeniliklere ihtiyaç duymamış olmalarına neden olmuş olabilir.

5.2.3. Mesleki Kıdeme göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle kıdem değişkeninin araştırmaya katılan öğretmenler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, kıdemin yenilikçiliği etkileyen bir faktör olmadığı sonucunu çıkarabiliriz. Abbak (2018), Altınbaş Yüksel (2019), Atlı ve Akar (2019), Başaran Demir ve Keleş (2015), Eroğlu (2019) ve Saraç (2019) araştırma bulgusuna benzer şekilde mesleki kıdemin öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ancak farklı olarak Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020) mesleki kıdemin öğretmenlerin yenilikçilikleri üzerinde etkisi olduğunu; 5 yıl ve daha fazla deneyimi olan öğretmenlerin daha yenilikçi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunun çoğunlukla alan yazında elde edilen sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir.

5.2.4. Eğitim Düzeyine göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplamı ve alt boyut puanları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani eğitim düzeyi sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik eğilimleri üzerinde etkili değildir. Sıra ortalamalarını incelediğimizde önlisans mezunu öğretmenlerin Öğrenmede ve Meslekte Yenilikçi alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin hem yaş hem de kıdem itibarıyla diğerlerinden daha tecrübeli olmalarına rağmen dünyada ve eğitim alanında meydana gelen yeniliklerin farkında olduklarını ve bunları öğrenebilmek için çaba gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan araştırmaya katılan lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin öğrenmede yenilikçi alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip olması, yeniliğe direnç alt boyutunda en yüksek dirence sahip olması dikkat çeken bir noktadır. Altınbaş Yüksel (2019), Özer (2022) ile Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020) araştırmalarında benzer şekilde eğitim düzeyinin yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma sonucuna paraleldir. Ancak Abbak (2018)

çalışmasında lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlere oranla yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Aslında bu araştırmada da beklenen sonuç eğitim düzeyinin arttıkça yenilikçilik eğiliminin de artması yönündedir. Bu durumun nedeni örneklemin eğitim düzeylerine göre dengesiz dağılıyor olmasından kaynaklı olabilir. Öte yandan lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler kendilerini zaten yenilikçi olarak görüyor olabilirler.

5.2.5. Okul Türüne göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçek toplamı ve yeniliğe direnç alt boyut puanları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyleri daha yüksek iken aynı zamanda yeniliğe dirençleri de daha yüksek bulunmuştur. Alanyazında görev yapılan kurum türünü inceleyen sadece bir çalışma ile karşılaşılmıştır. Özerbaş ve Kayabaşı (2019) araştırma sonucunun aksine devlet okulunda veya özel okulda çalışan öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin farklılaşmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmada böyle bir sonucun çıkması özel okulların bir ticaret merkezi gibi algılanması nedeniyle aslında öğretmenlerin öğrenme ve mesleki alanda yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olmasının mecburi bir durum olduğu, aslında bunu çok da istemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Yani aslında duruma karşı hissedilen psikolojik süreç ile uygulamaya yansıtılan durum birbiri ile tutarlı değildir. Öte yandan görev yaptığı kurumda tutunabilmek ve beklentileri karşılayabilmek adına gösterdikleri çaba aslında direnç olarak görülen korkuların bir sonucu olarak ortaya çıkmış da olabilir. Çünkü özel okulda çalışan öğretmenler yenilikler karşısında risk alıp başarısız olmaktan ve işlerini kaybetmekten korkuyor olabilirler. Burada aslında hissettikleri kriz durumunu faydaya dönüştürdüklerini de düşünebiliriz. Nitekim Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011) örgütsel beklenti ve desteğin motivasyon ve yenilikçilik üzerinde etkisi olduğunu söylemektedir. Ayrıca yenilikçilik direncinin çeşitli korkular, kişisel problemler, çevresel ve örgütsel nedenlerden kaynaklandığı alanyazında karşılaşılan yeniliğe direnç sebepleri olarak belirtilmektedir (Çelik, 2006; Karip, 1997; Smith, Smith ve Wilmington, 2020; Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015).

Alanyazında özel okul öğretmenleri ile ilgili yapılmış çalışmalarda öğretmenlerin iş yükü, çalışma saatlerinin çokluğu, zamansızlık, örgüt-veli ve öğrencinin tüm taleplerini

karşılama zorunluluğu, değersizlik duygusu, iş devamlılığı için öğretmenlerin performanslarını sürekli artırmak zorunda kalmaları, stres düzeylerinin yüksek olması gibi sorunlar belirtilmiştir (Başturan ve Görgü, 2020; Cerev ve Coşkun, 2020; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Metin ve Bülbül, 2022). Aslında bu bulgular da araştırmada özel okul öğretmenlerinin neden hem daha yenilikçi hem de daha yeniliğe direnç gösteren konumda olduklarını açıklar niteliktedir. Özel okul öğretmenleri kendilerini yenilikçi olmak zorunda hissedip, aynı zamanda da her yeniliğin bir yük ve bir stres kaynağı olduğunu düşünüyor olabilirler.

5.2.6. Yerleşim Birimi Değişkenine göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim birimi ile mesleki yenilikçilik ölçek toplam puanları, öğrenmede yenilikçilik ve meslekte yenilikçilik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani görev yapılan yerleşim biriminin yenilikçilik üzerinde etkisi yoktur. Öğretmenlerin ölçek puanları sıra ortalamalarını incelediğimizde il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe merkezinde ve köyde çalışan öğretmenlere oranla ölçek toplamında, meslekte yenilikçilik alt boyutunda ve öğrenmede yenilikçilik alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları dikkat çekmektedir. Başaran Demir ve Keleş (2015) benzer şekilde il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ilçede görev yapan öğretmenlerden, ilçede görev yapan öğretmenlerin ise köy veya beldede görev yapan öğretmenlerden daha yenilikçi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum tahmin edilebilen ve beklenen bir sonuçtur. Çünkü yenilikçilik teknoloji, sosyo-kültürel durum, fırsat ve imkânlar gibi konularla oldukça ilişkilidir. Yenilikçiliğe yönelik imkânlar ve yenilikçi uygulamaları hayata geçirebilme şansı merkezi yerlerde daha kolay olabilmekteyken kırsala gittikçe durum değişebilmektedir. Nitekim Altıntaş Yüksel (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin görev yaptıkları ilçede fırsat ve imkânları olmadığı için kişisel ve mesleki gelişim eğitimlerinden faydalanamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmada yeniliğe direnç alt boyutunda köyde görev yapan öğretmenlerin yeniliğe direnç düzeyleri daha düşük görülmüştür. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin imkânsızlıklara rağmen yenilikçi düşündükleri ve bunun için çaba gösterdiklerini söylemek mümkündür. İl merkezine gidildikçe ulaşım, örgütsel ve çevresel beklentiler gibi faktörler öğretmenlerde yeni bir şeye karşı direnç meydana getiriyor olabilir. Hayat yoğunluğu içerisinde öğretmenler yeni olan şeyleri iş yükü olarak algılıyor olabilirler.

5.2.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Düzeyleri Ve Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma Ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeyi ölçek toplamında, öğrenmede yenilikçilik ve yeniliğe direnç alt boyutlarında mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Yani mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğrenmeye yönelik eğilimleri daha yüksek iken, aynı zamanda yeniliğe gösterdikleri direnç de daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleği gerek çalışma şartları gerekse iş bulma olanakları açısından en çok tercih edilen mesleklerden biridir. Bireyler bir mesleği sadece istedikleri, sevdikleri, ilgi duydukları için tercih edebilecekleri gibi sınav puanı, aile isteği, iş bulma kolaylığı, çalışma şartları gibi nedenlerle de tercih edebilmektedirler (MEB MEGEP Projesi, 2006). Mesleğini severek ve isteyerek yapmak iş doyumunu ve mutluluk için oldukça önemlidir. Çünkü zorla ve istemeden yapılan bir meslek bireyde depresyon, iş stresi, mutsuzluk, başarısızlık, dikkatsizlik, iletişim problemleri ve sonunda mesleki tükenmişliğe neden olabilir (Bekleviş, 2007). Eğitim gibi aynı anda birçok hayata dokunulan bir meslekte işini severek yapmak, bu alandaki yeniliklere kucak açmak oldukça önemlidir (Akhan, 2021).

Mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin yeniliğe direnç alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenlere oranla daha az direnç gösterdikleri de görülmektedir. Yenilikçilik düzeyleri düşük olmasına rağmen yeniliklere direnç göstermemelerinin nedeni örgütsel veya çevresel beklentilere uyum sağlama isteğinden veya zorunluluğundan kaynaklı olabilir. Öte yandan öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin yenilikçi davranışlarından ötürü iş yüklerinin artması, mesleği isteyerek seçmiş olmalarına rağmen sonradan duyulan pişmanlık, örgütsel veya kişisel problemler gibi nedenlerle direnç gösterdikleri şeklinde de yorumlamak mümkün olabilir. Altıntaş Yüksel (2019) araştırmasına katılan öğretmenlerin ders işleyiş süreçlerinde teknolojiden faydalandıklarını ancak yaptıkları işten kısmen manevi doyum hissetseler de maddi doyum hissetmedikleri ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini düşündükleri yönünde bulgulara erişmiştir.

5.3. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitimlerine Katılma Durumları ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarından el edilen bulgulara göre öğretmenlerin son bir yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumları ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Yani mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyi katılmayanlara oranla daha yüksektir. Eroğlu (2019) öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığını belirtmektedir. Emo (2015) mesleki ve kişisel gelişim arzusunun yenilikçi olma üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2011), e-öğrenmeye yönelik motivasyonun yenilikçilik kategorileri üzerinde etken olduğunu belirtmişlerdir. Altınbaş Yüksel (2019), Akhan (2021) ile Özcan, Şener ve Polat'ın (2014) araştırmalarında öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerinin önemli olduğu, alan bilgilerine katkı sağladığı, meslektaşlar arası bilgi alışverişi yapmalarını sağladığı, yenilikleri takip etmek ve eksiklikleri gidermek için önemsediklerini belirtmişlerdir. Ancak aynı öğretmenler faaliyetlerde görev alan eğitimcilerin niteliksiz olması ve uygulamaya yönelik etkinliklerin olmaması sebebiyle bu eğitimleri faydasız gördüklerini de ifade etmişlerdir.

Kennedy (2016) mesleki gelişim eğitimlerinin motivasyona bağlı olduğunu, zorunlu olmasının hiçbir fayda sağlamadığını belirtmektedir. Hill ve Cohen (2005) öğretmenlere verilen eğitimlerin okul uygulamalarına yönelik olmadığı, teoriden öteye geçemediği ve bu yüzden de yeterince faydalı olmadığını söylemektedirler. Bu araştırmada 114 öğretmenin hiçbir eğitime katılmama nedeni eğitimlerin niteliğinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenin kendi isteksizliği, kendini yeterli olarak görmesi gibi nedenlerden de kaynaklı olabilir. Özer (2022), Vatansever-Bayraktar ve Karabulut (2020) ile Atlı ve Akar (2019) ise alınan eğitimlerin yenilikçilik üzerinde etkisi olmadığını söylemektedirler.

Şüphesiz ki sürekli değişen ve gelişen günümüz dünyasında öğretmenlerin yeniliklere adapte olabilmesi ve derslerine uyarlayabilmeleri için mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Yenilikler için eğitim, eğitim için yenilikler gereklidir. Eğitimin öncüleri olan öğretmenlerin dünyada ve toplumda meydana gelen değişimlere kulak tıkamaması, gelecek nesillerden kendini sorumlu hissederek bu yeniliklere ve değişimlere olumlu yaklaşması gerekir. Bu noktada

öğretmenlerin üniversitelerde alınan eğitimle yetinmeyip meslek hayatı boyunca hayat boyu öğrenmeye açık olması hayati önem taşımaktadır.

5.4. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilimlerinin Son Bir Yılda Katıldıkları Mesleki ve Kişisel Gelişim Eğitim Sayısı ile İlişkisine Yönelik Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin son bir yılda katılmış oldukları mesleki ve kişisel eğitim sayısı ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında bu değişkeni kullanan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aslında genellikle kişiler ne kadar fazla eğitim alırlarsa o kadar iyi, yetkin ve başarılı olabilir şeklinde düşünülebilir. Araştırmanın yapıldığı pandemi sürecinde öğretmenler sürece uyum sağlayabilmek açısından çok sayıda uzaktan eğitime katılmıştır (2020 Yılı İdare Faaliyet Raporu, 2021). Ancak öğretmenlerin bu eğitimleri faydalı bulmadıkları, katıldıkları eğitimlerin kendilerine yeni bir şey katmadığı, belki de ihtiyaç duydukları konularda eğitimlere katılmadıkları yönünde çıkarım yapılabilir. Özellikle devlet okullarında alınan belgelerin yöneticilik atamalarında, proje okulları ve BİLSEM öğretmen atamalarında karşılık buluyor olması öğretmenlerin gelişim açısından değil de, fayda açısından düşünerek sadece belge odaklı çok sayıda eğitime katılıyor olabileceklerini de düşündürebilir.

5.5. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek toplam ve alt boyut puanlarına göre “orta” düzeydedir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar ile karşılaşılmıştır. Ağır (2007), Arabacı (2021), Ergin (2010), Gündüzalp (2021), Güney (2021), Karaca vd. (2021) ve Kütükçü (2020) araştırma sonucu ile paralel olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının “orta” düzeyde olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Akman (2021), Baek, Zhang ve Yun (2017), Demir (2021), Gündüz (2013), Koca (2021), Küçük (2021) ve Mukoviz (2016) uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumunu “orta düzeyin altında, düşük ve olumsuz” olarak tespit etmişlerdir. Kocayigit ve Uşun (2020), Ülkü (2018) ile Yumbul (2021) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının “ortalamanın üstünde ve yüksek” olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimin sınırlılıklarına yönelik algılarının tutum düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Yani öğretmen sınırlılıkları ne kadar çok yaşıyorsa uzaktan eğitime yönelik tutumu da o oranda azalıyor. Uzaktan eğitimin sınıf yönetimi konusunda zafiyet meydana getirmesi, eğitsel etkileşimin yetersiz kalması, içsel motivasyonun düşük olması, internet, teknolojik altyapı ve donanım eksikliği, uzaktan eğitimin geleneksel eğitim müfredatları çerçevesinde işletilmeye çalışılması, sistemin yürütücüsü olan öğretmenlerin kendi gelişimlerine yeterince fırsat bulamaması veya özen göstermemesi, organizasyonel sorunlar alanyazında saptanan başlıca sorunlardandır (Devran ve Elitaş, 2017; Fırat, Kılınç ve Yüzer, 2018; Fidan, 2020; Hilli, 2018; Kabapınar vd., 2021; Karaca vd., 2021; Woltran vd., 2021).

Uzaktan eğitimde öğretmenin hazırbulunuşluk düzeyi de oldukça önemlidir. Hazırbulunuşluk bireyin süreçteki olumlu ve olumsuz durumlar hakkında hem fiziksel hem zihinsel olarak hazır olması ve süreç hakkında ön bilgiye sahip olması demektir (Baran ve Sadık, 2021; Mukoviz, 2016). Hazırbulunuşluk sistemin ve sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretene ve öğrenenlerin maksimum düzeyde doyum hissedebilmesi için temel gereksinimlerden biridir (Harman ve Çelikler, 2012; Nilsson, 2021). Öğretmenlerin uygulayıcı olarak ilk kez karşılaştıkları uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının da tutum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

5.6. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Kıdem, Eğitim Düzeyi, Görev Yapılan Okul Türü, Görev Yeri ve Mesleği Gönüllü Tercih Etme Durumu ile İlişkisine Yönelik Bulguların Tartışma ve Yorumları

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, görev yeri ve mesleği gönüllü tercih etme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.6.1. Cinsiyete Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ölçek toplam puanı ve uzaktan eğitimin avantajları alt

boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmenler sınırlılıkları daha çok hissetmektedirler.

Alanyazında konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Yumbul (2021) erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumunun daha yüksek olduğunu, Baek, Zhang ve Yun (2017) ise kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumunun daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ağır (2007) ve Ergin (2010) cinsiyete yönelik anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin; Akman (2021), Demir (2021), Gündüzalp (2021), Koca (2021), Karaca vd. (2021) ve Ülkü (2018) cinsiyete yönelik bir farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin tutum puanlarının daha olumlu olduğunu söylemektedirler. Arabacı (2021), Gündüz (2013), Güney (2021), Kocayiğit ve Uşun (2020), Kurnaz, Kaynar, Barışık ve Doğrukök (2020), Küçükler (2021) ve Kütükçü (2020) uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu elde etmişlerdir. Alan yazındaki bu farklı sonuçlar uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde aslında cinsiyetin önemli olmadığı yönündedir. Elde edilen farklı sonuçların öğretmenlerin yaşadıkları bireysel, örgütsel veya çevresel olumlu veya olumsuz deneyimlerinden kaynaklı olabileceğini söylemek mümkündür.

5.6.2. Yaş Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani yaş faktörünün uzaktan eğitim tutumu üzerinde bir etkisi yoktur. Ancak öğretmenlerin tutum ortalama puanlarını incelediğimizde 26-30 yaş arası öğretmenlerin ölçek toplamı ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin tutum düzeyi ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en düşük puana, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ise en yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Yani 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin tutumu diğerlerine göre daha düşük, hissettikleri sınırlılıklar daha yüksektir.

Arabacı (2021), Küçükler (2021) ve Kütükçü (2020) araştırma bulgularına destekler nitelikte yaş değişkeninin uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde etkisi olmadığını bulmuşlardır. Ancak Gündüzalp (2021) araştırmasında 21-25 yaş arası öğretmenlerin; Güney (2021) ise 29-35 yaş arasındaki öğretmenlerin uzaktan eğitim

tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alea vd. (2020) ise yaşça büyük öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin daha düşük olduğunu belirtmektedirler. Aslında yaşça büyük öğretmenlerin teknoloji kullanımında daha dezavantajlı olduğu düşünülebilir. Ancak günümüzde hayatımızın hemen her alanında teknoloji kullanımı oldukça yaygın olması, FATİH Projesi kapsamında okulların etkileşimli tahtalar ile donatılmış olması, eğitim teknolojilerinin 2010 yılından beri kullanılıyor olması araştırmada anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni olabilir. Öte yandan çalışmanın gerçekleştirildiği pandemi sürecinde her yaş grubundan öğretmen süreci ilk kez deneyimlediği için bir farklılık meydana gelmezken, çalışma pandemi başladıktan bir yıl sonra gerçekleştirildiği için her yaş grubundan öğretmen bu konuda benzer bir deneyim süreci yaşamış da olabilirler.

5.6.3. Mesleki Kıdeme Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçek toplam tutum ve alt boyut puan ortalamalarını incelediğimizde 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum ortalamaları ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda almış oldukları puanlar daha yüksektir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ise 31 yıl ve daha fazla süre mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin sınırlılıkları daha çok hissettikleri görülmektedir. Bu durum yaş değişkeni ile de ilişkilendirilebilir. Karaca vd. (2021) benzer şekilde 31 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tutum algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koca (2021) araştırmasında öğretmenlerin kıdem düzeyi arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının azaldığını söylemektedir. Küçük (2021) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanlarının daha düşük olduğunu, Güney (2021) 6-11 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Yumbul (2021) ve Demir (2021) 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtirken Kocayigit ve Uşun (2020) tam tersi 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tutum düzeylerinin daha düşük olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Akman (2021) 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin sınırlılıkları daha çok hissettiğini; Kütükçü (2020) ise 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tutumlarının daha yüksek olduğunu söylemektedirler. Arabacı (2021) ve Ülkü (2018) ise kıdemin uzaktan eğitim tutumu üzerinde etkisi

olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarındaki bu kadar farklılığı tutum üzerinde mesleki kıdemin belirleyici temel bir unsur olmadığı şeklinde yorumlayabiliriz.

5.6.4. Eğitim Düzeyine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek boyut ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Kütükçü (2020), Kocayiğit ve Uşun (2020) ile Yumbul (2021) araştırma sonucu ile paralel şekilde eğitim durumunun uzaktan eğitim tutumu üzerinde etkisi olmadığı sonucunu elde etmişlerdir. Ülkü (2018) lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutum düzeylerinin önlisans mezunu olan öğretmenlere oranla daha olumlu olduğunu belirtmektedir. Ağır (2007), Akman (2021) ile Karaca vd. (2021) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu; Demir (2021) uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır.

Gündüzalp (2021) ve Koca (2021) bunun tam tersi olarak önlisans mezunu öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aslında eğitim düzeyi arttıkça tutumun da yükseleceği düşünülebilir. Ancak araştırma sonuçlarındaki farklılık eğitim durumunun uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde majör bir etki yaratmadığı, sınırlılıkların daha fazla hissedilmesinin bu tutumu etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

5.6.5. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türü ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Yani devlet okulunda çalışan öğretmenler ile özel okulda çalışan öğretmenlerin tutumları farklılaşmamaktadır. Ağır (2007), Akman (2021), Karaca vd. (2021) Kurnaz vd. (2020) , Kütükçü (2020) ve Yumbul (2021) araştırma sonucu ile benzer şekilde görev yapılan okul türünün uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde etkisi olmadığı sonucunu bulmuşlardır.

Ağır (2007) istatistiksel olarak fark olmamasına rağmen devlet okulunda çalışan öğretmenlerin tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise yine istatistiksel olarak anlamlı olmasa da özel okulda çalışan öğretmenlerin tutum

puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ağır (2007) tarafından yapılan araştırma sırasında öğretmenler uzaktan eğitimi uygulayan değil, uzaktan eğitim uygulanan kişi konumunda idi. Bu araştırmanın yapıldığı süreçte ise öğretmenler uzaktan eğitimi hem uygulayan hem de uygulanan kişi olarak deneyimleme şansı bulmuşlardır. Buradaki farklılık özel okulda çalışan öğretmenlerin fırsat ve imkânlarının daha geniş olması, öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeyleri nedeniyle uzaktan eğitim donanımlarına sahip olmaları gibi nedenlerden kaynaklı olabilir. Yani sınırlılıkları daha az hissetmiş olabilirler.

5.6.6. Görev Yerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Sıra ortalamalarına baktığımızda köyde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda en düşük puanı aldıkları, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ise ilçede çalışan öğretmenlerin daha çok sınırlılık hissettikleri görülmektedir. Kurnaz vd. (2020) de benzer şekilde görev yapılan yerleşim yeri ile uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçede çalışan öğretmenlere oranlar tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Stenman ve Pettersson (2020) özellikle kırsal kesimde eğitime erişimi zor olan öğrenciler için uzaktan eğitimin bir şans olduğunu belirtmektedirler. Araştırma sonuçlarında yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık çıkmaması özellikle pandemi döneminde eğitim ve öğretimin EBA TV ve EBA platformu üzerinden merkezi olarak yürütülmüş olması, imkânı olmayan öğrenciler için EBA noktalarının açılmış olması ve ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet dağıtılmış olması imkânsızlıkları bir nebze de olsa ortadan kaldırarak dezavantajların hissedilme miktarını azaltmış olmasından kaynaklı olabilir. Ayrıca il merkezinde de olsa imkânsızlıkların yaşanması, köyde de olsa imkânlara sahip olmak mümkündür. Bu durumun bireysel imkân farklılıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Alpayo ve Oduncu Alpayo da (2020) teknik alt yapı sorunu olan evlerde ve köylerde uzaktan eğitim sürecinde sorunlar olabileceğini söylemektedirler.

5.6.7. Mesleği İsteyerek Tercih Etme Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen ve isteyerek seçmeyen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin tutumları daha yüksektir ve uzaktan eğitimin avantajlarının daha çok farkındadır. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda mesleği isteyerek seçen öğretmenler ile isteyerek seçmeyen öğretmenler arasında bir farklılık yoktur. Yani her iki grup da sınırlılıkları aynı şekilde yaşamaktadır. Mesleki yenilikçilik eğilimleri de daha düşük çıkan mesleği istemeden seçen öğretmenlerin eğitimde bir yenilik olarak karşılına çıkan uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olması da şaşırtıcı bir durum değildir. Kişilerin ilgi duydukları işlere yönelmeleri yaptıkları işlerde başarılı olmalarını sağlayacağı gibi mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere uyum sağlamalarını, gerçekleşen yenilikleri kabul etmelerini ve uygulamalarını da kolaylaştıracaktır (Çelik ve Çağdaş, 2010). Mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin öğrenmede yenilikçilik alt boyutunda da puanlarının daha düşük olması onların yeni bilgiler edinme motivasyonları olmadığını ve bu nedenle tutumlarının daha düşük olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Hilli (2018) uzaktan eğitimde yaşanan sorunların uygulamaya yönelik isteksizliğe neden olduğunu ifade etmektedir. Sınırlılıklar noktasında anlamlı bir farklılık çıkmaması her iki grup öğretmenin de zorunlu olarak uygulamaya başladıkları uzaktan eğitimde benzer sorunlarla karşılaştıklarını gösteriyor olabilir.

5.7. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yani uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilememektedir. Akman (2021), Koca (2021) ve Yumbul (2021) araştırma sonucu ile paralel şekilde uzaktan eğitime yönelik eğitime katılma durumu ile uzaktan eğitime yönelik tutum arasında bir ilişki olmadığı yönünde bulgulara erişmişlerdir. Ancak araştırma sonucundan farklı olarak Ağır (2007), Ergin (2010), Gündüzalp (2021) ve Güney (2021) araştırmalarında uzaktan eğitime yönelik bilgiye sahip olan öğretmenlerin tutum puanları ile olmayanların tutum puanları arasında anlamlı

bir farklılık olduğunu, uzaktan eğitime yönelik bilgisi olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Mukoviz (2016) uzaktan eğitimin amaç ve hedeflerinden haberdar olmamanın, bilgi eksikliğinin uzaktan eğitime tutumu olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemektedir. Aslında alınan eğitimlerin tutum üzerinde etkisinin olması beklenen bir durumdur. Ancak bu araştırmada tutum üzerinde etkisi olmaması alınan eğitimlerin faydalı olmaması ya da eğitimlerin teoriden uygulamaya dökülememesinden de kaynaklı olabilir.

5.8. Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri ile Uzaktan Eğitim Yeterlilik Durumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulama yeterlilikleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yani uzaktan eğitim uygulama yeterliliği öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilememektedir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini uzaktan eğitim uygulama konusunda yeterli görüyor olmaları teknoloji kullanım becerisinden kaynaklı olabilir. Demir (2021), Stenman ve Pettersson (2020) ile Woltran vd. (2021) uzaktan eğitimde teknoloji okuryazarlığının ve dijital yeterliliğin önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadırlar. Öte yandan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde çıkmasına rağmen kendilerini büyük oranda yeterli görüyor olmaları yaşadıkları sorunların kendi yeterliliklerinden değil; öğrenci, donanım eksikliği, iş yükünün artması, uzaktan eğitimi ilk kez uyguluyor olmaları gibi nedenlerden de kaynaklı olabilir. Hilli (2018), Mukoviz (2016) ve Woltran vd. (2021) çalışmalarında öğretmenlerin motivasyon eksikliği, uzaktan eğitimde materyal hazırlamanın uzun zaman alması, veli aracılığıyla iletişim sağlamanın yorucu olması, öğrenciyle etkileşim kurmanın zor olması, ödev takibinin ve kontrolünün zor olması, hissedememe gibi sorunlar yaşadığı için uzaktan eğitime yönelik olumsuz bakış açısına sahip olduklarını belirtmektedirler. Bu araştırmada da yaşanan sorunlar nedeniyle öğretmenler kendilerini yeterli görmeleri, uzaktan eğitimin avantajlarının farkında olmalarına rağmen sınırlılıkları daha çok yaşamış olmalarından kaynaklı olabilir.

5.9. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yenilikçilik Eğilim Düzeyleri ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın problemi olan sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilim düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular incelendiğinde mesleki yenilikçilik eğiliminin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Alt boyutlara baktığımızda Öğrenmede yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif düşük düzeyde, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile ise negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğrenmede yenilikçilik düzeyi arttıkça hissedilen sınırlılıklar da azalmakta, avantajlar hissedilmektedir.

Meslekte yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif düşük düzeyde, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ile negatif düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Yani öğretmenler mesleki yenilikçi davranış göstermeleri uzaktan eğitime yönelik sınırlılıkları azaltarak, avantajların hissedilmesini artırmaktadır.

Yeniliğe Direnç alt boyutu ile uzaktan eğitim tutumu ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında negatif düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani öğretmenler yeniliğe direnç gösterdikçe uzaktan eğitime yönelik tutumları da azalmaktadır.

Alan yazı incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yordayıcısı olup olmadığını inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Nayci (2021) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrim içi eğitimdeki rol ve yeterlilikleri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Örücü, Kurt ve Hasırcı (2022) öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açıları ile yenilikçi davranış eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler verilmiştir.

6.1. Sonuç

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimlerinin ölçek toplam puan ve alt boyutlarına göre “ortanın üzerinde iyi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam puanlarında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ölçek alt boyut puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimi ölçek toplam puanları ve alt boyut puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
4. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplam ve alt boyut puanları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ölçek toplamı ve alt boyut puanları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.
6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik ölçek toplamı ve yeniliğe direnç alt boyut puanları ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyleri daha yüksek iken aynı zamanda yeniliğe dirençleri de daha yüksek bulunmuştur.
7. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim birimi ile mesleki yenilikçilik ölçek toplam puanları, öğrenmede yenilikçilik ve meslekte yenilikçilik alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
8. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik düzeyi ölçek toplamında, öğrenmede yenilikçilik ve yeniliğe direnç alt boyutlarında mesleği istemeden seçen öğretmenlere göre farklılaşmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğrenmeye yönelik eğilimleri

daha yüksek iken, aynı zamanda yeniliğe gösterdikleri direnç de daha yüksektir.

9. Öğretmenlerin son bir yılda mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılma durumları ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki gelişim eğitimlerine katılan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik düzeyi katılmayanlara oranla daha yüksektir.
10. Sınıf öğretmenlerinin son bir yılda katılmış oldukları mesleki ve kişisel eğitim sayısı ile mesleki yenilikçilik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
11. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek toplam ve alt boyut puanlarına göre “orta” düzeydedir.
12. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ölçek toplam puanı ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemişken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.
13. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
14. Mesleki kıdem değişkeni ile sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
15. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçek boyut ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
16. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türü ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
17. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri görev yapılan yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
18. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen ve isteyerek seçmeyen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin tutumları daha yüksektir.
19. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumları ile uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.
20. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulama yeterlilikleri ile uzaktan

eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

21. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik toplam eğilim düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik toplam tutum düzeyleri arasında bir ilişki yoktur.
22. MYÖ'nin öğrenmede yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, uzaktan eğitimin sınırlılıklarını ile ise negatif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
23. MYÖ'nin meslekte yenilikçi alt boyutu ile uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde, uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında ise negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.
24. MYÖ'nin yeniliğe direnç alt boyutu ile toplam uzaktan eğitim tutumunu ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

6.2. Öneriler:

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma nicel bir araştırmadır. Nitel veya karma yöntemlerle araştırma daha derinlemesine incelenebilir. Bu araştırmada değişkenler demografik özelliklerden seçilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda demografik değişkenler dışında teknopedagojik yeterlik, teknoloji kullanımı, teknolojik materyal tasarlama, mesleki gelişim eğitimlerine olan bakış açıları gibi uygulamaya yönelik değişkenler veya motivasyon, kaytarma, tükenmişlik, vb. psikolojik konular ile birlikte çalışılabilir.
2. Alanyazında öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri üzerine az sayıda çalışma olması sebebiyle araştırmacılar mesleki yenilikçilik eğilimini yordayacak farklı değişkenlerle, farklı branş ve farklı okul düzeylerinde çalışan öğretmenler üzerine araştırma yaparak katkı sunabilir.
3. Özel okulda çalışan öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilimleri devlet okulunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde bulunsada yeniliğe dirençleri de devlet okulunda çalışanlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu negatif ilişkinin nedenlerini belirlemeye yönelik nitel çalışma yapılabilir.
4. Devlet okulunda çalışan sınıf öğretmenlerin yeniliğe dirençleri özel okulda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. Her şeyin hızla değiştiği ve geliştiği günümüzde öğretmenleri yeniliklere olan direnci oldukça önemlidir. Bu noktada diğer araştırmacıların öğretmenlerin hangi konularda

ve neden direnç gösterdiklerini ayrıntılı bir şekilde araştırmaları faydalı olabilir.

5. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılım durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun çalışmanın yapıldığı salgın dönemi ile mi ilgili olduğu yoksa genel olarak öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine yönelik negatif bir tutum içinde mi oldukları ve bunun nedenleri araştırılabilir.
6. Mesleki yenilikçilik düzeyi iyi ve yüksek kişilerin farklı eğitim uygulamalarına daha açık olması beklenir. Bu araştırma yüz yüze eğitime ara verilerek zorunlu olarak acil uzaktan eğitim uygulanan süreçte yapılmıştır. Diğer araştırmacılar yüz yüze eğitime geçtikten sonra hala uzaktan veya hibrit eğitim uygulayan öğretmenler ile tekrar yapılabilir.
7. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri orta düzeydedir. Salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik birçok nicel ve nitel çalışma yapılmıştır. Zorunlu uygulamanın sona ermesinin ardından öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu tekrar araştırılabilir.
8. Bu çalışmadaki örneklem grubunun mesleki yenilikçilik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında ölçek toplam puanlarına yönelik bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki yenilikçiliğe yönelik çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle farklı örneklem grupları ile çalışma tekrarlanarak elde edilen sonuçların karşılaştırması yapılabilir.

6.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerinin yükselmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından lisansüstü eğitim, akademik yayın yapma, yenilikçi projeler hazırlama gibi konularda istekliliklerini artırmak amacıyla teşvik edici bir sistem yapılandırılabilir.
2. Öğretmenlerin mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerinin yükselmesi için yeni teknolojileri meslek hayatlarında amacına uygun ve verimli bir şekilde kullanabilmelerine yönelik uygulamalı eğitimler verilebilir.
3. Öğretmenlerin yenilikçilik eğilimlerinin artması gösterdikleri direncin kırılması ile mümkündür. Bu nedenle öncelikle yeniliğe olan dirençlerini kırmak amacıyla direnç sebeplerine yönelik yapılan araştırmalar ışığında

iyileştirici çalışmalar ve düzenlemeler yapılabilir.

4. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim eğitimlerine katılımlarını artırmak amacıyla düzenlenen eğitimlerin ihtiyaç duyulan konulardan oluşturulması ve niteliklerinin artırılması için düzenlemeler yapılabilir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürece yayılmış ve uygulamaya yönelik olarak planlanmış eğitimlerin düzenlenmesi bu eğitimlere katılımı teşvik edebilir.
5. MEB mesleki yenilikçilik eğilim düzeylerinin yükselmesi için yapılacak çalışmalar kapsamında eğitim ile ilgili hizmet veren kurum ve kuruluşlar ile protokoller yapılabilir.
6. Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin hem mesleki yenilikçilik hem de uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleği özveri ve gönüllülük isteyen bir meslektir. Bu nedenle sınav öğrencilerine ve velilere öğretmenliğin garanti iş kapısı olarak görülmesinden ziyade istek ile seçilmesi yönünde doğru rehberlik sunulması etkili olabilir.
7. Çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzeydedir. Uzaktan eğitime yönelik tutumun daha olumlu yönde geliştirilebilmesi için kurum yöneticilerine ve öğretmenlere uzaktan eğitimin uygulanması, planlanması ve ölçme-değerlendirme yapılması konularında kapsamlı, sistematik ve uygulamaya yönelik eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
8. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olabilmesi için karşılaşılan sorunların ortadan kaldırılması da önerilebilir. Alanyazında uzaktan eğitime yönelik olumsuz algının nedenlerinin incelendiği birçok çalışma mevcuttur. Özellikle incelenen çalışmalarda dikkat çeken temel sorunların uzaktan eğitim tasarımı, internet problemi, teknoloji kullanımı, veli bilgisizliği ve ilgisizliği, uzaktan eğitimde sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme problemleri gibi sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik gerek MEB, gerekse üniversiteler ve diğer eğitim kurum-kuruluşları tarafından yapılacak çalışmalar ve projeler ile öğretmenlerin desteklenmesi uzaktan eğitime yönelik algının değişmesinde etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, O. (2021). Tarih öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 384-398.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Al-Abdullatif, A. M. (2020). Investigating self-regulated learning and academic achievement in an e-Learning environment: The case of K-12 flipped classroom, *Cogent Education*, 7(1), 1-18.
- Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitim algısı ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Arat, T. & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2) , 363-374.
- Atlı, Y. & Mazman Akar, S. G. (2019). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile derste teknoloji kullanımına yönelik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 1- 31.
- Avsec, S., & Ferk Savec, V. (2021). Predictive modelling of pre-service science and technology teachers' innovative behaviour. *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), 171–183. <https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.17>
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan Eğitim Program, Ders ve Materyal Tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi. <https://books.google.com.tr/books>. Erişim Tarihi:12.09.2021.
- Aydın, M. (2019). *Okul müdürlerinin yenilikçilik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Ayvaz Can, A. (2020). Examination of the relationship between individual innovativeness levels and professional innovativeness tendencies of classroom teacher candidates. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 8(1), 1-17.
- Baek, Y., Zhang, H. & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124925.pdf>

- Baran, A. & Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-31.
- Başar, E. (2007). Türkiye’deki eğitimin tarihsel gelişimi. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.25) . Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran- Demir, S. & Keleş, S. (2015). Yenilikçi kimdir? öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 106-118.
- Başturan, C., & Görgü, E. (2020). Öğretmenlerin mesleki sorun tanımları: okul öncesi öğretmenleri bağlamında bir değerlendirme. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 79-98. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020341163>
- Bates, A. W. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. New York: Routledge. Retrieved June, 21, 2021 from <https://books.google.com.tr/books>
- Bekleviş, F. (2007). *Öğrencilerin mesleki ilgi alanları ve ailenin meslek seçimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Beers, S. Z. (2011). *21st century skills preparing students for their future*. Retrived May 5, 2021, from https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Cerev, G. & Çoşkun, S. (2020). Özel okul öğretmenlerinin çalışma sorunları üzerine nitel bir araştırma: Elazığ ili örneği . *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi* , 7 (13) , 125-142 .
- Çelik, M. (2006). *İlköğretim okullarında değişimin ve yeniliklerin uygulanmasını engelleyen faktörlerin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesi* (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, E. & Çağdaş, A. (2010). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 23-38.

- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algısı ve pandemi sürecinde uzaktan eğitimde karşılaştıkları engeller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Daşcı-Sönmez, E. & Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan & İnsan*, 8 (27), 63-82.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Demirel, Ö. & Kaya, Z. (2012). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Desmond, K. (1996). *Foundations of Distance Education*. London and New York: Routledge. Retrieved June,18, 2021 from <https://books.google.com.tr/books>
- Devran, Y. (2010). Global class: new media and intercultural communication. *Journal of Arab & Muslim Media Research*. 2(1), 89-97.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: fırsatlar ve tehditler. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40.
- Dietrich, N. et al. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of Covid-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.
- Earley, P., & Bubb, M. S. (2007). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Paul Chapman Publishing.
- EARGED (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Erişim Adresi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği* 27(2), 317-339.
- Emo, W. (2015). Teachers' motivations for initiating innovations. *J Educ Change*, 16, 171-195.
- Eroğlu, M. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- FATİH Projesi (2022). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/ssss.html>. Erişim Tarihi:18.06.2021
- Fedynich, L. V. (2014). Teaching beyond the classroom walls: the pros and cons of cyber learning. *Journal of Instructional Pedagogies*, 13, 1-7.

- Fırat, M., Kılınç, H. & Yüzer, T. V. (2018). Level of intrinsic motivation of distance education students in e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34 (1), 63-70.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books. Retrieved June, 12, 2021 from <https://books.google.com.tr/books>
- Gelen, İ. (2017). P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gökçe-Toker, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Gündüz, Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güney, İ. (2021). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Güneş Metin, K., & Bülbül, M. (2022). Özel okul öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesi ve covid-19 küresel salgınının performans değerlendirme sürecine etkileri. *Başkent University Journal Of Education*, 9(1), 87-101.
- Goldsmith, R. E. & Foxall, G. R. (2003). The measurement of innovativeness. *The International Handbook on Innovation*, 321-330. Retrieved May, 20, 2021 from https://gent.uab.cat/diego_prior/sites/gent.uab.cat.diego_prior/files/Article_to_comment_11.pdf
- Harman, G. & Çelikler, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 147-156.
- Hill, H., & Cohen, D. K. (2005). Teaching teachers: Professional development to improve student achievement. *Research Points*, 3 (1), 1-4.
- Hilli, C. (2018). Distance teaching in small rural primary schools: a participatory action research project. *Educational Action Research*, 28 (1), 38-52.
- Hoşgörür, V. (2007). Eğitimin Toplumsal Temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 130-131). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- International Society for Technology in Education (2021). *ISTE educator standards*. Retrieved April, 7, 2021, from <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-teachers>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kabapınar, Y., Kanyılmaz , B. M., Ören-Koçhan, N. & Atik, U. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: “uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?” *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. & Özcan, M. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. DOI: <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2013). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1) , 3-14.
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve eğitim. *Journal of World of Turks*, 2(3), 131-144.
- Karip, E. (1997). Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen etkenler. *Eğitim Yönetimi*, 3(1), 63-82.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kazancı, C. (2015). Uzaktan eğitim. Yüksek lisans dönem projesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan.
- Kahlor, L. & Stout, P. (Eds.). (2009). *Understanding and communicating science: New agendas in communication*. New York: Routledge. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books>
- Keskin, F. N. (2021). *Fen bilimleri öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29 (4), 127-140.
- Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri* (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kırpık, G. & Güreş, G. (2021). Uzaktan eğitim tarihi üzerine tespitler: ilkçağlardan günümüze. Y. Gelişli (Ed.), *Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi*

- Bildiri Kitabı* içinde (s.40-53). Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Yayınları. Erişim Adresi: <https://gaziturkdunyasi.gazi.edu.tr/gaziturkdunyasi.pdf#page=61>.
- Koca, M. F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye
- Kocasaraç, H. & Karataş, H. (2018). Yenilikçi öğretmen özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34- 57.
- Kocayigit, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (23), 285 – 299.
- Konokman, Y. G., Yokuş, G. & Yanpar-Yelken, T. (2016). Yenilikçi materyal tasarlamının sınıf öğretmeni adaylarının yenilikçilik düzeylerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 857-878.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 (1), 293-322.
- Küçükler, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kütükçü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Levin, R. C. (1986). A new look at the patent system. *The American Economic Review*, 76(2), 199–202.
- Loogma, J., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808-817.
- Louwrens, N. & Hartnett, M. (2015). Student and teacher perceptions of online student engagement in an online middle school. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 19(1), 27-44.
- Madran, C. & Esen, K. (2002). Yeniliklerin kabul süreci: Üniversite öğrencileri ile yapılan bir pilot çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (9), 136-152.

- M.E.B. (1982). *Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR)*. Ankara: Mesleki ve Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. Erişim Tarihi:10.08.2021.
- MEB (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_/dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENL_YK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf. Erişim Tarihi: 10.08.2021.
- MEB Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı (2020). 2020 yılı idare faaliyet raporu. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf. Erişim Tarihi: 10.08.2021.
- MEB MEGEP Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (2006). *Akademik, Spor ve Sanat Eğitim Alanları*, Ankara: MEB Yayını.
- Melvin, L. (2011). *How to keep good teachers and principals: practical solutions to today's classroom problems*. R&L Education. Retrieved April, 20, 2021, from <https://books.google.com.tr/books>
- Mukoviz, O. P. (2016). The examination of readiness of primary school teachers to distance learning in the system of lifelong education. *GLOKALde*, 2(1), 27-44. Retrieved from <http://www.glokalde.com/pdf/issues/5/Article1.pdf>
- Nadeem, M., Ali, A. & Maqbool, S. (2013). Preparing Future Teachers Through Distance Learning: An Empirical Study on Students' Perception of Teacher Education Program Provided by AIOU Pakistan. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJD*: 14 (4), 132-144.
- Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122. DOI: <http://doi.org/10.33400/kuje.900806>
- Nilsson, L. (2021). *Distance Education in high schools in Sweden during COVID-19: Analysis of students' perceptions*. Handelshögskolan Karlstad Business School, İsveç. Retrieved from <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1523907&dswid=1405>.
- OECD (2008). *21st Century Skills: how can you prepare students for the new global economy?* Retrieved May, 10, 2021 from <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>
- Oğuztürk, A. S. (2003). Yenilik Kavramı ve Teorik Temelleri . *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 8 (2), 253-273

- Örücü, E. , Kurt, P. & Hasırcı, I. (2022). Covid - 19 sürecinde yaygınlaşan uzaktan eğitimin üniversite öğrencilerinin yenilikçi davranış eğilimleri ile ilişkisinde örgütsel adalet algısının aracılık rolü: bir araştırma . *İzmir İktisat Dergisi* , 37(2), 387-405 . DOI: 10.24988/ije.889212
- Özan, M. B., Şener, G. & Polat, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Genel Görüşlerinin Belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özer, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özerbaş, M. A. & Kayabaşı, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmen adaylarının bireysel yenilikçi profillerinin karşılaştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 258-284.
- Pelenk, S. E. (2020). İnovatif (yenilikçi) insan kaynakları uygulamalarının yenilik kültürüne etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Prof. Dr. Sabri Orman Özel Sayısı*, 19, 237-261.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M. & Osial, M. (2021). A worldwide journey through distance education—from the post office to virtual, augmented and mixed realities, and education during the Covid-19 pandemic. *Education Sciences*, 11, 1-26.
- Rao, V. K. (2007). *Distance education*. New Delhi: APH Publishing. Retrieved May, 25, 2021, from <https://books.google.com.tr/books?id=GSVMX2BITWcC&pg=PP1&hl=tr&pg=PA8#v=onepage&q&f=false>
- Rogers, M. E. (1983). *Diffusion of Innovations* (Third Edition), Free Press, New York. Retrieved May, 20, 2021 from <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>
- Saraç, M. (2019). *Öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Seker, S. E. (2014). Yenilik. *YBS Ansiklopedi* ,1 (2) , 26-31.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10 (1), 4-33.

- Shagiakhmetova, M. N. et al. (2022). Primary teachers difficulties related to compulsory distance education during Covid-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), 357.
- Smith, R. W., Smith, K. A. & Wilmington, U. (2020). Opportunities and obstacles to making innovation a priority in education. *Critical Questions in Education*, 11 (2), 167-178.
- Stenman, S. & Pettersson, F. (2020) Remote teaching for equal and inclusive education in rural areas? An analysis of teachers' perspectives on remote teaching. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 87-98.
- Şenel, A. & Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12),45-65.
- Tatarinova, L. V., Rerke, V. I. & Bubnova, I. S. (2019). Innovative activity of teachers: Study and directions of development. *Espacios*, 40(33),6.
- Tekinarslan, E., & Gürer, M. D. (Ed.). (2018). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052412411>
- Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2017, 30 Mart). Dyned ingilizce dil eğitim sistemi kayıt yönetim sistemi yenilendi. <http://tegm.meb.gov.tr/www/dyned-ingilizce-dil-egitim-sistemi-kayit-yonetim-sistemi-yenilendi/icerik/439>. Erişim Tarihi: 12.10.2021.
- Thurlings, M., Evers, A. T. & Vermeulen, M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behavior: A literature review. *Educational Research*, 85(3), 430–471. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Toppin, I. & Toppin, S. M. (2016). Virtual schools: the changing landscape of K-12 education in the U.S. *Education and Information Technologies*, 21(6), 1571–1581. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9402-8>
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (t.y.). <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 15.08.2021.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Vatansever-Bayraktar, H. & Karabulut, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(70), 671-691.
- Willis, B. (1993). *Distance education: a practical guide*. Educational Technology Publication: New Jersey.

- Wint, K. K. & Sann, M. (2020). Student teachers' perceptions on the learning environment and their approaches to learning. *J. Myanmar Acad. Arts Science*, 18(9B), 93-103.
- Woltran F, Chan R, Lindner K-T & Schwab, S. (2021) Austrian elementary school teachers' perception of professional challenges during emergency distance teaching due to Covid-19. *Frontiers in Education*, 6, 759541.
- Wu, D., Zhou, C., Liang, X. et al. (2022). Integrating technology into teaching: Factors influencing rural teachers' innovative behavior. *Education Information Technology*, 27(4), 5325–5348.
- YEĞİTEK (2022). *Eba nedir?* <http://www.eba.gov.tr/#/anasayfa>. Erişim Tarihi: 14.01.2022
- Yıldırım, Y. (2020). Fatih projesi kapsamında düzenlenen uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 76-90.
- Yıldız, S. (2007). *Girişimcilik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yılmaz, F. , Soğukçeşme, G. , Ayhan, N. , Tuncay, S. , Sancar, S. & Deniz, Y. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 11 (27) , 259-276 .
- Yuan, F., Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of management journal*, 53(2), 323-342.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, 6, 61-66.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y. & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9–27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>