



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE
ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI, MESLEKİ MOTİVASYONLARI VE
ÖRGÜTSEL İLETİŞİM İKLİMİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Lütfullah KARADEMİR

Zonguldak 2022

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANA BİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE
ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
TUTUMLARI, MESLEKİ MOTİVASYONLARI VE
ÖRGÜTSEL İLETİŞİM İKLİMİ DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Lütfullah KARADEMİR**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ**

Zonguldak 2022

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

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

Lütfullah KARADEMİR

23.05.2022

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 205282127002 numaralı Lütfullah KARADEMİR'in hazırladığı “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/05/2022 Pazartesi günü saat 12.00’de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Prof. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM
Başkan

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

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

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi
Tez Yazarı	: Lütfullah KARADEMİR
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Türü, Yılı	: Yüksek Lisans, 2022
Sayfa Adedi	: 127

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerini araştırmaktır. Bu genel amaçla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları demografik değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu bakımdan araştırmada nicel araştırma desenlerinden olan tekil tarama ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 öğretim yılında Zonguldak ili merkez ilçesinde okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan, COVID-19 Pandemisi süresince uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim etkinliklerini sürdüren 400 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Formu”, “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans, ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek amacıyla puan dağılımları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puan dağılımların normal dağılım sergilediği görülmektedir. Bundan dolayı parametrik testlere başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları düşük düzeyde, mesleki motivasyonları yüksek düzeyde ve örgütsel iletişim iklimi algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında genel olarak mesleki kідeme göre farklılık olduğu; mesleki motivasyonlarında genel olarak mesleki kідeme ve uzaktan eğitimi kullanım süresine göre farklılık olduğu; örgütsel iletişim iklimi algılarında ise genel olarak demografik

değişkenlere göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişki olmadığı; uzaktan eğitime yönelik tutum ile örgütsel iletişim iklimi algıları arasında ilişki olmadığı görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının örgütsel iletişim iklimi algılarını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Mesleki Motivasyon, İletişim İklimi



ABSTRACT

Institution	: ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Education Managament
Thesis Title	: Investigation of Teachers' Attitudes Towards Distance Education, Professional Motivation and Organizational Communication Climate Levels During the COVID-19 Pandemic Process
Thesis Author	: Lütfullah KARADEMİR
Thesis Adviser	: Assoc. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Type, Year	: MSc Thesis, 2022
Number of Pages	: 127

The purpose of this research is to investigate teachers' attitudes towards distance education, their professional motivations and organizational communication climate levels during the COVID-19 pandemic. With this general purpose, teachers' attitudes towards distance education, their professional motivations and perceptions of organizational communication climate were evaluated according to demographic variables. In addition, the relationships between the variables were examined. In this respect, single scanning and relational scanning models which are quantitative research designs, were used in the study. The study group of the research consists of 400 teachers working in the central district of Zonguldak province in the 2021-2022 academic year, working at pre-school, middle school and high school levels and continuing their education-teaching activities through distance education during the COVID-19 Pandemic. To collecting data in the research, “Personal Information Form”, “Distance Education Attitude Scale”, “Occupational Motivation Scale” and “Organizational Communication Climate Scale” were used. The score distributions were examined in order to determine which statistics would be used in the comparison of the means between the groups. When the skewness and kurtosis coefficients are examined, it is seen that the score distributions exhibit normal distribution. Therefore, parametric tests were used. According to the findings obtained from the research, teachers' attitudes towards distance education are low, their professional motivation and their organizational communication climate perceptions are high. Teachers' attitudes towards distance education are generally different in point of professional seniority; there is a difference in professional motivation in general according to professional seniority and distance education usage period; also, it has been determined that there is no difference in organizational communication climate perceptions in general according to demographic

variables. There is no relationship between teachers' attitudes towards distance education and their professional motivation; it has been observed that there is no relationship between the attitude towards distance education and the perceptions of organizational communication climate. Finally, it was determined that teachers' professional motivation perceptions positively and significantly predict their organizational communication climate perceptions.

Keywords: Distance Education, Occupational Motivation, Communication Climate



ÖN SÖZ

Bu araştırmada COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerini araştırmak amaçlanmıştır.

Ders döneminde ve tez sürecinde bilgisi ve deneyimini paylaşan, çalışmamızın programlı bir şekilde ilerlemesinde süreci en güzel şekilde yürütmemi sağlayan ve her alanda desteğini sonsuz hissettiğin Doç. Dr. Sayın Seyithan DEMİRDAĞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Verdikleri geri bildirimlerle tezime katkı sunan ve tez jürisinde bulunmayı kabul eden Prof. Dr. Sayın Muhamet Cevat YILDIRIM'a ve Doç. Dr. Sayın Hasan Yücel ERTEM'e kıymetli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

İlkokuldan bugüne kendisinden eğitim alma fırsatım olan tüm hocalarıma, hayatım boyunca yanımda olduklarını hissettiren ve bana her zaman destek olan canım aileme sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecinin çoğu anına ortak olan, zor zamanlarda destekleriyle bana güç veren sevdiklerime, dostlarıma teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans tezime katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖN SÖZ.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
GİRİŞ.....	1
1. COVID-19 PANDEMİSİ	9
1.1. COVID-19 Pandemisine Karşı Alınan Tedbirler.....	10
1.2. COVID-19 Pandemisi ve Değişen Eğitim Sistemi.....	11
1.3. COVID-19 Pandemisiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	12
1.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	12
1.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	14
2. UZAKTAN EĞİTİM	17
2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	18
2.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri.....	19
2.3. Uzaktan Eğitimin Amacı.....	20
2.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları.....	21
2.5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	22
2.6. Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Eğitim Arasındaki Farklar	22
2.7. Uzaktan Eğitim Modelleri	23
2.7.1. Eş Zamanlı Model	23
2.7.2. Eş Zamanlı Olmayan Model.....	23
2.7.3. Karma Model.....	24
2.8. Uzaktan Eğitimle İlgili Yapılmış Çalışmalar	24
2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	24
2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	29
3. MOTİVASYON.....	32
3.1. Motivasyon Türleri	33
3.1.1. İçsel Motivasyon	33
3.1.2. Dışsal Motivasyon	34
3.2. Motivasyon' la İlişkili Kavramlar.....	34
3.2.1. Güdü	34
3.2.2. İhtiyaç	35
3.2.3. Dürtü.....	35
3.3. Motivasyon Kuramları	35
3.3.1. Kapsam Kuramları.....	36
3.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	36

3.3.1.2. Başarma İhtiyacı Kuramı.....	37
3.3.1.3. ERG Kuramı.....	38
3.3.1.4. Çift Faktör Kuramı	39
3.3.2. Süreç Kuramları.....	39
3.3.2.1. Beklenti Kuramı	40
3.3.2.2. Bekleyiş Kuramı.....	40
3.3.2.3. Eşitlik Kuramı	40
3.3.2.4. Amaç Saptama Kuramı.....	41
3.4. Motivasyonla İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	41
3.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	41
3.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	45
4. ÖRGÜTSEL İLETİŞİM İKLİMİ.....	48
4.1. Örgütsel İletişim.....	48
4.1.1. Örgütsel İletişimin Önemi	49
4.1.2. Örgütsel İletişimin Amaçları	49
4.1.3. Örgütsel İletişim Kanalları	50
4.1.3.1. Biçimsel (Formel) İletişim Kanalları.....	50
4.1.3.1.1. Dikey İletişim	50
4.1.3.1.2. Yatay İletişim	51
4.1.3.1.3. Çapraz İletişim.....	51
4.1.3.1.4. Dışadönük İletişim.....	51
4.1.3.2. Biçimsel Olmayan (İnformel) İletişim Kanalları	52
4.1.4. Örgütsel İletişim Biçimleri	52
4.1.4.1. Sözlü İletişim.....	52
4.1.4.2. Sözsüz İletişim.....	52
4.1.4.3. Yazılı İletişim	53
4.1.4.4. Elektronik İletişim	53
4.1.4.5. Görsel İletişim	53
4.2. İletişim İklimi	54
4.3. Örgütsel İletişim İklimiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar	56
4.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	56
4.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	58
5. ANKET ANALİZİ	60
5.1. Araştırmanın Modeli.....	61
5.2. Örneklem Seçimi.....	62
5.3. Veri Toplama Araçları.....	64
5.3.1. Kişisel Bilgi Formu	64
5.3.2. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği.....	64
5.3.3. Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	65
5.3.4. Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği.....	66
5.4. Verilerin Analizi.....	66

5.5. Anket Bulguları	68
5.5.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Mesleki Motivasyon ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
5.5.2. Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Mesleki Motivasyon ve Örgütsel İletişim İklimine İlişkin Bulgular	69
5.5.3. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	88
5.5.4. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular	89
SONUÇ	90
KAYNAKÇA.....	104
EKLER	118
Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu	118
Ek 2: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği	119
Ek 3: Mesleki Motivasyon Ölçeği	121
Ek 4: Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği	123
Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi	125
Ek 6: Etik Kurulu Kararı	127
ÖZ GEÇMİŞ	128

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 5.1: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	63
Tablo 5.2: Basıklık ve Çarpıklık Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 5.3: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	68
Tablo 5.4: Cinsiyet Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları	71
Tablo 5.5: Yaşa İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları	73
Tablo 5.6: Okul Türü Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları	75
Tablo 5.7: Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	77
Tablo 5.8: Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları...	79
Tablo 5.9: Mezun Olunan Fakülteye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	82
Tablo 5.10: Okul Kademesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	84
Tablo 5.11: Uzaktan Eğitimi Kullanım Süresine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları	86
Tablo 5.12: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	88
Tablo 5.13: Öğretmenlerin Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Değerleri	89

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Tek Yönlü Varyans Analizi
COVID-19	: Yeni Koronavirüs Hastalığı
DSÖ	: Dünya Sağlık Örgütü
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Sosyal Bilimler İstatistiksel Paket (Statistical Package for Social Sciences)
TDK	: Türk Dil Kurumu



GİRİŞ

İlk olarak 2019 yılının aralık ayında görülen COVID-19 salgınının hızla yayılmasıyla birlikte tüm dünyanın endişe düzeyi artmıştır. Virüsü kontrol altına almak amacıyla çalışmalar yapılmış ve gerekli önlemler alınmıştır. Bu önlemler kapsamında dünya çapında çevrimiçi eğitime hızlı bir geçiş olmuştur. Ayrıca alınan önlemler neticesinde hizmet sektöründen eğitime her alanda değişimler meydana gelmiştir (Houlden & Veletsianos, 2020, s. 1). COVID-19 salgınının hızlı bulaşıcılığının önüne geçebilmek için günlük yaşantıya birçok tedbir getirilmiştir. Bu tedbirler arasında: sokağa çıkma kısıtlamaları, seyahat kısıtlamaları, maske kullanımı gibi toplumu ilgilendiren kısıtlamalar yer almıştır. Bu tedbirlerden eğitim örgütleri ve eğitim süreci de önemli derecede etkilenmiştir (Leirós-Rodríguez vd., 2020, s.1).

COVID-19 salgını sebebiyle dünyada 188 ülkede en az 1,5 milyar öğrencinin etkilendiği bildirilmektedir (UNESCO, 2020). Türkiye’de ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda 17 milyonun üzerinde öğrencinin ve 1 milyon 148 bin 514 öğretmenin uzaktan eğitime dahil olduğu bilinmektedir. Çoğu ülkede olduğu gibi Türkiye’de de 2020 yılının mart ayında yüz yüze eğitim durdurulmuş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. 2020 yılının ekim ayında kısmi olarak yüz yüze eğitim açılrsa da geniş kapsamlı kısıtlamalar sürmüştür (Bozkurt vd., 2020, s. 2).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin zamana ve mekâna göre ayrılabilirdiği bir öğrenme şekli olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim son on yılda önemli gelişmeler göstermiş ve günümüz eğitiminde çok önemli bir kavram haline gelmiştir (Gunawardena & McIsaac, 2003, s. 355). Literatürde uzaktan eğitimin bazı eksik yanlarının olduğuna değinilmektedir. Bu eksik noktalar arasında bireyin yeterince sosyal bir ortamda bulunamaması, uygulama gereken dersler için yeterli olamaması, öğrencilerin uzaktan eğitime katılma konusunda isteksiz davranması, teknik sorunlar ve teknolojik bilgi eksiklikleri sıralanmaktadır (Ağır, 2007, s.7). Bu eksiklikler göz önüne alındığında, COVID-19 salgınının beklenmedik bir biçimde hayatımıza girmesi sebebiyle uzaktan eğitime geçişte yeterli değerlendirme yapılamadığından dolayı eğitim etkinliklerinde aksaklıkların yaşanması muhtemeldir. Hatta yaşanan bu aksaklıklar sonucunda eğitimin temelini

oluşturan öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik açıdan etkilenmeleri de beklenen bir durumdur.

Motivasyon bir davranışın yapılması konusunda irade gösterilmesini ifade etmektedir. Hedeflenen sonuçlar birey için anlam ifade ettiği sürece davranış ve tutumların devam etmesini sağlayan etken motivasyondur (Karadavut, 2018, s. 45-46). Okullarda öğretmenlerin doyuma ulaşmalarının motive edici etkisinin olması beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu, okulların hedeflerine ulaşması hususunda önemli bir etkidir. Motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmenler sınıf içi etkinlikler, mesleki gelişim ve veliyle ilişkiler konusunda okula önemli katkılar sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılmasında en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticisi olumlu bir ortam oluşturmali, etkili iletişime özen göstermeli ve öğretmenlere gereken değeri göstermelidir. Bu sayede öğretmenlerin motivasyonlarının artması ve okulun amaçladığı başarıya ulaşması beklenmektedir.

İletişim, insanların belli bir konudaki düşüncelerini, hissettiklerini ve bildiklerini her türlü iletişim kanalı yoluyla birbirleriyle paylaşmasıdır (Kama, 2012, s. 5). Hayatın her alanında iletişim sürekli ve devamlı olarak var olan bir süreçtir. Örgüt içerisinde bireyler iletişim kanalları sayesinde ilişki kurabilirler ve etkinliklerden haberdar olabilirler. Ayrıca iletişim, kurum içerisindeki yönetim faaliyetlerinin etkin bir şekilde sürmesinde ve amaca ulaşılmasında etkin bir rol oynamaktadır (Budak & Budak, 2010, s.183). Eğitim örgütlerinde de hedeflerin gerçekleştirilebilmesi ve başarıya ulaşılabilmesi için etkili bir iletişim ağı kurulması gereklidir. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, diğer okul personeli ve eğitime katkısı bulunan tüm paydaşların olumlu bir iletişim geliştirmeleri öğretim etkinliklerinin sorunsuz gerçekleştirilebilmesine zemin hazırlamaktadır.

Salgın süresince uzaktan eğitim kullanan öğretmenlerin hem öğrencileriyle hem de öğretmen ve okul yönetimiyle daha az sosyal etkileşim içerisinde bulundukları gözlenmektedir. Yeteri kadar sosyal etkileşimde bulunamayan öğretmenlerin pek çok açıdan olumsuz etkilenebilecekleri beklenmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ve örgütsel iletişim algılarının bu süreçte değişime uğraması olasıdır. Uzaktan eğitim, motivasyon ve örgütsel iletişim iklimiyle ilgili literatür incelendiğinde; uzaktan eğitimin COVID-19 salgınında

eđitimin sűrdűrűlebilmesini sađlayan en önemi faktör olduđu, motivasyon ve örgütsel iletiřim iklimi kavramlarının okulların amaçlarına ulařmalarında önemli kavramlar olduđu görülmektedir. Literatürde yapılmış arařtırmalar incelendiđinde; uzaktan eđitime yönelik tutum,  đretmen motivasyonu ve örgütsel iletiřim iklimi düzeyi deđiřkenlerinin farklı deđiřkenlerle iliřkisini farklı zamanlarda inceleyen çalıřmalar olduđu görülmektedir. Bu arařtırmada COVID-19 pandemisi, uzaktan eđitim, motivasyon ve örgütsel iletiřim iklimine yönelik literatür taramasına yer verilmektedir.



GENEL BİLGİLER

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Problem Cümlesi

COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları hangi düzeydedir?

2) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, mezun olduğu fakülte, çalıştığı okul kademesi, uzaktan eğitimi kullanım süresi) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin algılarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki motivasyon ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve mesleki motivasyonları, örgütsel iletişim iklimi algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin aynı mekânda olmadığı fakat çift taraflı iletişim ağlarının açık olduğu, çağdaş teknolojiler aracılığıyla bilgi medyalarının aktarıldığı kişisel bir öğrenme platformudur (Göçmenler, 2014, s. 165). Uzaktan eğitimin ilk örneklerine ilk olarak 1728 yılında ABD’de rastlanmış ve belli aşamalardan geçerek önce Avustralya ve Avrupa’nın bazı ülkelerine ardından tüm dünyaya yayılmıştır. Türkiye’de ise 1927 yılına gelindiğinde uzaktan eğitim uygulamaları gündeme gelmiştir. Bu tarih Amerika’da uzaktan eğitimin

başlamısından yaklaşık 200 yıl sonrasına denk gelmektedir. Ülkemizde uzaktan eğitimin başlangıcı her ne kadar gecikmiş olsa da 2022 yılına gelindiğinde pek çok farklı kanaldan uzaktan eğitim yürütülebilmektedir.

Motivasyon, insanları belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren ve bu hareketin de devamlılığını sağlayan itici bir güç olarak tanımlanmaktadır (Çatalkaya, 2019, s. 1). Örgütlerin etkili bir şekilde işleyebilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için çalışanların motivasyonlarının yüksek düzeyde olması ön koşuldur. Aksi halde çalışanların üretkenlikleri düşecek ve örgütün verimliliği olumsuz etkilenecektir. Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin motivasyonlarının yüksek olması öğrencilerin de motivasyonlarını etkileyecek ve akademik başarıya etki edecektir. Bu sayede okulun en önemli amaçlarından birisi olan öğrenci başarısını artırmak da gerçekleşmiş olacaktır.

İletişim iklimi, örgütte yaşanan olaylar neticesinde meydana gelen mesajlar ve bu mesajların örgüt üyeleri tarafından algılanışı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle iletişim iklimi, örgütün içsel çevresinin öznel olarak deneyimlenen kalitesidir (Dennis, 1974; aktaran Sucu, 2019, s. 21). Olumlu iletişim iklimine sahip örgütlerde en alt kademede çalışan bireyin de fikrinin önemsendiği ve iletişim kanallarının açık olduğu görülmektedir. Smidts, Pruyn ve Riel (2001), çalışanların olumlu iletişim iklimini ödüllendirici olarak gördüklerini belirtmektedir. Çünkü, çalışanların fikirlerinin yönetim tarafından dikkate alınması çalışanların kendilerini daha değerli hissetmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte örgütün kararlarında söz hakkının olması kişiyi kendisini sürekli geliştirmesi konusunda da güdülemektedir.

Uzaktan eğitime dair alanyazında yapılan araştırmalarda yurt içinde (İpekli, 2022; Aksoy Kökosmanlı, 2022; Baran, 2021; Kocayigit & Uşun, 2020; Yahşi & Kırkıç, 2020; Ülkü, 2018) ve yurt dışında (Nasser & Abouchedid, 2010; Louwrens & Hartnett, 2015; Kisanga, 2016; Moralista & Oducado, 2020) uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin tutumları ve görüşlerinin belirlenmesi şeklinde gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmaktadır. Motivasyona ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde yurt içinde (Bingöl, 2022; Güneş, 2021; Ertuğrul, 2021; Kamar, 2021; Doğan, 2021; İşgörür, 2020; Yüksek, 2020; Girgin Çatalkaya, 2019; Sarı, 2019; Özgün & Başar, 2018; Doğan & Koçak, 2014; Dur, 2014; Kurt, 2013;

Çalış, 2012) ve yurt dışında (Shikalepo, 2020; Jones & Glennon, 2018; Handayani, 2016; Alam & Farid, 2011) öğretmenlerin motivasyon etkenlerinin incelenmesi ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Örgütsel iletişim iklimine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde (Sucu, 2019; Öner, 2019) ve yurt dışında (Oswalt, 2011; Alipour, 2011; De Nobile & McCornick, 2008) okul yöneticilerinin iletişim iklimine katkılarının incelenmesi şeklinde yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde araştırmanın değişkenlerinden olan uzaktan eğitime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve örgütsel iletişim ikliminin birbiriyle olan ilişkisini inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinin başarıya ulaşması için en önemli görevi üstlenen bireyler öğretmenlerdir. Öğrencilerin bilgi ve birikimlerin artmasında, topluma katkı sağlayan bireyler yetiştirilmesinde ve öğrencilerin gelecekte sosyal bireyler olabilmesinde eğitim örgütlerinin rolü çok büyüktür. Eğitim örgütlerinin bu önemli görevleri yerine getirebilmeleri için okuldaki iletişim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine, bireylerin fikirlerini paylaşabilecekleri destekleyici bir ortama, görevlerine heyecanla gelen ve yapmakta olduğu işten tatmin olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenleri olumlu duygularla derslere gelen okullarda öğrencilerin de olumlu duygulara sahip olacağı ve akademik olarak da başarıya ulaşacakları düşünülmektedir.

COVID-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitime ani bir geçiş olmuştur. Bireylerin sosyoekonomik düzeyleri göz önüne alındığında bu süreçte uzaktan eğitime ulaşamayan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının yetersiz olduğunu aktarmaktadır (Saygı, 2021, s. 124). Yine öğretmenler daha önceden uzaktan eğitimi kullanım deneyimleri olmaması sebebiyle EBA altyapısının kullanımında ve materyal hazırlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir (Avcı & Akdeniz, 2021, s. 142). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme etkinlikleri kesintisiz sürdürülebilse de öğretmen ve öğrenci arasında yakın bir iletişim kurulamamıştır. Bu durumun hem öğrencilerin duygusal gelişimlerini hem de öğretmenlerin mesleklerinden aldıkları

doymu olumsuz etkilemesi beklenmektedir. Mesleki doyuma ulaşamayan öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesi ve öğretme etkinliklerinde tam performans gösterememesi olasıdır. Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen iletişimin kesintiye uğramasının yanı sıra öğretmenler ve okul yönetimi arasındaki iletişimde de sorun yaşanması beklenmektedir. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki bilgi akışında aksaklıklar olması öğretim etkinliklerinin veriminin düşmesine sebep olacaktır. Uzaktan eğitimin sosyal ilişkileri, öğrenci öğretmen arasındaki iletişimi ve eğitimin kalitesini de etkilediği düşünüldüğünde uzaktan eğitim faaliyetlerinin irdelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşlerine başvurulması sağlıklı ve verimli bir eğitim ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Varsayımlar

Bu araştırmada; araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin gönüllü oldukları, öğretmenlerin kendilerine verilmiş olan anket formundaki soruları, gerçekçi ve tarafsız olarak cevapladıkları, seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği ve veri toplama aracı olarak kullanılan “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği” nin araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayım olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Zonguldak ilinde kamuya ait ve özel okullarda görev yapmakta olan, seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olan 400 öğretmen ile sınırlıdır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılına yönelik veriler, araştırma kapsamındaki toplanmış olan “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği” veri toplama araçları ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi.

Mesleki Motivasyon: Bireyleri, mesleki faaliyetlerde bulunmaları için harekete geçiren güç.

Örgütsel İletişim İklimi: Örgüt içindeki bilgi alışverişinin örgüt üyeleri tarafından algılanışı.



1. COVID-19 PANDEMİSİ

Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu tanıma göre sağlık, yalnızca hastalığın veya sakatlığın olmaması durumuyla açıklanamamakta; aynı zamanda bireyin fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan tam bir iyilik hali içerisinde olması biçiminde tanımlanmaktadır (Budak & Korkmaz, 2020, s. 63). Türk Dil Kurumu tarafından yapılan hastalık tanımlaması ise meydana gelen bazı değişimlerden dolayı canlıların sağlıklı olmaları durumlarındaki değişim, buna ek olarak ruhsal durumdaki birtakım bozulmalar ve bitkilerde meydana gelen değişimler şeklindedir (TDK, 2021a). COVID-19, 2019 yılından günümüze kadar pek çok insanın sağlığının bozulmasına ve hasta olmasına sebebiyet vermiştir. COVID-19'un dünyada hızla yayılması bu hastalığın "küresel salgın" anlamına gelen "pandemi" terimiyle birlikte kullanılmasını gerekli kılmıştır. Pandemi, bir hastalığın enfeksiyon faktörünün ya da herhangi bir sağlık sorununun çeşitli ülkelerde veya bir kıtada yayılması, hatta tüm dünyada görülmesi durumudur (Gül & Yakıncı, 2020, s. 34).

Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu sınıflandırmaya göre bir hastalığın pandemi olarak nitelendirilebilmesi aşağıda belirtilen üç koşulu taşıyor olmasına bağlıdır (Aslan, 2020, s. 36):

- Daha önce maruz kalınmayan, ilk defa karşılaşılan bir salgın hastalığın ortaya çıkması.
- Hastalık etmeninin insanlara bulaşıyor ve tehlikeli bir hastalığa yol açıyor olması.
- Hastalığı oluşturan etmenin yayılımının kolaylıkla ve devamlı olarak ilerlemesi.

COVID-19 damlacık yoluyla bulaşabildiği gibi doğrudan temas yoluyla veya cansız objeler aracılığıyla da bulaşabilmektedir. Virüs bulaşan bireylerinde virüsün kuluçka süresinin 1-14 gün arasında farklılaştığı düşünülmektedir. Ateş, kas ağrısı, öksürük, solunum güçlüğü gibi belirtiler hastalarda yaygın olarak görülmektedir. Hastalar arasında vefat edenlerin oranı yaşlı vakalarda daha yüksek olmasıyla birlikte, hastalığa yakalanan kişilerin çoğu hafif bir şekilde süreci atlatabilmektedir (Öztan & İşsever, 2020, s. 68).

31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Vuhan kentinde etiyolojisi bilinmeyen pnömani vakalarının bildirilmesiyle COVID-19 hayatımıza girmiştir. Tespit edilen bu ilk vakalarda ateş ve nefes darlığı bulguları görülmüştür. 7 Ocak 2020 tarihine gelindiğinde ise bu bulguların temelini insanlarda ilk defa tespit edilen bir koronavirüs olduğu anlaşılmıştır. Bu koronavirüs 13 Ocak 2020 itibarıyla "COVID-19" adıyla anılmaya başlanmıştır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020, s. 8). Koronavirüs vakalarının hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılmasıyla, DSÖ 11 Mart 2020 tarihinde bu salgını küresel pandemi olarak ilan etmiştir. İlk olarak Çin'de görülen bu virüsün merkez üssü 13 Mart 2020 tarihinde Avrupa olarak değişmiştir (Aslan, 2020, s. 39).

1.1. COVID-19 Pandemisine Karşı Alınan Tedbirler

COVID-19'un tüm dünyayı etkisi altına alıp bir pandemi haline gelmesi birçok ülkenin karantina tedbirlerini alarak çeşitli alanlarda düzenlemelere gitmelerine sebebiyet vermiştir. Başta sağlık olmak üzere ekonomi, sosyal hayat ve eğitim etkinliklerinde derin değişimler ve yıkımlar meydana gelmiştir. Yeni koronavirüs pandemisi sebebiyle, başta Çin, ABD, İtalya, İspanya, Fransa, Kore, Türkiye ve Almanya gibi ülkeler olmak üzere, pek çok ülkede yüz yüze eğitim uygulamalarına ara verilmiştir.

Türkiye'de ilk COVID-19 vakasının 11 Mart 2020 tarihinde görülmesiyle birlikte pek çok alanda önlemler alınmıştır. Bu süreçte başlıca ihtiyacın sağlık alanında olduğu ve pandeminin yayılımının önüne geçebilmek için sosyal izolasyonun önemli bir faktör olduğu ortaya koyulmuştur (Hotar vd., 2020, s. 212). Bu doğrultuda uygulanan maske takma zorunluluğu, fiziksel mesafe kuralı ve sokağa çıkma kısıtlamalarıyla salgının ilerlemesinin önüne geçilmek hedeflenmiştir. Gül ve Yakıncı (2020) bu konuyla ilgili olarak bulaşıcı hastalıklarda bulaşın önlenmesinde koruyucu önlemler hakkında halkı bilgilendirmenin de önemli olduğunu vurgulamaktadır. Salgın döneminde, basında da sıklıkla vurgulanan önlemlerden bazıları: sosyal mesafe, dezenfektan ve maske olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. COVID-19 Pandemisi ve Değişen Eğitim Sistemi

Dünyadaki çoğu sektörde olduğu gibi eğitim kurumları yüz yüze eğitim faaliyetlerini durdurmuş ve uzaktan eğitim sistemleri yardımıyla eğitim öğretim hizmetleri sürdürülmüştür. Dünyada bir milyardan üzerinde öğrencinin geleneksel eğitimden uzaklaşması online ya da diğer adıyla uzaktan eğitime acil bir şekilde geçilmesini zorunlu kılmıştır (Genç & Gümrükçüoğlu, 2020, s. 406).

Millî Eğitim Bakanlığı öğrenmen, öğrenci ve ailelerin sağlıklarının öncelikli olduğunu düşünerek okulların kapatılması kararını almıştır. Bu süre zarfında hasta sayılarının aniden artması sebebiyle ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde yaklaşık 18 milyon öğrenci eğitim faaliyetlerine uzaktan devam etmek zorunda kalmıştır (Özer & Suna, 2020, s. 184). Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2021a) paylaşmış olduğu verilere göre ülkemizde özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 1 milyon 617 bin 686 öğretmen eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim platformlarına taşımışlardır.

Ülkemizde 2012 yılından itibaren kullanımda olan; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim görmekte olan öğrencilerle öğretmenlerinin iletişim halinde olmasını sağlayan, olan Eğitimde Bilişim Ağı (EBA), salgın sürecinde etkin olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnternet tabanlı EBA sistemine ek olarak EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere 3 ayrı kanalla uzaktan eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla yayın hayatına başlamıştır. Bu kanallarda ilk ve ortaöğretim kademelerinin tüm sınıf düzeylerindeki öğrenciler için 20-25'er dakikalık ders yayınları yapılmıştır. Ders aralarında eğitici ve öğrencilerin eğlenmelerini sağlayacak etkinliklere de yer verilmiştir (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020, s. 371).

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında, dünyada ilk kez uygulamaya konulan ücretsiz uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte eğitim etkinliklerinin yönetim şeklinde de birtakım değişimler yapılmıştır. Yapılan bu değişimlerle, COVID-19 pandemisinin yayılmasının önlenmesi ve bakanlık personelinin sağlığının korunması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, bakanlık düzeyinde yürütülen hizmetlerin dönüşümlü ve uzaktan çalışma yöntemleriyle yürütülmesi sağlanmıştır (MEB, 2021b).

1.3. COVID-19 Pandemisiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında COVID-19 Pandemisiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenecektir.

1.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Kızılok'un (2021) yürütmüş olduğu, "COVID-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerde Stres Kaynakları ve Davranışsal Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, Van ilinde görev yapmakta olan 24 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre COVID-19 sürecinde öğretmenlerin en büyük stres kaynakları sosyal hayatlarının kısıtlanması ve virüsü kapma korkusudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu stres kaynaklarıyla başa çıkmak adına akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılığı geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu süreçte kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla depresyon ve anksiyete geliştirdikleri saptanmıştır.

Özsoy'un (2021), İstanbul ilinde yürütmüş olduğu "COVID-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmasına 414 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterlilikleri yüksek düzeydedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sağlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uğur'un (2021) yapmış olduğu "COVID-19 Salgın Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarında Travma Sonrası Büyüme: Bilinçli Farkındalık ve Acının Dönüştürücü Gücünün Rolü" adlı çalışmasına 415 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık puanları travma sonrası büyümeyi yordamazken acının dönüştürücü gücü puanları travma sonrası büyümeyi yordamaktadır.

Güzen (2021) tarafından yapılmış olan, "COVID-19 Pandemi Öncesi ve Pandemi Sürecinde 4-6 Yaş Çocuklarının Dijital Oyun Bağımlılık Eğilimleri ve Ebeveyn Rehberlik Stratejilerinde Görülen Farklılıkların İncelenmesi" isimli

çalışmaya 4-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynler katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pandemi sürecinde çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerinin arttığı görülmektedir. Pandemi sürecinde ebeveynlerin daha aktif, serbest ve dijitale yönlendiren stratejiler kullandığı görülmüştür. Ebeveynlerin dijital yönlendiren ve serbest stratejiler kullanması, çocukların dijital oyun bağımlılığı eğilimlerini artırmıştır.

Türker'in (2021), "Koronavirüs (COVID-19) Pandemisinin Yükseköğretim Öğrencilerinde Anksiyete Düzeyi ile E-Öğrenme Tutumlarına Etkisi" adlı araştırmasının örneklemini 2479 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26,3'ünde anksiyete olduğu belirlenmiştir. Anksiyetesi bulunmayan öğrencilerin motivasyon düzeyleri daha yüksek olsa da anksiyeteli bireylerin teknolojiyi kullanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte anksiyeteli öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanların da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Köse'nin (2021) "COVID-19 Pandemi Sürecinde Hemşirelik Öğrencilerinin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmasının örneklemini 313 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kaygı düzeylerini etkileyen en önemli etkenin sosyoekonomik düzey ve cinsiyet olduğu gözlenmiştir.

Çiçek, Şahin ve Erkul'un (2021), "COVID-19 Salgın Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığının İncelenmesi" isimli araştırmalarına üniversite öğrenimine devam eden 337 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular COVID-19 salgını döneminde öğrencilerin akıllı telefon kullanım sürelerinin arttığı yönündedir. Öğrenciler akıllı telefonu en fazla, haberleri takip etmek ve görüntülü görüşmek amacıyla kullandıklarını aktarmışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerden bir grubun akıllı telefon bağımlılığı riski taşıdığı tespit edilmiştir.

Şahbudak ve İnal Emiroğlu (2020) tarafından yürütülen "Çocuk ve Ergende COVID-19 Salgını ve Duygudurum Bozuklukları Birlikteliği" adlı araştırmanın

sonuçlarına göre pandemi döneminde yaşanan stres çocuk ve ergenlerde depresyon riskini artırmaktadır. Bu sebeple pandemi süreci öncesinde başlanmış olan bir antidepresan tedavisi varsa bu tedavinin pandemi sürecinde kesilmemesi oldukça önemlidir.

1.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Davico ve arkadaşlarının (2021) yapmış oldukları “Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Adults and Their Children in Italy” adlı araştırmada İtalya’da COVID-19 pandemisinin yetişkinler ve çocuklar üzerindeki psikolojik etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmaya 2419 yetişkin ve ortalama 12 yaşında 786 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılardan %33’ü COVID-19 Pandemisinden olumsuz etkilendiklerini bildirmişlerdir. Bu araştırmaya katılanların %31’inin travma sonrası stres bozukluğu için risk altında olduğu tespit edilmiştir.

Verger, Urbanowicz, Shankland ve McAloney-Kocaman (2021) tarafından yapılan “Coping in İsolation: Predictors of İndividual and Household Risks and Resilience Against The COVID-19 Pandemic.” adlı araştırmanın amacı COVID-19 salgını sürecinin çocuk ve ebeveynlerin ruh sağlığı üzerinde oluşturduğu etkileri incelemektir. Eve kapanma sürecinde yaşanabilecek olumsuzlukların aile üyelerinin stres düzeyini artıracakı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte ekonomik zorluklardan dolayı depresyon ve ilişki problemlerinin arttığı; duygusal yoğunluğun artmasına bağlı olarak da çeşitli bağımlılıklarda artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca empatik düşünce becerisinin, aile içerisindeki olası çatışmaları önleyeceği öngörülmektedir.

Arslan, Yıldırım ve Zangeneh’in (2021) yapmış olduğu “Coronavirus Anxiety and Psychological Adjustment in College Students: Exploring the Role of College Belongingness and Social Media Addiction” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinde koronavirüs kaygısı ve psikolojik uyumları araştırılmıştır. Bu nitel araştırmanın örneklemi 315 üniversite öğrencisidir. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteye aidiyet, koronavirüs kaygısıyla psikolojik uyum arasındaki ilişkiye kısmen aracılık etmektedir. Buna ek olarak düşük ve orta düzeyde sosyal medya bağımlılığı, üniversiteye aidiyet üzerinde güçlü bir yordayıcıdır.

DePasquale, Chiappedi, Sciacca, Martinelli ve Hichy (2021), “Online Videogames Use and Anxiety in Children During the COVID-19 Pandemic.” adlı araştırmalarında COVID-19 pandemisi sırasında çocuklarda çevrimiçi video oyunları kullanımı ve kaygı ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 8-10 yaş arasındaki 162 çocuğa ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre COVID-19 Pandemisi sırasında erkek çocukların video oyunlarına kız çocuklara oranla daha fazla zaman harcadıkları; kız çocukların da erkeklere göre daha yüksek düzeyde sürekli kaygıya sahip olduğu görölmektedir. Buna ek olarak durum kaygısının, video oyun kullanımı ve bağımlılığın bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Sood (2020), “Psychological Effects of the Coronavirus Disease-2019 Pandemic.” adlı araştırmasında COVID-19 Pandemisinin psikolojik etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı COVID-19 Pandemisinin travma sonrası stres bozukluğu, kaygı, depresyon ve davranış bozukluğu gibi sorunlara yol aabileceği görüşündedir. Araştırma sonucunda, bu sorunların önlenmesi ve yönetilmesi aşamalarında psikolojik etkiyi ve sorunun temellerini anlamanın önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Hou ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan “Probable Anxiety and Components of Psychological Resilience Amid COVID-19: A Population-Based Study” adlı araştırmaya 4021 kişi katılmıştır. Bu araştırmada COVID-19 salgınının stres faktörleri ile bireylerin ruh sağlığı ve psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Anksiyete düzeyi düşük olan katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de düşük olduğu görölmüştür. Bu süreçte ekonomik sorunlar yaşayan bireylerin COVID-19’a enfekte olma konusunda yüksek kaygı yaşadığı tespit edilmiştir.

Mustafa ve Mazari’nin (2020), “The Psychological and Physiological Responses in Population Exposed to COVID-2019 Pandemic” adlı araştırmalarının örneklemini 355 yetişkin oluştırmaktadır. Bu araştırmada amaç psikolojik stresörlerin COVID-19’a maruz kalan kişilerin fizyolojik faktörlerine nasıl etki ettiğini ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik faktörler ve fizyolojik faktörler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır.

Barzilay ve arkadaşlarının (2020) “Resilience, COVID-19-Related Stress, Anxiety and Depression During The Pandemic in A Large Population Enriched for Healthcare Providers.” adlı araştırmalarının 3042 sağlık çalışanı oluştırmaktadır. Bu araştırmada sağlık alışanlarının COVID-19 salgını sürecinde yaşadıkları stres, anksiyete ve depresyon ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan katılımcıların anksiyete düzeyleri düşük bulunmuştur. Katılımcılar kendilerini kaygılandıran durumun hastalığı kendilerinin kapmasından ziyade, aile üyelerinin hasta olması olduğunu aktarmışlardır.



2. UZAKTAN EĞİTİM

Eğitim sürekli olarak gelişen canlı bir süreçtir. İnsan hayatında önemli bir yere sahip olan eğitim insanı etkileyen her türlü alandan etkilenmektedir. Bu doğrultuda günümüzde bireylerin teknolojik araçlar sayesinde hayatın her alanında, sürekli olarak daha fazla bilgi ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Günümüz küreselleşen dünyasında tüm toplumların amacı eğitimden sağlığa kadar her alanda bilişim teknolojilerini kullanarak insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yaşam boyu eğitimi öncelikli sıraya koyarak kendilerine yer edinmeye çalışmaktır (Arı, 2010; aktaran Özbay, 2015, s. 377).

Kaya (2002) uzaktan eğitimi; geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin bazı koşullarda sınırlılıkları olması nedeniyle sınıf içi etkinliklerinin yürütme olanaklarının sağlanamadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini sağlayıcılar ile öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış yöntemler yoluyla belirli bir merkezden yürütüldüğü bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır. Uşun (2006) uzaktan eğitimi; öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirlerinden uzak ortamlarda bulunduğu, öğrencilere büyük oranda esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıyan, süreç boyunca farklı teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşimin elektronik aletlere dayalı olarak sağlandığı, sistematik bir eğitim uygulaması olarak tanımlamaktadır. Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011) uzaktan eğitimi, elektronik olan ya da olmayan sistemler aracılığıyla özel iletişim yöntemleri kullanılarak, zaman ve mekân sınırlarının ortadan kaldırıldığı birçok öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlı, kapsamlı bir öğrenme faaliyeti olarak tarif etmektedir.

Literatürdeki tanımlar incelendiğinde uzaktan eğitim için öncelikli koşulun teknolojinin sağlanması olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin zorunlu olarak bir öğrenme modeli olarak ortaya çıktığı ve mevcut öğrenme süreç ve modellerinin imkânlarını genişleterek insanlara kolaylık sağladığı aktarılmaktadır. Uzaktan eğitimin, öğrenme sürecini zaman ve mekânın ötesine taşıdığı görülmektedir (Demir, 2014, s. 204).

2.1. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Dünyada uzaktan eğitime dair ilk bulgulara 1728 yılında Boston Gazetesinde yer alan bir reklamda rastlanmaktadır. Sonrasında 1890'lı yıllara gelindiğinde Avustralya'daki Queensland Üniversitesinin kampüs dışına açık olan bir eğitim programı yürüttüğü görülmektedir (Demir, 2014, s. 204). 1874 yılında Amerika'da Illinois Westley Üniversitesinde uzaktan eğitim faaliyetlerine rastlanmakta, 1884 yılında Almanya Berlin'de öğrencileri üniversiteye giriş sınavına hazırlamak amacıyla bir okul kurulduğu görülmektedir. 1883 yılında Amerika Mektupla Eğitim Üniversitesi kurulmuş, 1892'de Chicago Üniversitesinde mektupla eğitime başlanması gelişmeleri yaşanmıştır. 1898 yılında İsveç'te, uzaktan eğitim veren bir lise kurulmuş; ilk ve orta öğretimde uzaktan eğitime başlayan ilk ülke olan Avustralya'da ilk uzaktan eğitim 1910 yılında yükseköğretim kademesinde başlamıştır. İspanya'da 1972'de kurulan Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi ise 1973 yılında eğitim öğretime başlamıştır (Kaya, 2002, s. 29).

Türkiye'de ise uzaktan eğitim meselesi ilk olarak 1927 yılında vatandaşların okuryazar hale getirilmesi amacıyla kullanılmak üzere gündeme gelse de gerçek anlamda 1982 yılında uygulanmaya başlamıştır (Demir, 2014, s. 205). 1950'li yıllarda uzaktan eğitime yapılan teşvikin artmasıyla Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ne bağlı olarak Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde uzaktan eğitim programları başlatılmıştır (Papi & Büyükaslan, 2007; aktaran Ülkü, 2018, s. 16). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1960 yılında Mektupla Öğretim adı altında uzaktan eğitim uygulaması başlatılmış, 1974 yılında ise her düzeyde öğretimin sağlanması için Mektupla Öğretim Merkezleri kurulmuştur. Yine 1974 yılında açılan Mektupla Öğretim okulları 1975 yılına gelindiğinde Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'na (YAYKUR) bağlı olarak eğitim hizmetlerini sürdürmüştür. Bu kurumlar liseden mezun olmuş ancak maddi imkanları yetersiz olan öğrencilerin öğrenim görmeleri amacıyla kurulmuştur. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi kurulmuş ve mektupla eğitim veren eğitim kurumları görevlerini bu fakülteye bırakmışlardır (Kaya, 2002, s. 30-33).

2.2. Uzaktan Eğitimin Özellikleri

Sürekli gelişmekte olan teknolojik faaliyetler eğitim ve öğretim ortamlarını da etkilemiştir. Bu durum da öğretmen ve öğrenci rollerinin yeniden düzenlenmesi gerekliliğini beraberinde getirmiştir. Öğrenci ve öğretmen rolleri her ne kadar yeniden düzenlense de öğretmenlerden beklenen bazı etkinliklerin değişmediği görülmektedir. Uğur (2014), geleneksel eğitim anlayışında öğretmenlerden beklenen öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme, materyal tasarımı, rehberlik, öğretimi planlama gibi etkinliklerin uzaktan eğitimde de beklendiğini aktarmaktadır. Uzaktan eğitimde öğretmenlerden beklenen tüm bu etkinliklerin başarıyla yerine getirilmesi için öğretmenler tarafından farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Gülbahar (2021), yüz yüze eğitimde sözel olmayan tavırların büyük ölçüde etkili olduğunu fakat uzaktan eğitimde öğretmenin bilgiyi sunuş ve iletişim kurma yetkinliğiyle ön plana çıktığını aktarmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin görsel materyallerle konuyu destekleyerek öğrencinin dikkatini çekebilmesi ve iletişim kanallarını etkili kullanarak bu dikkatin sürdürülmesini sağlaması oldukça önemlidir.

Özer, Gür ve Küçükcan (2010) uzaktan eğitimin özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamaktadır:

- Uzaktan eğitim sürecinde öğreticiyle öğrenen ayrı ortamlarda bulunmaktadır.
- Uzaktan eğitim, bireye yeni ve çok çeşitli seçenekler sunar.
- Uzaktan eğitim, birbirinden farklı ya da tümleşik öğretim ortamlarına sahiptir.
- Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime gerekli gelişme gösteremeyen öğrencilere de uygundur.
- Çevrim içi ortamlarda geri besleme süresi kısadır.
- Uzaktan eğitim, diğer eğitim sistemlerine göre daha ucuzdur.

Uzaktan eğitim kavramının temelinde dört ana faktörün bulunduğu vurgulanmaktadır. Özarslan (2008) bu dört faktörü aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Uzaktan eğitim, devlet kurumlarınca formel bir eğitim imkânı olarak sunulmaktadır. Öğrenci başarısı nispetinde diploma, sertifika alabilme şansına sahip olmaktadır.
- Uzaktan eğitim uygulamaları aracılığıyla öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki zaman ve mekân kısıtlamaları ortadan kalkmaktadır.
- Uzaktan eğitim hem eşzamanlı (senkron) hem de ayrı zamanlı (asenkron) bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir.
- Uzaktan eğitim kaynak ya da kaynaklar arasında bağlantı sağlanmasını gerçekleştirmektedir. Uzaktan eğitimin ekonomik açıdan planlaması daha kolay meydana getirilebilmektedir.

2.3. Uzaktan Eğitimin Amacı

Farklı tanımlarda üzerinde durulan noktalara bakıldığında uzaktan eğitimde amaç; eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırmak bu yolla da gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, zamandan ve mekândan etkilenmeden insan eğitimine katkı sağlayabilen sistemlerle insanlara eğitim-öğretim imkânı sağlamaktır (Özbay, 2015, s. 378). Belirtildiği gibi uzaktan eğitim öğrenenler ve öğretmenler için zaman ve mekân kavramlarını ortadan kaldırarak büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bu kolaylık beraberinde ekonomik koşullara da olumlu yansımaktadır. Birtakım sıkıntılar sebebiyle eğitimine devam edemeyen bireyler uzaktan eğitim sayesinde eğitim alma şansını yakalamış olacaklardır. Bu durum da uzaktan eğitim programlarına geniş öğrenci topluluklarının ilgi göstermesini sağlamıştır (Ülkü, 2018, s. 23). Özetle uzaktan eğitimin amacı zamandan ve mekândan etkilenmeden tüm öğrencilere eğitim hakkını ulaştırabilmektir.

2.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Dünyanın her yerinde yüz yüze eğitime bir alternatif olarak uzaktan eğitimin gelişim sağladığı görülmektedir. Son zamanlarda birçok ülkede üniversiteler web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerini aktif olarak kullanmaktadır. Böylelikle öğrenciler okuldan uzakta olsalar dahi öğrenimlerine devam edebilmektedirler (Gökçe, 2008, 2-3).

COVID-19 pandemisi sürecinde olduğu gibi küresel bir salgının geniş alanlara yayılmasının önüne geçilebilmesi noktasında uzaktan eğitimin hayati bir önem taşıdığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sistemleri sayesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak yakında olmasına gerek kalmamış ve salgının hızlanmasının önüne geçilebilmiştir.

Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime oranla toplumsal, ekonomik, psikolojik ve kültürel açılardan birçok avantajı bulunmaktadır. Odabaş (2004), uzaktan eğitimin sahip olduğu bu avantajları aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

- Çalışan insanlar bulundukları yer fark etmeksizin internete erişim sağlayarak eğitim alabilmektedirler.
- Uzaktan eğitim sayesinde eğitim faaliyetleri uluslararası boyutlarda da gerçekleştirilebilmektedir.
- Uzaktan eğitim sistemlerinde daha objektif bir şekilde öğrencilerin durumları değerlendirilebilmektedir.
- Uzaktan eğitim sayesinde geniş bir kitleye mekân sorunu olmaksızın eğitim sunulabilmektedir.
- Uzaktan eğitim görsel-işitsel bir şekilde ders anlatımını zenginleştirdiği için öğrenciler motivasyonunu da olumlu yönde etkilemektedir.
- Uzaktan eğitim kurum ve kuruluşların yapmış olduğu ekonomik harcamaları azaltmakta ve eğitimin maliyetini düşürmektedir.

2.5. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim çok yönlü bir sistem olmasına karşılık çeşitli dezavantajları da beraberinde getirmektedir. Özellikle kullanıcıların elektronik aletlerin alınması konusunda ekonomik anlamda zorlanması bu teknolojinin yaygınlaşması önündeki en büyük engeldir.

Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011), uzaktan eğitimin gelişmesinin önündeki engelleri aşağıdaki şekilde sıralamaktadırlar:

- Maddi durumu el vermeyen öğrenciler elektronik iletişim araçlarına sahip olamadığından ekonomik nedenlerden dolayı uzaktan eğitimden faydalanamayabilmektedir.
- İnternet kullanım ücretlerinin yüksek olması uzaktan eğitime ulaşmada engel yaratabilmektedir.
- Özellikle internet ortamında yaşanan teknik sorunlar nedeniyle öğrenci ve öğretmenler arasında bağlantı kopuklukları yaşanabilmektedir.
- Uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması nedeniyle dersler verimli geçmeyebilmektedir.

2.6. Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Eğitim Arasındaki Farklar

Uzaktan eğitimi, geleneksel eğitim sistemlerinden ayıran bazı özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Yumbul, 2021, s. 24):

- Öğrenci, uzaktan öğrenme sürecinde geleneksel eğitim sisteminde olduğu gibi pasif bir konumda değil aktif olduğundan uzaktan eğitimin daha fazla öğrenci merkezli olduğu söylenebilir.
- Uzaktan eğitimde, geleneksel eğitimde olan zaman, mekân ve süre sıkıntısı gibi engeller yoktur.
- Uzaktan eğitim iletişim teknolojisi ve medya araçları aracılığıyla genellikle sanal ortamlarda gerçekleştirildiği için geleneksel eğitim gibi bir sınıfta bulunma zorunluluğu yoktur.

- Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime göre çok daha büyük kitlelere eğitim hizmeti sunabilme fırsatı yaratmaktadır.
- Uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında iki yönlü bir iletişimin varlığından söz edilebilmektedir.

2.7. Uzaktan Eğitim Modelleri

Tarihî süreç içerisinde eş zamanlı (senkron) öğrenme modeli ve eş zamanlı olmayan (asenkron) öğrenme modeli ortaya çıkmıştır. Günümüzde teknolojik olanakların gelişmesiyle birlikte eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan öğrenmeye ek olarak yeni bir öğrenme modeli de ortaya çıkmıştır. Bu model karma eğitim modeli (hybrid eğitim) olarak ifade edilir.

2.7.1. Eş Zamanlı Model

Uzaktan eğitimde eş zamanlı (senkron) model; farklı mekânlarda bulunan öğrenen ve öğreticilerin, aynı zamanda bir araya gelerek, karşılıklı diyalog içerisinde eğitim sürecini gerçekleştirmeleri olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimde eş zamanlı eğitim öğretim uygulamaları; etkileşimli sohbetler, sanal sınıflar ve canlı dersler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Öğrencilerin bu sürece dâhil olabilmeleri için bazı teknolojik donanımlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu donanımlar mikrofon, kulaklık, kamera vb. araçlardır. Eş zamanlı eğitim öğretim; sesli konferanslar, video konferanslar, sunumlar vb. şekilde uygulanmaktadır (Yıldız, 2016, s. 9).

2.7.2. Eş Zamanlı Olmayan Model

Uzaktan eğitimde eş zamanlı olmayan (asenkron) model de farklı ortamlardaki öğrenen ve öğreticinin farklı zaman dilimlerinde, öğrenenin kendi hızına ve müsait olduğu zamana göre eğitim sürecini belirlediği öğrenme süreçleri olarak tanımlanabilir. Bu uzaktan eğitim modelinde öğrenmenin gerçekleşmesi öğrenenin kendi gayretine bağlıdır. Öğrenen kendi programını ve çalışma düzenini kurar. Uzaktan eğitimi gerçekleştirmek için sahip olunan donanımların yeterli olduğu bu uzaktan eğitim sürecinde e-postalar, forumlar, mesajlar vb. uygulamalar kullanılmaktadır (Yıldız, 2016, s. 9).

2.7.3. Karma Model

Karma (hybrid) model; eğitim öğretim sürecinde hem eş zamanlı (senkron) hem de eş zamansız (asenkron) modellerin bir arada kullanılması şeklinde gerçekleşmektedir. Karma uzaktan eğitim uygulamalarında bazı aktiviteler eş zamanlı yapılırken bazıları eş zamansız yapılmaktadır. Eş zamanlı ve eş zamansız uzaktan eğitim modellerinin birbiri üzerinde herhangi bir üstünlüğü olmadığı, bunun aksine birbirlerini tamamlayan iki model olduğu belirtilmektedir. Günümüzde uzaktan eğitim karma modelin kullanılabilirliğini bu durumu kanıtlar niteliktedir (Yıldız, 2016, s. 10).

2.8. Uzaktan Eğitimle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında uzaktan eğitimle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenecektir.

2.8.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

İpekli'nin (2022) “Öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sonrasındaki Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)” adlı araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, pandemi öncesinde ve pandemi sonrasındaki düzeyleri incelenmiştir. Araştırmaya 723 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre pandemi öncesi ve sonrasında uzaktan eğitimin avantajları boyutunda cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklar ortaya çıkmaktayken uzaktan eğitimin sınırlılıkları boyutunda yalnız branş değişkenine göre anlamlı farklar ortaya çıkmaktadır.

Aksoy Kökosmanlı'nın (2022), “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin örneklemini 159 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları orta düzeydedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan bölüm ve kurum türü değişkenlerine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karadayı (2021), 400 üniversite öğrencisinin katılımıyla hazırladığı “Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algılarında COVID-19 Kaygısının, Korkusunun ve Demografik Değişkenlerin Rolü” isimli çalışmasında COVID-19 kaygısının, korkusunun ve demokratik değişkenlerin üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmada COVID-19 kaygı ve korku düzeylerinin uzaktan eğitimle ilişkisi olduğu ve COVID-19 kaygı ve korku düzeylerinin uzaktan eğitim algısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baran (2021), “Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemisi ile Gelişen Uzaktan Öğretim Süreciyle İlgili Hazırbulunuşlukları Görüşleri ve Tecrübeleri” isimli çalışmasını 10 sınıf öğretmenleriyle yürütmüştür. Bu araştırmanın bulgularına göre katılımcıların belli bir teknolojik altyapılarının bulunduğu ancak uzaktan eğitim tecrübelerinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler küçük yaş gruplarında uzaktan eğitimde birtakım zorluklarla karşılaştıklarını, bu zorluklarla da velilerin desteği sayesinde başa çıktıklarını aktarmışlardır. Öğretmenler uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğiyle ilgili kaygılarını da dile getirmişlerdir.

Çok’un (2021), “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller” adlı araştırmasının örneklemini ilk ve ortaokullarda görev yapan 381 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha fazla çaba gerektirdiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte bu sisteme hızlı bir şekilde ayak uydurmak zorunda kaldıklarından dolayı öğretmenlerin bazı tereddütleri olduğu aktarılmaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenler uzaktan eğitimde materyal hazırlama konusunda da yoğun çaba harcadıklarını belirtmişlerdir.

Arar, Öneren ve Yurdakul’un (2021), “COVID-19 Kapsamında Uzaktan Eğitim Sürecinin Lisansüstü Öğrencilerin Algısındaki Yeri: Kırıkkale Üniversitesi Örneği” isimli nitel çalışmalarının örneklemini lisansüstü eğitime devam etmekte olan 7 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar uzaktan eğitimi, zaman açısından avantajlı bulurken iletişim eksikliği, altyapı problemleri gibi konularda dezavantajlı bulmaktadırlar. Katılımcıların çoğunluğunun görüşlerine göre eğitimin geleceğinin örgün eğitimde olduğu düşünülmektedir.

Gökbulut'un (2021), "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme" isimli araştırmasının örneklemini ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimlerine devam eden 358 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları ve mobil öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyleri değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin uzaktan eğitim algı düzeyleri ile mobil öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Seven'in (2021), "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları ile İlişkisi" adlı araştırmasında okul yöneticilerinin uzaktan eğitim tutumlarının görev, cinsiyet, eğitim durumu, bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmamakta olduğunu ancak okul yöneticilerinin uzaktan eğitim tutumlarının okul türü ve hizmet yılı değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Karadayı'nın (2021), "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algılarında COVID-19 Kaygısının, Korkusunun ve Demografik Değişkenlerin Rolü" adlı araştırmasının örneklemini Ankara ilinde öğrenim görmekte olan 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algıları yaş, fakülte ve algılanan bilgisayar kullanım seviyeleri değişkenleriyle ilişkiliyken cinsiyet değişkeniyle ilişkili değildir.

Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020), tarafından yürütülmüş olan "Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmaya Gaziantep ilinden 80 öğrenci, 80 veli ve 80 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları uzaktan eğitimin faydalı yönleri olsa da etkileşimin yeterli derecede olmaması, öğrencilerin derslere aktif katılım gösterememesi, bireysel farklılıklara uygun olmaması gibi eksikliklerin bulunduğunu aktarmışlardır. Bunlara ek olarak uzaktan eğitim sistemlerinin alt yapı, fırsat eşitsizliği, materyal ve içerik anlamında geliştirilmesinin eğitime olumlu yansıtacağını belirtmişlerdir.

Genç ve Gümrükçüoğlu (2020), 1212 İlahiyat Fakültesi öğrencisiyle yürütmüş olduğu “Koronavirüs (Covid-19) Sürecinde İlâhiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrenciler, vakitten tasarruf sağlaması, kolay ulaşılabilir olması ve dersi tekrar şansının olması yönüyle uzaktan eğitimden memnun olsalar da yüz yüze etkileşimin sağlanamaması ve sosyalleşme imkanının olmamasından dolayı uzaktan eğitimi eleştirmişlerdir. Bu araştırmayla birlikte derslerin kalitesinin öğrencilerin internet alt yapısıyla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Kocayigit ve Uşun’un (2020) “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli Örneği).” adlı araştırmalarındaki örneklem Burdur ilinde görev yapmakta olan 204 öğretmendir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu tutumlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmaktadır, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Kürtüncü ve Kurt’un (2020), yapmış oldukları “COVID-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar” adlı çalışmalarına 516 hemşirelik bölümü öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler uzaktan eğitimin hem teorik hem de pratik dersler için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bu öğrenciler altyapı problemleri, imkanların yetersizliği, pandeminin beraberinde getirdiği olumsuz duygudurum ve sınav kaygısı gibi konulardan ötürü sorun yaşamaktadırlar.

Yahşi ve Kırkıcı’nın (2020), “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmasında 628 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları öğretmenlik türü, mesleki kıdem, çalışma süresi değişkenlerine göre farklılık gösterirken; okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

Orçanlı ve Bekmezci (2020), “Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Algısının Belirlenmesi ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi” adlı araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik

algılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak okudukları sınıf değişkeni ve uzaktan eğitim algıları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Ülkü'nün (2018) "İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları." adlı araştırmasının örneklemini Bolu ilinde görev yapan 355 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmaksayken, cinsiyet, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Karaağaç'ın (2017), "Okul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları." adlı araştırmasının örneklemini İstanbul ilinde görev yapmakta olan 10 okul müdürü, 31 müdür yardımcısı ve 204 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları yaş, mesleki kıdem, kurum türü değişkenlerine göre farklılık gösterirken cinsiyet, medeni hal, öğrenim durumu, kurum kademesine göre farklılık göstermemektedir.

Meriçelli'nin (2015), "Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi" adlı araştırmasının örneklemini 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamı istenilen ortamda ve zamanda erişilebilir, teorik derslerde uygulanabilir motive edici bir ortam olarak görülmektedir.

Yılmaz ve Aktuğ'un (2011), "Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri" adlı nitel araştırmalarında 5 öğretim elemanı ile görüşülmüştür. Katılımcılar uzaktan eğitimde iletişimin genellikle tek taraflı olarak kurulmakta olduğunu, öğrencilerin öğretim üyeleriyle iletişim kurmaktan çok genellikle kendi aralarında iletişim kurduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda tespit edilen durumlara çözüm önerileri getirilmiştir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Marek, Chew ve Wu'nun (2021), "Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic" araştırmalarının örneklemini 30 farklı branştan 418 eğitimci oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin, geleneksel sınıfların uzaktan eğitime geçmesi sürecindeki deneyimlerini belirlemektir. Katılımcılar uzaktan eğitime geçişle, yüz yüze eğitime göre iş yüklerinin arttığını ve daha fazla stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu süreçten öğrencilerin yararlanabilmesi için emek verdiklerini aktarmışlardır.

Aliyyah ve arkadaşlarının (2020), "The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia" adlı araştırmasının örneklemini 67 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmayla COVID-19 sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenler bu süreçte öğrencilerin kolayca ulaşabilmesi ve kullanabilmeleri sebebiyle eğitici videoları sıklıkla tercih etmişlerdir. Öğretmenler öğrenilenleri değerlendirme aşamasında ve öğrencilerin duygusal yönlerini anlama konularında sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenler teknik aksaklıklar ve öğrencilerin teknolojik donanımlara sahip olmaması gibi sebeplerden dolayı uzaktan eğitimin kalitesinin düştüğünü belirtmişlerdir.

Moralista ve Oducado'nun (2020), "Faculty Perception toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (COVID-19) Pandemic." adlı araştırmasının örneklemini 27 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı Filipinler'deki bir eyalet kolejinde görevli olan öğretim üyelerinin online eğitime karşı algılarını belirlemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyeleri öğretim şeklinin, çevrimiçi olup olmaması konusunda kararsızdırlar. Araştırmaya katılan kadınların uzaktan eğitim algıları erkeklere göre daha olumludur.

Rasmitadila ve arkadaşları (2020), "The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia." adlı araştırmalarında Endonezya'daki ilkokullarda görev yapmakta

olan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 67 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar “öğretim stratejilerinin zorluğu”, “öğretmen motivasyonu”, “çevrimiçi öğretimin zorluğu” ve “çevrimiçi destek”tir.

Baek, Zhang ve Yun tarafından yapılan (2017), “Teachers Attitudes toward Mobile Learning in Korea.” adlı araştırmanın örneklemini ilk ve orta okullarda görev yapan 140 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı Güney Kore’deki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını tespit etmektir. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin mobil öğrenmeye yönelik tutumları ilkokul öğretmenlerine göre daha olumludur. Bununla birlikte 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha deneyimsiz öğretmenlere göre mobil öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar sergilediği görülmüştür.

Kisanga’nın (2016), “Determinants Of Teachers’ Attitudes towards E-Learning In Tanzanian Higher Learning Institutions” araştırmasına 258 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmayla öğretmenlerin çevrimiçi eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar kullanımı konusunda yetkin olma ile çevrimiçi eğitime yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çevrimiçi eğitime yönelik tutumla; cinsiyet ve mesleki kıdem gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı aktarılmaktadır.

Louwrens ve Hartnett’in (2015) “Student and Teacher Perceptions of Online Student Engagement in An Online Middle School” adlı çalışmalarının örneklemini 4 öğretmen ve 11-15 yaş arasındaki 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmayla öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik görüşleri belirlenmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçları çevrimiçi ortamda öğrencilerin bilişsel katılımlarının olumlu etkilendiği yönündedir. Bununla birlikte çevrimiçi etkinliklerin kolaylaştırılması ve öğrenme ortamının güvenli hale getirilmesi sonucunda öğrencilerde duygusal bağlılık geliştiği de aktarılmaktadır.

Nasser ve Abouchedid (2010) tarafından yapılan “Attitudes and Concerns towards Distance Education: The Case of Lebanon.” adlı araştırmanın örneklemini

7 okul müdürü ve 112 ğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmayla Lübnan'da uygulanan bir uzaktan eğitim programına okul müdürleri ve öğretmenler tarafından verilen değer ve tutumlar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahipken öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan okul müdürleri uzaktan eğitime ulaşmak için gerekli olan teknolojik altyapının maliyetli olmasından dolayı, uzaktan eğitimin sistemlerinin kullanımının olanaksız olduğunu aktarmışlardır.



3. MOTİVASYON

Motivasyon kavramının temelini Latince “movere” kelimesine dayandığı bilinmektedir (Karagüven, 2012, s. 2600). Urhan (2018), motivasyon kavramının ilk olarak 1880’li yıllarda ABD ve İngiltere’de psikoloji alanında yayınlanan makalelerde kullanıldığını bildirmektedir. TDK’nin sözlük tanımına göre motivasyon, güdülendirme ve isteklendirme gibi anlamlara gelmektedir (TDK, 2021b).

Durmaz’a (2004) göre motivasyon, bir işin istenilen nitelik ve nicelikte yapılabilmesi için işi yapan bireylerin etkilenmesi ve yönlendirilmesi sürecinde sergilenen etkinlikleri içermektedir. Farklı bir tanımda Bursalıoğlu (2002) ise motivasyonu davranışlarımıza enerji katan ve davranışlarımızı yönlendiren bir güç olarak tanımlamaktadır. Tınaz’a (2013) göre motivasyon bir davranışın yapılmaya başlanması ve sürdürülmesi konusunda irade gösterilmesini ifade etmektedir. Sergilenen davranışlar, hedeflenen sonuçlar için bir anlam ifade etmeye devam ettiği sürece motivasyonun sürmesi sağlanmaktadır.

Motivasyon; Cüceloğlu’na (2019) göre istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri de içinde barındıran, geniş kapsamda bir kavramdır. Yeryüzünde yaşayan tüm canlıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için karşılamaları gereken ihtiyaçları vardır. İnsanların, bu ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda harekete geçmeleri gerekmektedir. İnsanların harekete geçme konusunda yaptıkları etkinliklerin tümü motivasyon kavramıyla karşılanmaktadır (Gümüş & Sezgin, 2012; aktaran İşgörür, 2020, s. 4).

Günbayı (2000), motivasyon kavramının temel anlamlarından yola çıkarak “motivasyon” kelimesi yerine davranışın gücü ve yönüyle de ilgili olan bir kavram olan “güdülenme” kelimesinin kullanılmasının daha doğru olacağını belirtmiştir. Belli bir amaca yönelik eylemlerde bulunan bireyin de iyi güdülenmiş olduğunu aktarmıştır.

Örgüt çalışanları, örgütün hedefleri doğrultusunda yöneticiler tarafından yönlendirilir. Bu süreçte örgüt yöneticisi uygun çalışma ortamının sağlanması ve

Çalışanların motivasyonlarının artırılması noktasında görev alır. Örgütlerin hedeflerini başarıyla gerçekleştirmeleri ve çalışanların motivasyonları arasında doğru orantı vardır. Çalışanların rgte olan bağlılıklarının artması ve örgüt amaçlarını benimsemesiyle motivasyonları artar. Bu sebeple örgütün hedefleri doğrultusunda ilerleyebilmesi için çalışanların motivasyonlarının sağlanması önemli bir koşuldur (oban, 2019, s. 25). Çevik ve Köse (2017) olumlu örgüt kültürünün oluşmasını çalışanların motivasyonlarının sağlanması koşuluna bağlamaktadır.

Motivasyon kavramı eğitim örgütlerinde de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim öğretime yönelik algılarını ve davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden birisi de motivasyondur (Akbaba, 2006, s. 343).

3.1. Motivasyon Türleri

Motivasyonun, yönünü ve zamanını etkileyen birtakım faktörler mevcuttur. Bu etkenler hem içsel hem de dışsal olarak iki kategoride incelenmektedir.

Bireyin kendi içinde barındırdığı gereksinimlerine bir tepki olarak geliştirdiği tepkiler içsel motivasyonu oluştururken bireye etki eden dışsal kaynaklı unsurlar dışsal motivasyona yol amaktadır.

3.1.1. İçsel Motivasyon

İçsel motivasyon, bireylerin ilgi ve merakları sonucunda meydana gelmektedir. Hoy ve Miskel (2010), içsel motivasyonu, bireylerin karşılaşmış oldukları güçlüklerin üstesinden gelmelerinde kendi bilgi ve becerilerini kullanması durumu olarak tanımlamaktadır. İçsel motivasyonda bireylerin davranışı sergilemelerinde ödül ya da ceza durumlarının etkisinden söz edilemez.

Aydoğan’a (2015) göre içsel motivasyon, kişinin bağımsız çalışabilme durumu, kişisel yetenekleri kullanabilme fırsatı, kendi kararlarını uygulayabilme sorumluluğu, kendine özgü yöntemler kullanabilmesi ve başarı hissiyle açıklanabilmektedir.

Bireyi harekete geçiren enerjinin temelinde içindeki heves ve isteği varsa içsel motivasyonun varlığından bahsedilebilir. Birey bir davranışı sergilerken eylemin tüm yararlarını bir tarafa bırakıp tatmin duygusunu ön plana aldığında içsel olarak motive olduğu anlaşılmaktadır (Recepoğlu, 2013, s. 577).

3.1.2. Dışsal Motivasyon

Dışsal motivasyonda, bireyin dışsal kaynaklı durumlardan etkilenmesi söz konusudur. Örgütü oluşturan çalışanların göstermiş olduğu performanstan dolayı ek ödeme alması, statü olarak yükselmesi ve yönetici tarafından sergilenen övgü sözleri çalışanların motivasyon düzeylerini önemli derecede artırmaktadır (Yüksel, 2020, s. 27). Görüldüğü üzere örgüt içerisindeki bu motivasyonu artırıcı faktörlerin çoğu yöneticiler tarafından sağlanmaktadır. Koçel'e (2007) göre bu konuda yöneticilere düşen en önemli görevlerden birisi de bireysel ve çevresel faktörleri göz önünde bulundurup çalışanların motive olmalarını sağlamak için en uygun yolu bulmaktır.

Dışsal motivasyonu, içsel motivasyondan ayıran en önemli nokta ödül veya cezaya dayanmasıdır. Hoy ve Miskel (2010), kişinin dışsal olarak motive olması halinde var olan durumdan çok bu durumun kendisine sağlayacağı yararlar ilgilendiğini vurgulamaktadır. Dışsal motivasyon kişinin, motivasyonu artırıcı faktörlere ve caydırıcılara uygun davranmasını sağlamaktadır.

3.2. Motivasyon' la İlişkili Kavramlar

3.2.1. GÜDÜ

Doğada durağan haldeki varlıkların harekete geçmeleri için bir etkiye maruz kalmaları gerekmektedir. Bu etki, bireyin kendisinden ya da dışarıdaki herhangi bir kaynaktan olabilir. Bireyi, harekete yönlendiren içsel veya dışsal kaynaklı olabilen etkenler "güdü" kavramı ile ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2011; akt. Korkın, 2019, s. 30). Cüceloğlu (2019) güdü ve motivasyon kavramlarının ruh sağlığı alanının gelişmesi adına bulunmuş en mühim iki kavram olduğunu; insan ve hayvan davranışlarının kaynağında güdünün olduğunu belirtmektedir.

Cüceloğlu (2019), "içgüdüsel davranış"ı belli uyarıcılar doğrultusunda ve hayvan türlerine has olan eylemler olarak tanımlamaktadır. Yaşamsal ihtiyaçlar

doğrultusunda meydana gelmeyen içgüdüsel eylemler; doğuştan getirilir, öğrenmeden bağımsızdır.

3.2.2. İhtiyaç

Sabuncuoğlu ve Tüze'e (2014) göre bireylerin ihtiyaçları, sağlıklı bir şekilde karşılanamadığı takdirde insanın varoluşu tehlikeye girmektedir. Çoğunlukla güdü eş anlamlı olarak kullanılmasına karşın ihtiyaç kavramı içeriğinde hedefi barındırıyor olması yönüyle güdü kavramından ayrılmaktadır. Güdüde içten bir teşvik varken, hedefte ise amacın çekiciliğinden kaynaklanan bir davranış biçimi mevcuttur.

3.2.3. Dürtü

Cüceloğlu'na (2019) göre Organizmanın hissettiği, vücut kökenli güdüler dürtü olarak adlandırılmaktadır. Hissedilen bu ihtiyaç durumu bireylerde huzursuzluğa ve strese sebebiyet vererek organizmayı eylemde bulunmaya teşvik eder. Bu süreç dürtü hali olarak adlandırılmaktadır. Organizma, gereksinimin giderilerek yaşanan bu huzursuzluk halinin ortadan kaldırılması amacıyla eyleme odaklanır ve tatmin gerçekleştiğinde gerginlik düşerek organizma rahatlar ve eski normal durumuna geçer.

3.3. Motivasyon Kuramları

Koçel (2007), motivasyon yöntemlerini işlevsel olarak kullanarak örgütlerin etkililiği ve verimliliği üst seviyelere çıkarılabileceğini savunmaktadır. Dolayısıyla örgütün amaçlarına başarıyla ulaşabilmesi için yöneticilerin çeşitli etkinlikleri kullanması gerekmektedir. Çalışanların etkililiğini artırmada standart motivasyon faktörlerinin yeterli gelmemesiyle motivasyon kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kuramların oluşturulması sürecinde üzerinde durulan nokta çalışanların güdülenmesini sağlayacak unsurları belirleyerek yöneticilere bu noktada destek olmak olmuştur (Tunçer, 2013, s. 94).

Bu bölümde ele alacağımız motivasyon kuramları; kapsam kuramları ve süreç kuramları olarak iki başlık altında ele alınmaktadır. Motivasyon kuramlarından kapsam kuramları, kişinin güdülenmesini sağlayan gücün içsel faktörlere

dayandığını ileri sürmektedir. Süreç kuramları ise kişilerin teşvik yoluyla bir işi yapmaya yönelik eylemde bulunduğu savunmaktadır.

3.3.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramlarında önemli olan nokta bireyleri güdüleyen faktörlerin neler olduğudur. Kapsam kuramlarının genelinde bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmaktadır. Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, Alderfer'in ERG Kuramı ve Herzberg'in Çift Faktör Kuramı kapsam kuramlarındandır.

3.3.1.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Abraham Moslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramında, insanların gereksinimlerini öncem sırasında göre hiyerarşik bir sıraya koymuştur. Kişilerin bir üst seviyedeki ihtiyaçlarının ortaya çıkması alt basamaktaki ihtiyaçların karşılanmasıyla mümkün olmaktadır. Maslow bu sıralamayı; fizyolojik, güvenlik, ait olma-sevgi, saygınlık-değer ve kendini gerçekleştirme olmak üzere 5 kategoriyle yapmıştır.

- *Fizyolojik İhtiyaçlar:* Her birey için doğumla başlayan ve hayat boyu önemini koruyan ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların karşılanamaması durumunda bir sonraki basamaktaki ihtiyaçların karşılanabilmesi oldukça güçtür. Fizyolojik ihtiyaçlar; yemek yeme, su içme, nefes alma, üreme gibi en temel ihtiyaçlarını kapsamaktadır (İşgörür, 2020, s. 10)
- *Güvenlik İhtiyacı:* İhtiyaçlar hiyerarşisinin ikinci basamağında bulunan güvenlik ihtiyacı; insanın kendini tehlikelerden koruması, kaygı ve korkudan kaçınmasın bağlamında barınma ve özel mülkiyetin korunması gibi ihtiyaçları kapsamaktadır (Maslow, 1943; aktaran Yüksel, 2020, s. 31). Sabuncuoğlu ve Tüz (2014), fiziksel ihtiyaçlarını karşılamış olan bireylerin, var olan konumlarını korumaya yönelik davranışta bulunacaklarını savunmaktadır. Bu durumda ortaya çıkan ihtiyaçlar, fiziki ve maddi güvence, korunma, hayati riskten uzak olma gibi ihtiyaçlardır. Maslow, güvenlik ihtiyacının, toplumsal yapıda düzensizlik olduğu zamanlarda ya da doğal afet gibi olağanüstü durumlarda ortaya çıkacağını belirtmektedir (İşgörür, 2020, s.10).

- *Sevgi-Ait Olma İhtiyacı:* Sevgi-ait olma ihtiyacı, kendinden önceki basamaklarda yer alan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları karşılandığı takdirde açığa çıkmaktadır. İnsanlar tek başlarına hayatlarını sürdüremedikleri için başka insanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Sosyal ilişkilerde ortaya çıkan, başkaları tarafından kabul görme, sevme ve sevilme gibi durumlar meydana gelir. Sevgi-ait olma ihtiyacının karşılanmaması durumunda bireyler kendilerini yalnız ve dışlanmış hissedebilir ve aidiyet duygusu oluşmayabilir (Maslow, 1943; aktaran Yüksel, 2020, s. 31).
- *Saygınlık- Değer İhtiyacı:* Bu düzey bireyin saygı görmeye ve yaptıklarının başkaları tarafından onaylanmasına ihtiyaç duyduğu düzeydir. Maslow, saygı ihtiyacını iki sınıfta incelemektedir. Bunlardan ilki bireyin öz saygısıdır. Öz saygı, içerisinde kendine güven, olgunlaşma, uzmanlaşma, başarı elde etme gibi durumları barındırmaktadır. İkincisiyse bireyin başkaları tarafından gördüğü saygıdır. Bunlar arasında da statü, tanınırlık ve başkaları için önemli olma bulunmaktadır. Değer ihtiyacı sağlıklı bir biçimde karşılanan bireyler kendine güvenen ve kendini değerli gören bir tavır sergiler (Onaran, 2012, s. 15).
- *Kendini Gerçekleştirme:* İhtiyaçlar hiyerarşisinin en üst basamağı kendini gerçekleştirme aşamasıdır. Cüceloğlu (2019), bu düzeydeki bireylerin tüm alt düzeydeki ihtiyaçlarını karşılamış ve kendi farkındalıklarına varmış olduklarını belirtir. Maslow bu aşamadaki gereksinimleri insanda var olan gizil yetenekleri kullanma eğilimi olarak aktarmaktadır (Onaran, 2012, s. 15). İhtiyaçlar hiyerarşisinde herhangi bir alt basamaktaki ihtiyaç karşılanamadığında, kişinin kendini gerçekleştirme olumsuz etkilenmektedir (Maslow, 1943; aktaran Yüksel, 2020, s. 32).

3.3.1.2. Başarma İhtiyacı Kuramı

Özer ve Topaloğlu (2008), McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramına göre başarma, güç ve yakın ilişki ihtiyaçları insan davranışlarının nedenini oluşturduklarını aktarmaktadır. Bununla birlikte davranışlara şekil veren bu ihtiyaçlar ömür boyu öğrenilmektedir. Bu kuram hiyerarşik bir düzende ilerlememesiyle İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan ayrılmaktadır.

- *Başarma İhtiyacı:* Başarma ihtiyacını Özer ve Topaloğlu (2008), bireylerin ulaşılması zor bir hedef belirleyip bu hedefe ulaşmak için gerekli bilgi, yetenek

ve çabayı göstermesi olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaç Omirtay'a (2009) göre ise bireylerin sosyal etkileşim vasıtasıyla elde ettiği bilgi ve becerileri sayesinde güç sahibi olup bu güçle de ihtiyaçlarını karşılamasıdır. Yöneticiler ihtiyaç analizini doğru yaparlarsa hem personelin hem de örgütün performansının artmasına katkıda bulunurlar.

- *Güç İhtiyacı:* Bireylerin gücünü ve otoritesini artırarak başkalarını etkisi altına alma isteğidir (İşgörür, 2020, s. 14). Koçel'e (2007) göre güç ihtiyacı içindeki bireyler, ait oldukları toplumda söz sahibi olmak isteyecek ve toplumun diğer üyeleriyle de güç mücadelesine girmekten kaçınmayacaktır.
- *Yakın İlişki İhtiyacı:* Bu ihtiyaç toplumu oluşturan dinamikler açısından da oldukça önemlidir. Bu ihtiyaç olumlu duygusal ilişki geliştirme, çevresi tarafından kabul edilme ve sosyalleşme gibi ihtiyaçları kapsamaktadır (Erdem, 1997, s. 75). Eren'e (2011) göre kişilerin ihtiyaçları, onların sahip oldukları değerler, eğitim seviyeleri ve ekonomik durumları gibi değişkenlere göre farklılık gösterebilmektedir.

3.3.1.3. ERG Kuramı

1969 yılında Alderfer tarafından ortaya atılan ERG Kuramı, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nın içinde barındırdığı temel ihtiyaçları esas alarak ihtiyaçların karşılanmasıyla bireylerin istek ve arzuları arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmıştır. ERG Kuramı; var olma, ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarından oluşmaktadır (Yüksel, 2020, s. 35).

- *Var Olma İhtiyacı:* Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için gereksinim duydukları fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Bu ihtiyaçlar Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda birincil ihtiyaçlardır. Örnek olarak, barınma, beslenme, çalışma şartları gibi ihtiyaçlar gösterilebilir (İşgörür, 2020, s. 12).
- *İlişki Kurma İhtiyacı:* Bu ihtiyaç Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisindeki sevgi-ait olma ihtiyacına denk gelmektedir. Bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirerek doyuma ulaşmasını içermektedir. Bu düzeyde bireyler açık bir şekilde karşısındakiyle iletişim kurmakta, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte ve bu sayede duygusal olarak doyuma ulaşmaktadır (İşgörür, 2020, s. 12).

- *Gelişme İhtiyacı:* Bu ihtiyaç Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde kendini gerçekleştirme düzeyini bütünüyle kapsamaktadır. Bireydeki kendini geliştirme ihtiyacı alt düzeydeki diğer ihtiyaçların karşılanmasıyla doğmaktadır. Bu tür ihtiyaçlar bireylerin gelişimlerini tamamlamak için kendilerine güvendiği ve kendini gerçekleştirmek amacıyla çaba harcadığı ihtiyaçlarıdır (İşgörür, 2020, s. 12).

3.3.1.4. Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg de kendinden önce bahsedilen yaklaşımcılar gibi motivasyonun temelinde ihtiyaçların olduğunu savunmuştur. Herzberg, kuramında iki farklı faktör grubundan söz etmektedir: koruyucu (hijyen) faktörler ve motive edici faktörler.

- Eren (2011); koruyucu faktörleri, belli bir sınırın altına düşmenin sebep olacağı doyumsuzluğun sebep olacağı endişe olarak tanımlamaktadır. Personelin işinden, yöneticiden ve çalıştığı kurumdan uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Kurumlarda belirli koşullar yerine getirildikten sonra personeli motive edecek içsel faktörlerin uygulanması gerekmektedir. Sonuç olarak koruyucu faktörler oluşturulduktan sonra yapılacak her türlü olumlu değişim, personeller açısından güdüleyici bir etki yaratacaktır.
- Motive edici faktörler, başarı, saygınlık, terfi alma, onay görme gibi içsel faktörleri içermektedir. Motive edici faktörler, koruyucu faktörlerin aksine doğrudan işle ilgili olmayan, işin meydana geldiği çevreyle ilgili olan faktörlerdir (Gökçe, Şahin & Bulduklu, 2010, s. 238).

3.3.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, davranışın ortaya çıktığı ilk andan, davranışın sonlandığı ana kadar olan süreçteki etkinliklere odaklanmaktadır. Süreç kuramları, kişinin ihtiyaçlarına odaklanmakla birlikte dışsal etkenlere de önem vermesi yönüyle kapsam kuramlarından ayrılmaktadır (Ulukoş, 2016, s. 252). Vroom'un Beklenti Kuramı, Lawryer ve Porter'in Bekleyiş Kuramı, Adams'ın Eşitlik Teorisi, Locke'un Amaç Saptama Kuramı, Pavlov'un ve Skinner'in Koşullanma Kuramları ve Kelley'in Nedensellik Kuramı süreç kuramlarındandır.

3.3.2.1. Beklenti Kuramı

Vroom, motivasyon kavramını, davranış sonucu gerçekleşmesi istenen beklenti olarak açıklamaktadır (Seker, 2014, s. 20). Bir başka deyişle kişinin herhangi bir eylemde bulunması ile kişinin ümitleri ve beklentileri arasında pozitif bir ilişki vardır (Yüksel, 2020, s. 36).

- Bu kurama göre birey bir davranışta bulunurken davranış sonucunda elde edebileceği ödüller olduğu gibi cezalar da olduğunu bilerek hareket eder. Bu durum “*başarı-ödü-ümit ilişkisi*” olarak adlandırılmaktadır (Çalış, 2012; aktaran Yüksel, 2020, s. 37).
- Bireylerin kendi ilgi ve arzuları farklı olabileceği için sergileyecekleri davranış sonucunda elde edeceği kazanımları isteme derecesi de farklılık göstermektedir. Bu durum “*isteme derecesi*” olarak bilinir (Yüksel, 2020, s. 37).
- Bu durumlara ek olarak bireylerin davranış sonucu elde edeceği ödülü isteme derecesi ve başarı beklentisi kişinin hedefe ulaşmak için göstereceği çabanın düzeyini önemli derecede etkilemektedir. Daha net bir ifadeyle kişi ödülü ne kadar istiyorsa o kadar çaba sarf eder; çaba sarf ettikçe de ödüle ulaşabileceğini düşünür (Yüksel, 2020, s. 37).

3.3.2.2. Bekleyiş Kuramı

Lawler ve Porter, Vroom’un Beklenti Kuramını geliştirerek bu kuramı ortaya atmışlardır. Bu modelde de tıpkı Vroom’un modeli gibi birey motivasyon sürecinde ödülü isteme derecesi ve beklentisi tarafından etkilenmektedir. Bu kurama göre iş görenler kedisini diğer çalışanlarla kıyasladığında yapılan iş için adil bir ödül dağılımının olmasını beklemektedirler. Aksi bir durumda ya da kişinin aldığı ödül ve yaptığı iş arasında dengesizlik olması durumunda bireyde tatminsizlik ortaya çıkacaktır (Oksay, 2005, s. 31).

3.3.2.3. Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramına göre motivasyonun temelinden insanların kendilerine eşit davranılmasını istemeleri vardır. Yani insanlar kendileriyle aynı kurumda görev yapan diğer çalışanlarla kendi durumlarını karşılaştırır ve bir kaniya varırlar (Efil, 2006, s. 157). İnsanlar kendileriyle aynı işi yapan, aynı performansı sergileyen diğer

bireylerle kendilerine eşit davranıldığını görmek isterler. Bu sayede motivasyonları da artar (Önen & Kanayran, 2015, s.52)

3.3.2.4. Amaç Saptama Kuramı

Edwin Locke tarafından 1968 yılında geliştirilen Amaç Saptama Kuramı bireysel amaçların saptanmasının motivasyon üzerinde yapıcı bir etkide bulunacağı görüşüne dayanmaktadır (Önen & Kanayran, 2015, s. 53). Bu kurama göre örgütü oluşturan personelin başarılı olmalarının temelinde kendi kişisel amaçları bulunmaktadır. Bu sebeple Eren (2011), örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için sergilenen davranışlar ve çalışanların kişisel amaçlarının uygun olmasının gerektiğini belirtmektedir.

3.4. Motivasyonla İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında öğretmen motivasyonu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenecektir.

3.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Bingöl'ün (2022), “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi” adlı araştırmasının örneklemini Zonguldak'ta görev yapan 399 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki motivasyonları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Güneş'in (2021), “Okul Yöneticilerinin Kayırmacı Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki (Adıyaman İli Örneği)” isimli çalışmasına anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 375 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, motivasyon algıları yüksek düzeydeyken yöneticilerin kayırmacı davranışlarına yönelik algıları düşük düzeydedir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin kayırmacılığa yönelik algıları daha yüksek düzeydedir. Ayrıca kayırmacı davranışların “eş-dost için” boyutu ile öğretmen motivasyonunun “içe yansıtılmış düzenleme” boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ertuğrul'un (2021) "Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının örneklemini 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonları yüksek seviyededir. Ayrıca Öğretmenlerin motivasyonları cinsiyet, eğitim düzeyi ve görev yapılan okul kademesine göre farklılaşmaktadır

Kamar'ın (2021), "Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasının örneklemini 366 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin içsel motivasyonları cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin dışsal motivasyonlarının ise cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Doğan (2020) tarafından yapılan "Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri" adlı araştırmanın amacı öğretmenleri motive eden ve motivasyonlarını bozan etkenleri ortaya çıkarmaktır. Bu nitel araştırmanın örneklemini ortaokullarda görev yapmakta olan 14 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 28 motive edici etken ve 31 motivasyon bozucu etken belirlenmiştir. Öğretmenlerin ifade ettikleri etkenlerin çoğunlukla insan ilişkileriyle ilgili olduğu görülmektedir. Öğretmenler motivasyonlarının artması için okul yönetimi ve velilerin desteğinin gerekli olduğunu; öğretmenler arası dayanışmaya ihtiyaç duyduklarını aktarmışlardır.

İşgörür (2020) tarafından yapılan, "Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları" adlı nicel araştırmaya 16 okul yöneticisi katılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasının hem bireye hem de kuruma yarar sağladığını, verimliliği artırdığını ve hedeflere ulaşması açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri ekonomik, psiko-sosyal ve örgütsel-yönetimsel araçları öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamak amacıyla kullanmaktadırlar.

İhtiyaroğlu (2017), tarafından 266 öğretmenler yapılan "Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi" adlı

çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin psikolojik güçlendirme algıları ve içsel motivasyon düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin dışsal ve içsel motivasyon düzeylerinin, yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirme algıları ile motivasyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Yüksek (2020), “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stillerinin Öğretmen Motivasyonu Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında nitel bölümde 2096 öğretmen ve 76 okul yöneticisiyle, nitel bölümde ise 84 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenleri mesleği yapmaya güdüleyen güç içsel motivasyondur. Okul yöneticileri tümleştirme ve ödün verme stillerini kullandığında öğretmenlerin motivasyonlarının arttığı, hükmetme ve kaçınma stillerini kullandığında öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Ada ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri” adlı nitel araştırmanın örneklemini 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre 82 motive edici etken ve 91 motivasyon bozucu etken tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin motive olabilmeleri ve çalışmalarında başarıyı sağlayabilmeleri için güçlü bir yönetici desteğine ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Motivasyonla ilgili etkenlerin genellikle insan ilişkileri konusunda olduğu belirlenmiştir.

Girgin Çatalkaya’nın (2019) “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Büro Yönetimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma” adlı araştırmasının örneklemini 936 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyon düzeyleri yaş, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermezken; mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Sarı (2019), “Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” isimli çalışmasında okul yöneticilerinin kullanmış oldukları algı yönetimi taktiklerinin öğretmen

motivasyonu üzerinde etkisi olduğuna ulaşmıştır. Bu algı yönetimi taktikleri öğretmenlerin motivasyonun olumsuz etkilemektedir.

Özgün ve Başar'ın (2018) “Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” adlı araştırmalarına Malatya ilinde görev yapmakta olan 311 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarında cinsiyet, çalışılan kurum, yaş, eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık olmazken kurumda çalışılan yıl değişkenine göre farklılık olmaktadır.

Güleryüz'ün (2017) “Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi (Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği)” adlı araştırmasının örneklemini Bursa ili Nilüfer ilçesinde görev yapan 156 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin cinsiyete ve kıdeme göre farklılaştığı; yaşa, okul türüne, bransa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan ve Koçak'ın (2014) “Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının örneklemini ortaokullarda farklı branşlarda görev yapan 211 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Dur'un (2014), “Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı araştırmasının örneklemini İstanbul'da görev yapmakta olan 193 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul kültürü ve motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca motivasyon ve okul kültürü puanlarının cinsiyet, mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Kurt'un (2013) “İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi” adlı araştırmasının örneklemini İstanbul'da görev yapmakta olan 1323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, gibi değişkenler öğretmen motivasyonunu etkilemezken kurum türü, branş ve eğitim durumları değişkenlerine bağlı olarak öğretmen motivasyonunda farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir.

Çalış'ın (2012), “Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Yaklaşımlarının İncelenmesi (Kocaeli ili Gölcük İlçesi Örneği)” adlı araştırmasının örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre lise öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri cinsiyete, yaşa, kıdeme, branşa, medeni durum ve lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmen motivasyonu ile yönetici tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Shikalepo (2020) “The Role of Motivational Theories in Shaping Teacher Motivation and Performance: A Review of Related Literature.” adlı araştırmasının amacı öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve performansları arasındaki ilişkisini incelemektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin ödüller, çalışma ortamı, profesyonel gelişme fırsatları ve yapılan iş ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Jones ve Glennon'ın (2018) “Perceptions Matter: The Correlation Between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles.” adlı araştırmalarının amacı temel liderlik stillerinin öğretmen motivasyonuna etkilerini araştırmaktır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin özerk davranışları arasında güçlü bir ilişki vardır. Bununla birlikte araştırmaya katılan okul yöneticileri, motivasyon stratejilerini kullandıklarını; öğretmenlerin özerkliğini, ilişkilerini ve yeterliklerini desteklediklerini aktarmışlardır.

Reaves ve Cozzens (2018) “Teacher Perceptions of Climate, Motivation and Self-Efficacy: Is There Really A Connection.” araştırmalarında okul iklimi, motivasyon ve öz yeterliğe ilişkim öğretmen algılarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre destekleyici ve güvenli okul iklimlerinde öğretmenlerin içsel motivasyonları ve öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca olumlu personel ilişkileri ile öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Sumantri ve Whardani'nin (2017) yapmış olduğu “Relationship Between Motivation to Achieve and Professional Competence in The Performance of Elementary School Teachers.” araştırmasının örnekleminin 250 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada Endonezya'daki ilköğretim öğretmenlerinin başarı motivasyonu ve mesleki yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin başarı motivasyonu ve iş performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Handayani'nin (2016) “Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education.” adlı araştırmasının bulgularına göre erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahiptirler. Ayrıca mesleki kıdemi düşük olan öğretmenler, daha uzun süredir çalışan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahiptirler. Lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahip olduğu araştırmanın bir diğeri sonucudur.

Daniels'in (2016) “Logistical Factors in Teachers Motivation” adlı nitel araştırmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını destekleyen ve engelleyen lojistik faktörleri belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini ABD'nin Güney Kaliforniya bölgesinde çalışmakta olan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen motivasyonu müfredattan, ilişkisel ve lojistik faktörlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte zamanın düzenlenişi, fiziki şartlar ve programın öğretmen motivasyonu üzerinde etkisi olduğu aktarılmıştır.

Alam ve Farid'in (2011), “Factors Affecting Teachers Motivation” adlı araştırmalarının amacı öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemek ve sınav stresinin etkilerini araştırmaktır. Araştırmaya katılan öğretmenler çalışmalarının karşılığı olarak yeterince ücret alamadıklarını aktarmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kendi alanlarında eğitim almaları, toplumdan saygı görmeleri ve performanslarının karşısında ücret almalarının motivasyonlarını artırmada etkili olabileceği aktarılmaktadır.

Monyatsi'nin (2006), “An Investigation of the Effectiveness of the School-Based Workshops Approach to Staff Development in Secondary Schools in Botswana.” Adlı araştırmasının örneklemini 607 öğretmen oluşturmaktadır. Bu

araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarında uygulanan değerlendirme sisteminin öğretmen motivasyonuna etkisini incelemektir. Araştırma sonuçları değerlendirme sistemin doğru kullanılmasıyla öğretmenleri güdüleyebileceği yönündedir. Bununla birlikte motivasyonları artan öğretmenlerin, okulun amaçları doğrultusunda daha fazla emek vermeleri de beklenmektedir.



4. ÖRGÜTSEL İLETİŞİM İKLİMİ

4.1. Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişimin sağlıklı bir biçimde anlaşılabilmesi için öncelikle örgüt ve iletişim kavramlarının anlaşılması faydalı olacaktır. Dökmen (2006); örgütü, iki veya daha fazla insanın üzerinde anlaşma sağladıkları amaçlara ulaşmak için, uygun roller üstlenip bir araya gelerek, hiyerarşik bir düzende kurdukları topluluk olarak tanımlamaktadır.

İletişim, Latince “communication” kelimesinin dilimizdeki karşılığıdır. İnsanların sahip oldukları bilgileri ve düşüncelerini ortak bir etki oluşturulması amacıyla karşılıklı olarak paylaşmaları süreci olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2016, s. 99). Topluluk halinde yaşayan insanların etrafındaki diğer insanlarla iletişime girmemesi imkânsız bir durumdur. İnsanların günlük hayatta kullandıkları göz teması, mimikleri ve hatta susmalarının bir anlamı vardır ve bir mesaj içerirler (Aksoy, 2005, s. 66).

Örgütsel iletişim, örgütün kendi içerisinde ya da dış çevresiyle arasındaki ileti akışıdır. Başka bir deyişle örgütsel iletişim, örgütün hem iç hem de dış çevresiyle arasında gerçekleşen formal iletişimdir (Eskiyörük, 2015, s.73). Bir diğer tanımlamaya göre de örgütsel iletişim örgütün tüm elemanlarının kendi içerisinde ya da diğer örgütlerle girdikleri iletişim süreçlerini kapsamaktadır (Dökmen, 2006, s. 27). Örgütsel iletişimin gerçekleştirilebilmesi için bazı önemli noktalar vardır. Bunlar aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2016, s. 99-100):

- Örgütsel iletişimin oluşabilmesi için iki kişinin arasında ortak bir amaç olmalıdır. Kişi sayısının artması bu durumu değiştirmez.
- Örgütsel iletişim örgüt var olduğu sürece devam eden karmaşık bir süreçtir.
- İletişim örgüt içinde ortak amaca yönelik ilişki içerisinde bulunan insanların etkileşimine dayalıdır.
- Örgütün değerleri ve normları iletişim sürecini doğrudan etkiler.

4.1.1.Örgütsel İletişimin Önemi

Örgütsel iletişimin en önemli önemi örgütlerin kuruluş amaçlarının gerçekleşmesi sürecine yaptığı katkıda ortaya çıkmaktadır. Örgütün sistemli bir şekilde işleyebilmesi, tam fonksiyonda bulunabilmesi, çatışmaların önlenmesi ve çalışanlar arasında koordinasyonun sağlanabilmesi için örgütsel iletişime ihtiyaç duyulmaktadır (Dökmen, 2006, s. 27). Bireyler arasındaki çatışmaların önlenmesi aralarındaki duygu ve düşünce aktarımının sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine bağlıdır. Bireyler arasında duygu ve düşünce aktarımının sağlanabilmesinde iletişim sürecinin kalitesi belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgütün işleyişindeki hiyerarşik yapı ve bu yapının beraberinde getirdiği ilişki ağları iletişim sayesinde kurulabilmektedir (Eren, 2017, s.136-137). Bununla birlikte örgütün sağlıklı bir biçimde çalışabilmesi için gerekli olan değerler sisteminin kurulabilmesi de iletişimin etkinliğine bağlıdır. Etkili iletişimin kurulamaması durumunda örgütün fonksiyonlarını yerine getiremeyip dağılması beklenmektedir (Tutar & Yılmaz, 2003, s. 138).

4.1.2.Örgütsel İletişimin Amaçları

Tutar (2009) örgütsel iletişimi, belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmiş olan insanların, örgütle herhangi bir yolla ilişkisi bulunan insanlar, gruplar ya da diğer örgütlerle gerçekleştirdikleri ileti alış-verişi olarak tanımlamaktadır. Örgütsel iletişimin örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere kurulan bir iletişim biçimi olduğu yapılan tanımlamalardan anlaşılmaktadır. Örgütsel iletişimle hedeflenen durumlar aşağıdaki gibidir (Eskiyörük, 2015, s. 76):

- Örgütün yönteminin ve alınan kararların personele duyurulması.
- Örgütün proje ve faaliyetlerinin, ilgili birimlerle paylaşılması.
- Örgütteki yenilikler hakkında personelin bilgilendirilmesi.
- Örgütün dış çevreye tanıtımının sağlanması.
- Örgütün yerine getirdiği görevle ilgili mevzuatın üyelere duyurulması.

Örgütsel iletişim, bilgi alış-verişinin sağlanması, görev ve talimatların ilgililere iletilmesi ve eşgüdümün sağlanması işlevlerini yerine getirir. Bu işlevleri yerine getirirken planlama, karar verme ve geri bildirim süreçlerinin gerçekleşebilmesi örgütsel iletişimi bağıdır (Türkmen, 2000, s. 41; akt. Akman, 2021, s. 31). Örgütsel iletişimin amaçları aşağıdaki gibi 4 başlık altında incelenebilmektedir (Erdoğan, 2011, s. 325-326):

- *Bilgi Transferi:* Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için, örgütü oluşturan bireyler arasında bilginin taşınması gereklidir.
- *Alış-Verişsel Süreç:* Örgütte paylaşılan anlamların doğru bir şekilde anlaşılması ve dönüt verilmesidir.
- *Stratejik Kontrol:* Örgütün amaçlarına ulaşması için sergilenen eylemlerin kalitesini artıran süreci ifade etmektedir.
- *Gelişmenin Sağlanması:* Örgütün bütün faaliyetlerinin başarıya ulaşması ve örgütün gelişmesini sürdürmesidir.

4.1.3.Örgütsel İletişim Kanalları

4.1.3.1. Biçimsel (Formel) İletişim Kanalları

Biçimsel iletişim, örgütün belirlemiş olduğu kurallar dahilinde gerçekleşen iletişim türüdür. Bu iletişim türünde resmi bir dil kullanılması zorunludur. Hedeflere yönelik alınan kararların astlara ulaştırılması veya astların faaliyet sonuçlarını üstlerine bildirmesi sürecinde biçimsel iletişim kullanılmaktadır (Sabuncuoğlu & Gümüş, 2016, 122). Biçimsel iletişim dikey, yatay, çapraz ve dışadönük kanallar olarak incelenmektedir.

4.1.3.1.1. Dikey İletişim

Örgütün amaçlarına ulaşmasında hiyerarşik kademeler arasındaki bilgi akışı oldukça önemlidir. Dikey iletişim yöneticiler ve çalışanlar arasında çift yönlü olarak gerçekleşmektedir. Örgütün hedeflerinin en kısa zamanda ve başarıyla sonuçlanabilmesi için hiyerarşik yapıdaki bilgi alış-verişini sağlayan dikey iletişim kanallarının etkinliği zorunludur (Eskiyörük, 2015, s. 86-87). Dikey iletişim yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya gerçekleşebilmektedir.

Yukarıdan aşağıya doğru dikey iletişim, yöneticilerin çalışanlara ne yapması gerektiğini bildirdiği süreçtir. Çalışanlar aktarılan bilgileri tam öğrenemedikleri takdirde uygulamada aksaklıklar olacağından örgütün başarıya ulaşması engellenebilir (Yılmaz, 2019, s. 40). Eskiörük'e (2015) göre dikey iletişim tek yönlü bir yapıda olduğundan yöneticiler çalışanlarını bilgilendirmekte ancak çok nadir onların fikir ve geri bildirimlerini talep etmektedir.

Aşağıdan yukarıya doğru dikey iletişim, örgütteki emir komuta zincirine göre ilerler. Bu iletişim türünde amaç faaliyetlerle ilgili kararlar hakkında bilgi akışını sağlamaktır (Yılmaz, 2019, s. 40). Eskiörük (2015), aşağıdan yukarı doğru dikey iletişimin gerçekleştirilebilmesi için çalışanların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Burada en önemli görev yöneticilere düşmektedir.

4.1.3.1.2. Yatay İletişim

Yatay iletişim, aynı örgütteki hiyerarşik olarak aynı düzeyde olan bireyler arasında kurulan iletişim türüdür. Hiyerarşik olarak aynı kademede olan bireylerin örgüt amaçlarına yönelik bilgi paylaşımında bulunmasıyla yatay iletişim gerçekleşmektedir. Bu iletişim türünde üst kademede bulunanlar iletişime dahil edilmez (Sabuncuoğlu & Tüz, 2014, s. 80).

4.1.3.1.3. Çapraz İletişim

Çapraz iletişim, örgüt yöneticisinin gerekli durumlarda kendi birimi dışındaki birimlerle ilişki kurmasıyla oluşmaktadır. Bu iletişim türü olağanüstü durumlarda zaman kazanmak ya da bilgi alış-verişini hızlandırmak amacıyla kullanılan iletişim türüdür. Ancak bilgi alış-verişinin dışında yönetici diğer birimlere emir verme yetkisini elde ederse örgütte düzensizlik oluşması beklenir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2014, s. 82-83).

4.1.3.1.4. Dışadönük İletişim

Örgütlerin devamlılığının sağlanabilmesi için, değişen koşullara uyum sağlamaları ve toplumsal ilişkilerde bulunmaları gereklidir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2014, s. 83). Dışarıyla kurulan ilişkilerde elde edilen bilgiler, örgütün yapısı ve programında birtakım düzenlemeler yapmasını zorunlu kılmaktadır (Gül, 2012, s.

19). Tutar (2009), kriz zamanlarında dış ilişkilerin daha önemli hale geldiğini ve daha dikkatli bir biçimde yönetilmesi gerektiğini belirtmektedir.

4.1.3.2. Biçimsel Olmayan (İnformel) İletişim Kanalları

Örgütteki bireyler arasında kendiliğinden oluşturulan gruplarda ve gruplar arasında doğal olarak oluşan bir iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişimi kişiler arası ilişkiler yoluyla hızla yayılma gösterir (Eskiyörük, 2015, s. 97). Bu türdeki iletişim, örgütteki bireylerin birbirinin eksikliğini gidermesine olanak sağladığından örgütler için gereklidir (Gül, 2012, s. 20).

Biçimsel olmayan iletişim, örgütün hiyerarşik yapısından bağımsız bir şekilde gelişen iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişimle çalışanlar sosyalleşmekte ve kurulan arkadaşlık sayesinde faaliyetler hız kazanmaktadır (Eroğlu, 2011, 123).

4.1.4. Örgütsel İletişim Biçimleri

İletişim sürecinde kullanılan koda göre iletişimi; sözlü, sözsüz, yazılı, elektronik ve görsel iletişim olmak üzere incelenmektedir.

4.1.4.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, örgütlerde en sık tercih edilen iletişim biçimidir. Emirlerin iletilmesi ve bilgi aktarılması sürecinde sözlü iletişimden yararlanılmaktadır. Sözlü iletişim, aynı zamanda konuşma dili olarak da adlandırılmaktadır. Yüz yüze yapılan görüşmeler, ulusa sesleniş programları, telefon görüşmeleri, konferans ve sunumlar sözlü iletişime örnek olarak verilebilir (Tutar, 2009, s. 88).

Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişimde bireylerin ne söylediği kadar nasıl söylediği de oldukça önemlidir. Bireylerin ses tonundan yüz ifadesine kadar pek çok faktör iletişimi etkilemektedir (Akman, 2021, s. 38).

4.1.4.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim, herhangi bir kelimenin kullanılmadığı iletişim türüdür. Bu iletişim biçiminde mekânın kullanımı, konuşan kişilerin birbirlerine göre konumları, beden duruşu, jestler ve mimikler mesajın doğru bir şekilde

iletilmesinde önemlidir (Can vd., 2006, s. 347). Sözsüz iletişimde gönderici ve alıcı arasındaki mesajın niteliğini fiziksel ipuçları belirlemektedir.

Sözsüz iletişim, anlatılmak istenenin fiziksel duruş, göz teması ve beden diliyle anlatıldığı iletişim biçimidir. Sözsüz iletişim, sözlü iletişim sürecinde de yer almaktadır. Sözlü ve sözsüz iletişimin uyumlu bir biçimde kullanılması iletişimin etkinliğini artırmaktadır (Eskiyörük, 2015, s. 51).

4.1.4.3. Yazılı İletişim

Raporlar, makaleler ve makaleler gibi yazılı olarak aktarılan iletişim türüdür. Ertekin'e (2017) göre yazılı iletişimin yaptırım değeri sözlü ve sözsüz iletişime göre daha güçlü olduğu için örgütlerin mesajları iletirken daha fazla tercih ettiği bir araçtır.

Örgütlerde yazılı iletişimin kullanılması, mesajın niteliğini kaybetmemesi hususunda önem taşımaktadır. Çalışanlara sorumluk yükleyen görevler verilirken yazılı iletişim araçları kullanılmaktadır. Aksi halde sorumluk devri gerçekleşmemiş olur. Yazılı iletişim, bu konuda önemli bir araç olsa da kullanılan kâğıdın kırtasiyecilik olarak tanımlanması gibi bir dezavantajı da bulunmaktadır. Bununla birlikte yazılı iletişim, sözlü ve elektronik iletişime göre daha yavaş olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2014, s. 84).

4.1.4.4. Elektronik İletişim

Elektronik iletişim sayesinde bilgi paylaşım süreci hızlanmıştır. Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle yazılı mesajların gönderimi kolaylaşmış ve maliyet açısından da avantaj sağlanmıştır. Elektronik iletişim teknolojilerinin kullanılmasıyla kâğıt israfı ortadan kalkmış ve iletişimde mesafe kavramı ortadan kalkmıştır. Bu avantajlarının yanı sıra elektronik ortamlarda güvenlik problemleri yaşanabilmektedir (Bahar, 2012, s.142-143).

4.1.4.5. Görsel İletişim

Bilgisayar, yansıtma cihazları ve maketler gibi farklı görsel nitelikteki araçları içeren iletişim türüdür (Takmaz, 2009, s. 26). Gülrenk'in (2015) yapmış olduğu sınıflamaya göre semboller, beden dili ve insanların sergiledikleri eylemler de görsel iletişimin kapsamına girmektedir. İnsanlar aynı dili konuşmasalar bile

görsel öğeler yardımıyla iletişime geçebilmektedirler. Bu sebeple görsel iletişimin diğer iletişim türlerine göre daha evrensel olduğu söylenebilir.

4.2. İletişim İklimi

İletişim iklimi, örgütte yaşanan olaylar neticesinde meydana gelen mesajlar ve bu mesajların örgüt üyeleri tarafından algılanışı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle iletişim iklimi, örgütün içsel çevresinin öznel olarak deneyimlenen kalitesidir (Dennis, 1974; aktaran Sucu, 2019, s. 21). İletişim iklimi, bireylerin psikolojik durumlarını kapsayan, örgüt iklimi boyutudur. İletişim iklimi çalışanların kurum içindeki bilgi alışverişinin ne oranda verimli olarak gerçekleştiğine dair algılarıdır (Wilson, Dejoy, Vandenberg, Richardson & McGrath, 2004, s. 571). Bu iki tanımda da bahsedildiği gibi iletişim iklimi, çalışanlar arasındaki bilgi akışının meydana geldiği iklim hakkındaki ve kurum içerisindeki bilgi alışverişinin ne oranda verimli olduğuna dair algılarıdır (Pace, 1984; Wilson vd., 2004; aktaran Uğurlu Kara & Kahraman, 2021, s. 22).

Örgütlerin iletişim ortamının, etkili bir örgüt oluşturmada iletişim becerileri ve tekniklerinin kullanımından daha önemli olduğu bilinmektedir. Örgütte güvenilir bir iletişim ikliminin sağlanmasıyla örgütün performansına olumsuz etki edecek söylenti, yanlış bilgilendirme ve dedikodu gibi durumların önüne geçilecektir. Bu sayede örgütün hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli olan iletişim kurulmuş olacaktır. Etkili iletişim başarıya ulaşma hedefi olan her örgüt için son derece önemlidir (Uğurlu Kara & Kahraman, 2021, s.20).

Redding (1973) iletişim ikliminin beş faktörden oluştuğunu savunmaktadır. Bu faktörler: “destekleyicilik”, “katılımcı karar verme”, “dürüstlük, güven ve güvenilirlik”, “açıklık ve samimiyet” ve “yüksek performans hedefleri”dir.

- Destekleyicilik, liderlerin örgütlerde oluşturduğu ortamın çalışanlar tarafından kendilerine değer verildiği şeklinde algılanmasıdır.
- Katılımcı karar alma, çalışanların yukarıya doğru dikey iletişim kurma özgürlüğünün bulunduğu ortamı ifade etmektedir.
- Dürüstlük, güven ve güvenilirlik, mesaj kaynaklarının inandırıcılık durumlarını kapsamaktadır.

- Gönderilen mesajdaki açıklık ve samimiyet iletişim ortamında olumlu bir hava olmasını sağlamaktadır.
- Yüksek performans hedefleri ise örgütün performans hedeflerinin çalışanlara açık bir şekilde ifade edilmesiyle açıklanmaktadır (Redding, 1973; aktaran Sucu, 2019, s. 24).

Gibb (1961) iki tür iletişim ikliminin varlığından söz etmektedir. Bunlar “destekleyici iletişim iklimi” ve “savunmacı iletişim iklimi”dir. Bu iletişim iklimi tipleri belirli iletişim kalıplarından meydana gelmektedir. Destekleyici iletişim iklimi, iletilmek istenen mesajın etkili ve verimli bir biçimde aktarılmasını kolaylaştıran bir yapıdadır. Savunmacı iletişim iklimi ise iletilmek istenen mesajın sağlıklı ve başarılı bir şekilde aktarılmasını engellemektedir. Gibb, destekleyici ve savunmacı iletişim ikliminin altı özelliğini belirlemiştir. Destekleyici iletişim ikliminin altı özelliği; açıklık, problem odaklılık, kendiliğindenlik, empati kurma, eşitlikçi olma ve esnekliktir. Savunmacı iletişim ikliminin altı özelliği ise değerlendirme, kontrol etme, strateji, tarafsızlık, üstünlük ve kesinliktir. (Özden, 2009, s. 28-29).

Örgütlerde iletişim ikliminin destekleyici yönde olması, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli bir durumdur. Destekleyici iletişim ikliminde çalışanlar, kendilerine yönelten eleştirileri amaçlara ulaşmaları için yardımcı bir güç olarak kullanırlar. Savunmacı iletişim ikliminde ise çalışanlar birbirleriyle kıyaslandığında, üstleri tarafından eleştirildikleri ve değerlendirmeye tabi olduklarını düşünmektedirler (Ireland, Van Auken & Lewis, 1978, s.6). Schaubert (2001), bu konuyla ilgili destekleyici iklimlerde çalışanların daha az tehdit altında hissettiklerini ve bu sebeple de iletilen mesajlara daha fazla olumlu enerji katabildiklerini aktarmaktadır. Bunun sonucunda da çalışanlar daha fazla sorumluluk üstlenmekte, iş birliği içinde olmaya özen göstermekte ve stratejik çalışmaya teşvik olmaktadır.

Destekleyici iletişim iklimine sahip örgütlerde çalışanların katılımları desteklenmektedir. Bu tip örgütlerde bilgiye açıklık ve serbestlik özellikleri görülmektedir. Destekleyici ortamlarda uyuşmazlıkların kolaylıkla çözülebildiği bir yapı vardır. Savunmacı iletişim iklimine sahip örgütlerde ise örgütün mevcut

durumu korumaya yönelik etkinlikte bulunduğu gözlenmektedir. Ayrıca savunucu ortamlarda çalışanların moral ve motivasyonlarının düşük seviyede olması beklenmektedir (Gül, 2012, s.57).

Bireyler genellikle kendi görüşlerine saldırıldığını düşündükleri anlarda savunmaya geçmektedirler. İnsanların savunmaya yönelik davranışları, enerjilerinin yüksek oranda harcanmasına neden olmaktadır. Bireylerin savunma pozisyonunu aldığı anlarda, kendilerine iletilen mesajlara odaklanması oldukça zordur. Savunmacı iletişim davranışları örgüt içindeki iletişim ikliminin oluşmasına olumsuz etkide bulunurken, destekleyici iletişim davranışları örgüt içindeki iletişim ikliminin oluşmasına olumlu etkide bulunmaktadır (Gürüz & Eğinli, 2020, s. 79).

4.3. Örgütsel İletişim İklimiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bu başlık altında örgütsel iletişim iklimiyle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelenecektir.

4.3.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Sucu (2019) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Kurumlarında Oluşturdukları İletişim İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmanın örneklemini Şanlıurfa’da görev yapmakta olan 473 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin oluşturdukları iletişim iklimi destekleyici iletişim iklimine daha yakındır. Yine de tam manasıyla destekleyici bir iletişim ikliminden bahsetmek mümkün olmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim iklimi algıları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, hizmet süresi gibi farklı demografik değişkenlere göre farklılaşmamaktadır.

Öner’in (2019), yapmış olduğu “Okul Müdürlerinin Örgütsel İletişim Sürecine İlişkin Yeterlilikleri” çalışmasına 40 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin sözlü iletişim becerilerini olumlu olarak değerlendirmiştir. Sözsüz iletişim becerileri açısından da okul müdürlerinin başarılı olarak değerlendirildikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin iletişim ağlarını sorunsuz yönettiği araştırmanın bir diğer sonucudur.

Uzun, Ayık ve Özdem (2019) tarafından yapılan “İlkokullarda Örgütsel İletişim ile Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiler” isimli araştırmaya ilkokullarda görev yapmakta olan 234 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre örgütsel iletişim ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak okullarda örgütsel iletişim süreci, öğretmenlerin iş motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

Timuroğlu ve Balkaya (2016) “Örgütsel İletişim ve Motivasyon İlişkisi -Bir Uygulama-” adlı araştırmalarında örgütsel iletişim ve motivasyon arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini 257 hemşire oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları örgütsel iletişim ile motivasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tüm bulgular ışığında, etkili bir örgütsel iletişime sahip örgütlerin, çalışanlarını daha iyi motive edebildiği ve motivasyon düzeyi yüksek olan çalışanların başarılı olduklarına değinmektedir.

Başol ve Karatuna (2015) tarafından yapılan “Örgütlerde Olumsuz Durumların İfşa Edilmesi ve Örgütsel İletişim İlişkisi” adlı çalışmanın örneklemini çeşitli örgütlerde çalışan 1012 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre iletişim tatmini ve olumsuz durumların ifşa edilmemesi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna ek olarak örgütsel iletişim tatmini ile içsel ifşa etme davranışı arasında pozitif bir ilişki varken dışsal ifşa etme eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Araştırma bulguları etkin örgütsel iletişimin, örgütteki etik olmayan olumsuzlukların düzeltilmesine olanak sağlayan içsel ifşa etme davranışını yönettiğini ortaya koymaktadır.

Polat (2014), “Kurum İçi Etkin İletişim Ortamı ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Öğretmenlerin Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Araştırma bulgularına göre kurum içi iletişimin “üstlerle iletişim” alt boyutunda 92 öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulmazken, okuldaki çalışma sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Soydaş (2013) tarafından yapılan “İşyerinde Psikolojik Şiddetin Kurumsal İletişim İklimiyle İlişkisi” araştırmasının örneklemini Gümüşhane ilinde faaliyet gösteren bir çağrı merkezinde çalışan 200 kişidir. Bu araştırmanın bulguları kurumsal iklimin pozitif yaklaşmasıyla psikolojik şiddetin azaldığını ortaya koymuştur. Yani araştırma sonuçlarına göre pozitif iklime sahip kurumlarda aidiyet, motivasyon, işe dönüklük oranları yüksekken; negatif iklime sahip kurumlarda saygı, motivasyon ve güven oranları düşmektedir.

Gül (2012) yapmış olduğu “Örgütsel İklim ve İletişim İklimi Arasındaki Etkileşim: OMU Vakfı İşletmesinde Bir Araştırma” araştırmasına bir vakıf üniversitesine bağlı vakıf işletmelerinden 159 kişi katılmıştır. Araştırma bulguları bu işletmelerin nötr bir iletişim iklimine sahip olduğunu göstermektedir. İşletmelerde cinsiyet, hizmet yılı ve eğitim durumu değişkenlerine göre savunma ve destekleyici iletişim iklimi açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak işletmeler arasında savunmacı ve destekleyici iletişim iklimi açısından farklılık bulunmaktadır.

Özden (2009) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları” adlı araştırmanın örneklemini Mersin ilindeki 16 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 409 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin okullardaki destekleyici ve savunmacı iletişim iklimini nötr olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin savunmacı ve destekleyici iletişim iklimi algılarının cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları araştırmaya katılan okullardaki iletişim ikliminin yeteri kadar destekleyici olmadığı yönündedir.

4.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Kodish’in (2017) “Communicating Organizational Trust: An Exploration of the Link Between Discourse and Action” adlı nitel araştırmasının sonuçlarına göre örgütlerde açık ve ulaşılabilir iletişim kanallarının var olması, güvenilir ilişkilerin kurulması konusunda önem kazanmaktadır.

Oswalt (2011), “A Mixed Methods Exploration of Principal Communication and School Climate.” adlı araştırmasında okul iklimi ve okul

müdürleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin yüz yüze iletişimi kullanması ve pozitif destek okul iklimi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Alipour'un (2011), "The Relationship Between Organizational Climate and Communication Competencies of Managers of the Iranian Physical Education Organization" adlı araştırmasında müdürlerin iletişim becerileri ve örgütsel iklim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçları müdürlerin iletişim becerileri ve örgüt iklimi arasında istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Lee ve Choi (2011) "The Relationship Between Communication Climate and Elementary Teachers Beliefs About Alternative Assessment" adlı araştırmalarında iletişim ikliminin öğretmenlerin farklı değerlendirmeler yapma inançları üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, açık iletişim ikliminin öğretmenlerin farklı değerlendirmeler yapma inançları üzerinde pozitif bir etkisi olabileceği yönündedir.

Nakpodia'nın (2010) "The Influence of Communication on Administration of Secondary Schools in Delta State, Nigeria" adlı araştırmanın bulgularına göre okulların yeri, yöneticilerin cinsiyeti ve mesleki deneyimleri; iletişimin ortaokulların yönetimi üzerindeki etkisine etki etmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler diğer çalışanlarla iş birliği içinde olmak adına; bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini iletişim yoluyla aktarmak zorunda olduklarını bildirmişlerdir.

De Nobile ve McCornick (2008) tarafından yapılan "Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools." adlı araştırmada ilköğretim okullarında örgütsel iletişim ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişimin daha olumlu hale gelmesi için açık kapı politikasının uygulanmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

Kelley, Thornton ve Daugherty'in (2005) "Relationships Between Measures of Leadership and School Climate" isimli araştırmasının sonuçlarına göre yöneticiler farklı durumlar için farklı iletişim stratejileri geliştirdiği takdirde

öğretmenler, okulun iyi bir iletişim ağına sahip olduğunu ve kararlara katılım süreçlerinin daha olumlu işlediğini düşünmektedirler.

Smalls-Reed'in (2004) "Middle and High School Teachers Perceptions of the Communication Climate in Their Schools." adlı araştırmasının örneklemini 452 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmayla ortaokul ve lise öğretmenlerinin okullarındaki iletişim iklimine yönelik algıları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları iletişim iklimi savunucu veya koruyucu olarak aktarılmıştır.



5. ANKET ANALİZİ

Araştırmanın bu bölümünde anket analizi ile alakalı bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın anket analizi kısmında araştırmanın konusu, araştırmanın modeli, örneklem seçimi, veri toplama araçları ve verilerin analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ile COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyon düzeyleri ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin incelenmesi; bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple araştırmada nicel araştırma desenlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya şu anda var olan durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan durum veya olaylar kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan incelenecek olan durum veya olayların uygun bir biçimde gözlenip aktarılmasıdır (Karasar, 2016, s. 26).

Araştırmanın birinci alt probleminin değerlendirilmesi için tekil tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2016, s.76).

Araştırmanın ikinci, üçüncü ve dördüncü alt probleminin değerlendirilmesi için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s. 185). Bu model bağlamında ikinci alt problem için nedensel karşılaştırma deseni, üçüncü ve dördüncü alt problem için korelasyonel araştırma deseni kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma var olan durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri belirlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, s. 185). Korelasyonel araştırma değişkenler arasındaki değişimlerin derecesi ve yönünün belirlemeye çalışan araştırma yaklaşımıdır (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

5.2. Örneklem Seçimi

Bu araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ilinin tüm ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 öğretim yılında Zonguldak ili Merkez, Ereğli, Kilimli, Kozlu ilçelerinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan, COVID-19 Pandemisi süresince uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim etkinliklerini sürdüren öğretmenler (N=400) oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden olan uygun örneklemede yakın ve erişilmesi kolay olan durum seçilir (Kılıç, 2013, s. 44). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1: Öğretmenlerin Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	n	205	195				400
	%	51,25	48,75				100
Okul Türü		Kamu	Özel				
	n	374	26				400
	%	93,50	6,50				100
Eğitim Durumu		Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora		
	n	6	319	73	2		400
	%	1,50	79,75	18,25	0,50		100
Yaş		20- 25	26- 30	31- 35	36- 40	41 ve üstü	
	n	7	42	62	61	228	400
	%	1,75	10,50	15,50	15,25	57,00	100
Mesleki Kıdem (Deneyim)		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	
	n	41	71	41	65	182	400
	%	10,25	17,75	10,25	16,25	45,50	100
Çalıştığı Okul Kademesi		Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise		
	n	7	66	129	198		400
	%	1,75	16,50	32,25	49,50		100
Mezun Olduğu Fakülte		Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer Fakülteler			
	n	255	95	50			400
	%	63,75	23,75	12,50			100
Uzaktan Eğitim Kullanım Süresi		1-6 ay	7-12 ay	13-18 ay	19 ay ve üstü		
	n	28	100	193	79		400
	%	7,00	25,00	48,25	19,75		100

Tabloda yer alan değer incelendiğinde katılımcıların 205'i (%51,25) kadın, 195'i (%48,75) ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları incelendiğinde büyük çoğunluğunun (228) 41 yaş ve üzeri (%57) gruptan olduğu söylenebilir. Diğer katılımcıların 7'si (%1,75) 20-25 yaş aralığında, 42'si (%10,5) 26-30 yaş aralığında, 62'si (%15,5) 31-35 yaş aralığında ve 61'i (%15,25) 36-40 yaş aralığındadır. Mesleki kıdem incelendiğinde çalışmaya katılan 182 (%45,5) öğretmenin 21 yıl ve üstü, 65 (%16,25) öğretmenin 16-20 yıl, 41 (%10,25)

öğretmenin 11-15 yıl, 71 (%17,75) öğretmenin 6-10 yıl ve 41 (%10,25) öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 319'u (%79,75) lisans, 73'ü (%18,25) yüksek lisans, 6'sı (%1,5) ön lisans ve 2'si (%0,5) doktora seviyesinde eğitim görmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 255'i (%63,75) eğitim fakültesi mezunu, 95'i (%23,75) fen-edebiyat fakültesi mezunuyken 50'si (%12,5) diğer fakültelerden mezun olmuştur.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%93,5) kamuda görev yapmaktadır. 198 (%49,5) öğretmen lise kademesinde görev yaparken 129 (32,25) öğretmen ortaokulda, 66 öğretmen (%16,5) ilkokulda ve 7 (%1,75) öğretmen ise okul öncesi kademesinde çalışmaktadır. Katılımcıların 28'i (%7) 1-6 ay, 100'ü (%25) 7-12 ay, 193'ü (%48,25) 13-18 ay ve 79'u (%19,75) 19 ay ve üstü sürede uzaktan eğitimi kullanmışlardır.

5.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, “Mesleki Motivasyon Ölçeği” ve “Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın değişkenlerine yönelik bilgilerin elde edilmesi için, öğretmenler “Kişisel Bilgi Formunu” doldurmuşlardır.

5.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu formda; cinsiyet, okul kademesi, okul türü, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, mezun olunan fakülteye yönelik katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesine ilişkin sorularla uzaktan eğitimi kullanma süresine yönelik bir soru bulunmaktadır.

5.3.2. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Ağır, Gür ve Okçu (2007) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kararsızım (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” 5’li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçekteki maddelerin 7’si ters maddedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105’tir.

Ölçek “uzaktan eğitimin avantajları” ve “uzaktan eğitimin sınırlılıkları” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu “2., 3., 5., 7., 8., 10., 11., 13., 14., 16., 17., 19., 21.”; uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu “4., 6., 9., 12., 15., 18., 20.” maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği, gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sağlanmıştır ve ölçeğin 6 faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Uzman görüşü alınarak faktörler; “Uzaktan Eğitimin Avantajları” ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” adı altında iki başlıkta toplanmıştır. Faktörlerin, toplam varyansın %60,1’ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması için Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Alt boyutlara ait Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı değerleri: “uzaktan eğitimin avantajları” alt boyutunda 0,887; “uzaktan eğitimin sınırlılıkları” alt boyutunda 0,797’dir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach’s Alpha toplam değeri .835 şeklinde bulunmuştur.

5.3.3. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Mesleki Motivasyon Ölçeği, Ceviz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5 alt boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; “Hiç Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Tamamen Katılıyorum (5)” 5’li likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150’dir.

Ölçeğin alt boyutları “mesleğin yapılmasından duyulan keyif”, “mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer”, “mesleğe duyulan bağlılık”, “mesleki fedakârlık ve özveri”, ve “başkalarının yaşamına duyulan katkı”dır. Mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutu “1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11.”; mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu “23., 24., 25., 26., 27.”; mesleğe duyulan bağlılık alt boyutu “18., 19., 20., 21., 22.”; mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutu “15., 17., 28., 29., 30.” ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutu “12., 13., 14., 16.” maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği, gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sağlanmıştır ve ölçeğin 5 faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Faktörlerin, toplam varyansın %58,74’ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin analizi sonucunda

alt boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri: mesleğin yapılmasından duyulan keyif .90, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değere .79, mesleğe duyulan bağlılık .81, mesleki fedakârlık ve özveri .72, başkalarının yaşamına duyulan katkı .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin toplam Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .94 ise şeklinde bulunmuştur.

5.3.4.Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği

Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği, Eryılmaz Ballı ve Tulunay Ateş (2021) tarafından geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek; “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Orta Derece Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)” ve “Kesinlikle Katılıyorum (5)” olarak 5’li likert tipindedir.

Ölçek “yönetici kaynaklı boyut” ve “çalışan kaynaklı boyut” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Yönetici kaynaklı boyut “1., 2., 4., 5., 7., 8., 11., 13., 17., 19., 20., 21., 22., 23., 28., 29.”; çalışan kaynaklı boyut “3., 6., 9., 10., 12., 14., 15., 16., 18., 24., 25., 26., 27., 30.” maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği, gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sağlanmıştır ve ölçeğin 2 faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Faktörlerin, toplam varyansın %59,29’unu açıkladığı görülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı değerleri: yönetici kaynaklı iletişim iklimi alt boyutunda .97 ve çalışan kaynaklı iletişim iklimi alt boyutunda .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genelinde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur.

5.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak olan yöntem belirlenirken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normalliği için ölçüt olarak basıklık ve çarpıklık katsayıları temel alınmıştır. Aşağıdaki tablo 5.2’de değişkenlerin basıklık ve çarpıklık dağılımları sunulmuştur.

Tablo 5.2: Basıklık ve Çarpıklık Analizi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Uzaktan Eğitimin Avantajları	-,20	-,14
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	,33	-,01
Uzaktan Eğitim Genel Puanı	-,01	,12
Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	-1,01	1,45
Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	-,44	,09
Mesleğe Duyulan Bağlılık	-,72	,54
Mesleki Fedakârlık ve Özveri	-,44	,39
Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	-1,42	,41
Mesleki Motivasyon Genel Puanı	-,73	1,06
Yönetici Kaynaklı Boyut	-,36	,40
Çalışan Kaynaklı Boyut	-,31	,98
Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	-,30	,68

Bu çalışmadaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ sınırları içinde olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta olması verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2015, s. 80). Buna göre bu çalışmadaki verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Araştırmanın verilerinin analizinde aşağıdaki istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Ölçekler vasıtasıyla toplanan veriler, SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma analizleri kullanılacaktır. Çalışmadaki veriler normal bir dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Değişkenlerden birinin diğeri üzerindeki yordama gücünün tespiti amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İki değişken arasındaki anlamlı farklı tespit etmek için bağımsız örneklem t-testi, birden fazla değişkene yönelik ortalama karşılaştırmaları için tek yönlü varyans

analizi (ANOVA) ve tek yönlü varyans analizi sonucunda değişkenler arasında anlamlı farkın bulunduğu durumlarda LSD testi kullanılmıştır.

5.5. Anket Bulguları

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın amacı gereğince cevaplanması planlanan alt problemlere ait bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

5.5.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Mesleki Motivasyon ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları hangi düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde edebilmek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.3’te sunulmuştur.

Tablo 5.3: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 400)

Grup	Değişkenler	Min	Max	$\bar{x}$	ss
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	1,00	5,00	2,66	0,62
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1,00	5,00	2,15	0,61
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	1,00	5,00	2,45	0,56
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	1,00	5,00	4,38	0,56
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	1,00	5,00	3,59	0,85
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	1,00	5,00	3,61	0,85
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	1,00	5,00	4,17	0,57
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	1,00	5,00	4,43	0,60
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	1,00	5,00	4,09	0,54
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	1,00	5,00	3,64	0,75
	Çalışan Kaynaklı Boyut	1,00	5,00	3,62	0,67
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	1,00	5,00	3,63	0,68

Tablo 5.3 incelendiğinde uzaktan eğitim genel puanına ilişkin veriler $\bar{x}= 2,45$ ve standart sapma ise 0,56 düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunluklar “katılmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir. Tablodaki değerler incelendiğinde sırasıyla uzaktan eğitimin avantajları alt boyutuna ilişkin değerlerin $\bar{x}= 2,66$ düzeyinde ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}= 2,15$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunu algıladıkları söylenebilir.

Tablodaki veriler incelendiğinde mesleki motivasyon değişkeninin genel puanına ilişkin değerler $\bar{x}=4,09$ ve standart sapma ise 0,54 düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir. Buna göre öğretmen algılarına göre sırasıyla mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}= 4,38$ düzeyinde, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}=3,59$ düzeyinde, mesleğe duyulan bağlılık alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}=3,61$ düzeyinde, mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}=4,17$ değerinde, başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}=4,43$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre öğretmenlerin en yüksek düzeyde başkalarının yaşamına duyulan katkı boyutunu algıladıkları söylenebilir.

Tablodaki veriler incelendiğinde örgütsel iletişim iklimi genel puanına ilişkin değerler $\bar{x}=3,63$ ve standart sapma ise 0,60 düzeyindedir. Buna göre öğretmenlerin çoğunlukla “katılıyorum” düzeyinde cevap verdikleri söylenebilir. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre sırasıyla yönetici kaynaklı alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}= 3,64$ düzeyinde ve çalışan kaynaklı alt boyutuna ilişkin değerler $\bar{x}=3,62$ düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yönetici kaynaklı boyut ve öğretmen kaynaklı alt boyutlardaki düzeyleri yakın olsa da yönetici kaynaklı alt boyutun en yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.5.2. Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Mesleki Motivasyon ve Örgütsel İletişim İklimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına ilişkin uzaktan eğitime yönelik tutum, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algıları katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul kültürü, eğitim durumu,

mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, okul kademesi ve uzaktan eğitim kullanım süresi) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulguları elde etmek için katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet ve okul türü değişkeninde t-test analizi; yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, okul kademesi ve uzaktan eğitim kullanım süresi değişkenlerine yönelik ise ANOVA analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri cinsiyet (kadın ve erkek) değişkenine göre elde edilen t-testi sonuçları Tablo 5.4’te yer almaktadır.



Tablo 5.4: Cinsiyet Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim Genel	Kadın	205	2,43	0,58	-0,85	0,40
		Erkek	195	2,48	0,54		
	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	205	2,64	0,63	-0,50	0,62
		Erkek	195	2,67	0,61		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	205	2,12	0,63	-1,11	0,27
		Erkek	195	2,18	0,59		
Mesleki Motivasyon	Mesleki Motivasyon Genel	Kadın	205	4,09	0,53	-0,12	0,90
		Erkek	195	4,09	0,55		
	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Kadın	205	4,40	0,54	0,89	0,38
		Erkek	195	4,35	0,57		
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Kadın	205	3,51	0,81	-1,79	0,07
		Erkek	195	3,66	0,88		
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Kadın	205	3,55	0,85	-1,41	0,16
		Erkek	195	3,67	0,85		
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Kadın	205	4,21	0,56	1,66	0,10
		Erkek	195	4,12	0,58		
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Kadın	205	4,44	0,57	-0,60	0,54
		Erkek	195	4,41	0,62		
Örgütsel İletişim İklimi	İletişim İklimi Genel	Kadın	205	3,60	0,72	-0,97	0,40
		Erkek	195	3,67	0,64		
	Yönetici Kaynaklı Boyut	Kadın	205	3,61	0,78	-1,11	0,62
		Erkek	195	3,69	0,71		
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Kadın	205	3,60	0,72	-0,50	0,61
		Erkek	195	3,64	0,61		

Not: $p < 0.05$

Tabloda yer alan uzaktan eğitim genel puanına bakıldığında öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t = -0,85$; $p = 0,40$). Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları alt boyutuna ($t = -0,50$; $p = 0,62$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutuna ($t = -1,11$; $p = 0,27$) yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki motivasyon genel puanına bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t = -0,12$; $p = 0,90$). Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutuna ($t = 0,89$; $p = 0,38$), mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutuna ($t = -1,79$; $p = 0,07$), mesleğe duyulan bağlılık alt boyutuna ($t = -1,41$; $p = 0,16$), mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutuna ($t = 1,66$; $p = 0,10$) ve başkalarının yaşamına duyulan

katkı alt boyutuna ($t=-,6$; $p=,54$) yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim iklimi genel puanına bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim iklimi algılarında bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($t=-,97$; $p=,4$). Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyuta ($t=-1,11$; $p=,62$) ve çalışan kaynaklı alt boyuta ($t=-,5$; $p=,61$) yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin yaşa (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 ve üstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.5'te verilmiştir.

Tablo 5.5 Yaşa İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	7,02	0,99	0,001	2>5; 3>5; 4>5
		Gruplar İçinde	147,47			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	0,87	2,14	0,68	
		Gruplar İçinde	148,49			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	3,63	2,95	0,20	
		Gruplar İçinde	121,49			
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	1,01	0,82	0,51	
		Gruplar İçinde	122,06			
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	8,73	3,10	0,02	2>3; 2>4; 5>3
		Gruplar İçinde	278,14			
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	2,70	0,93	0,45	
		Gruplar İçinde	288			
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	2,79	2,16	0,07	
		Gruplar İçinde	128,02			
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	3,06	2,18	0,07	
		Gruplar İçinde	138,64			
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	2,40	2,07	0,84	
		Gruplar İçinde	114,38			
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	2,14	0,96	0,43	
		Gruplar İçinde	221,09			
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	1,75	0,98	0,42	
		Gruplar İçinde	175,77			
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	2,43	1,30	0,27	
		Gruplar İçinde	181,51			

Not: p<0.05

1= 20-25 yaş, 2= 26-30 yaş, 3= 31-35 yaş, 4= 36-40 yaş, 5= 41 yaş ve üstü

Tablo 5.5'e göre yaş değişkenine göre elde edilen bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda (F= 0,99; p= 0,001) anlamlı bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları 41 yaş ve üstü yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim genel puanında (F= 2,95; p= 0,20) ve uzaktan

eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ($F= 2,14$; $p= 0,68$) anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre mesleki motivasyon puanları incelendiğinde, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutunda ($F= 3,01$; $p= 0,02$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre 26-30 yaş aralığındaki ve 41 yaş ve üstü yaştaki öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değerle ilgili tutumları 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden; 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değerle ilgili tutumları 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Mesleki motivasyon genel puanının ($F=2,07$; $p=0,84$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($F= 0,82$; $p= 0,51$), mesleğe duyulan bağlılık ($F= 0,93$; $p= 0,45$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 2,16$; $p= 0,07$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutlarının ($F= 2,18$; $p= 0,07$) anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine göre örgütsel iletişim iklimi puanları incelendiğinde, yönetici kaynaklı alt boyut ($F= 0,96$, $p= 0,43$), çalışan kaynaklı alt boyut ($F= 0,98$; $p=0,42$) ve örgütsel iklimi genel puanının ($F= 1,30$; $p=0,27$) farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Etki değerinin büyüklüğünü yaş değişkenine göre tespit etmek amacıyla yapılan analize göre etki değerinin büyüklüğü uzaktan eğitim için küçük düzeyde ($\eta^2=0,029$), mesleki motivasyon için küçük düzeyde ($\eta^2=0,021$) ve genel iletişim iklimi için küçük düzeyde ($\eta^2=0,013$) olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri okul türü (kamu ve özel) değişkenine göre elde edilen t-testi sonuçları Tablo 5.6'da yer almaktadır.

Tablo 5.6: Okul Türü Açısından Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Okul Türü	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitim Genel	Kamu	374	2,45	0,57	-1,28	0,20
		Özel	26	2,60	0,46		
	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kamu	374	2,65	0,63	-0,89	0,37
		Özel	26	2,76	0,45		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kamu	374	2,13	0,61	-1,95	0,052
		Özel	26	2,37	0,58		
Mesleki Motivasyon	Mesleki Motivasyon Genel	Kamu	374	4,09	0,54	-0,06	0,95
		Özel	26	4,10	0,55		
	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Kamu	374	4,40	0,56	0,17	0,87
		Özel	26	4,36	0,48		
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Kamu	374	3,57	0,84	-1,00	0,32
		Özel	26	3,75	0,96		
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Kamu	374	3,61	0,85	-0,66	0,51
		Özel	26	3,50	0,95		
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Kamu	374	4,17	0,57	0,27	0,79
		Özel	26	4,14	0,63		
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Kamu	374	4,42	0,60	-0,57	0,57
		Özel	26	4,49	0,47		
Örgütsel İletişim İklimi	İletişim İklimi Genel	Kamu	374	3,64	0,69	1,19	0,24
		Özel	26	3,47	0,50		
	Yönetici Kaynaklı Boyut	Kamu	374	3,66	0,75	1,12	0,27
		Özel	26	3,49	0,65		
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Kamu	374	3,63	0,68	1,37	0,18
		Özel	26	3,50	0,45		

Not: $p < 0.05$

Tabloda yer alan uzaktan eğitim genel puanına bakıldığında öğretmen algılarının çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t = -1,28$; $p = ,2$). Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları alt boyutuna ($t = -,89$; $p = ,37$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutuna ($t = -1,95$; $p = ,052$) yönelik öğretmen algılarının okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki motivasyon genel puanına bakıldığında öğretmenlerin okul türüne göre mesleki motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t = -,06$; $p = ,95$). Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutuna ($t = ,17$; $p = ,87$), mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutuna ($t = -1$; $p = ,32$), mesleğe duyulan bağlılık alt boyutuna ($t = -,66$; $p = ,51$), mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutuna ($t = ,27$; $p = ,79$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt

boyutuna ($t=-,57$; $p=,57$) yönelik öğretmen algılarının okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

İletişim iklimi genel puanına bakıldığında öğretmenlerin okul türüne göre iletişim iklimi algılarında bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($t=1,19$; $p=,24$). Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyuta ($t=1,12$; $p=,27$) ve çalışan kaynaklı alt boyuta ($t=1,37$; $p=,18$) yönelik öğretmen algılarının okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlar, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin eğitim durumuna (ön lisans, lisans, lisansüstü, doktora) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7: Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	2,17	1,88	0,13
		Gruplar İçinde	152,33		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	1,96	1,75	0,16
		Gruplar İçinde	147,4		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	2,00	2,14	0,09
		Gruplar İçinde	123,12		
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	0,86	0,93	0,43
		Gruplar İçinde	122,22		
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	4,14	1,93	0,12
		Gruplar İçinde	282,73		
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	1,25	0,57	0,63
		Gruplar İçinde	289,45		
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	0,70	0,71	0,55
		Gruplar İçinde	130,12		
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	1,49	1,40	0,24
		Gruplar İçinde	140,21		
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,07	1,22	0,30
		Gruplar İçinde	115,71		
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	2,13	1,27	0,28
		Gruplar İçinde	221,1		
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	1,66	1,25	0,29
		Gruplar İçinde	175,87		
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,80	1,29	0,28
		Gruplar İçinde	182,13		

Not: $p < 0.05$

1= Ön Lisans, 2= Lisans, 3= Yüksek Lisans, 4=Doktora

Tablo 5.7’de yer alan bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitim genel puanının ($F= 2,14$; $p= 0,09$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları ($F= 1,18$; $p= 0,13$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F= 1,17$; $p= 0,16$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Eğitim durumlarına göre mesleki motivasyon genel puanı incelendiğinde ($F= 1,22$; $p= 0,30$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Mesleki

motivasyonun alt boyutları incelendiğindeyse mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($F= 0,93$; $p= 0,43$), mesleğin özellikler ve mesleğe atfedilen değer ($F= 1,93$; $p= 0,12$), mesleğe duyulan bağlılık ($F= 0,57$; $p= 0,63$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 0,71$, $p= 0,55$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı ($F= 1,40$; $p= 0,24$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Eğitim durumlarına göre örgütsel iletişim iklimi genel puanı incelendiğinde ($F=1,29$; $p= 0,28$) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel iletişim ikliminin alt boyutlarından yönetici kaynaklı boyut ($F= 1,27$; $p= 0,28$) ve çalışan kaynaklı boyut ($F= 1,25$; $p= 0,29$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin mesleki kıdeme (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi mesleki kıdem aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.8’de verilmiştir.

Tablo 5.8: Mesleki Kıdeme İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	9,21	6,26	0,00	1>4; 1>5; 2>5; 3>5;
		Gruplar İçinde	145,28			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	2,74	1,85	0,12	
		Gruplar İçinde	146,61			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	5,21	4,29	0,002	1>5; 2>5; 3>5;
		Gruplar İçinde	119,91			
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	1,58	1,28	0,28	
		Gruplar İçinde	121,5			
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	8,96	3,18	0,01	1>3; 1>4; 5>3; 5>4
		Gruplar İçinde	277,91			
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	10,64	3,75	0,005	1>3; 1>4; 2>4; 5>3; 5>4
		Gruplar İçinde	280,06			
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	1,87	1,43	0,22	
		Gruplar İçinde	128,95			
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	2,57	1,82	0,12	
		Gruplar İçinde	139,13			
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	3,19	2,77	0,03	1>3; 5>3; 5>4
		Gruplar İçinde	133,59			
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	3,58	1,61	0,17	
		Gruplar İçinde	219,65			
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	1,62	0,91	0,46	
		Gruplar İçinde	175,9			
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	2,2	1,17	0,32	
		Gruplar İçinde	181,74			

Not: p<0.05

1= 1-5 yıl, 2= 6-10 yıl, 3= 11-15 yıl, 4= 16-20 yıl, 5= 21 yıl ve üstü

Tablo 5.8’de yer alan bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitim genel puanının (F= 4,29; p= 0,002) ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunun (F= 6,26; p= 0) anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu

görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu incelendiğinde 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin avantajlarını daha yüksek düzeyde algılamaktadırlar. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda ($F= 1,85$; $p= 0,12$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Mesleki kıdeme göre mesleki motivasyon algıları incelendiğinde mesleki motivasyon genel puanı ($F= 2,77$; $p= 0,03$), mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu ($F= 3,18$; $p= 0,01$) ve mesleğe duyulan bağlılık alt boyutunda ($F= 3,75$; $p= 0,005$) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre mesleki motivasyon genel puanı incelendiğinde 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre algıları daha olumlu düzeydedir. Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutu incelendiğinde 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutu incelendiğinde 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere daha olumlu algıladıkları tespit edilmiştir. Mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($F= 1,28$; $p= 0,28$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 1,43$; $p= 0,22$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutunda ($F= 1,82$; $p= 0,12$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Mesleki kıdeme göre örgütsel iletişim iklimi algıları incelendiğinde örgütsel iletişim iklimi genel puanı ($F= 1,17$; $p= 0,32$), yönetici kaynaklı boyut ($F= 1,61$; $p= 0,17$) ve çalışan kaynaklı boyutta ($F= 0,91$; $p= 0,46$) farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Etki değerinin büyüklüğünü mesleki kıdem değişkenine göre tespit etmek amacıyla yapılan analize göre etki değerinin büyüklüğü uzaktan eğitim için küçük

düzeyde ($\eta^2=0,042$), mesleki motivasyon için küçük düzeyde ($\eta^2=0,027$) ve genel iletişim iklimi için küçük düzeyde ($\eta^2=0,012$) olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin mezun olunan fakülteye (eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi, diğer fakülteler) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.9'da verilmiştir.



Tablo 5.9: Mezun Olunan Fakülteye İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	1,01	1,31	0,27
		Gruplar İçinde	153,48		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	0,25	0,33	0,72
		Gruplar İçinde	149,11		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,62	0,98	0,37
		Gruplar İçinde	124,50		
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	0,30	0,47	0,62
		Gruplar İçinde	122,78		
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	1,79	1,25	0,29
		Gruplar İçinde	285,08		
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	0,08	0,06	0,94
		Gruplar İçinde	290,62		
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	0,15	0,23	0,79
		Gruplar İçinde	130,66		
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	0,48	0,67	0,51
		Gruplar İçinde	141,22		
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,06	0,10	0,90
		Gruplar İçinde	116,73		
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	0,54	0,49	0,62
		Gruplar İçinde	222,68		
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	0,99	1,11	0,33
		Gruplar İçinde	176,54		
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,60	0,64	0,53
		Gruplar İçinde	183,94		

Not: $p < 0.05$

1= eğitim fakültesi, 2= fen-edebiyat fakültesi, 3= diğer fakülteler

Tablo 5.9’da yer alan buldular incelendiğinde uzaktan eğitim genel puanı ($F=0,98$; $p=0,37$); uzaktan eğitimin avantajları ($F=1,31$; $p=0,27$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F=0,33$; $p=0,72$) alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Mezun olunan fakülteye göre mesleki motivasyon puanları incelendiğinde, mesleki motivasyon genel puanı ($F= 0,10$; $p= 0,90$); mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($F= 0,47$; $p= 0,62$), mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer ($F= 1,25$; $p= 0,29$), mesleğe duyulan bağlılık ($F= 0,06$; $p= 0,94$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 0,23$; $p= 0,79$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı ($F= 0,67$; $p= 0,51$) alt boyutlarının anlamlı şekilde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Mezun olunan fakülteye göre örgütsel iletişim iklimi puanları incelendiğinde, örgütsel iletişim iklimi genel puanı ($F= 0,64$; $p= 0,53$); yönetici kaynaklı boyut ($F= 0,49$; $p= 0,62$) ve çalışan kaynaklı boyutun ($F= 1,11$; $p= 0,53$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin çalışılan okul kademesine (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 5.10'da verilmiştir.

Tablo 5.10: Okul Kademesine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	1,73	1,50	0,22
		Gruplar İçinde	152,77		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	0,28	0,25	0,86
		Gruplar İçinde	149,08		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,69	0,74	0,53
		Gruplar İçinde	124,43		
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	1,38	1,50	0,22
		Gruplar İçinde	121,70		
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	1,37	0,63	0,59
		Gruplar İçinde	285,50		
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	4,19	1,93	0,12
		Gruplar İçinde	286,51		
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	0,22	0,22	0,88
		Gruplar İçinde	130,60		
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	0,85	0,80	0,49
		Gruplar İçinde	140,85		
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,91	1,03	0,38
		Gruplar İçinde	115,88		
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	1,90	1,14	0,34
		Gruplar İçinde	221,33		
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	2,30	1,73	0,16
		Gruplar İçinde	175,23		
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,87	1,33	0,26
		Gruplar İçinde	182,07		

Not: $p < 0.05$

1= okul öncesi, 2= ilkokul, 3= ortaokul, 4= lise

Tablo 5.10’da yer alan çalışılan okul kademesine göre uzaktan eğitim puanları incelendiğinde uzaktan eğitim genel puanı ($F = 0,74$; $p = 0,53$); uzaktan eğitimin avantajları ($F = 1,50$; $p = 0,22$) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları ($F = 0,25$; $p = 0,86$) alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Çalışılan okul kademesine göre mesleki motivasyon puanları incelendiğinde, mesleki motivasyon genel puanı ($F = 1,03$; $p = 0,38$); mesleğin yapılmasından

duyulan keyif ($F= 1,50$; $p= 0,22$), mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer ($F= 0,63$; $p= 0,59$), mesleğe duyulan bağlılık ($F= 1,93$; $p= 0,12$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 0,22$; $p= 0,88$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı ($F= 0,80$; $p= 0,49$) alt boyutlarında anlamlı şekilde farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışılan okul kademesine göre örgütsel iletişim iklimi puanları incelendiğinde, örgütsel iletişim iklimi genel puanı ($F= 1,33$; $p= 0,26$); yönetici kaynaklı boyut ($F= 1,14$; $p= 0,34$) ve çalışan kaynaklı boyutun ($F= 1,73$; $p= 0,16$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin uzaktan eğitimi kullanma sürelerine (1-6 ay, 7-12 ay, 13-18 ay, 19 ay ve üstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.11’de verilmiştir.

Tablo 5.11: Uzaktan Eğitimi Kullanım Süresine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	p	Fark
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	0,52	0,45	0,72	
		Gruplar İçinde	153,97			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	2,19	1,96	0,12	
		Gruplar İçinde	147,17			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,91	0,97	0,41	
		Gruplar İçinde	124,21			
Mesleki Motivasyon	Mesleğin Yapılmasından Duyulan Keyif	Gruplar Arasında	5,03	5,63	0,001	3>1; 3>2; 4>1; 4>2
		Gruplar İçinde	118,05			
	Mesleğin Özellikleri ve Mesleğe Atfedilen Değer	Gruplar Arasında	4,29	2,00	0,11	
		Gruplar İçinde	282,58			
	Mesleğe Duyulan Bağlılık	Gruplar Arasında	7,07	3,29	0,02	4>2
		Gruplar İçinde	283,63			
	Mesleki Fedakârlık ve Özveri	Gruplar Arasında	6,18	6,55	0,00	4>1; 4>2; 4>3
		Gruplar İçinde	124,64			
	Başkalarının Yaşamına Duyulan Katkı	Gruplar Arasında	4,14	0,98	0,01	4>1; 4>2; 4>3
		Gruplar İçinde	137,56			
	Mesleki Motivasyon Genel Puanı	Gruplar Arasında	4,36	5,12	0,002	3>2; 4>1; 4>2; 4>3
		Gruplar İçinde	112,42			
Örgütsel İletişim İklimi	Yönetici Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	0,59	0,35	0,79	
		Gruplar İçinde	222,64			
	Çalışan Kaynaklı Boyut	Gruplar Arasında	0,21	0,16	0,93	
		Gruplar İçinde	177,32			
	Örgütsel İletişim İklimi Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,17	0,12	0,95	
		Gruplar İçinde	183,77			

Not: p<0.05

1= 1-6 ay, 2= 7-12 ay 3= 13-18 ay, 4= 19 ay ve üstü

Tablo 5.11’de yer alan uzaktan eğitimi kullanma süresine göre uzaktan eğitim puanları incelendiğinde uzaktan eğitim genel puanı (F= 0,97; p= 0,41); uzaktan eğitimin avantajları (F= 0,45; p= 0,72) ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= 1,96; p= 0,12) alt boyutlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Uzaktan eğitimi kullanma süresine göre mesleki motivasyon puanları incelendiğinde mesleki motivasyon genel puanı ($F= 5,12$; $p= 0,002$); mesleğin yapılmasından duyulan keyif ($F= 5,63$; $p= 0,001$), mesleğe duyulan bağlılık ($F= 3,29$; $p= 0,02$), mesleki fedakârlık ve özveri ($F= 6,55$; $p= 0$) ve başkalarının yaşamına duyulan katkı ($F= 0,98$; $p= 0,01$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Post Hoca LSD testi sonuçlarına göre mesleki motivasyon genel puanı incelendiğinde 13-18 ay uzaktan eğitimi kullanan öğretmenler, 7-12 ay uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre; 19 ay ve üstü uzaktan eğitimi kullanan öğretmenler diğer tüm sürelerde uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre daha olumlu motivasyona sahiptir. Mesleğin yapılmasından duyulan keyif alt boyutu incelendiğinde 13-18 ay ve 19 ay ve üstü uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlerin tutumlarının, 1-6 ay ve 7-12 ay uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Mesleğe duyulan bağlılık alt boyutunda 19 ay ve üstü sürede uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlerin tutumlarının, 7-12 ay arasında uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Mesleki fedakârlık ve özveri alt boyutuyla başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutunda 19 ay ve üzeri uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlerin diğer sürelerde kullanan öğretmenlere göre daha olumlu motivasyon düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

Uzaktan eğitimi kullanma süresine göre örgütsel iletişim iklimi puanları incelendiğinde, örgütsel iletişim iklimi genel puanı ($F= 0,12$; $p= 0,95$); yönetici kaynaklı boyut ($F= 0,35$; $p= 0,79$) ve çalışan kaynaklı boyutun ($F= 0,16$; $p= 0,93$) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Etki değerinin büyüklüğünü uzaktan eğitimi kullanım süresi değişkenine göre tespit etmek amacıyla yapılan analize göre etki değerinin büyüklüğü uzaktan eğitim için çok küçük düzeyde ($\eta^2=0,007$), mesleki motivasyon için küçük düzeyde ($\eta^2=0,037$) ve genel iletişim iklimi için çok küçük düzeyde ($\eta^2=0,001$) olduğu tespit edilmiştir.

5.5.3. Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve örgütsel iletişim iklimi algıları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde edebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.12’ de sunulmuştur.

Tablo 5.12: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Uzaktan Eğitim	Mesleki Motivasyon	Örgütsel İletişim İklimi
Uzaktan Eğitim	1		
Mesleki Motivasyon	-0,093	1	
Örgütsel İletişim İklimi	-0,002	0,384*	1

Not: $p < 0,01$ *

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmen algılarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum, mesleki motivasyon ve örgütsel iletişim iklimi algısı genel puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tabloya göre mesleki motivasyon ile örgütsel iletişim iklimi algısı arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r=0,384$; $p < 0,01$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile örgütsel iletişim iklimi algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($r=-0,093$; $p < 0,01$) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile mesleki motivasyonları arasında ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tabloya göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile örgütsel iletişim iklimi algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı ($r=0,002$; $p < 0,01$) görülmüştür. Buna göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve örgütsel iletişim iklimi algılarının ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

5.5.4. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin algılarına uzaktan eğitime yönelik tutum ve mesleki motivasyonları, örgütsel iletişim algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme ait bulguları elde edebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5.13’te sunulmuştur.

Tablo 5.13: Öğretmenlerin Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Değerleri

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	1,51	0,3		5,14	0,00
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	0,04	0,06	0,03	0,72	0,47
Mesleki Motivasyon	0,49	0,06	0,39	8,25	0,00

Not. Bağımlı Değişken: Örgütsel İletişim İklimi; F= 34,06, P= 0,00 R= 0,39, R²= 0,15

Tablo 5.13’teki bulgular incelendiğinde yapılan regresyon analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır (F= 34,06; P= 0,00). Bu sonuçlardan hareketle uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki motivasyon algısının, öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimine dair varyansı %15 (R²= 0,15) oranında açıklayabildiği görülmektedir. Bulgulara göre mesleki motivasyon algısının (β = 0,39) öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarını olumlu yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Ancak, uzaktan eğitime yönelik tutumun (β = 0,03) öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarını anlamlı olarak yordamadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Bu bölümde, çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen araştırma sonuçları yer almaktadır. Öğretmen algılarına göre mesleki motivasyonlarının ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin hangi seviyede olduğunu ortaya koymak bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik tutumun, mesleki motivasyonun ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, okul türüne, okul kademesine, eğitim durumuna, mezun oldukları fakülteye, mesleki kıdemine ve uzaktan eğitimi kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitime yönelik tutum ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada son olarak uzaktan eğitime yönelik tutum ve mesleki motivasyonun öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır.

- Çalışmanın birinci alt problemde, öğretmenlerin algılarına göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları düşük düzeyde bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri, yüz yüze eğitimi daha kullanışlı buldukları ve uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmedikleri söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçlar gösteren çalışmalar bulunmuştur. Nasser ve Abouchedid (2010) çalışmalarında okul yöneticilerinin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna varmıştır. Buna ek olarak Aliyyah ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler değerlendirme aşamasında ve öğrenci öğretmen etkileşiminde aksaklıklar yaşandığını ve uzaktan eğitimin kalitesinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte Moralista ve Oducado (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının kararsız seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki motivasyonu yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin yaptıkları işten tatmin oldukları, okul yönetimi tarafından fikirlerine önem verildiğini hissettikleri, kendilerini okula ait hissettikleri, okulun amaçlarına yönelik özveriyle çalıştıkları ve yaptıkları iş sonucunda mutlu oldukları ifade edilebilir. Öğretmen motivasyonu ile ilgili literatür taraması yapıldığında bulgular ile paralellik gösteren çalışmalar bulunduğu görülmektedir. Güneş (2021) çalışmasında öğretmenlerin motivasyon algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurt (2013) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde Dur (2014) araştırmasında lise öğretmenlerinin orta düzeyde motivasyona sahip olduklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarına yönelik araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte örgütsel iletişimin yönetici kaynaklı alt boyutu ve çalışan kaynaklı alt boyutunda da öğretmenlerin katılıyorum düzeyinde yanıtlar verdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kurum içindeki iletişimi olumlu algıladıkları, okuldaki bilgi alışverişinin sağlıklı işlediği, okul yönetiminin iletişim kanallarını doğru kullandığı ve okullarda dedikodu ve yanlış bilgilendirme gibi olumsuzluklarla karşılaşmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin iletişim iklimi algılarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sucu (2019) çalışmasında okul yöneticilerinin oluşturdukları iletişim ikliminin destekleyici iletişim iklimine daha yakın yani olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Özden (2009) öğretmenlerin destekleyici ve savunmacı iletişim iklimi algılarının nötr olduğunu tespit etmiştir. Ancak Smalls-Reed (2004) araştırmasında öğretmenlerin okuldaki iletişim iklimini savunmacı olarak algıladığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeylerinde demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, mezun olduğu fakülte, çalıştığı okul kademesi, uzaktan eğitimi kullanım süresi) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kisanga (2016) çalışmasında çevrimiçi eğitime yönelik tutumun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Yine Gökbulut (2021) çalışmasında mobil öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine Moralista ve Oducado (2020) çalışmasında kadın öğretim üyelerinin erkek öğretim üyelerine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlık ve özveri ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik görevini yaparken güdülenme düzeyleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşılmaktadır. İhtiyaroğlu (2017) çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Kurt (2013) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre farklılık olmadığını tespit etmiştir. Ancak Handayani (2016) tarafından yapılan çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyut ve çalışan kaynaklı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da cinsiyete

göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre örgüt içindeki iletişim ağlarının kadın ve erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Sucu (2019) tarafından yapıla araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim iklimi algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte Özden (2009) çalışmasında öğretmenlerin iletişim iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucunu ulaşmıştır. Yine Small-Reed (2004) araştırmasında cinsiyete göre iletişim iklimi algısında herhangi bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları 41 yaş ve üstü yaştaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Bu durumda 41 yaş ve üstü öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre uzaktan eğitimin avantajlarını daha az algıladığı yorumu yapılabilir. Karaağaç (2017) araştırmasında öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Orçanlı ve Bekmezci (2020) araştırmalarında öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin mesleki motivasyon algıları incelendiğinde mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 26-30 yaş aralığındaki ve 41 yaş ve üstü yaştaki öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değerle ilgili tutumları 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerden; 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değerle ilgili tutumları 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Araştırma bulgularıyla benzer olarak İhtiyaroğlu (2017) çalışmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Güleriyüz (2017) tarafından yapılan ve Çalış (2012) tarafından lise öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmalarda mesleki motivasyonda yaş değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi düzeyleri incelendiğinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre farklı yaş aralığındaki öğretmenlerin okuldaki iletişim ağlarına yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Araştırma sonuçlarıyla paralel olarak Sucu (2019) çalışmasında öğretmenlerin iletişim iklimi algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Polat (2014) kurum içi iletişimde “üstlerle iletişim” alt boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okul türüne göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre kamuda ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Yahşi ve Kırkıcı (2020), araştırmalarında görev yapılan okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitime yönelik tutumda anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Seven (2021) araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında okul türüne göre farklılık olduğunu tespit etmiştir. Ancak İpekli (2022) araştırmasında uzaktan eğitime yönelik tutumun avantaj ve dezavantaj boyutlarında okul türüne göre anlamlı farkların ortaya çıktığını belirtmektedir.

Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarında da okul türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlık ve özveri ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının okul türüne göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre kamuda ve özel sektörde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik görevini yaparken güdülenme düzeyleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Kamar (2021) araştırmasında öğretmenlerin içsel motivasyonlarında okul türüne göre farklılık olduğu ancak dışsal motivasyonlarının okul türüne farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalış

(2012) araştırmasında öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında çalışılan lise türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyut ve çalışan kaynaklı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da okul türüne göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre örgüt içindeki iletişim ağlarının kamuda ve özel sektörde çalışan öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlar gösteren çalışmalar olduğu görülmektedir. Sucu (2019) çalışmasında öğretmenlerin iletişim iklimi algılarının okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi alan öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ve sınırlılıklarıyla ilgili benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Gökbulut'un (2021) çalışmasında ve Karaağaç'ın (2017) çalışmasında uzaktan eğitime yönelik algıların eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ülkü (2018) ise araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı; yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki motivasyon algılarının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi alan öğretmenlerin mesleğin yapılmasından duyulan keyif, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlık ve özveri ve başkalarının yaşamına duyulan katkı konularında benzer görüşlere sahip oldukları yorumu yapılabilir. Bingöl (2022) araştırmasında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki motivasyonlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularının aksine Handayani (2016) çalışmasında öğretmen motivasyonunun eğitim durumuna göre farklılaştığı; lisans mezunu

öğretmenlerin, yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Örgütsel iletişim iklimi düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre ön lisans, lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimi alan öğretmenlerin yönetici kaynaklı ya da çalışan kaynaklı olarak okuldaki bilgi alışverişinin sağlıklı bir şekilde sağlanmasına yönelik benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmış araştırmalar olduğu görülmektedir. Sucu (2019) çalışmasında örgütsel iletişim ikliminin algısının eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Buna göre 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Buradan hareketle uzun yıllar görev yapmış öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumsuz olduğu yorumu yapılabilir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu incelendiğinde 1-5 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre uzaktan eğitimin avantajlarını daha yüksek düzeyde algılamakta olduğu görülmektedir. Baek, Zhang ve Yun (2017) çalışmalarında uzaktan eğitime yönelik tutumun mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı; 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin daha deneyimsiz öğretmenlere göre mobil öğrenmeye karşı daha olumlu tutumlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Kocayigit ve Uşun (2020), araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarda mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ülkü (2018) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki motivasyona yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının genel olarak mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre; 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki motivasyon algıları daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. İhtiyaroğlu (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Handayani (2016) da çalışmasında mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, daha uzun süredir çalışan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bingöl (2022) araştırmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının genel olarak mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre farklı yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okulda kullanılan iletişim kanalları ve ne derecede olumlu olduğuna yönelik tutum düzeylerinin benzer olduğu yorumu yapılabilir. Sucu (2019) öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gül (2012) de çalışmasında hizmet yılının örgütsel iletişim iklimi algısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mezun olunan fakülteye göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Aksoy Kökosmanlı (2022) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mezun olunan bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Karadayı (2021) üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında bölüm değişkenine göre farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarında da mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlık ve özveri ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenlerin öğretmenlik görevini yaparken güdülenme düzeyleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Girgin Çatalkaya (2019) araştırmasında öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyut ve çalışan kaynaklı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre örgüt içindeki iletişim ağlarının eğitim fakültesi, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olmuş öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde örgütsel iletişim ikliminin mezun olunan fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okul kademesine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Araştırma bulgularının aksine Baek, Zhang ve Yun (2017) uzaktan eğitime yönelik tutumun okul kademesine göre farklılaştığı; ortaokul öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutum geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Karaağaç (2017)

araştırmasında öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının kurum kademesine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara göre öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarında da okul kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bununla birlikte mesleğin yapılmasından duyulan keyif, mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer, mesleğe duyulan bağlılık, mesleki fedakârlık ve özveri ve başkalarının yaşamına duyulan katkı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının okul kademesine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik görevini yaparken güdülenme düzeyleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ertuğrul (2021) araştırmasında öğretmenlerin motivasyonlarında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özgün ve Başar (2018) araştırmalarında öğretmenin motivasyon düzeylerinde çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyut ve çalışan kaynaklı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da okul kademesine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre örgüt içindeki iletişim ağlarının okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Sucu (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının okul kademesine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitimi kullanım süresine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna göre farklı süre aralıklarında uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik

tutumun uzaktan eğitimi kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Bulgulara incelendiğinde uzaktan eğitimi kullanma süresine göre öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarında genel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre 13-18 ay uzaktan eğitimi kullanan öğretmenler, 7-12 ay uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre; 19 ay ve üstü uzaktan eğitimi kullanan öğretmenler diğer tüm sürelerde uzaktan eğitimi kullanan öğretmenlere göre daha olumlu motivasyona sahiptir. Literatür incelendiğinde mesleki motivasyonun uzaktan eğitimi kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının uzaktan eğitimi kullanma süresine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici kaynaklı alt boyut ve çalışan kaynaklı alt boyutlarına yönelik öğretmen algılarının da uzaktan eğitimi kullanma süresine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre örgüt içindeki iletişim ağlarının farklı süre aralıklarında uzaktan eğitimi kullanmış olan öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde örgütsel iletişim iklimi algısının uzaktan eğitimi kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediğini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır.

• Çalışmanın üçüncü alt probleminde, öğretmenlerin algılarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki motivasyon ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri arasındaki ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde mesleki motivasyon ile örgütsel iletişim iklimi arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi algılarının ilişkili olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulunmadığı görülmüştür.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarıyla ilişkili olmadığını

söylemek mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların bulunmadığı görülmüştür. Meriçelli (2015) araştırmasında öğrencilerin mobil destekli öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olduğu ve mobil destekli öğrenmeyi motive edici bulduklarını aktarmaktadır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ile örgütsel iletişim iklimi algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutum arasında herhangi bir ilişki bulunmadığını söylemek mümkündür. Literatürde uzaktan eğitim sürecindeki öğretici ve öğrenci iletişimi inceleyen bir araştırmaya ulaşılmıştır. Yılmaz ve Okan (2011) araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimde iletişimin genellikle tek taraflı olarak kullanılabildiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir.

- Çalışmanın dördüncü alt problemde, öğretmenlerin algılarına göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve mesleki motivasyonlarının örgütsel iletişim iklimi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin mesleki motivasyon algılarının öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; uzaktan eğitime yönelik tutumun örgütsel iletişim iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerinin motivasyonlarının artmasının, okuldaki iletişimin kalitesine yönelik algılarının olumlu olmasını sağlayacağı ifade edilebilir. Okullarda öğretmenlerin motivasyonunun artmasına yönelik yapılacak düzenlemelerin ayrıca öğretmenlerin iletişim iklimi algılarına da etki edeceği söylenebilir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Uzun, Ayık ve Özdem (2019) okullardaki örgütsel iletişim sürecinin öğretmenlerin motivasyonlarının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler:

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Çağımızda uzaktan eğitim sistemlerinin öneminin giderek artması sebebiyle bu olumsuz tutumun giderilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak amacıyla uzaktan eğitim sistemlerinin donanım ve yazılım olarak daha işlevsel olması sağlanarak öğretmenlerimize de bu sistemleri

en etkin kullanabilmesi amacıyla eğitimler verilmelidir. Bu sayede uzaktan eğitimin daha verimli bir şekilde kullanılması sağlanacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki motivasyonları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artmasında en önemli faktörlerden birisi de olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasıdır. Bu konuda en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir. Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin daha yüksek seviyeye çıkması amacıyla okul yöneticileri, öğretmenlerin sorunlarını dile getirebilecekleri, destekleyici bir okul ortamı oluşturmalıdır. Okulların rehberlik servisinin etkin olması öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel iletişim algıları olumlu düzeyde olsa da en yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algılarının artırılması amacıyla okuldaki iletişimin açık ve anlaşılır olmasına dikkat edilmeli ve bilgi akışının sağlıklı işlemesine özen gösterilmelidir. Bununla birlikte okulda dedikodu ve söylentiye fırsat verilmemelidir. Bu konuda en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin örgütsel iletişim iklimi algıları mesleki motivasyonları tarafından yordanmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının artmasının kurum içindeki iletişimi algılama biçimlerine de etki edeceği sonucuna varılabilir. Bunu sağlamak amacıyla öncelikle öğretmenlere değer verilmeli ve bu değer onlara hissettirmelidir. Bu konuda okul idaresi, öğrenci ve veli olarak tüm paydaşlara görev düşmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin motivasyonlarını artırmak amacıyla farklı ödüllendirmeler okul yönetimi tarafından uygulanabilir. Bu sayede öğretmenler daha güdülenmiş bir biçimde çalışabilirler.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

Bu araştırma Zonguldak ili ve ilçelerini kapsamaktadır. COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, mesleki motivasyon düzeyleri ve örgütsel iletişim iklimi algıları ve değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi; çıkacak sonuçların daha genellenebilir olması için farklı illerde daha fazla katılımcı ile çalışma genişletilebilir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumları mesleki motivasyonları ve örgütsel iletişim iklimi düzeyleri farklı desenlerde nitel veri toplama yöntemi ile gerçekleştirilebilir.

Literatür incelendiğinde COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim tutumları, öğretmen motivasyonu ve örgütsel iletişim iklimi değişkenlerini birlikte ele alan araştırma yeterli düzeyde gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda okullar ve eğitim ile ilgili sektörlerdeki araştırmacılar çalışmalarında bu değişkenleri kullanarak araştırmalarını yürütebilir.



KAYNAKÇA

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 128-139.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akman, M. F. (2021). *Okullarda Değişim Yönetimi Çalışmalarında Öğretmenlerin Örgütsel İletişim Algıları ile Kararlara Katılım Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, İ. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Okulda Değişim Yönetiminin Gerçekleştirilmesinde, Örgütsel İletişimin Rolüne İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy Kökosmanlı, P. (2022). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Alam, M. T., & Farid, S. (2011). Factors Affecting Teachers Motivation. *International Journal of Business and Social Science*, 2(1), 298-304.
- Alipour, H. F. (2011). The Relationship Between Organizational Climate and Communication Competencies of Managers of the Iranian Physical Education Organization. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 421-428.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions Of Primary School Teachers Of Online Learning During The COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal Of Ethnic And Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere M. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri Kitabı 2-4 Ekim 2011* içinde. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Arar, T., Öneren, M., & Yurdakul, G. (2021). COVID-19 Kapsamında Uzaktan Eğitim Sürecinin Lisansüstü Öğrencilerin Algısındaki Yeri: Kırıkkale Üniversitesi Örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 154-167.
- Arslan, G., Yıldırım, M., & Zangeneh, M. (2021). Coronavirus Anxiety and Psychological Adjustment in College Students: Exploring the Role of College Belongingness and Social Media Addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.
- Aslan, R. (2020). Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve COVID-19. *Ayrıntı Dergisi*, 8(65), 35-41.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (COVID-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydoğan, U. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Mesleki Motivasyon Algıları (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- 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.
- Baran, A. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin COVID-19 Pandemisi ile Gelişen Uzaktan Öğretim Süreciyle İlgili Hazırbulunmuşlukları Görüşleri ve Tecrübeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Barzilay, R., Moore, T. M., Greenberg, D. M., DiDomenico, G. E., Brown, L. A., White, L. K., Gur, R. C., & Gur, R. E. (2020). Resilience, COVID-19-Related Stress, Anxiety and Depression During The Pandemic in A Large Population Enriched for Healthcare Providers. *Translational Psychiatry*, 10, 1-8.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Başol, O., & Karatuna, I. (2015). Örgütlerde Olumsuz Durumların İfşa Edilmesi ve Örgütsel İletişim İlişkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 37(2), 153-170.
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Mesleki Motivasyonlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ..., & Paskevicius, M. (2020). A Global Outlook to the Interruption of Education Due to COVID-19 Pandemic: Navigating in A Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.

- Budak, G., & Budak, G. (2010). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı ile Öğretmenin Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalış, H. (2012). *Öğretmen Motivasyonunda Yönetici Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çatalkaya, K. G. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Büro Yönetimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çevik, A., & Köse A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Çiçek, B., Şahin, H., & Erkal, S. (2021). COVID-19 Salgın Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığının İncelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(Özel Sayı), 52-80.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Mesleki Gelişime Yönelik Görüşleri Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çok, C. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daniels, E. (2016). Logistical Factors in Teachers Motivation. *The Clearing House*, 89(2), 61-66.

- Davico, C., Ghiggia, A., Marcotulli, D., Ricci, F., Amianto, F., & Vitiello, B. (2021). Psychological Impact of the COVID-19 Pandemic on Adults and Their Children in Italy. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-8.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- De Pasquale, C., Chiappedi, M., Sciacca, F., Martinelli, V., & Hichy, Z. (2021). Online Videogames Use and Anxiety in Children During the COVID-19 Pandemic. *Children*, 8(3), 1-8.
- Demir, S., & Kale M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre COVID-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 27-37.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmaz, M. (2004). *Kişilerarası İletişim ve Motivasyon*. İzmir: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Efil, İ. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Erdem, A.R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 68-76.
- Erdoğan İ. (2011). *İletişimi Anlamak*. İstanbul: Pozitif Matbaacılık.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kuramsal Bir İnceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.
- Ertekin, İ. (2017). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Gece Kitaplığı.

- Ertuğrul, S. (2021). *Öğretmen Algularına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve İş Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eryılmaz Ballı, F., & Tulunay Ateş, Ö. (2021). Örgütsel İletişim İklimi: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 400-433.
- Eskiyörük, D. (2015). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Eyyüpoğlu, A. A. (2018). *Örgütsel İletişim Etkinliği: İletişimin Örgüt İçi İlişkilerin Etkinliği Açısından Önemi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. USA: McGraw-Hill Companies Inc.
- Genç, M. F., & Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Sürecinde İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 403-422.
- Gibb, J. R. (1961). Defensive Communication. *Journal of Communication*, 11(3), 141-148.
- Girgin Çatakkaya, K. (2019). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi: Büro Yönetimi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçmenler, G. (2014). Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Çağdaş Yönelimler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 164-175.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-15.
- Gökçe, G., Şahin, A., & Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Alt Gelir Gruplarında Bir Uygulama: Mera Tıp Fakültesi Örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233-246.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance Education. D.H. Jonassen (Ed.), *The Handbook of Research on Educational Communications and Technology* içinde. (s. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates,
- Gül, Ö. (2012). *Örgütsel İklim ve İletişim İklimi Arasındaki Etkileşim: OMU Vakfı İşletmesinde Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gül, Ü., & Yakıncı, C. (2020). COVID-19 Küresel Salgınında Ulusal Medyada Kullanılan Tıbbi Terimler Üzerine. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 63, 32-36.
- Gülbahar, Y. (2021). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, D. (2017). *Öğretmenlerin Örgütsel Güven Seviyeleri ve Motivasyon Seviyeleri İlişkisinin İncelenmesi: Bursa İli Nilüfer İlçesi Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülrenk, K. (2015). *Görsel İletişimde Bilgi Mimarlığı ve İnfografik Tasarımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi.
- Günbayı, İ. (2000). *Örgütlerde İş Doyumu ve Güdüleme*. Ankara: Özen Yayıncılık
- Güneş, A. (2021). *Okul Yöneticilerinin Kayormacı Davranışları ile Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişki (Adıyaman İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürüz, D., & Eğinli, A. T. (2020). *İletişim Becerileri: Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Handayani, T. R. D. (2016). Teacher Motivation Based on Gender, Tenure and Level of Education. *The New Educational Review*, 45(3), 199-207.
- Hotar, N., Omay, E. R., Bayrak, S., Kuruüzüm, Z., & Ünal, B. (2020). Pandeminin Toplumsal Yansımaları. *İzmir İktisat Dergisi*. 35(2), 211-220.
- Hou W.K., Tong H., Liang L., Li T.W., Liu H., Ben-Ezra M., Goodwin R., & Lee T.M. (2020). Probable Anxiety and Components of Psychological Resilience Amid COVID-19: A Population-Based Study. *Journal of Affective Disorders*, 282, 594-601.
- Houlden, S., & Veletsianos, G. (2020). Coronavirus Pushes Universities To Switch To Online Classes–But Are They Ready. *The Conversation*, Mayıs 29, 2022 tarihinde <https://theconversation.com/coronavirus-pushes-universities-to-switch-to-online-classes-but-are-they-ready-132728> adresinden alındı.
- Hoy. W.K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi-Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ireland, R. D., Van Auken, P. M. ve Lewis, P. V. (1978). An Investigation of The Relationship between Organization Climate and Communication Climate. *The Journal of Business Communication*, 16(1), 3-10.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve Psikolojik Güçlendirmenin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361-378.

- İlğan, A., & Ceviz, H. (2019). Öğretmenlerin Toplumdaki Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algıları ile Onların Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 285-338.
- İpekli, N. (2022). Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi Öncesi ve Sonrasındaki Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Sakarya İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşgörür, N. (2020). Okul Yöneticilerinin Öğretmen Motivasyonunu Artırmaya Yönelik Yararlandığı Motivasyon Araçları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, A. R., & Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation Between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Kama, F. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Etkili İletişim Becerileri: Bir Karma Yöntem Çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamar, M. (2021). Okul Yöneticilerinin Demokratik Tutum ve Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaağaç, H. (2017). Okul Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadavut, A. (2018). İş Tatmini ve Motivasyon Araçlarının Çalışanlar Üzerindeki Etkilerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karadayı, M. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algılarında COVID-19 Kaygısının, Korkusunun ve Demografik Değişkenlerin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships Between Measures of Leadership and School Climate. *Education-Indianapolis Then Chula Vista*, 126(1), 1-7.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem Yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.

- Kırmızıgül, H. G. (2020). COVID-19 Salgını ve Beraberinde Getirdiği Eğitim Süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Kızılok, G. E. (2021). *COVID-19 Salgın Sürecinde   ğretmenlerde Stres Kaynakları ve Davranışsal Bağımlılık Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kisanga, D. H. (2016). Determinants of Teachers' Attitudes towards ELearning in Tanzanian Higher Learning Institutions. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 109-125.
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Mill   Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda G  rev Yapan   ğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur İli   rneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Ko  el, T. (2007). *İşletme Y  neticiliği: Yönetim ve Organizasyon; Organizasyonlarda Davranış: Klasik, Modern,   ağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Kodish, S. (2017). Communicating Organizational Trust: An Exploration of The Link Between Discourse and Action. *International Journal of Business Communication*, 54(4), 347-368.
- Korkın,   . (2019). *Ergenlerin Ailelerinden Algıladıkları Psikolojik Kontrol   z Düzenleme Becerileri ve Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.   anakkale: On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Köse, K. N. (2021). *COVID-19 Pandemi Sürecinde Hemşirelik   ğrencilerinin E-  ğrenmeye Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin   ğretim Liderliği Davranışlarının   ğretmen Motivasyonuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 Pandemisi Döneminde Hemşirelik   ğrencilerinin Uzaktan Eğitim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lee, S. A., Park, H. S., & Choi, J. (2011). The Relationship Between Communication Climate and Elementary Teachers' Beliefs About Alternative Assessment. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 5(1), 11-18.
- Leir  s-Rodríguez, R., Rodríguez-Nogueira,   ., Pinto-Carral, A., Álvarez-Álvarez, M. J., Galán-Martín, M.   ., Montero-Cuadrado, F., & Ben  tez-Andrades, J. A. (2020). Musculoskeletal Pain and Non-Classroom Teaching in Times of the COVID-19 Pandemic: Analysis of the Impact on Students from Two Spanish Universities. *Journal of Clinical Medicine*, 9(12), 4053.

- 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.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. C. V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in The COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40-60.
- Meriçelli, M. (2015). *Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Monyatsi, P. P. (2006). An Investigation of the Effectiveness of the School-Based Workshops Approach to Staff Development in Secondary Schools in Botswana. *Educational Research and Reviews*, 1(5), 150-159.
- Moralista, R. B., & Oducado, R. M. (2020). Faculty Perception toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (COVID-19) Pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4736-4742.
- Mustafa, A. B., & Mazari, A. A. (2020). The Psychological and Physiological Responses in Population Exposed to COVID-2019 Pandemic. *Current Trends on Biostatistics & Biometrics*, 3(1), 312-324.
- Nakpodia, E. D. (2010). The Influence of Communication on Administration of Secondary Schools in Delta State, Nigeria. *Academic Leadership the Online Journal*, 8(4), 1-4.
- Nasser, R., & Abouchedid, K. (2010). Attitudes and Concerns towards Distance Education: The Case of Lebanon. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 3(4), 1-12.
- Odabaş, H. (2004). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yükseköğretim Programlarında Kullanımı, *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu: Saga of Librarianship International Symposium*. 21-24 Ekim 2004 içinde. Ankara.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda İş Tatmini: Sağlık Sektörü Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Omirtay, B. (2009). *Motivasyon Teorileri Kapsamında, Motivasyon (Özendirme) Araçlarının Farklı İşletmeler Açısından Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

- Orçanlı, K., & Bekmezci, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin COVID-19 Pandemisinde Uzaktan Eğitim Algısının Belirlenmesi ve Bazı Demografik Değişkenlerle İlişkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 88-108.
- Oswalt, R. (2011). *A Mixed Methods Exploration of Principal Communication and School Climate*. Doktora Tezi. Lasvegas: University of Nevada.
- Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 43-64.
- Öner, N. S., (2019). *Okul Müdürlerinin Örgütsel İletişim Sürecine İlişkin Yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özarslan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları İçin Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *inet-tr'08- XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri Kitabı 22-23 Aralık 2008* içinde. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Özden, T. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okullarındaki İletişim İklimine Yönelik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde Kalite Güvencesi*. Ankara: SETA Yayınları.
- Özer, M., & Suna, E. (2020). *Küresel Salgının Anatomisi: İnsan ve Toplumun Geleceği*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA).
- Özer, P., & Topaloğlu, T. (2008). Motivasyonda Kapsam Kuramları. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve Motivasyon* içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özgün, V., & Başar, M. A. (2018). Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi- Examining Teachers' Motivation Levels 05-07 Eylül 2018 Tarihinde Uluslararası Öğrenme, Öğretim ve Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri. Amasya.
- Özsoy, M. (2021). *COVID-19 Salgın Sürecinde Öğretmenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztan, G., & İşsever, H. (2020). Yeni Koronavirüsün (COVID-19) Moleküler Yapısı ve Genomik Karakterizasyonu. *Sağlık Bilimlerinde İleri Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 61-71.

- Polat, E. (2014). *Kurum İçi Etkin İletişim Ortamı ile Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki: Öğretmenlerin Görüşleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Reaves, S. J., & Cozzens, J. A. (2018). Teacher Perceptions of Climate, Motivation and Self-Efficacy: Is There Really A Connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67.
- Recepoglu, E. (2013). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(2), 575-588.
- Sabuncuoğlu Z., & Gümüş M. (2016). *Örgütsel İletişim*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2014). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Alfa Kitabevi.
- Sarı, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Algı Yönetimi Taktikleri, Örgüt İklimi ve Öğretmen Motivasyonu Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saygı, H. (2021). COVID-19 Pandemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109-129.
- Schauber, A. C. (2001). Effecting Extension Organizational Change Toward Cultural Diversity: A Conceptual Framework. *Journal of Extension*, 39(3), 1-7.
- Seker, S.E. (2014). Beklenti Teorisi. *YBS Ansiklopedisi Dergisi*, 1(3), 15-17.
- Seven, T. (2021). *Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Öz Yeterliklerinin Uzaktan Eğitim Tutumları ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Shikalepo, E. E. (2020). The Role of Motivational Theories in Shaping Teacher Motivation and Performance: A Review of Related Literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 4(4), 64-76.
- Small-Reed, D. W. (2004). *Middele and High School Teachers Perceptions of the Communication Climate in Their Schools*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Orangeburg, South Carolina: South Carolina State University.
- Smidts, A., Pruyn, H., & Riel, C.B.M. (2001). The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification. *Academy of Management Journal*, 49(5), 1051- 1062.

- Sood, S. (2020). Psychological Effects of the Coronavirus Disease-2019 Pandemic. *Research & Humanities in Medical Education-RHiME*, 7, 23-26.
- Soydaş, N. (2013). *İşyerinde Psikolojik Şiddetin Kurumsal İletişim İklimiyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sucu, G. (2019). *Okul Müdürlerinin Kurumlarında Oluşturdıkları İletişim İklimi ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sumantri, M. S., & Whardani, P. A. (2017). Relationship Between Motivation to Achieve and Professional Competence in The Performance of Elementary School Teachers. *International Education Studies*, 10(7), 118-125.
- Şahbudak, B., & İnal Emiroğlu, N. Çocuk ve Ergenlerde COVID-19 Salgını ve Duygudurum Bozuklukları Birlikteliği. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(2), 59-63.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021a). *Milli Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ekim 4, 2021 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden alındı.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021b). *COVID-19 Kapsamında İdari İzin, Dönüşümlü ve Uzaktan Çalışmaya İlişkin Usul ve Esaslar*. Ekim 4, 2021 tarihinde http://izmir.meb.gov.tr/uzaktanegitim/covid19_kapsaminda_idari_izindonusumlulu_ve_uzaktan_calismaya_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden alındı.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 Enfeksiyonu) Genel Bilgiler, Epidemiyoloji ve Tanı*. Ekim 3, 2021 tarihinde https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid_19rehberigenelbilgilerepidemiyojivetanipdf.pdf adresinden alındı.
- Tınaz, P. (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Timuroğlu, M. K., & Balkaya, E. (2016). Örgütsel İletişim ve Motivasyon İlişkisi: Bir Uygulama. *U.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 83-113.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*. 88(1), 87-108.

- Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H., & Yılmaz, K.M. (2013). *İletişim: Genel ve Örgütsel Boyutuyla*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021a). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ekim 3, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?q=motivasyon&aranan=> adresinden alındı.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021b). *Güncel Türkçe Sözlük*. Ekim 5, 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/?q=motivasyon&aranan=> adresinden alındı.
- Türker, Ü. (2021). *Koronavirüs (COVID-19) Pandemisinin Yükseköğretim Öğrencilerinde Anksiyete Düzeyi ile E-Öğrenme Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Uğur, A. (2021). *COVID-19 Salgın Döneminde Okul Psikolojik Danışmanlarında Travma Sonrası Büyüme: Bilinçli Farkındalık ve Acının Dönüştürücü Gücünün Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğur, S. (2014). Açık ve Uzaktan Öğrenmede Öğretmenlerin Roller. Özkul, A. E., Aydın, C. H., Toprak, E., & Kumtepe, E. G. (Ed.) *Açıköğretimle 30 Yıl içinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uğurlu Kara, A., & Kahraman, A. (2021) İletişim İklimi ile Yenilikçi Davranış İlişkisinde Kültürel Sıklığın Aracılık Rolü. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 19-39.
- Ulukuş, K. S. (2016). Motivasyon Teorileri ve Lider Yöneticilik Unsurlarının Bireylerin Motivasyonuna Etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(25). 247-262.
- Urhan, F. (2018). *Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerine Etki Eden Değişkenlerin Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uzun, T., Ayık, A., & Özdem, G. (2019). İlkokullarda Örgütsel İletişim ile Öğretmenlerin İş Motivasyonu Arasındaki İlişkiler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(1), 26-40.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). COVID-19 Educational Disruption and Response. Mayıs 29, 2022 tarihinde <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response> adresinden alındı.

- Verger, N. B., Urbanowicz, A., Shankland, R., & McAloney-Kocaman, K. (2021). Coping in İsolation: Predictors of İndividual and Household Risks and Resilience Against The COVID-19 Pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 1-6.
- Wilson, M.G., Dejoy, D.M., Vandenberg, R.J., Richardson, H.A., & McGrath, A.L. (2004). Work Characteristics and Employee Health and Well-Being: Test of a Model Healthy Work Organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 565-588.
- Yahşı, Ö., & Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(5), 3827-3847.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi Ortamlarda Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Akademik Başarı ve Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, E. O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan Eğitimde Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının, Uzaktan Eğitimde Etkileşim ve İletişim Üzerine Görüşleri. 2-4 Şubat 2011 Tarihinde. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Yılmaz, P. (2019). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Örgütsel İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yüksel, Y. M. (2020). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilllerinin Öğretmen Motivasyonu Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgiler Formu

Saygıdeğer Öğretmen Arkadaşlarım;

Aşağıda yer alan ölçekler “COVID-19 Pandemisi Sürecinde Uzaktan Eğitimin Öğretmen Motivasyonu ve Örgütsel İletişime Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmam için hazırlanmıştır. Ekteki ölçeklere vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak olup, kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle, isim veya tanıtıcı herhangi bir bilginin yazılmaması gerekmektedir. Göstereceğinizi umduğumuz samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederiz.

Lütfullah
KARADEMİR

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

1	Cinsiyet	☐ Kadın ☐ Erkek
2	Yaş	☐ 20-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üstü
3	Eğitim Durumu	☐ Yüksek Okul ☐ Fakülte ☐ Lisansüstü
4	Mesleki Kıdem	☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üstü
5	Çalıştığı Okul Türü	☐ Kamu ☐ Özel
6	Mezun Olduğu Fakülte	☐ Eğitim Fakültesi ☐ Fen-Edebiyat Fakültesi ☐ Diğer Fak.
7	Çalıştığı Okul Kademesi	☐ Okul Öncesi ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise
8	Uzaktan Eğitime Katılma Süresi	☐ 1-6 ay ☐ 7-12 ay ☐ 13-18 ay ☐ 19 ay ve üstü

Ek 2: Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği

Bu ölçekte; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kararsızım (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum; seçeneğini temsil etmektedir.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
Uzaktan eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz?						
1	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.					
2	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.					
3	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme					
4	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.					
5	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.					
6	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.					
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.					
8	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.					
9	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.					
10	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.					
11	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.					
12	Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
13	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.					
14	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.					
15	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
16	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.					
17	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.					
18	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.					

19	Uzaktan eğitim, organ eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.					
20	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.					
21	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir					



Ek 3: Mesleki Motivasyon Ölçeği

Bu ölçekte; (1) Hiç Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum; seçeneğini temsil etmektedir.		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum	Oldukça Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.					
2	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.					
3	Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.					
4	Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.					
5	Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açığım.					
6	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.					
7	Mesleğimin önemi ile ilgili sorumluluklarımın farkındayım.					
8	Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişimlerini özveriyle takip ediyorum.					
9	Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum.					
10	Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
11	Mesleğimden aldığım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.					
12	Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.					
13	Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapisanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.					
14	Mesleğim, akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.					
15	Mesleğimi daha iyi yapabilmek için, kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.					
16	Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.					
17	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman inanıyorum.					

18	Emekli olacağım günü iple çekiyorum.					
19	Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.					
20	Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.					
21	Çocuklarımla ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.					
22	Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.					
23	Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.					
24	Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.					
25	Mesleğimin avantajlarının, dezavantajlarından daha fazla olduğunu düşünüyorum					
26	Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin, öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.					
27	Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.					
28	Mesleğimi yaparken, benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.					
29	Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.					
30	Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.					

Ek 4: Örgütsel İletişim İklimi Ölçeği

Bu ölçekte; (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Orta Derecede Katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum; seçeneğini temsil etmektedir.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Yönetim işle ilgili konularda örgüt çalışanlarına güvenir.					
2.	Yönetim örgütte alınacak kararlarla ilgili olarak örgüt çalışanlarının fikirlerine yeterince başvurur.					
3.	Örgüt çalışanları iş konusunda birbirlerine karşı dürüst davranır.					
4.	İşle ilgili her konuda yönetime kolaylıkla ulaşabilirim.					
5.	Yönetim iş yerindeki ilişkilerde örgüt çalışanlarına güvenir.					
6.	Örgüt çalışanları iş yerindeki ilişkilerde birbirlerine karşı dürüst tavır sergiler.					
7.	Yönetim örgütte işleyişin etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli bilgileri çalışanlarla yeterince paylaşır.					
8.	Örgüt çalışanları yönetime işle ilgili yeni önerilerini rahatlıkla sunabilir.					
9.	Örgüt çalışanları ortak hedeflere sıkı sıkıya bağlıdır.					
10.	Örgüt çalışanları işle ilgili konularda birbirlerine güvenir.					
11.	Yönetim özellikle işimle ilgili konularda görüşüme başvurur.					
12.	Örgüt çalışanları iş konusunda yönetime karşı dürüst davranır.					
13.	Yönetim örgüt çalışanlarının sunduğu önerileri dikkate alır.					
14.	Örgüt çalışanları ortak hedeflere yönelik olarak performans sergilemeye çalışır.					
15.	Örgüt çalışanları iş yerindeki ilişkilerde birbirlerine güvenir.					
16.	Örgüt çalışanları iş yerindeki ilişkilerinde yönetime karşı dürüst olur.					
17.	Yönetim örgüt çalışanlarının paylaşımlarını önyargısız olarak dinler.					
18.	Örgüt çalışanları en üst seviyede performans sergiler.					

19.	Yönetimin davranışları örgüt çalışanlarının ona duyduğu güveni arttırır.					
20.	Yönetimin işle ilgili bilgilendirmelerini yeterli bulurum.					
21.	Örgüt çalışanları yönetimle konuşurken kendilerini özgür hisseder.					
22.	Örgütte herkesin gerçek düşüncelerini açıkça paylaşabildiği bir ortam vardır.					
23.	Yönetim işle ilgili görüşlerime değer verir.					
24.	Örgütteki çalışanlar gösterdikleri performansın örgüt için öneminin farkındadır.					
25.	Örgütte çalışanlar birbirlerine sıkıntılı zamanlarda destek olur.					
26.	Örgütte güvene dayalı bir çalışma ortamı vardır.					
27.	Çalışanlar örgütteki kaynakları verimli kullanır.					
28.	Yönetim çalışanların işle ilgili yaşadıkları sıkıntıları fark eder.					
29.	Yönetimin bana verdiği bilgiye güvenirim.					
30.	Örgütte çalışanlar düşük maliyetle yüksek kalite elde etmeye çalışır.					

Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi



T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-604.01.01-40951276
Konu : Tez Çalışması İzni (Lütfullah KARADEMİR)

10.01.2022

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/12/2021 tarihli ve E-46148110-302.08.01-114672 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Lütfullah KARADEMİR'in "**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan ekli listedeki Okullarda görevli olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 06/01/2022 tarihli ve E-45865702-604.01.01-40727211 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Harun AKGÜL

Vali a.

İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek :

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket Formları (6 sayfa)
- 3- Okul Listesi (7 sayfa)

Adres :

İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 81100 Zonguldak, Karadeniz Bölgesi

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

Telefon No : 0 (372) 280 67 47

Bilgi için: Berna BAKIR

E-Posta :

İnternet Adresi : istatistik67@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faka 3722896799

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3ed3-725b-397b-9e69-fb36 koda ile kayıt edilebilir.





T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-604.01.01-40727211
Konu : Tez Çalışması İzni (Lütfullah KARADEMİR)

06/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 21/12/2021 tarihli ve E-46148110-302.08.01-114672 sayılı yazısı ile Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Lütfullah KARADEMİR'in "**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve ilçelerindeki ekli listede isimleri bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuzca Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Lütfullah KARADEMİR'in "**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve ilçelerindeki ekli listede isimleri bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVID-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasının uygulanmasında sakınca olmadığına karar verilmiş olup, söz konusu çalışmanın "21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzni ve Uygulama (2020/2 nolu) Genelgesi doğrultusunda" Okul Müdürlükleri'nin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, Okul Müdürlükleri'nin Koordinesinde ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Turgut SUBAŞI
Vali a.
Vali Yardımcısı

07.01.2022
Güvenli Elektronik İmza
Aşağıda Ayrıştırma
Nurgül YAVUZ
Sev

Adres

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Telefon No : 0(372)280 67 47

E-Posta

Kep Adresi : mehi@hull.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.tatkiye.gov.tr/meb-oby>

Belge için : Berna BAKIR

Unvan : Memur

Faks : 3722806799

İnternet Adresi : statistik799.meb.gov.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://statistik799.meb.gov.tr/adresim> a3fa-9520-3d62-9381-7e6d kodu ile teyit edilebilir.



Ek 6: Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.12.2021-108415

Kurum Kayıt Tarihi ve
Sayısı: 09.11.2021/100274

Protokol No: 340

30.11.2021



T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Mesleki Motivasyonları ve Örgütsel İletişim İklimi Düzeylerinin İncelenmesi
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye

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

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSE5UEKEJS&eS=108415> adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Lütfullah KARADEMİR

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	İstanbul Üniversitesi	2016-2020

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Psikolojik Danışman	Şehit Selçuk Beki Ortaokulu	2022-devam

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

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

B1. COVID-19 Salgınının Beraberinde Getirdiği Uzaktan Eğitimin Öğrencilere Etkisi, 10. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 16-17 Eylül 2021.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.

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

E1.

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.

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