

T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
MOTİVASYONLARI VE TEKNOLOJİ KULANIMI ARASINDAKİ
İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS
TEZİ

Özlem ÖZDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ

OCAK, 2026

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları İle Teknoloji Kullanımı Arasındaki İlişki” başlıklı bu çalışmayı;

☒ Baştan sona kadar danışmanım Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ’un sorumluluğunda tamamladığımı, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metin içerisinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallara uygun olarak davrandığımı taahhüt ederim.

☐ Turnitin benzerlik programından alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranının % ...17.... olduğunu beyan ederim.

Aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Artvin Çoruh Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin ... ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

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

Özlem ÖZDEMİR

ORCID NO: 0009-0000-3876-4063

İmza

T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ MOTİVASYONLARI VE
TEKNOLOJİ KULANIMI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Özlem ÖZDEMİR
ORCID NO: 0009-0000-3876-4063

Başkan : Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Tuba AYDIN GÜNGÖR

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Yüksel GÜNDÜZ

ONAY:

Bu Yüksek Lisans tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 15/01/2026 tarihinde oybirliği ile uygun görülmüş ve kabul edilmiştir.

.../.../.....

Prof. Dr. Kerem COŞKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı çatısı altında bir yüksek lisans tezi olarak tamamlanmıştır ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji kullanım biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Tez konusundaki bu araştırma için beni yönlendiren, karşılaştığım zorlukları bilgi ve tecrübesi ile aşmamda yardımcı olan değerli danışman hocama teşekkürlerimi sunarım. Literatür araştırmalarımnda yardımcı olan değerli hocam Kıvanç Bozkuş’a teşekkür ederim.

Elde edilen verilerin analiz edilmesinde ve tezin yazım aşamasında yardımlarını esirgemeyen hocam Muhammed Kürşat Dursun’a, tez yazma döneminde yardımlarını esirgemeyen eşim Gökhan Özdemir’e teşekkür ederim.

“Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişki” başlıklı tez çalışması “Bilimsel Araştırma Proje destek kurumu” tarafından (2024.S32.01.01 Proje no) desteklenmiştir.

Özlem ÖZDEMİR

Artvin – 2026

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ	VII
TABLO LİSTESİ.....	VIII
ÖZET.....	IX
ABSTRACT	X
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Okulöncesi Eğitim.....	1
1.2 Mesleki Motivasyon.....	2
1.2.1 Okulöncesi öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler.....	2
1.3 Teknoloji.....	4
1.3.1 Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen etmenler	5
1.4 Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarıyla teknoloji kullanımı arasındaki ilişki.....	6
1.5 Problem Cümlesi	7
1.5.1 Alt Problemler.....	8
1.6 Araştırmanın Önemi	8
1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.8 Araştırmanın Sayıltıları.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1 Okulöncesi eğitim	11
2.2 Öğretmen.....	12
2.3 Motivasyon	13
2.4 Mesleki Motivasyon.....	14
2.4.1 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Etmenlerin Analitik ve Eleştirel Yaklaşımı.....	15
2.5 Teknoloji.....	17
2.5.1 Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen etmenler	17
3. YÖNTEM	19
3.1 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği.....	19
3.2 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği	21
3.3 Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	23
3.4 Yapısal Model Özeti	24
3.5 Verilerin Toplanması	24

3.6 Verilerin Analizi	24
4. BULGULAR.....	26
4.1 Güvenirlilik Analizi (Cronbach Alfa)	26
4.2 Tanımlayıcı İstatistikler	27
4.3 Korelasyon Analizi (Pearson).....	31
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	33
KAYNAKLAR	39
EKLER.....	44
İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI	50



ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörlerin Şematik Gösterimi	16
Şekil 2 Okulöncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanimini Etkileyen Faktörler	18



TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1 Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Katkısı	11
Tablo 2 Geleneksel ve çağdaş öğretmen rollerinin karşılaştırılması (Kılıç ve Yıldız, 2021'den uyarlanmıştır).	13
Tablo 3 İki Motivasyon Türünün Temel Farkları	14
Tablo 4 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Ana Faktörler	16
Tablo 5 Teknoloji Kullanimini Etkileyen Etmenler	18
Tablo 6 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Yapı Modeli	20
Tablo 7 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Özellikleri	21
Tablo 8 Okulöncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Yapı Modeli	22
Tablo 9 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yükleri.....	23
Tablo 10 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Yapısal Model Özeti	24
Tablo 11 Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları (Shapirp-Wilk)	26
Tablo 12 Ölçeklerin Güvenilirlik Analizleri.....	26
Tablo 13 Teknoloji Ölçeğinin Tamamlayıcı İstatistikleri.....	27
Tablo 14 Ölçeklerin Tamamlayıcı İstatistikleri	27
Tablo 15 Ölçeklerin Korelasyon Analizi İstatistikleri	30

Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ve Teknoloji Kullanımı Arasındaki İlişki

Özlem ÖZDEMİR

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin fiziki şartları, okul içi ve okul dışı motivasyon etkenlerinin teknoloji kullanımıyla ilişkileri arasındaki farkları araştırmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, Taş ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği" ile Kol (2012) tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği" olmak üzere iki farklı araç kullanılmıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Artvin ilinde çalışan tüm okulöncesi öğretmenlerine (N:181) ulaşılmıştır. Verilere normallik analizi ve korelasyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım yeterlilikleri, okulun fiziki ortamı ve teknoloji kullanımının mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi açıklamış, ancak mesleki motivasyon ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Teknoloji kullanımı sıklıkla düzeyinde, motivasyon oranı ise olumlu düzeyine denk geldiği sonucuna varıldı. Hizmet içi eğitimler ve okul teknoloji alt yapılarının güçlendirilmesi ile öğretmenlerin teknoloji kullanımı arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Motivasyon, Teknoloji, Eğitimde Teknoloji Kullanımı, Öğretmen Yeterlilikleri.

ABSTRACT

The Relationship Between Preschool Teachers' Professional Motivation and Technology Use

Özlem ÖZDEMİR

This study aims to determine the relationship between preschool teachers' professional motivation and technology use. It also aims to investigate whether preschool teachers' physical conditions, in-school and out-of-school motivational factors, and technology use differ.

In the data collection process of the research, two different instruments were used: the "Teacher Professional Motivation Scale" developed by Taş et al. (2020) and the "Attitude Scale Towards the Use of Technological Tools and Equipment in Preschool Education" prepared by Kol (2012). All preschool teachers (N:181) working in Artvin province in the 2024-2025 academic year were reached. Normality analysis and correlation analysis were applied to the data.

The findings revealed a relationship between preschool teachers' technology use proficiency, the school's physical environment, and their professional motivation for technology use. However, no significant relationship was found between professional motivation and technology use. It was concluded that technology use was frequent, and motivation was positive. Teachers' use of technology can be increased through in-service training and strengthening school technology infrastructure.

Keywords: Preschool Education, Motivation, Technology, The Use Of Technology in Education, Teacher Qualifications.

1

GİRİŞ

Bu bölümde okulöncesi eğitim nedir? Öğretmenlik nedir? motivasyon nedir? okulöncesi öğretmenlerinin motivasyonlarını etkileyen etmenler nelerdir? teknolojinin motivasyona etkisi nedir? Başlıklarına yer verilmiştir.

1.1 Okulöncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başlayacağı yaşa kadar olan kritik süreci kapsayan, en geniş tanımıyla, planlı ve sistemli bir hazırlık dönemidir. Bu evre, bireyin ilerideki yaşamının temelini oluşturur; zira bilişsel, dilsel, duygusal, sosyal, fiziksel ve psikomotor gibi çekirdek gelişim alanlarının büyük ölçüde tamamlanıp şekillenmesine olanak tanır (Aral, Kandır ve Can, 2002). Çocuğun geleceğini belirlemede üstlendiği bu merkezi rol nedeniyle, okul öncesi eğitim titizlikle ele alınmalı ve güçlendirilmiş, sistematik bir yapılandırmaya tabi tutulmalıdır. Sağlanan zengin ve nitelikli içerikler, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek onlara önemli katkılar sağlar (Sayan, 2016).

Zorunlu eğitime geçişten önce, çocukların bedensel, bilişsel, sosyal ve duygusal açılarından çok yönlü gelişimini hedefleyen, planlı ve sistematik olarak yürütülen eğitim süreci, okul öncesi eğitim olarak adlandırılır. Bu eğitim dönemi genel olarak 0-6/7 yaş aralığını kapsar; Türkiye bağlamında 36-72 ay grubu sıklıkla tanımlanmıştır. (Baran, Yılmaz, ve Yıldırım 2007) Bu eğitim kademesinin ana amacı, çocukların yaş ve bireysel gelişim özellikleri dikkate alınarak her yönden gelişimlerinin desteklenmesi, öğrenmeye hazırlık becerilerinin kazandırılması ve ilköğretime geçiş sürecinin sağlıklı biçimde gerçekleşmesine katkı sunmaktır.

Sonuç itibarıyla, okul öncesi eğitim, çocuğun yalnızca formal eğitime geçiş öncesi hazırlık süreci olarak değil; aynı zamanda bütüncül gelişimini destekleyen, oyun ve etkileşim temelli öğrenme ortamlarında sosyal-duygusal ve bilişsel becerilerini dengeli biçimde geliştiren bir eğitim evresi olarak görülmelidir. Bu dönemin eğitim bilimleri

bakımından taşıdığı önem, çocukların gelişimsel açıdan kritik bir dönemde bulunmasından kaynaklanmaktadır.

1.2 Mesleki Motivasyon

Mesleki motivasyon, bireyin mesleğini icra ederken gösterdiği çaba, azim ve istekliliği belirleyen içsel ve dışsal güdülerin toplamıdır. Öğretmenler açısından mesleki motivasyon, öğretme sürecine gönüllü katılımı, öğrencilerle kurulan iletişimi, sınıf içi performansı ve mesleki doyumunu etkileyen temel bir psikolojik unsurdur (Ünal, 2020). Başka bir deyişle, öğretmenin mesleğini sürdürme isteğini, işine olan bağlılığını ve verimliliğini belirleyen güç mesleki motivasyondur.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonu, hem bireysel hem de kurumsal faktörlerden etkilenir. Bireysel açıdan öğretmenin kişisel değerleri, mesleğe yönelik inançları, başarı ihtiyacı ve öz yeterlik algısı motivasyon düzeyini belirleyen önemli etkenlerdir (Bandura, 1997; Deci ve Ryan, 2000). Kurumsal açıdan ise okul yönetiminin desteği, çalışma koşulları, meslektaş ilişkileri, ödüllendirme sistemleri ve kariyer olanakları öğretmenin motivasyonunu artıran veya azaltan faktörler arasında yer alır (Herzberg, 1959; Robbins ve Judge, 2019).

1.2.1 Okulöncesi öğretmenlerinin motivasyonunu etkileyen faktörler

Mesleki motivasyon, öğretmenin eğitim sürecine ne derece anlam yüklediğiyle de yakından ilişkilidir. Öğretmen, mesleğini sadece bir iş olarak değil, bir ideal ve toplumsal katkı alanı olarak gördüğünde içsel motivasyonu artar (Ryan ve Deci, 2000). Bu durumda öğretmen, öğrencilerinin gelişiminden ve öğrenme süreçlerinden haz duyar, işine daha fazla enerji ve yaratıcılıkla yaklaşır. Dışsal motivasyon ise daha çok maaş, ödül, takdir edilme ya da terfi gibi dışsal etkenlerle ilişkilidir. Her iki tür motivasyon da öğretmenin mesleki performansında rol oynasa da sürdürülebilir mesleki doyum genellikle içsel motivasyonla mümkündür (Gagné ve Deci, 2005).

Yüksek düzeyde mesleki motivasyona sahip öğretmenler, eğitim ortamlarında daha üretken, sabırlı, yeniliklere açık ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sergilerler. Buna karşın, düşük motivasyon düzeyi, tükenmişlik sendromu, işe karşı ilgisizlik ve performans düşüklüğü gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Maslach ve Leiter, 2016). Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyini artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Etkin iletişim, meslek

gelişim olanaklarının artırılması, başarıların takdir edilmesi ve uygun çalışma koşullarının sağlanması bu anlamda kilit rol oynamaktadır (Demirtaş, 2010).

Eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin motivasyon düzeyine bağlıdır. Çünkü motive olmuş bir öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir kişi değil, öğrencilerinin öğrenme süreçlerine rehberlik eden, onları ilham veren ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayan bir rol modelidir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki motivasyonunun güçlendirilmesi, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde eğitim kalitesinin artırılmasına doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Öğretmenler, okulların temel yapı taşlarından biri olduğundan, performanslarına karşılık gelen ödüllendirme mekanizmalarının işletilmesi, hem mevcut başarılarının sürdürülmesi hem de motivasyonlarının yükseltilmesi açısından hayati önem taşır. Maddi ödüllerle tanınan başarı, bireyin aynı zamanda içsel bir tatmin de sağlamasına yol açar (Budak, 2008). Öğretmenlerin doğası gereği yüksek bir içsel motivasyon eğilimine sahip olmalarına rağmen, mevcut motivasyon faktörlerini genel anlamda yetersiz veya etkisiz buldukları gözlemlenmektedir.

Öğretmenlik mesleğini düzenleyen 657, 1702 ve 4357 sayılı Kanunlar incelendiğinde; ödüllendirme mekanizmalarının ("Başarı Belgesi", "Orişinal Eser" oluşturma gibi) ya öznel ve belirsiz ifadelere dayandığı ya da (4357 sayılı Kanun'daki gibi) 1943 yılındaki şartlara göre belirlenmiş, güncel mesleki rollere uyarlanmamış olduğu görülmektedir. Buna karşın, her üç kanunda da ceza ve yaptırımlar (meslekten çıkarılmaya varana dek) en ince ayrıntısına kadar açıkça belirtilmiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı personelinin aylıkla ödüllendirilmesi gibi modern ödülleri düzenleyen yönergeler de 2643 sayılı Resmi Gazete'de ki düzenlemeyle yürürlükten kaldırılmıştır. Bu durum, güncel çalışma koşullarına uygun, net ve etkili bir ödüllendirme sisteminin eksikliğini işaret etmektedir. (Yılmaz, M., ve Aslan, Ö. 2013) Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin moral ve motivasyonunun yüksek tutulmasıyla mümkündür. Bu motivasyonu sağlamak için de objektif, somut ve ölçülebilir bir ödül sistemi gereklidir. Yaptığımız analiz sonucunda, mevcut yasal düzenlemelerin öğretmenleri motive etmek için yetersiz olduğunu görmekteyiz.

Eğitim kurumları, makinelerle değil insanlarla verim elde eder. Etkinlik ve verimlilik, yalnızca insan unsurunun fiziksel varlığıyla sınırlı değildir. Örgüt çalışanları, işleri ve örgütleri hakkında olumlu düşünmelidir. Ancak motive edilmiş bireyler bu olumlu

durumu görebilir. Örgütlerin güçlü kültürlerini oluşturmak için motive edilmiş çalışanlar gereklidir.

Okul yöneticileri, demokratik yönetim anlayışını benimseyerek, informal ilişkileri güçlendirerek, hizmet içi eğitimleri ön plana çıkararak, etkili katılım, etkili iletişim ve takım ruhunu besleyerek, olumlu bir okul iklimi ve kurum kültürü oluşturarak ve öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğretmenleri güçlendirebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmesine yönelik farkındalık programları, politika belirleyicileri tarafından hazırlanabilir. Bu programlar, yöneticilerin yapısal ve psikolojik güçlendirmeye önem vermesini sağlayabilir ve öğretmenlerin motivasyon düzeylerini artırabilir.

Kurumlar tarafından gerçekleştirilen motivasyon artırıcı faaliyetler ve düzenlemeler, kurum iklimini olumlu yönde etkiler. Bu olumlu iklim, bireylerin yeteneklerini geliştirmelerine, yeni beceriler kazanmalarına ve güven duygularını artırmalarına yardımcı olur. Bu şekilde sağlanan motivasyon ve olumlu iklim, çalışanların performansını artırır ve iş tatminini yükseltir. Ayrıca, çalışanlar arasındaki iş birliğini destekleyerek verimliliği de artırır. Dolayısıyla, kurumlar bu tür motivasyonla ilişkili etkinlikleri düzenleyerek çalışanların daha iyi motive olmasını sağlayabilirler.

Sonuç olarak, öğretmenlerde mesleki motivasyon, eğitim sürecinin merkezinde yer alan dinamik bir kavramdır. Öğretmenin kendi içsel güdülerıyla mesleğine bağlı kalması, mesleki doyumunu artırması ve öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratması, eğitim kurumlarının başarısında belirleyici bir unsurdur. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonunu artırıcı politikaların ve destekleyici okul ikliminin oluşturulması, nitelikli bir eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

1.3 Teknoloji

Teknoloji, insanın ihtiyaçlarını karşılamak, sorunlara çözüm bulmak ve yaşamı kolaylaştırmak amacıyla bilgi, beceri, araç-gereç ve yöntemlerin bilinçli biçimde kullanılmasıdır (İşman, 2014). Başka bir ifadeyle teknoloji, bilimin uygulamaya dönüştürülmüş hâlidir ve insana hizmet eden sistemli bir üretim ve problem çözme sürecidir (Akkoyunlu, 2002). Eğitim bağlamında teknoloji, öğretme-öğrenme sürecini destekleyen, bilgiye erişimi kolaylaştıran, iletişimi güçlendiren ve öğrenmeyi kalıcı hâle getiren araçlar bütünüdür. Özellikle dijital çağda teknolojinin eğitimle bütünleşmesi,

öğretim yöntemlerinin yenilenmesini ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesini sağlamıştır.

Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı, çocukların gelişim düzeyine uygun olarak bilişsel, sosyal ve dil gelişimlerini desteklemede etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir (Clements ve Sarama, 2003). Akıllı tahta, tablet, bilgisayar, dijital hikâye anlatımı, eğitsel oyunlar ve etkileşimli uygulamalar gibi teknolojik araçlar, çocukların öğrenme sürecine aktif katılımını artırmakta ve soyut kavramları somutlaştırmaktadır. Bununla birlikte, okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının pedagojik temellere dayandırılması büyük önem taşır; çünkü amaç, teknolojiyi bir hedef değil, öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak kullanmaktır.

1.3.1 Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen etmenler

Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunların başında öğretmenin bilgi ve beceri düzeyi, teknolojiye yönelik tutumu, öz yeterlik algısı, okulun teknik altyapısı ve kurumsal destek gelmektedir (Ertmer, 1999; Teo, 2009). Öğretmenlerin teknolojiyi etkili biçimde kullanabilmeleri, sadece teknolojik araçlara erişimle değil, aynı zamanda bu araçları pedagojik amaçlarla bütünleştirme becerileriyle de yakından ilişkilidir.

Öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları, onların yenilikleri benimseme süreçlerini doğrudan etkiler. Pozitif tutuma sahip öğretmenler, teknolojiyi öğrenme ortamlarında daha sık ve etkin biçimde kullanırken; teknolojiye karşı direnç gösteren öğretmenler, geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürme eğilimindedir (Çoklar ve Şahin, 2011). Bu bağlamda, öğretmen eğitimi programlarında teknolojik pedagojik alan bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge) modelinin önem kazandığı görülmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Bu model, öğretmenlerin teknoloji, pedagojik bilgi ve alan bilgisini bütünleştirerek etkili öğretim tasarımları geliştirmelerine olanak tanır.

Ayrıca okul yönetiminin desteği, hizmet içi eğitim fırsatları ve teknik donanımın yeterliliği de öğretmenlerin teknoloji kullanma sıklığını ve niteliğini etkileyen kurumsal faktörler arasında yer alır (Inan ve Lowther, 2010). Okul öncesi öğretmenleri, yeterli teknik destek ve uygun eğitim imkanları sunulduğunda teknolojiyi daha fazla benimsemekte ve öğretim süreçlerinde yaratıcı biçimlerde kullanmaktadırlar.

Sonuç olarak, teknoloji eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir ve okul öncesi öğretmenlerinin bu süreci etkin biçimde yönetebilmeleri için hem teknik hem de pedagojik açıdan donanımlı olmaları gerekmektedir. Teknoloji kullanımını artırmak için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitimler düzenlenmeli, okul ortamları teknolojik açıdan desteklenmeli ve öğretmenlerin yenilikçi uygulamalara açık olmaları teşvik edilmelidir. Bu yaklaşımlar, erken çocukluk döneminde teknoloji destekli öğrenmenin niteliğini artırarak eğitimde çağdaş standartlara ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

1.4 Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarıyla teknoloji kullanımı arasındaki ilişki

Eğitimde teknolojinin artan önemi, öğretmenlerin bu araçları sınıf ortamına ne ölçüde entegre ettikleri ve bu süreçteki motivasyon düzeylerinin belirleyici rolü üzerine yapılan araştırmaların artmasına yol açmıştır. Özellikle okul öncesi dönemde teknoloji kullanımı, hem öğretim süreçlerinin zenginleştirilmesi hem de çocukların erken yaşta dijital okuryazarlıkla tanışması açısından önemli görülmektedir (Ertmer, 1999; Pelgrum, 2001). Ancak öğretmenlerin teknolojiyi etkin biçimde kullanabilmeleri yalnızca teknik yeterliklerine değil, aynı zamanda mesleki motivasyon düzeylerine de bağlıdır.

Ertmer (1999), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu etkileyen unsurları “birinci düzey” (altyapı, araç-gereç) ve “ikinci düzey” (tutum, inanç, motivasyon) engeller olarak ikiye ayırmıştır. Bu sınıflama, öğretmen motivasyonunun teknoloji kullanımı üzerindeki etkisini açıklamada temel bir çerçeve oluşturmuştur. Pelgrum’un (2001) küresel ölçekli çalışması da, teknolojik donanımın yeterli olduğu durumlarda dahi öğretmenlerin kişisel isteklilik ve motivasyon eksikliğinin entegrasyonu sınırlayabildiğini göstermiştir.

Motivasyon kavramı, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarını, yeniliğe açıklılıklarını ve öğretim yöntemlerini doğrudan etkileyen bir faktördür (Deci ve Ryan, 2000). Öz-belirleme kuramı (Self-Determination Theory), bireylerin içsel motivasyonlarının—yani merak, ilgi ve öğrenme arzusu gibi unsurların kalıcı davranış değişikliklerinde daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu kuram okul öncesi öğretmenleri açısından değerlendirildiğinde, teknolojiyi yalnızca zorunlu bir araç olarak

değil, pedagojik bir destek unsuru olarak görmelerinin içsel motivasyon düzeyleriyle yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Inan ve Lowther, 2010).

Gerek yurt içinde gerekse uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye yönelik genel eğilimlerinin pozitif olduğunu göstermektedir. Ancak kullanım düzeylerinin motivasyon, hizmet içi eğitim, idari destek ve teknik olanaklarla doğrudan bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Konca, 2016; Kara ve Çağıltay, 2017). Benzer biçimde, Albayrak ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olduğu kurumlarda teknolojik araçların daha yaratıcı ve pedagojik amaçlarla kullanıldığı belirlenmiştir.

Güncel araştırmalar, öğretmen motivasyonunun teknoloji kullanımını hem doğrudan hem de dolaylı biçimde etkilediğini göstermektedir. Stumbrienė ve arkadaşları (2023), öğretmenlerin yenilikçi teknolojileri sınıfa entegre etme istekliliklerinin; özyeterlik, yönetsel destek ve mesleki doyum gibi motivasyonel faktörlerden etkilendiğini belirtmektedir. Bu bulgular, teknolojik entegrasyonun sürdürülebilirliğini sağlayan temel unsurun öğretmenlerin içsel güdülenmesi olduğunu göstermektedir.

Özetle, okul öncesi öğretmenlerinin motivasyon seviyeleri ile teknolojiyi ne sıklıkta ve nasıl kullandıkları arasında belirgin bir paralellik (veya yakın bir bağ) mevcuttur. Öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik bir araç olarak etkin biçimde kullanabilmeleri için yalnızca teknik donanım ve eğitim değil, aynı zamanda mesleki doyum, özyeterlik ve yeniliğe açıklık gibi motivasyonel faktörlerin de desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmek, teknolojinin etkili ve anlamlı kullanımını teşvik etmede kilit bir rol oynamaktadır.

Bu konularda Türkiye’de yapılan araştırmalar yetersiz kalmıştır. Ayrıca Artvin ilinde bu konuda hiç çalışılmamıştır.

1.5 Problem Cümlesi

Bu çalışmanın sorusu “Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ve teknoloji kullanımı arasındaki ilişki nedir?” esas olarak oluşturulmuştur. Bu problemin çözümü için araştırmada aşağıdaki sorulara odaklanılmıştır

1.5.1 Alt Problemler

1. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
2. Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ne düzeydedir?
3. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişki nedir?

1.6 Araştırmanın Önemi

Günümüzde teknoloji hızla eğitim ortamlarına entegre olmakta ve bu durum, erken çocukluk dönemindeki eğitim modelleri için de önemli değişim fırsatları sunmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler, gerek mesleki ilerlemeleri gerekse teknolojiye yatkınlıkları bakımından merkezi bir role sahiptir. Bu bağlamda, bu öğretmenlerin mesleğe olan motivasyon seviyeleri ile teknoloji kullanımına dair sergiledikleri tutum ve davranışlar arasındaki karşılıklı bağlantıyı analiz etmek önemlidir. Zira bu inceleme, yalnızca eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi için değil, aynı zamanda öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından da hayati bir değer taşımaktadır.

Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonları; sundukları eğitimin niteliğini, öğrencilerle kurdukları etkileşimi, öğrenme ortamlarını tasarlama istekliliğini ve mesleklerine karşı duydukları bağlılığı doğrudan etkileyebilmektedir. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin yaş, cinsiyet ve kıdem gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır (Yıldırım ve Akgün, 2019). Okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise sınıf yönetimi becerileri ve öz-yeterlik algılarının mesleki motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğu belirtilmiştir (Arslan, 2018). Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması, teknoloji kullanımına yönelimlerini ve bu kullanımı sürdürülebilir kılma potansiyelini artırabilir.

Eğitimde teknoloji kullanımı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini zenginleştirerek, farklı öğrenme biçimlerine olanak tanıyarak ve çocukları 21. yüzyıl becerilerine hazırlayarak önemli bir role sahiptir. Daha önceki bir araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma amaçları ve teknolojik öz-yeterlik seviyeleri incelenmiş; bu değişkenler açısından yaş, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi faktörlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan önemli farklılıklar tespit edilmiştir. (Kaya ve Demir, 2020).

Türkiye'deki bir araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin sınıf içi teknoloji kullanımını etkileyen temel faktörlerin; algılanan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı ve mesleki uygunluk olduğunu ve bu unsurların, öğretmenlerin teknolojiye yönelik benimseme tutumlarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermiştir. (Gürsoy, 2021). Bu sonuçlar, teknoloji kullanımının yalnızca araçsal değil, aynı zamanda öğretmenlerin tutumları, özyeterlik algıları ve mesleki motivasyonlarıyla yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları ve çevrimiçi öğrenme modelleri daha fazla önem kazanmıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesini gerekli kılmıştır. Yürütülen bir araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanma yoğunlukları ile çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. (Yılmaz ve Dönmez, 2022). Bu bulgu, mesleki motivasyonun teknoloji kullanımına yönelik tutum ve davranışları şekillendirmedeki önemini ortaya koymaktadır.

Ancak literatürde bazı önemli boşluklar bulunmaktadır. Bunlardan ilki, mesleki motivasyon ile teknoloji kullanımı arasındaki doğrudan ilişkilere odaklanan çalışmaların sayısının sınırlı oluşudur. Çoğu araştırma bu iki değişkeni ayrı ayrı ele almakta, aralarındaki etkileşimi bütüncül biçimde incelememektedir. Ayrıca, çalışmaların büyük bir kısmı nicel yöntemlerle yapılmış olup öğretmenlerin deneyim ve algılarını derinlemesine ortaya koyan nitel araştırmalara daha az yer verilmiştir. Bununla birlikte, okul öncesi eğitim özelinde yapılan araştırmalarda bölgesel, kurumsal (kamu/özel) ya da kıdem temelli karşılaştırmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Bu yönüyle, bu araştırma hem mevcut literatüre katkı sağlayacak hem de okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım motivasyonlarının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Özellikle bu konuda literatür taraması yapıldığında tez düzeyinde çalışmalara ulaşıldı ancak makale formatına ulaşamadı. Var olan makalelerde uluslararası indekslerde bulunamadı. Ayrıca yapılan araştırmalar genel olarak Türkiye genelindeki öğretmenlere yönelik olduğu sonucuna ulaşıldı. Ancak Artvin ilindeki özellikle sadece okulöncesi öğretmenlerine yönelik hiçbir araştırmanın olmadığı sonucuna varıldı.

Sonuç olarak, bu araştırma, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile teknoloji kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, erken çocukluk eğitimi

alanında öğretmen eğitimine ve politika geliştirmeye katkı sağlayacaktır. Elde edilecek bulgular, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu sürecinde karşılaştıkları motivasyonel engelleri anlamaya ve çözüm üretmeye de yardımcı olacaktır. Bu bağlamda araştırma, hem kuramsal hem de uygulamaya dönük olarak önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu çalışmanın bulguları 2024-2025 eğitim ve öğretim yılı içinde Artvin ilindeki tüm okulöncesi öğretmenlerinin öz bildirimine ilişkin verilere dayanmaktadır.
- Veri toplama araçlarına verilen cevaplar doğru ve yansız olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma verileri kesitsel verilerden oluşmaktadır.

1.8 Araştırmanın Sayıtları

Bu çalışmada kullanılan ölçeklerden; Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ise öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını nelerin etkilediğini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin teker teker doğru cevap verdiği varsayılmıştır. Ölçeklerin okulöncesi öğretmenlerine uygun olduğu varsayılmaktadır.

2.1 Okulöncesi eğitim

Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretim sürecine geçmeden önce katıldıkları planlı, programlı ve örgün ya da yaygın nitelikteki eğitim faaliyetlerini kapsayan bir dönemdir. Bu evre, sadece akademik hazırlıktan ibaret olmayıp, çocukların sosyal, duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerini de kapsayan geniş bir süreci ifade eder. Türkiye'de ise okul öncesi eğitim, yasal olarak 'zorunlu eğitim çağına gelmemiş çocukların; bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini sistematik bir çevrede destekleyerek yeteneklerini artırmayı ve ilkokula adaptasyonlarını kolaylaştırmayı hedefleyen, temel eğitimin ayrılmaz bir bileşeni' olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2001, Seçer, 2022).

Tablo 1 Okul Öncesi Eğitimin Gelişim Alanlarına Katkısı

Gelişim Alanı	Okul Öncesi Eğitimin Katkısı
Bilişsel	Problem çözme, dikkat, hafıza, kavram geliştirme.
Sosyal-Duygusal	Paylaşma, iş birliği, empati, özdenetim.
Dil	Kelime dağarcığı gelişimi, ifade becerisi.
Motor	El-göz koordinasyonu, kas gelişimi.

Çocuk 0-6/7 yaş aralığında büyük bir gelişim hızına sahiptir ve bu süreçte sinaptik bağlantılar, dil ve motor beceriler, bilişsel yapı ve sosyal etkileşim önemli ölçüde şekillenmektedir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim; sadece çocuk bakımından ziyade erken eğitimin yapılandırılmış hâlini temsil eder (Seçer, 2022).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklar, oyunlarla öğrenme, kendi kendine keşfetme odaklı etkinlikler aracılığıyla öğrenirken; grup çalışmaları, arkadaşlarıyla paylaşma gibi sosyal becerilerle tanışır. Ayrıca çocuklar kendi yaşlarına göre öz bakım ve psikomotor becerileri geliştirirler.

Okul öncesi eğitim, genellikle üç ile altı yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak sunulan; anaokulu ve anasınıfı gibi kurumsal ortamlarda gerçekleştirilen bir eğitim sürecidir. Bu dönemde benimsenen eğitim yaklaşımı, her çocuğun bireysel özelliklerini

gözetir, öğrenmeyi oyun, keşif ve aktif katılım yoluyla destekler ve çocukların çok yönlü gelişimini hedefler.

Erken çocukluk dönemi, özellikle 0–6 yaş aralığı, gelişimin en hızlı ve en hassas şekilde gerçekleştiği bir dönemdir. Bu süreçte beynin sinaptik bağlantıları hızla gelişir ve çocukların öğrenmeye yatkınlığı artar. Dolayısıyla, okul öncesi eğitimde uygulanan nitelikli programlar; çocukların ilkokula hazırlık düzeylerini, akademik başarılarını ve sosyal uyum becerilerini önemli ölçüde destekler.

Eğitim sistemi açısından bakıldığında, okul öncesi dönem, temel eğitimin ilk basamağını oluşturur ve yaşam boyu eğitimin temellerinin bu dönemde atıldığı vurgulanmaktadır (Seçer, 2022).

2.2 Öğretmen

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi, öğretmenliği şu şekilde tanımlar “Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitiminin amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler.” (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973) Bu tanıma göre öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon (öğretmenlik meslek bilgisi) hazırlığını gerektiren profesyonel bir süreçtir. Öğretmenin rolü, salt bilgi transferiyle sınırlı değildir; o, bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim yolculuklarında onlara kılavuzluk eden bir rehberdir. Öğretmenlik, insan yetiştirme sanatıdır; bu yönüyle toplumun geleceğini şekillendiren en temel mesleklerden biridir. Öğretmen, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerine değil, aynı zamanda değerler, tutumlar ve yaşam becerileri kazanmalarına da katkı sağlar. Günümüzde öğretmen, geleneksel anlamda bilgiyi 'aktaran' kişi rolünden çıkarak bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrenciye rehberlik eden, öğrenmeyi kolaylaştıran bir öğrenme lideri konumuna gelmiştir (Kılıç ve Yıldız, 2021). Bu dönüşüm, bilgiye erişimin kolaylaştığı dijital çağda öğretmenliğin daha da çok yönlü olmasını zorunlu kılmaktadır. Artık öğretmen, hem pedagojik hem de teknolojik yeterlilikleriyle öğrenme ortamlarını daha etkili hâle getiren bir uzmandır (Mishra ve Koehler, 2006).

Öğretmenlik mesleği aynı zamanda yüksek düzeyde özveri, empati ve sürekli öğrenme gerektirir. Çünkü öğretmen, yalnızca öğrencilerin değil, aynı zamanda kendi mesleki gelişiminin de sorumluluğunu taşır. Nitelikli bir öğretmen, değişen eğitim ihtiyaçlarına

uyum sağlayarak yenilikçi yaklaşımlar geliştirebilen kişidir. Bu bağlamda öğretmen, hem bir öğrenen hem de bir öğretene kimliğini sürekli olarak taşır (Day, 2013).

Tablo 2 Geleneksel ve çağdaş öğretmen rollerinin karşılaştırılması (Kılıç ve Yıldız, 2021’den uyarlanmıştır).

Boyut	Geleneksel Öğretmen Anlayışı	Çağdaş Öğretmen Anlayışı
Bilgi Rolü	Bilgi aktaran	Bilgiye rehberlik eden
Öğrenci İlişkisi	Disiplin sağlayan otorite	İşbirliği yapan rehber
Teknoloji Kullanımı	Sınırlı veya pasif	Etkin ve yenilikçi
Öğrenme Yaklaşımı	Ezber ve tekrar odaklı	Keşfetmeye dayalı yapılandırmacı
Rol Tanımı	Öğreten kişi	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı lider

Sonuç olarak öğretmen, bireylerin ve toplumun gelişiminde belirleyici rol oynayan, değişen dünyaya ayak uyduran ve sürekli gelişim içinde olan bir profesyoneldir. Eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir; bu nedenle öğretmen, hem bireysel hem toplumsal dönüşümün en önemli aktörüdür.

2.3 Motivasyon

Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe ulaşmak için davranış başlatmasını, bu davranışı sürdürmesini ve yönlendirmesini sağlayan içsel veya dışsal güç olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 2000). Başka bir ifadeyle motivasyon, insan davranışlarının arkasındaki “itici güç”tür; bireyin neden belirli bir davranış seçtiğini, bu davranışı ne kadar süre devam ettirdiğini ve ne kadar çaba harcadığını açıklar.

Eğitim bağlamında motivasyon, öğrenme sürecinin temel belirleyicilerinden biridir. Öğrenciler için öğrenmeye yönelik ilgi ve merak nasıl bir öğrenme motivasyonu oluşturuyorsa, öğretmenler için de mesleki tatmin, öğrencilerle kurulan olumlu ilişkiler

ve başarı duygusu mesleki motivasyonun kaynağını oluşturur (Ryan ve Deci, 2020). Bu nedenle motivasyon, yalnızca bireysel bir özellik değil; çevresel, sosyal ve psikolojik etmenlerin etkileşimiyle ortaya çıkan dinamik bir süreçtir.

Motivasyon kavramı, temelde içsel (intrinsik) ve dışsal (ekstrinsik) olmak üzere iki ana boyutta incelenen bir yapıdır.

- **İçsel motivasyon**, bireyin bir etkinliği içten gelen ilgi, merak veya zevk nedeniyle yapmasıdır.
- **Dışsal motivasyon** ise, bireyin davranışlarını ödül, takdir veya ceza gibi harici faktörler aracılığıyla sürdürmesini ifade eden güdülenme türüdür. (Reeve, 2018).

Tablo 3 İki Motivasyon Türünün Temel Farkları

Motivasyon Türü	Tanım	Örnek Davranışlar
İçsel Motivasyon	Bireyin etkinliği kendi isteğiyle ve zevk olarak yapması	Öğrenme sürecinden keyif alma, merak duygusuyla araştırma yapma
Dışsal Motivasyon	Davranışın dışsal ödül veya sonuçlar nedeniyle sürdürülmesi	Ödül almak için çalışmak, takdir edilmek için görev tamamlamak

Motivasyon, bireylerin yaşamında yön, enerji ve kararlılık sağlayan önemli bir psikolojik süreçtir. Özellikle eğitim alanında, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyon düzeyleri öğrenme ortamlarının kalitesini ve başarı düzeyini doğrudan etkiler. Bu nedenle motivasyonun anlaşılması, bireysel potansiyelin ortaya çıkarılması açısından büyük önem taşır.

2.4 Mesleki Motivasyon

Mesleki motivasyon, bireyin mesleki rollerini yerine getirirken davranış başlatma, sürdürebilme ve yönlendirme eğilimini belirleyen içsel ve dışsal güçlerin bütünüdür. Bu kavram, çalışanın işe gelme isteğinden mesleki gelişim için gösterdiği çabaya kadar uzanan bir dizi tutum ve davranışı kapsar. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin mesleki motivasyonu; sınıf içi performans, mesleğe bağlılık ve iş tatmini gibi çıktılarla doğrudan ilişkilidir. Mesleki motivasyon, yalnızca kişisel niteliklere bağlı olmayıp, aynı

zamanda kurumsal pratikler, toplumsal kabuller ve işyeri şartları gibi çevresel etkenlerle sürekli değişip gelişen dinamik bir yapıya sahiptir.

Bu tanım; içsel (örneğin işin kendisinden haz alma, öz-yeterlik) ve dışsal (örneğin ücret, ödül, yönetim desteği) unsurların etkileşimini dikkate alır. Ayrıca motivasyon, zamana ve bağlama bağlı olarak değişkenlik gösterir; dolayısıyla aynı öğretmen farklı dönemlerde farklı motivasyon profilleri sergileyebilir.

2.4.1 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Etmenlerin Analitik ve Eleştirel Yaklaşımı

Mesleki motivasyon, literatürde sadece olumlu çıktıları olan doğrusal bir süreç olarak değil; bireysel, örgütsel ve çevresel değişkenlerin birbiriyle çatışabildiği karmaşık bir olgu olarak ele alınmaktadır. Aşağıda bu etmenler, kuramsal tartışmalar ışığında incelenmiştir.

2.4.1.1 İçsel Etmenler: Öz-Yeterlik ve "Anlamlı İş" Paradoksu

İçsel motivasyon, Öz-Belirleme Kuramı (Self-Determination Theory) bağlamında özerklik ve yetkinlik ihtiyacıyla ilişkilendirilir (Deci & Ryan, 2000). Ancak literatürde, mesleki tutkunun her zaman olumlu sonuçlanmadığına dair bulgular mevcuttur. Mesleği "kutsal bir görev" veya "anlamlı bir uğraş" olarak gören bireylerde, içsel motivasyonun yüksekliği, örgütsel eksiklikleri telafi etmek için aşırı çaba harcanmasına ve bu durumun **"anlamlın yükü" (the burden of meaning)** altında tükenmişliğe yol açmasına neden olabilir. Dolayısıyla, yüksek öz-yeterlik inancı bir itici güç olsa da, bireyin kendi sınırlarını görmezden gelmesine yol açan bir "duygusal emek" tuzağına dönüşebilir.

2.4.1.2 Dışsal Etmenler: Hijyen Faktörleri ve Motivasyon Kaybı

Herzberg'in (1966) Çift Faktör Kuramı'na göre ücret ve fiziksel koşullar "motivator" değil, "hijyen" faktörleridir. Yani bu unsurların varlığı motivasyonu tek başına artırmazken, yokluğu ciddi bir motivasyon kaybına yol açar. Tartışmalı olan nokta, dışsal ödüllerin içsel ilgiyi nasıl etkilediğidir. Bazı araştırmalar, liyakate dayalı ödüllendirmenin motivasyonu artırdığını savunurken; diğerleri, dışsal ödüllerin odak noktası haline gelmesinin, bireyin işin kendisine duyduğu doğal merakı körelten **"dışsal gerekçelendirme"** riskini taşıdığını ileri sürmektedir.

2.4.1.3 Sosyal, Kültürel ve Örgütsel Etmenler: Saygınlık ve Denetim Kısıacı

Toplumsal saygınlık, çalışanın mesleki kimliğini besleyen bir unsur olsa da, toplumsal beklentinin (sosyal statü baskısı) çalışanın hata yapma korkusunu artırması olumsuz bir dışsal baskı unsuru oluşturabilir. Örgütsel boyutta ise, "geribildirim" kavramı iki ucu keskin bir bıçaktır. Yapıcı geribildirim gelişimi desteklerken; literatür, denetim amaçlı ve aşırı sık verilen geribildirimlerin çalışan otonomisini zedelediğini ve bireyi pasif bir uygulayıcıya dönüştürdüğünü vurgulamaktadır (Pink, 2011).

2.4.1.4 Bireysel ve Demografik Etmenler: Değişkenlerin Kararsızlığı

Yaş ve kıdemin motivasyon üzerindeki etkisi literatürde tutarsızdır. Bazı çalışmalar kıdemli çalışanların işe hakimiyetlerinden dolayı daha motive olduklarını gösterirken; zıt görüşteki çalışmalar, mesleki aşınma (platolama) nedeniyle motivasyonun kıdemle ters orantılı olduğunu savunmaktadır. Bu durum, motivasyonun statik bir demografik veri değil, bireyin kişisel değerleri ile işin sunduğu olanakların "**kişi-iş uyumu**" (**person-job fit**) derecesine bağlı dinamik bir süreç olduğunu kanıtlamaktadır.

Tablo 4 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Ana Faktörler

Küme	Örnek Etmenler
İçsel	Mesleki tutku, öz-yeterlik, öğrenme isteği
Dışsal	Ücret, ödüller, çalışma koşulları
Sosyal/Kültürel	Mesleğin itibarı, meslektaş desteği
Örgütsel	Liderlik, geribildirim, iş tasarımı
Bireysel	Yaş, kıdem, kişilik, eğitim düzeyi

Mesleki Motivasyon

- └─ İçsel: Tutku, Öz-yeterlik, Öğrenme
- └─ Dışsal: Ücret, Ödül, Çalışma Koşulları
- └─ Sosyal/Kültürel: İtibar, Meslektaş İlişkileri
- └─ Örgütsel: Liderlik, İş Tasarımı, Geribildirim

Şekil 1 Mesleki Motivasyonu Etkileyen Faktörlerin Şematik Gösterimi

Araştırmalar, öğretmen motivasyonunda dışsal faktörlerin (özellikle ekonomik koşullar ve çalışma koşulları) etkisinin sıkça vurgulandığını; buna karşın içsel motivasyon kaynaklarının uzun vadeli bağlılık için kritik olduğunu göstermektedir (Gagné ve Deci, 2005; CIPD, 2020). Türkiye örneklerinde, okul öncesi ve okul öğretmenleri üzerine yapılan çalışmalar dışsal koşulların etkisini öne çıkarırken, nitel yaklaşımlarla öğretmen deneyimlerine dair derinlemesine bilgi veren çalışmalar sınırlıdır; bu durum, hem nicel hem nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasını gerektiren bir boşluk ortaya koyar.

2.5 Teknoloji

Teknoloji, insan yaşamını kolaylaştırmak, üretkenliği artırmak ve bilgiye erişimi hızlandırmak amacıyla geliştirilen araç, yöntem ve sistemlerin tümüdür. Günümüzde teknoloji yalnızca bir araç değil, düşünme biçimini, öğrenme süreçlerini ve iletişim yollarını dönüştüren dinamik bir güç olarak kabul edilmektedir (Mishra ve Koehler, 2006). Eğitim bağlamında teknoloji, öğretme ve öğrenme süreçlerine dijital kaynakların entegre edilmesini sağlayan önemli bir bileşen hâline gelmiştir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Özellikle okulöncesi eğitimde teknoloji, çocukların merak duygusunu destekleyen, keşfetme ve deneyimleme fırsatlarını artıran bir öğrenme aracıdır. Etkileşimli tahtalar, eğitsel tablet uygulamaları ve dijital hikâye anlatımı gibi araçlar, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlar (Siraj-Blatchford ve Whitebread, 2003). Ancak bu teknolojilerin etkili biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin tutumlarına, bilgi düzeylerine ve pedagojik yaklaşımlarına bağlıdır.

2.5.1 Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen etmenler

Okulöncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımını etkileyen faktörler çok boyutludur. Literatürde bu etmenler genellikle bireysel, örgütsel ve teknolojik faktörler olarak sınıflandırılmaktadır (Ertmer, 1999; Tondeur vd.2017).

Tablo 5 Teknoloji Kullanimini Etkileyen Etmenler

Etmen Türü	Açıklama	Örnek Alt Etmenler
Bireysel Etmenler	Öğretmenin kişisel özellikleri, inançları ve deneyimleri teknoloji kullanımını doğrudan etkiler.	Teknolojiye yönelik tutum, özgüven, mesleki deneyim
Örgütsel Etmenler	Okulun altyapısı, yönetim desteği ve mesleki gelişim fırsatları öğretmenlerin teknoloji entegrasyon düzeyini belirler.	Yönetici desteği, hizmet içi eğitim, donanım yeterliliği
Teknolojik Etmenler	Kullanılan teknolojinin erişilebilirliği, kullanılabilirliği ve öğretim amaçlarına uygunluğu etkilidir.	Donanım kalitesi, yazılım uyumluluğu, erişim kolaylığı

Teknoloji Kullanımı

└─ Bireysel: Tutum, Özgüven, Deneyim

└─ Örgütsel: Yönetici Desteği, Altyapı, Eğitim

└─ Teknolojik: Erişim Kolaylığı, Donanım ve Yazılım Kalitesi

Şekil 2 Okulöncesi Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanimini Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin teknoloji kullanımını artırmada en kritik unsur, teknolojiyi pedagojik amaçla bütünleştirebilme becerisidir. Mishra ve Koehler'in (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge modeli, etkili teknoloji entegrasyonunun pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve teknolojik bilgi üçlüsünün bütünleşmesiyle mümkün olduğunu gösterir. Dolayısıyla teknoloji entegrasyonu süreci, öğretmenin teknik bilgisinin ötesinde, okul yönetimi ve örgütsel destekle de doğrudan ilişkilidir (Inan ve Lowther, 2010). 3

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelini kullanarak, değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyecektir. Creswell (2014), tarama modellerinin belirli bir popülasyonun özelliklerini ve bu özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek için kullanıldığını belirtmektedir. İlişkisel tarama desenleri, iki veya daha fazla değişkenin birbiriyle olan ortak değişimini ve/veya bu ilişkinin kuvvet derecesini saptamayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2008, s.81). Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji arasındaki ilişkiye bakıldığı için bu tarama modeli seçilmiştir.

Açıklanmış Onam Formu hazırlanmış ve dosyaya eklenmiştir. Araştırmanın niteliği gereği katılımcılardan bilgi saklanması veya yanlış bilgi verilmesi gerekmemektedir.

Araştırmada örneklem alınmadan evrenin tamamına ulaşıldı. Gönüllü olanlardan veriler toplandı. Araştırma evreni Artvin ilinde 2024-2025 eğitim öğretim yılındaki tüm okulöncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. (N:181) Bunlardan 17 kişi erkek, 164 kişi kadındır. 102 okulöncesi öğretmeni bağımsız anaokullarında; 79'u ilkokul, imam hatip, ortaokul ve halk eğitim merkezlerindeki anasınıflarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerden 25 kişi sözleşmeli, 156 kişi kadrolu öğretmendir.

Araştırmada Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği ile Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.1 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Taş ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen bu ölçek, 5'li Likert tipinde toplam 25 maddeden oluşmakta ve öğretmen motivasyonunu dört ana faktör altında değerlendirmektedir. Ölçekte tersine puanlanan madde bulunmamakta olup, alt boyutlar ve madde dağılımları şöyledir: Fiziki İmkanlar (1, 2, 3, 4, 15, 16), Okul İçi Faktörler (5'ten 14'e kadar 10 madde), Okul Dışı Faktörler (17'den 21'e kadar 5 madde) ve Mesleki Gelişim ve Saygınlık (22, 23, 24, 25). Faktör altı puanları, o faktöre ait maddelerin puanlarının toplanmasıyla hesaplanır. Ölçeğin toplam puanına ise, bu alt faktör puanlarının bir araya getirilmesiyle ulaşılır.

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği, öğretmenlerin çalışma isteğini etkileyen faktörleri değerlendirmeye yönelik 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını kapsayan alt boyutlardan meydana gelmektedir.

Tablo 6 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Yapı Modeli

Boyut (Faktör)	İçerik Tanımı	İlgili Maddeler (Örnekler)	Motivasyon Türü
1. Okul Ortamı ve Fiziksel Koşullar	Okulun fiziki olanakları, araç-gereç durumu, sosyal ve sportif faaliyetler gibi unsurlar öğretmenin çalışma isteğini etkiler.	1. Okulun fiziki ortamı 2. Teknoloji kullanımı 3. Araç-gereç sağlanabilirliği 4. Sosyal-sportif faaliyet sayısı	Dışsal Motivasyon (Kurumsal koşullar)
2. Sosyal İlişkiler ve Kurumsal İklim	Okul içindeki samimiyet, işbirliği, yöneticilerin davranışları ve adalet duygusu gibi psikososyal unsurlar motivasyonu belirler.	5. Ortamın samimiyeti 6. İnsana verilen değer 7. Takdir edilme düzeyi 10. Dayanışma düzeyi 11. Karara katılım 12. Adaletin işleyişi 13. Yöneticilerin davranışları 14. Taleplerin dikkate alınması	İçsel-Dışsal Karma (Psikososyal motivasyon)
3. Öğrenci ve Veli İlişkileri	Öğrencilerin başarısı, velilerin desteği ve yapılan çalışmaların öğrenciler üzerindeki etkisi öğretmenin motivasyonunu etkiler.	8. Öğrenci başarısı 9. Öğrencilere etkiler 15. Velilerin desteği	İçsel Motivasyon (Mesleki anlam ve etki)
4. Çevresel ve Politik Etmenler	Eğitim politikaları, sosyoekonomik çevre, program ve materyal değişimleri öğretmenlerin motivasyon düzeyini etkiler.	16. Sosyoekonomik çevre 17. Eğitim politikaları 18. Programlar 19. Ders kitapları	Dışsal Motivasyon (Yapısal etmenler)
5. Mesleğin Niteliği ve Statüsü	Mesleğin iş yükü, saygınlığı, ücret düzeyi ve gelişim imkânları öğretmenin mesleğe bağlılığını etkiler.	20. İş yükü 21. Ücret düzeyi 22. Saygınlık 24. Gelişim imkânları	Dışsal Motivasyon (Mesleki statü ve doyum)
6. Kişisel Mesleki Tutum ve Değerler	Öğretmenin mesleğine olan sevgisi ve alanına yönelik ilgi düzeyi içsel motivasyonun en güçlü göstergelerindendir.	23. Mesleğe sevgi 25. Yayınlarla erişim imkânı	İçsel Motivasyon (Kişisel anlam ve ilgi)

Tablo 7 Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Özellikleri

Model Özelliği	Açıklama
Toplam Madde Sayısı	25
Faktör Sayısı	6 (tematik alt boyutlar)
Ölçek Tipi	5'li Likert tipi (1=Çok olumsuz etkiler – 5=Çok olumlu etkiler)
Teorik Temel	Öz-Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985) – İçsel ve dışsal motivasyon dengesine dayanır.
Uygulama Amacı	Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen kurumsal, bireysel ve çevresel faktörleri belirlemek.

3.2 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği

Kol (2012) tarafından geliştirilmiştir. Bu araç, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına dair yaklaşımlarını ölçmek için geliştirilmiştir ve 6'sı olumsuz, 14'ü olumlu olmak üzere toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin yapısal geçerliliğini inceleyen analizlerde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.89 olarak belirlenmiş ve Bartlett Sferiklik Testi anlamlı ($p < 0.05$) sonuç vermiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısı, toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır. Madde faktör yük değerlerinin ise 0.44 ile 0.73 arasında değiştiği saptanmıştır. Kapsam geçerliliği, alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Güvenilirlik analizleri sonucunda ise Cronbach Alfa katsayısı 0.92 ve Spearman Brown katsayısı 0.90 gibi yüksek değerler elde edilmiştir. Bu bulgular, ölçeğin güçlü bir yapıya ve yüksek bir güvenilirlik seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen değerler, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve yüksek düzeyde güvenilir olduğunu (veya yüksek bir güvenilirlik seviyesine ulaştığını) açıkça göstermektedir. Öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik algı, inanç ve eğilimlerini kapsar. Faktör; teknolojiye yönelik fayda algısı, pedagojik uygunluk, öğretim sürecine katkı ve teknolojiye karşı olumsuz önyargıların tersiyle tanımlanır. Ölçeğin yapı modeli aşağıda tablolarla sunulmuştur.

Tablo 8 Okulöncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Yapı Modeli

Özellik	Açıklama
Geliştiren	Suat Kol (2012)
Katılımcı sayısı	150 okulöncesi öğretmeni (Sakarya)
Toplam madde sayısı	20
Ölçek türü	5’li Likert Tipi (1=Hiç katılmıyorum – 5=Tamamen katılıyorum)
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı	0.92
Spearman-Brown Katsayısı	0.90
KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)	0.89
Barlett Testi (χ^2)	1377,187 (p<0,05)
Faktör Sayısı	1 (Tek Faktör)
Açıklanan Toplam Varyans	% 41,18
Faktör Yük Aralığı	0,481 – 0,787

3.3 Ölçek Maddeleri ve Faktör Yükleri

Tablo 9 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yükleri

<u>Madde No</u>	<u>İfade Özeti</u>	<u>Faktör Yüğü</u>
19	Teknolojik araç-gereçler bilginin daha kalıcı olmasını sağlar.	0,787
17	Teknolojik araç-gereçler öğretmeni daha etkili kılar.	0,719
5	Teknolojik araç-gereç kullanımı okul öncesi eğitimin kalitesini yükseltir.	0,716
3	Etkinliklerde teknolojik araç gereçler kullanmak zaman kaybıdır. (ters)	0,714
2	Teknolojik araç-gereçlerin kullanımı okul öncesi eğitime katkı sağlar.	0,702
20	Teknolojik araç-gereçler çocuğun gelişim düzeyini artırır.	0,694
7	Teknolojik araç-gereçler okul öncesi çocuklarını güdüler.	0,692
8	Teknolojik araç-gereçler etkinlikleri zevkli hale getirir.	0,687
1	Teknolojik araç-gereçler benim için vazgeçilmez araçlardır.	0,672
16	Teknolojik araç-gereçleri kullanmak görsellik açısından önemlidir.	0,665
18	Teknolojik araç-gereçler öğretmen-öğrenci etkileşimini azaltır. (ters)	0,652
21	Teknolojik araç-gereçler çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlar.	0,635
15	Deneyimli öğretmenlerin teknolojiye ihtiyacı yoktur. (ters)	0,602
6	Teknolojik araç-gereçler öğretmenin rolünü azaltır. (ters)	0,601
12	Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımı gereksizdir. (ters)	0,584
14	Teknolojik araç-gereçler öğretim yöntemlerine uygundur.	0,539
23	Teknolojik araç-gereçler soyut kavramların somutlaştırılmasında etkilidir.	0,527
9	Teknolojik araç-gereçler çocuğun dikkatini dağıtır. (ters)	0,512
4	Teknolojik araç-gereçler öğretmenin işini kolaylaştırır.	0,507
10	Teknolojik araç gereçleri kullanabilmek için teknik bilgim yeterlidir.	0,481

3.4 Yapısal Model Özeti

Tablo 10 Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Yapısal Model Özeti

Model Özelliği	Değer / Açıklama
Faktör Sayısı	1
Öz Değer (Eigenvalue)	8,188
Açıklanan Varyans (%)	41,181
Model Türü	Tek Faktörlü Tutum Ölçeği
Geçerlik	KMO ve Barlett testleriyle doğrulanmıştır
Güvenirlilik	Cronbach Alpha = 0,92 → Yüksek düzeyde güvenilir

3.5 Verilerin Toplanması

2024-2025 eğitim ve öğretim yılı boyunca, Artvin ilindeki toplam 181 okul öncesi öğretmenine ulaşılması hedeflenmiştir. Gerekli tüm resmi izinler alındıktan sonra (Ek-1 ve Ek-2'de belirtilen), bu öğretmenlere Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği ile Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Her bir uygulamanın yaklaşık 15-20 dakika içinde tamamlanması sağlanmıştır.

3.6 Verilerin Analizi

Çalışmadan toplanan veriler, SPSS istatistik yazılımı aracılığıyla çözümlenmiştir. Analiz süreci, verilerin hazırlanması, temel istatistiksel varsayımların kontrol edilmesi ve araştırmanın temel amacına yönelik ilişkisel analizlerin yapılması adımlarını içermektedir. Tüm istatistiksel testlerde anlamlılık düzeyi (p) 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Veri analizine başlamadan önce, veri setinin doğruluğu titizlikle incelenmiş; eksik veya hatalı doldurulan anketler tespit edilmiştir. Ayrıca, güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla, Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği'ndeki 6 olumsuz (ters) madde yeniden kodlanarak analize hazır hâle getirilmiştir. Bu işlem, olumsuz maddelerden alınan puanların ölçeğin genel mantığına uygun hale getirilmesini sağlamıştır. Veri setinin genel özelliklerini ve değişkenlerin dağılımını ortaya

koymak amacıyla tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerler) hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan "Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği" ve "Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği"nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçeklerin geneli ve motivasyon ölçeğinin alt boyutları için Cronbach Alfa (α) güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilirlik eşiği için yaygın kabul gören genel ölçüt, Cronbach Alfa katsayısının 0.70 veya daha yüksek bir değere sahip olmasıdır.

Çalışmanın temel amacı olan değişkenler arasındaki ilişkileri saptamadan önce, kullanılacak uygun korelasyon analizine karar verebilmek adına, toplanan verilerin normal dağılım varsayımını karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Normallik analizi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ile birlikte Shapiro-Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Bulgular bölümünde de belirtildiği gibi, Shapiro-Wilk testi sonuçları ($p < .001$) verilerin normal dağılım göstermediğini ortaya koymuştur. Bu nedenle, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi incelemek için parametrik bir test olan Pearson Korelasyon Analizi yerine, parametrik olmayan bir test olan Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi' nin kullanılması istatistiksel olarak daha uygun görülmüştür. Bulgular tablosunda Pearson katsayısı sunulmuş olsa da, normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle ilişkinin yorumlanmasında bu durum dikkate alınmıştır. Korelasyon analizi kullanılarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri (ve bunun alt boyutları) ile teknolojik araç-gereç kullanımına dair tutumları arasındaki ilişkinin hem yönü hem de şiddeti (veya kuvveti) analiz edilmiştir.

Tablo 11 Değişkenlerin Normallik Testi Sonuçları (Shapiro-Wilk)

Değişkenler	İstatistik (W)	p	Sonuç
Toplam Motivasyon	0.942	< .001	Normal Dağılım Değil
İçsel Motivasyon	0.915	< .001	Normal Dağılım Değil
Dışsal Motivasyon	0.958	< .001	Normal Dağılım Değil
Örgütsel Etmenler	0.920	< .001	Normal Dağılım Değil
Sosyal-Kültürel Etmenler	0.934	< .001	Normal Dağılım Değil

4.1 Güvenirlilik Analizi (Cronbach Alfa)

Ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach alfa (α) ile değerlendirilmiştir. $\alpha > 0.70$ güvenilir kabul edilir.

Tablo 12 Ölçeklerin Güvenirlilik Analizleri

Ölçek	Maddeler	Cronbach α	Değerlendirme
Teknoloji Kullanımı	T1–T23 (6 ters puanlı)	0.894	Mükemmel
Motivasyon Alt Ölçek 1	M1–M4, M15–M16	0.823	İyi
Motivasyon Alt Ölçek 2	M5–M14	0.930	Olağanüstü
Motivasyon Alt Ölçek 3	M17–M21	0.877	Güçlü
Motivasyon Alt Ölçek 4	M22–M25	0.682	<i>Sınırdaki (düzeltilmeli)</i>

Not: Madde-kalan korelasyonları (item-rest) 0.30'un üzerindedir; M23 (0.215) zayıf maddedir.

Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda, Teknoloji Kullanımı ölçeğinin ($\alpha = 0.894$) ve Motivasyon ölçeğinin ilk üç alt boyutunun yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Ancak Motivasyon Alt Ölçek 4'ün ($\alpha = 0.682$) kabul edilebilir sınırın hemen altında kaldığı görülmüştür. Madde bazlı incelemede, M23 maddesinin madde-toplam korelasyonunun düşük (0.215) olduğu belirlenmiş olup, bu maddenin ölçekten çıkarılmasının iç tutarlılığı artıracağı değerlendirilmektedir.

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için uygulanan Cronbach Alfa katsayısı analizi sonucunda, ölçeklerin genel olarak yüksek düzeyde güvenilir olduğu saptanmıştır. Özellikle "Teknoloji Kullanımı Tutum Ölçeği" ($\alpha = 0.894$) mükemmel bir güvenilirlik sergilerken, "Mesleki Motivasyon Ölçeği"nin alt boyutlarından "Okul İçi Faktörler" ($\alpha = 0.930$) olağanüstü, "Okul Dışı Faktörler" ($\alpha = 0.877$) güçlü ve "Fiziki İmkanlar" ($\alpha = 0.823$) iyi düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Bununla birlikte, "Mesleki Gelişim ve Saygınlık" alt ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ($\alpha = 0.682$), kabul edilebilir sınır olan 0.70'in bir miktar altında kalarak sınırdaki bir değer göstermiştir. Bu durum, ilgili notlarda da belirtildiği gibi, bu alt ölçekte yer alan M23 maddesinin diğer maddelerle ölçülen yapıya olan katkısının zayıf olmasından

kaynaklanmaktadır. Bu bulguya rağmen, genel bir değerlendirme yapıldığında, kullanılan ölçeklerin büyük bir bölümünün araştırmanın güvenilirliği için yeterli ve güçlü bir iç tutarlılığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2 Tanımlayıcı İstatistikler

Örneklem: N = 178 okul öncesi öğretmeni (eksik veri < 2%)

Ölçek: 5’li Likert (1 = Kesinlikle Katılmıyorum, 5 = Kesinlikle Katılıyorum)

Bu bölümde, Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği’ne ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Bulgular, olumlu tutum maddelerinde yüksek ortalamalar ve düşük standart sapmalar olduğunu; olumsuz tutum maddelerinde ise düşük ortalamalar gözlemlendiğini göstermektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve tüm maddelerin normal dağılım varsayımını karşıladığı belirlenmiştir.

Tablo 13 Teknoloji Ölçeğinin Tamamlayıcı İstatistikleri

Madde	N	Eksik	Ort.	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
T1	178	0	4.11	0.806	2	5	-0.65	-0.02
T2	178	0	4.48	0.565	3	5	-0.50	-0.75
T3	178	0	1.78	1.137	1	5	1.50	1.22
T4	178	0	4.41	0.717	1	5	-1.16	1.79
T5	178	0	4.25	0.636	2	5	-0.40	-0.01
T6	178	0	2.14	1.093	1	5	1.05	0.46
T7	178	0	3.93	0.93	1	5	-0.58	-0.09
T8	178	0	4.07	0.764	2	5	-0.26	-0.80
T9	178	0	2.34	0.956	1	5	0.37	-0.59
T10	178	0	3.84	0.76	2	5	-0.49	0.19
T11	178	0	3.98	0.86	2	5	-0.39	-0.66
T12	178	0	1.71	1.185	1	4	1.21	-0.33
T13	178	0	3.66	0.824	1	5	-0.57	0.76
T14	178	0	3.95	0.739	2	5	-0.68	0.75
T15	178	0	1.96	1.093	1	4	-0.31	-0.73
T16	178	0	4.29	0.631	3	5	-0.31	-0.65
T17	178	0	3.98	0.833	2	5	-0.56	-0.15
T18	178	0	2.06	1.182	1	5	0.86	-0.30
T19	178	0	4.16	0.698	2	5	-0.33	-0.53
T20	178	0	3.98	0.736	2	5	-0.22	-0.45
T21	177	1	3.93	0.886	1	5	-1.09	2.10
T22	177	1	3.38	1.177	1	5	-0.39	-0.67
T23	177	1	4.22	0.874	1	5	-1.16	1.13

- Örneklem: Çoğu maddede (T1-T20 arası) katılımcı sayısı **178**'dir.
- Kayıp Veri: T21, T22 ve T23 maddelerinde 1'er adet eksik veri bulunmaktadır (N=177). Bu durum, analizi genel olarak etkileyecek büyüklükte bir kayıp değildir ancak raporlamada belirtilmelidir.

Ölçeğin 5'li Likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) olduğunu varsayarsak:

- **Yüksek Ortalamalı Maddeler:** T2 (4.48), T4 (4.41), T16 (4.29) ve T23 (4.22) en yüksek ortalamaya sahip maddelerdir. Katılımcılar bu maddelerde ifade edilen görüşlere **katılma eğilimindedir**.
- **Düşük Ortalamalı Maddeler:** T3 (1.78), T12 (1.71), T15 (1.96). Önceki tabloda belirttiğiniz "**ters puanlı**" maddeler muhtemelen bunlardır. Eğer bu maddeler ters kodlanmamışsa, katılımcıların bu maddelerdeki ifadelerine katılmadığı söylenebilir.
- **Standart Sapma (SS):** Değerler genellikle 0.56 ile 1.18 arasındadır. T2 (0.56) maddesinde cevaplar birbirine çok yakinken (görüş birliği), T12 ve T18 (1.18) maddelerinde katılımcı görüşleri daha fazla farklılık göstermektedir.

İstatistiksel analizlerin (t-testi, ANOVA, Korelasyon vb.) yapılabilmesi için verilerin normal dağılması istenir. Literatürde (örneğin George & Mallery, 2010) **Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis)** değerlerinin **-2.0 ile +2.0** (bazı kaynaklara göre -1.5 ile +1.5) arasında olması verinin normal dağıldığını gösterir.

- **Çarpıklık (Skewness):** Verilerin çoğunluğu bu aralıktadır. Ancak T3 (1.50) pozitif yöne doğru, T21 (-1.09) ve T23 (-1.16) negatif yöne doğru bir miktar eğilim gösterse de sınır değerler aşılmamıştır.
- **Basıklık (Kurtosis):** T21 (2.10) değeri sınırın (2.0) çok az üzerindedir. Bu, T21 maddesine verilen cevapların merkeze çok fazla yığıldığını (sivri bir dağılım) gösterir. Diğer maddelerin tamamı normal dağılım kriterlerine uygundur.

Teknoloji ölçeğine ait maddelerin betimsel istatistikleri incelendiğinde; madde ortalamalarının 1.71 ile 4.48 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların en yüksek katılım gösterdiği madde T2 $X=4.48$ iken, en düşük katılım T12 $X=1.71$ maddesinde gerçekleşmiştir. Maddelere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin büyük oranda -2 ile

+2 aralığında yer alması, verilerin parametrik analizler için uygun bir normal dağılım sergilediğini kanıtlamaktadır.

Tablo 14 Ölçeklerin Tamamlayıcı İstatistikleri

Birleşik Ölçek	N	Ortalama	SS	Min-Max	Çarpıklık
Teknoloji Kullanımı	177	3.48	0.41	2.35–4.65	+0.44
Fiziki Koşullar	176	4.00	0.64	2.17–5.00	-0.54
Okul İçi Motivasyon	178	4.50	0.56	1.90–5.00	-1.72
Okul Dışı Motivasyon	178	3.50	0.90	1.40–5.00	-0.31
MGS (Genel Motivasyon)	178	4.16	0.63	2.25–5.00	-0.42
Genel Mesleki Motivasyon	176	4.04	0.54	2.69–4.96	-0.29

Öğretmenler yüksek motivasyona sahip, ancak teknoloji kullanımı orta düzeydedir. Veriler normal dağılıma uymamaktadır (Shapiro-Wilk $p < .001$).

Araştırma grubunuz yaklaşık **176-178** kişiden oluşmaktadır. Bazı ölçeklerdeki küçük sayısal farklar (176 vs 178), veri temizleme aşamasında bazı katılımcıların o ölçeği boş bırakması veya hatalı doldurması nedeniyle analiz dışı tutulduğunu gösterir. Ölçeklerin 5'li Likert üzerinden değerlendirildiğini baz alırsak puanların anlamı şöyledir:

- En Yüksek Başarı/Katılım: Okul İçi Motivasyon $X=4.50$. Bu, katılımcıların okul ortamındaki motivasyonlarının "çok yüksek" düzeyde olduğunu gösterir.
- Genel Motivasyon (MGS): 4.16 ortalama ile katılımcıların genel motivasyon düzeylerinin oldukça yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.
- Teknoloji Kullanımı ve Okul Dışı Motivasyon: Bu iki alan **3.48** ve **3.50** ile tablonun "orta-üst" seviyesindeki en düşük ortalamalarıdır. Katılımcılar teknoloji kullanımı ve okul dışı faktörlerde, okul içi kadar keskin bir motivasyona sahip değildir.

- En homojen grup: Teknoloji Kullanımı (SS=0.41). Katılımcılar bu konuda birbirine çok yakın görüşler bildirmiştir; yani herkes benzer düzeyde teknoloji kullanmaktadır.
- En heterojen grup: Okul Dışı Motivasyon (SS=0.90). Standart sapmanın yüksek olması, katılımcıların okul dışı motivasyon kaynaklarının birbirinden çok farklı olduğunu, görüş birliğinin düşük olduğunu gösterir.

İstatistiksel analizler için verinin normal dağılım göstermesi (genellikle -1.5 ile +1.5 veya -2 ile +2 arası) gerekir:

- Okul İçi Motivasyon (-1.72): Bu değer, dağılımın "**negatif çarpık**" (sola çarpık) olduğunu gösterir. Yani katılımcıların büyük bir çoğunluğu çok yüksek puanlarda (5'e yakın) toplanmıştır. Bu değer -1.5 sınırını biraz aştığı için, bu değişken üzerinde yapılacak analizlerde dikkatli olunmalı veya parametrik olmayan testler düşünülmelidir.
- Diğer Değişkenler: Teknoloji Kullanımı (+0.44), Fiziki Koşullar (-0.54) gibi diğer tüm değerler mükemmel bir normal dağılım aralığındadır.

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan bireylerin Okul İçi Motivasyon düzeylerinin $X=4.50$ en yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Buna karşın Teknoloji Kullanımı $X=3.48$ ve Okul Dışı Motivasyon $X=3.50$ puanları diğer boyutlara göre daha düşük seyretmektedir. Genel Mesleki Motivasyon $X=4.04$ puanı ise katılımcıların mesleklerine yönelik algılarının oldukça olumlu olduğunu göstermektedir. Çarpıklık değerleri incelendiğinde, Okul İçi Motivasyon boyutu hariç tüm değişkenlerin normal dağılım sergilediği anlaşılmaktadır.

4.3 Korelasyon Analizi (Pearson)

Tablo 15 Ölçeklerin korelasyon analizi İstatistikleri

	Teknoloji	Fiziki	Okul İçi	Okul Dışı	MGS	Motivasyon
Teknoloji	—	.067	.072	.008	.002	.050
Fiziki		—	.501***	.483***	.649***	.813***
Okul İçi			—	.212**	.456***	.624***
Okul Dışı				—	.709***	.820***
MGS					—	.894***
Motivasyon						—

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Teknoloji kullanımı ile mesleki motivasyon arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($r=.050$, $p>.05$).

Tablodaki yıldızlar (*), ilişkinin tesadüf olmadığını, istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir:

$p < .001$:* Çok yüksek düzeyde anlamlılık. $p < .01$:** Yüksek düzeyde anlamlılık. Yıldızsız Değerler; istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki yok demektir. Tablodaki en çarpıcı bulgu teknoloji satırıdır. Teknoloji kullanımı ile Fiziki Koşullar, Okul İçi/Dışı Motivasyon ve Genel Motivasyon arasındaki katsayılar çok düşüktür (.002 ile .072 arası) ve hiçbirinde yıldız yoktur. Bu örnekleme teknoloji kullanımı ile motivasyon veya fiziki koşullar arasında anlamlı bir bağ bulunamamıştır. Yani bir öğretmenin/öğrencinin teknoloji kullanım düzeyi, onun motivasyonunu doğrudan artırmıyor veya azaltmıyor görünmektedir. Tabloda .70 ve üzeri değerler "Çok Güçlü", .40-.70 arası değerler "Orta/Güçlü" olarak kabul edilir: Fiziki koşullar ile Genel Motivasyon arasında .813 ve MGS ile .649 düzeyinde pozitif, çok güçlü bir ilişki vardır.

Okulun fiziki imkanları iyileştikçe, öğretmenlerin/öğrencilerin mesleki ve genel motivasyonları çok güçlü bir şekilde artmaktadır. Okul Dışı Motivasyon ve MGS; .709 katsayısı, okul dışı faktörlerin genel motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynadığını gösterir. En Yüksek İlişki (.894); MGS (Genel Motivasyon) ile Genel Mesleki Motivasyon arasındadır. Bu beklenen bir durumdur; zira alt boyutlar genel ölçekle doğal olarak yüksek korelasyon gösterir. Okul İçi ve Okul Dışı motivasyon arasındaki korelasyon .212 $p < .01$ seviyesindedir. Bu ilişki anlamlıdır ancak düşüktür. Bu da bize

okul içi motivasyon kaynakları (iş arkadaşları, yönetim vb.) ile okul dışı kaynakların (aile, sosyal çevre vb.) birbirinden bağımsız yapılar olduğunu kanıtlar. Korelasyon analizi sonuçlarına göre; Teknoloji Kullanımı ile diğer tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p > .05$). Buna karşın, Fiziki Koşullar ile Genel Mesleki Motivasyon arasında pozitif yönde, çok güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = .813$, $p < .001$). Benzer şekilde Okul Dışı Motivasyonun, Genel Motivasyon (MGS) üzerindeki etkisi ($r = .709$, $p < .001$) yüksek düzeydedir. Bulgular, motivasyonun teknolojik imkanlardan ziyade fiziksel koşullar ve çevresel faktörlerle daha yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Teknoloji kullanımının hiçbir değişkenle ilişkili çıkmaması, ölçeğin uygulama biçiminden veya örneklemin teknolojiye bakış açısının homojen (herkesin benzer puanlar vermesi) olmasından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmenleri yüksek mesleki motivasyona sahiptir (ortalama 4.04). Teknoloji kullanımı orta düzeydedir (3.48) ve motivasyondan bağımsızdır. Motivasyon, özellikle fiziki koşullar, okul içi ve dışı destek ile güçlü ilişkilidir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin genel olarak olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özellikle içsel motivasyon boyutlarının (mesleğe sevgi, öğrencilerle etkileşimden duyulan doyum) dışsal motivasyon boyutlarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olması, mesleğin anlamına yönelik güçlü bir bağlılık geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin sınıf içi etkileşimlerde daha sabırlı, yaratıcı ve çocuk merkezli uygulamalara açık olmalarını destekleyen önemli bir avantajdır. İçsel motivasyonun yüksek olması, öğretmenlerin sınırlı dışsal koşullara rağmen mesleki bağlılıklarını sürdürebilmelerine olanak tanımaktadır. Buna karşın dışsal motivasyon unsurlarının (fiziki imkânlar, ücret, eğitim politikaları, ödüllendirme sistemleri) görece düşük algılanması, uzun vadede öğretmenlerde tükenmişlik riskini artırabilecek bir dezavantaj oluşturmaktadır. Literatürde içsel motivasyonun, uygun örgütsel destek olmaksızın sürdürülemediği ve zamanla mesleki yıpranmaya yol açabildiği vurgulanmaktadır. Taş ve ark. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının orta-üst düzeyde olduğu, ancak dışsal faktörlerin motivasyonu sınırladığı belirtilmiştir. Yıldırım ve Akgün (2021) okul öncesi öğretmenlerinde içsel motivasyonun yüksek, dışsal motivasyonun ise değişken olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz ve Dönmez (2022), pandemi sonrası dönemde öğretmenlerin mesleğe yönelik içsel bağlılıklarını koruduklarını, ancak kurumsal destek eksikliğinin motivasyonu zayıflattığını rapor etmiştir. 2023 ve 2024 yıllarında yapılan çalışmalar (Kara, 2023; Stumbrienė ve ark., 2023) da öğretmen motivasyonunun sürdürülebilirliği için örgütsel destek ve mesleki gelişim fırsatlarının kritik olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönüyle mevcut araştırma bulguları literatürle büyük ölçüde örtüşmektedir.

Okul Öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine ilişkin araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerinin sıklıkla düzeyinde olduğunu

ve teknolojiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Olumlu teknoloji tutumları, öğretmenlerin dijital araçları pedagojik süreçlere entegre etmeye açık olduklarını göstermektedir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi açısından önemli bir avantajdır. Teknolojinin, öğretmenler tarafından öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak görülmesi, çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla uyumludur. Buna karşın teknoloji kullanımının sıklıkla düzeyinde kalması, kullanımın pedagojik derinliğinin sınırlı olabileceğine işaret etmektedir. Yani teknoloji çoğu zaman destekleyici araç olarak kullanılmakta, ancak yenilikçi ve üretken uygulamalara yeterince dönüşmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve teknik destek ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmadığını düşündürmektedir. Kaya ve Demir (2020), okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımında olumlu tutumlara sahip olduklarını ancak uygulamada sınırlılıklar yaşadıklarını belirtmiştir. Gürsoy (2021), algılanan kullanım kolaylığı ve mesleki uygunluğun teknoloji kullanımını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Yılmaz ve Dönmez (2022) ise pandemi sürecinin öğretmenlerin teknoloji kullanım sıklığını artırdığını, ancak pedagojik yeterliliklerin aynı hızda gelişmediğini vurgulamıştır. 2023–2024 yıllarındaki araştırmalar (Kara ve Çağıltay, 2023; Tondeur vd., 2024) öğretmenlerin teknolojiye erişimlerinin arttığını, fakat pedagojik entegrasyonun hâlâ gelişmeye açık olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışma bu sonuçları destekler niteliktedir.

Mesleki motivasyon ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişkiye yönelik araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile teknoloji kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin teknoloji kullanımını yalnızca bireysel motivasyonlarına bağlı olmaksızın, mesleki sorumluluk bilinciyle sürdürdüklerini göstermesi açısından olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımının kurumsal beklentiler ve öğretim programları doğrultusunda belirli bir düzeyde devam ettiği söylenebilir. Öte yandan, motivasyon ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması, teknolojinin içselleştirilmiş bir pedagojik araç olmaktan ziyade, zorunlu bir uygulama olarak algılanıyor olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, teknoloji kullanımının sürdürülebilirliği ve yenilikçi uygulamalara dönüşmesi açısından bir risk oluşturmaktadır. Bu bulgu literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşürken bazılarıyla ayrışmaktadır. Konca (2020) ve Albayrak vd. (2018) motivasyon ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı ilişkiler bulurken; Kaya ve Demir (2020) ile Gürsoy (2021) bazı örneklerde bu ilişkinin zayıf veya anlamsız olduğunu rapor etmiştir. Daha güncel

çalışmalarda (Stumbriené vd., 2023; Tondeur vd., 2024) motivasyonun teknoloji kullanımını dolaylı olarak, öz-yeterlik ve örgütsel destek aracılığıyla etkilediği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın sonucu, motivasyonun tek başına yeterli bir belirleyici olmadığını; altyapı, hizmet içi eğitim ve yönetsel destek gibi değişkenlerin aracı rol oynadığını göstermesi bakımından literatüre önemli bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyonlarının olumlu düzeyde olmasına rağmen, bu motivasyonun teknoloji kullanımına doğrudan yansımadığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmen motivasyonunun teknoloji entegrasyonu üzerindeki etkisinin dolaylı ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle Artvin ili örnekleme bağlamında elde edilen bu bulgular, bölgesel düzeyde yapılacak politika ve hizmet içi eğitim planlamalarına bilimsel dayanak sunmaktadır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına ilişkin yaklaşımları araştırılmış ve sonuçlar, eğitim teknolojileri literatürü ışığında değerlendirilmiştir. SPSS bulguları, öğretmenlerin teknoloji kullanımına genel olarak yüksek düzeyde olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin büyük çoğunluğunda ortalama değerlerin yüksek olması, öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik süreci destekleyen ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir unsur olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin teknolojiye yönelik olumlu tutumlarının teknolojiyi sınıf ortamında daha etkili kullanmalarını güçlü biçimde yordadığını belirten çalışmalarla uyumludur (Teo, 2011; Blackwell vd., 2014).

Araştırmada olumsuz tutum ve kaygıyı yansıtan maddelerde düşük ortalamaların elde edilmesi, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik dirençlerinin düşük, teknolojiyi benimseme eğilimlerinin ise yüksek olduğunu göstermektedir. Ertmer (1999), öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin içsel engelleri (inanç, tutum, kaygı) aştıklarında teknoloji entegrasyonuna daha açık ve istekli olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın bulguları, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik içsel engelleri büyük ölçüde geride bıraktığını ve teknolojiyi pedagojik uygulamalara entegre etmeye istekli olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte bazı olumsuz maddelerde standart sapma değerlerinin daha yüksek olması, öğretmenlerin bir bölümünün teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla çekinceye sahip olabileceğini düşündürmektedir. Literatürde bu durum genellikle

öğretmenlerin teknolojik özyeterlik düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir. Inan ve Lowther (2010), teknoloji özyeterliği düşük olan öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna yönelik daha temkinli ve çekimser davranabildiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla araştırma bulgularındaki değişkenlik, öğretmenlerin teknoloji deneyimlerinin bireysel farklılıklar gösterdiğini düşündürmektedir.

Çalışmada elde edilen çarpıklık değerleri, öğretmenlerin teknolojiyi benimseme düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, öğretmen tutumlarına ilişkin verilerin çoğunlukla uç değerlere (özellikle olumlu uçlara) yığılma eğiliminde olduğunu bildiren literatür ile uyumludur. Henderson (2011), teknoloji tutum ölçeklerinde olumlu maddelerin genellikle sol çarpık, yani yüksek puanlarda yoğunlaştığını vurgulamıştır.

Çalışmanın sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin yaklaşımlarının genel olarak olumlu, olumsuz tutum ve kaygılarının ise düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonunun giderek daha fazla benimsendiğini ve öğretmenlerin teknolojiyi pedagojik amaçlarla kullanmaya hazır olduklarını göstermektedir. Bulgular, etkili teknoloji entegrasyonu için öğretmenlerin olumlu tutumlarını destekleyen hizmet içi eğitimlerin, teknik destek uygulamalarının ve kurumsal altyapının önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Literatür çalışmalarında da görüldüğü gibi, bilişim teknolojilerinin eğitimde aktif olarak kullanılması çok önemlidir. Okul öncesi dönemdeki eğitim ortamının oluşturulması ve öğrenme-öğretme sürecinin etkin bir şekilde yönetilmesi için, öğretmenlerin bilişim teknolojisi hakkındaki görüşleri, becerileri ve önerileri büyük bir öneme sahiptir. Bu bilgiler, okul öncesi dönemde beklenen verimi elde edebilmek adına eğitim sistemimizin temel bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin bilişim teknolojilerinden faydalanırken; öğrencilerin ihtiyaçlarına, kültürel değerlere ve fiziksel çevreye uygunluğa, öğretimi destekleme ve anlaşılabilirlik gibi kriterlere ve kullanım süresine özen gösterdiklerini ortaya koymuştur; ancak bu süreçte çeşitli güçlüklerle de karşılaştıkları tespit edilmiştir. Karşılaşılan sorunlar başlıca; teknolojik olanakların yetersizliği, donanımın düşük kalitesi ve kullanım zorluğu gibi fiziksel engellerin yanı sıra; internet erişimindeki yavaşlık ve site yasakları gibi altyapısal kısıtlamaları ve öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendini yetersiz hissetmesi gibi kişisel çekinceleri içermekteydi (Simsar ve Kadim 2017)

Öğretmenlerin tükenmişlik sendromu, mesleki duyarsızlığa neden olur. Duyarsız öğretmenler, öğrencilerini uygun düzeyde geliştiremez ve okuldaki öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılamaz. Öz yeterlik algıları ile tükenmişlik sendromu arasında bir ilişki mevcuttur. Öğretmenlerin öz yeterlik inançları düşük olduğunda, tükenmişlik riskiyle karşılaşmaları muhtemeldir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencileri motive etme ve başarıya teşvik etme tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yaş ve kariyerleri ile duygusal tükenmeleri ve duyarsızlıkları arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak, duygusal tükenme ve duyarsızlık, yaş ve kıdem arttıkça artmaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin duyarsızlığı daha fazladır.

Bu çalışmadaki bulgulara dayanarak, uygulamaya ve araştırmaya yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmenlerin motivasyonun artırıcı yöneticiler çeşitli sosyal faaliyetler, ödül sistemi gibi projeler uygulayabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutumlarına rağmen, tükenmişlik sendromu ve düşük özyeterlik gibi içsel engeller motivasyonlarını olumsuz etkileyebilmektedir. Yöneticilerin sosyal faaliyetler (örneğin, öğretmenler arası piknikler veya ekip oyunları) ve ödül sistemleri (aylık en yenilikçi teknoloji etkinliği ödülü gibi) uygulaması, öğretmenlerin duygusal tükenmesini azaltarak mesleki bağlılıklarını artırır. Literatürde (örneğin, Özdemir ve Kartal, 2014), bu tür stratejilerin öğretmen motivasyonunu %30'a varan oranda yükselttiği belirtilmektedir. Bu öneri, öğretmenlerin teknolojiyi sınıf ortamında daha istekli kullanmasını sağlayarak, çocukların öğrenme sürecini zenginleştirir ve okul iklimini olumlu yönde dönüştürür.

- Okul yöneticileri, demokratik yönetim anlayışını benimseyerek, informal ilişkileri güçlendirerek, hizmet içi eğitimleri ön plana çıkararak, etkili katılım, etkili iletişim ve takım ruhunu besleyerek, olumlu bir okul iklimi ve kurum kültürü oluşturarak ve öğretmenlerin motivasyonunu artırarak öğretmenleri güçlendirebilir. Araştırmada vurgulanan öğretmenlerin teknolojiye erişimdeki yetersizlikler ve bireysel farklılıklar, demokratik bir yönetim anlayışıyla aşılabılır. Yöneticilerin informal ilişkileri (örneğin, haftalık sohbet saatleri) güçlendirmesi ve hizmet içi eğitimleri (teknoloji entegrasyonu atölyeleri) ön plana çıkarması, öğretmenlerin katılımını artırarak takım ruhunu besler. Bu yaklaşım, okul iklimini olumlu kılarak tükenmişliği önler ve öğretmenlerin özyeterlik algısını yükseltir (Ertmer, 1999). Öğretmenler teknolojiyi pedagojik amaçlarla

daha etkili entegre eder, çocukların bilişim teknolojilerine erken yaşta olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar.

- Öğretmenlerin teknolojiye kolayca ulaşabilmesi bakanlık tarafından sağlanabilir, ayrıca bakanlık tarafından öğretmenlere teknoloji eğitimleri verilebilir. Öğretmenlerin karşılaştığı olanak yetersizliği, düşük kaliteli araçlar ve kullanım zorluğu gibi sorunlar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) teknoloji erişimini kolaylaştırması ve eğitimler düzenlemesiyle çözülebilir. Bakanlık, tablet veya etkileşimli tahta gibi araçları okullara dağıtarak ve online/offline teknoloji eğitimleri (örneğin, Öğretmen Bilişim Ağı ÖBA platformu üzerinden kodlama atölyeleri) vererek öğretmenlerin becerilerini geliştirebilir. Bu, Simsar ve Kadim (2017) gibi çalışmalarda vurgulanan erişim engellerini ortadan kaldırır ve öğretmenlerin teknolojiyi çocuklara kültürel değerlere uygun şekilde kullanmasını teşvik eder. Uzun vadede, okul öncesi eğitimde teknoloji entegrasyonu yaygınlaşır ve çocukların dijital okuryazarlığı artar.

- Öğretmenlerin teknolojiyi kullanarak uygulayacakları çeşitli etkinlikler ülke çapında gerçekleştirilebilir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknolojiyi etkinliklerde (müzik, oyun gibi) başarıyla kullandığını gösterse de, ülke çapında standart etkinlikler eksikliği bireysel farklılıkları artırır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ülke çapında projeler (örneğin, "Minik Kodlayıcılar" gibi robotik etkinlikler) düzenlemesi, öğretmenlere hazır şablonlar sunarak uygulama kolaylığı sağlar. Bu etkinlikler, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu(TÜBİTAK) destekli bilim şenlikleri gibi ulusal platformlarda paylaşılabılır ve öğretmenlerin deneyimlerini çoğaltır. Sonuçta, öğretmen motivasyonu yükselir, tükenmişlik azalır ve okul öncesi çocuklar teknolojiyi eğlenceli şekilde öğrenerek yaratıcılıklarını geliştirir. Bu yaklaşım, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile uyumlu olarak eğitimde eşitlik sağlar.

KAYNAKLAR

- Akan, E. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörlerin meta-sentezi. *Turkish Educational Research Journal*, 12(1), 112–130.
- Akkoyunlu, B. (2002). Eğitimde teknoloji kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1–10.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30–38.
- Albayrak, M., Yılmaz, M., & Korkmaz, A. (2018). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile teknoloji kullanımı arasındaki ilişki. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 12(3), 45–59.
- Aral, N., Can Yaşar, M., & Kandır, A. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Arslan, N. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Backfisch, I. (2021). Teachers' technology use for teaching: Comparing two explanatory models. *Computers & Education*, 174, 104302.
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2014). *Factors influencing digital technology use in early childhood education*. *Computers & Education*, 77, 82–90. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.013>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Baran, M., Yılmaz, A., & Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okulöncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 27–44.
- Bilgici, B. G., & Ünver, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 580–593.
- Budak, S. (2008). *Psikoloji sözlüğü* (6. baskı). Bilim ve Sanat Yayınları.
- CIPD. (2020). *Work motivation: An evidence review*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young children and technology: What does the research say? *Young Children*, 58(6), 34–40.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çoklar, A. N., & Şahin, Y. L. (2011). Technological pedagogical content knowledge: Teachers' perception about the TPACK framework. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1436–1442.
- Day, C. (2013). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demirtaş, Z. (2010). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(62), 277–291.
- Elmalı, F., & Dünder, H. (2023). *Eğitimde teknoloji entegrasyonu: Öğretmenler ve okul yöneticileri*. Özgür Yayınları.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47–61.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1–15.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Gök, A., Turan, S., & Oyman, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59–66.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7).
- Gülen, M., & Kaya, İ. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 4(2), 113–125.
- Gürsoy, G. (2021). Öğretmenlerin teknoloji kabulünü etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 456–472.
- Gürsoy, E. (2021). *Öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkileyen faktörler: Algılanan kullanılabilirlik ve mesleki uygunluk açısından bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. TezAra.
- Henderson, M. (2011). *A primer for teacher technology attitudes and adoption*. Journal of Digital Learning, 28(3), 15–23.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Wiley.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 361–378.
- İşman, A. (2014). *Eğitim teknolojisi ve iletişim*. Pegem Akademi.
- Inan, F. A., & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K–12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137–154.

- Kara, N., & Çağıltay, K. (2023). Teachers' technology integration practices after the pandemic. *Computers & Education*, 192, 104641.
- Karakelle, S. (2012). Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen etmenler: Kuramsal bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 123–142.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, S., & Demir, T. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve teknoloji öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(4), 1567–1584.
- Kaya, S., & Demir, F. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 89–108.
- Kılıç, A., & Yıldız, S. (2021). 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 45–58.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543–554.
- Konca, A. S. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information technologies. *Educational Research and Reviews*, 11(9), 908–915.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Köse, E. K., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: Çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479–498.
- Martínez-Moreno, J., Esteban-Guitart, M., & Sancho-Gil, J. M. (2024). Motives for becoming a teacher in times of digital change: The (D)FIT-Choice scale. *Education and Information Technologies*, 29, 1751–1773.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmî Gazete*. 24 Haziran 1973, Sayı: 14574.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190–215.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37(2), 163–178.
- Pink, D. H. (2011). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Canongate Books.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion* (7th ed.). Wiley.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson Education.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sancar, Ö. (2022). Öğretmen motivasyonu: Demografik değişkenlerin etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları*, 8(2), 77–94.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(13).
- Seçer, Z. (2022). *Okul öncesi eğitime giriş* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sharafееva, L. (2022). The study of teaching staff motivation to use mobile technologies in teaching. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(1), 240–249.
- Simsar, A., & Kadim, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları ve bunun öğretime etkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 127–146.
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D. (2003). *Supporting ICT in the early years*. Open University Press.
- Stumbrienė, D., Žydzūnaitė, V., & Barkauskaitė, M. (2023). Teachers' motivation and technology integration: A structural model. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103825.
- Stumbrienė, D., et al. (2023). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Frontiers in Psychology*, 14, 1123456.
- Taş, H., Dursun, M. K., & Yılmaz, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3), 1457–1476.
- Teo, T. (2009). Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, 52(2), 302–312.
- Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2024). A comprehensive framework for teachers' digital competence. *Educational Technology Research and Development*, 72(1), 1–21.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2017). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology integration. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 479–491.
- Ünal, M. (2020). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 45(203), 157–170.
- Yıldırım, İ., & Akgün, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 345–368.
- Yıldırım, H., & Akgün, A. (2019). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Social and Educational Research*, 6(2), 215–230.
- Yılmaz, E., & Dönmez, B. (2022). Pandemi sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve motivasyonu. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 67–89.

- Yılmaz, E. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği* [Yüksek lisans tezi].
- Yılmaz, E., & Aslan, H. (2013). Öğretmen mesleki motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 391–411.
- Yılmaz, M., & Aslan, Ö. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 292–311.
- Yılmaz, M., & Dönmez, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar ve internet kullanımı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 44–62.
- Yılmaz, R., & Yılmaz, F. G. K. (2023). The relationship between teachers’ motivation, professional development and mobile technology integration in language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 19(1), 321–340.



**EK 1 : Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması:
Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması ölçeğinin kullanım izni**

Kimden: Gmail < >
Tarih: 13 Kasım 2024 12:21:57 GMT+3
Kime: ozlem Akmanbay < >
Konu: Ynt: Ölçek kullanımı için izin

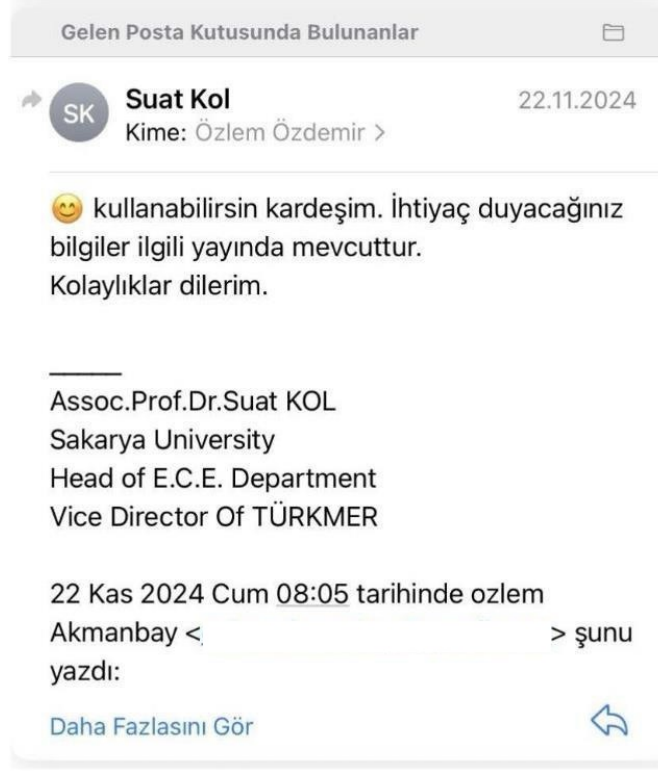
Merhaba,
Ölçek ve ölçeğe ilişkin bilgilere [https://
dergipark.org.tr/tr/download/article-file/
1034828](https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1034828) bağlantıdan ulaşabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim

Dr.Esra K.KÖSE
Kırıkkale Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

iPhone'umdan gönderildi

ozlem Akmanbay < > şunları yazdı
(12 Kas 2024 17:00):

EK 2 : Okulöncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeğinin kullanım izni



EK 3 : Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.028029.01

T.C. Kimlik No: 25*****00

Adı Soyadı: ÖZLEM ÖZDEMİR

Araştırmanın Adı: Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları ile Teknoloji Kullanımı Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul öncesi Eğitimde Teknolojik Araç Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.06.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.06.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ARTVİN	Anaokulu	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu (MERKEZ)	748863
ARTVİN	Anaokulu	Şehit Ömer Zeki Varan Anaokulu (MERKEZ)	814321
ARTVİN	Anaokulu	Zübeyde Hanım Anaokulu (MERKEZ)	909395
ARTVİN	Anaokulu	Millî Egemenlik Anaokulu (MERKEZ)	964587
ARTVİN	İlkokul	Karadeniz Bakır İlkokulu (MERKEZ)	713240
ARTVİN	İlkokul	7 Mart İlkokulu (MERKEZ)	715816
ARTVİN	İlkokul	Yenimahalle İlkokulu (MERKEZ)	718158
ARTVİN	İlkokul	Vakıfbank İlkokulu (MERKEZ)	853472

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ARTVİN	İlkokul	Seyitler TOKİ Şehit Onur İlhan İlkokulu (MERKEZ)	737722
ARTVİN	İlkokul	Atatürk İlkokulu (ARDANUÇ)	719147
ARTVİN	Anaokulu	Ardanuç Anaokulu (ARDANUÇ)	966637
ARTVİN	İlkokul	Hacılar İlkokulu (ARHAVİ)	720694
ARTVİN	İlkokul	Fatih Sultan Mehmet İlkokulu (ARHAVİ)	720769
ARTVİN	İlkokul	Cumhuriyet İlkokulu (ARHAVİ)	720835
ARTVİN	İlkokul	Nuri Özalpın 75. Yıl İlkokulu (ARHAVİ)	720870
ARTVİN	Anaokulu	ARHAVİ GAYE ÇARMIKLI ANAOKULU (ARHAVİ)	965297
ARTVİN	İlkokul	Atatürk İlkokulu (BORÇKA)	721059
ARTVİN	İlkokul	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu (BORÇKA)	721169
ARTVİN	İlkokul	15 Temmuz Şehitler İlkokulu (BORÇKA)	721579
ARTVİN	İlkokul	Cumhuriyet İlkokulu (BORÇKA)	738351
ARTVİN	İlkokul	Meryem Acar İlkokulu (BORÇKA)	721681
ARTVİN	Anaokulu	7 Mart Anaokulu (BORÇKA)	902917
ARTVİN	Anaokulu	Yunus Emre Anaokulu (HOPA)	757478
ARTVİN	Anaokulu	Yağmur Yazıcıoğlu Anaokulu (HOPA)	766013
ARTVİN	Anaokulu	Hopa Vatan Anaokulu (HOPA)	965296
ARTVİN	İlkokul	14 Mart İlkokulu (HOPA)	722007

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ARTVİN	İlkokul	Yoldere İlkokulu (HOPA)	722284
ARTVİN	İlkokul	Sugören İlkokulu (HOPA)	737879
ARTVİN	İlkokul	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu (HOPA)	748862
ARTVİN	İlkokul	Hüsnü Ciner İlkokulu (HOPA)	887730
ARTVİN	Ortaokul	Atatürk Ortaokulu (HOPA)	721986
ARTVİN	Anaokulu	MURGUL ANAOKULU (MURGUL)	761207
ARTVİN	İlkokul	Yunus Emre İlkokulu (MURGUL)	713461
ARTVİN	İlkokul	Atatürk İlkokulu (ŞAŞAT)	720329
ARTVİN	İlkokul	Ahmet Fevzi İlkokulu (ŞAŞAT)	720422
ARTVİN	İlkokul	Meydancık İlkokulu (ŞAŞAT)	737552
ARTVİN	Anaokulu	Çiçek Nene Anaokulu (ŞAŞAT)	964822
ARTVİN	İlkokul	Kazım Karabekir İlkokulu (YUSUFELİ)	713687
ARTVİN	İlkokul	İnönü İlkokulu (YUSUFELİ)	737840
ARTVİN	Anaokulu	Hayme Ana Anaokulu (YUSUFELİ)	774130
ARTVİN	Anaokulu	Yusufeli Zübeyde Hanım Anaokulu (YUSUFELİ)	964588
ARTVİN	Anaokulu	15 Temmuz Anaokulu (KEMALPAŞA)	766043
ARTVİN	İlkokul	Kemalpaşa İlkokulu (KEMALPAŞA)	764594
ARTVİN	İlkokul	Kemalpaşa Serhat İlkokulu (KEMALPAŞA)	764596
ARTVİN	İlkokul	Köprücü İlkokulu	764603

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ**



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		(KEMALPAŞA)	

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

İNTİHAL RAPORU İLK SAYFASI



Sayfa 2 / 72 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trnoid::1:3465265857

17% Genel Benzerlik

Her veri tabanı için çıkarılan kaynaklar da dâhil tüm eşleşmelerin kombine toplamı.

Rapordan Filtrelenen

- Bibliyografya
- Alıntılanan Metin

Ön Sıradaki Kaynaklar

- 16% İnternet kaynakları
- 14% Yayınlar
- 12% Gönderilen çalışmalar (Öğrenci Makaleleri)

Bütünlük Bayrakları

İnceleme için 0 Bütünlük Bayrağı

Herhangi bir şüpheli metin manipülasyonu belirlenmedi.

Sistemimizin algoritmaları bir belgede, onu normal bir gönderiden ayıracılabilecek her türlü tutarsızlığı derinlemesine inceler. Tuhaf bir şey fark edersek incelemeniz için bayrak ederiz.

Bir Bayrak mutlaka bir sorun olduğunu göstermez. Ancak daha fazla inceleme için dikkatinizi vermenizi öneririz.



Sayfa 2 / 72 - Bütünlük Genel Bakış

Gönderi Kimliği trnoid::1:3465265857

ETİK KURUL İZİN YAZISI

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.12.2024-159755



T.C.
ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-18457941-050.99-159755
Konu : Kurul Kararı (Kıvanç BOZKUŞ ve
Özlem ÖZDEMİR)

12.12.2024

EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 21.11.2024 tarihli ve E-157127 sayılı yazınız.

Fakülteniz Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyelerinden Doç. Dr. Kıvanç BOZKUŞ ile araştırma ekibinde yer alan Özlem ÖZDEMİR'in "*Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Motivasyonları İle Teknoloji Kullanımı Arasındaki İlişki*" başlıklı çalışmaları Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 11 Aralık 2024 tarihinde yapmış olduğu toplantısında incelenmiş olup, çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etiğine uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Atakan ÖZTÜRK
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

ATAKAN ÖZTÜRK (Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu - Kurul Başkanı) 12.12.2024 11:48

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSC4HNZU2C* Pin Kodu : 59972

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/artvin-coruh-universitesi-ebys>

Telefon: +90 466 215 10 00

e-Posta: artvincoruh@artvin.edu.tr Web: <http://www.artvin.edu.tr/>

Keş Adresi: artvincoruhuni@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ebru ACAR (Necmiye

MAZLUM Vekaletiyile)

Unvanı: Sekreter V.

Tel No: 1288



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.