ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Alper AYTAÇ¹

Özet

Bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, tekil ve ilişkisel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan 319 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları oldukça yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir. Şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir. 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları daha yüksektir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları yüksek düzeydedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları daha yüksektir. Eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları daha yüksektir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları

A STUDY ON TEACHERS' ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION AND PERCEPTIONS OF THEIR SELF-EFFICACY TOWARD DISTANCE EDUCATION

Abstract

This study aims to examine teachers' attitudes toward teaching profession and their perceptions of their self-efficacy toward distance education. It was designed using both single and correlational survey models. The study sample consisted of 319 teachers who were working during the spring semester of the 2020-2021 academic year. According to the results of the study, teachers' overall attitudes toward teaching were found to be fairly positive, though female teachers' attitudes toward teaching profession were more positive than their male counterparts. In addition, teachers who work in urban centers reported more positive attitudes toward teaching profession. Teachers who had at least 21 years of work experience had better attitudes toward teaching profession. In addition, teachers' overall perception of their self-efficacy toward distance education was found to be positive, while elementary school teachers' perceptions of their self-efficacy toward distance education was found to be even more positive. Moreover, teachers who received in-service training on educational technologies were found to have a better perception of their self-efficacy toward distance education. There are positive and statistically significant relationships between teachers' attitudes toward teaching profession and their

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, eposta: alperaytac10@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5087-8482

perceptions of their self-efficacy toward distance education; put another way, teachers' attitudes toward teaching profession positively and significantly predict their perceptions of their self-efficacy toward distance education.

Keywords: Teachers, attitudes toward teaching profession, perception of self-efficacy toward distance education

GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla öğrenenlerin davranışlarını, belirli bir plan doğrultusunda, biçimlendirmeyi ifade etmektedir (Fidan ve Erden, 1993; Yüksel, 2004). Bireyin davranışında meydana gelen değişiklik, öğrenme-öğretme süreçleri vasıtasıyla sağlanmaktadır. Öğrenme-öğrenme sürecinin uygulanması ise tasarlanmış olan eğitim programları doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Oliva, 1997). Eğitim programlarının yaşama geçirilmesinde ise öğretmenler önemli görevlere sahiptirler. Bu bağlamda öğretmenler, hem programları uygulayarak hem de programlardaki birtakım eksikleri tespit ederek, programların geliştirilmesinde kilit rollere sahip olmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014; Priestley ve diğerleri, 2016). Öğrenme-öğretme sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi ve dolayısıyla öğrenci öğrenmesinde önemli bir konumda bulunan öğretmenlerin rolleri, değişen dünya koşullarına paralel olarak şekillenmektedir. Bu bağlamda bilimsel gelişmelerde meydana gelen paradigma değişimlerinden eğitimin etkilenmesi de kaçınılmaz olmuştur. Yeni eğitim paradigmasına göre öğretmenin konumunda birtakım değişikliklerin olduğu görülmektedir. Öğretmen öğrenciye bilgiler aktaran bir *öğretici* konumundan, öğrenciyi yönlendirici ve öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı bir *rehber* konumuna geçmiştir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1998; MacBeath, 2012; Özden, 2014). Eğitim sisteminde meydana gelen her türlü değişikliğin odağında öğretmen bulunmaktadır; çünkü öğretmenler sistemin yürütücüsü konumunda bulunmaktadır (Yılman, 2006). Bu noktadan hareketle, değişen eğitim anlayışına paralel olarak öğrenme-öğretme sürecindeki konumu da değişen öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu söylenebilir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında öğretmenliğin tanımlaması yapılarak, genel bir çerçevesi çizilmiş ve bu kapsamda öğretmenliğin *özel bir ihtisas alan* olduğu belirtilerek, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğine vurgu yapılmıştır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik mesleğinin verimli bir şekilde yerine getirilebilmesi için çeşitli ölçütler bulunmaktadır (Gözütok, 2007). Belirli standartlar çerçevesinde oluşturulan bu ölçütleri *öğretmen genel yeterlilik alanları* olarak betimlemek mümkündür. Bu bağlamda birtakım temel yeterlilik alanları bulunmaktadır. Öğretmenlerin sahip olması gereken bu temel yeterlilik alanlarının arasında; mesleki değerlerin benimsenmesi, mesleki gelişimin sürdürülmesi, sorumlulukları altındaki öğrencileri tanıma, öğrenme-öğretme sürecini planlayıp yönetme, okul-aile birliği etkileşiminin sağlanması, eğitim programının içerik bilgisine hâkim olma gibi unsurlar bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Bir öğretmen hem öğrenci, öğrenci velisi, okul yönetimi ile iletişimini güçlü tutmalı hem de eğitim programının içerik ve uygulamalarını iyi bir şekilde içselleştirmelidir (Darling-Hammond, 1990). Yani öğretmenlerin öğretim sürecinde önemli kapsayıcı ve çok yönlü görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Sünbül, 1996).

Bireylerin öğrenme yaşantıları açısından önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları ile duygu ve düşüncelerinin, mesleki yeterliliklerine etki edebildiğini söylemek mümkündür. Bu kapsamda öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenme-öğretme süreci açısından rolü yadsınamaz bir gerçektir (Küçükahmet, 2017). Duyuşsal bir nitelik olan tutum, bireyin belirli bir insanı veya insan topluluğunu, belirli bir fikri kabul etme/etmeme yönündeki durumunu veya eğilimini ifade eden bir kavramdır (Özgüven, 2020). Bu bağlamda bir öğretmenin mesleğine yönelik duygu ve düşünceleri ile eğilimlerinin, mesleklerine yönelik tutumlarını oluşturduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip oldukları tutumlarının, mesleklerini nitelikli bir şekilde icra etmelerinde öne çıkan bir faktör olduğunu söylemek mümkündür (Semerci ve Semerci, 2004). Temizkan'a (2008) göre öğretmenlik mesleğini oluşturan önemli unsurlardan biri mesleki tutumlardır. İlgili alanyazında yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde de öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların; yansıtıcı düşünme eğilimleri (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020), öğretme motivasyonu (Deringöl, 2020), özyeterlik inançları (Gündüz ve Kumcağız, 2018), öğrenme stratejileri (Saracaloğlu ve Dursun, 2011) gibi öğrenme-öğretme süreciyle ilgili çeşitli değişkenler ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Tuncer ve Bahadır'ın (2016) araştırmasına göre de teknolojik alan bilgisi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Usta ve Korkmaz'ın (2010) araştırma sonuçlarına göre ise teknoloji kullanıma ilişkin olumlu algılara sahip olan bireylerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki tutumlarının teknoloji ile ilgili bilgi düzeyleri ve algıları ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Teknoloji çağının gerektirdiği beceriler ile birlikte öğretmenlerin de bu sürece entegre olmaları, değişen öğrenme-öğretme süreçlerini verimli şekilde yönetmeleri bakımından önem arz etmektedir (DeCoito ve Richardson, 2018; Ünal ve Teker, 2018). 2020 yılı başında başlayan küresel ölçekteki salgın, öğretmenlerin teknolojik araçları eğitime entegre etmesine yönelik becerilerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir (Doğan ve Koçak, 2020; Trust ve Whalen, 2020). Dünya çapında olduğu gibi Türkiye'de de eğitim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Bu kapsamda kurumlar kendi bünyelerinde çeşitli uzaktan eğitim sistemleri ile öğrenme-öğretme sürecinin içinde yer almışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı da mevcut internet tabanlı bir sistem olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çerçevesinde uzaktan eğitim süreçlerini yürütmeye başlamıştır (Kırmızıgül, 2020). Bu süreçte öğretmenlerden EBA'yı etkin bir şekilde kullanmaları beklenmiş ve çeşitli sorunlar yaşanmasından dolayı da EBA dışında farklı uzaktan eğitim platformlarını da kullanabilmeleri hususunda öğretmenlere alternatifler sunulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Uzaktan eğitim sürecinin yönetilmesi ve öğrencilerin de bu süreçte dersleri takip etmelerini sağlamanın öğretmenlerin sorumluluğu altında olduğunu söylemek mümkündür. Yani öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci bağlamında gerek teknolojik araçların kullanılması gerek öğrenme-öğretme sürecinde sınıf yönetiminin sağlanması bakımından sorumlulukları bulunmaktadır (Altunçekiç, 2021).

Uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Türki Dil Kurumu'na (2021) göre uzaktan eğitim, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin çevrim-içi yani yüz yüze olmayan platformlar aracılığı ile gerçekleştirilmesini ifade eden bir kavramdır. Uzunboylu ve Tuncay (2012) uzaktan eğitimi, öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlardan katılım gösterdiği öğrenme-

öğretme süreci olarak belirtmiştir. Tanımlardan da yola çıkılarak uzaktan eğitimde fiziksel olarak öğretmen ve öğrencinin bir arada olmadığı ve çevrim-içi (online) öğrenme ortamları aracılığıyla öğrenme sürecinin yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu sürecin yönetiminde de öğretmenlerin merkezi role sahip oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterliliklerinin de önemli olduğu söylenebilir. Baturay ve Türel (2012) de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknoloji kullanımındaki yeterliliklerine vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik kendilerini ne kadar yeterli gördüklerinin de önemli olduğunu söylemek mümkündür. Bandura'ya (1997) göre bireyin her hangi bir faaliyeti gerçekleştirirken kendisini ne kadar yeterli gördüğüne yönelik düşünceleri, o bireyin özyeterlik algısını oluşturmaktadır. Bu noktadan yola çıkılarak bir öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısını, çevrim-içi (online) olarak gerçekleştirdiği öğrenme-öğretme faaliyetlerini ne derecede veya hangi verimlilikte yerine getirdiğine ilişkin kendisi hakkındaki inanışları, olarak ifade etmek mümkündür.

Covid-19 salgın sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerini ve bu süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin düşüncelerini inceleyen birçok araştırma (Adıgüzel, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Bayburtlu, 2020; Bergdahl ve Nouri, 2020; Bıyıklı ve Özgür, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Cantürk ve Cantürk, 2021; Cheng ve Lam, 2021; Duman, 2020; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Kruszewska ve diğerleri, 2020; Sönmez ve diğerleri, 2020; Türker ve Dünder, 2020) gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte salgın sürecinde eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik inançları üzerine yapılan araştırmaların kısıtlı olduğu saptanmıştır. Ak ve diğerleri (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının, uzaktan eğitim sürecine ilişkin bilgi ve uygulamalarına etki ettiğini belirterek, öğrenme-öğretme süreci bakımından önemine vurgu yapmışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile birlikte incelenen diğer değişken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardır. İlgili alanyazın, öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimliliğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile ilişkisinin incelenmesi, salgın sürecinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki rolleri hakkında önemli bilgiler sunabilir. Bu yöndeki bilgiler hem okul yöneticilerine ve bakanlık düzeyinde politika yapıcılara hem de ilgili alanyazında çalışmalar yapmakta olan araştırmacılara çeşitli bakış açıları kazandırabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın hem uygulayıcılara hem de ilgili alanyazında çalışmalar yapmakta olan araştırmacılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ve bu değişkenlerin çeşitli faktörler bakımından değişimini incelemektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydir?
2. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ne düzeydir?

4. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime ilişkin tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Model

Bu araştırmada genel tarama modelinin desenlerinden tekil ve ilişkisel desen tercih edilmiştir. Karasar'a (2006) göre genel tarama modellerinde tekil ve ilişkisel desenler tek başlarına kullanılabilecekleri gibi, iki desen birlikte de kullanılabilir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi ve bazı değişkenlere göre değişimi incelendiği için tekil desen tercih edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de Bursa'nın bir ilçesinde görev yapmakta olan 513 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 319 oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklemeye ilişkin bilgiler

Değişkenler	Gruplar	Freaks (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	203	63.6
	Erkek	116	36.4
Mesleki kıdem	0-10- yıl	90	28.2
	11-20 yıl	120	37.6
	21 yıl ve üstü	109	34.2
Okul türü	İlkokul	166	52
	Ortaokul	75	23.5
	Lise	78	24.5
Eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumu	Evet	209	65.5
	Hayır	110	34.5

Okulun konumu	Kırsal	58	18.2
	Şehir merkezi	261	81.8

Tablo 1’de araştırmanın örnekleme ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, okul türü, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumu, okulun konumu ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Buna göre öğretmenlerin 203’ü (% 63.6) kadın, 116’sı (% 36.4) erkektir. Öğretmenlerin 90’ı (% 28.2) 2-10 yıl arası, 120’si (% 37.6) 11-20 yıl arası, 109’u (% 34.2) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 166’sı (% 52) ilkokulda, 75’i (% 23.5) ortaokulda, 78’i (% 24.5) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 209’u (% 65.5) eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alırken, 110’u (% 34.5) eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim almamıştır. Öğretmenlerin 58’i (% 18.2) kırsalda görev yaparken, 261’i (% 81.8) şehir merkezinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMTÖ): Ölçek Kahramanoğlu ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ve bu doğrultuda 40 madde oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değerlendirmede ise bazı maddeler çıkartılmış ve madde havuzu 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin geçerlik analizi farklı iki örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. 275 katılımcıdan oluşan örnekleme AFA uygulanmıştır. Analizler sonucunda tek boyuttan ve 12 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise 340 katılımcıdan oluşan örnekleme ise DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda verilerin yapı geçerliğinin sağlanmış olduğu ortaya konmuştur. Güvenirlik analizi kapsamında ise Cronbach alpha değerinin .85 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca test yarılama yöntemi sonucunda yapılan analizler sonucunda ise güvenirlilik katsayıları .76 ve .80 olarak tespit edilmiştir. Madde analizleri kapsamında yapılan madde analizinde ise maddelerin yeterli ayırt ediciliğe sahip olduğu saptanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipindedir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach alpha değeri .896 olarak saptanmıştır. Araştırmada bu ölçeğin kullanılmasının öncelikli sebebi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili geliştirilen güncel ölçekler arasında yer alıyor olmasıdır. Kahramanoğlu ve diğerleri (2018), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar ile ilgili yapılmış olan diğer ölçeklerde, maddelerinin olumlu ve olumsuz olacak biçimde hazırlandığı için gereğinden daha fazla maddenin yer aldığını belirtmişler ve ölçekleri tekrar gözden geçirip kuramsal çerçeve bağlamında daha güncel ve kapsayıcı bir ölçek geliştirmeyi hedeflediklerini vurgulamışlardır. Bu bakımdan bu ölçeğin, geliştirilmiş olan diğer ölçeklerin özellikleri göz önünde bulundurularak tasarlanıp geliştirilmiş olması, ölçeğin bu araştırmada kullanılmasının sebeplerinden biridir. Bunun yanı sıra bu ölçek, öğretmen adayları ile geliştirilmiştir. Kahramanoğlu ve diğerleri (2018), ölçeğin öğretmenler üzerinde uygulanması durumunda geçerlik analizlerinin yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Bu kapsamda bu araştırmanın verileri kapsamında DFA analizleri gerçekleştirilmiştir (Ek 1). Analizler sonucunda ise uyum iyiliği değerleri CMİN/DF: 3.267, RMR: .057, SRMR: .079, CFI: .957, NFI: .938, NNFI: .957, RMSEA: .084 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin de kabul edilebilir aralıklarda olduğunu söylemek mümkündür (Brown, 2006; Sümer, 2000; Tabachnick, ve Fidell, 2001).

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği (UEÖA): Ölçek Yıldız (2015) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle madde havuzu oluşturulmuş ve sonrasında uzman görüşleri doğrultusunda maddeler düzenlenmiştir. 100 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinde AFA uygulanmıştır. Analizler sonucunda üç boyuttan ve 10 maddeden oluşan bir ölçek ortaya çıkarılmıştır. *Öğrenme Yönetimi* (ÖY) ismi verilen boyut dört, *Teknoloji Yönetimi* (TY) ismi verilen boyut dört, *Sanal Sınıf Yönetimi* (SSY) ismi verilen boyut ise iki maddeden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değerinin ÖY boyutu için .836, TY boyutu için .785, SSY boyutu için .822 ve ölçeğin genel için .860 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach alpha değeri ÖY boyutu için .885, TY boyutu için .915, SSY boyutu için .911 ve ölçeğin geneli için .942 olarak saptanmıştır. Ölçek geliştirme aşamalarında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmadığı için, bu araştırma kapsamındaki veriler üzerinden DFA yapılmıştır (Ek 2). ÖY boyutunda bir adet modifikasyon uygulanmıştır. Analiz sonucunda uyum iyiliği değerleri CMİN/DF: 3.542, RMR: .031, SRMR: .035, CFI: .970, NFI: .959, NNFI: .957, RMSEA: .089 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlerin de kabul edilebilir aralıklarda olduğunu söylemek mümkündür (Brown, 2006; Sümer, 2000; Tabachnick, ve Fidell, 2001).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, 2021 yılı mayıs ayı sonunda sosyal medya araçları vasıtasıyla toplanmıştır. Öncelikle verilerde uç değerler olup olmadığı incelenmiş ve bu kapsamda beş veri, araştırma dışı bırakılmıştır. Verilerin normallik varsayımlarına ilişkin yapılan incelemeler sonucunda ölçeklerin alt ve genel boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olduğu saptanmıştır. George ve Mallery'e (2010) göre bu değerler, verilerin normallik varsayımlarına uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verir verilmiştir. Bu kapsamda tanımlayıcı istatistik (aritmetik ortalama ve standart sapma), bağımsız t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizinde değerlerin yorumlanmasında (Çokluk ve diğerleri, 2014); .30'dan düşük olan değerler *düşük* düzeyde ilişki, .30 ile .69 arasındaki değerler *orta* düzeyde ilişki, .70 ve üstü olan değerler ise *yüksek* düzeyde ilişki olarak dikkate alınmıştır. Tek yönlü varyans analizleri kapsamındaki karşılaştırmalarda, sonucun homojen olup olmaması durumuna göre, LSD ve Tamhane testleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise 1.00-1.79 arası değerler için *kesinlikle katılmıyorum*, 1.80-2.59 arası değerler *katılmıyorum*, 2.60-3.39 arası değerler *kararsızım*, 3.40-4.19 arası değerler *katılıyorum*, 4.20 ile 5.00 arası değerler *kesinlikle katılıyorum* olarak dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına göre bulgular sunulmuştur.

1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar (ÖMT)	319	2.33	5.00	4.50	0.52

Tablo 1’deki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ait ortalamaları (Ort.: 4.50, SS: 0.52) *kesinlikle katılıyorum* düzeyindedir.

2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının sırasıyla cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre değişimi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3’te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Cinsiyete Göre Değişimi

	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Kadın	203	4.58	0.47	317	3.360	.001	0.38
Erkek	116	4.38	0.58				

Tablo 3’teki bilgilere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$t_{(317)} = 3.360$, $p < .01$]. Buna göre kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları (Ort.: 4.58, SS: 0.47), erkek öğretmenlerin tutum ortalamalarından (Ort.: 4.38, SS: 0.58) anlamlı şekilde daha yüksektir. Ayrıca Cohen’s d değerinin orta düzeyde (0.38) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4’te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η^2
Gruplar arası	2.407	2	1.204	4.529	.012	3>2	0.03
Gruplar içi	83.985	316	.266				
Toplam	86.392	318					

Mesleki kıdem: 1= 0-10 yıl arası, 2= 11-20 yıl arası, 3= 21 yıl ve üzeri

Tablo 4’teki bilgilere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır [$F_{(2-316)} = 4.529$, $p < .050$]. Levene testi sonucu homojen çıkmadığı için karşılaştırma testi olarak Tamhane kullanılmıştır [Levene= 5.304, $p < .01$]. Bu kapsamdaki sonuçlara göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.62, SS= 0.41), 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından (Ort.= 4.42, SS= 0.57) daha yüksektir. Ayrıca etki değerinin ($\eta^2=0.03$) düşük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Okul Türüne Göre Değişimi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.611	2	.805	3.002	.051
Gruplar içi	84.781	316	.268		
Toplam	86.392	318			

Tablo 5'teki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır [$F_{(2-316)}= 3.002$, $p>.050$].

Tablo 6'da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Okulun Konumuna Göre Değişimi

Konum	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen's d
Kırsal	58	4.35	0.55	317	-2.393	.017	0.34
Şehir merkezi	261	4.53	0.51				

Tablo 6'daki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır [$t_{(317)}= -2.393$, $p<.05$]. Buna göre şehir merkezinde görev yapmakta olan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamaları (Ort.= 4.53, SS: 0.51), kırsalda görev yapmakta olan öğretmenlerin tutum ortalamalarından (Ort.= 4.35, SS= 0.55) daha fazladır. Ayrıca Cohen's d değerinin orta düzeyde (0.34) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Eğitim Teknolojilerine Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Evet	209	4.53	0.50	317	1.310	.191
Hayır	110	4.45	0.54			

Tablo 7’deki bilgilere göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır [$t_{(317)} = 1.310, p > .05$].

3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarına ilişkin tanımlayıcı istatistik bilgilerine yer verilmiştir. Bu yöndeki bilgiler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Ölçek Boyutları	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	319	1.00	5.00	3.82	0.85
Teknoloji Yönetimi (TY)	319	1.00	5.00	4.25	0.72
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	319	1.00	5.00	3.94	0.99
Genel	319	1.00	5.00	4.05	0.75

Tablo 8’deki bilgilere göre öğretmenlerin Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutuna ilişkin ortalamaları (Ort.= 3.82, SS= 0.85) *katılıyorum*, Teknoloji Yönetimi (TY) boyutuna ilişkin ortalamaları (Ort. = 4.25, 0.72) *kesinlikle katılıyorum*, Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutuna ilişkin ortalaması (Ort.= 3.94, SS= 0.99) *katılıyorum*, ölçeğin geneline ilişkin ortalamaları (Ort.= 4.05, SS= 0.75) *katılıyorum* düzeyindedir.

4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının sırasıyla cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre değişimi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9’de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Kadın	203	3.91	0.85	317	-.204	.839
	Erkek	116	3.93	0.85			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Kadın	203	4.20	0.70	317	-1.502	.134
	Erkek	116	4.33	0.75			
	Kadın	203	3.92	0.98			

Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Erkek	116	3.97	1.01			
Genel	Kadın	203	4.03	0.73	317	-.785	.433
	Erkek	116	4.10	0.78			

Tablo 9'daki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$t_{(317)} = -.204, p > .05$], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$t_{(317)} = -1.502, p > .05$], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$t_{(317)} = -.437, p > .05$], ölçeğin genelinin [$t_{(317)} = -.785, p > .05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 10'da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıların Mesleki Kıdeme Göre Değişimi

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Gruplar arası	.107	2	.053	.072	.930
	Gruplar içi	233.035	316	.737		
	Toplam	233.142	318			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Gruplar arası	.822	2	.411	.776	.461
	Gruplar içi	167.356	316	.530		
	Toplam	168.178	318			
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Gruplar arası	.052	2	.026	.026	.974
	Gruplar içi	313.126	316	.991		
	Toplam	313.177	318			
Genel	Gruplar arası	.289	2	.145	.253	.777
	Gruplar içi	180.719	316	.572		
	Toplam	181.008	318			

Tablo 10'daki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$F_{(2-316)} = .072, p > .050$], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$F_{(2-316)} = .776, p > .050$] boyutunun, Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun, ölçeğin genelinin [$F_{(2-316)} = .253, p > .050$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 11'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okul türüne göre değişimi ile ilgili tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıların Okul Türüne Göre Değişimi

Ölçek Boyutları	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	η^2
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Gruplar arası	7.023	2	3.511	4.907	.008	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	226.119	316	.716				
	Toplam	233.142	318					
Teknoloji Yönetimi (TY)	Gruplar arası	3.676	2	1.838	3.530	.030	1>2, 1>3	0.02
	Gruplar içi	164.502	316	.521				
	Toplam	168.178	318					
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Gruplar arası	11.782	2	5.891	6.176	.002	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	301.395	316	.954				
	Toplam	313.177	318					
Genel	Gruplar arası	6.230	2	3.115	5.632	.004	1>2, 1>3	0.03
	Gruplar içi	174.778	316	.553				
	Toplam	181.008	318					

Okul türü: 1= İlkokul, 2= Ortaokul, 3: Lise

Tablo 11'deki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$F_{(2-316)} = 4.907, p < .01$], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$F_{(2-316)} = 3.530, p < .050$], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$F_{(2-316)} = 6.176, p < .01$], ölçeğin genelinin [$F_{(2-316)} = 5.632, p < .01$] okul türüne göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde Levene test sonuçlarını homojen çıktığı için çoklu karşılaştırmalarda LSD testi kullanılmıştır. Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları (Ort.= 4.06, SS= .79), ortaokulda (Ort.= 3.81, SS= .85) ve lisede (Ort.= 3.72, SS= .94) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.35, SS= .70), ortaokulda (Ort.= 4.13, SS= .72) ve lisede (Ort.= 4.15, SS= .74) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.12, SS= .89), ortaokulda (Ort.= 3.74, SS= 1.08) ve lisede (Ort.= 3.74, SS= 1.03) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Ölçeğin geneline göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları (Ort.= 4.19, SS= .71), ortaokulda (Ort.= 3.92, SS=.76) ve lisede (Ort.= 3.90, SS= .78) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksektir.

Tablo 12'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okulun konumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Okulun Konumuna Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Konum	N	Ortalama	SS	sd	t	p
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Kırsal	58	3.84	0.73	317	-.805	.422
	Şehir merkezi	261	3.94	0.88			
Teknoloji Yönetimi (TY)	Kırsal	58	4.25	0.58	317	-.063	.949
	Şehir merkezi	261	4.26	0.75			
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Kırsal	58	3.78	0.90	317	-1.633	.103
	Şehir merkezi	261	3.98	1.00			
Genel	Kırsal	58	3.98	0.63	317	-.818	.414
	Şehir merkezi	261	4.07	0.78			

Tablo 12’deki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunun [$t_{(317)} = -.805, p > .05$], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunun [$t_{(317)} = -.063, p > .05$], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunun [$t_{(317)} = -1.633, p > .05$], ölçeğin genelinin [$t_{(317)} = -.818, p > .05$] okulun konumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Tablo 13’te öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi ile ilgili bağımsız t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Eğitim Teknolojilerine Yönelik Hizmet-içi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi

Ölçek boyutları	Durum	N	Ortalama	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	Evet	209	4.03	0.78	317	3.169	.002	0.37
	Hayır	110	3.71	0.95				
Teknoloji Yönetimi (TY)	Evet	209	4.34	0.66	317	3.052	.002	0,35
	Hayır	110	4.08	0.81				
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	Evet	209	4.02	0.91	317	2.103	.036	0.24
	Hayır	110	3.78	1.10				

Genel	Evet	209	4.15	0.69	317	3.175	.002	0.37
	Hayır	110	3.87	0.83				

Tablo 13'teki bilgilere göre Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunda [$t_{(317)} = 3.169, p < .05$], Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunda [$t_{(317)} = 3.052, p < .05$], Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunda [$t_{(317)} = 2.103, p < .05$], ölçeğin genelinde [$t_{(317)} = 3.175, p < .05$] eğitim teknolojilerine yönelik hizmet için eğitim durumuna göre anlamlı değişim olduğu saptanmıştır. Buna göre eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim almış olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarına ait ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Araştırmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 14'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki ile ilgili Pearson korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 14. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum ile Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum (ÖMT)	
Öğrenme Yönetimi (ÖY)	.341**
Teknoloji Yönetimi (TY)	.274**
Sanal Sınıf Yönetimi (SSY)	.230**
Genel	.321**

** $p < .01$

Tablo 14'teki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .341, p < .01$), Teknoloji Yönetimi (TY) boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .274, p < .01$), Sanal Sınıf Yöntemini (SSY) boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r = .230, p < .01$), uzaktan eğitim yönelik özyeterlik algısı ölçeğinin geneli ile arasında pozitif yönde orta düzeyde ($r = .321, p < .01$), anlamlı ilişki saptanmıştır.

6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu alt başlık altında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını yordama durumu incelenmiştir.

Tablo 15'te öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15. Öğrenme Yönetimi (ÖY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.401	.393		3.562	.000
ÖMT	.560	.087	.341	6.455	.000
R= .341	R ² = .116				
F ₍₁₋₃₁₇₎ = 41.673	p= .000				

Tablo 15'teki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)} = 41.673$, $p < .01$). Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Öğrenme Yönetimi (ÖY) boyutuna ilişkin varyansın % 11.6'sını açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 16'da öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16. Teknoloji Yönetimi (TY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	2.536	.342		7.421	.000
ÖMT	.382	.075	.274	5.067	.000
R= .274	R ² = .075				
F ₍₁₋₃₁₇₎ = 25.675	p= .000				

Tablo 16'daki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Teknoloji Yönetimi (TY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)} = 25.675$, $p < .01$). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun Teknoloji Yönetimi (TY) boyutuna ilişkin varyansın % 7.5'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 17'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17. Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) Boyutunun Yordanmasına ilişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.973	.272		4.182	.000
ÖMT	.437	.104	.230	4.201	.000
R= .230	R ² = .053				

$$F_{(1-317)} = 17.646 \quad p = .000$$

Tablo 17'deki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)} = 17.646$, $p < .01$). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumun Sanal Sınıf Yönetimi (SSY) boyutuna ilişkin varyansın % 5.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Tablo 18'de öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutunu yordama gücüne ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algılarının Genel Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.969	.346		5.641	.000
ÖMT	.464	.077	.321	6.028	.000
R = .321	R ² = .103				
$F_{(1-317)} = 36.337$	p = .000				

Tablo 18'deki sonuçlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutunu anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(1-317)} = 36.337$, $p < .01$). Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının genel boyutuna ilişkin varyansın % 10.3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda araştırma sorularının sırasına göre tartışma ve sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin mesleki tutumlarının çok yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu bakış açılarına sahip olduklarını söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan birçok araştırma (Alkhateeb, 2013; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Parlar ve Cansoy, 2016; Saracaloğlu ve Dursun, 2011; Tunçeli, 2013; Manolova-Yalçın ve Özgen, 2017), bu araştırma ile benzer sonuçlara sahiptir. Öte yandan farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin; öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, Şahin ve Şahin'in (2017) araştırmalarında düşük düzeyde, Gündüz ve Kumcağız'ın (2018) araştırmalarında ise orta düzeyde saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre

öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre kadın öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda kadın öğretmenlerin mesleklerine yönelik daha olumlu bakış açılarına sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda (Ambusaidi ve Al-Farei, 2015; Bahadır ve Tuncer, 2017; Deringöl, 2020; Kuyumcu ve Kaya, 2020; Rao, 2012; Saracaloğlu ve Dursun, 2011; Sarkar ve Behera, 2016; Singh ve Singh, 2016; Taşdemir ve Ünişen, 2020; Tuncer ve Bahadır, 2016) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda (Altunay, 2018; Çakmak ve Ercan, 2018; Dikmen ve Tuncer, 2018; Gündüz ve Kumcağız, 2018; İpek ve Camadan, 2012; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Şahin ve Şahin, 2017; Tunçeli, 2013) ise cinsiyete göre anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Chakraborty ve Mondal'ın (2014) araştırmalarında ise erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu araştırmadaki sonucun farklılığının araştırma örnekleminin kültürel farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak, tüm araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların cinsiyete göre farklılığının saptandığı çalışmalarda, bu farklılığın kadınların lehine olumlu yönde olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ikinci olarak mesleki kıdeme göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki tutumlarına göre daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda mesleki deneyim süresi arttıkça öğretmenlerin mesleklerine yönelik bakış açılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunun sebebi mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleklerinde doyum noktasına ulaşmış olmaları ve mesleğe bağlılıkları ile açıklanabilir. Nitekim yapılan bir araştırmada (Orhan, 2013) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar ile iş doyumunu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ataç'ın (2019) araştırmasına göre de öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça mesleklerine olan bağlılıkları da artmaktadır. İlgili alanyazında yapılan araştırmalarda (Ambusaidi ve Al-Farei, 2015; Konuk-Er ve diğerleri, 2019; Taşdemir ve Ünişen, 2020) öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların mesleki kıdeme göre değiştiği ortaya konulmakla birlikte, mesleki kıdem sürelerinin mesleki tutum üzerindeki etkisinde farklılık mevcuttur. Ambusaidi ve Al-Farei'nin (2015) araştırmalarında mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha fazla olduğu saptanmışken, Konuk-Er ve diğerlerinin (2019) araştırmalarında ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Öte yandan alanyazında yapılan diğer araştırmalarda (İpek ve Camadan, 2012; Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Sarkar ve Behera, 2016) ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında üçüncü olarak okul türüne (ilkokul, ortaokul, lise) göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okul türüne göre anlamlı şekilde değişmediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin görev yapmış oldukları okulların mesleki tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir. Alanyazında yapılan araştırmalarda (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020; Sarkar ve Behera, 2016; Taşdemir ve Ünişen, 2020) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak ilkök, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin benzer mesleki tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında dördüncü olarak okulun konumuna (kırsal veya şehir merkezi) göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının okulun konumuna göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumları, kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha olumludur. Bunun sebebi, şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin okullarında sahip oldukları fiziksel/mekânsal imkânlarının, öğrenci ve öğrenci velisi profillerinin daha iyi olması ile açıklanabilir. İyi koşullarda mesleğini icra etmek, öğretmenlerin mesleklerine daha çok bağlanmalarını ve motivasyonlarının daha yüksek olmasını sağlayabilir ve dolayısıyla bu durum da mesleki tutumlarına olumlu yönde etki edebilir. Benzer şekilde Chakraborty ve Mondal'ın (2014) araştırmalarında da şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında beşinci olarak eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre farklılık incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumlarının mesleki tutumlarına etki etmediği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının düzeyi incelenmiştir. Bu doğrultuda Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutu yüksek düzeyde çıkarken, Teknoloji Yönetimi boyutu çok yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, sınıf yönetiminin sağlanması gibi hususlarda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç-gereçlerin kullanımı hususunda kendilerini oldukça yeterli buldukları dikkati çekmektedir. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte öğretmenler bakanlık denetiminde geliştirilen eğitim bilişim ağı olan EBA ve diğer açık kaynaklı programları kullanmışlardır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uzaktan eğitim araçlarının kullanımına iyi bir şekilde uyum sağladıklarını göstermektedir. Özcan ve Saraç'ın (2020) araştırmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Santi ve diğerlerinin (2020) ve Ma ve diğerlerinin (2021) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete, mesleki kıdeme, okul türüne, okulun konumuna, eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, teknolojinin kullanılması, sınıf yönetiminin sağlanması ve genel alanda kendilerini yeterli görmeleri konusunda cinsiyetin etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında ikinci olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenmenin sağlanması, teknolojinin kullanılması, sınıf yönetiminin sağlanması ve genel olarak

kendilerini yeterli görmeleri konusunda mesleki kıdemin etkisinin olmadığı söylenebilir. Özcan ve Saraç'ın (2020) araştırmasında da öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yeterlik algılarında cinsiyete ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik araç-gereçler kullanılmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin teknolojinin kullanıma yönelik kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerinin önemli olduğu söylenebilir (Holden ve Rada, 2011). Burmabıyık'ın (2014) araştırmasında da öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında üçüncü olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okul türüne göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun okul türüne göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha iyi düzeydedir. Bu durumun sebebi, öğretim kademelerindeki öğretmenin konumu ile açıklanabilir. İlkokulda görev yapan bir sınıf öğretmeni haftanın beş günü öğrencileri ile birlikte olmakta ve öğrenci velileri ile daha sıcak bir ilişki içinde bulunmaktadır. Bu ilişki sayesinde öğrencilerin uzaktan eğitime katılım oranları artmış olabilir ve bu durum öğretmeni uzaktan eğitim sistemine daha çok adapte olmaya teşvik etmiş olabilir. Bunun sonucunda ise ilkokulda görev yapan öğretmenler, uzaktan eğitimde kendilerini daha yetkin hissetmiş olabilirler. Diğer kademelerdeki öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algılarının daha düşük olmasının sebebi de öğrenci katılımının azlığı ile ilgili olabilir. Nitekim Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmalarında ortaokul öğretmenleri, uzaktan eğitime ilişkin olumsuz durumların başında öğrencilerin derse katılımlarının azlığının geldiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında dördüncü olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının okulun konumuna göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun okulun konumuna göre anlamlı şekilde değişmediği saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kırsalda ya da şehir merkezinde bulunmasının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bunun sebebi ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin okullarda değil, evlerde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Yani uzaktan eğitim faaliyetlerinin okulların konumu ile bir ilişkisi bulunmamaktadır. Salgın koşulları dışında yani normal şartlarda öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının görev yaptıkları okulların konumuna göre değiştiğini ortaya koyan bir araştırmada (Aytaç, 2018), şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha iyi olduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki özyeterlik algılarının daha yüksek olmasının sebepleri arasında okullarının fiziki koşullarının yani imkânlarının da etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda, salgın koşullarında her öğretmenin evlerinden uzaktan eğitim sürecini yürütmelerinden dolayı, mesleki özyeterlik inançlarının görev yaptıkları okulların konumlarına göre değişmemesinin beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında beşinci olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna

göre değişimi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Öğrenme Yönetimi boyutu, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu, Teknoloji Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutunun eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değiştiği saptanmıştır. Buna göre eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının daha iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alma durumunun uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir. Bunun sebebini uzaktan eğitim sürecinin merkezinde bulunan teknolojik yapının etkin şekilde kullanımı ile açıklamak mümkündür. Bu süreçte öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrim-içi kanallardan verimli bir şekilde iletişime geçmeleri, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilişkili olabilir. Güven ve Kaleli-Yılmaz'ın (2016) araştırmasına göre teknolojinin sınıf ortamında kullanımını esas alan hizmet-içi eğitimin öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamında teknoloji kullanımlarını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Araştırmanın beşinci ve altıncı sorularında değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının Öğrenme Yönetimi boyutu ve ölçeğin genel boyutu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı, Sanal Sınıf Yönetimi boyutu ve Teknoloji Yönetimi boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Değişkenler arasındaki basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre anlamlı sonuçları ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının uzaktan eğitim yönelik özyeterlik algılarının tüm alt boyutlarını ve genel boyutunu pozitif yönde anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki tutumlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Buna göre olumlu mesleki tutuma sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğrenci öğrenmesinin sağlanması, EBA vb. uzaktan eğitim araçları vasıtasıyla işlenen derslerde sınıf yönetiminin sağlanması, uzaktan eğitim araçlarının etkin şekilde kullanılması gibi konularda kendilerini daha yetkin gördükleri söylenebilir. Bu durumun nedenini öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birçok faktör ile ilişkisi bağlamında açıklamak mümkündür. İlgili alanyazın incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların bilgi okuryazarlık özyeterlik algıları (Dikmen ve Tuncer, 2018), genel özyeterlik algıları (Şahin ve Şahin, 2017), bilimsel araştırma özyeterlik algıları (Bahadır ve Tuncer, 2017), yansıtıcı düşünme eğilimleri (Kozikoğlu ve Gönülal, 2020) gibi öğrenme-öğretme süreci ile ilgili birçok faktör ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Yani öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağladığı söylenebilir. Salgın sürecinde de öğrenme-öğretme süreci uzaktan eğitim platformlarına taşınmıştır. Olumlu mesleki tutumlara sahip olan öğretmenler de uzaktan eğitim sürecinin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesi için daha çok çabalamış olabilir. Bu çabaları da sürece daha fazla hâkim olmalarında etken olmuş olabilir ve dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları da daha yüksek düzeye çıkmış olabilir.

ÖNERİLER

Özetle bu araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Öncelikle öğretmenlerin mesleki tutumları ve uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları oldukça yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Araştırmada şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının nispeten daha düşük olmasının nedenleri üzerine incelemeler yapılabilir. Araştırmada ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının nispeten daha düşük olmasının nedenleri üzerine incelemeler yapılabilir. Bu sonuçlar, ilgili alanyazında çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından nitel araştırma yöntemleri ile daha kapsamlı araştırılabilir. Bu sayede bu durumun nedenleri ayrıntılı şekilde ortaya konulabilir ve bu yöndeki bulgular, politika yapıcılara önemli bilgiler sunabilir. Araştırmada eğitim teknolojilerine yönelik hizmet-içi eğitim alan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin eğitim teknolojilerine hâkim olmalarının ne kadar önemli olduğunun bir göstergesidir. Bu bağlamda politika yapıcıların öğretmenlerin eğitim teknolojilerini aktif bir şekilde kullanımlarına yönelik hizmet-içi eğitimleri arttırmalarının yerinde bir karar olacağı söylenebilir. Öte yandan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarında öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının da etkili olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda politika yapıcılar, öğretmenlerin mesleki tutumlarının daha yüksek düzeye çıkarılması için çeşitli planlamalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 253-271. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998>
- Ak, Ş. , Gökdaş, İ. , Öksüz, C., & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1) , 24-44.
- Alkhateeb, H. M. (2013) Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, 2, 9. <https://doi.org/10.2466/01.03.IT.2.9>
- Altunay, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.
- Altunçekiç, A. (2021). Uzaktan eğitim: Öğrenci, öğretmen, teknoloji, kurum ve pedagoji. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 417- 443.

- Ambusaidi, A., & Al-Farei, K. (2015). Investigating Omani science teachers' attitudes towards teaching science: The role of gender and teaching experiences. *Int J of Sci and Math Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9684-8>
- Ataç, İ. (2019). *Öğretmenlerin denetim odakları ile mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Aytaç, A. (2018). Öğretmenlerin özyeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 29-41. <https://doi.org/10.31805/acjes.433205>
- Bahadır, F., & Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(17), 55-72. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11938>
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1) , 52-84.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Baturay, M.H. & Türel, Y.K. (2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimcilerin eğitimi: E-öğrenmenin yükselişi ile beliren ihtiyaç. Eby, G., Yamamoto, G.T. & Demiray, U. Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-III içinde (s. 1-21). Anadolu Üniversitesi.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bergdahl, N., & Nouri, J. (2020). Covid-19 and crisis-prompted distance education in Sweden. *Technology, Knowledge and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09470-6>
- Bıyıklı, C. & Özgür, A.O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research* (First Edition). Guilford Publications, Inc.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 74-109.
- Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla

- belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 1-38.
- Chakraborty, A., & Mondal, B. H. (2014). Attitude of Prospective Teachers towards Teaching Profession. *American Journal of Social Sciences*. (2)6, 2014, pp. 120-125.
- Cheng, L., & Lam, C. Y. (2021). The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906215>
- Çakmak, M., & Ercan, L. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 29-43.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014) *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures: Creating the future now* (pp. 25-50). New York, NY: The Falmer
- DeCoito, I., & Richardson, T. (2018). Teachers and technology: Present practice and future directions. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(2), 362-378.
- Deringöl, Y. (2020). Teaching motivation and attitude towards teaching profession: The case of pre-service primary school teachers. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(2), 295-310.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgi okuryazarlık öz yeterliği inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiler. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 73-86.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). Eba sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Duman, S. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Fidan, N., & Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*, Meteksan Matbaası.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ekinoks Kitabevi.
- Gündüz, Y., & Kumcağız, H. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1514-1553. <http://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-420275>

- Güven, B., & Kaleli-Yılmaz, G. (2016). Tasarlanan hizmet-içi eğitim kursunun ortaokul matematik öğretmenlerinin teknoloji kullanım düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 35-66. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6646>
- Holden, H., & Rada, R. (2011) Understanding the influence of perceived usability and technology self-efficacy on teachers' technology acceptance. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 343-367, <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2011.10782576>
- İpek, C., & Camadan, F. (2012). Primary teachers' and primary pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1206–1216.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cücük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronick Turkish Studies*. 13(11), 1669-1686. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13561>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (16. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan öğretimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagogi Dergisi (e-upad)*, 1(1), 55-73.
- Kırmızıgül, H. G. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, COVID-19 ÖZEL SAYISI*(2), 283-289.
- Konuk-Er, R., Alakoç-Pirpir, D., Girgin-Büyükbayraktar, Ç., & Yıldız-Çiçekler, C. (2019). Okulöncesi öğretmenlerinin-öğretmen adaylarının mesleği bilinçli seçmeleri ile mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 357-374. <http://dx.doi.org/10.16953/deusosbil.277901>
- Kozikoğlu, İ., & Gönülal, H. (2020). Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 573-589. <https://doi.org/10.17556/erziefd.633727>
- Kruszewska, A., Nazaruk, S., & Szewczyk, K. (2020). Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic—the difficulties experienced and suggestions for the future. *Education* 3(13), 1-12.
- Kuyumcu, E., & Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleklerine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 333-366. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.766974>
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y., & Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10486-3>

- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession*. Brussels: Education International Research Institute.
- Manolova-Yalçın, O., & Özgen, B. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarının ve öz güven düzeylerinin incelenmesi (KKTC). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 63-80.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYGENEL_YETERLYKLERY.pdf (Erişim tarihi: 28.05.2021)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Yüz yüze eğitime ara verilmesi*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/08134508_22.pdf (Erişim tarihi: 29.05.2021)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 27.05.2021)
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum*. Longman.
- Orhan, N. (2013). *Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumu düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ornstein, A., C. & Hunkins, P. F. (2014). Programın felsefi temelleri [Philosophical foundations of the curriculum]. (Çev. S. Demiral). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar* içinde (s. 43-84). (Çev. Editörü Arı, A.). Eğitim Yayınevi.
- Özcan, B. & Saraç, L. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 459-475. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787127>
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. PegemA Yayıncılık.
- Özgüven, İ. E. (2020). *Psikolojik testler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Parlar, H., & Cansoy, R. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bir yordayıcısı olarak bireysel değerler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 44(44), 125-142. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.286490>
- Priestley, M., Biesta, G., Stavroula, P., Robinson, S. (2016). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. D. Wyse, L Hayward, J Pandya (Ed.) *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (pp. 187-201). SAGE Publications.
- Rao, K. S. (2012). Study of the attitudes of secondary school teachers towards teaching profession. *Golden Research Thoughts*, 2(3), 1-5.
- Santi, E.A., Gorghiu, G., & Pribeanu, C. (2020). Teachers' perceived self-efficacy for mobile teaching and learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1Sup2), 157-166. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/259>

- Saracaloglu, A. S., & Dursun, F. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 6(3) , 2328-2346
- Sarkar, D., & Behera, S. K. (2016). Attitude of college teachers towards teaching profession. *American Journal of Educational Research*, 4(1), 834-839. <https://doi.org/10.12691/education-4-11-9>.
- Semerci, N., & Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 137-146.
- Singh, O.P. & Singh, S. K. (2016). A study on the attitude of primary teachers towards teaching profession in varanasi district of uttar pradesh. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 5(8), 119-129.
- Sönmez, M., Yıldırım, K. & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001) *Using multivariate statistics* (4th Edition). Allyn & Bacon, Inc
- Taşdemir, N. & Ünişen, A. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 47, 2508-2532. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43315>
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
- Trust, T. & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199. <https://www.learntechlib.org/p/215995/> (Erişim tarihi: 30.05.2021).
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2016). Öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(9), 839-858. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9635>
- Tunçeli, H. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58

- Türk Dil Kurumu (2021). *Uzaktan eğitim nedir?* <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10.06.2021)
- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covıd-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Usta, E., & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335, 1349.
- Uzunboyulu, H. ve Tuncay, N. (2012). *Uzaktan eğitimde sanal değişimler*. (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Ünal, E., & Teker, N. (2018). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6) 973–978.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük programlar: Eğitimde saklı uygulamalar*. Nobel Yayın Dağıtım.

Ek 1. DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı-1

Ek 2. DFA Standartlaştırılmış Yol Analizi Diyagramı-2