
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL TEKNOLOJİYİ KULLANMA BECERİLERİ İLE ÇALIŞMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cansu Demir Polat

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ŞUBAT, 2026

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Cansu

Soyadı : Demir Polat

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : …/…/2026

TEZİN

Türkçe Adı : Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Teachers' Digital Technology Use Skills and Their Work Motivation

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğim ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Cansu Demir Polat

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Cansu Demir Polat tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bekir Buluç

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Mustafa Kale

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç. Dr. Şükran Calp

(Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 29/01/2026

Bu tezin Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Osman Çimen

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu tezin hazırlanması sürecinde bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak yol gösteren, değerli katkıları ve sabrı için danışmanım Prof. Dr. Bekir BULUÇ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın her aşamasında yapıcı eleştirileri ve destekleyici yaklaşımıyla bana rehberlik eden jüri üyelerim Prof. Dr. Mustafa KALE'ye ve Doç. Dr. Şükran CALP'a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte her zaman yanımda olan, motivasyonumu kaybettiğim anlarda bana güç veren başta canım eşim Eraslan POLAT'a ve sevgili aileme anlayışları, sabırları ve sonsuz destekleri için çok teşekkür ederim.

Son olarak, bu çalışmanın ortaya çıkmasında doğrudan ve dolaylı olarak emeği geçen herkese içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL TEKNOLOJİYİ KULLANMA BECERİLERİ İLE ÇALIŞMA MOTİVASYONLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Cansu Demir Polat

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Şubat 2026

ÖZ

Bu çalışmada öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modellerine bağlı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 408 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akpınar (2003) tarafından hazırlanan ve Güneş (2016) tarafından yeniden düzenlenen her biri 5 seçenekten ve 27 maddeden oluşan "Teknoloji Kullanım Ölçeği" ile Ceviz (2018) tarafından hazırlanan her biri 5 seçenekten ve 30 maddeden oluşan "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi, Pearson çift yönlü korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerilerine ilişkin algılarına, dijital teknolojiyi kullanma becerilerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine, çalışma motivasyonları ile ilgili algılarına, çalışma motivasyonlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kademesi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : Öğretmenler, dijital teknolojiyi kullanma becerileri, çalışma motivasyonu.
Sayfa Adedi : xvi + 122
Danışman : Prof. Dr. Bekir Buluç

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' DIGITAL TECHNOLOGY USE SKILLS AND THEIR WORK MOTIVATION

(M.S. Thesis)

Cansu Demir Polat

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

February 2026

ABSTRACT

This study sought to determine the relationship between teachers' digital technology skills and their work motivation. The study used a correlational survey model based on quantitative survey methods. The sample consisted of 408 teachers working in state schools affiliated with the Ministry of National Education in the central districts of Ankara province. The data collection tools used in the study were the "Technology Use Scale" prepared by Akpınar (2003) and revised by Güneş (2016), consisting of 27 items, each with 5 options, and the "Professional Motivation Scale" prepared by Ceviz (2018), consisting of 30 items, each with 5 options. The data were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, frequency, percentage, Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test, Pearson two-way correlation analysis, and multiple regression analysis techniques. The study examined teachers' perceptions on their digital technology skills, whether their digital technology skills differed according to gender, age, marital status, educational status, professional seniority, number of students taught, and level of education provided variables, the study examined their perceptions on work motivation, whether their work motivation differed according to gender, age, marital status, educational status, professional seniority, number of students taught and level of education provided variables. The study investigated whether there was a significant between digital technology skills and work motivation. The findings indicated a significant correlation between teachers' digital technology skills and their work motivation.

Key Words : Teachers, digital technology skills, work motivation.
Page Number : xvi + 122

Supervisor : Prof. Dr. Bekir Buluç

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU1

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI2

JÜRİ ONAY SAYFASI3

TEŞEKKÜR4

ÖZ5

ABSTRACT7

İÇİNDEKİLER9

TABLOLAR LİSTESİ14

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ17

BÖLÜM I1

GİRİŞ1

1.1. Problem Durumu1

1.2. Problem Cümlesi5

1.3. Araştırmanın Amacı6

1.4. Alt Problemler6

1.5. Araştırmanın Önemi6

1.6. Varsayım / Sayıltılar7

1.7. Sınırlılıklar7

1.8. Tanımlar8

BÖLÜM II 9

KURAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Dijital Teknoloji 9

2.1.1. Dijital Bilgi Çağı ve Dijital Dönüşüm 9

2.1.2. Dijital Okuryazarlık 11

2.1.3. Dijital Eğitim 11

2.1.4. Uzaktan Eğitim 13

2.1.5. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanımı ve Önemi 14

2.1.6. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanmanın Faydaları 16

2.1.7. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanmanın Olumsuz Yanları 17

2.1.8. Eğitim-Öğretimde Kullanılan Dijital Teknoloji Ortamları 17

2.1.8.1. EBA 18

2.1.8.2. Morpa Kampüs 18

2.1.8.3. Vitamin Eğitim 19

2.1.8.4. Okulistik 19

2.1.8.5. Edmood 19

2.1.8.6. Duolingo 19

2.1.8.7. Khan Academy 19

2.1.8.8. Wordwall 20

2.1.8.9. Padlet 20

2.1.8.10. Kahoot! 20

2.1.8.11. Canva 20

2.1.9. Eğitim-Öğretimde Dijital Araçlardan Faydalanılmasında Karşılaşılan Güçlükler 21

2.1.10. Yapay Zekâ 21

2.1.10.1. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanımı22

2.1.10.2. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılmasının Olumlu Yanları23

2.1.10.3. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılmasının Sınırlılıkları24

2.2. Çalışma Motivasyonu25

2.2.1. Motivasyonun Önemi25

2.2.2. Motivasyon Süreci26

2.2.3. Motivasyon Türleri26

2.2.3.1. İçsel Motivasyon26

2.2.3.2. Dışsal Motivasyon27

2.2.4. Motivasyon Kuramları28

2.2.4.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı29

2.2.4.2. X ve Y Kuramı29

2.2.4.3. Çift Faktör Kuramı30

2.2.4.4. Öz Belirleme Kuramı31

2.2.4.5. Varolma-İlişki Kurma-Gelişme İhtiyaçları Kuramı31

2.2.4.6. Başarı İhtiyacı Kuramı32

2.2.4.7. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı32

2.2.4.8. Eşitlik Kuramı33

2.2.4.9. Beklenti Kuramı33

2.2.4.10. Amaç Kuramı34

2.2.4.11. Ümit Kuramı34

2.2.4.12. Hackman ve Oldman'ın İş Özellikleri Kuramı35

2.2.5. Eğitim Kurumlarında Motivasyon35

2.2.6. Öğretmen Motivasyonu36

2.3. İlgili Araştırmalar38

2.3.1. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar38

2.3.1.1. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar38

2.3.1.2. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar41

2.3.2. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yapılan Çalışmalar42

2.3.2.1. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar42

2.3.2.2. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar45

BÖLÜM III47

YÖNTEM47

3.1. Araştırmanın Modeli47

3.2. Evren ve Örneklem48

3.2.1. Evren48

3.2.2. Örneklem48

3.3. Veri Toplama Araçları50

3.3.1. Teknoloji Kullanım Ölçeği50

3.3.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği51

3.4. Verilerin Toplanması53

3.5. Verilerin Analizi53

BÖLÜM IV54

BULGULAR VE YORUM54

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular54

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular55

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular64

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular67

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular74

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular78

BÖLÜM V84

SONUÇ VE ÖNERİLER84

5.1. Sonuçlar84

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar84

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar84

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar86

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar87

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar89

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar89

5.2. Öneriler90

5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler90

5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler91

KAYNAKLAR93

EKLER107

Ek 1. Kişisel Bilgiler108

Ek 2. Teknoloji Kullanım Ölçeği109

Ek 3. Mesleki Motivasyon Ölçeği111

Ek 4. Araştırma İzni113

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri119

Ek 6. Etik Kurul Onayı121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar*49

Tablo 2. *Teknoloji Kullanım Ölçeği Puanlama Sınırları*51

Tablo 3. *Teknoloji Kullanım Ölçeği ve Alt Boyutları*51

Tablo 4. *Teknoloji Kullanım Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları*51

Tablo 5. *Mesleki Motivasyon Ölçeği Puanlama Sınırları*52

Tablo 6. *Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları*52

Tablo 7. *Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları*52

Tablo 8. *Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar*54

Tablo 9. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları*56

Tablo 10. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*57

Tablo 11. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları*58

Tablo 12. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*60

Tablo 13. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*61

Tablo 14. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Okutulan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*62

Tablo 15. *Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Verilen Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*63

Tablo 16. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar*64

Tablo 17. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları*67

Tablo 18. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*68

Tablo 19. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları*69

Tablo 20. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*70

Tablo 21. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*71

Tablo 22. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okutulan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*72

Tablo 23. *Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Verilen Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları*74

Tablo 24. *Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki*75

Tablo 25. *Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri Alt Boyutları ile Çalışma Motivasyonu Alt Boyutları Arasındaki İlişki*76

Tablo 26. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Keyif Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*78

Tablo 27. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Değer Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*79

Tablo 28. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Bağlılık Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*80

Tablo 29. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Özveri Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*81

Tablo 30. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Katkı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 81

Tablo 31. *Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Genel Mesleki Motivasyon Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları* 82

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramlara bağlı tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzdeki hızlı değişim ve gelişmeler, yaşadığımız dönemin "teknoloji çağı" olarak adlandırılmasına neden olmuştur. Bu çağda birey ve teknoloji iç içe geçmiş, birbirinden ayrı düşünülemez bir bütün hâline gelmiştir. "Teknoloji" kelimesi, kökenini Eski Yunanca “tekhne” (sanat, beceri) ve “logos” (bilgi, bilim) sözcüklerinden almaktadır (Gönen & Hablemitoğlu, 1998). "Tekhne" el sanatları ve becerilerle ilgili bir kavramken, "logos" araştırma, anlama ve bilgi edinme sürecini ifade eder. Bu bağlamda, "teknoloji" kelimesi, beceri ve bilginin uygulanması anlamına gelir. Teknoloji, belirli bir amaca ulaşmak ve çeşitli sorunlara çözüm üretmek için ispatlanmış bilgilerin kullanılmasıdır (Demirel, 1993). Köken olarak anlamı ise, sanatsal çalışmaların ve ilimin sistemli bir biçimde hayata geçirilmesidir (Merriam-Webster, 2021).

Gelişen teknoloji ile beraber yeni kuşakların düşünme stilleri de değişmiştir. Bu değişiklikle birlikte bilgisayar, internet ve diğer dijital araçlarla etkileşim içinde büyüyen kuşaklara “dijital yerliler” denilmiştir. Bu bireylerin öğrenme ve düşünme süreçleri dijital ortamla şekillenmiştir. Buna karşılık, teknolojiyi sonradan benimseyen, çoğunlukla yetişkin yaşta dijital dünyaya adım atan bireylere ise “dijital göçmenler” denilmiştir. Bu kişiler genellikle eski ve metin tabanlı düşünme biçimlerini kullanırlar. Dijital yerlilerin öğrenme tarzına uygun, interaktif, görselliğe dayalı ve teknolojiyi eğitim ortamlarıyla birleştiren yöntemler kullanılmalıdır. Dijital göçmen olan öğretmenler geleneksel

yöntemlerle sürdürdükleri eğitim ortamlarında dijital yerlilerin öğrenme biçimlerini karşılamada yetersiz kalmaktadırlar (Prensky, 2001).

Pongrac, Alić ve Cafuta (2025), Prensky'nin dijital yerliler ve dijital göçmenler ayrımına dayalı yaklaşımına karşı çıkmışlardır. Prensky'nin aynı dönemde doğan gençlerin teknolojiye doğal olarak daha yatkın olduğu varsayımının aksine, Hırvatistan'da iki farklı dijital yerli kuşak arasında dijital cihaz kullanım düzeyleri, çevrimiçi etkinlik türleri ve dijital yetkinlikler açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuşlardır.

Helsper ve Eynon (2010) da yaptıkları çalışmalarda Prensky'nin görüşünü eleştirmişlerdir. İngiltere'de 14 yaş ve üzeri bireylerle yüz yüze yaptıkları anket sonuçlarında doğum tarihinin dijital becerileri açıklamakta tek başına yeterli bir değişken olmadığını ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşıma göre dijital yeterliliklerin; bireylerin teknoloji deneyimlerinin niteliği, teknolojiyi kullanım çeşitliliği, eğitim olanakları ve içinde bulundukları sosyal ortamlar tarafından şekilleneceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca dijital yerli ve dijital göçmenler arasında keskin bir ayrım yapmanın, bireylerin teknolojiyle etkileşim biçimlerindeki çeşitliliğin göz ardı edildiğini vurgulamışlardır. Çalışmada aynı yaş grubunda yer alan bireyler arasında bile dijital cihaz kullanımı ve dijital beceri düzeyleri açısından çok belirgin farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir.

Teknolojinin hayatımızın her alanında bu kadar çok yer alması ve hayatımızı tümden etkisi altına alması teknolojik yeniliklerin her alanda hüküm sürdüğünün açıkça bir göstergesidir. Bu yenilikler sadece kişisel değil toplumu da kökten bir şekilde değişikliğe götürmektedir. Bunlara örnek olarak kamu hizmetleri ve gelişen e-devlet sistemleri gösterilebilir. Teknolojik yenilikler ile beraber maliyetlerin azaltılarak daha verimli ve daha ucuz sonuçlar alınması mümkündür. Bu yenilikler ile iş gücünde el emeği yerine makine gücünün baskın olması hızlı ürünler ortaya konulmasına olanaklar sağlamaktadır. Dijitalleşme düzenli bir şekilde ilerlemekte ve bireyler ise bu dijital çağa yaşamlarını daha da basitleştirmek amacıyla ayak uydurmakta ve geliştirmektedir.

Günümüzde çocukların dijital ortamlarla iç içe büyüdüğü göz önüne alındığında, eğitim-öğretim süreçleri ile teknolojinin birleşmesi önem kazanmaktadır. Eğitim ortamlarında teknolojinin kullanımı, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha uygun ve etkili ortamlar oluşturulmasına imkân tanımaktadır. Teknolojinin eğitim uygulamalarıyla bütünleşmesi, öğretim süreçlerine yeni bir boyut kazandırmakta ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmektedir. Eğitim-öğretimde dijitalleşmeyi kullanmanın amacı, bu süreci

verimli hâle getirmek, belirlenen amaçlara daha hızlı bir şekilde erişmek, bilgilerin kalıcılığını artırmak ve belirli bir düzen içinde ilerlemek şeklinde açıklanabilmektedir (Aztekin, 2020). Eğitim-öğretimde yer alan teknolojik materyaller de gün geçtikçe farklılaşmaktadır. Günümüzde sıklıkla kullanılan etkileşimli tahtalar, e-kitaplar, video projeksiyonlar, birçok online sosyal ağlar bireyleri etkisi altına almaktadır. Bu yüzden farklılaşan kuşakların eğitim-öğretim alanındaki gereksinimlerine yanıt bulabilmesi için teknolojik materyallerin eğitim ve öğretimde yer alması gerekmektedir. Bu yüzden dijitalde dönüşüm isteğe bağlı değil bir zorunluluk hâline gelmiştir (Kocaman Karoğlu vd., 2020) ve bundan dolayı yeni kuşakları çekebilmek adına eğitim-öğretimde kullanılacak teknikler yeniden revize edilmelidir (Savaş vd., 2022). Bu noktada da öğretmenler, dijital teknolojileri eğitim-öğretim ortamlarıyla etkili bir şekilde birleştirmede önemli bir role sahiptir. Öğretmenler eğitim-öğretim ortamlarında teknolojik materyallerden yararlanarak bir dersi monotonluktan çıkarabilir ve görsellerle, videolarla zihinlerde daha kalıcı hâle getirebilir ve öğrencilerin derslere olan ilgisini çekebilir.

Öğretmenlerin yapmış oldukları mesleği istekli ve etkili bir biçimde devam ettirebilmelerinde çalışma motivasyonları çok önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon, "Güdülenme, Yöneltme ve Heveslendirme" manasına gelmektedir (Özkalp & Sabuncuoğlu, 1995). Motivasyon teriminin tarihteki ilk anlamına baktığımızda bir eylemde bulunma anlamına gelen "motivus" kelimesine dayanmakta ve XV. asırda bireyleri bir eylemde bulunmaya sürükleyen zihinsel bir durum manasına gelmektedir (Online Etymology Dictionary, 2024). Motivasyon, kişilerde kendilerinden ya da çevresel etmenlerden doğan bir gereksinim, amaç, arzu veya değer görülmeyi belirtir. Bu sayılanlara ulaşmak kişilerin motivasyonunu etkileyebilmektedir. Motivasyon, her bireyde aynı faktörlerden kaynaklanmayabilir. Birisi bir gereksiniminden dolayı, diğeri amaçlarından, kimisi ise arzularından kaynaklanan faktörlerden etkilenebilir. Bir sebep birinin motivasyonunu artırırken diğerini hiç etkilemeyebilir. Motivasyon bireylerin hâl ve hareketlerinden anlaşılabilmektedir (Akbaba & Aktaş, 2013).

Bir eğitim-öğretim sürecinin en önemli kısmı öğretmendir. Bu süreçte öğrencilerin başarı göstermeleri, eğitim-öğretimin verimli geçmesi, kazanımlara ulaşmada öğretmenin emeği çoktur. Bu yüzden öğretmenlerin motivasyonu da çok önemlidir. Öğretmenlerin motivasyonunu düşürecek birçok etken vardır. Amirinin tavır ve hareketleri, veli ve öğrencilerin tavırları, meslektaşları ile iletişimleri, ekonomik sorunlar, toplumdaki insanların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, teknoloji ile bu kadar iç içe olan bir

nesil için hâlâ bazı okullarda teknolojik alt yapının olmayışı bu etkenlerden bazılarıdır (Samadov, 2006). Verimli bir eğitim-öğretim ortamlarında gerek öğretmen gerekse öğrencilerin motivasyonu oldukça önemlidir. Bunun içinde her birinin eğitim alanındaki ihtiyaçları karşılanmalıdır. Öğretmen okula geldiği zaman veli, yönetici, materyal eksikliği, ekonomik sıkıntılar gibi buna benzer motivasyonunu düşüren sorunlarla uğraşmaması gerekir. Çalışma motivasyonu düşük olan bir öğretmenden yeterli ve etkili bir şekilde mesleğini yerine getirmesini bekleyemeyiz (Arabacı, 2022). Öğretmenler sınıfına girdiğinde sadece öğrencilerine "Daha fazla nasıl verimli olabilirim?" düşüncesi ile başa çıkmalıdır. Bireylerin gereksinimlerinin giderilmesi ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki de buna bağlı olarak değişecektir. Çalışma motivasyonu yüksek olan bir öğretmen kendini tükenmişlik ve yetememe sendromundan çıkarıp, bilgilerini sürekli yenilemeye ve kendilerini her konuda geliştirmeye daha eğilimli olurlar. Bu araştırma öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik algılarının motivasyon düzeylerini ne şekilde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalarda hem ülkemizde hem de yurt dışında dijital teknoloji kullanım becerileri ve çalışma motivasyonu ile ilgili birçok çalışmalar ortaya konmuştur. Dijital teknoloji kullanımı ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında; Güneş (2016) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi, Özdan (2018) eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımını, Doğan (2019) öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi düzeylerini, Boz (2019) öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesini, Yiğiter (2019) Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan öğretmenlerin teknoloji kullanımlarının mesleki motivasyonlarına etkisini, Özbek (2020) sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerilerini incelemişlerdir.

Dijital teknoloji kullanımı ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; Gillespy (2020) öğretmenlerin sınıf uygulamalarında teknoloji kullanımına ilişkin becerileri ve inançlarına dair öz algılarını, Heberer (2021) öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına ilişkin algılarını ve sınıf içi uygulamalarını, Shuxratovich (2022) eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanmanın önemini ve avantalarını, Orakova ve arkadaşları (2024) öğretmenlerin pedagojik ve teknolojik yetkinlikleri ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Çalışma motivasyonu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında; Okçu (2015) Türkiye'de eğitim-öğretim yöntemlerinde değişimlerin öğretmenlerin motivasyonlarına

etkisini, Coşgun (2019) öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkileyen etkenleri Herzberg'in Çift Faktör Kuramı kapsamında ele almayı, Dönmez (2023) ilkokul eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerin okul bina kalitesi ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi, Dursun (2023) öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını öğretmenlerin sınıf önderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkileri demografik özellikler ile ele almayı, Karazeybek (2023) öğretmenlerin öğretmeye ilişkin amaçlarının eğilimini ve çalışma motivasyon seviyelerini, Toy (2024) bilgisayar biliminin eğitim aşamasında öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkileyen etmenleri incelemişlerdir.

Çalışma motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; Mulyana ve arkadaşları (2021) motivasyon, yetenek, örgüt kültürü ve çalışma ortamının öğretmen performansı üzerindeki etkilerini, Amini, Marliani, Elfrianto ve Kemal (2022) Tapanuli Tengah Bölgesi'ndeki meslek yüksekokullarında görev yapan öğretmenlerin performansındaki iş motivasyonu ve iş disiplininin etkilerini, Šilinskas ve Raižienė (2023) Litvanya'daki ilkokul öğretmenlerini Öz Belirleme Kuramı'na göre belirlenen altı farklı iş motivasyonu çeşidi ile eğitim-öğretim kalitesi ve öğretmenlerin iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Yapılan literatür incelemeleri, teknoloji kullanım becerisi ve çalışma motivasyonu değişkenlerine yönelik çeşitli araştırmaların bulunduğunu göstermektedir. Dijitalleşmenin öğretmenlik mesleğini doğrudan etkilemesi ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin, mesleki motivasyonlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Çünkü son yıllarda teknolojinin de gelişmesiyle birlikte öğretmenlerden dijital yeterlilik bakımından daha fazla beklenti oluşmuştur. Bu beklentilerinde öğretmenlerin motivasyonları üzerinde her zaman olumlu bir etki bırakmayacağı, dijitali kullanmadaki yeterlilik düzeyine bağlı olarak değişim göstereceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak bu araştırmada, anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin dijital teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik algıları ile çalışma motivasyonları arasındaki ilişki incelenerek ve bu ilişkinin öğretim kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik algıları ile çalışma motivasyonu arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerilerine yönelik algıları ve çalışma motivasyonu düzeylerini belirlemek, bu değişkenlerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek ve dijital teknoloji kullanma becerilerine yönelik algılarının çalışma motivasyonunu yordayıp yordamadığını ortaya koymaktır. Bu amaca bağlı olarak aşağıda yer alan sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1.4. Alt Problemler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili algıları hangi düzeydedir?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri seçilmiş demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kurumu) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonu ile ilgili algıları hangi düzeydedir?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonu seçilmiş demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş grubu, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kurumu) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğretmenlerin dijital teknoloji kullanma becerileri, çalışma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.5. Araştırmanın Önemi

Teknoloji dijitalleşmenin hız kazanmasıyla beraber, kişilerin çalışmalarını, öğrenmelerini, iletişim şekillerini doğrudan etkileyen önemli bir araç unsuru olmuştur. Bu değişim de kişilerin motivasyon düzeylerini doğrudan etkisi altına almaktadır. Teknolojiyi kullanmada motivasyon, birçok alanda etkilidir ama özellikle de eğitim-öğretim kurumlarında daha da

çok öneme sahiptir. Gittikçe hayatımızı büsbütün etkileyen dijitalleşme eğitim sistemlerini de etkilemekte ve bu değişimin odak noktasında ise öğretmenlerin dijital teknoloji dünyasına uyumu yer almaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımı sadece öğrencilerin başarıları bakımından değil, öğretmenlerin meslekte gelişimleri, iş tatmini ve motivasyonu bakımından da büyük oranda önem arz etmektedir. Çalışmalarda genellikle teknoloji kullanımı ve sınıf yönetim becerileri ya da öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiler gibi iki veya üç değişkenin ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Teknoloji ve motivasyon ilişkisi çalışmalarda farklı branşlarda, ilkokul, ortaokul ve lise öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler arasında incelenmiştir. Ancak, öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan bir çalışmaya ya da Anaokulu öğretim kademesinde görev yapan öğretmenler arasındaki çalışmalara çok sayıda rastlanılmamıştır. Bu araştırma anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretim kademesindeki bütün öğretmenlere uygulanarak bu iki değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymasına, alana önemli bir fayda sağlanmasına ve öğretmenlerin kendileri ile ilgili doğru bir değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bu çalışma öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirleyerek literatüre nicel ve güncel bir katkı sunacaktır.

1.6. Varsayım / Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğretmenler sunulan ölçeklere içtenlikle ve doğru cevap vermişlerdir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Ankara ilinin merkez ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan ölçme araçlarından elde edilen öz-bildirimlere dayanmaktadır. Çalışma, verilerin toplandığı zaman dilimi ile sınırlı olup, kesitsel bir desenle yürütülmüştür. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin dijital teknoloji

kullanma becerilerine yönelik algıları ve çalışma motivasyonu değişkenleri ile sınırlı tutulmuş, bu değişkenleri etkileyebilecek diğer bireysel ve kurumsal faktörler kapsam dışı bırakılmıştır.

1.8. Tanımlar

Teknoloji: Belirli bir hedefe erişmede ve belli başlı meseleleri çözüme kavuşturmada ispatlanmış bilgilerin yerine getirilmesidir (Demirel, 1993).

Dijital teknoloji: Gündelik hayatımızı daha da kolaylaştırmak amacıyla herhangi bir insan etkisine gereksinimi olmadan yürütülen teknolojidir (Açıkel & Ay, 2024).

Eğitim teknolojisi: Eğitim-öğretim süreçlerinin daha nitelikli ve verimli bir şekilde yürütülmesine olanak tanıyan, öğrenmeyi kalıcı hâle getiren ve bunun için de çeşitli dijital araçlar, yazılımlar kullanılarak eğitim ortamlarını zenginleştiren sistemlerin tümüdür (İşman, 2002).

Motivasyon: Kişilerin bir amaca yönelmesini ve bu amaca erişmek için gayret etmesini sağlayan, bireylerin hareketlerine yön ve güç veren, yaradılıştan gelen ve bireylerin karakter gelişimini besleyen bir etkidir (Yıldırım, 2007).

Çalışma Motivasyonu: Bireylerin işlerine karşı göstermiş oldukları içsel tatmindir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dijital Teknoloji

Dijital teknoloji terimi verilerin dijital olarak girildiği ve uygulandığı cihazlardır (Öztop, 2023).

2.1.1. Dijital Bilgi Çağı ve Dijital Dönüşüm

Son zamanlarda giderek ilerleyen ve tüm dünyada güçlünün kim olduğunu ortaya koyan bilgi çağının, eğitim-öğretim ortamlarının da gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olması istenmektedir. Tabi bu durumda dijital dönüşüm de hız kazanmaktadır ama bu hızla dijital dönüşüm sürekliliğini arz ederken eğitim-öğretim ortamlarına getirdiğimiz dijital araçlar "katılımcıları etkin mi yapıyor yoksa onları geri plana mı itiyor?" sorusuna da çok dikkat edilmelidir. Dijitalleşmede hızla bir dönüşüm sağlarken dijital araçları çok fazla ön plana çıkarmamalıyız ve katılımcıları daha da etkin hâle getirecek şekilde bu araçları kullanmalıyız. Bu yüzden dijitalleşmenin ağır bastığı bu bilgi çağında teknolojiyi uygun bir şekilde kavramak, ona uygun yorumlar getirmek ve dönüşümde teknolojiyi ne olarak görmek istediğimiz çok mühimdir (Bozkurt vd., 2021).

Teknoloji kullanımının günümüzde neredeyse her ortamda olduğunu söyleyebiliriz. Bireylerin günlük hayatlarını çok fazla bir şekilde etkileyerek, bireyleri teknolojiye bağımlı hâle getirmiştir (Özbek, 2020).

Teknoloji terimi yalnızca bir dijital araç-gereç değil aynı zamanda bir işi hayata geçiren, o işi ortaya koymada sergilenen bir marifet olarak işlemek, muhtemel olarak dijitalde dönüşmeye kılavuzluk etmiştir. Buna bağlı olarak dijitalde dönüşümü, eğitim-öğretim ortamlarını birçok teknolojik materyallerle kaplamak değil, bu dönüşümde sahip olunan

yetenek ve marifetlerle öğrencileri ve öğretmenleri geliştirmek, dünya çağında yetkinlikleri kazanmalarını sağlamak, eğitim ortamlarını daha da verimli yapmak, icap etmektedir. Bu sayede de öğretmen ve öğrencilerin kazandıkları yetkinlikler bununla ilgilenenlerin dijital dönüşüm sürecinin bir bütün olarak ilerlemesinde, özümsemesinde ve en alttan en üste doğru büyümesinde katkı sağlayacağı ve dijital dönüşümün de devamlı olmasını kazandıracaktır (Bozkurt vd., 2021). Yaşamın her alanında teknoloji ile bu denli iç içe olmanın sonucunda eğitim-öğretimde de dijital dönüşümden uzak durulamaz (Taşkıran, 2017).

Eğitim ve öğretim ortamlarında dijitalleşme sınıf ortamlarındaki verimi artırdığı için teknolojik materyaller gün geçtikçe daha da çok kullanılmaya başlanılmıştır (Temizyürek & Ünlü, 2015). Bu dijital dönüşümün giderek önemli bir yer hâline gelmesi ile MEB bu dönüşüme hem uzak kalmamak hem de bu düzene entegre olabilmek amacıyla Fatih projesi ve EBA sistemini ortaya koyduğu sanılmaktadır. Yer ve vakit kısıtlamasını yok ederek daha çok kişiye ulaşmayı sağlayan e-öğrenme ortamları, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi birçok teknolojik gelişmeler eğitim-öğretim süreçlerini daha zengin ve çeşitli hâle getirmektedir. Bu saydıklarımız dışında da çok sayıda teknolojik materyaller bu sistem içerisinde bulunmaktadır. Aynı zamanda bu sistem öğrencilere sorumluluklar yükleyerek çeşitli bilgi edinme olanakları da aktarmaktadır (Özen, 2019).

1930 yıllarında tepegöz, 1950 yıllarında kulaklık, videobant ve fotokopi makineleri kullanılmaya başlanmıştır (Ömrüuzun, 2019). Türkiye'de ise eğitim ortamlarına dijitalleşmenin girmesi 1970 yıllarına rastlamaktadır. Bu yıllarda ülkemizde eğitimde teknolojik araç olarak televizyon ve radyo kullanılmaya başlanmıştır (Aksoy, 2003). İçinde bulunduğumuz yıllara geldikçe teknolojinin bu sayılanların çok daha ötesinde olduğunu görebiliriz. Artık birçok şeye erişmek internet ve bilgisayar yardımıyla çok daha kolay olmaktadır. Tabi bu bilgilere ulaşırken de teknolojiden doğru ve etkili bir şekilde yararlanmayı ihmal etmemeliyiz.

Sürer (2020)'e göre, dijitalleşme eğitim-öğretim sürecinde çok önemli bir yere gelmektedir ve öğretmen ile öğrencilerin rollerini dönüştürdüğünü göstermektedir. FATİH Projesi ve EBA gibi uygulamalarla hız kazanan bu süreç, özellikle pandemi döneminde eğitimde fırsat eşitliği sağlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterliliklerin günümüz eğitim sisteminde zorunlu hâle geldiği ve dijital dönüşüme uyum sağlayamayan bireylerin eğitim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bozkurt ve arkadaşları (2021), dijital dönüşümün teknolojiden daha çok insana odaklı olduğunu, eğitim-öğretim ortamlarının dijital yetkinliklerle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin dijital teknoloji yeterlilikleri, bu dönüşüm süreciyle eğitim ve öğretim ortamlarının etkili ve nitelikli olmasına yön veren en temel faktörlerden biri hâline gelmiştir.

2.1.2. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık, en genel anlamda kişilerin teknolojik materyalleri ve imkânları kullanarak dijital verileri doğru şekilde betimleme, onlara doğru şekilde ulaşma, verileri doğru yönetme, onlara uyum sağlama, değerlendirme, parçalama ve birleştirme, ulaşılan bilgilere yeniden şekil verme, diğer kişiler ile etkileşimde olma biçiminde tanımlanmaktadır (Martin, 2005). Web 2.0 araçlarını kullanma seviyeleri bu araçları kullananların ömür boyunca öğrenmelerinde ve dijital okuryazarlık seviyesinde çok etkilidir (Gür vd., 2019). Bilişim çağının her geçen gün artarak geliştiği bu zamanlarda devam ettirilebilir bir ömür boyu öğrenme yaklaşımı için dijital yetkinlikleri edinmek gereklidir (Bozkurt vd., 2021).

Aksoy, Karabay ve Aksoy, E. (2021)'e göre, öğretmenler mesleki rolleri gereği yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin rol model olmaları, öğrencilerin dijital araçlarla bilgiye erişme ve bu araçları etkili kullanma becerilerinin geliştirilmesinde temel bir unsur olarak görülmektedir.

Dijital okuryazarlık, öğretmenlerin teknolojik araç ve uygulamaları eğitsel hedefleri de baz alarak daha etkili, bilinçli ve verimli bir şekilde kullanabilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan öğretmenler, teknoloji çağının zorunlu kıldığı eğitim ortamlarını daha zenginleştirerek öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik edebilmektedirler.

2.1.3. Dijital Eğitim

XXI. asırla birlikte eğitimde dijital dönüşmeler bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de uygulanmaya konulmuştur ve eğitim ortamlarında dijitalleşme hız kazanmıştır. Bu sayede de eğitim ortamları daha verimli, etkileşimli ve öğrenen merkezli hâle gelmiştir.

Ülkemizde eğitimde dijitalleşmeye yetişerek uygulanmasını yaygın hâle getirmiştir (Curacı, 2021).

Bozkurt ve arkadaşları (2021), dijitalliğin gün geçtikçe sürekli olarak değişen bir yenilik olduğunu ve eğitiminde sürekli gelişen bu yeniliğin bir parçası olduğunu belirtmektedirler. Eğitimde dijitalleşme ile birlikle online uygulamaların daha çok uygulanmaya konulduğunu vurgulamaktadırlar.

Dijitalleşmeye bağlı olarak öğrenmeler bir tuş kadar uzağımızda oluyor ve herkesle anında ilişki kurabiliyoruz. Tabi öğrenciler de dijitalleşmenin bu kadar arttığı bir dünyada başarılı olmanın yollarını arayacaklardır. Bu yüzden eğitim kurumlarının da bu gelişen çağa ayak uydurması gerekmektedir. Dijitalleşmeyi hayatımızı kolaylaştırdığı için kullandığımız gibi bazı durumlarda da zorunluluk kaynaklı kullanmak durumunda kaldık. Pandeminin artması ile çoğu okullar kapandı ve online eğitimlere geçildi. Öğrencilerin eğitim ve öğretimden uzak kalmamaları için okulların teknolojiden faydalanması gerekiyordu. Bu yaşadığımız pandemi sürecinde de eğitimde dijitalleşme hız kazandı (Robert, 2020).

Eğitim-öğretimde dijitallik birçok amaç için kullanılmaktadır. Tabi bu araçlar eğitim-öğretimin yerine geçilmesi için değil, eğitim ve öğretimi daha da aktif ve verimli hâle getirecek bir bütünleyici olarak kullanılmaktadır (Higgins vd., 2012).

Tekeli Hayıroğlu (2024), eğitimde teknoloji sınıf ortamlarında yapılması kolay olmayan ve zaman alan etkinliklerin, öğrenciler için teorik olarak kalan, zihinlerinde şekillenmeyen konuları daha somut hâle getirmeyi ve öğrencilerin öğrendiklerini klasik yöntemlerle değil de farklı değerlendirme gereçleri ile ölçmeyi sağladığını ifade etmektedir. Birçok fayda sağlayan bu dijitalleşmenin doğru ve etkili kullanılmadığında birçok olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtip, eğitim ortamlarına uygun bir şekilde katılarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Çağımızın çocukları direkt teknoloji ile iç içe olan bir dünyaya doğmuştur. Bu yüzden bu çocukları teknolojiden tamamen uzaklaştırmamız mümkün değildir. Bundan dolayı eğitim-öğretim ortamlarında da öğretmenlerin teknoloji çağına doğan çocukları derse ilgilerini çekmek ve derste daha aktif hâle getirmek için teknolojik araçlardan faydalanması gerekmektedir.

2.1.4. Uzaktan Eğitim

Al ve Madran (2004)'a göre uzaktan eğitim, teknoloji sayesinde uzakta hayatını sürdüren öğrencileri ve öğretmenleri eğitim araç-gereçleri ile birleştiren eğitim-öğretimdir.

Şen, Atasoy ve Aydın (2010)'a göre ise uzaktan eğitim, çok sayıda bireylere ulaşarak, çeşitli yerlerde bulunan ya da farklı nedenlerden kaynaklı sınıf ortamlarında yer alamayan kişileri eğitim ve öğretime dâhil etmektir. Bu eğitim dünya üzerinde de çok eski yıllardan beri kullanılmaktadır (Yiğiter, 2019). Yer ve vaktin önemsiz olması bu eğitimin sağladığı en büyük avantajdır (Yiğiter, 2019).

Bu eğitimin birçok faydası vardır. Bu faydaları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Dinçer, 2017):

- Eğitim ve öğretim kısıtlı vakitlerle daraltılmadığından dolayı öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini artırmaktadır.
- Sınıf ortamında bulunan öğrenen sayısından daha fazla öğrenciye ulaşılmaktadır.
- O an dersi izleyemese bile öğrenciler daha sonra ve ne zaman isterlerse o dersi izleme olanağı bulmaktadır.
- Herhangi bir fiziksel rahatsızlığı olan, ev dışına çıkamayacak kişilere eğitim imkânı sunmaktadır.

Tabi bu kadar yararı olmasına karşın maalesef dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlara şunları örnek verebiliriz (Dinçer, 2017):

Öğrenen ve eğitimcilerin aynı ortamda bulunamaması,

Öğrencilere ders esnasında hemen geri dönütün verilememesi ve öğrencilerin de kafasına takılan düşüncelere hemen cevap bulamaması,

Her öğrencinin teknolojik araç-gereçlere sahip olamaması veya altyapı sorunları gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin derse katılamaması,

Bu eğitici videoların çekilmesinin birçok yönden maliyetli olması gibi sebepler uzaktan eğitimin dezavantajlarına örnek gösterilebilir.

Yürek (2021), okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğini öğretmenler ve alan akademisyenlerinin görüşlerine göre değerlendirmekte ve öğretmenler ile akademisyenlerin uzaktan eğitimi bazı yönleriyle olumlu bulduklarını fakat okul öncesi eğitim için çok fazla sınırlı durumların olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymaktadır.

Uzaktan eğitimin zihinsel gelişimlerine destek olacağını ama sosyal-duygusal gelişimlerinde olumsuz durumlar yaratabileceğini ifade etmektedir.

Saygı (2021), sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde birçok sınırlılık ile karşılaştıklarını ifade etmektedir. İlkokulların teknolojik altyapısının yeterli olmadığını, öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının düşük olduğunu, öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesi kısmında sıkıntılar yaşadıklarını belirtirken öğretmenler arası iletişimin güçlü olduğunu vurgulamaktadır.

2.1.5. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanımı ve Önemi

Eğitimde teknoloji, bireylerin bilgi edinmesini sağlayan, bu etmenleri tahlilleyen ve bu etmenleri oluşturan bütün ögeleri ele alan dijital ekipmanlardır (Yalın, 2017).

Alpar, Batdal ve Avcı (2007)'ya göre eğitim teknolojisi, öğrenenlerin sınıflarda öğrenme gerçekleştirirken öğrendikleri bilgilerin daha fazla akılda kalması için sınıf ortamlarında uygulanmasıyla ortaya atılan dijital araç-gereçlerdir.

Teknolojinin okullara gelmesiyle birlikte, sınıflardaki beyaz tahtalardan, eğitimcilerin sadece bilgi aktardığı sınıf ortamlarından uzaklaşarak daha etkileşimli sınıf ortamları benimsenmiştir. Akıllı tahtalar sayesinde çocuklar sınıflarda daha aktif hâle gelmiştir. Böylece teknolojinin içine doğmuş olan bu çocukların ilgisinin sınıflarda kalması sağlanmıştır. Konu bitiminde etkileşimli oyunlar sayesinde hem çocukların sıkılmadan o konunun değerlendirilmesine hem de öğretmene anında geri bildirim verebilme imkânı sağlamaktadır.

Dijital araçların sınıf ortamlarında kullanılması yetmez aynı zamanda bu araçları sınıf ortamlarında doğru bir şekilde uygulayabilecek eğitimciler de gereklidir. Bu yüzden eğitimcilerin dijital teknolojiyi kullanma konusunda yetkin olması gerekmektedir (Yiğiter, 2019).

Eğitim-öğretim ortamlarındaki dijital teknolojinin kullanılması ve uygulanması dünyada birçok ülkeler tarafından benimsenmektedir. Bu yüzden de eğitim ortamlarında kullanılan bu teknolojik materyallerin çeşitlenmesi için birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu çeşitlenmeler eğitimcileri ve öğrencileri de kapsamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Scoter, Ellis ve Railsback (2001), eğitim ve öğretimde dijital teknoloji kullanılırken eğitimcilerin, öğrencilere bu teknolojileri kullanma ve uygulama süresince onlara rehberlik ederek farklı ortamlar sunmalarını ve bu ortamlarda onların düşünmelerine, keşfetmelerine ve eleştirel bakabilmelerine yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca eğitimcilerin teknoloji kullanımında eğitim ortamlarını öğrencilerinin gereksinim ve ilgi alanlarına göre planlamaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Dong (2018)'e göre, eğitim-öğretim süreçlerinde dijital teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılmasında ve uygulanılmasında eğitimcilerin bu süreçteki motivasyon ve fikirlerinin de üzerinde durularak pekiştirilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Teknolojinin ortaya koyduğu olanaklardan daha çok yararlanmak amacıyla Web 2.0 araçları kullanımı son yıllarda hızla artışa geçti ve çok ilgi gördü. Çok sayıda Web 2.0 araçları vardır, bu araçların bütününü iyi anlamak ve uygulamaya kalkmak zordur. Ama öğretmenler tarafından uygun vakit ayrılarak bu araçların birçoğu öğrenilebilir ve uygulama kısmında görüş sahibi olabilirler. Bu sayede de birçok Web 2.0 araçlarını sınıf ortamlarında kullanarak öğrencileri pasiflikten kurtararak daha verimli eğitim ortamları sağlayabilirler (Deliveli, 2020).

Deliveli (2020), Z kuşağı çocuklarının teknoloji ile daha haşır neşir oldukları için teknoloji kullanımını daha hızlı öğrendiklerini ve bu çocukların teknolojik okuma yazma araçlarından faydalandıkları için bu sürece daha çabuk adapte olduklarını, okur-yazar konuma gelebildiklerini söylemektedir.

Elvan ve Mutlubaş (2020)'a göre, toplumun gelişmesinde ve ilerlemesinde eğitim temel bir belirleyici olmaktadır ve kaliteli bir eğitimin ise kendini sürekli geliştiren öğretmenlerle mümkün olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenler, eğitim ve öğretim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından takip etmeli ve bu teknolojileri öğrenme ortamlarına etkili bir biçimde birleştirmelidir.

Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan (2020), öğretmen adaylarının içinde bulunduğumuz çağın gereklerine uyum sağlamak amacıyla öğretmen adaylarının eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji kullanımının önemli olduğuna fakat teknolojinin her eğitim ortamında ve durumunda zorunlu olarak görmediklerini belirtmektedirler. Aynı zamanda bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılmasının öğrenme süreçlerini daha etkili ve öğrenciler tarafından daha ilgi çekici hâle getirdiği yönünde görüşleri olduğunu da vurgulamaktadırlar.

Gülcü, Solak, Aydın ve Koçak (2013) çalışmalarında, ilköğretimdeki branş öğretmenlerinin eğitim-öğretimde teknoloji kullanımını genel olarak olumlu karşıladıklarını ama altyapıdan kaynaklı eksiklikler, içerik yetersizlikleri ve öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yeterliklerinin eksikliği gibi önemli engellerin de olduğunu ifade etmektedirler.

Mercader ve Gairín (2020), üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının eğitimde dijital teknolojileri kullanmada karşılaştıkları güçlüklerin kişisel, mesleki, kurumsal ve çevresel olmak üzere 4 kategoride toplandığını ortaya koymaktadırlar. Ayrıca, öğretim elemanlarının akademik disiplinine göre bu güçlükleri farklı algıladıklarını göstermektedir.

Eğitim-öğretim ortamı ile teknolojinin iç içe olması eğitimcilerin dijital okuryazarlık seviyelerine göre farklılaşmaktadır. Dijital okuryazarlık seviyesi üstlerde olan bir öğretmen sınıfına teknolojik araçları daha iyi entegre edebilmekte ve bu sayede de çocukların derse olan ilgisini çekebilmektedir.

2.1.6. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanmanın Faydaları

Eğitim-öğretim ortamlarında dijital teknolojiden faydalanmanın birçok yararı bulunmaktadır. Bu faydalar doğrudan ve dolaylı olarak sıralanmaktadır (Rıza'dan aktaran Barut, 2015):

Eğitim ve öğretimde dijital teknoloji kullanmanın doğrudan faydaları şunlardır:

- Öğrencileri pasiflikten kurtarıp daha da etkin öğrenmelerini sağlar ve bundan dolayı da öğrenmeleri daha kolaylaşır.
- Öğretimi somutlaştırır.
- Daha da üretken hâle getirir.
- Kademeli bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirir.
- Devamlı düşünmeye olanak verir.

Eğitim ve öğretimde dijital teknoloji kullanmanın dolaylı faydaları şunlardır:

- Daha yaratıcı düşünceyi sağlar.
- Fırsat ve imkân eşitliğini sağlar.
- Güdülenmeyi artırır.

- Eğitim ve öğretimi kişisel hâle getirir.
- Bilgilerin direkt birincil verilerden alınmasına imkân verir.
- Eğitimcilerin eğitim ortamlarındaki görevlerini daha da artırır.

2.1.7. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Teknoloji Kullanmanın Olumsuz Yanları

Eğitimde dijital teknolojiyi kullanmak çok fazla yarar sağlarken, bu araçlar doğru ve etkili bir şekilde kullanılmadığı durumda birçok olumsuz durum ile de karşılaşılabilinmektedir. Bu olumsuz durumları şu şekilde sıralayabiliriz (Ronan, 2017):

- Teknolojilerin gelecekte öğretmenlerin yerlerini alma düşüncesi,
- Dijital araçların çok kullanıldığında öğrencilerin ilgilerinin azalması,
- Öğrencilerin bilgilere çaba harcamadan çok kolay bir şekilde erişebilmesi,
- Eğitim-öğretim ortamlarının dışında her öğrencinin bu dijital araçlara ekonomik imkânsızlıktan dolayı ulaşamaması,
- Sosyalleşmeyi azaltıp, bireyselliği ön plana çıkarması,
- Öğrencilerin doğru bilgilere ulaşamaması ve uygunsuz sitelere girmesinin kolaylaşması,
- Öğrencilerin uzun süre kullanarak vakitlerini boşa harcamalarına sebep olması,
- Sürekli bu materyalleri kullanmanın beraberinde sağlık sorunlarını (bel ve göz gibi) getirmesi,
- Kitap okuma alışkanlığını azaltması sayılabilir.

2.1.8. Eğitim-Öğretimde Kullanılan Dijital Teknoloji Ortamları

Geçmişte kara tahta ve tebeşir ile aktarılan eğitim-öğretim artık günümüze doğru geldikçe bu kara tahtalardan uzaklaşılarak daha dijital tabanlı eğitim-öğretim ortamlarına evrilmiştir (Ott, 2000). Eğitim ve öğretimde çocuklar için daha soyut kalan içerikleri somut hâle getirmek ve öğrenmeyi anlamlı ve kalıcı yapabilmek için özellikle de ilkokul kademesinde birçok teknolojik ortamlar kullanılmaktadır (Özerbaş vd., 2021). Bu durum FATİH projesi ile çoğu okullara teknolojik tahtaların takılması ile de önem kazanmıştır. Bu tahtalar

sayesinde öğretmenler bu ortamları kullanabilmekte ve öğrencileri daha aktif hâle getirmektedir (Acar vd., 2020).

Işık ve Karal (2023), ilkokullarda Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini nitel olarak ele almakta, bu araçların müfredatla uyumlu planlama ile ilgi, motivasyon ve etkileşimi artırdığını ifade etmektedirler.

Pehlivan ve arkadaşları (2023) da çalışmalarında, öğretmenlerin Web 2.0 dijital araçların öğrencilerde ilgi, motivasyon, iletişim ve katılım oranını artırdığını ifade etmektedirler. Araçların öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkilerini ise kalıcı öğrenme, özgüven ve bireyselleştirilmiş öğrenme gibi faktörlere bağlamaktadırlar. Ayrıca bu araçların teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik, dijital okuryazarlık, yaratıcılık, eğlenceli öğrenme ve grup çalışmasını destekleyerek öğrencilerin becerilerini geliştirdiklerini ifade etmektedirler.

Eğitim ve öğretimde kullanılan bazı dijital teknoloji ortamları şunlardır:

2.1.8.1. EBA

Öğrenen ve eğitimcilere herhangi bir maddi kazanç gütmeden, içinde yer alan bütün içeriklere ücretsiz olarak erişilmesini sağlayan bir ortamdır (Eğitim Bilişim Ağı [EBA], 2023). Bu ortam sayesinde eğitimciler ve öğrenenler sürekli etkileşim hâlindedir. Bu ortam sadece sınıflarda değil okul haricinde de öğrenmeyi sürekli hâle getirmektedir (MEB, 2022). EBA her geçen gün dijital ilerlemeleri ve kullanan kişilerin gereksinimlerini baz alarak, içindeki içerikleri çeşitlendirerek her daim kendini geliştirmektedir (EBA, 2023).

2.1.8.2. Morpa Kampüs

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan plan ve programa uygun bir biçimde sunulmuş birçok dijital içeriğin bulunduğu bir ortamdır. Her dereceye uygun içerikler bulunmaktadır. Bu ortamı kullanabilmek için belli bir ücret karşılığında üye olunması gerekmektedir (Morpa Kampüs, 2023).

2.1.8.3. Vitamin Eğitim

Ağ yardımı ile bağlanılabilen, öğrenenlere yönelik içerik aktarımları, dijital oyunlar, değerlendirmeler, konuyu canlandırarak anlatan ve gösteren üye olarak giriş yapılan eğitim-öğretim ortamıdır (Karataş, 2008).

2.1.8.4. Okulistik

Bütün sınıf seviyelerini içine alan, her dersin zengin içerikleri ile oluşturulan ve Millî Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan öğretim programına uygun olarak sunulan eğitim ortamıdır. Kullananların okulistik uygulamasına üye olması gerekmektedir (Okulistik, 2023).

2.1.8.5. Edmood

Öğrencilerin, onların ebeveynlerinin ve öğretmenlerin sürekli etkileşim hâlinde olabildikleri, yapılacak etkinliklerin paylaşıldığı ve başarı sıralamalarına erişebildikleri çevrimiçi ortamdır (Balasubramanian vd., 2014; McLean vd., 2017).

2.1.8.6. Duolingo

Duolingo'nun kurucusu Luis Von Ahn'dır. Bu dijital ortam, cümleleri aynı anda ve uygun şekilde çevirerek bireylerin yeni bir dil edinmelerine yardımcı olmaktadır. Çevirisi kolay olan cümleler ile başlamakta ve gittikçe daha zor ve karmaşık cümleleri çevirmeye teşvik etmektedir. Luis Von Ahn bireylerin herhangi bir ödeme yapmadan bu ortama erişmelerine olanak sağlamıştır. Bunu da vakitlerini bu işe harcayarak aslında bir nevi ödeme yaptıklarını söyleyerek dile getirmiş ve bu dijital ortamın ücretsiz olduğunu ifade etmiştir (TEDxCMU, 2023).

2.1.8.7. Khan Academy

Öğretmen, öğrenci ve velilerin istediği yerde ve istediği zamanda kolayca ulaşabilecekleri ücretsiz çevrimiçi ortamdır. Bu dijital ortamı MEB ile iş birliği yaparak ilk, orta ve lise kademesindeki öğrencilerin sayısal derslerine yardımcı olması hedeflenerek bu derslere

yönelik birçok videolar 2014 yılından başlanarak MEB'in internet sitesinde yayınlanmıştır (Parlak, 2016).

2.1.8.8. Wordwall

Bu dijital ortam ile birçok etkinlik oluşturulmaktadır. Paralı veya parasız uygulamaları vardır. Herhangi bir para ödemeden hem eğlendirici hem de öğretici belli miktarda çalışma bulunmaktadır. Ücret ödendiğinde ulaşılabilecek çalışmaların sayısı artmaktadır (Wordwall, 2023).

2.1.8.9. Padlet

Bu dijital ortam ücretsiz bir şekilde pano hazırlamamıza yardımcı olmaktadır. Bu panoları hazırlarken arka planlar seçilir, farklı başlıklar eklenir ve bu başlıklara uygun birçok görsel ve çizim eklenebilir. İsteğe bağlı video da kaydedilebilir. Bu dijital ortam sınıfta ve sınıf dışında kullanılabilmektedir (Padlet, 2023).

2.1.8.10. Kahoot!

Öğretmenlerin öğrencileri dijital ortamda ne kadar öğrenme gerçekleştirdiklerini değerlendirmek için kullanılan bir dijital ortamdır (Siegle, 2015). Öğrencilerin derste aktif olmalarını ve derslere yönelik güdülenmelerini artırır ve eğlenceli dijital oyunlar yardımıyla dersi daha verimli hâle getirir (Wang, 2015).

2.1.8.11. Canva

Kullananların sosyal medya platformlarını, birçok görsel kavramları düzenlemesine, sunum yapmalarına ve posterler oluşturmasına imkân veren online ortamdır. Bu ortama hem telefon uygulamalarından hem de bilgisayarlar üzerinden kolayca erişim sağlanabilmektedir. Kullanan kişiler isterlerse platformda hazır bulunan şablonlar üzerinden değişiklik yapabilmekte isterlerse de kendi şablonlarını oluşturabilmektedir. Bu platform ücretsizdir ancak daha ileri seviye özelliklerine ulaşmak istendiği takdirde “Canva Pro” ve “Canva for Enterprise” gibi ücretli sürümlerini kullanabilirler.

Kerimbayev, Adamova, Shadiev ve Altinay (2025) eğitimde akıllı teknolojilerin kullanımının birçok avantajının olmasına rağmen dikkate alınması gereken önemli hususlarında olduğunu belirtmişlerdir. Bu akıllı teknolojilerin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin dijital becerilerinin ve teknolojiye yönelik tutumlarının belirleyici olduğunu ortaya koymaktadırlar.

2.1.9. Eğitim-Öğretimde Dijital Araçlardan Faydalanılmasında Karşılaşılan Güçlükler

Eğitim ve öğretimde dijital araçlardan faydalanılması altyapı, ekipman, programlama dilleri ve eğitimcilerin birbirleriyle bütünleşerek bir uyum içerisinde işlemesi ile bağlantılıdır. Bu yüzden de birçok güçlükler yaşanabilmektedir (Yiğiter, 2019). Bu güçlükler:

- Dijital araç-gereçlerin alınması ve bu araç-gereçlerin bakımlarının maliyetli olması (Günüç, 2017).
- Dijital ekipman ve programlama dillerinin yetersiz olması (Günüç 2017).
- Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda öğrencilerin etkin bir şekilde katılmasında sıkıntılar olması ve aynı zamanda bir ürün ortaya koyma vakitlerinin azalması (Deveci & Aykaç, 2019).
- Eğitimcilerin dijital araç-gereçleri kullanmasında bilgi eksikliklerinin olması (Cüre & Özdener, 2008).
- Dijital araç-gereçlerin bakımının ve onarımının vaktinde yapılamaması (Yiğiter, 2019).
- Bir sene içerisinde verilmesi gereken kazanımların çok fazla olmasından dolayı eğitimcilerin derste dijital araç-gereçlerden faydalanmasının kısıtlanması (Yiğiter, 2019).

2.1.10. Yapay Zekâ

Hızlı bir şekilde gelişme gösteren dijital teknoloji araçlarından olan yapay zekâ, kişilerin yaşamlarının önemli bir parçası hâline gelmiştir. Sayısız birçok alanlarda kullanılan bu teknoloji kişilere çok fazla öneriler sunmakta ve yaşamlarını daha rahat hâle getirmektedir. Aynı zamanda birçok işlerde vakitten tasarruf ettirmektedir. Bu nedenlerden dolayı da gün

geçtikçe ilgi odağı hâline gelmektedir (Tekeli Hayıroğlu, 2024). Yapay zekâ kelimesi McCarthy ve onun aracılığıyla 1955'te Dortmund Konferansı'nda takdim edilen bir çalışma tasarısında uygulanılmıştır. Bu çalışma tasarısının savunduğu düşünce, bütün öğrenmelerin ya da zekânın her türlü niteliklerini benzetmek amacıyla bir mekanizmanın oluşturulabileceğidir (McCarthy vd., 2006).

Boztepe (2025)'ye göre, eğitimde yapay zekânın kullanılması bireyselleştirilmiş öğrenme imkânlarının gelişimini, pedagojik fırsatları ve öğrenci motivasyonunu artırması bakımından çok önemli bir yere sahiptir. Çalışmada, yapay zekâ teknolojilerinden olan öğrenme analitiğinin, doğal dil işleme ve akıllı öğretim sistemlerinin öğretim süreçlerini güçlendirdiğini ve veri tabanlı karar alma süreçlerini artırdığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında, verilerin gizliliğinin, algoritmik önyargıların, dijital eşitsizliğin ve insan etkileşimlerinin azalması gibi toplumsal ve etik sorunların, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim-öğretimde uygulanmasında dikkat edilmesi gereken sorunlar olarak belirtmektedir.

Yılmaz ve Çakır (2024), eğitim-öğretim ortamlarında yapay zekâ kullanımının, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları, eğitim-öğretim süreçlerini güçlendirme ve öğretmenlerin iş yükünün azalmasını etkileyeceğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ teknolojilerine yönelik eğitim alma gereksinimi duyduğunu ve bu teknolojilerin eğitim-öğretimde uygulanmasını çok faydalı bulduğunu belirtmektedir.

2.1.10.1. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanımı

Yapay zekâ uygulamaları eğitim-öğretim ortamlarında eğitimcilere ve öğrenenlere verilerin aktarılmasında ve işlenmesinde destek olarak çok yararlı olmaktadır (Arslan, 2020). Bu uygulamalar birçok öğrenme teknikleriyle birlikte kullanılarak eğitim-öğretim ortamlarına girmekte ve günden güne de bu uygulamaları geliştirici çalışmalar yapılmaktadır (Akdeniz & Özdinç, 2021). Yapay zekâların daha henüz kişiler ile bağlantıya geçme yeteneği olmadığı için öğretmenler eğitim-öğretim ortamlarında yapay zekâyı kendi yerine koymadan eğitim ve öğretim ile birleştirmelidir (MEB, 2023). Öğretmenlerin yapay zekâların sınırlılıklarının bilincinde olup eğitim ortamlarını nasıl etkileyebileceğini dikkate almalıdır (Tekeli Hayıroğlu, 2024).

MEB 2023'te “Cumhuriyet'in 100. Yılı Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu”nda eğitim-öğretimde yapay zekânın uygulanmasının önemli olduğunu ve her teknolojik gelişmedeki gibi avantaj ve dezavantajları olduğunu belirtmiştir (Tekeli Hayıroğlu, 2024).

Delello ve arkadaşları (2025), farklı ülkelerden ve eğitim kademelerinden oluşan eğitimciler üzerinde yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin çoğunlukla yapay zekâ konusunda bilgi sahibi olduğunu ve eğitimdeki verimliliği artırmak ile okuldaki idari işlerin yapılmasını kolaylaştırmak için kullandıklarını vurgulamaktadırlar. Öğretmenlerin yapay zekânın stresi azalttığını dile getirdiklerini ancak bireyler arasındaki etkileşimi de azalttığını ve buna ilişkin olarak kaygıyı ve asosyalleşmeyi artırdığını ifade ettiklerini belirtmektedirler.

Eren ve arkadaşları (2025), öğretmenlerin yapay zekâyı eğitimde çoğunlukla dersi planlamak, materyal hazırlamak ve sınıf içi etkinlikleri geliştirmek amacıyla kullandıklarını belirtmektedir. Çalışmada yapay zekânın eğitim ortamlarında kullanımının ders planlamada kolaylık sağlayacağını, öğrencilerin motivasyonunu ve derslere katılımını artıracağını ifade ederken; yapay zekânın eğitimde kullanımında bilgilerde ve becerilerde eksikliğin, teknolojik altyapının yetersizliğinin, bilişsel çabanın düştüğünün ve etik kaygıların oluşmasının çok önemli sorunlar olduğunu ortaya koymaktadırlar.

2.1.10.2. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılmasının Olumlu Yanları

- Eğitimde yapa zekâ kullanımı öğrenenlere kişisel çeşitliliklerine ve öğrenmedeki gösterdikleri hıza göre eğitim-öğretime katılabilme olanağı vermesi en olumlu yönlerinden biridir (İşler & Kılıç, 2021).
- Değerlendirmelere puan verme ve geri dönütler de eğitimcinin vaktinden tasarruf etmesini sağlar.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre kişiye özel eğitim-öğretim programları tasarlar.
- Eğitimcilerin öğrencilere anında geri dönüt vermesini sağlar.
- Bireysel farklılıklar gözetilerek öğrencilere özgü konu içeriği ve alıştırma fikri vermek amacıyla öğretim programı ve ders araç-gereçlerini tahlil etmeyi sağlar.
- Öğrencilerin sunulan ders içeriklerinden ne kadar oranda başarılı olduğunu belirlemeyi sağlar.

- Öğrencilerin süreç içinde ders içeriklerinde yetersiz olduğu konuların belirlenmesine yardımcı olur.
- Öğrencilerin çalışmalarını bir araya getirerek meslek hayatlarına yön vermeyi sağlar.
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yükseköğretim seçimlerine yardımcı olur (Chen vd., 2020).

Arslan (2020)'a göre, yapay zekâ teknolojileri eğitim-öğretim süreçlerini daha bireysel, verimli ve etkileşimli hâle getirmektedir. Ancak bu potansiyelin etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Arslan (2020), öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanma yeterliklerinin olmadığı durumlarda yapay zekâ uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine beklenen katkıyı sağlayamayacağını belirtmektedir.

2.1.10.3. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılmasının Sınırlılıkları

Eğitimde yapay zekânın kullanılmasının olumlu tarafları yanında birçok olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bu olumsuz yönleri şu şekilde sıralayabiliriz (Infinity e-learning, 2024):

- Öğrencilerin bilgilerini sistemde depo eder ve saklar. Bu durum da bilgilerin gizli kalmaması ve güvende olmaması gibi önemli sorunlar doğurabilir. Bu sorunu en aza indirmek için çok iyi bir bilgileri koruma sistemleri düzenlenmelidir.
- Eğitim-öğretimde çok fazla yapay zekânın kullanımı belli bir süre sonra eğitimcilerin ve idarecilerin çok yönlü düşünme becerilerini zayıflatabilir.
- Eğitim ortamlarında yapay zekânın kullanımı bir hayli maliyet gerektiren durumdur ve bundan dolayı da ulaşılması güç olabilmektedir. Aynı zamanda bu yapının düzenli bir şekilde faaliyet gösterebilmesi için de gerek görülen altyapının sağlanması gerekmektedir.

Ahmad ve arkadaşları (2023) çalışmalarında, Pakistan ve Çin'deki üniversite öğrencilerinde yapay zekâ kullanımının karar verme, tembellik ve veri gizliliği endişeleri üzerindeki etkilerini ele almaktadırlar. Buna bağlı olarak, yapay zekâ kullanımının öğrencilerde özellikle tembellik eyilimini çok ciddi bir şekilde artırdığını, karar vermede düşüş olduğunu ve güvenlik ile ilgili sorunlara neden olduğunu belirtmektedirler. Bu sorunlar ele alındığında eğitim ortamlarında yapay zekâ kullanımının yaygın hâle gelmesinin sakıncalı olabileceğini ifade etmektedirler. Eğitim-öğretimde yapay zekânın

daha bilinçli, etik ve önlemler alınarak yeniden tasarlanıp kullanılmasının gerekli olduğunu savunmaktadırlar.

2.2. Çalışma Motivasyonu

Çalışma ile motivasyon arasında önemli bir ilişki vardır. Kişiler çoğunlukla ilgi duydukları işleri yaparken daha verimli olmaktadır. Kişiler yaptıkları işlerini titizlikle yaptıklarında, istekli olduklarında, işi yapmak için yeteri kadar zaman ayırdıklarında, işle ilgili yükümlülüklerini tamamladıklarında o işe karşı daha da motivasyonlarının arttığı gözlemlenebilir. Bir kişi yaptığı işe karşı ne kadar motive olursa o işte bir o kadar başarı göstermektedir (Akbaba, 2006).

Doğan (2021), öğretmenlerin çalışma motivasyonunun, işine hazırlıklı gelmesi, yaptığı işe önem vermesi, işine itina göstermesi, istekli olması ve ders sırasında vaktini doğru bir şekilde kullanması gibi etkenlerle alakalı olduğunu belirtmektedir. Öğretmenin yaptığı işe önem göstermediği taktirde o işe karşı motivasyonunun da düşeceğini ifade etmektedir.

Durmuşoğlu ve arkadaşları (2024), öğretmenlerin okul ortamlarındaki fiziki koşullara, takdir edilmelerine ve öğrenci başarılarına yönelik genel olarak olumlu düşüncelerde olduklarını belirtmektedirler. Buna karşılık öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iş birliği, veli desteği, yeni teknolojilere erişim ve iş yükü gibi alanların geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu yüzden öğretmenlere yönelik bu alanlarda destek ve kaynakların artırılmasının, meslekten duydukları memnuniyetin daha da güçleneceğini belirtmektedirler.

2.2.1. Motivasyonun Önemi

Motivasyonu yüksek kişiler amaçlarına ulaşmada daha istikrarlı ve amaçlarını ortaya koyma olasılıkları daha ileri seviyede olmaktadır. Motivasyonun kişilerin hareketlerine yön vermede çok önemli olması çalışma ortamına da yansımaktadır (Uzunpınar, 2019).

Ünsar (2011), mesleki güdülenmeleri çok yüksek olmayan kişilerin işlerini bırakmaya karşı daha istekli olduğunu ifade etmektedir.

2.2.2. Motivasyon Süreci

Motivasyonun oluşum süreçleri dört seviyeden meydana gelmektedir (Aşıkoğlu, 1996):

1. *Gereksinim Seviyesi:* Giderilmesi gerekli olan bir ihtiyaç ile motivasyonun ilk basamağı ortaya çıkmaktadır.
2. *Harekete Geçirilme Seviyesi:* Kişinin gereksinimini giderebilmesi için gerekli etki meydana gelmektedir.
3. *Tutum Seviyesi:* Kişinin içinde taşıdığı gereksinimi ortaya koyabilmek için takındığı hâl ve tutumlardır.
4. *Doygunluk Seviyesi:* Kişinin gereksinimini gidermek amacıyla ortaya koyduğu hareketlerin neticesinde meydana gelen hoşnutluktur.

Vatansever Bayraktar (2015)'a göre, herkesin yaşadığı hayat boyunca bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu gerek duyduğu ihtiyaçlar belirdiğinde motivasyonun oluşum süreçlerine ilk adım atılmış olmaktadır. Kişilerin gerek duydukları ihtiyaçlar hem ruhsal hem de fiziksel olabilmektedir. Kişi hangi konuda ihtiyaç hissediyorsa bunu gidermeye çalışır ve motivasyonun oluşum süreçlerindeki harekete geçirilme seviyesi gerçekleşmektedir. Son olarak da kişi, ihtiyaçlarını gidermek için hareketlerde bulunacak ve bu hareketlerin sonucunda da doygunluğa ulaşacaktır. Böylelikle içinde oluşan ihtiyaç ile başlayan motivasyon süreci son bulacaktır. Tabi bu durum tek bir gereksinimden oluşmayıp, hayatı boyunca yeni yeni ihtiyaçlar oluşturarak sürekli hâle gelip ilerleyecektir.

2.2.3. Motivasyon Türleri

2.2.3.1. İçsel Motivasyon

Bireylerin içinde oluşan itici güçlerinden ve kendi erdemlerinden meydana gelen bir davranıştır. Bir bireyin kendi içinde motive olabilmesi için yaptığı iş ve işlerden zevk alması ve işin ona cazip gelmesi gerekmektedir (Aslan & Doğan, 2020). Bir birey, hoşlandığı bir eylemi ortaya koymaktan zevk alır ya da bağımsızlık, başarılı olma, yaptığı işte olgunlaşma gibi kendi içsel gereksinimlerini gidermek amacıyla motive olabilmekte ve bu durum gerçek olduğunda ise kişi çalışma ortamında yaptığı işine daha çok önem vermektedir (Erceylan vd., 2021).

Vural (2016)'a göre, bireyin kendisiyle iftihar etmesi, doyum sağlaması, yapabildiklerini görmesi, ilgi ve arzu ile işini yapması kişinin içsel motivasyonunu oluşturmaktadır. İçsel motivasyon hedeflenen ihtiyaçların giderilmesiyle meydana gelen keyifle ilgilidir. İç motivasyonda bireyler hiçbir şeyin tesirinde kalmadan kendi fikirlerini ortaya koyarak davranmaktadırlar. 1940'lı yıllardan önce içsel motivasyonu ele alan bilim insanı bulunmazken, sadece motivasyonun kaynağı dışsal olarak belirlenirken bu yıldan sonra bu motivasyon türü araştırılmaya başlanmıştır (Raffini, 1996).

Mottaz (1985)'a göre, çalışma ortamında daha farklı düşünme olanakları, ilgilerinin olması, aktif katılma, yükümlülük alma, üstü ile iletişimi, yaptığı işin zorluk derecesi, göstermiş olduğu başarı kişiye fayda sağlayacak iş verimi ile ilgili hususlardır.

2.2.3.2. Dışsal Motivasyon

Kişinin dıştan aldığı yönlendirmelere, mükâfat ya da yaptırımlara göre davranmasıdır. İş ortamında kişilerin maddi olarak kazançlar aldıkları, görevde yükselmek, iş garantisi gibi aldıkları ödüller dışsal motivasyona örnektir (Alacahan, 2023).

Karaca (2024)'ya göre, bireyler maddi ya da manevi ödüller alabilmek amacıyla bir işi yerine getirebilir ya da herhangi bir olumsuz durumla karşılaşmamak için sahip olduğu bir yükümlülüğü tamamlayabilmektedir. Öğrencilerin bir yıl boyunca çalıştıkları derslerden puanlar, belgeler almasını da dışsal motivasyona örnek verebiliriz. Fakat derslerde başarı gösteren öğrencilerin kendilerine güvenmeleri içsel motivasyondur ve herhangi bir dışsal etki gerekmemektedir (Öncü, 2004).

Çalışanların, çalıştıkları işten keyif almaları, işlerini daha etkili yapmaları, motivasyonlarını artırmaları amacıyla farklı motive edici tekniklerden yararlanılmaktadır. Çalışanlar yaptıkları işin kalitesinden ya da kişisel özelliklerinden kaynaklanan sebeplerden dolayı içsel, maddi ödüllendirme veya fazladan olanaklar gibi birçok etkenlerle de dışsal olarak motive olabilmektedirler. Çalışanların başarısını yükseltmek için bu tarz motive edici kaynaklardan yararlanılmalıdır (Aslan & Doğan, 2020).

Gordon (2015)'a göre, içsel ve dışsal güdülenme bireyleri etkilemektedir fakat bazı durumlarda içsel güdülenmeye göre dışsal güdülenme ön plana çıkabilmektedir. Örneğin, kişiler hoşnut olmadığı bir mesleği ekonomik getirisi fazla olduğu için yapabilmektedir. Kişi bu durumda içsel alacağı hazdan ziyade dışsal haz alacakları için kendilerini güdülemektedir. Bundan dolayı çalışanların iç ve dış motivasyonlarının birbirine üstünlük

kurmaması için motivasyon biçimlerini çok iyi bir şekilde tespit etmek gerekmektedir (Uzunpınar, 2019).

Aslan ve Doğan (2020)'a göre, içsel ve dışsal motivasyonun bireyler üzerinde etkili olduğunu ancak içsel motivasyonun performansları üzerinde daha etkili ve devamlılık gösteren bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dışsal motivasyonun kısa zamanda performansı artırabildiği, ancak tek başına yeterli olmadığı vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin içsel motivasyonu destekleyen çalışma ortamlarının performans ve mesleklerinden aldıkları keyif bakımından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmaktadırlar. Ayrıca dışsal motivasyon unsurların, içsel motivasyonu destekleyici şekilde kullanılması durumunda performanslarının da olumlu yönde güçleneceği belirtilmektedir.

Gümüştaş ve Gülbahar (2022)'e göre, öğretmenlerin motivasyonunu ve başarılarını artıran en önemli unsur güçlü liderlik özelliklerine sahip, hoşgörülü ve her zaman destekleyici yönetici tutumudur. Çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerinin, büyük oranda insan ilişkileri ve yöneticilerin tutumlarına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. İçsel motivasyonun öğretmen davranışlarında etkili olduğu, dışsal motivasyonun ise içsel motivasyonu destekleyici bir unsur olduğunu vurgulamaktadırlar. Aynı zamanda fiziksel ortamlar, ekonomik imkânlar, öğrenci ilgisi ve veli desteği gibi dışsal faktörlerin de öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedirler.

2.2.4. Motivasyon Kuramları

Motivasyon terimi ile alakalı şu ana kadar çok sayıda teori ortaya atılmıştır. Bu teoriler; "Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi, Douglas McGregor'ın X ve Y Teorisi, Herzberg'in Çift Faktörlü Motivasyon Teorisi, Edward Deci ve Richard Ryan tarafından ortaya atılan Öz Belirleme Teorisi, Clayton Alderfer'in Varolma-İlişki Kurma-Gelişme İhtiyaçları Teorisi, David McClelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi, Ivan Pavlov'un Şartlandırma ve Pekiştirme Teorisi, Stacy J. Adams'ın Eşitlik Teorisi, Victor Vroom'un Beklenti Teorisi, Edwin A. Locke ve Gray P. Latham'ın Amaç Teorisi, Lawler-Porter'ın Ümit Teorisi, Hackman ve Oldman'ın İş Özellikleri Kuramı"dır.

2.2.4.1. İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

1943 yılında Abraham Maslow aracılığıyla geliştirilen ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında, kişilerin ilerlemelerinin, onların gereksinimlerinin aşamalı olarak giderilmesiyle mümkün olabileceği savunulmaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, aidiyet, sevgi, değer ve kendini gerçekleştirme gereksinimi bu kuramın piramit basamaklarını oluşturmaktadır. Bu basamaklardan hedeflenmesi en çok istenilen son basamakta yer alan kendini gerçekleştirme ihtiyacıdır. Bu ihtiyacı giderme bir kişinin gelişimi bakımından önemlidir. Herkes içinde bulunduğu şartlara uygun olarak bu basamaklardaki ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Barınacak bir evi olmayan ama iyi bir resim yapmak için kursa gitmek gibi bir arzusu olan bireyin öncelikli olarak barınma ihtiyacını karşılaması gerekmektedir ya da karnı aç olan bir kişi bu ihtiyacını gidermeden sosyalleşme ya da son basamak olan kendini gerçekleştirme ihtiyacı gibi daha üst seviyedeki ihtiyaçlarına odaklanamaz. Kişilerin basamaklar arasında geçiş yapabilmesi için öncelikle motivasyonlarının sağlanması ve daha sonra da içindeki basamağın zorunluluklarının karşılanması gereklidir (Maslow, 1943).

Bu kuramı özetlemek gerekirse; ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı yeme, içme, uyku, barınma gibi en temel ihtiyaçlardan başlayarak, diğer basamaklara gittikçe daha çok sosyal ilişkilerin ve psikolojiye yönelik ihtiyaçların olduğu bir piramittir ve bireylerin ilk olarak fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gerekmektedir. Giderilmediği takdirde bu ihtiyacı atlayıp diğer ihtiyaçlara geçmesi olanaklı değildir (Çoban, 2021). Kısacası insanlar alt derecedeki gereksinimlerini gidermeden üst derecedeki gereksinimlere yoğunlaşamaz.

Çoban (2021) çalışmasında, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi'nde yer alan kendini gerçekleştirme basamağını ele almıştır. Çalışmada, bireylerin temel ihtiyaçları karşılandıktan sonra gizil yeteneklerinin açığa çıkabileceğini ve bu süreçte içsel motivasyonun etkili olduğunu belirtmektedir.

2.2.4.2. X ve Y Kuramı

1960'ta Douglas McGregor tarafından ortaya atılan bir kuramdır. Bu kuram, çalışanların motivasyonlarına ve yaptıkları işlerine göre iki değişik yönetme biçimini ve bakışını belirtmektedir. Douglas McGregor, idarecilerin ve işgörenlerin hipotezlerine göre X ve Y kuramı olmak üzere iki tane yönetme biçimini betimlemiştir. X kuramına göre, çalışanların dışarıdan zorlamalara gereksinimi olduğunu ve işlerine karşı güdülenme sorunu yaşadıkları

savunulmaktadır. Çalışanlar yaptıkları işten kaçmaya meyillidirler. Bu yüzden de idarecileri tarafından baskı altına alınmaya ve işleriyle ilgili izleyecekleri yolu göstermeye gereksinim duymaktadırlar. Y kuramı ise, daha çağdaş, eşitlikçi ve bireye yönelikli bir yönetme biçimini savunur. Bu kuram, çalışanların motivasyonlarının yüksek olduğuna, sorumluluktan kaçmadıklarına ve daha özgün olduklarına inanmaktadırlar. Bu kuram, idareci tarafından çalışanlarına yeteri kadar olanaklar verildiğinde daha başarılı olacaklarını ve kendilerini sürekli olarak geliştirebileceklerini savunmaktadır (Robbins & Judge, 2013).

Uzunpınar (2019) 'a göre, eğitimcilerin işini severek yapması, işini yaparken doyum alması işinde etkili ve verimli olmasını sağlamaktadır. Herkes için motive edici faktörler değişmektedir. Bu motive edici faktörler seçilirken de her bireyin kendine has olan özelliklerine dikkat edilerek onlar için en uygun olan aracın belirlenmesi gerekmektedir. Tabi bunu yaparken de kişinin ihtiyaçlarının titizlikle gözlenmesi gerekir. Bunun içinde bu işte uzmanlaşmak ve eğitimcileri çok iyi tanıyarak, onlarla daha yakından alakadar olmak gerekir. Bunu bu şekilde yapmak ancak iyi yöneticiler ile mümkün olmaktadır. İyi bir yönetici çalışanlarının hareketlerini daha iyi kestirebilir ve neye ihtiyacı olduğunu daha iyi anlayabilir.

2.2.4.3. Çift Faktör Kuramı

Çift faktör kuramı 1959 senesinde Frederick Herzberg tarafından iş motivasyonu ve iş verimliliği arasındaki ilişkiden yola çıkarak ortaya atılmıştır. İşgörenlerin güdülenmesini etkileyen iki tane etkenin varlığını ileri sürmüştür. İlki hijyensel etkenlerdir. Bu etkenler denetlenme biçimi, çalışma durumları, sosyal ilişkileri, konumu, ekonomiksel getiri gibi dışsal faktörlerle ilişkilidir (Herzberg, 1964).

Demirel ve Okyay (2023)'e göre, hijyensel etkenler çalışma doyumunu azaltan faktörlerdir. Ulukuş (2019)'a göre ise hijyensel faktörler motivasyonu direkt bir şekilde etkilememektedir ama kişinin güdülenmesinin az olduğu koşullarda beliren sorunları çözme odaklıdır.

Diğeri ise motiveyi artırıcı etkenlerdir. Bu etkenler iç motivasyona yöneliktir ve kişinin sorumluluk alması, başarılı olma isteği ve işinde ilerlemesi, kabullenme ve geri bildirimler şeklinde tanımlanmaktadır (Herzberg, 1964). Bu faktörler kişileri direkt olarak etkilemektedir (Ulukuş, 2019). Çift faktör kuramına göre hijyen faktörleri, herhangi bir

seviyeye ulaşılmasında yalnız başına yeterli gelmemektedir. Herhangi bir hareketin etkin bir biçimde gerçekleşmesi ve bitirilmesi için motiveyi artırıcı faktörlerin de hesaba katılması gerekmektedir (Herzberg, 1964).

2.2.4.4. Öz Belirleme Kuramı

Bu kuram 1958 yılında Fritz Heider ve Richard de Charmas tarafından geliştirilen "Algılanan Nedensellik Konumu Kuramı"nın etkisi altında kalarak 1970 yılında Richard Ryan ile Edward Deci tarafından şekillendirilmiştir. Bu kuramda; kişiler hem içten hem de dıştan fark edilen sebepsellik özelliğini taşıyabilir. Burada verilen tanımların Öz Belirleme Kuramı'ndaki karşılığı ise iç ve dış motivasyon şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Deci & Ryan, 2020).

Orhan (2022)'a göre bu kuram, kişilerin fiziksel ve biyolojik şartları göz önünde bulundurarak psikolojiksel olarak gelişmelerini ve sebeplerini araştırmaktadır. Herkes içgüdüsel olarak bulunan iç motivasyonları ile eylemde bulunmaya meyillidirler. Kişilerin geçmişteki tecrübelerinden yola çıkarak ileri zamandaki hareketlerini belirlemesinde kişilerin ana gereksinimleri vardır. Öz belirleme kuramının en temel yönü de budur. Yani özünde bulunan psikolojiksel gereksinimleri fizyolojik gereksinimlerle birlikte inceliyor olmasıdır.

2.2.4.5. Varolma-İlişki Kurma-Gelişme İhtiyaçları Kuramı

Clayton Alderfer, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi kuramına başka bir seçenek getirmek amacıyla bu kuramı geliştirmiştir. Bu kuramda gereksinimlerin sırası çok daha kolaydır (Koçel, 2005'ten aktaran Önen & Kanayran, 2016).

Karaca (2024)'ya göre bu kuram; varolma, ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçları olmak üzere üç bölümde toplanmıştır ve üçü de birbirinden farklı biçimde hazırlanmıştır. Bu kurama göre kişiler alt seviyedeki gereksinimlerini gidermeden daha üst seviyedeki gereksinimlerine eğilebilirler. Bu kuramın Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre katı olmadığını dile getirmektedir.

2.2.4.6. Başarı İhtiyacı Kuramı

David McClelland, kişilerin tutumlarını ortaya çıkarmak için gereksinimleri odak noktası yaparak başarı ihtiyacı kuramını geliştirmiştir. Bu kuram kişilerin yapılan işte en iyi dereceyi ortaya koyma ve başarılı olma arzusuna dayanmaktadır. Bu kuram "Başarı ihtiyacı", "İlişki ihtiyacı" ve "Güç ihtiyacı" şeklinde üç bölümde incelenmektedir. Başarı ihtiyacı, kişilerin ortaya koydukları amaçlara erişme, yapabileceği şeyin en iyisini yapmaya gayret etme ve başarılı olma isteğini belirtir. Başarıyı bir hedef olarak gören kişiler, zor olan işlerden kaçınmazlar, üstlerinden geri dönüt almak isterler ve üstün çaba harcayıp başarı gösterdiklerinde bireysel doyum alırlar. İlişki ihtiyacı, kişilerin çevresindekilerle ilişki içine girmesini, sosyal olmasını ve çevresindekiler tarafından da kabul gören bir kişi olmasını belirtir. İlişki ihtiyacı yüksek olan kişiler bir takım içinde olmayı ve beraber çalışmayı isterler. Güç ihtiyacı ise, kişilerin çevresindekileri etkisi altına alma, onları kontrol altında tutma ve çevresine yapacakları işte izleyecekleri yolu gösterme isteğini belirtir. Güç ihtiyacını merkeze alan kişiler önder olmayı isterler (Karaca, 2024).

Kişilerin iş tatminini sağlamak için bu üç temel gereksinimin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu üç gereksinimin çeşitli derecelerde iş tatmini yarattığı ifade edilmektedir. Buna ek olarak, kişilerin idareci sınıfına gelebilmesi için özellikle başarı ve güç gereksiniminin ön planda olması gerektiği belirtilmiştir. Bu gereksinimlerin giderilmesi için de kişilerin çalışma ortamlarında emek sarf etmesinin önemli bir etken olduğu ifade edilmiştir (Cansız, 2019).

2.2.4.7. Şartlandırma ve Pekiştirme Kuramı

Pavlov tarafından geliştirilen şartlandırma kuramı, bir uyarıcının diğer uyarıcılarla bağlantı kurma sürecidir. Bunu köpekler üzerinde yaptığı deneylerle ortaya koymuştur. Bu deneyde köpeklere yemek verilmeden zil çalınmıştır, ardından yemek verilmiştir. Bu durum zaman içinde köpekler de şartlanma etkisi göstermiş ve her zil çaldığında salyalarını akıtmışlardır. Skinner tarafından geliştirilen pekiştirme kuramı ise, yapılan bir hareketin sonucu ile ilişkilidir ve yapılan hareketlerin sıklığını etkileyebilmektedir (Karaca, 2024). Yapılan hareketler güzel şeylerle sonuçlanırsa o hareketler yapılmaya devam edilecek ama sonucunda hoşuna gidilmeyen durumlar olursa o hareket bir daha yapılmak istenmeyecektir. Böylelikle yapılan hareketler yinelendikçe sonuçları öğrenilecek ve pekiştirilecektir (Karaca, 2024).

Aydın (2000)'a göre bu kuram, bir çalışma ortamında çalışanların çalışma verimini yükseltmek amacıyla pozitif hareketlerini pekiştirmekte kullanılabilmektedir. İstenilen pozitif hareketlerde bulunan çalışanlar da onların o hareketlerinin beğenildiğini gösteren eylemlerde bulunabilmektedir.

2.2.4.8. Eşitlik Kuramı

1960'da Stacy J. Adams aracılığıyla geliştirilen eşitlik kuramında yöneticilerin işgörenlerine eşit şekilde davranması söz konusudur. Zihinsel bir kuramdır. İşgörenin etkili çalışması ve çalışmalarına emek vermesi aldığı maaş, konum, yükselme gibi armağanlar ile ilişkilidir. İşgörenler çalışma ortamlarında yöneticileri tarafından bir adaletsiz davranma gördükleri an işlerine duydukları güdülenmeleri azalacaktır. Çünkü işgörenler kendilerini haksız bir tutuma uğradıklarını hissedecektir. Bu durumda beraberinde çalışılan müessesenin verimini düşürerek başarısızlığa sürükleyecektir. Tabi bunun tam tersi bir durum yaşandığında yani adaletli davranıldığını hissettiklerinde de işgörenlerin işlerine duydukları güdülenmeleri artacaktır. Böylelikle işgörenlerin işlerine gösterdiği çaba da buna bağlı olarak artacak ve müessesenin de başarısını pozitif yönde etkileyecektir (Luthans, 2015).

Atlı (2023)'ya göre eşitlik kuramı, bireylerin çalışma ortamlarında, çalıştıkları işler neticesinde bir sonuç almalarını ve alınan bu sonucunda işine verdiği çabayı etkilediğini ifade etmektedir.

2.2.4.9. Beklenti Kuramı

Victor Vroom tarafından geliştirilen beklenti kuramında, kişiler hareketlerinde mantığını kullanır ve hedeflerine erişmek amacıyla kendilerini güzel sonuçlara ulaştıracak en iyi yöntemi seçerler. Beklenti kuramına göre bireylerin güdülenme oluşumları kişiseldir ve bireyler kendilerine koydukları amaçlara ulaşırken bireysel fikir belirtirler ve bu fikirlerin neticesine de razı olurlar (Atlı, 2023).

Tekin (2016) ise, bu kuramı belli olmayan ve riske girilerek alınan kararlar üzerinde durduğunu ifade etmiştir.

Ünal ve Gülmez (2021)'e göre bu kuram, bireylerin güdülenmesi için ilk olarak bulunacağı eylemin üstesinden gelip gelemeyeceğinden emin olmalıdır. Beklenti kuramına göre

bireylerin işlerinde gösterdikleri emeklere geri dönütte bulunmalı, olumlu eylemlerini gösterebilmeleri için katkıda bulunmalı ve bireysel olarak hediyeler verilmelidir.

Bu kuram beklentiler, değerler, belirsizlik ve riskten kaçma olmak üzere üç unsuru kapsamaktadır. Kişiler bulundukları eylemler sonucunda maliyetsel olarak veya onlara yarar sağlayacak unsurlar içeren bir beklenti içine girer. Bireyler bir işi yaparken eğer yeteri kadar olgunluğa erişemediyse o işte olumsuz sonuçlarla sonuçlanabilir. Bu da bireylerin motivasyonunu düşürür ve bir daha o işi yapmak istemeyebilir. Bu yüzden yapmak istediğimiz ne varsa yeterli yetkinliğe ulaştıktan sonra yapmalıyız ki motivasyonumuz olumsuz etkilenmesin (Atlı, 2023).

Karaca (2024)'ya göre, kişiler aldıkları sonuçların da ne kadar önemli olup olmadığını yorumlayarak değerlerini ortaya koyabilmektedirler. Riskten kaçma ve belirsizlik bir kişinin kararını etkilemektedir. Eğer kişiler belirsiz durumlar yaşıyorlarsa aldıkları kararlarda riskten kaçmak istemektedirler.

2.2.4.10. Amaç Kuramı

Amaç kuramı 1960'lı yılların sonlarında Gary P. Lathom ve Edwin A. Locke aracılığıyla, kişilerin işlerinde gösterdikleri çabayı, başarılı olmalarını ve motivasyonlarını kavramak ve tanımlamak amacıyla ortaya atılmıştır. Bu kuramın iki tane savı vardır (Karaca, 2024):

1. Bireylerin kendileri için hedeflediklerinin, kendilerinin hareketlerine yön vereceğini ve bu sayede de yaptıkları işte başarı elde edecekleri belirtilmiştir.
2. Bir de kişilerin dış etmenlerden alınan isteklendiricilerin olması çalışanların hedeflerini etkisi altına alarak yaptıkları işlerde başarılarını artıracakları ifade edilmiştir.

2.2.4.11. Ümit Kuramı

Lawler ve Porter tarafından geliştirilen ümit kuramı, beklenti kuramının geliştirilmesi ile ortaya çıkmıştır (Eren, 2000).

Aydın (1993)'a göre bu kuram, verilen emek her zaman gösterilen çaba ile orantılı bir şekilde performansı vermeyebilir. Bireyler yapılan işte gerekli yeterliliğe ve bilgiye sahip olmalıdır. Bireylerin kendileri için biçmiş olduğu görevler ve çevresinden alacağı tutumlar hususunda bir ümidi olduğunu, işgörenin performansına göre ödüllendirmeler olacağını

belirtmektedir. Eğer işgörenlerin gösterdikleri çaba sonucunda kendilerine biçtikleri ödül ile aldıkları ödül eşit olmazsa motivasyonlarının düşeceğini ifade etmektedir.

2.2.4.12. Hackman ve Oldman'ın İş Özellikleri Kuramı

Bu kuram 1975'te Hackman ve Oldman aracılığıyla, kişilerin meslek yaşamlarında karşı karşıya kaldığı işleriyle ilgili güdülenmeleri, onların olumlu hareket yapmalarında etkili olacağını ortaya koymuştur (Yiğiter, 2019). Kişilerin icra ettikleri işlerin çeşitli olması, kişilerin yaptıkları işlerin ne kadarını yaptıkları (Yiğiter, 2019), bu işleri yaparken özgür olması, yaptığı işin diğer kişilerin yaşamlarında fayda sağlaması ve kişilerin icra ettikleri işlerden geri dönütler alması (Bilgiç, 2008) gibi nitelikleri karşılayan kişilerin güdülenmesinin artacağı ve işlerinden istifa etme yüzdesinin düşeceği belirtilmektedir (Utaş, Çinko & Işıl, 2017).

2.2.5. Eğitim Kurumlarında Motivasyon

Her birey farklı olduğundan onları motive etmenin yolları da farklılaşmaktadır. Neredeyse her kurumda ve çalışma ortamlarında yöneticiler çalışanlarının en yüksek düzeyde çalışmalarını ve elverişli bir şekilde kurumlarını geliştirmelerini istemektedir. Tabi bu durum her ne kadar eğitimcilerin yaptıkları işle yeterli bilgiye ve beceriye sahip olsa da çoğu zaman muhtemel olamayabilir. Bundan dolayı eğitimcileri daha da heveslendirmek ve güdülemek için, onların kişisel ayrımlarını da göz önünde bulundurarak çeşitli güdülenme teknikleri üzerine çok sayıda çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Ergül, 2005). Eğitim kurumlarından yeteri kadar verim sağlanmak bekleniyor ise bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin yaptıkları işten zevk almasını sağlamak gerekmektedir. Bir eğitim kurumunda işini severek yapan öğretmenler olduğu sürece o eğitim kurumu her zaman başarılı ve verimli işler yapacaktır (Köse & Çevik, 2017).

Atlı (2023), eğitim-öğretim ortamlarında öğretmenlerin motivasyonunun başarı belgeleri, takdirler gibi ödüllendirme yöntemleri, hizmet içi seminerler, öğretmenler arası işbirliği yapılacak ortamların sunulması gibi teknikler ile artıracak olanların yöneticiler ve MEB olduğunu vurgulamaktadır. Bunlara ek olarak öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmelerine olanak sağlanması, sosyo-kültürel desteklerin yapılması, çalışma ortamlarında sükûnetin olması da onlar için bir motivasyon kaynağı olduğunu ifade etmektedir. Yöneticiler

öğretmenlerinin fikirlerini ve gereksinimlerini benimseyerek, onları her manada yüreklendirecek bir tavır içinde olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Deniz (2021), öğretmenlerin motivasyonunda eğitim politikaları, okul yöneticilerinin tutumları, öğrenci ve veli davranışları, meslektaşları ile kurdukları ilişkiler gibi dışsal faktörlerin daha baskın olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunun güçlendirilmesi için etkili politikalar ve meslektaşlarının desteğinin gerekli olduğunu belirtmektedir.

2.2.6. Öğretmen Motivasyonu

Öğretmenlerinin motivasyonunun nasıl olduğu, bir ülkenin zenginlik derecesi ile eğitim sistemlerinin başarılı olmasıyla doğrudan ilişkilidir diyebiliriz. Öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki aldıkları haz ve göstermiş oldukları emekler ile motivasyonlarının yüksek olup olmadığı ilişkilidir. Bir öğretmenin işine duyduğu güdülenme ne kadar iyi olursa öğrencilerinin de derslerinde göstermiş oldukları başarı bir o kadar fazla olmaktadır (Yılmaz, 2009).

Uzunpınar (2019), eğitim ortamlarında yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin enerjilerinin çok önemli olduğu ve güzel bir eğitim-öğretim süreci sunmak için bu üç unsurun da motivasyonlarının yüksek tutulması gerektiğini belirtmektedir.

Bir işi her daim yapabilmek için hem kişinin işine olan sevgisi, olumlu duyguları hem de bu işi yaptığı için kendini şanslı hissetmesi çok önemli bir durumdur. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler çalışma ortamlarında karşılaşabilecekleri her unsur için kendilerini her daim hazır hissedecek güdülenmeyi içlerinde hissetmeli ve devamlılığını sağlamalıdır (Büyükses, 2010).

Bireyi en alt düzeylerden daha üst düzeylere getiren öğretmenlerin işini yaparken duyduğu haz ve aldığı sevgi eksik kaldığında öğrencilerinin bu düzeylerinde de sıkıntılar ortaya çıkabilir. Ne kadar çok her insan birbirinden farklı olsa da herkes icra ettiği mesleğinden ve hareketlerinden olumlu davranışlar ile geri dönüt aldığında daha huzurlu ve mutlu hissedecektir. Bu durum da insanların motivasyonunun artmasına destek olacaktır (Uzunpınar, 2019).

Küçük (2008), mesleki motivasyonları yüksek olan öğretmenlerin yaptıkları işte daha iyi performans gösterdiklerini ve başarılı olduklarını ifade etmektedir. Bir okulun adından iyi

bir şekilde söz ettirmesi için mesleki motivasyonu iyi olan ve işine dört elle sarılan öğretmenler ile çalışmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Argon ve Ekinci (2016), eğitimcilerin okul içerisinde mesleklerini yaparken doyum almalarının, dış etmenlerden özellikle öğrencilerinden ve ebeveynlerinden hürmet görmelerinin, çalıştıkları ortamda kendilerini emniyette hissetmelerinin okul ile birleşmeleri açısından kritik bir durum olduğunu belirtmektedir.

Günümüzdeki teknolojik ilerlemelerin sonucunda eğitmenlerin internet, bilgisayar gibi unsurlarla karşılaştırılması, eğitim programlarında durmaksızın yapılan değişmeler neticesinde milli bir eğitim programının yapılamaması ve performans artırımının sağlanamaması eğitmenlerin halkın gözündeki itibarının yitirilmesine neden olduğu düşünülebilir (Uzunpınar, 2019).

Eğitim-öğretim ortamını etkisi altına alan birden fazla unsur vardır. Eğitim-öğretim ortamlarına ait olan malzemeler, eğitim-öğretim ortamlarının sağladığı imkânlar, eğitim-öğretim ortamlarının alt yapıları bu unsurlara örnek verilebilir. Eğitim-öğretim ortamlarını etkisi altına alan bu unsurlardan daha da belirleyici bir unsur bulunmaktadır ki o da öğretmenlerdir. Çünkü yukarıda sayılan unsurlarla en fazla iletişim hâlinde olan öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin her türlü ihtiyaç duyduğu şeyleri gidermek gerekmektedir. Bu gereksinimler ekonomiksel olduğu kadar mesleklerine duydukları motivasyon, sevgi veya işini yapma azminin azalmasından da kaynaklanabilir. Eğitim-öğretim ortamlarının her safhasında öğretmenin olması, onu önemli bir unsur hâline getirmesi çok önemli bir konudur. Bu nedenle öğretmenin motivasyonunun azalmasına sebep olan etmenler detaylandırarak tespit edilmelidir (Yıldız & Taşgın, 2020).

Dinç (2022), eğitim-öğretim ortamlarındaki huzur ve asayiş ortamının, idari kadronun görev dağılımında liyakatli davranmasının, her öğretmenine hakkaniyetli olması ile sağlanacağını ve bu durumun da öğretmenin mesleki motivasyonunu yükselteceğini belirtmektedir.

Yıldız (2019)'a göre, öğretmenler icra ettikleri mesleklerinden, çalıştıkları kurumlarından, sınıf ortamlarından, koşullara uygun olarak sağlanan materyallerden oldukça hoşnutluk duyarlarsa o orantıda da mesleklerinden verim alacaklardır.

Akan ve Ulaş (2023), çalışmalarında 15 makale analiz etmişler ve öğretmen motivasyonunu etkileyen dışsal unsurların içsel unsurlara göre daha baskın olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada içsel motivasyonu artıran faktörler arasında mesleğini sevmeleri,

kişisel gelişimleri, faydalı olma istekleri ve öğretmenliği isteyerek yapmaları ön planda iken; özerklik eksikliğinin motivasyonu azaltan en önemli içsel unsur olduğunu ifade etmektedirler. Dışsal motivasyonu artıran faktörlerin ise iş birliği, iletişim ve uygun fiziki şartlar iken; ekonomik yetersizlikler ve mesleğin itibarsızlaştırılması motivasyonu düşüren en önemli dışsal unsur olarak tespit edilmiştir.

Salman, Kartal, Sacu ve Tubay (2022), kadın öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin yaşlarının artması ile mesleki motivasyonlarının yükseldiğini belirtmektedirler. Öğrenim düzeyinin yükselmesi, mesleki kıdemlerinin artması ile özellikle 3. ve 4. sınıfları okutan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğunu vurgulamaktadırlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.3.1.1. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özdan (2018) yaptığı çalışmasında, eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımı ve teknolojiye yeterlilik algısı incelemiştir. Çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerin eğitim-öğretimde teknoloji kullanması ve teknolojiye yeterlilik algısına dair fikirlerini yaş, branş, sınıf seviyeleri, görevindeki çalışma süresi ve bulunduğu okulda görev yapma süresi bakımından ele alınmıştır. Teknolojiyi kullanma düzeyleri ve teknoloji yeterlilik algıları, yaşları 41-50 arasında bulunan eğitimcilerin 31-40 arasında bulunan eğitimcilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknolojiyi kullanma düzeyleri ve teknoloji yeterlilik algıları branşlara göre bakıldığında, branşı coğrafya olanların branşı kimya olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknolojiyi kullanma düzeyleri ve teknoloji yeterlilik algıları sınıf seviyelerine göre bakıldığında, 10. sınıfı okutan öğretmenlerin 9. sınıf okutan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Teknolojiyi kullanma düzeyleri ve teknoloji yeterlilik algıları eğitimcilerin görev yaptıkları çalışma sürelerine göre bakıldığında, mesleki kıdemleri 6-10 yıl arasında bulunanların mesleki kıdemleri 11-15 yıl arasında bulunanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Teknolojiyi kullanma düzeyleri ve

teknoloji yeterlilik algıları eğitimcilerin görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre bakıldığında ise, 1-5 yıl aynı okulda bulunanların diğerlerine göre daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu araştırmada çalışmaya katılan eğitimcilerde teknolojiyi kullanma arttıkça teknolojiye yeterlilik algılarının azaldığı tespit edilmiş ve eğitimcilerin teknoloji yeterlilik algılarının teknolojiyi kullanmalarına bir katkıda bulunmadığı belirlenmiştir.

Doğan (2019), yaptığı çalışmasında öğretmen olmaya aday kişilerin teknolojinin eğitsel bilgisi seviyelerinin, eğitim aldıkları bölümlere, yaşlarına, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine bakmıştır. Edinilen verilere bakılarak Fen Bilimleri bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının fizik, kimya, biyoloji ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre teknolojik eğitsel bilgi seviyesi daha yüksek çıkmıştır. Yaşlarına, cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türlerine, anne ve babalarının eğitim durumlarına göre incelendiğinde ise teknolojik eğitsel bilgi seviyesi ile aralarında bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Boz (2019), yaptığı çalışmasında aday öğretmenlerin teknolojiyi kabullenme seviyeleri ile uzaktan yapılan eğitim-öğretime ilişkin fikirlerini irdelemek ve bu fikirlerin demografik istatistiklere göre farklılıklar gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmayı yaparken Teknoloji Kabul Ölçeği ile Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği bir arada kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan yapılan eğitim-öğretime ve teknolojiyi kabullenme seviyelerinin orta seviyede olduğu ancak teknoloji kabul ölçeğinin performans beklentisi ile çaba beklentisi alt boyutlarında yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Okudukları bölüm, cinsiyetleri ve kişilerin BİT kullanım seviyeleri, uzaktan yapılan eğitim fikirlerinde ve teknolojiyi kabul seviyelerinde büyük oranda değişiklik göstermiştir. Bilhassa Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim-öğretim gören öğrencilerin, diğer bölümlerdeki öğrencilere göre algı seviyeleri daha yüksek oranda belirlenmiştir. Cinsiyet olarak bakıldığında ise erkek aday öğretmenlerin teknolojiyi kabul seviyeleri ile uzaktan yapılan eğitime algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışmada, BİT kullanmaya yönelik yetenek seviyeleri yükseldikçe uzaktan eğitim-öğretime ilişkin pozitif algı ve teknolojiyi kabul seviyesinin de yükseleceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak aday öğretmenlerin uzaktan eğitim-öğretime ilişkin algıları ile teknolojiyi kabul etme seviyeleri arasındaki ilişki matematiksel olarak düşük seviyede belirlenmiştir. Boz (2019) bu düşük seviyenin altında yatan sebebin insanlar arasında

uzaktan yapılan eğitim-öğretimin açıköğretim ile ilişkili olduğu algısı olduğunu vurgulamıştır.

Yiğiter (2019) yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmalarının mesleki motivasyona nasıl bir etkisi olduğuna değinmiştir. Bu çalışmada eğitimcilerin eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanmalarına yönelik tavırları yüksek seviyede çıkmıştır. Eğitimcilerin ders anlatırken teknolojiden faydalanmaya olumlu baktıkları, ekstra bir iş olarak görmedikleri ve eğitim ortamlarına da olumlu etkilerinin olacağını düşünmektedirler. Eğitimcilerin eğitim-öğretim ortamlarında teknolojiyi kullanmayı cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, kıdem, kurum cinsi ve derecesi türünden incelemiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve kıdem arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Teknoloji kullanımı kurum cinsi olarak bakıldığında özel okullarda devlet okullarına göre daha fazla seviyede belirlenmiştir. Teknoloji kullanımı kurum seviyesi olarak bakıldığında ise ilkokul öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortaokul ve lise öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre oranı daha büyük olduğu belirlenmiştir. Bunu da araştırmacı ilkokul çağındaki çocukların daha çok somut işlemler döneminde olmasından kaynaklı görsellik ve derse aktif katılımı sağlamasına dayandırmıştır. Eğitimcilerin mesleki motivasyonlarının da yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Mesleki motivasyon da cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, kıdem, kurum cinsi ve derecesi türünden incelenmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının cinsiyet ve kurum derecesine göre aralarında anlamlı bir şekilde farklılık görülmemiştir. Diğer yandan yaş, eğitim seviyesi, kıdem ve kurum cinsine göre aralarında anlamlı bir şekilde farklılık olduğu saptanmıştır. 26-35 arasında yaşa sahip olan eğitimcilerin 41 ve üstü yaşa sahip olan eğitimcilere göre mesleki motivasyon seviyelerinin daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu eğitimcilerin lisans ve lisansüstü mezunu eğitimcilere göre mesleki motivasyon seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı yürüttüğü bu çalışmasında eğitim seviyelerinin yükseldikçe mesleki motivasyon seviyelerinin azalmakta olduğunu belirtmiştir. 0-10 yıl görev yapan eğitimcilerin mesleki motivasyon seviyesi 20 yıl ve üstünde görev yapan eğitimcilere göre yüksek oranda çıkmıştır. Araştırmacı eğitimcilerin kıdemlerinin artmasına bağlı olarak mesleki motivasyonlarının az da olsa düşmekte olduğunu belirtmiştir. Son olarak özel okulda görev yapan eğitimcilerin devlet okulunda görev yapan eğitimcilere göre mesleki motivasyon seviyelerinin yüksek oranda çıktığı belirlenmiştir. Yiğiter (2019)'in yürüttüğü bu çalışmaya bakıldığında eğitimcilerin eğitim ortamlarında teknolojiyi kullanmaları ile mesleki motivasyonları arasındaki bağlantının

yüksek seviyede olduğu ve teknoloji kullanımı yükseldikçe mesleki motivasyonun da yükselmekte olduğu belirtilmiştir.

2.3.1.2. Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Shuxratovich (2022) yaptığı çalışmasında, teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarındaki yerini ve önemini ele almıştır. Aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) öğrenciyi merkeze alan öğrenme anlayışının etkilerini belirlemiştir. Bu çalışma, büyük oranla geleneksel eğitim-öğretim temelinin geçerli olduğunu ama bunu tamamlayacak olan işbirlikli öğrenmenin öğrenciyi merkeze alarak onların derslere aktif bir şekilde katılımını desteklediğini savunmuştur. Araştırmacı çalışmasında eğitim-öğretim ortamlarına teknolojiyi entegre ederken öğretilecek konuların niteliğine, sınıf mevcuduna ve öğrenmede hedeflenen amaçlara bağlı olarak değiştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede de öğrencilerin konuları öğrenmeye ilgilerinin arttığını, kişisel öğrenmenin sorumluluğunu aldıklarını ve eğitimde niteliğin arttığını belirtmiştir.

Orakova ve arkadaşları (2024) yaptıkları çalışmada, Kazakistan'ın Almatı şehir merkezindeki devlet okullarında çalışan ilkokul öğretmenlerinin pedagojik ve teknolojik yetkinlikleri ile dijital okuryazarlık seviyeleri arasındaki ilişkiyi tarama modeli ile incelemişlerdir. Çalışmaya göre ilkokul öğretmenlerinin pedagojik yeterlilik seviyeleri yüksek oranda çıkmıştır. Pedagojik yeterlilik seviyesi kadın öğretmenlerde ve mesleki çalışma süresi fazla olan öğretmenlerde daha yüksek belirlenmiştir. İlkokul öğretmenlerinin dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik arasındaki ilişki ise orta düzeyde saptanmıştır. Dijital okuryazarlık ile teknolojik yeterlilik seviyesi ise erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere göre daha yüksek oranda belirlenmiştir. Ayrıca mesleki çalışma süresi 9 yıl ve altı olan öğretmenlerde dijital okuryazarlık ve teknolojik yeterlilik arasındaki ilişki daha fazla olduğu saptanmıştır. Orakova ve arkadaşları bu durumu dijital yerliler olarak adlandırılan daha genç yaştaki öğretmenlerin teknolojiye daha kolay bir şekilde adapte olmaları ve eğitim-öğretim ortamlarında teknolojiden daha fazla yararlandıkları ile açıklanabileceğini savunmuşlardır. Çalışmada vurgulanan bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin teknolojik yetkinlikleri üzerinde çok fazla etkili olduğu aynı zamanda da teknolojik yetkinlik ile dijital okuryazarlığın pedagojik yetkinlik üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucudur. Fakat

araştırmada pedagojik yetkinliğe en fazla etkiyi dijital okuryazarlık seviyelerinin yaptığı ifade edilmiştir.

2.3.2. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yapılan Çalışmalar

2.3.2.1. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okçu (2015) yaptığı çalışmasında, Türkiye'deki eğitim-öğretim yöntemlerinde yapılan değişimlerin öğretmenlerin motivasyonlarına etkilerini araştırmıştır. Bilhassa 4+4+4 eğitim-öğretim sistemiyle birlikte getirilen yenilikler, öğretmenlerin mesleklerine olan doyumu, üzerlerindeki iş yükü ve verimli olma durumları bakımından incelenmiştir. Çalışmaya göre bu yeniliklerin getirdiği olumlu ve olumsuz etkiler olmuştur. Öğretmenlerin algılari doğrultusunda; sınıflardaki öğrenci sayılarının düşmesi ve yaş gruplarının birbirinden uzaklaşması, küçük yaşlarda yabancı dil öğretiminin başlaması, teknolojiye olan ilginin ve kullanımının artması, zorunlu eğitim-öğretimin on iki seneye yükselmesi, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin pozitif şekilde artması bu yeniliğin getirdiği olumlu etkiler olarak sıralanmıştır. Çok erken yaşlarda eğitim-öğretime başlanması ve okula adaptasyon sorunlarının artması, çok fazla eğitim-öğretim sisteminin yapılması ve bunu da yaparken belli bir temele dayandırılmadan yapılması, çok fazla öğretmenin norm dışında kalması, öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün ve baskının artması, ebeveynlere verilen yükümlülüğün artması ise bu yeniliğin getirdiği olumsuz etkiler olarak sıralanmıştır. Okçu'ya göre, eğitim-öğretim sistemlerinde yapılan değişimlerin sadece bu sistemlerin yapılarındaki dönüşümlerini etkilememekte aynı anda öğretmenlerin de çalışma motivasyonlarında çok büyük etkiler bırakmaktadır. Öğretmenlerde bıraktığı bu etkiler önemsenmeden uygulanan her dönüşüm, çok uzun sürede eğitim-öğretimin verimini ve niteliğini düşürmektedir. Bundan dolayı da yapılan bu çalışmada öğretmenlerin fikirleri, motivasyonlarının temelleri ve gereksinimleri önemsenerek eğitim-öğretim sistemlerinin geliştirilebileceği vurgulanmıştır.

Coşgun (2019) yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkisi altına alan etkenleri Herzberg'in ortaya koyduğu Çift Faktör Kuramı kapsamında incelemeyi ele almaktadır. Çalışmada Herzberg'in motivasyon kuramı temelinde ele alınan ölçümlerde bilhassa öğretmenlerde meslekte yükselme ve kariyer yapma imkânlarının eksikliği çalışma hayatlarındaki motivasyonunu düşürmektedir. Öğretmenler meslek

hayatlarındaki ilerlemelerin yeterliliğe dayalı ve adaletli bir şekilde bu sistemin oluşmasını dile getirmişlerdir. Eğitim ortamlarını denetleme biçiminde çok fazla evrak işlerinin olması ve kısıtlayıcı bir tutumun olması, öğretmenlerin gelirlerinin düşük olması bu çalışmanın öğretmen motivasyonunu etkileyen negatif etmenleridir. Ücretli öğretmenlik yapanlarda verdikleri emek karşısında aldıkları maaşın yetersiz olmasından ve diğer çevresel faktörlerden negatif tavırlar görmeleri sebebiyle çalışma motivasyonlarının olumsuz yönde etkilendiği ifade etmişlerdir. Öğretmenler maaşlarının azlığını olumsuz durum olarak görürken, okullarda uygulamış oldukları kurslar sayesinde ek ücretler almaları bazı eğitimcilerde çalışma motivasyonunu pozitif yönde artırdığını dile getirmiştir.

Dönmez (2023) yaptığı çalışmasında, ilkokul eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul bina kalitesi ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi ele almıştır. İlkokulda görev yapan eğitimcilerin çalışma motivasyonlarının demografik özellikler bakımından değişiklik olmadığı belirlenmiştir ancak elde edilen veriler okulların bina kalitesi ile öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkilediği, bunun da eğitim-öğretimde başarının büyük bir önemi olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada eğitimcilerin okulların bina kaliteleri genel olarak "orta" seviyede nitelikli olarak düşündüklerini ve çalışma motivasyonlarının "biraz yüksek" seviyede çıktığı belirlenmiştir. Demografik etmenlere ilişkin bulunan sonuçlarda, eğitimcilerin okullarının bina kalitelerine yönelik fikirlerinin yaş, cinsiyet, hizmet yılı ve bulunduğu okulda çalışma yılına göre farklılıklar olduğu ama eğitimcilerin çalışma motivasyonları üzerinde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmadan sonuç olarak okulların bina kalitelerinin yalnızca fiziki şartlarının ve araç-gereçler bakımından öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını olumlu şekilde etkilediği diğer boyutların öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkilemekte pasif olduğu belirlenmiştir.

Dursun (2023) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını öğretmenlerin sınıf önderliği ve örgüt kültürü arasındaki ilişkileri demografik özellikler ile bağlantı kurarak ele almıştır. Eğitimcilerin sınıf önderliği algıları özellikle birbirleriyle etkileşime girme durumunu ön plana çıkararak yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Sınav ile öğrenciyi belirleyen eğitim yuvalarında çalışmakta olan eğitimcilerin sınıf önderliği algı seviyeleri daha yüksek oranda çıkmıştır. Eğitimcilerin sınıf önderliği algı düzeyleri kız-erkek ve eğitim-öğretim seviyeleri bakımından değişiklik göstermemekte fakat çalışma süreleri daha uzun olan tecrübeli eğitimciler diğerlerine kıyasla daha da fazla sınıf içi önderlik göstermekte olduğu belirlenmiştir. Çalışmada eğitimcilerin çoğu eğitim-öğretim

ortamlarında basamak düzeni kültürünü kabul etmiş fakat sınav ile öğrenci belirleyen eğitim yuvalarında çalışan eğitimcilerin birlikte çalışma kültürüne daha sıcak baktıkları tespit edilmiştir. Kadın eğitimcilerimiz erkek eğitimcilere göre basamak düzenindense birlikte çalışma kültürüne destek vermişlerdir. Çalışmada eğitimcilerin çalışma motivasyonları yüksek oranda belirlenmiş özellikle eğitimcilerin okul içindeki çalışma motivasyonlarını etkileyen etmenleri pozitif yönde etkilemiştir. Sınavla öğrenci belirleyen okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma motivasyonu daha yüksek düzeyde, kadın eğitimcilerinde erkeklere göre çalışma motivasyonları daha fazla düzeyde belirlenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada eğitimcilerin okul etkililiği, örgüt kültürü ve çalışma motivasyon seviyelerinin demografik nitelikler bakımından değiştiği ve bu niteliklerin de eğitim-öğretimde çok önemli bir yer edindiği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin çalışma motivasyonu, örgüt kültürü, eğitimcilerin sınıf liderliği ve okulların etkililiği arasında çok önemli bir ilişki olduğu ve birbirlerini pozitif yönde etkilediği saptanmıştır.

Karazeybek (2023) yaptığı çalışmasında, eğitimcilerin öğretmeye ilişkin amaçlarının eğilimini ve çalışma motivasyon seviyelerini ele almıştır. Eğitimcilerin öğretmeye ilişkin amaç eğilimleri ile çalışma motivasyon seviyelerinin ortalama olarak yüksek düzeyde olduğu fakat mesleki ilerlemede ve iş yapmadan kaçınma alt boyutunda düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve çalışma yılına göre eğitimcilerin çalışma motivasyonları ciddi bir değişiklik göstermemiştir. Öğretim kademesine bakıldığında da öğretmenlerin çalışma motivasyonlarında genel olarak bir farklılık söz konusu olmamıştır fakat işten kaçınma ve öğrenci ilişkileri alt boyutlarında ufak farklılık olduğu dile getirilmiştir. Lisansüstü eğitim gören eğitimcilerin, öğrencileri ile aralarındaki ilişkilerinde lisans ve önlisans eğitim gören öğretmenlere kıyasla daha da başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışmada öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve hedef yönelimleri bazı etmenlere göre farklılık gösterse de ortalama olarak ikisi arasındaki ilişkinin yüksek düzeylerde kaldığı belirlenmiştir.

Toy (2024), yürüttüğü çalışmasında, bilgisayar biliminin eğitim aşamasında eğitimcilerin çalışma motivasyonunu etkisi altına alan etmenleri belirlemiştir. Öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını cinsiyet, mezun olduğu üniversite, eğitim-öğretim derecesi, meslekte çalışma yılı ve çalıştığı şehir gibi etmenlere ilişkin olmadığını ancak eğitimcilerin çalışma motivasyonlarını yükseltmek için bazı yöntemlerin daha fazla ele alınıp incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

2.3.2.2. Çalışma Motivasyonları ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mulyana ve arkadaşları (2021) çalışmalarında, motivasyon, yetenek, örgüt kültürü ve çalışma ortamının öğretmen performansı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada motivasyonun ve çalışma ortamının öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını buna karşılık öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin örgüt kültürü ve öğretmen performansı ile pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca örgütsel öğrenmenin artması ile öğretmen performansının da artacağını ifade etmişlerdir.

Amini, Marliani, Elfrianto ve Kemal (2022) yürüttükleri çalışmalarında, Kuzey Sumatra Eyaleti, Tapanuli Tengah bölgesindeki devlet meslek yüksekokullarında öğretmenlerin performansındaki iş motivasyonu ve iş disiplininin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada öğretmenlerin iş motivasyonunun öğretmen performansı üzerinde pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin iş motivasyonu arttıkça performanslarının da arttığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada öğretmenlerin iş disiplininin performanslarına anlamlı bir etkisi olduğunu ve iş motivasyonu ve iş disiplini değişkenlerinin de birlikte öğretmen performansı üzerinde etkisinin oldukça etkili olduğu belirtmişlerdir. Çalışmada iş motivasyonunda bilgi seviyesi, karar alma, kişilik ve eğitim gibi daha içe yönelik etmenler, iş disiplininde ise öğretmenlerin sorumluluk bilincinde olması, iş standartlarına uyum göstermesi ve vaktini iyi yönetmesi gibi etmenler ön planda gösterilmiştir. Yapılan işin niteliği, niceliği ve işin vaktinde bitirilmesi performans etmenleri olarak belirtilmiştir ve bu etmenlerden en baskın olan işin niceliği olarak gösterilmiştir. İş motivasyonu ve iş disiplinindeki yükselişlerin öğretmenlerin performanslarını pozitif yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Çalışmada öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi eğitim kurumlarında personellerin ücretlendirilmesi, terfileri, eğitim-öğretim gereksinimlerinin belirlenmesi ve üstelerine düşen görevlerin verilmesi bakımından önemli fonksiyonlar göstermektedir. Böylece de artan iş motivasyonu ve iş disiplini, nitelikli eğitimi destekleyeceği ve eğitimcilerin çalışma verimliliğini artıracağını ifade etmişlerdir.

Šilinskas ve Raižienė (2023) yaptıkları çalışmalarında, Litvanya'daki ilkokul öğretmenlerini Öz Belirleme Kuramı'na göre belirlenen altı farklı iş motivasyonu çeşidi ile eğitim-öğretim kalitesi ve öğretmenlerin iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkileri çok yönlü şekilde incelemişlerdir. Öğretim kalitesi ve ilişkilerde, okuryazarlık ve matematik

uygulamalarının hem özerk motivasyon türleri (içsel, entegratif ve tanımlayıcı düzenleme) hem de kontrollü motivasyon türleriyle (içselleştirilmiş ve dışsal düzenleme) anlamlı ve pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ancak etkileşim tarzı olan duygusal bağlılık sadece özerk motivasyon ile ilişkili çıkmıştır. Bu durumun da özerk motivasyonun öğretmenlerin öğrencileri ile aralarında daha anlamlı bağlar kurmasını sağladığını gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin iyi oluşu ile ilişkilerde, öz yeterlilik sadece özerk motivasyon türleriyle pozitif bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Tükenmişliğin ise sadece motivasyonsuzluk ile anlamlı bir ilişkide olduğu çıkmıştır. Sonuç olarak araştırma, yüksek kaliteli iş motivasyonunun eğitimcileri daha yaratıcı kişiler yaptığını, eğitimcilerin öğrenci gereksinimlerini merkeze alan öğretimi benimsediklerini ve öğretim içeriğine olan ilgisinin arttığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle de eğitimcilerde öz yeterlilik seviyesinin arttırılması ve tükenmişlik durumunun en aza indirilmesi motivasyonun niteliğini artıracağını ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların çoğunlukla tek bir öğretim kademesi veya anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini aynı örneklem içerisinde ele alan karşılaştırmalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri, teknolojiyi kullanma becerileri ve motivasyon düzeylerini doğrudan etkileyebilmektedir. Buna bağlı olarak bu çalışmada, anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve mesleki motivasyon düzeylerinin karşılaştırmalı olarak ele alınması, bu iki değişken arasındaki ilişkinin öğretim kademelerine göre nasıl farklılaştığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren - örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak genel tarama modelleri kapsamında bulunan ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlâ varlığını koruyan bir hususu olduğu şekliyle tasvir etmeyi hedefleyen araştırma yöntemidir. Tarama modellerinde hedefler çoğunlukla "Neydi? Nedir? Ne ile ilgilidir?" gibi soru tümceleriyle belirtilir. Bu sorulara yanıt aranırken de "Neden?" sorusunun doğru yanıtlarının bulunmasında ise çok etkili değildir (Büyüköztürk, 2016). Tarama modellerinde çoğunlukla büyük bir gruptan, araştırmacının hazırladığı yanıt seçenekleri kullanılarak veri toplanmaktadır. Genellikle tarama modellerinde araştırma yapanlar, verilen algıların neyden kaynaklandığı ile değil, gruptaki kişiler bakımından nasıl dağılım gösterdiği ile ilgilenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Genel tarama araştırmaları, fazla sayıda unsur barındıran bir evrende ve bu evren ile ilgili daha genel sonuçlara erişmeyi sağlayan evrenin bütünü veya evrenden alınacak küçük bir grup ya da örneklem üzerinden elde edilen tarama modelleridir (Karasar, 2023). İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenler arasındaki değişikliğin kademesini ya da varlığını tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir. İlişkisel tarama modeli çoğunlukla korelasyon araştırmaları için kullanılmakta ve bulunan verileri değişkenler arasında olumlu, olumsuz ve nötr bağlantılar şeklinde ortaya koymaktadır. İlişkisel tarama modellerinde, değişkenler arasındaki eş zamanlı değişimler araştırılmakta ve olası değişimlerin niteliği belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2023).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırma kapsamında ele alınan evren, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı süresince Ankara ilinin merkez ilçelerine bağlı Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altındaki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan okullarda görev yapan 408 öğretmen arasından seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek okullar Millî Eğitim Bakanlığı'nın izin ve yönlendirmeleri doğrultusunda belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ankara ilinin merkez ilçeleri olan Mamak, Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Etimesgut, Pursaklar, Sincan, Keçiören, Gölbaşı'nda yer alan anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretim kademelerinden her biri için üçer okul random olarak seçilmiştir. Okulların listesine Ek-4'de yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Öğretmenlerin Bazı Özellikleri	Sayı (n)	Frekans (%)
Cinsiyet		
Kadın	106	26,0
Erkek	302	74,0
Yaş (yıl)		
21-30 yaş	28	6,9
31-40 yaş	164	40,2
41-50 yaş	138	33,8
51 yaş ve üzeri	78	19,1
Medeni Durum		
Evli	327	80,1
Bekâr	81	19,9
Eğitim Durumu		
Önlisans	12	2,9
Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	35,5
Diğer Lisans Alanları	166	40,7
Lisansüstü	85	20,8
Mesleki Kıdem		
1-5 yıl	26	6,4
6-10 yıl	52	12,7
11-15 yıl	94	23,0
16-20 yıl	89	21,8
21 yıl ve üzeri	147	36,0
Sınıftaki Öğrenci Sayısı		
10-15	75	18,4
16-20	64	15,7
21-25	123	30,1
26-30	77	18,9
31-35	42	10,3
36 ve üzeri	27	6,6
Eğitim Verilen Öğretim Kurumu		
Anasınıfı	43	10,5
İlkokul	251	61,5
Ortaokul	114	27,9

Araştırmada yer alan Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altındaki okullarda görev yapan 408 öğretmenin demografik özellikleri ele alındığında; öğretmenlerin %74,0'ünün erkek, %26,0'sının kadın olduğu; %6,9 'unun 21-30 yaş, %40,2 'sinin 31-40 yaş, %33,8 'inin 41-50 yaş grubunda ve %19,1 'inin 51 yaş ve üzerinde olduğu; medeni durumuna göre %19,9 'unun bekar, %80,1 'inin evli olduğu; mezun oldukları okul türüne göre %2,9 'unun ön lisans, %35,5 'inin sınıf öğretmenliği lisans, %40,7 'sinin diğer lisans alanlarından ve %20,8 'inin lisansüstü programlardan mezun olduğu; %6,4 'ünün 1-5 yıl, %12,7 'sinin 6-10 yıl, %23 'ünün 11-15 yıl, %21,8 'inin 16-20 yıl, %36 'sının 21 yıl ve daha fazla

öğretmenlik deneyimine sahip oldukları; % 18,4' ünün sınıfında 10-15 öğrenci, % 15,7' sinin sınıfında 16-20 öğrenci, % 30,1' inin sınıfında 21-25 öğrenci, % 18,9 'unun sınıfında 26-30 öğrenci, %10,3 'ünün sınıfında 31-35 öğrenci, %6,6 'sının sınıfında öğrenci sayısının 36 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %10,5 'inin anasınıfı, %61,5 'inin ilkokul, %27,9 'unun ortaokul öğretim kurumlarında görev yaptıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki ayrı ölçek ile elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi kullanım becerilerini değerlendirmek amacıyla her biri 5 seçenekten ve 27 maddeden oluşan Akpınar (2003) aracılığıyla hazırlanan ve Güneş (2016) aracılığıyla yeniden düzenlenen "Teknoloji Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır. Akpınar (2003) ve Güneş (2016) aracılığıyla hazırlanan ölçeğin çalışmada kullanılmak üzere onayı istenmiş ve onay yazışması Ek 5'de yer almaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını tespit etmek amacıyla her biri 5 seçenekten ve 30 maddeden oluşan Ceviz (2018) aracılığıyla hazırlanan "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ceviz (2018) aracılığıyla hazırlanan ölçeğin çalışmada kullanılmak üzere onayı istenmiş ve onay yazışması Ek 5'de yer almaktadır.

3.3.1. Teknoloji Kullanım Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin teknolojiyi kullanım becerilerini değerlendirmek amacıyla her biri 5 seçenekten ve 27 maddeden oluşan Akpınar (2003) aracılığıyla hazırlanan ve Güneş (2016) aracılığıyla yeniden düzenlenen "Teknoloji Kullanım Ölçeği" kullanılmıştır. Akpınar (2003) ve Güneş (2016) aracılığıyla hazırlanan ölçeğin çalışmada kullanılmak üzere onayı istenmiş ve onay yazışması Ek 5'de yer almaktadır. Ölçeğin puanlama sisteminde ise Tablo 2'deki aralık değerlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 2

Teknoloji Kullanım Ölçeği Puanlama Sınırları

Teknoloji Kullanım Ölçeği	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiçbir zaman	1,00-1,79
(2) Nadiren	1,80-2,59
(3) Bazen	2,60-3,39
(4) Çoğu zaman	3,40-4,19
(5) Her zaman	4,20-5,00

Teknoloji Kullanım Ölçeği, 27 maddeden oluşmakta ve altı alt boyuta ayrılmaktadır. Her boyuttaki maddelere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Teknoloji Kullanım Ölçeği ve Alt Boyutları

Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı
Farkındalık	1-3-7	3 madde
Teknoloji Okuryazarlığı	2-4-5-12-13-14-15-17-23	9 madde
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	6-8-9	3 madde
Teknolojik Dezavantajlar	10-11-16	3 madde
Bağlamsal Kullanım	18-19-20-21-22	5 madde
Yenilikçilik	24-25-26-27	4 madde

Güneş (2016) tarafından altı alt boyut ve 27 maddeden oluşan Teknoloji Kullanım Ölçeği'nin kümülatif varyans oranı 63,750 olarak tespit edilmiştir. Uygulama kapsamında güvenirlik çalışması sonuçlarına göre 27 maddelik ölçeğin bütünüyle ilgili Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına dair güvenilirlik analizine ilişkin Cronbach Alpha değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Teknoloji Kullanım Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

	Boyutlar	Cronbach Alpha
Teknoloji Kullanım Ölçeği	Farkındalık	,78
	Teknoloji Okuryazarlığı	,90
	Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,82
	Teknolojik Dezavantajlar	,68
	Bağlamsal Kullanım	,78
	Yenilikçilik	,72

3.3.2. Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını belirlemek amacıyla Ceviz (2018) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan "Mesleki Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılması amacıyla Ceviz (2018) tarafından geliştirilen ölçeğin gerekli izni alınmış olup ve izine Ek 5'de yer verilmiştir. Ölçeğin puanlama sisteminde ise Tablo 5'teki aralık değerlerinden yararlanılmıştır.

Tablo 5

Mesleki Motivasyon Ölçeği Puanlama Sınırları

Mesleki Motivasyon Ölçeği	Alt ve Üst Sınırlar
(1) Hiç katılmıyorum	1,00-1,79
(2) Katılmıyorum	1,80-2,59
(3) Kararsızım	2,60-3,39
(4) Katılıyorum	3,40-4,19
(5) Tamamen katılıyorum	4,20-5,00

Mesleki Motivasyon Ölçeği, 30 maddeden oluşmakta ve beş alt boyuta ayrılmaktadır. Her boyuttaki maddelere ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Mesleki Motivasyon Ölçeği ve Alt Boyutları

Boyutlar	Madde No	Madde Sayısı
Keyif	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	11 madde
Değer	23-24-25-26-27	5 madde
Bağlılık	18-19-20-21-22	5 madde
Özveri	15-17-28-29-30	5 madde
Katkı	12-13-14-16	4 madde

Ceviz (2018) tarafından beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan Mesleki Motivasyon Ölçeği'nin kümülatif varyans oranı 66,05 olarak tespit edilmiştir. 30 maddeden oluşan bu ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda bütünüyle ilgili Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,93 şeklinde belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına dair güvenilirlik analizine ilişkin Cronbach Alpha değerlerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Mesleki Motivasyon Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Katsayıları

	Boyutlar	Cronbach Alpha
Mesleki Motivasyon Ölçeği	Keyif	,56
	Değer	,66
	Bağlılık	,78
	Özveri	,61
	Katkı	,62

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçeklerin kullanımına ilişkin gerekli izinler sağlanmış ve uygulama 2024-2025 eğitim öğretim yılı Ekim-Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma Ankara'nın merkez ilçelerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında uygulanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde; SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Araştırmada; aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis Testi, Pearson korelasyon analizi (r) ve Çoklu Regrasyon Analizi tekniklerinden faydalanılmıştır.

Araştırmada öncelikle 408 öğretmene uygulanan Teknoloji Kullanım Ölçeği ve Mesleki Motivasyon Ölçeği ile demografik bilgiler numaralar verilerek kodlanmıştır. Daha sonraki süreçte öğretmenlerin demografik ve mesleki özelliklerine bağlı olarak elde edilen dağılım oranları frekans ve yüzde olarak ölçülmüştür. Ayrıca ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma ile hesaplanmıştır. Analiz öncesinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri ile değerlendirilmiştir. Test sonuçları değerlendirildiğinde; Teknoloji Kullanım Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov anlamlılık düzeyi ,018, Shapiro-Wilk anlamlılık düzeyi ,000; Mesleki Motivasyon Ölçeği için Kolmogorov-Smirnov anlamlılık düzeyi ,000; ShapiroWilk anlamlılık düzeyi ,000 olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için ($p \leq 0,05$) veriler analiz edilirken non-parametrik testler olan Mann Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanım becerileri ile mesleki motivasyon düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın son aşamasında da öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile mesleki motivasyonlarının cinsiyet ve medeni durumlarına göre farklılığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi; yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kademesi değişkenlerine göre olan farklılıklarını belirlemek amacıyla da Kruskal Wallis Testi'nden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Teknoloji Kullanım Ölçeği ile Mesleki Motivasyon Ölçeğinden alınan yanıtlar araştırmanın amacı ve alt problemleri çerçevesinde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili algıları hangi düzeydedir?*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Teknoloji Kullanım Ölçeği" ne göre elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Teknoloji Kullanım becerisi ve alt boyutlar	n	$\bar{X}$	s
Farkındalık	408	4,24	,73
Teknoloji Okuryazarlığı	408	3,86	,68
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	408	4,26	,73
Teknolojik Dezavantajlar	408	2,80	,94
Bağlamsal Kullanım	408	3,78	,82
Yenilikçilik	408	3,74	,83
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	408	3,80	,62

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin teknolojiyi kullanım becerilerinin ($\bar{X}$= 3,80, s= ,62) "Çoğu zaman" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanım ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının analiz verileri ele alındığında ise; "farkındalık alt boyutunun" ($\bar{X}$= 4,24, s= ,73) "Her zaman"; "teknoloji okuryazarlığı alt boyutunun" ($\bar{X}$= 3,86, s= ,68) "Çoğu zaman"; "temel araç ve ortam bilgisi alt boyutunun" ($\bar{X}$= 4,26, s= ,73) "Her zaman"; "teknolojik dezavantajlar alt boyutunun" ($\bar{X}$= 2,80, s= ,94)

"Bazen"; "bağlamsal kullanım alt boyutunun" ($\bar{X}$= 3,78, s= ,82) "Çoğu zaman"; "yenilikçilik alt boyutunun" ($\bar{X}$= 3,74, s= ,83) "Çoğu zaman" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Yiğiter (2019) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutum becerisini ölçmek amacıyla beşli likert ölçeği kullanmış, öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutum becerisini üç alt boyutta ele almıştır. Çalışmanın analiz verilerine bakıldığında; öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki tutum ve yetkinliği alt boyutlarından "eğitimde teknoloji kullanımının öğretim süreçlerine yansıması" boyutu "Tamamen Katılıyorum"; "eğitimde teknoloji kullanımında kendini geliştirme" ile "eğitimde teknoloji kullanımı ve sınıf yönetimi" boyutlarında "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Güneş (2016) yürüttüğü çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarını belirlemeye yönelik olarak Akpınar tarafından hazırlanan kendisi tarafından da yeniden yapılandırılan Teknoloji Kullanım Ölçeğini kullanmıştır. Çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanım becerilerinin" yüksek düzeyde" olduğu tespit edilmiştir. Teknoloji kullanım becerilerinin alt boyutlarının analiz sonuçlarına bakıldığında ise; sınıf öğretmenlerinin en yüksek 'Farkındalık' becerilerine sahip oldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sırayla; "Temel Araç ve Ortam Bilgisi, Bağlamsal Kullanım, Yenilikçilik, Teknoloji Okuryazarlığı" alt boyutlarında "yüksek düzeyde" ve "Teknolojik dezavantajlar" alt boyutunda ise "orta düzeyde" oldukları belirlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri cinsiyetleri, yaş grupları, medeni durumları, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve cinsiyet değişkeni arasında sayısal bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı elde edilen Mann Whitney-U Testi analiz sonuçlarına göre değerlendirilmiştir ve sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık	Kadın Erkek	106 302	215,13 200,77	22804,00 60632,00	14879,000	,270
Teknoloji Okuryazarlığı	Kadın Erkek	106 302	208,42 203,12	22092,50 61343,50	15590,500	,690
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Kadın Erkek	106 302	199,27 206,34	21122,50 62313,50	15451,500	,584
Teknolojik Dezavantajlar	Kadın Erkek	106 302	232,96 194,51	24694,00 58742,00	12989,000	,004*
Bağlamsal Kullanım	Kadın Erkek	106 302	215,72 200,56	22866,50 60569,50	14816,500	,253
Yenilikçilik	Kadın Erkek	106 302	219,40 199,27	23256,50 60179,50	14426,500	,128
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	Kadın Erkek	106 302	215,82 200,53	22876,50 60559,50	14806,500	,251

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin cinsiyetleri ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Mann Whitney U= 14806,500; $p > 0,05$). Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; teknolojik dezavantajlar alt boyutu ile cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Mann Whitney U= 12989,000; $p < 0,05$). Elde edilen analiz sonuçlarına göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla "teknolojik dezavantajlar" alt boyutunda istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olumsuz deneyimler yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerisi alt boyutlarından "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile yaş grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı elde edilen Kruskal Wallis H-Testi analiz sonuçlarına göre değerlendirilmiştir ve sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş (yıl)	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Farkındalık	(1) 21-30	28	210,36	3	5,764	,124	
	(2) 31-40	164	218,89				
	(3) 41-50	138	198,46				
	(4) 51 ve üzeri	78	182,83				
Teknoloji Okuryazarlığı	(1) 21-30	28	217,05	3	5,579	,134	
	(2) 31-40	164	219,30				
	(3) 41-50	138	193,41				
	(4) 51 ve üzeri	78	188,49				
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	(1) 21-30	28	208,86	3	7,572	,056	
	(2) 31-40	164	219,56				
	(3) 41-50	138	201,39				
	(4) 51 ve üzeri	78	176,78				
Teknolojik Dezavantajlar	(1) 21-30	28	169,50	3	6,385	,094	
	(2) 31-40	164	215,28				
	(3) 41-50	138	191,82				
	(4) 51 ve üzeri	78	216,85				
Bağlamsal Kullanım	(1) 21-30	28	245,61	3	5,542	,136	
	(2) 31-40	164	210,18				
	(3) 41-50	138	191,73				
	(4) 51 ve üzeri	78	200,39				
Yenilikçilik	(1) 21-30	28	240,80	3	3,603	,308	
	(2) 31-40	164	207,53				
	(3) 41-50	138	198,60				
	(4) 51 ve üzeri	78	195,54				
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	(1) 21-30	28	223,96	3	4,752	,191	
	(2) 31-40	164	216,83				
	(3) 41-50	138	192,54				
	(4) 51 ve üzeri	78	192,76				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi2 = 4,752$; $p > 0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile medeni durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve medeni durum değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı elde edilen Mann Whitney-U Testi analiz sonuçlarına göre tespit edilmiştir ve sonuçlara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Farkındalık	Evli Bekâr	327 81	206,13 197,91	67405,50 16030,50	12709,500	,565
Teknoloji Okuryazarlığı	Evli Bekâr	327 81	204,21 205,68	66776,00 16660,00	13148,000	,920
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	Evli Bekâr	327 81	207,20 193,62	67753,00 15683,00	12362,000	,339
Teknolojik Dezavantajlar	Evli Bekâr	327 81	210,24 181,31	68750,00 14686,00	11365,000	,046*
Bağlamsal Kullanım	Evli Bekâr	327 81	203,19 209,80	66442,50 16993,50	12814,500	,650
Yenilikçilik	Evli Bekâr	327 81	202,78 211,46	66308,00 17128,00	12680,000	,551
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	Evli Bekâr	327 81	204,55 204,29	66888,50 16547,50	13226,500	,986

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin medeni durumları ile teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Mann Whitney U= 13226,500; $p > 0,05$). Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; teknolojik dezavantajlar alt boyutu ile medeni durum değişkeni bakımından anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir (Mann Whitney U= 11365,000; $p < 0,05$). Elde edilen analiz sonuçlarına göre, evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere kıyasla "teknolojik dezavantajlar" alt boyutunda istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde olumsuz durumlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerisi alt boyutlarından "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı elde edilen Kruskal Wallis H-Testi analiz sonuçlarına göre değerlendirilmiştir ve sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir. Tablo 12'deki sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2$ = 14,156; $p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ve eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılığın hangi eğitim durumu gruplarından kaynaklandığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, Sınıf Öğretmenliği Lisans (2) ve Diğer Lisans Alanları (3) grubu ile Diğer Lisans Alanları (3) ve Lisansüstü (4) gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Yapılan testin sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği lisans ile diğer lisans alanları grupları arasındaki farklılık sınıf öğretmenliği lisans grubu lehine olmuştur. Ayrıca diğer lisans alanları ile lisansüstü grupları arasındaki farklılığa baktığımızda da bu durumun lisansüstü grupları lehine olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni, teknolojiyi kullanım becerileri alt boyutları bakımından ele alındığında, temel araç ve ortam bilgisi ($\chi 2$ = 6,715; $p > 0,05$) ile teknolojik dezavantajlar ($\chi 2$ = 2,644; $p > 0,05$) alt boyutlarında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Farkındalık ($\chi 2$ = 11,560; $p > 0,05$; teknoloji okuryazarlığı ($\chi 2$ = 11,874; $p > 0,05$); bağlamsal kullanım ($\chi 2$ =15,203; $p < 0,05$) ve yenilikçilik ($\chi 2$ = 9,06 $p > 0,05$) alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Yapılan testin sonuçlarına göre farkındalık alt boyutunda Önlisans (1) ve Sınıf Öğretmenliği Lisans (2) grupları arasındaki farklılığın sınıf öğretmenliği lisans lehine, Önlisans (1) ve Lisansüstü (4) grupları arasındaki farklılığın lisansüstü lehine, Sınıf Öğretmenliği Lisans (2) ve Diğer Lisans Alanları (3) grupları arasındaki farklılığın sınıf öğretmenliği lisans lehine, Diğer Lisans Alanları (3) ve Lisansüstü (4) grupları arasındaki farklılığın lisansüstü lehine olduğu belirlenmiştir. Teknoloji okuryazarlığı alt boyutunda Diğer Lisans Alanları (3) ve Lisansüstü (4) grupları arasındaki farklılığın lisansüstü lehine olduğu belirlenmiştir. Bağlamsal kullanım alt boyutunda Sınıf Öğretmenliği Lisans (2) ve Diğer Lisans Alanları (3) grupları arasındaki farklılığın sınıf öğretmenliği lisans lehine, Diğer Lisans Alanları (3) ve Lisansüstü (4) grupları arasındaki farklılığın lisansüstü lehine

olduğu belirlenmiştir. Yenilikçilik alt boyutunda Diğer Lisans Alanları (3) ve Lisansüstü (4) grupları arasındaki farklılığın lisansüstü lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Farkındalık	(1) Önlisans	12	138,50	3	11,560	,009	1-2*
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	215,04				1-4*
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	188,55				2-3*
	(4) Lisansüstü	85	226,98				3-4*
Teknoloji Okuryazarlığı	(1) Önlisans	12	188,63	3	11,874	,008	3-4*
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	208,98				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	184,73				
	(4) Lisansüstü	85	237,713				
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	(1) Önlisans	12	168,42	3	6,715	,082	
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	213,60				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	190,18				
	(4) Lisansüstü	85	222,04				
Teknolojik Dezavantajlar	(1) Önlisans	12	207,71	3	2,644	,450	
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	214,62				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	193,51				
	(4) Lisansüstü	85	208,24				
Bağlamsal Kullanım	(1) Önlisans	12	179,21	3	15,203	,002	2-3*
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	221,31				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	178,92				3-4*
	(4) Lisansüstü	85	229,34				
Yenilikçilik	(1) Önlisans	12	184,13	3	9,068	,028	3-4*
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	209,48				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	187,28				
	(4) Lisansüstü	85	232,52				
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	(1) Önlisans	12	171,71	3	14,156	,003	2-3*
	(2)Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	215,15				
	(3)Diğer Lisans Alanları	166	181,73				
	(4) Lisansüstü	85	235,43				3-4*

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 13

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalama	Sd	$\chi 2$	p	Anlamlı fark
Farkındalık	(1) 1-5	26	207,67	4	4,883	,299	
	(2) 6-10	52	217,56				
	(3) 11-15	94	218,20				
	(4) 16-20	89	207,74				
	(5) 21 ve üzeri	147	188,60				
Teknoloji Okuryazarlığı	(1) 1-5	26	221,08	4	4,612	,330	
	(2) 6-10	52	214,81				
	(3) 11-15	94	219,78				
	(4) 16-20	89	200,14				
	(5) 21 ve üzeri	147	190,79				
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	(1) 1-5	26	210,33	4	4,226	,376	
	(2) 6-10	52	212,04				
	(3) 11-15	94	215,74				
	(4) 16-20	89	211,89				
	(5) 21 ve üzeri	147	189,14				
Teknolojik Dezavantajlar	(1) 1-5	26	171,81	4	4,499	,343	
	(2) 6-10	52	201,71				
	(3) 11-15	94	222,47				
	(4) 16-20	89	204,26				
	(5) 21 ve üzeri	147	199,93				
Bağlamsal Kullanım	(1) 1-5	26	249,58	4	7,916	,095	
	(2) 6-10	52	196,54				
	(3) 11-15	94	210,32				
	(4) 16-20	89	216,25				
	(5) 21 ve üzeri	147	188,51				
Yenilikçilik	(1) 1-5	26	242,35	4	4,852	,303	
	(2) 6-10	52	204,63				
	(3) 11-15	94	215,55				
	(4) 16-20	89	197,67				
	(5) 21 ve üzeri	147	194,83				
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	(1) 1-5	26	226,52	4	4,948	,293	
	(2) 6-10	52	209,49				
	(3) 11-15	94	218,61				
	(4) 16-20	89	206,07				
	(5) 21 ve üzeri	147	188,87				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2 = 4,948$; $p > 0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi,

teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım, yenilikçilik" alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile okutulan öğrenci sayısı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 14

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Okutulan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Okutulan Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Farkındalık	(1) 10-15	75	193,77	5	3,385	,641	
	(2) 16-20	64	194,15				
	(3) 21-25	123	206,53				
	(4) 26-30	77	204,40				
	(5) 31-35	42	230,45				
	(6) 36 ve üzeri	27	209,50				
Teknoloji Okuryazarlığı	(1) 10-15	75	208,05	5	2.882	,718	
	(2) 16-20	64	182,17				
	(3) 21-25	123	207,39				
	(4) 26-30	77	206,91				
	(5) 31-35	42	213,19				
	(6) 36 ve üzeri	27	214,02				
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	(1) 10-15	75	204,91	5	5,266	,384	
	(2) 16-20	64	191,64				
	(3) 21-25	123	204,36				
	(4) 26-30	77	194,36				
	(5) 31-35	42	238,83				
	(6) 36 ve üzeri	27	210,02				
Teknolojik Dezavantajlar	(1) 10-15	75	215,49	5	3,183	,672	
	(2) 16-20	64	204,26				
	(3) 21-25	123	211,12				
	(4) 26-30	77	187,82				
	(5) 31-35	42	192,07				
	(6) 36 ve üzeri	27	211,28				
Bağlamsal Kullanım	(1) 10-15	75	193,87	5	8,177	,147	
	(2) 16-20	64	176,09				
	(3) 21-25	123	214,54				
	(4) 26-30	77	210,90				
	(5) 31-35	42	232,83				
	(6) 36 ve üzeri	27	193,33				
Yenilikçilik	(1) 10-15	75	197,15	5	4,648	,460	
	(2) 16-20	64	182,86				
	(3) 21-25	123	212,22				
	(4) 26-30	77	210,34				
	(5) 31-35	42	224,37				
	(6) 36 ve üzeri	27	193,50				
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	(1) 10-15	75	200,27	5	4,710	,452	
	(2) 16-20	64	180,09				
	(3) 21-25	123	212,16				
	(4) 26-30	77	203,95				
	(5) 31-35	42	225,39				
	(6) 36 ve üzeri	27	208,31				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile okutulan öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2$= 4,710; p > 0,05) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım, yenilikçilik" alt boyutları ile okutulan öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 15

Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Becerilerinin ve Alt Boyutlarının Eğitim Verilen Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Verilen Öğretim Kurumu	n	Sıra Ortalama	Sd	$\chi 2$	p	Anlamlı fark
Farkındalık	(1) Anasınıfı	43	191,24	2	,658	,720	
	(2) İlkokul	251	205,46				
	(3) Ortaokul	114	207,39				
Teknoloji Okuryazarlığı	(1) Anasınıfı	43	169,48	2	4,256	,119	
	(2) İlkokul	251	208,84				
	(3) Ortaokul	114	208,14				
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	(1) Anasınıfı	43	192,41	2	1,020	,600	
	(2) İlkokul	251	208,73				
	(3) Ortaokul	114	199,75				
Teknolojik Dezavantajlar	(1) Anasınıfı	43	186,66	2	3,037	,219	
	(2) İlkokul	251	200,88				
	(3) Ortaokul	114	210,20				
Bağlamsal Kullanım	(1) Anasınıfı	43	145,64	2	13,801	,001	1-2*
	(2) İlkokul	251	216,88				
	(3) Ortaokul	114	199,45				
Yenilikçilik	(1) Anasınıfı	43	147,85	2	14,191	,001	1-2*
	(2) İlkokul	251	204,07				1-3*
	(3) Ortaokul	114	226,82				
Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	(1) Anasınıfı	43	157,81	2	7,545	,023	1-2*
	(2) İlkokul	251	209,65				1-3*
	(3) Ortaokul	114	210,78				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2$ = 7,545; p < 0,05) olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğretim kurumlarından kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, Anasınıfı (1) ve İlkokul (2) öğretim kurumları arasındaki farklılığın

ilkokul öğretmenlerinin lehine, Anasınıfı (1) ve Ortaokul (3) öğretim kurumları arasındaki farklılığın ise ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; farkındalık ($\chi 2$ = ,658; p > 0,05), teknoloji okuryazarlığı ($\chi 2$ = 4,256; p > 0,05), temel araç ve ortam bilgisi ($\chi 2$ = 1,020; p > 0,05), teknolojik dezavantajlar ($\chi 2$ = 3,037; p > 0,05) alt boyutları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bağlamsal kullanım ($\chi 2$ = 13,801; p < 0,05) ve yenilikçilik ($\chi 2$ = 14,191; p < 0,05)] alt boyutları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın hangi öğretim kurumlarından kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, bağlamsal kullanım alt boyutunda Anasınıfı (1) ve İlkokul (2) öğretim kurumları arasındaki farklılığın ilkokul öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Yenilikçilik alt boyunda, Anasınıfı (1) ve İlkokul (2) öğretim kurumları arasındaki farklılığın ilkokul öğretmenlerinin lehine, Anasınıfı (1) ve Ortaokul (3) öğretim kurumları arasındaki farklılığın ise ortaokul öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile ilgili algıları hangi düzeydedir?*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Mesleki Motivasyon Ölçeği" ne göre elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar

Mesleki Motivasyon ve alt boyutlar	n	$\bar{X}$	s
Keyif	408	4,48	,61
Değer	408	3,67	1,00
Bağlılık	408	3,19	,49
Özveri	408	3,67	,54
Katkı	408	3,74	,40
Mesleki Motivasyon (Genel)	408	3,90	,46

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının ($\bar{X}$= 3,90, s= ,46) "Katılıyorum" düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının analiz verileri ele alındığında ise; "keyif" ($\bar{X}$= 4,48, s= ,61) "Tamamen Katılıyorum"; "değer" ($\bar{X}$= 3,67, s= 1,00) "Katılıyorum"; "bağlılık" ($\bar{X}$= 3,19, s= ,49) "Kararsızım"; "özveri" ($\bar{X}$= 3,67, s= ,54) "Katılıyorum"; "katkı" ($\bar{X}$= 3,74, s= ,40) "Katılıyorum" düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Demir (2024) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin mesleki motivasyonlarını ne şekilde etkilediğini ölçmek amacıyla beşli likert tipi ölçek kullanmış ve öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını dört alt boyutta ele almıştır. Çalışmanın analiz verilerine bakıldığında; öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarından "Fiziki İmkanlar, Okul İçi Faktörler, Okul Dışı Faktörler, Mesleki Gelişim ve Saygınlık" boyutlarında "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Ceviz (2018) yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin toplumdaki kişilerin mesleklerine karşı algılarının mesleki motivasyonlarını ne şekilde etkilediğini ölçmek amacıyla beşli likert tipi ölçek kullanmıştır. Çalışmasında öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını beş alt boyutta ele almıştır. Çalışmanın analiz verilerine bakıldığında; öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarından "Mesleğin yapılmasından duyulan keyif ve Başkalarının yaşamına sunulan katkı" boyutunda "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde; "Mesleki fedakârlık ve özveri, Mesleğin özellikleri ve mesleğe atfedilen değer ve Mesleğe duyulan bağlılık" boyutlarında ise "Katılıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Stumbrienė, D., Jevsikova, T., ve Kontvainė, V. (2024) yapmış oldukları çalışmalarında, Litvanya'daki ilkokul öğretmenlerinin yenilikçi teknolojileri öğrendikten sonra öğrendiklerini sınıf ortamlarına aktardıkları sırada motivasyonlarını etkileyen etmenleri ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmayı yürütürken nitel ve nicel araştırma kullanılmıştır. Çalışma yapılan grubu ikiye ayırmışlardır. Öğretim amaçlı teknoloji kullanma becerilerini yüksek olarak algılayan öğretmenleri kendine güvenen teknoloji kullanıcıları olarak, öğretim amaçlı teknoloji kullanma becerilerini düşük olarak algılayan öğretmenleri ise çekingen teknoloji kullanıcıları olarak tanımlamışlardır. Kendine güvenen teknoloji kullanıcıları diğer gruba göre daha uzun görüşme yapmıştır ve bu gruptan katılım daha fazla olmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin teknoloji destekli eğitim yeniliklerini aktarma motivasyonu 5 faktör açısından ele alınmıştır. "Algılanan değer" faktöründe, kendine güvenen teknoloji kullanıcıları teknolojik yeniliklere her zaman açık ve öğrenmeye karşı

istekli bir motivasyon ortaya koymuşlardır. Buna karşılık çekingen teknoloji kullanıcıları da kendine güvenen teknoloji kullanıcıları ile aynı duyguları ortaya koysa da sınıf ortamlarına teknolojiyi entegre etme becerilerinin yeterli olmamasından dolayı diğer gruptaki öğretmenlerle aynı motivasyon göstermediklerini ifade etmişlerdir. "Kişisel özellikler" faktöründe, kendine güvenen teknoloji kullanıcılarının her zaman teknoloji konusunda kendilerini güncelledikleri ve eğitimler aldıklarını, çekingen teknoloji kullanıcılarının ise vakit azlığı, özgüven yoksunluğu ve teknolojiyi sınıf ortamına aktarmada zorluklar yaşadıklarını ve bunun için daha fazla eğitimler almaları gerektiğini dile getirmişlerdir. "Sosyal uygulamalar" faktöründe, kendine güvenen teknoloji kullanıcılarının teknolojik yeniliği öğrenmeye hevesli olduklarını, bu iki gruptan ilk başlatanların onlar olduğunu ve destek göremeseler de bu yeniliği kullanmaya başladıklarını, çekingen teknoloji kullanıcılarının ise okul yönetiminden çok da olmasa destek gördüklerini belirtmişlerdir. "Örgütsel" faktörler, çekingen teknoloji kullanıcıları tarafından daha fazla söylenmiştir. Kendine güvenen teknoloji kullanıcılarının hepsi teknolojik yeniliklere sınıf ortamlarında yer verirken, çekingen teknoloji kullanıcıları birçok engel olduğunu dile getirmişlerdir. Teknolojik araçlara erişimin zorluğu, teknik desteğin olmaması, sınıf mevcutlarının daha küçük gruplara ayrılması gerektiği gibi birçok engelin olduğunu söylemişlerdir. "Teknoloji destekli yenilik" faktörlerinde her iki gruptaki öğretmenler de eğitim tasarımını pozitif yönde değerlendirmişlerdir. Kendine güvenen teknoloji kullanıcıları çevrimiçi eğitim ile kayıtlı durumda kalan materyalleri tekrar kullanabilme olanağının olması, öğrenme hızını ayırabilme ve eğitici desteğinin olmasını olumlu yönde bulmuşlardır. Çekingen teknoloji kullanıcıları ise eğitim ne kadar iyi bir şekilde tasarlanmış olsa da sınıf ortamlarına aktarmak için tek başına yeterli olmadıklarını, teknolojik yeniliklerin doğru bir şekilde aktarılması için iyi bir şekilde hazırlanmış eğitim-öğretim ortamının ve daha da yapılandırılmış bir öğretim planının gerekliliğini dile getirmişlerdir. Özetle bu çalışmada, kendine güvenen öğretmenlerin daha çok içsel motivasyon gösterdikleri, yeniliklere açık oldukları ve herhangi bir dıştan gelen destekten bağımsız şekilde hareket ettikleri, çekingen öğretmenlerin ise dışsal motivasyonla katılım gösterdiği, dışsal faktörlerin desteğine ve açık bir şekilde ifade edilen planlara gereksinim duydukları ifade edilmiştir. Teknoloji yeniliklerin benimsenmesi ve sınıf ortamlarına uygulanması öğretmenlerin motivasyonlarına ve okul yönetiminin desteğine bağlı olduğu sonucu vurgulanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları cinsiyetleri, yaş grupları, medeni durumları, eğitim durumları, mesleki kıdemleri, okutulan öğrenci sayısı ve eğitim verilen öğretim kurumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile cinsiyeti arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı elde edilen Mann Whitney- U testi analiz sonuçlarına göre tespit edilmiştir ve sonuçlara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney- U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Keyif	Kadın Erkek	106 302	165,01 218,36	17491,00 65945,00	11820,000	,000*
Değer	Kadın Erkek	106 302	185,01 211,34	19611,00 63825,00	13940,000	,047*
Bağlılık	Kadın Erkek	106 302	193,97 208,20	20560,50 62875,50	14889,500	,280
Özveri	Kadın Erkek	106 302	188,62 210,07	19994,00 63442,00	14323,000	,102
Katkı	Kadın Erkek	106 302	172,19 215,84	18252,00 65184,00	12581,000	,000*
Mesleki Motivasyon (Genel)	Kadın Erkek	106 302	170,31 216,50	18052,50 65383,50	12381,500	,001*

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin cinsiyetleri ile mesleki motivasyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (Mann Whitney U= 12381,500; $p < 0,05$) ve erkek öğretmenlerin mesleklerine duydukları motivasyonun kadın öğretmenlerin mesleklerine duydukları motivasyona göre istatistiksel bakımdan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; cinsiyet değişkeni bakımından erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden istatistiksel bakımdan "keyif" alt boyutunda (Mann Whitney U= 11820,000; $p < 0,05$) mesleklerinden daha çok keyif aldıkları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden istatistiksel bakımdan "değer" alt boyutunda (Mann Whitney U= 13940,000; $p < 0,05$)

mesleklerinin daha değerli olduğunu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden istatistiksel bakımdan "katkı" alt boyutunda da (Mann Whitney U= 12581,000; p < 0,05) mesleklerine daha çok katkıda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki motivasyon alt boyutlarından "bağlılık ve özveri" alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile yaş grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı elde edilen Kruskal Wallis H-Testi analiz sonuçlarına göre belirlenmiştir ve sonuçlara Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Yaş (yıl)	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Keyif	(1) 21-30	28	185,25	3	3,287	,349	
	(2) 31-40	164	195,74				
	(3) 41-50	138	210,69				
	(4) 51 ve üzeri	78	218,88				
Değer	(1) 21-30	28	219,50	3	7,712	,052	
	(2) 31-40	164	187,47				
	(3) 41-50	138	223,80				
	(4) 51 ve üzeri	78	200,76				
Bağlılık	(1) 21-30	28	192,34	3	2,919	,404	
	(2) 31-40	164	208,73				
	(3) 41-50	138	193,70				
	(4) 51 ve üzeri	78	219,08				
Özveri	(1) 21-30	28	245,84	3	9,916	,019	1-2*
	(2) 31-40	164	185,73				
	(3) 41-50	138	207,91				2-4*
	(4) 51 ve üzeri	78	223,11				
Katkı	(1) 21-30	28	206,68	3	5,080	,166	
	(2) 31-40	164	190,15				
	(3) 41-50	138	217,42				
	(4) 51 ve üzeri	78	211,03				
Mesleki Motivasyon (Genel)	(1) 21-30	28	206,02	3	5,860	,119	
	(2) 31-40	164	187,61				
	(3) 41-50	138	217,59				
	(4) 51 ve üzeri	78	216,31				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2 = 5,860$; $p > 0,05$) olmadığı tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif, değer, bağlılık ve katkı" alt boyutları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05). Özveri alt boyutu ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir (p<0,05). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, 21-30 (1) ve 31-40 (2) yaşları arasındaki farklılığın 21-30 yaş öğretmenlerinin lehine, 31-40 (2) ve 51 ve üzeri (4) yaşları arasındaki farklılığın 51 yaş ve üzeri öğretmenlerinin lehine olduğu belirlenmiştir.

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile medeni durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve medeni durum değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı elde edilen Mann Whitney- U testi analiz sonuçlarına göre analiz edilmiştir ve sonuçlara Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Medeni Durum	n	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	U	p
Keyif	Evli	327	205,23	67109,00	13006,000	,800
	Bekar	81	201,57	16327,00		
Değer	Evli	327	202,30	66151,50	12523,500	,447
	Bekar	81	213,39	17284,50		
Bağlılık	Evli	327	207,65	67900,50	12214,500	,274
	Bekar	81	191,80	15535,50		
Özveri	Evli	327	203,72	66617,00	12989,000	,786
	Bekar	81	207,64	16819,00		
Katkı	Evli	327	206,43	67503,00	12612,000	,472
	Bekar	81	196,70	15933,00		
Mesleki Motivasyon (Genel)	Evli	327	204,66	66925,00	13190,000	,955
	Bekar	81	203,84	16511,00		

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin medeni durumları ile mesleki motivasyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Mann Whitney U= 13190,000; p > 0,05). Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; medeni durum değişkeni bakımından "keyif, değer, bağlılık,

özveri ve katkı" alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile eğitim durumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 20

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalama	Sd	$\chi 2$	p	Anlamlı fark
Keyif	(1) Önlisans	12	150,96	3	3,171	,366	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	200,47				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	209,75				
	(4) Lisansüstü	85	208,68				
Değer	(1) Önlisans	12	192,13	3	,337	,953	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	208,31				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	202,54				
	(4) Lisansüstü	85	203,59				
Bağlılık	(1) Önlisans	12	224,50	3	,774	,856	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	198,99				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	207,13				
	(4) Lisansüstü	85	205,94				
Özveri	(1) Önlisans	12	166,21	3	2,003	,572	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	208,74				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	200,15				
	(4) Lisansüstü	85	211,16				
Katkı	(1) Önlisans	12	138,25	3	4,585	,205	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	207,19				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	205,83				
	(4) Lisansüstü	85	206,66				
Mesleki Motivasyon (Genel)	(1) Önlisans	12	168,79	3	1,358	,715	
	(2) Sınıf Öğretmenliği Lisans	145	202,33				
	(3) Diğer Lisans Alanları	166	206,29				
	(4) Lisansüstü	85	209,75				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2$ = 1,358; p > 0,05) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif, değer, bağlılık, özveri ve katkı" alt boyutları ile eğitim durumu

değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 21

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Keyif	(1) 1-5	26	201,25				
	(2) 6-10	52	189,60				
	(3) 11-15	94	204,84	4	1,158	,885	
	(4) 16-20	89	205,49				
	(5) 21 ve üzeri	147	209,53				
Değer	(1) 1-5	26	226,06				
	(2) 6-10	52	207,26				
	(3) 11-15	94	194,39	4	1,907	,753	
	(4) 16-20	89	210,81				
	(5) 21 ve üzeri	147	202,35				
Bağlılık	(1) 1-5	26	191,52				
	(2) 6-10	52	196,77				
	(3) 11-15	94	212,97	4	5,814	,213	
	(4) 16-20	89	182,95				
	(5) 21 ve üzeri	147	217,16				
Özveri	(1) 1-5	26	252,44				
	(2) 6-10	52	191,55				
	(3) 11-15	94	189,95	4	6,865	,143	
	(4) 16-20	89	211,50				
	(5) 21 ve üzeri	147	205,67				
Katkı	(1) 1-5	26	205,19				
	(2) 6-10	52	180,50				
	(3) 11-15	94	107,56	4	4,179	,382	
	(4) 16-20	89	213,22				
	(5) 21 ve üzeri	147	212,02				
Mesleki Motivasyon (Genel)	(1) 1-5	26	216,35				
	(2) 6-10	52	190,18				
	(3) 11-15	94	198,06	4	1,644	,801	
	(4) 16-20	89	208,47				
	(5) 21 ve üzeri	147	209,18				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi2 = 1,644$; $p > 0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif, değer, bağlılık, özveri, katkı" alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni

arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır (p>0,05).

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile okutulan öğrenci sayısı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 22

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Okutulan Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Okutulan Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalama	Sd	$\chi 2$	p	Anlamlı fark
Keyif	(1) 10-15	75	212,13	5	21,859	,001	2-6* 3-6*
	(2) 16-20	64	190,55				
	(3) 21-25	123	173,85				
	(4) 26-30	77	221,05				
	(5) 31-35	42	229,50				
	(6) 36 ve üzeri	27	269,89				
Değer	(1) 10-15	75	200,90	5	8,296	,141	
	(2) 16-20	64	196,98				
	(3) 21-25	123	189,09				
	(4) 26-30	77	211,18				
	(5) 31-35	42	224,93				
	(6) 36 ve üzeri	27	251,52				
Bağlılık	(1) 10-15	75	201,01	5	2,404	,791	
	(2) 16-20	64	219,64				
	(3) 21-25	123	203,58				
	(4) 26-30	77	206,18				
	(5) 31-35	42	203,27				
	(6) 36 ve üzeri	27	179,59				
Özveri	(1) 10-15	75	194,29	5	4,344	,501	
	(2) 16-20	64	204,42				
	(3) 21-25	123	202,70				
	(4) 26-30	77	202,70				
	(5) 31-35	42	203,69				
	(6) 36 ve üzeri	27	247,67				
Katkı	(1) 10-15	75	200,69	5	13,899	,016	1-6* 2-6* 3-4* 3-5* 3-6*
	(2) 16-20	64	197,47				
	(3) 21-25	123	183,04				
	(4) 26-30	77	215,94				
	(5) 31-35	42	234,73				
	(6) 36 ve üzeri	27	249,87				
Mesleki Motivasyon (Genel)	(1) 10-15	75	202,00	5	13,841	,017	1-6* 2-6* 3-5* 3-6*
	(2) 16-20	64	198,53				
	(3) 21-25	123	181,54				
	(4) 26-30	77	214,90				
	(5) 31-35	42	228,79				
	(6) 36 ve üzeri	27	262,74				

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile okutulan öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi 2 = 13,841$; $p < 0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğrenci sayısı grupları arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, 10-15 (1) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine, 16-20 (2) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 31-35 (5) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 31-35 öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; değer ($\chi 2 = 8,296$; $p > 0,05$); bağlılık ($\chi 2 = 2,404$; $p > 0,05$) ve özveri ($\chi 2 = 4,344$; $p > 0,05$) alt boyutları ile sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Katkı ($\chi 2 = 13,899$; $p < 0,05$) ve keyif ($\chi 2 = 21,8859$; $p < 0,05$) alt boyutları ile sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın hangi öğrenci sayısı grupları arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre, keyif alt boyutunda 16-20 (2) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine olduğu belirlenmiştir. Katkı alt boyutunda 10-15 (1) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine, 16-20 (2) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 26-30 (4) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 26-30 öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 31-35 (5) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 31-35 öğrenci sayılarının lehine, 21-25 (3) ve 36 ve üzeri (6) öğrenci sayıları arasındaki farklılığın 36 ve üzeri öğrenci sayılarının lehine olduğu belirlenmiştir.

- *Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma motivasyonları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?*

Tablo 23

Öğretmenlerin Mesleki Motivasyon ve Alt Boyutlarının Eğitim Verilen Öğretim Kurumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Eğitim Verilen Öğretim Kurumu	n	Sıra Ortalama	Sd	χ2	p	Anlamlı fark
Keyif	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	222,55 206,99 192,22	2	2,425	,297	
Değer	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	202,45 208,94 195,50	2	1,041	,594	
Bağlılık	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	198,85 198,80 219,18	2	2,506	,286	
Özveri	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	202,03 206,50 201,04	2	,194	,907	
Katkı	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	215,59 207,30 194,14	2	1,642	,440	
Mesleki Motivasyon (Genel)	(1) Anasınıfı (2) İlkokul (3) Ortaokul	43 251 114	210,92 205,34 200,23	2	,290	,865	

Tablodan görüldüğü üzere, öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın ($\chi2$ = ,290; $p > 0,05$) olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif, değer, bağlılık, özveri, katkı" alt boyutları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasında nasıl bir ilişki vardır?

- *Öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi bulguları*

Öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasında istatistiksel bakımdan bir ilişkinin olup olmadığı Pearson korelasyon analizi verileri neticesinde ele alınmıştır ve sonuçlara Tablo 24 ve Tablo 25'de yer verilmiştir.

Tablo 24

Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki

Ölçek	Teknoloji Kullanım Becerisi	Çalışma Motivasyonu
Teknoloji Kullanım Becerisi	1	r= 0,237
		p= 0,000
Çalışma Motivasyonu		
	r= 0,237	1
	p= 0,000	

r: Pearson korelasyon analizi, p: İstatistiksel analiz

Tablodan görüldüğü üzere; öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile çalışma motivasyonları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde istatistiksel bir ilişkinin (korelasyon) olduğu belirlenmiştir (r= ,237; p= ,000). Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin dijital teknolojiyi kullanma becerileri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermiştir.

Tablo 25

Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri Alt Boyutları ile Çalışma Motivasyonu Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	1. Farkındalık	3. Teknoloji Okuryazarlığı	3. Temel Araç ve Ortam Bilgisi	4. Teknolojik Dezavantajlar	5. Bağlamsal Kullanım	6. Yenilikçilik	7. Teknoloji Kullanım Becerisi (Genel)	8. Keyif	9. Değer	10. Bağlılık	11. Özveri	12. Katkı	13. Çalışma Motivasyonu (Genel)
2.	,706*												
3.	,740*	,758*											
4.	,219*	,389*	,226*										
5.	,521*	,748*	,567*	,311*									
6.	,504*	,715*	,532*	,367*	,763*								
7.	,745*	,941*	,782*	,514*	,858*	,838*							
8.	,225*	,259*	,266*	,057	,206*	,222*	,261*						
9.	,083	,156*	,067	,102	,092	,151*	,145*	,544*					
10.	,055	-,012	,070	-,187*	-,045	,015	-,028	,085	-,036				
11.	,117	,166*	,132*	,014	,214*	,266*	,199*	,537*	,545	,085			
12.	,207*	,184*	,228*	,061	,112	,154*	,191*	,781*	,512	,084*	,470*		
13.	,197*	,235*	,219*	,041	,181*	,236*	,237*	,897*	788*	233*	,726*	,791*	1

*p< .01

Tablo 25'de yer alan teknoloji kullanım becerisinin genel teknoloji kullanımı ile genel çalışma motivasyonu arasındaki ilişki ele alındığında bu ilişkinin (r= ,237; p<,01) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Genel çalışma motivasyonu ile teknoloji kullanım becerisinin alt boyutları arasındaki ilişkiler ele alındığında ise öğretmenlerin genel çalışma motivasyon düzeyleri ile farkındalık (r= ,197; p<,01); teknoloji okuryazarlığı (r= ,235; p<,01); temel araç ve ortam bilgisi (r=,219; p<,01); bağlamsal kullanım (r= ,181; p<,01); yenilikçilik (r= ,236; p<,01) alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Teknolojik dezavantajlar (r= ,041; p>,01) alt boyutu ile öğretmenlerin genel çalışma motivasyon düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan ilişki olduğu belirlenmiştir.

Keyif (r= ,32; p<,01) alt boyutu ile genel teknoloji kullanım becerisi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki; farkındalık (r= ,225; p<,01); teknoloji okuryazarlığı (r= ,259; p<,01); temel araç ve ortam bilgisi (r=,266; p<,01); bağlamsal kullanım (r= ,206; p<,01); yenilikçilik (r= ,222; p<,01) alt boyutları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Teknolojik dezavantajlar (r= ,057; p>,01) alt boyutu ile keyif alt boyutu arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Değer (r= ,145; p<,01) alt boyutu ile genel teknoloji kullanım becerisi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda değer alt boyutu ile farkındalık (r= ,083; p>,01); temel araç ve ortam bilgisi (r=,067; p>,01); teknolojik dezavantajlar (r= ,102; p>,01); bağlamsal kullanım (r= ,092; p>,01) alt boyutlarında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Teknoloji okuryazarlığı (r= ,156; p<,01) ve yenilikçilik (r= ,151; p<,01) alt boyutları arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Bağlılık (r= -,028; p>,01) alt boyutu ile genel teknoloji kullanım becerisi arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki elde edilmiştir. Bağlılık alt boyutu farkındalık (r= ,055; p>,01); temel araç ve ortam bilgisi (r=,070; p>,01) ve yenilikçilik (r= ,015; p>,01) alt boyutları ile arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki; teknoloji okuryazarlığı (r= -,012; p>,01) ve bağlamsal kullanım (r= -,045; p>,01) alt boyutları arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki; teknolojik dezavantajlar (r= -,187; p<,01) alt boyutu arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Özveri (r= ,199; p<,01); alt boyutu ile genel teknoloji kullanım becerisi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Özveri alt boyutu farkındalık (r= ,117; p>,01) ve teknolojik dezavantajlar (r= ,014; p>,01) alt boyutu ile arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Temel araç ve ortam bilgisi (r=,132; p<,01); teknoloji okuryazarlığı (r= ,166; p<,01); bağlamsal kullanım (r= ,214; p<,01) ve yenilikçilik (r= ,266; p<,01) alt boyutları ile arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Katkı (r= ,191; p<,01) alt boyutları ile genel teknoloji kullanım becerisi arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Katkı alt boyutu farkındalık (r= ,207; p<,01); temel araç ve ortam bilgisi (r=,228; p<,01); teknoloji okuryazarlığı (r= ,184; p<,01) ve yenilikçilik (r= ,154; p<,01) alt boyutları ile arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki; teknolojik dezavantajlar (r= ,061; p>,01) ve bağlamsal kullanım (r= ,112; p>,01) alt boyutları ile arasında ise düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

- *Öğretmenlerin dijital teknoloji kullanma becerileri, çalışma motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Öğretmenlerin dijital teknoloji kullanımı becerileri çalışma motivasyonunu yordayan faktöreleri belirlemek için çoklu regresyon analizi uygulanmış ve elde edilen verilerin sonuçları Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30 ve Tablo 31'de gösterilmiştir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Keyif Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,426	,192		17,855	,000
Farkındalık	,015	,063	,018	,245	,806
Teknoloji Okuryazarlığı	,086	,090	,097	,958	,339
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,124	,068	,149	1,819	,070
Teknolojik Dezavantajlar	-,031	,034	-,048	-,903	,367
Bağlamsal Kullanım	-,014	,062	-,019	-,235	,815
Yenilikçilik	,071	,058	,097	1,218	,224

R= ,289 R^2 = ,084 Düzeltilmiş R^2 = ,070 P= ,000

Tablodan görüldüğü üzere; keyif alt boyutu ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (R= ,289; R^2= ,084; Düzeltilmiş R^2= ,070; p<,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, keyifdeki toplam varyansın yaklaşık % 7'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin keyif üzerindeki göreceli önem sıralaması; temel araç ve ortam bilgisi; teknoloji okuryazarlığı; yenilikçilik; farkındalık; bağlamsal kullanım; teknolojik dezavantajlar biçimindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre teknoloji kullanımı becerisi için keyifin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir: keyif= 3,426 + ,124 temel araç ve ortam bilgisi + ,086 teknoloji okuryazarlığı + ,071 yenilikçilik + ,015 farkındalık + -,014 bağlamsal kullanım + -,031 teknolojik dezavantajlar. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyi açısından t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarının hiçbirinin keyif üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Değer Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	2,949	,320		9,202	,000
Farkındalık	-,012	,105	-,009	-,114	,910
Teknoloji Okuryazarlığı	,342	,151	,235	2,272	,024
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	-,149	,114	-,109	-1,301	,194
Teknolojik Dezavantajlar	,029	,057	,028	,515	,607
Bağlamsal Kullanım	-,154	,103	-,127	-1,499	,135
Yenilikçilik	,159	,097	,133	1,635	,103

R= ,200 R^2 = ,040 Düzeltilmiş R^2 = ,026 P= ,012

Tablodan görüldüğü üzere; değer alt boyutu ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir korelasyon olduğu görülmektedir (R= ,200; R^2= ,040; Düzeltilmiş R^2= ,026; p>,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, değerdeki toplam varyansın yaklaşık %3'ünü ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin değer üzerindeki göreceli önem sıralaması; teknoloji okuryazarlığı; yenilikçilik; teknolojik dezavantajlar; farkındalık; temel araç ve ortam bilgisi; bağlamsal kullanım biçimindedir. Regresyon bulgularına göre teknoloji kullanımı becerisi için değerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir:

değer= 2,949 + ,342 teknoloji okuryazarlığı + ,159 yenilikçilik + ,029 teknolojik dezavantajlar + -,012 farkındalık + -,149 temel araç ve ortam bilgisi + -,154 bağlamsal kullanım. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyi açısından t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarının hiçbirinin değer üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Bağlılık Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,166	,156		20,356	,000
Farkındalık	,031	,051	,046	,599	,550
Teknoloji Okuryazarlığı	-,043	,073	-,061	-,594	,553
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,089	,055	,133	1,602	,110
Teknolojik Dezavantajlar	-,111	,028	-,215	-4,016	,000*
Bağlamsal Kullanım	-,093	,050	-,157	-1,869	,062
Yenilikçilik	,095	,47	,162	2,024	,044

R= ,249 R^2 = ,062 Düzeltilmiş R^2 = ,048 P= ,000

Tablodan görüldüğü üzere; bağlılık alt boyutu ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmektedir (R= ,249; R^2= ,062; Düzeltilmiş R^2= ,048; p<,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, bağlılıktaki toplam varyansın yaklaşık %5'ini ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin bağlılık üzerindeki göreceli önem sıralaması; yenilikçilik; temel araç ve ortam bilgisi; farkındalık; teknoloji okuryazarlığı; bağlamsal kullanım; teknolojik dezavantajlar biçimindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre teknoloji kullanımı becerisi için değerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir: bağlılık= 3,166 + ,095 yenilikçilik + ,089 temel araç ve ortam bilgisi + ,031 farkındalık + -,043 teknoloji okuryazarlığı + -,093 bağlamsal kullanım + -,111 teknolojik dezavantajlar. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyi açısından t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarından teknolojik dezavantajlar alt boyutunun bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Özveri Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,125	,170		18,392	,000
Farkındalık	-,012	,056	-,016	-,206	,837
Teknoloji Okuryazarlığı	-,041	,080	-,051	-,508	,611
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,012	,61	,016	,193	,847
Teknolojik Dezavantajlar	-,052	,030	-,091	-1,723	,086
Bağlamsal Kullanım	,037	,055	,056	,675	,500
Yenilikçilik	,190	,052	,293	3,686	,000*

R= ,284 R^2 = ,080 Düzeltilmiş R^2 = ,067 P= ,000

Tablodan görüldüğü üzere; özveri alt boyutu ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmektedir (R= ,284; R^2= ,080; Düzeltilmiş R^2= ,067; p<,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, özverideki toplam varyansın yaklaşık % 7'sini ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin bağlılık üzerindeki göreceli önem sıralaması; yenilikçilik; bağlamsal kullanım; temel araç ve ortam bilgisi; farkındalık; teknoloji okuryazarlığı; teknolojik dezavantajlar biçimindedir. Regresyon bulgularına göre teknoloji kullanımı becerisi için değerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir: özveri= 3,125 + ,190 yenilikçilik + ,037 bağlamsal kullanım + ,012 temel araç ve ortam bilgisi + -,012 farkındalık + -,041 teknoloji okuryazarlığı + -,052 teknolojik dezavantajlar. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarından yenilikçilik alt boyutunun özveri üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Katkı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,159	,129		24,472	,000
Farkındalık	,046	,042	,083	1,081	,280
Teknoloji Okuryazarlığı	,004	,061	,006	,058	,954
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,095	,046	,171	2,054	,041
Teknolojik Dezavantajlar	,000	,023	-,001	-,014	,989
Bağlamsal Kullanım	-,053	,041	-,108	-1,285	,200
Yenilikçilik	,048	,039	,100	1,239	,216

R= ,245 R^2 = ,060 Düzeltilmiş R^2 = ,046 P= ,000

Tablodan görüldüğü üzere; katkı alt boyutu ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (R= ,245; R^2= ,060; Düzeltilmiş R^2= ,046; p<,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, katkıdaki toplam varyansın yaklaşık % 5'ini ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin bağlılık üzerindeki göreceli önem sıralaması; temel araç ve ortam bilgisi; yenilikçilik; farkındalık; teknoloji okuryazarlığı; teknolojik dezavantajlar; bağlamsal kullanım biçimindedir. Regresyon bulgularına göre teknoloji kullanımı becerisi için değerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir: karkı= 3,159 + ,095 temel araç ve ortam bilgisi + ,048 yenilikçilik + ,046 farkındalık + ,004 teknoloji okuryazarlığı + ,000 teknolojik dezavantajlar + -,053 bağlamsal kullanım. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyi açısından t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarının hiçbirinin katkı üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 31

Öğretmenlerin Dijital Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Genel Mesleki Motivasyon Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	3,217	,145		22,212	,000
Farkındalık	,013	,047	,021	,272	,785
Teknoloji Okuryazarlığı	,075	,068	,112	1,104	,270
Temel Araç ve Ortam Bilgisi	,050	,052	,080	,972	,332
Teknolojik Dezavantajlar	-,034	,026	-,069	-1,306	,192
Bağlamsal Kullanım	-,047	,046	-,085	-1,022	,308
Yenilikçilik	,107	,044	,193	2,425	,016

R= ,274 R^2 = ,065 Düzeltilmiş R^2 = ,061 P= ,000

Tablodan görüldüğü üzere; genel mesleki motivasyon ile teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (R= ,274; R^2= ,065; Düzeltilmiş R^2= ,061; p<,01). Teknoloji kullanımı becerisi ve alt boyutları birlikte, genel mesleki motivasyondaki toplam varyansın yaklaşık % 6'sını ortaya koymaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı doğrultusunda, yordayıcı değişkenlerin bağlılık üzerindeki göreceli önem sıralaması; yenilikçilik; teknoloji okuryazarlığı; temel araç ve ortam bilgisi; farkındalık; teknolojik dezavantajlar; bağlamsal kullanım biçimindedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre teknoloji kullanımı becerisi için değerin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) ise şu biçimdedir: genel mesleki motivasyon= 3,217 + ,107 yenilikçilik + ,075 teknoloji okuryazarlığı + ,050

temel araç ve ortam bilgisi + ,013 farkındalık + -,034 teknolojik dezavantajlar + -,047 bağlamsal kullanım. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeyi açısından t testi sonuçları ele alındığında ise, teknoloji kullanımı becerisi alt boyutlarının hiçbirinin genel mesleki motivasyon üzerinde anlamlı yordayıcılığa sahip olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar alt boyutlar bakımından incelendiğinde öğretmenlerin boyutlar arasında her zaman düzeyinde Farkındalık ile Temel Araç ve Ortam Bilgisi becerisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin "Farkındalık" alt boyutundan sonra sırayla "Teknoloji Okuryazarlığı, Bağlamsal Kullanım ve Yenilikçilik" alt boyutlarının çoğu zaman düzeyinde oldukları; "Teknolojik Dezavantajlar" alt boyutunun bazen düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuçlara baktığımızda, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin farkındalık ve temel dijital araçları etkin biçimde kullanma yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin teknolojiyi çoğu zaman derslerinde etkili biçimde kullanabildiklerini ve yenilikçi uygulamalara açık oldukları da görülmektedir. Öte yandan bulgular, teknolojik dezavantajlar becerisi bazen düzeyinde olup, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin diğer becerilere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, teknoloji kullanım becerileri ile arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım

becerilerinin alt boyutları ele alındığında "teknolojik dezavantajlar" alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin teknolojik araçları kullanırken bazı engeller ya da güçlüklerle daha fazla karşı karşıya kaldığını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile yaş değişkeni arasında sayısal bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Medeni durum değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin alt boyutları ele alındığında "teknolojik dezavantajlar" alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, evli öğretmenler zamanı yönetme, iş ile aile arasındaki denge kurma, teknolojiye ayırdıkları zaman gibi faktörler sebebiyle teknolojik dezavantajları istatistiksel bakımdan daha yüksek düzeyde algılamış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim durumu değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin alt boyutları ele alındığında "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans mezunları ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin diğer gruplar içerisindeki öğretmenlere göre teknoloji kullanım becerilerinin daha yüksek düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin akademik seviyelerinin teknolojiyi kullanmada belirli alt boyutları etkisi altına alabileceğini göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım, yenilikçilik" alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel bakımdan

anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin mesleki deneyim süresine bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir.

Okutulan öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, teknolojik dezavantajlar, bağlamsal kullanım, yenilikçilik" alt boyutları ile sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin, sınıfta okutulan öğrenci sayısına bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir.

Eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni ile öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerileri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanma becerilerinin alt boyutları ele alındığında "bağlamsal kullanım ve yenilikçilik" alt boyutları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. İlkokul kademesindeki öğretmenler ile ortaokul kademesindeki öğretmenlerin anasınıfı kademesindeki öğretmenlere göre teknoloji kullanım becerilerinin daha yüksek düzeye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin teknoloji kullanımında bağlamsal kullanım ve yenilikçilik becerilerinin**,** eğitim verilen öğretim kurumuna göre farklılaşabileceğini ve özellikle ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin teknolojiyi etkin bir şekilde eğitim-öğretim ortamlarında uygulamada daha yüksek düzeyde bir beceri ortaya koyduğunu göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar alt boyutlar bakımından incelendiğinde öğretmenlerin boyutlar arasında tamamen katılıyorum düzeyinde Keyif düzeyi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin "Keyif" alt boyutundan sonra sırayla "Değer, Özveri ve Katkı" alt boyutlarının katılıyorum düzeyinde oldukları; "Bağlılık" alt boyutunun kararsızım düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin genel olarak yüksek seviyede olduğu saptanmıştır. Bu durum öğretmenlerin mesleklerini severek ve isteyerek, keyifle yaptıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleklerini değerli gördüklerini, mesleklerini yaparken özverili çalıştıklarını istatistiksel olarak yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bağlılık düzeyi kararsızım düzeyinde olup, öğretmenlerin bu alandaki algılarının diğer düzeylere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, mesleki motivasyon düzeyleri ile arasında istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin mesleklerine duydukları motivasyonun kadın öğretmenlerin mesleklerine duydukları motivasyona göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin alt boyutları ele alındığında "keyif, değer ve katkı" alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre farklı şekilde algılanabildiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "özveri" alt boyutu ile yaş değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. 21-30 yaş ve 51 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre motivasyon düzeylerinin daha yüksek düzeyde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuca göre, hem mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olduğunu hem de uzun yıllar deneyim kazanmış öğretmenlerin mesleklerine olan özverilerinin sürdüğünü göstermektedir.

Medeni durum değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin alt boyutları ele alındığında "keyif, değer, katkı, bağlılık ve özveri" alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin medeni durumlarının motivasyon üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını görülmektedir.

Eğitim durumu değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin alt boyutları ele alındığında "keyif, değer, katkı, bağlılık ve özveri" alt boyutları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin aldıkları eğitim düzeyine göre mesleklerine yönelik motivasyonlarının benzer düzeyde olduğu görülmekte ve mesleki motivasyon düzeylerini etkilememektedir.

Mesleki kıdem değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif, değer, katkı, bağlılık ve özveri" alt boyutları ile mesleki kıdem değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin mesleklerine yönelik motivasyonlarının benzer düzeyde olduğunu ve kıdemin motivasyon üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Okutulan öğrenci sayısı değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri ile ilgili alt boyutlar ele alındığında; "keyif ve katkı" alt boyutları ile sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Sınıflarında 26-30, 31-35, 36 ve üzeri öğrenci bulunan öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre motivasyon düzeyleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin çalışma motivasyonlarını etkileyen etmenlerin yalnızca sayıdan ibaret olması değil, sınıfın dinamiğinin ve etkileşim imkânlarının önemini göstermektedir.

Eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni ile öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyleri alt boyutları ele alındığında "keyif, değer, katkı, bağlılık ve özveri" alt boyutları ile eğitim verilen öğretim kurumu değişkeni arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, anasınıfı, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin motivasyonlarının benzer düzeyde olduğunu ve mesleki motivasyon düzeylerinin görev yaptıkları öğretim kurumuna bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri ile çalışma motivasyonları arasındaki korelâsyon ele alınmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ve teknoloji kullanım becerilerinin yüksek düzeyde olan öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının da göreceli olarak daha yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin genel çalışma motivasyonları ile teknoloji kullanım becerileri alt boyutları arasında farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, temel araç ve ortam bilgisi, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik boyutlarında pozitif ve anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu durum, bu becerileri yüksek düzeyde olan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde de artış göstereceğini ortaya koymaktadır. Teknolojik dezavantajlar alt boyutu ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki çıkmamıştır, bu da dezavantaj hissi ile motivasyonun doğrudan ilişkili olmadığını göstermektedir. Keyif alt boyutu, teknoloji kullanım becerilerinin hemen tüm alt boyutlarıyla pozitif ve anlamlı ilişki göstermektedir, bu durumda öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyon düzeyleri ile teknoloji kullanım becerileri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Değer ve bağlılık alt boyutları genel olarak teknoloji kullanım alt boyutlarıyla anlamlı ilişkiler göstermemektedir. Değer ile genel teknoloji kullanım becerisi ile teknoloji kullanım alt boyutlarından teknoloji okuryazarlığı ve yenilikçilik alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bağlılık alt boyutu ile yalnızca teknolojik dezavantajlar arasında negatif ve anlamlı bir ilişki vardır. Bu durum öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeyleri arttıkça, karşılaştıkları teknolojik dezavantaj algılarının azaldığını göstermektedir. Özveri ve katkı alt boyutları ise genel teknoloji kullanımı ve bazı teknoloji kullanım alt boyutlarıyla anlamlı pozitif ilişkiler göstermektedir. Temel araç ve ortam bilgisi, teknoloji okuryazarlığı, bağlamsal kullanım ve yenilikçilik ile özveri alt boyutu arasında; farkındalık, teknoloji okuryazarlığı, yenilikçilik, temel araç ve ortam bilgisi ile katkı alt boyutu arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak, teknoloji kullanımı becerilerinin çalışma motivasyonun yordayıcısı olup olmadığı ele alınmıştır. Teknoloji kullanım becerilerinin keyif alt boyutu üzerinde küçük ve pozitif bir etkiye sahip olsa da, tek başına öğretmenlerin keyif düzeyini anlamlı şekilde yordayıcı olmadığı ve öğretmenlerin

teknoloji kullanım becerileri çalışma motivasyonu alt boyutlarından değer boyutunu açıklamada yetersiz olduğu ve anlamlı şekilde yordayıcı olmadığı görülmektedir. Teknoloji kullanım becerilerinden teknolojik dezavantajlar alt boyutunun bağlılık alt boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı ve bu durumun da öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki dezavantaj algılarının yüksek olması ile mesleklerine yönelik bağlılık düzeyleri arasında olumsuz bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar ise bağlılık üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Teknoloji kullanım becerilerinden yenilikçilik alt boyutunun özveri alt boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu ve bu durum, öğretmenlerin yenilikçi teknoloji kullanım becerilerinin yüksek olmasının özveri düzeyleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar ise özveri üzerinde anlamlı bir yordayıcılığa sahip değildir. Teknoloji kullanım becerilerinin hiçbir alt boyutunda katkı alt boyutu ve genel mesleki motivasyon üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Teknoloji kullanım becerileri genel mesleki motivasyonu açıklamada küçük bir rol oynamaktadır, ancak tek başına motivasyonu anlamlı şekilde yordamak için yeterli değildir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

1. Öğretmenlerin genel olarak teknolojiyi kullanma becerileri “Çoğu Zaman” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca baktığımızda öğretmenlerin teknoloji kullanımına karşı olumlu tutum gösterdiklerini ama bu sonucun devamlılığını sağlamak adına öğretmenlere sürekli gelişen teknolojik ilerlemeleri takip etmelerine imkân verilebilir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında teknolojik altyapının güçlendirilmesine yönelik önlemler alınması önerilmektedir. Özellikle okullarda internet erişiminin hız ve süreklilik açısından iyileştirilmesi, sınıflarda kullanılan teknolojik donanımların güncellenmesi, öğretmenlerin eğitim teknolojilerine kesintisiz erişimini desteklemek amacıyla bireysel donanım desteği sağlanması, okul içi ve okul dışı kullanım için güvenilir dijital platformların geliştirilmesi ve teknik destek hizmetlerinin yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca farklı sosyoekonomik koşullara sahip bölgelerde bulunan okulların teknolojik ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik kapsamlı ihtiyaç analizlerinin yapılması ve bu doğrultuda öncelikli yatırım planlarının oluşturulması,

teknolojik dezavantajların azaltılmasına katkı sağlayacaktır. Bu önlemlerin sürdürülebilir olmasına imkân vermek için düzenli olarak takip edilmesi önerilebilir.

2. Teknolojik dezavantajlar alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha düşük düzeyde olması öğretmenlerin altyapıdan kaynaklı, donanımsal veya erişim temelli sorunların yaşadıklarını düşündürebilir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında teknolojik altyapının güçlendirilmesi, donanım eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlerin teknolojik araçlara erişiminin artırılmasına yönelik önlemler alınması, öğretmenlere yönelik teknoloji kullanımına ilişkin hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, söz konusu dezavantajların azaltılmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu sorunların, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgelerin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerine göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, eğitim kurumlarında teknolojik altyapının güçlendirilmesi, donanım eksikliklerinin giderilmesi ve öğretmenlerin teknolojik araçlara erişiminin artırılmasına yönelik önlemlerin bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınarak planlanması ve sürdürülebilir olması önerilebilir.
3. Yapılan araştırmada öğretmenlerin eğitim durumuna bağlı olarak teknoloji kullanma becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumu kısa zamanda değiştirilemeyen bir değişken olduğu için, bu farklılıkların azaltılmasına yönelik olarak öğretmenlerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerine göre yapılandırılmış, kademeli ve uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının planlanması önerilebilir. Bu kapsamda, teknoloji kullanımında temel becerilere sahip öğretmenler için destekleyici, ileri düzey yeterliklere sahip öğretmenler için ise alan odaklı ve uygulama ağırlıklı eğitimler düzenlenebilir.
4. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerilerinin eğitim verilen öğretim kurumu kademesine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim verilen öğretim kurumu kademesine göre hizmet içi eğitim-öğretim programları tasarlanabilir. Özellikle ana sınıfı öğretmenlerine pedagojik bakımdan uygun olan teknoloji kullanımı, oyun temelli öğrenme konusunda geliştirici ve destekleyici eğitimler sağlanabilir ve ana sınıfı yaş gruplarına uygun dijital donanımlar ve kaynaklar sunulabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara İlişkin Öneriler

1. Bu araştırma sadece Ankara ilinin merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle ile yürütülmektedir. Öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri ile çalışma

motivasyonları arasındaki ilişki farklı şehirlerde ve daha kapsamlı örneklem grupları üzerinde uygulanarak genişletilebilir.

2. Bu araştırma anasınıfı, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerle sınırlı kalmıştır. Farklı branşlarda ve okul türlerinde görev yapan öğretmenleri kapsamamaktadır. Gelecek çalışmalarda, farklı okul kademelerinde ve çeşitli branşlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının da araştırmaya dâhil edilmesi, bulguların genellenebilirliğini artırabilir ve öğretmenlerin mesleki deneyim ve branş farklılıklarının sonuçlara etkisinin daha detaylı bir şekilde incelenmesini sağlayabilir.
3. Araştırmaya nitel ölçme araçları da eklenerek karma bir desen oluşturulup, nicel verilerle elde edilen ilişkinin arkasında yatan nedenleri ve öğretmenlerin bireysel değerlendirmelerini ela alan daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acar, S., Peker, B., & Küçükgencay, N. (2020). Çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin online eğitim platformları hakkındaki görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 6*(27), 901-925.

Açıkel, A., & Ay, H. (2024). Covid-19 pandemisinin üniversite öğrencilerinin dijital teknoloji kullanımlarına etkisi: Bartın Üniversitesi Örneği. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 1-17.

Ahmad, S. F., Han, H., Alam, M. M., Rehmat, M., Irshad, M., Arraño-Muñoz, M., ... Ariza-Montes, A. (2023). Impact of artificial intelligence on human loss in decision making, laziness and safety in education. *Humanities and Social Sciences Communications, 10*(1), 1-14.

Akan, E., & Ulaş, A. H. (2023). Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörleri ele alan çalışmalara genel bir bakış: Bir meta sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(3), 1453-1472.

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 4-16.

Akbaba, S., & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 21*(21), 19-42.

Akdeniz, M., & Özdinç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 912-932.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 1*(4), 4-23.

Aksoy, N. C., Karabay, E., & Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim, 14*(2), 859-894.

Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: Sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dünyası, 5*(2), 259-271.

Alacahan, O. (2023). Kadın çalışanların işyeri sorunlarının çözümünde dışsal motivasyon faktörleri ekseninde yönetici desteğinin rolü. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9*(70), 3298-3318.

Alpar, D., Batdal, D., & Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 9-31.

Amini, A., Marliani, M., Elfrianto, E., & Kemal, I. (2022). Work motivation and work discipline on teachers' performance in state vocational schools. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan, 14*(2), 2271-2280.

Arabacı, M. (2022). *Öğretmenlerin mesleki motivasyonları ile işlerini anlamlı bulma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Argon, T., & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 1-19.

Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(1), 71-88.

Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 11*(26), 291-301.

Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite.

Atlı, S. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki motivasyonları ile kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (1993). *Eğitim denetimi* (3. Baskı). Ankara: Şafak.

Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. Baskı). Ankara: Hatipoğlu.

Aztekin, B. (2020). *Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı (EBA)'na yönelik farkındalık düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukey, L. N. (2014). A study on student preference towards the use of Edmodo as a learning platform to create responsible learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 144*, 416-422.

Barut, L. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları ile bilgisayar öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Bilgiç, R. (2008). İş özellikleri kuramı: Geniş kapsamlı gözden geçirme. *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(22), 66-77.

Boz, A. (2019). *Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., Selçuk, H., Okuyan, M. R., ... Şahin, Ş. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 35-63.

Boztepe, C. (2025). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları: Fırsatlar, sınırlılıklar ve etik tartışmalar. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9*(1), 98-121.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Büyükses, L. (2010). *Öğretmenin iş ortamındaki motivasyonunu etkileyen etmenler*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Cansız, H. O. (2019). *Öğretmenlerin mesleki imajlarının iş doyumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmen mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8*, 75264-75278.

Coşgun, A. (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Curacı, U. T. (2021). Eğitimde teknolojinin kullanımı. *Kamu Yönetimi ve Teknoloji Dergisi, 3*(2), 166-174.

Cüre, F., & Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*, 41-53.

Çoban, G. S. (2021). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kendini gerçekleştirme basamağında gizil yetenekler. *European Journal of Educational and Social Sciences, 6*(1), 111–118.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-11.

Delello, J. A., Sung, W., Mokhtari, K., Hebert, J., Bronson, A., & De Giuseppe, T. (2025). AI in the classroom: Insights from educators on usage, challenges, and mental health. *Education Sciences, 15*(2), 113.

Deliveli, K. (2020, Ekim). *Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin kullanabilecekleri etkili yedi web 2.0 aracı*. The 9th Eurasian Conference on Language and Social Sciences'ta sunulmuş bildiri, Antalya.

Demir, O. (2023). Öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 48*(213), 231-254.

Demirel, D., & Okyay, C. (2023, Haziran). *Herzberg'in çift faktör kuramına göre iş tatmininin belirlenmesi: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi örneği*. AICMES 3rd International Conference On Current Scientific Studies'te sunulmuş bildiri, Amman.

Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Usem.

Deniz, Ü. (2021). Öğretmenlerin motivasyon etkenlerini yeniden keşfetmek: Sahadan sesler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 2115-2139.

Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2019). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir metasentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(1), 277-301.

Dinç, B. (2022). *Uzaktan eğitimde okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkinin değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dinçer, S. (2017). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *International Conference on Inovations in Intelligent Systems and Applications (INISTA), 7*(8), 41-55.

Doğan, A. (2021). *Müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalışma alışkanlıkları ile çalgı dersine yönelik motivasyonlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Doğan, F. (2019). *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Dong, C. (2018). Preschool teachers' perceptions and pedagogical practices: Young children's use of ICT. *Early Child Development and Care, 188*(6), 635-650.

Dönmez, Ö. (2023). *Okul bina kalitesi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durmuşoğlu, A., Oturmak, Ö., Özkaya, A. L. İ., Sever, M. V., Dalkılıç, K., Özateş, Y., ... Aydoğan, M. H. (2024). Öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 11*(105), 704-715.

Dursun, B. (2023). *Etkili okul ve örgüt kültürü değişkenlerinin öğretmen motivasyonu ve öğretmen sınıf liderliği ile ilişkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Elvan, D., & Mutlubaş, H. (2020). Eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(6), 100-109.

Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H., & Akçakanat, T. (2021). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: İş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 19*(40), 413-436.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve örgüt psikolojisi*. İstanbul: Beta.

Eren, E., Ayata, N., Çetinkaya, N. B., Yardımcı, T., Koç, A., & Akpınar, E. N. (2025). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: Öğretmenlerin perspektifinden bir değerlendirme. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 23-38.

Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 67-79.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Gillespy, G. R. (2020). *Teacher self-perceptions of skills and beliefs using technology in classroom practice*. Doctoral Dissertation, Boise State University, Boise.

Gordon, T. (2015). *Çocukta iç disiplin mi? Dış disiplin mi?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Aura.

Gönen, E., & Hablemitoğlu, Ş. (1998). Teknoloji ve etik. *Standart Dergisi, 37*(439), 12-19.

Gülcü, A., Solak, M., Aydın, S., & Koçak, Ö. (2013). İlköğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 195-213.

Gümüştaş, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. *Pearson Journal, 7*(20), 180-200.

Güneş, A. M. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı.

Gür, E. D., Canan, G. Ö., Hamutoğlu, N. B., Kaya, U. G., & Demirtaş, T. T. (2019). The relation of lifelong learning trends, digital literacy levels and usage of web 2.0 tools, with social entrepreneurship characteristics. *Croatian Journal of Education, 21*(1), 45-76.

Heberer Jr, D. H. (2021). *Teacher perceptions & practice of technology integration before and after PICRAT matrix professional development intervention*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York.

Helsper, E., & Eynon, R. (2010). Digital natives: Where is the evidence? *British Educational Research Journal, 36*(3), 503-520.

Herzberg, F. (1964). The motivation-hygiene concept and problems of manpower. *Personnel Administration, 27*(1), 3-7.

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. London: Education Endowment Foundation.

Infinity E-learning. (t.y.). *Eğitim yönetiminde yapay zeka: Avantajlar ve dezavantajlar*. sayfasından erişilmiştir.

Işık, Z., & Karal, Y. (2023). Web 2.0 araçlarının temel eğitimde kullanımına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi, 12*(1), 1-13.

İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5*(1), 1-11.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 1*(1), 4-36.

Karaca, S. (2024). *Spor bilimleri fakültelerinde görev alan akademisyenlerin pandemi döneminde mesleki motivasyonlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi* (38. Baskı). Ankara: Pegem.

Karataş, S. (2008). *İnternet temelli eğitim*. Ankara: Nobel.

Karazeybek, S. (2023). *Öğretmenlerin öğretmeye yönelik hedef yönelimi ve öğretmen motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Kerimbayev, N., Adamova, K., Shadiev, R., & Altinay, Z. (2025). Intelligent educational technologies in individual learning: A systematic literature review. *Smart Learning Environments, 12*(1), 1.

Kocaman Karoğlu, A., Bal, K., & Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 sürecinde Türkiye'de eğitimde dijital dönüşüm. *Journal of University Research, 3*(3), 147-158.

Köse, A., & Çevik, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 996-1014.

Kurtoğlu Erden, M., & Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 109-126.

Küçük, E. (2008). *İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Luthans, E. (2015). *Organizational behaviour* (13th Ed.). North Carolina: Information Age.

Martin, A. (2005). DigEuLit–a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of eLiteracy, 2*(2), 130-136.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370-396.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the dartmouth summer research project on artificial intelligence. *AI Magazine, 27*(4), 12-15.

McLean, K., Edwards, S., & Morris, H. (2017). Community playgroup social media and parental learning about young children's play. *Computers & Education, 115*, 201-210.

Mercader, C., & Gairín, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: The importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17*(1), 4.

Merriam-Webster. (2021). *Technology*. Retrieved from

Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Dijital eğitim platformu "Öğrenci / öğretmen destek sistemi (ÖDS)" dönemi başladı*. sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA)*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *PISA 2023 Türkiye raporu*. Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Cumhuriyetin 100. yılında öğretmenlerin gözüyle teknoloji ve eğitim bölgesel çalıştayları raporu*. sayfasından erişilmiştir.

Morpa Kampüs. (2023). *Morpa Kampüs'ü keşfet*. sayfasından erişilmiştir.

Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic rewards as determinations of work satisfaction. *The Sociological Quarterly, 26*(3), 365-385.

Mulyana, Y., Chaeroni, N., Erlangga, H., Solahudin, M., Sunarsi, D., ... Purwanto, A. (2021). The influence of motivation, ability, organizational culture, work environment on teachers performance. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 12*(7), 99-108.

Okçu, O. E. (2015). *Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Okulistik. (2023). *Okulistik hakkında*. Ankara: Okulistik.

Online Etymology Dictionary. (n.d.). *Etymology of motive*. Retrieved from

Orakova, A., Nametkulova, F., Issayeva, G., Mukhambetzhanova, S., Galimzhanova, M., & Rezuanova, G. (2024). The relationships between pedagogical and technological competence and digital literacy level of teachers. *Journal of Curriculum Studies Research, 6*(1), 1-21.

Orhan, P. C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretme motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ott, J. (2000). The milennium. *Information System Security, 8*(4), 3-5.

Ömrüuzun, I. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarını etkileyen faktörler: Bir yol analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öncü, H. (2004). Motivasyon. *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel.

Önen, S. M., & Kanayran, H. G. (2016). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 43-64.

Özbek, Y. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital içerik ve teknolojiyi kullanma becerileri*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Özdan, Ş. (2018). *Eğitimde öğretmenlerin teknoloji kullanımı: Bir uygulama örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özen, E. (2019). Eğitimde dijital dönüşüm ve eğitim bilişim ağı (EBA) (editöre mektup). *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 5-9.

Özerbaş, M. A., Safi, B. N., & Türkoğlu, Ş. (2021). Hayat bilgisi dersinde kullanılan dijital platformların çoklu ortam tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(1), 421-437.

Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1995). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Öztop, F. (2023). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenme sürecinde dijital teknoloji kullanımları, motivasyonları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Padlet. (2023). *HelpDocs*. Retrieved from

Parlak, E. (2016). Web tabanlı eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Khan Academy örneği. *Journal of Research in Education and Teaching, 5*(1), 137-146.

Pehlivan, E., Gedik, İ., Çetin, C., & Yıldırım, Ç. (2023). Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(9), 1602–1620.

Pongrac, D., Alić, M., & Cafuta, B. (2025). Digital competences of digital natives: Measuring skills in the modern technology environment. *Informatics, 12*(1), 23.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Robert, B. (2020). *Digital transformation in education: Switzerland is a leader*. Retrieved from

Ronan, A. (2017). *The pros and cons of technology*. Retrieved from

Salman, N., Kartal, Ş., & Tubay, F. (2022). Öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Social Education, 1*(2), 28-39.

Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Savaş, S., Güler, O., Kaya, K., & Çoban, G. (2022). Eğitimde dijital oyunlar ve oyun ile öğrenme. *International Journal of Active Learning, 6*(2), 117-140.

Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 109-129.

Scoter, J. V., Ellis, D., & Railsback, J. (2001). *Technology in early childhood education: Finding the balance*. Retrieved from

Shuxratovich, A. K. (2022). The importance and advantages of using information technologies in education. *Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 10*(1), 46-50.

Siegle, D. (2015). Technology: Learning can be fun and games. *Gifted Child Today, 38*(3), 192-197.

Šilinskas, G., & Raižienė, S. (2023). Why do you work as a teacher? Associations between teachers' work motivation, teaching quality, and well-being. *Psichologija, 69,* 48-58.

Stumbrienė, D., Jevsikova, T., & Kontvainė, V. (2024). Key factors influencing teachers' motivation to transfer technology-enabled educational innovation. *Education and Information Technologies, 29*(2), 1697-1731.

Sürer, A. G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi, 1*(1), 28-34.

Şen, B., Atasoy, F., & Aydın, N. (2010). Düşük maliyetli web tabanlı uzaktan eğitim sistemi. *Akademik Bilişim Dergisi, 10*, 12-13.

Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 96-109.

TEDxCMU. (2023). *Duolingo*. Retrieved from

Tekeli, H. N. (2024). *Eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak okul müdürlerinin dijital teknoloji liderliği olgusunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Tekin, B. (2016). Beklenen fayda ve beklenti teorileri bağlamında geleneksel finans - davranışsal finans ayrımı. *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies, 2*(4), 75-107.

Temizyürek, F., & Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "Flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 64-72.

Toy, Ö. (2024). *Bilgisayar bilimi eğitiminde öğretmen motivasyonunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ulukuş, K. S. (2019). Motivasyon teorileri ve lider yöneticilik unsurlarının bireylerin motivasyonuna etkisi. *The Journal of Academic Social Science, 25*(25), 247-262.

Utaş, T., Çinko, L., & Işıl, G. (2017). Hibrit iş özellikleri kuramı çerçevesinde iş motivasyonu ve üretim. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, 6*(1), 1-21.

Uzunpınar, H. (2019). *İlkokul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ve mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, A., & Gülmez, D. (2021). Motivasyon kuramları ve uygulamalar. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Eds.), *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde (3. Baskı, s. 89-125). Ankara: Pegem.

Ünsar, A. S. (2011). Motivasyonun işten ayrılma eğilimine etkisi: Bir alan araştırması. *Akademik Bakış, 25*, 1-15.

Vatansever, B. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(3), 1079-1100.

Vikipedi. (n.d.). *Canva*. Retrieved from

Vikipedi. (n.d.). *Work motivation*. Retrieved from

Vural, G. (2016). *Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education, 82,* 217-227.

Wordwall. (2023). *Özellik.* sayfasından erişilmiştir.

Yalın, H. İ. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (29. Baskı). Ankara: Nobel.

Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. Yüksek Lisans Projesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Yıldız, H. M. (2019). *Rekabetçi tutum ölçeğinin çalışanların iş verimliliği üzerine etkisi: Hizmet sektöründe bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, V. A., & Taşgın, A. (2020). Öğretmen motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 9*(4), 1741-1754.

Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, N., & Çakır, R. (2024, Haziran). *Öğretmenlerin eğitimde yapay zeka kullanımı farkındalığı*. ERPA International Congresses on Education'da sunulmuş bildiri, İstanbul.

Yiğiter, M. S. (2019). *Öğretmenlerin teknoloji kullanımının mesleki motivasyonlarına etkisi: Çankaya ilçesi örneği*. Doktora Tezi, Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgiler

BÖLÜM I - KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, ankete katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyet:

1 ( ) Kadın 2 ( ) Erkek

2. Yaş:

1 ( ) 21-30 2 ( ) 31-40 3 ( ) 41-50 4 ( ) 51 yaş ve üzeri

3. Medeni durumu

1 ( ) Bekâr 2 ( ) Evli

4. Eğitim durumu:

1 ( ) Önlisans 2 ( ) Sınıf Öğretmenliği Lisans 3 ( ) Diğer Lisans Alanları

4 ( ) Lisansüstü

5.Mesleki kıdem:

1 ( ) 1-5 yıl 2 ( ) 6-10 yıl 3 ( ) 11-15 yıl 4 ( ) 16-20 5 ( ) 21 ve üzeri

6. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı?

1 ( ) 10-15 2 ( ) 16-20 3 ( ) 21-25 4 ( ) 26-30 5 ( ) 31-35 6 ( ) 36 ve üzeri

7. Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz?

1 ( ) 1. sınıf 2 ( ) 2. sınıf 3 ( ) 3. sınıf 4 ( ) 4. sınıf

Ek 2. Teknoloji Kullanım Ölçeği

BÖLÜM II – TEKNOLOJİ KULLANIM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette öğretmenlerin teknoloji kullanım düzeyleri ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 27 madde bulunmaktadır. Aşağıda verilen maddeleri dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

	TEKNOLOJİ KULLANIM ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğretim teknolojileri ile zor anlaşılan derslerin daha kolay anlaşılır hale geleceğini düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
2	Anlaşılması zor konuların öğretiminde öğretim teknolojilerinden faydalanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
3	Teknolojik materyallerin hitap ettiği duyu organı arttıkça daha başarılı olacağına inanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
4	Öğrenci motivasyonunu sağlamak amacıyla öğretim teknolojilerini kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
5	Öğrenci dikkatini çekmek amacıyla derse girişlerde teknolojik materyaller kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
6	Öğretim teknolojilerini seçerken öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum.	( )	( )	( )	( )	( )
7	Eğitim öğretim sürecinde teknolojik materyal kullanımının öğrenci başarısını arttıracağını düşünürüm.	( )	( )	( )	( )	( )
8	Dersin amaçlarına uygun öğretim teknolojisi ve materyalleri seçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
9	Derslerimde öğrencilerin düzeyine uygun teknolojik materyalleri kullanmaya özen gösteririm.	( )	( )	( )	( )	( )
10	Derslerimde öğretim teknolojilerini kullanmak için yaptığım hazırlıklar uzun zaman alır.	( )	( )	( )	( )	( )
11	Derslerimde teknolojik materyalleri kullandığım zaman dersi zamanında bitirmekte zorlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
12	Öğrencilerin düzeyine uygun olarak kullanacağım öğretim materyallerini okulda bulmak mümkündür.	( )	( )	( )	( )	( )
13	İhtiyaç duyduğum öğretim teknolojilerini kolaylıkla kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Tüm derslerimde mümkün olduğu kadar öğretim teknolojilerini kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Öğretim etkinliklerimde bilgisayar, projeksiyon, tablet	( )	( )	( )	( )	( )

	gibi öğretim materyallerini kullanırım.					
16	Derslerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretime gereksinim duymam.	( )	( )	( )	( )	( )
17	Teknolojiden faydalanarak çeşitli öğretim materyalleri geliştiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
18	Öğretim etkinliklerimde eğitim yazılımları (morpa kampus, vitamin, vb.) kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
19	Öğretim etkinliklerimde Microsoft Ofis programları (Word, Powerpoint vb.) kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
20	Öğretim etkinliklerimde kullanacağım eğitim yazılımlarını kendim seçerim.	( )	( )	( )	( )	( )
21	İnternet kaynaklarından öğretim etkinliklerinde yararlanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğrencilerin sınıf dışı öğrenme etkinliklerinde internet kaynaklarından yararlanmaları için etkinlikler hazırlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğrencilerime teknoloji destekli etkinlikler yaptırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
24	Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde (Sınav, proje vb.) teknolojiden faydalanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
25	Öğretimde kullanılabilecek yeni teknolojiler konusundaki yayınları izlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
26	Öğretim teknolojileri konusunda kendimi geliştirmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
27	Öğretim teknolojileri konusunda düzenli aralıklarla hizmet-içi eğitim almaya gereksinim vardır.	( )	( )	( )	( )	( )

Ek 3. Mesleki Motivasyon Ölçeği

BÖLÜM III–MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

	MESLEKİ MOTİVASYON ÖLÇEĞİ Ölçeğin bu bölümünde, Mesleki Motivasyona yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen tüm ifadeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Çok değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Öğretmenlik mesleğini severek yapıyorum.	1	2	3	4	5
2	Mesleğimle ilgili faaliyetleri yapmaktan keyif alıyorum.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerimize iyi bir model olmanın keyfini yaşıyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi, işime karşı enerjik hissediyorum.	1	2	3	4	5
5	Mesleğimi yaparken yeni fikirlere ve değişime açığım.	1	2	3	4	5
6	Mesleğimle ilgili amaçlar belirliyor ve bunları gerçekleştirmeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
7	Mesleğimin önemi ile sorumluluklarımın farkındayım.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerimin çalışmalarını ve gelişimlerini özveri ile takip ediyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerime değer verip, onlara saygı göstermeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
10	Mesleğimin, eğlenceli bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	Mesleğimden aldığım manevi doyumu hiçbir şeye değişmem.	1	2	3	4	5
12	Bu mesleği yapıyorum çünkü öğretme işinin dünyayı değiştirmenin eğlenceli ve etkili bir yolu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Bazı çocukları sokaklarda, çetelerde ya da hapishanelerde görüyorum. Ben öğretmeye devam edeceğim çünkü öğrencilerimin böyle kaybolup gitmesine izin vermeyeceğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Mesleğim, akıllara ve kalplere hitap etme fırsatı veriyor.	1	2	3	4	5
15	Mesleğimi daha iyi yapabilmek için, kendimi mesleki anlamda geliştirebileceğim toplantılara, kurslara, konferanslara katılmaya ve mesleki yayınları izlemeye çalışıyorum.	1	2	3	4	5
16	Mesleğim sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17	Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına her zaman inanıyorum.	1	2	3	4	5
18	Emekli olacağım günü iple çekiyorum.	1	2	3	4	5
19	Mesleğimin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5
20	Fırsat bulursam başka bir mesleğe geçmek istiyorum.	1	2	3	4	5
21	Çocuklarımın ileride öğretmen olmalarını tercih etmiyorum.	1	2	3	4	5
22	Meslek seçtiğim günlere dönebilsem bu mesleği seçmezdim.	1	2	3	4	5

23	Öğretmen olduğum için kendimi şanslı hissediyorum.	1	2	3	4	5
24	Mesleğim ile ilgili geleceğe olumlu bakıyorum.	1	2	3	4	5
25	Mesleğimin avantajlarının, dezavantajlarından fazla olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26	Mesleğimizin statüsünün yükselmesinin, öğretmenlerin elinde olduğuna inanıyor ve bu doğrultuda işimi yapmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
27	Mesleğimin yeteneklerimi gösterebildiğim bir meslek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
28	Mesleğimi yaparken, benden istenilenden daha fazla çaba gösteriyorum.	1	2	3	4	5
29	Ders dışında da öğrencilerime zaman ayırmaya çalışıyorum.	1	2	3	4	5
30	Öğrencilerim için evde de iş yapmam gerekirse bunu severek yapıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 4. Araştırma İzni

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2024.005478.01

T.C. Kimlik No: 39*******56

Adı Soyadı: CANSU DEMİR POLAT

Araştırmanın Adı: Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenler için Teknoloji Kullanım Ölçeği, Öğretmenler için Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 13.11.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 13.11.2025

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
ANKARA	Anaokulu	Ali Kuşçu Anaokulu (MAMAK)	772191
ANKARA	Anaokulu	Ergenekon Anaokulu (MAMAK)	772192
ANKARA	Anaokulu	Nedim İnal Anaokulu (MAMAK)	772194
ANKARA	İlkokul	Nedim İnal İlkokulu (MAMAK)	711532
ANKARA	İlkokul	Gökçeyurt Yibitaş İlkokulu (MAMAK)	725599
ANKARA	İlkokul	Vehbi Dinçerler İlkokulu (MAMAK)	725604

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

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Ortaokul	Kusunlar Ortaokulu (MAMAK)	725588
ANKARA	Ortaokul	Köşklüdere Ortaokulu (MAMAK)	725596
ANKARA	Ortaokul	Alper Tunga Ortaokulu (MAMAK)	725678
ANKARA	Anaokulu	Seyranbağları Anaokulu (ÇANKAYA)	775611
ANKARA	Anaokulu	Çankaya Anaokulu (ÇANKAYA)	774276
ANKARA	Anaokulu	Tevfik İleri Anaokulu (ÇANKAYA)	774277
ANKARA	İlkokul	Erdoğan Şahinoğlu İlkokulu (ÇANKAYA)	758407
ANKARA	İlkokul	İzzet Latif Aras İlkokulu (ÇANKAYA)	760268
ANKARA	İlkokul	Yunus Emre İlkokulu (ÇANKAYA)	765670
ANKARA	Ortaokul	Tevfik İleri Ortaokulu (ÇANKAYA)	708930
ANKARA	Ortaokul	Ziraat Mühendisleri Ortaokulu (ÇANKAYA)	708992
ANKARA	Ortaokul	Akşemsettin Ortaokulu (ÇANKAYA)	709384
ANKARA	Anaokulu	Gazi Üniversitesi Anaokulu (YENİMAHALLE)	775502
ANKARA	Anaokulu	Kaletepe Anaokulu (YENİMAHALLE)	775533
ANKARA	Anaokulu	Nüfus Sevgi Bahçesi Anaokulu (YENİMAHALLE)	775255
ANKARA	İlkokul	Batıkent Orhan Eren İlkokulu (YENİMAHALLE)	733744
ANKARA	İlkokul	Şehit Mustafa Tanış İlkokulu (YENİMAHALLE)	733745

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

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	İlkokul	Şehit Tahir Çakmak İlkokulu (YENİMAHALLE)	734284
ANKARA	Ortaokul	M.E.Vakfı Batıkent Ortaokulu (YENİMAHALLE)	750486
ANKARA	Ortaokul	Metin Emiroğlu Ortaokulu (YENİMAHALLE)	750488
ANKARA	Ortaokul	Hacı Bektaş-ı Veli Ortaokulu (YENİMAHALLE)	752178
ANKARA	Anaokulu	Altındağ Belediyesi Nenehatun Anaokulu (ALTINDAĞ)	749766
ANKARA	Anaokulu	Feridun Çelik Altındağ Belediyesi Anaokulu (ALTINDAĞ)	749767
ANKARA	Anaokulu	Alemdağ Altındağ Belediyesi Anaokulu (ALTINDAĞ)	750116
ANKARA	İlkokul	Atilla İlkokulu (ALTINDAĞ)	706286
ANKARA	İlkokul	Şehit Mustafa Yiğitalp İlkokulu (ALTINDAĞ)	707407
ANKARA	İlkokul	Şehit Ömer Azak İlkokulu (ALTINDAĞ)	707639
ANKARA	Ortaokul	Altındağ 15 Temmuz Ortaokulu (ALTINDAĞ)	879429
ANKARA	Ortaokul	Satıkadın Ortaokulu (ALTINDAĞ)	887862
ANKARA	Ortaokul	Kavaklı Ortaokulu (ALTINDAĞ)	711880
ANKARA	Anaokulu	Şehit Akif Kapaklı Anaokulu (ETİMESGUT)	851665
ANKARA	Anaokulu	Etimesgut Ahi Evran Anaokulu (ETİMESGUT)	774253
ANKARA	Anaokulu	Şehit Öğretmen Dilay Turan Anaokulu	774250

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

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
		(ETİMESGUT)	
ANKARA	İlkokul	Mahir Başer İlkokulu (ETİMESGUT)	853471
ANKARA	İlkokul	Pir Sultan Abdal İlkokulu (ETİMESGUT)	757655
ANKARA	İlkokul	Nasreddin Hoca İlkokulu (ETİMESGUT)	710422
ANKARA	Ortaokul	Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu (ETİMESGUT)	977039
ANKARA	Ortaokul	Cenk Yakın Ortaokulu (ETİMESGUT)	853557
ANKARA	Ortaokul	Hasan-Şükran Saruhan Ortaokulu (ETİMESGUT)	976484
ANKARA	Anaokulu	Pursaklar Anaokulu (PURSAKLAR)	749945
ANKARA	Anaokulu	Müjdat Kamotar Anaokulu (PURSAKLAR)	768847
ANKARA	Anaokulu	Yıldırım Beyazıt Anaokulu (PURSAKLAR)	772145
ANKARA	İlkokul	Ülker İlkokulu (PURSAKLAR)	976862
ANKARA	İlkokul	Hakan Akbıyık İlkokulu (PURSAKLAR)	887722
ANKARA	İlkokul	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu (PURSAKLAR)	766879
ANKARA	Ortaokul	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu (PURSAKLAR)	711050
ANKARA	Ortaokul	Şehit İlhami Özenç Ortaokulu (PURSAKLAR)	768969
ANKARA	Ortaokul	Şehit Murat Düger Ortaokulu (PURSAKLAR)	766884
ANKARA	Anaokulu	Mehmet Akif Ersoy Anaokulu (SİNCAN)	772177

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anaokulu	Ressam İbrahim Çallı Anaokulu (SİNCAN)	772178
ANKARA	Anaokulu	Şehit Emre Karagöz Anaokulu (SİNCAN)	772179
ANKARA	İlkokul	Burak Reis İlkokulu (SİNCAN)	733638
ANKARA	İlkokul	Bucuk İlkokulu (SİNCAN)	733639
ANKARA	İlkokul	Beyobası İlkokulu (SİNCAN)	733640
ANKARA	Ortaokul	Semiha İsen Ortaokulu (SİNCAN)	733673
ANKARA	Ortaokul	Şehit Ömer Bozkurt Ortaokulu (SİNCAN)	733677
ANKARA	Ortaokul	Şehit Yakup Çınar Ortaokulu (SİNCAN)	733678
ANKARA	Anaokulu	Keçiören Kalaba Anaokulu (KEÇİÖREN)	974641
ANKARA	Anaokulu	Kardelen Anaokulu (KEÇİÖREN)	973721
ANKARA	Anaokulu	Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu (KEÇİÖREN)	973588
ANKARA	İlkokul	Şehit Erdinç Aydın İlkokulu (KEÇİÖREN)	767979
ANKARA	İlkokul	Şehit Ahmet Çağlar İlkokulu (KEÇİÖREN)	767992
ANKARA	İlkokul	Şehit Tolga Akdaş İlkokulu (KEÇİÖREN)	768675
ANKARA	Ortaokul	Şehit Sinan Özkan Ortaokulu (KEÇİÖREN)	768841
ANKARA	Ortaokul	Şehit Mehmet Yılmaz Ortaokulu (KEÇİÖREN)	766985
ANKARA	Ortaokul	Şehit Eyüp Öksüz Ortaokulu (KEÇİÖREN)	767894

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

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

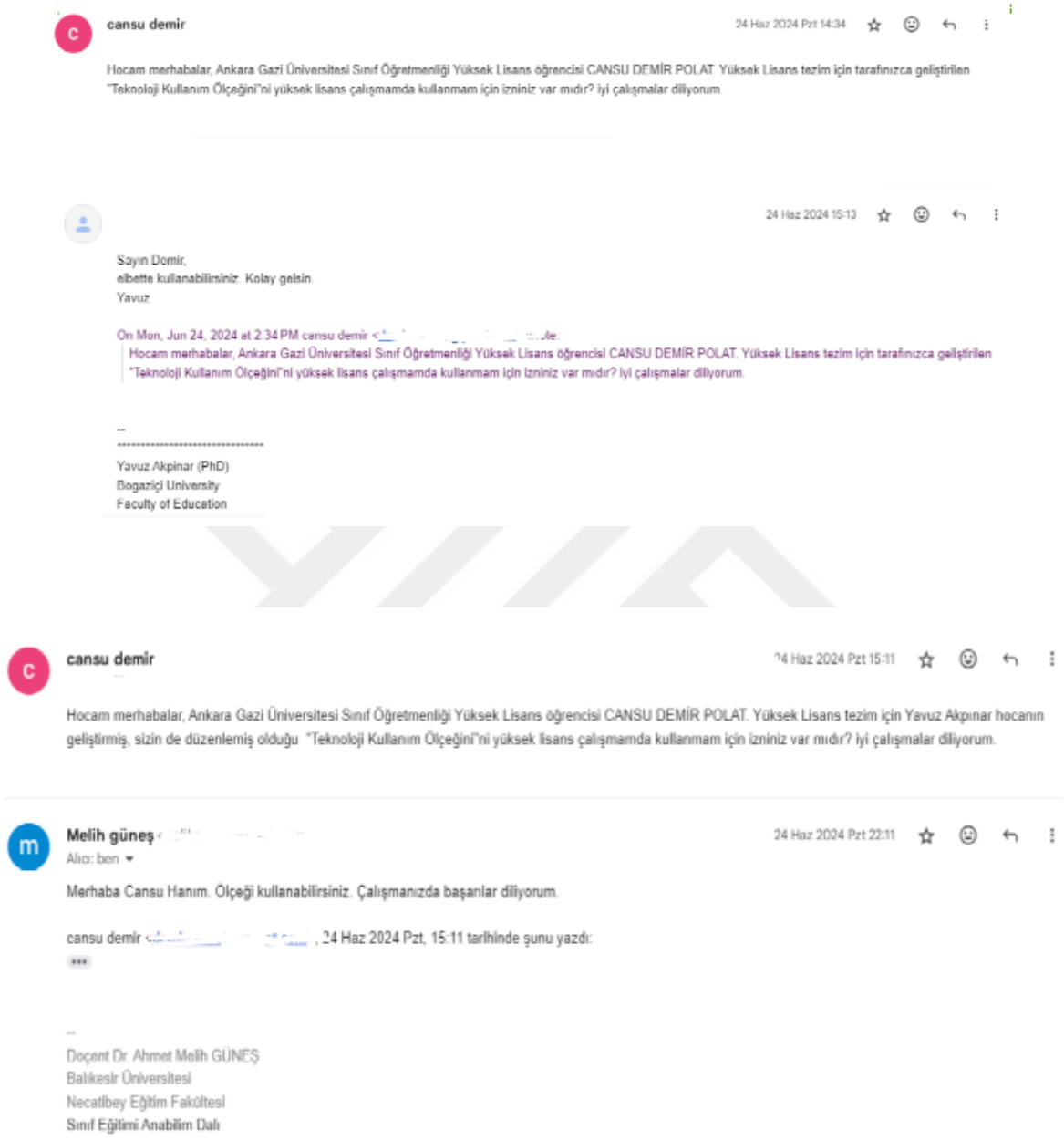
Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ANKARA	Anaokulu	Ankara Üniversitesi Gölbaşı Anaokulu (GÖLBAŞI)	760939
ANKARA	Anaokulu	Zehra Gökçe Anaokulu (GÖLBAŞI)	764618
ANKARA	Anaokulu	Adem-Bilhan Uysal Anaokulu (GÖLBAŞI)	772132
ANKARA	İlkokul	Yurtbeyi İlkokulu (GÖLBAŞI)	887953
ANKARA	İlkokul	Şahin Sevin İlkokulu (GÖLBAŞI)	887555
ANKARA	İlkokul	Ballıkpınar İlkokulu (GÖLBAŞI)	768813
ANKARA	Ortaokul	Hacılar Ortaokulu (GÖLBAŞI)	736027
ANKARA	Ortaokul	Hakan Ülger Ortaokulu (GÖLBAŞI)	748426
ANKARA	Ortaokul	Şehit Bülent Göçer Ortaokulu (GÖLBAŞI)	725643

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

Ek 5. Ölçek Kullanım İzinleri

Teknoloji Kullanım Ölçeği İçin Yapılan İzin Yazışması



cansu demir 24 Haz 2024 Pzt 14:34

Hocam merhabalar, Ankara Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi CANSU DEMİR POLAT. Yüksek Lisans tezim için tarafınızca geliştirilen "Teknoloji Kullanım Ölçeğini"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmam için izniniz var mıdır? İyi çalışmalar diliyorum.

24 Haz 2024 15:13

Sayın Demir,
elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.
Yavuz

On Mon, Jun 24, 2024 at 2:34 PM cansu demir <...de:
> Hocam merhabalar, Ankara Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi CANSU DEMİR POLAT. Yüksek Lisans tezim için tarafınızca geliştirilen "Teknoloji Kullanım Ölçeğini"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmam için izniniz var mıdır? İyi çalışmalar diliyorum.

--
Yavuz Akpinar (PhD)
Bogazici University
Faculty of Education

cansu demir 24 Haz 2024 Pzt 15:11

Hocam merhabalar, Ankara Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi CANSU DEMİR POLAT. Yüksek Lisans tezim için Yavuz Akpınar hocanın geliştirmiş, sizin de düzenlemiş olduğu "Teknoloji Kullanım Ölçeğini"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmam için izniniz var mıdır? İyi çalışmalar diliyorum.

Melih güneş 24 Haz 2024 Pzt 22:11

Alıcı: ben

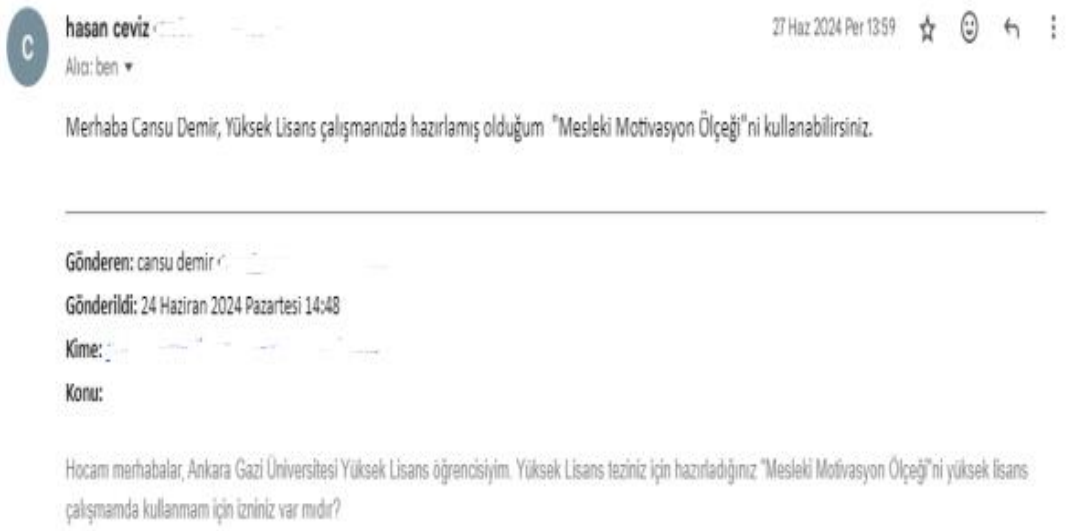
Merhaba Cansu Hanım. Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda başarılar diliyorum.

cansu demir <...>, 24 Haz 2024 Pzt, 15:11 tarihinde şunu yazdı:

...

--
Doçent Dr. Ahmet Melih GÜNEŞ
Balıkesir Üniversitesi
Necatibey Eğitim Fakültesi
Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Mesleki Motivasyon Ölçeği İçin Yapılan İzin Yazışması



hasan ceviz 27 Haz 2024 Per 13:59

Alıcı: ben

Merhaba Cansu Demir, Yüksek Lisans çalışmanızda hazırlamış olduğum "Mesleki Motivasyon Ölçeği"ni kullanabilirsiniz.

Gönderen: cansu demir

Gönderildi: 24 Haziran 2024 Pazartesi 14:48

Kime:

Konu:

Hocam merhabalar, Ankara Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Yüksek Lisans tezniz için hazırladığınız "Mesleki Motivasyon Ölçeği"ni yüksek lisans çalışmamda kullanmam için izniniz var mıdır?

Ek 6. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.10.2024-E.1078822

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1078822 30.10.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Cansu DEMİR POLAT'ın, Prof.Dr.Bekir BULUÇ'un** danışmanlığında yürüttüğü ***"Öğretmenlerin Dijital Teknolojiyi Kullanma Becerileri ile Çalışma Motivasyonları Arasındaki İlişki"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **22.10.2024** tarih ve **17** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1632

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSL1SZ7033 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys

Emniyet Mahallesi Bandırma Caddesi No :6/1 06560 Yenimahalle/ANKARA
Tel:0 (312) 202 20 57 - 0 (312) 2... Faks:0 (312) 202 38 76
İnternet Adresi :http://etikkomisyon.gazi.edu.tr/
Kep Adresi: gaziuniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için :Nursel Güner
Genel Evrak Sorumlusu
Telefon No:202 20 57

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...