



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM VE İŞ-YAŞAM DENGESİNE
YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE YILDIZ

Tez Danışmanı
PROF. DR. NEJAT İRA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM VE İŞ-YAŞAM DENGESİNE
YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

GAMZE YILDIZ

Tez Danışmanı

PROF. DR. NEJAT İRA

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Gamze YILDIZ tarafından Prof. Dr. Nejat İRA yönetiminde hazırlanan ve 25/08/2022 tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ve İş-Yaşam Dengesine Yönelik Alguları Arasındaki İlişki**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Prof. Dr. Nejat İRA
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Ali AKSU

.....

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR

.....

Tez No : 10495019

Tez Savunma Tarihi : 25/08/2022

Doç. Dr. Yener PAZARCIK

Enstitü Müdürü

...../...../2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ve İş-Yaşam Dengesine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki başlıklı bu tezin bilimsel ahlaka aykırı olan bir yardıma başvurmadan tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların metin içerisinde, kaynakçada yöntemine uygun olarak gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt eder ve bunu doğrularım.



Gamze YILDIZ

25/08/2022

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın yürütülmesi sırasında bana yol gösteren, destek ve emeği ile beni motive eden, tüm bilgi ve birikimini benimle paylaşan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Nejat İRA'ya teőekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca her zaman yanımda olan, çalışmalarımda beni sabırla destekleyen, verdiği güven ve huzurla hayatımı ve yolumu aydınlatan, hakkını asla ödeyemeyeceğim çok değerli eşim Mehmet YILDIZ'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmalarımı tamamlamam için anlayışla bekleyerek, sabırla bana destek olan herşeyim, canım ocuklarım Duru ve Doruk'a çok teşekkür ederim.

Gamze YILDIZ

anakkale, Ağustos 2022

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM VE İŞ-YAŞAM DENGESİNE YÖNELİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gamze YILDIZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Nejat İRA

25/08/2022, 97

Çalışmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yürüttükleri uzaktan eğitim ve iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, ve görev yaptıkları okul kademesine göre iş ve yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda Kurnaz vd.'nin (2020) geliştirdiği “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile Apaydın'ın (2011) geliştirdiği “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale il merkezinde yer alan devlet ilkokul ve ortaokulları ve özel ilkokul ve ortaokullarda çalışan 242 öğretmen oluşturmuştur. Veri sonuçları SPSS 21.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarına göre, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı; yaş grubu, branşları, eğitim durumları, okul türleri ve çalıştıkları okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarına göre, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyarken; yaş grubu, branşları, mesleki kıdem yılı, eğitim durumları, okul türleri ve çalıştıkları okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son olarak da katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimde yapılan öğretim uygulamaları, tutumları ile iş-yaşam dengesinin alt boyutları iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ile kendine zaman

ayırma boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile birlikte uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, İş-Yaşam Dengesi, Öğretmenler, COVID-19, Algı



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF WORK-LIFE BALANCE AND DISTANCE EDUCATION

Gamze YILDIZ

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Supervisor: Prof. Nejat İRA

25/08/2022, 97

The present study intends to reveal the relationship between teachers' work-life balance and distance education during the COVID-19 outbreak by considering the parameters gender, age, field of expertise, professional seniority, educational status, school type and education stage. It is a survey research study. "Distance Education Perceptions of Teachers Scale" developed by Kurnaz et al. (2020) and "Work-Life Balance Scale" and "Form of Demographic Information" by Apaydın (2011) were used for the purpose of the study. The sample consists of 242 teachers working at private and state elementary and middle schools in the city center of Çanakkale. The data were analyzed on SPSS 21.0, a statistical analysis program. The research revealed no significant difference between teachers' genders and professional seniority but between age, professional field of expertise, educational status, school type, and educational stage in consideration of their perceptions of distance education during the pandemic. Moreover, the research also found no significant difference between the levels of teachers' work-life balance in terms of gender but of age, field of expertise, professional seniority, educational status, school type and educational stage. Lastly, it was shown that there was no significant relationship between the participants' thoughts on distance education, teaching practices in distance education, their attitudes and the sub-dimensions of work-life balance, work-life harmony and life neglect dimensions. It was determined that there was a weak positive significant relationship between the parameters one's own means/competencies in distance education and the sub-domain sparing time for oneself and that there was a weak significant negative relationship between their perceptions of homework in distance education and the dimension life consisting of work.

Keywords: Distance Education, Work-Life Balance, Teachers, COVID-19, Perception

İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ETİK BEYAN.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGE VE KISALTMALAR	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi	2
1.3 Alt Problemler	2
1.4 Araştırmanın Amacı	3
1.5 Araştırmanın Önemi	4
1.6 Araştırmanın Varsayımları	4
1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Uzaktan Eğitim	6
2.2 COVID-19 Öncesinde Türkiye’de Uzaktan Eğitim	12
2.3 COVID-19 Döneminde Türkiye’de Uzaktan Eğitim.....	14
2.4 İş-Yaşam Dengesi.....	20

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1 Araştırma Modeli.....	26
3.2 Araştırma Evreni ve Örneklemi.....	26
3.3 Veri Toplama Araçları	29
3.3.1 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği	29
3.3.2 İş- Yaşam Dengesi Ölçeği	30
3.3.3 Kişisel Bilgi Formu.....	31
3.3.4 Verilerin Toplanması	32
3.3.5 Verilerin Analizi	32

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1	Alt problem 1'e İlişkin Bulgular.....	34
4.2	Alt Problem 2'ye İlişkin Bulgular	38
4.2.1	Alt problem 2a'ya ilişkin bulgular	38
4.2.2	Alt problem 2b'ye ilişkin bulgular.....	41
4.2.3	Alt problem 2c'ye ilişkin bulgular	43
4.2.4	Alt problem 2d'ye ilişkin bulgular.....	46
4.2.5	Alt problem 2e'ye ilişkin bulgular	49
4.2.6	Alt problem 2f'ye ilişkin bulgular	52
4.2.7	Alt problem 2g'ye ilişkin bulgular.....	55
4.3	Alt Problem 3'e İlişkin Bulgular	58
4.4	Alt Problem 4'e İlişkin Bulgular	61
4.4.1	Alt problem 4a'ya ilişkin bulgular	61
4.4.2	Alt problem 4b'ye ilişkin bulgular.....	63
4.4.3	Alt problem 4c'ye ilişkin bulgular	65
4.4.4	Alt problem 4d'ye ilişkin bulgular.....	67
4.4.5	Alt Problem 4e'ye ilişkin bulgular.....	70
4.4.6	Alt problem 4f'ye ilişkin bulgular	72
4.4.7	Alt problem 4g'ye ilişkin bulgular.....	74
4.5	Alt Problem 5'e İlişkin Bulgular	76
4.6	Alt Probleme 6'ya İlişkin Bulgular	79

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

5.1	Sonuçlar ve Tartışmalar.....	82
5.1.1	Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarına yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar.....	82
5.1.2	Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin algılarına yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar	85
5.1.3	Öğretmenlerin COVID-19 pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim ile iş-yaşam dengesi düzeyine yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar.....	88
5.2	Öneriler	90
5.2.1	Uygulamacı için öneriler.....	90
5.2.2	Araştırmacılar için öneriler	91
KAYNAKÇA.....		92
EKLER.....		I
EK 1 ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ		I
EK 2 İŞ-YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ		III
EK 3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU		IV
EK 4 İŞ-YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....		V
EK 5 ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ.....		VI
EK 6 ETİK KURUL KARARI.....		VII
EK 7 ANKET İZİNİ BELGESİ		VIII

SİMGE VE KISALTMALAR

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

EBA Eğitim Bilişim Ağı



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Geleneksel öğretim ile e-öğrenimin karşılaştırılması	9
Tablo 2 Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları	10
Tablo 3 İş-Yaşam Dengesinin Belirleyicileri, Doğası ve Sonuçları/Etkileri	22
Tablo 4 Çanakkale İl Merkezindeki Resmi İlkokul ve Ortaokul Sayısı	26
Tablo 5 Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	27
Tablo 6 Yaş Grubu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	27
Tablo 7 Branş Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	27
Tablo 8 Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	28
Tablo 9 Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	28
Tablo 10 Çalıştıkları Okulun Türü Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	29
Tablo 11 Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı	29
Tablo 12 Ölçek Seçeneklerine Ait Sınırlar ve Düzeyleri	30
Tablo 13 Ölçek Seçeneklerine Ait Sınırlar ve Düzeyleri	31
Tablo 14 Ölçeklerin Mormallik testi değerleri	33
Tablo 15 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Düşüncelerini Kapsayan Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	34
Tablo 16 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Kendi İmkan/Yeterlilik (Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Algıları) Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	35
Tablo 17 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yapılan Öğretime İlişkin Algılar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	36
Tablo 18 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Geliştirdiği Tutumlar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	37
Tablo 19 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Ödevlere İlişkin Algılar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	37
Tablo 20 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünce Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları	38
Tablo 21 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları	39
Tablo 22 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna	

İlişkin U testi Sonuçları.....	39
Tablo 23 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları.....	40
Tablo 24 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları.....	40
Tablo 25 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	41
Tablo 26 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	42
Tablo 27 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	42
Tablo 28 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	42
Tablo 29 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	43
Tablo 30 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	44
Tablo 31 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/ Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları.....	44
Tablo 32 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları.....	45
Tablo 33 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları.....	45
Tablo 34 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları.....	46
Tablo 35 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	47
Tablo 36 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	47
Tablo 37 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	48
Tablo 38 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	48
Tablo 39 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	49
Tablo 40 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	50
Tablo 41 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi	

İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	50
Tablo 42 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 43 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	51
Tablo 44 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	52
Tablo 45 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	53
Tablo 46 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	53
Tablo 47 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	54
Tablo 48 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	54
Tablo 49 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	54
Tablo 50 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	55
Tablo 51 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	56
Tablo 52 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	56
Tablo 53 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	57
Tablo 54 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları	57
Tablo 55 İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre İş-Yaşam Uyumu Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	58
Tablo 56 İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Yaşamı İhmal Etme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	59
Tablo 57 İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Kendine Zaman Ayırma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	60
Tablo 58 İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)	60
Tablo 59 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	61
Tablo 60 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme	

Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	62
Tablo 61 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	62
Tablo 62 Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	62
Tablo 63 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri	63
Tablo 64 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri	64
Tablo 65 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri	64
Tablo 66 Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri.....	65
Tablo 67 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	66
Tablo 68 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	66
Tablo 69 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	66
Tablo 70 Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)	67
Tablo 71 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri	67
Tablo 72 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri.....	68
Tablo 73 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri	69
Tablo 74 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri.....	69
Tablo 75 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri	70
Tablo 76 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri.....	71
Tablo 77 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri	71
Tablo 78 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri.....	72
Tablo 79 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu	

Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	72
Tablo 80 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)	73
Tablo 81 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	73
Tablo 82 Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İştten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	73
Tablo 83 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumunu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	74
Tablo 84 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları).....	75
Tablo 85 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)	75
Tablo 86 Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İştten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları) ..	75
Tablo 87 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Düşünceleri ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar).....	76
Tablo 88 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendi İmkan/Yeterlilikleri ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar).....	77
Tablo 89 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yapılan Öğretime İlişkin Algıları ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)	77
Tablo 90 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Geliştirdiği Tutumlar ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar).....	78
Tablo 91 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Ödevlere İlişkin Algıları ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar).....	79
Tablo 92 Kendine Zaman Ayırma Boyutu Değişkeninin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları Yordama Gücü	80
Tablo 93 Yaşamın İştten İbaret Olması Boyutu Değişkeninin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları Yordama Gücü.....	80

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Uzaktan eğitimden uzaktan öğrenime – dönemler, evreler ve değişim..... 15



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Uzun süre önce eğitim-öğretim sadece okul odaklı eylemler olmaktan çıkmıştır. Bunun anlamı; özellikle bilişim çağının gelişiyle alışlageldik eğitim-öğretim bileşenlerinin birbirleriyle etkileşimi yeni boyutlar kazanmış ve hatta bazı durumlarda söz konusu geleneksel bileşenlerin yerlerini çok farklı unsurlar almaya başlamıştır. Geleneksel anlamda örgün eğitim-öğretimin devamlılığının vazgeçilmez bileşenleri ve eyleyenlerinin öğrenci, öğretmen ve mekan (sınıf, okul, okul bahçesi vb.) üçlüsü olduğu düşünüldüğünde bunlardan herhangi birinin yokluğunun eğitim ve öğretimi ciddi şekilde aksatacağı tahmin edilebilir. Bu üçlünün en önemli üyesi ve ana eylem yönelim noktasının öğrenci olduğunu söylemek yanlış olmaz. Kabaca söylemek gerekirse hem öğretici hem de mekan, öğrenen için vardır. Bu nedenle öğrencinin üçlüden çıkarılması diğer ikisini gereksiz kılacaktır. Yukarıda da bahsedildiği üzere bilişim çağı bu üç bileşenin etkileşimini derinden değiştirmiştir ve eğitim-öğretim sürecinde öğrenenin öğretici ve mekandan faydalanma yollarını yeniden şekillendirmiştir. Öğrencinin merkezi öneme sahip olması, öğretici ve mekanın önemsiz olduğu anlamına gelmemelidir çünkü öğrenme büyük oranda öğretmen ve mekansal imkanların birbiriyle ve öğrenci ile verimli etkileşimiyle kaliteli bir yön kazanır.

Bu tez çalışması genel olarak bu bileşenlerin ikisi üzerinde durmaktadır: öğretmen ve mekan. Mekan, öğrenimi yönlendiren ve kolaylaştıran öğretmen ile öğrenmesi beklenen öğrenciyi bir araya getiren ortamdır ve bu üç bileşenden dönüşüm ve değişime en çabuk uyarlanabilendir. Bu önermesinin doğruluğu, özellikle COVID-19 pandemisinde desteklenmiştir. 23 Mart 2020’de pandemi nedeniyle Türkiye genelinde eğitim ve öğretim uzaktan yapılmaya başlanmıştır (Budak ve Korkmaz, 2020). Bu mekan bileşenin bir anda değişmesi anlamına gelmektedir. Eğitim ve öğretimin yapıldığı fiziksel mekan olan okul ve ilişkili bölümlerinin yerini evlerdeki odalar ve elektronik cihazlardan erişim sağlanan sanal sınıflar almıştır.

Canlıların alışkanlıklarını değiştirmeleri ve mekânsal değişimlere adapte olmaları özellikle bu alışkanlıklar uzun süre devam ettirilmiş ise zaman alır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenler, yeni öğretim ortamına uyum sağlamakta zorluklar yaşamışlardır (Metin vd., 2021; Yahşi ve Kırkıç, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Başaran vd., 2020). Öğretmenlerin öğrenme sürecini yöneten ana eyleyen olduğu düşünöldüğünde öğretmenin üzerine öğrenci, ebeveyn ve idari personel gibi diğer eyleyenlerden daha fazla sorumluluk yüklendiğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenin; toplumun bir parçası, farklı sosyal rollerinin de olduğu ve uzaktan eğitim ile birlikte bu rollerin eğitici-öğretici rolleri ile çok fazla yaklaştıkları, birbirleri ile kesiştikleri ve birbirlerinin önceliklerini değiştirdikleri düşünöldüğünde öğretmenin iş ve özel yaşamı arasındaki sınırın kaybolduğu öne sürölebilir. Olağan durumlarda bile öğretmen için bu sınır çok da belirgin değildir. Pandemi gibi bir olağanüstü durumda ise söz konusu sınırın varlığından bahsetmek bir hayli zordur. Bu tez çalışması cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, ve görev yaptıkları okul kademesi parametrelerini göz önünde bulundurarak; öğretmenlerin bu sınırın dönüşümünden etkilenen iş-yaşam dengeleri ile uzaktan eğitim arasındaki ilişkiyi irdelemek için gerçekleştirilmiştir.

1.2 Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel okullarda görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve iş-yaşam dengesine yönelik algıları nasıldır? Bu algılar onların sahip oldukları bireysel özelliklere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Uzaktan eğitim ve iş-yaşam dengesi arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.3 Alt Problemler

1. Öğretmenlerin COVID-19 pandemisi süresince yürüttükleri uzaktan eğitim algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin COVID-19 pandemi süresince yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında, onların sahip oldukları bireysel özellikler olan;
 - 2a) Cinsiyet
 - 2b) Yaş
 - 2c) Branş

- 2d) Mesleki Kıdem
2e) Eğitim Durumu
2f) Okul Türü
2g) Okul Kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine yönelik algıları nelerdir?
4. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ait algıları onların sahip oldukları bireysel özellikler olan;
- 4a) Cinsiyet
4b) Yaş
4c) Branş
4d) Mesleki Kıdem
4e) Eğitim Durumu
4f) Okul Türü
4g) Okul Kademesi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ile iş-yaşam dengesine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin algıları COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarını yordamakta mıdır?

1.4 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde öğretmenlerin yürüttükleri uzaktan eğitim ve iş-yaşam dengesi ile ilgili algılarını ortaya koymak ve bu algıların öğretmenlerin sahip oldukları kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek. Uzaktan eğitim ve iş-yaşam dengesi ile aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve birbirini yordayıp yordamadığını ortaya koymak ve bu araştırmadaki verileri gözeterik öneriler sunmaktır.

1.5 Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, yeni bir kavram ve uygulama değildir (Keegan, 2004). 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile beraber günümüzde daha nitelikli bir hal almıştır (İşman, 1998). Türkiye için de yeni bir kavram sayılmaz (Askar, 2009); özellikle Anadolu Üniversitesi'nin Açıköğretim Fakültesi'nin görece yaygın etkisi düşünüldüğünde (Keegan, 2004) Türkiye'nin uzaktan eğitim deneyimi daha iyi anlaşılabilir. Ancak COVID-19 öncesinde Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına bakıldığında olağanüstü bir durumun sonucu olmadıkları anlaşılabilir. Anadolu Üniversitesi bağlamında düşünüldüğünde ise zorunlu bir eğitimin ortamı olmadığı görülmektedir. Bu haliyle de Türk toplumun sınıf fark etmeksizin her bir bireyini ilgilendirdiği de söylenemez. Ancak COVID-19 pandemisinin sonucu uygulamaya alınmak durumunda kalınan uzaktan eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim gibi zorunlu öğretimin devamlılığı için gerekli görüldüğü için toplumun tüm kesimlerini ilgilendirmiştir. Böylece, eğitim-öğretim faaliyetlerine katılan paydaşların tamamını yeni bir ortama dahil ederek aralarındaki etkileşimi derinden değiştirmiştir. 23 Temmuz 2022 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'nün başkanı Dr. Tedros Adhanom Ghebreyesus'un konuşmasında maymun çiçeği hastalığı salgınının dünya çapında orta derecede; Avrupa özelinde ise yüksek düzeyde endişe kaynağı olduğunu belirtmesi¹ COVID-19 gibi pandemilerin yakın gelecekte ortaya çıkabileceğinin göstergesidir. Bu nedenle eğitim-öğretim sürecine dahil olan paydaşların uzaktan eğitim uygulamasından nasıl etkilendiklerini inceleyen araştırmalar benzeri durumlarda daha verimli kararlar alınabilmesi için gereklidir. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin ana yönlendirici olan öğretmenlerin COVID-19 nedenli uzaktan eğitimden nasıl etkilendikleri ve bu süreç hakkında neler düşündüklerini ve deneyimlediklerini araştırarak önerilerde bulunmak eylem planları üretilmesine katkı sağlayacaktır.

1.6 Araştırmanın Varsayımları

1. Öğretmenlerin kendilerine uygulanan anket sorularına verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

¹ <https://www.who.int/news-room/speeches/item/who-director-general-s-statement-on-the-press-conference-following-IHR-emergency-committee-regarding-the-multi-country-outbreak-of-monkeypox--23-july-2022>, Erişim Tarihi: 24 Temmuz 2022.

2. Anketin uygulandığı öğretmen sayısı ve okulların sayısının temsil edici olduğu varsayılmıştır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokul ile ortaokullarda çalışan 242 öğretmen ile sınırlıdır.

Bu araştırmanın sonuçları “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği”, “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu’nun” ölçtükleriyle sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın temellendirildiği Uzaktan Eğitim (COVID-19 Öncesinde Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve COVID-19 Döneminde Türkiye’de Uzaktan Eğitim) ve İş-Yaşam Dengesi kavramları genel bilgiler sunularak tartışılmış; bu kavramların yürütülen çalışma ile olan ilgileri açıklanmış ve tez konusu ile ilgili literatürde yer alan ulusal ve uluslararası akademik çalışmalara ve bu araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1 Uzaktan Eğitim

Öğrenme ve öğretme, kurum-odaklı süreçler değildir. Başka bir deyişle her iki eylem eğitim-öğretim okullarda gerçekleşebildiği gibi okul dışında da meydana gelebilmektedir. Geleneksel anlamda kurumsal eğitim-öğretimi karakterize eden ve kurum-dışı eğitsel uygulamalardan ayıran farklılıklar arasında eğitim amaçlı fiziksel ortamların, sistemli bir müfredatın ve söz konusu fiziksel ortamları ve eğitim programını işler hale getiren ve bu iki unsurun devamlılığını sağlayan öğretici/eğitici ve eğitsel yöneticilerin varlığıdır. Ancak 2022 itibariyle iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi ve gelişmesi ile son 20 yıldır ve özellikle COVID-19 salgını ile son iki yıldır kurum-içilik ve kurum-dışılık kavramları iç içe geçerek eğitim süreçlerinin yeniden betimlenmesine yol açmıştır. Bir diğer ifadeyle sanal ortam sayesinde örgün eğitim kavramını sınırlandıran fiziksel ortamlar; ev, kafe, park, toplu ulaşım araçları gibi çeşitli ve alışılmışın dışında ortamları da içine alacak şekilde anlam genişlemesine uğramıştır. Bu dönüşüme imkan sağlayan kanal, uzaktan eğitimidir.

Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin aynı ortamda olmasını gerektirmeyen; eğitsel etkinliklerin posta ile ve/veya bilişim teknolojileri yoluyla sağlandığı bir uygulamadır. 18. Yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren posta ile yürütülen uzaktan eğitim, ilerleyen bilişim teknolojileri vasıtasıyla daha kaliteli, telekonferans ve internet uygulamaları formatında iş görmektedir. Söz konusu uygulamalar ile değişen mesafelerde ve ortamlarda olan öğretici ve öğrenen, görüntülü ve sesli olarak verimli bir biçimde etkileşime girebilmektedir (İşman, 1998).

Keegan’a göre (2004: 8), uzaktan eğitim, “öğretmen ve öğrenenin birbirinden ve öğrenenin öğrenme gruplarından ayrı olduğu; teknolojinin aracılık ettiği kişisiz bir iletişim şeklinin

geleneksel eğitimin kişilerarası yüz yüze iletişim yönteminin yerini aldığı” bir eğitim modelidir. “Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak ayrı olduğu ve aralarındaki etkileşimin teknoloji aracılığıyla gerçekleştirildiği eğitim sürecidir” ve “yakın zamanda ortaya çıkmış yeni bir olgu değildir”; aksine “uzun bir geçmişe sahiptir” (Askar, 2009: 671) ve geçmişinin 150 öncesine kadar gittiği ifade edilmektedir (Keegan, 2004: 7). Son zamanlarda “uzaktan eğitim geleneksel eğitimi tamamlayıcı ve destekleyici bir unsur olarak düşünülmesinin (Keegan, 2004: 4) yanı sıra “ana akım eğitim ve öğretim ortamlarında karşı konulamaz bir güç haline gelmiştir” (Moller, Robinson, ve Huett, 2012: 2). “Bir zamanlar öğrenenler için son seçenek olarak görülen uzaktan eğitim artık neredeyse her öğrenim ortamında eğitim sağlayıcıları için uygulanabilir, elverişli bir fırsata dönüşmüştür (Moller, Robinson, ve Huett, 2012: 2). Eğitimciler bu imkanı sunarken uzaktan eğitim olmasaydı eğitim fırsatı bulamayacak yüzbinlerce insanın eğitime erişimini mümkün kılmıştır (Moller, Robinson, ve Huett, 2012: 2).

Anlaşılabileceği üzere uzaktan eğitim son zamanlarda ortaya çıkan bir sistem değildir. Ancak geçmişten günümüze ilerledikçe dijital teknolojinin etkisini giderek hissettirdiği bir eğitim modeli olmuştur. Moller vd. (2012: 2) uzaktan eğitimin üç nesil odağında kavramsallaştırmaktadır. Birinci nesil, posta (correspondence) yoluyla, ikinci nesil internet üzerinden ve en yeni nesil olan üçüncü nesil ise teknolojik olanaklar ile uzaktan eğitim almıştır. İkinci nesil, internetin gelişimiyle büyük oranda metinsel olanaklar, dosya paylaşımı ve temel seviyede de olsa öğrenme yönetimi sistemlerinden faydalanma durumları üzerinde yoğunlaştırılmış yaygın öğrenme olanaklarından istifade etmiştir. Üçüncü nesil hem bu imkanlardan hem de günümüzde kolayca erişilebilen; etkileşime, etkin katılıma, simülasyona, görselleştirmeye, oyun oynamaya, modellemeye ve keşfetmeye imkan sunan teknolojilerden faydalanmaktadır (Moller vd., 2012: 2). 21. yüzyılın uzaktan eğitim düzeninde çevrimiçi öğretim ve öğrenmenin ön plana çıktığını dile getirmektedir. Öğretmen ve öğrenciler arasında içerik paylaşımını olanaklı kılan ve iletişimi sağlayan internet-temelli öğrenme olarak tanımlanan çevrimiçi öğretme ve öğrenmenin kaynağında; uzaktan eğitim ve gelişmiş bilgisayar ve iletişim teknolojileri arasındaki etkileşim yer almaktadır (Cleveland-Innes, 2021: 4). Yukarıdaki araştırmacıların da ifade ettiği gibi günümüzde uzaktan eğitim sadece internet üzerinden yapılan eğitim türü olarak değil bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkileşimli bir şekilde kullanımının sonucu olarak düşünülmelidir. Moller vd. (2013), uzaktan eğitimin üç boyuta sahip teknoloji-etkin (technology-enabled) bir öğrenme ortamında meydana gelen bir öğrenme deneyimi olduğuna dair artan farkındalığın; öğrenme sürecinin çoğu zaman öğrenen ve öğretici

arasında uçtan uca gerçekleşen iletişim ve etkileşimlere indirgendiği uzaktan eğitim anlayışının yerini almaya başladığını ve söz konusu boyutların hacim, derinlik ve genişlik/çeşitlilik olduğunu belirtmektedir (Moller vd., 2012: 3). Açmak gerekirse, teknoloji-etkin bir ortamın bir hacmi ve dolayısıyla öğrenene sunduğu iletişim seçeneklerinin sayısında ciddi oranda bir artış gerçekleşmiştir. İkinci olarak bu ortamın bir derinliği vardır ve bu yeni iletişim seçeneklerinin her biri; veri iletimi, güvenilirliği, uzunluğu ve büyüklüğü için kapasitelerini artırmıştır. Son olarak da bu ortamın neredeyse sınırsız denilebilecek bir potansiyel deneyim genişliği/çeşitliliği sunar (Moller vd., 2012: 3).

Uzaktan eğitimde kullanılan mevcut teknolojiler iki gruba ayrılır: eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan. Eşzamanlı teknolojiler öğrenmenin farklı mekanlarda ancak aynı anda gerçekleştiği uzaktan eğitim derslerinde kullanılır. Eşzamanlı olmayan teknolojiler ise öğrenmenin farklı mekanlarda ve farklı zamanlarda gerçekleştiği derslerde kullanılmaktadır (Tomei, 2010: 83).

Uzaktan eğitim üzerine yapılan yukarıdaki tartışmalar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitimi karakterize eden özellikler aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen ve öğrenenin fiziksel olarak birbirinden ayrı olması.
2. Öğrenenin öğrenme işleminin bir öğrenme grubundan ayrı gerçekleşmesi.
3. Öğretim sürecinde teknolojik araçların baskın olması.
4. Eğitim-öğretimin sadece eşzamanlı değil ardıl (eşzamanlı olmayan) olarak da gerçekleşmesi.
5. Geleneksel eğitim-öğretimin yerine geçebildiği gibi onları desteklemesi ve tamamlaması.
6. Sadece öğrenen değil öğretici için de bir fırsat olması.
7. Hem sanal hem de gerçek bilgi ve iletişim araçları ile yürütülebilmesi.
8. Geleneksel eğitim-öğretimden çok daha geniş popülasyonlara erişebilmesi.
9. Geleneksel eğitim-öğretimden çok daha fazla eğitsel materyale ulaşım imkanı vermesi.

Altıparmak vd.nin (2011: 323) yaptığı geleneksel öğretim ile e-öğretim temelli uzaktan eğitim kıyaslaması Tablo 1’de verilmiştir. Tablo söz konusu karşılaştırmayı zaman, mekan, aktarım, hız, öğrenme ortamı, yetenek-nitelik, esneklik, etkinlik, ölçeklendirme, faydalanma, yatırım ve operasyon parametreleri bağlamında ele alınmıştır. Bu değerlendirmeye göre, geleneksel eğitim-öğretim mekânsal ve zamansal olarak bağımlıdır; e-öğrenim ise zamansal ve

mekânsal açıdan bağımsızdır ve bu nedenle yaşam boyu öğrenme için de uygun ortamı hazırlar. Uzaktan eğitim günümüzde teknoloji bağımlıdır; bu da ona hızın ön planda olduğu bir öğretim ortamı sağlar. Bu öğretim ortamını geleneksel öğretimde kontrol etmek, bu amaçla kurallara bağlamak daha kolayken e-öğrenimde sınıf yönetimi, ortamın kontrolü fiziksel uzaklıktan dolayı görece olarak daha zordur. Uzaktan eğitimde öğrenme salt öğretmen-bağımlı bir edinim süreci değildir. Öğrenci, internet sayesinde her türlü materyale erişim sağlayabilir, öğrenenler de bu materyal zenginliğine katkı sağlayabilir. Uzaktan eğitimdeki fiziksel koşullara bağlı olmama eğitim-öğretim yönetimi ve planlaması konusunda öğretmenlere esneklik sağlamakta, maddi gereksinimleri azaltmakta ve çok daha fazla öğrenciye eğitim-öğretim götürmeyi mümkün kılmaktadır.

Tablo 1
Geleneksel öğretim ile e-öğrenimin karşılaştırılması

	Geleneksel öğretim	Elektronik öğrenim
Zaman	Bağımlı, süreli	Bağımsız, yaşam boyu
Mekan	Bağımlı, sınırlı	Bağımsız, kuramsal sınırsız
Aktarım	Teknoloji odaklı değil	Teknoloji odaklı
Hız	Yavaş	Hızlı
Öğrenim ortamı	Kontrollü, kurallı, yüzyüze, kısıtlı süre	Kontrolsüz, kuraldan yoksun, öğrenen öğretmenden uzakta, kısıtlı süre
Yetenek-kalite	Öğretenin öğretim bilgi ve becerileri baskın, öğrencinin öğrenme hızına bağımlı	Öğretenin öğretim bilgi ve becerilerine bağımlı değil, materyallerden herkes eşit oranda faydalanabilir
Esneklik	Esnek değil, yeniden yapılandırılmaz	Esnek, kişiye, zamana, amaca bağlı olarak yeniden yapılandırılabilir
Etkinlik	Durum ve koşula bağlı	Durum ve koşula bağlı
Ölçeklendirme	Çoğunlukla hayır	Evet, 1 ve 1000 arasında fark yok
Faydalanma	Kısıtlı, belirli sayıda öğrenci	Teorik olarak sonsuz, yaygın
Yatırım	Maliyetli (binalar, ödemeler, idare)	Nispeten düşük maliyetli
İşletim	Pahalı/Ucuz	Ucuz (30 öğrenci/öğretim elemanı)

Tablo 1’deki uzaktan eğitimle ilişkilendirilebilecek parametreler sanal ortamda gerçekleşen eğitimin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinden bahsetmektedir. Altıparmak vd.’nin (2011: 321) uzaktan eğitimin karşılaştırmalı olarak verdiği avantaj ve dezavantajları Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2
Uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları

AVANTAJLARI	DEZAVANTAJLARI
Daha geniş bir popülasyon ile etkileşim imkanı sunar.	Başlangıçta maliyetlidir.
Fiziki mesafe sorun teşkil etmez.	Teknoloji kaynaklı sorunlar ortaya çıkabilir.
Okulda eğitim alamayacak olan engelli bireylere eğitim-öğretim imkanı sağlar.	Laboratuvar ve atölye tarzı uygulamalı ortamları gerektiren konuların ele alınmasında sıkıntı yaşanabilir.
Mekan ve zaman önemsiz hale gelir.	Ders program ve müfredatlarının oluşturulmasında sorunlar yaşanabilir.
Öğrenenler konuları daha iyi anlar.	Tek başına çalışma becerisi olmayan öğrenciler güdülenme sıkıntısı yaşayabilir.
Öğrenen kendine özgü öğrenme hızıyla öğrenebilir.	Güncelleme gerektirir.

Tablo 2, uzaktan eğitimin avantajları arasında daha geniş kitlelere ulaşabilmeyi, mekan ile öğretici, mekan ile öğrenci ve öğretici ile öğrenci arasında uzaklığı bertaraf etmeyi, bu nedenle zaman ve mekan kaynaklı sorunların ortadan kaldırılabileceğini, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırabileceğini ve öğrencilerin öğrenme hızlarına göre öğrenebileceklerini sıralamaktadır. Eğitim-öğretim için gerekli olan yatırım Tablo 1’de geleneksel öğretime göre bir avantaj olarak sunulmuş olsa da Tablo 2’de ilk yatırım maliyeti bir dezavantaj olarak gösterilmektedir. Teknoloji-bağımlı olması ortaya çıkabilecek sorunların eğitim ve öğretimi aksatabileceği olasılığını doğurmaktadır. Uzaktan eğitimin en önemli dezavantajlarından biri de laboratuvar gibi uygulamaların etkili bir şekilde yapılamaması.

Ünsal (2004: 379), uzaktan eğitimin bu karakteristik özelliklerini e-öğrenme özelinde detaylandırarak öğrenci ve öğretmenlere sağladığı faydalar açısından ele almıştır. Ünsal’a göre uzaktan eğitimin öğrencilere faydaları şöyledir:

1. Öğrenen ve öğretici arasında etkileşime imkan sağlar.
2. Farklı etkinlikler ile değişik öğrenme biçimlerine sahip öğrenenlere yöneliktir.
3. Öğrenen, öğrenme hızını tek başına düzenleyebilir.
4. Öğrenen, öğrenmekle yükümlü olduğu konuları çevrimiçi ortamlarda herhangi bir ortamda ve zamanda öğrenebilir.
5. Öğrenenlerin ulaşımı için gereken maliyet ve zamanı düşürür.
6. Öğrenenler kendi durumlarına, ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik materyalleri ve etkinlikleri çevrimiçi olarak elde edebilir.

7. Öğrenenler mesleki hayatlarında ihtiyaç duyacakları çevrimiçi uygulamaları nitelikli ve verimli bir biçimde öğrenir.
8. Öğrenen kendi öğrenme süreciden sorumludur.
9. Öğrenenlerin devamlı iletişimde kalmalarına ve uygulama yapmalarına imkan verir.
10. Öğreticilerin benzer konularda çelişen bilgiler sunması ve belirli konularda yanlış yapması veya eksik öğretmesi gibi sorunları yok eder.

Ünsal (2004: 379), uzaktan eğitimin öğretmenler için faydalarını da aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Öğreticilerin çevrimiçi kaynaklardan faydalanarak materyal üretmelerine olanak verir.
2. Öğreticilere, görüntülü ya da sesli değişik metinler, çizelgeler ve fikirler verir.
3. E-öğrenme, öğretmenlerin ulaşım ve konaklama giderlerini düşürür.
4. Öğreticiler derslerini çevrimiçi olarak istedikleri ortamda ve zamanda verebilirler.
5. Öğreticiler çok geniş bir öğrenen popülasyonuna eşzamanlı olarak sanal ortamdan ulaşabilir.
6. Öğreticiler internet ile öğrenenlere güncel ve güvenilir bilgiler verme imkanı yakalar.
7. Öğrenene verilen içerikler ve sunumlar benzer, aynı ve/veya tutarlı olur.
8. Öğreticiler öğrenenlere daha fazla zaman ayırma olanağı bulur.

Bu başlık altında da görüldüğü üzere uzaktan eğitim her ne kadar son zamanlarda özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde merkezi bir öneme kavuşmuş olsa da yeni bir uygulama değildir. Ancak pandeminin öğretmen, öğrenci, eğitim yöneticileri ve veliler için uzaktan eğitime geçişi mecburi kıldığı ve hızlandırdığı söylenebilir. Bu hızlı geçişi daha iyi anlamak için pandemi öncesinde Türkiye’de uzaktan eğitimin ne kadar yaygın ve etkili olduğu ve ne amaçla yapıldığının tartışılmasında fayda bulunmaktadır. Bir sonraki başlık bu tartışmayı konu edinmektedir.

2.2 COVID-19 Öncesinde Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Pandemi öncesinde Türkiye halihazırda güçlü bir uzaktan eğitim altyapısına sahipti ve uzaktan eğitim ilköğretim hariç tüm eğitim seviyeleri için bir eğitim-öğretim yöntemi olarak kullanılıyordu. Uzaktan eğitimin denetimi ve işletilmesi yüksek öğrenim kurumlarının öncesinde bulunan eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı’nın; yükseköğretim kurumlarında ise Yükseköğretim Kurumu’nun sorumluluğundaydı (Askar, 2009: 671). Pandemi öncesinde uzaktan eğitimin verildiği teknolojik imkanlar basılı materyaller, televizyon programları, radyo programları, teleteks, VCD’ler, sesli kasetler ve video kasetler idi ve eğitim programlarını yayınlamak TRT’nin göreviydi. MEB, daha çok duyurular ve bilgilendirmeler için kullandığı bir internet sitesine sahipti. Eğitim uzaktan verilirken sınavlar her ilde geleneksel yöntemlerle yapılıyordu. Sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi Eğitim Teknolojileri Müdürlüğü’nde bulunan bir merkezi komite tarafından gerçekleştiriliyordu (Askar, 2009: 671). 1995’te yükseköğretim düzeyinde dünya genelinde yaklaşık 3,5 milyon öğrenciye uzaktan eğitim veren on üniversiteden biri Anadolu Üniversitesi idi ve öğrenci sayısı 600 bindi (Keegan, 2004: 4). Bu, Türkiye’nin uzaktan eğitim geçmişinin iyi bir örneğidir.

Eğitim-öğretim farklı bileşen ve eyleyenlerin birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışması beklenen bir sistemdir. Bu sistemin başarısı söz konusu uyumun ne derece başarılı olduğuyula doğrudan ilgilidir. Bir başka deyişle, sistemin etkililiği bu eyleyenlerin kaçının başarılı ya da başarısız olduğu kadar her birinin ne kadar başarılı ya da başarısız olduğu ile de ilgilidir. Bu nedenle alt bileşenler ve aktörler arasındaki etkileşimin başarısı hem nicel hem de nitel bir olgunun sonucudur.

Ağır’ın (2007) özel okullarda ve devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemeye yönelik “Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği” kullanarak yaptığı çalışmasına, Balıkesir merkezde yer alan 9 devlet okulu ve 1 özel okulda görev yapan 119 kadın, 119 erkek olmak üzere toplam 238 öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre Ağır’ın 2007 yılında yapmış olduğu bu çalışmada katılan öğretmenlerin yarıya yakınının uzaktan eğitime yönelik yeterli bilgiye sahip olmadığı, katılımcılardan sadece %12,6’sının daha önceden çeşitli kurumlarda uzaktan eğitim almış olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları elde edilen verilere göre değerlendirildiğinde, ortalama puana yakın bir değerde olumlu bir tutum sergileme yönünde olduğu belirlenmiştir. Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim

öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili olarak devlet okulunda çalışan öğretmenlerin daha olumlu bir tutum sergiledikleri ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen verilere göre 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla daha olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre bilgisayar öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre uzaktan eğitime karşı tutum puanının yüksek olduğu ve daha olumlu bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Çalışmada yer alan internet kullanma durumuna yönelik analizde ilköğretimde çalışan branş öğretmenleri içinde fen ve matematik dersi öğretmenlerinin diğer branşlara göre internete yönelik daha olumlu tutum sergilediği belirlenmiştir. Araştırmaya dahil edilen ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği puan düzeyleri ortalamalarının arasında cinsiyetin ve çalışılan kurumun ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği görülmüştür. Diğer bir bulguya göre, özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile eğitim durumları arasında ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özkul ve Aydın'ın (2012) yeni lisans öğrenciler ile ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin açık ve uzaktan öğrenmeye dair istekli olma durumlarını ve görüşlerini irdelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, kadın katılımcıların yüzyüze eğitimi erkeklerden daha fazla istedikleri; erkeklerin de tamamen açık ve uzaktan öğrenmeyi kadınlardan daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılanların üçte birden fazlasının açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterli bilgisi olmadığı, çevrimiçi uzaktan eğitimin açık öğretimden daha fazla tercih ettikleri ve teknolojik imkanlara dair sıkıntıları olmayan öğrencilerin çevrimiçi uygulamaları, kalanların ise açık öğretimi tercih ettiği bulunmuştur.

Karakaş ve Doğan (2017), sınıflarda bulunan bilişim teknolojisi araçlarının kullanılmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin olumsuz tavırlarının saptanması ve bu araçlar ile ilgili yaşadıkları sorunları bulgulandırmak için 117 öğretmen üzerinde bir araştırma yapmışlardır ve sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki bilişim araçlarına karşı olumsuz bir tutum sergilemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin bu araçların internet erişim hızının yetersizliği, aktivitelerin derslerin amaçlarına uygun olmayışı, yaşanan teknik problemler ve problemleri çözmekle yükümlü çalışanların kalifiye olmaması konusunda da görüş bildirdiği rapor edilmiştir. Ayrıca erkek öğretmenlerin sınıflarda bulunan bilişim teknolojilerine tutumlarının kadınlardan

daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir. Kıdeme göre yaptıkları değerlendirmede ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile diğer kıdem gruplarına göre daha fazla sorun yaşadığını bulmuşlardır.

Balcı (2010), çevrimiçi uzaktan eğitim bağlamında başarının ölçülmesinin salt olarak öğrencinin ders çalışması ile ilişkilendirilemeyeceğini dile getirmiştir. Ona göre; kurumun, öğretici ve öğrencinin hazır bulunuşlukları ve sorumlulukları da önemlidir. Balcı (2010), elektronik ortamda uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenen başarısının e-ders içeriğine, sunum esnasında işlevselleştirilen teknolojik araçlara, sistemsel altyapıya, ilgili kurumun sisteme bakışına ve desteğine; öğreticinin alan bilgisine, e-eğitim bilgisine, önceden edindiği deneyimine, öğrenenin e-öğrenme uygulamasına ilişkin önyargısına, bilgisine, sorumluluklarının farkında olmasına, önkoşullara sahip olmasına ve çalışmasına bağlı olduğunu dile getirmiştir.

Bu bölümdeki tartışmadan da anlaşılacağı üzere Türkiye’de COVID-19 öncesinde uzaktan eğitim ve e-eğitim uygulamaları kısıtlı imkan ve ortamlarda gerçekleştirilmekteydi ve mevcut öğretmen kadrolarının bu konudaki yeterlilikleri ve özgüvenleri düşük seviyede idi. Pandemiden önce bu türden bir tablonun beklendiği söylenebilir. Bunun sebebini sadece uzaktan eğitimi gerekli kılan bir unsurun olmamasına veya uygulayıcıların isteksizliği ve bilgi-beceri eksikliğine bağlamamak gerekir. Eldeki teknolojik imkanların ve dönemin bilişimsel gelişiminin de bu düşük yaygınlıkta payı olduğu ileri sürülebilir. COVID-19’un, eğitim kurumlarda e-eğitime yönelik teknolojik evrimlerini hızlandırdığını iddia etmek mümkündür. Ancak teknolojik şartların görece elverişliliği bu evrimin yönünü ve ivmesini kayda değer biçimde etkilemiştir. Müteakip başlık pandemi süresince Türkiye’de uzaktan eğitimin nasıl gerçekleştiğine ilişkin değerlendirmeler sunmaktadır.

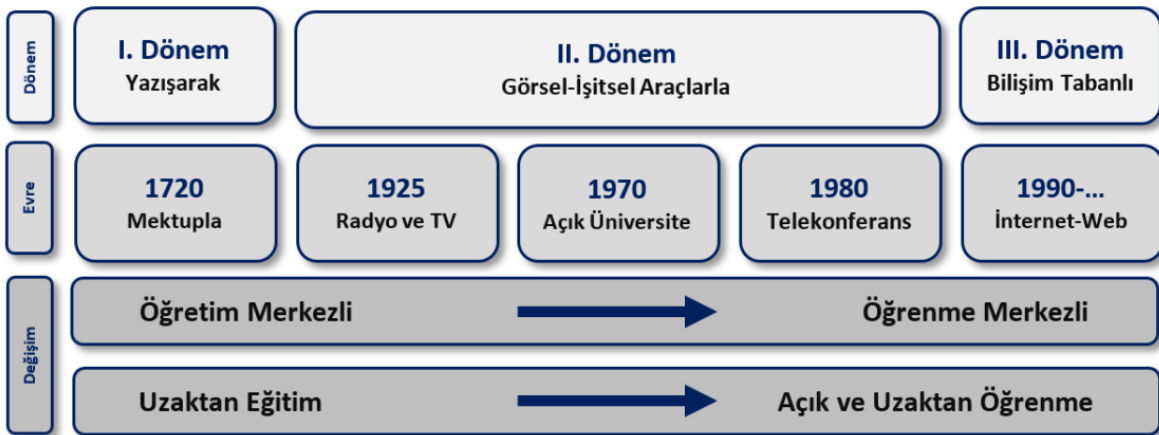
2.3 COVID-19 Döneminde Türkiye’de Uzaktan Eğitim

2020 yılında başlayan COVID-19 salgını hiç şüphesiz ki tüm dünyada milyonları etkileyen bir sağlık krizine yol açmasının da ötesinde görüldüğü her ülkede, olumsuz sosyal, ekonomik ve eğitim alanlarında krizlere yol açmıştır. Koronavirüsün sağlıksal, iktisadi, toplumsal birçok olumsuz sonuçları olmakla birlikte eğitim alanında da birçok olumsuz sonuçları söz konusudur. Küresel salgın COVID-19, tarihte eğitim sistemindeki en büyük aksamayı, tüm kıtalarda 190’dan fazla ülkede neredeyse 1,6 milyar öğrenciyi etkileyerek yaratmıştır. Okulların ve diğer öğrenme ortamlarının kapatılması dünya öğrenci nüfusunun %94’ünü, düşük ve düşük-orta gelirli ülkelerin

%99'a kadar bir oranını etkilemiştir (United Nations, Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond – August 2020: 1).

Koronavirüsün bir türü olan COVID-19'un dünyanın büyük bir çoğunluğunu etkileyerek pandemi statüsüne gelişmesiyle ülkelerarası ulaşım, dış ticaret ve turizm gibi uluslararası etkileşimi gerekli kılan etmenler nedeniyle Türkiye'yi de etkiler duruma gelmiştir. Türkiye'de ilk vaka 11 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. 12 Mart 2020'de ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. 23 Mart 2020'ye gelindiğinde ise Türkiye genelinde eğitim ve öğretimin uzaktan yapılmasına karar verilmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020: 72-73).

Önceki başlıklarda ele alındığı üzere uzaktan eğitim Türkiye'de yeni bir uygulama değildir. Bozkurt'a (2017: 86) göre, uzaktan eğitim 1923 yılından 1960'lı yıllara kadar kavramsal olarak tartışılmıştır. 1970'li yıllardan itibaren orta eğitim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları yürürlüğe konulmaya başlanmış. 1980'den sonra ise uzaktan eğitim Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin de kurulmasıyla yükseköğretimin de bir uygulanması vasfını kazanmıştır. 1980 ve 1990'lı yıllarda uzaktan eğitim ilk, orta ve yükseköğretim düzeyinde önemli derecede gelişmiş, kazanımlar elde edilmesine imkan sağlamış ve görece olarak büyük bir öğrenci popülasyonuna hizmet verir duruma gelmiştir. Söz konusu zamana kadar elde edilen deneyimler sonucunda ve 1990'lı yılların sonundan 2000'li yılların başından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) alanında yaşanan gelişmelerle, uzaktan eğitim ile sunulan eğitim fırsatları artmış ve uzaktan eğitim milyonlarca öğrenciye ulaşmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017).



Şekil 1
Uzaktan eğitimden uzaktan öğrenime – dönemler, evreler ve değişim

Şekil 1 (Bozkurt, 2016: 13), uzaktan eğitimin uzaktan öğrenime dönüşümüne ilişkin genel bir çerçeve sunmaktadır. Şekle göre uzaktan eğitim üç dönem özelinde evrimleşmiştir. İlk dönem mektup ve telgraf gibi yazışma modlarını kapsamaktadır. İkinci dönemde ise elektronik cihazların sürece dahil olduğu görülmektedir. Bu dönem uzaktan eğitime görsel-işitsel cihazlar vasıtasıyla öğrencilerle etkileşim kurma imkanı vermiştir. Üçüncü dönem ise internet çağı ile örtüşmekte ve eğitim-öğretim etkinliklerinin ana eyleyenlerine daha fazla eğitsel ortam, daha fazla eğitsel materyal ve daha fazla eğitsel etkileşim olanağı sunmuştur. 1720'den başlayıp günümüze kadar gelen dönüşümün en önemli etkilerinden biri de eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha fazla öğrenci merkezli olmasını sağlamasıdır. Bu nedenle COVID-19 pandemisinin bilişim çağında ortaya çıkmış olmasının birinci ve ikinci dönemde ortaya çıkmasından daha az zarar vermiş olma olasılığı yüksektir. Yukarıda da bahsedildiği üzere Türkiye'nin özellikle ikinci dönemdeki araçlar ile deneyimi oldukça fazladır. Bu nedenle Türkiye pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinde ikinci ve üçüncü dönemin imkanlarının birbirini tamamlayacak şekilde kullanmıştır.

İkinci dönemin imkanlarından biri, bir görsel-işitsel cihaz olan televizyondur. Bu bağlamda Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinin başında üç kanaldan yayın yapan bir televizyon kanalı olan EBA TV hızla kurulmuştur. Eğitim Bilişim Ağı (EBA), öğretmenlerin çevrimiçi dersler vasıtasıyla öğrencileriyle bir araya gelmelerine olanak verecek şekilde yeniden yapılandırıldı. Kademe ve sınıf seviyelerine göre EBA üzerinden gerçekleştirilen çevrimiçi ders uygulamaları, altyapının geliştirilmesi ile farklı dönemlerde başlatıldı. Özel okullar ise bunların yanı sıra kendi uzaktan eğitim sistemlerini kullanmıştır. 31 Ağustos 2020 itibarıyla telafi eğitimleri başlatılmıştır ve 21 Eylül 2020 itibarıyla da okullar kademeli olarak açılmıştır. Hibrit bir model uygulanarak uzaktan eğitimin yanı sıra yüz yüze eğitim örgün eğitim süreçlerine dahil edilmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2020: 12).

Metin vd.'nin (2021) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini farklı değişkenler açısından inceleyen çalışmalarında özel okullar ve devlet okullarında çalışan ve farklı demografik karakteristiklere sahip 332 öğretmen veri sağlamıştır. Uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin görüşlerini farklı değişkenler açısından inceleyen bu çalışmada cinsiyet, yaş, branş, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine bakılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilemezken, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin yaş değişkenine göre değişip değişmediği incelendiğinde,

“Uzaktan eğitimde ders esnasında yaşanan sıkıntılar” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farkın, 30 yaş ve altı, 31-35 yaş ve 36-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere uzaktan eğitimde daha az sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durumun 41 ila 45 yaşlarındaki öğretmenlerin, EBA'nın ilk hizmete girdiği 2012'de tüm öğretmenlere verilen EBA hizmet-içi eğitimini almasının sonucu olduğu çıkarımında bulunmuştur. Söz konusu araştırmacılar aynı zamanda öğretmenlerin uzaktan eğitime dair bakış açılarını branş parametresi bağlamında da ele almışlardır. Çevrimiçi uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrencilere kazandırdığı imkanlar açısından bazı branşlar arasında anlamlı farklar bulmuşlar; böylece branşlar ile uzaktan eğitim algı ve tutumu arasında ilişkiler olabileceğini bulgulandırmışlardır.

Kurnaz vd.'nin (2020) farklı sınıf seviyelerinde ders veren 418 öğretmenin COVID-19 pandemisi boyunca çevrimiçi uzaktan eğitime dair görüşleri betimlemek için bir çalışma yürütmüşlerdir. İşlevselleştirdikleri parametreler olan okul türü, okullarının bulunduğu il/ilçe, cinsiyet, ikamet ettikleri şehirler, kıdem, kademe ilerleme derecesi, branş, sınıf seviyeleri, uzaktan eğitimde kullanılan araç ve mekan bağlamında uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüş oluşturmada herhangi bir farklılık gözlememişlerdir.

Araştırma makalesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi imkan/yeterlilikleri, öğretimin sürdürülüşü, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ve uzaktan eğitim sürecindeki ödevlerle ilgili düşünceleri açısından daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmada ölçüğe ait tüm boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitime ilişkin algıları incelendiğinde kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yahşi ve Kırkış (2020), uzaktan eğitim sürecine yönelik öğretmen tutumlarını araştırmak için 628 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime dair toplam tutumlarının öğretmenlik türüne ve öğrenim düzeyine göre değişiklik gösterdiğini ancak eğitime yönelik kısıtlılıklar açısından tutumlarının farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Buna ek olarak yüksek kıdemle beraber katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuzlaştığını da bulgulandırmışlardır.

Eğitim-öğretimin temel amaçlarından biri sosyal hayata uyum ve katkı sağlayabilecek bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle bu süreçte ortaya çıkabilecek herhangi bir kesinti toplumsal düzenin de sekteye uğraması anlamına gelir ve söz konusu kesintiye neden olabilecek ve olan olumsuzlukların önlenmesi ve oluştuğunda bertaraf edilmesi etkili bir risk ve afet yönetimi gerektirir. 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan ve ülkeleri ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel açıdan olumsuz yönde etkileyen COVID-19 salgını bu türden bir afettir. Her ne kadar bu risk tahmin edilen bir olgu olsa da ülkelerin ve bireylerin buna hazırlıklı olduğunu söylemek zordur. Bu eksik risk yönetiminin, olabildiğince bir etkin bir afet yönetimini gerektirdiği açıktır. Afet yönetimi çerçevesinde devlet iradesi ile yürürlüğe konan önlemlerden biri sosyal mesafenin korunmasıdır ki bu uygulama eğitim-öğretimin fiziksel bir ortamda gerçekleştirilememesine neden olmuştur ve uzaktan eğitim yolu ile sürdürülmesini gerekli kılmıştır.

COVID-19 pandemisinde “evlerine çekilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi, deneyim ve zamanı olmadığı, çoğu durumda altyapı, cihaz, donanım ve yazılım eksiklikleri” (Yıldırım, 2020: 8) yaşadıkları için başlangıçta ne kadar verimli olabildikleri ile ilgili varsayımlarda bulunmak zor olmayacaktır.

Özdoğan ve Berkant (2020: 13), Türkiye’de COVID-19 nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin 137 paydaşların sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmaya katılan paydaşlara göre “oğunlukla zaman ve mekndan bağımsız olması, derslerin defalarca izlenebilmesi, pandemi döneminde eğitim ihtiyacının karşılanabilirliği, hastalığın bulaşmasına yönelik korunma, teknolojinin eğitim içerisindeki önemi ve teknolojik beceri geliştirilmesi” uzaktan eğitimin avantajları arasındadır. Dezavantajlarını ise “motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşişsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumları” olarak sıralamışlardır. Katılımcıların önerileri de “süreçte ölçme ve değerlendirilmenin yapılması, fırsat eşişliğinin oluşturulması, derse katılım ve etkileşimin artırılması, altyapının güçlendirilmesi, öğrencilerin kendi öğretmenleriyle ders yapması ve ders sayılarının azaltılması” işlemlerini kapsamaktadır.

Canpolat ve Yıldırım (2021: 103-104) ortaokul öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri acil uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin edindikleri deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçladıkları

çalışmada sekiz ortaokul öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırmaları sonucunda aşağıdaki önerileri sunmuşlardır:

1. Çevrimiçi dersleri veren öğretmenlere ek hizmet puanı ve iki kat daha fazla ek ders ücreti verilebilir.
2. Uzaktan eğitim süresince ortaya çıkan teknik sorunları çözebilecek destek birimleri oluşturulabilir.
3. Çevrimiçi derslerin saatlerini öğretmenler belirleyebilir.
4. Öğrencilerin katılımlarını artırmak için devamsızlıkları kayıt altına alınabilir ve katılımın zorunlu olması sağlanabilir.
5. Güvenlik kaygılarını gidermek için yerli ve milli çevrimiçi ders araçları geliştirilebilir.
6. EBA için üretilen içerikler; ilkokul, ortaokul ve lise seviyeleri için özel sunucularda saklanabilir.
7. Çevrimiçi uzaktan eğitimde sosyal adaletsizliğin ve fırsat eşitsizliğinin giderilmesi için çaba harcanabilir.
8. EBA'ya eğitim-öğretim odaklı içeriklere ek olarak sosyal faaliyetler de sunulabilir.
9. Öğrencilerin dersten tekrar faydalabilmeleri için çevrimiçi dersler kaydedilebilir.
10. Öğretici ve öğrencilere ücretsiz ve sınırsız internet erişimi tedarik edilebilir.
11. Öğrencilere çevrimiçi eğitsel imkanlardan faydalanabilmeleri için elektronik cihazlar ücretsiz olarak temin edilebilir.

Başaran vd. (2020: 368), devlet okuluna giden 80 öğrenci ve velileri ile devlet okullarında çalışan 80 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubu ile yaptığı çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin pandemi nedeniyle eğitimin devamlılığı için önemli olduğunu vurgulamışlardır ancak “etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması” gibi sorunların ortaya çıktığını ve “alt yapı, fırsat eşitsizliği, içerik, materyal anlamında geliştirilmesi ve iyileştirilmesi” gereken uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıda COVID-19 pandemisinin yarattığı imkanlar ve zorlukları değerlendirilmiş ve birçok araştırmacının çözüm-odaklı önerilerine yer verilmiştir. Değerlendirmelerden anlaşılacağı üzere öğretmenler böyle bir gelişmeye hazır olmamaları, bilişim araçlarını kullanma becerileri birçoğunda düşük düzeyde olması, internet ve mobil altyapıları yetersiz olması gibi sebeplerden

eğitim-öğretim etkinliklerini istedikleri gibi gerçekleştirememektedir. Aynı zaman eğitimin dijitalleşmesi ile (zaten var olan ve öğretmenlik mesleğinin bir parçası olan) alışma ortamı ve özel hayata ilişkin mekanlar arasında geçerlilik ve müdahale çok daha ileri boyutlara taşınmıştır.

Pandeminin getirdiği koşulların uzaktan eğitime geçişi hızlandırma kapasitesi düşünüldüğünde eldeki şartlardan en iyi şekilde yararlanmak ve eksiklerin giderilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Iivari, Sharma ve Ventä-Olkkonen'ya (2020: 5) göre, pandemi “insanların temel eğitim konusunda olağanüstü bir dijital sıçrama gerçekleştirmesine yol açmış” ve “öğretmenler ve okullar böyle bir değişime hazır olmadıkları için temel eğitim alanında geerleşen bu ani ve beklenmedik dijital dönüşümde öncülük etmek durumunda kalmıştır.” Bu dönüşümün öğretmenlerin iş ve aile yaşamlarında değişimlere neden olması beklenen bir çıkarımdır. Bilgi teknolojileri bilgi ve becerileri konusunda eksiklikleri olan öğretmenlerin (Ottestad ve Gudmundsdottir, 2018: 14; Iivari, Sharma ve Ventä-Olkkonen, 2020: 4) bu eksikliklerini gidermesi, bu yolda çaba göstermesi gerekmiştir. Bu türden bir gerekliliğin özellikle halihazırda dijital ortamları ve araçları kullanma konusunda motive ve yetkin olmayan öğretmenler için bir zorluk olduğu ve bu dönüşümün öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarına olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu varsayılabilir. Bu sebeple pandeminin beraberinde getirdiği uzaktan eğitim etkinliğinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel yaşamlarına ne gibi etkilerinin olduğunun araştırılması ve öğretmenlerin gözünden iş-yaşam dengelerinin uzaktan eğitim sürecinin başlaması ile nasıl etkilendiğinin araştırılması eğitimsel uygulamaların şekillendirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

2.4 İş-Yaşam Dengesi

Bu olguyu betimleyebilmek için öncelikle alt-bileşenlerini tanımlamak faydalı olacaktır. Bu bileşenler, iş, yaşam ve dengedir. Türk Dil Kurumu'nun (TDK) evrimii sözlüğüne göre ‘iş’ “geçim sağlamak için herhangi bir alanda yapılan çalışma, meslek”²; ‘yaşam’ “doğumla ölüm arasında geçen süre, ömür, hayat” ve ‘denge’ ise “zihinsel ve duygusal uyum, istikrar” ve “ekonomik hayatın uyumlu düzeni”³ ifade etmektedir. Çevrimiçi Merriam-Webster İngilizce

² İş sözcüğünün bu tanımı, <https://sozluk.gov.tr/> adresinde yapılan arama sonucu elde edilen 19 tanımdan biridir ve çalışmanın amacı doğrultusunda diğer 18 tanım dışarıda bırakılarak seçilmiştir.

³ Denge sözcüğünün bu tanımları, <https://sozluk.gov.tr/> adresinde yapılan arama sonucu elde edilen beş tanımdan ikisidir ve çalışmanın amacı doğrultusunda diğer üç tanım dışarıda bırakılarak seçilmiştir.

Sözlüğü'nde (Merriam-Webster, 2022) ise denge kelimesinin bu tez çalışması bağlamında anlamlarından ikisi, dikey bir eksenin her iki tarafına eşit şekilde dağıtılmış ağırlığın ürettiği stabilite” ve “zihinsel ve duygusal istikrar, devamlılık”tır. Her iki sözlüğün denge konusunda uyum ve eşit dağılıma vurgu yaptığı görülebilir.

“Son zamanlarda iş-yaşam dengesi çalışma zamanı ve boş zaman arasındaki dengenin kavramsallaştırılmasında bir anahtar sözcük haline gelmiştir” (Holly ve Mohnen, 2012: 2). Bailey (2008: 779), iş-yaşam dengesini konu alan literatürde dengenin en temel biçimde inanç, hayal ve deneyimler göz önünde bulundurularak duygusal, ruhsal, fiziksel ve gelişimsel bileşenleri bünyesinde barındıracak şekilde betimlendiğini belirtmiştir (Apaydın, 2011). Üzerinde hemfikir olunan tek bir tanım bulunmamakla birlikte (Dow-Clarke, 2002; Kalliath ve Brough, 2008; Gragnano, Simbula ve Miglioretti, 2020), iş-yaşam dengesinin kavramsallaştırılmasında en sık kullanılan tanım Kalliath ve Brough'un (2008: 326) tanımlamasıdır. Onlara göre “iş-yaşam dengesi; iş etkinlikleri ve iş-dışı etkinliklerin birbiriyle uyumlu olduğu ve bu etkinliklerin bireyin mevcut yaşam öncelikleri ile koşut olarak büyüme ve gelişimi desteklediğine dair bireysel algıdır”. Kalliath ve Brough, tanımlamalarından yola çıkarak iş-yaşam dengesine dair gerçekleştirilecek herhangi bir değerlendirmenin mevcut rol önceliklerine ilişkin bireysel tercihleri göz önünde bulundurması gerektiğini ve etkili bir dengenin işte ve/veya iş-dışı alanlarda olumlu büyüme ve gelişmeyi mümkün kıldığını ifade etmektedirler. Aynı zamanda bu tanımlamayı temel alacak şekilde iş-yaşam dengesinin irdelenmesi gerektiğini dile getirmektedirler (2008: 326). Apaydın'nın farklı çalışmalardan derleyerek belirttiği iş-yaşam dengesi, bireyin yaşamının tamamında sahip olduğu çoklu roller arasındaki uyum, kurumsal ve kültürel zaman arasındaki ilişki, bireyin işi ile kişisel yaşamındaki taleplerin denge durumunun eş değerde olması, esnek çalışma düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Apaydın, 2011).

Yaklaşık son 30 yıldır iş-yaşam dengesine gösterilen ilgi hem popüler basında hem de akademik dergilerde artmıştır (Kalliath ve Brough, 2008; Reindl vd., 2019) ve bu artışın nedenlerinden biri dengesiz iş-yaşam ilişkilerinin hem bireyler hem aileler hem de kurumları olumsuz etkileyecek sağlık ve performans sorunlarına neden olabileceği endişesidir” (Kalliath ve Brough, 2008: 323). Greenhaus, Collins ve Shaw (2003) ve Gragnano, Simbula ve Miglioretti'ye (2020) göre, söz konusu kavram son zamanlarda kazandığı yaygın bilinirliğe ve ilgiye rağmen akademik çalışmalarda yeterince ele alınmamıştır.

Tablo 3

İş-Yaşam Dengesinin Belirleyicileri, Doğası ve Sonuçları/Etkileri

İş-Yaşam Dengesi		
Belirleyicileri	Doğası	Sonuçları/Etkileri
Örgütsel etmenler İşin talepleri İş kültürü	Öznel göstergeler Denge – iş-dışı yaşama ve işe eşit oranda önem verilmesi Denge – iş-dışı yaşam merkezli Denge – iş merkezli	İş tatmini Yaşam tatmini Akıl sağlığı/refah Stres/hastalık
İş-dışı yaşamın talepleri İş-dışı kültürü	İşin iş-dışı yaşama yansımaları veya müdahalesi	İşte sergilenen davranış veya performans
Bireysel etmenler İşe yönelim Kişilik Enerji	İş-dışı yaşamın işe yansımaları veya müdahalesi	İş-dışı yaşamda sergilenen davranış veya performans
Kişisel kontrol ve baş etme Cinsiyet Yaş Yaşam ve kariyer aşaması	Nesnel göstergeler Çalışma saatleri “Boş” zaman Aile rolleri	İşte başkaları üzerindeki etki İş-dışı yaşamda başkaları üzerindeki etki

Tablo 3’te belirtildiği üzere, Guest’e (2002: 265-267) göre iş-yaşam dengesinin iki çeşit belirleyicisi bulunmaktadır: Örgütsel etmenler ve bireysel etmenler. Örgüt ortamında işe ilişkin talepler düşük veya yüksek olabilir ve örgüt işyerinde uygun politika ve uygulamalar ile dengenin sağlanmasına yardımcı olabilir. Ancak çalışanı iş-dışı yaşamda da talepler beklemektedir. Aile bireylerinin talepleri, bireyin sosyal ağında yer alan kişilerin talepleri örnek gösterilebilir. İş-dışı kültür de beraberinde getirdiği sorumluluklar, inanışlar, yargılar ve taahhütler ile iş-dışı yaşamı şekillendirmektedir.

Diğer taraftan bireysel etmenler de iş-yaşam dengesinde etkili olabilmektedir. Bireyin işine olan tutumu, kişilik özellikleri, fiziksel ve zihinsel enerji düzeyi, zorluklarla başa çıkma kapasitesi, cinsiyetle ilişkilendirilen stereotipik roller ve yaşın getirdiği karakteristik koşullar da iş-yaşam dengesini derinden etkileyebilmektedir.

Guest’i destekler nitelikte Gambles vd. (2006: 4) iş-yaşam dengesini yönlendiren, birbiri ile ilişkili üç kritik etmen olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre, işler giderek daha talepkar ve insanların yaşamlarına daha fazla müdahale eder hale gelmektedir. Bunun nedenleri arasında, yoksulluk sınırında maaşların olması, bireylerin birden fazla işte çalışmak durumunda kalması, insanların üzerindeki baskıyı artıran yeni iş biçimlerinin ve çalışma düzenlerinin ortaya çıkması,

bazı iş türleri ve biçimlerinden elde edilen içsel tatminin düşüklüğü, tüketimciliğin cazibesi ve biriktirme hevesini sıralamaktadırlar. Aynı zamanda sebebi ne olursa olsun ücretli işlerin müdahaleci yanının zaman ve enerjiyi iş-dışı yaşamın aynı oranda önemli bileşenlerinden uzaklaştırdığı ve iş yaşamına kanalize ettiğini dile getirmektedirler. İkinci olarak diğer insanlar ile etkileşim ve bireylerin hem kendilerine hem de diğerlerine (ebeveynler, çocuklar, arkadaşlar gibi) bakabilmeleri için gereken zaman ve enerjinin bireyin kişisel ve toplumsal iyi oluşu için yaşamsal olduğunu da belirtmektedirler. Görünen o ki yaşamın bu unsurları günümüz ücretli iş düzeni tarafından giderek daha da kısıtlanmakta ve bilabedel bakım sorumluluğu olan insanları ücreti iyi işlerden uzaklaştırmaktadır. Her ne kadar yakın geçmişte bakım sorumlulukları ve diğer benzer etkinlikler kadın ile ilişkilendiriliyor olsa da günümüzde birçok erkek de farklı yaşam durumlarında diğer insanlar ile sosyal olarak etkileşime girmek ve ilgilenmek için zaman ve imkan bulmakta zorluk çekmektedirler.

Gambles vd. (2006) için üçüncü kritik etmen ise erkek ve kadınların rollerini, kimliklerini ve karşılıklı ilişkilerini deneyimleme ve müzakere etme yollarıdır. Onlara göre bu yollar, ücretli işlerin ve iş-dışı yaşamın diğer bileşenlerinin ne kadar uyumlu olacağını da belirlemektedir. Ancak deneyimleme ve müzakere eylemlerini erkek ve kadının nasıl gerçekleştireceğine ilişkin ‘seçenekler’ çoğu zaman erkek ve kadının ne yapması ‘gerektiği’ ve birbirleri ile nasıl iletişime geçmeleri ve etkileşime girmeleri “gerektiği” konusundaki beklentiler ve varsayımlar tarafından kısıtlanmaktadır. Son 30-40 yıldır kadınların iş hayatına katılımında artış olmasına rağmen erkeklerin bakım ve ev işlerine katılımı gibi etkinliklerinde benzer bir değişim daha az gözlemlenmiştir. Bu da hem erkeğin hem de kadının deneyimlerini ve aile yaşamını etkilemektedir (Gambles vd., 2006).

Örneğin, bir İngilizce öğretmeninden uzaktan eğitim sürecinde derslerinin yanı sıra okul öğretmenlerine dil becerilerini geliştirmede destek verme, öğrencilere okul-sonrası etütler hazırlama, uluslararası projeler yapma gibi sorumluluklar verilebilir. Bu türden etkinliklerin tek bir öğretmen yerine bir ekibe verilmesinin söz konusu okulun örgütsel kültürünün bir parçası olması etkinliklerde sorumluluğu olan öğretmenlerin iş-dışı yaşamlarında üstlendikleri sorumluluklara da zaman ayırmasına imkan sağlayacaktır. Ancak bir kadın öğretmenin iş-dışı yaşamında ev işleri de yapması gerekliliği, bebek ve erken yaşlardaki çocukların anneye fazlaca bağımlı olması kadın öğretmenin enerjisinde kayda değer düşüş gerçekleşmesine neden olabilir. Söz konusu kadın öğretmenin yaşamın ilerlemiş olması da iş ve yaşam arasında ciddi dengesizlikler ortaya çıkarabilir.

Öğretmenin mesleki kariyerinde ilerleme konusunda isteksiz olması da işe verilen önem ile iş-dışı yaşama verilen önem arasında farklılıklara neden olabilir.

Belirli bir saat diliminde işyerlerinde çalışan ve mesai bitiminde işi ile ilgili bir eylemde bulunmak zorunda olmayan mesleklerden farklı olarak öğretmenlikte iş yaşamı ve iş-dışı yaşam öğretmenlerin görevleri nedeniyle iç içe geçmektedir. Bubb ve Earley'e (2004: 7) göre öğretmenlerin başlıca mesleki görevleri aşağıdaki gibidir:

- Öğretmek
- Derslere hazırlanmak ve notlandırma
- Öğrenci ve velilerle öğretim dışında iletişimde olma
- Okul/çalışanların yönetimi
- İdari görevler
- Kişisel/mesleki gelişim

Yukarıda Guest'in de dikkat çektiği gibi bu sorumlulukların doğurduğu iş yükü iş yaşamının iş-dışı yaşama taşmasına neden olmaktadır. Öğretme ve eğitime etkinlikleri ve idari görevler öğretmenin mesaisinin neredeyse tamamını aldığı için özellikle ders hazırlıkları ve notlandırma işlemleri, öğrenci ve velilerle etkileşim ve kişisel ve mesleki gelişim iş-dışı yaşam ortamına taşınmaktadır.

Bubb ve Earley (2004: 10-11) stresin öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ciddi şekilde etkilediğini ifade etmekte ve kötü iş ortamı, aşırı mesai ve iş yükü, kendini gerçekleştirme eksikliği ve kötü kariyer beklentisi, iç politikalar, ağır bürokrasi, kötü iletişim, düşük moral ve motivasyon, aşırı değişim veya değişime direnme, suçlama kültürü, düşük toplumsal saygı, ebeveyn ve öğrencilerin giderek zor bireylere dönüşmesi, görece düşük maddi ödüller, denetimler ve teftişler ve kendi işleri üzerinde kontrollerinin olmamasını stres nedenleri arasında sıralamaktadırlar.

İş-yaşam dengesini etkileyen yukarıdaki etmenlerin büyük oranda fiziksel iş ve iş-dışı ortamların etkileşiminde kaynaklandığını görmek mümkündür. Özellikle öğretmenler için iş-yaşam dengesini en fazla etkileyen etmenler aşırı iş yükü ile iş yaşamının özel hayata kolayca müdahil olma potansiyelidir. Bu iki olumsuzluğun COVID-19 pandemisi ile daha da kritik hale geldiği söylenebilir. Yıldırım (2020: 8), pandemide evlerinde uzaktan eğitim vermeye çalışan

öğretmenlerin kayda değer bir kısmının çoğunluğunun uzaktan eğitim konusunda yeterli bilgi, deneyim ve zamanı olmadığı, çoğu durumda altyapı, cihaz, donanım ve yazılım eksikliklerinden sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu olumsuz etmenlerin öğretmenlere yeni iş yükleri ve maddi yükler getirdiği açıktır. Bu yeni öğretim ortamının öğretmenlerin motivasyonlarını düşürme olasılığının olduğu da söylenebilir. Özdoğan ve Berkant (2020) yaptıkları araştırmada motivasyon kaybını pandeminin zorunlu kıldığı uzaktan eğitimin bir dezavantajı olarak sunmuştur. Onlara göre uzaktan eğitimin diğer olumsuz yönleri ölçme ve değerlendirmenin olmaması, teknolojik kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumlarıdır. Başaran vd. (2020) pandemi döneminde yukarıda listelenenlere benzer olumsuzlukları rapor etmişlerdir. Etkileşimin kısıtlı olması, öğrencilerin derse aktif katılamaması, bireysel farklılıklara uygun olmaması, teknik aksaklıklar sebebiyle derse girişte sorun yaşanması, altyapı eksikliği, fırsat eşitsizliği, yetersiz ve kalitesi düşük içerik ve materyaller uzaktan eğitimde gözlemlenen olumsuz sonuçlar arasındadır.

Bu sorunları sadece iş ile ilgili olumsuzluklar olarak düşünmemek gerekir. Çünkü pandemi ile beraber işyeri ve yaşam alanı arasındaki sınır son derece bulanıklaşmış ve özel yaşam alanı iş yerine dönüşmüş; iş yeri de iş-dışı mekanların ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Kalliath ve Brough (2008) ve Apaydın'ın (2011) iş-yaşam dengesi tanımları tekrar gözden geçirildiğinde iş ile ilgili ve iş-dışı etkinliklerin uyumlu olması, bu etkinliklerin birbirlerine görece önceliklerinin olabileceği, farklı mesleki ve kişisel roller arasında uyumun olması gerektiği gibi bileşenler ön plana çıkmaktadır. Tanımlardan da anlaşılmaktadır ki iş ve iş-dışı yaşam arasında geçişliliğin düşük olması iş-yaşam dengesinin birincil koşullarındandır. Bu bağlamda pandemi ile beraber uzaktan eğitime geçilerek yaşam ortamları ile iş yerinin kesişim alanının hiç olmadığı kadar artmasının iş-yaşam dengesine ciddi etkilerinin olabileceğini iddia etmek mümkündür. Bu tez çalışması iki unsurun etkileşimini araştırmayı hedeflemiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmada yer alan model, araştırmının evreni, örnekleme, verileri elde etme araçları, verilerin analiz edilmesi, verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel işlemlerden bahsedilmiştir.

4.1 Araştırma Modeli

Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modeline göre öğretmenlerin algıları açısından COVID-19 döneminde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin algıları belirlemeyi ve öğretmenlerin iş-yaşam dengesine yönelik algıları arasındaki ilişkisini araştırmayı hedeflemektedir. Tarama modeli, geçmişte ve halen varlığını devam ettiren bir durumu varolduğu hali ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olup, araştırma konusu olan olayları, birey ya da nesnelere kendi yaşadığı koşullar içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan bir modeldir (Karasar, 2014: 77).

4.2 Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, resmi 15 ilkokul, 19 ortaokul ile Çanakkale il merkezinde bulunan ilkokul ve ortaokul düzeyinde 5 özel okul olmak üzere toplamda 39 okulda görev yapan toplam 989 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 126 ilkokul öğretmeni, 116 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplamda 242 öğretmen oluşturmuştur. Süreç için gerekli izinler alınmış olup, ölçekler araştırmacının Google formda oluşturduğu link ile öğretmenlere çevrimiçi (online) olarak gönderilmiş ve cevaplar çevrimiçi (online) olarak toplanmıştır. Bu kapsamda 242 veri aracı çevrimiçi (online) olarak cevaplanmıştır.

Tablo 4

Çanakkale İl Merkezindeki Resmi İlkokul ve Ortaokul Sayısı

S/N	Okul Kademesi	Okul Sayısı
	İlkokul	15
	Ortaokul	19
	Toplam	34

Tablo 4'te Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ilkokul ile ortaokulların sayısı gösterilmiştir. Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ilkokul ile ortaokulların sayısı Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sorularak alınmış olup, [https://mebbis.oidb.net /KurumListesi.aspx](https://mebbis.oidb.net/KurumListesi.aspx) adlı adrese girilerek kontrol edilmiştir.

Tablo 5

Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	189	78,1
Erkek	53	21,9
Toplam	242	100,0

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,1'inin kadın olduğu, %21,9'unun ise erkek olduğu gösterilmiştir. Buna göre çalışmaya 189 kadın, 53 erkek katılımcı dahil olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubu değişkeni açısından dağılımları aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 6

Yaş Grubu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Yaş	n	%
20 ile 30 yaş	30	12,4
31 ile 40 yaş	84	34,7
41 ile 50 yaş	80	33,1
51 ve üzeri yaş	48	19,8
Toplam	242	100,0

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubu değişkeni incelendiğinde, %12,4'ü 20 ile 30 yaş, %34,7'si 30 ile 40 yaş, %33,1'i 41 ile 50 yaş ve %19,8'inin 51 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya dahil olan katılımcıların yaş grubuna bakıldığında en yüksek oranın 31 ile 40 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Branş Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Branş	n	%
Sınıf Öğretmenleri	104	43,0
Branş Öğretmenleri	138	57,0
Toplam	242	100,0

Tablo 7’de katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Tablo’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %43’ünün sınıf öğretmeni olduğu, %57,0’sinin ise branş öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Buna göre çalışmaya 104 sınıf öğretmeni, 138 branş öğretmeni katılımcı dahil olmuştur.

Tablo 8

Mesleki Kıdem Yılı Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılı	n	%
1 ile 5 yıl	16	6,6
6 ile 10 yıl	39	16,1
11 ile 15 yıl	42	17,4
16 ile 21 yıl	50	20,7
21 yıl ve üzeri yıl	95	39,3
Toplam	242	100,0

Tablo 8’de katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre %6,6’sı 1 ile 5 çalışma yılı, %16,1’i 6 ile 10 çalışma yılı, %17,4’ü 11 ile 15 çalışma yılı, %20,7’sinin 16 ile 21 çalışma yılı, %39,3’ünün 21 yıl ve üzeri yıl meslekte çalışma yılına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan öğretmenlerden en yüksek yüzdeyi 21 yıl ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 9

Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Önlisans	14	5,8
Lisans	198	81,8
Yüksek Lisans	28	11,6
Doktora	2	,8
Toplam	242	100,0

Tablo 9’da eğitim durumu değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,8’inin önlisans mezunu, %81,8’inin lisans mezunu, %11,6’sının yüksek lisans ve yüzde, 8’inin doktora mezuniyet düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde en yüksek oranı lisans mezunu öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 10

Çalıştıkları Okulun Türü Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Çalıştıkları Okulun Türü	n	%
Devlet Okulu	203	83,9
Özel Okul	39	16,1
Toplam	242	100,0

Tablo 10’da katılımcıların çalıştıkları okulun türü değişkenine göre %83,9’unun devlet okulunda, %16,1’inin ise özel okulda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 11

Çalıştıkları Okul Kademesi Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Çalıştıkları Okul Kademesi	n	%
İlkokul	126	52,1
Ortaokul	116	47,9
Toplam	242	100,0

Tablo 11’de çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre katılımcıların %52,1’inin ilkokul kademesinde, %47,9’unun ise ortaokul kademesinde çalıştıkları görülmektedir.

4.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Kurnaz vd.’nin (2020) araştırma makalesinde geliştirdiği “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ile Apaydın’ın (2011) yılında doktora tezi için geliştirmiş olduğu “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” dan faydalanılmıştır.

4.3.1 Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği

Araştırma tarama modeli kapsamında öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin görüşleri, öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ile öğretmenlerin iş yaşam dengesi ile ilgili algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Kurnaz vd. tarafından 2020 yılında geliştirilen ‘Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği’ kullanılmıştır.

Ölçekte öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini kapsayan altboyut, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan yeterliliğini kapsayan altboyutu, öğretmenlerin

uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algılarını kapsayan altboyutu, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları kapsayan altboyutu ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algılarını kapsayan altboyutları olmak üzere toplam 5 altboyut ve 37 maddeden meydana gelmektedir. Oluşturulan ölçek “(5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kararsızım, (2) Katılmıyorum, (1) Hiç katılmıyorum”a kadar Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği şeklindedir. Bu ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,901’dir.

Ölçeğin öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri boyutunu; 8-13-14-17-18-26-33 ve 36. maddeler, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan-yeterliliği boyutunu; 1-2-3-4-6-9-10-12-20-21 ve 23. maddeler, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları boyutunu 16-19-22-27-29-31-32-34 ve 35. maddeler, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları kapsayan boyutunu 5-11-15-28 ve 37. maddeler, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algılarını kapsayan altboyutunu 7-24-25 ve 30. maddeler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğinde yer alan 1-8-12-14-17-19-29-30. (8 madde) maddeler olumsuz ifadelerle sahip olduğu için SPSS 21.0 programında ters kodlama yapılarak veri setindeki söz konusu maddeler çevrilmiştir.

Tablo 12
Ölçek Seçeneklerine Ait Sınırlar ve Düzeyleri

Ölçek Seçenekleri	Sınırları	Düzeyleri
Hiç Katılmıyorum	1,00 ile 1,80	Çok Düşük
Katılmıyorum	1,81 ile 2,60	Düşük
Kararsızım	2,61 ile 3,40	Orta
Katılıyorum	3,41 ile 4,20	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	4,21 ile 5,00	Çok Yüksek

Tablo 12’de, ölçek seçeneklerine ait alt sınırlar, üst sınırlar ve bunların karşılık geldiği düzeyler gösterilmiştir.

4.3.2 İş- Yaşam Dengesi Ölçeği

Öğretim üyelerinin iş- yaşam dengesi algılarını belirlemek amacıyla Apaydın (2011) tarafından geliştirilen “İş- Yaşam Dengesi Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracında beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Derecelendirmeler, (5) Tam katılıyorum, (4) Büyük ölçüde

katılıyorum, (3) Biraz katılıyorum, (2) Çok az katılıyorum, (1) Hiç katılmıyorum şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,866'dır.

Ölçek; iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması olmak üzere 4 boyut ve 20 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iş-yaşam uyumu alt boyutunu; 6-7-8-9-17-19. ölçek maddeleri. Yaşamı ihmal etme alt boyutunu; 1-2-4-5-10-11. ölçek maddeleri, Kendine zaman ayırma alt boyutunu; 12-13-18-20. ölçek maddeleri. Yaşamın işten ibaret olması alt boyutunu; 3-14-15-16. ölçek maddeleri oluşturmaktadır (Tablo 13).

İş-Yaşam Dengesi Ölçeğinde yer alan 1-4-7-11-13-24-25-27-28-29-30. (11 madde) maddeler iş-yaşam dengesine ters biçimde olumsuz ifadelerle sahip olduğu için SPSS 21.0 programında ters kodlama yapılarak veri setindeki söz konusu maddeler çevrilmiştir.

Tablo 13
Ölçek Seçeneklerine Ait Sınırlar ve Düzeyleri

Ölçek Seçenekleri	Sınırları	Düzeyleri
Hiç Katılmıyorum	1,00 ile 1,80	Çok Düşük
Çok Az Katılıyorum	1,81 ile 2,60	Düşük
Biraz Katılıyorum	2,61 ile 3,40	Orta
Büyük Ölçüde Katılıyorum	3,41 ile 4,20	Yüksek
Tam Katılıyorum	4,21 ile 5,00	Çok Yüksek

4.3.3 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu bu araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin cinsiyet, yaş grubu, branşı, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları okulun kademesi ile ilgili konulardan bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Cinsiyet değişkeni kadın ve erkek, yaş grubu değişkeni “20 ile 30, 31 ile 40, 41 ile 50, 51 ve üstü yaş” olarak sınıflandırılmıştır. Mesleki kıdem yılı değişkeni “1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 ile 20 yıl ve 21 yıl ve üzeri” olarak beş gruba ayrılmıştır. Eğitim durumu değişkeni “Önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora” değişkenleri olarak dört gruba ayrılmıştır. Çalıştıkları okul türü devlet okulu ve özel okul olarak iki gruba ayrılmıştır. Çalıştıkları okulun kademesi değişkeni “ilkokul ve ortaokul” olarak ikiye ayrılmıştır. Değişkenler bu şekilde belirlenmiştir.

4.3.4 Verilerin Toplanması

2021 ve 2022 eğitim öğretim bahar yarıyılında yapılan bu araştırmada, ölçekler araştırmacının Google Form'da oluşturduğu link ile öğretmenlere çevrimiçi (online) olarak gönderilmiş ve cevaplar çevrimiçi (online) olarak toplanmıştır. Bu kapsamda 242 veri aracı çevrimiçi (online) olarak cevaplanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl uygulanacağı yazılı olarak anlatılmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin gerçek durumlarını yansıtan maddeleri seçmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir. Veri toplama sürecinde gönüllü olan öğretmenler ölçekleri yanıtlamışlardır.

4.3.5 Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu ve ölçeklerden toplanan veriler SPSS 21.0 programıyla çözümlenerek bilgisayara transfer edilip analiz edilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş grubu, branşı, mesleki kıdem yılı, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları okul kademesi) dikkate alınarak, betimleyici istatistiksel analizler için frekans ve yüzde alma işlemleri yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, parametrik testler için bağımsız iki örneklem grubuna (cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, çalışılan okul kademesi,) ait ortalamaları test etmek amacıyla t Testi ve ikiden fazla grup ortalaması (yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu) arasındaki farkı test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. “Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, 2020: 48). Parametrik olmayan testler için (Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi) kullanılmıştır. ANOVA'ya göre farklılığın anlamlı düzeyde olduğu durumlarda, hangi grupların arasında farklılık olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testi Post Hoc LSD uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan iki ölçek arasındaki ilişkiler Pearson-momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin algıları COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde anketlerden verilerin analiz işlemi sonucu tespit edilen bulgular sunulmaktadır. Katılımcıların doldurduğu “Kişisel Bilgiler Formu”, “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ve “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” yoluyla ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Alt problemlere ait uygulanacak test türlerini belirlemek için öncelikle tez çalışmasında kullanılan her iki ölçek için normal dağılım istatistikleri incelenmiştir.

Tablo 14
Ölçeklerin Normallik testi değerleri

	Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği	İş-Yaşam Dengesi Ölçeği
Çarpıklık (Skewness)	-,454	,776
Çarpıklık Standart Hatası (Std. Error of Skewness)	,156	,156
Basıklık (Kurtosis)	2,234	1,736
Basıklık Standart Hatası (Std. Error of Kurtosis)	,312	,312

Normalliği test edilmek istenen veri grubunun çarpıklık ve basıklık katsayısı -1.96 ile +1.96 arasında kalıyorsa, dağılımı normal kabul edebiliriz. (Can,2019:85) Tablodan görüleceği üzere “Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği” ine ait çarpıklık (skewness) -0,454, standart hatası (std.error of skewness) 0,156; basıklık (kurtosis) 2,234, standart hatası (std.error of kurtosis) 0,312 çıkmıştır. Bu değerlere göre dağılımın normalliği kabul edilemez. Tez çalışmasında kullanılan diğer bir ölçek olan “İş-Yaşam Dengesi Ölçeği” ine ait çarpıklık (skewness) 0,776, standart hatası (std.error of skewness) 0,156; basıklık (kurtosis) 1,736, standart hatası (std.error of kurtosis) 0,312 çıkmıştır. Bu değerlere göre dağılımın normalliği kabul edilebilir.

5.1 Alt problem 1'e İlişkin Bulgular

Tablo 15

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Düşüncelerini Kapsayan Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Düşünce Altboyutu	8	TV'den işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtmadığını düşünüyorum.	2,40	1,058
	13	TV'den işlenen ders öncesi öğrencinin hazırlık yapması gerekmiyor.	2,53	1,138
	14	TV'den işlenen derslerin olması gerekenden hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	2,59	1,020
	17	TV'den işlenen derslerin öğrencilerin düzeyinin altında olduğunu düşünüyorum.	2,81	1,005
	18	Uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün öğretime göre daha fazladır.	2,11	,848
	26	Uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkanı sağladığını düşünüyorum.	2,66	1,056
	33	TV'den işlenen konu ile ilgili yeterli örnek verilmediğini düşünüyorum.	2,54	,907
	36	TV'den işlenen dersler öğrencinin not tutmasını kolaylaştırıyor.	2,42	,857
		Uzaktan Eğitime İlişkin Düşünceleri Kapsayan Maddelerin Ortalaması	2,92	,434

Tablo 15 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini kapsayan boyutu ($\bar{x}=2,92$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri boyutunun “kararsızım” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=2,11$ ile “Uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün öğretime göre daha fazladır” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=2,81$ ile “TV'den işlenen derslerin öğrencilerin düzeyinin altında olduğunu düşünüyorum.” olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Kendi İmkan/Yeterlilik (Öğretmenlerin Kendilerine İlişkin Algıları) Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS	
Kendi İmkan/Yeterliliği Altboyutu	1	Uzaktan Eğitim derslerine hazırlanmam zaman alıyor.	2,15	1,092	
	2	Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerle daha aktif iletişim kuruyorum.	2,23	,953	
	3	Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlıyorum.	2,93	1,050	
	4	Uzaktan Eğitim ders sürelerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre planlıyorum.	3,37	1,182	
	6	Uzaktan eğitim dersim için materyal bulmakta zorlanıyorum.	2,65	1,227	
	9	Uzaktan eğitim derslerinde örgün eğitimdeki gibi beceriler kazandırabiliyorum.	2,72	1,007	
	10	Ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapabiliyorum.	2,91	1,172	
	12	Öğrencinin eğitim ortamının kontrolünü sağlamakta zorlanıyorum.	2,93	1,210	
	20	Öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanabiliyorum.	3,07	1,115	
	21	Ders anlatım hızımı öğrencilere göre ayarlayabiliyorum.	3,68	,913	
	23	Farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşabiliyorum/üretebiliyorum.	3,45	1,038	
		Kendi İmkan/Yeterliliği Maddelerinin Ortalaması		3,08	,421

Tablo 16 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilik (öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları) boyutu ($\bar{x}=3,08$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilik (öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları) boyutunun “kararsızım” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilik (öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları) boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} =2,15$ ile “Uzaktan Eğitim derslerine hazırlanmam zaman alıyor.” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilik (öğretmenlerin kendilerine ilişkin algıları) boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} =3,37$ ile “Uzaktan Eğitim ders sürelerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre planlıyorum.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yapılan Öğretime İlişkin Algılar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Öğretime İlişkin Algıların Altboyutu	16	Uzaktan eğitim dersleri zaman kullanımını ekonomikleştiriyor.	3,03	1,198
	19	Sayısal içerikli derslerin (geometri vb.) öğretimi daha zor oluyor.	2,19	,944
	22	Derslerde öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için yeterince örnek sunuluyor.	3,36	1,049
	27	Uzaktan eğitimin esnek oluşu dersi planlamamda kolaylaştırıcı rol üstleniyor.	3,09	1,147
	29	TV'den işlenen dersler öğrencinin dikkatini toplayamıyor.	2,23	,913
	31	TV'den işlenen derslerinin sürelerinin kısa olduğunu düşünüyorum.	2,81	1,054
	32	TV'den işlenen derslerin görselleri yeterince ilgi çekicidir.	2,92	,965
	34	EBA TV/Uygulama üzerinden gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına hızlı erişim öğrenciyi motive ediyor.	3,11	,955
	35	TV'de işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygundur.	3,26	,929
		Uzaktan Eğitimde Yapılan Öğretime İlişkin Maddelerin Ortalaması	2,88	,387

Tablo 17 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları boyutu ($\bar{x}=2,88$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri boyutunun “kararsızım” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} =2,19$ ile “Sayısal içerikli derslerin (geometri vb.) öğretimi daha zor oluyor.” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} =3,36$ ile “Derslerde öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için yeterince örnek sunuluyor.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Geliştirdiği Tutumlar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Tutumlar Altboyutu	5	Uzaktan Eğitim derslerimi heyecanla bekliyorum.	2,34	1,067
	11	Uzaktan Eğitim dersleri okuldaki derslerden daha eğlenceli geçiyor.	1,97	,880
	15	Müfredatı bireyselleştirmek örgün eğitime göre daha kolay gerçekleştiriliyor.	2,43	,967
	28	TV'den işlenen dersler ilgi çekici bir şekilde işleniyor.	2,55	,968
	37	Uzaktan eğitimin öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için yeterlidir.	2,03	,924
		Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumlar Maddelerinin Ortalaması	2,26	,624

Tablo 18 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar boyutu ($\bar{x}=2,26$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar boyutunun “katılmıyorum” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=1,97$ ile “Uzaktan Eğitim dersleri okuldaki derslerden daha eğlenceli geçiyor” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=2,55$ ile “TV'den işlenen dersler ilgi çekici bir şekilde işleniyor” olduğu bulunmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeğine Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Ödevlere İlişkin Algılar Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Ödevlere İlişkin Algılar Altboyutu	7	Değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabiliyorum.	3,99	,933
	24	Öğrencilere bireysel yapabilecekleri ödevler veriliyor.	3,38	1,049
	25	Sınıftaki öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler veriyorum.	3,03	1,148
	30	TV'den işlenen derslerde verilen ödevlerin kontrolü olmadığı için öğrencinin istekli olmadığını düşünüyorum.	1,93	,796
			Ödevlere İlişkin Algılar Maddelerinin Ortalaması	3,08

Tablo 19 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları boyutu ($\bar{x}=3,08$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları boyutunun “kararsızım” olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=1,93$ ile “TV’den işlenen derslerde verilen ödevlerin kontrolü olmadığı için öğrencinin istekli olmadığını düşünüyorum.” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,99$ ile “Değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabiliyorum.” olduğu bulunmuştur.

5.2 Alt Problem 2’ye İlişkin Bulgular

5.2.1 Alt problem 2a’ya ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2a alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Mann-Whitney Testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünce Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	123,13	23271,50	4700,500	,492
Erkek	53	115,69	6131,50	-----	-----

(* p<0,05)

Cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitime ilişkin düşünce boyutunu gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitime ilişkin düşünce düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=4700,500, p>.05).

Tablo 21
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	123,38	23318,00	4654,000	,430
Erkek	53	114,81	6085,00	-----	-----

(* p<0,05)

Cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilikler boyutunu gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterlilikler düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=4654,000, p>.05).

Tablo 22
Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	124,66	23560,00	4412,000	,183
Erkek	53	110,25	5843,00	-----	-----

(* p<0,05)

Cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitimde yapılan öğretim boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan

öğretime ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=4412,000, p>.05).

Tablo 23

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	124,62	23553,50	4818,500	,188
Erkek	53	110,37	5849,50	-----	-----

(* p<0,05)

Cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar boyutunu gösteren Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=4818,500, p>.05).

Tablo 24

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	189	120,76	22823,50	4868,500	,753
Erkek	53	124,14	6579,50	-----	-----

(* p<0,05)

Cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında uzaktan eğitimde ödevler boyutuna ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevler boyutuna ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=4868,500, p>.05).

5.2.2 Alt problem 2b'ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2b alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 25
Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 yaş	30	144,07	3	11,198	,011
31-40 yaş	84	134,60	3		
41-50 yaş	80	107,69	3		
51 ve üzeri yaş	48	107,50	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği düşünceler alt boyutu toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği düşünceler [$X^2(3)=11,198$, $p<0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında düşünce boyutuna ilişkin yaş grupları içinde alınan en yüksek puanı 20-30 yaş grubu aralığında olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu 31-40, 41-50, 51 yıl ve üzeri yaş aralığında bulunan öğretmenler izlemektedir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 yaş	30	133,82	3	1,942	,584
31-40 yaş	84	122,90	3		
41-50 yaş	80	114,01	3		
51 ve üzeri yaş	48	123,83	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği kendi imkan/yeterliliği alt boyutu toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 26’te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği kendi imkan/yeterliliği [$X^2(3)=1,942$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 27

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 yaş	30	136,07	3	5,737	,125
31-40 yaş	84	128,25	3		
41-50 yaş	80	120,43	3		
51 ve üzeri yaş	48	102,38	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği öğretim alt boyutu toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği öğretim [$X^2(3)=5,737$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 yaş	30	127,48	3	,723	,868
31-40 yaş	84	121,04	3		
41-50 yaş	80	117,14	3		
51 ve üzeri yaş	48	125,82	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği tutumlar alt boyutu toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği tutumlar [$X^2(3)=,723$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 29

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
20-30 yaş	30	148,53	3	5,984	,112
31-40 yaş	84	121,98	3		
41-50 yaş	80	117,06	3		
51 ve üzeri yaş	48	111,16	3		

(* $p<0,05$)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği ödevler alt boyutu toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları tabloda verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği ödevler [$X^2(3)=5,984$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2.3 Alt problem 2c’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2c alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların

sahip oldukları bireysel özellikler olan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 30

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenleri	104	116,51	12117,00	6657,000	,333
Branş Öğretmenleri	138	125,26	17286,00	-----	-----

(* p<0,05)

Branş değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin düşünceler boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir. Buna göre branş değişkeni açısından uzaktan eğitimin düşünceler boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=6657,000, p>.05).

Tablo 31

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/ Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenleri	104	130,20	13540,50	6271,500	,093
Branş Öğretmenleri	138	114,95	15862,50	-----	-----

(* p<0,05)

Branş değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/yeterliliği boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir. Buna göre branş değişkeni açısından uzaktan eğitimin kendi imkan/yeterliliği boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=6271,500, p>.05).

Tablo 32

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenleri	104	111,23	11567,50	6107,500	,046
Branş Öğretmenleri	138	129,24	17835,50	-----	-----

(* p<0,05)

Branş değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin öğretim boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir. Buna göre branş değişkeni açısından uzaktan eğitimin öğretim boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (U=6107,500, p<.05). Öğretim (U=6107,500, p<0.05) alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın öğretim boyutunda branş öğretmenleri lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 33

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenleri	104	121,27	12612,50	7152,500	,965
Branş Öğretmenleri	138	121,67	16790,50	-----	-----

(* p<0,05)

Branş değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir. Buna göre branş değişkeni açısından uzaktan eğitimin tutumlar boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=7152,500, p>.05).

Tablo 34

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sınıf Öğretmenleri	104	117,94	12265,50	6805,500	,487
Branş Öğretmenleri	138	124,18	17137,50	-----	-----

(* p<0,05)

Branş değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin ödevler boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir. Buna göre branş değişkeni açısından uzaktan eğitimin ödevler boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=6805,500, p>.05).

5.2.4 Alt problem 2d’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2d alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin alguları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 35

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl	16	141,97	4	7,562	,109
6-10 yıl	39	139,46	4		
11-15 yıl	42	125,29	4		
16-20 yıl	50	122,96	4		
21 yıl ve üzeri	95	108,24	4		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği düşünceler alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği düşünceler [$X^2(3) = 7,562$, $p > 0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 36

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl	16	112,75	4	6,903	,141
6-10 yıl	39	144,24	4		
11-15 yıl	42	109,67	4		
16-20 yıl	50	110,95	4		
21 yıl ve üzeri	95	124,42	4		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği kendi imkan/yeterliliği alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği kendi imkan/yeterliliği [$X^2(3) = 6,903$, $p > 0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 37

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl	16	120,75	4	6,044	,196
6-10 yıl	39	140,62	4		
11-15 yıl	42	116,79	4		
16-20 yıl	50	130,43	4		
21 yıl ve üzeri	95	111,16	4		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği öğretim alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği öğretim [$X^2(3)=6,044$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 38

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl	16	109,91	4	6,670	,154
6-10 yıl	39	137,96	4		
11-15 yıl	42	115,08	4		
16-20 yıl	50	104,99	4		
21 yıl ve üzeri	95	128,22	4		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği tutumlar alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği tutumlar [$X^2(3)=6,670$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 39

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1-5 yıl	16	131,56	4	3,008	,556
6-10 yıl	39	126,08	4		
11-15 yıl	42	132,60	4		
16-20 yıl	50	121,46	4		
21 yıl ve üzeri	95	113,04	4		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği ödevler alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği ödevler [$X^2(3)=3,008$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.2.5 Alt problem 2e’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2e alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Kruskal-Wallis-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 40

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	103,00	3	3,871	,276
Lisans	198	119,97	3		
Yüksek Lisans	28	142,89	3		
Doktora	2	102,50	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği düşünceler alt boyutu toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği düşünceler [$X^2(3)=3,871$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 41

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	139,29	3	3,378	,337
Lisans	198	117,61	3		
Yüksek Lisans	28	138,86	3		
Doktora	2	139,00	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği kendi imkan/yeterliliği alt boyutu toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği düşünceler [$X^2(3)=3,378$, $p>0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 42

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	101,96	3	19,288	,000
Lisans	198	115,19	3		
Yüksek Lisans	28	174,98	3		
Doktora	2	133,75	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği öğretim alt boyutu toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği öğretim [$X^2(3)=19,288$, p<0,05] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında öğretim boyutuna ilişkin eğitim durumları içinde alınan puanlardan en yüksek grubu eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla eğitim durumu doktora, lisans ve önlisans olan öğretmenler izlemektedir.

Tablo 43

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	122,21	3	7,058	,070
Lisans	198	116,73	3		
Yüksek Lisans	28	153,88	3		
Doktora	2	135,50	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği tutumlar alt boyutu toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği tutumlar [$X^2(3)=7,058$, p>0,05] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 44

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Önlisans	14	70,36	3	17,041	,001
Lisans	198	120,19	3		
Yüksek Lisans	28	159,55	3		
Doktora	2	76,25	3		

(* p<0,05)

Öğretmenlerin uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği ödevler alt boyutu toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 44’te verilmiştir. Tablodaki sonuçlar göre uzaktan eğitim ölçeği ödevler [$X^2(3)=17,041$, $p<0,05$] alt boyutundan alınan toplam puanlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında ödevler boyutuna ilişkin eğitim durumları içinde alınan toplam puanlardan en yüksek grubu eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla eğitim durumu lisans, doktora ve önlisans olan öğretmenler izlemektedir.

5.2.6 Alt problem 2f’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2f alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 45

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu	203	113,96	23134,00	2428,000	,000
Özel Okul	39	160,74	6269,00	-----	-----

(* p<0,05)

Okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenler arasında uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinin uzaktan eğitime ilişkin düşünceler boyutu Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir. Buna göre okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitimin düşünceler boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (U=2428,000, p<.05). Düşünceler (U=2428,000, p<0.05) alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında fark düşünceler boyutunda özel okul lehinedir.

Tablo 46

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/ Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu	203	114,54	23251,00	2545,000	,000
Özel Okul	39	157,74	6152,00	-----	-----

(* p<0,05)

Okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenler arasında uzaktan eğitime ilişkin kendi imkan/ yeterliliği boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir. Buna göre okul türü değişkeni açısından kendi imkan/yeterliliği boyutuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varılmıştır (U=2545,000, p<.05). Kendi imkan/yeterliliği alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında fark özel okul lehinedir.

Tablo 47

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu	203	119,82	24324,00	3618,000	,393
Özel Okul	39	130,23	5079,00	-----	-----

(* p<0,05)

Okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenler arasında uzaktan eğitime ilişkin öğretim boyutunu ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile öğretim boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=3618,000, p>.05).

Tablo 48

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu	203	115,03	23351,50	2645,500	,001
Özel Okul	39	155,17	6051,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlar boyutuna dair Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile tutumlar boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır (U=2645,500, p<.05). Tutumlar alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın özel okul lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 49

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Devlet Okulu	203	118,46	24046,50	3340,500	,118
Özel Okul	39	137,35	5356,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul türü değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan devlet okulunda görev yapan öğretmenler ile özel okulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin ödevler boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ile ödevler boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır ($U=3340,500$, $p>.05$).

5.2.7 Alt problem 2g’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 2g alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algıları ve alt ölçekler ile ölçek verilerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan incelemede uzaktan eğitim ölçeği puanları normal dağılım göstermediği belirlendiği için analizde Mann-Whitney U-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirme ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını tespit etmek için Mann-Whitney U-testi yapılmıştır. Aşağıdaki tablolarda, Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarında onların sahip oldukları bireysel özellikler olan okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 50
Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Düşünceler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	126	116,36	14661,00	6660,000	,231
Ortaokul	116	127,09	14742,00	-----	-----

(* $p<0,05$)

Okul kademesi değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin düşünceler boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul

kademesi ile düşünceler boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=6660,000, p>.05).

Tablo 51

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Kendi İmkan/Yeterliliği Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	126	123,37	15544,50	7072,500	,664
Ortaokul	116	119,47	13858,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul kademesi değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin kendi imkan/yeterliliği boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile kendi imkan/ yeterliliği boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=7072,500, p>.05).

Tablo 52

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Öğretim Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	126	110,11	13873,50	5872,500	,008
Ortaokul	116	133,88	15529,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul kademesi değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin öğretim boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile öğretim boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır (U=5872,500, p<.05). Öğretim alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın ortaokul lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 53

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Tutumlar Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	126	119,80	15094,50	7093,500	,692
Ortaokul	116	123,35	14308,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul kademesi değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tutumlar boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 53'te verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile tutumlar boyutu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (U=7093,500, p>.05).

Tablo 54

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitimin Ödevler Boyutuna İlişkin U-testi Sonuçları

Okul Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	126	112,13	14128,50	6127,500	,028
Ortaokul	116	127,41	15274,50	-----	-----

(* p<0,05)

Okul kademesi değişkeni açısından uzaktan eğitim değerlendirme anketine katılan ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ödevler boyutuna ilişkin Mann-Whitney U-testi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi ile ödevler boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır (U=6127,500, p<.05). Ödevler alt boyutunun sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın ortaokul lehine olduğu görülmüştür.

5.3 Alt Problem 3'e İlişkin Bulgular

Tablo 55

İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre İş-Yaşam Uyumu Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
İş-Yaşam Uyumu	6	Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum.	4,19	,978
	7	İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.	3,24	1,321
	8	İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.	3,32	1,052
	9	İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.	1,47	,815
	17	İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum.	2,66	1,178
	19	Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.	3,00	1,165
		İş-yaşam Uyumu Maddelerinin Ortalaması	2,98	,708

Tablo 55 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre iş-yaşam uyumu boyutu ($\bar{x} = 2,98$) bulunmuştur. Buna göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre iş-yaşam uyumu boyutunun “biraz katılıyorum” olduğu söylenebilir. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre iş-yaşam uyumu boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 1,47$ ile “İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum” olduğu görülmüştür. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre iş-yaşam uyumu boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 4,19$ ile “Yaşamımı iyi planlayarak her işimi yapabiliyorum” olduğu bulunmuştur.

Tablo 56

İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Yaşamı İhmal Etme Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri
(Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Yaşamı İhmal Etme	1	Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.	2,94	1,108
	2	Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.	3,63	1,237
	4	Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum.	3,54	1,292
	5	Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.	2,76	1,321
	10	İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.	3,19	1,177
	11	Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.	3,00	1,165
		Yaşamı İhmal Etme Maddelerinin Ortalaması	3,17	,906

Tablo 56 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamı ihmal etme boyutu ($\bar{x} = 3,17$) bulunmuştur. Buna göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamı ihmal etme boyutunun “biraz katılıyorum” olduğu söylenebilir. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamı ihmal etme boyutunun en düşük ortalama sahip maddesinin $\bar{x} = 2,76$ ile “Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzenli beslenme ve hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakârlık ediyorum.” olduğu görülmüştür. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamı ihmal etme boyutunun en yüksek ortalama sahip maddesinin $\bar{x} = 3,63$ ile “Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 57

İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Kendine Zaman Ayırma Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Kendine Zaman Ayırma	12	Sıradan bir gün içinde, zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum.	3,82	,1093
	13	“Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum” diye düşünüyorum.	3,56	1,423
	18	İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.	3,48	1,181
	20	Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.	4,54	,865
		Kendine Zaman Ayırma Maddelerinin Ortalaması	3,85	,861

Tablo 57 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre kendine zaman ayırma boyutu ($\bar{x} = 3,85$) bulunmuştur. Buna göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre kendine zaman ayırma boyutunun “büyük ölçüde katılıyorum” olduğu söylenebilir. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre kendine zaman ayırma boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 3,48$ ile “İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.” olduğu görülmüştür. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre kendine zaman ayırma boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 4,54$ ile “Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 58

İş-Yaşam Dengesi Ölçeğine Göre Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Yaşamın İşten İbaret Olması	3	Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşımınla birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.	3,54	1,112
	14	İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.	4,23	1,064
	15	Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.	3,99	1,140
	16	İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.	3,54	1,246
		Yaşamın İşten İbaret Olması Maddelerinin Ortalaması	3,82	,688

Tablo 58 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamın işten ibaret olması boyutu ($\bar{x} = 3,82$) bulunmuştur. Buna göre, iş-yaşam dengesi ölçeğine göre

yaşamın işten ibaret olması boyutunun “büyük ölçüde katılıyorum” olduğu söylenebilir. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamın işten ibaret olması boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 3,54$ ile “Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşımınla birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.” ve “İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.” olduğu görülmüştür. İş-yaşam dengesi ölçeğine göre yaşamın işten ibaret olması boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x} = 4,23$ ile “İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.” olduğu bulunmuştur.

5.4 Alt Problem 4’e İlişkin Bulgular

5.4.1 Alt problem 4a’ya ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4a alt problemi “Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 59

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Kadın	189	3,65	,707	240	1,53	,127
Erkek	53	3,48	,702	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 59’da görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin iş-yaşam uyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,127$ çıkmıştır. $0,127 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 60

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Kadın	189	2,84	,896	240	-,253	,801
Erkek	53	2,88	,951	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 60'da görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,801 çıkmıştır. 0,801>0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 61

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Kadın	189	2,14	,857	240	-,296	,767
Erkek	53	2,18	,882	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 61'de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,767 çıkmıştır. 0,767>0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 62

Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Kadın	189	2,42	,707	240	-,892	,373
Erkek	53	2,51	,617	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 62'de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla

uygulanan t Test sonucu $p=0,373$ çıkmıştır. $0,373>0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

5.4.2 Alt problem 4b'ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4b alt problemi “Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla f testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda yaş değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 63
Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	8,431	3	2,810	5,948	,0001	1-3,4
Gruplariçi	112,441	238	,472			2-3,4
Toplam	120,871	241				3-1,2 4-1,2

*(1. 20-30 yaş 2. 31-40 yaş 3. 41-50 yaş 4. 51 ve üzeri yaş)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=5,948$, $p=0,001$ bulunmuştur. $p>0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin yaşı ile iş-yaşam dengesinin iş-yaşam uyumu boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşı 20-30 olanların yaşı hem 41-50 olanlar hem de 51 ve üzeri olanlar ile, yaşı 31-40 olanların yaşı hem 41-50 olanlar ile, 51 ve üzeri olanlar ile, yaşı 41-50 olanların yaşı hem 20-30 olanlar ile hem de 31-40 olanlar ile yaşı 51 ve üzeri olanların hem 20-30 olanlar ile hem de 31 ile 40 olanlar ile aralarında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 63).

Tablo 64

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	7,942	3	2,647	3,311	,021	1-3,4
Gruplarıçi	190,301	238	,800			2-3
Toplam	198,243	241				3-1,2 4-1

*(1. 20-30 yaş 2. 31-40 yaş 3. 41-50 yaş 4. 51 ve üzeri yaş)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=3,311$, $p=0,21$ bulunmuştur. $p>0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin yaşı ile iş-yaşam dengesinin yaşamı ihmal etme boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşı 20-30 olanların yaşı hem 41-50 olanlar hem de 51 ve üzeri olanlar ile, yaşı 31-40 olanların yaşı 41-50 olanlar ile, yaşı 41-50 olanların yaşı hem 20-30 olanlar ile hem de yaşı 31-40 olanlar ile, yaşı 51 ve üzerinde olanların yaşı 20-30 olanlar ile aralarında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 64).

Tablo 65

Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	15,517	3	5,172	7,531	,000	1-2,3,4
Gruplarıçi	163,451	238	,687			2-1,4
Toplam	178,968	241				3-1 4-1,2

*(1. 20-30 yaş 2. 31-40 yaş 3. 41-50 yaş 4. 51 ve üzeri yaş)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=7,531$, $p=0,000$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin yaşı ile iş-yaşam dengesinin kendine zaman ayırma boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşı 20-30 olanların yaşı hem 31-40 olanlar hem 41-50 olanlar, hem de 51 ve üzeri olanlar ile, Yaşı 31-40 olanların yaşı hem 20-30 olanlar ile hem de yaşı 51 ve üzeri olanlar ile, yaşı 41-50 olanların yaşı 20-30 olanlar ile, yaşı 51 ve üzerinde olanların yaşı hem 20-

30 olanlar hem de 31-40 olanlar ile aralarında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 65).

Tablo 66
Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	7,971	3	2,657	5,943	,001	1-2,3,4
Gruplarıçi	106,401	238	,447			2-1,3
Toplam	114,372	241				3-1,2 4-1

*(1. 20-30 yaş 2. 31-40 yaş 3. 41-50 yaş 4. 51 ve üzeri yaş)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=5,943$, $p=0,001$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin yaşı ile iş-yaşam dengesinin yaşamın işten ibaret olması boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin yaşı 20-30 olanların yaşı hem 31-40 olanlar hem 41-50 olanlar, hem de 51 ve üzeri olanlar ile, yaşı 31-40 olanların yaşı hem 20-30 olanlar ile hem de yaşı 41-50 olanlar ile, yaşı 41- 50 olanların yaşı hem 20-30 olanlar ile hem de 31-40 olanlar ile, yaşı 51 ve üzerinde olanların yaşı 20-30 olanlar ile aralarında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 66).

5.4.3 Alt problem 4c'ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4c alt problemi “Öğretmenlerin branş değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda branş değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 67

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Branş	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Sınıf Öğretmenleri	104	3,74	,734	240	2,52	,012
Branş Öğretmenleri	138	3,51	,673	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 67’de görüldüğü gibi, branş türü değişkenine göre öğretmenlerin iş-yaşam uyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,012 çıkmıştır. 0,012<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın sınıf öğretmenleri (\bar{x} =3,74) lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 68

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Branş	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Sınıf Öğretmenleri	104	2,70	,944	240	-2,238	,026
Branş Öğretmenleri	138	2,96	,864	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 68’de görüldüğü gibi, branş türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,026 çıkmıştır. 0,026<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın branş (\bar{x} =2,96) öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 69

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Branş	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Sınıf Öğretmenleri	104	1,98	,879	240	-2,694	,008
Branş Öğretmenleri	138	2,28	,828	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 69’da görüldüğü gibi, branş türü değişkenine göre öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,008 çıkmıştır. 0,008<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın branş (\bar{x} =2,28) öğretmenlerinin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 70

Öğretmenlerin Branş Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Branş	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Sınıf Öğretmenleri	104	2,41	,690	240	-,602	,548
Branş Öğretmenleri	138	2,46	,689	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 70’de görüldüğü gibi, branş türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,548 çıkmıştır. 0,548>0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

5.4.4 Alt problem 4d’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4d alt problemi “Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla f testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda mesleki kıdem değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 71

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	7,668	4	1,917	4,013	,004	2-4,5
Gruplarıçi	113,203	237	,478			3-5
Toplam	120,871	241				4-2 5-2,3

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

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=4,013$, $p=0,004$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile iş-yaşam dengesinin iş-yaşam uyumu boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olanların; kıdem yılı hem 16-20 olanlar hem de 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 11-15 yıl olanların kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 16- 20 yıl olanların kıdem yılı 6-10 yıl olanlar ile, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanların kıdem yılı hem 6-10 yıl olanlar ile hem de 11-15 yıl olanlar arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 71).

Tablo 72
Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	13,170	4	3,292	4,216	,003	1-5
Gruplariçi	185,074	237	,781			2-3,5 3-2
Toplam	198,243	241				4-5 5-1,2,4

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

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=4,216$, $p=0,003$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile iş-yaşam dengesinin yaşamı ihmal etme boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 1-5 yıl olanların kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 6-10 yıl olanların, kıdem yılı hem 11-15yıl olanlar ile hem de 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 11-15 yıl olanların kıdem yılı 6-10 yıl olanlar ile, kıdem yılı 16- 20 yıl olanların, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanların kıdem yılı hem 1-5 yıl olanlar ile, hem 6-10 yıl olanlar, hem de 16-20 yıl olanlar arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 72).

Tablo 73

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	12,904	4	3,226	4,604	,001	2-5
Gruplarıçi	166,064	237	,701			3-5
Toplam	178,968	241				4-5 5-2,3,4

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

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=4,604$, $p=0,001$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile iş-yaşam dengesinin kendine zaman ayırma boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olanların kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 11-15 yıl olanların, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 16-20 yıl olanların kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanların, kıdem yılı, hem 6-10 yıl olanlar, hem 11-15 yıl olanlar ile, hem de 16-20 yıl olanlar arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 73).

Tablo 74

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	5,226	4	1,326	2,837	,025	2-5
Gruplarıçi	109,146	237	,461			5-2
Toplam	114,372	241				

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

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=2,837$, $p=0,025$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı ile iş-yaşam dengesinin yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı 6-10 yıl olanların kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlar ile, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanların, kıdem yılı 6-10 yıl olanlar ile arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 74).

5.4.5 Alt Problem 4e'ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4e alt problemi “Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla f testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda eğitim durumu değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 75
Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	6,677	3	2,226	4,639	,004	1-2,3
Gruplarıçi	114,195	238	,480			2-1
Toplam	120,871	241				3-1

*(1. Ön Lisans 2. Lisans 3. Yüksek Lisans 4. Doktora)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=4,639$, $p=0,004$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile iş-yaşam dengesinin iş-yaşam uyumu boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanların eğitim durumu lisans düzeyinde olanlar ve eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim durumu lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 75).

Tablo 76

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	8,096	3	2,699	3,378	,019	1-2,3
Gruplarıçi	190,147	238	,799			2-1
Toplam	198,243	241				3-1

*(1. Ön Lisans 2. Lisans 3. Yüksek Lisans 4. Doktora)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=3,378$, $p=0,019$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile iş-yaşam dengesinin yaşamı ihmal etme boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanların; eğitim durumu lisans düzeyinde olanlar ve eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim durumu lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 76).

Tablo 77

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	9,697	3	3,232	4,545	,004	1-2,3
Gruplarıçi	169,271	238	,711			2-1
Toplam	178,968	241				3-1

*(1. Ön Lisans 2. Lisans 3. Yüksek Lisans 4. Doktora)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=4,545$, $p=0,004$ bulunmuştur. $p<0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile iş-yaşam dengesinin kendine zaman ayırma boyutu arasındaki farklılığın anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanların; eğitim durumu lisans düzeyinde olanlar ve eğitim durumu yüksek lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim durumu lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile, eğitim

durumu yüksek lisans düzeyinde olanların, eğitim durumu ön lisans düzeyinde olanlar ile arasında farklılığın anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 77).

Tablo 78

Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Gruplararası	3,416	3	1,139	2,442	,065	-----
Gruplarıçi	110,956	238	,466			
Toplam	114,372	241				

*(1. Ön Lisans 2. Lisans 3. Yüksek Lisans 4. Doktora)

Yapılan ANOVA testinin sonuçlarına göre, grubun puanları $F=2,442$, $p=0,065$ bulunmuştur. $p>0,05$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile iş-yaşam dengesinin yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Tablo 78).

5.4.6 Alt problem 4f'ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4f alt problemi “Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda okul türü değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 79

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Devlet Okulu	203	3,66	,679	240	2,243	,026
Özel Okul	39	3,38	,812	-----	-----	-----

(* $p<0,05$)

Tablo 79’da görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin iş-yaşam uyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,026$ çıkmıştır. $0,026<0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul türü devlet okulu ($\bar{x}=3,66$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 80

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı ihmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Devlet Okulu	203	2,79	,867	240	-2,251	,025
Özel Okul	39	3,14	1,054	-----	-----	-----

(* $p<0,05$)

Tablo 80’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,025$ çıkmıştır. $0,025<0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul türü özel okul ($\bar{x}=3,14$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 81

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Devlet Okulu	203	2,13	,857	240	-,615	,539
Özel Okul	39	2,23	,891	-----	-----	-----

(* $p<0,05$)

Tablo 81’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,539$ çıkmıştır. $0,539>0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 82

Öğretmenlerin Okul Türü Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Devlet Okulu	203	2,35	,650	240	-4,894	,000

Özel Okul	39	2,91	,698	-----	-----	-----
(* p<0,05)						

Tablo 82’de görüldüğü gibi, okul türü değişkenine göre öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,000 çıkmıştır. 0,000<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul türü özel okul ($\bar{x}=2,91$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.4.7 Alt problem 4g’ye ilişkin bulgular

Bu araştırmanın, 4g alt problemi “Öğretmenlerin okul kademesi değişkenine göre, sahip oldukları iş-yaşam dengesi algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin iş-yaşam dengesi ölçeğinin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre iş-yaşam dengesi ölçeğinin boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t testi uygulanmıştır. Aşağıdaki tablolarda okul kademesi değişkeni göz önünde bulundurularak, öğretmenlere ait olan iş-yaşam dengesi algılarındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığı açıklanmıştır.

Tablo 83

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin İş-Yaşam Uyumu Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Kademesi	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlkokul	126	3,74	,685	240	3,066	,002
Ortaokul	116	3,47	,707	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 83’de görüldüğü gibi, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin iş-yaşam uyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,002 çıkmıştır. 0,002<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul kademesi ilkokul ($\bar{x}=3,74$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 84

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamı İhmal Etme Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Kademesi	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlkokul	126	2,67	,907	240	-3,295	,001
Ortaokul	116	3,04	,868	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 84'te görüldüğü gibi, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin yaşamı ihmal etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,001 çıkmıştır. 0,001<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul kademesi ortaokul (\bar{x} =3,04) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 85

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Kendine Zaman Ayırma Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Kademesi	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlkokul	126	1,98	,829	240	-3,317	,001
Ortaokul	116	2,34	,860	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 85'te görüldüğü gibi, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin kendine zaman ayırma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu p=0,001 çıkmıştır. 0,001<0,05 olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul kademesi ortaokul (\bar{x} =2,34) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 86

Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkeni Açısından İş-Yaşam Dengesinin Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Okul Kademesi	N	\bar{x}	s	sd	t	p
İlkokul	126	2,34	,681	240	-2,303	,022
Ortaokul	116	2,54	,684	-----	-----	-----

(* p<0,05)

Tablo 86’te görüldüğü gibi, okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,022$ çıkmıştır. $0,022 < 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın okul kademesi ortaokul ($\bar{x} = 2,54$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.5 Alt Problem 5’e İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarının iş-yaşam dengesine ilişkin algılarıyla ilişkisi anlamlı mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümü için Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri Değerlendirme Ölçeği ve İş-Yaşam Dengesi Ölçeğinin, ölçek puanları arasındaki korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 87’de gösterilmiştir. Değişik sınıflamaların olduğu literatürde, genel olarak (0,00 ile 0,30) zayıf düzeyde, (0,31 ile 0,49) orta düzeyde, (0,50 ile 0,69) güçlü düzeyde, (0,70 ile 1,00) çok güçlü düzeyde bir ilişkiyi gösterdiği anlamında yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

Tablo 87

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Düşünceleri ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)

	İş-Yaşam Uyumunu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbaret Olması
Düşünceler	,035	,037	-,050	-,027

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri kontrol edilerek iş-yaşam dengesinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 86’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri kontrol edildiğinde iş-yaşam uyumu ile arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. ($r=0,035$, $p=0,587$). Tablo 87’ye göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri ve iş-yaşam dengesinin alt boyutları arasındaki ilişki dikkate alındığında; uzaktan eğitime ilişkin düşünce ve yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. ($r=0,037$, $p=0,569$), uzaktan eğitime ilişkin düşünce ile kendine zaman ayırma boyutu arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür ($r=-0,050$, $p=0,434$), uzaktan eğitime

ilişkin düşünce ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında bir ilişki ($r=-0,027$, $p=0,679$) olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 88

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kendi İmkan/Yeterlilikleri ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)

	İş-Yaşam Uyumu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbaret Olması
Kendi İmkan/Yeterlilikleri	,067	,079	,179(*)	-,062

Korelasyon (* $p<0,05$) düzeyinde anlamlıdır.

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri kontrol edilerek iş-yaşam dengesinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 88’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri kontrol edildiğinde iş-yaşam uyumu ile arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=0,067$, $p=0,303$). Tablo 87’ye göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ve iş-yaşam dengesinin alt boyutları arasındaki ilişki dikkate alındığında; uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ve yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=0,079$, $p=0,220$), uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ile kendine zaman ayırma boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=0,179$, $p=0,005$). Yani katılımcıların uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilik düzeyleri arttığında, kendine zaman ayırma zayıf düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak artmaktadır. Uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,062$, $p=0,335$).

Tablo 89

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Yapılan Öğretime İlişkin Alguları ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)

	İş-Yaşam Uyumu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbaret Olması
Öğretim	,053	,079	-,003	-,035

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları kontrol edilerek iş-yaşam dengesinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 89’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları kontrol edildiğinde iş-yaşam uyumu ile arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=0,053$, $p=0,409$). Tablo 89’a göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları ve iş-yaşam dengesinin alt boyutları arasındaki ilişki dikkate alındığında; uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları ve yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=0,079$, $p=0,220$), uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları ile kendine zaman ayırma boyutu arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=-0,003$, $p=0,966$), uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algıları ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,035$, $p=0,593$).

Tablo 90

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Geliştirdiği Tutumlar ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)

	İş-Yaşam Uyumu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbaret Olması
Tutumlar	,026	,097	,087	-,044

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları kontrol edilerek iş-yaşam dengesinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 90’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları kontrol edildiğinde iş-yaşam uyumu ile arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=0,026$, $p=0,686$). Tablo 90’a göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları ve iş-yaşam dengesinin alt boyutları arasındaki ilişki dikkate alındığında; uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları ve yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=0,097$, $p=0,133$), uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları ile kendine zaman ayırma boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=0,087$, $p=0,177$), uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,044$, $p=0,498$).

Tablo 91

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Ödevlere İlişkin Algıları ile İş-Yaşam Dengesinin Alt Düzeylerinin İlişkisi (Korelasyonlar)

	İş-Yaşam Uyumunu	Yaşamı İhmal Etme	Kendine Zaman Ayırma	Yaşamın İşten İbaret Olması
Ödevler	-,036	,030	,067	-,134(*)

Korelasyon (*p<0,05) düzeyinde anlamlıdır

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları kontrol edilerek iş-yaşam dengesinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 91’de gösterilmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları kontrol edildiğinde iş-yaşam uyumu ile arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=-0,036$, $p=0,572$). Tablo 91’e göre öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ve iş-yaşam dengesinin alt boyutları arasındaki ilişki dikkate alındığında; uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ve yaşamı ihmal etme alt boyutu arasında bir ilişki görülmemiştir ($r=0,030$, $p=0,638$), uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ile kendine zaman ayırma boyutu arasında bir ilişki bulunamamıştır ($r=0,067$, $p=0,297$), uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,134$, $p=0,037$). Yani katılımcıların uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algı düzeyleri arttığında, yaşamın işten ibaret olması algı düzeyleri zayıf düzeyde bir ilişki ile anlamlı olarak azalmaktadır.

5.6 Alt Probleme 6’ya İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin algıları COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarını yordamakta mıdır?” şeklinde ifade edilen bu alt problemde, iş-yaşam dengesinin, öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğunu veya olmadığını belirlemek amacıyla korelasyonda anlamlı ilişki bulunan kendi imkan yeterlilik ile kendine zaman ayırma ve ödevler ile yaşamın işten ibaret olması alt boyutları için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İş-yaşam dengesi değişkenleri ile öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında gerçekleştirilen regresyon analizine ait veriler Tablo 92 ve 93’de verilmiştir.

Tablo 92

Kendine Zaman Ayırma Boyutu Değişkeninin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p
Sabit	2,930	,331	---	8,863	,000
Kendi İmkan/Yeterliliği	,314	,112	,179	2,814	,005
R=,179	R ² =,032	F=7,921	P=,005		

Kendine Zaman Ayırma: Kestirici değişken

Uzaktan Eğitime İlişkin Algılar: Kestirilen değişken

Kendi imkan/yeterliliği değişkenini kullanarak kendine zaman ayırma değişkenini yordamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; kendi imkan/yeterliliği değişkeninin kendine zaman ayırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Kendi imkan/yeterliliği, kendine zaman ayırma değişkenleri birlikte incelendiğinde öğretmenlerin kendine zaman ayırma puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0,179, R²=0,32, p<0,01). Kendi imkan/yeterliliği ile birlikte kendine zaman ayırma toplam varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Bu durum, kendine zaman ayırma boyutuna ilişkin toplam varyansın %3'ünün uzaktan eğitime ilişkin algılar boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir (Tablo 92).

Tablo 93

Yaşamın İşten İbaret Olması Boyutu Değişkeninin Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algıları Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p
Sabit	4,448	,303	---	14,676	,000
Ödevler	-,202	,097	-,134	-2,094	,037
R=,134	R ² =,018	F=4,384	P=,037		

Yaşamın İşten İbaret Olması: Kestirici değişken

Uzaktan Eğitime İlişkin Algılar: Kestirilen değişken

Ödevler değişkenini kullanarak yaşamın işten ibaret olması değişkenini yordamak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; ödevler değişkeninin yaşamın işten ibaret olması değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Ödevler ve yaşamın işten ibaret olması değişkenleri birlikte incelendiğinde öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R=0,134$, $R^2=0,18$, $p>0,01$). Düşünceler, kendi imkan/yeterliliği, öğretim, tutumlar ve ödevler ile birlikte yaşamın işten ibaret olması toplam varyansının %1'ini açıklamaktadır. Bu durum, yaşamın işten ibaret olması boyutuna ilişkin toplam varyansın %1'inin uzaktan eğitime ilişkin algılar boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir (Tablo 93).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR, TARTIŞMALAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, COVID-19 pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarının, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi üzerindeki etki düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için ilk olarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları değerlendirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algıları incelenmiştir. Son olarak ise, pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algılarının, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

6.1 Sonuçlar ve Tartışmalar

6.1.1 Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarına yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar

Öğretmenlerin COVID-19 döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarında, uzaktan eğitime ilişkin oluşturduğu düşüncelerin, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kendi imkan/yeterlilikleri ile kendilerine ilişkin algılarının, uzaktan eğitimde yapılan öğretim ve ödevlere ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır (düşünceler için $\bar{x}=2,92$, kendi imkan/yeterlilikleri için $\bar{x}=3,08$, öğretim için $\bar{x}=2,88$, ödevler için $\bar{x}=3,08$). Analiz sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür (tutumlar için $\bar{x}=2,26$).

Marangoz vd. (2022) ise araştırmalarına katılan 246 özel okul ve devlet okulu öğretmeninden elde ettikleri verilerden yola çıkarak katılımcı öğretmenlerinin pandemi döneminde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğunu bulgulandırmışlardır.

Bu çalışmalara ek olarak öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları okul kademesi” değişkenlerinin, öğretmenlerin COVID-19 pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algıları üzerinde etkileri olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri ile pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim algıları (uzaktan eğitime ilişkin düşünceler, kendi imkan/yeterlilikleri, uzaktan eğitimde öğretim uygulamaları, uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar ve uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları) arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını

ortaya koymaktadır. Farklı olarak Karakaş ve Doğan (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada verilerini kıdeme göre değerlendirdiklerinde 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile diğer kıdem gruplarına göre daha fazla sorun yaşadığını bulmuşlardır. Ağır (2007) da, COVID-19 öncesinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin kıdem yılları ve uzaktan eğitime karşı tutumları arasında olumsuz yönde bir ilişki bulmuştur. Çalışmasında 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21 yıl üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlere oranla daha olumlu yönde olduğunu tespit etmiştir. Yahşi ve Kırkıç (2020) da benzer bir sonuç elde etmiş ve yüksek kıdemle beraber katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuzlaştığını belirlemiştir.

Eldeki bu tez çalışmasında yaş grubu, branşları, eğitim durumları, okul türleri ve çalıştıkları okul kademesi açısından uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklı olarak, Ağır (2007), cinsiyet ve çalışılan kurum özelinde uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği puan düzeyleri ortalamalarının arasında anlamlı farklar gözlemlenmemiştir. Pandemi döneminde yapılan çalışmadan biri olan Metin vd.'nin (2021) araştırmaları da öğretmenlerin cinsiyetleri ile uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ancak “Uzaktan eğitimde ders esnasında yaşanan sıkıntılar” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulmuşlar ve 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere uzaktan eğitimde daha az sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu tez çalışmasında Metin vd.'den farklı bir sonuç elde edilmiştir. Öğretmenlerin yaş değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerinde, katılımcılardan 20-30 yaş grubunda olan öğretmenler açısından 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlere göre anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Başka bir altboyutta ise durum biraz farklıdır. Yaş değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin kendi imkan/yeterlilikleri, uzaktan eğitimde öğretim uygulamaları, uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar ve uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin branş değişkeni göz önüne alındığında, uzaktan eğitimde uygulanan öğretime ilişkin algıları arasında anlamlı farklılıkların bulunduğu; uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, öğretmenlerin uzaktan eğitimde kendi imkan yeterlilikleri, uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar ve uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Buna göre; branş değişkeni dikkate alındığında söz konusu farkın

uzaktan eğitimde uygulanan öğretime ilişkin algıları bakımından branş öğretmenleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Metin vd. çevrimiçi uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrencilere kazandırdığı imkanlar açısından bazı branşlar arasında anlamlı farklar bulmuşlar. Branş ile uzaktan eğitime ilişkin tutumu arasında anlamlı ilişki bulan bir diğer araştırmacı da Ağır'dır (2007). Ağır, bilgisayar öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre uzaktan eğitime karşı daha yüksek düzeyde ve olumlu yönde bir tutum sergilediklerini rapor etmiştir. Menşan ve Çemrek'in (2022) pandemi döneminde yaptığı çalışma Ağır'ın bu bulgusunu destekler ve açıklar niteliktedir. Sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenin uzaktan eğitimde kendini yeterli görüp görmemesinin uzaktan eğitime ilişkin tutum ve görüşlerinin olumlu ya da olumsuz olması üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşa göre değişiklik gösterdiğini; teorik derslerin öğretmenlerinin çevrimiçi uzaktan eğitimde uygulanan yöntemi genel olarak yeterli bulduklarını ancak uygulama derslerinin öğretmenlerinin ise yetersiz gördüklerini tespit etmişlerdir. Yahşi ve Kırkıç (2020) pandemi döneminde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime dair toplam tutumlarının öğretmenlik türüne ve öğrenim düzeyine göre değişiklik gösterdiğini tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin uzaktan eğitimde uygulanan öğretime ilişkin algıları, uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ile arasında anlamlı farklılıklar olduğu; öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri ve uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ve uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı farklılıklar olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre, uzaktan eğitimde öğretime ilişkin algılarıyla anlamlı farkın, eğitim durumu yüksek lisans olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni dikkate alındığında, uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi imkan/yeterlilikleri ve uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar ile arasında anlamlı farklılığın olduğu, uzaktan eğitimde öğretim ve ödevlere ilişkin algıları ile öğretmenlerin çalıştıkları okul türü arasında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre anlamlı farkın, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi imkan/yeterlilikleri ve uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumlar bakımından katılımcılardan özel okulda görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum özel okulların uzaktan eğitimde kullandıkları eğitim teknolojileri, sahip oldukları dijital imkanlar ile sınıf mevcutlarının devlet okullarına görece daha az olması ile açıklanabilir. Bundan farklı olarak Ağır (2007)

ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili yaptığı araştırmada devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okul öğretmenlerinden daha olumlu bir tutum sergiledikleri ama bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Kurnaz vd. (2020), bir pandemi dönemi çalışması olan araştırma makalelerinde; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre uzaktan eğitime ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi imkan/yeterlilikleri, öğretimin sürdürülüşü, uzaktan eğitime yönelik tutumlarına ve uzaktan eğitim sürecindeki ödevlerle ilgili düşünceleri açısından daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim ve ödevlere ilişkin algıları açısından anlamlı farklılıkların olduğu, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, kendi imkan/yeterlilikleri ve uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutamlar bakımından herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul kademesi değişkenine göre, anlamlı farkın, öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim ve ödevlere ilişkin algılarının, katılımcılardan ortaokulda çalışan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur.

6.1.2 Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin algılarına yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar

Öğretmenlerin iş-yaşam dengesine yönelik algılarından, iş-yaşam uyumu ve yaşamı ihmal etmeye yönelik algılarının orta, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması durumuna yönelik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip iş-yaşam dengesi puanlarının $\bar{x}=3,85$ ortalama ile kendine zaman ayırma ve $\bar{x}=3,82$ ile yaşamın işten ibaret olması boyutunda olduğu, iş-yaşam dengesinin orta düzey algılarının iş-yaşam uyumu ($\bar{x}=2,98$) ve yaşamı ihmal etme ($\bar{x}=3,17$) boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Marangoz vd. (2022), örneklemelerinde bulunan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile yaşam doyumu düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu tez çalışması bu ilişkiyi daha detaylı araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre öğretmenlerin “cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu, çalıştıkları okul türü ve çalıştıkları okul kademesi” değişkenlerinin, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algıları

üzerinde etkileri olup olmadığı incelendiğinde, araştırma sonuçları, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algıları, (iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma, yaşamın işten ibaret olması) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur.

Pandemi öncesinde 322 kadın öğretmen ile görüşülerek yapılan bir çalışmada Polat (2018) yaşamı ihmal etme ve kendine zaman ayırma altboyutlarının iş performansının anlamlı yordayıcıları olduğunu bulmuştur. Araştırmasında iş ve yaşamını dengeleyebilen kadın öğretmenlerin iş performansının arttığını belirtmiştir. Bu bulgudan iş-yaşam dengesi ile iş performansı arasında karşılıklı bir ilişki olduğu sonucu çıkabilir. Polat'ın cinsiyet odaklı değerlendirmesi bu ilişkinin erkeklerde daha farklı gözlemlenebileceği öngörüsünden dolayı olabilir. Pandemi dönemi çalışmalarından olan Marangoz vd. (2022) de çalışmalarına katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile yaşam doyumu düzeylerine ait puanlar arasında cinsiyet parametresi açısından anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bununla birlikte okul kademesi parametresinin de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve yaşam doyumu düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlemişlerdir. Bu tez çalışmasında ise iş-yaşam dengesi ile yaş grubu, branşları, mesleki kıdem yılı, eğitim durumları, okul türlerine ek olarak çalıştıkları okul kademesi arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Marangoz vd. (2022) psikolojik sağlık parametresinin uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı şekilde etkilediğini; yaşam doyumunun psikolojik sağlık ile uzaktan eğitime yönelik tutumla ilişkisine aracılık ettiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin psikolojik durumlarının uzaktan eğitimi etkilediği anlaşılmaktadır. Bubb ve Earley (2004: 10-11) stresin öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ciddi şekilde etkilediğini ifade etmekte ve kötü iş ortamı, aşırı mesai ve iş yükü, kendini gerçekleştirme eksikliği ve kötü kariyer beklentisi, iç politikalar, ağır bürokrasi, kötü iletişim, düşük moral ve motivasyon, aşırı değişim veya değişime direnme, suçlama kültürü, düşük toplumsal saygı, ebeveyn ve öğrencilerin giderek zor bireylere dönüşmesi, görece düşük maddi ödüller, denetimler ve teftişler ve kendi işleri üzerinde kontrollerinin olmamasını stres nedenleri arasında sıralamaktadırlar. Özdoğan ve Berkant (2020) yaptıkları çalışmada motivasyon kaybını pandeminin zorunlu kıldığı uzaktan eğitimin bir dezavantajı olarak sunmuştur. Onlara göre uzaktan eğitimin diğer olumsuz yönleri ölçme ve değerlendirmenin olmaması, teknolojik kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma durumlarıdır. Bu dezavantajların öğretmenlerin psikolojisini olumsuz etkileyeceği ve dolayısıyla uzaktan eğitime

tutumlarını da olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Uslu (2020), pandemi döneminde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin iş-yaşam dengelerini temin etmede ve sürdürmede sıkıntılar ve iş-aile çatışması yaşadıklarını; sınıf öğretmenlerinin mesleki rollerine aile-içi sorumluluklarından daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin yaş değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin iş-yaşam dengesine ilişkin tüm alt boyutları ile aralarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Buna göre, tüm alt boyutlar için yaş grupları 20-30, 31-40, 41-50, 51 ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenler ile aralarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Polat (2018), meslekte yeni olan, yeni evlenmiş ve yeni çocuk sahibi olmuş öğretmenlerde iş-yaşam çatışmasının daha sık ve fazla gözlemlendiğini belirtmiştir. Polat (2018: 202) aynı zamanda “iş-yaşam uyumunu sağlayabildiklerini düşünen kadın öğretmenlerin buna karşın yaşamı ihmal ettikleri, kendilerine yeterince zaman ayıramadıkları ve kısmen yaşamlarını da işten ibaret gördükleri” ifade etmiştir. Polat’ın bu iki önermesinden kadınların iş-yaşam dengesi kurmada gerek özel hayatlarındaki sorumluluklarından gerekse mesleğe verdikleri önem nedeniyle zorluklar çekme olasılığının erkeklerden daha yüksek olacağı düşünülebilir. Bu çıkarımı doğrular nitelikte Kaşık (2022) çalışmasının tüm (alt)boyutlarında ve genel ortalamada erkek öğretmenlerin iş-yaşam kalitelerinin kadınlara göre daha yüksek olduğunu rapor etmektedir.

Öğretmenlerin branş değişkeni dikkate alındığında, iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme ve kendine zaman ayırma alt boyutları ile arasında anlamlı farklılık bulunurken; yaşamın işten ibaret olmasına yönelik algılarıyla arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin branş değişkeni açısından, öğretmenlerin iş-yaşam uyumuna yönelik algıları sınıf öğretmenleri lehine, yaşamı ihmal etme ve kendine zaman ayırma alt boyutlarına yönelik algıları ise branş öğretmenleri lehine anlamlı bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem yılı değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarında iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması durumuna yönelik olan tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarında iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırmaya yönelik olan alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Eğitim durumu değişkeni açısından, yaşamın işten ibaret olması boyutu ile arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin okul türü değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarında iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme ve yaşamın işten ibaret olması durumuna yönelik olan alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin kendilerine zaman ayırma alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul türü değişkeni dikkate alındığında, iş-yaşam uyumu alt boyutuna yönelik algıları ile katılımcılardan devlet okulunda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı fark belirlenirken, yaşamı ihmal etme ve yaşamın işten ibaret olması alt boyutları ile arasında katılımcılardan özel okulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul kademesi değişkeni göz önüne alındığında ise, öğretmenlerin iş-yaşam dengesi algılarında iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması durumuna yönelik olan tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, okul kademesi değişkeni dikkate alındığında, öğretmenlerin iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme, kendine zaman ayırma ve yaşamın işten ibaret olması durumuna yönelik algıları arasında katılımcılardan ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

6.1.3 Öğretmenlerin COVID-19 pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitim ile iş-yaşam dengesi düzeyine yönelik elde edilen sonuçlar ve tartışmalar

İş-yaşam dengesinin alt boyutlarından kendine zaman ayırma altboyutunun, öğretmenlerin COVID-19 Pandemi döneminde yürüttükleri uzaktan eğitime ilişkin algılarının anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğunu veya olmadığını belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre; kendi imkan/yeterliliği değişkeninin kendine zaman ayırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Kendi imkan/yeterliliği, kendine zaman ayırma değişkenleri birlikte incelendiğinde öğretmenlerin kendine zaman ayırma puanları ile düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,179$, $R^2=0,32$, $p<0,01$). Kendi imkan/yeterliliği ile birlikte kendine zaman ayırma toplam varyansının %3'ünü açıklamaktadır. Bu durum, kendine zaman ayırma boyutuna ilişkin toplam varyansın %3'ünün uzaktan eğitime ilişkin algılar boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Ödevler değişkenini kullanarak yaşamın işten ibaret olması değişkenini yordamak amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizine göre ödevler değişkeninin yaşamın işten ibaret olması değişkeni üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Ödevler ve yaşamın işten ibaret olması değişkenleri birlikte incelendiğinde öğretmenlerin yaşamın işten ibaret olması puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R=0,134$, $R^2=0,18$, $p>0,01$). Düşünceler, kendi imkan/yeterliliği, öğretim, tutumlar ve ödevler ile birlikte yaşamın işten ibaret olması toplam varyansının %1'ini açıklamaktadır. Bu durum, yaşamın işten ibaret olması boyutuna ilişkin toplam varyansın %1'inin uzaktan eğitime ilişkin algılar boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Kaymaz (2021); çevrimiçi uzaktan eğitimin, geleneksel eğitimi zaman ve mekan olgularından bağımsız hale getirdiğini ve bunun da sınıf öğretmenlerine ağır iş yükü yüklediğini belirtmiştir. Ona göre bu fazladan yük öğretmenlerin ailelerine ayırdığı zamanı azaltmakta ve öğretmenlerin özel hayatlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci ve öğretmenler, pandemi ile gelen yeni öğretim ortamına uyum sağlamak zorluklar yaşamışlardır (Metin vd., 2021; Yahşi ve Kırkıcı, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Başaran vd., 2020). Öğretmenlerin öğrenme sürecini yöneten ana eyleyen olduğu düşünüldüğünde öğretmenin üzerine öğrenci, ebeveyn ve idari personel gibi diğer eyleyenlerden daha fazla sorumluluk yüklendiğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenin; toplumun bir parçası, farklı sosyal rollerinin de olduğu ve uzaktan eğitim ile birlikte bu rollerin eğitici-öğretici rolleri ile çok fazla yaklaştıkları, birbirleri ile kesiştikleri ve birbirlerinin önceliklerini değiştirdikleri düşünüldüğünde öğretmenin iş ve özel yaşamı arasındaki sınırın kaybolduğu öne sürülebilir. Olağan durumlarda bile öğretmen için bu sınır çok da belirgin değildir. Pandemi gibi bir olağanüstü durumda ise söz konusu sınırın varlığından bahsetmek bir hayli zordur. Bu tez çalışması cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem yılı, eğitim durumu, görev yaptıkları okul türü, ve görev yaptıkları okul kademesi parametrelerini göz önünde bulundurarak; öğretmenlerin bu sınırın dönüşümünden etkilenen iş-yaşam dengeleri ile uzaktan eğitim arasındaki ilişkiyi irdelemişti ve sonuç olarak katılımcıların uzaktan eğitime ilişkin düşünceleri, uzaktan eğitimde yapılan öğretim uygulamaları, tutumları ile iş-yaşam dengesinin alt boyutları iş-yaşam uyumu, yaşamı ihmal etme boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Uzaktan eğitimde kendi imkan/yeterlilikleri ile kendine zaman ayırma boyutu arasında zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki ile birlikte uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algıları ile yaşamın işten ibaret olması boyutu arasında negatif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

6.2 Öneriler

6.2.1 Uygulamacı için öneriler

1. Öğretmen adaylarına verilen lisans eğitimi müfredatında uzaktan eğitime daha fazla yer verilmelidir. Nicelik olarak artırılacak uzaktan eğitime ilişkin derslerin içerikleri de nitelik açısından geliştirilmeli ve güncel tutulmalıdır.
2. Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili algı ve tutumlarını geliştirmek için hizmetiçi eğitimler verilmeli. Eğitimlerin uygulama- ve senaryo-temelli güncel etkinliklerden oluşması yaş ve ilgi açısından teknolojik uzaktan eğitim araçlarına uzak öğretmenlere kritik bilgi ve beceriler kazandıracaktır.
3. Uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumun yüksek lisans yapanlar lehinde olumlu olduğu da düşünüldüğünde öğretmenlerin en son mezun olduğu eğitim derecelerinin bir üstünde bulunan eğitim kademesine devam etmeleri teşvik edilmelidir. Örneğin, lisans eğitimi alan bir sınıf öğretmenin alanı ile ilişkili bir yüksek lisans eğitimi almasında fayda olacaktır. Bu hem öğretmenin mevcut bilgi ve becerilerini güncellemesine imkan sağlayacaktır. Aynı zaman gerçek hayat deneyimleri ve araştırmalarla kendini sürekli geliştirdiği ve güncellediği varsayılan yükseköğretim programlarının teknoloji-tabanlı uzaktan eğitim gibi güncel konularda öğretmenlere yeni bilgi ve beceriler kazandırması gerekir.
4. Hem lisans hem lisansüstü hem de hizmetiçi eğitimlerde özellikle uzaktan eğitimde sınıf yönetimi, ödevlendirme ve ödevlerin kontrolü, sınıfıçi ve sınıfdışı etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması gibi bu çalışmada da tespit edilen konulara önem verilmelidir.
5. Özellikle derslerin sıkıcı geçeceği endişesi öğretmenlerin uzaktan eğitime olan tutum ve algılarını olumsuz yönde etkileme eğilimindedir. Bu nedenle sınıfıçi öğretici etkinliklerin öğrenciyi yapıcı şekilde derse dahil edebilecek içerikte olması gerekir.
6. Öğretmenlerin branş bazında uzaktan eğitimde uygulanan öğretime ilişkin algı ve tutumlarının olumlu olduğu göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitime ilişkin teknolojileri edinmelerinin teşvik edilmesi ve kolaylaştırılması fayda sağlayabilir.
7. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bulgular farklı parametreler odağında iş-yaşam uyumu, yaşamı ihlal etme ve kendine zaman ayırma altboyutlarında anlamlı farklar sunmuştur. Bu açıdan düşünüldüğünde uzaktan eğitim uygulamaları boyunca öğretmenlerin yaşamdan kopmaması, hayata katılması ve kendine ve sosyal ağında bulunan bireylere zaman ayırabilmesi için imkanlar tanınmalı ve bu imkanlardan nasıl faydalanabileceği konusunda bilgilendirilmelidir.

6.2.2 Araştırmacılar için öneriler

1. Yaş farkı ile buna koşut olan kıdemın uzaktan eğitim algısı ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle belirli yaş gruplarının karakteristikleri belirlenerek uzaktan eğitim programlarının oluşturulmasında işlevselleştirmek üzere yayınlar yoluyla ilgili akademi ve topluluklar bilgilendirilmelidir.
2. Uzaktan eğitim algısı ve uzaktan eğitim süresince yapılan öğretime ilişkin sınıf ve branş öğretmenleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılığın nedenleri araştırılıp uygulamaya dönük öneriler sunulmalıdır.
3. Uzaktan eğitimin altboyutları ve iş-yaşam dengisinin altboyutları arasında zayıf düzeyde de olsa anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu da göstermektedir ki uzaktan eğitim iş-yaşam ilişkisini etkileyecek potansiyele sahiptir. Buna karşın iş-yaşam dengesinin uzaktan eğitim algı ve tutumunu etkileme olasılığının olduğu söylenebilir. Bu olguları; farklı şehir, bölge ve ülke özelinde nedensellik ve korelasyon odaklı inceleyecek akademik çalışmaların yapılması coğrafya bazlı benzerlik ve değişiklikleri ortaya çıkaracağından ilgili uygulamalar daha gerçekçi ve verimli olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir
- Al Lily, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M. & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*. doi:10.1016/j.techsoc.2020.101317
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., ve Kapıdere, M. (2011). E-Öğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim '11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 319–327.
- Apaydın, Ç. (2011). Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Askar, P. (2009). Distance Education in Turkey. In *Encyclopedia of Distance Learning* (Second, pp. 671–675). IGI Global.
- Bailey, J. M. (2005). Work and life balance: A study of community college occupational deans. Yayınlanmamış doktora tezi, Michigan State Üniversitesi, Michigan
- Bailey, J. M. (2008). Work and life balance: Community college occupational deans. *Community College Journal of Research and Practice*, 32(10), 778–792. <https://doi.org/10.1080/10668920802325713>
- Balcı, B. (2010). Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar. Bölüm 20: E-öğrenme sistemindeki başarı faktörleri, 465-480
- Balaman, F., ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütölen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52–84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., ve şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2020,5(2), 5(2), 368–397.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlatıcı Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi*. Anadolu Üniversitesi.

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85–124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112–142.
- Bubb, S., ve Earley, P. (2004). *Managing Teacher Workload: Work-Life Balance and Wellbeing*. Paul Chapman Publishing. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00602_12.x
- Budak, F., ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62–79.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–109.
- Cleveland-Innes, M. F. (2021). Teaching and Learning in Distance Education: Continue a New Era. In M. F. Cleveland-Innes ve D. R. Garrison (Eds.), *An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era* (Second, pp. 3–12). Routledge.
- Çakır, Ö. ve Horzum, M. (2015). The examination of the readiness levels of teacher candidates for online learning in terms of various variables / Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi . *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 1-15.
- Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Dow-Clarke, R. A. (2002). Work-life balance in an industrial setting: Focus on advocacy. *Official Journal of the American Association of Occupational Health Nurses*, 50(2), 67–74.
- Eğitim Reformu Girişimi (2020). Eğitim izleme raporu 2020: Öğretmenler. Ekim 2020. Erişim: 11 Mayıs 2021, https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-İzlemeRaporu-2020_Ogretmenler_.pdf.

- Gambles, R., Lewis, S., ve Rapoport, R. (2006). *The Myth of Work-Life Balance: The Challenge of Our Time for Men, Women and Societies*. John Wiley ve Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470713266>
- Ghebreyesus, Tedros Adhanom (Temmuz 2022). WHO Director-General's statement at the press conference following IHR Emergency Committee regarding the multi-country outbreak of monkeypox - 23 July 2022 <https://www.who.int/news-room/speeches/item/who-director-general-s-statement-on-the-press-conference-following-IHR-emergency-committee-regarding-the-multi--country-outbreak-of-monkeypox--23-july-2022> (Erişim Tarihi: 20.05.2022)
- Gragnano, A., Simbula, S. ve Miglioretti, M. (2020). Work-Life Balance: Weighing the Importance of Work-Family and Work-Health Balance. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030907>
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M. ve Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510–531. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00042-8)
- Guest, D. E. (2002). Perspectives on the Study of Work-Life Balance. *Social Sciences Information*, 41(2), 255–279.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı.
- Holly, S. ve Mohnen, A., Impact of Working Hours on Work-Life Balance (August 1, 2012). SOEPpaper, (465), <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2135453>
- Iivari N., Sharma S. ve Olkkonen L.V. (2020) Digital transformation of everyday life –How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.

- Kalliath, T. ve Brough, P. (2008). Work–life balance: A review of the meaning of the balance construct. *Journal of Management and Organization*, 14(3), 323-327. doi:10.5172/jmo.837.14.3.323
- Karakaş, H. ve Doğan, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Kullandıkları Bilgi İletişim Teknolojilerine Yönelik Olumsuz Tutumları ve Yaşadıkları Sorunlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (1) , 629-652 . DOI: 10.17218/hititsosbil.285193
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaşık, Ü. (2022). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesine İlişkin Alguları*. Pamukkale Üniversitesi.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Değişen İş Yükü ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 71–85.
- Keegan, D. (2004). *Foundations of Distance Education* (Third). Routledge.
- Kurnaz, A. , Kaynar, H. , Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri . *Milli Eğitim Dergisi* , Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim , 293-322 . DOI: 10.37669/milliegitim.787959
- Marangoz, M. C., Elçiçek, M., Pesen, A., & Erdemci, H. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(89), 101–120. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6346429>
- Menşan, N. Ö., & Çemrek, F. (2022). Pandemi Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları. *Türk Eğitim Dergisi*, 15, 23–33.
- Metin, M., Çevik, A, ve Gürbey, S., (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 4(1), 15-35.
- Merriam-Webster. (t.y.). Balance. In Merriam-Webster.com dictionary. Retrieved July 27, 2022, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/balance>
- Moller, L., Robinson, D., ve Huett, J. B. (2012). Unconstrained Learning: Principles for the Next Generation of Distance Education. In L. Moller ve J. B. Huett (Eds.), *The Next Generation of Distance Education: Unconstrained Learning* (pp. 1–19). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1785-9>
- Ottestad, G. ve Gudmundsdottir, G. B. (2018) Information and communication technology policy in primary and secondary education in Europe. İçinde: Voogt J, Knezek G, Christensen R,

- Lai KW (eds) Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_92-1
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Paydaş Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13–43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Özkul, A. E. ve Aydın, C. A. (2012) Öğrenci adaylarının açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik görüşleri. Akademik Bilişim'12 - XIV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, (1 - 3 Şubat 2012) Uşak Üniversitesi, s.147-154
- Paydar, S. ve Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162
- Polat, Ş. (2018). Kadın Öğretmenlerde İş-Yaşam Dengesi ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 187–205. <https://doi.org/10.21798/kadem.2019249085>
- Reindl, C. U., Kaiser, S., ve Stolz, M. L. (2019). Integrating Professional Work and Life: Conditions, Outcomes and Resources. In S. Kaiser, M. J. Ringlsetter, D. R. Eikhof, ve M. P. e Cunha (Eds.), *Creating Balance?: International Perspectives on the Work-Life Integration of Professionals* (pp. 3–26). Springer-Verlag.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları, 3. Basım.
- Tomei, L. A. (2010). *Lexicon of Online and Distance Learning*. Rowman ve Littlefield Education. <https://books.google.com.jm/books?id=ktq8CLfTLHAC>
- Türk Dil Kurumu (t.y.), Denge. İçinde: Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim tarihi: (18.07.2022)
- Türk Dil Kurumu (t.y.), İş. İçinde: Türk Dil Kurumu Sözlüğü, Erişim tarihi: (18.07.2022,)
- United Nations (2020) Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond (Ağustos, 2020) <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp>
- Uslu, S. (2020). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin İş-Yaşam Dengesini Açıklayan Olgular Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim ve Organizasyon Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35–64.
- Ünsal, H. (2004). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 375–388.
- Yahşi, Ö. ve Kırkıç, K. A. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik

tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 3827-3847.

Yenilmez, K , Turğut, M , Balbağ, M . (2017). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2) , 91-107 . DOI: 10.17556/erziefd.305902

Yıldırım, K. (2020). İstisnai Bir Uzaktan Eğitim-Öğretim. *Alanyazın*, 1(1), 7–15.
<https://doi.org/10.22596/cresjournal.0101.7.16>



EKLER

EK 1

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ

D: Öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin oluşturduğu düşünceleri kapsayan alt boyuttur.

K: Öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin kendi imkân/yeterliliğini kapsayan alt boyuttur.

Ö: Öğretmenin uzaktan eğitimde yapılan öğretime ilişkin algılarını kapsayan alt boyuttur.

T: Öğretmenin uzaktan eğitime ilişkin geliştirdiği tutumları kapsayan alt boyuttur.

ÖD: Öğretmenin uzaktan eğitimde ödevlere ilişkin algılarını kapsayan alt boyuttur.

Madde No	Alt Boyut	Maddeler	No
19	D	Uzaktan eğitim platformu üzerinden açtığım tartışmalara öğrenci katılımı örgün öğretime göre daha fazladır.	1
27	D	Uzaktan eğitimin öğrencilere kendi öğrenme hızlarında çalışabilme imkanı sağladığını düşünüyorum.	2
15	D	TV'den işlenen derslerin olması gerekenden hızlı ilerlediğini düşünüyorum.	3
18	D	TV'den işlenen öğrencilerin düzeyinin altında olduğunu düşünüyorum.	4
14	D	TV'len işlenen ders öncesi öğrencinin hazırlık yapması gerekmiyor.	5
38	D	TV'den işlenen konu ile ilgili yeterli örnek verilmediğini düşünüyorum.	6
9	D	TV'de işlenen derslerin kazanımı tam olarak yansıtmadığını düşünüyorum.	7
41	D	TV'den işlenen dersler öğrencinin not tutmasını kolaylaştırıyor.	8
2	K	Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerle daha aktif iletişim kuruyorum.	9
3	K	Uzaktan Eğitim derslerinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını sağlıyorum.	10
4	K	Uzaktan Eğitim ders sürelerini öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre planlıyorum.	11
1	K	Uzaktan Eğitim derslerine hazırlanmam zaman alıyor.	12
7	K	Uzaktan eğitim dersim için materyal bulmakta zorlanıyorum.	13
11	K	Ödev takibini web 2.0 (teknolojik araçlarla) araçları ile rahatça yapabiliyorum.	14
10	K	Uzaktan eğitim derslerinde örgün eğitimdeki gibi beceriler kazandırabiliyorum.	15
13	K	Öğrencinin eğitim ortamının kontrolünü sağlamakta zorlanıyorum.	16
24	K	Farklı öğrenme stillerine göre içeriklere kolayca ulaşabiliyorum/üretebiliyorum.	17
21	K	Öğretim sırasında farklı öğretim strateji ve yöntemlerini rahatlıkla kullanabiliyorum.	18

22	K	Ders anlatım hızımı öğrencilere göre ayarlayabiliyorum.	19
39	Ö	EBA TV / Uygulama üzerinden gerçekleştirilen sınavların sonuçlarına hızlı erişim öğrenciyi motive ediyor.	20
17	Ö	Uzaktan eğitim dersleri zaman kullanımını ekonomikleştiriyor.	21
28	Ö	Uzaktan eğitimin esnek oluşu dersi planlamamda kolaylaştırıcı rol üstleniyor.	22
20	Ö	Sayısal içerikli derslerin (2, Geometri vb.) öğretimi daha zor oluyor.	23
23	Ö	Derslerde öğrencilerin konuyu anlayabilmeleri için yeterince örnek sunuluyor.	24
34	Ö	TV'den işlenen dersler öğrencinin dikkatini toplayamıyor.	25
36	Ö	TV'den işlenen derslerinin sürelerinin kısa olduğunu düşünüyorum.	26
37	Ö	TV'den işlenen derslerin görselleri yeterince ilgi çekicidir.	27
40	Ö	TV'de işlenen derslerde öğretmenlerin konuşma hızı öğrenci seviyesine uygundur.	28
25	ÖD	Öğrencilere bireysel yapabilecekleri ödevler veriliyor.	29
26	ÖD	Sınıftaki öğrencilere başarı düzeylerine / seviyelerine göre farklı ödevler veriyorum	30
35	ÖD	TV'den işlenen derslerde verilen ödevlerin kontrolü olmadığı için öğrencinin istekli olmadığını düşünüyorum.	31
8	ÖD	Değerlendirme etkinliklerinde farklı soru tiplerini (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu vb.) kullanabiliyorum.	32
5	T	Uzaktan Eğitim derslerimi heyecanla bekliyorum.	33
12	T	Uzaktan Eğitim dersleri okuldaki derslerden daha eğlenceli geçiyor.	34
16	T	Müfredatı bireyselleştirmek örgün eğitime göre daha kolay gerçekleştiriliyor.	35
33	T	TV'den işlenen dersler ilgi çekici bir şekilde işleniyor.	36
42	T	Uzaktan eğitimin öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamak için yeterlidir.	37

EK 2

İŞ-YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki her ifadeyi okuyarak, bunların sizin için genelde ne derece geçerli olduğunu karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Lütfen boş ifade bırakmayınız.		Hiç Katılmıyorum	Çok az katılıyorum	Biraz katılıyorum	Büyük ölçüde katılıyorum	Tam katılıyorum
1	Gün içinde basit şeyler için bile zaman bulamıyorum.					
2	Kendimi sadece çalışmayı bilen, yaşamın geri kalan kısmını yaşamayan biri olarak görüyorum.					
3	Hafta sonlarını eşimle ve/veya arkadaşlarımla birlikte bir şeyler yaparak geçiriyorum.					
4	Yaşamı geriden izlediğimi düşünüyorum.					
5	Çok fazla işi aynı anda yapmaya çalıştığım için uyku, düzeli beslenme, hareket etme gibi temel yaşamsal etkinliklerden fedakarlık ediyorum.					
6	Yaşamımı planlayarak her işimi yapabiliyorum.					
7	İş yaşamımda önceliklerimin neler olduğuna karar veriyor ve bu doğrultuda hareket ediyorum.					
8	İşim ve kişisel yaşamım arasında bir denge kurabiliyorum.					
9	İş yükümü oldukça iyi yönettiğime inanıyorum.					
10	İşlerimin yoğunluğuna yetişemiyorum.					
11	Yaşamımın ideal yaşam biçimini yansıttığını düşünsem de, bir şeyleri kaçırdığım düşüncesiyle yaşıyorum.					
12	Sıradan bir gün içinde zamanımı ve enerjimi hangi işlere vereceğim konusunda sağlıklı kararlar veriyorum.					
13	'Beni mutlu edecek işlerle uğraşsaydım, belki daha mutlu olurum.' diye düşünüyorum.					
14	İş yerinden çoğunlukla geç saatlerde çıkıyorum.					
15	Hafta sonları aralıksız çalışmaya devam ediyorum.					
16	İşime harcadığım zamandan dolayı iş dışındaki etkinlikleri özlüyorum.					
17	İşimde ve özel yaşamımda hoşlandığım etkinlikleri yapıyorum.					
18	İşimden kaynaklanan gerginlikler özel yaşamımı olumsuz yönde etkiliyor.					
19	Hem iş hem özel yaşamıma zamanımı uygun biçimde dağıttığımı düşünüyorum.					
20	Özel yaşamımdan ödün vermediğim için işimde zorluk yaşıyorum.					

EK 3
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

KATILIMCILARIN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1. Cinsiyet

Kadın Erkek

2. Yaş

20-30 31-40 41-50 51 ve üzeri

3. Branş.....

4. Mesleki Kıdem Yılı

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16- 20 yıl 21 yıl ve üzeri

5. Eğitim Durumu

Önlisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

6. Çalıştığınız okul türü

Devlet Okulu Özel Okul

7. Çalıştığınız okul kademesi

İlkokul Ortaokul

EK 4

İŞ-YAŞAM DENGESİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın Ç... hocam

İnşallah içinde bulunduğumuz bu zor günlerde sağlığını yerindedir.

Ben Gamze YILDIZ. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı - Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2011 yılında yapmış olduğunuz "**Öğretim Üyelerinin İşe Bağımlılık Düzeyi ile İş-Yaşam Dengesi ve İş-Aile Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki**" isimli doktora tezinizde geliştirdiğiniz ve kullandığınız "**İş-Yaşam Dengesi Ölçeği**"nizi izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Alıcı: ben ▼

Sayın Gamze Hanım,
tarafımdan geliştirilen İş-Yaşam Dengesi Ölçeğimi yüksek lisans tezinizde kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar dilerim.

EK 5

ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİM ALGILARI ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNİ

Sayın A... hocam

Saygılar

İnşallah içinde bulunduğumuz bu zor günlerde sağlığınız yerindedir.

Ben Gamze YILDIZ. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı - Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. 2020 yılında yayınlanan "**Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri**" isimli araştırma makalenizde geliştirmiş ve kullanmış olduğunuz "**Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeği**" nizi izniniz olursa yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum.

Alıcı: ben ▾

Gamze Merhaba,

"Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri"* isimli araştırma makalemizde geliştirmiş ve kullanmış olduğumuz "**Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Ölçeğini" araştırmanızda akademik ilkeler çerçevesinde kullanabilirsiniz.

EK 6
ETİK KURUL KARARI



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100068801
Konu : Başvuru İncelenmesi

05.05.2021

Sayın Gamze YILDIZ

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021-YÖNP-0314 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 29.04.2021 tarih ve 08/46 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR:46- Gamze YILDIZ'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ve İş-Yaşam Dengesine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 7
ANKET İZİN BELGESİ



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

04.11.2021

Sayı : E-60305806-44-36249928
Konu : Anket Çalışması (Gamze YILDIZ)

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08/10/2021 tarihli ve 2100188298 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze YILDIZ'ın, "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ve İş – Yaşam Dengesine Yönelik Algıları Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması kapsamında anket/ölçek çalışmasının, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale merkez ilçedeki ekli listede belirtilen resmi/özel ilkökul ve ortaokullarda görevli öğretmenlere covid-19 tedbirlerine uyularak denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yüz yüze eğitimin devam etmesi halinde yüz yüze, uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda çevrimiçi (online) yapılma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.