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

Yüksek Lisans Tezi

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa KARAGÖL

Zonguldak 2022

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

Yüksek Lisans Tezi

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ KİMLİK ALGILARI VE UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI İLE OKUL KÜLTÜRÜ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan

Mustafa KARAGÖL

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Zonguldak 2022

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

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

Mustafa KARAGÖL

23.05.2022

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında 205282127007 numaralı Mustafa KARAGÖL'ün hazırladığı "**COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki**" başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 23/05/2022 Pazartesi günü saat 10.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OY BİRLİĞİYLE karar verilmiştir.

Doç.Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
(Tez Danışmanı)
Başkan

Doç.Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR
Üye

Doç.Dr. Hasan Yücel ERTEM
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

… /… / 20…

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	:	ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı
Tez Başlığı	:	COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki
Tez Yazarı	:	Mustafa KARAGÖL
Tez Danışmanı	:	Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Türü, Yılı	:	Yüksek Lisans Tezi, 2022
Sayfa Adedi	:	116

Bu araştırmanın amacı COVID-19 pandemisi döneminde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime karşı tutumları ve okul kültürleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Nicel olarak yürütülen bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Merkez, Ereğli, Alaplı, Çaycuma ve Kozlu ilçelerinde görev yapmakta olan anasınıfı, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcı olarak 504 öğretmenin katılım gösterdiği bu çalışmada, öğretmenler seçkisiz olmayan (non-random) yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak "Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği", "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin, mesleki kimliği sıklıkla, uzaktan eğitimi katılmıyorum düzeyinde, okul kültürünü çoğunlukla düzeyinde algıladıkları saptanmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitim ve mesleki kimlik algıları ile uzaktan eğitim ve okul kültürü arasında anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak okul kültürü ile mesleki kimlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin okul kademesine göre mesleki kimlik algısı, uzaktan eğitim tutumu ve okul kültürü algısı; yaş ve mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim tutumları; mezun olunan fakülteye göre okul kültürü algıları; mesleki kimlik algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının okul kültürü algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Kimliği, Uzaktan Eğitim, COVID-19, Okul Kültürü

ABSTRACT

Institution	: ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Educational Management
Thesis Title	: The Relationship Between Teachers' Perceptions of Professional Identity and Attitudes towards Distance Education and School Culture during the COVID-19 Pandemic Process
Thesis Author	: Mustafa KARAGÖL
Thesis Adviser	: Assoc. Prof. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
Type, Year	: MSc Thesis, 2022
Number of Pages	: 116

The aim of this research is to inspect the correlation between vocational identity perceptions, the standpoints to distance education and the school cultures according to the perceptions of teachers during the pandemic COVID-19 period. In this quantitative study, general screening model was used. The medium of the research consists of pre-school, elementary school, middle school and high school teachers who had been assigned to work in the central province Zonguldak, and the sub-provinces Ereğli, Alaplı, Çaycuma and Kozlu during the 2021-2022 academic year. 504 teachers have participated in this study and the teachers were selected with purposeful sampling from non-random methods. As the data gathering tool, "vocational identity perception scale", "The standpoints to distance education scale", and "School culture scale" have been used. T-test, analysis of variance (ANOVA), correlation analysis and multiple regression analysis methods have been used in analyzing the data. As a conclusion of the conducted analyses, it is detected that teachers are at the frequently level in vocational identity, disagreement level in distance education and mostly level in school culture. In addition, it has been determined that there is a non-significant relationship between distance education and vocational identity perceptions and distance education and school culture. However, it is determined that there is a positive and significant relationship between school culture and vocational identity perceptions. It is detected that the teachers' school culture sense and vocational identity perception differ according to their academic status, their standpoints to distance education differ according to their age and seniority, which they used distance education and the branch they graduated from, and their sense of vocational identity differs sensibly according to the gender variable. At the same time, it is spotted that the standpoints of teachers to distance education have a significant effect on their sense of school culture.

Keywords: Teachers' Professional Identity, Distance Learning, COVID-19, School Culture

ÖN SÖZ

COVID-19 salgınının üzerimizde bıraktığı acıları ve yaraları yeni yeni sarmaya başladığımız şu dönemde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi mercek altına alan bu araştırma uykusuz gecelerin, dalgın bakışların ve birçok yardımsever insanın katkısı ile ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın düşünce tohumlarının atılmaya başlandığı ilk zamandan meyvesini gördüğümüzü düşündüğüm bu zamana kadar yolumu aydınlatan, bilimsel bilgi ve birikimini, anlayışını ve sabrını benden hiç eksik etmeyen, ümitsizliğe kapıldığım zamanlarda elimden tutan ve disiplinli bir zamanlama programı ile her şeyi saat gibi organize eden değerli tez danışmanım Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunmasında tezimin daha iyi bir noktaya ulaşması için değerli görüşlerini eksik etmeyen Doç. Dr. Zehra KESER ÖZMANTAR ve Doç. Dr. Hasan Yücel Ertem'e çok teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemde büyük emekleri olan, her zaman hayır dualarını aldığım ilk öğretmenlerim annem Hatice KARAGÖL ve babam Mehmet KARAGÖL'e, bu süreçte yardımlarını eksik etmeyen kız kardeşim İpek KARAGÖL'e en içten teşekkürü bir borç bilirim.

Varlığıyla hep kendimi şanslı hissettiğim, yüksek lisans yapmam konusunda beni hep cesaretlendiren ve bana her zaman güvenen, tez yazım sürecinde bir gün bile olsun beni yalnız bırakmayan, aynı yolu beraber yürüdüğüm canım eşim Berivan KARAGÖL'e ve tezimin her sayfasında kokusu olan dünyadaki en değerli varlığım, canım oğlum Mehmet Demir KARAGÖL'e bu süreçte göstermiş oldukları sabır için sonsuz teşekkürler.

Tezimin veri toplama aşamasında yardımlarını bir gün olsun esirgemeyen değerli arkadaşlarıma ve katılımcı olarak desteklerini esirgemeyen öğretmen arkadaşlarıma en içten duygularımla, sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **v**
ÖN SÖZ ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **vii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
GRAFİKLER LİSTESİ ..... **x**
RESİMLER LİSTESİ ..... **xi**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**
GİRİŞ **1**
1. COVID-19 PANDEMİSİ **8**
2. MESLEKİ KİMLİK **13**
2.1. Kimlik Kavramı 13
2.2. Mesleki Kimlik Kavramı 15
2.3. Öğretmenin Mesleki Kimliği 17
3. UZAKTAN EĞİTİM **20**
3.1. Dünyada Uzaktan Eğitim 21
3.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitim 22
3.3. Acil Uzaktan Eğitim 24
3.4. Pandemi Döneminde Türkiye'de Acil Uzaktan Eğitim Süreci 26
4. OKUL KÜLTÜRÜ **29**
4.1. Kültür 29
4.2. Örgüt Kültürü Kavramı 31
4.3. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler 32
4.3.1. Değerler 33
4.3.2. Normlar 33
4.3.3. Sayıltılar 34
4.3.4. Semboller 34
4.3.5. Dil 34
4.3.6. Törenler 35
4.3.7. Hikâyeler ve Efsaneler 35
4.3.8. Lider ve Kahramanlar 35
4.4. Okul 35
4.5. Okul Kültürü Kavramı 36
4.6. İlgili Araştırmalar 39
4.6.1. Öğretmenlik Mesleki Kimliği ile İlgili Araştırmalar 40
4.6.1.1. Öğretmenlik Mesleki Kimliğine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 40

4.6.1.2. Öğretmenlik Mesleki Kimliğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 42
4.6.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Araştırmalar 44
4.6.2.1. Uzaktan Eğitime İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar 44
4.6.2.2. Uzaktan Eğitime İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 47
4.6.3. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar 50
4.6.3.1. Okul Kültürüne İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .50
4.6.3.2. Okul Kültürüne İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar 52
5. ANKET ANALİZİ 55
5.1. Araştırma Modeli 55
5.2. Evren ve Örneklem 55
5.3. Veri Toplama Araçları 57
5.3.1. Kişisel Bilgi Formu 57
5.3.2. Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği (MKAÖ) 57
5.3.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ) 57
5.3.4. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) 58
5.4. Verilerin Analizi 58
5.5. Çalışmanın Bulguları 60
5.5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 60
5.5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 61
5.5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 76
5.5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 77
SONUÇ 78
KAYNAKÇA 91
EKLER 107
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu 107
Ek 2: Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği 108
Ek 3: Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği 110
Ek 4: Okul Kültürü Ölçeği 112
Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi 114
Ek 6: Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni 115
ÖZ GEÇMİŞ 116

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: COVID-19, Grip, Soğuk Algınlığı ve Mevsimsel Alerjilerin Belirtileri Arasındaki Farklar Tablosu 10

Tablo 4.1: Güçlü ve Zayıf Okul Kültürünün Karşılaştırılması 39

Tablo 5.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri 56

Tablo 5.2: Normallik Testi Sonuçları 59

Tablo 5.3: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 504) 60

Tablo 5.4: Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Değerleri 62

Tablo 5.5: Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Analiz Değerleri 64

Tablo 5.6: Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları 66

Tablo 5.7: Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları 68

Tablo 5.8: Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları 70

Tablo 5.9: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları 72

Tablo 5.10: Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları 74

Tablo 5.11: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları 76

Tablo 5.12: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 77

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1.1: 21.yy'da Görülen Önemli Salgın Hastalıklar.....8

Grafik 1.2: COVID-19 Kaynaklı Güncel Vaka ve Ölüm Sayıları (22 Mayıs 2022) 11

RESİMLER LİSTESİ

Resim 3.1: COVID-19 Döneminde Eğitimi Kesintiye Uğrayan Ülkeler 27

KISALTMALAR LİSTESİ

AA : Anadolu Ajansı
ABD : Amerika Birleşik Devletleri
ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi
CERN : Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi
DSÖ : Dünya Sağlık Örgütü
EBA : Eğitim Bilişim Ağı
KHK : Kanun Hükmünde Kararname
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
MERS : Orta Doğu Solunum Sendromu
MKAÖ : Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği
P : Anlamlılık Değeri
R : Korelasyon Katsayısı
SARS : Şiddetli Akut Solunum Sendromu
SPSS : Sosyal Bilimler İstatistik Paketi
SS : Standart Sapma
TDK : Türk Dil Kurumu
TRT : Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
T : Bağımsız Örneklem T-Testi
UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UEYTÖ : Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği
Vd. : Ve Diğerleri
WHO : Dünya Sağlık Örgütü
X : Aritmetik Ortalama
YAYKUR: Yaygın Yükseköğretim Kurumu
YY : Yüzyıl

GİRİŞ

Bireyin toplum tarafından kabul edilişinin ilk evresi anne karnında başlar. Bireyin doğmadan önce çeşitli yasalar yoluyla korunmaya çalışılması kimliğinin toplum tarafından açıkça onaylanmasıdır. İnsan kimliği ile başlayan bu süreçte kimliğimiz; aile içinde çocuk, okulda öğrenci, iş yerinde mühendis, okulda öğretmen olmak gibi yaşam boyunca çeşitli rollere girebilmektedir. Birey, çocukluğundan ölünceye kadar "ben kimim?" sorusunu kendisine sormaktadır. Bu sorgulama bireyin bulunduğu ortama, kültüre ve sosyal ilişkilerine göre değişik formlarda kendini göstermektedir.

Yeni dünya düzeninde bireyler; aileleri, eşleri veya sevdikleri ile geçirdikleri zamandan daha fazlasını çalışma ortamlarında geçirmekte, gün içinde zamanının büyük bir bölümünü mesleklerine ayırmaktadırlar. Bu yüzden bireylerin meslekleri onları diğer bireylerden ayıran rollere koyar. Bu roller ile bireylerin ne derece bütünleşmiş olduğu, üstüne düşen rolleri ne oranda yerine getirip getirmediği de mesleki kimlikleri ile ilişkilidir (Genç vd., 2021, s. 33). Mesleki kimlik türlerinden biri olan öğretmen kimliği, toplumun geleceğini etkileyebilme yönüyle ayrı bir öneme sahiptir. Toplumun gelecekteki yönünün tayin edildiği okullarda bu rehberliği üstlenen öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladıkları, yeterliliklerine olan inançları nitelikli eğitim ve öğretime açılan kapının anahtarıdır (Uğurlu & Demir, 2016, s. 56-57). Bu sebeple öğretmenlerin mesleklerini nasıl algıladıkları ve meslekleri ile ilgili ne tür tutumlar içinde oldukları çok önem arz etmektedir.

Nitekim meslekleri ile ilgili olumlu tutumlar içinde olan öğretmenlerin meslekleriyle olan olumlu bağları benliklerini, okul ve akademik yaşantılarını, sosyal çevrelerini de olumlu yönde etkilemektedir. Tutumlar, algılar değiştirilemez olgular olmadıkları için şartlara, ortamlara ve zamana bağlı olarak tabii bir şekilde değişiklik gösterebilmektedir. İnsanlığın başına gelen doğal afetler, salgınlar, psikolojik veya ekonomik buhranlar bu değişiklik hareketlerinin tetikleyicisi olabilir. İki yılı aşkın süredir dünyanın boğuştuğu COVID-19 pandemisi bu durumların en güncelidir.

COVID-19 pandemisi, 2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmıştır. Ölümlerin artması, etki alanının sınırları aşması ve bulaş hızının yüksek

şekilde seyretmesi sebebiyle Dünya Sağlık Örgütü tarafından Mart 2020'de pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020a). Türkiye'de ise pandeminin ilk etkileri 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesi ile ortaya çıkmıştır. 12 Mart 2020 tarihi ile birlikte tüm seviyelerdeki sınıfların eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmesinin ilk adımı atılmıştır.

Dünya genelinde 177 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkilediği (UNESCO, 2020a) bilinen COVID-19 pandemisinin ortaya çıktığı günden bugüne kadar dünya genelinde toplamda 6 milyon 337 bin 185 ölüme neden olduğu bilinmektedir (Wordometers, 2022a). Diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'nin de uzaktan eğitim yoluyla bu süreci atlatmaya çalıştığı bilinmektedir. Uzaktan eğitim, eğitim kurumlarına bağlı olan öğretmen ve öğrencilerin ayrı mekânlarda, çift yönlü veya tek yönlü iletişim ile çağdaş medyalar vasıtasıyla birleştirildiği bireysel öğrenmelerdir (Göçmenler, 2014, s. 165). Ağır (2007, s. 4)'a göre uzaktan eğitim, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın kesintisiz eğitim imkânı sağlaması sebebiyle gittikçe yaygınlaşan bir uygulamadır.

Fiziki eğitim ortamlarında devamlı olarak artan öğrenci yükü, nitelikli öğretmen sayısının yetersiz olması, bireylerin eğitim ortamı, mekân ve şartlarda değişikliği istemeleri, pandemi sürecinin yüz yüze eğitimi sekteye uğratması ve kurumsal olarak verilen eğitimlerde ekonomik ve hızlı olması dolayısıyla uzaktan eğitim gibi farklı eğitim modelleri öne çıkmıştır (Arabacı, 2021, s.24). COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alması, sıkıntılı sürecin alternatifi olarak öğretimin devam etmesini sağlaması rolüyle birlikte yüz yüze eğitimi sorgular hale getirmiştir.

Okul, toplumsal yaşamda çok önemli bir role sahiptir. Toplumun geleceğinin bu kurumlarda şekillenmesi bu durumun en büyük kanıtıdır. Toplumun geleceği sadece akademik öğelerle belirlenemez. Kültürel devamlılığın sağlanması ve gelişiminde bu kurumların önemi tartışılmaz bir gerçektir (Türkmen, 2021, s.1). Toplumun yönünü belirlemesi, geniş kitleleri etkilemesi yönüyle okullar da diğer örgütlerde olduğu gibi kendilerine has kültürel özellikler barındırır (Çevik ve Köse, 2017, s.997). Okul kültürü, örgütü oluşturan bireylerin örgüt içindeki davranışları ve yaptıkları işler gibi okulda gerçekleşen her şeyi etkileyen ve zamanla şekillenen yazıya geçirilmemiş kurallar, gelenekler ve beklentilerin tümüdür (Gizir, 2008,

s.186). Güçlü bir okul kültüründen bahsetmek için okul idaresi ve öğretmenler arasında paylaşılan normlar, değerler ve inanışlar olmalıdır. Bu paylaşımlar paydaşlar arasında ne kadar çok yapılırsa sorunların çözüme kavuşması o kadar hızlı gerçekleşir ve çözümler ortaya çıkar (Can, 2020, s. 14).

Bu çalışmanın konusunu öğretmen görüşlerine dayalı olarak, mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Genel Bilgiler

Araştırmanın Amacı:

Bu çalışma ile COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik ve uzaktan eğitime karşı tutumların okul kültürü üzerindeki etkisi araştırılmaktadır.

Problem Cümlesi:

COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algılarının ve uzaktan eğitime karşı tutumların okul kültürü üzerindeki etkisi nedir?

Alt Problemler:

1) Öğretmenlerin öğretmenlik mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algıları hangi düzeydedir?

2) Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algıları demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, okul türü, mezun olduğu fakülte, çalıştığı okul kademesi) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleki kimlik ve uzaktan eğitim ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4) Öğretmenlerin mesleki kimliklerine ilişkin algıları ve uzaktan eğitime yönelik tutumları okul kültürü algılarını anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi:

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin kendi gözünden ve çevrenin bakış açısıyla kendileri hakkındaki düşüncelerini içine alır. Öğretmenlerin kendilerini nasıl tanımladığı, nasıl gördüğü ve değerlendirdiği öğretmen kimliğinin oluşum süreciyle yakından ilgilidir. Okullarda eğitim ve öğretimin gerçekleşmesinde kilit role sahip olan öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile ilgili incelemeler daha nitelikli ve etkili bir öğretim için çok önemlidir (Girgin & Şahin, 2019b, s.34). Girgin (2016, s. 70)'e göre öğretmenin, öğretmen kimlik duygusu taşıması önemlidir. Öğretmen olarak kendimi nasıl görüyorum? Öğretmen olarak kendimi nasıl görmek istiyorum? Sorularını tüm yönleriyle kendilerine yöneltmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenin meslek olarak hem kendi hem başkalarının gözünden kendini nasıl değerlendirdiği okul ortamındaki verimini, istekliliğini ve idealistliğini etkileyebilmektedir.

Son dönemde tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 pandemisi ile birlikte tüm alışkanlıklar değişmiş, insan sağlığının korunması için gerekli tedbirler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Dünya ülkelerinin büyük çoğunluğu COVID-19 pandemisinin hasarlarını en aza indirebilmek için yüz yüze eğitime ara verip zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. COVID-19 pandemisiyle birlikte dünya genelinde yoğun bir şekilde acil uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Acil uzaktan eğitim süreci çeşitli kazanımlar sağlarken aynı zamanda bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Acil uzaktan eğitim sürecinde bazı alışkanlıklar ve yaşam tarzı ile eğitimin birbirine karışması daha sonraki süreç yani yüz yüze eğitim için beraberinde sorunlar barındırabilir (Sezgin, 2021, s. 275). Acil uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi, fırsat eşitsizliğine izin verilmemesi, katılımın yeterli düzeyde sağlanması, teknolojik altyapı ve internet imkanları ile doğrudan ilişkilidir. Tüm dünyayı etkileyen bu salgın ülkemizdeki öğrenci, öğretmen, veli ve eğitim yöneticilerini de etkilemiş, 16 Mart 2020 tarihinde ülkemizde yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte 23 Mart 2020 tarihinde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir (Akgül, 2021, s.40). Zorunlu olarak geçiş yapılan uzaktan eğitim için eğitimin en önemli ayağı olan öğretmenlerin bu duruma hazır olup olmadıkları çok önemli bir konu haline gelmiştir.

Okul kültürü, bir eğitim örgütü olarak tüm paydaşlarla oluşturulan ve yaşatılan bir normlar, değerler bütünüdür. Yüz yüze eğitime ara verilmesi, eğitim ve öğretimin okul dışında gerçekleşmesi ile birlikte öğretmenlerin gözünden okul kültürü algılarının ne düzeyde hissedildiği önem arz etmektedir. Literatürdeki araştırmalardan hareketle olumlu okul kültürü algılarına sahip öğretmenlerin bulunduğu okullarda eğitim ve öğretimin kalitesinin de aynı şekilde pozitif yönde ilerlediği söylenebilir.

Alanyazında yapılan araştırmada yurt içinde (Kavrayıcı, 2019; Soydaş, 2020; Başdal, 2021; Çalı, 2021; Yıldız, 2020; Yolcu ve Kıngır, 2021) ve yurt dışında (Rozati, 2017; Zivkovic, 2016) öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ne düzeyde olduğu veya farklı kavramlarla olan ilişkisi şeklinde ele alındığı görülmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde yurt içinde (Akman, 2021; Demir, 2021; Timurkan, 2021; Karaağaç, 2017; Ülkü, 2018; Kütükcü, 2020) ve yurt dışında (Lahiri, 2021; Kartimi vd., 2021; Talidong, 2020) uzaktan eğitimin başka kavramlarla olan ilişkisi ve COVID-19 döneminde uzaktan eğitimin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilen çalışmalara sıklıkla rastlanılmaktadır. Okul kültürüne ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde yurt içinde (Tanrıöğen, 2013; Ankaralıoğlu, 2020; Parmaksız, 2018; İnceağaç, 2020; Ballı, 2019; Kaya, 2015; Çeltek, 2021) ve yurt dışında ise (Abdullah, 2019; Toom, 2018; Rozati, 2017; Zivkovic, 2016) okul kültürünün farklı kavramlarla olan ilişkisi şeklinde yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Ancak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde araştırmanın değişkenlerinden olan mesleki kimlik, uzaktan eğitim ve okul kültürünün birbiriyle olan ilişkisini inceleyen hiçbir çalışmaya rastlanılmamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi bağlamında gerçekleştirilen bu çalışmanın önemi daha çok önem teşkil etmektedir.

Öğretmenler, eğitim örgütlerinin en önemli görevini üstlenen bireylerdir. Sosyal hayattaki kültürel aktarımın devamı, değişiklik ve yeniliklerin topluma aktarılmasında eğitim örgütlerinin rolü çok büyüktür. Tabii ki, eğitim örgütlerinin bu görevlerini sağlıklı ve verimli şekilde yerine getirebilmeleri için güçlü bir okul kültürüne ve güçlü bir okul kültürünün getirdiği mesleki gerekliliklerin kendinde olduğundan şüphe etmeyen, hedefleri doğrultusunda hareket eden, maddi olarak

doyurulmuş, idealist öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin mutlu, akademik olarak hazır ve örgütten olan memnuniyetin yüksek olduğu okullarda öğrencilerin akademik yaşantılarının ilerlemesi ve eğitim ve öğretim niteliğinin artacağı düşünülmektedir. COVID-19 pandemisi ile birlikte hayatımızın bir parçası olan uzaktan eğitimin sosyal ilişkileri, eğitimin kalitesini ne derece etkilediği ve öğretmen-öğrenci arasındaki diyaloğu azalttığı düşünülürse uzaktan eğitim faaliyetlerinin iyice irdelenmesi, verimliliğinin bu işin paydaşları olan öğretmenlerin gözünden anlaşılmaya çalışılması sağlıklı ve verimli bir eğitimin oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Bu araştırmanın günümüzün en büyük problemlerinden biri olan eğitimdeki verimliliği yükseltebilmek, bu işin tezgâhında olan öğretmenlerin gözünden problemleri anlayabilmek, sorunları fark ederek verimlilik anlamında yol katetmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırmanın, yurt içi ve yurt dışı alanyazını için daha yeni bir konu olan öğretmen kimliği bağlamında ele alınması öğretmen kimliği alanındaki boşluğun doldurulmasına katkı sunması ve daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalara yol göstermesi beklenmektedir.

Varsayımlar:

Bu araştırmada; araştırmaya katılmış olan öğretmenlerin gönüllü oldukları, öğretmenlerin kendilerine verilmiş olan anket formu ve ölçek formlarındaki soruları gerçekçi ve tarafsız olarak cevapladıkları, seçilmiş olan örneklemin evreni temsil ettiği ve veri toplama aracı olarak kullanılan "Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği", "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" nin araştırmanın amacına hizmet ettiği varsayım olarak kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

Zonguldak ilinde kamuya ait ve özel okullarda görev yapmakta olan, seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş olan 504 öğretmen ile sınırlıdır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılına yönelik veriler, araştırma kapsamındaki toplanmış olan "Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği", "Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" veri toplama araçları ve öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime karşı tutumları ve okul kültürü algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar:

Meslek: Bireyin yaşamını devam ettirebilmek için para kazanmasını sağlayan iştir (Çeltek, 2019, s.30).

Mesleki Kimlik: Mesleği sürdüren bireyler ve mesleğin dışındaki bireyler tarafından o mesleğe yüklenen anlam, grupları birbirinden ayıran özelliklerin tamamıdır. (Kavrayıcı, 2019, s. 16).

Uzaktan Eğitim: Eğitimde kalitenin, hızın o dönemin gerekliliklerine uygun bir biçimde uygulamaya çalışılması, eğitimde fırsat eşitliğini ve geleneksel eğitimin eksikliklerine karşı bir alternatif yani birden fazla amaca hizmet etmeyi amaçlayan bir eğitim şeklidir (Elitaş, 2017, s. 92).

Okul: Her türlü eğitim ve öğretimin toplu olarak yapıldığı yer, mektep (TDK, 2022).

Okul Kültürü: Okulun kendi inanç, norm ve değerlerinin bir bütün şeklinde ortaya konulmasıdır (Özdemir, 2012, s. 605).

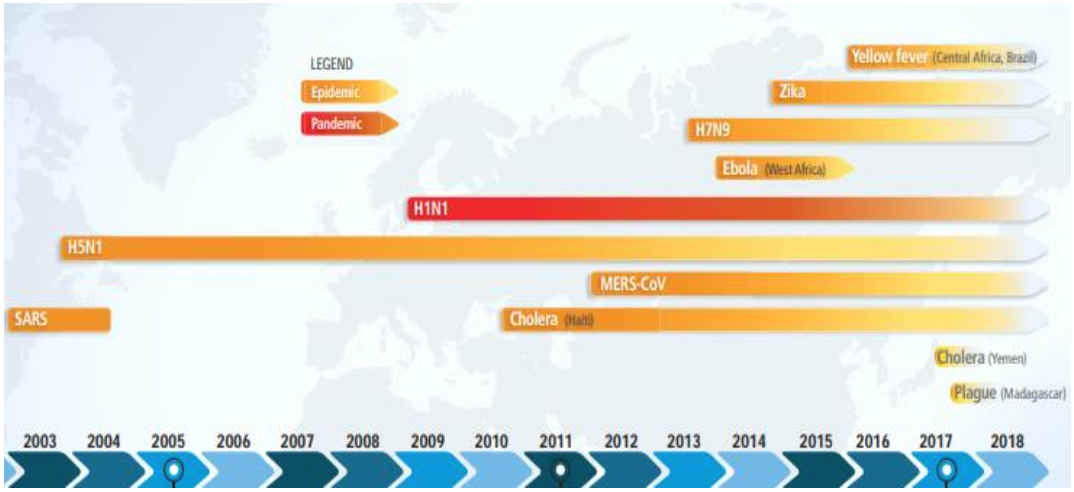
1. COVID-19 PANDEMİSİ

Pandemi sözcüğü; Yunanca "bütün, hepsi" anlamına gelen "pan" ve "halk, insanlar" anlamına gelen "demos" sözcüğünden ortaya çıkmıştır. Bu sözcük genellikle, bir ülke genelinde, kıta veya kıtalarda ortaya çıkmış olan bulaşıcı hastalık salgınını ifade etmektedir (Honingsbaum, 2009, s. 1939).

Epidemiyolojik sözlüğe baktığımızda ise "Dünya çapında veya çok geniş bir alanda meydana gelen, uluslararası sınırları aşan ve genellikle çok sayıda insanı etkileyen bir salgın" (Porta, 2008, s. 179) şeklinde açıklanmıştır. Türk Dil Kurumuna baktığımızda "salgın" ve "epidemi" sözcüklerinin "pandemi" sözcüğüne karşılık olmadığı, "pandemi" sözcüğünün salgının birden fazla ülkede görülmesi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (TDK, 2021).

İnsanlık tarihinde pandemi olarak nitelendirilebilecek pek çok küresel salgın (veba, çiçek hastalığı, İspanyol gribi) yaşanmıştır. 21.yy.da ise dünya nüfusunu etkileyecek şekilde beş önemli salgın meydana gelmiştir. Oluş sırasına göre H1N1, çocuk felci ve ebola, zika sayılmaktadır (Duran & Acar, 2020, s. 55). Son 20 yılda yaşanmış olan önemli salgınlar aşağıdaki zaman çizelgesinde gösterilmiştir.

Grafik 1.1: 21.yy'da Görülen Önemli Salgın Hastalıklar



Kaynak: WHO. (2018). Managing Epidemics: Key Facts About Major Deadly Diseases. Eylül 29, 2021 tarihinde https://www.who.int/emergencies/diseases/managing-epidemics/en/ adresinden alındı.

Bu pandemilerden en sonuncusu Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde bulunan canlı hayvan pazarından, tam adıyla Huanan Seafood and Live

Animal Market, yayıldığı düşünülen COVID-19 hastalığıdır (Üstün & Özçiftçi, 2020, s. 143). Dünya Sağlık Örgütü tarafından, 114 farklı ülkede 118 bini aşkın insanın enfekte olması ve enfekte olan insanlardan 4 bin 291 tanesinin ölümle sonuçlanması sonucunda 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020a).

Koronavirüsler, hayvanlarda ve insanlarda hastalığa sebebiyet verebilecek büyük bir virüs ailesidir. Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) gibi pek çok solunum yolu enfeksiyonuna sebep olduğu bilinmektedir. SAR-CoV-2 olarak adlandırılan virüsün yeni koronavirüsün sebebi olduğu araştırmalarla ortaya konmuştur (Sağlık Bakanlığı, 2020). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Başkanı Tedros Adhanom, Şubat 2020'de Cenevre'de yaptığı röportajda "Hastalığın artık resmî bir ismi var ve bu isim COVID-19" şeklinde bir açıklama yapmıştır. "Co"nun korona, "vi" nin virüsü temsil ettiği ve "d" nin ise "disease (hastalık)"den geldiği belirtilmiştir. Aynı zamanda COVID sözcüğünün sonuna hastalığın ortaya çıktığı yıl olan 2019 yılını temsilen "19" konulmuştur (Popular Science, 2020).

COVID-19 virüsünün konuşurken veya öksürürken ağızdan çıkan damlacıklarla bulaştığı bilinmektedir. Öksürük, yüksek derecede ateş ve halsizlik COVID-19 virüsünün en belirgin semptomlarındandır (Aşkın, Bozkurt & Zeybek, 2020, s. 306). Her bireyde aynı semptomları göstermese de bir sağlık kuruluşundan yardım almayı gerektirecek genel belirtileri şu şekildedir (Aslan, 2020, s. 40):

1-3. gün: Genellikle soğuk algınlığı ve grip benzeri belirtiler ile ortaya çıkmaktadır. Bağışıklığın zayıf olması durumunda bu belirtilerin yanında mide bulantısı ve ishal görülebilmektedir.

4.gün: Boğaz ağrısı artarak devam eder. Yeme-içme konusunda sıkıntılar yaşanmaya başlanır. Ses boğuklaşması, baş ağrısı ve ishal başlar.

5.gün: Eklemlerde ağrılar oluşmaya başlar. Yeme-içme daha sıkıntılı bir hale gelir. Bedeni hareket ettirmek daha işkenceli bir hale dönüşür.

6.gün: Bitkinlik hissi ile birlikte bulantı etkisini arttırır. Kuru öksürük ve yutkunurken boğaz ağrısı daha da şiddetlenir. Nefes almada zorluklar gerçekleşebilir. Kusma ve ishal etkisini arttırabilir.

7.gün: Ateş yükselir. Kuru öksürüğün şiddeti artarak devam eder ve balgam çıkarma görülür. Vücut ağrısı ve baş ağrısı ile birlikte kusma şiddetli olarak görülebilir.

8.gün: Baş ve eklem ağrıları şiddetli bir şekilde görülür. Soluk alıp vermede sıkıntılar yaşanabilir. Ateş 38 °C'nin üzerinde seyreder.

9.gün: Siyanoza bağlı olarak dudaklarda morarmalar görülebilir. Eklem ve baş ağrıları, kusma, öksürük, ishal daha da şiddetli seyredebilir.

Tablo 1.1: COVID-19, Grip, Soğuk Algınlığı ve Mevsimsel Alerjilerin Belirtileri Arasındaki Farklar Tablosu

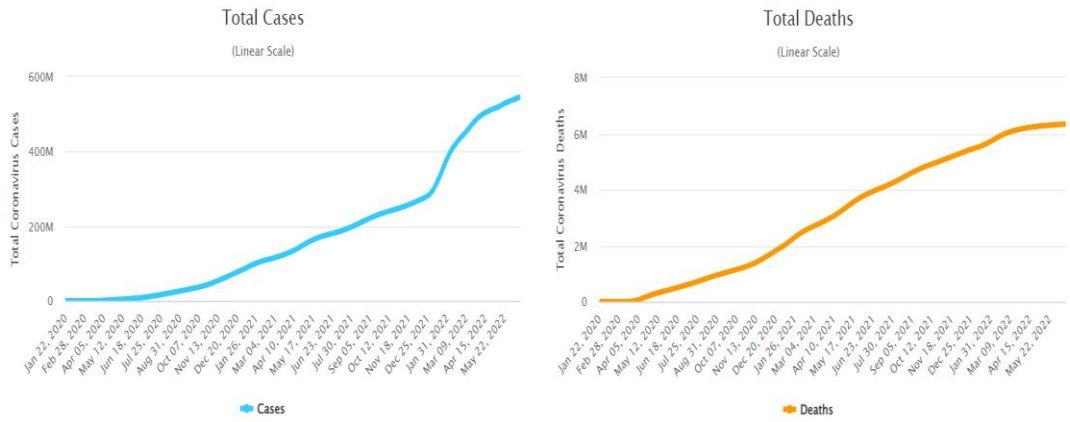


Kaynak: T.C. Sağlık Bakanlığı. [saglikbakanligi]. (2020, 29 Eylül). COVID-19, grip, soğuk algınlığı ve mevsimsel alerjilerin belirtileri arasındaki farkları biliyor musunuz? Tabloyu inceleyebilirsiniz [Tweet]. Erişim adresi: https://twitter.com/saglikbakanligi/status/1310910540827459584

Tablo 1.1'de COVID-19 hastalığının belirtileri ile diğer hastalıkların belirtileri daha geniş bir şekilde verilmiştir. Belirtiler kişiden kişiye bazı değişiklikler gösterse de genel olarak görülen belirtiler ortaktır. Tabloya

baktığımızda COVID-19 hastalığını diğer hastalıklardan ayıran en keskin belirtinin koku ve tat kaybı olduğu görülmektedir. Grip ile benzer olarak ateş, öksürük ve bitkinlik gibi belirtilerin yaygın olarak görüldüğü görselleştirilmiştir. İkinci dünya savaşından sonraki en büyük küresel dengesizliklerin ve sıkıntıların COVID-19 pandemisi ile gerçekleştiği konusunda çeşitli görüşler vardır (AA, 2020).

Grafik 1.2: COVID-19 Kaynaklı Güncel Vaka ve Ölüm Sayıları (22 Mayıs 2022)



Kaynak: Wordometers.info (2022a). Mayıs 22, 2021 tarihinde https://www.worldometers.info/coronavirus/ adresinden alındı.

Grafik 1.2'de görüldüğü gibi COVID-19 ölüm ve vakaları günümüze kadar hız kesmeden yükselerek artış göstermiştir. 22 Ocak 2020'den günümüze kadar bulaşların hızla arttığı, ölüm vakalarının ise 6 milyona yaklaştığı görülmektedir. Küresel çapta büyük bir sağlık buhranının içinden geçtiğimiz bu dönemde Türkiye'de de durumlar pek iç açıcı olmamıştır.

T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de görülen ilk COVID-19 vakası açıklandı. 12 Mart'tan itibaren ülkedeki tüm ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında eğitime ara verildi. 17 Mart 2020 tarihinde ise COVID-19 kaynaklı ilk ölüm gerçekleşti (Budak & Korkmaz, 2020, s.73). Türkiye'de COVID-19 sürecinin az hasarla atlatılması için birçok önlem alınmaya başlandı. Camilerin bir süre toplu ibadete kapalı kalması, şehirlerarası giriş-çıkışların izinle gerçekleştirilmesi, toplu halde bulunmayı gerektiren sanatsal faaliyetlerin (sinema, tiyatro, konser vb.) durdurulması alınan önlemlerden sadece birkaçı olmuştur.

T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından koronovirüsün bulaşma riskini azaltmak için Resim 1.1'deki gibi afişler ve broşürler hazırlanarak halkın bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye'de ilk COVID-19 vakasının açıklandığı 11 Mart 2020 tarihinden günümüze kadar toplam 15 milyon 85 bin vaka ve 98 bin 996 ölüm bildirilmiştir (Wordometers, 2022b).

2. MESLEKİ KİMLİK

Kimlik, örgüt üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir konudur. Özellikle soyut bir kavram olan örgüt kültürü ile yönetilmeye çalışılan bürokratik örgütlenmenin etkisini yitirdiği örgütlerde büyük önem kazanmıştır. Kimlik araştırmaları, çalışanların örgütlerine olan bağları ve işlerini ne kadar benimsedikleri konusunda önemli bilgiler içermektedir (Ruane, 2013, s. 24). Mesleki kimliğini açıklamadan önce kimlik üzerinde durmakta fayda vardır.

2.1. Kimlik Kavramı

Kimlik ile ilgili çalışmalar çok eskilere dayanmaktadır. Günümüze kadar ulaşan kimlik ile ilgili olan çalışmalarda ortak bir tanım üzerinde buluşulamamıştır (Kümperli, 2020, s. 7). Kimlik kavramı, çok boyutlu bir konu ve alt boyutlarının birçok farklı disiplinle bağlantılı olmasından dolayı sosyal bilimler içerisinde tartışmalı ve karmaşık bir başlıktır (Yolcu, 2018, s. 10). Kimlik (identity) kavramı, sürekliliği ifade eden Latince kökenli "idem" kökünden gelmektedir. Türkçe olarak kimlik aidiyet, tek veya aynı olmayı, hangi kişi olduğunu ifade eden "kim" soru kökünden hareketle türetilmiştir (Aydoğdu, 2004, s. 117). Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğünde kimlik "*Toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü*" olarak açıklanmaktadır (TDK, 2021).

Çeltek (2019, s. 33) kimliği, "*Kimlikler üzerimize giydiğimiz bir elbise gibidir*" şeklinde benzeterek açıklamaya çalışmıştır. Felsefe, eğitim, sosyoloji ve psikoloji gibi birçok bilim dalının konusu olan kimliğin literatürde üzerinde anlaşılmış ortak bir tanımı yoktur. Değişik disiplinlerde farklı tanımlamalar yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır (Köysüren, 2016, s. 1). Çeşitli çalışmalarda farklı şekillerde tanımlanan kimlik, kimi çalışmalarda ise yakın görüşler ile açıklanmıştır.

Güler (2003, s. 2-3)'e göre kimlik, toplumsal hayatta bireyin diğerleri tarafından tanımlanmasını sağlayan özelliklerin toplamıdır. İnsanın bir topluluğa ait olma ve o toplumda birey olma ihtiyacı vardır. İnsan için yemek yemek, özgürce hayatını yaşamak ve güvenliğinden emin olmak en temel ihtiyaçtır. Bunun yanında sosyal bir varlık olan insan bir topluluğa ait olma ihtiyacı duyar. Bunu

gerçekleştiremediğinde mutsuzlaşır ve yalnızlaşır. Kimlik, bu ihtiyaçların giderilmesini sağlayan bir duygudur.

Kimlik, toplumsal yaşamda bireylerin özelliklerinin tümünün nasıl göründüğüdür. Toplumdan duyulacak olan saygı ve bireye verilen değerde kimliğin payı büyüktür. Toplumdaki kimlik, bireyin toplumda algılanma şeklidir (Özdemir, 2010, s. 180). Kimlik kavramı, içerisinde gelenek ve görenek, sosyal yaşam, algı, inanç, tutum, değerler sistemi gibi birçok olguyu barındırmaktadır. Aynı zamanda sağlam bir zemin üzerine kurulmuş, sembolik ve kalıcıdır. Kişisel veya toplumsal yönüyle tekillik ve çoğulluk içermektedir (Yıldız, 2013, s. 265).

Aka (2010)'ya göre kimlik; sosyal, kolektif ve bireysel özelliklerin tümünü içinde barındıran ve bireyin toplum içindeki rolünün ve statüsünün diğer bireyler aracılığıyla tanımlanmasına yardımcı olan kavramdır. Soydaş (2020, s. 49)'a göre ise kimlik; dinamiği hayat boyunca devam eden, sadece bireysellikle açıklanamayan, aynı zamanda toplumsal bir rolü olan ve "ben kimim?" sorusunun cevabını arayan bir kavramdır.

Kuşakçıoğlu (2003, s. 28)'na göre ise kimlik; birey, toplum veya kurumun sahip olabileceği gerçek özelliklerin bütünsel ifadesidir. Gerek fiziksel gerek ruhsal özelliklerin özdeki göstergesidir. Kimlik kavramı, toplum içindeki sosyal sistemin en temel birimini oluşturmaktadır. Aynı zamanda bireylerin kültür içindeki sosyal olarak bulundukları yönü ve statülerini içeren, değer yargıları, inançları içine alan semboller bütünüdür. Çocukluğun ilk yıllarında oluşmaya başlayan kimlik, oluşumunu yaşamın sonuna kadar aşamalı bir şekilde sürdürür. Öncelikle aile içinde şekillenmeye başlayan kimlik; öz saygı, değerlilik ve kendine güven şeklinde olumlu ya da olumsuz bir şekilde gelişimini sürdürür (Karaduman, 2010, s. 2886).

Bireyin veya grubun kendi değerlerine, konumuna ve niteliklerine göre kendini kavrayışı kimliği tanımlamaktadır. Buradan kimliğin hem sosyal hem de bireysel bir dayanağa oturtulduğu görülmektedir. Bir grup tarafından benimsenme, onaylanma ve aralarına alınma isteği sosyal kimlik ile açıklanırken; diğer bireylerle olan farklılaşma bireysel kimlik ile açıklanmaktadır (Şimşek, 2002, s. 31).

2.2. Mesleki Kimlik Kavramı

Meslek, bireyin yaşadığı toplum içerisindeki yerini belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Toplum içindeki bireylerin yaşamlarını sürdürebilmesi, bulundukları toplum içinde yer edinebilmeleri, gelecek konusunda yönlerini çizebilmeleri meslekleri ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla meslekler bireylerin hayatlarını sürdürebilmeleri için gerçekleştirdikleri profesyonel işlerdir (Karalı, 2018, s. 34). Türk Dil Kurumunun (TDK) Türkçe sözlüğüne baktığımızda meslek için, "*Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş*" tanımı kullanılmaktadır.

Mesleklerin belli standartlara kavuşmasında endüstri devrimi ile birlikte sanayide gerçekleşmiş olan yükselişin etkisi çok büyüktür. Osmanlı döneminde "ahilik" ile kendini gösteren bu kuruluşlar Avrupa'da loncalar şeklinde kendini göstermiştir. Bunun sonucunda meslekler ile ilgili etik ilkeler, kurallar ve standartlar önem kazanmıştır. Mesleki yapılanmalarda gerçekleşen bu ilkesel hareketler ilerleyen zamanlarda meslekler üzerinde mesleki kimlik kavramını doğurmuştur (Yılmaz, 2011, s. 22-23).

Meslek tercihi, bireyin hayatını şekillendiren ve hayatının geri kalanında çok önemli bir etkisi olan karar aşamalarından en önemli olanıdır. Meslek, bireyin evleneceği kişiden iletişim halinde olacağı bireylere kadar birçok faktörün belirlendiği ana konuların başında gelmektedir. Bireyin hayatını ciddi şekilde etkileyebilecek ve bu kadar önem atfedilen mesleğin seçilmesi aşaması da çok önem arz etmektedir. Meslek seçiminde ideal olan şey bireyin o mesleği istemesi ve yapabilme kabiliyetidir. Bu yüzden bireylerin meslek seçiminde birçok faktör öne çıkmaktadır. Bu faktörler iki başlık altında toplanmaktadır (Özen, 2011, s. 83-84):

Sosyal Faktörler

Bireyler, toplumdan topluma değişen bakış açılarına göre mesleklerini seçebilmektedirler. Bir mesleğe bakış açısı toplumdan topluma değişebilmektedir. Bir toplumda saygın olarak görülen bir meslek başka bir toplumda saygınlık göstermeyebilir. Bu sebeple o toplumun kabul edişleri bireylerin mesleki seçimini

etkileyebilmektedir. Ailenin ekonomik seviyesinin bireyin meslek seçiminde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Ailenin ekonomik durumu düştükçe bireylerin daha düz, beceriyi arka plana iten işlere yöneldiği; ekonomik durumu yükseldikçe profesyonellik ve beceri isteyen işlere yönelimlerinin olduğu görülmüştür.

Psikolojik Faktörler

Değer, inanç ve tutumlar: Bireyin yaşadığı toplumdan, büyüdüğü aileden ve eğitim ve öğretim gördüğü okulundan elde ettiği inanış ve tutumlar onun kariyer sürecini etkiler.

Beklentiler: Kuşaktan kuşağa değişen beklentiler meslek seçimini etkileyebilmektedir. Eskiden manevi beklentilerin ağır bastığı meslek seçimleri yapılırken günümüzde ise daha çok para ve şöhretin kazanılabileceği meslekler ön plana çıkmaktadır.

Kişilik: Kişilik kariyer seçiminde etkili bir psikolojik faktördür. Bireyler kendi kişilikleri ve eğilimleri ile paralel meslekleri seçme eğilimini daha sık göstermektedir.

İşin Geleceğine Dair Öngörüler: Kariyer yapmak isteyen bireyler için mesleklerinde en önemli gösterge kariyer olanaklarının ve işin geleceğinin olmasıdır.

Meslek denilince akıllarda beliren ilk şeylerden biri maddi kazançtır. Kurallara bağlı olmak, para kazanmak gibi yönlerin öne çıktığı mesleğin kimlik noktasında işler daha farklı boyutlarda değerlendirilmektedir. Mesleki kimlik, kimlik kavramında olduğu gibi sosyolojik ve psikolojik yönlerden incelenmesi gereken bir kavramdır. Bireysel, bireyler arası ve sosyal boyutları içinde barındırmaktadır. Mesleki kimliğe giden yol hem karmaşık hem dinamik bir süreçtir (Başdal, 2021, s. 21).

Mesleki kimlik, mesleğin içinde olanlar ile mesleğin dışındaki bireylerin mesleğe yüklediği anlamlar ve grupları birbirinden ayıran özelliklerin ifadesidir. Bir başka ifadeyle mesleki kimlik, bireyin diğerlerinden farklı olan rolünü ve kendisini tanımlar. Kendi kimliğini tanımlarken "mesleki" olarak tanımlaması, kendisini aynı zamanda bir gruba, mesleğin normlarına ve mesleğe olan

tanımlamalarını içermektedir (Kavrayıcı, 2019, s. 16). Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999, s. 14)'ya göre, hobi etkinliklerini meslek etkinliklerinden ayıran en önemli unsur; etkinliğin bitiminde zevk ile doyuma ulaşılması, meslek etkinliği sonucunda ise belirli kazançlar sağlanmasıdır. Meslekleri sadece parasal karşılık ile sınırlandırmak doğru değildir. Bireyler meslekleri ile tanınma, statü ve başarı gibi ihtiyaçlarını da karşılamaktadır.

Birey, çalıştığı iş ile benlik saygısının gelişimine katkı sağlar. Bu nedenle meslek, bireyin kim olduğunu belirten en önemli kaynak olarak sayılabilir. Kısacası, birey mesleki kimliği ile kendine toplumda bir yer edinir ve saygı görür (Seçer, 2007, 225). Çünkü mesleki kimliğin oluşmasında ve pekişmesinde en büyük belirleyicinin kimliğin paylaşıldığı topluluğa ve onun ortak değerlerine duyulan bağlılık ve güven olduğu düşünülmektedir (Ünver, 2009, s. 14).

2.3. Öğretmenin Mesleki Kimliği

Öğretmenlik mesleği, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "*Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*" şeklinde tanımlanmıştır. Kanunda yapılan tanım ile öğretmenin kendisini nasıl tanımladığı, değerlendirdiği ve gördüğü öğretmenin kendi kimliğini tanımlaması açısından çok önemlidir. Kısaca öğretmen kimliğinin oluşumu öğretmenin kendisi hakkında değerlendirmeleridir. Antropoloji, hukuk, sosyoloji, psikoloji ve birçok bilim dalı "öğretmen mesleki kimlik" kavramını incelemektedir (Atmaca, 2017, s. 1641).

Kıncal (2004, s. 25)'a göre öğretmenlik, toplumsal bir görevi yerine getirmekle yükümlü olan meslektir. Öğretmenler diğer meslek gruplarına nazaran daha karmaşık bir rolü üstlenmektedir. Hem çocuk hem yetişkin olmak, aile ile öğrenciler arasında köprüler kurmak gibi rolleri olan öğretmenler toplumun geleceğini şekillendiren bireylerdir. Öğretmenlik mesleği, toplumsal hayatın sürdürülmesi sürecinde yapılan iş paylaşımı sonucunda önemli bir görevi yerine getirmektedir. Dünya üzerinde egemenlik sürmek isteyen, gelişime ve yeniliğe aç olan ulusların en büyük isteği bu donanıma ve yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmanın tek yolu eğitimden geçmekte ve öğretmenler bu süreçte en kilit role sahiptir. Eğitimde kullanılan araç-gereçler, öğretim metodları ve eğitim programları ne kadar iyi olursa olsun, öğrencilerin eğitimde

başarıyı yakalayabilmesi yeterli donanım ve birikime sahip, kendini yeterli hisseden öğretmenler ile mümkündür (Akyol & Aslan, 2006, s. 52).

Öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tutumları mesleklerini nasıl algıladıklarının en büyük göstergesidir. Öğretmen meslek kimliğinin oluşumunda lisans eğitimi büyük önem taşımaktadır. Lisans eğitim sürecinde olumlu şekilde inşa edilen öğretmen kimliğinin mesleki süreçte başarılı sonuçlar vereceği düşünülmektedir (Kozak ve ark., 2020, s. 167). Diğer bir deyişle öğretmenlerin öğrencilik yılları, öğrenme deneyimleri onların mesleki anlayışlarına önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu dönemin olumlu yaşantılarla geçirilmesi çok önemlidir. Yani öğretmen adayı öğrencilik yıllarında mesleğe yönelik olumlu tutumlar ile yetiştiğinde araştırır, sınıflarını yenilikçi öğrenme ortamlarına dönüştürürler, öğrenciye karşı olumlu davranırlar, zamanlarını iyi kullanırlar, katı olmazlar ve öğrencileri motive ederler. Sonuç olarak mesleklerini severek yaparlar ve öğretmenlik ile ilgili görev ve sorumluluklarını üstlenmiş olurlar (Çeliköz & Çetin, 2004, s. 137). Eraslan ve Çakıcı (2011, s. 429) öğretmenlik mesleği ile ilgili kişisel ve mesleki olumlu tutumlar içeren öğretmenin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Alanı ile ilgili bilgileri iyidir ve sürekli olarak kendini günceller.
- Olaylar karşısında duygu kontrolünü elinde bulundurur ve sabırlıdır.
- Farklılıklara karşı saygılıdır.
- Kendini eleştirebilerek kendini geliştirmeyi bilir.
- Öğrencilerini motive etmeyi bilir.
- Öğrencileri için bir sırdaş, arkadaş, güvenilir, tarafsız ve hoşgörülüdür.
- Liderlik özelliklerini gösterir.
- Öğrenci-veli-çevre üçgeninde etkileyebilen kişi özelliğindedir.
- Öğrencilerini yaratıcı düşünmek ve problem çözebilmek noktalarında geliştirmeye çabalar.
- Öğrendiklerini pratik bir şekilde ortaya koyabilir.
- Öğrencileri hayata, topluma ve üst öğretime hazırlamayı bilir.
- Derslerinde devamlı son gelişmeleri takip ederek öğretim ve eğitimlerini buna göre şekillendirir.

Öğretmen kimliği, öğretmenlerin deneyimleri ve bilgileri, kimler olduklarına dair görüşleri, öğretmenler dışındaki insanların öğretmenlerin kim olduklarına dair yorumlarıdır (Sachs, 2001, s. 154; aktaran Çetin, 2020, s. 617). Girgin ve Şahin (2019, s. 388) ‘e göre öğretmenin mesleki kimliği, sadece kişilik ve psikolojik yönleri ile değil aynı zamanda toplumsal ve sosyolojik taraflarıyla da araştırma konusu olmuştur.

Öğretmen kimliği, öğretmenin kendisini kişisel olarak nasıl bir öğretmen olarak gördüğünün yanında toplum tarafından nasıl bir öğretmen olarak algılandığıyla ilişkilidir. İki taraflı bakış açısı öğretmenlik mesleği kimliğinin tamamlayıcısıdır. Kısacası öğretmen kimliğinin tanımı yapılmaya çalışılırken öğretmen dışındaki etmenler, görüşler de önemsenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini tanımladıkları kadar çevrenin de öğretmeni tanımlama biçimi öğretmenin mesleki kimliğini anlamlandırmaktadır.

3. UZAKTAN EĞİTİM

Çağımızda internet, bilgisayar, uydu sistemleri ve fiber optik gibi teknolojik alandaki önüne geçilemez değişimler eğitimin yapılış şeklini ve eğitim iklimini değiştirir. Bu değişimle birlikte yeni modeller ve programlar da ortaya çıkmaktadır. "Küresel eğitim" modellerinden biri olan uzaktan eğitim de teknolojinin eğitime bir yansıması olmuştur (İşman, 2011, s. 3). Öğretenin ve öğrenenin herhangi bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirebildiği uzaktan eğitimin temelleri bundan üç asır öncesine dayanmaktadır.

18.yy.da posta yolu ile yapılmaya başlanan uzaktan eğitim süreci daha farklı formlarla günümüz Türkiye'sinde kendine yer edinmiş ve yaygınlaşma sürecine girmiştir. Eğitim, tarihi çok eskilere dayanan ve her asırda üstüne daha çok şeyin konulduğu, amaç olarak bilginin aktarımının sürekli devam ettiği bir aktarım sürecidir. Bu aktarım formal veya informal olarak devam etmekte, insanoğlunun bilgiye olan ihtiyacı ve öğrenme arzusu her zaman tazeliğini korumaktadır.

Dünya üzerinde insanlığın varoluşundan itibaren, merak duygusu insanı bilgiye muhtaç hale getirmekte ve bu bilginin gelecek kuşaklara devamı büyük önem arz etmektedir. Bu bilgi aktarım sürecinin eğitim bağlamında şekil değiştirmeye başlaması, bilginin dünya üzerinde kendiliğinden var olduğu ve bu bilgiyi anlamlandırmak için öğretenden daha çok öğrenen eksenine doğru yol aldığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitim mekâna, zamana sığdırılamaz hale gelmekte, günümüz küreselleşen dünyası içinde kabına sığmamaktadır. Uzaktan eğitimin kendini zamana, mekâna ve yöntemlere sıkıştırmaması 21.yy başta olmak üzere son yüzyılda ivme kazanmasının en büyük sebeplerinden biri olarak gösterilmektedir.

Toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak hayat boyu öğrenmenin vazgeçilemez bir yöntem olduğu son yüzyılda, bu durumlara paralel olarak fırsat ve imkân eşitliği, fiziksel imkansızlıklar ile eğitime devam edemeyen bireylerin öğrenim görecekleri koşulları ve fırsat eşitliğini sağlamak Dünya devletlerinin sosyal politikalarında kendine yer bulmaktadır (Kılınç, 2015, s. 8).

Uzaktan eğitim, örgün eğitimden uzak kalan bireyler ve örgün eğitim içindeki bireylerin öğrenme fırsatlarını artırmayı amaçlamaktadır. Öğreten

kaynaklar ile öğrenenleri bir araya getiren dağıtım sistemini ifade eder (Özarslan, Kubat & Bay, 2007, s. 160).

Planlı ve tasarlanmış bir şekilde, elektronik veya elektronik olmayan iletişim yöntemleri aracılığıyla özel bir iletişim yöntemi kullanılarak zaman ve mekândan bağımsız bir öğrenme faaliyetidir (Kırık, 2014, s. 75). Literatürde birbirinden çok farklı olmamak ile beraber, öğreten ile öğrenenin çeşitli iletişim araçları ile yapmaya çalıştıkları öğrenme ve öğretme faaliyetleri olarak ifade edilmektedir (Şirin, 2015, s. 16). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere uzaktan eğitimin mekân ve zaman bağlamında özgürlükçü bir imkân sağladığı görülmektedir.

3.1. Dünyada Uzaktan Eğitim

Dünya üzerinde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli gelişmeler meydana gelmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile beraber kitle iletişim araçlarında büyük bir gelişme yaşandığı görülmektedir. İletişimin kolaylaşmaya başlaması ile birlikte eğitimde mekân ve zamansal bağlam ile ilgili farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Uzaktan eğitim bu farklı düşüncelerden sadece biridir. Eğitim almak isteyen ama buna imkânı veya zamanı olmayan insanlar için çeşitli alternatif sistemler günümüz dünyasında nasıl çeşitleniyorsa uzaktan eğitimin ilk çıkış noktasının da bu ve bunun gibi ihtiyaçlardan doğmuş olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde uzaktan eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilmese de ilk girişimler olarak, uzaktan eğitimin ilk olarak 20 Mart 1728 tarihinde Boston Gazetesi tarafından verilen mektupla hızlı yazma kursu görüşü öne çıkmaktadır. Bu gelişmenin ardından İsveç'te bir gazete tarafından, 1833 yılında kompozisyon ile alakalı yazılı anlatım dersini mektup göndererek vereceği duyurduğu bilinmektedir. Bu bilgilerin uzaktan eğitim konusunda bu kadar tartışmaya açık olmasının en önemli sebepleri olarak, bu uzaktan bilgi aktarım sürecinin ne ölçüde gerçekleştiği, öğrenci talebenin olup olmadığı ve dersler hakkında net bir bilgiye sahip olunamamasından ötürü literatürde kabul görmemektedir (Ayvaz, 2018, s. 15).

Evde Çalışmayı Destekleme derneğinin 1873 yılında, Anna Eliot Ticknor tarafından yaptığı uzaktan eğitim çalışmaları uzaktan eğitimin ilk uygulamalarından kabul edilmektedir. Fransa'da ise 1907 yılında Ecole

Üniversitesi bünyesinde Yazışmalı uzaktan eğitim kurumunun kurulması da ilk kabul gören uygulamalar olarak yerini almıştır (Elitaş, 2017, s. 86-87).

1900'lü yıllarda, radyo ve teyp gibi iletişim araçları ile uzaktan eğitimin adımları atılmış ve çeşitli ülkelerde kullanılmaya başlanılmıştır. 1914 yılında Avustralya'da "Mektupla Eğitim Sistemi" birbirinden kopuk, uzakta kalan halkı uzaktan eğitmek için kullanılmaya başlanmıştır (Yadigar, 2010, s. 14). Bu durumları izleyen süreç içinde eğitim amaçlı ilk radyo yayını 1920'de ABD'de gerçekleşmiştir (Uluçay, 2016, s. 26).

Tarihler ilerledikçe uzaktan eğitimin kitle iletişim araçları boyutu farklılık göstermeye başlamıştır. Teknolojinin gelişimi ve "eğitimin daha nasıl iyi bir şekilde uzaktan sunulabilir?" şeklinde arayışlar ABD'de bulunan Lowa Üniversitesi'nde 1932-1937 yılları arasında gerçekleşen televizyon yayını ile televizyon üzerinden uzaktan eğitimin ilki olmuştur (Ülkü, 2018, s. 15).

II. Dünya savaşı sonrası ABD, Avrupa, İngiltere, Avustralya gibi ülkelerde uzaktan eğitime büyük önem verilmeye başlanmış ve uzaktan eğitime uygulama olarak geçen ilk ülkelerden olmuşlardır (Yadigar, 2010, s. 14).

Bu şekilde ilerleyen ve teknolojinin gelişimi ile etkili olması, hız vb. tüm gelişmelerle yol alan uzaktan eğitim süreci, devamlı bir devinim halinde olmuştur. Uzaktan eğitimin ve dünya teknoloji dünyasının çağ atlaması 1991 yılında Oxford Üniversitesi Bilgisayar Bilimleri Profesörü Sör Tim Berners Lee'nin CERN laboratuvarlarında ortaya çıkardığı "www" yani günümüz internet teknolojisi olmuştur (Orakcıoğlu, 2019, s. 13). İnternetin günden güne yaygınlaşması ile birlikte her evde internete bağlı bir bilgisayar ağı ile uzaktan eğitimin günümüzdeki resmi şekillenmiştir.

3.2. Türkiye'de Uzaktan Eğitim

Dünya eğitim sistemlerinde fikir olarak ilk 1700'lü yıllarda ortaya atılmaya başlanmış olan uzaktan eğitim, 1800'lü yıllar ile birlikte somut olarak ilk emeklemelerine başlamıştır. Dünya bu şekilde uzaktan eğitim sisteminde ilerlerken yeni bir savaştan çıkmış ülke olan Türkiye, eğitim konusunda milli hamleler yapmaya daha 1920'den sonra başlamıştır. Yeni Türk alfabesinin kabulü ile

başlayan milli eğitim hamleleri devam ederken, uzaktan eğitim önerileri de o yıllarda gündeme gelmiş ama somut adım olmamıştır.

İlk olarak 1924 yılında J.Dewey tarafında uzaktan eğitim konusunda birtakım öneriler sunulmuştur. Mektupla öğretimden faydalanarak öğretmenlerin eğitimine katkı sunması beklenen bu öneriler hayata geçmemiştir (Yadigar, 2010, s. 19). Bu şekilde 1950'li yıllara kadar öneri olarak kalmış olan uzaktan eğitim düşünceleri ilk kez somut bir şekilde 1956 yılında Ankara Üniversitesi tarafından hayata geçirilmiştir. Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü bünyesinde banka çalışanları için mektupla öğrenim uygulaması Türkiye'deki ilk girişim olmuştur (Elitaş, 2017, s. 89). 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde mektupla uzaktan eğitim merkezinin kurulması ile somut adımlar giderek artmıştır (Uluçay, 2016, s. 32). 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş ve MEB bünyesindeki Mektupla Öğretim Merkezi bu kuruma bağlanmıştır. Bu kurumun faaliyetleri 1978-1979 eğitim ve öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsüne aktarılmış ve kurum kapanmıştır (Ayvaz, 2018, s. 21).

1981 yılında Yükseköğretim Yasası ile yükseköğretim seviyesindeki uzaktan eğitim üniversite bünyelerine bırakılmış. Daha sonra da 1982 yılındaki KHK ile bu görev Anadolu Üniversitesine devredilmiştir (Özmen, 2012, s. 22). Anadolu Üniversitesi bünyesinde devam eden uzaktan eğitim, günümüzde dahi devam etmektedir. 1990'lı yıllardan itibaren televizyonun, radyonun ulaşılabilirliği artmış ve bu kitle iletişim araçları ile uzaktan eğitim özellikle TRT ve üniversite bünyelerindeki girişimler ile daha da çeşitlenmiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ise internet ile uzaktan eğitim girişimlerini 1990'lı yılların ortalarından itibaren başlatmıştır.

Günümüz Türkiye'sinde uzaktan eğitim, diğer ülkelerden geç başlamasına rağmen programlı bir şekilde devam etmektedir. İnternetin ve iletişim teknolojilerinin hızla çeşitlendiği bu dönemde Türkiye'de bu gelişmelerden etkilenmekte, uzaktan eğitim sürecini çeşitlendirerek gelişme göstermektedir.

3.3. Acil Uzaktan Eğitim

COVID-19 pandemisi, dijitalleşen dünyada global boyutta ortaya çıkan ilk krizdir (Bozkurt & Sharma, 2020, s. 1). Bu kriz günlük hayatımızı derinden etkilemiş ve bu etkilenen kısımlardan biri de insan için en önemli olan eğitim sektörü olmuştur. Eğitim tarihindeki en sıkıntılı süreçlerden biri olarak kabul edilen bu dönemde ani bir şekilde kapanan okulların devamlılığını sağlayabilmenin tek çözüm yolu acil uzaktan eğitim yoluyla eğitim ve öğretime devam etmek olmuştur (Gözübüyük, 2021, s. 18).

Son derece hazırlıksız bir şekilde yakalanılan bu durum eğitimde çeşitli aksamalara sebep olmuştur. Aksamaların ve duraksamaların etkisinin azaltılması için birçok ülke kendi acil eylem planlarını devreye sokarak eğitimin aksamaması için çeşitli tedbirler alma yolunu seçmiştir.

COVID-19 pandemisi ile birlikte değişen kişisel ve sosyal hayat alışkanlıkları, sosyal mesafe sınırlamaları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksaması eğitim bağlamında baskın olarak nitelendirilen acil uzaktan eğitim sürecini zorunlu kılmıştır. Literatürde “acil uzaktan öğretim” , “acil uzaktan öğrenme” olarak da kendine yer bulan eğitsel süreç, teknolojik araçların yardımıyla birlikte okul öncesinden başlayarak tüm yaş gruplarında hızlıca uygulanmaya çalışılmıştır. Asıl amaç sekteye uğrayan eğitim faaliyetlerinin hızlı bir şekilde acil olarak geçici çözümlerle devamlılığını sağlamaktır (Sezgin, 2021, s. 275). Geçici bir süreç olarak ifade edilen durumlar için acil çözüm olarak nitelendirilebilecek bu tür durumlar, öğretmen ile öğrenci arasındaki eğitim ağının devamlılığını sağlama için düşünülmüş bir dijital çözüm olarak nitelendirilebilir.

Covıd-19 pandemisi sürecinde, kavram karmaşası birçok alanda olduğu gibi uzaktan eğitim alanında uygulanan eğitim türünde kendini göstermiştir. Literatüre bakıldığın acil uzaktan eğitim, hibrit eğitim ve uzaktan eğitim gibi kavramlara rastlanılmaktadır. Kısaca aktarmak gerekirse, planlı bir şekilde gerçekleşen çevrim içi (online) eğitimlere uzaktan eğitim; doğal afetler, savaş ve salgınlar gibi sebeplerden ötürü ani ve plansız bir şekilde gerçekleşen eğitimlere acil uzaktan eğitim denilmektedir (Yurdakal & Kırmızı, 2021, s. 292).

Bozkurt (2020, s. 117)'a göre aynı şekilde görülmesine rağmen acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim faaliyetleri arasında çeşitli farklılıklar mevcuttur. Bu farklar şu şekildedir:

- Uzaktan eğitim bir seçenek iken acil uzaktan eğitim bir zorunluluktur.
- Uzaktan eğitim kalıcı çözümler için yaşam boyu öğrenme ortamları sunarken; acil uzaktan eğitim o günün ihtiyaçlarını karşılama noktasında geçici çözümler sunar.
- Uzaktan eğitim, planlı, sistematik bir şekilde belli amaçlar ile sürdürülebilir bir eğitim etkinliği planlarken; acil uzaktan eğitim, kriz süresince eldeki imkanlarla eğitimi yürütebilmek için çabalar.
- Yabancı kaynaklarda uzaktan eğitim, "distance education" olarak bilinirken; acil uzaktan eğitim "emergency remote education" olarak bilinmektedir. Acil uzaktan eğitimdeki "remote" sözcüğü fiziksel uzaklığı, uzaktan eğitimdeki "distance" sözcüğü fiziksel ve psikolojik uzaklığa karşılık gelmektedir.

Dolayısıyla kısa bir zaman dilimi içerisinde öğretim odaklı süreç için hazırlanan eş zamanlı etkinlikler acil uzaktan eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin belli bir sorununa cevap verdiğinden ötürü uzaktan eğitimden farklılık içermektedir (Canpolat & Narin Canpolat, 2020, s. 86). Ani bir şekilde gerçekleşen acil uzaktan sürecinin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi de büyük önem arz etmektedir.

UNESCO (2020c, aktaran Gonca, 2022, s. 15)'ya göre, uzaktan eğitimde kaliteli bir eğitim için teknolojik hazırlık, içerik hazırlığı, pedagojik hazırlık ve izleme ve değerlendirme hazırlığının yapılması çok önemlidir. Teknoloji hazırlığı olarak her öğrenciye kaliteli, hızlı bir internet erişimi ile teknolojik altyapı ihtiyaçlarının sağlanması; dijital öğrenme-öğretmen materyallerinin ulusal eğitim programı ile entegre bir şekilde erişilebilir olması içerik hazırlığını; pedagojik anlamda ise öğrencilerin çevrim içi öğrenmelerini kolaylaştırıcı, uzaktan eğitim materyallerini kullanmaya yardımcı olarak destek olunmasını ve en son olarak eğitime erişimi izleme, takip etme ve öğrencinin ilerleyişini değerlendirme gibi izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin sağlanması olarak belirtilmektedir.

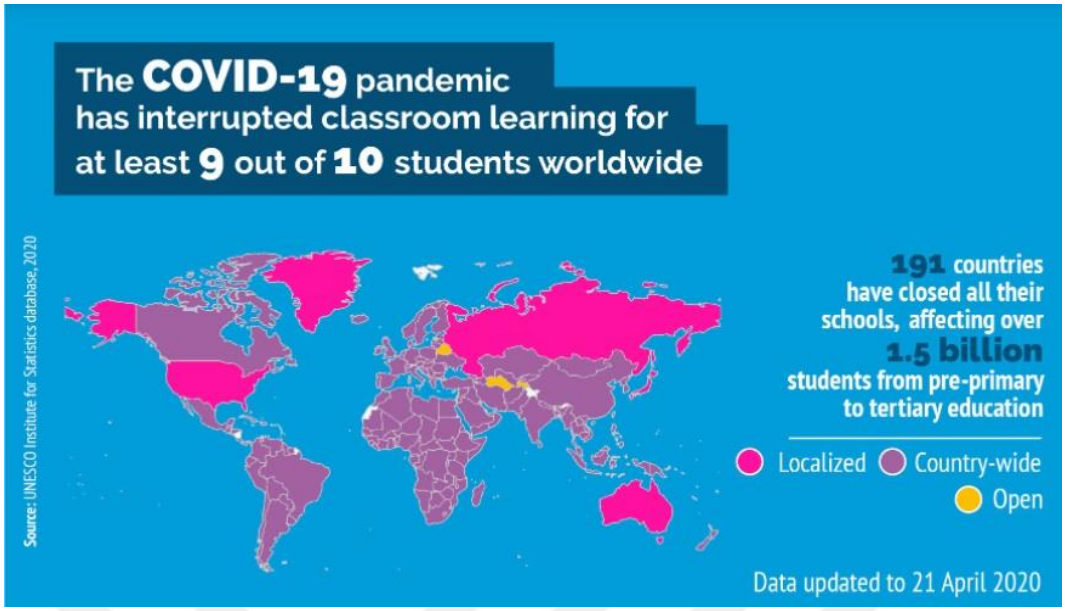
Acil uzaktan eğitim sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair çeşitli örgütlerin tavsiyeleri olmuştur. Ancak bir ülkenin acil uzaktan eğitim sürecini nasıl yürüteceği konusu o ülkenin teknolojik altyapısı, iletişim imkanları ve ekonomik yapısı ile belirlenebilmektedir. İnternet altyapısı, telefon, tablet ve bilgisayar gibi imkanlara ulaşılabilirliğin olduğu ülkeler genellikle internet üzerinden yapılan uygulamalar ile süreci götürmeyi seçerken; bu imkanlara olan erişilebilirliğin az olduğu ülkelerde daha çok televizyon aracılığıyla eğitim-öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir (Şahin, 2022, s. 21). İnternet ile gerçekleştirilen uygulamaların internet üzerinden eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan şeklinde gerçekleştiği, Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Adobe Connect, Moodle ve Blackboard gibi uygulamaların sıklıkla kullanıldığı bilinmektedir (Bozkurt vd., 2020, s. 109).

3.4. Pandemi Döneminde Türkiye'de Acil Uzaktan Eğitim Süreci

2019 Aralık ayında Çin'in Hubei Eyaletine bağlı Wuhan şehrinde ortaya çıkan ilk koronavirüs vakaları kısa sürede bölge dışına yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır (Sağlık Bakanlığı, 2020). WHO (2020b) tarafından Mart 2020'de COVID-19 pandemisi olarak adlandırılan bu salgın, ortaya çıkışından günümüze kadar geçen bir buçuk seneyi aşkın süre içerisinde sağlık, eğitim, ticaret, turizm başta olmak üzere birçok alanı olumsuz yönde etkilemiş ve etkilemeye de devam etmektedir.

COVID-19'un yayılım göstermeye başladığı ilk aylarda 172 ülkedeki 1,5 milyardan fazla öğrenciyi etkilemesi sonucunda birçok ülke uzaktan eğitim üzerine çözümler geliştirmeye başlamıştır (UNESCO, 2020a). Bazı ülkeler ilerleyen süreçte karma, yarı zamanlı veya tam zamanlı bir şekilde eğitime devam kararı alırken geçen süreye rağmen 168 milyondan fazla öğrencinin okulunun bir seneye yakındır kapalı olduğu bilinmektedir (UNICEF, 2021). Bunlardan daha vahim olan durum ise dünya üzerinde uzaktan eğitime geçmek zorunda olan ülkelerdeki öğrencilerden %43'ü bir ev bilgisayarına veya internetine sahip değildir. Sahra altı Afrika özelinde olan tabloya baktığımızda ise öğrencilerin %89'unda internet imkanlarının olmadığı görülmektedir (UNESCO, 2020b).

Resim 3.1: COVID-19 Döneminde Eğitimi Kesintiye Uğrayan Ülkeler



Kaynak: UNESCO. (2020b). Ekim 20, 2021 tarihinde https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge adresinden alındı.

Resim 3.1'de görüldüğü üzere COVID-19'un yayılmaya başlamasından sonra geçen dört aya yakın sürede gelinen son tablo pek iç açıcı gözükmemektedir. Her 10 öğrenciden 9'unun eğitiminin aksadığı bir döneme girilmiştir. Dünya üzerinde birçok ülkenin zor duruma düştüğü bu süreçte Türkiye'de pandemiden etkilenmiştir.

Türkiye'de ilk vakanın görülmesinden sonra 16 Mart 2020 tarihi itibariyle okulların kapanması ile birlikte EBA ve uzaktan eğitim hayatımıza girdi. 16-30 Mart 2020 tarihleri arasında iki hafta tatil ilan edildi. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, yaptığı açıklama ile iki haftalık tatil sürecinde öğrenciler için tüm planlamaların yapıldığını, tatilin ilk haftasında dinlendikten sonra ikinci haftasında EBA ve TRT aracılığıyla öğretime devam edileceğini belirtti (MEB, 2020).

20 Mart 2020 tarihi itibariyle TRT-EBA TV üzerinden gerçekleşecek olan yayının ders programı belli oldu. Resim 3.2'de görüldüğü üzere yapılan uzaktan eğitim programında çeşitli derslere yer verilmiş ve bu dersler hafta içi belirli saatlere dağıtılmıştır. Aynı zamanda dersleri kaçıran, takip etmekte zorluk yaşayan öğrenciler için 13.00 - 17. 30 ve 17.30 - 23.30 saatleri arasında tekrar yayınlarına yer verildiği görülmektedir. Sağlık Bakanlığı tarafından COVID-19 vakalarında görülen artış ve oluşan büyük riskler sonucunda iki hafta olarak başlayan uzaktan

eğitim süreci, tatil sürecinin uzatılmasına ve uzaktan eğitim ile derslere devam edilmesine neden olmuştur.

Salgının önlenemez yayılışı ile birlikte bir buçuk seneyi aşkın süredir ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim devam etmiştir. Ara ara bazı kademelerin yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim ile birlikte hibrit bir sisteme geçiş denemeleri olmuşsa da COVID-19 vakalarındaki artış ile birlikte hibrit sistemde ara ara duraklamalar olmuştur.

Küresel salgınların etki alanları çok çeşitli olsa da uzun vadede eğitimi derinden etkileyebilme gücü çok büyüktür. Bu bağlamda, yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitim süreci birçok problemi de beraberinde getirmekte, eğitim-öğretime belli sınırlar koyarak bu sürecin verimini düşürebilmektedir.

4. OKUL KÜLTÜRÜ

4.1. Kültür

Kültür, tanım olarak bir ortak noktada buluşulmamış sözcüklerdendir. Literatürde farklı farklı tanımlamalar yapılmıştır. Kültür sözcüğünün kökeninin Latince olduğu, Latince anlamı ile "cultus" sözcüğünden geldiği ve "toprağı kazarak işlemek" anlamının zaman içinde değişerek "değerini yükseltmek" veya "değerini arttırmak" olarak kullanılmıştır (Yu, 2011, s. 2). Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe sözlüğünde, "*Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.*" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları adlı eserinde kültür yerine "hars" sözcüğünü kullanmayı tercih etmiş ve hatta bu eserinde "hars" sözcüğü ile "medeniyet" sözcüğü arasındaki farkı açıklamaya çalışmıştır (Gökalp, 2019, s. 12).

Kültür konusunda tarih boyunca birçok tanımlama yapılmış ve yapılmaya devam edilmektedir. Bu tanımlamalardan ilkini İngiliz Antropolog E. B. Tylor yapmıştır. Kültürü, "Bir toplum üyesi olarak yaşamakta olan insanların sahip olduğu bilgi, inanç, sanat, ahlak, gelenek ve daha birçok yetenek ve alışkanlıkların oluşturduğu karmaşık bir bütündür." şeklinde belirtmiştir. (Güvenç, 1974, s. 103; aktaran Şen, 2019, s. 5).

Bu tanım kültürün ilk tanımlarından biri olarak sayılmaktadır. Bu süreçten sonra kültür genelinde birçok tanıma yer verilmiştir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: İki farklı topluluğun üyelerini birbirinden farklı kılan, zihinsel olarak aklın yazılımı ya da programlanmasıdır (Hofstede, 1980, s. 23). Daha geniş olarak kültürün tanımını yapacak olursak, bir toplumun yaşam biçimi ve o toplumu oluşturan değerlerdir (Şen, 2019, s. 5).

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, kültürün birçok tanımının ortak paydası "toplum" dur. Toplum ile kültür iç içe ve ayrılmaz bir bütündür. Toplumu oluşturan unsurlardan birisi insan olduğu için kültürün devamlı bir devinim halinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Küreselleşen dünya düzeninde kültürlerin eskiye nazaran birbirleri ile olan etkileşimi çok daha fazladır. Bu etkileşim

beraberinde kültürün değişimini ve başka kültürlerden etkilenmesini kolaylaştırmaktadır.

Kültürün özelliklerine literatürde birden fazla kaynakta değinilmektedir. Kültürün özelliklerinden bahsedilen, en çok bilinen Türkçe kaynaklardan biri Bozkurt Güvenç'in (1974) Kültür ve İnsan adlı eseri sayılmaktadır. Antropolog Murdock'tan (1959) esinlenilerek Güvenç tarafından ortaya konan bu özellikler şöyledir:

Kültür öğrenilir: Kültür kalıtımsal veya içgüdü yoluyla kazanılmaz. O kültür içinde yaşayan bireyin eğitim yoluyla kazandığı bir davranış ve tepkilerdir.

Kültür, tarihidir ve süreklidir: Kültürün nesilden nesile aktarımı, insanın öğrendiklerini bir sonraki nesile aktarılabilmesini sağlayan öğe dildir. İnsanı insan yapan bu özellikler kültürün sürekliliğini sağlamaktadır. Kültürü beslemekte olan gelenek ve görenek, töreler aynı zamanda kültürün tarihi varlığını oluşturur.

Kültür toplumsaldır: Topluluklar kültürü yaşatan ve yaşatacak olan sosyal gruplardır. Kültürün ortaya çıkarken gruplardan, topluluklardan ayrı hareket etmesi beklenemez. Toplulukların ortaya koyduğu ve kararlaştırdığı kültür, kamu yararını üstün tutma gayreti taşımaktadır.

Kültür, ideal ve idealleştirilmiş kurallar sistemidir: Aynı kültür içinde yaşayan toplulukların belirli bir ideali yani olması gereken davranış sergilemeleri beklenmektedir. İdealleştirilmiş kurallar ne kadar olsa da bireyler buna yeterince uyum göstermeyebilmektedir.

Kültür, ihtiyaçları karşılayıcı ve doyum sağlayıcıdır: Kültürler içinde bulunduğu topluluğun biyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde devamlılığı sağlayabilmektedirler.

Kültür değişir: İnsan topluluklarının içinde var olan kültür, insanı konu aldığı için devamlı bir değişim, gelişim içindedir. İnsanların ihtiyaçları ve farklı kültürlerle olan etkileşimi değişikliği oluşturmaktadır.

Kültür bütünleştiricidir: İdeal olan bütünleştirme tam anlamıyla kendini ortaya koyamaz. Tarihi ve çevrenin etkisiyle kültürlerde tam bir bütünleşmenin sağlanması zor görülmektedir.

Kültür bir soyutlamadır: Kültür kavramı elle tutulur ve maddi değil, soyut bir kavramı ifade ettiği için belirli karşılığı zihinlerde olmaktadır. Bir harita olarak düşündüğümüzde belirli durumları gösteren bir haritanın soyut olan tarafıdır (Güvenç, 1974, s. 104-107).

Bu özelliklerden yola çıkarak kültür kavramının birçok özelliği içinde barındırdığını söylemek mümkündür. Kültür, kendisini oluşturan toplumun içinde doğar, büyür ve gelişir. Hatta zaman içinde kültür değişikliğe maruz kalabilmekte, tarihten silinebilmektedir. İnsan faktörü ile birebir ilişkili olan kültür, süreklilik ve gelişim içindedir.

4.2. Örgüt Kültürü Kavramı

Türk Dil Kurumuna (2021) göre örgütsel kültür, "*Çalışan personelin davranışlarını ve çalışılan yerin genel görüntüsünü şekillendiren, simgeler aracılığıyla öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılan, değişebilir nitelikteki değer, düşünce ve kurallar bütünü.*" olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel kültür, farklı kültürlerden gelerek örgüt çatısı altında görev ve normlar etrafında toplanmış insanların grup haline gelmesi ile birlikte diğer örgütlerden farklı inanç ve değerler oluşturmasıdır (Güven, 2015, s. 149)

Literatüre bakıldığında örgütsel kültür için birçok tanımlama yapılmıştır. Özgüner (2016, s. 94) örgütsel kültürü, çalışanların işe olan bağlılığı ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen ve örgütsel olaylardaki kavramlarla ilgili mesajlar veren güç ve işteki doğru ya da yanlışı ayırt edebilmelerini sağlayan sosyal bir bağ olarak tanımlarken; Aydoğan (2004, s. 6)'a göre örgüt kültürü, örgütteki çalışanların psikolojik ve sosyolojik ihtiyaçlarına cevap veren öğrenilmiş davranışlar bütünüdür. Bakan (2009, s. 143)'a göre örgüt kültürü, örgütün çalışanları arasında önceden kabul edilen ve paylaşılan, örgüt içindeki davranışları yönlendiren değerler, alışkanlıklar, normlar, temel sayıtı ve semboller bütünüdür.

Literatürde görüldüğü gibi örgüt kültürü hakkında birçok tanımlamaya yer verilmiş, bu tanımlamalarda bazıları benzerlik gösterirken bazıları birbirinden

ayrılmıştır. Ortak amaçlar için bir araya gelmiş olan insan topluluğu örgüt olarak adlandırılmaktadır. Toplumlar belli hedeflere ulaşabilmek, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için örgütlere ihtiyaç duymuşlardır. Zamanlarının büyük çoğunluğu bu sebeple örgütlerde geçmektedir. İnsanlar, bireysel olarak yapamadığı şeyleri örgütlerde gerçekleştirebilir ve toplumun işleyiş biçimi buralarda belirlenir (Akkaşoğlu, 2015, s.17).

İnsan topluluklarının oluşturduğu toplumlarda kültür varlığının olması gibi bu toplumların içindeki örgütlerin kendi kültürü mevcuttur. Bu yüzden bir işletme, firma veya bir okul örgütsel yapılanmaya sahip olduğu için örgütsel kültüre sahiptir. Bu kimi örgütlerde zayıf kimi örgütlerde güçlü olarak kendini göstermektedir. Bir fabrika örgütünün kültürü ile okul örgütünün kültürü birbirinden çok farklıdır. Fabrikadaki işçilerin örgüt içindeki tutumları ve davranışları o örgüte dışarıdan giren bir öğretmen için ne kadar değişik ve alışılmadık olacaksa aynı durum fabrika işçisinin okuldaki halinde de kendini gösterecektir.

Kültürel öğelerin birbiriyle uyum gösterdiği, kendilerinden ne istendiği belli olan örgütlerde çalışanlar daha iyi motive olmakta ve kendilerini işlerine daha iyi vermektedirler. Örgüt kültürü olan bir ortamda nelerin onaylanıp nelerin onaylanmayacağının bilinmesi çok önemlidir. Örgütsel kültür örgütteki tutarlılığın göstergesidir (Ada, 2001, s. 21).

Örgüt kültürü, çalışanların birbiriyle olan ilişkisini kuvvetlendirdiği kadar çevre-örgüt ilişkisini güçlendirir. Örgütlerin kültürleri birbirleri arasında değişkenlik göstererek kendilerine özgü şekilde gelişmektedir. Kendine özgü kültüre sahip olan örgütteki çalışanlar bağlılık ve sağlıklı ilişkiler geliştirir (Bursalıoğlu, 2015, s.15).

4.3. Örgüt Kültürünü Oluşturan Öğeler

Toplumu ilgilendiren, devamlı bir değişim ve gelişim içinde olan kültürü tanımlamak kadar örgüt kültürünü ortak bir tanıma oturtmak güçtür. Örgüt kültürünün tanımındaki farklılıklar gibi örgüt kültürünün öğelerinin tanımlamalarında farklılıklar mevcuttur.

Şahin (2010) ’e göre örgüt kültürü öğeleri; hikayeler ve efsaneler, sayıltılar, kahramanlar, dil, semboller, normlar, değerler ve törenlerden oluşmaktadır. Barney

(1991) örgüt kültürü öğelerini inançlar, semboller, değerler ve varsayımlar olarak; Kozlu (1986) örgütün kültürünün öğelerini merasim, efsane, hikaye, temel değerler ve kahramanlar şeklinde sınıflandırırken; Schein (1990) örgüt kültürünü oluşturan öğeleri artifaktlar, temel değerler ve temel sayıltılar olarak üzere üç gruba ayırmıştır (Alp, 2017, s. 13).

Örgüt içinde yaşadıkça öğrenilebilen, yazılı bir kurala bağlı olmayan ve örgütten örgüte değişen örgüt kültürünün öğelerini belirmek bir hayli güçtür (Şişman, 2007, s. 82). Örgütsel kültürün öğeleri için literatüre baktığımızda farklı farklı sınıflandırmalara rastladığımız ve her birinden bahsetme imkânı olmadığı için belli başlı ortaklaşmış olan değerler, normlar, sayıltılar, semboller, dil, törenler, hikayeler ve efsaneler, lider ve kahramanlar öğelerinin üzerinde durulacaktır.

4.3.1. Değerler

Değerler, doğru veya iyi olanın hangisi olduğuna ilişkin tercih edilen sonuçlar, amaçlar, inanç ve duygulardır. Aynı zamanda örgüt içindeki çalışanların en önemli gördükleri ve başarılarını arttıracak en önemli öğedir (Yalçın, 2020, s. 13).

Değerler, yapacağımız hareketlerin karar vericileri ve günlük yapacağımız faaliyetlerin genel değerlendiricisidir. Değerlerin ortaya çıkması ve devam ettirilmesi yine o kültürün içindeki devamlılığına bağlıdır. Değerler kültür içinde öğrenilir ve aktarılır. Çevremizdeki insanlarla kurmuş olduğumuz ilişkilerle veya bulunduğumuz toplumdan öğrendiğimiz kalıcı inançlardır (Battal, 2007, s. 5).

4.3.2. Normlar

Normlar, örgüt içindeki çalışanlar arasındaki ilişkilerde uygun olmayan yollar ile örgütte işlerin nasıl gerçekleşmesi gerektiği ile ilgili çalışanların inançları ve kabulleridir (Yalçın, 2020, s. 13). Yıldırım (2019, s. 31)'a göre normlar, örgütte karşılaşılan bilinmeyenleri farklı yorumlamada ve açıklamada kullanılan kurallar bütünüdür. Personelin, soyut değerleri kavrayabilmesi için öncelikle örgütteki yöneticilerin bu değerleri özümsemesi gerekmektedir.

Normlar örgüt üyelerine bir yol göstericidir. Örgüt üyelerinin karşılaşacakları durumlara karşı tutumlarını ve bu durumlardaki doğru veya yanlış

ayrımını yapabilmelerini kolaylaştırır. Dolayısıyla örgüt üyelerinin zor durumda kalmalarını engeller. Belirsizlikleri ortadan kaldırarak örgütün ömrünü uzatır ve sürekliliğini sağlar (Koçak, 2016, s. 40). Ayrıca örgüt normları örgüt üyelerinin gerçekleştireceği davranışlar hakkında yöneticiye yol göstermektedir. Yönetici, örgütün kültürünü ortaya koyarken örgüt üyelerinin kültürel normlarını örgüt kültürüne uyarlamasını bilmelidir (Karadeniz, 2010, s. 18).

4.3.3. Sayıltılar

Soyut olarak ifade edilen normlar, inanç ve yargıların meydana getirdiği sayıltılar örgüt kültürünün temel taşlarından biridir. Örgütteki üyelerin düşünce, davranış ve duygu biçimlerine yol gösteren kanıtlanmamış inanç ve doğruların bütünüdür (Sabuncuoğlu & Tüz, 2008, s. 341).

Sayıltılar, örgüt üyelerinin kabulleri olarak bilinmektedir. Okul örgütünün olumsuz öğrenci davranışıyla başa çıkma yöntemleri okuldan okula değişiklik göstermekte ama özünde bunun için izlenen gidişat aynıdır (Erdoğan, 2019, s. 34).

4.3.4. Semboller

Semboller, örtülü bir şekilde örgütte gerçekleşen bir olayı, düşünceyi veya duyguyu ifade eden kodlardır. Semboller aracılığıyla temel değerlerin aktarımı gerçekleşir (Alp, 2017, s. 17). Örgüte ilişkin bir flama, logo, slogan, marş, örgütü anlatan sözcükler veya hareketler sembollere örnek olarak gösterilebilir. Bireylerin kendi kültürü ile örgüt kültürünü ilişkilendirmelerini sağlamaktadır (Kurşun, 2019, s. 24).

Aynı zamanda örgüt içindeki onur-teşekkür belgeleri, fiziksel materyaller, örgütte kullanılan terimler ve takdir edici sözler örgütsel sembollerdendir (Demir, 2019, s. 29).

4.3.5. Dil

Dil, örgütsel kültürün aktarımındaki en önemli öğedir. Örgütün üyeleri arasındaki iyi etkileşim, duygu ve düşünce aktarımı iyi bir dil kullanımına bağlıdır. Üyeler arasındaki iletişim stili, konuşma tarzları ve sözcüklerin seçimi örgütsel dili oluşturur (Coşkun, 2010, s. 83). Örgüt içindeki dil, örgütten örgüte değişiklik

göstermektedir. Çalışanların örgüt içerinde kullanılan dile olan yatkınlığı örgütsel kültürü güçlendirerek devamlılığını sağlar.

4.3.6. Törenler

Törenler, belirli bir kişi veya grubu ilgilendiren özel olayları, nesneyi diğer insanlara aktarmak için planlanmış faaliyetlerdir (Köse, Tetik & Ercan, 2001, s. 230). Törenlerle örgüt üyelerinin hem sosyalleşmesi hem de örgütün değer yapısını tanıması amaçlanmaktadır (Demir, 2019, s. 29).

4.3.7. Hikâyeler ve Efsaneler

Hikâyeler ve efsaneler, örgüt içinde geçmişte yaşanmış olağan dışı veya olağan olayların örgüt üyeleri aracılığıyla aktarılması sonucu oluşmaktadır. Örgüt kültürünün taşıyıcı rolünü üstlenen bir diğer unsurdur (Kurşun, 2019, s. 26).

Hikâye ve efsaneler vasıtasıyla örgütte iz bırakmış kişi veya olaylar sürekli bir şekilde anımsanmış olur. Örgütteki başarılar eski ve yeni üyeler arasında aktarılır. Bu sayede örgütsel bağlılığın ve çalışan motivasyonunun artması beklenir (Demir, 2019, s. 30).

4.3.8. Lider ve Kahramanlar

Lider ve kahramanlar, örgütün inanç, sembol ve değerleri ile kendi kişilikleri arasında bağ kurarak özdeşleştirmiş kişilerdir. Bu kişiler aynı zamanda örgüt üyelerinin örnek aldıklarıdır. Örgütün temel değer sistemini temsil ettiği ve bunları kişilikleri ile somutlaştırdıkları için simgeseldirler (Boylu & Sökmen, 2006, s. 46). Yani örgütte önceden iz bırakmış, adından söz ettiren kişilerin varlığı örgüt için motivasyon ve ilham kaynağıdır.

Bu kahraman ve liderlerin geçmişte veya şimdi yaptığı işler örgütün üyeleri için bir örnek teşkil edecektir. Örgüt kültürünün motivasyon kaynaklarından biri lider ve kahramanlardır.

4.4. Okul

Öğretim sisteminin olmadığı, sonra öğrenme ihtiyacı ve öğrenen sayısının artması ile birlikte eğitim daha sistematik bir şekilde okul kavramının oluşmasına neden olmuştur (Baştürk & Doğan, 2011, s. 68). Kökleri çok eskilere dayanan

okullar sosyal bir örgüttür. Ulus devletlerin ortaya çıkmaya başlaması ile beraber yaygınlaşmışlardır (Şişman, 2007, s. 13). Okullar öğrencilere gelişebilme imkanlarının verildiği, topluluk hissi ile onlara iş birliğinin öneminin aşılandığı ortamlardır. Okulun ortaya çıkardığı toplum, programlar ve günlük etkinlikler, çalışma planları, insan ilişkilerini içinde barındıran karmaşık yapılardan oluşur (Aydoğan, 2012, s. 29).

Okulları diğer örgütlerden farklı kılan en önemli şey girdisinin ve çıktısının insan olmasıdır. Bir ulusun geleceğini belirleyen en önemli unsurun insan olduğunu düşündüğümüzde okulların güçlü kültüre sahip olması o ulus için büyük önem teşkil etmektedir. Gelecek kuşaklara toplumsal kültürün aktarımı ancak böyle mümkündür (Terzi, 2000, s. 98).

Okulun var olmasının en önemli sebebi öğrencidir. Okul, öğrencinin içinde yaşamış olduğu topluma katkı sağlaması, daha insani bir şekilde onu geliştirebilmesi veya değiştirebilmesini sağlayabilecek vatandaş olarak yetişmesini sağlayan yerdir. Daha açacak olursak eğitim kurumu olan okullar, çimentosu insan olan sosyal yapılardır. Okullar içinde bulundukları toplumla devamlı etkileşim halinde olduğundan okulun çıktısı olan öğrencilerin sürekli olarak değişen ve gelişen topluma, dünyaya karşı uyum sağlamasını kolaylaştırır (Yasan, 2020, s. 20).

4.5. Okul Kültürü Kavramı

Okullar çevreye karşı duyarsız mekanizmalar olmadıkları, çevreyi etkiledikleri gibi çevreden etkilenebilmektedir. Dolayısıyla okullar bireylerin eğitimi ve öğretimi dışında kültür aktarımı görevini yerine getirmektedir. Ailede başlayan kültür aktarımı, okulda daha sistematik bir şekilde devam etmektedir. Gününün büyük bir kısmını okulda geçiren bireyler için en önemli önceliklerden biri okullardaki eğitimin kalitesidir (Ekşi, 2006, s. 10). Bu kadar önemli bir görev üstlenen okulların durumları, birbirlerinden olan farklılıkları, iyi eğitim olanakları öğrenciler için en önemli tercih sebeplerinden olacaktır. Çünkü "atmosfer" olarak adlandırılan ve okuldan okula farklılık gösteren bu etki o okuldaki herkesi etkileyebilmektedir. Performans, motivasyon, tükenmişlik seviyeleri, yabancılaşma bunlardan birkaçıdır (Taşkıran, 2008, s. 4). Okul kültürü, bir okulun başka okulla olan farklılığını ifade etmektedir. Bir okulun kültürü o okulun girdisini, çıktısını ve ortaya bir şey koyma sürecini etkilemektedir. Değerler, inançlar, varsayımlar,

gelenekler ile okulun kişiliğini ortaya koyan okul kültürünün önemi büyüktür (Yılmaz & Kurşun, 2020, s. 116). Okul kültürü ile ilgili birçok tanımlama yapılmaya çalışılmış ama ortak bir tanım üzerinde karar kılınamamıştır.

Okul kültürü, örgütün nasıl ilerlediğini ve yaşamanı nasıl sürdürdüğünü gösterir. Bu kültür kendi içinde beklenti, tutum, değer, normlar ve davranış şekillerini göstererek doğru-yanlış, iyi-kötü gibi değer sistemleri oluşturur. Okulu paylaşan tüm unsurların ortaklaşa oluşturdukları ilkeler olarak söylenebilir (Ankaralıoğlu, 2020, s. 75). Ayık ve Ada (2009, s. 430)'ya göre okul kültürü, okulun paydaşlarının okula ait ideolojiler, normlar, inançlar, sayıltılar, değerler ve efsaneleri benimsemesi ile birlikte okula ait yeni semboller ve örgütsel anlamlar ortaya çıkarılmasıdır.

Gümüşeli (2006, s. 14)'ne göre okul kültürü, kendisine özgü kimlik oluşturan okulun oluşturduğu kimlik ile kendisini diğer okullardan ayırmasıdır. Okulun paydaşlarının tutum ve davranışlarını içine alan bir bütündür. Okul kültürünün olumlu şekilde gerçekleşmesi çatışmacı ortamı azaltma, kuruma bağlılığın artış göstermesi, idare ve okula olan güveni yükseltme ve okulun başarısını yükseltme gibi birçok fayda sağlar.

Örgütsel kültür, sadece oradaki bireylerin kendi tutum ve davranışlarından oluşmamakta, örgütteki bireylerin ortak tutum ve davranışlarını ifade etmektedir. Bu yönüyle o örgütteki tutum ve davranışları kontrol altında tutmaktadır (Demirel & Karadal, 2007, s. 254). Gezer (2005, s. 8)'e göre okul kültürü, bir okuldaki yazılı olmayan kuralların tamamını ifade etmektedir. Okulları birbirinden farklı kılan ve okul kültürünü oluşturan temel şey, okulların fiziksel özelliği değil; okullardaki yönetici-öğretmen-öğrenci iletişiminin kalitesidir (Celep, 2002, s. 358). Okul kültürü ile öğretmenin moral ve motivasyonu arasındaki ilişki çeşitli araştırmalarda (Çevik & Köse, 2017; Dur, 2014; İpek & Taşdemir, 2019) ortaya konmuştur. Olumlu okul kültürlerinin öğretmenlerin motivasyonunu iyi yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğrencinin başarısında en önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin motivasyonlarının iyi olması bir okul için en önemli önceliklerden biri olmalıdır.

Başarı, öğrenme sürecinde gerçekleşen bilgi, beceri ve davranış düzeyindeki değişikliklerin istenen düzeyde gerçekleşme derecesidir. Bu değişiklikler

hedeflenen yönde gerçekleştiğinde başarı, hedeflenen yönde gerçekleşmediğinde ise başarısızlık olarak adlandırılmaktadır. Öğrencinin başarısı ile öğrenme süreci yakından ilişkilidir. Güleç ve Alkış (2003, s. 20)'a göre, okullarda gerçekleştirilecek olan öğrenme faaliyetinin belirlenen şekilde sonuçlandırılması yani başarının sağlanması o okuldaki olumlu ve etkili öğrenme atmosferine bağlıdır. Diğer bir yandan bir okulda başarıdan söz edilebilmesi; o okulda başarıya değer veren, başarı beklentisi taşıyan, etkili öğrenmeyi değerli bulan ve işbirliğinin önemli olduğu bir okul kültürüne bağlıdır (Balcı, 2014, s. 197). Özdemir (2006, s. 414)'e göre okul kültürünü belirleyen etkenler şu şekildedir:

- Hedef ve amaçlar
- Paydaşların beklentileri
- Okulun geçmişi
- Okulun fiziki şartları
- Okulun sosyo-ekonomik çevresi ve coğrafi olarak yeri
- Okulun kırsal ve kentsel alandaki konumu
- Okulun anlatılabilir tarihi gelişim süreci
- Okulda kullanılan teknolojinin güncelliği
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu
- Paydaşların okuldan beklentileri
- Okulun öğrencilere sunabileceği çeşitli imkanlar ve tesisler
- Eğitim sisteminin yapısı

Okul kültürü kavramı "güçlü" ve "zayıf" olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgüt üyelerinin hepsi veya bir bölümü tarafından benimsenmiş ve paylaşılmış olan kültür "güçlü okul kültürü", örgüt üyelerinin büyük çoğunluğu tarafından benimsenmemiş ve paylaşılmamış olan kültür "zayıf okul kültürü" olarak belirtilmektedir. Güçlü kültüre sahip olan okulların özellikleri arasında birbirlerine uyum, homojenlik, sıklık, durağanlık ve yoğunluk ve içsel kontrolün olduğu belirtilmektedir (Baytok, 2006, s. 8-9).

Güçlü okul kültürüne sahip okullarda örgüt üyelerinin okula bağlılıkları yüksek, zayıf okul kültürüne sahip okullardaki örgüt üyelerinin okula bağlılıkları düşüktür (Ankaralıoğlu, 2020, s. 76). Güçlü ve zayıf okul kültürüne sahip olan

okulların belli başlı özellikleri mevcuttur. Bu özellikler aşağıdaki Tablo 4.1'de daha ayrıntılı şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 4.1: Güçlü ve Zayıf Okul Kültürünün Karşılaştırılması

Zayıf Okul Kültürü	Güçlü Okul Kültürü
Paydaşlar arasında ilişki güçsüzdür.	Başarı gelenekselleşmiş ve yüksek düzeyde standartlar sıradanlaşmıştır.
İş birliği, yardımlaşma bilinci düşüktür.	İş birliği, yardımlaşma bilinci yüksek seviyededir.
Örgüt üyeleri sorumluluktan kaçınır.	Örgüt üyeleri sorumluluk almaktan kaçınmaz.
Okulda başarı beklentileri hep düşüktür.	Okulda başarı beklentisi hep yüksektir.
Örgüt üyeleri arasında kıskançlık ve güvensizlik yüksektir.	Örgüt üyeleri arasında güven ve bağlılık yüksektir.
Çalışanlar gelişim ve değişim istemez.	Çalışanlar değişim ve gelişimi ister.
Paydaşlar arasında çatışmacı bir tutum hakimdir.	Okulun paydaşları okulu bir aile olarak benimsemişlerdir.
Mesleki olarak motivasyon düşüklüğü mevcuttur.	Mesleki olarak paydaşlar fedakardır.

Kaynak: A. Özdemir (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 411-433.

Okul kültürü zamana bağlı olarak gelişen bir yapıdadır. Henüz bir geçmişe sahip olmayan, taze olarak nitelendirilecek okulların kültürlerinin henüz daha oluşmadığı söylenebilir. Okul çalışanlarının uzun süreli birlikteliği, okuldaki üyeler arasında etkileşimin ve iletişimin güçlü olması okul kültürünün oluşumunun en önemli etkenlerindendir (Taner, 2008, s. 26).

4.6. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar başlığı altında öğretmen meslek kimliği, uzaktan eğitim ve okul kültürü kavramları yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki ayrı başlık altında, son on yılı kapsayacak şekilde bir kronolojik sıralama ile incelenmeye çalışılmıştır.

4.6.1. Öğretmenlik Mesleki Kimliği ile İlgili Araştırmalar

4.6.1.1. Öğretmenlik Mesleki Kimliğine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Başdal (2021) yapmış olduğu çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki kimlik, öğretmen öz yeterlik inançları ve öğretme motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında öğrenim gören 632 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin yüksek düzeyde, öğretmen öz yeterlik inançlarının yeterli düzeyde ve öğretme motivasyonlarının orta-üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının meslek öncesi kimlikleri ile öz yeterlik inançları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ve öğretme motivasyonları ile meslek öncesi öğretmen kimlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Yolcu ve Kıngır (2021) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma Ankara'da bulunan üç devlet üniversitesindeki 752 sınıf öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Veriler "Demografik Bilgi Formu", "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ve "Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kimlik algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının öğretime yönelik öz yeterlik algıları arttıkça mesleki kimlik algılarının arttığı görülmüştür.

Yıldız (2020) yaptığı bu çalışmada farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin mesleki kimlik algısı, örgütsel bağlılık düzeyi ve sınıf yönetimi yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının onların örgütsel bağlılık düzeyini ve sınıf yönetimi yeterlik düzeyini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Bunun dışında, örgütsel bağlılık düzeyinin sınıf yönetimi yeterlik algısı üzerine olan etkisinde mesleki kimlik algısının aracı rolünün olmadığı saptanmıştır.

Soydaş (2020) öğretmenlerin mesleki gelişimin gereğini tartıştığı ve mesleki kimlik algısının mesleki gelişime etkilerini incelemeyi amaçladığı araştırmasında nitel araştırma yöntemi ve olgubilim (fenomenoloji) araştırma deseninden

yararlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilen 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin mesleğe yükledikleri anlamlar ile mesleki kimlik algılarının mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenin kendisini geliştirmek için çabalaması, değişim ve gelişim bilincine sahip olmasının mesleki kimlik algısı ile olduğu saptanmıştır.

Kavrayıcı (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretmen kimliği ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Eskişehir'in Tepebaşı merkez ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", "Öğretmen Kimliği Ölçeği" ve "Öğretmen Kimliğini Etkileyen Etmenler Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kimlik algıları ve örgütsel bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tülübaş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin hangi düzeyde mesleki kimlik algılarına sahip olduğunu ve bu mesleki kimlik algılarına yükseköğretim politikaları ve sosyo-kültürel özelliklerin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Kolektif araçsal durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırma Marmara bölgesinde bulunan en az yirmi yıllık geçmişe sahip olan üniversitelerdeki değişik unvan, cinsiyet, uzmanlık alanı ve yaşa sahip 24 katılımcı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışma sonucunda sosyo-kültrüel özelliklerin ve yükseköğretim politikalarının orta kariyer evresindeki akademisyenlerin mesleki kimlik algılarını biçimlendirdiği ortaya konmuştur.

Köysüren (2016) eğitimdeki değişimlerin bilişim teknolojileri öğretmenlerinin meslek kimlik yapıları ve duyguları üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında BT öğretmenlerinin çevrimiçi tartışma ortamlarındaki paylaşımlarından yola çıkarak; eğitimde gerçekleştirilen değişimlerin BT öğretmenlerinin mesleki kimliklerinde ve duygularında olan değişimleri incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonucunda eğitimsel değişikliklerin BT öğretmenlerinin mesleki kimlik yapılarında ve duygularında olumsuz etkilere sebep olduğu belirlenmiştir.

Özbaş (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma, görevde olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kimliklerine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya katılan katılımcılardan çeşitli metaforlar üreterek sosyal bilgiler öğretmeni olarak kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Bununla birlikte 23 farklı metafor üretilmiş ve 6 ana metafor üzerinde durulmuştur. Yapılan araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendileri ile ilgili metafor üretirken öğretmenliğe ilişkin metaforlar dışına çok çıkamadığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin geliştirdiği metaforların cinsiyet, okuduğu bölüm, fakülte, kıdem gibi değişkenlere göre değiştiği görülmüştür.

4.6.1.2. Öğretmenlik Mesleki Kimliğine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hapsari ve Budiraharjo (2019) yaptıkları bu çalışmada Endonezya'da uygulanmakta olan imar politikası uygulamasının yüksek ve düşük performanslı okullarda İngilizce öğretmeni kimliğini nasıl geliştirdiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma grubunu Endonezya'nın Yogyakart Eyaletindeki devlet liselerinde görev yapan 12 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma sonucunda imar politikası uygulamasının İngilizce öğretmeni kimliği gelişimine katkısının değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca yüksek ve düşük performanslı okullardaki öğrencilerin kendilerine olan inançları öğretmen kimliğini etkilemektedir.

Bogrek (2017) yaptığı bu çalışma ile ABD'de bulunan charter ve düzenli devlet okullarındaki öğretmenlerin örgütsel kimlikleri ile mesleki kimliklerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu ABD'nin Teksas ve Arkansas eyaletlerinde bulunan charter okullarından (306) ve devlet okullarından (694) olmak üzere toplam 1000 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda devlet okulu öğretmenlerinin charter okulu öğretmenlerine göre daha yüksek örgütsel kimlik puanlarını aldığı ve öz yeterliğin mesleki kimliği sadece charter okullarındaki öğretmenlerde yordadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmen kimliği her iki okul türündeki öğretmenlerde mesleki bağlılık ve öğretmenin kalıcılığını pozitif olarak yordamıştır.

Rozati (2017) yaptığı bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin kurumsal ve mesleki kimlikleri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırma verileri “Mesleki Kimlik”, “Kurumsal Kimlik” ve “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin kurumsal kimlikleri ile öğretmen öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, mesleki kimlikleri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin profesyonel kimliklerinin öz yeterliklerini yordadığı görülmüştür.

Zivkovic (2016) yaptığı bu çalışmada öğretmen meslek kimliği ile sosyo-demografik ve psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu Sırbistan ve Karadağ’da aktif olarak görev yapan 284 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda kişisel gelişimin öğretmen kimliğinin en belirgin yönü olduğu, öğretmenlerin mesleki kimlikleri ile bireysel psikolojik özellikleri arasında korelasyon saptanmıştır. Ayrıca mesleki memnuniyet öğretmen meslek kimliğinin en iyi tahmincisi olarak belirlenmiştir.

Wang ve Du (2016) yaptıkları çalışmada Çince öğretmenlerinin dillerini nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda Çince öğretmenlerinin kendilerini birden fazla rolde gördüklerini belirlemiştir. Ayrıca Çince öğretmenlerinin bazı rolleri hakkındaki inançlarına meydan okuyan bazı bağlamsal faktörler olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Komba ve arkadaşları (2013) yaptıkları bu çalışma ile üniversitede görevli öğretim görevlilerinin mesleki kimliklerini nasıl algıladıkları, mesleki geliştirme programının mesleklerini nasıl etkilediklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma çalışma grubunu Darüsselam Üniversitesi çalışanı olan 67 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Görüşme ve ölçek ile elde edilen veriler sonucunda, öğretmenlerin mesleki kimliklerini mesleki geliştirme programları az etkilerken; öğretmenlerin izleme ve öğretim, değerlendirme ve kalite güvencesine olumsuz baktıkları belirlenmiştir.

Bukor (2011) yaptığı bu çalışmada ESL öğretmenlerinin kişisel özellikleri, eğitim seviyeleri ve mesleki deneyimlerinin öğretmen kimlikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda çalışmaya katılan ESL öğretmenlerinin inançları, algıları ve yorumları okul deneyimlerini, kariyer tercihlerini, öğretim uygulamalarını ve öğretmen kimliklerini güçlü şekilde

etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen kimliğinin ortaya koyulurken öğretmenin kişisel yaşantılarının derinlemesine incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.6.2. Uzaktan Eğitim ile İlgili Araştırmalar

4.6.2.1. Uzaktan Eğitime İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aykar ve Yurdakal (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma okul öncesi kademesinde eğitim veren öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini, uygulama noktasında yaşadıkları zorlukları ve zorluklarla nasıl mücadele ettiklerini incelemeyi amaçlamıştır. Çeşitli şehirlerdeki okullardaki görevli 25 öğretmen ile yapılmıştır. Sonuç olarak acil uzaktan eğitim sürecinde fırsat eşitsizliği oluştuğuna, aile yaşamının eğitime olumsuz yönde yansıdığı, çocukların göz sağlığı ve değişik türdeki gelişim alanlarının olumsuz şekilde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma COVID-19 pandemisinin eğitim alanı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Acil uzaktan eğitim süreci ile uzaktan eğitim arasındaki farklılıklardan bahsedilen çalışma, uzaktan eğitimdeki eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan uygulamalar üzerinden hareketle bunlardan nasıl maksimum seviyede fayda sağlanabilir, şeklinde üzerinde durmuştur. Ayrıca acil uzaktan eğitim süreci ile birlikte teknolojik yetersizliklerden ötürü ortaya çıkabilecek fırsat eşitsizliğine sebebiyet verilmemesinin önemine değinmiştir.

Gonca (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırma okul öncesi kademesinde görevli yönetici ve öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecindeki resmi programı uygulama sürecini incelemek ve farklı ortamlarda resmi programın uygulanabilirliğine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları, dokümanlar ve araştırmacı günlükleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin önceden deneyimlemedikleri bir süreç olduğundan ötürü planlamada, çocuklara etkinlik üretmede ve uzaktan eğitim teknolojilerini uyum sağlamakta çeşitli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir.

Yumbul (2021) yaptığı çalışmada liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın verileri "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma grubunu Samsun ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde görev yapan farklı branşlardaki 404 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik ortalamanın üzerinde olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür.

Timurkan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, biyoloji eğitimi veren (fen bilimleri ve biyoloji) öğretmenlerin COVID-19 dönemindeki uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili genelinde görev yapan biyoloji öğretmenleri ile biyoloji dersi veren fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Özetle özel okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir fark oluşturmuştur.

Demir (2021) tarafından yapılan çalışma, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve bu tutumlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, yaş) göre farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemeyi amaçlamıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde Sakarya ilindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde bulunan öğretmen ve öğrencilerin oluşturduğu araştırma grubunun örneklemi 244 öğretmen ve 970 öğrencidir. Veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında mesleki kıdem, internet bağlantısı kopma sorunu ve bilişim teknolojileri kullanma yeterliğine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Akgül (2021) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) modelinin kullanıldığı araştırma Uşak ili Merkez ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan

15 sosyal bilgiler öğretmeni, 15 veli ve 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerine dair yorumlar ağırlık kazanırken, öğrenci velileri ve öğretmenlerin bir görüş birliğinde buluştukları tespit edilmemiştir.

Koca (2021) yapmış olduğu bu çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Osmaniye ili sınırları içerisinde görev yapan 345 branş öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda yapılan bağımsız örneklem t-testi, Levene's testi, frekans, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve normallik testlerinin istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür.

Akman (2021) yapmış olduğu çalışmasında İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde 4,5,6,7 ve 8.sınıflarda ders veren 386 İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda İDKAB öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzeyin altında kalmıştır. Ayrıca mesleki kıdem, okul türü, cinsiyet, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kütükcü (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretme motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Türkiye'de farklı bölgelerinde bulunan farklı 429 öğretmenin oluşturduğu araştırma grubu ile yapılan çalışmanın verileri "Öğretme Motivasyonu Ölçeği" ve "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" tarafından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları orta düzey olarak saptanmıştır. Ayrıca mesleki kıdem ve teknoloji kullanımına yatkınlık değişkenlerinde anlamlı bir farklılık varken; yaş, öğrenim durumu, cinsiyet, okul türü, uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olma gibi değişkenlerde anlamlı fark saptanmamıştır.

Kocayiğit ve Uşun (2020) yaptıkları çalışma ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Burdur ili Altınyayla ve Gölhisar ilçelerinde görev yapan 204 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" ile elde edilen verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim yönelik tutumları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitim tutumları arasında anlamlı bir fark görülürken; öğrenim durumu, cinsiyet, branş değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı farklılığın gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkü (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçesinde yer alan farklı 37 okulda görevli 355 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, mesleki kıdem ve sınıf ya da branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir fark oluşturmadığı; öğrenim durumu değişkenine göre ise anlamlı bir fark oluştuğu belirlenmiştir.

Karaağaç (2017) yaptığı çalışmada okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayar teknolojisini kullanmaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan 41 okul yöneticisi ve 204 sınıf öğretmeni çalışma gurubunu oluşturmuştur. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin yaş, kıdem ve kurumlarına göre bilgisayar destekli eğitim yapmaya daha olumlu baktıkları; öğrenim durumu, cinsiyet, medeni hal, kademe ve kurumdaki göreve göre ise anlamlı bir fark saptanmamıştır.

4.6.2.2. Uzaktan Eğitime İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Atiles ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma ABD ve çeşitli Latin Amerika ülkesindeki okul öncesi öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim deneyimlerini ve COVID-19 sürecinde yüzleştikleri zorlukları ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile 26 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitime karşı hazırlıksız olunduğu, okul öncesi

çocuklarının acil uzaktan eğitimine ilişkin eğitim eksikleri temel sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Hehebci ve arkadaşları (2020) gerçekleştirdiği çalışma COVID-19 sürecindeki öğretmen ve öğrencilerin acil uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenci ve öğretmenlerin canlı yayın şeklinde dersler istediği, altyapı sorunu yaşandığı ve teknolojik imkanların yetersiz olması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tran (2021) yaptığı bir çalışmada Vietnam'da bulunan Ton Duc Thang Üniversitesi öğrencilerinin ve akademisyenlerin COVID-19 pandemisinde gerçekleştirdiği uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Ton Duc Thang Üniversitesi bünyesinde görevli 19 akademisyen ve 300 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu, ders çalışma motivasyonlarının zayıfladığı ve ders öğretmenleriyle olan etkileşimlerinin zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere bakıldığında sınıf yönetmedeki zorluklar, sınıf atmosferinin sağlanamaması ve iş yükünün artması gibi zorluklarla karşılaşılmıştır.

Migocka-Patrzałek ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemisinin Wroclaw Üniversitesi akademisyenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitimden önceki deneyimlerin koronavirüs kriziyle mücadele ettikten sonra kullanma isteği ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu görülmüştür.

Lahiri ve arkadaşları (2021) yaptığı bu çalışmada COVID-19 pandemisinde yüksek öğretim kurumlarında gerçekleşen acil uzaktan öğretimdeki zorluklar ve öğretmenlerin tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin tutumları ve yaşları ile acil uzaktan öğretim arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Kartimi ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada COVID-19 döneminde uzaktan eğitim ile derslere devam eden kimya öğretmenlerinin içerik bilgisi ve tutumlarının incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Endonezya'nın Java şehrinde bulunan 109 katılımcı oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim için çeşitli teknoloji platformlarını öğretmen ve

değerlendirme biçimlerini geliştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Ayrıca uzaktan eğitime cevap vermede olumlu tutumlar içerdikleri görülmüştür.

Seabra ve arkadaşları (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma Portekiz'de okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin acil uzaktan eğitim sürecini endişeyle algıladıklarını fakat genelinin bu süreci bir fırsat olarak gördüğünü tespit etmiştir. Öğretmenlerin iş yükü, zaman kullanımı ve çalışma şartları olarak sıkıntılar çektiğini; acil uzaktan eğitim sürecinde ise veli katılımı, sosyal olarak temasın eksik kalması ve katılımdan yana sıkıntıların oluştuğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin genelinin bu süreci dijital bir dönüşüm, gelişim olarak avantajlı gördüğü belirtilmiştir.

Aliyyah ve arkadaşları (2020) yaptıkları bu çalışmada COVID-19 pandemisi döneminde Endonezya'daki "Evden Okul" adı verilen uzaktan eğitim programındaki görevli ilkokul öğretmenlerinin çevrim içi öğrenme algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda yarı yapılandırılmış ve ölçek sonuçları öğretim stratejileri, zorluklar, öğretmen desteği ve motivasyon olmak üzere dört ana tema altında toplanmıştır. Ayrıca çevrim içi öğrenme başarısının teknolojinin hazır olması, ulusal insancıl bir müfredat, hükümet, okullar, öğretmenler ve veliler gibi tüm paydaşların desteğine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Talidong (2020) yaptığı bu çalışmada COVID-19 pandemisinde Filipinli dil öğretmenlerinin Çin'deki Xi'an şehrindeki ilkokul öğrencilerine yönelik uzaktan İngilizce dil öğretim stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda Filipinli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere yönelik endişeleri ve öğretim stratejilerini vurgulanmıştır.

Canals ve Al-Rawashdeh (2018) yaptıkları çalışmada Ürdün'de bulunan Yarmouk Üniversitesi'ndeki çevrim içi İngilizce dil kurslarında görev alan öğretmenlerin eğitimi ve eğitim teknolojisine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çevrim içi öğretimde alıcı

beceriler (dinleme, okuma) için algıladıkları teknolojiyi kullanma becerisinin üretken becerilerden (konuşma, yazma) daha fazla fırsat sağladığı belirlenmiştir.

Murpy ve arkadaşları (2011) yaptıkları çalışma ile Kanadalı lise öğretmenlerinin senkron ve asenkron çevrimiçi öğretime dair bakış açılarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 42 Kanadalı lise öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda senkron öğretimin öğrenci merkezli yaklaşımlardan ziyade öğretmene dayalı bir yol izlerken; asenkron öğretimin ise soruları yanıtlamak ve sorunları gidermek için senkron öğretim ile desteklendiği belirlenmiştir.

4.6.3. Okul Kültürü ile İlgili Araştırmalar

4.6.3.1. Okul Kültürüne İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Cevar (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin okul kültürü algıları ve kolektif yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada örneklem olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili ve ilçelerinde bulunan çeşitli okullardaki görevli 337 öğretmenden veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul kültürü algıları ile kolektif yeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çeltek (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma, öğretmenlerin algılarına göre okul kültürü ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde görev yapan 347 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Okul Kültürü Ölçeği" ve "İş Doyumu Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algıları ile iş doyum algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görev kültürü boyutunun okullarda yoğun olarak algılandığı, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görünmezken; kıdem, istihdam türü, branş ve yaş değişkenine göre anlamsal farklılık olduğu saptanmıştır.

Berk (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, meslek liselerindeki öğretmenlerin okul kültürüne yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Merkez ilçeleri Odunpazarı ve Tepebaşı

ilçesinde görev yapan 492 meslek lisesi öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Can (2020) yaptığı çalışmasında ortaokul müdürlerinin görevsel ve bireysel motive etme düzeyleri ile algılanan okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 228 ortaokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre okul kültürü algılarının değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca okul kültürü alt boyutlarından "Destek Kültürü" ve "Başarı Kültürü" boyutlarında yüksek ortalamaların olduğu belirlenmiştir.

Aytek (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin duyuşsal iyilik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul, liselerde görev yapan 376 öğretmendir. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu", "İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algısı Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul kültürü algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul kültürü algılarının duyuşsal iyilik algı düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği görülmüştür.

Aktaş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algı düzeylerinin belirlenmesini amaçlamıştır. İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesine bağlı 25 resmi ve 9 özel okuldaki 276 ilkokul öğretmeni araştırma örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin okul kültürü algıları ile işten memnuniyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; "güç kültürü" alt boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek okul kültürü algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen medeni durum ile okul kültürü algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Irmak (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Malatya iline bağlı Battalgazi ilçesindeki Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul kültürüne yönelik

algılarının düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Battalgazi ilçesindeki Anadolu Lisesinde görevli 280 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okul Kültürü Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul kültürü genel algıları "katılıyorum" düzeyinde gerçekleştiği, "bütünleşme ve aidiyet" boyutunda en yüksek algı düzeyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yaş ve mesleki kıdem değişkenine göre oku kültürü algılarının anlamlı olarak farklılaştığı; medeni durum, kıdem, cinsiyet ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir.

4.6.3.2. Okul Kültürüne İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

González-Nieto ve arkadaşları (2021) yaptıkları bu çalışma ile Meksika'da bulunan bir kamu üniversitesindeki profesörlerin ve öğrencilerin yeterli dijital teknolojiye sahip olup olmadıklarını, dijital teknolojiyi kullanmadaki engellerini, yenilikçi eğitim programlarının varlığının kabul edip etmediklerini ve belirtilen öğrenmenin eğitim programlarında gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda maddi kaynaklar ve sosyal ilişkiler alanında yenilikler olduğu, kültürel boyutun ise olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca okul kültürünün sağlam olduğu ve gerekli öğretme-öğrenme sürecine devam etmek için yeterli düzeyde teknolojik imkana sahip oldukları görülmüştür.

Omenyi ve Emengini (2020) yaptıkları çalışmada Nijerya'nın Anambra Eyaletindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgüt kültürü ile çalışma tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın evrenini Anambra Eyaletinde bulunan ortaokullarda görev alan 6396 öğretmen oluştururken örneklem olarak 1279 öğretmen seçilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin örgüt kültürü ile ilgili soruları ağırlıklı olarak "iyi", işe karşı tutumları da "iyi" şeklinde cevapladıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile işe karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Sinulingga ve arkadaşları (2019) yaptıkları bu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin profesyonelliği konusunda okul müdürü liderliği, okul kültürü ve öğretmenlerin çalışma motivasyonu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Endonezya'nın Kuzey Sumatra Eyaleti'nde MGMP Beden

Eğitimi Meslek Yüksekokulu Beden Eğitimi Serdang Bedagai Regency'de kayıtlı 30 beden eğitimi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda okul müdürünün liderliğinin ve öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının öğretmen profesyonelliğini doğrudan etkilediği, okul kültürünün ise öğretmen profesyonelliğini etkilemediği tespit edilmiştir.

Mujiati ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin akademik denetimi ve okul kültürünün öğretmenlerin öğretim kalitesine olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda okul kültürünün öğretmenin öğretim kalitesi üzerinde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda okul müdürünün akademik denetiminin ve okul kültürünün eş zamanlı olarak öğretmenin öğretim kalitesine etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

Britton (2018) yaptığı bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin okul kültürü algılarına olan etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında ABD genelinde öğretmenlik yapan 15 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin okul müdürleri hakkındaki algılarının okul kültürünü ve öğretmenlerin çalışmalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rauf ve arkadaşları (2018) yaptıkları bu çalışmada okul kültürünün Malezya'daki ortaokullarda mesleki gelişimin yönetimi üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda mesleki gelişim yönetimi ile okul kültürü arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul kültürünün beş yapısından ikisi olan kolektif etkinlik ve iletişim boyutunun mesleki gelişim yönetimini etkilediği saptanmıştır.

Widiyanti ve arkadaşları (2018) yaptıkları bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin çalışma motivasyonu, okul müdürünün liderliği ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda okul müdürünün liderliğinin öğretmen performansına doğrudan etkisi olurken okul kültürünün motivasyon etkinliği yoluyla dolaylı yoldan etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Glušac ve arkadaşları (2015) yaptığı bu çalışmada Sırbistan'da bulunan ilkokullardaki okul kültürünün öğretme ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini

incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda okul kültürünün öğretme ve öğrenme süreci üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

5. ANKET ANALİZİ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada kullanılacak ölçekler ile ilgili çeşitli analizler yapılacaktır. Sırasıyla; araştırma modeli, örneklem seçimi, veri toplama araçları ve veri analizine yönelik bilgilere yer verilecektir.

5.1. Araştırma Modeli

Bu nicel çalışmada betimsel araştırma türlerinden olan genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, bir konu veya olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, beceri, yetenek ve tutum vb. özelliklerinin ortaya konulduğu ve diğer araştırmalara oranla daha büyük örneklemlerle yapılan tarama çalışmalıdır (Büyüköztürk vd., 2018, s. 177). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitim tutumları ile okul kültürü arasındaki ilişki araştırılmaktır.

5.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili ve ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Yapılacak olan çalışma için verilerin toplanacağı katılımcıların bulunduğu okullara gerekli ölçekler ulaştırılmıştır. Katılımcıların seçiminde seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, yapılacak olan araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi bakımından zengin durumların tespit edilmesi ile birlikte geniş çapta araştırma yapılmasını sağlamaktadır. Belli şartları sağlayan veya özelliklere sahip olan bir veya daha fazla durumlarla detaylı yapılacak olan çalışmalarda bu örnekleme yöntemi tercih sebebi olmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s. 91-92).

Araştırmanın çalışma grubunu ise Zonguldak ilinin Merkez, Ereğli, Alaplı, Çaycuma ve Kozlu ilçelerindeki tüm kamu ve özel okulların ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan seçkisiz olmayan (non-random) örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme ile seçilen 504 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında betimsel istatistiklere ait veriler aşağıdaki Tablo 5.1'de gösterilmektedir.

Tablo 5.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	n	309	195				504
	%	61,3	38,7				100
Okul Türü		Kamu	Özel				
	n	491	13				504
	%	97,4	2,6				100
Eğitim Durumu		Ön Lisans	Lisans	Lisansüstü			
	n	6	442	56			504
	%	1,2	87,7	11,1			100
Yaş		20- 25	26- 30	31- 35	36- 40	41 ve üstü	
	n	7	61	85	140	211	504
	%	1,4	12,1	16,9	27,8	41,9	100
Mesleki Kıdem (Deneyim)		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	
	n	46	109	97	110	142	504
	%	9,1	21,6	19,2	21,8	28,2	100
Çalıştığı Okul Kademesi		Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise		
	n	41	143	216	104		504
	%	8,1	28,4	42,9	20,6		100
Mezun Olduğu Fakülte		Eğitim Fakültesi	Fen-Edebiyat Fakültesi	Diğer Fakülteler			
	n	391	61	52			504
	%	77,6	12,1	10,3			100

Tablo 5.1'de yer alan değerler incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin 309'unun (%61,3) kadın, 195'inin (%38,7) erkek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında yaşlara göre katılımın sırasıyla 211 kişi (%41,9) 41 yaş ve üstü, 140 kişi (%27,8) 36-40 yaş, 85 kişi (%16,9) 31-35 yaş, 61 kişi (%12,1) 26-30 yaş, 7 kişi (1,4) 20-25 yaş şeklindedir. Mesleki kıdem incelendiğinde çalışmaya katılan 142 (%28,2) öğretmenin 21 yıl ve üstü, 110 (%21,8) öğretmenin 16-20 yıl, 97 (%19,2) öğretmenin 11-15 yıl, 109 (%21,6) öğretmenin 6-10 yıl ve 46 (%9,1) öğretmenin 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde 442'si (%87,7) lisans, 56'sı (%11,1) lisansüstü ve 6'sı (%1,2) ön lisans mezunu durumundadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler bakımında dağılımları 391 (%77,6) eğitim fakültesi, 61 (%12,1) fen edebiyat fakültesi ve 52 (%10,3) diğer fakülte şeklindedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 491'i (%97,4) kamu okullarında görev yaparken 13'ü (%2,6) özel okullarda çalışmaktadır. Son olarak çalışmaya katılan

öğretmenlerin çalıştıkları okul kademeleri incelendiğinde 216'sının (%42,9) ortaokul, 143'ünün (%28,4) ilkokul, 104'ünün (%20,6) lise ve 41'inin (%8,1) okul öncesinde görev yaptığı görülmektedir.

5.3. Veri Toplama Araçları

Katılımcılarda veri toplamak amacıyla "Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği", "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Okul Kültürü Ölçeği" olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerini öğrenmek adına "Kişisel Bilgi Formu" katılımcılarca doldurulmuştur.

5.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bu formda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, yaş, eğitim durumu, okul kültürü, mezun olunan fakülte ve çalıştığı okul kademesine yönelik katılımcıların demografik bilgilerinin belirlenmesine ilişkin sorular bulunmaktadır.

5.3.2. Mesleki Kimlik Algıları Ölçeği (MKAÖ)

Yıldız (2020) tarafından geliştirilmiştir. Eğitimsel ve Öğretimsel Etkileşim Algısı (1, 2, 3), Mesleki Rol Algısı (4, 5, 6), Mesleki Statü-Saygınlık Algısı (7, 8, 9), Mesleki Güdü Algısı (10, 11, 12, 13) ve Deneyimsel Pedagoji Algısı (14, 15, 16, 17) olmak üzere beş alt boyuttan ve toplamda 17 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçek "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Sıklıkla (4)" ve "Her Zaman (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,70; Mesleki Rol Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,79; Mesleki Statü/Saygınlık Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,79; Mesleki Güdü Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,78; Deneyimsel Pedagoji Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,75 olarak hesaplanmıştır.

5.3.3. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)

Ağır vd. (2007) tarafından geliştirilmiştir. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19) ve Uzaktan Eğitimin Avantajları (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 18, 20, 21) olmak üzere iki alt boyut ve toplamda 21 maddeden oluşan 5'li likert tipinde olan ölçek; "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)",

"Kararsızım (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek aynı zamanda ters maddeler (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19) içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliliği Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,83 olarak sonuçlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,80; Uzaktan Eğitimin Avantajları Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,89 olarak hesaplanmıştır.

5.3.4. Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ)

Terzi (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları sırasıyla; Destek Kültürü (7, 10, 11, 16, 18, 24, 26, 27 maddeler), Başarı Kültürü (9, 17, 21, 22, 25, 28 maddeler), Bürokratik Kültür (8, 12, 13, 14, 15, 19, 20, 23, 29 maddeler) ve Görev Kültürü (1, 2, 3, 4, 5, 6 maddeler) şeklinde dört alt boyuttan oluşmakta ve ölçekte toplamda 29 madde bulunmaktadır. Ölçek; "Hiçbir Zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Çoğunlukla (4)" ve "Her Zaman (5)" olarak 5'li likert tipindedir. Ölçeğin güvenirlilik analizi ile birlikte ölçeğin genel güvenirliliği Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,84 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarının güvenirlilik analizi; Destek Kültürü Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,88, Başarı kültürü Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,82, Bürokratik Kültür Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,76, Görev Kültürü Cronbach's Alpha (α) katsayısı değeri 0,74 şeklinde sonuçlanmıştır.

5.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki veriler SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, yüzde ve sayı gibi betimsel istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Çalışmadaki veriler normal bir dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algılarının cinsiyet, okul türü ve okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algılarının yaşa, mezun olunan fakülteye, mesleki deneyime ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek

yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumlar ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyonu uygulanmıştır. Son olarak öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile uzaktan eğitime karşı tutumlarının okul kültürünü yordama gücünü tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizine başvurulmuştur.

Verilerin normal dağılım sağlayıp sağlamadığını belirleme noktasında çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu çalışmadaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±2 sınırları içinde olduğu tespit edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta olması verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre bu çalışmadaki verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 5.2: Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler ve Alt Boyutları	**Çarpıklık (Skewness)**	**Basıklık (Kurtosis)**
Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	-,52	,74
Mesleki Rol	-1,13	1,13
Mesleki Statü-Saygınlık	,06	-,54
Mesleki Güdü	-,81	,21
Deneyimsel Pedagoji	-,83	,16
Mesleki Kimlik Genel Puanı	-,39	,03
Uzaktan Eğitimin Avantajları	,03	,02
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	,62	,78
Uzaktan Eğitim Genel Puanı	,25	,41
Görev Kültürü	-,33	,64
Destek Kültürü	-,68	,78
Bürokratik Kültür	,05	,18
Başarı Kültürü	-,70	,51
Okul Kültürü Genel Puanı	-,32	1,46

5.5. Çalışmanın Bulguları

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın amacı doğrultusunda problemlere ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

5.5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitime yönelik tutumları ve okul kültürü algıları hangi düzeydedir?" şeklindedir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken aritmetik ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (ss) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5.3: Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N = 504)

Grup	Değişkenler	Min	Max	x̄	ss
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	1,00	5,00	4,14	0,63
	Mesleki Rol	1,00	5,00	4,58	0,45
	Mesleki Statü-Saygınlık	1,00	5,00	2,92	0,92
	Mesleki Güdü	1,00	5,00	3,81	0,91
	Deneyimsel Pedagoji	1,00	5,00	4,50	0,52
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	1,00	5,00	4,01	0,44
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	1,00	5,00	2,54	0,70
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	1,00	5,00	2,13	0,68
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	1,00	5,00	2,40	0,61
Okul Kültürü	Görev Kültürü	1,00	5,00	3,80	0,57
	Destek Kültürü	1,00	5,00	3,68	0,73
	Bürokratik Kültür	1,00	5,00	3,08	0,61
	Başarı Kültürü	1,00	5,00	3,72	0,71
	Okul Kültürü Genel Puanı	1,00	5,00	3,52	0,43

Tablo 5.3 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kimlik değişkenine yönelik genel puanlarının aritmetik ortalamasının (x̄ = 4,01), standart sapmasının ise 0,44 olduğu görülmektedir. Bu değerin "Sıklıkla" aralığına denk geldiği görülmektedir. Mesleki kimlik "Mesleki Rol" alt boyutunun (x̄ = 4,58) aritmetik ortalama ve 0,45 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu değer "Her Zaman" aralığına denk gelmektedir. Mesleki kimlik değişkeninin "Mesleki Statü-Saygınlık" alt boyutunda (x̄ = 2,92) aritmetik ortalama ve 0,92 standart sapma ile mesleki kimlik değişkenindeki en düşük değer görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları doğrultusunda, uzaktan eğitim genel puanının aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ = 2,40), standart sapmasının ise 0,61 olduğu görülmektedir. Bu değer "Katılmıyorum" aralığına denk gelmektedir. "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunun ($\bar{x}$ = 2,54) aritmetik ortalama ve 0,70 standart sapma ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu değer "Katılmıyorum" aralığına denk gelmektedir. Değişkenin en düşük ortalamaya sahip alt boyutu "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" nın aritmetik ortalaması ($\bar{x}$ = 2,13), standart sapması 0,68'dir. Bu değerin karşılığı "Katılmıyorum" dur.

Okul kültürü değişkeninin genel puanı incelendiğinde, aritmetik ortalama ($\bar{x}$ = 3,52), standart sapmasının 0,43 olduğu görülmektedir. Bu değerin karşılığı "Çoğunlukla" dır. Değişkenin en yüksek düzeye sahip alt boyutu ($\bar{x}$ = 3,80) aritmetik ortalama ve 0,57 standart sapma ile "Görev Kültürü" alt boyutudur. Bu değer "Çoğunlukla" karşılığına denk gelmektedir. Bir diğer alt boyut olan "Bürokratik Kültür" okul kültürü değişkenini en düşük ($\bar{x}$ = 3,08) aritmetik ortalama ve 0,61 standart sapmasına sahiptir. Bu değerler "Çoğunlukla" karşılığına denk gelmektedir.

5.5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları katılımcıların demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, okul türü, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, okul kademesi) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulguları elde etmek için katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyet ve okul türü değişkeninde bağımsız örneklem t-testi analizi; yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, okul kademesi değişkenlerine yönelik ise ANOVA analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları cinsiyet (kadın ve erkek) değişkenine göre elde edilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5.4'te yer almaktadır.

Tablo 5.4: Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Değerleri

Grup	Değişkenler		n	x̄	s	t	p
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Kadın	309	4,16	,60	1,12	,37
		Erkek	195	3,92	,67		
	Mesleki Rol	Kadın	309	4,60	,44	1,11	,02
		Erkek	195	4,55	,47		
	Mesleki Statü-Saygınlık	Kadın	309	2,89	,90	-,80	,39
		Erkek	195	2,96	,96		
	Mesleki Güdü	Kadın	309	3,94	,85	4,22	,04
		Erkek	195	3,59	,96		
	Deneyimsel Pedagoji	Kadın	309	4,57	,48	4,05	,00
		Erkek	195	4,38	,56		
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Kadın	309	4,06	,41	3,34	,02
		Erkek	195	3,92	,48		
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kadın	309	2,57	,68	1,25	,48
		Erkek	195	2,49	,73		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kadın	309	2,10	,66	-1,49	,55
		Erkek	195	2,19	,70		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Kadın	309	2,41	,60	,41	,87
		Erkek	195	2,39	,62		
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Kadın	309	3,81	,55	,12	,52
		Erkek	195	3,80	,58		
	Destek Kültürü	Kadın	309	3,68	,75	,20	,05
		Erkek	195	3,67	,70		
	Bürokratik Kültür	Kadın	309	3,10	,62	1,18	,45
		Erkek	195	3,03	,60		
	Başarı Kültürü	Kadın	309	3,71	,71	-,43	,76
		Erkek	195	3,74	,73		
	Okul Kültürü Genel Puanı	Kadın	309	3,53	,41	,47	,44
		Erkek	195	3,51	,46		

Not: $p<0.05$

Tablo 5.4'te elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre mesleki kimlik genel puanında (t= 3,34; p = 0,02) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki kimlik "Mesleki Rol" alt boyutunun (t= 1,11; p = 0,02), "Mesleki Güdü" alt boyutunun (t= 4,22; p = 0,04), "Deneyimsel Pedagoji" alt boyutunun (t= 4,05; p = 0,00) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Cinsiyete göre anlamlı farklılığın olduğu alt boyutlarda kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde algılara sahip olduğu görülmektedir. Meslek kimlik ölçeğinin "Eğitim-Öğretimsel Etkileşim", "Mesleki Rol", Ölçeğin alt boyutlarından "Eğitim-Öğretimsel Etkileşim" (t= 1,12; p= 0,37)

ve “Mesleki Statü-Saygınlık” (t= -0,80; p= 0,39) boyutlarında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir.

Cinsiyete yönelik uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (t= 0,41; p = 0,87) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Uzaktan eğitim genel puanı aritmetik ortalamasının kadın öğretmenlerde ($\bar{x}$ = 2,41), erkek öğretmenlerde ise ($\bar{x}$ = 2,39) olduğu tespit edilmiş ve büyük oranda bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Uzaktan eğitim “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunun (t= -1,25; p= 0,48), “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunun (t= 1,49; p= 0,55) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin okul kültürü genel puanı incelendiğinde (t= 0,47; p = 0,44) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okul kültürü genel puanı aritmetik ortalamasının kadın öğretmenlerde ($\bar{x}$ = 3,53), erkek öğretmenlerde ise ($\bar{x}$ = 3,51) olduğu tespit edilmiştir ve büyük oranda bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ayrıca okul kültürü “Görev Kültürü” alt boyutunun (t= -3,81; p= 3,80), “Destek Kültürü” alt boyutunun (t= 0,20; p= 0,05), “Bürokratik Kültür” alt boyutunun (t= 1,18; p= 0,45) ve “Başarı Kültürü” alt boyutunun (t= -0,43; p= 0,76) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 5.5: Okul Türü Değişkenine Göre T-Testi Analiz Değerleri

Grup	Değişkenler		n	x̄	s	t	P
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Kamu	491	4,14	,63	-,07	,52
		Özel	13	4,15	,57		
	Mesleki Rol	Kamu	491	4,58	,45	-,62	,83
		Özel	13	4,66	,47		
	Mesleki Statü-Saygınlık	Kamu	491	2,91	,92	-1,40	,81
		Özel	13	3,30	,99		
	Mesleki Güdü	Kamu	491	3,79	,91	-3,03	,06
		Özel	13	4,30	,58		
	Deneyimsel Pedagoji	Kamu	491	4,49	,53	-2,88	,00
		Özel	13	4,76	,33		
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Kamu	491	4,00	,44	-2,62	,44
		Özel	13	4,27	,36		
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Kamu	491	2,54	,70	-,38	,58
		Özel	13	2,60	,59		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Kamu	491	2,13	,68	-,07	,57
		Özel	13	2,15	,78		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Kamu	491	2,40	,61	-,27	,94
		Özel	13	2,45	,61		
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Kamu	491	3,79	,56	-3,22	,72
		Özel	13	4,25	,50		
	Destek Kültürü	Kamu	491	3,68	,72	,57	,06
		Özel	13	3,51	1,03		
	Bürokratik Kültür	Kamu	491	3,07	,60	-1,30	,18
		Özel	13	3,39	,88		
	Başarı Kültürü	Kamu	491	3,72	,70	,58	,00
		Özel	13	3,53	1,15		
	Okul Kültürü Genel Puanı	Kamu	491	3,52	,42	-,56	,07
		Özel	13	3,63	,69		

Not: $p<0.05$

Tablo 5.5'te elde edilen bulgular sonucunda, Mesleki kimlik değişkeninin "Deneyimsel Pedagoji" alt boyutunun (t= -2,62; p = 0,44) okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde deneyimsel pedagoji algılarına sahip olduğu söylenebilir. Okul türü değişkenine göre mesleki kimlik genel puanında (t= -2,62; p = 0,44) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca mesleki kimlik "Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim" alt boyutunun (t= -0,07; p = 0,52), "Mesleki Rol" alt boyutunun (t= -0,62; p = 0,83), "Mesleki Statü-Saygınlık" alt boyutunun (t= -1,40; p = 0,81) ve "Mesleki Güdü" alt boyutunun okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Okul türüne yönelik uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (t= -0,27; p = 0,94) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Uzaktan eğitim genel puanı

aritmetik ortalamasının kamuda çalışan öğretmenlerde ($\bar{x}$ = 2,40), erkek öğretmenlerde ise ($\bar{x}$ = 2,45) olduğu tespit edilmiş ve büyük oranda bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitim "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunun (t= -0,38; p= 0,58), "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" alt boyutunun (t= -0,07; p= 0,57) okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul türü değişkenine ilişkin "Başarı Kültürü" alt boyutunda (t= 0,58; p = 0,00) anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Buna göre devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde başarı kültürü algılarına sahip olduğu söylenebilir. Okul kültürü genel puanı incelendiğinde okul kültürü genel puanında (t= 0,56; p = 0,07) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ayrıca okul kültürü "Görev Kültürü" alt boyutunun (t= -3,22; p = 0,72), "Destek Kültürü" alt boyutunun (t= 0,57; p = 0,06) ve "Bürokratik Kültür" alt boyutunun (t= 1,30; p = 0,18) okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları yaşa (20-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 ve üstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tekli varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir.

Tablo 5.6: Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P	Fark
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Gruplar Arasında	1,57	,99	,41	
		Gruplar İçinde	198,1			
	Mesleki Rol	Gruplar Arasında	1,79	2,14	,07	
		Gruplar İçinde	104,48			
	Mesleki Statü-Saygınlık	Gruplar Arasında	4,02	1,17	,32	
		Gruplar İçinde	427,04			
	Mesleki Güdü	Gruplar Arasında	14,17	4,33	,00	2>5; 3>5; 4>5;
		Gruplar İçinde	407,51			
	Deneyimsel Pedagoji	Gruplar Arasında	,98	,87	,47	
		Gruplar İçinde	139,64			
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Gruplar Arasında	,92	1,16	,32	
		Gruplar İçinde	99,57			
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	7,87	4,07	,00	3>5; 4>5;
		Gruplar İçinde	241,41			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	,99	,52	,71	
		Gruplar İçinde	235,16			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	3,82	2,57	,03	2>5;
		Gruplar İçinde	185,71			
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Gruplar Arasında	4,01	3,13	,01	2>5; 3>5; 4>5;
		Gruplar İçinde	159,65			
	Destek Kültürü	Gruplar Arasında	1,85	,85	,49	
		Gruplar İçinde	270,59			
	Bürokratik Kültür	Gruplar Arasında	2,77	1,85	,11	
		Gruplar İçinde	186,47			
	Başarı Kültürü	Gruplar Arasında	2,39	1,15	,32	
		Gruplar İçinde	257,89			
	Okul Kültürü Genel Puanı	Gruplar Arasında	,73	,96	,42	
		Gruplar İçinde	94,94			

Not: p<0.05 1= 20-25 yaş; 2= 26-30 yaş; 3= 31-35 yaş; 4= 36-40 yaş; 5= 41 yaş ve üstü.

Tablo 5.6'da yaşa göre elde edilen bulgular incelendiğinde, mesleki güdü (F= 4,33; p= 0,00) alt boyutunda anlamlı bir farklılık görüldüğü belirlenmiştir. Buna göre 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki güdü alt boyutunu 41 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Mesleki kimlik genel puanının (F= 0,99; p= 0,41) farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Eğitim ve öğretimsel etkileşim (F= 1,16; p= 0,32), mesleki rol (F= 2,14; p= 0,07), mesleki statü-saygınlık (F= 1,17; p= 0,32) ve deneyimsel pedagoji (F= 0,87; p= 0,47) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen algı ve tutumları doğrultusunda mesleki kimlik genel puanı, eğitim ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü-saygınlık, deneyimsel pedagoji yaşa göre anlamlı bir farklılık

oluşturmazken; mesleki güdü algılarının anlamlı bir farklılık içerdiği tespit edilmiştir.

Yaş değişkenine yönelik uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (F= 2,57; p= 0,03) anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda (F= 4,07; p= 0,00) anlamlı bir farklılık tespit edilirken; uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= 0,52; p= 0,71) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen tutumları doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu yaşa göre anlamlı bir farklılık oluştururken; uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda yaşa göre anlamlı bir fark oluştuğu görülmemektedir. Buna göre 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili tutumları 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre görev kültürü (F= 3,13; p= 0,01) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gerçekleştiği belirlenmiştir. Okul kültürü genel puanı incelendiğinde (F= 0,96; p= 0,42) anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Okul kültürü ölçeğinin diğer alt boyutları incelendiğinde ise, destek kültürü alt boyutunda (F= 0,85; p= 0,49), bürokratik kültür alt boyutunda (F= 1,85; p= 0,11) ve başarı kültürü (F= 1,15; p= 0,32) alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda anlamlı farklılığın görüldüğü görev kültürü (F= 3,13; p= 0,01) alt boyutuna bakıldığında; 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin görev kültürü algılarını 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı tespit edilmiştir. Okul kültürü değişkeninin alt boyutlarından olan başarı kültürü, bürokratik kültür ve destek kültürü alt boyutlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algılarının eğitim durumuna (ön lisans, lisans, lisansüstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin

farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.7'de verilmiştir.

Tablo 5.7: Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Gruplar Arasında	1,05	1,32	,26
		Gruplar İçinde	198,62		
	Mesleki Rol	Gruplar Arasında	,13	,30	,73
		Gruplar İçinde	106,14		
	Mesleki Statü-Saygınlık	Gruplar Arasında	1,44	,84	,43
		Gruplar İçinde	429,62		
	Mesleki Güdü	Gruplar Arasında	4,97	2,98	,05
		Gruplar İçinde	416,71		
	Deneyimsel Pedagoji	Gruplar Arasında	,12	,21	,80
		Gruplar İçinde	,12		
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Gruplar Arasında	,47	1,18	,30
		Gruplar İçinde	100,02		
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	2,72	2,76	,06
		Gruplar İçinde	246,57		
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	2,69	2,88	,05
		Gruplar İçinde	233,46		
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,53	2,04	,13
		Gruplar İçinde	188		
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Gruplar Arasında	2,06	3,2	,89
		Gruplar İçinde	161,6		
	Destek Kültürü	Gruplar Arasında	,67	,61	,53
		Gruplar İçinde	271,77		
	Bürokratik Kültür	Gruplar Arasında	1,31	1,75	,17
		Gruplar İçinde	187,93		
	Başarı Kültürü	Gruplar Arasında	,59	,57	,56
		Gruplar İçinde	259,69		
	Okul Kültürü Genel Puanı	Gruplar Arasında	,04	,11	,89
		Gruplar İçinde	95,63		

Not: p<0.05 1= Ön Lisans; 2= Lisans; 3= Lisansüstü.

Tablo 5.7'de yer alan bulgular incelendiğinde, mesleki kimlik genel puanının (F= 1,18; p= 0,30) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Mesleki kimliğin eğitim ve öğretimsel etkileşim (F= 1,32; p= 0,26), mesleki rol (F= 0,30; p= 0,73), mesleki statü-saygınlık (F= 0,84; p= 0,43), mesleki güdü (F= 2,98; p= 0,05), deneyimsel pedagoji (F= 0,21; p= 0,80) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Eğitim durumuna göre uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (F= 2,04; p= 0,13) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim alt boyutları incelendiğinde ise, uzaktan eğitimin avantajları (F= 2,76; p= 0,06), uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= 2,88; p= 0,05) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Eğitim durumuna göre okul kültürü genel puanı incelendiğinde (F= 2,04; p= 0,13) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte görev kültürü (F= 2,04; p= 0,13), destek kültürü (F= 2,04; p= 0,13), bürokratik kültür (F= 2,04; p= 0,13) ve başarı kültürü (F= 2,04; p= 0,13) alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın görülmediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algılarının mesleki kıdeme (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.8'de verilmiştir.

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

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P	Fark
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Gruplar Arasında	0,54	,34	,84	
		Gruplar İçinde	199,13			
	Mesleki Rol	Gruplar Arasında	1,34	1,59	,17	
		Gruplar İçinde	104,93			
	Mesleki Statü-Saygınlık	Gruplar Arasında	7,61	2,24	,06	
		Gruplar İçinde	423,45			
	Mesleki Güdü	Gruplar Arasında	13,31	4,06	,00	1>5; 2>5; 3>5; 1>4; 2>4;
		Gruplar İçinde	408,37			
	Deneyimsel Pedagoji	Gruplar Arasında	1,1	,99	,41	
		Gruplar İçinde	139,51			
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Gruplar Arasında	0,96	1,20	,30	
		Gruplar İçinde	99,54			
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	10,16	5,3	,00	3>1; 4>1; 5>1; 3>2; 4>2; 5>2;
		Gruplar İçinde	239,12			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	3,73	2,0	,09	
		Gruplar İçinde	232,41			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	6,14	4,17	,00	1>3; 1>4; 1>5; 2>3; 2>4; 2>5;
		Gruplar İçinde	183,39			
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Gruplar Arasında	3,32	2,59	,03	5>1; 4>2;
		Gruplar İçinde	160,33			
	Destek Kültürü	Gruplar Arasında	2,29	1,06	,37	
		Gruplar İçinde	270,15			
	Bürokratik Kültür	Gruplar Arasında	6,32	4,31	,00	1>3; 2>3; 4>3; 5>3 1>2; 1>4; 1>5;
		Gruplar İçinde	182,92			
	Başarı Kültürü	Gruplar Arasında	2	,96	,42	
		Gruplar İçinde	258,28			
	Okul Kültürü Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,51	2,00	,09	
		Gruplar İçinde	94,16			

Not: p<0.05 1= 1-5 yıl; 2= 6-10 yıl; 3= 11-15 yıl; 4= 16-20 yıl; 5= 21 yıl ve üstü.

Tablo 5.8'de yer alan bulgular incelendiğinde, mesleki güdü (F= 4,06; p= 0,00) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Mesleki kimlik genel puanının (F= 1,20; p= 0,30) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Mesleki kimliğin eğitim ve öğretimsel etkileşim (F= ,34; p= ,84), mesleki rol (F= 1,59; p= 0,17), mesleki statü-saygınlık (F= 2,24; p= 0,06) ve deneyimsel pedagoji (F= ,99; p= ,41) alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığın görülmediği belirlenmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl

kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek mesleki güdü algısına sahip olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen algıları doğrultusunda mesleki kimlik genel puanı, eğitim ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü-saygınlık ve deneyimsel pedagoji algılarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, mesleki güdü alt boyutunun ise anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir.

Mesleki kıdeme göre uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (F= 4,17; p= 0,00) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı genel tutumları 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde gerçekleşmektedir. Uzaktan eğitimin avantajları (F= 5,30; p= 0,00) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= 2,00; p= 0,09) alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları algıları 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek gerçekleşmektedir. Buna göre, uzaktan eğitim genel puanı ve uzaktan eğitimin avantajları alt boyutlarında kıdeme yönelik anlamlı bir farklılık oluşurken, uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda anlamlı farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir.

Mesleki kıdeme göre görev kültürü (F= 2,59; p= 0,03) ve bürokratik kültür (F= 4,31; p= 0,00) alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürü genel puanı incelendiğinde (F= 2,00; p= 0,09) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okul kültürü alt boyutunun diğer alt boyutları incelendiğinde ise, destek kültürü (F= 1,06; p= ,37) ve başarı kültürü (F= ,96; p= ,42) alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, görev kültürü alt boyutunda 21 yıl ve üstü ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl öğretmenlere göre daha yükseksek algı düzeyinde oldukları görülmektedir. Bürokratik kültürü alt boyutunda bakıldığında ise, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl aralığındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bürokratik algılara sahip olduğu; 1-5 yıl mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin de 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bürokratik algıya sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algılarının mezun olunan fakülteye (ön lisans, lisans ve lisansüstü) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu alt probleme ilişkin bulguları elde etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve öğretmenlerin hangi yaş aralıklarında ilgili değişkenlerin farklılaştığını belirlemek amacıyla Post Hoc LSD testi sonuçları Tablo 5.9'da verilmiştir.

Tablo 5.9: Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P	Fark
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Gruplar Arasında	,14	,18	,83	
		Gruplar İçinde	199,53			
	Mesleki Rol	Gruplar Arasında	,74	1,77	,17	
		Gruplar İçinde	105,52			
	Mesleki Statü-Saygınlık	Gruplar Arasında	,74	,43	,64	
		Gruplar İçinde	430,32			
	Mesleki Güdü	Gruplar Arasında	3,2	1,91	,14	
		Gruplar İçinde	418,48			
	Deneyimsel Pedagoji	Gruplar Arasında	,06	,11	,89	
		Gruplar İçinde	140,55			
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Gruplar Arasında	,11	,28	,75	
		Gruplar İçinde	100,38			
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	1,54	1,56	,21	
		Gruplar İçinde	247,74			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	,01	,01	,98	
		Gruplar İçinde	236,13			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	,73	,97	,37	
		Gruplar İçinde	188,8			
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Gruplar Arasında	4,08	6,41	,00	2>1; 3>1;
		Gruplar İçinde	159,58			
	Destek Kültürü	Gruplar Arasında	2,49	2,31	,10	
		Gruplar İçinde	269,95			
	Bürokratik Kültür	Gruplar Arasında	2,43	3,25	,03	2>1;
		Gruplar İçinde	186,81			
	Başarı Kültürü	Gruplar Arasında	2,96	2,88	,05	
		Gruplar İçinde	257,32			
	Okul Kültürü Genel Puanı	Gruplar Arasında	1,51	4,04	,01	3>1; 3>2;
		Gruplar İçinde	94,15			

Not: p<0.05 1= Eğitim Fakültesi; 2= Fen-Edebiyat Fakültesi; 3= Diğer Fak.

Tablo 5.9'da yer alan bulgular incelendiğinde, mesleki kimlik genel puanının (F= 0,28; p= 0,75) anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ayrıca mesleki kimliğin eğitim ve öğretimsel etkileşim (F= 0,18; p= 0,83), mesleki rol (F= 1,77; p= 0,17), mesleki statü-saygınlık (F= 0,43; p= 0,64), mesleki güdü (F= 1,91; p= 0,14), deneyimsel pedagoji (F= 0,11; p= 0,89) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin algı ve tutumları doğrultusunda mesleki kimlik genel puanı, eğitim ve öğretimsel etkileşim, mesleki rol, mesleki statü-saygınlık, mesleki güdü ve deneyimsel pedagojinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Mezun olunan fakülteye göre uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (F= 0,97; p= 0,37) anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim alt boyutları incelendiğinde ise, uzaktan eğitimin avantajları (F= 1,56; p= 0,21), uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= 0,01; p= 0,98) alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmen algılarına göre uzaktan eğitim genel puanının, uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları eğitim durumu mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Mezun olunan fakülteye göre okul kültürü genel puanı incelendiğinde (F= 2,04; p= 0,13) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, diğer fakülte mezunlarının fen-edebiyat ve eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek düzeyde okul kültürü algısına sahip olduğu görülmektedir. görev kültürü (F= 6,41; p= 0,00), bürokratik kültür (F= 3,25; p= 0,03) alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, görev kültürü boyutunda fen-edebiyat fakültesi ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algılamalarının eğitim fakültesine göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bürokratik boyutta ise fen-edebiyat fakültesi mezunlarının algılarının eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Destek kültürü (F= 2,31; p= 0,10) ve başarı kültürü (F= 2,88; p= 0,05) alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 5.10: Okul Kademesi Değişkenine İlişkin ANOVA ve Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	Kareler Toplamı		F	P	Fark
Mesleki Kimlik	Eğitim ve Öğretimsel Etkileşim	Gruplar Arasında	5,49	4,71	,00	1>3; 1>4; 2>4;
		Gruplar İçinde	194,18			
	Mesleki Rol	Gruplar Arasında	2,37	3,80	,01	1>3; 2>3;
		Gruplar İçinde	103,9			
	Mesleki Statü-Saygınlık	Gruplar Arasında	6,41	2,51	,05	
		Gruplar İçinde	424,66			
	Mesleki Güdü	Gruplar Arasında	6,91	2,77	,04	1>2; 1>3; 1>4;
		Gruplar İçinde	414,77			
	Deneyimsel Pedagoji	Gruplar Arasında	0,62	,74	,52	
		Gruplar İçinde	139,99			
	Mesleki Kimlik Genel Puanı	Gruplar Arasında	3,09	5,29	,00	1>2; 1>3; 1>4
		Gruplar İçinde	97,4			
Uzaktan Eğitim	Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar Arasında	4,9	3,34	,01	4>1; 3>2; 4>2;
		Gruplar İçinde	244,39			
	Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar Arasında	0,94	0,66	,57	
		Gruplar İçinde	235,21			
	Uzaktan Eğitim Genel Puanı	Gruplar Arasında	3,23	2,89	,03	4>2; 3>2;
		Gruplar İçinde	186,3			
Okul Kültürü	Görev Kültürü	Gruplar Arasında	0,02	,02	,99	
		Gruplar İçinde	163,64			
	Destek Kültürü	Gruplar Arasında	17,92	11,73	,00	1>3; 2>3; 1>4; 2>4;
		Gruplar İçinde	254,52			
	Bürokratik Kültür	Gruplar Arasında	5,78	5,25	,00	1>2; 4>2; 4>3;
		Gruplar İçinde	183,46			
	Başarı Kültürü	Gruplar Arasında	13,29	8,97	,00	1>3; 2>3; 1>4; 2>4;
		Gruplar İçinde	246,99			
	Okul Kültürü Genel Puanı	Gruplar Arasında	2,35	4,21	,00	1>3; 2>3; 1>4; 2>4;
		Gruplar İçinde	93,31			

Not: $p<0.05$ 1= Okul Öncesi; 2= İlkokul; 3= Ortaokul; 4= Lise.

Tablo 5.10'da yer alan bulgular incelendiğinde, mesleki kimlik genel puanının (F= 5,29; p= 0,00) anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, okul öncesi kademesindeki öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Eğitim ve öğretimsel etkileşim (F= 4,71; p= 0,00) boyutunun anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, okul öncesi kademesindeki öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde; ilkokul kademesindeki öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının ise lise

kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Mesleki rol (F= 3,80; p= 0,01) boyutunun anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin mesleki rol algılarının okul öncesi ve ortaokul kademesindeki öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Mesleki güdü ((F= 2,77; p= 0,04) alt boyutunun anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, okul öncesi kademesindeki öğretmenlerin mesleki güdü algılarının ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Mesleki statü-saygınlık (F= 2,51; p= 0,05) ve deneyimsel pedagoji (F= ,74; p= ,52) alt boyutlarında ise herhangi bir anlamlılık olmadığı görülmektedir.

Okul kademesine göre uzaktan eğitim genel puanı incelendiğinde (F= 2,89; p= 0,03) anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin avantajları (F= 3,34; p= ,01) boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre uzaktan eğitim algılarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği; ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları (F= ,66; p= ,57) boyutunda ise herhangi bir anlamlılık görülmemektedir.

Okul kademesine göre okul kültürü genel puanı incelendiğinde (F= 4,21; p= ,00) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Destek kültürü (F= 11,73; p= ,00), bürokratik kültür (F= 5,25; p= ,00) ve başarı kültürü (F= 8,97; p= ,00) boyutlarında da anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Destek kültürü (F= 11,73; p= ,00) boyutunun Post Hoc LSD testi sonuçlarına göre, okul öncesi ve ilkokul

kademesinde görev yapan öğretmenlerin destek kültürü algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bürokratik kültür (F= 5,25; p= ,00) alt boyutunun Post Hoc LSD sonuçlarına göre, lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin bürokratik kültür algılarının ortaokul ve ilkokul kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği, ayrıca okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının ilkokul kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Başarı kültürü (F= 8,97; p= ,00) alt boyutunun Post Hoc LSD sonuçlarına göre, okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin başarı kültürü algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Görev kültürü (F= ,02; p= ,99) alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

5.5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin algılarına göre öğretmenlik mesleki kimlik ve uzaktan eğitim ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak elde edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5.11'de belirtilmiştir.

Tablo 5.11: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Mesleki Kimlik	**Uzaktan Eğitim**	**Okul Kültürü**
Mesleki Kimlik	1		
Uzaktan Eğitim	-,05	1	
Okul Kültürü	,41*	-,02	1

Not: * p<0.01

Araştırma bulguları sonucunda mesleki kimlik ile uzaktan eğitim, mesleki kimlik ile okul kültürü ve uzaktan eğitim ile okul kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir.

Korelasyon analizi sonucunda, mesleki kimlik ile uzaktan eğitim arasında (r= -,05; p<0,01) negatif yönde anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, mesleki kimlik ve uzaktan eğitim değişkenleri arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir.

Okul kültürü ve mesleki kimlik arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon analizinin (r= ,41; p<0,01) pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre, okul kültürü ve mesleki kimlik değişkenleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim ve okul kültürü arasındaki ilişki incelendiğinde, korelasyon analizinin (r= -,02; p<0,01) negatif yönde anlamlı olmayan ilişki olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, uzaktan eğitim ve okul kültürü değişkenleri arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğu görülmektedir.

5.5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime karşı tutumları, okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" şeklindedir. Bu alt probleme yönelik bulguları elde etmek için bağımsız değişkenlerin (mesleki kimlik, uzaktan eğitim) bağımlı değişkenin (okul kültürü) yordayıcısı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon analizinden faydalanılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitim tutumlarının okul kültürü algılarının yordayıcısı olup olmadıklarına yönelik bulgulara Tablo 5.12'de yer verilmiştir.

Tablo 5.12: Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	T	P
Sabit	1,91	0,17	-	10,77	0,00
Uzaktan Eğitim	0,40	0,04	0,41	10,18	0,00
Mesleki Kimlik	-0,00	0,02	-0,00	-0,15	0,88

Not: Bağımsız Değişken: Okul Kültürü; F = 52,10; P=0,000; R=,415; R^2=0,17.

Tablo 5.12'deki bulgular incelendiğinde yapılan regresyon analizinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır (F= 52,10; P= 0,00). Bu sonuçlardan hareketle uzaktan eğitime yönelik tutumun ve mesleki kimlik algısının, öğretmenlerin okul kültürü algılarını %17 (R^2= 0,17) oranında açıklayabildiği görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde uzaktan eğitim algılarının (β=,41; t=10,18; p<,05) okul kültürünü anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Mesleki kimlik algılarının (β=-,00; t= -0,15; p>,05) ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen algılarına göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının okul kültürü algıları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla çalışmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulguların sonuçları ve bu sonuçlardan yola çıkarak ortaya konulan öneriler yer almaktadır.

- Çalışmanın birinci alt problemi olan öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın bulguları sonucunda öğretmenlerin mesleki kimliklerini sıklıkla düzeyinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin mesleki kimlik algıları alt boyutundan eğitim ve öğretimsel etkileşim ve mesleki güdüyü sıklıkla düzeyinde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin deneyimsel pedagoji alt boyutunu ise her zaman düzeyinde algıladıkları görülmüştür. Öğretmen algılarına göre mesleki rol alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin kendilerini öğrencilerin hayatlarında olumlu değişiklikler yapmaya önem veren, öğrencilere profesyonel dönütler sağlamayı amaçlayan ve onların duygusal, ahlaki ve sosyal gelişimlerine önem veren bireyler olarak gördükleri söylenebilir. Mesleki statü-saygınlık alt boyutunun ise öğretmen algılarına göre en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre öğretmenlerin kendilerini toplum tarafından entelektüel, kutsal bir mesleği icra eden bireyler olarak yeterli ve sosyoekonomik açıdan avantajlı meslek dalı olarak görmediklerini söylenebilir. Literatür incelendiğinde benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Yıldız (2020) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının eğitim ve öğretim alt boyutunda sıklıkla, mesleki rol her zaman, mesleki güdü sıklıkla ve deneyimsel pedagoji alt boyutunda da her zaman şeklinde düzeyinde algıladıkları şeklinde bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mesleki statü-saygınlık alt boyutunun bu çalışmayı destekler nitelikte en az algılama düzeyine sahip olması çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Soydaş (2020), Başdal (2021) ve Uçar (2020) yapmış oldukları çalışma ile mesleki kimlik algılarına ilişkin yapılmış olan bu çalışma ile

benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin öz değerlendirme yapabilme, profesyonel dönütler verebilme, öğrencilerin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapma, hatalardan ders çıkarma, gelecek nesilleri yetiştirme duygusu gibi özelliklere çoğunlukla sahip oldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin, uzaktan eğitim tutumlarının katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutlarını da katılmıyorum düzeyinde algıladıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime ilişkin genel tutumlar ile alt boyutlardaki tutumlar birbirlerine yakın şekilde gerçekleşmiştir. Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunun ise diğer alt boyut ve genel tutumlara göre daha olumsuz algılandığı söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanmadığı, uzaktan eğitime ilişkin ilgilerinin az olduğu, uzaktan eğitimin büyük bir güce sahip olduğuna inanmadığı, uzaktan eğitimin nitelikli sonuçlar vermediği, uzaktan eğitimin yüz yüze göre daha az zevkli olduğu ve öğrencilerin durumlarının takibinin daha kolay olmadığı gibi tutumlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitimin anti-sosyal olduğu, ilgilerini çekmediği, eğitimin ortamının kontrolünde eksik kalındığı gibi birçok sınırlılığa sahip olduğu şeklinde tutumlar içinde olduğu söylenebilir. Demir (2021) çalışmasında uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu ve uzaktan eğitim ölçeği genelinde katılmıyorum şeklinde bu çalışma benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ancak Ülkü (2018), Yavuz (2016), Yumbul (2021), Demir (2021), Koca (2021) ve Kütükcü (2020) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsızım şeklinde ağırlık kazandığı ve bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının orta düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Çalışma sonucuna göre öğretmenlerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etme, öğrenmenin yüz yüze eğitimde daha zevkli olduğunu düşünme, uzaktan eğitimin fırsat eşitliğini sağlamadığı, yüz yüze eğitim daha yararlıdır, en iyi eğitimin yüz yüze olarak gerçekleşebileceği gibi algılara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğretmenlerin, okul kültürü genel algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte

öğretmenlerin başarı kültürü, destek kültürü ve görev kültürü alt boyutunda da çoğunlukla düzeyinde algılara sahip olduğu görülmektedir. Öğretmen algılarına göre görev kültürü alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarısı için çalışma, teknolojiyi takip etme, okullarının diğer okullardan daha iyi olması için çalışma ve programda kendi üzerine düşen işleri öncelikle yapmak için çaba gösterdiği söylenebilir. Bürokratik kültürü alt boyutunun ise öğretmen algılarına göre en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin, bazen okullarında ilişkilerin resmi ilerlediği, hiyerarşiye önem verildiği, sıkı denetimlerin olduğu, kuralların hatırlatıldığı bir ortam algısına sahip olduğu söylenebilir. Çeltek (2021), İnceağaç (2020), Dursun (2019), Yüzer (2019), Ankaralıoğlu (2020), Demir (2019) ve Yalçın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin destek kültürü, görev kültürü, başarı ve okul kültürü ölçek boyutunu çoğunlukla, bürokratik kültür alt boyutunu bazen aralığında algıladıkları görülmektedir. Bu sonuçlar ile yapılan çalışma benzerlik göstermektedir. Yüzer (2019) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin bu çalışmalardan farklı olarak bürokratik kültür alt boyutunu çoğunlukla şeklinde algıladıklarını belirtmektedir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin programda belirlenen işleri yapmanın öncelikli olduğu, ilk defada doğruya ulaşmak, teknolojik gelişmeleri takip etmek, mesleki gelişim için fırsat tanındığı, işini yapanların karşılığını aldığı gibi düşünceler içinde olduğu söylenebilir.

- Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları katılımcıların demografik (cinsiyet, okul türü, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, mezun olduğu fakülte, okul kademesi) özelliklerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

Araştırmada, öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algılarının genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mesleki rol, deneyimsel pedagoji ve mesleki güdü alt boyutunda da anlamlı bir farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin öğrencilerin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapma, öğrencilere profesyonel dönütler sağlama, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verme, kendini

öğretmenlik için yetkin görme ve pedagojik anlamda kendini daha geliştirebildiğini düşünmede erkek öğretmenlere göre daha yüksek algılara sahip olduğu söylenebilir. Mesleki statü-saygınlık ve eğitim-öğretimsel etkileşim alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı şekilde Yolcu ve Kıngır (2021), Başdal (2020) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki kimlik algısının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2020) yaptığı çalışmada bu çalışmanın tam tersi şekilde cinsiyete göre mesleki kimlik algılarının anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyete göre genel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yavuz (2016), Ülkü (2018) ve Koca (2021) çalışmalarında uzakta eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Yumbul (2021) ve Dönmez (2021) ise uzaktan eğitime yönelik genel algılarda öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini tespit etmiştir.

Öğretmen algılarına göre okul kültürü algılarının genel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Süzer (2010), Öztürk (2015), Altuğ (2014), Çevik (2016), Yalçın (2020), Çeltek (2021) ve Peker (2022) okul kültürüne yönelik çalışmasında bu çalışmaya benzer şekilde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Yüzer (2019) yaptığı çalışmada bürokratik kültür alt boyutunda, Ankaralıoğlu (2020) ise destek kültürü alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi okul türüne göre incelendiğinde mesleki kimlik algılarının genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Fakat deneyimsel pedagoji alt boyutunun okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gerekli literatür incelendiğinde bu sonuçları destekleyici veya karşı çıkıcı çalışmalara rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okul türüne göre genel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kütükcü (2020), Koca (2021) ve Yumbul (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitime karşı tutumların bu çalışmada olduğu gibi okul türüne göre anlamlı farklılık içermediğini tespit etmiştir.

Ancak Yılmaz (2022) ve Dönmez (2021) çalışmalarında uzaktan eğitime ilişkin tutumların okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Okul kültürü algılarının ise okul türüne göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul kültürü algılarının başarı kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu görülürken; görev kültürü, destek kültürü, bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Altuğ (2014) ve Çelik (2014) çalışmalarında bu çalışmada olduğu gibi okul kültürü algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği tespit etmiştir. Ancak Yılmaz (2017) yaptığı çalışmada okul kültürü algılarının bürokratik kültür ve görev kültürü alt boyutunda okul türüne göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi yaşa göre incelendiğinde, mesleki kimlik algılarının genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği fakat mesleki güdü alt boyutunda anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 26-30 yaş, 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin çocukluktan beri öğretmenliği sevmesi, öğretmenlik yetkinliklerinin olduğunun söylenmesi, öğretmenlerini rol model olarak görmesi gibi geri dönüşleri 41 yaş ve üstü yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Kavrayıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma ise öğretmenlerin yaşının ilerlemesi ile birlikte mesleki kimlik algılarının arttığı yönünde sonuçlar içermektedir. Literatür taramasında mesleki kimlik algılarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada uzaktan eğitim tutumlarının genel olarak yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha zevkli görme, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme hızı, tekrar edebilme sıklığı, fırsat eşitliği sağlama, zaman ve mekan kısıtlaması gibi uzaktan eğitimin avantajlarını 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları yorumunda bulunulabilir. İlgili literatür incelendiğinde Dönmez (2021) tarafından

gerçekleştirilen çalışmanın bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaştığı, uzaktan eğitim tutumlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık içerdiği söylenebilir. Kütükcü (2020) çalışmasında bu çalışma sonucundan farklı olarak uzaktan eğitim tutumlarının yaşa göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmada okul kültürü algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre genel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Fakat görev kültürü alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36-40 yaş aralığına sahip öğretmenlerin programda belirlenen işleri başarmak, iyi olmak için çalışmak, okulun amaçlarını gerçekleştirmek, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve öğrencilerin akademik başarısı için çalışmak gibi istekleri 41 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladığı çıkarımında bulunulabilir. İlgili literatür incelendiğinde Çakır (2017) ve Yalçın (2020) çalışmalarında okul kültürü algılarının genel olarak anlamlı farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yüzer (2019) ve Altuğ (2014) çalışmalarında bu çalışma ile benzer şekilde görev kültürü alt boyutunda yaşa göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algılarının genel olarak öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, bu çalışmayı destekler nitelikte eğitim durumuna göre mesleki kimlik algılarının anlamlı farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada öğretmen algılarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının eğitim durumuna göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde Yumbul (2021), Koca (2021) ve Dönmez (2021) yaptıkları çalışmalarda bu çalışmanın sonucuyla aynı şekilde uzaktan eğitim tutumlarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre okul kültürü algılarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Peker (2022) tarafından yapılan çalışmada bu çalışmayı destekler

nitelikte okul kültürü algılarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yüzer (2019) ve Çakır (2017) çalışmalarında bu çalışma sonucundan farklı olarak okul kültürü algılarının destek ve başarı alt boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmada ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algılarının mesleki kıdeme göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği fakat mesleki güdü alt boyutunda anlamlı bir farklılık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre çocukluktan beri öğretmenliği sevmesi, öğretmenlik yetkinliklerinin olduğunun söylenmesi, öğretmenlerini rol model olarak görmesi gibi mesleki güdü algılarının daha yüksek olduğu yorumunda bulunulabilir. Çelebi (2018) yaptığı çalışmada mesleki kimliğin geneline göre aynı, mesleki güdü alt boyutuna göre farklı olarak öğretmenlerin meslekteki yılllarının arttıkça mesleki kimlik algılarının artmadığı ile ilgili sonuçlara ulaşmıştır.

Öğretmen algılarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının mesleki kıdemlerine göre genel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algılarının 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha zevkli görme, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme hızı, tekrar edebilme sıklığı, fırsat eşitliği sağlama, zaman ve mekan kısıtlaması gibi uzaktan eğitimin avantajlarını 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları yorumunda bulunulabilir. Aynı şekilde Koca (2021), Yılmaz (2022), İpekli (2022), Kütükcü (2020) ve Yaşamalı (2021) çalışmalarında bu çalışmaya benzer şekilde uzaktan eğitime karşı tutumların mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ülkü (2018) yapmış olduğu çalışmasında, bu çalışmadan farklı

olarak uzaktan eğitime tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul kültürü algılarının ise öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre genel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken; görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre görev kültürü alt boyutunda 21 yıl ve üstü ve 16-20 yıl mesleki kıdem aralığına sahip öğretmenlerin programda belirlenen işleri başarmak, iyi olmak için çalışmak, okulun amaçlarını gerçekleştirmek, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve öğrencilerin akademik başarısı için çalışmak gibi algıları 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek algıladığı yorumunda bulunulabilir. Farklılığın olduğu bir diğer alt boyut olan bürokratik kültür alt boyutunda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlerin hiyerarşi, kural ihlallerine karşı sert tedbirler, kurallara olan uyum, otoriter bir yönetim anlayışı, sık yapılan toplantılar ve resmi ilişkiler algısında 11-15 yıl aralığındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek algıladığı söylenebilir. Ayrıca 1-5 yıl mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlerin 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek bürokratik algılara sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Benzer şekilde Çeltek (2021), Yılmaz (2017) ve Özkaya (2019) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin okul kültürü algılarının görev ve bürokratik kültür alt boyutunda öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Esinbay (2008), Süzer (2010), Çevik (2016), Yalçın (2020) ve Peker (2022) çalışmalarında bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin okul kültürü algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada okul kültürü algılarının öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre genel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre diğer fakülte mezunlarının fen-edebiyat ve eğitim fakültesi mezunlarına göre daha yüksek düzeyde okul kültürü algılarına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca görev kültürü ve bürokratik kültür alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre görev kültürü alt boyutunda fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerin programda belirlenen işleri başarmak, iyi olmak için

çalışmak, okulun amaçlarını gerçekleştirmek, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve öğrencilerin akademik başarısı için çalışmak gibi algıları eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere göre daha yüksek algıladığı yorumunda bulunulabilir. Farklılığın olduğu bir diğer alt boyut olan bürokratik kültür alt boyutunda fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin hiyerarşi, kural ihlallerine karşı sert tedbirler, kurallara olan uyum, otoriter bir yönetim anlayışı, sık yapılan toplantılar ve resmi ilişkiler algısında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek algıya sahip olduğu söylenebilir. Çelik (2014) tarafından yapılan çalışmada okul kültürü algılarının destek kültürü alt boyutunda öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algılarının öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre genel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapma, öğrencilere profesyonel dönütler sağlama, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerine önem verme, kendini öğretmenlik için yetkin görme ve pedagojik anlamda kendini daha geliştirebildiğini düşünmede ilkokul, ortaokul ve lise kademesine göre daha yüksek algılara sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Eğitim ve öğretimsel alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin eğitim ile ilgili olarak öğretmenlerle olan iletişimi, meslektaşlarının deneyimlerinden öz değerlendirme yapmak ve öğretmen arkadaşlarının deneyimlerini dikkate alma gibi konularda ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenlere karşı aynı algılarda yüksek sonuçlar verdiği söylenebilir. Bir diğer alt boyut olan mesleki rol alt boyutunda da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin öğrencilerin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapma, öğrencilere profesyonel dönütler verme gibi algılarının okul öncesi ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu yorumunda bulunulabilir. Ayrıca mesleki güdü alt boyutunun anlamlı farklılık içerdiği görülmektedir. Buna göre okul öncesi kademesindeki öğretmenlerin çocukluktan beri öğretmenliği sevmesi, öğretmenlik yetkinliklerinin olduğunun

söylenmesi, öğretmenlerini rol model olarak görmesi gibi başlıklarda ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlerden daha yüksek algılara sahip olduğu söylenebilir. Kavrayıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma bu çalışmaya benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik algılarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada uzaktan eğitim tutumlarının genel olarak okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha zevkli görme, uzaktan eğitimdeki ölçme ve değerlendirme hızı, tekrar edebilme sıklığı, fırsat eşitliği sağlama, zaman ve mekân kısıtlaması gibi uzaktan eğitimin avantajlarını ilkokul kademesinde görevli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları yorumunda bulunulabilir. Aynı şekilde İpekli (2022) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılaşma içinde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada okul kültürü algılarının öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre anlamlı bir farklılık içerdiği tespit edilmiştir. Buna göre okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca destek kültürü, bürokratik kültür ve başarı kültürü alt boyutlarında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Destek kültürü alt boyutunda okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim için fırsat tanınması, öğretmenler arasındaki duygu paylaşımı, örgütsel birlik duygusu, fikir ve görüşlere duyulan saygı gibi konularda ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları yorumunda bulunulabilir. Bürokratik kültür alt boyutunda lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin hiyerarşi, kural ihlallerine karşı sert tedbirler, kurallara olan uyum, otoriter bir yönetim anlayışı, sık yapılan toplantılar ve resmi ilişkiler gibi konularda ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha

yüksek algılara sahip olduğu ve okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin de ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre aynı algılarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği söylenebilir. Son olarak başarı kültürü alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi ve ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerin saygı görmesi, işini yapmanın karşılığının alınması, başarıların her zaman ödüllendirilmesi, mesleğinin gerekliliklerini yapmanın takdir alması gibi başarı kültürü algılarının ortaokul ve lise kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği yorumunda bulunulabilir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan bu çalışmaya benzer şekilde Peker (2022), Selimoğlu (2021), Ankaralıoğlu (2020) ve Dursun (2019) çalışmalarında okul kültürü algılarının öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre anlamlı farklılık içerdiği sonucuna ulaşmışlardır.

- Çalışmanın üçüncü alt probleminde öğretmen algılarına göre mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada okul kültürü ve mesleki kimlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güçlü okul kültürlerinin okulun değerlerine bağlılık sağlama, çalışanların okul amaçları için çalışmasını sağlama ve öğrenciyi akademik olarak dönütlerle motive etme gibi özellikleri yüksektir. Bu sebeple bu okullardaki öğretmenlerin profesyonel davranışları daha etkin göstermeleri beklenir (Kılınç, 2014, s. 107). Karsantık (2019) ve Kılınç (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bu çalışmayı destekler nitelikte sonuçlar içermektedir.

- Çalışmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının okul kültürü algılarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin okul kültürü üzerindeki etkisini incelemeye yönelik çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak uzaktan eğitimin farklı kavramlar üzerindeki etkisini inceleyen ve benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara ulaşılmıştır. Ünal (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitimin öğrenci

başarısını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kimlik algılarının okul kültürünün anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak literatürde, bu sonuçtan farklı olarak Cansoy ve Parlar (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmenlerin profesyonel davranışlarının okul gelişimini anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma sonuçları neticesinde uygulayıcılar ve araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir.

Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler:

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının sıklıkla düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlikle ilgili algıları daha yüksek düzeyde geliştirilebilir. Mesleki statü-saygınlık (sosyoekonomik durumlar, entelektüellik ve mesleğin kutsallığı) alt boyutunda eksiklikler olduğu, kendini değersiz hisseden öğretmenlerin veli-öğrenci ve toplum karşısında daha değerli hissettirilmesi için adımlar atılabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilecekleri etkinlikler oluşturmalı ve öğretmenlerin bunlara katılmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca sosyoekonomik anlamda gerekli düzenlemeler yaparak öğretmenlerin sanat ve kültür etkinliklerine katılımları daha da arttırılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin COVID-19 döneminde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının katılmıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlerin algılarının daha yüksek düzeyde olması sağlanabilir. Öncelikle bunun sağlanması için uzaktan eğitime uygun gerekli altyapının sağlanması gereklidir. Fırsat eşitliği noktasında uzaktan eğitimin eksik kaldığı, kimi öğrenciler bu imkanlara tam erişebiliyorken kimi öğrenciler bu imkanlara tam anlamıyla erişememektedir. Uzaktan eğitimle yapılan ders saatlerinin yüz yüze eğitim ile yapılan ders saatleri gibi düşünülmemesi, çağın yeni gerekliliklerine uygun elektronik öğretim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Bunların sağlanması öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarında daha yüksek algılara sahip olmasını sağlayabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul kültürü algılarının çoğunlukla düzeyinde olduğu görülmüştür. Okul kültürüne yönelik öğretmen algıları daha yüksek

düzeyde sağlanabilir. Bunun için okul örgütlerinde otoriter yönetimden ziyade daha demokratik bir yönetim tarzı benimsenebilir.

Araştırmada mesleki kimlik ve uzaktan eğitim arasında negatif yönde zayıf; okul kültürü ve mesleki kimlik pozitif yönde orta; uzaktan eğitim ve okul kültürü arasında negatif yönde zayıf düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kimlik algılarının olumlu yönde arttığı okullarda okul kültürünün de olumlu yönde etkileneceği yorumunda bulunulabilir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak ortam ve imkanların daha çok arttırılması, mesleki anlamda öğretmenleri onore etmek ve daha demokratik bir örgüt ortamını sağlamanın örgüt idaresi için birinci öncelik olduğu söylenilebilir.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

Bu araştırma Zonguldak ili ve ilçelerini içine almaktadır. COVID-19 pandemisi sürecindeki mesleki kimlik algıları ve uzaktan eğitime ilişkin tutumlar ile okul kültürü arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çıkacak sonuçların daha genellenebilir olması için farklı illerde daha fazla katılımcı ile çalışma genişletilebilir.

Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kimlik algıları, uzaktan eğitim tutumları ve okul kültürü algıları farklı desenlerde nitel veri toplama yöntemi ile gerçekleştirilebilir.

Literatür incelendiğinde mesleki kimlik algıları ve COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim tutumlarına yönelik gerekli araştırmalar yeterli düzeyde gerçekleştirilmemiştir. Bu bağlamda okullar ve eğitim ile ilgili sektörlerdeki araştırmacılar çalışmalarında mesleki kimlik ve uzaktan eğitim tutumlarına yönelik çalışmalara yer verebilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, M. (2019). School Culture to Serve Performance of Madrasah in Indonesia. *QIJIS: Qudus International Journal of Islamic Studies, 7*(1), 71-100.

Ada, N. (2001). Halkla İlişkiler Faaliyetleri ve Örgütlerde Kültür Kavramı İlişkisi. *Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi, 1*(2), 0-27.

Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirmeye Yönelik Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences, 3*(2), 128-139.

Aka, A. (2010). Kimliğe Teorik Yaklaşımlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34*(1), 17-24.

Akgül, G. (2021). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin, Ortaokul Öğrencilerinin ve Öğrenci Velilerinin Pandemi Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Akkaşoğlu, N. H. (2015). *Ortaöğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri ve Yönetime Katılma Düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akman, A. (2021). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, E. (2019). *İlkokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algı Düzeylerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Akyol, A. K., & Aslan, D. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(2), 51-60.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning During the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies, 7*(2), 90-109.

Alp, İ. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Bireysel Değerleri ile Okul Kültürüne İlişkin Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altuğ, G. (2014). *Okullarda Örgüt Kültürü ile Öğretmenlerin Sendikalara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anadolu Ajansı [AA]. (2020). Eylül 26, 2021 tarihinde https://www.aa.com.tr/tr/analiz/kovid-19-sonrasi-kuresel-ekonomik-sistemde-neler-degisebilir/1795460 adresinden alındı.

Ankaralıoğlu, S. (2020). *Farklı Okul Kademelerinde Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Ruhsal Liderlik Stilinin Okul Kültürüne Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arabacı, S. (2021). *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algısı ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, R. (2020). Tarihten Günümüzü Epidemiler, Pandemiler ve COVID-19. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi, 8*(85), 35-41.

Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). COVID-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *37*, 304-318.

Atmaca, Ç. (2017). English Teachers' Perspectives About Teacher Competencies in Terms of Professional Identity. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(4), 1641-1669.

Aydoğan, İ. (2012). Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(193), 29-43.

Aydoğan, Z. F. (2004). Örgüt Kültürü ve İklimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 203–215.

Aydoğdu, H. (2004). Modern Kimlikte Öznenin Ölümü. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, 10*, 115-147.

Atiles, J. T., Almodóvar, M., Vargas, A. C., Dias, M. J., & León, I. (2021). International Responses to COVID-19: Challenges Faced by Early Childhood Professionals. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(1), 66-78.

Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, *8*(2), 429-446.

Aykar, A. N., & Yurdakal, İ. H. (2021). Erken Çocukluk Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi, 3*(2), 6-14.

Aytek, M. E. (2020). *Öğretmenlerin İşe İlişkin Duyuşsal İyilik Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ayvaz, Ü. (2018). *Uzaktan Eğitimde Algılanan Hizmet Kalitesinin Tatmin ve Tercih Üzerine Etkisinin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması. *Tisk Akademi, 4*(7), 138-172.

Balcı, A. (2014). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ballı, A. (2019). *Örgüt Kültürünün Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğitilimlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Başdal, M. (2021). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kimlikleri, Öğretmen Özyeterlik İnançları ve Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Baştürk, S., & Doğan, S. (2011). Özel Dershane Matematik Öğretmenlerinin Özel Dershaneleri Değerlendirmeleri. *International Journal of Education Research, 2*(3), 68-86.

Battal, A. (2007). *Örgütsel Değerlerin Örgüt Kültürü Öğelerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baytok, A. (2006). *Hizmet İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Liderin Rolü.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Afyonkarahisar: Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berk, N. (2020). *Öğretmen Algılarına Göre Mesleki ve Teknik Liselerin Okul Kültürü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bogrek, M. F. (2017). *Determinants and Outcomes of Teachers' Professional Identity and Organizational Identification: A Comparative Analysis in Charter and Regular Public Schools.* Unpublished Doctoral Dissertation. Ann Arbor: University of Arkansas at Little Rock.

Boylu, Y., & Sökmen, A. (2006). Konaklama İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Tespit Edilmesi: Ankara İlinde Faaliyet Gösteren Beş Yıldızlı Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17,* 39-65.

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.

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A Global Outlook to the Interruption of Education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a Time of Uncertainty and Crisis. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1-126.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 1–4.

Britton, M. E. (2018). *Influence of School Principals On Teachers' Perceptions of School Culture*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota: The University of Walden.

Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecine Yönelik Genel Bir Değerlendirme: Türkiye Örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi, 1,* 62-79.

Bukor, E. (2011). *Exploring Teacher Identity: Teachers' Transformative Experiences of Re-Const-Ructing and Reconnecting Personel and Professional Selves.* Unpublished Doctoral Dissertation. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (18.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Funda, D. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (25.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Can, R. (2020). *Öğretmenlerin Görevsel ve Bireysel Motive Edilme Algıları ile Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkiler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canals, L., & Al-Rawashdeh, A. (2019). Teacher Training and Teachers' Attitudes Towards Educational Technology in the Deployment of Online English Language Courses in Jordan. *Computer Assisted Language Learning, 32*(7), 639-664.

Canpolat, U., & Narin Canpolat, Z. (2020). Uzaktan Eğitim Bağlamında E-Hazır Olma Kavramının İrdelenmesi. *AUAd, 6*(3), 79-91.

Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul Gelişiminin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(1), 269-289.

Celep, C. (2002). İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 8*, 356-373.

Cevar, M. (2021). *Okul Kültürü ve Kolektif Öğretmen Yeterliği Arasındaki İlişki (Zonguldak İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakır, H. (2017). *İSMEK Hayat Boyu Öğrenme Merkezi Öğretmenlerinin Örgüt Kültürü Algıları ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çalı, O. (2021). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Algısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Çelebi, N. U. (2018). *Öğretmenlerin Kimlik ve Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelik, G. (2014). *İlkokul ve Ortaokullarda Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgüt Kültürüne İlişkin Algılarının Örgütsel Değişmeyle İlişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeltek, A. B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Kimlik Algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi, 162,* 136-145.

Çeltek, F. M. (2021). *Temel Eğitim Kademesindeki Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetin, G. (2020). Öğretmen Adaylarının Başarı Amaçları, Öğretmen Kimlikleri ve Kişisel Sorumluluk Hisleri Arasındaki İlişkiler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(3), 612-652.

Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürleri Algıları ile Motivasyonları Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 996-1014.

Çevik, M. S. (2016). *Örgüt Kültürünün Yabancılaşma Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt: Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, B. (2010). *Yönetim ve Organizasyon Alanında Seçilmiş Bazı Konuların Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü.

Demir, G. (2019). *Okul Yöneticilerinin Değişimi Uygulama Yeterlilikleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, T. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirel, Y., & Karadal, H. (2007). Örgüt Kültürünün Örgüt İçi Bireysel Becerilerin Kullanımına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12*(3), 253-270.

Dönmez, A. (2021). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Dur, B. (2014). *Lise Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyi ve Motivasyon Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Duran, M. S., & Acar, M. (2020). Bir Virüsün Dünyaya Etkileri: COVID-19 Pandemisinin Makroekonomik Etkileri. *International Journal of Social and Economic Sciences, 10*(1), 54-67.

Dursun, İ. E. (2019). *Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Okul Kültürü Oluşturmadaki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabaattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekşi, F. (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Elitaş, T. (2017). *Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eraslan, L., & Çakıcı, D. (2011). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 427-438.

Erdoğan, S. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Genç, D., Altuntaş, N., & Hapakaz, K. (2021). Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Oluşumlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of European Education, 11*(1), 31-51.

Gezer, B. (2005). *Okul Kültürünün Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Girgin, D. (2016). *Öğrenme ve Öğretme Dünyasını Oluşturan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019). Sınıf Öğretmenin Mesleki Kimlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Mesleki Kimliğin Oluşum/Yapılandırma Bağlamının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 384-403.

Girgin, D., & Şahin, Ç. (2019b). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(28), 33-65.

Gizir, S. (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 182-196.

Glušac, D., Tasic, I., Nikolic, M., & Gligorovic, B. (2015). A Study of Impact of School Culture on the Teaching and Learning Process in Serbia Based on School Evaluation. *International Journal of Leadership in Education, 12*(2), 255-268.

Gonca, S. (2022). *Okul Öncesi Öğretim Programını Acil Uzaktan Eğitime Uyarlama Sürecinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

González-Nieto, N. A., García-Hernández, C., & Espinosa-Meneses, M. (2021). School Culture and Digital Technologies: Educational Practices at Universities with in the Context of the COVID-19 Pandemic. *Future Internet, 13*(10), 1-22.

Göçmenler, G. (2014). Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Çağdaş Yönelimler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 164-175.

Gökalp, Z. (2019). *Türkçülüğün Esasları.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gözübüyük, H. (2021). *Etwinning Kullanan ve Kullanmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Acil Uzaktan Eğitim Süreçlerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve Liderlik. *Artı Eğitim Dergisi, 8*, 14.

Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbiriyle İlişkisi. *İlköğretim Online E-Dergi, 2*(2), 19-27.

Güler, A. (2003). Dünya ile Bütünleşmede Evrensel Kimlik Sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(5), 1-7.

Güven, Y. (2015). Lider *Öğretmenlerin Okul Kültürüne Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güvenç, B. (1979). *Kültür ve insan.* Ankara: Remzi Kitabevi.

Güvenç, B. (1979). *Kültür ve İnsan.* Ankara: Remzi Kitabevi; aktaran: Şen, G. (2019). *Kültürel Zeka ve Kültürel Adaptasyonun Akademik Performans Üzerine Etkisi: Üniversitelerdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Yapılan Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hapsari, A. G. S., & Budiraharjo, M. (2019). English Teacher Identity in the Context of Zoning Policy Implementation. *Journal of Education Research and Evaluation, 3*(4), 258-265.

Hebebci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices During the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science, 4*(4), 267-282.

Hofstede, G. (1980). Cultures and Organizations. *International Studies of Management and Organization, 10*(4), 15-41.

Honingsbaum, M. (2009). Historical Keyword Pandemic. *The Lancer, 373, 1939.*

Irmak, O. (2017). *Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algılarının İncelenmesi Malatya İli Battalgazi İlçesi Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnceağaç, S. (2020). *Öğretmen Algılarına Göre Mesleki Tükenmişlik, Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü İlişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İpek, C., & Taşdemir, R. (2019). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Kültür ve Motivasyon Algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(16), 131-151.

İpekli, N. (2022). *Öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sonrasındaki Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Karaağaç, H. (2017). *Okul Yöneticileri ve Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karadeniz, D. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık ve Örgütte Kalma Niyeti Açısından İncelenmesi.* Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaduman, S. (2010). Modernizmden Postmodernizme Kimliğin Yapısal Dönüşümü. *Journal of Yasar University, 17*(5), 2886-2899.

Karalı, M. A. (2018). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Düzeyleri ile Olası Benlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde Akademik Liderlik, Yükseköğretim Kültürü ve Akademik Kimlik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kartimi, K., Gloria, R. Y., & Anugrah, I. R. (2021). Chemistry Online Distance Learning During the COVID-19 Outbreak: Do TPACK and Teachers' Attitude Matter?. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, 10*(2), 228-240.

Kavrayıcı, C. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, Ö. Y. (2015). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi (Balıkesir İli Merkez İlçe Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen Profesyonelizmin Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 39*(174), 105-118.

Kılınç, M. (2015). *Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıncal, Y. R. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kırık, M. A. (2014). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye'deki Durumu. *Marmara İletişim Dergisi, 21*, 73-94.

Koca, M. F. (2021). *Pandemi Sürecinde Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları: Osmaniye İli Örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kocayiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 8*(23), 285-299.

Koçak, S. (2016). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Stratejik Planlama ile Okul Kültürüne Yönelik Algıları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Komba, W. L. M., Anangisye, W. A. L., & Katabaro, J. K. (2013). The Development of Teacher Professional Identity at the University of Dar es Salaam: Perceptions and Influencing Factors. *Journal of International Cooperation in Education, 15*(3), 187-204.

Kozak, M., Certel, Z., Bahadır, Z., & Çelik, B. (2020). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kimlikleri ile Mesleği Tercih Etme Nedenleri. *The Journal of Physical Education and Sport Sciences, 18*(2), 166-177.

Köse, S., Tetik, S., & Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 219-242.

Köysüren, D. A. (2016). *Eğitimdeki Değişimlerin Bilişim Öğretmenlerinin Mesleki Kimlik Yapıları ve Duyguları Üzerindeki Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurşun, A. T. (2019). *Okul Kültürünün İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kuşakçıoğlu, A. (2003). *Marka Kimliği, Kurum Kimliği ve Aralarındaki Bağıntı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki Doyum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(11), 14-18.

Kümperli, N. (2020). *Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kütükcü, G. (2020). *İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonları ile Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Lahiri, S., Sarkar, B., & Ghosh, R. (2021). Teachers' Attitudes Towards Emergency Remote Teaching: Challenges in Indian Academe. *International Teaching Online Symposium.*

MEB (2020). Ekim, 20, 2021 tarihinde https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr adresinden alındı.

Migocka-Patrzałek, M., Dubińska-Magiera, M., Krysiński, D., & Nowicki, S. (2021). The Attitude of the Academic Community Towards Distance Learning: A Lesson from a National Lockdown. *Electronic Journal of e-Learning, 19*(4), 262-281.

Mujiati, M., Suriansyah, A., & Effendi, R. (2019). Effect of Academic Supervision and School Culture on Teacher's Teaching Quality in Public Islamic Senior High School Banjarmasin. *Journal of K6 Education and Management, 2*(2), 126-132.

Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2011). Asynchronous and Synchronous Online Teaching: Perspectives of Canadian High School Distance Education Teachers. *British Journal of Educational Technology, 42*(4), 583-591.

Omenyi, A. S., & Emengini, B. (2020). Organizational Culture as Correlate of Teachers' Attitude to Work in Secondary Schools in Anambra State. *Nnadiebube Journal of Education, 5*(1). 17-33.

Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye'de Uzaktan Eğitim Temalı 2013-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özarslan, M., Kubat, B., & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan Eğitim İçin Entegre Ofis Dersi'nin Web Tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi ve Üretilmesi. *Akademik Bilişim'07, 31,* 159-166.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(4), 411-433.

Özdemir, S. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ile Örgütsel Sağlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 18*(4), 559-620.

Özdemir, Y. B. (2010). *Öğretmen Kimliği: Sınıf Öğretmenleri Üzerine Sosyolojik Bir Çalışma (Malatya Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüner, M. (2016). Örgüt Kültürü İle Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: Bozok Üniversitesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 14*(2), 92-110.

Özbaş, B. Ç. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmeni Olarak, Ben Kimim? Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kimliklerine Yönelik Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Turkish Studies, 7*(2), 821-838.

Özen, Y. (2011). Kişisel Sorumluluk Bağlamında Kariyer Seçimini Etkileyen Sosyal Psikolojik Faktörler. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 2*(3), 81-96.

Özkaya, Y. (2019). *Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Davranışları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özmen, B. (2012). *Sosyal Ağ Destekli Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, D. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Okul Kültürü ve Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki (Bahçelievler İlçesinde Bir Araştırma).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Parmaksız, Y. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Algıları ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Peker, B. (2022). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Kapasitesi, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Örgüt Kültürü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Popular Science. (2020). Yeni Koronavirüsün İsmi Belli Oldu: COVID-19. Kasım 11, 2021 tarihinde https://popsci.com.tr/yeni-koronavirusun-ismi-belli-oldu/ adresinden alındı.

Porta, M. (Ed.). (2008). *A Dictionary of Epidemiology, Fifth Edition.* New York: Oxford University Press.

Rauf, P. A., Ali, S. K. S., Aluwi, A., & Noor, N. A. M. (2018). The Effect of School Culture on the Management of Professional Development in Secondary Schools in Malaysia. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 41-52.

Rozati, F. (2017). Relating EFL Teachers' Professional and Institutional Identity to Their Teaching Efficacy. *Issues in Educational Research, 27*(4), 859-873.

Ruane, S. G. (2013). *Coaching the Self: Identity Work (ing) and The Self-Employed Professional.* Unpublished Dissertation. Massachusetts: The University of Massachusetts, Isenberg School of Management.

Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji* (4.baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.

Seabra, F., Teixeira, A., Abelha, M., & Aires, L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Educ.Sci. 11*, 349.

Seçer, H. S. (2007). *Mesleki Yaşam Modelinin Oluşturulması ve Mesleki Analizlerde Kullanımı.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Selimoğlu, S. (2021). *Okul Öncesinde Örgüt Kültürü: Bir Karma Yöntem Araştırması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezgin, S. (2021). Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(1), 273-296.

Sinulingga, A., Suprayitno, S., & Pertiwi, D. (2019). Professionalism of Physical Education Teachers: from the Leadership of School Principals, School Culture to Teacher Work Motivation. *Jurnal SPORTIF: Jurnal Penelitian Pembelajaran, 5*(2), 296-311.

Soydaş, M. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik ve Mesleki Gelişimine İlişkin Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Süzer, E. (2010). *Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Mesleki Liselerinde Örgüt Kültürü (Balıkesir Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetsel Etkinlik. *Maliye Dergisi, 159*, 21-35.

Şahin, V. (2022). *Acil Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademisyenlerin Teknoloji Kullanımı, Materyal Kullanımı ve Öğretim Stratejileri Açısından Kazanımların İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şen, G. (2019). *Kültürel Zeka ve Kültürel Adaptasyonun Akademik Performans Üzerine Etkisi: Üniversitelerdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Yapılan Bir Araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, S. (2002). Günümüz Kimlik Sorunu ve Bu Sorunun Yaşandığı Temel Çatışma Eksenleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(3), 29-39.

Şirin, R. (2015). *İngilizce Dersinin Uzaktan Eğitimine Yönelik Öğrenci Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler* (2. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education.

Talidong, K. J. B. (2020). Implementation of Emergency Remote Teaching (ERT) Among Philippine Teachers in Xi'an, China. *Asian Journal of Distance Education, 15*(1), 196-201.

Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tanrıöğen, Z. M. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü ile İlişkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Taşkıran, A. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları ile Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Eylül 27, 2021 tarihinde https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/COVID-19-nedir-.html adresinden alındı.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43*(43), 423-442.

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Timurkan, A. İ. (2021). *Biyoloji Eğitimi Veren Öğretmenlerin COVID-19 Pandemi Sürecinde Kullandıkları Uzaktan Eğitime Yönelik Görüş ve Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Toom, A. (2018). School Culture, Leadership and Relationships Matter. *Teachers and Teaching, 24*(7), 745-748.

Tülübaş, T. (2017). *Orta Kariyer Evresinde Bulunan Akademisyenlerin Mesleki Kimlik Algıları: Kolektif Araçsal Durum Çalışması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2021). *Dilimize Bulaşanlar.* Eylül 27, 2021 tarihinde https://www.tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/ adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (2022). *Güncel Türkçe Sözlük* Mart 16, 2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr adresinden alındı.

Türkmen, M. (2021). *Okul Kültürünün Okullarda Profesyonel Öğrenme Topluluğu Oluşumunu Yordama Gücü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Tran, M. U. K. (2021). The Attitudes Towards Distance Learning of Ton Duc Thang University Students and Teachers. *In 17th International Conference of the Asia Association of Computer-Assisted Language Learning (AsiaCALL 2021)* (159-165). Atlantis Press.

Uçar, B. (2020). *Spor Eğitimi Alan Öğrencilerin Mesleki Kimlik Durumları, Girişimcilik Niyetleri ve Kariyer Planlama Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Uğurlu, C. T., & Demir, A. (2016). Etkili Okullar için Kim Ne Yapmalı? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1) 53-57.

Uluçay, G. A. (2016). *Uzaktan Eğitim Yönetimi ve Türkiye'deki Vakıf Üniversitesi Uygulamaları(İKÜ E-MBA Yüksek Lisans Program Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

UNESCO (2020a). Eylül 29, 2021 tarihinde https//en.unesco.org/covid19/educationresponse adresinden alındı.

UNESCO (2020b) Ekim 20, 2021 tarihinde https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge adresinden alındı.

UNESCO (2020c). Distance learning solutions. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions aktaran: Gonca, S. (2022). *Okul Öncesi Eğitim programını Acil Uzaktan Eğitime Uyarlama Sürecinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

UNICEF (2021). Eylül 29, 2021 tarihinde https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-diyor-ki-COVID-19-nedeniyle-d%C3%BCnya-genelinde-168-milyondan-fazla-%C3%A7ocu%C4%9Fun adresinden alındı.

Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünal, B. B. (2017). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Fen Bilimleri Konularında Öğrenci Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9), 481-490.

Ünver, Z. (2019). *Türkiye'deki Devlet Opera ve Balesi Orkestrası Sanatçılarının Görüşleri Çerçevesinde Mesleki Kimlik Algılarının Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üstün, Ç., & Çiftçi, S. (2020). COVID-19 Pandemisinin Sosyal Yaşam ve Etik Düzlem Üzerine Etkileri: Bir Değerlendirme Çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi, 25*(1), 142-153.

Wang, L., & Du, X. (2016). Chinese Language Teachers' Beliefs About Their Roles in the Danish Context. *System, 61,* 1-11.

Widiyanti, E., Murwati, M., & Raharjo, T. J. (2018). The Influence of Principal Leadership, School Culture through Motivation on Junior High School Teacher Performance. *Educational Management, 7*(1), 11-16.

World Health Organizations [WHO]. (2018). Managing Epidemics: Key Facts About Major Deadly Diseases. Eylül 29, 2021 tarihinde https://www.who.int/emergencies/diseases/managing-epidemics/en/ adresinden alındı.

World Health Organizations [WHO]. (2020a). Eylül 29, 2021 tarihinde https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-COVID-19/novel-coronavirus-2019-ncov adresinden alındı.

World Health Organizations [WHO]. (2020b). Eylül 30, 2021 tarihinde https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-COVID-19---11-march-2020 adresinden alındı.

Wordometers (2022a). Mayıs 22, 2022 tarihinde https://www.worldometers.info/coronavirus/ adresinden alındı.

Wordometers (2022b). Mayıs 22, 2022 tarihinde https://www.worldometers.info/coronavirus/ country/turkey/ adresinden alındı.

Yadigar, G. (2010). *Uzaktan Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim Distemleri Uzaktan Eğitim Tezsiz Yüksek Lisans Programı Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalçın, G. (2020). *Özel Okullarda Yöneticilerin Liyakat Düzeyleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yasan, B. Z. (2020). *Okul Yöneticilerinin Demokrasi Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaşamalı, M. C. (2021). *Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinin Uzaktan Eğitimine İlişkin Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1.Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları ile İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, E. (2019). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adanmışlığı ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, K. (2013). Analysis of The Relation of Teachers' Organizational Identification and Organizational Communication. *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 264-272.

Yıldız, V. (2020). *Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algısı, Örgütsel Bağlılık Düzeyi ve Sınıf Yönetimi Yeterliği Arasındaki İlişkiler Örüntüsünün İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, E., & Kurşun, A. T. (2020). Okul Kültürü ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 115-131.

Yılmaz, F. N. S. (2022). *Pandemi Döneminde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, S. (2017). *Değerlere Dayalı Okul Yönetiminin Okul Kültürüne Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Y. (2011). *Siyasal Sistem ve Medya Kuramları Bağlamında Türkiye'de Gazeteciliğin Mesleki Kimlik Sorunu ve Bir Alan Araştırması.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yolcu, M. A., & Kıngır, S. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mesleki Kimlik Algılarının İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 778-812.

Yolcu, M. A. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Meslek Öncesi Öğretmen Kimlik Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yu, E. (2011). *Türkiye'de Kültür Öğretimi Temelinde Yabancı Dil Olarak Korece Öğretimi ve Kültürlerarası Uzmanlık.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yumbul, E. (2021). *Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Yurdakal, İ. H., & Susar Kırmızı, F. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Gerçekleştirilen Acil Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 11*(2), 290-302.

Yüzer, B. (2019). *Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zivkovic, P. (2016). The Nexus Between Teacher Professional Identity And Some Socio-Demographic And Psychological Variables. *European Scientific Journal*, 19-31.

EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Saygıdeğer Öğretmen Arkadaşlarım,

Aşağıda yer alan ölçekler "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki" adlı tez çalışmam için hazırlanmıştır. Ekteki ölçeklere vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isim veya tanıtıcı herhangi bir bilginin yazılmaması gerekmektedir. Göstereceğinizi umduğumuz samimiyete ve ilgiye şimdiden teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ

Yüksek Lisans Öğrencisi: Mustafa KARAGÖL

KİŞİSEL BİLGİLER

1	**Cinsiyet**	□ Kadın (1) □ Erkek (2)
2	**Yaş**	□20-25 (1) □26-30 (2) □31-35 (3) □36-40 (4) □ 41 ve üstü (5)
3	**Eğitim Durumu**	□ Ön Lisans (1) □ Lisans (2) □Lisansüstü (3)
4	**Mesleki Kıdem**	□1-5 yıl (1) □6-10 yıl (2) □11-15 yıl (3) □16-20 yıl (4) □21 ve üstü (5)
5	**Çalıştığı Okul Türü**	□Kamu (1) □Özel (2)
6	**Mezun Olduğu Fakülte**	□Eğitim Fakültesi (1) □ Fen-Edebiyat Fakültesi (2) □Diğer Fak. (3)
7	**Çalıştığı Okul Kademesi**	□Okul Öncesi (1) □İlkokul (2) □Ortaokul (3) □Lise (4)

Ek 2: Mesleki Kimlik Algısı Ölçeği

Bu ölçekte; **(1) Hiçbir Zaman** **(2) Nadiren** **(3) Bazen** **(4) Sıklıkla** **(5) Her Zaman, seçeneğini temsil etmektedir.**		**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Sıklıkla**	**Her Zaman**
1	Diğer öğretmen arkadaşlarımın eğitim ve öğretime dair deneyimlerini, yaklaşımlarını veya önerilerini denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Meslektaşlarımın eğitim ve öğretim ile ilgili paylaştığı deneyimler öz değerlendirme yapmamı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Eğitim ve öğretime dair konularda diğer öğretmen arkadaşlarımla iletişim içinde olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğretmenliğimde öğrencilerin sosyal, duygusal ve ahlaki gelişimlerine önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretmenliğimde, öğrencilerimin geleceklerinde olumlu değişiklikler yapmaya önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Benim için öğretmenlik, öğrencilere her durumda profesyonel dönütler verebilmeyi gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Toplumun biz öğretmenleri entellektüel olarak gördüğünü düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Toplumun öğretmenliği kutsal bir meslek olarak gördüğünü düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Mesleğimin sosyoekonomik açıdan avantajlı olduğunu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Çocukluktan itibaren öğretmenliği seviyor olmam mesleği seçmemde etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çocukluktan beri yakın çevrem benim öğretmenlik için yetkinliklerimin olduğunu söyler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Meslek seçimimde rol model öğretmenlerim etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Bu mesleği tercih etmemde gelecek nesilleri daha iyi yetiştirme düşüncesi vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça, kendime ait pedagojik yaklaşımım şekillenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça pedagojik açıdan hatalarımdan ders çıkarırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Öğretmenlikte deneyimlerim arttıkça sorunları pedagojik açıdan farklı boyutlardan düşünmeye başlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Meslekteki deneyimlerim, eğitimde disiplin yaklaşımımı yeniden değerlendirmemi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 3: Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

Bu ölçekte; **(1) Kesinlikle Katılmıyorum** **(2) Katılmıyorum** **(3) Kararsızım** **(4) Katılıyorum** **(5) Kesinlikle Katılıyorum, seçeneğini temsil etmektedir.**		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu arttırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

19	Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 4: Okul Kültürü Ölçeği

Bu ölçekte; **(1) Hiçbir Zaman** **(2) Nadiren** **(3) Bazen** **(4) Çoğunlukla** **(5) Her Zaman, seçeneğini temsil etmektedir.**		**Hiçbir Zaman**	**Nadiren**	**Bazen**	**Çoğunlukla**	**Her Zaman**
1	Programda belirlenen işleri yapmak birinci önceliklidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İlk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Teknolojik gelişmeler takip edilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	İnsanlar birbirini sever.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Hiyerarşiye önem verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hakimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	İnsanlara değer verilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	İşlerle ilgili çok fazla toplantı yapılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

21	Başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	En büyük ödül bir işi başarmaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Herkes birbirinin fikir ve görüşlerine saygılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	İnsanlar arasında ilişkiler resmidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Ek 5: Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Dilekçesi

25.01.2022 - 127877

T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-45865702-604.01.01-41899585 24.01.2022
Konu : Tez Çalışması İzni (Mustafa KARAGÖL)

BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21/11/2021 tarihli ve E-46148110-302.08.01-114683 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mustafa KARAGÖL'ün **""Covid-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki"** konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez ve İlçelerindeki ekli listede isimleri bulunan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere 2021 - 2022 eğitim - öğretim yılı içerisinde COVİD-19 pandemi dönemi sürecinin ilerleyişine göre yüzyüze veya dijital ortamda Araştırma Çalışmasını uygulamak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, Valilik Makamından alınan 06/01/2022 tarihli ve E-45865702-604.01.01-40727204 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgililere bilgi verilmesi hususunda gereğini arz ederim.

Züleyha ALDOĞAN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek :
1- Valilik Makam Olur'u (1 sayfa)
2- Okul Listesi (7 sayfa)
3- Onaylı Anket Formları (4 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Berna BAKIR
Telefon No : 0 (372) 280 67 47 Unvan : Memur
E-Posta: İnternet Adresi: istatistik67@meb.gov.tr Faks:3722806799
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7a8a-3a3c-3c64-925e-ab8e kodu ile teyit edilebilir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 6: Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Kurulu İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.12.2021-108395

Kurum Kayıt Tarihi ve Sayısı: 09.11.2021/100277	Protokol No: 341

30.11.2021

T.C

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ

İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Anket
BAŞLIK:	Covid-19 Pandemesi Sürecinde Öğretmenlerin Mesleki Kimlik Algıları ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki
SORUMLU ARAŞTIRMACI:	Doç. Dr. Seyithan DEMİRDAĞ
KARAR:	UYGUN

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Başkan

Prof. Dr. Ahmet EFİLOĞLU
Üye

Prof. Dr. Ahmet Ferda ÇAKMAK
Üye

Doç. Dr. Tülay KUZLU AYYILDIZ
Üye

Doç. Dr. Şaban ÇELİKOĞLU
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağatay BÜYÜKUYSAL
Üye

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

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak sorgulaması https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5319&eD=BSP5UED7KB&eS=108395 adresinden yapılabilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Mustafa KARAGÖL

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı :

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Bülent Ecevit Üniversitesi	2014
Y. Lisans	Eğitim Yönetimi	Bülent Ecevit Üniversitesi	2022

Görevler :

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Şehit Korgeneral İsmail Selen Ortaokulu	2015
Öğretmen	Ertuğrul Gazi Ortaokulu	2018
Öğretmen	Ören Ortaokulu	2020

Eserler :

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

B1. Karagöl, M., & Demirdağ, S. (2021). Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme. *10. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, 16-17 Eylül 2021*, 430.