

Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon Unsurları Üzerine Bir Araştırma

Duygu Burcu GÖNÜLAÇAR GÜVENDİ¹ ve Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT²

Öz

Covid-19 pandemisinin tüm dünyayı etkisi altına almasıyla beraber Dünya Sağlık Örgütü çeşitli kısıtlarlar uygulamaya başlamıştır. Bu kapsamda alınan önlemler üniversiteleri de etkilemiş örgün eğitimden uzaktan eğitime zorunlu olarak geçiş yapılmıştır. Bununla beraber pek çok eğitim kurumunun uzaktan eğitime geçiş süreci plansız ve hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla uzaktan eğitime hazırlıksız olan akademisyenlerin motive olmaları oldukça önemli ve gerekli bir hale dönüşmüştür. Bu çalışmada, akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna etki eden unsurlar tespit edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan mülakat tekniğinden yararlanılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilmiş olup bir devlet üniversitesinde görev yapan otuz dört akademisyen oluşturmaktadır. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna etki eden toplam altı faktör tespit edilmiştir. Bu faktörler; mesleki faktörler, öğrenci faktörü, bireysel faktörler, teknolojik altyapı ve iletişim, yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi ve yönetsel politikalar olarak belirlenmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu en yüksek frekansla etkileyen unsurların çoğunlukla öğrenciyle ilgili unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yönetsel politikalar, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim ile ilgili unsurlarının uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu hem arttıran ve hem de azaltan faktörlerde olması dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda, devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyon faktörlerinin karşılaştırmasına yönelik çalışmaların yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Motivasyon, Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon, Akademisyenler

A Research on Vocational Motivation Factors of Academicians in Distance Education

Abstract

With the Covid-19 pandemic affecting the entire world, the World Health Organization has started to apply various restrictions. The precautions and rules taken in this context also touched universities and had to transition from formal to distance education. Although distance education is not a new practice, the transition process of many educational institutions to distance education has taken place quickly and unplanned. Therefore, the motivation of academicians who are not ready for distance education has become very important and necessary. In this study, we determined factors that influence on academicians' vocational motivation in distance education. The interview technique, one of the qualitative research methods, was used in this research. We selected a study group by the maximum variation sampling method consisting of thirty-four academicians working at a state university. As a result of the interviews, we identified six factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education. These factors are vocational factors, student factors, individual factors, technological infrastructure and communication, development of new education models, and administrative policies. We determined that the factors that affect the vocational motivation of academicians in distance education with the highest frequency are mostly student-related. At the same time, it is noteworthy that the factors related to administrative policies, students, technological infrastructure, and communication are factors that both increase and reduce the level of vocational motivation in distance education. As a result of the research, suggestions were made such as conducting studies to compare the vocational motivation factors of academicians working in public and private universities in distance education.

Key Words: Vocational Motivation, Distance Education, Vocational Motivation in Distance Education, Academicians


Atıf İçin / Please Cite As:

Gönülaçar Güvendi, D.B ve Çetinkaya Bozkurt, Ö. (2023). Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyon unsurları üzerine bir araştırma. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(4), 1270-1281. doi:10.33206/mjss.1248982


Geliş Tarihi / Received Date: 08.02.2023

Kabul Tarihi / Accepted Date: 22.08.2023

¹ Öğr. Gör. Dr. - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük, dbgonulacar@mehmetakif.edu.tr,

 ORCID: 0000-0003-2340-5273

² Prof. Dr. - Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak İşletme Fakültesi, ozlemcetinkaya@mehmetakif.edu.tr,

 ORCID: 0000-0002-6218-2570

Giriş

Dijital teknolojilerdeki değişimler hayatımızı önemli ölçüde etkilemektedir. İletişimden alışverişe, eğlenceden işe dijital teknolojilerin hayatımızın her alanında bulunması diğer insanlarla ve dünyayla etkileşim biçimimizi değiştirmektedir. Eğitim de bu değişimlerden etkilenen önemli alanlardan biridir. İnternetin ve internet teknolojilerinin gelişimi, çevrim içi öğrenme ve öğretme yüksek öğretim kurumlarının rutin uygulamalarını birleştirilmesiyle sonuçlanmıştır (Haythornthwaite ve Andrews, 2011, s. 1). Sanayi Devrimi'nden bu yana iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, bugün "uzaktan eğitim" olarak bilinen yeni bir eğitim biçimini de beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim, günümüz eğitimcilerinin çoğu için yeni bir fikir gibi görünmekle birlikte uzaktan eğitimin temelini oluşturan kavramlar uzun zaman öncesine dayanmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitimin köklerinin en az 160 yıl öncesinde var olduğu görülmektedir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2019, s. 36). Tarihsel olarak, uzaktan eğitim, geleneksel eğitim sistemine fiziksel olarak erişemeyen kişilerin eğitimden faydalanmaları için kullanılmıştır. Kavram olarak 1700'lü yıllara dayanan ve mektupla öğretim uygulamalarıyla başlayan uzaktan eğitim, teknolojideki gelişmelere paralel olarak gelişimini sürdürmüş, bilişim teknolojileriyle günümüzdeki anlam ve önemini kazanmıştır (Özbay, 2015, s. 378).

Tarihsel süreç içerisinde uzaktan eğitim tanımları, temel felsefesine bağlı kalmakla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere göre değişim göstermiştir. Buna göre, İşman (2011, s. 1) uzaktan eğitimi, öğreten ve öğrenenin aynı yerde olmasının zorunlu olmadığı ve eğitim öğretim faaliyetlerinin posta hizmetleri ve bilgi iletişim teknolojileriyle yürütülen bir eğitim sistemi modeli olarak tanımlamıştır. Moore ve Kearsley (2012, s. 2) ise uzaktan eğitimi "öğretimin normalde öğrenmeden farklı bir yerde gerçekleştiği, teknolojiler aracılığıyla iletişimin yanı sıra özel kurumsal örgütleri gerektiren, planlı öğrenme ve öğretim" olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde, Eğitsel İletişim ve Teknolojiler Derneği (Association for Educational Communications and Technology-AECT) uzaktan eğitimi "öğrenme grubunun ayrıldığı ve öğrenenleri, kaynakları ve eğitimcileri birbirine bağlamak için etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, örgün eğitim" olarak tanımlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2019, s. 1). Bu tanım alan yazında çokça kabul görmüştür (Moore ve Kearsley, 2012). Bu tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimi, öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı olduğu, zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla sağlandığı bir eğitim biçimi olarak ifade etmek mümkündür.

Uzaktan eğitim öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahiptir (İşman, 2011, s. 40). Bu tür eğitimlerde öğrenme öğrenenin kendi sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Bu da uzaktan eğitim süreci içerisinde öğrenenlerin bağımsız öğrenme, eleştirel düşünme ve kendi kendine karar verebilme becerilerini daha kolay geliştirmekte (Yurdakul, 2015) ve sürekli öğrenme çabasını arttırmaktadır. Bu tür becerileri edinen öğrenenler yaşam boyu öğrenme için uygun hale gelirler. Dolayısıyla uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenmeyi de desteklemektedir (Altun, 2020, s. 30). Uzaktan eğitim toplumdaki tüm bireylerin eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri için fırsatlar sunmaktadır. Çalışan, engelli veya örgün eğitime uygun olmayan öğrenenler uzaktan eğitimin sunduğu kişiselleştirme, özelleştirme kabiliyetleri sayesinde kendi hızlarında eğitim alabilmekte ve kendilerinden uzakta olan katılımcılar ile (öğrenen veya öğreten) etkileşim sağlayabilmektedir (İşman, 2022, s.10). Uzaktan eğitimin bir diğer önemli avantajlarından biri de belirli bir zamana ve mekâna bağlı kalmadan eğitimin sürdürülebilmesine imkân sağlamasıdır (İşman, 2011, s. 12). Uzaktan eğitime zaman ve mekân esnekliği veren güç, iletişimde kolaylık sağlayan teknolojilerinden kaynaklanmaktadır (Demir, Güneş ve Derviş, 2021, s. 164). Bu zaman ve mekân serbestliği eğitim sürecinde hem öğretere hem de öğrenene esneklik sağlamaktadır (Akça, 2006).

Özellikle son yıllarda, gerek bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler gerek Covid-19 pandemisi sebebiyle uzaktan eğitim, eğitimde dikkat çeken bir konu ve uygulama haline gelmiştir (Tekinarslan ve Gürer, 2021, s. 3). 2020 yılında yaşanan pandemi, yüksek öğretim kurumlarının ani ve hazırlıksız bir şekilde uzaktan eğitime geçmesine neden olmuş ve bu yönde kalıcı politikalar geliştirmek için çalışmalara başlanmıştır. Uzaktan eğitimin kalıcı bir öğretim yöntem haline gelmesi hem yönetsel düzeyde hem de akademisyenler düzeyinde birtakım yeniliği ve değişimi meydana getirmiştir. Bu hızlı değişimler, yüksek öğretimde pek çok kurumsal faaliyeti ve işlevi etkileyerek üniversitelerdeki eğitimin nasıl verilmesi gerektiğine dair geleneksel eğitim algısını değiştiren yeni ve yaratıcı yollarla çözüm yolları üretmeye zorlamıştır (Tabata ve Johnsrud, 2008, s. 626). Uzaktan eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri de akademisyenlerdir. Akademisyenler, üniversitelerin başarısı için kritik ve temel bir kaynaktır. Ancak, uzaktan eğitimin getirmiş olduğu zaman ve mekân esnekliği sağlaması gibi pek çok avantajla birlikte (Moore ve Kearsley, 2012) pek çok zorluğu da beraberinde getirmiştir. Uzaktan eğitim sistemi,

akademisyenler arasında esneklik, akademik özgürlük ve özerklik, profesyonel ilişkiler ve profesyonel gelişim gibi mesleki olarak olumlu sonuçlarla çelişen deneyimlere neden olmuştur (Mansbach ve Austin, 2018). Literatürde, akademisyenlerin uzaktan eğitimde üstlenmesi gereken öğretim tasarımcıları, kolaylaştırıcılar, değerlendiriciler, teknoloji entegrasyon sorumlusu, idari yöneticiler, içerik uzmanları gibi çeşitli rol ve sorumluluklar sunmuştur (Chang, Shen ve Liu, 2014). Teknik ve yönetsel yeteneklerin dışında, uzaktan eğitimde akademisyenlerin sosyal ve bilişsel anlamda da becerikli olması beklenmektedir. Başka bir deyişle, akademisyenler öğrencilerle etkileşime girerken öğretim ve bilişsel varlıklarını kabul ettirme konusunda yetkin olmalı, dijital teknolojiye ve güvenilir internete erişebilmelidir (Nabolsi, Abu-Moghli, Khalaf, Zumot ve Suliman, 2021). Teknolojik ve Web tabanlı araçlarla ilgili bilgi ve beceriler pek çok akademisyen tarafından bir engel olarak algılanmaktadır (Hoffmann ve Dudjak, 2012; Nguyen, Zierler ve Nguyen, 2011). Alan yazında yapılan çalışmaların pek çoğu akademisyenlerin uzaktan eğitimde algısı ve tutumu üzerine incelenmiştir. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet üniversitelerinde akademisyenlerin uzaktan eğitime katılımını teşvik eden unsurlar olarak motivasyon çalışmaları yapılmış fakat bu faktörler çoğunlukla akademisyenlerin memnuniyetini etkileyen unsurlar olarak tanımlanmıştır (Marasi, Jones ve Parker, 2020; Shea, 2007; Stickney, Bento, Aggarwal ve Adlakha, 2019; Tabata ve Johnsrud, 2008; Walters, Grover, Turner ve Alexander, 2017). Akademisyenlerin uzaktan eğitimde maddi motivasyonların yanı sıra terfi etmek, takdir görmek, yetki sahibi olmak, karar verme sürecine katılım gibi manevi motivasyon unsurlarının da önemli olduğu tespit edilmiştir (Lorenzetti, 2012; Almachi, 2015). Bununla birlikte Hoffman (2013) öğrenci erişiminin artırılması, uzaktan eğitime olan inancın ve mesleki gelişim için fırsatlar sunmasının uzaktan eğitime katılımı teşvik edici unsurlar olarak tespit etmiştir. Stickney vd. (2019) çevrim içi eğitimde akademisyenlerin kurumsal destek ve yönetim politikalarının bireysel çabaları takdir ettiğinde memnuniyetlerinin arttığını tespit etmiştir. Yazarlar, öğretim elemanı motivasyonunun ve bağlılığının içsel olma eğiliminde olduğunu uygun kurumsal destek sağlandığında motivasyon artırıcı bir unsur olduğunu öne sürmektedirler. Tabata ve Johnsrud (2008) uzaktan eğitime katılımında teknoloji kullanımı, teknolojiye ve uzaktan eğitime karşı tutum ve yenilik adaptasyonu unsurlarının önemli olduğu ortaya koymuştur.

Alanyazında yer alan akademisyenlerin uzaktan eğitim algıları ve tutumlarıyla ilgili çalışmalar, akademisyenlerin uzaktan eğitimdeki motivasyon eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu da, uzaktan eğitim sürecindeki en önemli faktörlerden birisi olan ve uzaktan eğitim sisteminin en kritik bileşenlerinden biri olan akademisyenlerin mesleki motivasyonunun sağlanmasının önemini vurgulamaktadır. Çünkü yüksek öğretimde uzaktan eğitimin büyümesi ve öğretim ve öğrenimin kalitesini sağlanması akademisyenlerin işlerine motive olmasına dayanmaktadır. Bununla beraber, motivasyon kavramı kişiden kişiye değişkenlik gösterdiği için homojenliğinden bahsetmek oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar, çalışan motivasyonunda farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu farklılıklar; bölgeye ve kültüre (Hitka, Rozsa, Potkany ve Lizbetinova, 2019), yaşa, eğitime, mesleki kariyer aşamasına (Caganova, Starecek, Bednarikova ve Honnakova, 2017; Gürsoy, Maier ve Chi, 2008), belli bir kuşağa ait olma (Curry, 2015; Ng, Schweitzer ve Lyons, 2010) gibi unsurlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu unsurlar, insanların farklı yoğunluk derecelerinde birtakım ihtiyaç, arzu ve beklenti ile karakterize olduğu davranış modelleri geliştirmek için bir temel oluşturmaktadır. Motivasyonun etkililiği ise uygun motivasyon araçları ve faktörlerinden etkilenmektedir. Ancak motivasyon konusunda göz önünde bulundurulması gereken, motivasyonun sadece bireyler arasında farklılık göstermediği; aynı birey için farklı zamanlarda da farklılık gösterebileceği hususudur (Locke ve Latham, 2004, s. 388; Robbins ve Judge, 2013, s. 204). Dolayısıyla, değişen ve dönüşen eğitim sistemi içerisinde akademisyenlerin mesleki motivasyonunda değişikliklerin yaşanması olağan görülmele birlikte ve mevcut motivasyon araçlarının etkisini kaybedebileceği veya hiç etkisinin olmayacağı düşüncesini oluşturmaktadır. Bu sebeple, uzaktan eğitimin psikolojik boyutu bağlamında akademisyenlerin uzaktan eğitimde motivasyonunu etkileyen faktörlerin irdelenmesi önemli bir konudur. Bu bağlamda, yabancı literatürde uzaktan eğitimde mesleki motivasyona yönelik çalışmalar olsa da yerli literatürde, akademisyenlerin uzaktan eğitim bağlamında keşfedici bir yaklaşımla mesleki motivasyonunu etkileyen unsurların neler olduğu tespit edilmesine yönelik bir çalışma olmaması ve özellikle son üç yılda pandemi nedeniyle değişen ve dönüşen toplum koşullarına yönelik yeni mesleki motivasyon unsurlarının da var olabileceği düşüncesinden yola çıkarak bu konunun araştırılmasının bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bütün bu açıklamalar ışığında, bu çalışmada uzaktan eğitim bağlamında keşfedici bir yaklaşımla akademisyenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen (artıran ve azaltan) unsurların neler olduğu tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilebilecektir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseninde yürütölen araştırmalarda katılımcıların araştırma konusu olan olguyla ilgili deneyimlerinin veya gözlemlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Kıral, 2021, s. 14). Özellikle pandemi sonrası hızlı bir şekilde örgün eğitimden uzaktan eğitime geçilmesiyle akademisyenlerin bu süreçte uzaktan eğitimde hem deneyimledikleri ve hem de gözlemledikleri durumlara ilişkin görüşlerini anlamayı ve uzaktan eğitimde mesleki motivasyon olgusunu derinlemesine öğrenerek onları motivasyonlarını artıran ve motivasyonlarını azaltan unsurları tespit edip uzaktan eğitimde mesleki motivasyonun sağlanmasına yönelik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, fenomenoloji deseni akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen faktörlerin katılımcılar tarafından bilinen veya farkında olunmayan etkilerinin neler olduğuna dair ayrıntılı ve derinlemesine araştırılarak ortaya konması için uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde ders veren 34 akademisyen oluşturmaktadır. Katılımcı sayısının artmasıyla birlikte verilen cevaplar tekrar ettiğinde örneklemin yeterli sayıya ulaştığı düşünölmüş ve veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, olasılığa dayalı olmayan (seçkisiz olmayan) amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile gerçekteştirilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, konuyla ilgili farklı özelliklere sahip görel olarak küçük bir örnekleme grubunun bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2016, s. 119). Bu anlamda, maksimum çeşitlilik için temel alınan unsurlar olarak farklı disiplinlerde (akademik alan) çalışan ve farklı akademik unvanlara sahip akademisyenlerden veri toplanmıştır. Unvanda ve akademik alanda nispeten birbirine yakın katılımcı sayısına ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Buna göre, katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında 15 katılımcı doktor öğretim üyesi, 10 katılımcı profesör ve 9 katılımcı doçenttir. Akademisyenlerin temel çalışmalar alanlarına bakıldığında ise 10 katılımcının sosyal bilimler, 10 katılımcının sağlık bilimleri, 8 katılımcının eğitim bilimleri ve 6 katılımcının fen bilimleri alanından olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, mülakat tekniği ile veri toplanmıştır. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonuna ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için öncelikle literatür taranarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllölük esasına göre gerçekteştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında, araştırmaya katılan kişilerden izin alınarak ses ve çevrim içi görüşme kaydı alınmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda olayları daha detaylı öğrenmek adına sorular da yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar, ortalama 10 dakikadan 30 dakikaya kadar değişen sürelerde gerçekteşmiş olup ortalama 15 dakika sürmektedir. Mülakata başlamadan katılımcılara araştırmayla ilgili kısa bir bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılara “*Uzakaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve ‘‘Sizce uzakaktan eğitimde mesleki motivasyonu arttıran unsurlar nelerdir?’’* ve “*Sizce uzakaktan eğitimde mesleki motivasyonu azaltan unsurlar nelerdir?’’* soruları yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ise verilerin açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşılabilmesi amacıyla içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, elde edilen veriler ile kodların belirlenmesi ve birbirine benzeyen kodların ise belirlenen kategoriler altında toplanması ve yorumlanması amaçlanmaktadır. İçerik analizi aynı zamanda tümevarımsal kategori geliştirme olarak da ifade edilmektedir (Güçlü, 2019, s. 174). Bu yaklaşımda, verilerden yeni kavramlar ve anlamlar ortaya çıkarılması ve anlam ve kavram arasındaki ilişkinin keşfedilmesi amacıyla analizler gerçekteştirilmektedir. Tümevarımcı içerik analizi, bir olguyla ilgili yeni bir kavrayışa ulaşmak için yapılmaktadır. Dolayısıyla kategoriler, içerik analizindeki verilerden türetilmektedir. Özelden genele doğru hareket ederek belirli örneklemler gözlemlenerek daha genel bir ifadeye ulaşılması hedeflenmektedir (Elo ve Kyngäs, 2008). Araştırmada ilk olarak görüşmelerin hepsi yazılı hale getirilerek MAXQDA 18.0 programına yüklenmiştir. İlgili alan yazından yola çıkılarak kod ve temalar oluşturulmuştur. Buna göre analiz sonucunda toplam 171 kod oluşturulmuştur. Bu kodların 79’u olumlu faktörler olup 92’si olumsuz kod olarak nitelendirilmiştir. Bu kodlar 6 tema altında birleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Görüşmeler neticesine elde edilen verilerin kodlanması ve kodlara ilişkin kategorilerin oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen analizlerin güvenilirliği oldukça önemlidir. Elde edilen veriler, yapılan araştırmanın ilgili alan yazınıyla uyumlu olarak elde edilmiştir. Oluşturulan kod ve kategorilerin güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen uzlaşma yüzdesi ($\text{Uyum yüzdesi} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}} \times 100$) kullanılmıştır. Bu bağlamda, öncelikle yeterli mülakat sayısına ulaşıldıktan sonra, öncelikle ham veriler analize hazırlanarak gereksiz veriler ayıklanmış, daha sonra metin verileri çok kez okunarak benzer ve ilişkili olan kodlar aynı grupta olacak şekilde kategoriler oluşturulmuştur. Kodlar içeriklerini karakterize eden kelimeler kullanarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş sonrasında nihai temalar, kategoriler ve kodlar seti üzerinde fikir birliğine varmak ve veriler ve kodlar, kodlamanın uygunluğuna ilişkin görüşlerini almak için temel ana bilim dalları uzaktan eğitim, ölçme ve değerlendirme, örgütsel davranış alanında olmak üzere toplam beş alan uzmanına gönderilmiştir. Araştırmacı daha sonrasında her bir uzmanla bir araya gelerek her bir sorunu cevabını tek tek incelemiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlendikten sonra hesaplanan değer en az 80 olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, “yönetmelik politikalar” ve “bireysel unsurlar” kategorileri isimlerinde farklı görüşler olmasına rağmen hesaplanan güvenilirlik yüzdesi %80 olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla literatürden yola çıkarak uzman değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlandığı görülmektedir. Buna göre, uzmanlar arasında fikir birliği sağlanarak kod ve kategorilere son hali verilmiştir.

Bulgular

Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Arttıran Unsurlara İlişkin Bulgular

Verilerin analiz süreci MAXQDA programı yardımıyla gerçekleştirilerek kod ve kategorilere ayrıştırılması sağlanmıştır. Akademisyenlerin mesleki motivasyonunu arttıran/ arttırabilecek unsurların tespit edilmesi amacıyla görüşme esnasında katılımcılara “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve “Sizce, uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunuzu arttıran unsurlar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenleri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen çeşitli boyutlar altında toplanan toplam 79 adet olumlu faktör elde edilmiştir. Tespit edilen olumlu faktörlerin adlandırılmasında literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Buna göre, Tablo 1’de akademisyenlerin mesleki motivasyonu arttıran/ arttırabilecek ve unsurlar kategori, kod ve frekans şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 1. *Akademisyenleri Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Arttıran/ Arttırabilecek Unsurlar*

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Yönetmelik Politikalar	Sağlıklı Ölçme-Değerlendirmenin Yapılması	12
	Eğiticilerin Uzaktan Eğitim Konusunda Eğitim Desteklerinin Verilmesi	10
	Uzaktan Eğitimde Eğitim- Öğretim Vizyonunun Yenilenmesi	4
	Denetim Baskının Azaltılması	2
	Ücret Tatmini Sağlama	1
Öğrenci	Öğrencinin Derse İlgisinin Arttırılması	19
	Öğrenci-Hoca Etkileşiminin Arttırılması	5
Yeni Eğitim Modellerinin Geliştirilmesi	Etkileşimli Eğitim Modelinin Geliştirilmesi	8
	Hibrit Eğitim Modelinin Kullanılması	3
	Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamının Oluşturulması	2
	Özel Sınıfların Oluşturulması	2
Teknolojik Altyapı ve İletişim	Teknik Altyapının Güçlendirilmesi	8
	Sanal Laboratuvar/Atölyelerin Oluşturulması	3

Tablo 1’de analiz sonucuna göre toplam 79 olumlu unsur “Yönetmelik politikalar, öğrenci, yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi, teknolojik altyapı ve iletişim” olmak üzere 4 kategori, 13 kod altında toplanmıştır. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu olumlu etkileyen unsurlar içinde en yüksek frekansa sahip kategori yönetmelik politikalar (f=29) olmuştur. Bu kategori içinde en yüksek frekansa sahip kod ise sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılmasıdır (f=12). İkinci en yüksek frekansa sahip kategori ise öğrenci (f=24) iken, bu kategorideki en yüksek frekansa sahip kod öğrencinin derse ilgisinin arttırılması (f=19) olmuştur. En yüksek frekansa sahip üçüncü kategori ise yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi (f=15) kategorisidir. Bu kategori altında yer alan en yüksek frekanslı kod ise etkileşimli eğitim modellerinin (f=8) kullanılmasıdır. Dördüncü ve son kategori ise teknolojik altyapı ve iletişim (f=11)

olmuştur. Bu kategori altındaki en yüksek frekansa sahip kod ise teknolojik altyapının güçlendirilmesi (f=8) olmuştur.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen cevaplardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

K4: “Normalde uzaktan eğitimin olumsuz etkilediğini söyleyebilirdim fakat bu için içinde olduğumuz için çok fazla etkinlik gerçekleştirdik. 11-12 tane panel yaptık. Onun dışında kongremişi yaptık. Açıkçası bana pozitif yönde çok katkısı oldu yani bakış aım genişledi. Daba önce neden düşünmedim dediğim işler yapıyoruz. Biliyorsunuz bir etkinlik dşenleyeceğiniş zaman iyi bocaları başka üniversitelerden çağırmak kolay olmuyor şartlar itibariyle. Fakat řu an herkese her anlamda ulaşabiliyoruz. Öğrencilerimizle buluşturuyoruz. Bu anlamda ben çok pozitif olarak kazanım elde ettiğimi dşniyorum hem ben hem ğrencilerimiz. Bana pozitif katkısı çok oldu. Uzaktan eğitimin de ilerleyen zamanlarda bana firsatlar sunacağını dşniyorum.” (C: Erkek, Y: 41, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sağlık Bilimleri)

K11: “Benim için çok geç kalınmış bir eğitim/ğretim aracı. Yani bizim bütün ülkeleri araştırma imknm olmadı ama yurtdışında iletişimde olduğum bocalar var. Onların da yeni yeni başladığını gördüm pandemi sebebiyle. Biz de yeni başladık. Bizim için kaçırmış daba önce denenmesi gereken bir firsattı. Burada bize sağladığı imkanlar şunlar oldu. Ben ğrencilerime çok daba farklı alanlardan bilgi getirebilecek duruma sahibim çünkü ev ortamında çalıştım. Evde kitaplarım defterlerim her şey yanımdaydı ve derse odaklandım.” (C: Erkek, Y: 40, U: Prof. Dr., TA: Fen Bilimleri)

K16: “Başlangıçta evet olumsuz etkiledi. Ama uzaktan eğitim yapmak beni öğrenmeyi nasıl daba iyi kolaylaştırabileceğimiz konusunda düşünmeye sevk etti; daba doğrusu şorladı. Buna yönelik araşışlara itti, ödevler hazırladım, açıklayıcı metinler paylaştım ve daba çok da derslerimde daba çok katılımı özendirmeye çalıştım.” (C: Erkek, Y: 56, U: Prof. Dr., TA: Eğitim Bilimleri)

K18: “Bireysel anlamda olumsuzluklar olsa da mesleki anlamda bana farkındalık kattığına inanıyorum. Mesela, ğrencilerimin özellikle Z kuşağının kendini yazarak daba iyi ifade ettiğini çok net bir şekilde gördüm. Bu şekilde iletişim kurma ihtiyacı duyuyorlar. Çekingen ğrencilerim yazarak katkıda bulunmaya ve rabat soru sormaya başladılar. Bu benim için mutluluk verici bir durum.” (C: Kadın, Y: 42, U: Doç. Dr. TA: Eğitim Bilimleri)

K26: “Mesleki açıdan makale yazma çalışmalarım için firsat buldum. Kendi çalışmalarıma daba konsantre oldum. Bunun sebebi ise, fiziki olarak üniversitede bulunamamam. Çünkü okula gidince idari görevler, resmi yazışmalar vs. zaman alıyordu. şimdi ise hem kendi çalışmalarıma vakit ayırabiliyorum hem de dersimi veriyorum.” (C: Kadın, Y: 40, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sosyal Bilimler)

K29: “ğrencilerin öğrenmesinde kaliteyi arttırmak için yeni stratejiler kullanmamdan dolayı mesleki motivasyonum olumlu etkiledi.” (C: Erkek, Y: 43, U: Prof. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Azaltan Unsurlara İlişkin Bulgular

Akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan unsurların tespit edilmesi amacıyla görüşme esnasında katılımcılara “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonunuzu nasıl etkiledi? (Olumlu/Olumsuz) Neden? ve “Sizce uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunuzu azaltan unsurlar nelerdir?” soruları yneltirmiştir. Yapılan mülakatlar neticesinde akademisyenleri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonunu etkileyen çeşitli boyutlar altında toplanan toplam 92 adet olumsuz faktör elde edilmiştir. Tespit edilen olumsuz faktörlerin adlandırılmasında literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır. Buna göre, Tablo 2’de akademisyenlerin mesleki motivasyonu azaltan unsurlar kategori, kod ve frekans şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2. Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyonunu Azaltan Unsurlar

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Mesleki Faktörler	Öğrenciyle Etkileşim/İletişim Eksikliği	22
	Öğrencilerden Geri Bildirim Alamama	7
	İş Ortamından Uzaklaşmak	3
	İş Yükünün Artması	3
	Sosyalleşme Düzeyinin Düşük Olması	3
Öğrenci	Öğrenci İlgisizliği/Devamsızlığı	11
	Öğrencinin Uzaktan Eğitime Erişimdeki Eksiklikler	9
Teknolojik Altyapı ve İletişim	Sistemsel ve Teknik Altyapı Eksiklikleri	10
	Üretken Öğrenme Ortamı Oluşturamamak	6
Yönetmel Politikalar	Ölçme Değerlendirmenin Güvenilir Olmaması	9
	Yönetimin Sıkı Denetimi	2
	Uzman Görüşlerinden Yararlanılmaması	1
	Plan ve Program Eksikliği	1
Bireysel	Yeni Teknolojilere Alışmanın Zorluğu/ Direnç	2
	İş-Aile Hayatı Dengesi Sağlayamama	2
	Maddi Tatminsizlik	1

Tablo 2’de analiz sonucunda akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan 92 adet olumsuz faktör; “mesleki faktörler, teknolojik altyapı ve iletişim, öğrenci, yönetsel politikalar ve bireysel faktörler” olmak üzere 5 kategori ve 16 kod şeklinde belirlenen kategoriler ve kodlar altında toplanmıştır. Mesleki motivasyonu olumsuz etkileyen unsurlar içinde en fazla frekansa sahip olan kategori mesleki faktörler (f=38) olmuştur. Bu kategoriye göre en fazla tekrar edilme sıklığına sahip olan kod öğrenci ile etkileşim/ İletişim eksikliğidir (f=22). İkinci en yüksek frekansa sahip olan kategori öğrenci (f=20) başlığı altındadır. Bu kategori altında en sık ifade edilen kod ise öğrenci ilgisizliği/ devamsızlığı (f=11) kodudur. En yüksek frekansa sahip üçüncü kategori teknolojik altyapı ve iletişim (f= 16) kategorisi ve bu kategori altındaki en yüksek frekanslı kod sistemsel ve teknolojik altyapı eksiklikleri (f=10) olmuştur. Dördüncü en yüksek frekanslı kategori yönetsel politikalar (F=13) olup bu kategorideki en yüksek frekanslı kod ölçme değerlendirme güvenilir olmaması (f=9) olarak ifade edilmiştir. En düşük frekanslı kategori ise bireysel faktörlerdir (f=5). Bu kategorideki en yüksek frekanslı kodlar ise yeni teknolojilere alışmanın zorluğu/ direnç (f=2) ve iş-aile hayatı dengesi sağlayamama (f=2) olarak ifade edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen cevaplardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

K5: “Motivasyonumun olumsuz etkilendiğini söyleyebilirim. Çünkü öğrencilerle karşılıklı bir iletişimimiz olmadı, onların gözlemlerindeki öğrenme ışığını, merakını algılayamadım. Tartışma yapamadık karşılıklı duygu ve düşüncelerimizi paylaşamadık. Sorularımı yeterli cevaplayamadım.” (C: Kadın, Y: 54, U: Dr. Öğr. Üyesi, TÇA: Sağlık Bilimleri)

K7: “Öğrenci ile aynı ortamı paylaşmamak öğrenci-öğretmen etkileşimini azalttı. Öğrencinin okul ortamından uzak kalması öğrencinin de bireysel motivasyonunu düşürdü. Bilgisayar ekranına bakarak ders anlatmanın boş bir sınıfta duvarlara konuşmaktan farkı yok. Çoğu öğrenci canlı derslere katılmıyor. Katılanlar mikrofon ve kameralarını kullanmıyor. Dolayısıyla sadece hoca konuşuyor öğrenci dinliyor (dinliyorsa tabii) bu da akademisyen motivasyonunu azaltıyor. Bunlar sınıf ortamında da olabiliyordu. Ancak hoca durumu far ederek öğrenciyi tekrar derse döndürecek onun dikkatini çekecek aksiyonlar yapabiliyordu. Sanal ortam buna müsaade etmiyor. Uzaktan eğitim öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel mesafeyi ortadan kaldırsa da duygusal olarak araya duvarlar örmektedir.” (C: Erkek, Y: 45, U: Prof. Dr., TÇA: Sağlık Bilimleri)

K10: “Olumsuz etkiledi. Devam eden projelerimize ara vermek zorunda kaldık. Sürekli ev ortamında olmak ve ailevi sorumluluklar bilimsel çalışmalarımı yavaşlattı.” (C: Kadın, Y: 43, U: Prof. Dr., TÇA: Fen Bilimleri)

K13: “Ölçme-değerlendirmede yaşanan zorluklar, ders notu hazırlama süresinin uzun olması, özellikle teorik derslerde öğrencinin konuyu kavrayıp kavrayamadığına dair geri bildirim edinememe, bağlantı sorunları, kullanılan yazılım ortamının yetersizlikleri nedeniyle etkin yazma/çizme olanağının azalması gibi durumlar motivasyonumu düşürdü.” (C: Erkek, Y: 41, U: Prof. Dr., TÇA: Fen Bilimleri)

K19: “Uzmanlık Alanım gereği (eğitim bilimleri/ eğitim programları ve öğretim) girmiş olduğum dersleri öğrenciler pek sevmiyorlar. Derslere ön yargılı yaklaşıyorlar. Öğrencileri dersin başında motive etmem gerekiyor. Ancak bunu uzaktan eğitimde pek başaramıyorum. Çünkü öğrenciler canlı derslere çeşitli gerekçelerle katılmıyorlar. Canlı derslere katılan öğrenciler ise donanım yetersizliği nedeniyle derse katılım gösteremiyorlar. Az sayıdaki öğrenciyle tartışma ortamı yaratmak

ve iletişim kurmak da çok or oluyor. Düz anlatım yapmak orunda kalıyorum. Bu da ğretim sürecinde hiç tercih etmediğim bir ğretim yöntemi. Ayrıca ğrencilerimle göz kontağı kuramamak da benim için çok orlayıcı duvara ders anlatıyor gibi hissediyorum.” (C: Kadın, Y: 38, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Eğitim Bilimleri)

K25: “Öğün eğitimde verilen birebir vücut dili, jestler, mimikler olsun verdiğimiz iletişim kesinlikle verilemiyor. Uygulaması yok. Ben 24 yıldır akademisyenim. Ben öğrencinin bi konuşmasa bile o dersten keyif alıp almadığını, o dersi anlayıp anlamadığını, gözlerindeki o yansımalarından bile anlardım. O sınıftaki elektrikten dersin havasını yolunda gidip gitmediğini anlardım ama uzaktan eğitimde anlayamıyorum.” (C: Erkek, Y: 47, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sosyal Bilimler)

K30: “Ben X kuşağıyım. Teknolojiyle sonradan tanıştım. Bu şeyleri çok rahat kullanamıyoruz. Ders kayıtlarımız vs. Zoom programını öğrenene kadar canım çıktı. Özellikle teknolojiyi kullanmakta sıkıntı çeken yaşça daha ileri olan kişiler ben gibi zorlanıyoruz. Çok zorlandım ben.” (C: Kadın, Y: 50, U: Prof. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

K31: “İletişim ve etkileşim olmaması nedeniyle gerek süreçte gerek süreç sonrası duygusal bir boşluk ve tatmin olmama hissi yaşanmaktadır.” (C: Kadın, Y: 35, U: Doç. Dr., TA: Eğitim Bilimleri)

K32: “Uygulama ağırlıklı bir alan olarak öğrencilerimizle çoğu zaman birebir ve yakından çalışmamız gerektiğinden, uzaktan eğitim ortamlarının kısıtlamaları ideal olandan uzaklaşmamıza neden oldu. Ayrıca üst düzey teknolojik donanım gerektiren bir bölümde öğrencilerimize ancak atölye ve laboratuvar ortamlarında sağlayabildiğimiz çalışma imkanlarından faydalanamamış olduk.” (C: Erkek, Y: 39, U: Doç. Dr., TA: Sosyal Bilimler)

K33: “Uzaktan eğitim mesleki motivasyonumu olumsuz yönde etkiledi. Verdiğim eğitimin uygulamalı olması, uzaktan eğitim için uygun olmaması, aynı zamanda eğitim içeriğinin uzaktan eğitime göre tasarlanmaması ve her öğrencinin ekipmana ulaşımının olmaması nedeniyle eğitimde fırsat eşitliği sağlanamadı ve kanaatimce verilen eğitim yeterli olmadı.” (C: Erkek, Y: 36, U: Dr. Öğr. Üyesi, TA: Sağlık Bilimleri)

Araştırma kapsamında yapılan nitel araştırma bulguları neticesinde, motivasyonu olumlu ve olumsuz etkileyen aynı kategorilerin birleştirilmesiyle toplam 6 kategori ve 29 kod oluşturulmuştur. Bu kategoriler; “yönetel politikalar, bireysel faktörler, öğrenci, teknolojik altyapı ve iletişim, mesleki faktörler ve yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi” olarak ifade edilmektedir. Bulgular sonucunda, en yüksek frekansa sahip yönetel politikalar, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim kategorileri uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu hem azaltan hem de arttıran unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörler altındaki kodlara bakıldığında; yönetel politikalar faktöründe sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılması, eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda eğitim desteklerinin verilmesi, uzaktan eğitimde eğitim-öğretim vizyonunun yenilenmesi, denetim baskısının azaltılması ve ücret tatminin sağlanması uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken ölçme değerlendirme güvenilir olmaması, yönetimin sıkı denetimi, uzman görüşlerinden yararlanılmaması ve, plan ve program eksikliğinin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmiştir. Öğrenci faktöründe ise; öğrencinin derse ilgisinin artırılmasının ve öğrenci-hoca iletişiminin artırılmasının uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken öğrencinin ilgisizliği/devamsızlığı ve uzaktan eğitime erişimindeki eksikliklerin akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmektedir. Teknolojik altyapı ve iletişim faktöründe ise teknik altyapının güçlendirilmesi ve sanal laboratuvar/atölyelerin oluşturulması uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırırken sistemsel ve teknik altyapı eksiklikleri ve üretken öğrenme ortamı oluşturamamanın uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu artıran bir unsur olarak yeni eğitim modellerinin geliştirilmesi faktörü yer almaktadır. Buna göre; etkileşimli eğitim modelinin geliştirilmesi, hibrit eğitim modelinin kullanılması, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamının oluşturulması ve özel sınıfların oluşturulması uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu azaltan unsurlarda ise diğer unsurlardan farklı olarak mesleki faktörlerin ve bireysel faktörlerin olduğu tespit edilmiştir. Buna göre; öğrenci ile etkileşim eksikliği, öğrencilerden geri bildirim alamama, iş ortamından uzaklaşmak, iş yükünün artması, yeni teknolojilere alışmanın zorluğu/ direnç, iş-aile hayatını dengesi sağlayamama ve maddi tatminsizliğin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu azalttığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma hayatında karşılaşılan en önemli problemlerden biri olan motivasyonsuzluğun iş yapış şekillerinde ani ve zorunlu değişimler ile daha arttığı gözlemlenmektedir. Günümüzdeki en önemli değişikliğin sebebi ise tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi olmuştur. Bu kapsamda çeşitli

sosyal kısıtlamalar uygulanmaya başlanmıştır. Alınan önlemler ve kurallar neticesinde üniversiteler de geçici süreyle eğitime ara vermiş ve sonrasında pek çok akademisyen için yeni olan uzaktan eğitim sistemine hızlı bir geçiş yaşanmıştır. Bu geçişle birlikte eğitimin hem öğrenme ve öğretim süreçlerinde çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerden en çok etkilenen ve eğitimde kritik öneme sahip olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde motivasyonunun sağlanması irdelenmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapılan araştırma neticesinde uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu oluşturan 29 kodun ifade sıklığı toplam 171'dir. Kodlar 6 kategori altında oluşturulmuştur. Frekans sıklığına göre oluşturulan kategoriler; "Yönetmelikler, Yeni Eğitim Modellerinin Geliştirilmesi, Teknolojik Altyapı ve İletişim, Mesleki Faktörler, Öğrenci Faktörü ve Bireysel Faktörler" şeklindedir. Bu kategoriler altında yer alan kodların frekansları incelendiğinde akademisyenlerin uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu en yüksek frekansla etkileyen unsurlar; öğrenci ile etkileşim/ iletişim eksikliği, öğrencinin derse ilgisizliği/devamsızlığı, öğrencinin derse ilgisinin artırılması, sağlıklı ölçme-değerlendirmenin yapılması, eğitimcilerin uzaktan eğitim konusunda eğitim desteklerinin verilmesi gibi konular yer almaktadır. Burada dikkat çeken yönetmelikler, öğrenci ve teknolojik altyapı ve iletişim unsurlarının hem uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu arttıran ve azaltan faktörlerde ön plana çıkmış olmasıdır. Elde edilen bu bulgulara göre; uzaktan eğitimde eksikliği en çok hissedilen ve bir sosyal-ilişki ihtiyacı olarak görülen etkileşim boyutunda öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkidir. Öğrencinin uzaktan eğitim sistemini benimsememesi derse karşı ilgisizliğini arttırmış bu da iletişim ve etkileşim eksikliğini ortaya çıkarmıştır. Simmons, Jones ve Silver (2004) çevrim içi dersler tasarlanırken en önemli faktörün içerik değil öğrenenlerin etkileşiminin sağlanması gerektiğinin unutulmaması gerektiğini ifade etmektedir. Bernard vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen uzaktan eğitimde yaptığı meta analiz sonucu üç etkileşim türünün (öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretmen ve öğrenen-içerik) öğrenme çıktılarının başarıyla aktarılması arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde Bolliger, Inan ve Wasilik (2014) çevrim içi öğrenen memnuniyetinde öğrenen-öğrenen etkileşiminin önemli bir memnuniyet unsuru olduğunu ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde mesleki motivasyon unsurlarının hangi faktörlerden oluştuğunun tespiti için gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular alanda yapılmış çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Öğrenci unsurunun dışında, yönetmeliklerin ve mesleki unsurların da uzaktan eğitimde akademisyenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen önemli unsurlar olarak tespit edilmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitimde gerekli eğitim ve materyal desteğinin sağlanması, uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme konusunda gerekli tedbirlerin alınarak planlamaların yapılması yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Chizmar ve Williams 2001; Lee ve Busch 2005; Olcott ve Wright 1995). Bu anlamda, uzaktan eğitimdeki derslerin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için kurumdan gerekli desteklerin verilmesi, başka bir ifadeyle, kurumdan duyulan beklentilerin karşılanması ihtiyacını ortaya koymaktadır. Mesleki unsurlar ise, öğrenciyle etkileşim ve iletişim eksikliği, sosyalleşme düzeyinin düşük olması yine benzer şekilde sosyalleşme ihtiyacını vurgulamaktadır. İş ortamından uzaklaşma, iş yükünün artması ve öğrenciden geri bildirim alamama gibi unsurların da mesleki motivasyonu azalttığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitim teknolojilerini oluşturan ses, görüntü, veriyi kullandığı araçların uygunluğu ve kalitesinin de uzaktan eğitimde mesleki motivasyonu artırdığı görülmektedir.

Akademisyenleri uzaktan eğitimde motivasyonunu inceleyen çok az çalışma olmakla birlikte güncel mesleki motivasyon üzerine yapılmış nitel bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla elde edilen sonuçların bundan sonra uzaktan eğitimde motivasyon çalışmaları yapacak veya sürdürecektir olan araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın uzaktan eğitimi deneyimlemiş olan akademisyenlerle tekrarlanması da yöneticilere rehber oluşturacaktır. Araştırmanın sadece bir devlet üniversitesindeki akademisyenlerle gerçekleştirilmesi çalışmanın en önemli kısıtıdır. Bu çalışmanın hem devlet hem de vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin yer aldığı farklı ve daha fazla unvan ve tecrübe çeşitliliğine sahip örneklerde çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir. Ayrıca vakıf ve devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerle görüşmeler yapılarak devlet-vakıf üniversitesinde uzaktan eğitimde mesleki motivasyon faktörlerinin karşılaştırılması önerilmektedir. İlerde yapılacak olan çalışmalarda uzaktan eğitimde mesleki motivasyonun örgütsel çıktıları etkileyebilecek olan çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar da yapılabilir.

Etik Beyan

"*Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimde Mesleki Motivasyon Unsurları Üzerine Bir Araştırma*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için

gönderilmemiştir. Gerekli olan etik kurul izinleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 07.04.2021 tarih ve 2021/4 sayılı toplantısında GO 2021/186 kararı ile alınmıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların çalışmadaki katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Not

Bu çalışma Duygu Burcu GÖNÜLAÇAR GÜVENDİ'nin, Prof. Dr. Özlem ÇETİNKAYA BOZKURT danışmanlığında yazılan “Uzaktan Eğitimde Akademisyenlerde Mesleki Motivasyonun Belirleyicileri ve Bir Ölçek Geliştirme Çalışması” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir. Ayrıca bu çalışma 9. Örgütsel Davranış Kongresi'nde sözlü sunumu yapılan ve kongre bildiri kitabında yer alan bildirinin genişletilmiş halidir.

Kaynakça

- Akça, Ö. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. (Yüksek Lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Almachi, S. (2015). *Akademisyenlerin öğretim performanslarını geliştirilmesinde motivasyonun rolü* (Yüksek Lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A. ve Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational research*, 79(3), 1243-1289.
- Betts, K. S. (1998). An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(3).
- Bolliger, D. U., Inan, F. A. ve Wasilik, O. (2014). Development and validation of the online instructor satisfaction measure (OISM). *Journal of Educational Technology & Society*, 17(2), 183-195.
- Caganova, D., Starecek, A., Bednarikova, M. ve Honnakova, N. (2017). Analysis of factors influencing the motivation of generations Y and Z to perform in educational process. Proceedings of The 15th IEEE International Conference on Emerging E-Learning Technologies and Application, Slovakia.
- Chang, C., Shen, H. Y. ve Liu, E. Z. F. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 72-92. doi: 10.19173/irrod.v15i3.1654.
- Chizmar, J. ve Williams, D. B. (2001). What do faculty want?. *Educuse Quarterly*, 24, 18-24.
- Curry, G. D. (2015). Supervising across generations. S. J. Davis, C. A. Hertig ve B. P. Gilbride (Eds.), *Security supervision and management* (pp. 244-255). Elsevier.
- Demir, G., Güneş, A. ve Derviş, H. (2021). *Çeşitli boyutlarıyla uzaktan eğitim*. İstanbul: Hiperyayın.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Güçlü, İ. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri teknik-yaklaşım-uygulama. Nobel Yayıncılık.
- Gürsoy, D., Maier, T. A. ve Chi, C. G. (2008). Generational differences: An examination of work values and generational gaps in the hospitality workforce. *International Journal of Hospitality Management*, 27(3), 448-458.
- Haythornthwaite, C. ve Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. Sage Publications.
- Hitka, M., Rozsa, Z., Potkany, M. ve Lizbetinova, L. (2019). Factors forming employee motivation influenced by regional and age-related differences. *Journal of Business, Economics and Management* 20(4), 674-693.
- Hoffman, M. S. (2013). *An examination of motivating factors on faculty participation in online higher*. (Doctoral Dissertation), ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından erişildi. education (UMI No. 3563616)
- Hoffmann, R. L. ve Dudjak, L. A. (2012). From onsite to online: Lessons learned from faculty pioneers. *Journal of Professional Nursing*, 28(4), 255-258.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching* 10(4), 92-103.
- Lee, J. A. ve Busch, P. E. (2005). Factors related to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research*, 99(2), 109-115. doi: 10.3200/JOER.99.2.109-115

- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (2004). What should we do about motivation theory? Six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403. doi: 10.5465/amr.2004.13670974
- Lorenzetti, J. P. (2012). Running a MOOC: Secrets of the World's largest distance education classes. *Distance Education Report*, 16(3), 1-7.
- Mansbach, J. ve Austin, A. (2018). Nuanced perspectives about online teaching: Mid-career and senior faculty voices reflecting on academic work in the digital age. *Innovative Higher Education*, 43, 257-272. doi: 10.1007/s10755-018-9424-4.
- Marasi, S., Jones, B. ve Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: A comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 47(3), 513-525.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2012) *Distance education: A systems view of online learning* (3. baskı). Wadsworth Cengage Learning.
- Nabolsi, M., Abu-Moghli, F., Khalaf, I., Zumot, A. ve Suliman, W. (2021). Nursing faculty experience with online distance education during COVID-19 crisis: A qualitative study. *Journal of Professional Nursing*, 37(5), 828-835.
- Ng, E. S. W., Schweitzer, L. ve Lyons, S. T. (2010). New Generation, great expectations: A field study of the millennial generation. *Journal of Business and Psychology*, 25(2), 281-292.
- Nguyen, D. N., Zierler, B. ve Nguyen, H. Q. (2011). A survey of nursing faculty needs for training in use of new technologies for education and practice. *Journal of Nursing Education*, 50(4), 181-189. doi: 10.3928/01484834-20101130-06.
- Olcott, D., Jr. ve Wright, S. J. (1995). An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(3), 5-1. doi: 10.1080/08923649509526894
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. doi: 10.16991/INESJOURNAL.174
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (14. Baskı), (Çev. Ed. İ. Erdem). Nobel Yayınevi.
- Schlosser, L. A. ve Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3.baskı). U.S.: Information Age.
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 73-129.
- Simmons, S., Jones Jr, W. ve Silver, S. (2004). Making the transition from face-to-face to cyberspace. *TechTrends*, 48(5), 48.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (7. baskı). Pearson.
- Stickney, L. T., Bento, R. F., Aggarwal, A. ve Adlakha, V. (2019). Online higher education: Faculty satisfaction and its antecedents. *Journal of Management Education*, 43(5), 509-542.
- Tabata, L. N. ve Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.
- Tekinarslan, E. ve Gürer, M. D. (2021). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, B. (2015). Öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Altun E. (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleri I-II içinde* (ss. 55- 129). Pegem Akademi.
- Walters, S., Grover, K. S., Turner, R. C. ve Alexander, J. C. (2017). Faculty perceptions related to teaching online: A starting point for designing faculty development initiatives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(4), 4-19.

EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, rapidly developing technologies have a significant impact on people's daily lives, and it is seen that this change also reflects significantly on education life. An important consequence of these rapid changes was the transition to distance education. Although distance education is not a new practice, it has become a necessary teaching tool in education and technology integration due to the COVID-19 pandemic and constantly developing technologies. Therefore, since the transition from formal education to distance education is unplanned and fast, it is significant for academics who are unprepared to be motivated in distance education. Since there is a small number of studies in the literature on the motivation of academicians in distance education, there is a need to investigate new motivational factors for the changing and transforming social conditions, especially in the last three years due to the COVID-19 pandemic. For this reason, this study aims to determine the factors that affect the vocational motivation of academicians with an exploratory approach in the context of distance education. Therefore, semi-structured interviews were conducted with 34 academicians to determine the factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education.

We used the phenomenology design as one of the qualitative research designs within the scope of the research. This pattern creates a suitable research ground to reveal the factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education and to make a deeper analysis. In the research, we used the interview technique as one of the qualitative research methods. The sample of the study consists of 34 academicians who teach at Burdur Mehmet Akif Ersoy University. The sampling of the study was carried out with the maximum variation sampling method, which is one of the non-probabilistic purposeful sampling types. In this sense, the data were collected from academicians working in different disciplines (academic fields) and holding various academic titles as the basis for maximum diversity.

Before collecting the data, we prepared a semi-structured interview form by examining the literature on the research topic. Within the scope of this research, audio and online interviews were recorded with the participants' permission. We briefed participants about the research before the interview. We asked the following questions how did distance education affect your vocational motivation? (Positive/Negative) Why? What are the factors that increase the level of your vocational motivation in distance education? What are the factors that reduce the level of your vocational motivation in distance education? After reaching a sufficient number of interviews, researchers and five academicians who are experts in the field prepared raw data for analysis, and created codes and categories.

While analysing the data we used the content analysis method to reach the concepts and relationships that could explain the data. Therefore, the categories are derived from the data in the content analysis. In the research, we first wrote down all of the interviews and uploaded to the MAXQDA 18.0 program. Then, raw data were prepared for analysis, unnecessary data were removed, and then text data were read many times, and categories were created so that similar and related codes were in the same group. The codes are named by researchers and academicians who are experts in the field, using words that characterize their content.

As a result of the qualitative research findings made within the scope of the research, a total of 171 codes were created under six categories which are administrative policies, development of new education models, technological infrastructure and communication, vocational factors, student factors, and individual factors. We determined that the factors that affect academicians' vocational motivation in distance education with the highest frequency are mostly student-related. At the same time, it is noteworthy that the factors related to administrative policies, student and technological infrastructure, and communication are factors both increase and reduce the level of vocational motivation in distance education. According to these findings there is relationship between the student and the teacher in the interaction dimension, which is seen as a social-relation need and the most lacking in distance education. The student's inability to adopt the distance education system has increased indifference towards the lesson, revealing the lack of communication and interaction. Besides the student factor, administrative policies and vocational factors have also been identified as important factors affecting the vocational motivation of academicians in distance education. Providing the necessary education and material support for academicians in distance education, taking the necessary precautions in distance education measurement-evaluation, and making plans are similar to the studies conducted (Chizmar and Williams 2001; Lee and Busch 2005; Olcott and Wright,1995). In vocational factors, lack of interaction and communication with the student and the low level of socialization are also emphasized. In addition, it is seen that the suitability and quality of the tools that make up the distance education technologies like sound, image, and data increase the level of vocational motivation in distance education.

Although there are few studies examining the motivation of academics in distance education, there is no qualitative study on vocational motivation after the COVID-19 pandemic. Therefore, it is thought that the results obtained will shed light on researchers and practitioners who will conduct or continue motivational studies in distance education from now on. In addition, repeating this study with academicians who have experienced distance education will also guide the administrators. It is recommended that this study be repeated in samples with different titles and experience, including academicians working in both state and private universities. In addition, it is recommended to compare the vocational motivation factors in distance education in state-private universities by interviewing the academicians working in private and state universities. In future studies, studies examining the relationship between vocational motivation in distance education and various variables that may affect organizational outputs can also be conducted.