



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Ali YILDIRIM

DENİZLİ-2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER**

Ali YILDIRIM

Danışman

Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM

Üye: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN (Danışman)

Üye: Doç Dr. Eren Can AYBEK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve...../.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ali YILDIRIM

TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans tezim boyunca danışmanlığımı yapan ve destekte bulunan Sn. Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN hocama çok teşekkür ederim. Tez hazırlık, araştırma ve yazım süreçlerinde yardımcı olan; okulumda beraber çalıştığım tüm öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca veri toplama sürecinde Merkezefendi ilçesi ortaokullarında görev yapan idareci ve öğretmen arkadaşlarıma yardımları için teşekkürler.



ÖZET

Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler

YILDIRIM, Ali

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN
Aralık 2022, 140 sayfa

Bu çalışmada, Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 405 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Üstüner'in (2009) geliştirdiği “Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak (2020) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Bu kapsamda örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinden teknik ve öğrenme alt boyutları, cinsiyet ve eğitim durumuna göre karşılaştırılırken bağımsız örneklemelerde t testi; yaş, mesleki kıdem ve branşa göre karşılaştırılırken tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ile teknik ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Uzaktan eğitimin örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olup olmadığının tespiti için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek; uzaktan eğitimin teknik boyutu orta, öğrenme boyutu algı düzeyi ise düşük çıkmıştır. Örgütsel bağlılıkta; cinsiyet, yaş, kıdem yılı ve branş değişkenleri yönünden anlamlı fark bulunmamaktadır. Eğitim durumu yönünden anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin teknik boyutunda eğitim durumları ve branş değişkeni hariç diğerlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenme boyutunda ise yaş değişkeni dışında diğer değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Örgütsel bağlılık ile teknik ve öğrenme boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Uzaktan eğitimin örgütsel bağlılığı yordadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Uzaktan Eğitim, Öğretmen, Teknik, Öğrenme

ABSTRACT
**The Relationship Between Secondary School Teachers' Views On Distance
Education And Their Organizational Commitment**

YILDIRIM, Ali

Master's Thesis, Educational Sciences,
Department of Educational Administration, Inspection, Planning and Economics
Supervisor: Doç Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN
December 2022, 140 Pages

In this study, it was aimed to examine the relationship between distance education and organizational commitment of branch teachers working in secondary schools in Merkezefendi district of Denizli. Relational screening model was used in the research. The sample of the study consists of 405 teachers determined by random sampling method. In order to collect data in the research, "Organizational Commitment Scale for Teachers" developed by Üstüner (2009) and "Distance Education Evaluation Scale" developed by Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan and Altunkaynak (2020) were used. Parametric statistics were used in the analysis of the data. In this context, while comparing organizational commitment and technical and learning sub-dimensions of teachers' views on distance education according to gender and educational status, t-test in independent samples; One-way analysis of variance was used when comparing according to age, professional seniority and branch. Pearson correlation analysis was used to examine the relationship between organizational commitment and technique and learning. Multiple linear regression analysis was used to determine whether distance education has an effect on organizational commitment. According to the research findings, teachers' organizational commitment is high; The technical dimension of distance education is medium and the learning dimension perception level is low. In organizational commitment; There is no significant difference in terms of gender, age, seniority and branch variables. There was a significant difference in terms of educational status. A significant difference was found in the technical dimension of distance education, except for educational status and branch variable. In the learning dimension, there were significant differences in terms of other variables apart from the age variable. A positive and significant relationship was found between organizational commitment and technical and learning dimensions. It has been revealed that distance education predicts organizational commitment.

Keywords: Organizational Commitment, Distance Education, Teacher, Technique, Learning

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Sayıtlılar.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1.Kuramsal Çerçeve	11
2.1.1. Uzaktan Eğitim	11
2.1.1.1. Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitimin tarihçesi.....	12
2.1.1.1.1. Bazı kaynaklara göre ülkemizde uzaktan eğitim süreci.....	12
2.1.1.1.2. Bazı kaynaklara dünyada uzaktan eğitim süreci	13
2.1.2.2. Uzaktan eğitim kavramı.	13
2.1.2.3.Uzaktan eğitimi oluşturan bileşenler.	14
2.1.2.4. Uzaktan eğitime duyulan gereklilik	14
2.1.2.5. Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller	16
2.1.2.6. Uzaktan eğitim nasıl verilir.....	16
2.1.2.7. Uzaktan eğitim için gerekli sistemler	17
2.1.2.7.1. Donanım.	17
2.1.2.7.2. Yazılım.....	17
2.1.2.8. Uzaktan eğitimin genel özellikleri.....	17

2.1.2.9. Uzaktan eğitimin avantajları dezavantajları ve sınırlılıkları.....	18
2.1.2.9.1. Uzaktan eğitimin avantajları.....	18
2.1.2.9.2. Uzaktan eğitimin dezavantajları.....	18
2.1.2.9.3. Uzaktan eğitimin sakıncaları ve sınırlılıkları.....	19
2.1.2.10. Pandemi süreci boyunca Türkiye ve Dünya’da uzaktan eğitim.....	20
2.1.2.11. Öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışı.....	21
2.1.2.12. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine ve uygulamalarına bakışı.....	22
2.1.2.13. Uzaktan eğitim uygulama modelleri.....	24
2.1.2.13.1. Senkron uzaktan eğitim ortamları.....	24
2.1.2.13.1.1. Senkron uzaktan eğitim türünün avantajları.	25
2.1.2.13.1.2. Senkron uzaktan eğitim türünün dezavantajları.	25
2.1.2.13.2. Asenkron uzaktan eğitim ortamları.	25
2.1.2.13.2.1. Asenkron uzaktan eğitim türünün avantajları.....	25
2.1.2.13.2.2. Asenkron uzaktan eğitim türünün dezavantajları.....	26
2.1.2.14. Karma (harmanlanmış) eğitim modeli.....	26
2.1.2.15. Uzaktan eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları.	27
2.1.2. Örgütsel Bağlılık	28
2.1.2.1. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler	31
2.1.2.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması	32
2.1.2.2.1. Tutumsal bağlılık yaklaşımları	33
2.1.2.2.1.1. Allen ve Meyer’in yaklaşımı.....	33
2.1.2.2.1.2. O’Reilly ve Chatman ‘in tutumsal bağlılık yaklaşımı.	33
2.1.2.2.1.3. Kanter’in tutumsal bağlılık yaklaşımı.	34
2.1.2.2.1.4. Etzioni ‘nin tutumsal bağlılık yaklaşımı.....	34
2.1.2.2.1.5. Penley ve Gould’un tutumsal bağlılık yaklaşımı.	35
2.1.2.2.1.6. Katz ve Kahn ‘in tutumsal bağlılık yaklaşımı.	35
2.1.2.2.2. Davranışsal bağlılık yaklaşımları.	36
2.1.2.2.2.1. Becker’in yan bahis yaklaşımı.....	37
2.1.2.2.2.2. Salancik'in yaklaşımı.....	37
2.1.2.2.3. Çoklu bağlılık yaklaşımı.	38
2.1.2.3. Örgütsel bağlılığın sonuçları.	38
2.1.2.4. Öğretmenler yönünden örgütsel bağlılığın değerlendirilmesi.	41

2.2. İlgili Araştırmalar.....	42
2.2.1. Uzaktan Eğitim İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	42
2.2.2. Uzaktan Eğitim İle İlgili Yurtiçinde Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	47
2.2.3. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar.....	48
2.2.4. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	54
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	56
3.3. Verileri Toplama Araçları.....	58
3.4. Veri Toplama Süreci.....	64
3.5. Verilerin Analizi.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Düzeyleri İle İlgili Bulgular ...	66
4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Düzeyleri İle İlgili Bulgular.....	68
4.3. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular.....	71
4.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	71
4.3.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	72
4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	74
4.3.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	75
4.3.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	76
4.3.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	77
4.3.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	78
4.3.8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	79
4.3.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin	

Bulgular	80
4.3.10. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular	81
4.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	82
4.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular	83
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
5.1. Tartışma.....	85
5.1.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları ve Alt Boyutlarına Yönelik Tartışma	85
5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Tartışma	88
5.1.3. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma.....	90
5.1.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma.....	91
5.1.3.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma.	91
5.1.3.3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma.....	93
5.1.3.4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma.	94
5.1.3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma.....	95
5.1.3.6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma.....	97
5.1.3.7. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma.	98
5.1.3.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma.	99
5.1.3.9. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma.....	101
5.1.3.10. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin	

tartışma.....	102
5.1.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma.....	103
5.1.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Tartışma.....	104
5.2.Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	121
Ek 1: Ölçek Kullanım İzni.....	121
Ek 2: Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği.....	122
Ek 3: Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği.....	123
Ek 4 : Araştırma İzin Belgesi.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler</i>	24
Tablo 3.1. <i>Katılımcılara Ait Demografik Özelliklerin Dağılımı</i>	57
Tablo 3.2. <i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği Model Uyum İndeksleri</i>	59
Tablo 3.3. <i>Örgütsel Bağlılık Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yüğü, Standart hata, t ve p değeri</i>	60
Tablo 3.4. <i>Ölçek Seçenekleri İle Puanlama ve Puan Aralıkları</i>	61
Tablo 3.5. <i>Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği Model Uyum İndeksleri</i>	62
Tablo 3.6. <i>UEDÖ Maddelerine Ait Faktör Yüğü, Standart Hata, t ve p Değeri</i> ...	63
Tablo 3.7. <i>Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği İle Uzaktan Eğitim Ölçeğinin Güvenirliği ve Ölçeklere Ait İç Tutarlılık Katsayıları</i>	63
Tablo 3.8. <i>Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	64
Tablo 4.1. <i>Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algı Düzeyleri</i>	66
Tablo 4.2. <i>Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları İle Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri</i>	68
Tablo 4.3. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algı Düzeyleri</i>	69
Tablo 4.4. <i>Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri</i>	71
Tablo 4.5. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması</i>	72
Tablo 4.6. <i>Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması</i>	73
Tablo 4.7. <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması</i>	74
Tablo 4.8. <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması</i>	75
Tablo 4.9. <i>Öğretmenlerin Branşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması</i>	76
Tablo 4.10. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması</i>	77
Tablo 4.11. <i>Öğretmenlerin Yaşlara Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması</i>	78

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması.....	79
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması.....	80
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması.....	81
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık İle Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları Arasındaki İlişki.....	82
Tablo 4.16. Örgütsel Bağlılık Üzerinde Uzaktan Eğitime Yönelik Algılardan Öğrenme Ve Tekniğin Rolü.....	83



ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Uzaktan eğitimin ülkemizdeki gelişimi.....	12
<i>Şekil 2.2.</i> Uzaktan eğitimin temel bileşenleri.....	14
<i>Şekil 2.3.</i> Uzaktan eğitime ihtiyacın temel nedenleri.....	15
<i>Şekil 2.4.</i> Eğitim modelleri arasındaki ilişki.....	26
<i>Şekil 3.1.</i> Örgütsel bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör ölçme modeli.....	59
<i>Şekil 3.2.</i> Uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği doğrulayıcı faktör ölçme modeli.....	61



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında, hangi problem durumu üzerinde çalışıldığı açıklanmıştır. Bu problem durumuna bağlı olarak problem cümlesi oluşturulmuştur. Bunun sonrasında ise alt problemler sıralanmıştır. Bu araştırmanın ne amaçla yapıldığı ve önemi üzerinde durulmuştur. Araştırma ile ilgili sınırlılıkların ne olduğu ve araştırma ile ilgili tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, toplumların temel ihtiyaçlarındandır. Bu ihtiyaç genel olarak örgün eğitim sistemleri ile gerçekleştirilmektedir. Ancak; ülkelerin nüfuslarının artışı, coğrafi koşullar, iş hayatındaki değişimlerden doğan iş gücü ihtiyacı, ekonomik sebepler ve bireylerin eğitime olan ihtiyaçlarının artması gibi faktörler örgün eğitim sistemlerinin ve geleneksel yöntemlerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır (Ergüney 2017). Somuncuoğlu'na (2010) göre geleneksel eğitim-öğretim süreçleri değişen teknoloji ve toplumların bilgi birikimlerinin artması nedeniyle bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim kavramı özellikle son yıllarda oldukça önemli hale gelmiştir.

Teknolojik gelişmeler, toplumların ve ekonomik koşulların değişimi, bilginin ekonomik yönden önemli duruma gelmesi, doğru-güncel bilgiye ulaşmaya duyulan ihtiyaçlar, çalışan tüm kesimin ve işçi grubunun da eğitime ihtiyacın artması uzaktan eğitim hizmetlerinin artmasının ve önemli hale gelmesinin nedenlerindendir (Odabaş'dan aktaran Ergüney, 2017). Ayrıca eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, toplumların nüfusu içerisinde çoğunlukta olması; doğal afet, sel, hastalık - covid 19- gibi nedenlerden dolayı eğitim alması gereken bireylerin bu eğitimden mahrum kalması, maddi imkânsızlıklar, yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gibi durumlar uzaktan eğitime ihtiyacın nedenleri haline gelmiştir (Ergüney, 2017). Ayrıca teknolojinin çok fazla gelişmesi ile birlikte eğitim-öğretim süreçleri de teknolojiden etkilenmektedir. Teknoloji ve eğitim birbirileri ile paralel olarak gelişmektedirler. Eğitimde teknolojinin kullanılması zorunluluk haline gelmiştir. Bu teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitim süreçleri de daha etkin hale gelmeye başlamıştır.

Tüm bunlarla birlikte 2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi veya korona virüs salgını olarak bilinen salgın hastalık; çalışma hayatı, ticari işler, bireylerin yaşam tarzları ve en önemli süreçlerden biri olan eğitim-öğretim süreçlerini de oldukça etkilemiştir (Karataş, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim süreçlerini ve yöntemlerini değiştirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020; Türkiye Sanayici ve İş Adamları

Derneği [TÜSİAD] Eğitim Raporu, 2021). Hem Dünya genelinde hem de ülkemizde belirli sürelerle uzaktan eğitime geçilmek zorunda kalınmıştır. Bankacılık sektörü, şirketler, ticaret yapan firmalar, yükseköğretim kurumları, okullar ve birçok örgüt uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından faydalı olduğunu gözlemlemiştir (Karataş, 2020). Bu durum uzaktan eğitimin artık eğitim süreçlerinin vazgeçilmezleri arasına girdiğini gösterir (Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak, 2020). Milli Eğitim Bakanlığı’da ÖBA(Öğretmen Bilişim Ağı) , EBA(Eğitim Bilişim Ağı) gibi platformlar üzerinden ve seminer, hizmetiçi eğitim gibi birçok faaliyetlerde uzaktan eğitimden faydalanmaktadır.

Uzaktan eğitim her ne kadar pandemi süreci ile gündeme daha fazla gelmiş olsa da Dünya’da ve ülkemizde çok daha önceleri ortaya çıkmıştır. Dünya’da 1700’lü yıllarda mektup ile eğitimler başlamıştır. Ülkemizde ise ilk olarak 1924’te John Dewey’in açıkladığı *Öğretmen Eğitimi Raporu* ile gündeme gelmiştir (Yağız, 2021). 1980-1990 yılları arasında uzaktan eğitim ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde çeşitlenmiştir (Yağız, 2021). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi’nde Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Anadolu Üniversitesi’nde kurulan bu fakülte ile uzaktan eğitim günümüzde de devam etmektedir (Eygü ve Karaman, 2013). 2000 yılından itibaren teknoloji alanındaki yenilikler ve bu teknoloji ile beraber gelişen iletişim araçları hayatımıza girmiştir. Eğitim alacak bireylerin sayısında artış görülmüş ve uzaktan eğitim Türk eğitim sisteminin bileşenlerinden biri olmuştur (Yağız, 2021). Son dönemlerde de uzaktan eğitim uygulamalarında gözlenen artış bu durumunu kanıtlar niteliktedir.

Uzaktan eğitim genel olarak iki farklı türde gerçekleştirilmektedir. Bunlar senkron (eş zaman) ve asenkron uzaktan eğitim ortamları olarak adlandırılır. Senkron eğitim modelinde eğitmen ve eğitimi alacak bireyler farklı uygulama ve yöntemler ile çevrimiçi bir araya gelirler (Erfidan, 2019). Yüz yüze eğitim uygulamalarının teknoloji ile kullanılan biçimi olarak düşünülebilir. Asenkron eğitim modelinde ise eğitimi alacak olan; bireyler, öğrenciler, herhangi bir eğitmene veya öğretmene bağımlı değildirler. Asenkron öğrenme ortamlarında eğitimi alan bireyler, eğiticiden bağımsız olarak istediği zaman eğitimine başlayıp bitirebilir. Eğitilen bireyler videolara, konu anlatımlarına ve içeriklere istediği yer ve zaman diliminde ulaşabilir. Sistemde geçirilen süre genellikle kontrol edilir. Ayrıca eğitimi alanların içerikleri kullanıp kullanmadığına bakılabilir (Erfidan, 2019). Eğitimi alan bireylere geri dönütler sağlanabilmekte ve değerlendirme yapılabilmektedir.

Teknolojinin eğitimde oldukça fazla yer edinmeye başladığı 2000 yılından itibaren öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, mesleklerindeki gelişmeleri takip edip öğrenebilmeleri ve hizmet içi eğitimlerini almaları uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). Öğretmenlere uzaktan eğitim; becerilerini geliştirmeleri, kariyerlerinde gelişim sağlayabilmeleri, yeni öğrenme-öğretme metotları hakkında bilgi sahibi olabilmeleri vb. durumlar için verilmektedir (Özkan, 2005). Bu eğitim günümüzde de asenkron eğitim uygulamaları ile devam etmektedir. Bu duruma örnek olarak öğretmenlerin; Öğretmen Bilişim Ağı (Öba) ve Eğitim Bilişim Ağı (Eba) gibi uygulamalar üzerinden sene başı ve sene sonu seminerlerini alması, hizmet içi eğitimlere katılabilmesi verilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Öğretmenler bu çalışmalarını ve hizmet içi eğitimlerini uzaktan eğitim yoluyla tamamlayabilmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine, eğitimi alan bireyler olarak katıldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla kendi branş ve alanları ile ilgili konularda meslektaşları ile öğrencilerine eğitimlik yapmaktadırlar (Altıntaş Yüksel, 2022). Özellikle; salgın hastalık, sel, kar tatilleri, doğal afetler, göç, coğrafi koşullar nedeniyle eğitimi alacak bireylere ulaşamama, örgün eğitimini açıktan okuyan öğrencilerin bulunması, yaşam boyu öğrenme uygulamaları gibi durumlarda öğretmenler uzaktan eğitime doğrudan eğitici olarak katılmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2022). Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde hem katılımcı-öğrenci- hem de düzenleyici-eğitmen- olarak görev aldıkları söylenebilir. Tüm bunlar ile birlikte Özkul ve diğerlerine (2020) göre uzaktan eğitimden vazgeçilemeyeceği göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin algı düzeylerinin ortaya konmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Okul örgütü; bir toplumun gelişmesi, o toplumda bulunan bireylerin toplumun amacına hizmet etmesi ve nitelikli olarak yetişmesi için oldukça önemli örgüttür (Erdoğan, 2012). Bu örgütlerde temel uygulayıcılar öğretmenlerdir. Okulların hedeflerine ulaşabilmesi ve okullardaki eğitimin nitelikli olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda; işlerini gayretli şekilde yapması, eğitimin amaçlarına hizmet etmeye istekli olması ve mesleki açıdan yeterlilik algılarının yüksek olması gerekir (Eminoğlu Küçüktepe ve Erden, 2017). Okul kurumunun uygulayıcısı ve en temel faktörünün öğretmen olması yönünden bakıldığında; öğretmenlerin kendi örgütlerine bağlılıkları, yaptıkları işe karşı motivasyonları çok önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması, ülkenin ve okulun hedeflediği davranışların öğrencilere kazandırılması, öğretmenlerin okula

bağılılıkları ile doğrudan ilgilidir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel bağılılık düzeylerinin düşük olması, öğrenci başarısını doğrudan etkilemekte ve öğrenci başarısının da düşmesine neden olabilmektedir (Balay, 2000). Yalnızca öğretmenlerin değil örgütsel bağılılıkları yüksek olan bireyler için; örgütlerine maliyetlerinin daha az olduğu, örgüt içerisinde uyumlu ve üretken oldukları, örgüt içerisinde sadakat ile sorumluluk duyguları ile çalıştıkları söylenebilir.

Örgütsel bağılılık o örgütte görevli olanların veya çalışanların örgüte bağlı olmalarının göstergesidir. Eğitim örgütlerinde iş görenler; yönetici, öğretmen ve örgütün işleyişini sağlayan diğer personelleri kapsar. Kushman (1992) ve Rosenholtz (1977) araştırmalarında şu sonuca varmışlardır: Öğretmenlerin kurumlarına yani okullarına bağılılıkları ne kadar yüksek ise öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili başarıları da o düzeyde yüksektir. Aralarında doğru orantı vardır (Rosenholtz'dan Akt. Balay, 2014: 7). Her ne kadar yönetici ve diğer personellerin örgüt içerisinde görevleri farklı ve önemli olsa da en önemli görevin işin merkezinde olan öğretmenlere düştüğü söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin yüksek ölçüde güdülenmiş ve örgütleriyle özdeşleşmiş olmaları gerekmektedir.

Örgütsel bağılılığı etkileyen faktörler; iş ve görev, çalışma ortamı ve şartları, örgütün yapısı ve demografik faktörler ile ilgili olmak üzere dört başlık olarak ele alınmaktadır (Özdevecioğlu, 2016). İş ve görev ile ilgili olanlar; fazla iş yükü, o işin içeriği, işteki yönetim, maddi ödüllendirmeler, işteki rol çatışmaları ve belirsizlikleri, yeni bilgiler edinme imkânları, stres vb. olarak değerlendirilebilir (Özdevecioğlu, 2016). Çalışma ortamı ve şartları ile ilgili olanlar; örgütteki iletişim, çalışma şartları, örgütün kültür ve iklimi, işe karşı tatmin olma, moral ve doyum şeklinde alt boyutlardan oluşmaktadır (Özdevecioğlu, 2016). Örgütün yapısı ile ilgili olanlar; maaş, kademe ilerlemesi ve terfi etme, örgütün büyük veya küçük olması, sendikalara olan üyelik durumları, çalışma saatlerinde esneklik olması, ödül ve performans sistemlerinden oluşmaktadır (Özdevecioğlu, 2016). Özdevecioğlu'na (2016) göre demografik faktörler ise; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, mesleği, mesleki tecrübe, görev, kıdem, statü, ilgi alanları vb. faktörlerden oluşmaktadır.

Dolayısıyla literatüre bakıldığında örgütsel bağılılığı etkileyen çok fazla faktör olduğu görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim süreçlerini özellikle son yıllarda hem katılımcı hem de düzenleyici olarak tecrübe edinmektedirler (Altıntaş Yüksel, 2022; Meb,

2022; Taşlıbeyaz ve diğ., 2014). Öğretmenlerin, örgütsel bağlılığı etkileyen faktörleri, örgün ve yüz yüze eğitim ortamları ile uzaktan eğitim süreçleri sonunda değerlendirme ve karşılaştırma imkânı buldukları düşünülmüştür. Örneğin uzaktan eğitim süreçlerinin tecrübe edinilmesi ile birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılığı etkileyen; yeni bilgiler edinme imkânları, ilk kez karşılaştıkları öğrenme-öğretme metotları, fazla iş yükü, maaş, esnek çalışma saatleri, işteki rol çatışmaları ve belirsizlikleri, stres, çalışma şartları, örgüt içindeki iletişim vb. faktörlere yönelik; bakış açıları, tutumları, düşünceleri değişmiş olabilir. Bu düşünce ile uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını etkileme durumunun ortaya çıktığı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığı bu çalışmanın konusu olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim-öğretim kurumlarının temel uygulayıcıları olması nedeniyle; uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorluklar, uzaktan eğitime yönelik algıları, bu eğitim ile ilgili düşünceleri, önerilerinin ne olduğu veya ne düzeyde olduğunun bilinmesi gereklidir. Balay'a (2014) göre tüm bunların yanında öğretmenlerin okullarına, örgütlerine bağlılık düzeyleri de eğitim-öğretim süreçlerini yakından ilgilendirmektedir. Bu durumun öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinin merkezinde olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Uzaktan eğitim ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak belirlenen alt problemler aşağıdaki şekildedir:

1. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ve örgütsel bağlılıkları arasında ilişki nasıldır?
6. Uzaktan eğitim süreçleri örgütsel bağlılığı yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılmıştır. Bu araştırma ile birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algı düzeyleri ve örgüte bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, branş) göre farklılık gösterip göstermeme durumları da incelenmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenerek uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi ve örgütsel bağlılığı yordama durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Uzaktan eğitim süreçlerini tecrübe edinmiş öğretmenlerin bu süreçler sonunda örgütsel bağlılıklarının yordayıp yordamadığı ele alınmıştır.

Öğretmenler; hizmet içi eğitimlerini, daha önceki yıllarda sene başı ve sene sonu okul kurumunda düzenlenen seminerlerini, uzaktan eğitim ile alabilmektedirler (Meb, 2022). Mesleki gelişimleri için oluşturulmuş Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlar üzerinden uzaktan eğitimde katılımcı veya öğrenen konumunda yer almaktadırlar (Meb, 2022). Bununla birlikte son dönemlerde salgın hastalık, öğrencilerin maddi imkânsızlıkları, coğrafi şartlar, ekonomik nedenler vb. durumlardan dolayı uzaktan eğitim süreçlerinde eğitici olarak yer almışlardır. Görev yaptıkları kurumlarda yetkili olduğu konularda hem kendi meslektaşlarına hem de uzmanlık alanları ile ilgili konularda öğrencilerine bilgi aktarmak için eğitmen olarak görev almaya devam etmektedirler (Altıntaş Yüksel, 2022). Sonuç olarak, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde katılımcı veya düzenleyici olarak görev aldıkları söylenebilir. Özkul ve diğerlerine (2020) göre uzaktan eğitimden vazgeçilemeyecektir. Bu nedenlerden dolayı yapılan çalışma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde hem eğitimci hem de eğitilen olarak katılmaları süreçlerine ilişkin algı düzeylerinin ortaya konmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte uzaktan eğitim algı düzeylerin belirlenmesi sonucu uzaktan eğitimin; planlanması, yönetilmesi ve organizasyonunu sağlayan kurum ile kişilere bilgi kaynağı oluşturmak amaçlanmıştır.

Bu çalışmada uzaktan eğitim sürecinde katılımcı veya eğitmen olarak yer alan öğretmenlerin bu süreçler sonunda örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlere yönelik; duygu, düşünce, tutum ve davranışlarının değişmiş olabileceği değerlendirilmiştir. Bu sebeple uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığının ortaya konması araştırmanın temel amacı olarak ele alınmıştır. Uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığı bu çalışmanın konusu olmuştur. Bununla

birlikte uzaktan eğitim süreçlerinde hem katılımcı hem de düzenleyici olarak öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar, uzaktan eğitime yönelik algıları, bu eğitim ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu veya ne düzeyde olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Uzaktan eğitimin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığı, aralarında ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde hem katılımcı hem de düzenleyici olarak tecrübe edindikten sonra bu çalışmanın yapılması diğer araştırmalardan farkı olarak düşünülebilir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Altıntaş Yüksel (2022) ve Meb'e (2022) göre, öğretmenler uzaktan eğitim ile hem eğitim alan hem de eğitici olabilen durumdadırlar. Öğretmenlerin bu eğitim süreçlerinde; karşılaştıkları zorluklar, uzaktan eğitime yönelik algıları, bu eğitim ile ilgili düşünceleri, önerilerinin ne olduğu veya ne düzeyde olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu araştırmaya konu olan uzaktan eğitim süreci ve bu süreç ile ilgili öğretmenlerin görüşleri uzaktan eğitim ile ilgili yapılacak uygulamalara da yön verebilecektir. Öğretmenler eğitim-öğretim kurumlarının temel uygulayıcıları oldukları ve bu süreçlerde katılımcı veya eğitmen olarak yer aldıkları için uzaktan eğitim süreçlerine yönelik algıları ile bu sürece yönelik düşünceleri oldukça önemlidir. Bakanlığın kullanacağı veya önümüzdeki dönemlerde kullanılacak uygulamalara ve yöntemlere karar verilmesinde öğretmenlerin görüşleri mutlaka önemsenecektir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin algı düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespiti okul kurumunun da başarılı olmasını sağlayabilecek bilgiler elde etmede karar vericilere yol gösterebilir.

Uzaktan eğitim ile ilgili farklı görüş ve tanımlamalar söz konusudur. Azizoğlu'na (2021) göre uzaktan eğitim kurumdan uzakta, bireylerin kendi istedikleri yerden veya ortamdan katılabilecekleri yapılandırılmış öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Simonson, Zvacek ve Smaldino (2019) uzaktan eğitim sürecini; internet ortamında farklı yöntemler, teknikler ve materyaller kullanarak temel amacın öğrenme olduğu ortamlar sunmak olarak tanımlamaktadırlar. Gökdağ'a (1986) göre ise eğitmen olarak görev yapacak olanların öğrencileri ile birlikte aynı ortamı kullanmadan ve aynı ortamda bulunmadan öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesidir. Hızal (1983), uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitime benzetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu süreci yöneterek öğrenciler ile birlikte bulunmaları olarak değerlendirmiştir. Moore'ye (1990) göre, teknolojiden ve iletişim araç-gereçlerinden yararlanarak eğitim-öğretimin sağlanması amacıyla yapılan düzenlemelerdir.

Uzaktan eğitim günümüzde hizmet içi eğitim, seminerler, üniversitelerde akademisyenlerin birbirleri ve toplum ile bilgi paylaşımı, kamu kurumlarında çalışanlara yönelik bilgi aktarımı durumlarında kullanılmaya devam etmektedir (Altıntaş Yüksel 2022). Ayrıca önümüzdeki dönemlerde de; covid 19 benzeri salgın hastalığın ortaya çıkması veya bu hastalığın tekrar artması, herhangi bir doğal afet durumunda, ekonomik olarak devlet açısından maliyetli olabilecek proje çalışmaları vb. durumlarda kullanılmaya devam edecektir. Uzaktan eğitim zorunlu hallerde kullanılabilecek eğitim türüdür. Altıntaş Yüksel'e (2022) göre pandemi sürecinde aniden uzaktan eğitime geçilmesi bu eğitimin zorunlu hallerde kullanılabileceğini göstermiştir.

Örgütsel bağlılık birçok araştırmaya konu olmuştur. Wiener (1982), örgütsel bağlılığı; örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmek ve bu hareket için benimsenmiş normatif baskıların toplamı olarak ifade eder. Morrow (1983) ise örgütsel bağlılığı; örgütte yer alan işgörenlerin o örgütte kalma, emek sarf etme ve örgütün hedef ile değerlerini kabullenme olarak belirtir. Tsui ve Cheng'de (1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, çalıştıkları okul ile özdeşleşme olarak görmektedir. Robbins ve Coulter (2003) örgütsel bağlılığı; işgörenlerin örgüte samimiyetle bağlı olmaları, duygusal bağ kurmaları, özdeşleşmeleri şeklinde değerlendirmektedir. Robbins ve Coulter (2003) örgütsel bağlılık ile ilgili tanımına vurgu yapmaktadır.

Örgütsel bağlılık tek başına kavram olarak araştırmalarda yer aldığı gibi başka kavramlar-örgütsel sinizm, etik liderlik- ile arasındaki ilişkiler bakımından da araştırmalar yapılmıştır. Çillik (2019) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayık, Yücel, ve Savaş (2014) çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili birçok araştırma da mevcuttur (Azizoğlu, 2021; Duman, 2020; Erfidan, 2019; Keskin ve Özer-Kaya, 2020; Taşkın ve Aksoy, 2021). Bu çalışmada ise örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan çalışma bu yönüyle kaynak olarak kullanılabilecek ve alan yazında aynı veya benzer konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara faydalı olabilecektir. Uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenler üzerinde yapılan çok fazla çalışma olmadığı için bu çalışmanın benzer konularda yapılacak çalışmalara da katkı sağlaması beklenmektedir. Araştırma hem öğretmenlerin örgütlerine bağlılık düzeylerini gösterecek hem de uzaktan eğitim süreçlerinde katılımcı veya eğitmen olarak yer almalarına ilişkin algılarını ortaya koyacaktır.

Öte yandan bu araştırma, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin ne seviyede olduğunu açığa çıkaracaktır. Uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını yordayıp yordamadığı ortaya konulacaktır. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörlerin katılımcılar üzerinden değerlendirilmesine fırsat sağlanacaktır. Aynı veya benzer konularda çalışmalar araştırmanın yapıldığı Denizli İli'nin diğer ilçelerinde, il merkezinde veya mümkün olursa diğer illerde de yapılabilir. Böylece öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve uzaktan eğitim algı düzeyleri arasındaki ilişki durumu ortaya konularak; yönetim, denetim, planlama vb. konularda karar verici mercilere faydalı olunabilir. Araştırma, özellikle uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinden elde edilecek veriler ile eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya konulan öğrenme metotlarında, yöntemlerinde ve hizmetlerindeki gelişmelere katkı sağlayacaktır. Araştırma ile uzaktan eğitim süreçlerinde eğitici ve eğitmen olarak aktif şekilde görev alabilen öğretmenlerin bu eğitimde kullandıkları platformların, uygulamaların, yöntemlerin gelişmesini etkileyecek bilgiler ortaya çıkabilecektir. Uzaktan eğitimlerin değerlendirilmesi ve bu bakımdan araştırmalar yapılması, uzaktan eğitimin niteliği yönüyle alan yazına katkı sağlayacaktır. Pandemi sürecinden sonra daha da önem kazanan uzaktan eğitim artık eğitim süreçlerinin vazgeçilmezleri arasına girmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli İl'ine bağlı Merkezefendi ilçesinde bulunan ortaokullardaki branş öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, görüşlerine başvurulmuş ortaokul öğretmenlerinin veri toplamak için kullanılan 2 adet ölçekteki sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlı kalmıştır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri samimi ve yanıltıcı davranmadan cevapladığı kabul edilmiştir. Örneklemenin, evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Örgüt: Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerin veya kurumların oluşturduğu topluluktur.

Bağlılık: Bireyi bir olguya, kişiye, değere bağlayan duyuşsal anlamda tepkidir.

Örgütsel bağlılık: Kişilerin; örgütün amaçlarını kendi amaçları üzerinde görme, o örgütün hedeflerini, değerlerini benimseme, örgüt için çok fazla çalışma isteği ve bununla ilgili gerçekleştirdiği davranışlardır.

Uzaktan eğitim: Eğitici, eğitmenler ve eğitim alacakların iletişimle ilgili teknolojik gelişmeleri kullanarak, zaman ve mekân sorunu olmadan eğitim faaliyetlerini yürütmesidir.

Covid 19: Üst solunum yolu rahatsızlıkları, ateş, öksürük, nefes darlığı gibi belirtiler ile ortaya çıkan ölümcül virüs rahatsızlığıdır.

Pandemi: Büyük bir bölgede veya Dünya genelinde yayılan ve etkisini gösteren salgın hastalıktır.



İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde uzaktan eğitim ile örgütsel bağlılık kavramları ile ilgili geniş bilgiler yer almaktadır. İlk olarak örgütsel bağlılık kavramına yer verilmiştir. Bu kavram ile ilgili tanımlar, bu kavramı oluşturan unsurlar, bu kavramın örgütlerde önemine değinilmiştir. Uzaktan eğitim süreci son dönemde oldukça fazla gündeme geldiği için; uzaktan eğitimin uygulanması, tarihçesi, altyapısı ve bütün yönleri ele alınmıştır. Ayrıca kuramsal çerçevede ele alınan bu kavramlar ile ilgili önceden yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar yurt içi ve yurt dışı olarak ayrı başlıklar altında aktarılmıştır.

2.1.Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Uzaktan Eğitim

Eğitim; tüm ülkelerin, toplumların, bireylerin temel ihtiyaçlarındandır. Bu ihtiyacın temel ihtiyaç olması; nüfus artışı, coğrafi koşullar, iş hayatındaki değişimlerden doğan iş gücü ihtiyacı, ekonomik sebepler ve bireylerin eğitime olan ihtiyaçlarının artması geleneksel yöntemlerin yetersiz kalmasının sebeplerindendir (Ergüney 2017). Somuncuoğlu'na (2010) göre geleneksel eğitim-öğretim süreçleri değişen teknoloji ve toplumların bilgi birikimlerinin artması nedeniyle bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayamaması sebebiyle uzaktan eğitim kavramı özellikle son yıllarda oldukça önemli hale gelmiştir. Ayrıca eğitime ihtiyaç duyan bireylerin toplumların nüfusu içerisinde çoğunlukta olması; doğal afet, sel, hastalık - covid 19- gibi nedenlerden dolayı eğitim alması gereken bireylerin bu eğitimden mahrum kalması, maddi imkânsızlıklar, yaşam boyu öğrenme ihtiyacı gibi durumlar uzaktan eğitime ihtiyacın nedenleri haline gelmiştir (akt. Ergüney, 2017). Bu ve buna benzer faktörler uzaktan eğitimin nedenleri arasında gösterilebilir.

Dünya genelinde bir anda ortaya çıkan covid-19 salgını, tüm Dünyada olduğu gibi ülkemizde de birçok alanda etkili olmuştur. Bu salgın hastalık; çalışma hayatı, ticari işler, bireylerin yaşam tarzları ve en önemli süreçlerden biri olan eğitim-öğretim süreçlerini de oldukça etkilemiştir (Karataş, 2020). Karataş'a (2020) göre salgın hastalık ile beraber uzaktan eğitim kavramı önem kazanmıştır. Bu kavram ile ilgili araştırmalar artmış; birçok alanda uzmanlar, kurumlar ve araştırmacılar bu kavramı incelemeye başlamışlardır.

Her ne kadar uzaktan eğitim kavramı yeni bir kavram olarak algılansa bile uzaktan eğitimle ilgili salgın hastalıktan önce de araştırmalar yapılmıştır. 2000'li yıllardan sonra teknolojinin çok fazla gelişmesi ile birlikte eğitim-öğretim süreçleri de teknolojiden etkilenmektedir. Teknoloji ve eğitim birbirileri ile paralel olarak gelişmektedirler (Altıntaş

Yüksel, 2022). Eğitimde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitim süreçleri de daha etkin hale gelmeye başlamıştır.

2.1.1.1. Türkiye’de ve dünyada uzaktan eğitimin tarihçesi.

2.1.1.1.1. Bazı kaynaklara göre ülkemizde uzaktan eğitim süreci. Ülkemizde ilk olarak 1924’te John Dewey’in açıkladığı “Öğretmen Eğitimi Raporu” ile gündeme gelmiştir. Sonraki süreçte:

1950’de mektup yoluyla öğretim, 1953’te FONO Açık öğretim Kurumu, 1956’da Ankara Üniversitesi’nde mektup ile eğitim, 1961’de Mektupla Öğretim Merkezi, 1974’te Anadolu Üniversitesi’nin yükseköğretime yerleşemeyen öğrenciler için 2 yıllık ön lisans programı amacıyla mektupla eğitim devreye girmiştir. 1982’de sürekli ve açık öğretim yapabilme görevi Anadolu Üniversitesi’ne verilmiş ve 1982-1983 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir. 1980-1990 yılları arasında uzaktan eğitim ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde çeşitlenmiştir. 2000 yılından itibaren bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler hayatımıza girmiştir. Bu cihazların kullanımıyla öğrenci sayısı artmış ve uzaktan eğitim Türk eğitim sisteminin bileşenlerinden biri olmuştur. 1991 yılında Fırat Üniversitesi’nin yapmış olduğu eğitimlerde televizyon yayınları kullanılmıştır. Yayınlarda bilgisayar dersleri verilmiş, başarılı olan kursiyerler sertifikalandırılmıştır (Yağız, 2021, s. 44).

Ülkemizde uzaktan eğitim konusunda yaşanan gelişim; dönem, evre, aşama, değişim başlıkları altında şekil 2.1.’de incelenmiştir.



Şekil 2.1. Uzaktan eğitimin ülkemizdeki gelişimi (Bozkurt, 2017)

Şekil 2.1. uzaktan eğitim sürecinin ülkemizde genel olarak hangi yıllar arasında hangi ana başlıklar altında ilerlediğini göstermektedir. 1923-1955 yılları arasında kavramsal gelişim süreci yaşanmıştır. 1955 yılından itibaren değişik iletişim araçları ve metotlarla uygulama aşamaları başlamıştır. Özellikle 2010 yılından itibaren teknolojinin gelişmesi ile birlikte uzaktan eğitim süreçlerinde de çok fazla gelişim meydana gelmiştir.

2.1.1.1.2. Bazı kaynaklara dünyada uzaktan eğitim süreci. Dünya’da ilk olarak 1700’lü yılların başında mektupla eğitimler başlamıştır. Sonraki süreçte:

1840 yılında İngiltere’de stenografi eğitim kurumu,
1883’te ABD’de mektupla eğitim veren bir üniversite,
1856’da Almanya’da çeşitli eğitim kurumları açılmış;
Fransa’da 1939 yılında resmi olarak Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuş,
1920 yılında ABD ‘de eğitimde radyo yayını kullanılmıştır.
1948 yılında Japonya’da okula ulaşımı olmayanlara, okulu terk edenlere ve askerlere eğitim vermek amacıyla uzaktan eğitim başlamıştır (Yağız, 2021, s.43-44).

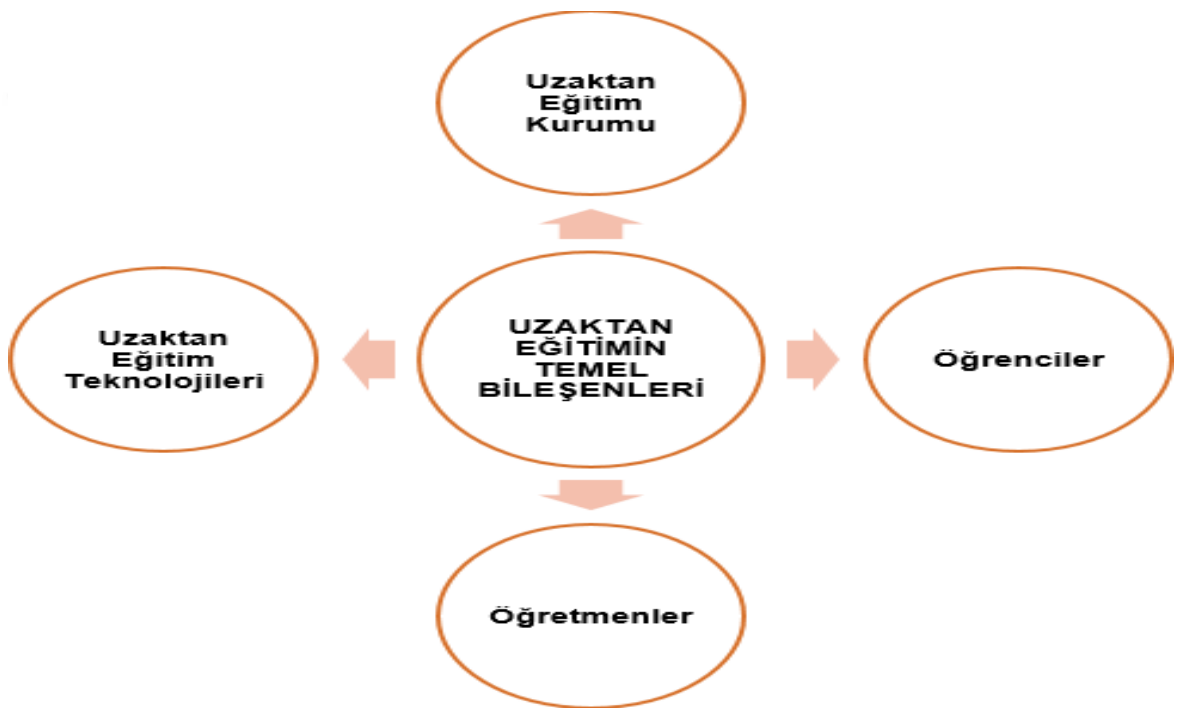
Dördüncü evrede telefon-video konferans yoluyla 1980’li yıllarda şekillenmeye başlayan uzaktan eğitim, internet ile büyük kitlelere ulaşmıştır.

2.1.1.2. Uzaktan eğitim kavramı. Uzaktan eğitim kavramı genel anlamıyla kurumdan uzakta, bireylerin kendi istedikleri yerden veya ortamdan katılabilecekleri yapılandırılmış öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Azizoğlu, 2021). Uzaktan eğitim süreci okullarda yüz yüze gerçekleştirilen eğitimden farklıdır. Bina zorunluluğu ve aynı ortamda bulunma mecburiyeti yoktur. Uzaktan eğitim; belirli bir zamana bağlı kalmadan, herhangi bir bina veya mekan zorunluluğu bulunmayan, öğrenci sayısı zorunluluğu olmadan gerçekleşen eğitim sürecidir (Keegan, 2013; Wedemeyer, 1981). Simonson, Zvacek ve Smaldino (2019) uzaktan eğitim sürecini; internet ortamında farklı yöntemler, teknikler ve materyaller kullanarak temel amacın öğrenme olduğu ortamlar sunmak olarak tanımlamaktadırlar.

Uzaktan eğitim süreci ile ilgili farklı tanımlar şu şekilde sıralanabilir:

Gökdağ’a (1986) göre eğitmen olarak görev yapacak olanların öğrencileri ile birlikte aynı ortamı kullanmadan ve aynı ortamda bulunmadan öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesidir. Hızal (1983), uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitime benzetmiş ve öğretmenlerin bu süreci yöneterek öğrenciler ile birlikte gruplar, sınıflar halinde bulunmaları olarak değerlendirmiştir. Teknolojiden ve iletişim araç-gereçlerinden yararlanarak eğitim-öğretimin sağlanması amacıyla yapılan düzenlemelerdir (Moore, 1990). Uzaktan eğitim; ders işlenen veya eğitimi alan bireylerin kendilerinin bulundukları yerlerde eğitimcilerin devamlı olarak bireylerin başında olamadığı, farklı ders içeriklerini ve türlerini kapsayan, bunların planlı olarak gerçekleşmesini sağlayan eğitimidir (Kaya’dan aktaran Ergüney, 2017). Uzaktan eğitim, iletişim araçları ile gerçekleştirilen; öğretmen, öğrenci ve materyallerin bir arada olmasının veya eğitimin sürdürülmesinin bu araçlar ile sağlandığı eğitimidir (Simonson ve diğerleri, 2006: 32).

2.1.1.3. Uzaktan eğitimi oluşturan bileşenler. Uzaktan eğitim süreci teknoloji ile doğrudan ilgili olduğu için teknolojik alt yapı, materyaller, iletişim araçları bu süreçte çok önemli yer kaplamaktadır (Ergüney 2017). Uzaktan eğitim, gelişigüzel ve plansız, kurumsuz yapılan bir eğitim değildir. Uzaktan eğitimin önemli unsurlarından biri bu faaliyete ihtiyaç duyan ve bu eğitimi yönetecek bir kurumun olmasıdır. Kurum, önemli bir bileşendir. Ancak eğitim faaliyetleri yüz yüze veya uzaktan dahi olsa öğretmene ihtiyaç vardır. Öğretmen ile birlikte bu eğitimin ulaşması gereken bir grup, topluluk ve bu eğitime ihtiyacı olan öğrenciler olmalıdır.



Şekil 2.2. Uzaktan eğitimin temel bileşenleri (Ergüney, 2017)

Uzaktan eğitim sürecinin temel bileşenleri Şekil 2.2.'de gösterilmiştir. Bu temel bileşenlere göre uzaktan eğitim süreçlerinde; bir kurumun olması, öğretmen ve öğrencilerin bulunması gerekmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim teknolojileri, uzaktan eğitimde kullanılacak uygulamalar, materyaller de bu bileşenlerdendir.

2.1.1.4. Uzaktan eğitime duyulan gereklilik. Her ne kadar uzaktan eğitim süreci virüs salgını ile gündeme gelmiş ise de bu salgın hastalıktan önce de uzaktan eğitim vardı (Eygü ve Karaman, 2013). Bazı kurumlar uzaktan eğitim süreci ve yüz yüze eğitim süreçlerini birlikte kullanmakta idi. 1982 yılında Anadolu Üniversitesi'nde Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Anadolu Üniversitesi'nde kurulan bu fakülte ile uzaktan eğitim

günümüzde de devam etmektedir. Açıköğretim Fakültesi uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştiği kurumların en net örneğidir (Eygü ve Karaman, 2013). Bununla birlikte; Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde 1998 yılında başlayan internete dayalı asenkron eğitim uygulamaları, İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde başlatılan elektronik işletme programları ile uzaktan eğitim gerçekleştirilmektedir (Eygü ve Karaman, 2013). Ancak uzaktan eğitim süreci salgından önce özellikle ticari amaç güden firmalar, şirketler tarafından daha fazla kullanılmakta idi (Ergüney, 2017). Türkiye Sanayici ve İş adamları Derneği'nin (2021) yayımladığı eğitim raporunda Türkiye ve Dünya'da salgın hastalık sürecinde eğitim alanında yaşanan gelişmelere yer verilmiştir. Salgın hastalık sonrası zorunlu olarak tüm Dünya'da belirli sürelerde uzaktan eğitime geçilmiştir (TÜSİAD, 2021). Bu dönemden sonra uzaktan eğitim, eğitim süreçlerinin vazgeçilmezleri arasında yer alabilir. Salgın hastalık süreci bu eğitimin gelişmesine, eksikliklerinin tespit edilmesine, teknolojik araçların bu eğitim anlamında geliştirilerek daha fazla kullanılmasına sebep olmuştur. Salgın hastalık nedeniyle zorunlu olmanın yanında uzaktan eğitim Şekil 2.2.'de yer alan faktörlerden dolayı da kullanılmaya devam edecektir.



Şekil 2.3. Uzaktan eğitime ihtiyacın temel nedenleri (Kaya, 2002: 8)

Şekil 2.3.'de uzaktan eğitime olan ihtiyacın nedenleri genel başlıklar halinde yer almaktadır. Hızlı nüfus artışı, Dünya'nın en önemli sorunlarından biridir. Bu nüfus artışı ile birlikte çağın ihtiyaçları ve arz-talep dengesi her konuda olduğu gibi eğitimde de tam olarak sağlanamamaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim süreci nüfus artışından kaynaklı

eğitim-öğretim süreçlerinin aksamasına bir çözüm olabilmekte ve ihtiyaç haline gelmektedir.

Özellikle ekonomik şartlar bakımından ele alındığında uzaktan eğitim süreci için ekonomik olarak avantajlı denilebilir. Örneğin tüm Dünya’da kullanılan ‘Zoom’ programı ile aynı anda 400-500 kişiye eğitim verilebilmekte veya bilgi aktarımı sağlanabilmektedir. Yüz yüze eğitimde bu durum oldukça zor ve maliyetlidir. Bu faktörlerin yanında coğrafi şartlar, işgücü ihtiyacı, globalleşme faktörleri de uzaktan eğitim süreçlerine ihtiyaç duyulmasının nedenlerindendir.

2.1.1.5. Uzaktan eğitimde kullanılan materyaller. Uzaktan eğitim süreci teknolojik gelişmeler ile doğrudan ilişkilidir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte daha önceden kullanılan ve hala kullanılmaya kısmen devam edilen; kitaplar, dergiler, test kitapları artık yerini teknolojik materyallere bırakmaktadır. İşitsel ve görsel olarak kullanılan; radyo, telefon, televizyon vb. araçlar kullanılmaya devam etmektedir.

Ancak bilindiği gibi özellikle 2010 yılından sonra telefonlarda ve bilgisayarlarda meydana gelen teknolojik yenilikler tüm Dünya’nın etkilenmesine yol açmıştır. Bu etkilenme uzaktan eğitim sürecini de doğrudan etkilemiştir. Tablet bilgisayarlar, akıllı telefonlar, bilgisayar yazılım ve programları, android uygulamalar Dünya’nın bu alanlarda çok fazla etkilenmesine neden olmuştur. Bilgiye, belgeye, bireylere, işgörelere ulaşmak oldukça kolay hale gelmiştir. Bilinen durum olarak değinmek gerekirse normal eğitim süreçleri ile uzaktan eğitim süreçlerinin temel farkı teknolojik gelişmelerdir.

Pandemi süreci dışında da öğretmenler, öğretenler, akademisyenler öğrencileri ile rahatlıkla iletişim kurmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesinde teknolojik gelişmelerin etkisi çok fazladır. Milli Eğitim Bakanlığı pandemi süresince televizyon kanalları üzerinden yayınlar yapmış ve öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında önemli çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmalar planlı olarak gerçekleşmiş ve bu çalışmalardan verim alındığı aktarılmıştır.

2.1.1.6. Uzaktan eğitim nasıl verilir? Uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesi için farklı yöntem ve uygulamalar söz konusudur. Ancak bunları dört ana grupta toplanabilir (Çekiç, 2010):

Ses: İhtiyaç duyulan eğitim içeriklerinin ses kaydı şeklinde ilgili bireylere ulaştırılmasıdır. Telefon, video konferans vb. sistemler örnek olarak verilebilir (Çekiç, 2010)

Görüntü: Bu yöntemde televizyon vb. araçlar kullanılabilir. Daha önce oluşturulmuş video ve görüntüler TV aracılığı ile öğrencilere iletilir (Çekiç, 2010).

Veri: Geniş bir tanımdır. Bilgisayar aracılığı ile yapılan uygulamaları içerir (Çekiç, 2010).

Yazı: Yazılı kaynaklar birçok eğitim süreci ve kademesine temel oluşturur. Bu durum uzaktan eğitim için de geçerlidir. Basılı kaynaklar eğitim için vazgeçilmez kaynak türlerindendir. Bunlar okullara da gönderilen ve MEB tarafından basılan ders kitapları, ders çalışma kitapları, yardımcı kaynak kitaplar olarak sıralanabilir (Çekiç, 2010).

2.1.1.7. Uzaktan eğitim için gerekli sistemler. Yüz yüze eğitim için gerekli olan şartlar uzaktan eğitime göre farklılık göstermektedir. Her iki eğitim türü de teknolojik gelişmelerden etkilense de uzaktan eğitim için teknoloji vazgeçilmez unsurdur. Bu eğitim için iki araç gereklidir. Bunlar donanım ve yazılımdır (Çekiç, 2010).

2.1.1.7.1. Donanım. Bu kavram uzaktan eğitim için oldukça önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesinde mutlaka gereklidir (Çekiç, 2010). Bu eğitim ile ilgili donanımlar, eğitim sürecinde kullanılacak olan uygulamaları, yöntemleri, geliştirebilmelidir. Onları saklayabilmeli, koruyabilmeli ve dağıtımına yardımcı olabilmelidir (Çekiç, 2010). Bu donanımlar uzaktan eğitim sürecinde iletişim sağlamaya yardımcı olur.

2.1.1.7.2. Yazılım. Uzaktan eğitimde hangi yöntem, teknik, uygulama kullanılacak ise bunlara uygun yazılımlar geliştirilip kullanıma sunulmalıdır. Bilgisayar mühendislerine göre kullanılacak tüm yazılımların ara yüzü aynı tür olmalıdır. Bu durum öğrencilerin sürece etkin katılımını, kolaylıkla sürece dahil olmaları ve uygulamaları rahatlıkla kullanabilmelerini sağlar (Çekiç, 2010).

Eğer uzaktan eğitim süreci ile ilgili yazılım tasarımı yapılacaksa bu tasarım öğrencilerin eğitime katılımını artıracak şekilde olmalıdır. Yazılımlar eğitim içeriği ile ilgili materyaller, bilgiler içermeli ve yönlendirici olmalıdır (Çekiç, 2010).

2.1.1.8. Uzaktan eğitimin genel özellikleri. Uzaktan eğitim mekân, bina zorunluluğu bulunmayan, zaman ve süreden bağımsız bir eğitimidir. Birkaç bireyle yapılacağı gibi çok fazla bireyle de yapılabilir. Örneğin ‘zoom’ uygulaması ile aynı anda onlarca bireyle eğitim uygulaması gerçekleştirilebilir. Uzaktan eğitim ile bilgi alış-verişi çok hızlı gerçekleşir. Çünkü teknolojiye yararlanma söz konusudur. Zaman kavramı olmadığı

için bireyler eğitimini farklı zamanlarda tamamlayıp, eğitimine kaldıkları yerden devam edebilirler. Tek bir zaman ve mekân sınırı olmadığı için yaşam boyunca öğrenmeye teşvik eder. Yaşam boyu öğrenmeye uygun bir eğitimidir. En önemli özelliklerden biri maliyet azaltmasıdır. Çok fazla kitleye aynı anda ulaşılabildiği için zaman ve mekândan tasarruf sağlanır. Özgürlük sunan eğitim şeklidir. Bireyi zaman ve mekân ile kısıtlamaz.

2.1.1.9. Uzaktan eğitimin avantajları dezavantajları ve sınırlılıkları.

2.1.1.9.1. Uzaktan eğitimin avantajları. Uzaktan eğitim bazı bölgelerde eğitim öğretim hizmetlerine ulaşamayan bireyler açısından fırsat eşitliği sağlayabilmektedir (Kaya, 2002: 8; İşman, 2011:405). Eğitimi alan ve eğitimi veren bireyler açısından esnek olduğu söylenebilir. Bu esneklik hem zaman hem mekân hem de yöntem ve metotlar olarak değerlendirilebilir.

Uzaktan eğitim ile aynı yerde toplanmaları mümkün olmayan, bölgesel olarak farklı şehir hatta ülkelerde olan bireyleri bir araya getirme imkanı mevcuttur. Örneğin Brezilya'da yaşayan bir öğrenci ile Kanada, Fransa, Türkiye gibi ülkelerde yaşayan bireyler aynı anda aynı ortamda bulunup eğitim alabilmektedir. Bu durum yüz yüze eğitim açısından hem maliyetli hem de gerçekleşmesi oldukça zor durumdur. Ayrıca masraf çıkması ve yolculuk işleri en aza indirgenmiş olur. Öğretim maliyetlerinde büyük ölçüde azalma gerçekleşir (Kaya, 2002:19; İşman, 2011:405). Öğitmenler, öğrenciler ve materyaller aynı anda aynı ortamda rahatlıkla bir araya gelebilmektedir.

Öğrenciler veya eğitim alacak bireyler çalıştıkları yerde, bulundukları bölgede eğitimlerini alabildikleri için üretken olabilmektedirler. Öğrenciler rahatlıkla ders ve ders içeriklerine ulaşabilmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimde yaş sınırlaması da yoktur. Tüm bunların yanında yüz yüze eğitim alan öğrencilerin üzerinde kısmi olarak eğitmen ve öğretmen baskısı oluşabilmektedir. Bu eğitim psikolojik açıdan değerlendirilecek olursa bireyin baskı altında hissetmesine neden olmaz ve bireye rahat bir ortam sunar.

2.1.1.9.2. Uzaktan eğitimin dezavantajları. Uzaktan eğitim süreçlerinin olumlu yönleri ve avantajlarının yanında dezavantajları mevcuttur. Salgın hastalık başlangıcı ile beraber zorunlu olarak tüm Dünya'da yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitim-öğretim süreçleri belirli süre uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin dezavantajları da ortaya çıkmıştır. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde internet alt yapısı sıkıntısı olduğu görülmüştür. Ülkemizin birçok bölgesinde internete ulaşım

sağlanamamıştır. Uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız geçildiği için uzaktan eğitim sağlayan platformlarda da eksiklikler görülmüştür.

Zoom, Google uygulamaları, Microsoft Teams gibi uygulamalar yetersiz kalmış ve birçok ülkede uygulamada aksaklıklar yaşanmıştır. Ülkemiz bu ülkelerden biri olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'nın kullanmış olduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA), uzaktan eğitim sürecine çok fazla katılmaya çalışmıştır. Ancak altyapı ve veri tabanı yetersizliği nedeniyle kesintiler meydana gelmiştir. Bir süre EBA'ya erişimde sıkıntılar yaşanmıştır. Binlerce öğrenci uzaktan eğitime katılamamıştır. Bu durumun yaşanmasında bireyler ve ailelerinin ekonomik olarak yetersiz olması da etkili olmuştur. Maddi imkânsızlıklar nedeniyle teknolojik olanaklara ulaşamayan aileler ve öğrenciler bu süreçten olumsuz etkilenmişlerdir.

2.1.1.9.3. Uzaktan eğitimin sakıncaları ve sınırlılıkları. Günümüzde artık yaygınlaşmaya başlayan ve birçok alanda kullanılmaya devam eden uzaktan eğitimin yararları ile birlikte sakıncalı yönleri ve sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kaya, 2002: 20). Örneğin yüz yüze eğitim süreçlerinde eğitim-öğretim kurumlarının her kademesinde sosyalleşme ve insan ilişkileri çok fazla iken uzaktan eğitimde bu durum tam tersinedir. Bireyler arasında çok fazla sosyalleşme gerçekleşemez.

Her birey uzaktan eğitim yoluyla öğrenme özelliklerini taşımamaktadır. Bazı bireyler kendi başına öğrenememekte ve uzaktan eğitimde zorluklar yaşamaktadır. Mesela disleksi olan ve okuma yazma da öğrenme güçlüğü çeken bir öğrenci uzaktan eğitimde başarılı olamayabilir.

Fen bilimleri, bazı matematik alanları, biyoloji, fizik, kimya gibi özellikle uygulama yoluyla öğrenmeye uygun olan derslerin aktarımında uzaktan eğitim etkili olmayabilir. Teorik bilgi dışında beceri ve uygulama merkezli bu tür derslerin hedeflerinin öğrencilere kazandırılmasında aksaklık ve sorunlar yaşanabilmektedir. Deney yapılması gereken dersler ve laboratuvar kullanılması gereken zamanlarda bu eğitim yetersiz kalır. Bunlar ile birlikte bedensel ve fiziksel aktiviteye dayalı derslerin de aktarımı uzaktan eğitim süreci ile oldukça güçtür.

Uzaktan eğitim süreci kurum ve okul kültürünü tam anlamı ile oluşturmamaktadır. Örneğin uzaktan eğitim süreci; üniversite okuyan bireylerde hem sosyalleşme anlamında hem de kendilerini geliştirme, hayata hazırlık ve deneyim kazanma hususlarında yetersiz kalabilmektedir.

Bunlarla birlikte öğrenciler, öğretmen veya öğretmen ile aynı ortamda olmadıkları için derslerini aksatıp rahatlıkla devamsızlık yapabilir. Derse aktif katılmayabilir. Bu durum kamera özelliklerinin kullanılmadığı durumlarda daha fazla gözlenir. Nitekim pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim etkinliklerinde bu durumlara sıkça rastlanmıştır. Öğrencilere bilginin aktarılıp aktarılmadığı, öğrencinin derse devam edip etmediği ile ilgili dönütler tam olarak alınamamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim süreci teknoloji ile çok fazla iç içe olduğu için hem uzaktan eğitimi sunan hem de uzaktan eğitimi alan bireyler teknolojiye ve internete bağımlı hale gelebilmektedir.

Bazı bireylerde teknolojiyi, interneti, bilgisayarı, tablet ve dizüstü bilgisayar teknolojilerini kullanamama ve bu teknolojilerden yararlanamama durumları mevcuttur. Kimi bireyler, öğretmenler, öğretmenler, öğrenciler bu teknolojiler ile ilgili yeterli bilgi ve beceri birikimine sahip değildirler.

2.1.1.10. Pandemi süreci boyunca Türkiye ve Dünya’da uzaktan eğitim.

Fransa: Fransa’da hastalık süreci boyunca işlenemeyen konuların diğer yıllara ekleneceği kararı alınmıştır. Öğrencilerin hiçbir dersten kalmamış, hiçbir kademede sınıfta kalma yaşanmamıştır. Salgın sürecinde; hasta olan öğrenciler, ödev içerikleri, öğrenci ve öğretmen iletişimi, ders materyallerine erişim, yoklama sistemi, sınıf kontenjanları, toplu etkinlikler, okul servisleri, okula giriş kuralları, ders saatleri, ders tiplerine göre çevrimiçi ya da yüz yüze işlenmesi, eksikliklerin nasıl giderileceği ile ilgili kapsamlı çalışmalar yapılmıştır (Yağız, 2021).

İngiltere: Bu ülkede salgın hastalık ile ilgili öncelikle sürü bağışıklığı (toplum bağışıklığı) kazandırılması hedeflenmiştir. Bu nedenle okullar belirli bir süre kapanmamıştır. Ancak salgının hızla yayılması ile uzaktan eğitime geçilmiştir. Devlet tarafından maddi imkânsızlık içinde olan öğrenci ve ailelere destek sağlanmıştır. Teknolojik imkânlardan yararlanamayan kesimlere yönelik dizüstü bilgisayar, tablet vb. araç-gereç dağıtımı gerçekleştirilmiştir (Yağız, 2021).

Kore: Dersler uzun bir süre çevrimiçi olarak internet üzerinden işlenmiştir (Yağız, 2021).

İtalya: Covid-19 salgınından en fazla etkilenen Avrupa ülkelerinden biridir. Tüm okullar kapatılmıştır. Maddi durumu olmayan aile ve öğrencilere destek sağlanmış, üniversitelerde dersler canlı ve daha sonradan izlenilmek üzere video dersler şeklinde işlenmiştir (Yağız, 2021).

ABD: Süreçten çok fazla etkilenen bir diğer ülke ABD olmuştur. Stres oluşturan, öğrenci ve öğretmenleri rahatsız edici, kaygı oluşturunca tüm uygulamalar kaldırılmıştır. Kırsal kesime yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş. Üniversitelerde not sistemleri değiştirilmiştir (Yağız, 2021).

Avustralya: Eğitimler tüm Dünya’da kullanılan Zoom, Teams gibi programlarla işlenmiştir. Öğrencilerin tamamı uzaktan eğitime teşvik edilerek süreç içerisinde teknik destek sağlanmıştır (Yağız, 2021).

Finlandiya: Eğitim sistemi olarak Dünya’da örnek gösterilen Finlandiya’da sağlık çalışanları ile koordinasyonlu uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Okullar tamamen değil kademe kademe açılmıştır. Sene sonu etkinlikleri, şenlikler yasaklanmıştır (Yağız, 2021).

Singapur: Özellikle evden eğitim sistemini uygulamışlardır. Öğrenci ve velilere yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmıştır. Disleksi (öğrenme güçlüğü) sorunu olanlar için özel eğitimlere erişim imkânı sağlanmıştır (Yağız, 2021).

Çin: Tuzaktan eğitime geçilmiştir. “Rain Classroom” isimli öğretim platformu kullanılmıştır (Yağız, 2021).

Hollanda: ülkenin tamamında okullar tatil edilmiştir. Binlerce tablet ve dizüstü bilgisayar dağıtımı yapılmıştır (Yağız, 2021).

Belçika: sokağa çıkma yasakları çok fazla uygulanmıştır. Telenet ve Proximus gibi şirketler ekonomik olarak zor şartlar taşıyan gruplara yönelik internet altyapısı sağlamaya çalışmıştır. Teknolojik olarak destek verilmeye uğraşmıştır (Yağız, 2021).

Türkiye: Ülkemiz açısından bakacak olursak sokağa çıkma yasakları dönem dönem uygulanmıştır. Bazı bölgelerde uzaktan eğitim, riskin az olduğu bazı bölgelerde ise yüz yüze Eğitim devam etmiştir. Özellikle sınav hazırlığında olan lise son sınıf öğrenci grupları ile ortaokul 8. Sınıf öğrencileri olabildiğince yüz yüze eğitim içerisinde tutulmuştur. EBA, zoom, teams gibi uygulamalar çok fazla kullanılmış; TRT (Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu) gibi kanallar yaptıkları yayınlar ile uzaktan eğitime destek olmaya çalışmışlardır (Yağız, 2021).

2.1.1.11. Öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışı. Uzaktan eğitim sürecinde en fazla sorun yaşayan grup nitekim öğrenciler olmuştur. Öğrenciler yüz yüze eğitimin daha uygun olduğu görüşündedirler. Pandemi sürecinin başında öğrenciler genel olarak evden ders işlemeyi daha çok sevdiklerini ve okula gitmemeyi tercih ettiklerini göstermişlerdir (Yağız, 2021). Ancak bu düşünceler her eğitim kademesinde değil özellikle lise ve üniversite okuyan kesimde daha fazla görülmüştür.

Uzaktan eğitim süreci uzadıkça sosyalleşme azaldığı için psikolojik olarak öğrenciler de etkilenmiştir. Evlerde sıkılmaya başladıklarını ve okullarını özlediklerini dile getirmişlerdir. Çoğu öğrenci kamera karşısında rahatsız olduklarını özellikle öğretmen ve öğretmenlerine aktarmışlardır. Öğrencilerin özellikle derslerin canlı işlenmesi, uygulamaların daha da geliştirilmesi yönünde görüş belirtmişlerdir (Yağız, 2021). Ayrıca derslere karşı motive olamadıkları görülmüş, dikkatlerinin çabuk dağıldığı izlenmiştir.

2.1.1.12. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine ve uygulamalarına bakışı.

2000 yılından itibaren teknoloji hem daha fazla gelişmeye hem de eğitimde oldukça fazla yer edinmeye başlamıştır. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, mesleklerindeki gelişmeleri takip edip öğrenebilmeleri ve hizmet içi eğitimlerini almaları uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014). Bununla birlikte öğretmenler son yıllarda uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmen olarak da yer almaya başlamışlardır (Altıntaş Yüksel, 2022). Bu durum; öğretmenlerin öğretmen ve eğitimi alan bireyler olarak uzaktan eğitim süreçlerinde deneyim kazanmalarına neden olmaktadır (Altıntaş Yüksel, 2022).

Taşkın ve Aksoy (2021) uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri isimli araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler; uzaktan eğitimin, eğitim-öğretim sürecinde ve her kademedede uygulanamayacağı görüşündedirler (Taşkın ve Aksoy, 2021). Araştırmalara göre uzaktan eğitimin en önemli dezavantajı iletişim kopukluğu ve öğretmen ile öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunlarıdır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Ancak teknik alt yapı ve internete erişim sorunu yaşanmaz ise bu kopukluk ortadan kaldırılabilir.

Öğretmenler genel olarak uzaktan eğitim süreçlerinde çok fazla kişiye ulaşamadıklarını ifade etmektedirler. Bu durumun nedeni olarak maddi imkânlardan yoksun çok fazla kitle olduğu ve altyapı ile internete erişim sıkıntılarının olması gösterilmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin genel görüşleri arasında her kademe üzerinde bu eğitimin uygulanamayacağı fikri baskın gelmektedir. Örneğin okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerde sıkıntılar yaşandığı ve öğrencilerin bu tür eğitime hazır olmadıkları dile getirilmiştir (Taşkın ve Aksoy, 2021).

Öğretmenler bu eğitim türünün her birey için gerekli ve uygun eğitim-öğretim süreci oluşturamayacağını ve yöntemlerin yetersiz kalacağı görüşünü savunmaktadırlar (Taşkın ve Aksoy, 2021). Uzaktan eğitim süreçlerinde dezavantaj olarak öğrencilerin arkadaşları ile iletişimlerinin kopması, sosyalleşme açısından sorunlar yaşanması gibi

durumların oluştuğu ifade edilmektedir. (Karacaoğlu ve diğerleri, 2021; Keskin ve Özer Kaya, 2020). Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre bu durumun avantajlı yönü ise derslerin zamana bağlı olmamasıdır. Ayrıca uzaktan eğitimde yer alan ders içerik videolarının tekrar tekrar izlenebilmesidir (Yolcu, 2020).

Türker ve Dündar (2020), Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmalarında elde ettiği bu bulguları uzaktan eğitimin dezavantajları olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler genel olarak bu teknolojilere sahiptir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecine alışmış ve uzaktan eğitim için gerekli teknolojiyi de kısmi olarak kullanabilmektedir. Ancak yine de birçok konu ve alanda eğitim almalıdırlar. Pandemi sonrası süreçte uzaktan eğitimin belirli bölge, kurum veya kuruluşlarda artık sürekli kullanımı gerekmektedir.

Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmalarına göre uzaktan eğitim süreçleri öğretmenleri yeni yöntem ve metotları öğretmeye teşvik etmiş ve kısmi olarak başarılı olmuştur. Öğretmenler bu eğitim ile ilgili daha fazla deneyim kazanmışlardır. Taşkın ve Aksoy'a (2021) göre öğretmenler uzaktan eğitimde hem eğitici hem de öğrenen konumunda yer almasına rağmen yüz yüze eğitimde sağlanan akademik başarının bu eğitim ile tam anlamıyla gerçekleşemediğini düşünmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim ortamlarında ve teknolojilerinde sıkıntılar yaşandığını belirtmişlerdir (Taşkın ve Aksoy, 2021). Bu durumun sebebi olarak köy veya genel anlamı ile kırsal bölgelerde yaşanan alt yapı, internet sorunu ve teknolojiye ulaşamama sorunları gösterilmektedir. Yapılan araştırmalarda internete erişim ve alt yapı konusu uzaktan eğitimin en önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir (Akgül, 2021 ; Özdemir Baki ve Çelik, 2021; Sarı ve Nayır, 2020). Ayrıca öğrenciler bu süreçte istenmeyen davranışlar kazanabilmektedir.

Bozkurt (2020) eğitim-öğretim ile ilgili çalışma yapan kurum ve kuruluşların, öğrencilerin duygusal alanları ile ilgili olarak hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim için çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Karpenko (2008) uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci arasında iletişim kopukluğu yaşandığında öğrencilerin dersi çok fazla önemsemeyip kısa sürede dersten koptuklarını belirtmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirme yönünden yetersiz kaldığı ve bunun da bu eğitim türünün dezavantajı olduğu ifade edilmektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). MEB'in uzaktan eğitim sürecinde sınavları yüz yüze gerçekleştirmesi bu ifadeyi destekler niteliktedir.

Öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla kendi uzmanlık alanları ile ilgili konularda kendi meslektaşlarına ve öğrencilerine eğitmenlik yapmaktadırlar (Altıntaş Yüksel, 2022). Salgın hastalık, doğal afetler, göç, coğrafi koşullar nedeniyle eğitimi alacak bireylere ulaşamama, örgün eğitimini açıktan okuyan öğrencilerin bulunması, yaşam boyu öğrenme

uygulamaları gibi durumlarda öğretmenler uzaktan eğitime doğrudan eğitici olarak katılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde hem katılımcı-öğrenci- hem de düzenleyici-eğitmen- olarak görev aldıkları söylenebilir (Altıntaş Yüksel, 2022).

Tablo 2.1. *Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler*

	Yararlar	Sakıncalar	Niteliğin Artırılmasına Yönelik Öneriler
Okul Yöneticileri	Mekân, zaman ve işlevsellik	Teknoloji, ortam ve ölçme-değerlendirme ile ilgili yetersizlikler	Fırsat eşitliğinin sağlanması ve değerlendirmeye ait esasların belirlenmesi
Veliler	Hastalıktan korunma, eğitim ihtiyacının giderilmesi ve zamansal durumlar	Duyuşsal yetersizlik ve etkileşimsizlik	Daha çok fırsat eşitliği, ders içi etkin katılım
Öğretmenler	Zamansal ve mekânsal olarak bağımsız olunması	Ölçme değerlendirme kaynaklı, ortamsal ve imkânlarla erişilebilmesi ile ilgili problemler	Fırsat eşitliğinin sağlanması, ölçme ve değerlendirmenin yapılması

Not: Tablo örneği “Yağız, E. (2021). Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, 70 (468), 43-53.” künyeli çalışmadan alınmıştır.

Öğrenci ve öğretmen görüşleri yönünden yapılan araştırmalara ek olarak tablo 2.1. ; okul yöneticileri, veli, öğretmen ve öğretim üyeleri yönünden uzaktan eğitim sürecine bakışı kısa bir şekilde özetlemektedir. Okul yöneticileri, uzaktan eğitimin mekân açısından, zaman yönünden işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yöneticilere göre daha fazla fırsat eşitliği sağlanmalı ve değerlendirme süreçlerinin esasları belirlenmelidir. Veliler ise uzaktan eğitimi; hastalıktan korunma ve bazı eğitsel ihtiyaçları daha iyi giderebilme açısından avantaj olarak görmektedir. Ancak sosyalleşme bakımından yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Velilere göre ders içi etkin katılım sağlanmalı ve fırsat eşitliği oluşmalıdır.

2.1.1.13. Uzaktan eğitim uygulama modelleri.

2.1.1.13.1. Senkron uzaktan eğitim ortamları. Bu eğitim modeli uzaktan eğitime zorunlu geçişten sonra daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Bu eğitim modelinde eğitmen ve eğitimi alacak bireyler farklı uygulama ve yöntemler ile bir araya gelirler (Erfidan, 2019). Genellikle yüz yüze eğitimde kullanılan bu model teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitim süreçlerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin uzaktan eğitimde kullanılan ‘Zoom’ programı ile öğretmen ve öğrencilerin ses ile görüntüleri ayna ortama dahil edilebilmektedir. Özkaraca’ya (2005) göre bu öğrenme ortamları ile her ne

kadar yüz yüze ortam şartları oluşmasa bile eğitime katılanlara iletişim kurma ve tartışma imkânı sağlanabilmektedir. Midkiff ve DaSilva'ya (2000) göre senkron uzaktan öğrenme ortamlarının avantajları ve dezavantajları şöyledir:

2.1.1.13.1.1. Senkron uzaktan eğitim türünün avantajları. Aynı anda iletişim kurabilme, tartışma ve konu hakkında görüş sunabilme imkânı sağlar. Geri dönüt bu esnada hızlı bir biçimde gerçekleşebilir. Kısmi olarak dahi olsa öğrenciler kendilerini grup içerisinde hissederler.

2.1.1.13.1.2. Senkron uzaktan eğitim türünün dezavantajları. En önemli dezavantajlarından biri sürelerin, programların, ders aktarma sürecinin öğrencilere uygun biçimde tam anlamı ile düzenlenememesidir. Herhangi bir değerlendirme sınavı yapıldığında yüz yüze süreçlerde gerçekleşen gözetmen kontrolü bulunmamaktadır. Teknolojik anlamda eksiklikler oluşabilir. Eğitimi alan gruplar kalabalık ise her öğrenci sürece ve tartışmalara katılamayabilir.

2.1.1.13.2. Asenkron uzaktan eğitim ortamları. Bu eğitim ortamlarında eğitimi alacak olan bireyler, öğrenciler herhangi bir eğitmene veya öğretmene bağımlı değildir. Öğrenciler ne zaman isterler ise eğitimini ve ders içeriğini alabilirler. Kullanılacak ve öğrencilere aktarılabilecek olan ders içeriklerine öğrenciler mekân ve zamandan bağımsız ulaşabilirler. Genel olarak hangi içeriklere ulaşıp ulaşılmadığı, öğrencilerin neyi kullanıp kullanmadığı takip edilebilir. Örneğin MEB'in kullandığı EBA sistemi buna benzetilebilir. Bu sistemde öğrenciler takip edilebilmektedir.

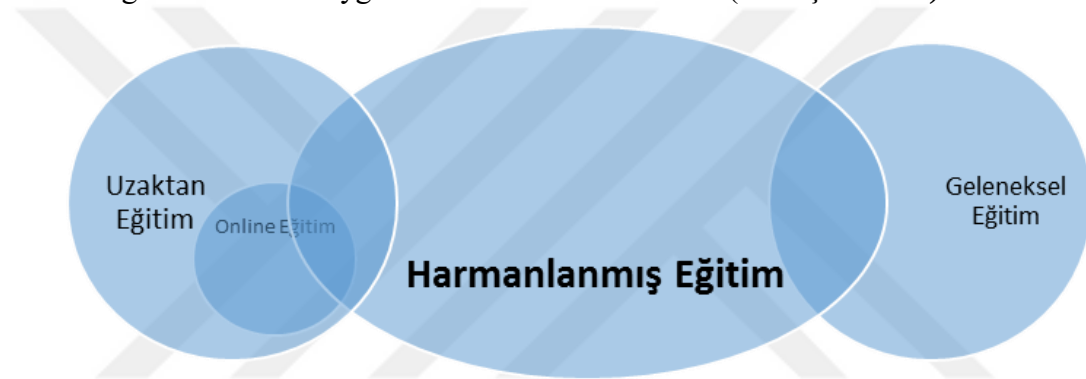
Asenkron eğitim, çok donanımlı sisteme ihtiyaç duymaz. Düşük maliyet ve altyapı ile eğitim sağlanabilmektedir. Bu öğrenme ortamında eğiticiye bağımlılık çok fazla yoktur. Öğrenci merkezlidir (Can, 2008). Asenkron eğitim; bireylerin, eğitimi yalnız başına veya yönlendirme ile alabilecekleri ortam sunar. Birey kendi kendine öğrenebilir (Işık ve Diğerleri, 2010). Asenkron öğrenme ortamlarının avantajları ve dezavantajları şu şekilde sıralanabilir (Midkiff ve DaSilva, 2000).

2.1.1.13.2.1. Asenkron uzaktan eğitim türünün avantajları. Bu eğitim modeli eğitimde belirli süre sınırını ve mekân sorununu ortadan kaldırır (Erfidan, 2019). Herhangi yaş sınırı, kademe engeli olmaksızın tüm bireyler eğitime katılabilirler. Eğitimi alacak olan bireyler hem ders sürecine hem de içeriklere kendilerince ve özgür şekilde katılabilirler.

Bu durum utangaç ve asosyal öğrencilerin derse olan ilgisini artırır ve onların derslere katılımını sağlar (Erfidan, 2019).

2.1.1.13.2.2. Asenkron uzaktan eğitim türünün dezavantajları. Sanal ve dağınık bir öğrenci topluluğu oluşturur. Dersler uygulamalı yapılmaya uygun değildir. Gözetmen gerektiren sınavlarda dışa bağımlılık mevcuttur. Öğrenciler üzerinde izole edilmişlik etkisi oluşturabilir. Anında geri besleme yapılamaz.

2.1.1.14. Karma (harmanlanmış) eğitim modeli. Bu eğitim modelinde uzaktan eğitim süreçlerinde; senkron, asenkron ve yüz yüze eğitim yöntemleri ile uygulamaları beraber kullanılabilir (Erfidan, 2019). Taşpınar'a (2014) göre bu eğitim modeli bilhassa meslek eğitimlerinde ve uygulamalarında kullanılabilir. (Bkz. Şekil 2.4.)



Şekil 2.4. Eğitim modelleri arasındaki ilişki (Erfidan 2019).

Şekil 2.4. karma eğitimin, hem uzaktan eğitim hem de geleneksel eğitim süreçlerinden yararlandığını ifade etmektedir. Singh ve Reed'e (2001) göre karma öğrenme modeli teknolojiyi ve eğitim süreçlerinde kullanılan yöntem ve teknikleri eksiksiz ve hatasız kullanarak içerikleri doğru kişilere aktarma modelidir. Bu model senkron ve asenkron uzaktan eğitim türlerinin yararlarını birlikte kullanır. Ayrıca bu eğitim türlerinin sakıncalı ve olumsuz yönlerini ortadan kaldırabilmektedir (Erfidan, 2019).

2.1.1.15. Uzaktan eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları. Uzaktan eğitim sisteminde özellikle teknoloji, internet ve çevrimiçi uygulamalar çok fazla kullanıldığı için ölçme ve değerlendirme süreçleri de bu faktörler dikkate alınarak uygulanmaktadır (Erfidan, 2019). Geleneksel değerlendirme yöntemleri ve uzaktan eğitimde değerlendirme süreçleri bu faktörler (teknoloji, internet ve çevrimiçi uygulamalar) nedeniyle birbirinden farklıdır.

Uzaktan eğitim süreçlerinde çok fazla değerlendirme yapılması gerektiği araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Balta ve Türel, 2013). Balta ve Türel (2013) bu değerlendirme süreçlerinin 3 boyutta incelendiğini ifade etmektedirler. Bunlar:

- 1- Sürekli olarak geri bildirim
- 2- Her öğrenci bakımından çeşitlilik arz eden öğrenme ve eğitim süreçlerinin kontrolü
- 3- Kaliteli öğrenme olup olmadığı

Uzaktan ve çevrimiçi gerçekleştirilen eğitimlerde sürekli olarak ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Balta ve Türel (2013) bu değerlendirme yöntemlerini iki kategoride ele almışlardır. Bunlar; geleneksel ve alternatif değerlendirme yöntemleridir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri çoğu eğitici ve öğrenci tarafından bilinmektedir. Örneğin sözlü sınavlar, testler, yazılı sınavları bu yöntemlerdendir. Ancak alternatif değerlendirme yöntemleri farklıdır. Her ne kadar alternatif değerlendirme yöntemleri uzaktan eğitimde kullanılmaya çalışılsa da geleneksel yöntemler de çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kullanılabilir.

Örneğin geleneksel ölçme ve değerlendirme örneği olan sözlü sınavlar canlı ders ve uygulamaları kullanılarak yapılabilir. Yazılı sınavlar ise internet ortamına aktarılarak öğrencilerin bu sorulara cevap vermesi sağlanır. Cevaplar kaydedilerek süreç tamamlanır. Günümüzde; e-sınav, ehliyet ve açık öğretim sınavları, yazılı yöntemlerin uzaktan eğitim ölçme değerlendirme süreçlerine dahil edilmesinin örneklerindendir.

Geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olan yöntemler ise şunlardır:

Otantik Değerlendirme: Archibald'a (1991) göre bu değerlendirmede, bireylerin önceden öğrenmiş olduklarını yeni yaşadığı süreçlere aktarmak ve öğrenme şartlarını geliştirmek temel amaçtır.

Portfolyo Değerlendirme: Bu değerlendirmede öğrenci ile ilgili tüm çalışmalar; kişisel bilgileri, yaptıkları projeler, çabaları, başarıları, toplanır ve bütünsel değerlendirme yapılır. Özellikle üretim gerektiren ve performansa dayalı süreçleri destekleyen değerlendirme yöntemi olarak bilinir (Paulson ve diğerleri, 1991).

Performans Değerlendirme: Bu değerlendirme yöntemi ile gerçek yaşamda karşılaşılabilecek veya bire bir yaşanmış sorunlara karşı bireylerin kendi bilgilerini ve becerilerini kullanması sağlanır. Genel anlamı ile esnek bir değerlendirme yöntemidir. Bireyler değerlendirme sürecine dahil olurlar (Mueller, 2005).

Akran Değerlendirme: Bireyin yaptığı çalışmalar, hazırladığı proje veya ödevler, araştırmalar onun arkadaşları tarafından değerlendirilir. Öğrenciler kendi çalışmalarını

birbirleri ile karşılaştırma imkânı bulurlar. Bu nedenle öğrenciler farklı yönlerden kendileri ile ilgili dönüt almış olurlar (Aldağ ve Gürpınar, 2007).

2.1.2.Örgütsel Bağlılık

Tüm örgütler, sistemler varlıklarını sürdürme çabası içindedir. Balay'a (2014) göre sistemler varlıklarını sürdürebilmek için ürün üretmek zorundadır. Ürün üretimi örgütlerde yer alan işgörenlerin, personelin iyi seçilmesine, yetiştirilmesine, donanımına bağlı olsa da bu faktörler iyi işler yapmak için yeterli olmamaktadır. En önemli faktörlerden biri örgütte yer alan bireylerin güdülenmesidir (Balay, 2014, s.1). Bu nedenle örgütlerde yer alan işgörenlerin davranışları ve örgütlerine karşı duyuşsal özelliklerinin ele alınması gerekmektedir. Bir örgütte işgörenlerin sahip olduğu ve işin gerektirdiği bilgi ve beceriler önemlidir. Ancak bu bilgi ve beceriler kadar işgörenlerin yaptıkları işe ve içinde bulundukları örgüte karşı tutumlarının da olumlu olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında örgütsel bağlılık kavramı oldukça önem kazanmıştır (Bar- Haim, 2007; Gül, 2002). İşgörenlerin yüksek bilgi ile beceriye sahip olmasının yanında işlerini daha iyi yapmaları için işe karşı istekli olmaları, örgütlerine karşı olumlu tutum beslemeleri de önemlidir.

İş görenleri örgütte tutmak için ekonomik kazançları ile beraber örgüte karşı duyuşsal anlamda olumlu tutum ve davranış gerçekleştirecekleri ortamlar sunulmalıdır (Pelit, Boylu ve Güçer, 2007). İş görenlerin yaptıkları işe karşı tutum ve davranışlarının olumlu yönde gelişmesi için bu ortamları oluşturmak örgüt yöneticileri ile yönetim sisteminin görevlerinden biridir. Yöneticilerin örgütte adil olması, örgüt içerisinde yer alan bireylerin arasında işbirliği sağlanması, iletişimin iyi olması, işgörelere kendine düşen görevler ile ilgili fırsatlar sunulabilmesi vb. sebepler işgörenlerin örgütlerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini etkileyebilir.

Örgütsel bağlılık, örgütlerde işgörenlerden üst düzey verim alınabilmesini etkiler (Eaton, 2003; Mowday, 1998). Örgütsel bağlılık kavramı işgörenler ve örgüt açısından oldukça önemlidir (Mowday, 1998; Sığrı, 2007). Mowday'a (1998) göre örgüt çalışanlarının örgüte bağlılıkları ile hayata karşı bakış açıları arasında pozitif yönlü ilişki bulunmaktadır. Bir örgüt içerisinde yer alan işgörenlerin örgütsel bağlılıkları fazla ise o örgütte verimin, performansın yüksek olması beklenir ve işi aksatma yönünden pek fazla sorun yaşanmaz (Ali ve Al-Kazemi, 2005); Mowday, 1998). Ali ve Al-Kazemi'ye (2005) göre bu durum üretime de yansır. Üretime yansıma ile birlikte bu durum örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalıştığı şeklinde değerlendirilebilir.

Eğitim-öğretim faaliyetleri bir ülkenin temel faaliyetlerinden biridir. Toplumun refah, huzur içinde yaşaması, o toplumun gelişmesi, çağdaş ülkeler arasında yer alabilmesi, eğitim-öğretimle doğrudan ilgilidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği kurumların temel uygulama yeri olan okul, bir ülkenin en önemli örgütlerinden biridir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler bu kurumun temel bileşenleridir. Bu temel bileşenlerin yanında bazı faktörler de bu kurumun işleyişini etkilemektedir. Bu faktörlerden biri olarak öğrencilerin; okul kültüründen, akademik yaşamdan hoşnut olmadıkları halde ailelerinin mutluluğu veya mezun olunduktan sonra diploma elde edip yüksek kazanç sağlama olanağı bulunması nedeniyle eğitim-öğretim hayatlarını sürdürme eğiliminde olmaları gösterilebilir (Pehlivan 2000). Kurumun işleyişine etkileyebilecek başka bir örnek ise Kushman'nın (1992) yaptığı araştırmasında yer almıştır. Kushman (1992), öğretmenlerin kurumlarına bağlılıklarının öğrenci başarısına etkisi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca Kushman'a (1992) göre daha etkin olan öğrencilerle çalışmak da öğretmenlerin bağlılıklarını etkilemektedir. Dolayısıyla okul örgütünü etkileyen çok fazla faktör olduğu söylenebilir.

Okul kurumunun uygulayıcısı ve en temel faktörünün öğretmen olması nedeniyle öğretmenlerin kendi örgütlerine bağlılıkları, yaptıkları işe karşı motivasyonları çok önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşması, ülkenin ve okulun hedeflediği davranışların öğrencilere kazandırılması, öğretmenlerin okula bağlılıkları ve kurumuna karşı motivasyonu doğrudan ilgilidir (Balay, 2014, s.7). Bu durumda karşımıza bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramları çıkmaktadır. Bu nedenle bu kavramların doğru algılanması, anlaşılması önemlidir. Bağlılık ve örgütsel bağlılık kavramlarının tanımı ile ilgili birçok görüş mevcuttur.

Bağlılık; birşeye, birine karşı yakınlık duyma, sevgi saygı gösterme vb. olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 1998: 198). Bakırcıoğlu'na (2012) göre bağlılık herhangi birine, bir kuruma, bir felsefe ya da siyasi görüşe, eğretye karşı oluşturulan duygu ve düşünceler bütünüdür. Örgüte olan bağlılık şeklinde değerlendirilecek olursak örgütsel bağlılık; örgütü kabullenme, amaçlarını benimseme, bu amaç ve davranışlara gönüllü olarak destek verme şeklinde tanımlanabilir. Kundl ve Saleh (1993) örgütsel bağlılığı örgütün genel amaçlarını, çıkarlarını benimseme, önemseme ve onları şahsi çıkarların üstünde değerlendirmektedir.

Örgütsel bağlılığın tam anlamı ile bir tanımı olmasa dahi birçok araştırmacı tarafından farklı veya ortak yönleri olan tanımlar kullanılmıştır. Bu tanımlar ile birlikte araştırmacılar örgüte olan bağlılığın üst düzeyde olması durumunda, o örgütün amaçlarına daha rahat ulaşabileceği konusunda ortak görüş bildirmektedirler. Wiener (1982), örgütsel

bağlılığı; örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmek ve bu hareket için benimsenmiş normatif baskıların toplamı olarak ifade eder. Morrow (1983) ise örgütsel bağlılığı; örgütte yer alan işgörenlerin o örgütte kalma, emek sarf etme ve örgütün hedef ile değerlerini kabullenme olarak belirtir. Tsui ve Cheng'de (1999) öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, çalıştıkları okul ile aralarında güçlü bağ oluşturma ve özdeşleşme olarak görmektedir. Robbins ve Coulter (2003) örgütsel bağlılığı; örgüte ait işgörenlerin örgüte samimi bir şekilde bağlı olmaları, o örgüt ile duygusal bağ kurarak özdeşleşmeleri, örgütten kopmayıp devamlı o örgütte kalma çabası içinde olmak şeklinde değerlendirmektedir. Bazı araştırmacılara göre örgütsel bağlılık; Robbins ve Coulter (2003) tarafından öne sürülen özdeşleşme tanımına vurgu yapmaktadır. Bu tanım ve araştırmalara bakılarak örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmaların daha fazla önemsenmeye başladığı ifade edilebilir.

Örgütlerine bağlılıkları yüksek olan çalışanların o örgütün hedeflerine ulaşması için çok fazla çaba gösterdiği belirtilmektedir (Balay, 2014). Örgütsel bağlılık kavramının özellikle 1980'li yıllardan itibaren daha fazla araştırıldığı ve önem kazandığı görülmektedir. Wiener (1982), Morrow (1983) ve Mowdey'in (1998) araştırmaları ile birlikte yapılan birçok araştırmada genel olarak öğretmenlerin okula bağlılıkları ile ilgili birden fazla bağlılık boyutunun olduğu sonucuna varılmıştır (Çillik, 2019; Dağlı ve Gençdal, 2018; Gören, 2012; Sezgin 2010). Bu boyutlardan biri örgütü yani okulu için fazla gayret gösterme çabasıdır. Diğer boyutta bu kurumda çalışmaya devam etme isteği öne çıkmaktadır. Kushman (1992) ve Rosenholtz (1977) araştırmalarında şu sonuca varmışlardır: Öğretmenlerin kurumlarına yani okullarına bağlılıkları ne kadar yüksek ise öğrencilerinin eğitim-öğretim ile ilgili başarıları da o düzeyde yüksektir. Aralarında doğru orantı vardır (Rosenholtz'dan Akt. Balay, 2014: 7). Ayrıca örgütün güçlü olması işgörenlerin içinde bulundukları örgüte bağlılıklarından doğrudan etkilenmektedir (Ölçüm-Çetin, 2004: 90). Newstrom ve Davis'e (1993) göre işgörenler sürekli örgüte katılma eğilimindedirler.

Örgütsel bağlılık işgören veya örgüt açısından değerlendirildiğinde bu bağlılık kavramının olumlu neticelerinin bulunduğu söylenebilir. Finegan'a göre (2000), örgütteki işgören örgütün ne kadar bağlı ise bu bağlılık düzeyi işgören ve örgütü arasında güzel bir uyum olduğunu göstermektedir. Valentine, Godkin ve Lucero (2002) yaptıkları araştırmalar neticesinde örgütsel bağlılığın yapılan işten elde edilen iş doyumunun ve o işteki performansının işgören açısından artırdığını ifade etmektedirler. Öte yandan ise bu bağlılık işgörenlerin örgütte kalma isteğini artırarak işten ayrılma düşüncelerini de etkisiz hale getirir (Valentine ve diğerleri 2002). Netice olarak örgüte bağlılık; bu örgütte işgören

bireylerin uzun yıllar boyunca örgütte kalmalarına ve bu örgüt ile özdeşleşerek örgütün amaçlarına daha fazla katkıda bulunmalarına sebep olur.

Örgütler varlıklarını; sürdürme, koruma, geliştirme çabası içindedirler. Bu çaba üzerinde örgütsel bağlılığın etkisi kaçınılmazdır. Bu bağlılık önemli bir etken olup örgütlerin temel amaçlarından biri olarak da kabul edilebilir. Balcı'ya (2003) göre örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde olan bireyler; örgütleri için daha fazla gayret gösterir, daha fazla sorumluluk alır ve daha üretici olurlar. Ayrıca örgüte maliyetleri az olur (Balcı, 2003). İş görenlerin örgütsel bağlılıkları arttıkça hem kendilerinin başarısı ve performansı artacaktır. Hem de bu başarı ve performans örgütün de başarılı olmasına neden olacaktır. İş görenler üzerinde örgütsel bağlılık oluşması veya düzeyinin artması isteniyorsa bu bağlılık düzeyinin örgütün birçok değişkeninden etkilendiği gerçeği dikkate alınmalıdır. Örgütün çalışma şartları, örgütün işgörene yüklediği görev gibi faktörler bunlardan bazılarıdır. Ayrıca örgütün yapısı ile ilgili faktörler ile birlikte demografik faktörler de etkili olmaktadır. Bu faktörler örgütsel bağlılık üzerinde oldukça etkilidir.

2.1.2.1. Örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler. Örgütsel bağlılığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Özdevecioğlu'na (2016) göre örgütsel bağlılığı etkileyen faktörler; iş ve görev, çalışma ortamı ve şartları, örgütün yapısı ve demografik faktörler ile ilgili olmak üzere dört başlık olarak ele alınmaktadır. Fazla iş yükü, o işin içeriği, işteki yönetim, maddi ödüllendirmeler, işteki rol çatışmaları ve belirsizlikleri, öğrenme imkânları, stres vb. iş ve görev ile ilgili olarak değerlendirilebilir. Örgütteki iletişim, çalışma şartları, örgütün kültür ve iklimi, işe karşı tatmin olma, moral ve doyum şeklinde olanlar, çalışma ortamı ve şartları ile ilgili; maaş, kademe ilerlemesi ve terfi etme, örgütün büyük veya küçük olması, sendikalara olan üyelik durumları, çalışma saatlerinde esneklik olması, ödül ve performans sistemleri ise örgütün yapısı ile ilgili olanlar şeklinde değerlendirilmektedir (Özdevecioğlu, 2016).

Örgütün kendisi ile ilgili olan; büyüklük ve yapı, örgütün kültürü, maaş veya ücret, ödül verme ile performans değerlendirmeleri, iletişim gibi faktörler örgütsel bağlılığın örgütsel faktörleri olarak değerlendirilebilir (Hoş ve Oksay, 2015). Demografik faktörler olarak; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, örgüt içerisinde elde edilen mesleki tecrübe, işgörenin kendisine düşen görevleri, , mesleki açıdan kıdemi, statü ve ilgi alanları örgütsel bağlılığı doğrudan etkiler (Özdevecioğlu, 2016).

Demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi bireyden bireye farklılıklar gösterebilmektedir. Demografik faktör olarak bilinen; yaş, cinsiyet, mesleki

kıdem, medeni durum, örgütte yer alan bireylerin eğitim durumları vb. faktörler kişisel faktörler olarak da ele alınabilir. (Demir, 2012). Bu faktörlerden yaş faktörünün Meyer ve Allen'in örgütsel bağlılık sınıflandırmasında yer alan devam bağlılığı ile daha fazla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Türkoğlu, 2011). Türkoğlu'na (2011) göre yaş ilerledikçe bireylerin o işten ayrılma düşünceleri azalır. Bunun nedenlerinden biri zaman içerisinde başka işler bulma veya örgütlerde yer alabilmenin zorlaşmasıdır. Meyer ve Allen'e (1991) göre yaş ilerledikçe işgörenlerin o örgütte farklı konum ve mevkilerde bulunma ihtimali arttığı için örgütsel bağlılıkları psikolojik olarak artabilir.

Cinsiyet değişkeni bakımından ise erkek bireylerin örgütsel bağlılıklarının kadın bireylere göre genellikle daha fazla olduğu öne sürülmektedir (Hoş ve Oksay, 2015). Hoş ve Oksay'a (2015) göre bunun en temel nedenlerinden biri kadınların iş yaşamı dışında ailevi sorumluluklarının daha fazla olduğunu düşünmeleridir. İş görenlerin eğitim düzeyleri yönünden örgütsel bağlılıkları ele alındığında; eğitim kademesi arttıkça bireylerin ücret talepleri, çalışma koşullarının daha iyi olması yönünden beklentiler, statü sahibi olma istekleri artmaktadır (Demir, 2012). Medeni durum faktörü yönünden ele alındığında maddi kazanç ve beklentilerden dolayı evli bireylerin zorunlu olarak bekar bireylere göre örgütlerine bağlılıkları fazladır (Gürkan, 2006). Mesleki kıdem, genel olarak bireylerin bir örgütte çalışma süresinin ne kadar olduğu ile ilgilidir. Dağdeviren Gözen'e (2007) göre işgörenler bir örgütte ne kadar uzun süre çalışırsa bağlılıkları o kadar fazla olur.

2.1.2.2. Örgütsel bağlılığın sınıflandırılması. Örgütsel bağlılık ile ilgili farklı yaklaşım ve sınıflandırmalar mevcuttur. Ancak araştırmacılar tarafından genel olarak; tutumsal, davranışsal ve çoklu bağlılık olmak üzere üç sınıflandırma ortaya konmuştur (Mert, 2019). Tutum, kavram olarak 'kişilerin; bir olay, durum, insanlar, canlı ve cansız tüm varlıklara karşı takınmış olduğu davranışlar biçimi' şeklinde ifade edilebilir (Mert, 2019). Tutumsal bağlılık yönünden ele alındığında örgütlerde yer alan bireyler istekli şekilde o örgütün hedeflerine ulaşması için çalışırlar (Özsoy, Ergül ve Bayık, 2004). Alan yazında tutumsal bağlılık yaklaşımları ile ilgili; Chatman ve O'Reilly, Kanter, Etzioni, Penley ve Gould, Katz ve Kahn, ile Allen ve Meyer gibi araştırmacıların çalışmaları mevcuttur (Allen ve Meyer, 1990; Chatman ve O'Reilly, 1990; Etzioni, 1975; Katz ve Kahn, 1977). Bu yaklaşım türlerinden tutumsal yaklaşım kapsamında ele alınan; Alen ve Meyer'in (1993) geliştirdiği, üç boyutta ele alınan örgütsel bağlılık sınıflandırmaları, yaygın olarak kabul gören sınıflandırma olmuştur.

2.1.2.2.1. *Tutumsal bağlılık yaklaşımları*

2.1.2.2.1.1. *Allen ve Meyer'in yaklaşımı.* Allen ve Meyer'e göre örgütsel bağlılık üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık şeklindedir (Yavuz, 2009). Bu kavramlar Allen ve Meyer'e (1990) göre örgütsel bağlılığın çeşitleri olarak değerlendirilmemelidir. Bunlar örgütsel bağlılığın boyutları olarak ele alınabilir. Bu boyutların ise dört ortak özelliği olduğu söylenebilir. Allen ve Meyer'e (1990) göre bu dört özellik:

- 1) Ruhsal durumları ortaya koymaları
- 2) Örgüt ile örgütte yer alan kişiler arasındaki ilişkileri göstermeleri
- 3) Örgütte kalmayı kararlı bir şekilde sürdürme
- 4) İşten ayrılma ve işe giriş arasındaki bağlantıyı azaltmaları

Ancak Allen ve Meyer (1990) bağlılığı genel olarak ruhsal durum olarak değerlendirmişlerdir. Alt boyutlar bakımından *duygusal bağlılık*, örgütsel bağlılığın psikolojik yönüyle daha fazla ilgilidir. Bu bağlılık boyutu bireyin yaptığı işten doyum alması ve tatmin olmasından yüksek düzeyde etkilenir. Bireyin örgüte katılmasını ve bu örgüte bağlı kalmasının boyutu olarak değerlendirilebilir. *Devam bağlılığı* ise kişinin sebep-sonuç durumlarını düşünmesine neden olur. Kişi örgütten ayrılırsa zarar edebilir. Kalırsa kazanç sağlamaya devam eder. Bu boyut yönünden bakıldığında kişi örgütten ayrıldığında başka işlerde çalışamayacağını veya iş bulamayacağını değerlendirmektedir. *Normatif bağlılık* ise örgütsel bağlılığın inanç ve ahlaki boyutu olarak düşünülebilir. Normatif bağlılığa göre kişi bu işten ayrılmamalıdır. Bu işten veya örgütten ayrılma ahlaki değildir. Bireyin örgüte ve işine karşı sorumlulukları vardır. Kişi örgütte kalmak zorundadır.

2.1.2.2.1.2. *O'Reilly ve Chatman'in tutumsal bağlılık yaklaşımı.* O'Reilly ve Chatman (1986), bu yaklaşım türünü üç boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar; *uyum*, *özdeşleştirme* ve *içselleştirme* boyutlarıdır.

Uyum boyutu, bireylerin örgütlerinde uyum içerisinde yer alması ile ilgilidir. Örgüt hedefleri ve ideallerine inanmak birey için öncelikli değildir. Balay'a (2000) göre birey, ödül ve ceza gibi kavramlara odaklanır. Genel olarak ödül alma, cezalandırılmama çabası içerisinde. Emirler, talepler, yapılması gereken bazı işler, örgüt normları birey tarafından kendi menfaatleri doğrultusunda yapılmaya çalışılır. Bu boyut örgüte yüzeysel olarak bağlanma şeklinde değerlendirilebilir (Çillik, 2019).

Özdeşleşme boyutuna göre, örgüt içerisinde yer alan bireylerin örgütün başarı ve başarısızlık durumlarını yalnızca örgütün bileşenleri değil, kendisi ile de ilişkilendirmesi söz konusudur (Mert 2019). Bu boyut yönünden örgütsel bağlılık ele alındığında işgörenlerin o örgütte kalma ve çalışma arzusu devam etmektedir (Caldwell, Chatman, ve O'Reilly, 1990). Örgüt içerisinde çalışanlara kendi değer verdikleri faktörler karşısında içinde bulunduğu örgüt ile bütünleşmesinin sağlanması özdeşleşme boyutu ile ilgilidir (Çillik, 2019).

İçselleştirme boyutunda O'Reilly ve Chatman'a (1986) göre, örgüt içerisinde yer alan bireylerin hedefleri, beklentileri ve değerleri örgütün bu kavramları ile tamamen bütünleşir. Çalışanlar, örgütün hedeflerine, değerlerine ve ilkelerine göre hareket ederler (Balay, 2000). Birey örgütünde mutlu, istekli ve motivasyonu yüksek şekilde yer alır (Çillik, 2019).

2.1.2.2.1.3. Kanter'in tutumsal bağlılık yaklaşımı. Kanter'e (1968) göre üç tür bağlılık çeşidi vardır. Bunlar; devam, kenetlenme ve kontrol bağlılığıdır. *Devam bağlılığında*, çalışanlar örgüt içinde oldukça fazla fedakârlık göstermişlerdir. Bu fedakârlık sonucu örgütten ayrılmaları zorlaşmaktadır (Varoğlu, 1993). Bireyler örgütte çok emek verdikleri ve kişisel bazı yatırımlarda bulunduklarından dolayı o örgütte varlıklarını sürdürmeye devam ederler (Mert, 2019). *Kenetlenme bağlılığı*, bireylerin örgütte yer alan diğer bireylerle olan ilişkileri ile ilgilidir. Örgütte yer alan tüm bireyler aralarında duygusal anlamda olumlu davranış gösterme eğilimindedirler (Samadov, 2006). Bu nedenle örgütte yer alan bireyler arasında birbirlerini çekememezlik ve sürtüşmeler çok fazla yaşanmamaktadır (Çillik, 2019). *Kontrol bağlılığı* ise örgütte yer alan bireylerin örgütün istediği şekilde yönlendirilmesini sağlayan bağlanma türü olarak değerlendirilir. Bu bağlılığın oluşumunda temel şart bireyin örgütün şartlarının önemli ve yararlı oluşuna duyduğu inançtır. Birey örgütün şartlarından günlük hayatta da etkilenmelidir (Mert, 2019). İnce ve Gül'e (2005) göre Kanter, bu yaklaşımı ortaya koyarken üç farklı tür bağlılığın birbiri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. İş görenlerin bağlılıklarını gösterebilmeleri için bu üç bağlılık aynı anda dikkate alınmalıdır.

2.1.2.2.1.4. Etzioni'nin tutumsal bağlılık yaklaşımı. Etzioni, örgütsel bağlılık ile ilgili çalışmaları ilk yapan araştırmacılardan biridir (Çillik, 2019). Etzioni'ye (1975) göre örgütsel bağlılık üç çeşittir. Bunlar; *ahlaki bağlılık*, *çıkara dayalı bağlılık* ve *yabancılaştırıcı bağlılık* şeklindedir. Ahlaki bağlılıkta birey örgütün değerlerini

kabullendiğinde herhangi bir çıkar gözetmez (Balay, 2000). Birey için örgütte yer almak onun mutlu ve gururlu olmasını sağlar. Birey örgüt içerisinde ayrıcalıklı olduğunu hisseder (Mert, 2019). Bireyin örgüt içerisinde üstlendiği görevi yerine getirmesi örgütte işine değer vermesinden kaynaklanır (Bayram, 2005). *Çıkara dayalı bağlılık*; maaş, ödül gibi faktörlerle ilgili olup bireyin ihtiyaçları ne kadar fazla karşılanırsa örgüte bağlılığı bu ölçüde değişir. İş görenler fazla ya da az iş yapmazlar ve kendilerine verilen ücrete göre davranış gösterir (Mert, 2019). *Yabancılaştırıcı bağlılık ise*; birey örgütte yer alıyorsa bu durum zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Duygusal anlamda bağlılık söz konusu değildir. Bireyin örgütü ile ilgili olumsuz tutumları ile ilgili olan bağlılıktır. Bireyin şahsi davranışları sınırlandırılmıştır (Yavuz, 2008).

2.1.2.2.1.5. *Penley ve Gould'un tutumsal bağlılık yaklaşımı*. Penley ve Gould (1988), Etzioni'nin ortaya çıkarmış olduğu modeli temel almışlardır. Fakat bazı sebeplerden dolayı bu model Penley ve Gould'a göre etkili olamamıştır (Çillik, 2019). Sebep olarak Etzioni'nin ele aldığı; ahlaki, çıkara dayalı ve yabancılaştırıcı bağlılık arasında karmaşıklık olduğunu iddia etmişlerdir. Penley ve Gould (1988), modelde yabancılaştırıcı ve ahlaki bağlılık arasındaki farkın tam olarak ortaya konamadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlılıkları, zıt veya bağımsız olup olmadıklarının belli olmaması yönünden eleştirmektedirler. Bu nedenle bu bağlılık türlerini bağımsız olarak ele almışlardır (Özcan, 2011).

2.1.2.2.1.6. *Katz ve Kahn'ın tutumsal bağlılık yaklaşımı*. Katz ve Kahn'a (1977) göre herhangi bir örgütte çalışanların yalnızca bedensel olarak o örgütte bulunması yeterli değildir. Bu işin farklı boyutu da mevcuttur. Bu boyut işin psikolojik boyutudur. Çalışanlar hem bedensel hem de ruhsal olarak işi ile bütünleşmek zorundadır. Bu nedenle en önemli ham maddesi insan olan okul kurumlarında çalışanların psikolojik boyutta da değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışanlardan en önemlisi olan öğretmenler, yalnızca kendileri adına tanımlanmış olan görevleri yapmanın yanında örgütlerine ve işlerine karşı istekli olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin okuluna ve öğrencilerine karşı daha fazla gayret göstermesi, işlerini yapmada daha istekli olması örgütsel bağlılık düzeyleri ile doğrudan ilgilidir.

Katz ve Kahn'a (1977) göre bireylerin örgütün içerisinde gerçekleştirmiş olduğu davranışlar iç ve dış pekiştiricilerden etkilenmektedir. İç pekiştiriciler anlatımsal olup dış pekiştiriciler araçsal olarak değerlendirilir (Balay, 2000). İş görenlerin örgüte olan

bağlılıklarının durumu bu iki faktör arasındaki farktan kaynaklanmaktadır (Çillik, 2019). Balay'a (2000) göre anlatımsal olarak ele alınan iç pekiştiricilerde bireylerin içsel motivasyon kaynakları etkilidir. Araçsal pekiştiricilerde ise bireyler, alacakları ücrete bakmaktadırlar. Anlatımsal ve araçsal olarak ele alınan bu durumların birey tarafından ayrımının yapılması bireylerin içerisinde yer aldıkları örgüt sistemine kendilerini adamalarının kalitesini göstermektedir (Çillik, 2019). Anlatımsal ve araçsal durumların arasındaki farklar örgütün; üstlenilen görevin ihtiyaçları, ortak değerleri, beklenti ve kural yürütmelerinden kaynaklanmaktadır (Çillik, 2019).

İçsel yönden bireylere yönelik ödüllerin söz konusu olduğu zamanlarda o örgütte yer alan bireylerin etkinlikleri, sahip oldukları değer ve kendi ihtiyaçları ile yakından ilişkilidir. Anlatımsal durumlar ile örgütlerine bağlı olan işgörenlerin diğer örgütler tarafından ikna edilmesi kolay değildir. Ancak örgütte yer alan işgörenlerin dışsal ödüller ile-araçsal- örgütlerine bağlanma durumlarında o örgütün bu işgörenleri kaybetme olasılığı artar (Çillik, 2019).

2.1.2.2.2. Davranışsal bağlılık yaklaşımları. Davranışsal bağlılık yaklaşımı, bireylerin daha önceki davranışlarını temel alır (Çillik, 2019). Davranışsal bağlılık, bireylerin içinde bulundukları örgütün dışında kendi davranışları ile ilgili gelişim gösterir (Çillik, 2019). İşgörenler gerçekleştirdiği bir davranışı sürdürür ve bu davranışa karşı bağlılık oluşturur. Belirli bir süre sonra bireyler bu davranışını gerçekleştirmesini haklı gösterecek tavır içerisine girer ve bu davranışa uygun hareket eder. Bu nedenle bu davranışın yenilenme olasılığı çoğalır (Meyer ve Allen, 1990). Tutumsal ve davranışsal bağlılık arasında farklar söz konusudur. Ancak bu bağlılık türleri arasında dönüşümlü bir ilişkiden söz edilmektedir (Çillik, 2019). Tutumsal bağlılık yaklaşımlarında çalışanlar örgütlerine karşı daha duygusal davranış sergilerler. Ancak davranışsal bağlılık örgüte geçmişte verilmiş emek ve yatırım ile daha yakından ilişkilidir. İşgörenler işten kolay ayrılamazlar. Ayrılma durumunda maddi olarak ona zarara neden olabileceğini bilir. Tutumsal bağlılıkta örgütte yer alan bireyler örgüte karşı olumlu tutumlar hisseder, davranışsal bağlılık da ise bu durum araçsal ve davranışsaldır (Çillik, 2019). İşgörenler araçsal bağlılık gösterme eğiliminde ise aracı kaybettiğinde bağlılığı da azalır. Gürkan'a (2006) göre bu bağlılık yaklaşımları incelendiğinde işgörenler duygusal yönden içinde bulundukları örgüte daha pozitif bağlanacak ve bu durum örgüt için olumlu neticeler ortaya çıkaracaktır. Alan yazında davranışsal bağlılık ile ilgili bazı yaklaşımlar söz konusudur.

2.1.2.2.2.1. *Becker'in yan bahis yaklaşımı.* Becker'e (1960) göre ekonomik sebepler örgütsel bağlılığın temel nedenlerindendir. Becker, bireylerin örgütten ayrıldıklarında örgütleri için yapmış oldukları yatırımları kaybetme düşüncesinde olduklarını belirtir (akt. Yetim, 2018). Çalışanlar bahis içerisine girmiş gibi davranış gösterme eğilimindedirler. Bu durumu yan bahis yaklaşımı olarak açıklayan Becker, çalışanların yan bahis kaynakları ne ise bu yönde bağlılık gösterdiklerini ifade etmiştir (Çillik, 2019). Bu şekilde, çalışan girmiş olduğu bahsi kaybetmemek adına davranışlarını dengede tutmak zorundadır. Böylece daha sonra gerçekleştirilecek davranışlar da etki altına alınmaktadır (akt. Çillik, 2019). İnce ve Gül'e (2005) göre Becker, bireylerin bağlılık göstermesinde etkili olan dört farklı yan bahis kaynağı olduğunu öne sürmüştür. Bunlar şu şekilde açıklanmaktadır:

Toplumsal Beklentiler: Toplumun düşünceleri bireyin iş değiştirme ve kendisi ile ilgili karar alma sürecinde bireyi etkiler ve kısıtlar. Böylece birey kendisini kısıtlayan bazı yan bahislere girmiş olur (Mert, 2019).

Bürokratik Düzenlemeler: Bu durum maddi sebeplerle yakından ilgilidir. Birey işten kendisinin talebiyle ayrılmak isterse; emekli aylığı vb. maddi imkanlardan mahrum kalacağı düşüncesindedir. Bu düşünce ile yan bahse girmiş olur (Mert, 2019).

Sosyal Etkileşimler: Bireyin başkalarıyla etkileşimi sonucu oluşan ve kendisi ile ilgili edinilen fikirlerin değişmemesi yönünde davranışlar sergiler (Mert, 2019).

Sosyal Roller: birey, farklı bir sosyal role ayak uyduramaz hale gelir. Kendisi ile ilgili hangi sosyal rolü benimsemiş ise ona uygun davranır (Mert, 2019). Becker'e (1960) göre bireyin yaşı ve kıdemi, yaptığı yatırımların göstergeleridir. Bu nedenle bireyin yaşı ve kıdemi ilerledikçe yatırımları da artar. Böylece örgütünden ayrılması oldukça güç hale gelir (Eğilmezkoğlu, 2011).

2.1.2.2.2.2. *Salancik'in yaklaşımı.* Salancik, örgütsel bağlılığı iki yönden ele almıştır. Bunlar tutumsal ve davranışsal boyutlardır (Mert, 2019). Bağlılığın oluşması için çalışanların kendi davranışlarına bağlı olmaları gerekir. Salancik, çalışanların davranışlarına bağlılıklarının örgüte bağlılığı da ortaya çıkarabildiğini ifade eder. Salancik'e (1977) göre; bireyin kesin, net bir biçimde gerçekleştirdiği, gerçekleştikten sonra geri dönüşü olmayan, kendi isteğiyle gerçekleştirdiği davranışları bağlılık üzerinde oldukça etkilidir (Çakır, 2007). Bu yaklaşımında, davranış ve tutumlar arasındaki uyumları önemsemektedir. Tepki ve davranışlar arasında uyum söz konusu ise bağlılık yaşanır. Ancak uyumsuzluk ortaya çıkar ise birey gerginlik yaşayabilir (Çillik, 2019).

Salancik'e göre, bağlılık oluşması için, işgörenlerin davranışlarını devam ettirme isteğinin olması gerekir (Mert, 2019). Sözü edilen bağlılık, işgörenlerin yapmış olduğu belirli bir davranışı ile özdeşleşmesi şeklinde ifade edilebilir.

2.1.2.2.3. Çoklu bağlılık yaklaşımı. Çoklu bağlılık ile ilgili yaklaşımı öne süren araştırmacılardan Reichers (1985), çoklu bağlılığın temeli olarak tutumsal bağlılığı almıştır. Çoklu bağlılık yaklaşımı örgüt ile ilgili tüm bileşenlere duyulan bağlılık olarak ele alınmaktadır. Çoklu bağlılık yaklaşımının diğer bağlılık türlerinden ayrı olarak ele alınmasının sebebi, örgütteki farklı faktörlerin düzeyleri farklı olan bağlılıklara neden olabileceğini savunmasıdır (Mert, 2019). Bu bağlılık yaklaşımına göre örgüt içerisinde yer alan bireylerin örgüte olan bağlılıklarının nedenleri ve bu bağlılığa etki eden faktörler aynı olmayabilir (Balay, 2000: 28-32). Morrow'a (1983) göre beş farklı bağlılık odağı vardır. Bunlar: *örgütsel odak*, *iş odağı*, *değer*, *meslek odağı* ve *sendikal odaktır*. İşgörenler; örgütlerine, mesleklerine, örgütün yöneticilerine, örgütü denetleyenlere, örgüt müşterilerine ve kendi çalışma arkadaşlarına farklı düzeylerde bağlılık gösterirler. Bu faktörler çoklu bağlılık yaklaşımının vurguladığı faktörlerdir.

Çoklu bağlılık yaklaşımında örgütte yer alan bireyler; örgütlerine, yaptıkları işe, çalışma arkadaşlarına, örgütü yönetenlere karşı farklı biçimlerde bağlılık gösterirler (Çelebi, 2009). Bu nedenden dolayı bireylerin çoklu bağlılık durumları ortaya konulurken örgüt ile ilgili tüm gruplar, bileşenler ve kaynaklar tespit edilmelidir. Çelebi'ye (2009) göre bu kaynaklar örgüt içerisinde yer alan işgörenler, örgüt yöneticileri, sendikalar, müşteriler, kısacası kamuoyu olarak ele alınabilir. Gül ve İnce'ye (2005) göre sonuç olarak bu yaklaşım türünde bireylerin örgüt ile ilgili tüm bileşenlere yönelik çeşitli bağlılıklar göstermelerini kabul etmek ve bu isteklerini onaylamak söz konusudur.

2.1.2.3. Örgütsel bağlılığın sonuçları. Mert'e (2019) göre bireylerin örgütsel bağlılıkları, örgütün sürekliliği ve etkili örgüt ortamı oluşmasını yakından ilgilendirmektedir. Ancak bazı durumlarda örgütsel bağlılığın olumsuz sonuçlar doğurduğu söylenebilir (Mert, 2019). Yalçın ve İplik (2005), çalışanlarda örgütsel bağlılığın yüksek düzeyde olmasını örgütteki üretimin daha fazla olması açısından önemli görmektedir. Örgütsel bağlılıkları yüksek bireyler örgütün faaliyetlerine daha çok katılma eğilimindedir (Yalçın ve İplik, 2005). Bununla beraber örgütsel bağlılığın düşük olmasının olumlu yönlerinin olabileceği ve yüksek düzeydeki örgütsel bağlılığın beklenilenin tersine olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı gözlenebilir (Balay, 2000).

Düşük bağlılık düzeyine sahip bireyler genel olarak zorunlu oldukları için örgütte yer alırlar (Bayram, 2005). Çalışanlar örgüte güçlü bağlılık hissetmezler. Bu durum, davranış ve tutumlarına da yansır. Bu bireylerin örgüt içerisinde tepkileri, olaylara ve durumlara karşı itirazları, şikâyetleri çok fazladır (Doğan ve Kılıç, 2007).

Düşük bağlılığa sahip işgörenler kendi amaç ve istekleri yönünde örgütün amaç ve beklentilerine göre daha gayretli olurlar. Mercan'a (2006) göre, düşük düzeyde bağlılığa sahip bireyler nedeniyle örgüt içerisinde; fazla devamsızlık, işe geç kalabilme, örgütte kalmaya devam etmeme istekleri görülebilmektedir.

İlmlı bağlılık düzeyinde olan bireyler genel olarak kendi kimliklerini koruma çabası içindedirler (Mert, 2019). Her ne kadar örgüt içerisinde üstlendikleri göreve ilişkin tecrübeleri yüksek olsa da örgüte karşı bağlılıkları düşük olabilmektedir. Bu bireylerde çoğu zaman örgütün değerlerini kısmi olarak benimseme görülür (Bayram, 2005). Vurdu'ya (2017) göre, bu bağlılık düzeyindeki bireyler düşük bağlılık gösteren bireylere göre örgüt için daha az sorun oluştururlar. Ancak zaman zaman örgüt açısında etkililiklerini ve verimliliklerini kaybedebilmektedirler.

Yüksek örgütsel bağlılık düzeyinde bireyler örgüte güçlü şekilde bağlanmalarını sağlayacak duygu ve tutum içersindedirler. Bu bağlılık düzeyinin oluşmasında bireylerin davranışları karşısında örgüt tarafından verilen ödüller büyük öneme sahiptir (Bayram, 2005). Aynı zamanda diğer çalışanlar ve yönetimin açık ve dürüst olmalarının, bireyler arasındaki iletişimin güçlü olmasının etkisi de oldukça büyüktür (Acar, 2006).

Yüksek örgütsel bağlılık düzeyindeki bireyler örgütleri ile ilgili çoğu etkenden memnundurlar. Üstlendikleri görev, çalışma arkadaşları, yöneticileri, makam ve mevkilerine karşı memnuniyet duyguları fazladır (Mert, 2019). Genel anlamda örgütten ayrılma düşüncelerine rastlanılmaz. Ancak; kendilerinin kısıtlandığını düşündüklerinde, mutsuz olduklarında, haksız yere ödül veya cezaya rastladıklarında bu düşünceleri değişebilmektedir (Bayram, 2005). Güney'e (2007) göre, örgütsel bağlılığı yüksek kişiler, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi ve örgütlerinin çıkarları için kendi kapasiteleri ile performanslarını en üst düzeye çıkarabilmektedirler.

Sonuç olarak;

Örgütsel bağlılık düzeyleri düşük olan bireylerde; yaratıcılıklarını ortaya koyabilme imkânı, özgün olarak çalışmalara katılabilme, insan kaynaklarının etkili kullanımı gibi durumlar bireylerin kendileri açısından olumlu sonuçlar olarak değerlendirilebilir. İşlerine son verilmesi ve işten ayrılmaları, kariyerlerindeki ilerlemenin

hızlı olamaması, bireysel maliyetler ise şahsi açıdan olumsuz sonuçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu düzeye sahip bireylerin olmasının örgüt açısından; işin ehli olmayan bireylerin örgütten ayrılması, bu sebepten dolayı işe yeni alımlar vb. yönüyle ortaya çıkan sonuçlar olumlu sonuçlardır. Ancak; örgütte yer alan bireylerin sürekli olarak değişmesi, üstlenilen görev dışında davranışlar sergilenmesi, işe geç kalma, devam sorunu, örgüt ortamında dedikodular örgüt açısından olumsuz sonuçlardır. (Balay, 2000; Doğan ve Kılıç, 2007; Özdevecioğlu, 2009).

Örgütsel bağlılık düzeyleri ılımlı olan bireylerde şahsi olarak; örgüte ait olma hissi, örgüt haricinde kimliğe sahip olabilme, yaratıcılık olanakları, güvenlik gibi durumlar olumlu sonuç olarak değerlendirilebilir. Kısıtlanmış olarak ortaya konan kariyer hedefleri, tam olarak hangi düzeyde bulunduğu anlaşılamayan bağlılık düzeyi ise şahsi açıdan olumsuz sonuçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu düzeye sahip bireylerin olmasının örgüt açısından; yüksek düzeyde iş tatmini, işin farklı bireylere devri, ayrılma isteklerinin çok fazla olmaması yönüyle olumlu sonuçları ortaya çıkmaktadır. Ancak; bu bireylerin örgütsel faaliyetlerinin azalması, kısıtlı işgören rolü ve tam anlamı ile örgüte ait olmama davranışları gibi sonuçlar örgüt açısından olumsuz sonuçlardır. (Balay, 2000; Doğan ve Kılıç, 2007; Özdevecioğlu, 2009).

Örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek olan bireylerde kendileri açısından; kariyer ilerlemesi olanakları, maaş veya ücret değişiklikleri imkânı, ödüllendirme, gibi durumlar olumlu sonuçlardır (Balay, 2000). Ancak; kendi gelişimleri için rahat hareket edememeleri, örgütün hedeflerini kısmi olarak kabullendikleri için değişimlere direnç göstermeleri, yakın çevreleri ile ilişkilerde sorunlar yaşanması, yaptıkları iş dışında fazla aktivite yapamamaları olumsuz sonuçlar olarak öne çıkmaktadır (Özdevecioğlu, 2009). Bu düzeye sahip bireylerin örgüt açısından; güven duygusu veren ve sadakatli işgören, örgütün beklenti ve istekleri yönünde çalışan, rekabet ortamını artıran olmaları yönüyle olumlu sonuçları söz konusudur (Doğan ve Kılıç, 2007). Doğan ve Kılıç'a (2007) göre; çok fazla verim alınamaması, yenilik ve uyumlarda yaşanan sorunlar, işlerinde çok daha gayretli olan çalışanlara yönelik öfke ve kıskançlık, örgütün değerleri ile uyuşmayan ve ahlaki olmayan tutum ile davranışlar, örgüt açısından olumsuz sonuçlardır.

Balay'a (2014) göre yüksek düzeyde örgütsel bağlılık birey açısından olumsuz sonuçlar doğurmanın yanında örgüte de olumsuz yansıyabilir. Örgüt içerisinde yüksek düzey bağlılığa sahip bireyler örgüt için tercih edilen bireyler olsa da bu bireylerin örgütün gerektirdiği koşullara uymaması söz konusu olabilir (Balay, 2014, s.100). Bağlılığın yüksek olması örgütteki esnekliğin azalmasına, örgütte daha önceden uygulanmış ve

geçmişte kalmış politikalara güvenin devam etmesine neden olabilir. Bu durum sonucu örgütte geleneksel hale gelmiş uygulamalar yerleşik bir hal alabilir. Bunun nedeni olarak örgütlerine yüksek bağlılık düzeyi gösteren bireylerin örgüt için yararlı olabilecek alternatif tepkiler koymama ve bu davranışları göstermeme eğiliminde olabilecekleri gösterilebilir.

2.1.2.4. Öğretmenler yönünden örgütsel bağlılığın değerlendirilmesi.

Okulların amaçlarına ulaşabilmesi ve okullardaki eğitimin nitelikli olması için öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda; işlerini gayretli şekilde yapması, eğitimin amaçlarına hizmet etmeye istekli olması ve mesleki açıdan yeterlilik algılarının yüksek olması gerekir (Eminoğlu Küçüktepe ve Erden, 2017). Okul kurumunun uygulayıcısı ve en temel faktörünün öğretmendir. Bu sebeple kendi örgütlerine bağlılıkları, yaptıkları işe karşı motivasyonları önemlidir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin düşük olması, öğrenci başarısını doğrudan etkilemekte ve öğrenci başarısının da düşmesine neden olabilmektedir (Balay, 2000).

Aydın ve Akdağ (2016), öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasının ve okul örgütüne karşı bağlılık duygularının yüksek düzeyde olmasının okul için oldukça önemlidir olduğunu ifade etmektedir. Kushman (1992) etkili ve verimli öğretim süreçleri gerçekleştirebilen öğretmenlerin bulunduğu kurumlarda öğrenci başarısının artış gösterdiğini tespit etmiştir (akt. Balay, 2014). Rosenholtz ve Simpson'a (1990) göre öğretmenlerin okula bağlılığını etkileyen faktörler şunlardır (akt. Kul, 2010) :

Öğretmenlerin asli görevleri: Öğretmenlerin temel görevleri; öğrencilerin istenilen hedeflere ulaştırılması, onların kişisel olarak gelişimlerine katkıda bulunmak, öğrencilere bilgi aktarımı ve yaşamlarına müdahale edilebilmesidir.

Örgütlerinde etkili performans gösterebilme: öğretmenlerin performanslarının etkili olup olmaması örgütlerine bağlılıklarını etkilemektedir.

Öğretmenlere Fiziki Olarak Ödüller Verilmesi: Her işgören işlerinde verdikleri emek ve çabanın karşılığını almak ister. Öğretmenler de okul örgütlerinin işgörenleri konumunda bulundukları için emeklerine karşılık ödüllendirilmek isterler. Emeklerinin neticesini alamadıklarında mutsuz ve memnuniyetsiz olabilir, okuldan ayrılmak isteyebilirler.

Üstlendikleri Görevlerde Özerk Olabilme ve Takdir Edilme: Öğretmenlerin özerk olması; kendileri ile ilgili durumları, davranışları, düşünceleri rahat bir şekilde ortaya koymalarını sağlar. Öğretmenler bu sayede tecrübelerini de ortaya koyabileceklerdir. Bu

durum eğitimde etkililiği artırabilir. Öğretmenlerin kendilerini kısıtlı hissetmeleri ve gerektiği yerlerde takdir görmemeleri okul örgütünden uzaklaşmalarına ve yabancılaşmalarına sebep olabilir.

Eğitim İle İlgili Fırsatlar: Okul örgütü içerisinde öğretmenlere sunulabilecek her öğrenme fırsatı kurumlarına daha çok bağlanmalarını sağlayabilir.

Yöneticilik ve Okul Yönetimi: Okul örgütlerinde yaşanan sıkıntılar ve karşı karşıya kalınan disiplin sorunlarına yönelik hem öğretmenler hem de idareciler-müdürler- tarafından bazı kurallar oluşturulmaktadır. Bu kurallar sayesinde okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri daha düzenli gerçekleşir. Ortaya konulan kurallar öğretmenleri tasadan uzaklaştırır ve öğretmen ve öğrencilere verimli eğitim ortamları sunulur. *Sonuç olarak;* öğretmen, yönetici ve okul örgütlerinin diğer işgörenlerinin yeniliklere, değişimlere ayak uydurması gerekmektedir (Mert, 2019). Okullarda öğretmenlerin; kendilerini güvende hissetmeleri, mutlu olmaları gerekir. Öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin yüksek olması kurumun hedeflerini de benimsemelerine yol açar (Mert, 2019). Bu sebeple okula fayda sağlayabilecek konularda kurumlarına destek olabilirler.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Uzaktan Eğitim İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Azizoğlu (2021) pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmaları -özellikle tez çalışmalarını incelemiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden konu ile ilişkili tezleri araştırmıştır. Özellikle pandemi sürecinden sonra uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların arttığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmalar genel olarak lisanüstü tezi şeklindedir. Tamamına yakını Türkçe yazılmıştır.

Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), uzaktan eğitime yönelik internet ortamında ders veren öğretim elemanlarının görüşlerini araştırmışlardır. Öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim ile ilgili hem olumsuz hem de olumlu görüşleri olmuştur. Öğretim elemanları teknik destek konusunda sorun yaşamadıklarını ancak kırsal kesimlerde internete erişim sorunları yaşandığını belirtmişlerdir. Teknik desteğin ders anlatım aşamasında neler yapılabileceği, hangi yöntem ve teknikler kullanılması gerektiği konusunda ise yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslere katılım, devam süreci yetersiz görülmüştür. Öğretim elemanları, yüz yüze eğitimde iletişimin daha rahat ve etkili olduğunu belirtmektedirler.

Duman (2020), uzaktan eğitim süreci ile ilgili yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Çalışmasını 28 öğretmen

adayı üzerinden gerçekleştirmiştir. Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecini 5 farklı boyut açısından değerlendirmişlerdir.

Öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde derslerin genellikle aynı ve benzer yöntemlerle devam ettirildiği görüşünde birleşmişlerdir. İkinci boyut olarak derslerin değerlendirme yöntemleri hakkında görüş belirtmişlerdir. Değerlendirmelerin ödev üzerinden yapıldığı görüşü savunulmaktadır. Bu değerlendirme işlemini öğretmen adayları memnuniyetle karşılamışlar ancak yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Üçüncü boyut adayların, uzaktan eğitim sürecinin avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri şeklindedir. Öğretmen adaylarına göre uzaktan eğitimin avantajları oldukça fazladır.

Diğer bulgulardan biri öğretim elemanı ve öğretmen adayı iletişimi ile ilgili olmuştur. Adaylar öğretim elemanları ile aralarında iletişim kopukluğu olmadığı görüşündedirler. Son boyutta ise adaylar, bu eğitim süreçleri ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitim sürecinin geliştirilmesi ve işlevinin artırılması ile ilgili adayların önerileri dikkate alınmıştır. Öğretmen adayları uzaktan eğitimi genel olarak olumlu değerlendirmişlerdir.

Kaleli-Yılmaz ve Güven (2015), *öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları* ile ilgili çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında branşları farklı öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Branşları farklı olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarında da farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri olumlu olan adaylar ile birlikte olumsuz görüşte olanlar da tespit edilmiştir. Olumsuz görüşe sahip olan adaylar eğitim esnasında blok ders işlenmesini uygun görmemektedirler. Ayrıca, ders dışında öğretmenlere soru sorma durumlarının olmayışı ve derslerde teknik sorunların olduğu görüşlerine sahiptirler. İletişim sorunlarının yaşanması, sorulara anında cevap alınamaması öğrenme düzeylerini etkilemektedir. Araştırmada özellikle teknik sorunlar ve öğrenme verimliliği bakımından yetersizlikler olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Olumlu görüşe sahip olan adaylar uzaktan eğitimde senkron ve asenkron uzaktan eğitim türleri üzerinde görüş belirtmişlerdir. Özellikle asenkron uzaktan eğitimin biraz daha etkili olduğu, öğrencinin hazırlıklı olmasını sağladığı ifade edilmiştir.

Taşkın ve Aksoy (2021), öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma Konya ilinde yapılmış ve 292 öğretmenin görüşleri incelenmiştir. ‘Uzaktan eğitime ilişkin görüşleri’ ortaya koyan anketi kullanmışlardır. Yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenler, genel olarak uzaktan eğitimde imkânların aynı düzeyde sağlanması için tüm öğrencilerin teknolojik alt yapıya sahip olması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimin

öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sosyalleşme bakımından zarar verdiği görüşündedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin okul kurumunda her düzeyde ve her öğrenci üzerinde uygulanamayacağı fikrindedirler.

Keskin ve Özer-Kaya (2020), yaptıkları çalışma ile pandemi sürecinde öğrencilerin internet tabanlı uzaktan eğitimine yönelik geri bildirimlerini incelemiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenciler özellikle öğretmenler ile iletişimde sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitimin bireysel ilerlemelerine ve kendilerine uygun çalışma ortamına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Fakat öğrenilenin hızlı unutulması ve uzaktan eğitim sırasında teknik sorunlar yaşadığını belirlemiştir.

Mercan (2018), yüksek lisans tezi çalışmasında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. 100 öğrenciye anket uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime bilgi iletişim teknolojileri, zaman ve uzaktan öğrenme süreçleri bakımından hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim derslerini alma yönünden arzulu çıkmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitime ilişkin pozitif ve negatif düşünceleri incelenmiştir. Her ne kadar öğrencilerin çoğunluğu olumlu görüş belirtmiş ise de derslere kendilerinin doğrudan katılamaması, altyapı ve teknolojik sorunlar yönünden olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca derslere devam etme mecburiyetinin olmamasını olumsuz değerlendirmişler ve sosyalleşmenin az olması dezavantaj olarak belirtilmiştir.

Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013), hem uzaktandan eğitimin hem de örgün eğitimin öğrencilerin başarılarına ve öğrenme süreçlerine etkisini incelemiştir. Kör ve diğerleri'ne (2015) göre, uzaktan eğitime katılanların dikkatinin ders içeriğine yönelik olması önemlidir. Bununla birlikte derslerin kalıcı olması gerekmektedir. Araştırmadan elde ettikleri sonuca göre ders ile ilgili araç-gereç ve materyallerin dijital platformda verilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitime katılanların öğrenme durumları uzaktan eğitimle desteklenmelidir. Bu çalışmalar eğitim sürecinde niteliği artıracaktır.

Erfidan (2019), yaptığı çalışmada öğretim elemanları ile öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini analiz etmiştir. Çalışmasını Balıkesir Üniversitesi'nde öğrenim gören 1715 öğrenci ve 10 öğretim elemanı üzerinden yapmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yarıya yakını uzaktan eğitimi olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Bu öğrenciler uzaktan eğitimin avantajlı yönlerinin olduğu görüşündedirler. Bu avantajın zaman ve mekan açısından olduğu ifade edilmiştir. Bunların yanında dezavantaj olarak; derslere devam edilememesi ve çok fazla sosyalleşme ile etkileşim olmaması ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre; ders hazırlık süreçlerinde biraz daha sistemli olunması gerektiği, profesyonel destek alınması, bazı standartların oluşturulması zorunluluğu görüş olarak ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanları, ders içeriklerinin fakülte ve bölümlere göre ayrı ayrı olması görüşünü savunmaktadırlar. Çalışmanın sonucu olarak uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyetler dile getirilmiştir. Ancak bu eğitimin eksik kalan yönleri ve dezavantajları da ifade edilmiştir.

Ağır (2007), Balıkesir Üniversitesi'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezi araştırmasında, hem özel okullarda hem de devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Bu tutumları demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çalıştığı kurum fark etmeksizin uzaktan eğitim ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Uzaktan eğitimde mekân sınırı olmaması katılımcılar yönünden avantaj olarak görülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik tutumlarda cinsiyet bakımından anlamlı ilişki tespit edememiştir. Ancak mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum düzeyleri diğer kıdeme göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte branşlara göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarda da farklılıklar tespit etmiştir. Fen, matematik gibi branşlarda tutumların daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş (2021) uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmalarında incelemeyi farklı değişkenler-cinsiyet, yaş, branş- üzerinden yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik düşüncelerinin cinsiyet, hizmet yılı ve yaşadığı yer değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak yaş ve branş değişkenlerine göre istatistik olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Ergüney (2017), Gazi Üniversitesi'nde ele aldığı doktora tezinde internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim ile ilgili sorunlara değinmiştir. Bu eğitim ile ilgili çözüm önerilerini araştırarak ne gibi uygulamalar yapılması gerektiğini, aksaklık, avantaj, dezavantaj durumlarını analiz etmiştir. Ergüney'e (2017) göre eğitim-öğretim süreçlerinde meydana gelebilecek olası sorunlar için daha önceden tedbir alınmalıdır. Yaptığı çalışma ile AB ülkeleri ile ülkemizdeki uzaktan eğitim süreçlerinin bir tablosunu ortaya çıkarmıştır. Sorunların tespit edilerek giderilmesi için çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Genel olarak bu sorunları iki kategoride değerlendirmiştir. Bunlar süreçlerin yönetimi ve organizasyondur. *Ayrıntılı olarak ise şu başlıklar altında ifade etmiştir:* Yönetimsel yapı, tertip ve düzenleme, altyapı -internete erişim- gibi teknik konular,

öğrencilerin desteklenme süreçleri, ekonomik açıdan maliyet, hangi derslerin uzaktan eğitime uygun olduğunun seçimleri şeklindedir. Öğrenciler yönünden ortaya çıkan sorunları ise, iletişim sorunu, süre baskısı, fiziki açıdan uzaklık, şahsi engeller, teknolojik açıdan sorunlar olarak değerlendirmiştir.

Çaydere ve Demirbaş (2022) uzaktan eğitime yönelik lisans düzeyinde öğrencilerin görüşlerini araştırmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya çıkmıştır. Araştırmasını bazı faktörler üzerinden de incelemişlerdir. Öğrencilerin yaşları, yaşadıkları coğrafi bölge, teknolojik imkanlar ile gün içerisinde aldıkları ders sayısına göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı sonuçlarını ortaya çıkarmışlardır. Bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Yağan (2021) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada uzaktan eğitime yönelik tutumları ve görüşleri incelemiştir. Araştırmasında öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutumlar genel olarak düşük çıkmıştır. Ayrıca bazı değişkenlere göre-cinsiyet-sınıf düzeyi-teknolojik imkânlar-maddi imkânlar- bu tutum ve görüşlerin farklılaşmadığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Ay (2022), Pamukkale Üniversitesi'nde yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan hizmet içi eğitim almalarını ve bu eğitim üzerine görüş ve düşüncelerini incelemiştir. Ay'ın (2022) çalışması, öğretmenlerin uzaktan eğitimi katılımcı-öğrenci-gözüyle değerlendirebildikleri çalışma olmuştur. Çalışmasında katılımcıların hizmet içi eğitimlerini uzaktan almaları ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymuştur. Genel olarak katılımcılar bu eğitim ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak; uzaktan eğitim sırasında çok fazla soru sorulamaması, eğitmen ve birbirleri ile etkileşim içinde bulunamamaları, bazı teknik sıkıntılar, eğitimlerin yetersiz ve tek yönlü olması şeklinde olumsuz görüş belirtmişlerdir. Çalışma, genel anlamda uzaktan eğitimin öğretmenlerin yararlarına olduğunu ortaya koymuştur.

Kurnaz, Kaynar, Şentürk-Barışık ve Doğrukök (2020) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmalarını demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak yapmışlardır. Kurnaz ve diğerleri (2020) araştırmalarında öğretmen görüşlerini; cinsiyet, görev yaptıkları şehir ve okul türü, kıdem, branş, hangi sınıf düzeyinde derslere girdikleri, kullanılan teknolojik cihazlara göre ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Ancak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri olumlu çıkmış ve bu değişkenler açısından anlamlı farklılıklar oluşmadığı sonucuna varılmıştır.

Taşlıbeyaz ve diğerleri (2014), Erzurum İli'nde, ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin, katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerini ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya koymuşlardır. Ay'ın (2022) çalışması gibi Taşlıbeyaz ve diğerleri'nin (2014) çalışması da öğretmenlerin uzaktan eğitimi katılımcı-öğrenci- gözüyle değerlendirebildikleri çalışma olarak ele alınabilir. Çalışmalarının sonucunda öğretmenler, uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarını genel anlamda olumlu bulmuşlardır. Özellikle uzaktan eğitimin asenkron-eş zamanlı olmayan- olması durumunda içeriklere, video ve materyallere istedikleri zaman ulaşılması olumlu bulunmuştur. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması değerli görülmüştür. Ancak öğretmenler, uzaktan eğitim süreçlerinde teknik olarak aksaklıkların yaşanmasını ve bu eğitimlerde etkileşimin sınırlı olması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

2.2.2. Uzaktan Eğitim İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Sabbah (2022) çalışmasında Ürdün'lü üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamda sahip oldukları öğrenme motivasyonlarının uzaktan eğitime yönelik algıları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Bu araştırmasında katılımcıların cinsiyet değişkenini de dikkate almıştır. Ayrıca öğrenim görülen eğitim yıllarına göre uzaktan eğitim algılarında farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Sonuç olarak; Ürdün'deki üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda motivasyonlarını çok yüksek bulmamıştır. Öğrenciler uzaktan eğitime yönelik olumlu-olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Genel olarak ise; internet konusunda alt yapı eksikliği, teknoloji hizmeti ve öğrenme kalitesi gibi bazı engeller olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimden hoşnut olduklarını belirtmiş, katılımcıların çevrimiçi öğrenme konusunda deneyimli oldukları görülmüştür.

Alas (2021) çalışmasında Irak'ta ilkokullarda gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının sorunlarını belirlemeye çalışmıştır. Demografik değişkenlerden; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, branş faktörlerini de dikkate almıştır. Çalışmasında Musul Şehri'ndeki okullar yer almıştır. Bu okullarda uzaktan eğitim ile ilgili uygulamaların analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri orta düzey çıkmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri genellikle olumsuzdur. Cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenleri yönünden uzaktan eğitime yönelik algılarda katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin devlet okulları ile özel okullarda çalışmaları yönünden uzaktan eğitime yönelik tutumları

arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel okul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algıları devlet okulu öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik algılarından daha yüksek çıkmıştır.

Alsoliman (2015), Salford Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, Suudi Arabistan'da kaliteli uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik çalışmaları ve yaklaşımları incelemiştir. Teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitim süreçlerinde de yenilikler ve gelişimler getirdiğini belirtmiştir. Araştırma; yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya göre Suudi Arabistan'da uzaktan eğitimin özellikle alt yapı ve teknoloji boyutunda önemli eksiklikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinin yetkililer tarafından iyi yönetilemediği ortaya konmuştur.

Cummings (2020) Queen's Belfast Üniversitesinde, lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimleri ile ilgili çalışma yapmıştır. Üniversiteler arasında rekabetlerin artması ile uzaktan eğitim sürecinin de önemi artmaya başlamıştır. Ayrıca yükseköğrenime olan talebin artması, eğitim öğretim süreçlerinin yalnızca yüzyüze olarak yürütülmesinin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Cumming'e (2020) göre eğitimciler ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştığı zorluklar dikkate alınmalıdır. Sonuç olarak öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin keyifli olduğunu ve iletişim açısından uygun olduğunu düşünmüşlerdir. Ancak bu eğitim ile ilgili eksiklikler giderilmelidir.

Bar Tal (2010) Anglia Ruskin Üniversitesi'nde yaptığı araştırmasında İsrail'deki bir öğretmen yetiştirme merkezinde uzaktan eğitim ile ilgili öğretmen-eğitimcilerin öğretim biçimlerini ele almıştır. Araştırmaya göre öğretmen-eğitimcilerin uzaktan eğitime geçişlerinde içsel ve dışsal güdülerin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yeni öğretim metodlarının, uzaktan eğitimde çalışan tüm öğretmen-eğitimcilerin akademik kurallar çerçevesinde uygun eğitimini gerektirdiği ifade edilmiştir.

2.2.3. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Dağlı ve Gençdal (2018) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ilgili algılarını incelemişlerdir. Çalışma Diyarbakır il merkezinde, 27 ilkokulda çalışan 534 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmalarında 'Örgütsel bağlılık ölçeğini' kullanmışlardır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları ile ilgili inceleme boyutunda öğrenim durumuna göre yalnızca *devam bağlılığı* yönünden anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmen algılarının; cinsiyetlerine, evli-bekar durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, medeni durum ve kıdeme göre ise öğretmenlerin algılarının hiçbir yönden anlamlı bir biçimde

farklılaşmadığını saptamışlardır. Örgütsel bağlılık ölçeği ile ilgili toplam ortalama değerleri *kararsızım* şeklinde çıkmıştır. Bu durum örgütsel bağlılık ile ilgili algı durumunun orta düzeyde oluştuğunu göstermektedir.

Çimen (2022), Manisa ili'nde yaptığı çalışmada lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinden incelemiştir. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin devam ve normatif bağlılık algıları *kararsızım* olarak ortaya çıkmıştır. ayrıca örgütsel bağlılıklarına ilişkin genel algıları da *kararsızım* şeklindedir. Ancak öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının ise katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları demografik değişkenler yönünden incelenmiştir. bu değişkenlerden; branşları, kıdemleri, medeni durumları açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak cinsiyet değişkeni yönünden, erkek lise öğretmenlerinin kadın lise öğretmenlerine göre duygusal bağlılık algıları yüksek çıkmıştır. çalışma süresi bakımından; aynı okulda 11 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin *devam bağlılıkları* 0-10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır.

Çeri (2020) çalışmada, pandemi döneminde çalışanların örgütsel bağlılıkları ile örgütsel adalet arasındaki ilişkide örgütsel desteğin rolünü incelemiştir. Çalışanların demografik değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerini ortaya çıkarmış ve anlamlı farklılıklar olup olmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada yaş faktörü yönünden katılımcıların yaşı arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinde artış gözlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda eğitim düzeyi yüksek katılımcıların; örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık, normatif bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Yukaruç (2022) çalışmada, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah tarzları ile bu öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemiştir. Çalışma Nevşehir ili'nde 544 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Yukaruç (2022) çalışmada bu araştırmada da kullanılan ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen '*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğini*' kullanmıştır. Ayrıca araştırmasını ortaokul öğretmenleri üzerinden yapması bu araştırma konusu ve kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin çok benzer çalışma olarak ele alınabilir. Sonuç olarak; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri *orta* düzey olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının; cinsiyetlerine, branşlarına, eğitim durumlarına ve yaşlarına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda; okul

müdürlerinin mizah tarzlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir.

Uysal (2022) yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algı durumlarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri orta düzey olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini farklı değişkenler yönüyle de ele almıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında; cinsiyet, yaş ve sendika üyeliği değişkenlerine göre farklılık tespit edilmemiştir. Ancak bağlılık düzeylerinde mesleki kıdem ile görev yapılan okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark tespit edilmiştir. Araştırmasının sonucunda kayırmacılık ile örgütsel bağlılık arasında negatif yönlü ve zayıf ilişki ortaya çıkmıştır. Uysal (2022) çalışmada örgütsel bağlılık düzeylerini alt boyutlar yönünden ele almıştır. Duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutunda, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 1120 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. Devam bağlılığı boyutunda ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları benzer düzey olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 10 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerden daha az olduğu tespit edilmiştir.

Gören (2012) Aydın ili örneği ile yapmış oldukları çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini tespit etmeye çalışmışlardır. Öğretmen ve yöneticilere yönelik, Allen ve Meyer'in (2004) geliştirdiği *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*'ni uygulamışlardır. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri düşük düzey olan *az katılıyorum* şeklinde ortaya çıkmıştır.

Çillik (2019) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezinde *Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle Örgütsel Sinizm Algıları Arasındaki İlişki'yi incelemiştir*. Araştırmasını Denizli ili Merkezefendi ilçesinde gerçekleştirmiştir. Çalışma, ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Yaptığı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bağlılık düzeylerini '*orta düzey*' olarak tespit etmiştir.

Sezgin (2010) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma Ankara İl'inde gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitim almış 270 ilköğretim okulu öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırmasında hem 'örgütsel bağlılık ölçeği' hem de 'okul kültürü' ölçeklerini kullanmıştır. Bu çalışmada örgütsel bağlılığın 3 boyut üzerinden incelenmesi yapılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılığı, devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha

yüksek çıkmıştır. Okul kültürü görüşleri bakımından öğretmenlerin görev kültürü baskın çıkmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılık ile okul kültürü arasında farklı boyutlarda pozitif ve anlamlı değerler elde edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) öğretmenler üzerinde yaptıkları örgütsel bağlılık çalışmalarında, örgütsel bağlılığın bazı faktörler açısından analizini yapmışlardır. Araştırma Ankara İl'inde yapılmış olup ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Topaloğlu ve diğerleri (2008) araştırmalarının sonucunda örgütsel bağlılık ile bazı faktörler arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu faktörleri; demografik faktörler (katılımcıların yaşı, cinsiyet, mesleki kıdem yılı, branşları, okul türü, idari görevi, maaşı) üzerinden analiz etmişlerdir. Araştırmalarının sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile cinsiyetleri ve branşları açısından bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile okul türü arasındaki ilişkileri analiz edilmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden daha çok olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmada idari görevi olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin idari görevi olmayan öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmada kazançlarından ve aldıkları maaşlarından tatmin olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin maaşından memnun olmayan öğretmenlere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile kıdem yılı değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Mesleğe yeni başlayanların örgütsel bağlılığı kıdemli olanlara göre çok çıkmıştır.

Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu (2010), ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını analiz etmişlerdir. Araştırma İzmir İli'nde ilköğretim okullarında görevli 353 öğretmen üzerinde yapılmıştır. “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Örgütsel bağlılığın 3 boyutu yönünden analizler yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bazı demografik faktörlere göre de incelenmiştir. Bu faktörler; katılımcıların cinsiyetleri, medeni halleri, yaşları, mesleki alanları, mesleki kıdemleri, kurumlarındaki çalışma süreleri ve sendikal tercihleri şeklinde ele alınmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyi diğer boyutlara göre daha fazla çıkmıştır. Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), araştırmalarının neticesinde, bağlılık düzeylerinde kıdeme ve sendikaya üyelik değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin normatif bağlılıklarının kadın

öğretmenlerden daha fazla çıktığı görülmüştür. Yaş faktörü analizine göre ise 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılıkları 35 ve altı yaş öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. Ayrıca evli öğretmenlerin normatif bağlılıkları bekar öğretmenlerde göre daha yüksek olmuştur. Örgütsel bağlılığın tüm boyutlarında sınıf öğretmenlerinin bağlılıkları branş öğretmenlerinden daha fazla ortalama değerine sahiptir. Kurumdaki çalışma zamanına göre duygusal, devam ve normatif bağlılıkları anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. O kurumda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin tüm bağlılık boyutları düzeyleri fazla çıkmıştır.

Akın ve Oman, (2015) araştırmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarını Tokat ilindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan 378 öğretmen üzerinden yapmışlardır. Veri toplama sürecinde; ‘Okulda İlişkilerde Güven Kültürü Ölçeği’ ile ‘Örgütsel Bağlılık Ölçeği’nden yararlanmışlardır. Çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını orta düzey olarak bulmuşlardır. Yaptıkları araştırmanın sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenler, örgütleri içerisindeki ilişkilerde yüksek oranda güven duymaktadırlar. Örgütsel bağlılıkları ise orta seviyede çıkmıştır. Alt boyutlarda ve bu iki kavram arasındaki ilişki bakımından ortaya çıkan sonuç ise; ‘uyum’ yönünden bağlılık ve güven durumları negatif yönlü anlamlı çıkmıştır. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutundan ise pozitif değerler elde edilmiştir. Akın ve Oman’a (2015) göre öğretmenlerin örgütlerinde hissettikleri güven, örgütsel bağlılık durumlarına pozitif katkı sağlamaktadır.

Kaya, Balay ve Tınaz (2014) yönetici ve öğretmenler üzerinden yaptıkları çalışmalarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini incelemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada yönetsel etkililik algıları da incelenmiştir. Araştırma 277 kişi üzerinde yapılmıştır. Bu kişiler 7 ilkokul 7 de ortaokul olmak üzere toplamda 14 okulda görev yapmaktadırlar.

Araştırmada; İra ve Şahin (2010) tarafından düzenlenmiş “Yönetsel Etkililik Ölçeği” ve Balay (2000) tarafından geliştirilmiş “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan bireylerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık açısından görüşleri yeterli düzeyde bulunmuştur. Ancak yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları bazı değişkenlere göre farklılık göstermiştir. Örneğin cinsiyet faktörü bakımından erkek yöneticilerin ve öğretmenlerin hem örgütsel bağlılıkları kadın öğretmenlere göre yüksek çıkmış hem de yönetsel etkililik algıları daha fazla çıkmıştır. Ayrıca ekonomik nedenler, yaptıkları görevler -öğretmen ve yöneticilik- o kurumda hizmet süreleri, okulların imkânları ve alt yapıları vb. faktörler yönünden anlamlı farklılıklar

olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucu olarak araştırmaya katılanların yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasında pozitif olarak yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililiklerinin, örgütsel bağlılık algılarını pozitif olarak, yüksek seviyede ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Karayılan ve Mert (2022), yaptıkları araştırmada devlet okulları ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının performansları üzerinde etkilerini incelemişlerdir. Araştırma İstanbul İli'nde yapılmış ve çalışmaya; ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler katılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri orta derecede olarak ortaya çıkmıştır.

Karayılan ve Mert'in (2022) çalışmalarında Devlet okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise; kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı olduğu, bu farklılıkta erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mert (2019), Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde ortaklaşa yürütülen yüksek lisans tezi olarak yaptığı çalışmasında ilkokul ile ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının; yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, kurumda görev yapan öğretmen sayısı, medeni durum, mesleki tecrübe, okul türü ve branşlarına göre değişip değişmediği incelemiştir. Öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, değişkenine göre örgütsel bağlılıklarının farklılaşmadığını görmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde; 40 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin 21-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Mert'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre analiz sonuçları incelendiğinde; duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı farka ulaşılmıştır. Devam bağlılığı boyutunda öğretmenlerin mesleki deneyim değişkeni benzerlik göstermektedir. Duygusal bağlılık boyutunda test sonuçlarına göre 15 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu belirtilebilir. Normatif bağlılık boyutunda da benzer şekilde 15 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin branş değişkenine

göre analiz sonuçları incelendiğinde; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farkın belirlenmediği görülmüştür.

2.2.4. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Tawfeeq (2022), Duhok Politeknik Üniversitesi akademisyenleri üzerinde yaptığı çalışmada; çalışanların yaş, cinsiyet ve kıdemlerinin ödül, ceza ve örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmasında, demografik değişkenlerden cinsiyetin ödül, ceza ve örgütsel bağlılık üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak katılımcıların yaşının hem ödül hem de ceza algısı üzerinde etkisini tespit etmiştir. Bununla birlikte katılımcıların yaşının örgütsel bağlılık üzerinde etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır.

Kouni, Koutsoukos, ve Panta (2018) Yunanistan'daki ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde çalışma yapmışlardır. Çalışmalarında öğretmenlerin okula bağlılıklarını oluşturmada okul yöneticilerinin rolünün önemini incelemişlerdir. Kouni ve diğerleri (2018) yapmış oldukları çalışmada dönüşümcü liderlik stili kullanan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek çıktığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Ancak; demografik değişkenlerin, okul türü ve iş deneyiminin öğretmenlerin görüşlerini etkilemediğini ortaya koymuşlardır.

Iqbal (2006) Manchester Üniversitesi'nde yaptığı çalışmasında; liderlik stilleri, örgütsel iklimin boyutları ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yüz kuruluştan veri toplamıştır. Sonuçlara göre bu kavramlar arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Alamir (2012) Londra Metropolitan Üniversitesi'nde yapmış olduğu çalışmada, işlemsel ve dönüşümcü liderliğin, örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini ve örgütsel adaletin ne düzeyde aracılık görevi olduğunu incelemiştir. İşgörenler arasında adalet algısı ne kadar çok artırılırsa bunun örgüte faydasının çok fazla olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca ne kadar uygun liderlik tarzları kullanılırsa örgütsel bağlılığın o kadar çok olumlu yönde etkileneceği görülmüştür. Çalışmanın sonucuna göre; dönüşümsel veya işlemsel liderlik stilleri iş tatmini ve örgütsel bağlılık faktörleri üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Ayrıca örgütsel adaletin, liderlik tarzı ve örgütsel bağlılık sonuçları arasında aracı bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Bagraim (2004) Warwick Üniversitesi'nde yaptığı doktora tezi çalışmasında Güney Afrikalı çalışanlar üzerinde örgütsel bağlılık durumlarını araştırmıştır. 637 anket verisine

ulaşmıştır. Bagraim'e (2004) göre elde edilen sonuçlar cesaret verici ve biraz da şaşırtıcı bulunmuştur. İşgörenlerin rgtsel bağlılıkları yksk çıkmıştır. İşlerinden ayrılma istekleri düşük çıkmıştır. Bu alışması ile örgütsel bağlılığa ilişkin elde edilen verilerin yönetim süreçlerine ve akademisyenlere yol göstereceğini belirtmektedir.

Cisneros, Shirley, Peņa, & Lourdes, (2022) Peru'da özel bir üniversitede yaptıkları çalışmada, restoranlarda çalışan 146 işçi üzerinde öğrenme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada yaşları 18 ile 55 arasında değişen katılımcılar yer almıştır. Sonuç olarak öğrenme ve örgütsel bağlılıklar arasında orta düzeyde, doğrudan ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Ancak Cisneros ve diğerleri (2022), öğrenmeyi alt boyutlar açısından da ele almışlardır. Örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık alt boyutu ile öğrenme arasında pozitif yönlü ilişki ortaya çıkmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın evrenini ve örneklemini oluşturan bilgiler ile birlikte; veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları mevcuttur. Bu bölüm araştırmada verilerin kimlerden ve nasıl elde edildiği bilgilerinin yer aldığı bölümdür. Ayrıca bilgilerin nasıl değerlendirileceği de bu bölümde aktarılmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile örgütsel bağlılıkları arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. İki değişken ve aralarında ilişki olup olmadığı araştırıldığı için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar'a (2009) göre tarama modelleri daha önceden varolmuş veya varlığını devam ettiren durumları değişikliğe uğratmadan tasvir etme yaklaşımlarıdır. Ayrıca ilişkisel tarama modelinde, araştırmaya konu olan değişkenlerin beraber değişip değişmeyeceği ve değişim söz konusu ise bu değişimin ne yönde, nasıl olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, 2009). Çalışma ile ilgili birçok kaynaktan araştırma ve tarama yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı branş öğretmenidir. Denizli ili Merkezefendi ilçesinde resmi olarak 34 tane ortaokul bulunmaktadır. Bu resmi ortaokullarda 1924 ortaokul branş öğretmeni bulunmaktadır (Denizli Merkezefendi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, 2022).

Araştırmada örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir -raslantısal- örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çıngı'ya (1994) göre örneklem, üzerinde çalışma yapılan evren ile ilgili bilgiler elde etmek ve veri toplamak amacıyla seçilmiş bir parçadır. Örnekleme ise evren ile ilgili en geçerli örnekleri seçmek için süreçlerde gerçekleştirilen tüm işlemlerdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Örneklem sayısı için Büyüköztürk ve diğerleri (2013) tarafından önerilen sürekli değişkenler için örneklem sayısı hesaplamaları kullanılmıştır. Bu hesaplamalarda; sapma miktarı 0,05, standart sapma 0,5 ve güven düzeyi 0,95 olarak alınmıştır. Örneklem büyüklüğünün %95 oranlarında geçerlilik ve güvenilirliği için; ulaşılması gereken örneklem büyüklükleri vardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Örneklem sayısı arttıkça evrenin ortalamasını doğru tahmin etme gücü de artmaktadır (Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri, 2022). Büyüköztürk ve diğerleri'ne (2013) göre evren büyüklüğünün yaklaşık 2000 olması durumunda ulaşılması gereken örneklem büyüklüğü yaklaşık 320 olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmada ölçeklere yanıt veren öğretmenlerden 405 branş öğretmenine ulaşılmış, örneklem sayısı 405 olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler tablo 3.1.'de yer almaktadır. Yüksek lisans ve doktora mezunu katılımcılar lisansüstü eğitim kademesi mezunu olarak değerlendirilebilir. Branş dersleri olarak; Türkçe, Sosyal Bilgiler, Arapça, Rehberlik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel eğitim dersleri sözel dersler olarak ele alınmaktadır. Bilişim Teknolojileri, Matematik, Fen Bilimleri dersleri sayısal dersler; Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar dersleri ise beceri dersleri kategorisinde ele alınmıştır.

Tablo 3.1. *Katılımcılara Ait Demografik Özelliklerin Dağılımı*

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	203	50,1
	Kadın	202	49,9
Yaş	20-30 yaş	39	9,6
	30-40 yaş	182	44,9
	40-50 yaş	159	39,3
	50 yaş üzeri	25	6,2
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	84	20,7
	11-20 yıl	192	47,4
	21 yıl üzeri	129	31,9
Eğitim	Lisans	362	89,4
	Lisans üstü	43	10,6
Branş	Sayısal (Bilişim Teknolojileri, Fen Bilimleri, Matematik)	132	32,59
	Sözel (Arapça, İngilizce, Özel eğitim, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik, Sosyal Bilgiler Türkçe)	241	59,50
	Beceri (Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarımı, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar)	32	7,90
TOPLAM		405	100

Tablo 3.1.'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ortaokullarda çalışan branş öğretmenidir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bakımından sayıları birbirine yakındır. Katılımcıların %50,1'i (203 kişi) erkek öğretmenlerden, %49,9'u (202 kişi)

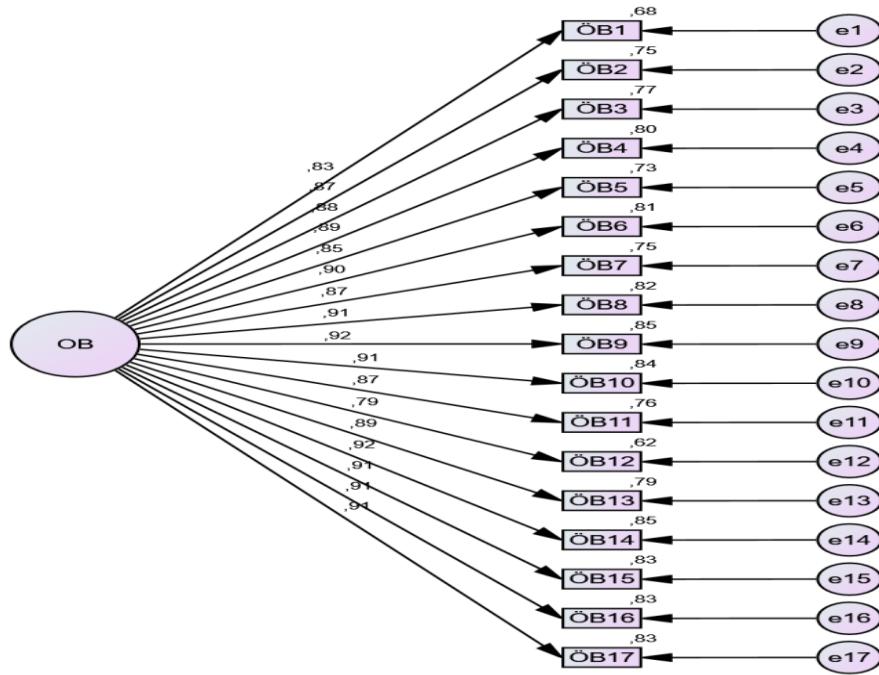
bayan öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde; katılımcıların %9,6'sı (39 kişi) 20-30 yaş, %44,9'u (182 kişi) 30-40 yaş, %39,3'ü (159 kişi) 40-50 yaş, %6,2'si (25 kişi) ise 50 yaş üzeri olarak yer almaktadır. Mesleki kıdem yönünden tablo 3.1. incelendiğinde; katılımcıların %20,7'si (84 kişi) 1-10 yıl, %47,4'ü (192 kişi) 11-20 yıl arası, %31,9'u (129 kişi) 21 yıl üstü kıdeme sahiptir. 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar araştırmaya katılanların yarısına yakındır. Çalışmaya katılanların çok büyük çoğunluğu (362 kişi) lisans mezunudur. Katılanların %10,6'sı (43 kişi) lisansüstü mezunu olarak değerlendirilebilir.

Branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde; katılımcıların %59,5'i (241 kişi) Türkçe, Sosyal Bilgiler, Arapça, Rehberlik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim gibi sözel ders branş öğretmenidir. Dolayısıyla katılımcıların yarıdan fazlasının sözel ders öğretmeni olduğu söylenebilir. Katılımcıların %32,5'i (132 kişi) Bilişim Teknolojileri, Matematik, Fen Bilimleri gibi sayısal ders branş öğretmenidir. Katılımcıların %8'i (32 kişi) ise Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar beceri dersleri branş öğretmenidir.

3.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veriler iki farklı ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçekler ile ilgili veriler toplanırken çalışmaya katılanlara ilişkin demografik bilgiler de istenmiştir. Bu ölçekler ' Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği (ÖİÖBÖ) ' ile 'Uzaktan Eğitim Değerlendirme (UEDÖ) ' ölçeğidir.

Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği (ÖİÖBÖ): Ölçek, Üstüner (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Üstüner'in (2009) geliştirdiği ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek tek boyutludur. Ölçek maddelerine verilen 5 dereceli yanıtlara göre katılımcıların örgütsel bağlılık düzeyleri ortaya çıkmaktadır. Bu yanıtlar; *Her zaman, Çoğu Zaman, Bazen, Nadiren, Hiçbir Zaman* şeklindedir. Üstüner (2009); bu ölçekten alınan yüksek puanın örgütsel bağlılığın yüksek, düşük puanın ise örgütsel bağlılığın düşük olması anlamına geldiğini belirtmiştir. Puanın düşük veya yüksek olduğu değerlendirilirken, aritmetik ortalamaya standart sapma eklenmesi ve çıkarılması ile oluşan aralığın *orta düzey* olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Üstüner'e (2009) göre örgütsel bağlılık; standart sapmanın aritmetik ortalamadan çıkarılması ile *düşük düzey*, eklenmesi ile *yüksek düzey* olarak değerlendirilebilir.



Şekil 3.1. Örgütsel bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi yapısal modeli.

Şekil 3.1.'de örgütsel bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizine ait ölçme modeli yer almaktadır. Ölçeğin 17 madde ve tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Tablo 3.3.'de ise bu ölçeğe ait *faktör yükü*, *standart hata*, *t* ve *p* değerleri yer almaktadır. Bu değerlerden standartlaştırılmış faktör yükleri değerlendirilmiştir. Şekil 3.1. ve tablo 3.3. birlikte değerlendirildiğinde bu ölçeğin faktör yükleri 0,785 ile 0,922 arasındadır ve tüm maddelere ait *t* değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).

Tablo 3.2. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Model Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Değerleri
X ² /sd	$0 \leq x \leq 3$	$3 \leq x \leq 5$	4.915
GFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.943
CFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.943
NFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.935
RMSEA	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 \leq x \leq .08$	.078
SRMR	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 \leq x \leq .10$	.022

Tablo 3.2.'de örgütsel bağlılık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen model uyum indeksleri yer almaktadır. Ki kare/serbestlik derecesinin 3'den küçük olması, CFI, IFI ve TLI değerlerinin 0,90'dan büyük olması ve RMSEA değerinin 0.08'den küçük olması gerekmektedir (Hu ve Bentler, 1999). SRMR değeri 0'a yaklaşırsa modelin uyum iyiliği artar. RMSEA değerinin 0.05'ten küçük veya eşit olması

iyi bir uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu, 0.08 ile 1 arasında olması ise vasat bir uyumu göstermektedir. RMSEA değerinin 0.10'dan büyük olması ise modelin kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009).

Ölçeğin χ^2/df , *CFI*, *TLI*, *IFI*, *RMSEA* ve *SRMR* uyum değerleri açısından kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. *Örgütsel Bağlılık Ölçeği Maddelerine Ait Faktör Yüğü, Standart hata, t ve p değerleri*

	Faktör yüğü	Standart hata	t	p
ÖB1	0,826	0,025	13,752	0,000
ÖB2	0,867	0,020	13,566	0,000
ÖB3	0,876	0,020	13,507	0,000
ÖB4	0,892	0,017	13,376	0,000
ÖB5	0,852	0,022	13,647	0,000
ÖB6	0,899	0,016	13,307	0,000
ÖB7	0,866	0,020	13,571	0,000
ÖB8	0,906	0,014	13,227	0,000
ÖB9	0,922	0,013	13,004	0,000
ÖB10	0,914	0,015	13,125	0,000
ÖB11	0,870	0,024	13,548	0,000
ÖB12	0,785	0,033	13,868	0,000
ÖB13	0,889	0,018	13,407	0,000
ÖB14	0,921	0,013	13,021	0,000
ÖB15	0,912	0,015	13,155	0,000
ÖB16	0,912	0,015	13,149	0,000
ÖB17	0,913	0,014	13,143	0,000

Tablo 3.3.'te örgütsel bağlılık ölçeği maddelerine ait *faktör yüğü*, *standart hata*, *t* ve *p* değerleri yer almaktadır. Madde faktör yükleri 0,785 ile 0,922 arasındadır ve tüm maddelere ait *t* değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$).

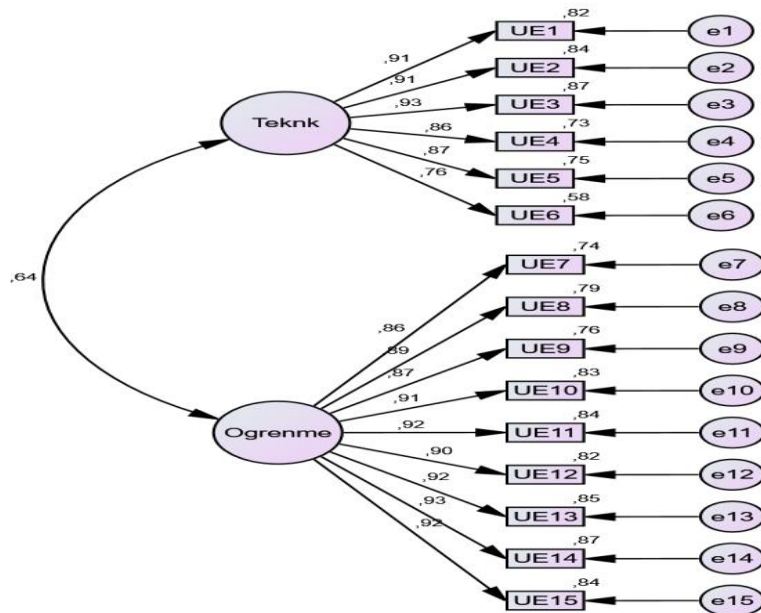
Uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği (UEDÖ): Bu ölçek; Özkul, Kırnık, Dönük, Altunhan ve Altunkaynak (2020) tarafından geliştirilmiştir. Özkul ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçek iki boyutludur. Bu boyutlar teknik ve öğrenme süreci şeklindedir. Ölçekte toplam 15 madde bulunmaktadır. İlk altı madde ölçeğin teknik boyutunu oluşturmaktadır. Son dokuz madde ise ölçeğin öğrenme boyutudur. Özkul ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir ve araştırmaya katılanların maddelere katılma dereceleri sınıflandırılarak yer almıştır. Ölçekte maddeler; *Hiç Katılmıyorum*, *Az katılıyorum*, *Orta Düzeyde*

Katılıyorum, *Çoğunlukla Katılıyorum* ve *Tamamen Katılıyorum* şeklinde cevaplanabilmektedir.

Tablo 3.4. Ölçek Seçenekleri İle Puanlama ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralıkları	Ölçüt
Tamamen Katılıyorum	5	4.20–5.00	Çok Yüksek
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.40–4.19	Yüksek
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.60–3.39	Orta
Az Katılıyorum	2	1.80–2.59	Düşük
Hiç Katılmıyorum	1	1.00–1.79	Çok Düşük

Tablo 3.4.'de Özkul ve diğerlerine göre *Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği*'nin ölçek seçenekleri ile puanlama ve puan aralığı olarak kullanılabilecek değerler verilmiştir. Bu değerlere bakılarak araştırma sonucunda elde edilen veriler değerlendirilebilir. Özkul ve diğerleri'ne (2020) göre bu ölçek ile katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili olumlu veya olumsuz bakış açıları ortaya çıkarılabilir. Ölçeklerden elde edilen verilere göre toplam puan ya da ortalama puan alınabilir. Boyut olarak da değerlendirilebilir. Ölçekten alınan puan arttıkça katılımcıların uzaktan eğitimi olumlu değerlendirdikleri, daha memnun oldukları ya da daha etkili buldukları yorumları yapılabilmektedir (Özkul ve diğ. 2020).



Şekil 3.2. Uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği doğrulayıcı faktör ölçme modeli

Şekil 3.2.'de UEDÖ doğrulayıcı faktör analizi ölçme modeli yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için IBM AMOS 24 yazılımı kullanılmıştır. Ölçeğin 15 madde ve iki faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Tablo 3.6.'da ise bu ölçeğe ait *faktör yükü*, *standart hata*, *t* ve *p* değerleri yer almaktadır. Şekil 3.2. ve tablo 3.6. birlikte değerlendirildiğinde bu ölçeğin faktör yükleri 0,780 ile 0,935 arasındadır ve tüm maddelere ait *t* değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).

Tablo 3.5. *Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği Model Uyum İndeksleri*

İncelenen Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Değerleri
χ^2 / sd	$0 \leq x \leq 3$	$3 \leq x \leq 5$	4,524
GFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.926
CFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.926
NFI	$.95 \leq x \leq 1.00$	$.90 \leq x \leq .95$	.912
RMSEA	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 \leq x \leq .08$	.076
SRMR	$.00 \leq x \leq .05$	$.05 \leq x \leq .10$	.035

Tablo 3.5.'te UEDÖ doğrulayıcı faktör analizi sonrasında elde edilen model uyum indeksleri yer almaktadır. Hu ve Bentler'e (1999) göre; Ki kare/serbestlik derecesinin 3'den küçük olması, CFI, IFI ve TLI değerlerinin 0,90'dan büyük olması ve RMSEA değerinin 0.08'den küçük olması gerekmektedir. SRMR değeri 0'a yaklaşırsa modelin uyum iyiliği artar. RMSEA değerinin 0.05'ten küçük veya eşit olması iyi bir uyumu, 0.05 ile 0.08 arasında olması yeterli bir uyumu, 0.08 ile 1 arasında olması ise vasat bir uyum anlamına gelmektedir. RMSEA değerinin 0.10'dan büyük olması ise modelin kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Yılmaz ve Çelik, 2009). Ölçeğin χ^2/df , CFI, TLI, IFI, RMSEA ve SRMR uyum değerleri açısından kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi için amos yazılımı kullanılmıştır.

Tablo 3.6. UEDÖ Maddelerine Ait Faktör Yüğü, Standart Hata, t ve p Değerleri

		Faktör yüğü	Standart hata	t	p
Teknik	UE1	0,872	0,022	11,726	0,000
	UE2	0,882	0,021	11,520	0,000
	UE3	0,928	0,015	9,639	0,000
	UE4	0,876	0,019	11,795	0,000
	UE5	0,890	0,019	11,418	0,000
	UE6	0,780	0,030	13,095	0,000
Öğrenme	UE7	0,844	0,021	13,510	0,000
	UE8	0,878	0,017	13,273	0,000
	UE9	0,865	0,019	13,393	0,000
	UE10	0,921	0,013	11,909	0,000
	UE11	0,922	0,013	12,620	0,000
	UE12	0,901	0,014	13,013	0,000
	UE13	0,935	0,011	11,473	0,000
	UE14	0,929	0,011	12,450	0,000
	UE15	0,921	0,013	12,661	0,000

Tablo 3.6.'da UEDÖ maddelerine ait; *faktör yüğü, standart hata, t ve p* değerleri yer almaktadır. Madde faktör yükleri 0,780 ile 0,935 arasındadır ve tüm maddelere ait *t* değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,001$).

Tablo 3.7. Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği İle Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeğinin Güvenirliği ve Ölçeklere Ait İç Tutarlılık Katsayıları

	Madde sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı
Örgütsel Bağlılık	17	0,984
Teknik	6	0,951
Öğrenme	9	0,976
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (Genel)	15	0,967

Tablo 3.7.'de ölçeklerin ve alt boyutlarının güvenirliği için hesaplanan cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları yer almaktadır. Bulunan değerler bu araştırmadan elde edilen sonuçlara aittir. İç tutarlılık katsayıları; örgütsel bağlılık için 0,984, uzaktan eğitime yönelik tutum için 0,967, uzaktan eğitim ölçeği alt boyutlarından; teknik için 0,951 öğrenme içinse 0,976 olarak bulunmuştur. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0,80 ve üzeri olduğu için ölçeklerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir (Field, 2009).

3.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma için resmi kurumlardan ve ölçeği geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan iki ölçekli ve demografik soruların yer aldığı anket; katılımcılara iletişim araçları ve yüz yüze olacak şekilde iletilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada 405 öğretmenden gelen yanıtlar internet ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma verileri çözümlemesinde IBM SPSS Statistics v22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce değişkenlere ait tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir.

Tablo 3.8. *Değişkenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	$\bar{X}$	S	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Bağlılık	3,49	0,95	-0,59	-0,02
Teknik	3,16	0,92	-0,14	-0,21
Öğrenme	2,57	0,93	0,45	-0,04
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (Genel)	2,80	0,84	0,28	0,17

Tablo 3.8.'de uzaktan eğitime yönelik tutum ortalama değer 2,80'dir. Örgütsel bağlılık için 3,49, uzaktan eğitim alt boyutlarından; teknik için 3,16, öğrenme için 2,57'dir. Uzaktan eğitime yönelik tutum için çarpıklık katsayısı 0,28'dir. Çarpıklık katsayıları; örgütsel bağlılık için -0,59, uzaktan eğitim alt boyutlarından; teknik için -0,14, öğrenme için 0,45'tir. Uzaktan eğitime yönelik tutum için basıklık katsayısı ise 0,17'dir. Basıklık katsayısı; örgütsel bağlılık için -0,02, uzaktan eğitim alt boyutlarından; teknik için -0,21, öğrenme için 0,04'tür. Değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olduğu için değişkenlerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Bu nedenle verilerin analizinde *parametrik istatistikler* kullanılmıştır. Bu kapsamda örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinden teknik ve öğrenme alt boyutları; cinsiyet ve eğitim durumuna göre karşılaştırılırken bağımsız örneklemelerde *t testi* kullanılmıştır. Yaş, mesleki kıdem ve bransa göre karşılaştırılırken ise *tek yönlü varyans analizi* kullanılmıştır. Bunun yanında örgütsel bağlılık ile teknik ve öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemek için *Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı* ve yordama için *çoklu doğrusal regresyon analizi* kullanılmıştır.

Birinci alt problem olan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?” için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. İkinci alt problem

olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?” için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir Üçüncü alt problem olan “Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” için bağımsız örneklemelerde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dördüncü alt problem olan “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” için bağımsız örneklemelerde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Beşinci alt problem “Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve uzaktan eğitim algıları arasında ilişki nasıldır?” için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Altıncı alt problem olan “Uzaktan eğitim süreçleri örgütsel bağlılığı yordamakta mıdır?” için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan öğretmenlere öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği (ÖİÖBÖ) ve uzaktan eğitim değerlendirme ölçeği (UEDÖ) uygulanmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan veriler, bulgular bu bölümde yer almaktadır. Elde edilen veriler ayrıntılı olarak analiz edilecektir.

4.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Bu bölümde katılımcıların uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinde (UEDÖ) yer alan sorulara verdikleri yanıtların düzeyleri ve değerlendirme verileri yer almaktadır. Ayrıca; araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ve uzaktan eğitimin alt boyutları ile ilgili düzeyleri bu başlık altında irdelenmiştir. Çalışmanın birinci alt problemi; *Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algı Düzeyleri*

Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği					
	n	Ortalama	SS	Katılım Düzeyi Değerlendirme	
1. Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim zaman ulaşırım.	405	3,18	1,05	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
2. Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim yerde ulaşırım.	405	3,14	1,05	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
3. Uzaktan eğitimle verilen derslere ulaşmak benim için kolaydır.	405	3,20	1,04	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
4. Uzaktan eğitimle verilen derslerin uygulama takvimleri konusunda bilgiye sahibim.	405	3,16	0,99	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
5. Uzaktan eğitimde tercih edilen online platformları (zoom,discord vb.) etkili kullanırım.	405	3,22	1,03	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
6. Uzaktan eğitimle verilen derslere erişimde sıkıntı yaşadığımda teknik destek alırım.	405	3,06	1,01	Orta düzeyde katılıyorum	Orta

(devamı arkadadır)

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algı Düzeyleri (devamı)

7. Uzaktan eğitim öğrenme süreçleri açısından verimlidir.	405	2,55	0,99	Orta düzeyde katılıyorum	Düşük
8. Uzaktan eğitim süreci öğrenme motivasyonumu artırır.	405	2,46	1,00	Az katılıyorum	Düşük
9. Uzaktan eğitim aracılığıyla kendi öğrenme sürecimi değerlendiririm.	405	2,65	1,02	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
10. Uzaktan eğitim öğrenme özelliklerime uygundur.	405	2,53	1,02	Az katılıyorum	Düşük
11. Uzaktan eğitim süreci yeni öğrenmelere beni teşvik eder.	405	2,62	1,04	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
12. Uzaktan eğitim kalıcı öğrenmemi kolaylaştırır.	405	2,48	0,98	Az katılıyorum	Düşük
13. Uzaktan eğitimle verilen derslerin kişisel ve mesleki gelişimime katkı sunar.	405	2,63	1,02	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
14. Uzaktan eğitimle verilen derslerin öğretim tasarımı etkilidir.	405	2,59	1,02	Az katılıyorum	Düşük
15. Uzaktan eğitim öğrenme sürecimi zenginleştirir.	405	2,60	1,03	Orta düzeyde katılıyorum	Orta
TOPLAM	405	2,80	0,84	Orta düzeyde katılıyorum	Orta

Tablo 4.1.'de tüm katılımcıların UEDÖ'ye verdikleri yanıtlar ile ilgili istatistiki değerler yer almaktadır. Bu ölçek sorularına verilen yanıtlar genellikle orta ve düşük düzeydedir. Ölçekte yer alan ilk altı madde uzaktan eğitimin teknik boyutu ile ilgili olup son dokuz madde ise öğrenme boyutu ile ilgilidir (Özkul ve diğ. 2020). Ölçekten elde edilen toplam puana bakılarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik genel algı düzeylerinin *orta düzey* olduğu söylenebilir. Katılımcılar ile ilgili demografik değişkenlere bakılmadan uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin istatistiksel veriler ise tablo 4.2.'de yer almaktadır. Tablo 4.2.'ye göre katılımcıların uzaktan eğitime yönelik alt boyutlardan teknik boyutu düzeyleri *orta düzey*, öğrenme boyutu düzeyi ise *düşük düzey* olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları İle Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri

	n	Ortalama	SS	Değerlendirme
Uzaktan Eğitime Yönelik				
Tutumlar Ölçeği	405	2,80	0,84	Orta
Teknik	405	3,16	0,92	Orta
Öğrenme	405	2,57	0,93	Düşük

Tablo 4.2.'de öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ile alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma istatistikleri verilmiştir. Özkul ve diğerleri'ne (2020) göre bu ölçekten elde edilen puanlara göre katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili olumlu veya olumsuz bakış açıları ortaya konmaktadır. Ölçeklerden elde edilen verilere göre toplam puan ya da ortalama puanlara göre değerlendirme yapılabilmektedir. Ayrıca puanlara bakılarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algıları boyut olarak da değerlendirilebilir (Özkul ve diğ. 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları ile alt boyutlara ilişkin düzeyler, toplam puanlara bakılarak değerlendirilebilir. Uzaktan eğitime yönelik algılar genel olarak orta düzey çıkmıştır. Uzaktan eğitimin teknik boyutu ile ilgili katılımcılar genellikle *orta düzeyde katılıyorum* ifadesini tercih etmişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitim teknik alt boyutu algı düzeyleri *orta* şeklinde değerlendirilir. Uzaktan eğitimin öğrenme alt boyutu ile ilgili verilen yanıtlara göre katılımcıların *az katılıyorum* seçeneğinde yoğunlaştıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenme alt boyutu toplam puanlara bakıldığında katılımcıların uzaktan eğitim öğrenme alt boyutu algı düzeyleri *düşük* şeklinde değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik alt boyutlardan tekniğe yönelik algı düzeylerinin orta düzey çıkması teknik anlamda çok fazla destek alamamalarından, uygun yer ve zamanda uzaktan eğitimden yararlanamama durumlarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin uzaktan eğitime hem katılımcı hem de eğitmen olarak katılmaları söz konusu olduğu için bu sonuçlar ortaya çıkmış olabilir. Öğrenme alt boyutu yönünden ise algı düzeylerinin düşük çıkması öğrenme süreçlerinden verim alamadıkları, uzaktan eğitimde gerçekleştirilen uygulamalarının öğrenme ve öğretme yönünden yetersiz kalmasından kaynaklanmış olabilir.

4.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bu başlık altında irdelenmiştir. Çalışmanın ikinci alt problemi; Öğretmenlerin *örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?* şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular tablo 4.3.'de yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algı Düzeyleri

Örgütsel Bağlılık Ölçeği					
	n	Ortalama	SS	Katılım Düzeyi	Değerlendirme
1. Okulumda planlama, örgütleme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	405	3,52	1,04	Çoğu Zaman	Yüksek
2. Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	405	3,55	1,06	Çoğu Zaman	Yüksek
3. Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	405	3,37	1,07	Çoğu Zaman	Orta
4. Önerilerim okul yönetimince dikkate alındığı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	405	3,52	1,04	Çoğu Zaman	Yüksek
5. Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor	405	3,41	1,06	Çoğu Zaman	Yüksek
6. Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	405	3,44	1,07	Çoğu Zaman	Yüksek
7. Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.	405	3,49	1,05	Çoğu Zaman	Yüksek
8. Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	405	3,55	1,03	Çoğu Zaman	Yüksek
9. Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	405	3,55	1,08	Çoğu Zaman	Yüksek
10. Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	405	3,52	1,08	Çoğu Zaman	Yüksek
11. Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	405	3,38	1,15	Çoğu Zaman	Orta
12. Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	405	3,45	1,10	Çoğu Zaman	Yüksek
13. Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	405	3,47	1,09	Çoğu Zaman	Yüksek

(devamı arkadadır)

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Algı Düzeyleri (devamı)

14. Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	405	3,52	1,07	Çoğu Zaman	Yüksek
15. Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	405	3,52	1,07	Çoğu Zaman	Yüksek
16. Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığımı düşünüyorum.	405	3,49	1,09	Çoğu Zaman	Yüksek
17. Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	405	3,50	1,07	Çoğu Zaman	Yüksek
TOPLAM	405	3,49	0,95	Çoğu Zaman	Yüksek

Tablo 4.3.'de tüm katılımcıların ÖİÖBÖ'ye verdikleri yanıtlar ile ilgili istatistiki değerler yer almaktadır. Bu ölçek sorularına verilen yanıtlar genellikle yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin bu ölçekte *her zaman* veya *çoğu zaman* yanıtlarını daha fazla seçtikleri söylenebilir. Tablo 4.3.'de katılımcıların ölçek yanıtları yalnızca iki madde üzerinde orta düzey olarak bulunmuştur. '*Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum*' maddesi ile '*Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor*' maddelerine verilen yanıtların derecesi orta düzeydir. Nitekim madde içeriklerine bakıldığında iki maddenin benzer içerikler taşıdığı söylenebilir.

Tablo 4.3.'de öğretmenlerin iki maddeye verdikleri yanıtların orta düzey çıkmasının farklı nedenlerinden söz edilebilir. Bu durum okul idaresinin, idare görevini yürüten tüm yöneticilerin tutum ve davranışlarından kaynaklanmış olabilir. Yöneticiler bazı kurumlarda okullarında görev yapan öğretmenlerini; aldıkları kararlara, uyguladıkları sistemlere dahil etmeden tek başına karar alabilmektedirler. Aldıkları kararları öğretmenlerine iletmeden uygulamaya koyup onlardan yalnızca buna uymalarını isteyebilmektedirler. Bu durum iki maddeye verilen yanıtların orta düzeyde çıkmasının nedenlerinden olabilir.

Ortaokul kurumlarında bazı dönemlerde kısa sürede çok fazla yönetici değişimi yaşanabilmektedir. Bazı idarecilerin istifa etmesi, öğretmenlik mesleğine geri dönmeleri, idarecilerin görev sürelerinin dolması nedeniyle zorunlu rotasyona uğramaları, olumsuz olaylarda üst amirler tarafından görevden alınabilmeleri gibi durumlar bu değişimin sebeplerinden olabilmektedir. Bununla birlikte yeni gelen okul idarecilerinin kendilerine

özgü yönetim sistemlerinin olması, kişilik özelliklerinin farklılığı, öğretmenlerine alışma süreleri gibi faktörler öğretmenlerin yönetimin aldığı kararlara, uyguladığı sistemlerde söz sahibi olmalarına engel olabilmektedir. Bu nedenlerle öğretmenlerin iki maddeye verdikleri yanıtlar bu düzeyde çıkmış olabilir.

Katılımcılar ile ilgili demografik değişkenlere bakılmadan örgütsel bağlılık ölçeğine verilen yanıtların ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin istatistiksel veriler ise Tablo 4.4’de yer almaktadır.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri

	n	Ortalama	SS	Değerlendirme	Katılım Düzeyi
Örgütsel Bağlılık Ölçeği					
Örgütsel Bağlılık	405	3,49	0,95	Yüksek	Çoğu Zaman

Tablo 4.4’e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ölçeklerine verdikleri yanıtların ortalaması dikkate alındığında örgütsel bağlılıklarının yüksek çıktığı ifade edilebilir. Bu durum; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, eğitim-öğretim kademesi, branşları vb. faktörlerden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca öğretmenlerin görev yaptıkları; bölge, il, ilçe gibi durumlar da bu sonuçların çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bunların yanında görev yaptıkları okulun; fiziki yapısı, yöneticilerin tutumları, öğretmenler arası ilişkiler de etki göstermiş olabilir.

4.3. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin demografik değişkenlere göre elde edilen bulgular bu başlıkta yer almaktadır. Öğretmenlerin; uzaktan eğitime yönelik algıları ve örgütsel bağlılıklarının demografik değişkenlere göre nasıl değiştiği alt başlıklar halinde ve tablolarda yer alacaktır.

4.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.5.’de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklemelerde t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

		n	Ortalama	SS	sd	t	p
Teknik	Erkek	203	3,07	0,94	403	-2,028	0,043*
	Kadın	202	3,25	0,90			
Öğrenme	Erkek	203	2,46	0,90	403	-2,245	0,025*
	Kadın	202	2,67	0,94			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Erkek	203	2,71	0,84	403	-2,383	0,018*
	Kadın	202	2,90	0,83			

* $p < .05$

Uzaktan eğitim değerlendirme süreci, *teknik* ve *öğrenme* boyutu olarak iki alt boyutta yer almıştır. Tablo 4.5.'de hem uzaktan eğitime hem de uzaktan eğitimin alt boyutlarına yönelik verilen yanıtların cinsiyet bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri yer almaktadır. Analiz sonucunda; teknik ($t=-2,028$, $p<0,05$), öğrenme ($t=-2,245$, $p<0,05$) ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda ($t=-2,383$, $p<0,05$) anlamlı fark vardır. Teknik, öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda kadınların ortalamasının erkeklerin ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü için *Cohen d* hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama ile etki büyüklüklerinin hangi düzeylerde olduğu ortaya konmuştur. Kılıç (2014) Cohen'in etki büyüklüğü (*d*) değerinin 0,2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün *zayıf*, 0,5 olması durumunda *orta* ve 0,8'den büyük olması durumunda ise *kuvvetli* olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Uzaktan eğitimin teknik boyutu ile ilgili Cohen *d* değeri 0,19, öğrenme boyutu ile 0,228; uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda ise bu değer 0,227 olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, teknik boyutunda etki büyüklüğü *zayıf*; öğrenme boyutu ile uzaktan eğitime yönelik toplam puanda etki büyüklüğünün *orta* olduğu söylenebilir.

Bu durum kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili alt yapı ve teknik bilgiler konusunda erkek öğretmenlere göre daha bilgili oldukları şeklinde açıklanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinin öğrenme açısından da faydalı olduğunu düşündükleri yorumu çıkarılabilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.'da yaşa göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.. Uzaktan eğitim değerlendirme süreci, *teknik* ve *öğrenme* boyutu olarak bu tabloda iki alt boyutta yer almıştır. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre toplam

puanları da Tablo 4.6.'da yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaş durumları 3 ayrı değer aralığında olacak şekilde tablo 4.6.'da verilmiştir. Yaşları 20-30 aralığında olan öğretmenlerin mesleklerinde yeni, yaşları 30-40 arası olan öğretmenlerin mesleklerinde orta yaş grubunda, 40 yaş üstü olanların ise mesleklerinde diğer yaş gruplarına göre daha fazla deneyim sahibi oldukları söylenebilir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Teknik	20-30 yaş (1)	39	3,28	0,95	2,402			
	30-40 yaş (2)	182	3,32	0,84		6,528	0,002	2-3
	40 yaş üstü (3)	184	2,98	0,97				
Öğrenme	20-30 yaş (1)	39	2,71	0,95	2,402			
	30-40 yaş (2)	182	2,58	0,88		0,702	0,496	-
	40 yaş üstü (3)	184	2,52	0,97				
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	20-30 yaş (1)	39	2,93	0,86	2,402			
	30-40 yaş (2)	182	2,88	0,74		2,427	0,090	-
	40 yaş üstü (3)	184	2,71	0,91				

*p< 0,01

Tablo 4.6.'da analiz sonucunda yaşa göre; öğrenme ($F=0,702$, $p>0,05$) ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda ($F=2,427$, $p>0,05$) anlamlı fark yokken, teknik ($F=6,528$, $p<0,01$) puanlarında anlamlı fark vardır. Teknik puanlarında görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden olan Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda teknik puanlarında 30-40 yaş arasında olanların ortalaması, yaşı 40 ve üstü olanların ortalamasından daha fazladır.

Bu durum 30-40 yaş aralığında olan katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde teknik bilgi ve destek anlamında daha bilgili oldukları şeklinde yorumlanabilir. Uzaktan eğitim sürecinde zaman ve mekan sorunu yaşamadıkları, sorun yaşadıklarında teknik destek alabildikleri, uzaktan eğitim platformlarını 40 yaş üstü olanlara göre daha iyi kullanabildikleri yorumları yapılabilir. 30-40 yaş grubundaki öğretmenler okul örgütlerinde orta yaş grubu olarak bilinir. Bu grup teknolojiyi daha iyi kullanabilmektedir. Uzaktan eğitim teknolojiden bağımsız olmayan eğitim olduğu için bu farklılık ortaya çıkmış olabilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.7.'de mesleki kıdem yılına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Uzaktan eğitim değerlendirme süreci, *teknik* ve *öğrenme* boyutu olarak bu tabloda iki alt boyutta yer almıştır. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toplam puanları da Tablo 4.7.'de yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri 3 ayrı değer aralığında olacak şekilde tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Teknik	1-10 yıl (1)	84	3,37	0,88	2,402			
	11-20 yıl (2)	192	3,27	0,87		10,704	0,000	1-3, 2-3
	21 yıl ve üstü (3)	129	2,86	0,96				
Öğrenme	1-10 yıl (1)	84	2,66	0,96	2,402			
	11-20 yıl (2)	192	2,64	0,88		3,259	0,039	1-3, 2-3
	21 yıl ve üstü (3)	129	2,40	0,96				
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	1-10 yıl (1)	84	2,94	0,82	2,402			
	11-20 yıl (2)	192	2,89	0,77		6,912	0,001	1-3, 2-3
	21 yıl ve üstü (3)	129	2,58	0,90				

*p< 0,01

Tablo 4.7.'de analiz sonucunda mesleki kıdem yılına göre; teknik (F=10,704, p<0,001), öğrenme (F=3,259, p<0,05) ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda (F=6,912, p<0,01) anlamlı fark vardır. Teknik, öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden olan Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda; teknik, öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olanların ortalaması 20 yıl ve daha az deneyime sahip olanların ortalamasından daha düşük bulunmuştur.

1-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olanlar yeni, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar orta düzeyde tecrübeli, 21 yaş ve üzeri olanlar ise mesleklerinde deneyimli öğretmen grubu olarak değerlendirilebilir. Uzaktan eğitim sürecinin iki alt boyutu açısından bakıldığında 1-20 yıl mesleki kıdeme sahip olanların uzaktan eğitime yönelik genel algıları yüksektir denebilir. Uzaktan eğitim süreci teknolojik gelişmelerden çok fazla

etkilenmektedir. Mesleki kıdemleri 20 yıl ve daha az olan öğretmen grubunun kurumlarında görev yapma döneminin özellikle teknoloji dönemi olarak bilinen 2000’li yıllara denk gelmesi bu farklılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir. Mesleki kıdemleri 20 yıl ve üzeri olan öğretmenler okul örgütlerinde tecrübeli ancak genel anlamda gelenekçi öğretmen grubu olarak bilinmektedirler.

4.3.4. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.8.’de eğitim durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklemelerde t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sayıları ve yüzdelikleri *araştırmanın evreni ve örnekleme* başlığında verilmiştir (Bkz. tablo 3.1.). Bu tabloda katılımcılar; lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olarak gruplandırılmıştır. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu ve çok az bir kısmının doktora mezunu olması nedeniyle eğitim durumları tablo 4.8.’de yer aldığı gibi lisans ve lisansüstü olarak iki kategoride ele alınmıştır.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Teknik	Lisans	362	3,14	0,92	403	-1,36	0,175
	Lisansüstü	43	3,34	0,93			
Öğrenme	Lisans	362	2,53	0,92	403	-2,543	0,011
	Lisansüstü	43	2,90	0,93			
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Lisans	362	2,77	0,83	403	-2,284	0,023
	Lisansüstü	43	3,08	0,85			

* $p < .05$

Tablo 4.8. analiz sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin; teknik puanlarında anlamlı fark yokken ($t=-1,360$, $p>0,05$), öğrenme ($t=-2,543$, $p<0,05$) ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda ($t=-2,284$, $p<0,05$) anlamlı fark vardır. Öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının lisans eğitime sahip olanların ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Bu verilere göre eğitim durumları değişkeni yönünden öğretmenlerin uzaktan eğitimin teknik boyutu ile ilgili benzer bilgilere sahip oldukları söylenebilir. Öğrenme alt boyutu yönünden bakıldığında eğitim düzeyi arttıkça uzaktan eğitimden alınan verimin de arttığı söylenebilir. Lisansüstü eğitime sahip bireyler aldıkları eğitim sebebiyle lisans mezunlarına göre alanlarında veya görevleriyle ilgili konularda daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler. Yaptıkları araştırma ve çalışmalar; bilgi, beceri

ve tutumlarında gelişim göstermelerine sebep olabilmektedir. Yürüttükleri çalışmalarda teknoloji ile daha yakından ilişkili oldukları için uzaktan eğitimden daha fazla yararlanabildikleri, uzaktan eğitimin onların öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sağladığı ifade edilebilir. Bu durum uzaktan eğitim genel puanlarında da farklılık gözlenmesine neden olmuş olabilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarının verileri tablo 4.9.'da yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre sayıları ve yüzdelikleri *araştırmanın evreni ve örneklemi* başlığında verilmiştir (Bkz. tablo 3.1.). Branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde; katılımcıların Türkçe, Sosyal Bilgiler, Arapça, Rehberlik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim derslerinin öğretmenleri sözel ders branş öğretmeni olarak ele alınmıştır. Bilişim Teknolojileri, Matematik, Fen Bilimleri derslerinin öğretmenleri sayısal ders; Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar beceri dersleri branş öğretmeni olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası sözel ders öğretmenidir. Ancak tüm branş öğretmenleri ortaokulda görev yapmaktadırlar.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Uzaktan Eğitimin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Teknik	Sayısal (1)	132	3,09	0,85	2,402			
	Sözel (2)	241	3,15	0,96		2,825	,060	-
	Beceri (3)	32	3,52	0,85				
Öğrenme	Sayısal (1)	132	2,48	0,85	2,402			
	Sözel (2)	241	2,56	0,96		4,266	,015*	1-3, 2-3
	Beceri (3)	32	3,00	0,91				
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Sayısal (1)	132	2,72	,74	2,402			
	Sözel (2)	241	2,79	,87		4,457	,012*	1-3, 2-3
	Beceri (3)	32	3,21	,80				

* $p < .05$

Tablo 4.9.'da branş durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda öğretmenlerin branş durumuna göre; teknik ($F=2,825$, $p>0,05$) puanlarında anlamlı fark yokken, öğrenme ($F=4,266$, $p<0,05$) ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda ($F=4,457$, $p<0,05$) anlamlı fark vardır. Öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puanda görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden olan Scheffe testi yapılmıştır. Test sonucunda *beceri grubunda* yer alan öğretmenlerin öğrenme ve uzaktan eğitime yönelik tutum toplam puan ortalamasının; *sayısal ve sözel* alanda yer alan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür

Ülkemizde her eğitim kademesi ve bu kademelerdeki branşlar oldukça önemlidir. Bir branşın diğer branşa üstünlüğü şeklinde bir durumdan kesinlikle söz edilemez. Ancak ortaokul kademelerinde sayısal ve sözel ders olarak bilinen branşların özellikle öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlarda önemi yadsınamaz. Öğrenciler bu ders içeriklerinden sorumlu tutuldukları için bu branşlara bakış açısı da diğer branşlara göre daha farklı olabilmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim süreçlerinde; özellikle sınavlara hazırlanan kademelerde -8.sınıflar- sayısal ve sözel ders branş öğretmenlerine bu sınavlardan dolayı farklı görevler düşebilmektedir. Bu öğretmenlerden; veli, öğrenci ve kurumun beklentisi de diğer branşlara göre farklı olabilmektedir. Örneğin pandemi sürecinde, uzaktan eğitim planlamalarında, sınava hazırlanan öğrencilere hem sokağa çıkma yasağı çok fazla uygulanmamış hem de sayısal ve sözel derslerden okullarında kurs ve dersler yüz yüze devam etmişlerdir. Bu ve buna benzer sebeplerden dolayı sayısal ve sözel ders branş öğretmenlerinin; uzaktan eğitime ilişkin öğrenme alt boyutu yönünden puan ortalamaları beceri dersi branşlarına göre az çıkmış olabilir.

4.3.6. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.10.'da cinsiyetlere göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklemelerde t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması

		n	Ortalama	SS	sd	t	p
Örgütsel Bağlılık	Erkek	203	3,47	0,98	403	-0,405	0,686
	Kadın	202	3,50	0,93			

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılıklarına ilişkin veriler tablo 4.10.'da yer almaktadır. Analiz sonucunda cinsiyete göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark yoktur ($t=-0,405$, $p>0,05$). Ayrıca cinsiyet değişkeni bakımından aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri tablo 4.10.'da yer almaktadır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerinin ortalama değerlere bakılarak aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bu düzeyin *yüksek düzey* olduğu ifade edilebilir (Üstüner, 2009).

Örgütsel bağlılık düzeylerinde cinsiyetlere göre farklılık olmaması öğretmenlerin; aynı okul türü, aynı kademe ve benzer öğrenci grupları üzerinde eğitim-öğretim faaliyetleri göstermelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.3.7. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.11.'de öğretmenlerin yaşa göre örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaş durumları 3 ayrı değer aralığında olacak şekilde tablo 4.11.'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Yaşlara Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel	20-30 yaş (1)	39	3,68	0,84	2,402			
Bağlılık	30-40 yaş (2)	182	3,51	0,92	2,402	1,386	0,251	-
	40 yaş üstü (3)	184	3,42	1,01	2,402			

Tablo 4.11.'de öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda yaşa göre katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunamamıştır ($F=1,386$, $p>0,05$). Yaşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ortalama değerlere bakılarak *yüksek düzey* olarak değerlendirilebilir. Üstüner (2009), *ÖİÖBÖ* 'ye verilen yanıtların ortalama değerleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Her ne kadar yaşa göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunamamışsa da 20-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalaması diğer yaş gruplarından biraz fazla çıkmıştır.

Örgütlerde yaş önemli bir faktör olarak ele alınabilir. Okul örgütlerinde de 20-30 yaş aralığında olan öğretmenler genellikle mesleklerinde yeni olan öğretmen grubudur. 30-40 yaş aralığında mesleklerine atanan öğretmenler de bulunabilmektedir. Bu araştırma sonucunda yaş değişkeni yönünden öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunamamış olması cinsiyet değişkeni yönünden de ele alındığı gibi; aynı okul türü,

aynı kademe ve benzer öğrenci grupları üzerinde eğitim-öğretim faaliyetleri göstermelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.3.8. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.12.'de mesleki kıdem yılına göre katılımcıların örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 4.12.'de katılımcıların mesleki kıdemleri 3 başlık altında ele alınmıştır. Ayrıca mesleki kıdem yılına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.12.'de yer almıştır.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel Bağlılık	1-10 yıl (1)	84	3,64	0,88	2-402	2,908	0,056	
	11-20 yıl (2)	192	3,52	0,97	2-402			
	21 yıl ve üstü (3)	129	3,33	0,96	2-402			

Tablo 4.12.'de tek yönlü varyans analizi sonucunda mesleki kıdem yılına göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark tespit edilememiştir ($F=2,908$, $p>0,05$). Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ortalama değerlere bakılarak *yüksek düzey* olarak değerlendirilebilir. Üstüner (2009), *ÖİÖBÖ* 'ye verilen yanıtların ortalama değerleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığını ifade etmektedir.

Okul örgütlerinde 1-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olanlar yeni, 11-20 yıl arası kıdeme sahip olanlar orta düzeyde tecrübeli, 21 yaş ve üzeri olanlar ise mesleklerinde deneyimli öğretmen grubu olarak değerlendirilebilir. Her ne kadar mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı fark tespit edilmemiş ise de tablo 4.12.'ye göre kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ortalamasının diğer kıdem yılına göre biraz daha düşük çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre örgütsel bağlılık düzeylerinin benzer olması, cinsiyet ve yaş değişkenleri yönünden de ele alındığı gibi; benzer okul türlerinde görev yapıyor olmaları, görev yaptıkları öğrenci gruplarının aynı yaş gruplarında olması veya idarecilerin aynı okul türlerinde benzer görevler üstlenmelerinden kaynaklanmış olabilir.

4.3.9. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.13.'de eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bağımsız örneklemelerde t testi sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre sayıları ve yüzdelikleri *araştırmanın evreni ve örnekleme* başlığında verilmiştir (Bkz. tablo 3.1.). Bu tabloda katılımcılar; lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olarak gruplandırılmıştır. Ancak katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunu ve çok az bir kısmının doktora mezunu olması nedeniyle eğitim durumları tablo 4.13. 'de yer aldığı gibi lisans ve lisansüstü olarak iki kategoride ele alınmıştır. Ayrıca eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.13.'de yer almıştır.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması

		n	Ortalama	SS	sd	t	p
Örgütsel Bağlılık	Lisans	362	3,44	0,97	403	-2,702	0,007*
	Lisansüstü	43	3,85	0,74			

* $p < 0,01$

Tablo 4.13.'de bağımsız örneklemelerde t testi analizi sonucunda eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık ($t = -2,702$, $p < 0,01$) puanlarında anlamlı fark vardır. Örgütsel bağlılığa yönelik toplam puanda lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının lisans eğitime sahip olanların ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür.

Örgütsel bağlılık yönünden bakıldığında öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça örgütsel bağlılıklarının arttığı söylenebilir. Lisansüstü eğitime sahip bireyler aldıkları eğitim sebebiyle lisans mezunlarına göre alanlarında veya görevleriyle ilgili konularda daha fazla bilgiye sahip olabilmektedirler. Yaptıkları araştırma ve çalışmalar; bilgi, beceri ve tutumlarında gelişim göstermelerine sebep olabilmektedir. Ayrıca kendi kurumları dışında üniversite kurumlarında görev yapan akademisyenlerle tanışma fırsatı, onlardan ders alabilme imkanına sahip olmaktadır. Bu durum lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin farklı deneyimler kazanmasına neden olabilmektedir. Örgütsel bağlılıklarının farklı çıkmasının nedeni olarak kendi örgütleri dışında diğer örgütlerle de ilişki halinde olmaları, o örgütlerde bulunabilmeleri ve iletişim kurmaları gösterilebilir.

Lisansüstü eğitim alan öğretmenler lisans üstü eğitimlerinin aynı sınıf ortamında; farklı branşlar ile okul türlerinde görev yapan, farklı yaş grubu öğrenciler üzerinde çalışan-okul öncesi, ilkokul, lise- ve okul örgütlerinde yöneticilik gibi farklı görevleri olan

öğretmenlerle ders alabilmektedir. Ayrıca onlarla birlikte araştırma yapma imkanı elde edebilmektedirler. Bu durum onların farklı deneyimlere sahip olmasını sağlayabilmektedir. Böylece kendi örgütlerine bağlılıkları da etkilenebilir.

4.3.10. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.14.'de branş durumuna göre örgütsel bağlılık düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre sayıları ve yüzdelikleri *araştırmanın evreni ve örneklemi* başlığında verilmiştir (Bkz. tablo 3.1.). Branş değişkeni açısından değerlendirildiğinde; katılımcıların Türkçe, Sosyal Bilgiler, Arapça, Rehberlik, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim derslerinin öğretmenleri sözel ders branş öğretmeni olarak ele alınmıştır. Bilişim Teknolojileri, Matematik, Fen Bilimleri derslerinin öğretmenleri sayısal ders; Beden Eğitimi, Teknoloji ve Tasarım, Müzik, Resim, Görsel Sanatlar beceri dersleri branş öğretmeni olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların yarısından fazlası sözel ders öğretmenidir. Ancak tüm branş öğretmenleri ortaokulda görev yapmaktadırlar.

Tablo 4.14. *Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgütsel Bağlılıklarının Karşılaştırılması*

		n	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı fark
Örgütsel Bağlılık	Sayısal (1)	132	3,44	0,96	2-402	1,145	,319	-
	Sözel (2)	241	3,48	0,95	2-402			
	Beceri (3)	32	3,72	0,92	2-402			

Tablo 4.14.'de öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri yer almıştır. Tablo 4.14.'de analiz sonuçlarında öğretmenlerin branş durumuna göre örgütsel bağlılık ($F=1,145$, $p>0,05$) puanlarında anlamlı fark yoktur. Branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ortalama değerlere bakılarak *yüksek düzey* olarak değerlendirilebilir. Üstüner (2009), *ÖİÖBÖ* 'ye verilen yanıtların ortalama değerleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin de arttığını ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık düzeyleri yönünden öğretmenlerin branş değişkeni bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiş olsa da beceri dersleri öğretmenlerinin bağlılık düzeyi ortalamasının diğer branşlara göre biraz daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin branş değişkeni bakımından uzaktan eğitime yönelik algı düzeyleri yönünden de ele alındığı gibi ülkemizde her eğitim kademesi ve bu kademelerdeki branşlar oldukça önemlidir. Ancak her branş öğretmenine düşen görevler kendi uzmanlık alanları gereği farklı olmaktadır. Her ne kadar tüm branşlar önemli olsa da sayısal ve sözel ders olarak bilinen branş öğretmenlerinden özellikle öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlardan dolayı beklentiler farklı olabilmektedir. Öğrenciler bu ders içeriklerinden sorumlu tutuldukları için bu branşlara bakış açısı da diğer branşlara göre daha farklı olabilmektedir.

4.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın problem durumu “*Uzaktan eğitim süreci ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” şeklindedir. Bu bölümde ve alt başlıklarda yer alan bulgular problem durumunun temel bulguları olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık İle Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları Arasındaki İlişki

	Örgütsel Bağlılık	Teknik	Öğrenme	Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum – toplam puan
Örgütsel Bağlılık	1			
Teknik	,307**	1		
Öğrenme	,204**	,629**	1	
Uzaktan Eğitime Yönelik Algılar – toplam puan	,270**	,857**	,940**	1

** $p < 0,01$

Tablo 4.15.’de örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitime yönelik algılar arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda örgütsel bağlılık ile; uzaktan eğitime yönelik algılar toplam puan ($r=0,27$, $p<0,01$), teknik ($r=0,31$, $p<0,01$), öğrenme ($r=0,20$, $p<0,01$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karagöz’e (2018) göre :

- $r=0$ ise korelasyon yok,
- $0,00 < r \leq 0,25$ ise çok zayıf pozitif korelasyon,
- $0,26 \leq r \leq 0,49$ ise zayıf pozitif korelasyon,

- $0,50 \leq r \leq 0,69$ ise orta dereceli pozitif korelasyon,
- $0,70 \leq r \leq 0,89$ ise kuvvetli (yüksek) pozitif korelasyon,
- $0,90 \leq r \leq 1$ ise çok kuvvetli (çok yüksek) pozitif korelasyon,
- $r=1$ ise tam pozitif korelasyon şeklinde değerlendirilir.

Bu durumda tablo 4.15. incelendiğinde; örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitime yönelik algılar toplam puan ve uzaktan eğitimin teknik alt boyutu arasında zayıf pozitif korelasyon sonucu ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar ilişki pozitif yönlü olsa dahi düzey düşük olarak değerlendirilebilir. Ancak örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitimin öğrenme alt boyutu arasında çok zayıf pozitif korelasyon ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumda da ilişki pozitif olsa da düzeyi düşük yorumu yapılabilir. Netice olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum uzaktan eğitim algılarının artırılması ile örgütsel bağlılığında artmasının beklenebileceği şeklinde değerlendirilebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine katılımcı veya eğitmen olarak katıldıklarında onlara uzaktan eğitimin alt yapısı ile ilgili teknik destek sağlanması, uzaktan eğitim uygulamalarını, platformlarını daha etkin nasıl kullanabileceklerine ilişkin bilgiler aktarılması uzaktan eğitime yönelik algıları artırılabilir. Bu durumda örgütsel bağlılıklarının da etkilenebileceği söylenebilir.

4.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının alt boyutları ile birlikte, örgütsel bağlılıklarına etkisi ile ilgili bulgular yer almaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisine yönelik veriler bu bölümde ele alınmaktadır.

Tablo 4.16. *Örgütsel Bağlılık Üzerinde Uzaktan Eğitime Yönelik Algılardan Öğrenme Ve Tekniğin Rolü*

	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize B	t	p
	B	SH			
Sabit	2,473	0,165		14,947	0,000
Teknik	0,305	0,063	0,295	4,829	0,000
Öğrenme	0,019	0,063	0,018	0,303	0,762

$F_{(2, 402)}=20,907, p<0,001, R=0,307, R^2=0,094$

Tablo 4.16.'da örgütsel bağlılık üzerinde uzaktan eğitime yönelik algıların ve bu algıların alt boyutlarından öğrenme ve tekniğin rolünü incelemek amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. p değerinin 0,05'ten küçük olması

anlamalı yordama olduğunun göstergesidir (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2007). Analiz sonuçları ve çoklu regresyon analizi verilerine göre anlamlı bir etkinin sonucunda Beta değerleri göz önünde tutulmaktadır (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2007). Bu değerler etkinin yönünü ve gücünü vermektedir. Ayrıca standardize edilmemiş beta ve standardize beta değerlerinin pozitif olması pozitif etki anlamı taşımaktadır (Sümbüloğlu ve Akdağ, 2007). Analiz kapsamında oluşturulan model istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(2,402)}=20,907$, $p<0,001$). Örgütsel bağlılık üzerinde öğrenme alt boyutunun anlamlı bir rolü yok iken (Standardize $B=0,019$, $p>0,05$) teknik alt boyut örgütsel bağlılığı pozitif yönlü yordamaktadır (Standardize $B=0,305$, $p<0,001$). Dolayısıyla öğretmenlerin teknik puanlarının artırılması örgütsel bağlılık düzeylerinin pozitif yönlü artışına neden olabilecek ve bu düzeyin yükselmesini sağlayabilecektir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde; derslere istedikleri zaman ve yerde ulaşabilmeleri, uzaktan eğitim platformlarını etkili kullanabilmeleri, uzaktan eğitim ile ilgili sıkıntı yaşadıklarında teknik destek alabilmeleri gibi durumların örgütsel bağlılık düzeylerinde artışa neden olabileceği yorumu yapılabilir. Sonuç olarak örgütsel bağlılıkta gözlenen değişimin %9'u ($R^2=0,094$) uzaktan eğitime yönelik alt boyutlardan özellikle teknik ve bununla birlikte öğrenme tarafından açıklanmaktadır. Bu durum uzaktan eğitimin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerinde artışa neden olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar %9 oranında yordama tespit edilmişse de örgütsel bağlılık üzerinde diğer faktörlerin örgütsel bağlılığı açıklama oranı %91 olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla örgütsel bağlılık üzerinde; iş ve görev, çalışma ortamı ve şartları, örgütün yapısı, iş yükü, yönetim, maddi ödüllendirmeler, işteki rol çatışmaları ve belirsizlikleri, örgütteki iletişim, çalışma şartları, örgütün kültür ve iklimi, maaş, kademe ilerlemesi ve terfi etme, yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, örgüt içerisinde elde edilen mesleki tecrübe vb. faktörlerin de açıklayıcı olabileceği değerlendirilmesi yapılabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu ve alt problem durumları ile ilgili elde edilen veriler ve sonuçlar yer almaktadır. Araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar ve elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki ortaokullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik algıları alt boyutlar ile beraber ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın problem durumuna yönelik öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile uzaktan eğitime yönelik algıları arasında ilişkinin olup olmadığı ile ilgili veriler değerlendirilmiştir. 405 branş öğretmenin ölçek sorularına yönelik yanıtları ile ilgili tüm veriler değerlendirilmiştir.

5.1.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları ve Alt Boyutlarına Yönelik Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları iki boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Bu boyutlar *teknik* ve *öğrenme* boyutlarıdır. Özkul ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan uzaktan eğitim değerlendirme ölçeğinde teknik boyutundaki sorular genel olarak; derslere istenilen zaman ve yerde kolay ulaşma, platformları etkili kullanabilme, gerektiğinde teknik destek alma şeklinde ele alınabilir. Öğrenme boyutu ise; verimlilik, motivasyonu artırma, kendi öğrenmelerini değerlendirebilme, yeni öğrenmelere teşvik, kalıcı öğrenme, öğrenme süreçlerini zenginleştirme, öğretim tasarımlarının etkiliği başlıkları altında ele alınıp değerlendirilebilir. Özkul ve diğerleri'ne (2020) göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları geliştirilen bu ölçek ile hem katılımcı hem de düzenleyici oldukları uzaktan eğitim süreçleri yönünden değerlendirilebilir. Sonuç olarak iki boyut bütünsel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumlu ve olumsuz düşünceleri ortaya konmuştur.

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik genel algıları orta düzeydedir. Teknik boyutu yönünden algıları orta, öğrenme boyutu yönünden algıları düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitimin öğrenme yönünden; kalıcı, etkili, motive edici, etkili tasarıma sahip olmadığı şeklinde görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini araştırmışlardır. Öğretim görevlilerinin uzaktan eğitim ile ilgili hem olumsuz hem de olumlu görüşleri olmuştur. Bu araştırmanın teknik ve öğrenme boyutu

yönünden sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlileri teknik destek konusunda çok fazla sorun yaşamadıklarını ancak kırsal kesimlerde öğrencilerin alt yapı ve erişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenme yönünden ise; tasarımların yetersiz kaldığı, öğrencilerin derslere katılım, devam süreci yetersiz görülmüştür. Nitekim Keegan (2013) ve Wedemeyer (1981) uzaktan eğitimi; belirli bir zamana bağlı kalmadan, herhangi bir bina veya mekan zorunluluğu bulunmayan, öğrenci sayısı zorunluluğu olmadan gerçekleşen eğitim süreci olarak ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, yüz yüze eğitimde iletişimin daha rahat ve etkili olduğunu, öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirtmektedirler. Kaleli-Yılmaz ve Güven'in (2015) çalışmalarında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırmada özellikle teknik anlamda kısmi olarak sorunlar yaşandığı ve öğrenme verimliliği bakımından yetersizlikler olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adayları ders dışında öğretmenlere soru sorma durumlarının olmayışının öğrenme yönünden olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere ders dışında soru sorulamaması, Simonson ve diğerleri'nin (2019) uzaktan eğitim sürecini; yüz yüze eğitimden farklı; internet ortamında değişik yöntemler, teknikler ve materyaller kullanarak temel amacın öğrenme olduğu ortamlar sunmak olarak şeklinde ifade etmesine bağlı olarak uzaktan eğitimin doğal bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışması ile karşılaştırıldığında da öğrenme yönünden bu araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar görülmüştür. Çalışmalarında öğretmenler uzaktan eğitimin; öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sosyalleşme bakımdan zarar verdiği görüşündedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin okul kurumunda her düzeyde ve her öğrenci üzerinde uygulanamayacağı fikrindedirler. Gökdağ (1986) uzaktan eğitimi; eğitmen olarak görev yapacak olanların öğrencileri ile birlikte aynı ortamı kullanmadan ve aynı ortamda bulunmadan öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi olarak ifade eder. Dolayısıyla Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitimin; öğrencilere fiziksel, psikolojik ve sosyalleşme bakımdan zarar verdiği görüşünde olması Gökdağ'ın (1986) tanımı çerçevesinde doğal bir durum olarak karşılanabilir.

Aynı şekilde Keskin ve Özer-Kaya (2020), uzaktan eğitimle ilgili öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin kalıcı öğrenme yönünden olumsuzluklarını tespit etmişlerdir. Öğrenciler, uzaktan eğitimde öğrendiklerini hızlıca unuttukları görüşündedirler. Ancak öğrenciler uzaktan eğitimin bireysel ilerlemelerine ve kendilerine uygun çalışma ortamına olanak sağladığını belirtmişlerdir. Hızal (1983), uzaktan eğitimi, yüz yüze eğitime benzetmiş ve öğretmenlerin bu süreci yöneterek öğrenciler ile birlikte

gruplar, sınıflar halinde bulunmaları olarak değerlendirmiştir. Hızal'ın (1983) tanımından yola çıkarak öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerini doğru yönetmeleri ile öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrendiklerini unutmaları engellenebilir. Öğrencilere uygulamalar ile tekrar yaptırılabilir. Onlara geri dönütler verilebilir ve yaptıkları değerlendirilebilir. Böylece unutma süreci bir miktar engellenebilir.

Mercan (2018), yüksek lisans tezi çalışmasında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonucunda öğrenciler uzaktan eğitime; bilgi iletişim teknolojileri, zaman ve uzaktan öğrenme süreçleri bakımından hazır olduklarını belirtmişlerdir. Ortaya konan ifade bu araştırmanın teknik yönüyle benzer sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitim derslerini alma yönünden arzulu çıkmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitime ilişkin pozitif ve negatif düşünceleri mevcuttur. Ancak katılımcılar derslere kendilerinin doğrudan katılamaması, derslere devam etme mecburiyetinin olmamasını olumsuz değerlendirmişlerdir. Bu durumun öğrenme yönünden olumsuz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca sosyalleşmenin az olmasını dezavantaj olarak belirtilmiştir.

Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013), hem uzaktandan eğitimin hem de örgün eğitimin öğrencilerin başarılarına ve öğrenme süreçlerine etkisini incelemişlerdir. Kör ve diğerleri'nin (2013) çalışması bu araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenme boyutu algılarının artırılmasına yönelik öneri niteliğinde ele alınıp değerlendirilebilir. Kör ve diğerleri'ne (2015) göre, uzaktan eğitime katılanların dikkati ders içeriğine yönelik olmalıdır. Ayrıca derslerin kalıcı olması gerekmektedir. Araştırmadan elde ettikleri sonuca göre ders ile ilgili araç-gereç ve materyallerin dijital platformda verilmesi gerekmektedir. Eğitime katılanların öğrenme durumları uzaktan eğitimle desteklenmelidir. Bu çalışmalar eğitim sürecinde niteliği artıracaktır. Erfidan (2019), yaptığı çalışmasında öğretim elemanları ile öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini analiz etmiştir. Öğrenciler uzaktan eğitimin avantajlı yönlerinin olduğu görüşündedirler. Bu avantajın zaman ve mekân açısından olduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın teknik sonuçlarına benzerdir. Bunların yanında dezavantaj olarak; derslere devam edilip edilememesi ve çok fazla sosyalleşme ile etkileşim olmaması ifade edilmiştir. Bu dezavantajın öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır.

Ay (2022) ile Taşlıbeyaz ve diğerleri (2014) çalışmalarında, katılımcıların hizmet içi eğitimlerini uzaktan almaları ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymuştur. Ay (2022) ile Taşlıbeyaz ve diğerleri'nin (2014) çalışmaları, öğretmenlerin uzaktan eğitimi katılımcı-öğrenci- gözüyle değerlendirebildikleri çalışma olmuştur. Bu çalışmalarda

öğretmenler, katılımcı olarak yer aldıkları uzaktan eğitim süreçlerini hizmet içi eğitim yönünden olumlu değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlar ile yapılan bu araştırma karşılaştırıldığında; öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılardan öğrenme boyutu düzeyinin düşük çıkması çelişmektedir. Bu durum Ay (2022) ile Taşlıbeyaz ve diğerleri'nin (2014) çalışmalarının yalnızca hizmet içi eğitim ve bu eğitimin senkron veya asenkron olarak düzenlenmesinden kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenler uzaktan eğitimde katılımcı olarak yalnızca hizmet içi eğitim almamaktadırlar (Meb, 2022). Sene başı ve sene sonu seminerleri, uzman öğretmenlik seminerleri, Eba ve Öba gibi platformlar aracılığıyla alınan eğitimler de uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir (Meb, 2022). Ancak Ay (2022) ile Taşlıbeyaz ve diğerleri (2014) çalışmalarında; öğretmenlerin hem teknik anlamda hem de hizmetlere erişim sorunları yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın teknik alt boyutu sonuçları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitimin teknik boyutu algıları orta düzey olarak çıkmıştır.

Bazı çalışmalarda ise uzaktan eğitimin olumlu olduğu, ilerleyen dönemlerde vazgeçilmez ve gelecekte bu eğitimin daha fazla etkili olacağı görüşlerini ortaya çıkmıştır. (Alsoliman, 2015; Cummings, 2020) . Bu çalışmalara göre geleceğe yönelik hazırlıklı olunmalı ve eksiklikler giderilmelidir.

5.1.2. Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri İle İlgili Tartışma

Bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri genel olarak yüksek bulunmuştur. Balay'a (2014) göre işgörenlerin yüksek bilgi ile beceriye sahip olmasının yanında işlerini daha iyi yapmaları için işe karşı istekli olmaları, örgütlerine karşı olumlu tutum beslemeleri de önemlidir. Ali ve Al-Kazemi (2005) ile Mowday'a (1998) göre bir örgüt içerisinde yer alan işgörenlerin örgütsel bağlılıkları fazla ise o örgütte verimin, performansın yüksek olması beklenir ve işi aksatma yönünden pek fazla sorun yaşanmaz. Kaya, Balay ve Tınaz (2014) yaptıkları çalışmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini yeterli bulmuşlardır. Balay (2014) örgütlerine bağlılıkları yüksek olan çalışanların o örgütün hedeflerine ulaşması için çok fazla çaba gösterdiğini belirtmektedir. Bagraim (2004), Warwick Üniversitesi'nde yaptığı doktora tezi çalışmasında işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını yüksek bulmuştur. Bunlarla birlikte daha önce yapılan bazı çalışmalarda öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile ilgili farklı sonuçlara da ulaşılmıştır (Dağlı ve Gençdal, 2018; Gören, 2012; Karayılan ve Mert, 2022; Topaloğlu, Koç ve Yavuz 2008).

Çimen (2022) yaptığı çalışmasında lise öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinden incelemiştir. Bu çalışmada lise öğretmenlerinin devam ve normatif bağlılık algıları *kararsızım* olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca örgütsel bağlılıklarına ilişkin genel algıları da *kararsızım* şeklindedir. Ancak öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarının ise katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Boylu, Pelit ve Güçer'e (2007) göre, alanyazında örgütsel bağlılığın bu alt boyutlar yönünden en fazla arzu edilen durumu, çalışanlarda öncelikle yüksek duygusal bağlılık, daha sonra normatif bağlılık ve son olarak da devam bağlılığının olmasıdır. Çimen'in (2022) yaptığı çalışmasında elde edilen sonuçlar Boylu ve diğerleri'ne (2007) göre arzu edilen durumları destekler niteliktedir. Öğretmenlerin duygusal bağlılığı en yüksek düzeyde, devam bağlılığının da en düşük düzeyde çıkması mutlu eden bir sonuçtur (Brown'dan akt. Boylu ve diğ., 2007). Çimen'in (2022) yaptığı çalışma lise öğretmenleri üzerinde ve örgütsel bağlılığın alt boyutları üzerinden de ele alındığı ve okul türü farklı olduğu için bu çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermesine sebep olmuş olabilir.

Dağlı ve Gençdal (2018) ilköğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini genel olarak orta düzeyde bulmuşlardır. Bu çalışmada ise yüksek düzey olarak tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık düzeylerindeki farklılık, yapılan çalışmalara katılan öğretmenlerin okul türü yönüyle farklı olmasından kaynaklanabilir. Dağlı ve Gençdal'ın (2018) araştırma sonucu ile bu araştırmanın sonucunun farklı olmasının okul türünden kaynaklandığını destekler nitelikte bir çalışma; Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) tarafından yapılmıştır. Topaloğlu ve diğerleri (2008) öğretmenler üzerinde yaptıkları örgütsel bağlılık çalışmalarında, örgütsel bağlılığın bazı faktörler açısından analizini yapmışlardır. Araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile okul türü arasındaki ilişkiler ele alındığında, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ilköğretimde görev yapan öğretmenlerden daha çok olduğu sonucuna varmışlardır. Dağlı ve Gençdal'ın (2018) araştırmasına benzer olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta düzey olduğu farklı çalışmalar da mevcuttur (Akın ve Oman, 2015; Çillik, 2019; Karayılan ve Mert, 2022).

Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen *Örgütsel Bağlılık Ölçeği*, örgütsel bağlılık ile ilgili araştırmalarda en fazla kullanılan ölçeklerden biridir. Ölçekte örgütsel bağlılık alt boyutları ile ele alınmaktadır. Bu çalışmada kullanılan Üstüner (2009) tarafından geliştirilen ölçek ise katılımcıların örgütsel bağlılıklarını genel düzeyde ortaya koyan ölçektir. Bu ölçek özellikle öğretmenlere yöneliktir. Daha önce yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılırken örgütsel bağlılığın alt boyutları

ile ele alınmasının sonuçlar açısından farklılık oluşturabileceği söylenebilir. Gören (2012) Aydın ili örneği ile yapmış olduğu çalışmada ilköğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını düşük bulmuşlardır. Yaptıkları araştırmada katılımcıların örgütsel bağlılıklarını duygusal, normatif, devam bağlılığı şeklinde ortaya çıkarmışlardır. Bu araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Farklılık, Dağlı ve Gençdal'ın (2018) araştırmasının sonuçları bakımından irdelendiği gibi okul türü ve örgütsel bağlılığın alt boyutları yönünden de kaynaklanmış olabilir.

Yukaruç'un (2022) çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri *orta* düzey olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları genel olarak yüksek çıkmıştır. Yukaruç (2022) çalışmasında bu araştırmada da kullanılan ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen '*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğini*' kullanmıştır. Ayrıca araştırmasını ortaokul öğretmenleri üzerinden yapması bu araştırma konusu ve kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin çok benzer çalışma olarak ele alınabilir. Araştırma sonuçlarının bu araştırma sonucundan farklı çıkması çalışmanın yapıldığı; il, ilçe, okul vb. faktörlerden kaynaklanmış olabilir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Bazı araştırmalarda da öğretmenlerin örgütsel bağlılığı duygusal anlamda yüksek çıkmıştır (Sezgin, 2010; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu 2010). Kouni, Koutsoukos, ve Panta (2018) Yunanistan'daki ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler üzerinde ki çalışmalarında öğretmenlerin okula bağlılıklarını oluşturmada okul yöneticilerinin rolünün önemini incelemişlerdir. Kouni ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Kouni ve diğerlerinin (2018) yapmış oldukları çalışma ile bu araştırmanın sonuçları benzerdir. Her ne kadar farklı ülkeler söz konusu ise de örgütler aynı olduğu için aynı sonuçlar gözlenmiş olabilir.

5.1.3. Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağlılıklarına İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖİÖBÖ ve UEDÖ'ye verdikleri yanıtlara göre demografik değişkenlere bağlı olarak örgütsel bağlılıklarının düzeylerinde farklılık olup olmadığı, farklılık var ise bu farklılıkların ne düzeyde ve hangi gruplar arasında olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca uzaktan eğitime yönelik olarak da bu değişkenler bakımından farklılıklar olup olmadığına yönelik bulgular ve daha önce yapılan benzer konulardaki araştırmalar ile karşılaştırılmıştır. Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan çalışmalarda demografik değişkenlere yönelik veriler uzaktan eğitimle ilgili aynı değişkenlere ait verilerden daha fazladır. Uzaktan eğitim ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarda genel

olarak katılımcıların uzaktan eğitime yönelik düşünceler ve tutumları incelenmiştir. Bu düşüncelerin ve tutumların birçoğu uzaktan eğitimin olumlu-olumsuz ile avantaj-dezavantajları yönüne ilişkindir. Bazı araştırmalarda uzaktan eğitime yönelik farklı değişkenler incelenmişse de demografik değişkenlere yönelik çok fazla çalışma yoktur.

5.1.3.1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma. Bu araştırmada cinsiyet değişkeni bakımından; uzaktan eğitim genel algılar ile teknik ve öğrenme puanlarında anlamlı fark vardır. Uzaktan eğitime yönelik algılar ile teknik ve öğrenme puanlarında kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerin ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Her iki boyutla ilgili olarak kadınların puanları fazla olduğu için uzaktan eğitime yönelik algılarının da erkek öğretmenlere göre fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu durum kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili zaman ve mekan açısından erkek öğretmenlere göre çok fazla sorun yaşamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca alt yapı ve teknik bilgiler konusunda erkek öğretmenlere göre daha bilgili oldukları şeklinde açıklanabilir. Her ne kadar katılımcıların öğrenme boyutu puanları düşük çıksa da kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktığı söylenebilir.

Yağan (2021), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmalar neticesinde cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik algıların değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yağan (2021) çalışmasında, uzaktan eğitime yönelik algıların demografik değişkenler bakımından ele alındığı çok fazla çalışma olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak araştırmalarda uzaktan eğitim ile ilgili tutumlar demografik değişkenlere bakılmaksızın olumlu-olumsuz şeklindedir. Yine bazı araştırmalara göre uzaktan eğitime yönelik algılarda cinsiyet yönünden farklılık yoktur (Altuntaş-Yılmaz, 2020; Yalman 2013; Işıklı 2017).

5.1.3.2. Öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin; uzaktan eğitime yönelik genel ve öğrenme puanlarında yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ancak teknik boyutta ise yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcıların teknik boyut yönünden puanları orta, öğrenme boyutu puanları düşüktür. Ancak teknik puanlar yönünden 30-40 yaş arasında olanların ortalaması, yaşı 40 ve üstü olanların ortalamasından daha fazladır. Bu durum 30-40 yaş aralığında olan katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili

zaman, mekan yönünden; 40 yaş ve üstü öğretmenlere göre biraz daha rahat oldukları sonucunu ifade etmektedir. Teknik destek anlamında da daha fazla desteğe ulaştıkları sonucu çıkmaktadır. 30-40 yaş grubu, eğitim örgütlerinde orta yaş grubu olarak bilinir. Bu grup teknolojik imkanları daha rahat kullanabilmektedir. Bu konuda 40 yaş üstü grubuna göre daha tecrübelidirler. Ergüney'e (2017) göre uzaktan eğitim süreci teknoloji ile doğrudan ilgili olduğu için teknolojik alt yapı, materyaller, iletişim araçları bu süreçte çok önemli yer kaplamaktadır. Dolayısıyla 40 yaş üstü grubu öğretmenlere uzaktan eğitimin teknoloji ve teknik yönüne ilişkin hizmetiçi eğitimler verilebilir. Bu hizmetlerin sayısı artırılabilir.

Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş (2021) uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini farklı değişkenler açısından araştırmışlardır. Araştırmada 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre uzaktan eğitimde daha az sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bu durum araştırmanın teknik boyutu yönünden elde edilen sonuçlar ile kısmi olarak çelişmektedir. Metin ve diğerleri'ne (2021) göre bu durumun ortaya çıkmasında özellikle bu yaş grubunun EBA ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına katılmaları etkili olmuştur. Kör, Çataloğlu ve Erbay (2013), yaptıkları çalışma sonucunda uzaktan eğitim ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Kör ve diğerleri'nin (2013) önerileri; Metin ve diğerleri'nin (2021) 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin aldıkları çalışma sonucu uzaktan eğitimde az sıkıntı yaşadıkları görüşünü desteklemektedir.

Çekiç'e (2010) göre yüz yüze eğitim için gerekli olan şartlar uzaktan eğitime göre farklılık göstermektedir. Çekiç'e (2010) göre uzaktan eğitim için teknoloji vazgeçilmez unsurdur. Bu eğitim için donanım ve yazılım önemlidir. Çekiç (2010) uzaktan eğitimde hangi yöntem, teknik, uygulama kullanılacak ise bunlara uygun yazılımlar geliştirilip ve sunulması gerektiğini belirtir. Eğer uzaktan eğitim süreci ile ilgili yazılım tasarımı yapılacaksa bu tasarım öğrencilerin eğitime katılımını artıracak şekilde olmalıdır. Bunun yanında donanım uzaktan eğitim sürecinin gerçekleştirilebilmesinde çok önemlidir (Çekiç, 2010). Bu eğitim ile ilgili donanımlar, eğitim sürecinde kullanılacak olan uygulamaları, yöntemleri, geliştirebilmelidir. Onları saklayabilmeli, koruyabilmeli ve dağıtımına yardımcı olabilmelidir (Çekiç, 2010). Bu donanımlar uzaktan eğitim sürecinde iletişim sağlamaya yardımcı olur. Kör ve diğerleri (2013), yaptıkları araştırmada önerilerini dile getirirken uzaktan eğitimin niteliğini artırmaya yönelik her çalışmanın olumlu olacağı görüşünde birleşmişlerdir. Çekiç'in (2010) uzaktan eğitime yönelik öneri niteliğindeki ifadeleri Kör ve diğerleri'nin (2013) olumlu olarak değerlendirebileceği niteliktedir.

Çaydere ve Demirbaş (2022), bazı derslerin işlenmesinde uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Yaptıkları araştırma sonucunda bu çalışmanın aksine yaş değişkeni bakımından uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı farklılık olmadığını görmüşlerdir. Ancak uzaktan eğitim ile işlenen derslere yönelik öğrencilere sistem kaynaklı sıkıntılar yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Öğrenciler arasında yüksek oranda sıkıntı yaşadığını ifade eden katılımcı görüşleri mevcuttur. Bu sorunu yaşayan öğrencilerin yaş ortalaması büyüktür. Dolayısıyla uzaktan eğitimin teknik boyutu açısından değerlendirildiğinde olumsuz görüş ifade edilmiştir.

5.1.3.3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma. Uzaktan eğitime ilişkin genel algılar ile alt boyutlar olan teknik ve öğrenme puanlarında bu çalışmada anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Uzaktan eğitime yönelik genel puan ile teknik ve öğrenme boyutları yönünden 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olanların ortalaması 20 yıl ve daha az deneyime sahip olanların ortalamasından daha düşük bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Ağır (2007), Balıkesir Üniversitesi'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezi araştırmasında, hem özel okullarda hem de devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Bu tutumları demografik değişkenlere göre incelemiştir. Mesleki kıdem bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algı düzeyleri diğer kıdemlere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılığın oluşmasında devlet veya özel kurumda görev yapmanın etkisi olabilir. Kocayiğit ve Uşun (2020), MEB'e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmışlardır. Araştırmalarında uzaktan eğitimin dezavantajları yönünden mesleki kıdemler arasında bu araştırmada olduğu gibi anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılık yapılan bu araştırma ve Ağır'ın (2007) sonuçlarına benzer gözükmektedir. Ancak Kocayiğit ve Uşun'un (2020) çalışmalarında bu değişken bakımından tersi sonuç çıkmıştır. Uzaktan eğitimin dezavantajları yönünden 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, anlamlı fark tespit edilmiştir. Oysa ki bu araştırmada 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olanların ortalaması 20 yıl ve daha az deneyime sahip olanların ortalamasından daha düşük bulunmuştur. Sonuç olarak Kocayiğit ve Uşun (2020), mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdemi en az olan öğretmenlere göre uzaktan eğitime bakış

açıların daha olumlu olduğu sonucuna varmışlardır. Ergüney'e (2017) göre uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları olabilmektedir. Örneğin uzaktan eğitimin bazı bölgelerde eğitim öğretim hizmetlerine ulaşamayan bireyler açısından fırsat eşitliği sağlayabilmesi avantaj olarak ele alınabilir (Kaya, 2002: 8; İşman, 2011:405). Teknolojik olarak imkansızlıklar ise dezavantaj olarak değerlendirilebilir.. Dolayısıyla uzaktan eğitime yönelik araştırma yapılırken katılımcıların bu eğitim ile ilgili; olumlu-olumsuz, avantaj-dezavantaj şeklinde görüş bildirmeleri olası bir durumdur.

Uzaktan eğitim süreci teknolojik gelişmelerden çok fazla etkilenmektedir. Mesleki kıdemleri 20 yıl ve daha az olan öğretmen grubunun kurumlarında görev yapma döneminin özellikle teknoloji dönemi olarak bilinen 2000'li yıllara denk gelmesi bu farklılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir. Daha önce yapılan araştırmalarda, mesleki kıdem değişkeni yönünden incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik algıların anlamlı şekilde farklılaşmadığı ile ilgili sonuçlar bulunmaktadır. Metin, Emlik, Gürlek ve Demirbaş (2021) uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerini farklı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Nitekim bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020).

5.1.3.4. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma. Araştırmaya katılanların eğitim durumuna göre teknik puanlarında anlamlı fark yok iken, uzaktan eğitim genel puanları ve öğrenme puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim genel puanları ve öğrenme puanlarında lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının, lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Eğitim durumu yönünden incelendiğinde katılımcılar uzaktan eğitimin teknik boyutunda aynı sorunları yaşıyor olabilirler. Ayrıca bu sonuçlara göre eğitim durumları yönünden öğretmenlerin uzaktan eğitimin teknik boyutu ile ilgili benzer bilgilere sahip oldukları değerlendirilmektedir.

Erfidan (2019), yaptığı çalışmada öğretim elemanları ile öğrencilerin uzaktan eğitim süreçleri ile ilgili görüşlerini analiz etmiştir. Genel olarak görüşler olumlu ve olumsuz olarak ayrı kategorilerde değerlendirilebilir. Erfidan'ın (2019) yaptığı çalışması hem öğrenci hem de öğretim elemanları üzerinden gerçekleştiği için bu katılımcıların görüşleri eğitim durumu değişkeni açısından ele alınabilir. Erfidan (2019) çalışmasını uzaktan eğitimin algı düzeyi olarak gerçekleştirmemiştir. Ancak eğitim durumları farklı olan öğretim görevlileri ve öğrencilerin görüşleri uzaktan eğitim süreçlerine yönelik

görüşlerde eğitim durumu değişkeni açısından önemlidir. Çalışmanın sonucunda uzaktan eğitime yönelik görüşler genellikle olumlu yönde ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada eğitim durumu değişkeni açısından incelendiğinde uzaktan eğitimin teknik boyutu yönünden anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Ancak Alsoliman (2015), Salford Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada, Suudi Arabistan'da kaliteli uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik çalışmaları ve yaklaşımları incelemiştir. Araştırma; yöneticiler, öğretim üyeleri ve öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Bu üç farklı kategoride yer alan katılımcılar eğitim durumları yönünden birbirinden farklıdır. Araştırmaya göre Suudi Arabistan'da uzaktan eğitimin özellikle alt yapı ve teknoloji boyutunda önemli eksiklikleri tespit edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinin yetkililer tarafından iyi yönetilemediği ortaya konmuştur. Bu sonuçlar bu araştırmanın teknik boyutu ile çelişmektedir. Bu çelişki araştırmaların farklı ülkelerde ve farklı kişilerle yapılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Kocayigit ve Uşun (2020), yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını irdelemişlerdir. Çalışmalarında demografik değişkenler açısından da uzaktan eğitime yönelik tutumlara ilişkin sonuçlara yer vermişlerdir. Araştırmalarda eğitim düzeylerinde uzaktan eğitime yönelik tutumlar açısından anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Bu durum bu araştırmanın teknik boyutu yönünden farklılık içermemektedir. Ancak bu araştırmada yer alan eğitim düzeyinin öğrenme boyutuna etkisi yönünden çelişki göstermektedir.

5.1.3.5. Öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime yönelik algılarına ilişkin tartışma. Bu araştırmada katılımcıların branş durumuna göre; uzaktan eğitimin teknik alt boyutu puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak uzaktan eğitim genel puanları ve öğrenme puanlarında anlamlı fark vardır. Tüm katılımcıların genel ve teknik puanları orta, öğrenme puanları düşük çıkmış olsa da; beceri branşlar grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenme ortalamasının, sayısal ve sözel alanda yer alan öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Beceri grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenme ortalamasının, sayısal ve sözel alanda yer alan öğretmenlerin ortalamasından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Her branş öğretmeni eğitim-öğretim süreçlerinde kendilerine tanımlanan görevleri yerine getirmektedir. Ancak ortaokul kademelerinde sayısal ve sözel ders olarak bilinen branşlara bakış açısı ve onlara tanımlanan görevler diğer branşlara göre farklı olabilmektedir. Bu branşların özellikle öğrencilerin girmiş olduğu merkezi sınavlarda önemi yadsınamaz. Örneğin sınavlara hazırlanan kademelerde -8.sınıflar, lise son sınıflar-

sayısal ve sözel branş derslerin öğretmenlerine bu sınavlardan dolayı farklı görevler düşebilmektedir. Bu öğretmenlerden veli, öğrenci ve kurumun beklentisi de beceri dersleri branşlarına göre farklı olabilmektedir. Bu faktörlerden dolayı sayısal ve sözel ders branş öğretmenlerinin; öğrenme alt boyutu yönünden puan ortalamaları beceri dersleri branş öğretmenlerine göre az çıkmış olabilir.

Kaleli-Yılmaz ve Güven (2015), öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algıları ile ilgili yaptıkları çalışmada branşları farklı öğretmen adaylarının görüşlerini almıştır. Araştırmalarına sınıf ve fen bilimleri öğretmen adaylarını dahil etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak branşları farklı olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarında farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada görüşü alınan sınıf öğretmenleri genel olarak tüm dersler ile ilgili eğitim almaktadırlar. Bu derslere beceri dersleri de dâhildir. Ancak fen bilimleri öğretmen adayları ise sayısal ders branş öğretmenleri kategorisinde değerlendirilebilir. Araştırmada uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri olumlu olan adaylar ile birlikte olumsuz görüşte olanlar da tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylar uzaktan eğitimle ilgili verimsiz, etkisiz, sıkıcı, çok fazla duygusal iletişim olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre uzaktan eğitimin en önemli dezavantajı iletişim kopukluğu ve öğretmen ile öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunlarıdır. Bu tanımlama sınıf öğretmenlerinin görüşlerini destekler niteliktedir. Ancak Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre teknik alt yapı ve internete erişim sorunu yaşanmaz ise bu kopukluk ortadan kaldırılabilir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının görüşleri ise sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre daha olumlu çıkmıştır. Taşkın ve Aksoy'un (2021) çalışmalarına göre uzaktan eğitim süreçleri öğretmenleri yeni yöntem ve metotları öğretmeye teşvik etmiş ve kısmi olarak başarılı olmuştur. Öğretmenler bu eğitim ile ilgili daha fazla deneyim kazanmışlardır. Bu çalışma sonuçları Fen bilimleri öğretmen adaylarının olumlu olarak ele alabileceği nitelik taşır. Her ne kadar Kaleli-Yılmaz ve Güven (2015) araştırmalarında branş değişkeni bakımından bu araştırmada olduğu gibi uzaktan eğitim ile ilgili anlamlı farklılıklar tespit etmiş ise de bu farklılığın yönü çelişmektedir. Nitekim bu araştırmada beceri dersleri branş öğretmenlerinin öğrenme puanları daha yüksek çıkmış iken Kaleli-Yılmaz ve Güven'in (2015) araştırmalarında sayısal ders kategorisinde yer alan fen bilimleri öğretmen adaylarının algıları daha yüksek çıkmıştır. Bu netice ders içeriklerinin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ağır (2007), Balıkesir Üniversitesi'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezi araştırmasında, hem özel okullarda hem de devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin

uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmıştır. Araştırmasını demografik değişkenler açısından da incelemiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin çalıştığı kurum fark etmeksizin uzaktan eğitim ile ilgili yetersiz bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Ancak branşlar açısından sonuçlara göre sayısal branş kategorisinde olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri diğer branşlara göre fazla çıkmıştır. Nitekim Ağır (2007) ile Kaleli-Yılmaz ve Güven'in (2015) araştırmaları örtüşmektedir.

5.1.3.6. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark görülmemiştir. Erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri bakımından aynı düzeyde oldukları sonucu çıkmıştır. Bu düzey araştırmanın ortalama değerlerine göre genel olarak yüksek şeklinde değerlendirilebilir. Ancak aritmetik ortalama değerlerine göre kadın öğretmenlerin ortalamasının erkek öğretmenlerin ortalamasından biraz daha fazla olduğu söylenebilir.

Bu sonuç ile benzer durum Dağlı ve Gençdal'ın (2018) çalışmasında da elde edilmiştir. Dağlı ve Gençdal (2018), çalışmalarında örgütsel bağlılık ile cinsiyet değişkeni yönünden anlamlı farklılık bulamamışlardır. Aynı şekilde Topaloğlu ve diğerleri (2008) ile Mert (2019) araştırmalarının sonucunda cinsiyet değişkeni bakımından öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin değişmediği sonuçlarını elde etmişlerdir. Ancak; Kaya, Balay ve Tınaz'ın (2014) yönetici ve öğretmenler üzerinden yaptıkları çalışmalarında erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları kadın öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Bu durum Kaya ve diğerleri'nin (2014) çalışmalarını ilk ve ortaokul öğretmenleri üzerinden yapmış olmalarından kaynaklanabilir.

Çillik'e (2019) göre kadın çalışanların örgütten beklentileri ve onları motive eden kaynakları erkek çalışanlara göre farklıdır. Kadın çalışanlar içinde bulundukları örgüte erkek çalışanlara göre farklı psikolojik faktörlerle bağlanabilmektedir (Çillik 2019). Özellikle küçük çocuk sahibi olan kadınların kendi sorumluluklarından dolayı örgütlerine karşı erkek çalışanlara göre; yeterince ilgili olamamakta, örgüt içerisinde çok aktif görev üstlenemeyebilmektedir (Çillik 2019). Çillik'e (2019) göre örgütte kadın çalışanların ailevi görevlerini yerine getirmelerini sağlayacak uygulama ve kararlar örgütsel bağlılıklarını erkeklere göre daha olumlu etkileyebilir.

Kurşunoğlu ve diğerleri (2010), araştırmalarının neticesinde cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan normatif bağlılıklarının kadın öğretmenlerden daha fazla çıktığını tespit etmiştir. Çimen'in (2022) yaptığı

çalışmada ise cinsiyet değişkeni yönünden, erkek lise öğretmenlerinin kadın lise öğretmenlerine göre duygusal bağlılık algıları yüksek çıkmıştır. Çimen'in (2022) sonuçları ile Kurşunoğlu ve diğerleri'nin (2010) çalışma sonuçları alt boyutlar yönünden farklı olsa da sonuç bakımından benzerdir. Bu araştırmada ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark görülmemiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Yukaruç (2022) ise çalışmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Yukaruç'un (2022) çalışmasında; bu araştırmada da kullanılan ve Üstüner (2009) tarafından geliştirilen '*Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeğini*' kullanması, araştırmasını ortaokul öğretmenleri üzerinden yapması, bu araştırma konusu ve kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin benzer çalışma olarak ele alınabilir. Sonuç olarak Yukaruç'un (2022) çalışması bu araştırmanın; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine göre farklılaşmaması sonucunu doğrudan desteklemektedir.

Karayılan ve Mert'in (2022) çalışmalarında devlet okullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçtur. Ancak Karayılan ve Mert'in (2022) çalışmasında özel okullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise; kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının farklı olduğu, bu farklılıkta erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç görev yapılan okul türünün farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

5.1.3.7. Öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma. Yaşa göre katılımcılar arasında örgütsel bağlılıkta anlamlı fark tespit edilememiştir. Araştırmaya katılan tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları benzer düzeydedir. Aritmetik ortalama değerlerine göre yaş farkı gözetmeksizin örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır.

Demir'e (2012) göre demografik faktörlerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi bireyden bireye farklılıklar gösterebilmektedir. Türkoğlu (2011), bu faktörlerden yaş faktörünün Meyer ve Allen'in örgütsel bağlılık sınıflandırmasında yer alan devam bağlılığı ile daha fazla ilişkili olduğu ifade etmektedir. Türkoğlu'na (2011) göre yaş ilerledikçe bireylerin o işten ayrılma düşünceleri azalır. Bunun nedenlerinden biri zaman içerisinde

başka işler bulma veya örgütlerde yer alabilmenin zorlaşmasıdır. Meyer ve Allen'e (1991) göre yaş ilerledikçe işgörenlerin o örgütte farklı konum ve mevkilerde bulunma ihtimali arttığı için örgütsel bağlılıkları psikolojik olarak artabilir. Bu araştırmanın sonuçlarında yaşa göre katılımcılar arasında örgütsel bağlılıkta anlamlı fark tespit edilememesi; Demir (2012), Türkoğlu (2011) ile Meyer ve Allen'in (1991) tanımlama ve ifadeleri ile örtüşmemektedir.

Örgütsel bağlılığın yaş değişkeni bakımından, bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar elde edilen araştırmalar mevcuttur. Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaş değişkeni bakımından örgütsel bağlılık düzeylerinde farklılık tespit edememiştir. Yukaruç'da (2022) çalışmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algılarının yaşa göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir. Yukaruç'un (2022) çalışmasında cinsiyet değişkeni bakımından da ele alındığı üzere bu araştırmada da kullanılan ölçeği kullanması, araştırmasını bu araştırma ile aynı okul türünde yapması, bu araştırmanın; öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmaması sonucunu doğrudan desteklemektedir. Ancak Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) araştırmalarının neticesinde, örgütsel bağlılık düzeylerinde yaş faktörü analizine göre 46 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının 35 ve altı yaş öğretmenlerden daha fazla çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Mert'in (2019) çalışmasında da öğretmenlerin yaş değişkenine göre örgütsel bağlılıkları incelendiğinde; 40 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin 21-29 yaş aralığındaki öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

5.1.3.8. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma. Mesleki kıdem yılına göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark tespit edilememiştir. Aritmetik ortalama değerlerine göre mesleki kıdem ayrımı yapılmaksızın genel olarak katılımcıların örgütsel bağlılıkları yüksek düzeyde bulunmuştur. Çillik (2019) çalışmasında mesleki kıdeme göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri açısından bu araştırmanın sonucuna benzer bir sonuç elde etmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının aksine mesleki kıdem değişkeninin örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşan araştırmalar mevcuttur. Topaloğlu ve diğerleri (2008), öğretmenler üzerinde yaptıkları örgütsel bağlılık çalışmalarında, araştırmada yer alan öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile kıdem yılı değişkeni arasında bir ilişkinin olup olmadığı incelemiştir. Araştırma sonucuna göre mesleğe yeni başlayanların örgütsel bağlılığı kıdemli olanlara göre çok çıkmıştır. Bu

durumun oluşması mesleki kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın düşmesi şeklinde yorumlanabilir.

Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) ise yaptıkları çalışmalar ile örgütsel bağlılığı alt boyutları ile incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Mesleki kıdemin örgütsel bağlılık ve alt boyutları olan duygusal, devam ve normatif bağlılıklarına göre incelendiğinde her üç boyutta da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmişlerdir. Ancak çalıştığı örgütteki çalışma zamanına göre; duygusal, devam ve normatif bağlılıkları yönünden katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. O kurumda daha uzun süre çalışan öğretmenlerin tüm bağlılık boyutları düzeyleri fazla çıkmıştır. Bu durum ise mesleki kıdemden farklı olarak çalışma süresi şeklinde değerlendirilebilir.

Uysal (2022) ise çalışmasında; Kurşunoğlu ve diğerleri'nin (2010) yaptıkları çalışmalarda mesleki kıdem değişkeni bakımından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı fark bulunmamasının aksine farklılıklar tespit etmiştir. Uysal (2022) ile Kurşunoğlu ve diğerleri'nin (2010) yaptıkları çalışmalarda örgütsel bağlılıkları alt boyutlar yönünden ele almaları çalışmalarında benzerlik göstermektedir. Ancak Uysal'ın (2022) çalışmasında duygusal bağlılık ve normatif bağlılık boyutunda, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. Devam bağlılığı boyutunda ise 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları benzer düzey olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ile beraber örgütsel bağlılık düzeylerinde bulundukları okuldaki çalışma süresi 4-6 yıl olan öğretmenler ile aynı okulda 10 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenler arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak 4-6 yıl görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri 10 yıl ve daha fazla görev yapan öğretmenlerden daha az tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçları yönünden farklılık oluşturmaktadır.

Mert'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki deneyim değişkenine göre duygusal ve normatif bağlılık boyutlarında anlamlı farka ulaşılmıştır. Duygusal bağlılık boyutunda 15 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Normatif bağlılık boyutunda da benzer şekilde 15 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların Kurşunoğlu ve diğerleri'nin (2010) sonuçlarına benzer olduğu söylenebilir.

5.1.3.9. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma. Araştırmaya katılanların örgütsel bağlılık puanlarında eğitim durumları yönünden anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık puanlarında lisansüstü eğitime sahip olanların ortalamasının, lisans eğitimine sahip olanların ortalamasından anlamlı olarak daha fazla olduğu görülmüştür. Demir'e (2012) göre iş görenlerin eğitim düzeyleri yönünden örgütsel bağlılıkları ele alındığında; eğitim kademesi arttıkça bireylerin ücret talepleri, çalışma koşullarının daha iyi olması yönünden beklentiler, statü sahibi olma istekleri artmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri genel olarak yüksektir. Katılımcıların örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim düzeyi arttıkça arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada katılımcıların örgütsel bağlılık puanlarında eğitim durumları yönünden anlamlı farkın ortaya çıkması Demir'in (2012) çalışmasındaki tespitler ile örtüşmektedir.

Gören (2012), Aydın ili örneği olarak yaptığı yüksek lisans çalışmasında hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin örgütsel bağlılıklarını incelemiştir. Eğitim durumu değişkeni bakımından örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu düzeyleri alt boyutlarda da incelemiştir. Duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutlarında öğretmenler arasında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu araştırmanın aksine Gören'nin (2012) çalışmasında eğitim düzeyinin artması ile bağlılık düzeyinin negatif yönde etkilendiği sonucuna varılmıştır. Bu durumun sebebi olarak Gören (2012), eğitimin düzeyinin artmasının öğretmenlerin beklentilerini de artırıp örgütsel bağlılığı azaltacağı şeklinde değerlendirmiştir. Gören'nin (2012) çalışması ve bu araştırmanın eğitim durumu değişkeni yönünden örgütsel bağlılık düzeyleri sonuçları ile ilgili benzer tespitler çıkaran çalışmalar da mevcuttur (Bozkurt ve Yurt 2013; Dilek, 2005; Küçük, 2005).

Bu çalışmaların yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumları açısından farklılık göstermediği araştırmalar da bulunmaktadır. Çillik (2019) Pamukkale Üniversitesi'nde yaptığı çalışmasında öğrenim durumuna göre örgütsel bağlılığın değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmada anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çillik (2019), çalışmasını bu araştırmanın evreni olarak alınan Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki okulları da dahil ettiği için bu iki araştırmanın sonuçlarının karşılaştırılması daha da önemli hale gelmiştir. İki araştırmanın sonucu aynı değişken bakımından farklı çıkmıştır. Bu durumun oluşması Çillik'in (2019) çalışmasına Denizli ilinin diğer ilçesi olan Pamukkale ilçesini de dahil etmiş olmasından

kaynaklanabilir. Ayrıca okul türü farklılığı da bu sonucun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Çillik (2019) çalışmasını lise düzeyindeki öğretmenler üzerinden yapmıştır. Çillik'in (2019) yaptığı çalışmaya benzer sonuçlar içeren ve örgütsel bağlılığın eğitim durumlarına göre değişmediği çalışmalar da alanyazında vardır (Eğriboyun, 2013; Ertürk, 2014; Kolay, 2012).

5.1.3.10. Öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin tartışma. Katılımcıların branş durumuna göre; örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Yukarıç'un (2022) çalışmasında da katılımcıların branş durumuna göre örgütsel bağlılık puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Yukarıç'un (2022) çalışmasında cinsiyet ve yaş değişkeni bakımından da ele alındığı üzere bu araştırmada da kullanılan ölçeği kullanması, araştırmasını bu araştırma ile aynı okul türünde yapması, bu araştırmanın; öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel bağlılık düzeylerinin farklılaşmaması sonucunu desteklemektedir. Bu araştırmanın sonucuna benzer sonuçlar Mert'in (2019) çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel bağlılık genel düzeyi ve; duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarında anlamlı bir farkın belirlenmediği görülmüştür. Çillik (2019) yaptığı tez çalışmasında ise örgütsel bağlılığın alt boyutları -normatif, devam, duygusal- yönünden katılımcıların branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya göre branş değişkeni bakımından devam bağlılığı alt boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çillik (2019) çalışmasını lise düzeyinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirmiştir. Meslek öğretmenlerinin alt boyutlar yönünden bağlılık düzeyi yüksek çıkmıştır.

Kolay'ın (2012) de yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının tümü yönünden düzeyleri arasında branş değişkeni bakımından farklılıklar tespit edilmiştir. Özellikle Çillik'in (2019) araştırmasında olduğu gibi meslek dersi öğretmenlerinin bağlılık düzeyi yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu durum meslek dersinin görev tanımı, işleyişi ve ekonomik açıdan diğer branşlara göre biraz daha avantajlı olmasından kaynaklanabilir. Çillik (2019) ve Kolay'ın (2012) yaptığı araştırmalara benzer sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır (Danış, 2019).

Gören'in (2012) yaptığı çalışmasında örgütsel bağlılık ile branş değişkeni arasında da bu araştırmanın aksine farklılıklar tespit edilmiştir. Nitekim Gören (2012), araştırmasında; beceriye dayalı ders öğretmenlerinin-Beden Eğitimi, Teknoloji-Tasarım, Görsel Sanatlar, Müzik- duyuşsal bağlılıkları ile ilköğretim öğretmenleri ve sözel ders

öğretmenleri -Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü, Yabancı dil, Rehberlik- arasında fark tespit etmiştir. Devamlılık bağıllığı boyutunda okul öncesi ve sınıf ile sözel ders öğretmenleri; normatif bağıllık yönünden ise sözel ders ile beceri dersi öğretmenleri arasında farklılıklar tespit etmiştir. Bu araştırmada ise bu kategorilerde yer alan öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri arasında fark tespit edilememiştir. Gören (2012) araştırmasını ilköğretim kurumları üzerinde yaptığı için hem ilk okul hem de ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenler araştırmaya dahil olmuştur. Branş değişkeni bakımından örgütsel bağıllık düzeyleri arasında farklılık oluşması okul kademelerinin ve hitap edilen öğrenci yaş gruplarından kaynaklanmış olabilir.

Kurşunoğlu ve diğerlerinin (2010) yaptıkları çalışmanın sonucunda branşa göre öğretmenlerin örgütsel bağıllıkları tüm alt boyutlar yönünden farklı çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bağıllık düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksektir. Kurşunoğlu ve diğerlerinin (2010) araştırma sonucu ile bu araştırmanın sonucu da örtüşmemektedir. Her ne kadar yapılan çalışmada okul kademesi farklı olsa bile sınıf öğretmenleri beceri dersleri olarak bilinen; Müzik, Resim, Beden Eğitimi vb. öğretmenlerinin branşları ile ilgili dersleri kısmi olarak öğrencilerine aktarmaktadır.

5.1.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutları İle Örgütsel Bağıllıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Tartışma

Bu çalışmada uzaktan eğitim süreci ile öğretmenlerin örgütsel bağıllıkları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kavramlar arasındaki ilişki incelenirken katılımcıların örgütsel bağıllık düzeyleri ortaya çıkarılmıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitime yönelik genel algıları, uzaktan eğitim teknik ve öğrenme boyutu yönünden incelenmiştir. Bu araştırmada yer alan örgütsel bağıllık ve uzaktan eğitim kavramları ile ilgili alanyazında birçok araştırma mevcuttur. Hem tek başına örgütsel bağıllık kavramı ile ilgili hem de uzaktan eğitim kavramları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır.

Gören (2012), Dağlı ve Gençdal (2018) , Topaloğlu ve diğerleri (2008), Kurşunoğlu ve diğerleri (2010) ve bu araştırmalara benzer birçok araştırmada katılımcıların yalnızca *örgütsel bağıllık* düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca örgütsel bağıllık ve bazı faktörler arasında ilişki olup olmadığı ile ilgili araştırmalar da söz konusudur. Sezgin (2010) araştırmasında örgütsel bağıllık ile okul kültürünü, Akın ve Oman (2015) örgütsel bağıllık ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi, Çillik (2019) öğretmenlerin örgütsel bağıllık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Daha birçok araştırmada örgütsel bağıllık ve bazı faktörler arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Uzaktan eğitime yönelik; öğretmen, öğrenci, akademisyen görüşlerini inceleyen araştırmalar da alanyazında vardır. Uzaktan eğitim ile ilgili araştırmalar ise genellikle bu eğitimin olumlu-olumsuz, avantaj-dezavantajları ile ilgilidir. Bazı araştırmalarda da uzaktan eğitim ve demografik değişkenler açısından çalışmalar yapılmıştır (Azizoğlu, 2021; Duman, 2020; Erfidan, 2019; Ergüney 2017; Mercan, 2018; Taşkın ve Aksoy, 2021). Ancak bu araştırmaya konu olan uzaktan eğitim süreci ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik çok fazla araştırma yapılmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bu başlığı altında tartışma ve karşılaştırmalar yapılırken özellikle çalışmanın verileri üzerinde sonuçlar ortaya konmuştur.

Araştırma verilerine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile hem uzaktan eğitim genel algıları hem de uzaktan eğitimin; teknik, ve öğrenme alt boyutları arasında korelasyon düzeyi çok yüksek olmamasına rağmen pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarının artırılmasıyla örgütsel bağlılıklarının da artabileceği anlamına gelmektedir.

5.1.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları ve Alt Boyutlarının Örgütsel Bağlılıklarını Yordamasına İlişkin Tartışma

Uzaktan eğitim örgütsel bağlılığı pozitif yönlü ve anlamlı olarak yordamaktadır. Örgütsel bağlılıkta gözlenen değişimin %9'u uzaktan eğitimin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuçlar; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile uzaktan eğitim algıları arasında doğrusal ve pozitif ilişki olduğu anlamı taşımaktadır. Uzaktan eğitiminin örgütsel bağlılığı yordama oranı (%9) orta düzey oran olarak ele alınabilir. Ancak bu sonuçlara göre örgütsel bağlılığı etkileyen çok fazla faktör olabilir. Bu faktörler katılımcıların; kişilik özellikleri, yaşı, branşı, aldıkları eğitimin kalitesi, çalıştığı örgütteki çalışma süresi vb. olabilir. Neticede katılımcıların örgütsel bağlılıklarının uzaktan eğitim algılarından etkilendiği görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları artırıldıkça örgütsel bağlılıkları da artacaktır. Örneğin örgütsel bağlılıkları yüksek olan bireyler uzaktan eğitimle ilgili; derslere istedikleri zaman ve yerde, zorlanmadan ulaşabildikleri görüşünde olabilirler. Uzaktan eğitimle ilgili teknik desteği alabilme konusunda avantajlı durumda oldukları değerlendirilebilir. Ayrıca uzaktan eğitim platformlarını etkili kullanabildikleri yorumları da yapılabilir. Özellikle bu çalışmada uzaktan eğitimin alt boyutlarından tekniğin örgütsel bağlılığı yordadığı sonucunun çıkması teknik anlamda uzaktan eğitime yönelik algıların artırılması ile örgütsel bağlılığın da etkileneceği anlamı taşımaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim ile ilgili; öğretmenlerin

uzaktan eğitime istedikleri yer ve zamanda ulaşabilmeleri, teknik destek anlamında onlara yardımcı olunması vb. durumlar teknik boyutuna yönelik algılarını değiştirebilir ve bu durum örgütsel bağlılık düzeylerine olumlu yansıyabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmada ortaokul branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri genel olarak yüksek çıkmıştır. Bu sonucun memnun edici sonuç olduğu söylenebilir. Örgütsel bağlılıkları yüksek bireyler örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında daha etkili olabilir. Örgütlerinde daha özverili çalışıp o örgütte uzun süre işgören olarak yer alabilirler. Örgütsel bağlılıkları yüksek bireylerde bunlara benzer birçok durum gözlenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini en yüksek dereceye çıkarmak kolay değildir. Her ne kadar olası bir durum olarak görünse de bu durumun gerçekleşmesi zor görünmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını en üst düzeylere çıkarabilmek için okul örgütüyle ilgili tüm paydaşlara sorumluluklar düşmektedir. Yöneticiler, diğer personel, maaş, örgütün genel yapısı, bakanlıkların uygulamaları vb. birçok faktör bu düzeyin artırılmasına katkı sağlayabilir.

Covid 19 salgını öncesinde de var olan uzaktan eğitim uygulamaları pandemi sürecinde zorunlu hale gelmiştir. Bu süreçte uzaktan eğitim yalnızca okullarla sınırlı kalmamıştır. İşveren bütün örgütler bu uygulamadan yararlanmışlardır. Bankacılık sektörü, şirketler, ticaret yapan firmalar, yükseköğretim kurumları, okullar ve birçok örgüt uzaktan eğitimin zaman ve mekân açısından faydalı olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca maliyetleri azaltma bakımından da faydalı olduğu görülmüştür. Nitekim çok uzak bölgelerde yaşayan onlarca katılımcı bu uygulamalardan aynı anda yararlanabilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim günümüzde vazgeçilmez eğitim türleri arasına girmektedir. Bu eğitim; günümüzde oldukça fazla yaygınlaşmaya başlamış, kullanım alanları genişlemiş ve önümüzdeki dönemlerde de kullanılmaya devam edilecektir. Bu nedenle uzaktan eğitim alabilecek bireylerin bu eğitime yönelik algıları olumlu yönde ve yüksek düzeyde tutulmalıdır. Bunun için uzaktan eğitime katılımcı veya düzenleyici olarak katılabilen öğretmenlere yönelik uzaktan eğitimin teknik yönlerine ilişkin seminerler, hizmet içi eğitimler düzenlenerek bilgi aktarılabilir. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin; öğrenme düzeylerinin, kişisel gelişimlerinin, öğrenme-öğretme süreçlerinin zenginleştirilmesinin olumlu yönde ilerlemesi için uygun uzaktan eğitim ortamları oluşturulmalı ve buna uygun materyaller geliştirilmelidir.

2000'li yılların başından itibaren daha fazla kullanılmaya başlanan ve özellikle pandemi sürecinde zorunlu olarak kullanılan ve pandemiden sonra da kullanılmaya devam edilen uzaktan eğitimin uygulamalarındaki; yetersizlikler, aksaklıklar, teknik sorunlar, internete erişim sıkıntısı, platform yetersizliği vb. durumlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sorunların giderilmesi için uzaktan eğitimin planlayıcıları, yöneticileri olan şahıs ve kurumlara, uzaktan eğitim süreçlerinde katılımcı veya eğitmenlere teknik destek veren bireylere çok fazla görev düşmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin avantajlarının-zaman, mekân vb.- olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bu avantajların fırsata dönüştürülmesi gereklidir.

Uzaktan eğitim teknolojiden bağımsız değildir. Teknolojideki gelişmeler uzaktan eğitim süreçleri ve bu süreçteki uygulamalara katkı sağlayabilmektedir. Örneğin uzaktan eğitim platformlarının sayısı uygun yazılımlarla artırılabilir. Bununla beraber var olan ve öğretmenlerin kullanabildikleri platformların (EBA, ÖBA, microsoft teams, zoom vb.) etkililiği ve nitelikleri artırılabilir. Öğretmenlerin kullandığı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) uygulamalarının dahi ne kadar etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Eba vb. uygulamaları öğretmenler eğitmen, öğrenciler ise eğitimi alan olarak kullanabilmektedir. Uygulamada öğrencilere yüzlerce içerik iletilebilmekte ve öğretmenler öğrencilerinden yaptıkları çalışma ile faaliyetlerden dönüt alabilmektedir. ÖBA vb. platformlar aracılığıyla uzaktan eğitimde katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin bu tür uygulamalardan fayda sağladıkları görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin; zaman, mekan ve ekonomik açıdan Bakanlıklara ve kurumlara faydalı olduğu düşünülmektedir.. Bu ve buna benzer durumlar uzaktan eğitimin önemini ve faydasını göstermektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarından daha fazla yarar sağlanabilir.

Bu araştırmada uzaktan eğitime yönelik genel algılar orta; alt boyutlara yönelik algılardan teknik boyutu orta düzey; öğrenme boyutu ise düşük çıkmıştır. Ayrıca uzaktan eğitim süreçlerinin örgütsel bağlılığı da kısmen yordadığı, örgütsel bağlılık ile uzaktan eğitimin alt boyutları arasında pozitif ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim uzaktan eğitime yönelik algıları artıracak birçok uygulama ve çalışma örgütsel bağlılığı pozitif yönde etkileyecektir. Uzaktan eğitim ile ilgili; öğretmenlerin uzaktan eğitime istedikleri yer ve zamanda ulaşabilmeleri, teknik destek anlamında kolayca destek bulabilmeleri vb. durumlar teknik boyutuna yönelik algılar üzerinde etkili olabilir. Bu durumun ise örgütsel bağlılık düzeylerine olumlu yansıması söz konusu olabilir. Uzaktan eğitime yönelik avantajlar olduğu gibi dezavantajlar da bu araştırma neticesinde ortaya konmuştur. Bu sonuçlara bakılarak uzaktan eğitimin önemli olduğu ve gelecekte hayatımızda daha fazla

yer edineceği görülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitime yönelik algıların yüksek düzeylere çıkarılması örgütler açısından da olumlu olacaktır.

Uzaktan eğitime yönelik algıların yüksek çıkması için:

Eğitici ve eğitimi alacak bireylere uzaktan eğitim platformları tanıtılmalıdır. Bu platformların nasıl kullanıldığı, ne işe yaradıkları, nasıl daha etkili olabilecekleri yönünden bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bazı bireyler uzaktan eğitim uygulama ve yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi değildirler. Örneğin öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde bu konulara ağırlık verilebilir.

Uzaktan eğitimden daha fazla verim alınabilecek uygulamalar ve yazılımlar geliştirilerek uzaktan eğitim tasarımları için teknolojiye yararlanılabilir. Örneğin zoom, google teams gibi uygulamalara benzer çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmaların eksikleri giderilerek daha faydalı hale getirilebilir. Uzaktan eğitimde internete erişim sorunu yaşanabilmektedir. Bu sorununu giderilebilmesi için internet alt yapı sorunları giderilmeli ve katılımcılara sürekli teknik destek sağlanmalıdır.

Uzaktan eğitim sürecinde sosyalleşme ve iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Ayrıca bireyler kendi öğrenme yöntemlerine uygun ortamlar bulamayabilir. Araştırmanın kuramsal çerçeve başlığında senkron, asenkron ve karma eğitim kavramlarına yer verilmiştir. Kısaca; senkron eğitim eşzamanlı, asenkron eğitim farklı zamanlı, karma eğitim ise bu iki eğitimin beraber kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Bu eğitim türlerinin özellikleri iyice öğrenilip eğitimi alacak bireylere uygun yöntem seçilebilir. Böylece bireylerin kendi hızlarında, kalıcı ve öğrenme süreçlerini zenginleştirecek şartlara ulaşabilmesi sağlanabilir.

Bu araştırma uzaktan eğitim süreci ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmıştır. Bu iki kavram arasındaki ilişkileri inceleyen çok fazla çalışma alan yazında yoktur. Ayrıca uzaktan eğitim algılarına yönelik katılımcılar ile ilgili demografik değişkenler bakımından yapılan araştırma da yok denecek kadar azdır. Bu nedenle bu araştırma aynı konuda yeni yapılacak araştırmalara yön verebilecektir. Araştırma Denizli ilinin Merkezefendi ilçesinde yapılmıştır. Buna benzer araştırma diğer ilçelerde, hatta diğer illerde de yapılabilir. Bu çalışma ortaokul öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Buna benzer çalışmalar demografik değişkenler de göz önünde bulundurularak; okul öncesi, ilköğretim, lise ve yükseköğretim kademelerinde de gerçekleştirilebilir. Çalışma ile ilgili veriler nicel olarak toplanmıştır. Nitel bir çalışma olarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. Z. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akgül, G. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Akın, U. & Orman, E. (2015). The relationship between teachers' organizational trust and organizational commitment levels. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 92-102.
- Alamir, I. (2012). *The impact of leadership on organizational commitment*. London Metropolitan University, Londra. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.549552> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Alas, B. J. A. (2021). *Irak'ta (Musul şehri) ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitim sisteminin seviyesi*. Yüksek lisans tezi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çankırı.
- Ali, A. J. ve Al-Kazemi, A. (2005). The Kuwaiti manager: work values and orientations. *Journal of Business Ethics*, 60(1), 63-73.
- Aldağ, H., ve Gürpınar, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin sunu becerilerini etkileyen faktörler. *Akademik Bilişim Konferansı*, 31.
- Allen, N.J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 63 (1), 1-18.
- Alsoliman, B.S. (2015). *A strategic approach to the implementation of quality distance learning in Saudi Arabia : an embedded case study*. Doctoral thesis. University of Salford, Salford. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.680490> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Altıntaş Yüksel, E. (2022). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders-uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291–303. doi: 10.7816/ulakbilge-09-57-11.
- Altuntaş-Yılmaz, N. (2020). Yükseköğretim kurumlarında covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim durumu hakkında öğrencilerin tutumlarının araştırılması: Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Bölümü örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-20.

- Ankara Üniversitesi Açık Ders Malzemeleri, (2022). https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/12176/mod_resource/content/1/%C3%B6rnekleme%20Teknikleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Archbald, D. A. (1991). Authentic assessment: what it means and how it can help schools. *School Psychology Quarterly* 6(4), 11-15.
- Ay, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan hizmet içi eğitimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, M. ve Akdağ, G. (2016). The relationship between organizational commitment and organizational cynicism among hotel employees in Southeastern Anatolia Region of Turkey. *Eurasian Journal of Business and Management*, 4(4), 81-89. doi: 10.15604/ejbm.2016.04.04.008.
- Ayık, A., Yücel, E. ve Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 42, 27-36.
- Azizoğlu, N. İ. (2021). Covid-19 salgını sürecinde yayınlanan uzaktan eğitim konulu lisansüstü tezlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 238-250. doi: 10.29000/rumelide.1011400.
- Bagraim, J. (2004). *The improbable commitment : organizational commitment amongst South African knowledge workers*. Unpublished master's thesis. Warwick Üniversitesi, Coventry. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.413430> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram, Strateji ve Taktikler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Balta, Y., ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme 60-62; *An Examination on Various Measurement and Evaluation Methods Used in Online Distance Education. Turkish Studies*, 8(3), 37-45.
- Bar-Haim, A. (2007). Rethinking organizational commitment in relation to perceived organizational power and perceived employment alternatives. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7, 203-217.

- Bartal, S. (2010). *Postgraduate students' experiences of distance learning*. Doctoral thesis. Anglia Ruskin University, Cambridge. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.561301> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*, Ankara: Kariyer Yayınları.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59(50), 125-139.
- Boylu, Y., Pelit E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-74.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, (In Press). <https://doi.org/10.5334/jime.570>
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Caldwell, D. F., Chatman, J. A., & O'Reilly, C. A. (1990). Building organizational commitment: A multifirm study. *Journal of occupational Psychology*, 63(3), 245-261.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Cisneros, Q., Shirley, N., Peña, R. & Lourdes, O (2022). *Aprendizaje y compromiso organizacional en trabajadores del sector gastronómico*. Universidad Peruana De Ciencias Aplicadas. Facultad De Psicología, Peru. <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/659192> adresinden erişilmiştir.
- Cummings, J. (2020). *Postgraduate students' experiences of distance learning*. Doctoral thesis. Queen's University Belfast, North Ireland. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.808579> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Çakır, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çaydere, O. ve Demirbaş, Ceren. (2022) Lisans düzeyinde uzaktan eğitim yoluyla sanat eğitimi sürecine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *İDİL*, (91), s. 337–350. doi: 10.7816/idil-11-91-02
- Çekiç, U. (2010). *Uzaktan eğitim sistemi tasarımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelebi, M. A. (2009). *Örgütsel bağlılığın sağlanılmasında bir araç olarak personel güçlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çeri, M. (2020). *Pandemi döneminde çalışanlarda algılanan örgütsel adaletin örgütsel bağlılık ile ilişkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çıngı, H. (1994). *Örnekleme Kuramı*, H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi, Beytepe.
- Çillik, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Çimen, M. (2022). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dağdeviren, E. G. (2007). *İş tatmini ve örgütsel bağlılık sigorta şirketleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağlı, A., ve Gençdal, G. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 164-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/40720/471079> adresinden 13.05.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmit örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, M. (2012). Örgütsel destek, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi ilişkisi. *‘İş, Güç’ Endüstri İlişkiler ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 14 (1), 47-64. doi: 10.4026/1303-2860.2012.194.x.
- Denizli Merkezefendi İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü (2022). <https://mebbisy.d.meb.gov.tr/kurumltesi.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Doğan, S., ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirmenin yeri ve önemi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29, 37-61.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 95-112. DOI: 10.37669/milliegitim.768887
- Eaton, S. C. (2003). If you can use them: Flexibility policies, organizational commitment, and perceived performance. *Industrial Relations*, 42, 145-167
- Eğilmezkoğlu, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eminoğlu Küçüktepe, S., & Erden, M. (2017). İlköğretim öğretmenlerinin mesleki etkililik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 245-258. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12454>.
- Erdoğan, Ç. (2012). *İlköğretim okullarında güven kültürü ve önyargı ile ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ergüney, M. (2017). *İnternet yoluyla uzaktan eğitim uygulamaları: sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, R. (2014). *Öğretmenlerin iş motivasyonları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eygü, H., Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 36-59.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London, UK: Sage publications.
- Finegan, J. E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(2), 149-169.

- Gökdağ, D. (1986). *Uzaktan eğitimde basılı materyaller (açıköğretim fakültesi örneği)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 34.
- Gören, T. (2012). *İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi* 2(1), 37-56
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eab/issue/39832/472230> adresinden 03.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. ve Yazvuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 47-78 DOI: 10.17569/tojqi.74876
- Gürkan, Ç. G. (2006). *Örgütsel iklimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve Trakya Üniversitesinde örgüt iklimi ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., ve Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*, Pearson Education Limited.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan öğretim süreçleri ve yazılı gereçler: Eğitim teknolojisi açısından yaklaşım*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 122, 20-29.
- Hoş, C. & Oksay, A. (2015). Hemşirelerde örgütsel bağlılık ile iş tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20857/223761>.
- Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999) Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Iqbal, A. (2006). *An investigation of leadership styles and their effect on organizational climate and organizational commitment : a case of the Pakistani knitwear industry*. University of Manchester, Manchester. <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?did=3&uin=uk.bl.ethos.529713> adresinden 03.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., ve Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10-12.

- Işıklı, E. (2017). Buharkent Meslek Yüksekokulu'nda örgün öğretim programındaki öğrencilerin "5i" uzaktan öğretim derslerine karşı tutumları. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 7(2), 94-101.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). *Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- İra, N. ve Şahin S. (2010). Yönetimsel Etkililik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-29.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık, Genişletilmiş 4. Baskı, 10-891.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). The autonomous-relational self: A new synthesis. *European Psychologist*, 1(3), 180-186. doi: 10.1027/1016-9040.1.3.180
- Kaleli-Yılmaz, G. ve Güven, B(2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322. DOI: 10.16949/turcomat.75936.
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N., ve Ucuzsatar, N. (2021) Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1). 124-144.
- Karagöz, Y. (2018). *Spss ve amos 23: Uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.
- Karayılan, E. ve Mert, P. (2022). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Performansına Etkisi: Özel ve Devlet Okulu Karşılaştırması, *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(4): 357-377.
- Karpenko, M. P. (2008). The emergence and development of distance education. *Russian Education and Society*. 50 (3), 45–56.
- Katz, D. & Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. (Çev: H. Can, Y. Bayar) Ankara: TODAİE Yayınları.
- Kaya, A., Balay, R. ve Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetimsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 79-97.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1. Baskı, 10-200.

- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education third edition*. İngiltere ve ABD: Routledge.
- Keskin, M, ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174> adresinden edinilmiştir.
- Kılıç, S. (2014). Etkisi. *Duygudurum Bozuklukları Dergisi*, 4(1), 44-6. DOI: 10.5455/jmood.20140228012836
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur İli Örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>.
- Kolay, A. (2012). *Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M. ve Panta, D. (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership. A case study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17, 89-106.
- Kör, H., Çataloğlu, E. & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-279.
- Kul, M. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Kundl, B.A. & Saleh, S.D. (1993). A model of organizational commitment: Instrumental and Instrinsic motivation and beyond. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 10 (2), 154-166.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıöğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-115.
- Kushman, J. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment a study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1): 5-42.

- Küçük, T. (2015). *Kamu ilkokullarında görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri Diyarbakır ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Mercan, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Mert, E. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H., & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). Örgütsel bağlılığın üç bileşenli bir kavramsallaştırması. *İnsan kaynakları yönetimi incelemesi*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997) *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. 2nd Edition, Sage, Thousand Oaks.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (2004). *TCM employee commitment survey*. Academic Users Guide.
- Meyer, J. P., Allen., N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78, 538-551.
- Midkiff, S. F., and DaSilva, L. A. (2000). Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning. *In International Conference on Engineering Education* (Vol. 2000, pp. 14-18).
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2020). *Bakan Selçuk, 23 mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlattı/haber/20554/tr>. sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2022). *Öğretmenlerin haziran dönemi mesleki çalışmaları öba üzerinden yapılacaktır*. <https://www.meb.gov.tr/ogretmenlerin-haziran-donemi-mesleki-calismalari-oba-uzerinden-yapilacak/haber/26398/tr>. sayfasından erişilmiştir.

- Moore, M. G., 1990, Background and Overview of Contemporary American Distance Education. Contemporary Issues in American Distance Education (Ed. Moore, M. G.), USA: Pergamon Press, 12-26.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review* 8, 3: 486-500.
- Mowday, R. T. (1998). Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 8, 387-401.
- Mueller, J. (2005). The authentic assessment toolbox: enhancing student learning through online faculty development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1), 1-7.
- O'reilly, C. ve Chatman J. (1986). Organizational commtment and psychological attachment: The effect of compliance, indentification and internalization on prosocial behavior, *Journal of Applied Psychology* 71(3), 3-4.
- Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özcan, B. (2011). *Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir Baki, G. ve Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Özdevecioğlu, M. (2016). Algılanan örgütsel destek ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 113-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22757/242905> sayfasından erişilmiştir.
- Özdoğan, A. Ç., ve Berkant, H. G. (2020) COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (166).
- Özkaraca, O. (2005). *İnternet tabanlı güç elektroniği eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkul, R., Kırnık D., Dönük, O., Altunhan, Y., & Altunkaynak, Y. (2020). Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Ölçek çalışması. *Turkish Studies*, 15(8), 3655-3667. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.46557>.
- Özsoy, S. A., Ergül, Ş., ve Bayık, A. (2004). Bir yüksekokul çalışanlarının kuruma bağlılık durumlarının incelenmesi. *İş, Güç-Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2). <http://www.isguc.org/?p=article&id=221&cilt=6&sayi=2&yil=2004>. sayfasından erişilmiştir.

- Paulson, F. L., Paulson, P. R., and Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio. *Educational leadership*, 48(5).
- Pehlivan, İ. (2000). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Pelit, E., Boylu, Y. ve Gülçer, E. (2007). Gazi üniversitesi ticaret ve turizm eğitim fakültesi akademisyenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi* (1).
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2003). *Management* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sabbah, A. (2022). *Exploring jordanian university students' motivation towards distance education in elt*. Yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Samadov, S. (2006). *İş doyumu ve örgütsel bağlılık: Özel sektörde bir uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156).
- Sıgır, Ü. (2007). Kamu ve özel sektörlerdeki kişisel ve örgütsel değerlerin uyumlaştırılması üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, 18, 49-62.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., Smaldino, S. (2019). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education. *Language Learning & Technology*, 4(1), 16-19. <https://core.ac.uk/reader/84320820>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall, 45-56.
- Singh, H., and Reed, C. (2001). A white paper: Achieving success with blended learning. *Centra software*, 1, 1-11.
- Somuncuoğlu, D. (2010). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 269-293. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2772/37089> adresinden edinilmiştir.
- Sümbüloğlu, K., ve Akdağ, B. (2007). *Regresyon yöntemleri ve korelasyon analizi*. İstanbul: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Taşkın, G., Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 622-647.
- Taşlıbeyaz, E. , Karaman, S. ve Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15 (1) , 139-160. doi: 10.12984/eed.19099
- Taşpınar, M. (2014). Mesleki eğitimde uzaktan eğitim ve toplumsal algı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1.
- Tawfeeq, J. M. (2022). *Employees' perception of reward, punishment, and organizational commitment at duhok polytechnic university*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Programlar Enstitüsü, Karabük.
- Tekin-Karagöz, C. (2014). *Risk altındaki kız çocukların gelecek ve meslek algılarının çizdikleri resimlere yansıma biçimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- TDK. (1998). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi. *Kamu-İş Dergisi*, 9 (4).
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249- 268.
- Türker, A., ve Dünder, E. (2020). COVID-19 Pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Türkoğlu H. (2011). *İş tatmini, örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği, Eğitim Reformu Girişimi (2021). *Covid-19 etkisinde Türkiye’de eğitim*. Eğitim raporu. İstanbul.
- Uysal, Ş. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Üstüner, M. (2009). Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Valentine, S., Godkin, L., & Lucero, M. (2002). Ethical context, organizational commitment, and person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349-360.

- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşların karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wedemeyer, C. (1981). *Learning at the back-door*. ABD: University of Wisconsin
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review* 7, 3: 418-428.
- Yağan, S.A. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec> adresinden edinilmiştir.
- Yağız, E. (2021). Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Elektrik Mühendisleri Odası Dergisi*, 70 (468), 43-53.
- Yalçın, A. & İplik, F. N. (2005). Beş yıldızlı otellerde çalışanların demografik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma: Adana ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1): 395-412.
- Yalman, M. (2013). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Ş. (2009). *Hacettepe üniversitesi erişkin hastanesi çalışanlarının liderlik algılarının ve örgütsel bağlılıklarının iş tatminine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetim, Ş. (2018). *Kamu çalışanlarının örgütsel sinizm düzeylerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma: Karaman örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yukarıoğlu, S. İ. (2022). *Okul yöneticilerinin mizah tarzları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

Ek 1 : Ölçek Kullanım İzni

Tez yazımı için ölçek izni

yüksek lisans

☆

ali yıldırım

25.10.2021

Hocam iyi günler. Pamukkale üniversitesi eğitim yönetimi teftişi alanında yüksek

MEHMET ÜSTÜ...

25.10.2021

Alicılar: ben

Sayın Ali Yıldırım, bahsi geçen ölçeği (Öğretmenler için örgütsel bağlılık ölçeği) yapacağın araştırmada kullanmanda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Ramazan Özkul

ali yıldırım

Pzt, 00:56 tarihinde şunu yazdı:

Alıntılanan metni göster

Mehmet ÜSTÜNER, Prof. Dr.

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Başkanı

uzaktan-egi...si-toad.pdf

↓

📎

Ramazan Özkul

15 Şub

Alicılar: ben

Merhaba,ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur. Süreçte herhangi bir yardıma ihtiyacınız olursa yazabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Ramazan Özkul

ali yıldırım

Pzt, 23:18 tarihinde şunu yazdı:

Alıntılanan metni göster

ali yıldırım

15 Şub

Alicılar: Ramazan

Çok teşekkür ediyorum hocam. İyi günler.

15 Şub 2022 Sal 09:26 tarihinde Ramazan Özkul

yazdı:

Ek 2 : Öğretmenler İçin Örgütsel Bağlılık Ölçeği

<i>Aşağıdaki ifadelerin karşısındaki seçeneklerin üzerine (X) işareti koyarak görüşünüzü belirtiniz.</i>	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Okulumda planlama, örgütlenme ve yürütme işlerine katıldığım için kendimi bu okula daha bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
2. Okulumda hakim olan yüksek düzeydeki güven duygusu görevimi bu kadar uzun süre devam ettirmeme neden olmaktadır.	5	4	3	2	1
3. Bu okulda yönetimin bir parçası olduğuma dair güçlü bir duygu yaşıyorum.	5	4	3	2	1
4. Önerilerim okul yönetimince dikkate alındığı için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
5. Bu okulda mesleki gelişme olanaklarının oluşu beni buraya bağlı kılıyor.	5	4	3	2	1
6. Bu okulda doğru işler doğru kişilere verildiği için kendimi bu okula bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
7. Okulumun istikrarlı ve gelişmeyi hedefleyen bir yapısı olduğunu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
8. Kendimi tamamen bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	5	4	3	2	1
9. Okul müdürümüzün, çabalarımıza destek ve cesaret veriyor olması, kendimi bu okula daha yakın hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
10. Adil ve düşünceli yönetimi nedeniyle, kendimi bu okulla büyük ölçüde özdeşleştiriyorum.	5	4	3	2	1
11. Yönetimin bir parçası olduğum hissi benim bu okuldan ayrılmamı engelliyor.	5	4	3	2	1
12. Herhangi bir parasal kazanç düşünmeksizin bu okulda ders saatleri dışında da çalışabilirim.	5	4	3	2	1
13. Kişinin kim olduğundan ziyade performansının objektif olarak değerlendirilmesi benim bu okula bağlı olmamı sağlıyor.	5	4	3	2	1
14. Yöneticilerimizin karar alırken, problem çözerken, bizleri iş birliğine teşvik etmeleri kendimi buraya bağlı hissetmemi sağlıyor.	5	4	3	2	1
15. Üstlerim yapmış olduğum işleri takdir ettikleri için kendimi bu okula büyük ölçüde bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1
16. Okulumda var olan özgürlük ve sorumluluk dengesinin, beni gerçekten bu okula bağladığını düşünüyorum.	5	4	3	2	1
17. Bu okulda dikkate alındığımı/hesaba katıldığımı düşündüğüm için kendimi buraya bağlı hissediyorum.	5	4	3	2	1

Ek 3: Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği

Madde No	Maddeler	Hiç Katılmıyorum	Az Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1	Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim zaman ulaşırım.	①	②	③	④	⑤
2	Uzaktan eğitimle verilen derslere istediğim yerde ulaşırım.	①	②	③	④	⑤
3	Uzaktan eğitimle verilen derslere ulaşmak benim için kolaydır.	①	②	③	④	⑤
4	Uzaktan eğitimle verilen derslerin uygulama takvimleri konusunda bilgiye sahibim.	①	②	③	④	⑤
5	Uzaktan eğitimde tercih edilen online platformları (zoom, discord vb.) etkili kullanırım.	①	②	③	④	⑤
6	Uzaktan eğitimle verilen derslere erişimde sıkıntı yaşadığımda teknik destek alırım.	①	②	③	④	⑤
7	Uzaktan eğitim öğrenme süreçleri açısından verimlidir.	①	②	③	④	⑤
8	Uzaktan eğitim süreci öğrenme motivasyonumu artırır.	①	②	③	④	⑤
9	Uzaktan eğitim aracıyla kendi öğrenme sürecimi değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
10	Uzaktan eğitim öğrenme özelliklerime uygundur.	①	②	③	④	⑤
11	Uzaktan eğitim süreci yeni öğrenmelere beni teşvik eder.	①	②	③	④	⑤
12	Uzaktan eğitim kalıcı öğrenmemi kolaylaştırır.	①	②	③	④	⑤
13	Uzaktan eğitimle verilen derslerin kişisel ve mesleki gelişimime katkı sunar.	①	②	③	④	⑤
14	Uzaktan eğitimle verilen derslerin öğretim tasarımı etkilidir.	①	②	③	④	⑤
15	Uzaktan eğitim öğrenme sürecimi zenginleştirir.	①	②	③	④	⑤

Ek 4: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-61079897
Konu : Anket Uygulama İzni

17/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 06.10.2022 tarihli ve 268502 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ali YILDIRIM, "Uzaktan Eğitim Süreci ile Öğretmenlerin Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
17/10/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1 -Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr> adresinden 8bb0-478d-3de9-8ddf-1361 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı	Ali
Soyadı	Yıldırım
Doğum Yeri ve Tarihi	
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve E-Mail Adresi	
Eğitim	
İlköğretim	Sakarya İlkokulu-Denizli
Ortaöğretim	Sakarya Ortaokulu-Denizli
Lise	Sarayköy Lisesi (Yabancı Dil Ağırlık)
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi
Mesleki Deneyim	
2012-2019	Denizli- Serinhisar Kocapınar Ortaokulu
2019-2020	Denizli-Merkezefendi Havva Süleyman Yağlıca Ortaokulu
2020-2022	Denizli-Merkezefendi Adalet Ortaokulu