

**UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINDA DERS VEREN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
BİLGİ, İNANÇ VE UYGULAMALARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

**THE RELATIONSHIPS AMONG DISTANCE EDUCATION
INSTRUCTORS' KNOWLEDGE, BELIEF AND PRACTICES
TOWARDS DISTANCE EDUCATION**

Merve YILDIZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim

Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Merve YILDIZ'ın hazırladığı “Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi **Anabilim Dalı**, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi **Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Deniz DERYAKULU _____

Üye (Danışman) Prof. Dr. Mukaddes ERDEM _____

Üye Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROğLU _____

Üye Yrd. Doç. Dr. Yavuz SELİM _____

Üye Yrd. Doç. Dr. Selay ARKÜN
KOCADERE _____

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINDA DERS VEREN ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK BİLGİ, İNANÇ VE UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Merve YILDIZ

ÖZ

Bu çalışmada, uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya üç farklı üniversitede görev yapan ve uzaktan eğitimde ders veren on altı öğretim elemanı katılmıştır. Çalışma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeli olarak desenlenmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri açık uçlu görüşme soruyla, uzaktan eğitime yönelik inançları araştırma kapsamında geliştirilen Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve her iki ölçeğin de üç faktör altında toplandığı ve güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamaları ise uzaktan eğitimde etkileşimi sağlama biçimleri, kullandıkları teknolojiler ve materyaller, tercih ettikleri öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemi araçları ile kullanım sıkları ve bu teknoloji ve araçları kullanım amaçlarını kapsayan seçimli sorularla belirlenmiş ve bir açık uçlu görüşme sorusuyla desteklenmiştir.

Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin çok net olmadığı, gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim uygulamalarına dayalı kişisel açıklamalarda buldukları ve bu nedenle uzaktan eğitime ilişkin kavramsal olarak ortak bir görüşün oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik inançları özyeterlik algısı ve yarar algısı olmak üzere ik boyutta incelenmiştir. Öğretim elemanlarının teknolojiyi araçsal boyutta kullanma konusunda kendilerini yeterli buldukları, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi konusunda ise özyeterlik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Uzaktan eğitimi zaman ve mekan esnekliği sağlaması açısından yararlı bulan öğretim elemanlarının, eleştirel düşünme becerilerini

geliştirme, öğrenmeye motive etme ve katılımı artırma gibi öğrenciye katkı açısından daha az yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanları açık uçlu görüşme sorusuna verdikleri yanıtlarda da etkileşim sağlanamaması, yüz yüze ortamlardaki gibi iletişim kurulamaması, doğrudan kültürlenmeye olanak tanımaması gibi nedenlerle uzaktan eğitimi yararlı bulmadıklarını ifade etmiş; hatta bazı öğretim elemanları uzaktan eğitimi verimsiz ve sıkıntıları olan bir sistem olarak tanımlamışlardır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarında ise yoğun olarak bilgisayar, kamera, ses sistemi gibi temel teknolojileri kullandıkları, materyal olarak çoğunlukla metin, anlatı ve görselleri tercih ettikleri, öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemindeki araçları da genellikle içerik paylaşma, materyal sunma ve iletişim kurma amacıyla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise; uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ve teknolojik yapıya ilişkin bilgileriyle özyeterlik algıları arasında, öğretim sürecine ve uzaktan eğitime ilişkin bilgileriyle yarar algıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Uzaktan eğitime yönelik bilgileriyle uzaktan eğitimdeki uygulamaları arasında ise anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu durum bilginin, inancı değilse de uygulamayı etkilediğine işaret eder görünmektedir. Son olarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algıları ile uzaktan eğitim uygulamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmazken, yarar algıları ile uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, inancın uygulamayı kısmen etkilediği biçiminde yorumlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, öğretim elemanları, uzaktan eğitime yönelik bilgi, uzaktan eğitime yönelik inanç, uzaktan eğitim uygulamaları

Danışman: Prof. Dr. Mukaddes ERDEM, Hacettepe Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

THE RELATIONSHIPS AMONG DISTANCE EDUCATION INSTRUCTORS' KNOWLEDGE, BELIEF AND PRACTICES TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Merve YILDIZ

ABSTRACT

In this study was investigated the relationships among knowledge, belief and practices about distance education of faculty members in distance education programs. 16 faculty members who work at three different universities and give lectures in distance education programs participated in the study. Mixed research method including qualitative and quantitative methods was used in the study.

Faculty members' knowledge about distance education was determined through open-ended interview questions, their beliefs about distance education was determined through the scales of Perceived Self-Efficacy in Distance Education and Perceived Usefulness towards Distance education developed under the scope of this study. Validity and reliability studies of the scales were conducted and it was found that each scale consists of three constructs and their reliability coefficients are sufficient. Faculty members' practices in distance education was determined through multiple choice questions regarding their ways of providing interaction in distance education, technologies and materials they use, learning managements systems and virtual classroom tools they prefer, frequency of their use and purpose of use of these technologies and tools. An open-ended interview question was also asked to support this research question.

At the end of research, it was revealed that knowledge about distance education of faculty members in distance education programs is not so clear; they make personal explanations regarding their practices about distance education and therefore there isn't a consensus on distance education concept.

Faculty members' beliefs about distance education were examined in two constructs namely perceived self-efficacy and usefulness. It was revealed that faculty members' self-efficacy level in using technology as a tool is sufficient and their self-efficacy level in conducting teaching activities is lower. Also, it was found that faculty members who perceive distance education as useful with respect to flexibility with time and space think that it is less useful with regard to its

contribution to students such as fostering critical thinking skills, motivating to learn and increasing participation. In open-ended interview question, faculty members stated that distance education isn't useful because of some reasons such as low interaction, inability to make communication as in face-to-face environments and lack of direct enculturation, and some of them defined distance education as a system inefficient and troublesome.

With respect to faculty members' practices in distance education, it was found that they mostly use basic technologies such as computer, camera and sound systems; they prefer to use text, narrative and visuals as teaching materials and they use learning managements systems and virtual classrooms in order to share content, present materials and make communication.

When correlation between knowledge, beliefs and practices about distance education of faculty members in distance education programs was investigated, correlation between their knowledge about opportunities of distance education and technological infrastructure and their self-efficacy and correlation between knowledge about teaching process and distance education and perceived usefulness were significant. Moreover, it was revealed that there is significant correlation between their knowledge about distance education and practices in distance education. As a result of this finding, it can be concluded that knowledge doesn't affect beliefs but affects practice. Finally, it was found that there isn't a significant correlation between faculty members' perceived self-efficacy and practices in distance education, but correlation between perceived usefulness and practice is significant. This finding can be explained by that belief affects practice partially.

Keywords: Distance education, faculty members, knowledge towards distance education, belief towards distance education, distance education practices

Advisor: Prof. Dr. Mukaddes ERDEM, Hacettepe University, Department of Computer and Instructional Technology Education Division of Computer and Instructional Technology Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez 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,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Merve YILDIZ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, umutsuzluğa düőtüğüm zamanlarda beni motive eden ve her zaman destek olan, birlikte çalıőmaktan her zaman onur duyduğum, sevgili danıőmanım ve hocam Prof. Dr. Mukaddes ERDEM'e sonsuz teőekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırmanın incelenmesine getirdikleri katkılardan dolayı hocalarım Prof. Dr. Deniz DERYAKULU'na, Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROğLU'na, Yrd. Doç. Dr. Yavuz SELİM'e, Yrd. Doç. Dr. Selay Arkn KOCADERE'ye teőekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde yardımlarını ve bilgilerini esirgemeyen Arő. Gör. Mehmet KOKOÇ'a, Dr. Gökhan DAğHAN'a ve Dr. Fatma BAYRAK'a teşekkür ederim.

Çalışma sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve destek olan sevgili arkadaőım Arő. Gör. Ecenaz ALEMDAğ'a teşekkür ederim.

Araştırmanın veri toplama sürecinde, uzman kanılarıyla bana destek olan tüm hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ederim. Ayrıca geçerlik ve güvenirlik çalıőmalarım için katkıda bulunan ve ölçekleri özveri ile yanıtlayan tüm hocalarıma teşekkür ederim. Burada isimlerini ayrı ayrı belirteemediğim, çalışma grubumu oluşturan değerli hocalarıma da çalıőmama zaman ayırdıkları ve araőtırmama katkı sağladıkları için teşekkür ederim.

Son olarak her zaman bana güvenen ve inanan, destekleri ve sevgileriyle yanımda olan değerli aileme sonsuz teşekkür eder ve bu tezi kızı olmaktan gurur duyduğum canım babama ithaf etmek isterim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Uzaktan Eğitim Sisteminin Yapısı.....	6
1.2. Kuramsal Çerçeve	8
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	10
1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	11
1.4.1. Alt Problemler:.....	11
1.5. Sayıtlar:.....	11
1.6. Sınırlılıklar:.....	11
1.7. Tanımlar:.....	12
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerin İncelendiği Çalışmalar.....	13
2.2. İnanç ve Uygulama Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmalar	19
3. YÖNTEM.....	22
3.1. Araştırma Modeli.....	22
3.2. Çalışma Grubu.....	22
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	22
3.2.2.1. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	23
3.2.2.2. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri.....	24
3.3. Veri Toplama Araçları	25
3.3.1. Görüşme Formu	25
3.3.2. Görüşme Formunun Oluşturulma Süreci.....	25
3.4. Veri Toplama Süreci	26
3.5. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilme Çalışmaları	27
3.5.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	27
3.5.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	30
3.6. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Geliştirilme Çalışmaları	31
3.6.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları	32

3.6.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları	34
3.7. Verilerin Çözümlemesi	35
3.8. Araştırmanın İç Geçerliliği	38
3.9. Araştırmanın Dış Geçerliliği	38
4. BULGULAR	39
4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri	39
4.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları	55
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları	55
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları	57
4.2.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Düşünceleri	59
4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Uygulamaları	61
4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri İnançları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler	74
4.4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile İnançları Arasındaki İlişki	75
4.4.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	75
4.4.1.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Yarar Algıları Arasındaki İlişki	76
4.4.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Uygulamaları Arasındaki İlişki	77
4.4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları ile Uygulamaları Arasındaki İlişki	77
4.5. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Olanakları	78
4.6. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Yapısı ve İşleyişi	82
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	87
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	87
5.2. Öneriler	90
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler	90
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER DİZİNİ	96
<u>EK-1: Etik Kurul Onay Bildirimi</u>	
<u>EK-2: Türkiye'de Uzaktan Eğitim Merkezi Bulunan Devlet ve Vakıf Üniversiteleri</u>	
<u>EK-3: Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Uzun ve Esaslar</u>	
<u>EK-4: Görüşme Formu</u>	
<u>EK-5: Orjinallik Raporu</u>	
ÖZGEÇMİŞ	118

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı Örnekler	2
Tablo 3.1: Çalışmaya Katılan Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerine İlişkin Bilgiler	22
Tablo 3.2: Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri	23
Tablo 3.3: Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri	24
Tablo 3.4: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Normal Dağılım Sonuçları.....	28
Tablo 3.5: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin KMO ve Barlett Testleri Sonuçları	28
Tablo 3.6: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Dağılımları.....	28
Tablo 3.7: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Varimax Dik Döndürme Sonucunda Oluşan Varyans Dağılımları.....	29
Tablo 3.8: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör Yüklerinin Dağılımları	29
Tablo 3.9: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör İsimleri ve İçerdiği Maddeler	30
Tablo 3.10: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları	30
Tablo 3.11: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Normal Dağılım Sonuçları.....	32
Tablo 3.12: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin KMO ve Barlett Testleri Sonuçları	32
Tablo 3.13: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Dağılımları.....	32
Tablo 3.14: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Varimax Dik Döndürme Sonucunda Oluşan Varyans Dağılımları.....	33
Tablo 3.15: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Faktör Yüklerinin Dağılımları	34
Tablo 3.16: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Faktör İsimleri ve İçerdiği Maddeler.....	34
Tablo 3.17: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları	35
Tablo 4.1: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları	55
Tablo 4.2: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları	57
Tablo 4.3: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Düşünceleri	59

Tablo 4.4: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Etkileşimi Sağlama Biçimleri.....	61
Tablo 4.5: Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğrenme Yönetim Sistemi ve Canlı Sınıf Sistemini Bilme Durumları	62
Tablo 4.6: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Donanımlar	62
Tablo 4.7: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Materyaller	63
Tablo 4.8: Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kişisel Amaçlı Kullanım Sıklığı	64
Tablo 4.9: Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğretimsel Amaçlı Kullanım Sıklığı	64
Tablo 4.10: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Yönetim Sistemi Modüllerini Kullanım Sıklığı	66
Tablo 4.11: Öğretim Elemanlarının Canlı Sınıf Sistemi Fonksiyonlarını Kullanım Sıklığı	67
Tablo 4.12: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Yönetim Sistemindeki Modülleri Kullanım Amaçları	69
Tablo 4.13: Öğretim Elemanlarının Canlı Sınıf Sistemindeki Fonksiyonları Kullanım Amaçları	71
Tablo 4.14: Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanım Amaçları	73
Tablo 4.15: Uzaktan Eğitime İlişkin Bilginin Özellikleri ve İçerdiği Kavramlar	74
Tablo 4.16: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki	75
Tablo 4.17: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Yarar Algıları Arasındaki İlişki	76
Tablo 4.18: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Uygulamaları Arasındaki İlişki	77
Tablo 4.19: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları ile Uygulamaları Arasındaki İlişki	77
Tablo 4.20: Üniversitelerin/Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Sağladığı Teknolojik Olanaklar	80
Tablo 4.21: Üniversitelerin/Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Sağladığı İnternet Bağlantı Hızı.....	81
Tablo 4.22: Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Teknik Destek Sağlama ve Hizmetiçi Eğitim Verme Durumu.....	82
Tablo 4.23: Uzaktan Eğitim Merkez Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sistemlerine İlişkin Görüşleri	83

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci.....	1
Şekil 1.2. Uzaktan Eğitim Sisteminin Yapısı.....	6
Şekil 1.3. Uzaktan Eğitim Sistemi İçinde Bulunan Yapıların Etkileşimi.....	7

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşleri.....	40
Grafik 4.2. Öğretim Elemanlarının Belli Temalarda Kısa Videolardan Oluşan Bir Sitenin Uzaktan Eğitim Sistemi Olup Olamayacağına İlişkin Görüşleri.....	42
Grafik 4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğreticinin Rolüne İlişkin Görüşleri.....	44
Grafik 4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Rolüne İlişkin Görüşleri.....	46
Grafik 4.5. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimdeki Öğrenci Profili ile Yüz Yüze Öğrenci Profili Arasındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri.....	48
Grafik 4.6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılmak Üzere Bir Teknoloji Seçerken Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	51
Grafik 4.7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Ortamı Düzenlenirken Dikkate Alınması Gerekliliği Öğrenme Öğretme İlkelerine İlişkin Görüşleri.....	53
Grafik 4.8. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları.....	56
Grafik 4.9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları.....	58
Grafik 4.10. Öğretim Elemanlarının Eğitim Öğretimin Tamamen Uzaktan Eğitimle Sağlanıp Sağlanamayacağına İlişkin Görüşleri.....	59

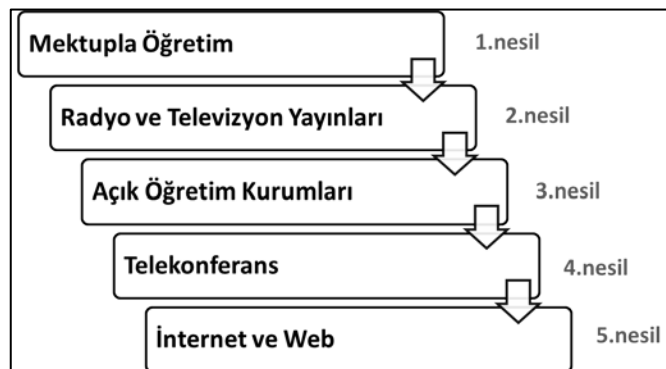
1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, kuramsal çerçeve, çalışmanın önemi, problem ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlamalarla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması öğrenme-öğretme ortamlarını zenginleştirmiş; bireyin özelliklerindeki değişimler ya da farklı bireysel ihtiyaç ve talepler, uzaktan eğitim gibi öğrenme sistemlerini üretmeyi zorunlu kılmıştır. Her ne kadar farklı tanımlar yapılsa da, ortak noktalar ele alındığında, uzaktan eğitim; "zaman ve mekan sınırlaması olmadan, eğitimsel sürecin desteklenmesi için teknolojinin ve kitle iletişim araçlarının kullanımı ile gerçekleşen, iki yönlü iletişimin sağlandığı, sistematik ve etkileşimi özel olarak hazırlanmış, yüz yüze eğitim olanaklarından yararlanamayanlar için fırsat eşitliğini artıran eğitim süreci" olarak tanımlanabilir (Moore ve Kearsly, 2005; Kaya, 2002; Simonson, 2001; Keegan, 1986).

Bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim sistemlerinin form değiştirerek yaygınlık kazandığı ve yüz yüze eğitimin bir alternatifi olarak işlemeye başladığı söylenebilir. Bu gelişmelere paralel olarak Moore ve Kearsly (2005) uzaktan eğitimin gelişim sürecini bazı kritik adımlara göre beş nesle ayırmaktadır (Şekil 1.1).



Şekil 1.1. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci

Aynı paralelde uzaktan eğitimin dünyadaki ilk uygulamaları incelendiğinde, basılı materyalle (mektupla ya da kitapla) gerçekleştirildiğini ve temel amacının en uzak

noktadaki bireye dahi ulaşarak eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak olduğu görülmektedir (Hawkins, 1999; McIsaac ve Gunawardena, 1996).

Tablo 1.1: Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarından Bazı rnekler (Kaya, 2002; Alkan, 1998)

<i>Yıl</i>	<i>lke</i>	<i>Uzaktan Eğitimin İlk Uygulamalarına İlişkin Bazı rnekler</i>
1728	ABD	Boston Gazetesi - Steno Dersleri
1833	İsveç	İsveç Üniversitesi - Mektupla Kompozisyon Dersleri
1840	İngiltere	Isaac Pitman - Mektupla Steno ğretimi
1856	Almanya	Langenscheid Dil Okulu - Mektup ile Eğitim Okulu
1874	Amerika	Illinois Wesleyan Üniversitesi - Evde ğrenim Programı
1898	İsveç	Hans Hermod Lisesi – Dil eğitimi
1910	Avustralya	Qucesland Üniversitesi - Kampüs dışına açık bir eğitim programı
1919	ABD	Eğitimle ilgili ilk radyo istasyonu
1922	Yeni Zellanda	Mektupla ğretim Okulu
1953	Türkiye	Fono Dil ğretimi
1960	İngiltere	Açık niversite
1972	İspanya	Ulusal Uzaktan Eğitim Üniversitesi

Bilgiye olan ihtiyacın artması ve gelişen teknoloji ile beraber dünyadaki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmış ve bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Tablo.1.1'de de belirtildiği gibi Türkiye'deki ilk uzaktan eğitim uygulaması 1953 yılında MEB desteğiyle gerçekleştirilen FONO Yabancı Dil ğretim uygulamasıdır. Türkiye'deki diğer uygulamalar; 1960'larda mektupla ğretim uygulamaları, 1974'de Deneme Yüksek ğretmen Okulu'nun açılması, 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu'nun (YAYKUR) kurulması, 1982 yılında Anadolu niversitesi bünyesinde Açık ğretim Fakültesi'nin açılması, 1992 yılında Açık ğretim Lisesi ve 1998 yılında Açık ğretim ilkokulu uygulamalarının başlaması şeklinde sıralanabilir (İşman, 2008; Uşun, 2006; Alkan,1998).

YK'n 2547 sayılı kararı ile niversiteler bünyesinde kurulan uzaktan eğitim merkezleri ise uzaktan eğitim alanında Türkiye'de gerçekleşen en son ve en önemli gelişme olarak nitelenebilir. Üniversitelere bağlı olarak kurulan uzaktan eğitim merkezlerinin ve açılan programların sayısı her geçen gün artmaktadır. Üniversitelere bağlı uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfaları taranarak ulaşılan veriye göre, 2015 yılı itibariyle Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 81 uzaktan eğitim merkezi bulunmaktadır (Ek-2).

Üniversitelerin uzaktan eğitim programları ve işleyiş yapısı incelendiğinde; genellikle yeni açılan uzaktan eğitim merkezlerinde programların bir öğrenme yönetim sistemi üzerinden asenkron olarak yapıldığı görülmektedir. Daha kurumsal yapıya dönüşmüş ve deneyim edinmiş uzaktan eğitim merkezlerinde ise öğrenme yönetim sistemine ek olarak senkron etkileşime imkan veren canlı sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar ise yine YÖK tarafından 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44 üncü ve 46 ncı maddelerine dayanılarak hazırlanmıştır. Üniversitelerde uzaktan eğitim uygulamalarının genel yapısı ve işleyişi hakkında genel bir çerçeve olan bu usul ve esasların Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 20.02.2014 tarihli toplantısında yapılan değişikliklerle karar alınan güncel hali Ek-3'de bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin geliyor ve yaygınlaşıyor olması hakkında birçok tartışma ve çalışmanın yapılmasına neden olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutuma, bakış açısına, uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlara, kullanılan teknolojilerin karşılaştırmalarına ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin öğretici görüşlerinin incelendiği çalışmalarda, uzaktan eğitime yönelik tutum ve bakış açısının genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Örneğin; Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimle ders vermek istedikleri ve uzaktan eğitimin öğrenme kapasitesini geliştirdiğini düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Horzum (2003) ise öğretim elemanlarının internet destekli eğitim sayesinde yeni gelişen teknolojilerin öğrenimi kolaylaştırdığını düşündüklerini ve internet destekli eğitimi faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarının incelendiği başka bir çalışmada da öğretim üyelerinin çoğunluğu uzaktan eğitim uygulamalarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir (Alakoç, 2001). Birişçi (2013) ise uzaktan eğitim öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmaya dayalı olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

Uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunların incelendiği çalışmalarda ise, genellikle teknik ve sistemsel sorunların dile getirildiği ve öğretim tasarımı üzerinde çok fazla durulmadığı görülmektedir. Örneğin; Kışla, Sarsar, Arıkan, Meşhur, Şahin ve Kokoç (2010) yine öğretmenlerle gerçekleştirdikleri web tabanlı uzaktan eğitim

sistemlerinde karşılaşılan problemler ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri üzerinde durdukları çalışmada belirledikleri problemleri bilgi ve iletişim teknolojileri, kurumsal alt yapı ve sistem yeterlilikleri, kurumsal güvenlik, materyal hazırlama ve destek hizmetleri temaları altında toplamışlardır. Bu temalara bakıldığında, materyal hazırlama dışında tümünün teknolojik yapıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Başka bir çalışmada Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011), çevrimiçi ortamlarda karşılaşılan sorunları incelemişler ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde en sık teknik sorunlarla karşılaştıklarını, bunu içerik hazırlama ve sistemsel sorunların takip ettiğini belirlemişlerdir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik pedagojik desteğe, kullanılan sistem hakkında ve içerik hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Birişçi (2013) de uzaktan eğitim öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, teknik sorunlardan kaynaklı yaşanan sıkıntılar olduğunu tespit etmiş ve bu sıkıntılardan dolayı öğrencilerin derse motive olamadıkları ve derse olan ilgilerinin dağıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Aktuğ (2011)'un öğreticilere ve öğrenenlere temel web teknolojileri ve uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı ile ilgili eğitim verilmesi ve ek olarak etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için öğreticilere uzaktan eğitimin öğretimsel süreci hakkında bilgi verilmesi gerektiğine ilişkin ifadeleri de burada çözüm gereklerine ilişkin bir vurgu olarak ele alınabilir.

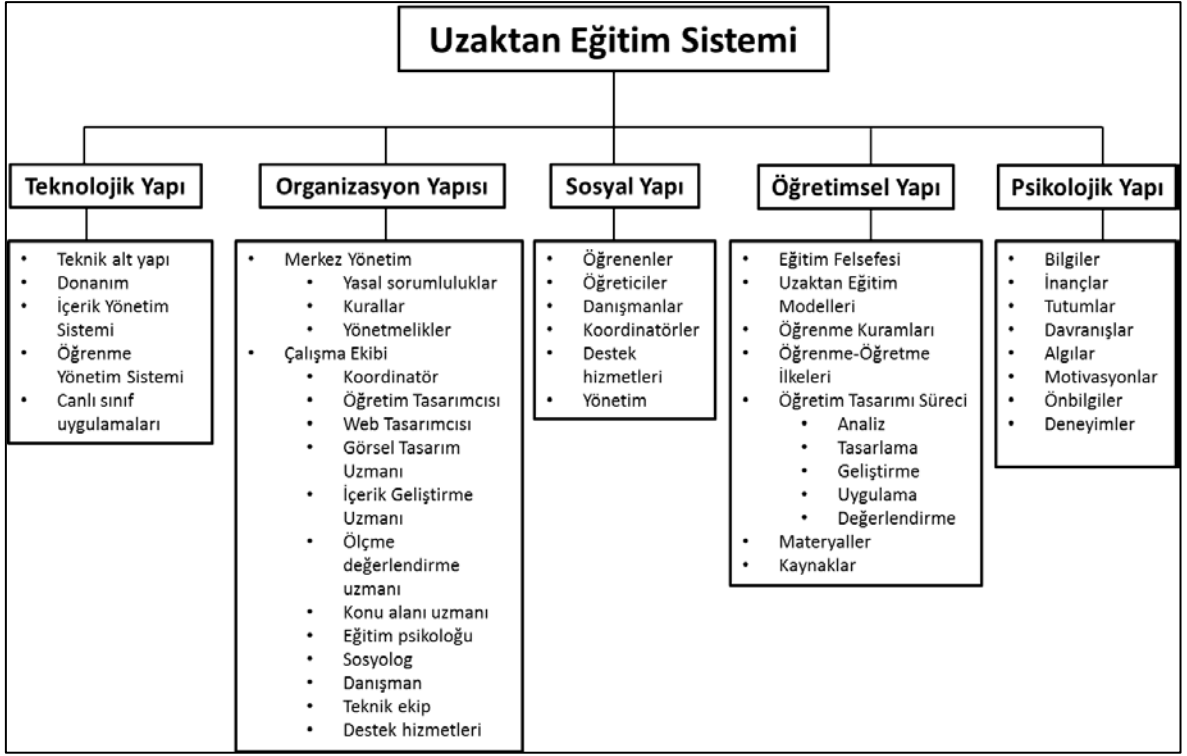
Sistemde kullanılan çevrimiçi öğrenme platformları üzerinde yürütülen çalışmaların ise yine uygulamaların teknik özelliklerinin kıyaslanması biçiminde olduğu görülmüştür. Örneğin; Ergin ve Kırbaş (2015) e-öğrenmede yaygın olarak kullanılan açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemlerini karşılaştırmışlardır. 13 farklı öğrenme yönetim sistemini temel özellikleri bakımından değerlendiren araştırmacılar, içlerinde en yaygın kullanılan 6 tanesinin sistemsel özelliklerini kıyaslamışlardır. Moodle'ın birçok özellik bakımında öne çıkan öğrenme yönetim sistemi olduğu belirlenmiştir. Erturan, Çevik, Gürel ve Çağıltay (2012) ise bir çevrimiçi öğrenme platformu almak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada sanal sınıf sistemlerinden olan Adobe Connect ve OpenMeetings uygulamalarını karşılaştırmışlardır. İki uygulama arasındaki en temel farkın ticari olması sebebiyle Adobe Connect uygulamasının ücretli olması, OpenMeetings uygulamasının ise açık kaynak kodlu olduğundan ücretsiz olması olduğunu belirten araştırmacılar, uygulamaları dosya paylaşımı, ekran paylaşımı, toplantı kaydı, yazı tahtası,

öğrenme yönetim sistemlerine entegrasyonu, sohbet modülü gibi sistem özellikleri açısından değerlendirmişlerdir. Her ne kadar Adobe Connect uygulaması sistemsel olarak daha fazla destek sunsa da, ücretsiz olması sebebiyle kurumsal olarak OpenMeetings uygulamasının kullanılmasına karar verilmiştir. Başka bir çalışmada Aydın ve Biroğul (2008) da e-öğrenmede kullanılan açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri ve Moodle'ı karşılaştırmışlardır. Çeşitli teknik özellikleri bakımından karşılaştırılan 4 farklı öğrenme yönetim sistemi sonunda Moodle'ın eğitsel kaliteyi arttıracak birçok özelliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erişilen çalışmalara ilişkin incelemeler, uzaktan eğitim sistemleri ile ilgili problemlerin genellikle teknik ve donanımsal alt yapı, öğrenme ya da içerik yönetim sisteminden kaynaklı teknolojik sorunlar olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu sorunların giderilmesi ve uzaktan eğitimin daha nitelikli hale getirilmesi için de öncelikli olarak teknoloji boyutuna dönük önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu duruma vurgu yapan Aydın (2001) uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler çalışmasında, uzaktan eğitim araştırmalarının genellikle teknoloji odaklı olduğunu tespit etmiş, ortam karşılaştırmalarından ve durum betimlemelerinden kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır.

Aynı çalışmada Aydın (2001), McIsaac ve Gunawardena (1996) uzaktan eğitim alanındaki araştırmalara yönelik söylemlerini referans alarak bazı önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmacı uzaktan eğitimde mikro analizlerden kaçınılarak betimsel çalışmaların artırılmasının, işbirlikli ve uzun süreli çalışmaların yapılmasının, psikoloji ve öğrenme kuramlarından yararlanılarak farklı değişkenlere odaklanılmasının, öğrenmenin etkililiğini belirleyebilmek için bireysel, toplumsal ve eğitime ilişkin öğelerin nitel araştırmalarla ortaya çıkarılmasının ve araştırma sonuçlarını zenginleştirmek için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasının daha yararlı olacağını ifade etmiştir.

Bu verilerden de hareketle bu çalışma, uzaktan eğitimi sistem anlayışı içinde ele almaya ve sistemin temel bileşenlerinden biri olan öğretim elemanları üzerinden sistemi tartışmaya yönelmiştir. Sistem; bir amaç için birleşen, birbirine dayanan ve birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütündür (Vikipedi). Bu tanım referans alınarak uzaktan eğitim sistemi ve içinde olması gereken yapılar Şekil 1.2'de tanımlanmıştır.



Şekil 1.2. Uzaktan Eğitim Sisteminin Yapısı

1.1.1. Uzaktan Eğitim Sisteminin Yapısı

Uzaktan eğitim bir sistem olarak ele alındığında, farklı dinamikleri içinde barındıran bir yapı ortaya çıkmaktadır. Bunlar;

Teknolojik yapı, uzaktan eğitim sistemi içinde zaman ve mekan esnekliğini sağlamak ve öğretimsel süreci desteklemek amacıyla oluşturulmuş her türlü yazılımsal ve donanımsal teknolojiyi,

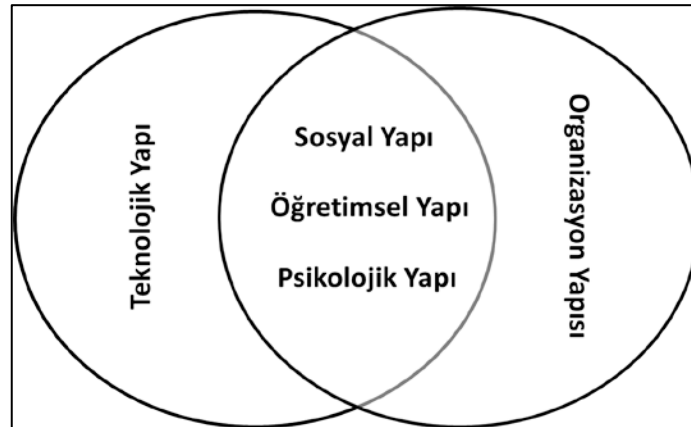
Organizasyon yapısı, bir eğitim sistemi içinde olması gereken kurumsal yapıyı, bu yapının işleyişini ve organizasyon içindeki işbirliğini,

Sosyal yapı, uzaktan eğitim sistemi içinde bulunan, sisteme doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kalan kişileri, bu kişilerin rollerini, sorumluluklarını ve birbirleriyle olan iletişimini,

Öğretimsel yapı, uzaktan eğitim sistemine bağlı öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sürecini,

Psikolojik yapı ise, uzaktan eğitim sistemi içinde yer alan kişilerin uzaktan eğitim uygulamalarını etkileyen bilgi, inanç, tutum, motivasyon gibi değişkenleri ifade etmektedir.

Tüm bu yapıların birbiriyle etkileşimi ise uzaktan eğitim sistemini oluşturmaktadır (Şekil 1.3). Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle ülkemizde uzaktan eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda, büyük ölçüde teknolojik yapı ve kısmen sosyal yapı (öğrenci ve öğretmen görüşleri) üzerinde durulduğu görülmüştür (Ergin ve Kırbaş, 2015; Birişçi, 2013; Erturan, Çevik, Gürel ve Çağıltay, 2012; Aydın ve Biroğul, 2008; Kışla, Sarsar, Arıkan, Meşhur, Şahin ve Kokoç, 2010). Bu da uzaktan eğitimde teknolojinin araç değil amaç olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitimin teknoloji ile yürütülen örgütsel bir yapı olarak algılandığı ve uzaktan eğitimde sosyal, öğretimsel ve özellikle psikolojik yapıların dikkate alınmadığı söylenebilir. Oysa uzaktan eğitimin sistem yaklaşımı gereğince; öğrenme kuramları çerçevesinde, psikolojik yapıları göz ardı etmeden, nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanılarak, bütüncül bir yaklaşımla incelenmesinin (Aydın, 2001) ona ilişkin bakış açısını değiştirmesi ve alan yazına katkı getirmesi beklenir.



Şekil 1.3. Uzaktan Eğitim Sistemi İçinde Bulunan Yapıların Etkileşimi

Elbette sistemin alt yapısının iyi yapılandırılmış olması o sistemi etkileyecektir ancak sistemin başarılı olması için yeterli olmayacaktır. Tüm öğrenme ortamlarında olduğu gibi uzaktan eğitimin de başarıya ulaşabilmesi için uzaktan eğitim sistemini oluşturan tüm yapıların iyi bir şekilde analiz edilmesi, planlanması, tasarlanması, yönetilmesi ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmada bu varsayımın gereği olarak uzaktan eğitimde öğretici faktörü üzerinde durulmuş ve sistemin üzerinde yeterince durulmamış bileşenlerine dair elde edilen bulgularla sistemin tamamlanmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Nitekim Yıldırım (2010) da uzaktan öğretim sisteminin esas kullanıcılarını oluşturan öğrencilerin ve

öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının, karşılaştıkları zorlukların, isteklerinin ve bilinç düzeylerinin ortaya konmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

1.2. Kuramsal Çerçeve

Bir uzaktan eğitim sisteminin en kritik bileşenlerinden biri öğreticidir. Belki de uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime en yaklaşan yanı da budur. Uzaktan eğitimde, özellikle senkron iletişimle ya da sanal sınıflarda eğitim gerçekleştiriliyorsa, sistemi kullanan ve yöneten aslında o sistem içinde ders veren öğretim elemanıdır. Bu nedenle öğretim elemanlarının özellikleri, teknoloji ve öğretim becerileri, uzaktan eğitime bakış açıları, inançları son derece önemlidir. Öğretim elemanlarının öğretimsel inançlarının özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Zira eğitime yönelik inanç, pedagojik inanç ve teknolojiye inanç karşılıklı etkileşim içindedirler ve öğretimsel uygulamaları doğrudan etkileme gücüne sahiptirler (Pajares, 1992). Diğer bir ifadeyle inanç ile uygulama arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Kagan (1992) bu ilişkiyi öğreticilerin teknoloji kullanımına ilişkin eğilimleri kapsamında şöyle ifade etmektedir: Öğreticiler deneyim ve gözlemlerin aksine etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için teknoloji kullanımı konusunda önyargılıdır. Öğreticilerin önceki yaşantıları, algıları, deneyimleri ve inançları yeni bir duruma yönelik bakış açılarını etkiler. Bu nedenle öğreticiler yeni bir teknoloji ile karşılaştıklarında, bu teknolojiyi genellikle önceki deneyimlerine ve inançlarına paralel olarak kullanma eğilimindedirler.

Calderhead (1996) da bir yandan inancın bilgi, beceri, düşünce, tutum, algı, gibi karmaşık yapılardan oluşan geniş bir bilişsel kavram olduğunu ve belirlenmesinin zor olduğu ifade ederken diğer yandan önemine işaret etmektedir. Şöyle ki; bir öğretmen, bilgisayarı derslerinde nasıl kullanacağını bilmesine ve diğer öğretmenlerin bilgisayar kullanımına ilişkin olumlu görüşlerine rağmen, bilgisayarı öğretim sürecinde kullanmayabilir.

Niederhauser ve Stoddart (2001) ise aynı durumu şu şekilde açıklamıştır: Öğretmen merkezli anlayışa sahip olan bir öğreticinin, örgün eğitimde teknoloji kullanma olasılığı daha azdır ve teknolojiyi geleneksel sınıf etkinliklerini daha rahat uygulayabilmek için kullanır. Bu nedenle bu öğreticiler teknolojiyi yenilik olarak

görmediklerinden, uzaktan eğitim gibi farklı bir öğretim şekli ile karşılaştıklarında sistemi en basit şekilde kullanırlar. Oysa öğrenci merkezli anlayışa sahip olan bir öğretici, teknolojiyi sadece bir araç olarak değil, öğretimi daha nitelikli hale getirebilmek için bir yenilik olarak görmektedir. Bu nedenle bu öğretmenler uzaktan eğitim gibi farklı bir öğretim şekli ile karşılaştıklarında sistemin olanak tanıdığı teknolojileri en etkili bir şekilde kullanmaya çalışırlar.

Ertmer (2005) bir teknolojinin benimsenmesi ve kullanılması sürecinde öğretmenlerin pedagojik inançlarının teknoloji uygulamalarını etkileyen bir faktör olduğuna dikkat çekmiştir. Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester (2013) yaptıkları çalışmanın bulguları da Ertmer'in ifadelerini destekler niteliktedir. Kim ve diğerleri (2013) yaptıkları çalışmada bilginin yapısına ilişkin inançlar ile öğrenme süreci ve öğretmen rolü arasında, bilginin kaynağına ilişkin inançlar ile öğrenme süreci arasında anlamlı bir ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu bulunmuştur. Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur (2012) güçlü inanca sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha öğrenci merkezli oldukları, pedagojik inançların teknoloji kullanımını etkilediği ve yapılandırmacı yaklaşımın da teknoloji kullanımının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca aynı çalışmada kaynaklara erişim, teknik destek gibi harici engellerin, öğretmenlerin teknoloji kullanımı becerilerini sınırlamadığı ve pedagojik inançlarını etkilemediği görülmüştür.

Öte yandan Fang (1996)'ın öğretmenlerin inançlarıyla öğretimsel okuma uygulamaları arasında minimal ilişkiler saptadığı çalışması; Palak ve Walls (2009)'in öğrenci veya öğretmen merkezli inançların öğretmenlerin uygulamalarını tahmin eden güçlü yordayıcılar olmadığı, öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarının, teknoloji ve öğretim stratejilerini kullanmada etkisi olmadığı yönündeki bulgusu öğretimsel uygulamaları açıklamada başka faktörlere de bakmanın gereğine işaret etmektedir. Ertmer (2001)'in öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımına ilişkin inançlarının her zaman uygulamadaki durumu açıklamadığı; program gereklilikleri, aile, arkadaş ve yöneticilerden gelen sosyal baskılar gibi faktörlerin de etkili olduğu yönündeki görüşleri bu konuda açıklayıcı olabilir.

Bu noktada bilgi de bir belirleyici olabilir mi sorusu akla gelmektedir. Zira bir şeye inanıyor olmak inancın gerektirdiği etkinliklerin beceriyle yapılabileceği anlamına

gelmez. Pajares (1992) ve Kagan (1992) problemleri belirlemede ve organize etmede, inancın bilgiden çok daha fazla etkili olduğunu ve davranışlar hakkında güçlü kestiriciler olduğunu belirtmişlerse de, Türkiye’de yapılmış daha yakın tarihli iki araştırmanın bulguları bilgi ve becerilerin önemine dikkat çeker görünmektedir. Dinç ve Doğan (2010)’nın sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışma öğretmenlerin çoğu tarafından yapılandırmacı yaklaşımın olumlu karşılandığını ancak başta ölçme değerlendirme etkinlikleri olmak üzere yeni programın kavranıp uygulanmasında bazı sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Benzer biçimde Gür, Dilci ve Arseven (2013)’ de Türkçe öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına olumlu baktıklarını, kendilerini kuramsal olarak yeterli bulurken; uygulamada sıkıntı yaşadıklarını bulgulamışlardır. O halde özellikle öğreticilerin mevcut bilgi ve becerileri kendilerinden beklenen uygulamaların gerektirdiğinden çok farklı olduğunda bilgi ve beceride uygulamayı etkileyen bir faktör olabilmektedir. Durum, yüz yüze eğitimle uzaktan eğitimin gerekleri karşılaştırıldığında benzerlik göstermektedir. Kagan (1992) ‘ın öğreticilerin teknoloji kullanımına ilişkin eğilimleri kapsamında, öğreticiler deneyim ve gözlemlerin aksine etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için teknoloji kullanımı konusunda önyargılıdır. Öğreticilerin önceki yaşantıları, algıları, deneyimleri ve inançları yeni bir duruma yönelik bakış açılarını etkiler. Bu nedenle öğreticiler yeni bir teknoloji ile karşılaştıklarında, bu teknolojiyi genellikle önceki deneyimlerine ve inançlarına paralel olarak kullanma eğilimindedirler yönündeki ifadeleri destekleyici olarak yeniden hatırlanmalıdır.

Bu noktada soru şudur: Türkiye’de uzaktan eğitim sistemlerinde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu soru çerçevesinde ve uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirilen çalışmanın, yukarıda da belirtildiği gibi, uzaktan eğitim düzenlemelerine rehberlik etmesi ve aynı konuda alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, birey faktörüne ilişkin yapıların göz ardı edildiği ve daha çok sistemin teknik yapısına ilişkin noktalara odaklanıldığı ya da sistemin tek bir bileşeninin ele alındığı görülmektedir. Bu

nedenle uzaktan eğitimi bir sistem olarak kabul edip, bu sistem içinde yer alan dinamikleri birlikte ele alarak, mevcut durumu betimlemenin ve sistemin öğeleri arasındaki ilişkiyi incelemenin uzaktan eğitim uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasında ilişki var mıdır?

1.4.1. Alt Problemler:

Öğretim elemanlarının,

1. Uzaktan eğitime yönelik bilgi düzeyleri nedir?
2. Uzaktan eğitime yönelik inançları hangi düzeydedir?
3. Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algıları hangi düzeydedir?
4. Uzaktan eğitime yönelik yarar algıları hangi düzeydedir?
5. Uzaktan eğitim uygulamaları nasıldır?
6. Uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasında ilişki var mıdır?

Uzaktan eğitim merkezlerinin,

7. mevcut olanakları nelerdir?
8. yapısı ve işleyişi nasıldır?

1.5. Sayıtlar:

- Öğreticiler görüşme formundaki anketlere ve görüşme sorularına samimi yanıtlar vermişlerdir.

1.6. Sınırlılıklar:

- Çalışma grubunu üç farklı üniversitede görev yapan ve uzaktan eğitimde ders veren 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Elde edilen sonuçlar bu gruba özgüdür ve genellenebilir bir nitelik taşımamaktadır.

- Çalışmada uzaktan eğitime ilişkin inanç, araştırma kapsamında geliştirilen iki farklı ölçme aracıyla belirlenmiştir. Bu nedenle inanç değişkenine ilişkin sonuçlar ölçme aracının ölçme yeteneği ve ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Bilgi: Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerini,

İnanç: Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik ve yarar algılarını,

Uygulama: Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini ve bu süreçte gerçekleştirdikleri etkinlikleri ifade etmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, uzaktan eğitime ilişkin görüşlerin ve inanç-uygulama arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşlerin İncelendiği Çalışmalar

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarını değerlendirmişlerdir. 95 öğretmenin katıldığı çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve uzaktan eğitime ilişkin görüşleri belirleyebilmek için Kışla (2005)'nin geliştirdiği beşli likert tipinde 35 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğu (%73) uzaktan eğitim dersi vermek istediğini belirtmiştir. Uzaktan eğitimin öğrenme kapasitesini geliştirdiğini düşünen katılımcıların oranı (%59) ile birçok dersin uzaktan eğitim ile işlenemeyeceğini düşünen katılımcıların oranının (%60) benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bazıları uzaktan eğitimin öğrenimi kolaylaştırdığı ve öğrenme kalitesini artırdığı yönünde görüş bildirirken, bazıları ise uzaktan eğitimin insanları tembelleştirdiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yarısı uzaktan eğitimde kullanılan yazılı materyallerin içerik açısından kaliteli olduğunu belirtirken, bazıları da uzaktan eğitimde kullanılan araçların yeterli olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitim programlarının sonunda verilen sertifikaların geçerliliğine yönelik görüşler incelendiğinde ise, katılımcıların neredeyse yarısının bu sertifikaların geçerliliğine inanmadıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim mezuniyetlerinin iş bulmak için yeterli olmadığını söylemiştir. Bu paralelde katılımcıların çoğunluğu Türkiye'deki açık öğretim programlarının yeterli olmadığını da ifade etmişlerdir. Bu bulgular sonucunda araştırmacılar uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması için uzaktan eğitimin iyi tasarlanması gerektiğine ve daha kaliteli materyallerin işe koşulması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Birişçi (2013) ise yaptığı çalışmada video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin Çoruh Üniversitesi Sosyoloji Bölümünde okuyan 41 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma, Artvin Çoruh Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi arasında yapılan işbirliği ile YÖK'ün Üniversiteler Arası Öğrenme Kaynakları Paylaşım Projesi" çerçevesince oluşturulan bir uygulama kapsamında

yürütülmüştür. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları beşli likert tipinde 35 maddelik UEYT ölçeği (Kışla, 2005) ile, uzaktan eğitime bakış açıları ise görüşme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız (ort=2,658) düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde erkeklerin ortalama puanlarının kızlara oranla yüksek olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin video konferans tabanlı sistemine dayalı uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ise olumlu ve olumsuz özellikler açısından değerlendirilerek iki tema altında toplanmıştır. Olumlu özellikler incelendiğinde, öğrencilerin 5'i alanıyla ilgili farklı öğretilerle tanışma fırsatı yakaladığını ifade ederken, 4'ü derse olan ilgisinin arttığını, 4'ü ise farklı bir yöntemle ders işlemenin faydalı olduğunu belirtmiştir. Olumsuz görüşler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerinin neredeyse yarısının (20 kişi) dersi anlatan kişi ile yüz yüze iletişim olmadığından etkileşim sağlanamadığını, 12 kişi teknik sorunlardan kaynaklı yaşanan sıkıntıları, 10 kişi yüz yüze iletişim olmadığı ve teknik sorunlar yaşandığı için derse motive olamadıklarını ve 4 kişi de iletişim ve teknik sorunlardan kaynaklı derse olan ilgilerinin dağıldığını ifade etmiştir.

Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011) yaptıkları çalışmada Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumunu incelemiştir. Çalışmanın araştırma grubunu oluşturan 21 öğretim elemanına, çevrimiçi ortamlarda sunulan eğitimle ilgili ihtiyaçları, sorunları ve çözüm önerileri sorulmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından açık uçlu ve yarı yapılandırılmış 36 soruluk bir anket oluşturulmuştur. Toplanan veriler amacına uygun olarak betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiş, açık uçlu sorular içerik analizi ile çözümlenmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda içerikle ilgili, uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteği ve eğitime (8 kişi), görsel materyal tasarımına (7 kişi), içeriğin hangi standartlara uygun hazırlanacağına (5 kişi), çevrimiçi ortamda içerik sunumuna (5 kişi), içerik geliştirme (4 kişi), ÖYS yönetim sistemi desteğine (3 kişi), öğretim tasarımına (2 kişi), temel bilgisayar becerilerine (1 kişi) ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bir dersin çevrimiçi sunumu sürecinde karşılaşılan teknik ihtiyaçlara ise öğretim elemanlarının yarısı kullanılan sistem hakkında eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtirken, senkron bileşenler

hakkında eğitim, içerik hazırlanması, temel bilgisayar ve internet kullanımı, yazılım ve donanım desteği gibi konular da ihtiyaç olarak ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde en çok karşılaştıkları aksaklıklar incelendiğinde de öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki eksiklikleri, teknoloji konusundaki yetersizlikleri ve zaman sıkıntısının en çok vurgulanan noktalar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarına göre çevrimiçi eğitimde başarıyı etkileyen unsurların başında öğretmenlerin pedagojik yeterlilik durumları (17 kişi) ve teknik yeterlilik durumları (16 kişi) gelmektedir. Bunu çevrimiçi ortam teknolojilerindeki gelişmeler (15 kişi), kurum yönetiminin desteği (14 kişi) ve finansal desteğin (10 kişi) takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin en sık teknik sorunlarla (12 kişi) karşılaştığı belirlenmiş, bunun dışında 11 kişi içerik hazırlama, 8 kişi sistemsel sorunlar, 4 kişi öğrencilerin değerlendirilmesi konularında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılara uzaktan eğitim merkezinde çalışanlar açısından görev dağılımlarının ilişkin önerileri de alınmıştır. Gelen yanıtlara göre, içerik geliştirici, yazılım geliştirici, teknik destek, eğitimciler, proje yöneticileri gibi uzmanlardan oluşan bir ekibe ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Tuncer ve Tanaş (2011) da yaptıkları çalışmada, 59 akademisyenin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerini almışlardır. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade ederken, bir uzaktan eğitim uygulamasına katılanlar 4, uzaktan eğitimle ilgili bireysel bir çalışma yapanların ise sadece 2 kişidir. Buna ek olarak görev yaptıkları üniversitelerin uzaktan eğitim konusunda bilgilendirici bir etkinlik yapmadığını ifade edenlerin sayısı ise 2'dir. Ayrıca akademisyenlerin yarsından fazlası uzaktan eğitimin meslek eğitiminde kullanılamayacağını belirtmiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını belirleyebilmek için uzaktan eğitimi tanımlamaları istenmiştir. 39 akademisyenin yapmış oldukları tanımlarda öncelikle "öğretici ve öğrenenin farklı mekanlarda teknoloji yoluyla eğitimin yürütülmesi" ifadesine vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında akademisyenlerin %25,4'ü uzaktan eğitimde işitsel ve görsel öğeler olması gerektiğini belirtirken, %3,4'ü uzaktan eğitimin örgün eğitim dışında kalan bireylere yönelik olduğunu ifade etmiştir. 3 kişi ise tanım yapmamıştır. Teknolojinin eğitime katkısına yönelik görüşlerde 21 kişi (%35,6) teknolojinin eğitimin kalitesini arttırdığını ifade ederken,

14 kişi (%24) teknolojinin bilgiye erişim ve derslere görsellik katma anlamında yararlı olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak 4 kişi teknolojinin öğrenme kuramlarıyla ilişkilendirildiğinde faydalı olacağını belirtirken, diğer 4 kişi teknolojinin iletişimi zayıflattığını dile getirmiştir. 14 kişi de teknolojinin amacına uygun kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Başka bir soruda uzaktan eğitim programlarının hangi kurumlar tarafından verilmesi gerektiği tartişılmıştır. Akademisyenlerin %45'i hem devlet, hem özel eğitim kurumlarınca verilebilir derken, %15'i sadece devlet kurumlarınca, 9'u ise sadece özel eğitim kurumlarınca verilmesinin daha uygun olduğu görüşündedir. 4 akademisyen uzaktan eğitim hiçbir şekilde yapılmaması gerektiğini ifade derken, 10 akademisyen bu konuda görüş belirtmemiştir. Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir: Hedef boyutunda akademisyenlerin %34'ü uzaktan eğitimin sosyal bilimler için daha uygun olduğunu belirtmiştir. %20'si uzaktan eğitimle hedeflerin sorunsuz bir şekilde kazandırılabilereğini ifade ederken, %12'si donanım yeterliyse kazandırılabilereğini belirtmiştir. %12'si ise yüz yuze eğitim olmadan mümkün olmayacağını, %7'si ise hiçbir şekilde kazandırılmayacağını ifade etmiştir. Işerik boyutunda akademisyenlerin %24' her türlü işeriğin verilebilereğini belirtirken, %10'u basit içerikler olması gerektiğini ve görsel işitsel öğelerle desteklenmesi gerektiğini söylemiştir. %15'i sadece teorik işeriğin verilmesi gerektiğini ifade ederken, %10'u örgün eğitimle aynı içerik olmalı demiştir. ğrenme ğretme süreci boyutunda akademisyenler uzaktan eğitim sürecinin suistimale aēık olduğu (%16,9), ortamsal sorunlar yaşanabileceği (%10), verimli olmayacağı (%10), devam durumunun sorun oluşturacağı (%5) etkileşim sağlanırsa etkili olacağı (%18,6) ve gönüllülerde etkili olacağı (%10) gibi genellikle olumuz görüş bildirmişlerdir. Değerlendirme boyutunda ise akademisyenlerin %19'u objektif değerlendirme yapılabilereğini ifade ederken, %17'si sınavların sorun yaratacağını, %13,5'i gerēek değerlendirme yapılamayacağını, %5'i üst düzey becerilerin lēlemeyeceđini belirtmiştir. Buna ek olarak %5'i değerlendirmenin yüz yuze yapılması gerektiğini belirtirken, %3,3 de uzman kişilerce yapılması gerektiğini savunmuştur. Son olarak uzaktan eğitim programlarının iyileştirilmesi ile ilgili öneriler alınmıştır. Akademisyenlerin %30,5'i görüş belirtmezken, %18,64' teknolojiden daha fazla yararlanılması gerektiğini, %11,86'sı ğretim ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade

etmiştir. %10,16'sı uzaktan eğitim uygulamalarının artırılması ve yüz yüze eğitimle karma olarak verilmesi gerektiğini savunmuştur. Beş kişi uzaktan eğitimin standartlaştırılması, 4 kişi tamamen kaldırılması gerektiğini belirtirken, 2 kişi otokontrol mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yılmaz ve Aktuğ (2011)'un yaptıkları çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının etkileşim ve iletişim üzerine görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Uşak Üniversitesi Uzaktan eğitim Meslek Yüksekokulunda görev yapan 5 öğretim elemanı ile görüşme yapmışlardır. Sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi ile çözümlenen veriler beş tema altında toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretim elemanları hem uzaktan hem yüz yüze eğitim verdikleri için genellikle karşılaştırmalı olarak değerlendirme yapmışlardır. Bazı öğretim elemanları sanal sınıf eğitimlerinin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu ifade ederken, bazıları uzaktan eğitimde iletişimin genellikle tek taraflı olduğunu, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenilir olmadığını ve uzaktan eğitimin daha fazla ön hazırlık gerektiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimde iletişimin ve etkileşimin sağlanabilmesi için temel bilgisayar ve web becerilerine ve sistemi yönetmek için teknik bilgiye sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla beraber öğretim elemanları öğretim sürecinde genellikle sunuş yöntemini kullandıklarını, sanal sınıf sistemlerinin üst düzey bilişsel alan kazanımlarını gerçekleştirmeye olanak tanımadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretim elemanlarının Sanal sınıf modüllerinde sohbet araçlarını kullandıkları, bazıları ise dikkat dağıttığı gerekçesiyle sohbet, forum, not paylaşımı gibi iletişim araçlarını kullanmadığı belirlenmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin sürekli kendi aralarında sohbet ettiklerini belirten öğretim elemanları sanal sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamına göre daha rahat olduğunu ifade etmişlerdir. Yine bazı katılımcılar uzaktan eğitimde etkileşimin zengin olduğu ifade ederken, bazıları ise öğrencilerin derse katılımının azlığından, öğrencilerin sistemin özelliklerini bilmemesinden ve dersi doğru yönetememesinden kaynaklı etkileşim sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda araştırmacılar öğrencilere ve öğrenenlere temel web teknolojileri ve uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı ile ilgili eğitim verilmesini önermişlerdir. Bunun yanında etkili öğrenmeler gerçekleştirmek için öğrencilere uzaktan eğitimin öğretimsel süreci konusunda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Düzakın ve Yalçinkaya (2008) yaptıkları çalışmada web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ilişkin öğretim elemanlarının yatkınlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen çalışmada veriler anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya Çukurova Üniversitesinde görev yapan 178 öğretim elemanı katılmıştır. Öğretim elemanlarının web tabanlı uzaktan eğitime yönelik tutumları 3'lü likert tipinde bir ölçek ile belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların %15.82'si uzaktan eğitimin türk eğitim sistemine uygun olmadığı yönünde görüş bildirirken belirtirken, %30,51'i kararsız olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası (%52.81) örgün eğitimin yerini tutmayacağını ifade etmiş ve büyük bir çoğunluğu (%80.46) örgün eğitimin uzaktan eğitim araçlarıyla desteklediğinde başarıya ulaşacağını belirtmiştir. %74.43 Eğitim teknolojileri konusunda düzenli aralıklarla hizmetiçi eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını ve %40.23ü teknik işleri yönetecek bir ara birim olursa uzaktan eğitim kursu açmak istediğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak çalışmaya katılanların çoğunluğu fakültelerde ders yazılımı geliştirme çalışmalarının olması gerektiğini, yükseköğretimde yeniden yapılandırma olması gerektiğini vurgulamıştır.

Horzum (2003) ise öğretim elemanlarının internet destekli eğitime (İDE) yönelik düşüncelerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 40 öğretim elemanına ulaşmıştır. İnternet destekli eğitimde ders verme ve internet destekli eğitimi faydalı bulma konusunda 5, internet destekli eğitime yönelik düşüncelere ilişkin 21 soru olmak üzere toplam 26 sorudan oluşan bir anket uygulamıştır. Uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olmaya yönelik t testi sonuçlarında İDE'in klasik yöntemi destekleyici bir yöntem olarak kullanılması ve İDE'in yeni gelişen teknolojilerin öğrenimini kolaylaştırması konularında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İDE'de ders vermeye yönelik t testi sonuçlarında ise İDE'in öğrencilerin merakını daha canlı tutabileceği, İDE'in bazı dersler için kullanılabilmesi ve İDE'in fiziki ortam açığını kapatmak için kullanılması konularında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İDE'i faydalı bulmaları yönünden ise, İDE'in öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmesi, İDE'in eğitimde fırsat eşitliği sağlayabilmesi, İDE yeni gelişen teknolojilerin öğrenimini kolaylaştırması ve İDE tek bir üniversite tarafından yürütülemeyecek bir uzaktan eğitim yöntem olması konularında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2. İnanç ve Uygulama Arasındaki İlişkilerin İncelendiği Çalışmalar

Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester (2013) yaptıkları çalışma teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Özellikle öğretmen inançları üzerine odaklanılan çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmış ve çalışma amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 22 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin bilgileri ile inançları arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bilginin yapısına ilişkin inançlar ile öğrenme süreci ve öğretmen rolü arasında, bilginin kaynağına ilişkin inançlar ile öğrenme süreci arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıf tartışmalarına ilişkin bakış açıları ile derse hazırlanma ve teknoloji kullanımı arasında, öğretmenin rolüne ilişkin bakış açıları ile teknoloji kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Son olarak sınıf gözlemlerinden elde edilen verilerde de öğretmenlerin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu ve nicel verilerden elde edilen verilerle paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur (2012)'un yaptığı çalışmanın amacı teknolojiye yönelik inanç ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 12 teknoloji ödülü almış K-12 öğretmeniyle gerçekleştirilen araştırma, çoklu durum çalışması ile desenlenmiştir. Teknoloji kullanımında karşılaşılan engellerle ilgili toplanan nicel veriler betimsel istatistikler kullanılarak, öğretmenlerle yapılan görüşmeler nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan sürekli karşılaştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Teknoloji kullanımını etkileyen engellere ilişkin öğretmen algılarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip engelin diğer öğretmenlerin tutum ve inançları olduğu, bunu teknoloji desteği, kurumsal standartlar ve maddi desteğin takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kişisel bilgi ve beceriler ile kişisel tutum ve inançların ise teknoloji kullanımında engel olarak görülmediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, bir kişi hariç öğretmenlerin inançlarıyla uygulamalarının paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir katılımcının ise görev yaptığı okulda kaynaklara erişimin çok kısıtlı olması sebebiyle teknoloji kullanımında olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca kaynaklara erişim, teknik destek gibi harici engellerin,

öğretmenlerin teknoloji kullanımı becerilerini sınırlamadığı ve pedagojik inançlarını etkilemediği görülmüştür. Bu bulgu Calderhead, Pajares ve Kagan'ın söylemleriyle örtüşmektedir. Buna ek olarak güçlü inanca sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha öğrenci merkezli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazına paralel olarak pedagojik inançların teknoloji kullanımını etkilediği ve yapılandırmacı yaklaşımın da teknoloji kullanımının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Khader (2012), Ürdün'deki sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik inançları ile öğrencilerin gözünden öğretmenlerin gerçek sınıf uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmaya 21 sosyal bilgiler öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında yer alan 529 öğrenci katılmıştır. Öğretmenlerin pedagojik inançlarını ölçmek için bir anket kullanılmıştır. Organizasyon, ders hazırlama, kontrol ve disiplin, öğrencilerle iletişim kurma, değerlendirme, etik ve kişisel özellikler boyutlarından oluşan anketin uygulanması sonucunda öğretmenlerin yüksek pedagojik inançlara sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulguları öğretmenlerin gerçek sınıf uygulamalarıyla karşılaştırmak için öğrencilerin aynı anketi doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler kişisel özellikleri yüksek, anketin diğer boyutlarını ise orta olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin pedagojik inançları ile gerçek sınıf uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu üzerine sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik inançlarını uygulamaya taşıyamadıklarını ve bu durumun kalabalık sınıflardan, öğretmenlerin yoğun ders saatlerinden ve ders dışı görevlerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Bahsedilen problemlerin çözümüyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik inançlarını uygulayabilme fırsatına sahip olabilecekleri ifade edilmiştir.

Palak ve Walls (2009) ise öğretmenlerin inançları ile öğretim teknolojileri uygulamaları arasında nasıl bir ilişkinin olduğunu ve inanç haricinde hangi faktörlerin öğretmenlerin teknoloji uygulamalarıyla bağlantılı olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaya 138 öğretmen katılmıştır. Nicel veriler, eğitim felsefeleri envanteri ile bilgisayar ve teknoloji algıları veri toplama aracıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise dört öğretmenle yapılan görüşmeler ile gözlemler, öğretmenlerin ders planları ve eğitime yönelik inanç ve uygulamalarını açığa vuran yazılı yansımalarından elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci veya öğretmen merkezli inançların öğretmenlerin

uygulamalarını tahmin eden güçlü yordayıcılar olmamasına rağmen teknolojiye karşı tutumlarının teknoloji ve farklı öğretim stratejilerini kullanmada en güçlü yordayıcılar olduğu tespit edilmiştir. Nitel verilerden ulaşılan bulgular ise nicel verilerle çelişmiştir. Nitel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarının teknoloji ve öğretim stratejilerini kullanmada etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu çelişkili bulgudan sonra araştırmacılar öğretmen inançlarının sadece anketlerden ulaşılan verilerle değerlendirilemeyeceğini vurgulamıştır.

Başka bir çalışmada Brush, Glazewski ve Foon (2008) teknoloji becerileri, inançları ve engelleri adlı bir ölçek geliştirip öğretmen adaylarıyla ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. 176 öğretmen adayıyla yapılan çalışmada ölçeğin güvenilirlik katsayılarının 0.81 ile 0.95 arasında olduğu tespit edilmiştir. Uzmanlarla yapılan görüşmelerle ise ölçeğin geçerli bir araç olduğu da bulunmuştur. Verilerin analizi sonucunda katılımcıların teknoloji becerileri incelendiğinde; öğretmen adaylarının elektronik iletişim kurmada ve temel bilgisayar işlemlerini gerçekleştirmede kendilerine güvendikleri, kelime işlemci programını ve www'ı rahat bir şekilde kullanabildikleri fakat genel olarak üretmeye yönelik yazılımlarda güven seviyelerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen inançlarına bakıldığında ise eğitim bağlamında teknoloji kullanımına yönelik tutumların olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle teknoloji becerileri düşük olan öğretmenlerin inançları doğrultusunda hareket edebilmeleri için teknoloji konusunda eğitim sağlamanın gerekliliği belirtilmiştir. Teknoloji engelleri incelendiğinde ise katılımcıların ödevlerini teknoloji kullanarak yapmaları gerektiği fakat kendilerinin teknoloji kullanımında yeterli bilgi ve tekniğe sahip olmamalarından dolayı teknoloji entegrasyonu konusunda bir engel yaşadıkları bulunmuştur. Sonuç olarak, bu çalışmadaki öğretmen adaylarının teknoloji becerilerinin düşük olduğu ve öğretim programlarının bu becerileri geliştirmeye yönelik hazırlanması önerilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geliştirme çalışmaları, veri toplama süreci, verilerin analizi ve araştırmanın geçerliği ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılarak karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, üç farklı üniversitede görev yapan ve uzaktan eğitim programlarında ders veren 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan üç devlet üniversitesinin uzaktan eğitim sistemlerine ilişkin bazı bilgiler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Çalışmaya Katılan Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerine İlişkin Bilgiler

	<i>A Üniversitesi</i>	<i>B Üniversitesi</i>	<i>C Üniversitesi</i>
Uzaktan Eğitim Merkezinin Adı	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	Uzaktan Eğitim Merkezi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
Faaliyete Başlama Yılı	2009	2010	2012
Aktif Uzaktan Eğitim Programları	Önlisans Programları Lisans Programları Yüksek lisans Programları Ortak Dersler Sertifika ve Kurs Programları	Lisans Tamamlama Programı	Önlisans Programları Ortak Dersler
Kullanılan Öğrenme Yönetim Sistemi	Moodle	E-nocta	WheLMS
Kullanılan Canlı Sınıf Sistemi	Adobe Connect	Adobe Connect	Perculus

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Çalışma grubunun seçiminde, öncelikle uzaktan eğitim merkezi bulunan devlet üniversiteleri listelenmiş ve bu üniversiteler içinde aktif olarak faaliyet gösteren uzaktan eğitim merkezleri belirlenmiştir. Belirlenen uzaktan eğitim merkezleri ile

mail aracılığıyla iletişime geçilerek, araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarından gönüllü olanların araştırmaya katılması konusunda izin istenmiştir. Anadolu'daki üç devlet üniversitesi çalışmaya katılmayı kabul etmiştir.

Çalışmaya katılmayı kabul eden üç üniversitenin Uzaktan Eğitim Merkezi yöneticileri ile görüşülerek uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanları ile görüşme yapılması için izin alınmıştır. Öğretim elemanlarına ulaşabilmek için de uzaktan eğitim merkezlerinden uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının isimleri ve görev yaptıkları bölümlere ilişkin listeler alınmıştır. Bu bilgilerle öğretim elemanlarına ulaşılarak, çalışmanın kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma, çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ve 6'sı A Üniversitesi'nde, 6'sı C Üniversitesi'nde ve 4'ü B Üniversitesi'nde görev yapan, toplam 16 öğretim elemanı ile yürütülmüştür.

3.2.2.1. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

Araştırmaya katılan 16 öğretim elemanının 6'sı A Üniversitesi'nde, 4'ü B Üniversitesi'nde ve 6'sı C Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretim elemanlarının demografik bilgileri Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri

		<i>n</i>	%
Öğrenim düzeyi	Doktora	14	87.50
	Yüksek lisans	2	12.50
Akademik Düzeyiniz	Yardımcı Doçent	6	37.50
	Öğretim Görevlisi	4	25.00
	Okutman	3	18.75
	Profesör	2	12.50
	Doçent	1	06.25
Alan	Yabancı Dil (İngilizce)	3	18.75
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	2	12.50
	Felsefe ve Din Bilimleri	2	12.50
	İlahiyat	2	12.50
	Bilgisayar Eğitimi	1	06.25
	Bilgisayar Mühendisliği	1	06.25
	Siyaset Sosyolojisi	1	06.25
	Fotogrametri	1	06.25
	Matematik	1	06.25
	Türkçe Eğitimi	1	06.25
	Eski Türk Tarihi	1	06.25

Akademik Deneyim	1-5 yıl	6	37.50
	6-10 yıl	2	12.50
	11-15 yıl	4	25.00
	16-25 yıl	4	25.00

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun (%87.50) öğrenim düzeylerinin doktora olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının Yabancı Dil, İlahiyat, Matematik, Siyaset Sosyolojisi gibi birbirinden farklı alanlarda çalıştığı ve 6'sının (%37.50) yardımcı doçent, 4'ünün (%25.00) öğretim görevlisi, 3'ünün (%18.75) okutman, 2'sinin (12.50) profesör, 1'inin (06.25) de doçent olarak görev yaptığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının akademik deneyimlerine bakıldığında ise, 6'sının (%37.50) 1-5 yıl, 4'ünün (%25.00) 11-15 yıl, 4'ünün (%25.00) 16-25 yıl, 2'sinin (%12.50) ise 6-10 yıl arasında yükseköğretimde görev yaptığı görülmektedir.

3.2.2.2. Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri

Araştırma grubunda yer alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim deneyimlerine ilişkin bazı bilgiler Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3: Çalışmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimleri

		<i>n</i>	%
Uzaktan Eğitim Deneyimi	1-5 yıl	9	56.25
	1 yıldan az	6	37.50
	5 yıldan fazla	1	6.25
Uzaktan eğitimde ders verme düzeyi	Lisans	7	43.75
	Ön lisans	4	25.00
	Ön lisans ve lisans	3	18.75
	Lisansüstü	1	6.25
	Lisans ve lisansüstü	1	6.25
Uzaktan eğitimde verilen dersler	Dil eğitimi	6	37.50
	Sözel ağırlıklı	5	31.25
	Bilgisayar ağırlıklı	3	18.75
	Sayısal ağırlıklı	2	12.50
Uzaktan eğitimle ilgili bir eğitime katılım durumu	Hayır	11	68.75
	Evet	5	31.25

Tablo 3.3. incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun (%56.25) 1-5 yıl arasında, %37.50'sinin 1 yıldan az, %6.25'inin ise 5 yıldan fazla süredir uzaktan eğitimde ders verdiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının neredeyse yarısının (%43.75) lisans, %25.00'inin ön lisans düzeyinde,

%18,75'inin ön lisans ve lisans, %06.25'nin lisansüstü ve %6.25'inin ise lisans ve lisansüstü düzeyinde ders verdiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitimde verilen derslere bakıldığında, öğretim elemanlarının %37.50'sinin dil eğitimi, %31.25'inin sözel ağırlıklı, %18.75'inin bilgisayar ağırlıklı ve %12.50'sinin sayısal ağırlıklı dersler verdiği görülmektedir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (%68.75) daha önce uzaktan eğitimle ilgili ders, kurs, seminer, etkinlik vb. bir eğitime katılmadıkları tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla beş bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu beş bölümden oluşmaktadır (Ek-4). Birinci bölümde dokuz kişisel bilgi sorusu bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ilişkin bilgilerini, inançlarını ve uzaktan eğitim uygulamalarını daha iyi bir şekilde değerlendirebilmek için oluşturulan dokuz açık uçlu soru yer almaktadır. Üçüncü bölümde uzaktan eğitim sisteminin ve teknolojinin kullanımına ilişkin 15 seçimli soru yer almaktadır. Dördüncü bölümde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için beşli likert tipinde 10 soruluk bir ölçek, beşinci bölümde ise öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algılarını belirleyebilmek için beşli likert tipinde 16 soruluk bir başka ölçek yer almaktadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algılarını ölçmek için hazırlanan ve görüşme formunun dördüncü ve beşinci bölümlerini oluşturan alt ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler bölüm 3.5 ve 3.6'da detaylı olarak verilmiştir.

3.3.2. Görüşme Formunun Oluşturulma Süreci

Taslak olarak oluşturulan görüşme formunda yer alan soruların anlaşılabilirliğini test etmek için, uzaktan eğitimde ders veren bir öğretim elemanı ile pilot uygulama yapılmış, Türk dili uzmanı bir öğretim elemanından da görüş alınmıştır. Bunun yanında görüşme formunun dördüncü ve beşinci bölümünde yer alan ve uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik ve yarar algısını belirleyebilmek için hazırlanan ölçek

maddelerinin kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için alanında uzman 5 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Maddelerin ölçme amacına uygunluğu ve ifade ediliş biçimi ile ilgili pilot uygulamadan ve uzmanlardan elde edilen görüş ve öneriler dikkate alınarak, görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve uzaktan eğitimde ders veren başka bir öğretim elemanı ile bir pilot uygulama daha yapılmıştır. Bu pilot uygulama sonunda da gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla; öncelikle uzaktan eğitim merkezi bulunan devlet üniversiteleri listelenmiştir. Bu üniversiteler içinde aktif olarak faaliyet gösteren uzaktan eğitim merkezleri, web sayfaları ziyaret edilerek belirlenmiştir. Eğitim-öğretim etkinliklerini sürdüren uzaktan eğitim merkezleri ile iletişime geçilerek, araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiş; merkezde çalışan öğretim elemanlarından gönüllü olanların araştırmaya katılması konusunda izin istenmiştir. Anadolu'daki üç devlet üniversitesi çalışmaya katılmayı kabul etmiştir.

Çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden A, B ve C Üniversiteleri'nin Uzaktan Eğitim Merkezi yöneticileri ile görüşülerek uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanları ile görüşme yapılması için izin alınmıştır. Öğretim elemanlarına ulaşabilmek için uzaktan eğitim merkezlerinden uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının isimleri ve görev yaptıkları bölüme ilişkin listeler alınmıştır. Bu bilgilerle öğretim elemanlarına ulaşılarak, çalışmanın kapsamı ve süreci hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretim elemanlarından uygun gün ve saat için randevu alınmıştır.

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan kişisel bilgiler bölümü ve seçmeli tipteki soruları araştırmacı ve öğretim elemanı birlikte doldurmuştur. Katılımcılar bu esnada anlamadıkları ya da ikilemede kaldıkları durumlarda araştırmacıdan bilgi almışlardır. Bu sayede katılımcıların sorulan sorulara daha net yanıtlar vermeleri sağlanmıştır. Daha

sonra öğretim elemanlarına dokuz sorudan oluşan açık uçlu görüşme soruları yöneltilmiş ve yanıtlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirime Çalışmaları

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeği, uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algılarını belirleyebilmek için araştırma kapsamında geliştirilmiş 10 maddelik bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipindedir ve seçenekler “1=Hiç yeterli değilim, 5=Çok yeterliyim” şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin maddeleri yazıldıktan sonra, anlaşılabilirlik açısından bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde görev yapmakta olan 5 akademisyenden görüş alınmıştır. Görüşlere göre bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve uzaktan eğitimde ders veren 2 öğretim elemanı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere göre son şekli verilen ölçek çevrimiçi anket formunda uygulamaya hazırlanmıştır. Dijital ortamda uzaktan eğitim merkezlerine ulaştırılan ölçeği uzaktan eğitimde ders veren 103 öğretim elemanı cevaplamıştır. 3 anket cevaplama sorunları nedeniyle işlem dışı tutulmuş ve analizler 100 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını, geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için gerçekleştirilen analizler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analiziyle incelenmiştir. Faktör analizine başlamadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. $D(100) = 0.090$ ve $p < 0.05$ olarak hesaplanmıştır. Normallik sayıltısının sağlanmadığını gösteren bu veriler üzerine çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış, elde edilen değerlerin normal dağılım sayıltısının kabulü açısından uygunluğu gözlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Normal Dağılım Sonuçları

		<i>Katsayı</i>	<i>Standart hata</i>	<i>Ölçüt değeri</i>
Özyeterlik Algısı	<i>Çarpıklık</i>	-0.322	0.241	-1.336
	<i>Basıklık</i>	-0.576	0.478	-1.205

Kalaycı (2006)'ya göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hataya bölünmesiyle elde edilen değerlerin -3 ile +3 arasında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısı ölçeğinden elde verilerin çarpıklık değeri -1.336, basıklık değeri ise -1.205 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler -3 ile +3 arasında olduğundan özyeterlik algısına ilişkin verilerin normal dağılım sayılığını karşıladığı kabul edilmiştir.

Normallik sayılıması test edildikten sonra elde edilen verilerin, faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu testi ile Bartlett'in küresellik testi yapılmış ve test sonuçları tablo 3.5'de verilmiştir.

Tablo 3.5: Uzaktan Eğitime İlişkin Özyeterlik Algısı Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Değeri		0.811
	<i>Yaklaşık Ki-Kare Değeri (X²)</i>	469.659
Bartlett Küresellik Testi	<i>Serbestlik Derecesi (df)</i>	45
	<i>Anlamlılık Seviyesi (Sig.)</i>	0.000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu değerinin 0.811 çıkması ve Bartlett küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0.000 çıkması ($p < 0.05$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.6: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Dağılımları

<i>Bileşen</i>	<i>Başlangıç Öz Değerleri</i>			<i>Kareli Yük Toplamlarının İlk Hali</i>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>
1	4.500	45.003	45.003	4.500	45.003	45.003
2	1.637	16.370	61.373	1.637	16.370	61.373
3	1.062	10.617	71.989	1.062	10.617	71.989
4	0.722	7.219	79.208			
5	0.562	5.624	84.832			
6	0.404	4.039	88.871			
7	0.370	3.698	92.569			
8	0.284	2.844	95.413			
9	0.244	2.438	97.851			
10	0.215	2.149	100.00			

Veri kümesini, faktör analizi ile analiz edebilecek bir şekilde getirebilmek için uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değerleri 1 ve üzerinde olan 3

faktör oluşmuştur (Tablo 3.6). 1.faktör toplam varyansın %45.003'ünü, 2.faktör toplam varyansın %16.370'ini ve 3.faktör toplam varyansın %10,617'sini açıklamaktadır. Üç faktör birlikte ise varyanstaki değişimin %71.989'unu açıklamaktadırlar. Değerler, sosyal bilimler alanında beklenen açıklama yüzdesi oranları dahilinde kabul edilebilir düzeydedir.

Faktör analizini daha iyi yorumlayabilmek için Varimax dik döndürme işlemi sonucunda elde edilen varyans dağılımları ve yüzdeleri tablo 3.7'de gösterilmiştir. 1.faktör toplam varyansın %27.682'sini, 2.faktör toplam varyansın %24.524'ünü ve 3.faktör toplam varyansın %19.783'ünü açıklamaktadır. Üç faktör birlikte ise varyanstaki değişimin %71.989'unu açıklamaktadırlar.

Tablo 3.7: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Varimax Dik Döndürme Sonucunda Oluşan Varyans Dağılımları

<i>Bileşen</i>	<i>Başlangıç Öz Değerleri</i>			<i>Kareli Yük Toplamlarının İlk Hali</i>			<i>Kareli Yük Toplamlarının Rotasyonlu Hali</i>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>
1	4.500	45.003	45.003	4.500	45.003	45.003	2.768	27.682	27.682
2	1.637	16.370	61.373	1.637	16.370	61.373	2.452	24.524	52.206
3	1.062	10.617	71.989	1.062	10.617	71.989	1.978	19.783	71.989
4	0.722	7.219	79.208						
5	0.562	5.624	84.832						
6	0.404	4.039	88.871						
7	0.370	3.698	92.569						
8	0.284	2.844	95.413						
9	0.244	2.438	97.851						
10	0.215	2.149	100.00						

Verilerin döndürülmüş bileşenler matrisi sonucunda elde edilen faktör yükleri dağılımı Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör Yüklerinin Dağılımı

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
5	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim.	0.648	
6	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim.	0.777	
7	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	0.834	
8	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.	0.718	
1	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.		0.825
2	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.		0.823

3	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.	0.731
4	Karşılaştığım problemleri çözebilirim.	0.555
9	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.	0.895
10	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.	0.860

Tablo 3.8 incelendiğinde, özyeterlik algısı ölçeğinden elde edilen faktörler ve faktörlerin yüklerinin dağılımı görülmektedir. 1. faktör ve 2. faktör altında 4'er madde, 3. faktör altında ise 2 madde toplanmıştır. Aynı faktör altında toplanan maddeler incelenmiş ve maddelerin ortak anlamlarından hareketle aşağıdaki gibi adlandırılmasına karar verilmiştir. Faktör adları ve içerdikleri maddeler Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Faktör İsimleri ve İçerdiği Maddeler

<i>Faktörler</i>	<i>Maddeler</i>
1.Faktör: Öğrenme Yönetimi	5, 6, 7, 8
2.Faktör: Teknoloji Yönetimi	1, 2, 3, 4
3.Faktör: Sanal Sınıf yönetimi	9, 10

3.5.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin her bir alt faktörü ve bütünü için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Değerler tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10: Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Madde</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>
<i>Öğrenme Yönetimi</i>	5	4.080	0.7743	0.643
	6	4.220	0.7730	0.676
	7	3.940	0.9409	0.763
	8	3.950	0.9361	0.609
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.836				
<i>Teknoloji Yönetimi</i>	1	4.720	0.5140	0.553
	2	4.540	0.7166	0.648
	3	4.240	0.8180	0.703
	4	4.130	0.8487	0.526
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.785				
<i>Sanal Sınıf yönetimi</i>	9	4.390	0.7640	0.701
	10	4.320	0.8394	0.701
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.822				
Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.860				

Özyeterlik algısı ölçeğine ait sistemin öğrenme yönetimi faktörünün madde-toplam korelasyonları incelendiğinde (Tablo 3.10), korelasyon katsayılarının 0.609 ile 0.763 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörde yer alan 4 maddenin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.836 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin teknoloji yönetimi faktörünün madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.526 ile 0.703 arasında değiştiği ve bu faktörde yer alan 4 maddenin cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0.785 olduğu görülmektedir.

Sanal sınıf yönetimi faktöründe yer alan iki maddenin de madde-toplam korelasyon katsayısının 0.701 olduğu ve bu iki maddeden oluşan faktörün güvenirlik katsayısının ise 0.822 olduğu görülmektedir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algısı Ölçeğinin bütününe ilişkin cronbach alpha güvenirlik katsayısının ise 0.860 olduğu görülmektedir (Tablo 3.10). Değerler ölçeğin güvenilir veriler elde etme açısından yeterliğine işaret etmektedir.

3.6. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Geliştirilme Çalışmaları

Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeği, uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarını belirleyebilmek için araştırma kapsamında geliştirilmiş 16 maddelik bir ölçektir. Ölçek beşli likert tipindedir ve seçenekler “1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde düzenlenmiştir.

Ölçeğin maddeleri yazıldıktan sonra, anlaşılabilirlik açısından bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümlerinde görev yapmakta olan 6 akademisyenden görüş alınmıştır. Görüşlere göre bazı maddeler yeniden düzenlenmiş ve uzaktan eğitimde ders veren 2 öğretim elemanı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere göre son şekli verilen ölçek çevrimiçi anket formunda uygulamaya hazırlanmıştır. Dijital ortamda uzaktan eğitim merkezlerine ulaştırılan ölçeği uzaktan eğitimde ders veren 103 öğretim elemanı cevaplamıştır. 3 anket cevaplama sorunları nedeniyle işlem dışı tutulmuş ve analizler 100 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısını, geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için gerçekleştirilen analizler aşağıda verilmiştir.

3.6.1. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin faktör yapısı Açıklayıcı Faktör Analiziyle incelenmiştir. Faktör analizine başlamadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. $D(100) = 0.087$ ve $p > 0.05$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer normal dağılım sayılısının kabulü açısından uygun olduğu gözlenmiş ve sonuçlar tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Normal Dağılım Sonuçları

Yarar Algısı	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
	0.087	100	0.059	0.976	100	0.071

Normallik sayılısı test edildikten sonra elde edilen verilerin, faktör analizine uygun olup olmadığını belirleyebilmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu testi ile Bartlett’in küresellik testi yapılmış ve test sonuçları tablo 3.12’de yer almaktadır.

Tablo 3.12: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin KMO ve Bartlett Testleri Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Değeri	0.867
Yaklaşık Ki-Kare Değeri (X^2)	940.473
Bartlett Küresellik Testi	
Serbestlik Derecesi (df)	120
Anlamlılık Seviyesi (Sig.)	0.000

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluğu değerinin 0.867 çıkması ve Bartlett küresellik testinin anlamlılık seviyesinin 0.000 çıkması ($p < 0.05$), verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.13: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Açıklanan Toplam Varyans Dağılımları

Bileşen	Başlangıç Öz Değerleri			Kareli Yük Toplamlarının İlk Hali		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	7.334	45.836	45.836	7.334	45.836	45.836
2	1.773	11.082	56.917	1.773	11.082	56.917
3	1.247	7.795	64.713	1.247	7.795	64.713
4	0.914	5.710	70.422			
5	0.763	4.768	75.190			
6	0.682	4.260	79.450			
7	0.572	3.573	83.022			
8	0.489	3.057	86.079			
9	0.445	2.783	88.862			
10	0.414	2.589	91.451			
11	0.350	2.189	93.640			
12	0.271	1.693	95.333			
13	0.252	1.575	96.908			

14	0.205	1.282	98.190
15	0.168	1.047	99.237
16	0.122	0.763	100.00

Veri kümesini, faktör analizi ile analiz edebilecek bir şekle getirebilmek için uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda öz değerleri 1 ve üzerinde olan 3 faktör oluşmuştur (Tablo 3.13). 1.faktör toplam varyansın %45,836'sını, 2.faktör toplam varyansın %11.082'sini ve 3.faktör toplam varyansın %7.795'sini açıklamaktadır. Üç faktör birlikte ise varyanstaki değişimin %64.713'ünü açıklamaktadırlar. Değerler, sosyal bilimler alanında beklenen açıklama yüzdesi oranları dahilinde kabul edilebilir düzeydedir.

Faktör analizini daha iyi yorumlayabilmek için Varimax dik döndürme işlemi sonucunda elde edilen varyans dağılımları ve yüzdeleri tablo 3.14'de gösterilmiştir. 1.faktör toplam varyansın %32.949'unu, 2.faktör toplam varyansın %17.530'unu ve 3.faktör toplam varyansın %14.234'ünü açıklamaktadır. Üç faktör birlikte ise varyanstaki değişimin %64.713'ünü açıklamaktadırlar.

Tablo 3.14: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Varimax Dik Döndürme Sonucunda Oluşan Varyans Dağılımları

<i>Bileşen</i>	<i>Başlangıç Öz Değerleri</i>			<i>Kareli Yük Toplamlarının İlk Hali</i>			<i>Kareli Yük Toplamlarının Rotasyonlu Hali</i>		
	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>	<i>Toplam</i>	<i>Varyans (%)</i>	<i>Kümülatif (%)</i>
1	7.334	45.836	45.836	7.334	45.836	45.836	5.272	32.949	32.949
2	1.773	11.082	56.917	1.773	11.082	56.917	2.805	17.530	50.479
3	1.247	7.795	64.713	1.247	7.795	64.713	2.277	14.234	64.713
4	0.914	5.710	70.422						
5	0.763	4.768	75.190						
6	0.682	4.260	79.450						
7	0.572	3.573	83.022						
8	0.489	3.057	86.079						
9	0.445	2.783	88.862						
10	0.414	2.589	91.451						
11	0.350	2.189	93.640						
12	0.271	1.693	95.333						
13	0.252	1.575	96.908						
14	0.205	1.282	98.190						
15	0.168	1.047	99.237						
16	0.122	0.763	100.00						

Verilerin döndürülmüş bileşenler matrisi sonucunda elde edilen faktör yükleri dağılımı Tablo 3.15'de gösterilmiştir.

Tablo 3.15: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Faktör Yüklerinin Dağılımı

<i>Maddeler</i>	<i>Faktör Yükleri</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Etkili öğrenmeler sağlar.	0.746	
2	Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.	0.686	
3	Çok yönlü öğrenme olanakları sunar.	0.689	
4	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.	0.854	
5	Öğrenmeye motive eder.	0.885	
6	Katılımı artırır.	0.672	
7	Yaratıcılığı geliştirir.	0.758	
9	Tartışmaları zenginleştirir.	0.704	
10	Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.	0.507	
11	Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.		0.672
12	Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.		0.877
13	Değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir.		0.818
8	Zamandan tasarruf sağlar.		0.709
14	Öğreticiye zaman kazandırır.		0.812
15	Mekan esnekliği sağlar.		0.746
16	Sınıf yönetimini kolaylaştırır.		0.514

Tablo 3.15 incelendiğinde, yarar algısı ölçeğinden elde edilen faktörler ve faktörlerin yüklerinin dağılımı görülmektedir. 1.faktör altında 9, 2.faktör altında 3 ve 3.faktör altında ise 4 madde toplanmıştır. Aynı faktör altında toplanan maddeler incelenmiş ve maddelerin ortak anlamlarından hareketle aşağıdaki gibi adlandırılmasına karar verilmiştir. Faktör adları ve içerdikleri maddeler Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Faktör İsimleri ve İçerdiği Maddeler

<i>Faktörler</i>	<i>Maddeler</i>
1.Faktör: Öğrenme ürünlerinin etkililiği	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10
2.Faktör: Öğrenme yaşantılarının zenginliği	11, 12, 13
3.Faktör: Sistemin ekonomikliği	8, 14, 15, 16

3.6.2. Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Güvenirlik Çalışmaları

Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin her bir alt faktörü ve bütünü için Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Değerler Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17: Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğine ve Alt Faktörlerine İlişkin Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha Katsayısı Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Madde</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu</i>
Öğrenme ürünlerinin etkililiği	1	3.300	1.1146	0.726
	2	3.840	1.0514	0.736
	3	3.720	1.1378	0.766
	4	3.030	1.1142	0.802
	5	3.080	1.1865	0.838
	6	3.000	1.3409	0.636
	7	2.930	1.1482	0.776
	9	3.110	1.2382	0.728
	10	4.450	1.0672	0.572
	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.925			
Öğrenme yaşantılarının zenginliği	11	3.480	1.2430	0.612
	12	3.710	1.2736	0.711
	13	3.630	1.1777	0.805
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.841				
Sistemin ekonomikliği	8	4.360	0.8471	0.479
	14	4.110	1.1182	0.534
	15	4.750	0.6256	0.484
	16	3.860	1.1549	0.361
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.659				
Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı = 0.914				

Yarar algısı ölçeğine ait öğrenme ürününe katkı faktörünün madde-toplam korelasyonları incelendiğinde (Tablo 3.17) korelasyon katsayılarının 0.838 ile 0.572 arasında değiştiği görülmektedir. Sistemin teknik kullanımı faktöründeki 9 maddenin cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.925 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin öğrenme sürecine katkı faktörünün madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.805 ile 0.612 arasında değiştiği ve bu faktörde yer alan 3 maddenin cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0.841 olduğu görülmektedir.

Sistemin isimsiz faktöründe faktörünün madde-toplam korelasyon katsayılarının 0.534 ile 0.361 arasında değiştiği ve bu iki maddeden oluşan faktörün güvenirlik katsayısının ise 0.659 olduğu görülmektedir.

Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algısı Ölçeğinin cronbach alpha katsayısının ise 0.914 olduğu görülmektedir (Tablo 3.17). Değerler ölçeğin güvenilir veriler elde etme açısından yeterliğine işaret etmektedir.

3.7. Verilerin Çözümlemesi

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla toplanan veriler üzerinden

nitel ve nicel analizler gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

İçerik analizi, toplanan verilerin yüzeysel değil derinlemesine analiz edilmesini ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasını sağlar. Bu analiz yönteminde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. İçerik analizinde derinlemesine bilgilerin elde edilmesi için gerçekleştirilmesi gereken dört aşama vardır: Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2003)

Tematik kodlama yapılırken, tutarlılığı sağlamak amacıyla ortaya çıkan temaların altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı dikkat edilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada görüşme sorularından elde edilen veriler analiz edilip, tematik kodlama oluşturulduktan sonra tutarlılığı sağlamak amacıyla BÖTE’de görev yapan bir akademisyenden görüş alınmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar araştırmacı ve alan uzmanı tarafından tartışılmış ve ortak görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla çalışmaya 16 öğretim elemanı katıldığı için nonparametrik test istatistiklerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi bağımsız iki grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılmaktadır. Analizde veri değerleri sıralı hale getirilir, sıra toplamları grup büyüklüğüne bölünerek sıra ortalamaları hesaplanır ve bu ortalamalar karşılaştırılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin hangi grup için anlamlı sonuç verdiği tespit edilebilmektedir (Kalaycı, 2006).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerini, inançlarını ve uygulamalarıyla karşılaştırmak için; görüşme sorularından elde edilen veriler nicel verilere dönüştürülmüştür. Bu amaçla, delfi tekniği kullanılmıştır. Delfi tekniği benzer durumlara ilişkin görüş farklılıklarının olduğu ortamlarda uzlaşma sağlama aracı olarak kullanılır (Şahin, 2001). Bu teknikte, problem durumuna ilişkin hazırlanan bir dizi anket, alan uzmanlarına ya da hedef kitle temsilcilerine

uygulanır. İlk turda anket uzmanlara dağıtılır ve düşüncelerini belirtmeleri istenir. İlk turdan alınan yanıtlar analiz edildikten sonra benzer görüşler maddeler halinde toplanır. İkinci turda analiz sonunda elde edilen maddeler için yeni bir anket formu düzenlenerek, katılımcılardan bu maddelere katılım düzeyi sorulur ve açıklama yapması istenir. Üçüncü turda da katılımcıların maddelere katılım düzeyleri betimsel istatistiklerle analiz edilip, sonuçları yeni bir anket formuna yazılır. Üçüncü turda da son anket formu ve önceki verdiği yanıtlarla beraber gözden geçirmeleri için tekrar katılımcılara verilir. Katılımcılar son ankette düşüncesini değiştirmek isterse yine açıklamasını yaparak anket formuna yazabilir. İkinci ve üçüncü anketler karşılaştırılarak uzlaşılan maddeler belirlenir. Ancak delfi tekniğinde araştırmanın yapısına göre farklı şekillerde uygulanabileceği söylenmektedir (Skulmoski, Hartman ve Krahn, 2007).

Bu çalışmada öğretim elemanlarının görüşme sorularına verdiği yanıtlarda kullandıkları kavramlar belirlenmiş ve bu kavramların uzaktan eğitimin hangi özelliği ile ilişkili olduğunu belirleyebilmek için BÖTE bölümlerinde görev yapan akademisyenlerden oluşan 22 kişilik bir uzman gruptan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler analiz edilmiş ve kavramların yoğunluklu olarak hangi özellik altında toplandığı tespit edilmiştir. Kavramlar buna göre ilgili özellik altında toplanmış ve aynı uzmanlar içinden rastgele 10 kişi seçilerek, analiz sonuçları verilmiş ve kavram-özellik ilişkisini yeniden yapmaları istenmiştir. Bunun sonucunda maddelerde uzlaşmaya varılmış ve uzaktan eğitime ilişkin kavramlar dört özellik altında toplanmıştır.

Öğretim elemanlarının bu kavramları söyleme sıklığı ile kavram puanları oluşturulmuştur. Her özelliğin puanlanmasında minimum değer 0, maximum değer ise o özellik içinde alınan en yüksek değer olarak alınmıştır. Bilgi puanını kategorileştirmek için de her özelliğe ait toplam puanlar standartlaştırılıp, ortalaması alınmıştır. Bulunan ortalamaya göre 1=ortalamanın altında olanlar, 2=ortalamanın üstünde olanlar şeklinde gruplandırılmıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin puanlarının hesaplanmasında ise uzaktan eğitimde kullandıkları teknolojiler ve materyaller, kullandıkları öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemi araçları ile kullanım sıkları ve bu teknoloji ve araçları kullanım amaçları sorularındaki frekansları dikkate alınmıştır. Öğretim elemanlarının her bir sorudan aldıkları puanlar

standartlaştırılarak, Mann-Whitney U testini uygulayabilmek için ortalaması alınmıştır.

3.8. Araştırmanın İç Geçerliliği

İç geçerlik araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Ancak nitel araştırmalar sosyal olgularla ilgilenir ve sosyal olgunun odak noktasında insan vardır. Dolayısıyla nitel araştırmalardan elde edilen bulgular kişilerin düşünceleri, tecrübeleri, algıları, duyguları gibi subjektif verileri yansıtır. Bu nedenle çalışmada veri toplama sırasında araştırmanın yönteminden ve çalışma grubundan kaynaklı oluşmuş iç geçerlik sorunları olabilir. Bunu durumu önlemek için görüşme formu yüz yüze uygulanmış ve veri toplama sırasında katılımcılara ihtiyaç duydukları açıklamalar yapılmıştır.

3.9. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Dış geçerlik, örneklemden elde edilen sonucun evrene genellenebilirliği ile ilgilidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bu çalışma nitel bir çalışmadır ve evrene genellenebilir bir sonuca ulaşma amacı taşımamaktadır. Dolayısıyla bir dış geçerlik tartışması yoktur. Bununla birlikte araştırma sonuçlarının sadece benzer nitelikteki gruplara kısmi bir genellenebilirliğinin olması beklenebilir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Çalışmada uzaktan eğitim bir sistem olarak ele alınmış ve bu sistemin en kritik ögesi olduğu düşünülen öğretmenlere odaklanılmıştır. Bu nedenle çalışmaya katılan öğretmen elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri

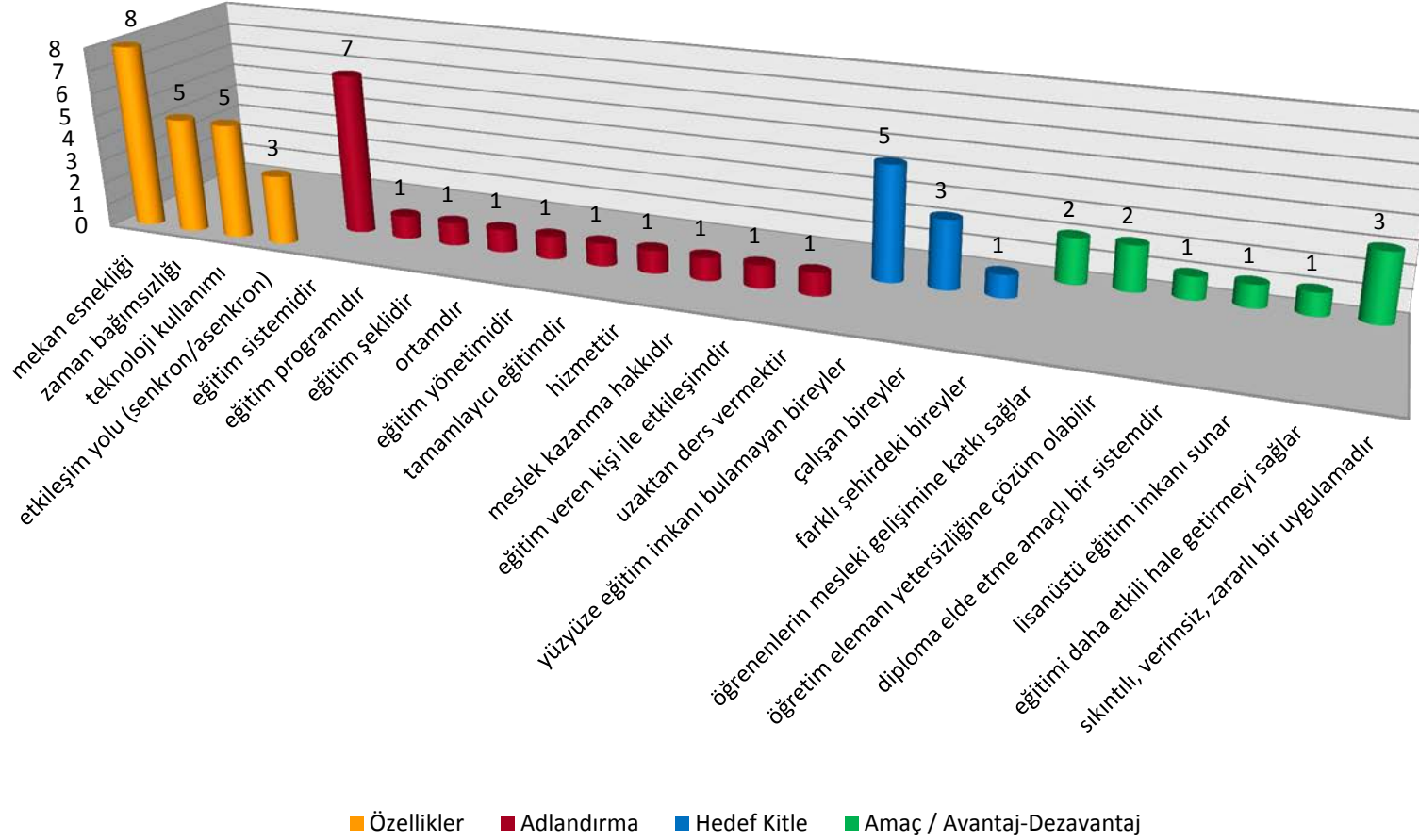
Araştırma kapsamında öncelikle öğretmen elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerini belirleyebilmek amacıyla yedi açık uçlu görüşme sorusundan elde edilen veriler incelenmiştir.

Görüşme Soruları:

1. Size göre uzaktan eğitim nedir?
2. Sizce belli temalarda kısa videolardan oluşan bir site (Ör, Uzman TV) bir uzaktan eğitim sistemi midir? Neden?
3. Sizce uzaktan eğitimde öğretmenin rolü nedir?
4. Sizce uzaktan eğitimde öğrencinin rolü nedir?
5. Size göre uzaktan eğitimdeki öğrenci profili ile yüz yüze eğitimdeki öğrenci profili arasındaki farklılıklar nelerdir?
6. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere bir teknoloji seçerken nelere dikkat edilmelidir? Siz bunlardan hangisine özellikle dikkat ediyorsunuz?
7. Size göre bir uzaktan eğitim ortamı düzenlenirken dikkate alınması gerekli öğrenme-öğretme ilkeleri nelerdir?

Açık uçlu görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, bulguları ise grafik olarak yansıtılmakla beraber her soruya ilişkin katılımcıların görüşleri ile desteklenmiştir.

Uzaktan eğitimin tanımına ilişkin görüşler



Grafik 4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimin Tanımına İlişkin Görüşleri

Grafik 4.1 incelendiğinde çalışmaya katılan 16 öğretim elemanının uzaktan eğitim tanımlarında bazı ifadelerin öne çıktığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının yarısı (8 kişi) uzaktan eğitimin, mekandan bağımsızlığına vurgu yapmıştır. 5 kişi zamandan bağımsız olduğunu belirtirken, 5 kişi teknoloji kullanımını öne çıkarmıştır. 5 kişi yüz yüze eğitim imkanı olmayan kişilere ve 3 kişi çalışan kişilere dönük olduğunu belirtmiştir. Uzaktan eğitimi bir eğitim sistemi olarak adlandıranların sayısı ise 7'dir. Uzaktan eğitime ilişkin diğer ifadeler ise 1 ya da 2 kişi tarafından ortaya konulmuştur. Yine Grafik 4.1'de yer alan verilere göre, uzaktan eğitimin amaçları konusunda katılımcılar; öğrenenler açısından profesyonel gelişimin desteklenmesi (2 kişi), kurumsal açıdan kaynakların etkili kullanılması (1 kişi) kendileri açısındansa yüklerinin azaltılması (2 kişi) gibi amaçlar ifade etmişlerdir. Aynı soru kapsamında öğretim elemanlarının bir kısmı (3 kişi) uzaktan eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerini de cevaplarına katmışlardır. Uzaktan eğitimin sıkıntıları olan, verimsiz, hatta zararlı bir sistem olduğunu belirtmişlerdir.

Elde edilen veri, uzaktan eğitim konusunda ortak bir tanım ya da bakış açısının oluşmadığına işaret etmektedir. Bazı öğretim elemanları uzaktan eğitimi bir eğitim sistemi olarak görürken; bazı öğretim elemanları ortam, bazıları ise hizmet vb. şeklinde ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitime profesyonel gelişimi destekleme rolünü veren ya da yüklerini azaltan bir sistem olarak gören öğretim elemanları da dikkat çekicidir. Uzaktan eğitimi verimsiz hatta zararlı bir sistem olarak gören öğretim elemanlarının bulunduğunu belirtmek de anlamlı olacaktır. Açık uçlu sorularla elde edilen cevaplardan bazıları bu görüşleri desteklemek üzere aşağıda verilmiştir.

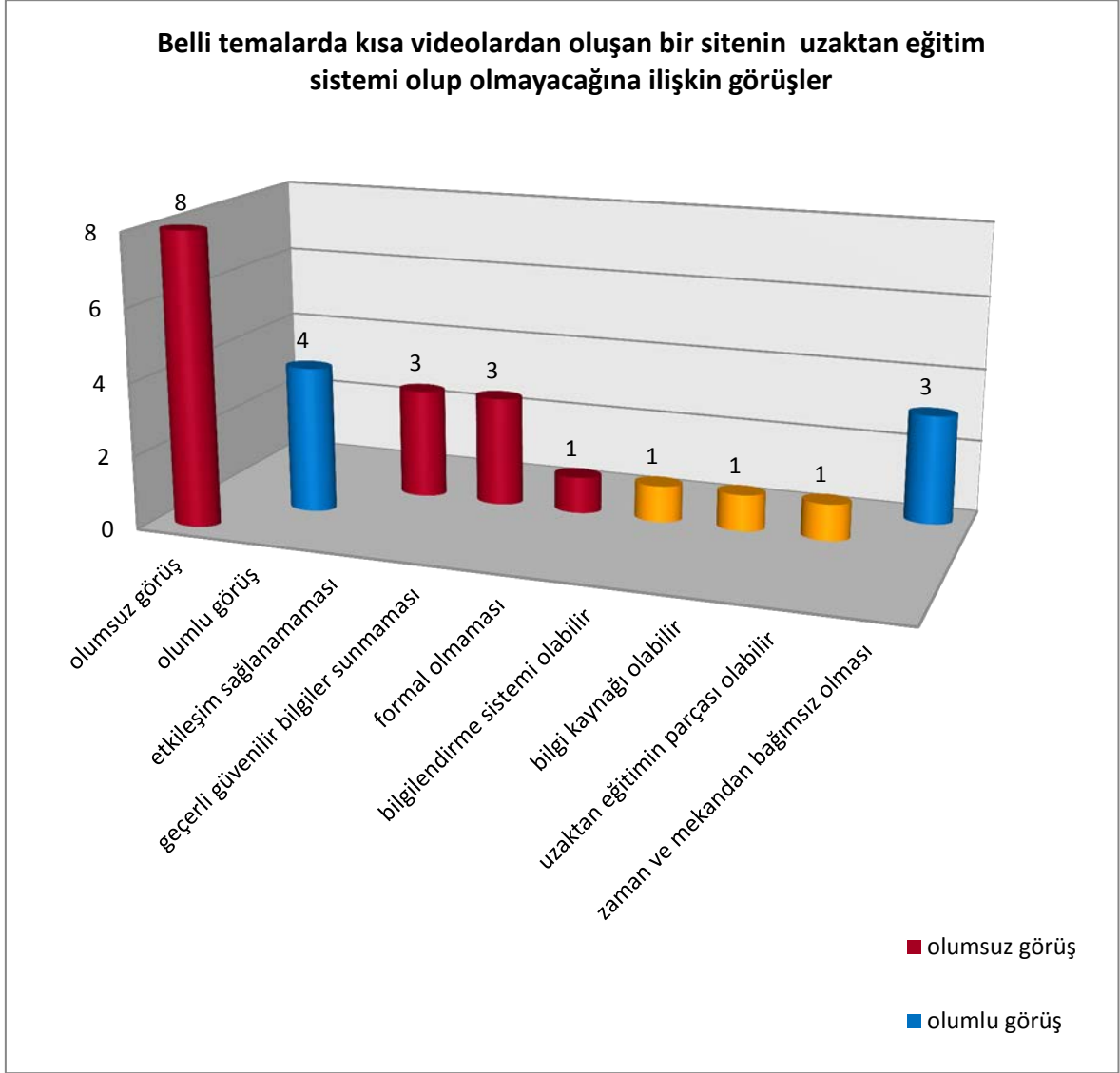
“Uzaktan eğitimin tanımında olması gereken bir kaç ana kavram var bence. Bunları kullanarak tanım yaparsak eğer, farklı mekanlarda olması gerekiyor öğrencilerin, bunun tanımlı olması gerekiyor. Çağın iletişim araçlarını kullanmanın tanımın içinde olması gerekiyor. Zaman esnekliğinin zaman zaman olması gerekiyor. Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda klasik bir tanım ama farklı mekanlarda ki öğrencilerin aynı zaman da veya farklı zamanlarda çağın iletişim teknolojilerini kullanarak eğitim veren kişi ile etkileşimi aslında.” [K4]

“Bana göre uzaktan eğitim yüz yüze örgün eğitim imkanı bulamayan, kamuda istihdamı ön gören çalışan, memur, işçi arkadaşlarımızın kendilerini meslekleri ile ilgili geliştirmeleri noktasında onlara sunulan bir hizmet olarak düşünüyorum.” [K8]

“Uzaktan eğitim çeşitli nedenlerle örgün öğretimde olmayan öğrencilerin kendilerini yetiştirmek amacı ile öğrenme imkanları elde ettikleri bir sistemdir.” [K12]

“Aslında uzaktan eğitim demek, öğrencinin bir sınıfta öğretmenini dinlemesinden çok öğretmen ile beraber bir şeyleri paylaşması, en iyi şekilde kendini yönlendirmesi olması gerekir. Ama tabii ki yeni yapılan bir uygulama olduğu için belki bizim okulumuz da tam

olarak oturamamıştır. Ama uzaktan eğitim benim için aslında yararlı olabileceği halde, şuanda biraz da zararlı gördüğüm bir uygulama olarak söyleyebilirim.”[K14]



Grafik 4.2. Öğretim Elemanlarının Belli Temalarda Kısa Videolardan Oluşan Bir Sitenin Uzaktan Eğitim Sistemi Olup Olmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarına, belli temalarda kısa videolardan oluşan sitelerin bir uzaktan eğitim sistemi olup olmadığı sorulmuş; cevapları Grafik 4.2’de özetlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının yarısı (8 kişi) kısa videolardan oluşan sitelerin, uzaktan eğitim sistemi olamayacağını ifade ederken, bazıları (4 kişi) uzaktan eğitim sistemi olabileceğini ifade etmiştir. 4 kişi ise görüş belirtmemiştir. Bu tür sistemlerin uzaktan eğitim sistemi olamayacağını belirten öğretim elemanları görüşlerini, etkileşim yokluğu (3 kişi) ve geçerli güvenilir olmama (3 kişi) ile gerekçelendirirken; olumlu görüş geliştiren öğretim üyeleri zaman mekân bağımsızlığını (3 kişi) en önemli gerekçe olarak belirtmişlerdir. Öğretim

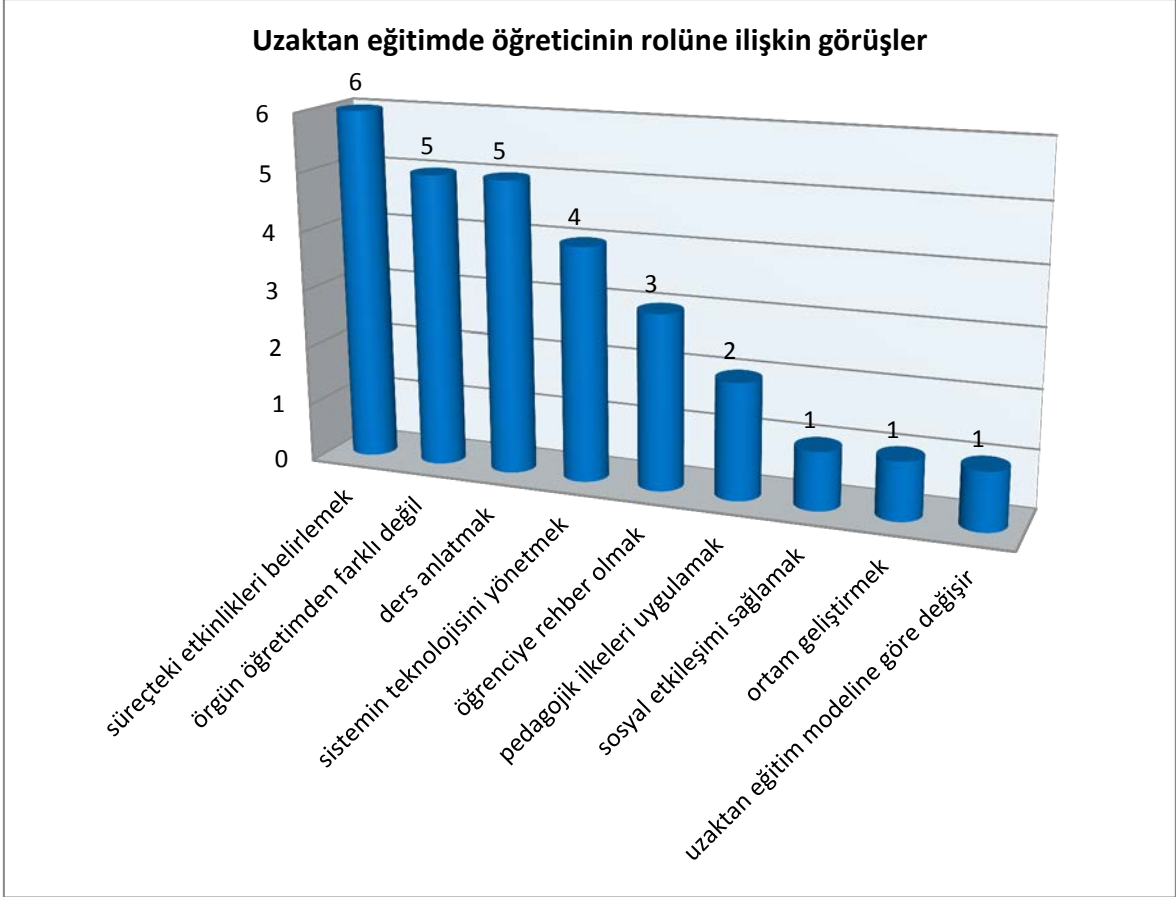
elemanlarının yarısının; bir önceki soruda uzaktan eğitimin en önemli özelliğinin zaman mekan bağımsızlığı olduğunu ileri sürerken bu soruda aynı özelliği taşıyan bir sistemi uzaktan eğitim sistemi olarak görmemeleri, uzaktan eğitime ilişkin net olmayan kavramsal alt yapıya ilişkin bir diğer gösterge olabilir. Soruyu 4 öğretim elemanının cevapsız bırakması da, bu öğretim elemanlarının yıllardır uzaktan eğitimde ders verdikleri dikkate alınırca düşündürücüdür. Bazı katılımcıların cevapları aşağıda verilmiştir.

“Yani uzmanıv'i gibi bir şey olamaz. Böyle bir şey olacağını sanmıyorum. Çünkü bir etkileşim yok orda. Sadece bir video yüklenmiş oynatılıyor. Tabi ki yeterince bilgi veriyor size. Zaten küçük parçalar halinde problemlerin çözümüne yönelik şeyler olduğu için aslında bir şekilde yeterli olabilir. Ama yani karşı taraftan bir etkileşim olmadığı için yine de bir uzaktan eğitim gibi bir sistem değil bence kesin olarak.” [K5]

“Yani o uzaktan eğitim sistemi değil bir kere. Tek taraflı bir şey hani bir etkileşim söz konusu değil. Sadece daha önceden kaydedilmiş içerikleri izleyerek en fazla bilgi edinebileceğimiz türden bir site versiyonu o yüzden hani uzaktan eğitim sistemi değil de bilgilendirme sistemi diyebiliriz bence buna.” [K15]

“Yani bana göre uzaktan eğitim, eğitim olacaksa bir eğitim yürüten üniversite, yüksekokul veya lise tarafından yürütülmeli. Amaçları, ilkeleri, varmak istediği noktaları, belli olan bir sistem olmalı. Böyle özel programlarla, bilimsel açıdan tartışılabilir olan programlarla uzaktan eğitim mümkün olmayabilir kanaatindeyim. Dolayısıyla uzaktan eğitimin öncelikle hem eğitimi hem de uzaktan eğitimi iyi bilen kişiler tarafından yapılmasında fayda var.” [K8]

“Uzmanıv bir uzaktan eğitim sistemidir. Çünkü sonuç olarak öğrencilerin zamandan ve mekandan bağımsız olarak istedikleri her yerden belli içeriklere ulaşmasını sağlayan bir sistemdir. Yani eşzamansız bir uzaktan eğitim sistemidir. Bu yönüyle bir uzaktan eğitim şeklidir.” [K3]



Grafik 4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğreticinin Rolüne İlişkin Görüşleri

Grafik 4.3 incelendiğinde, çalışmaya katılan 16 öğretim elemanının uzaktan eğitimde öğreticinin rolüne ilişkin görüşlerini çeşitli şekillerde ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının bazıları (6 kişi), uzaktan eğitimde aktif rol oynayan kişinin öğretici olduğunu ve öğretim etkinliklerinin öğretici merkezli yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna paralel olarak 5 öğretim elemanı öğretmenin uzaktan eğitimdeki rolünü ders anlatmak olarak tanımlamıştır.

“Aslında uzaktan eğitimde hocaların rolü önemli çünkü dersi anlatan dersi öğrencilere sunan kişi burada öğretim elemanıdır. Dolayısıyla hoca merkezde yer alıyor uzaktan eğitim merkezinde. Tabii ki hoca sunacağı, öğrenciye verebileceği bir takım materyallerle veya vereceği ödevlerle yine uzaktan eğitimin kalitesinin artmasına ya da düşük kalmasına sebebiyet veren merkezdeki bir rol olarak karşımıza çıkıyor. Bu anlamda uzaktan eğitim sisteminde hocaların rolünün oldukça önemli olduğunu düşünüyorum.” [K9]

“Öğretmenin rolü ne olmalı; yani uzaktan eğitim olduğu için tabii teknik bir araç üzerinden yapılan bir şey var. O yüzden hani öğretmenin biraz ağırlıklı olması gerekiyor. Yönlendirmesi işte okumalar kaynakların dışında dersin yapılması sırasında da etkin olması gerekiyor.” [K1]

Öğretim elemanlarından 5’i uzaktan eğitimde öğreticinin üstlendiği rollerin örgün öğretimden farklı olmadığını ifade ederken, 4’ü uzaktan eğitimde örgün öğretimden farklı olarak öğreticilerin teknik rolünün olması gerektiğini belirtmiştir.

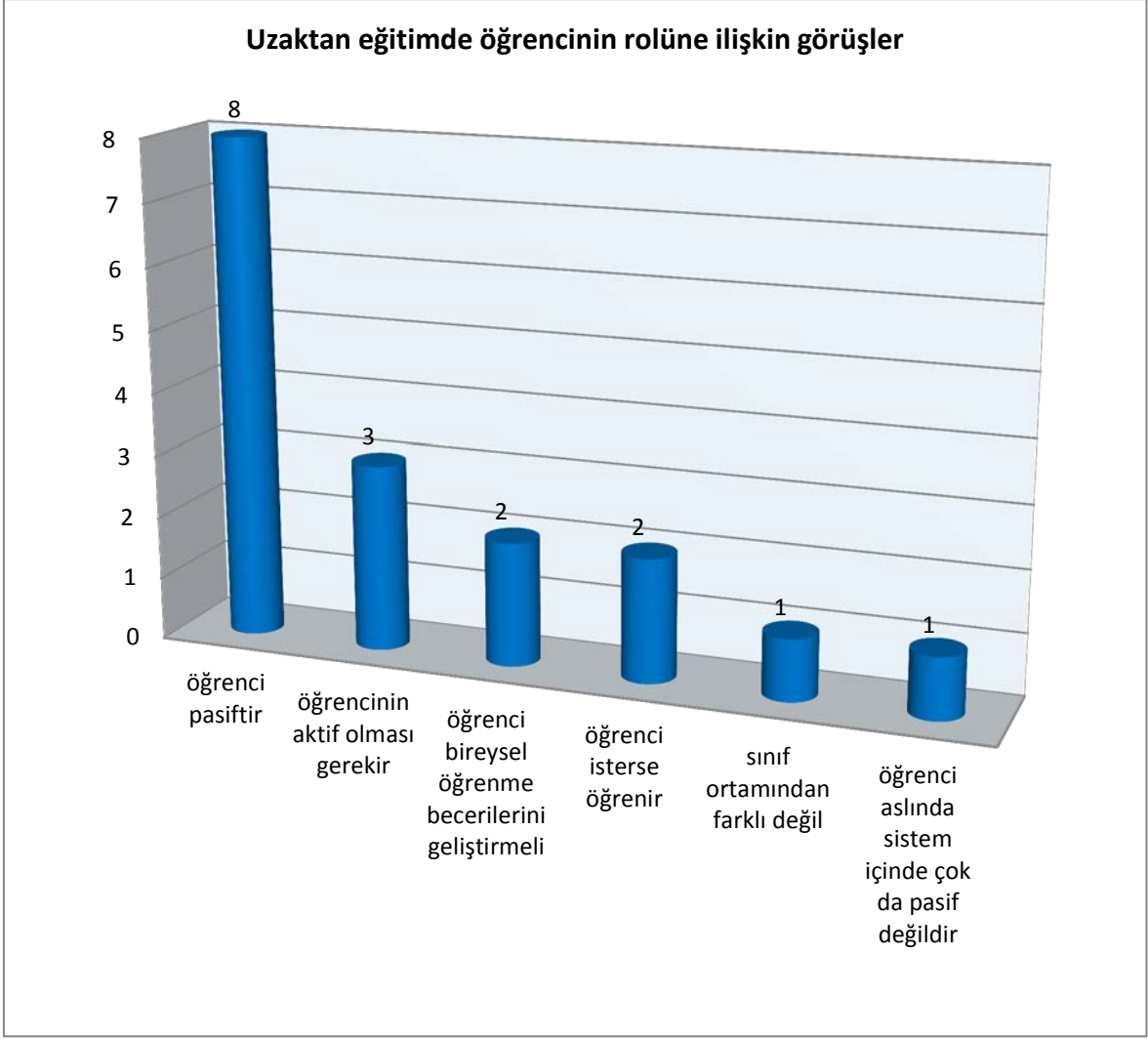
“Aslında sınıftan bir farkı yoktur bence. Sınıfta olduğu gibi yine dersi anlatan, derste kendi bilgilerini paylaşan ve kendisini öğrenciler için çalışan bir birey olarak gören kişidir. Yani burada öğretmenin aslında çok büyük bir değişimi söz konusu değildir” [K14]

“Öğretmen aslında örgün öğretimden çokta farklı değil. Dersini belli hazırlıklarını tamamlayıp uzaktan öğretim öğrencilerine uygun bir şekilde sunmak, dersini yönetmek ve en etkili olabildiği kadar etkili bir şekilde öğrencilerine aktarmakla ve eğer beceribilirse teknik olarak ders içeriklerini de yine kendisinin hazırlanması gereken bir rolü vardır öğretmenin” [K12]

Ayrıca grafikten de görülebileceği gibi uzaktan eğitimde öğreticinin, öğrenciye rehberlik etme (3 kişi) ve pedagojik ilkeleri uygulama (2 kişi) rolleri vurgulanmıştır. Sosyal etkileşimi artırma rolü (1 kişi) ve öğreticinin rolünün uzaktan eğitim modeline göre değişeceğini vurgulayan görüşler (1 kişi) de sınırlı sayıda belirtilmiştir. Sonuç olarak uzaktan eğitimde öğreticinin rolünün yüz yüze eğitimle benzer biçimde tanımlandığı ve bu role teknolojiyi yönetme rolünün eklendiği söylenebilir.

“Şimdi öğretmen rolü ne olmalıdır. Uzaktan eğitim sistemi geleneksel sınıflara göre bazı farklılaşmalar yaşamakta öğretmenin rolleri de değişmektedir uzaktan eğitim sisteminde. Dört başlık altında değerlendirebiliriz öğretmenin rollerini; pedagojik rolleri olmalıdır. Yönetimsel rolleri olmalıdır. Yani konferans ve çevrimiçi sınıfları yönetecek rolleri olmalıdır. Teknik yönleri olmalıdır. Hem teknik becerilerini üstün tutmalı hem de öğrencilerine teknik dersi sunabilecek düzeyde olmalıdır. Sonradan sosyal olmalıdır. Öğrenciler sosyal bir ortamda olmadığı için sosyal ilişki oluşturu rolünün üstlenmesi lazım. Öğrencilerin ders dışında da farklı işte internet teknolojileri kullanarak işte sosyal ağları kullanarak öğrencileri birleştirmesi gerekiyor. Genel olarak bu dört rolü öğretmenin yapması lazım” [K3]

“Öğretmenin rolü bence biraz daha yani yol gösterici, gerçek anlamda sadece yol gösterici olması lazım. Biraz daha rehberlik şeklinde olması lazım. Tabi ki bilgi verecek o ayrı bir şey ama bilgi verirken daha bir yol gösterici diye tanımlayabilirim.” [K5]



Grafik 4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Rolüne İlişkin Görüşleri

Çalışmaya katılan 16 öğretim elemanının uzaktan eğitimde öğrencinin rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, yarısı (8 kişi) uzaktan eğitim sisteminde öğrencinin pasif olduğunu, 3 kişi öğrencilerin aktif olmaları gerektiğini, 2 kişi bireysel öğrenme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ve 2 kişi ise öğrencilerin isterse öğrenebileceğini vurgulamıştır. Grafik 4.4'ün geneline bakıldığında, öğretim elemanlarının aslında uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin rollerine ilişkin görüş belirtmedikleri daha çok öğrencilerin mevcut durumunu değerlendirdikleri, sorumluluklarından bahsettikleri ve onlardan beklentilerini dile getirdikleri görülmektedir. Bu da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilerde olması gereken rollere ilişkin bilgilerinin net olmadığını göstermektedir.

“Öğrencinin rolü pratikte, öğrenci biraz pasif kalıyor. Hoca ağırlıklı oluyor. Ama normalde aslında daha aktif olmaları gerekir öğrencilerin. Öğretmen üzerinden gider ama öğrencilerin de yoğun katılımının olması gerekir.” [K1]

“Bizim yaptığımız eğitimde öğrenci genel olarak pasif alıcı konumunda, metne dayalı olarak. Zaten ellerinde bizim hazırlamış olduğumuz materyaller var. Onlardan faydalanıyorlar ve dönem sonunda iki saatlik bir yüz yüze eğitim yapılıyor. O eğitimde anlamadıkları yerleri özellikle işte sınava yönelik olarak soruyorlar. Biz de bu şekilde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyoruz. Yani şuanda bu sadece uzaktan eğitimin problemi değil de genel olarak büyük bir problem. Öğrenciler sınav merkezli sınav odaklı düşündükleri için yani ona göre bir pozisyon alıyorlar.” [K7]

“Şimdi öğrencinin rolü nedir? Şimdi öğrenci burada uzaktan eğitimde bir programlı öğrenme olsa dahi öğrenci biraz daha esnek olduğu için kendi çalışma planını ve zamanlamasını geliştirmek zorunda. Yani ne zaman çalışacak, ne yapacak, bunları takip etmek zorunda. Farklı bilgi kaynaklarını keşfetmek, farklı iletişim kaynaklarını keşfetmek zorunda. Çünkü her durumda farklı bir şekilde ihtiyaç olabileceği yer olabilir. Uzaktan eğitim teknolojilerini ve sistemi tanıması gerekiyor. Bireysel öğrenme becerilerini geliştirmesi gerekiyor. Yani genel olarak bunlar.” [K3]

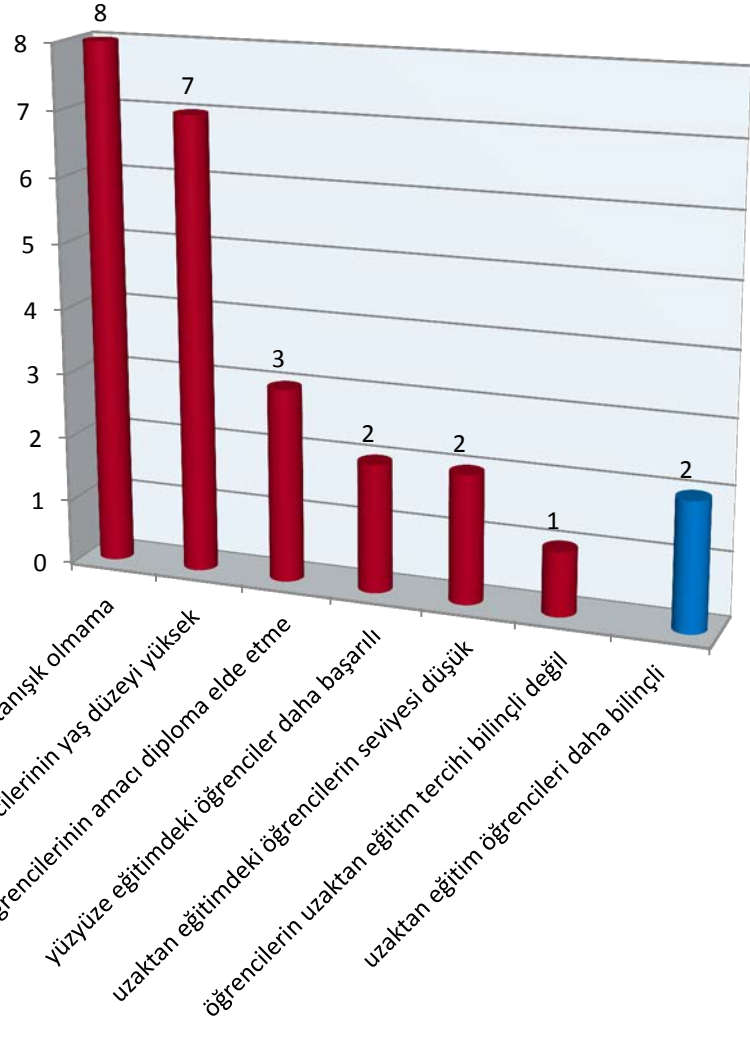
“Öğrenci daima pasiftir, dinleyicidir. İşine geldiği soruyu sorar, öğrenmek için herhangi bir gayret yapmaz. Benim gördüğüm bu ve hoca öğrenciyi şevke getirirse öğrenci orada aktif olabilir ancak” [K16]

Bunlara ek olarak, bir öğretim elemanı uzaktan eğitimdeki öğrenci rolünün, sınıf ortamından farklı olmadığını ifade ederken, bir öğretim elemanı da uzaktan eğitimde öğrencilerin çok da pasif olmadıklarını belirtmiştir.

“Öğrencinin rolü teorik anlamda düşündüğünüzde geleneksel sınıf ortamından çok farklı bir rolü yok aslında. Dersi dinlemek, derslere katılmak, öğretmenle ve diğer öğrencilerle etkileşime girmek bunları yaparken kullandığı araç-gereç değişiyor sadece. Yapması gereken bu. Öğrencinin rolü bu ama pratikte bu ne kadar yansıyor dersiniz pratikte geleneksel öğrenmeye göre bunun çok daha az yansıdığını düşünüyorum ben. O da öğrenci profili, öğrenci beklentileri ve öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açıları ile ilgili bir şey.” [K4]

“Uzaktan eğitimde öğrenci pasif gibi gözüküyor ama aslında tamamen pasif de değil. Çünkü sistemde bir takım öğrenciye haklar verilmiş. Yani soru cevap tarzında, mesaj atma tarzında şeyler var. Farklı internet imkanlarını kullanarak hocayla doğrudan diyaloga geçebiliyor. Sistem içerisinde ödev vs. gibi şeyler var veya doğrudan hocaya soru sorma imkanı sunabiliyor sistem size” [K9]

Uzaktan eğitimdeki öğrenci profili ile yüz yüze eğitimdeki öğrenci profili arasındaki farklılıklara ilişkin görüşler



Grafik 4.5. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimdeki Öğrenci Profili ile Yüz Yüze Eğitimdeki Öğrenci Profili Arasındaki Farklılıklara İlişkin Görüşleri

Grafik 4.5 incelendiğinde görülmektedir ki, çalışmaya katılan 16 öğretim elemanından yarısı (8 kişi), uzaktan eğitimdeki öğrenci profili ile yüz yüze eğitimdeki öğrenci profili arasındaki fark sorulduğunda öncelikle, uzaktan eğitim öğrencisiyle tanışık olmadıklarını ve bunun iletişimi güçleştirdiğini vurgulamıştır.

Genel profile ilişkin olarak ise şunlar söylenmiştir. Uzaktan eğitim öğrencilerinin yaş düzeyi, yüz yüze eğitim öğrencilerinden daha yüksektir ve genellikle çalışan bireylerdir (7 kişi). Öğretim elamanlarından 2'si uzaktan eğitim öğrencilerine göre

yüz yüze eğitimdeki öğrencilerin daha başarılı olduğunu, 2'si de uzaktan eğitimdeki öğrenci seviyesinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde 2 öğretim elmanı uzaktan eğitim öğrencilerinin sisteme bakış açılarının sadece diploma odaklı olduğunu ve 1 öğretim elemanı da uzaktan eğitim öğrencilerinin bilinçsiz tercih sonucu uzaktan eğitim sistemine geldiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulardan hareketle uzaktan eğitim öğrencilerinin çalışma, evli olma, okula gelip-gitme zorunluluğu olmama gibi sebeplerden dolayı kendileri için uzaktan eğitimi daha kolay buldukları görülmektedir. Bu da uzaktan eğitim öğrencilerinin aslında bir örgün eğitim sistemi olan uzaktan eğitimi, yaygın eğitim olarak algıladıkları sonucunu doğurmaktadır.

“Bir kere en başta gelen şey, uzaktan eğitimde öğrenci ile kesinlikle bir göz teması kurma imkanımız yok. Belki öğrencinin web kamerası varsa onunla irtibata geçme şansımız var ama sonuçta bir gerçeklik yok. Yani sanal bir ortam söz konusu. Ondan dolayı çok fazla öğrencinin yüz ifadesinden, bakışlarından, hareketlerinden ya da işte tutum ve davranışlarından falan yola çıkarak, normal yüz yüze eğitimde bilgi edinme imkanımız varken, uzaktan eğitimde böyle bir imkan yok. O yüzden yani yüz yüze eğitim daha fazla etkileşim sağladığı için daha verimli olur bence.”[K15]

“Farklılıklar olduğunu anlamak mümkün değil çünkü yüz yüze eğitimde tamam anlayabiliyoruz ama uzaktan eğitimde ben kim olduğunu bilmiyorum.”[K13]

“En temel fark normal hoca öğrenci ilişkisi gelişmiyor uzaktan eğitimde. Bununla yine bağlantılı bir problem uzaktan eğitim öğrencisi biraz daha pragmatik davranıyor. Yani belki bu ders ortamın rahatlığından kaynaklanıyor. Öğrenci rahatlıkla dersi dinleyebilir, izleyebilir bir taraftan yemek yiyip bir taraftan ders izleyebilir. Dolayısıyla normal bir hoca öğrenci ilişkisi hiçbir zaman için oluşmuyor burada. Hocaya karşı lisans öğrencisinde oluşan saygı ya da tavır ve tutumlar onlarda ortaya çıkmayabiliyor. Bununla bağlantılı olarak sınavlarda problemler çıkabiliyor. Yani uzaktan eğitim dediğimiz sistem tamamen bir diploma sistemidir. Diploma vermeye endeksli bir sistemdir. Dolayısıyla siz bizi geçireceksiniz, biz paramızı yatıracağız ve geçeceğiz mantığı ile gelip ona göre hareket ediyorlar. Bu da normal lisans öğrencisi ile arasındaki bir fark. Yine yaş farkı var tabii ki. Uzaktan eğitim öğrencisi biraz daha yaşını başını almış öğrenciler olduğu için daha çok itiraz ediyor daha çok karşı çıkıyor hocaya, daha çok hesap soruyor, sağa sola şikayet etmeler vs. daha fazla oluyor. O anlamda yine bir farklılık var. Genel farklar bunlar görebildiğim kadarıyla” [K9]

“Şöyle, yüz yüze eğitimdeki öğrencilerde yıllardır devam eden eğitimlerinin devamı gibi oluyor. Yani hiçbir şey değişmiyor aslında. Sınıf ortamına gelip tekrar eğitimlerine devam ediyorlar ya da laboratuvar eğitimlerine devam ediyorlar. Ama uzaktan eğitim öğrencileri daha farklı. Daha farklı da bir kitle var karşınızda. İşte gündüz çalışıp akşam derse giren kişiler olabiliyor ya da bu sistemi daha önce hiç kullanmamış kafasında soru işareti olan insanlar karşınıza gelebiliyor ve daha dağınık bir kitle var karşınızda. Yani özellikleri bir birine benzemeyen insanlar, daha çok yaş grupları değişebiliyor, ikinci üniversite okuyanlarla karşılaşıyorsunuz. Bir yerde çalışanlarla, memur olanlarla vs vs.” [K3]

“Yani uzaktan eğitimdeki öğrenci çok daha çabucak okuldan mezun olmak istiyor. Öğrenmenin öğretmenin sınıf içerisindeki güçlüklerini, bir şehre gidip orda ev tutma, yurttan kalma, otobüse binme orda bir takım öğrencilik ile ilgili sorunları çözme gibi sorunları yaşamıyorlar. Çok daha kolayca, çok daha çabucak diplomaya endeksli bir öğrenci tipi ile karşılaşıyoruz.” [K8]

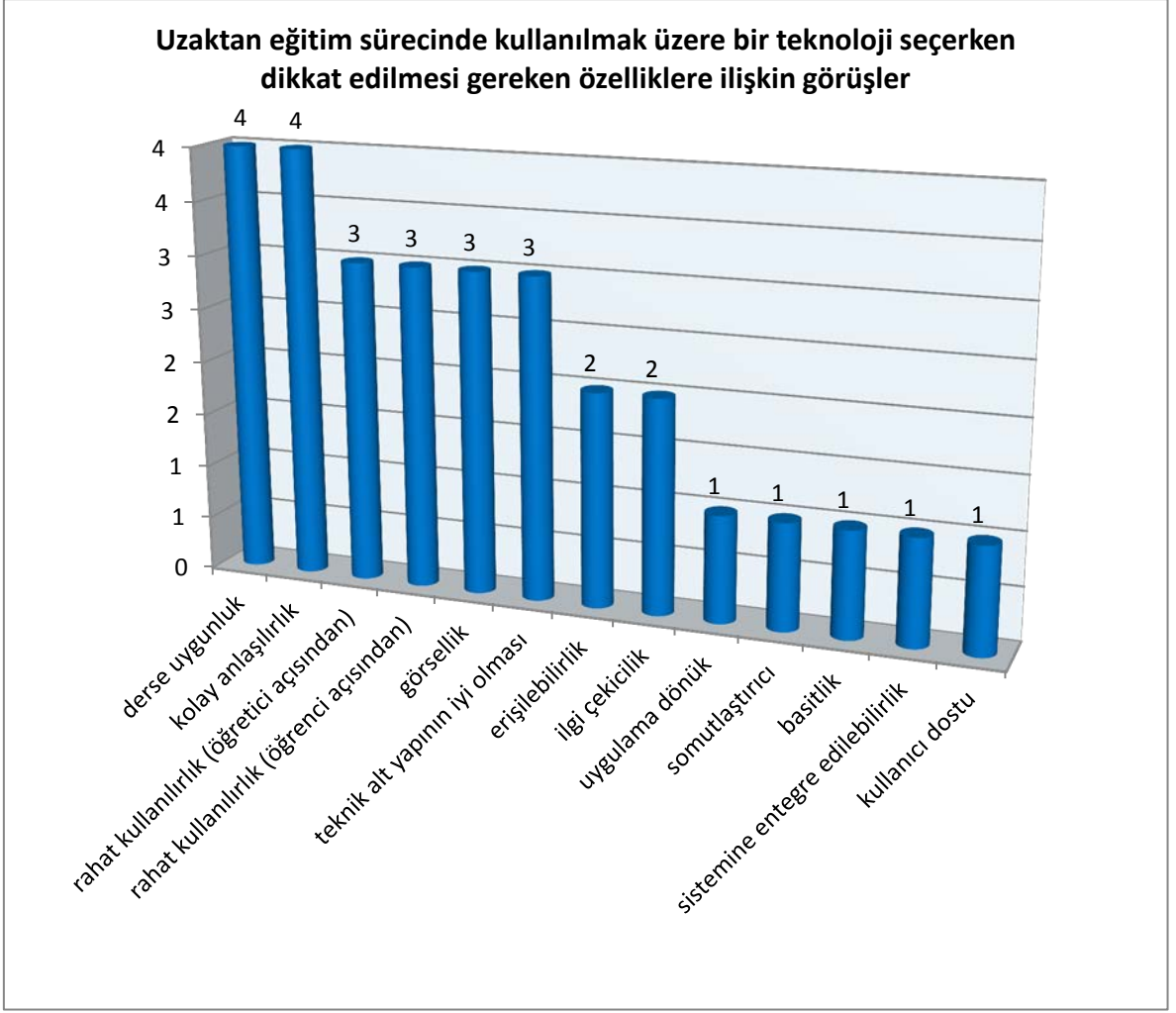
“Şöyle söyleyeyim, yine tecrübelerime dayanarak söylüyorum, yüz yüze eğitimdeki öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinde daha başarılı oldukları saptanmıştır tarafımdan. Hani bunun bir geçerliliği var mıdır, yok mudur bilmiyorum. Ama uzaktan eğitim

öğrencilerinin derslere devam durumları göz önünde bulundurulursa daha az öğrendiklerini saptadım ben. Zaten uzaktan eğitimde de devamı zorunlu tutmadılar öğrenciler derse gelmiyor. Ama sınıf ortamında olduğu zaman öğrenci derse daha düzenli geliyor ve daha çok şey öğreniyor ve daha etkin kullanıyor.” [K11]

“Bence uzaktan eğitimi seçen öğrenciyle buradaki örgün eğitimi seçen öğrenci neyi seçtiklerini tam bilmiyorlar. Orda bir problem var. Uzaktan eğitimde mesela sınıf yetmiş seksen kişi, zaten otuz kişi falan geliyor derse. Bunun içerisinde de bir beş kişi o derse merak ediyor. Çünkü o dersin üzerinde, yani o alanla ilgili mesela veri tabanı, sql veritabanı sunucusu üzerinde çalışıyor. Zaten öyle bir işi var. İş olduğu için öğrenmek için geliyor. O, gerçekten o işi isteyen öğrenci bence. Birebir uzaktan eğitim öğrencisi öyle bir şey olmalı. Ama diğer öğrenci de diyor ki hani ben evdeyim, belki başka problemlerden de olabilir, bilemiyoruz ama **bitirmem gerekiyor, okumam gerekiyor işte bu bana daha kolay geldi, ben böyle yapayım. Ama bence en büyük tercih yanlışlığı da orda yapılmış yani**” [K5]

Aynı soru kapsamında 2 öğretim elemanı yaş düzeyinin yüksek olmasına bağlı olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin daha bilinçli olduğunu ifade etmiştir.

“Her sene gelen öğrenci profilinde farklılık var. Uzaktan eğitim ile örgün eğitim arasında çok keskin farklılıklar var. Çünkü uzaktan eğitim de gelen öğrencilerin yaş grubu daha yüksek genel itibarıyla. Tabii seneden seneye yine bunlar farklılıklar gösterebiliyor. **Yaş grubu daha yüksek, bilinç düzeyleri daha yüksek, piyasada çalışanlar var.** Ailesi, kendi aile yaşantısı olanlar var. Bunların bazıları pozitif etkiliyor, bazıları negatif etkiliyor. **Derse karşı sorumlulukları yaş yükseldikçe daha fazla, daha fazla öğrenme ihtiyaçları var, hevesleri daha fazla oluyor onu gözlemledim**” [K2]



Grafik 4.6. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılmak Üzere Bir Teknoloji Seçerken Dikkat Edilmesi Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Grafik 4.6 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere bir teknoloji seçerken öğretim elemanlarının özellikle derse uygun olması (4 kişi), kolay anlaşılır olması (4 kişi), rahat kullanılabilir olması (3 kişi) ve görsel olması (3 kişi) gibi özelliklere dikkat ettikleri görülmüştür.

“Şimdi bir kere öncelikle kendimin çok rahat kullanabildiğim bir şeyi ortama getirmem lazım bu birinci faktör. İkincisi öğrencilerinde rahat kullanabileceği anlayabileceği olması gerekiyor. Çünkü bir şeyi öğretmek için kullandığım bir teknoloji olduğu zaman öğrenci gücünü, emeğini, performansını o teknolojiyi anlamak için değil de o teknolojiyi kullanarak verdiğim içeriği anlamak için harcaması gerekiyor. Bunlara dikkat edilmesi gerekiyor. Derse uyumluluğu, uzaktan eğitim sistemine entegrasyonu, nasıl entegre olacak, uygun mu, çalışacak mı, çalışmayacak mı? Bunlara dikkat etmek gerekiyor. Öncesinden bir denenmesi gerekiyor bunun. İşte genel olarak bunlar.” [K3]

“Seçilecek teknolojiler bence öğrencilerin de kullanabileceği ya da anlayabileceği, onların da seviyesine hitap eden türden içerikler ya da teknolojiler olmalıdır bence. Mesela öğrencinin bilgisayarına tabletine veya akıllı telefonuna indirebileceği veya kaydedebileceği ya da çıktı alabileceği türden içerikler ön planda olursa öğrenci için daha faydalı olur diye düşünüyorum. Ben de özellikle bu bahsettiğim türden teknolojileri ya da içerikleri öğrencilerle paylaşmayı ön planda tutuyorum, uygun görüyorum” [K15]

3 kişi teknik alt yapının iyi olması gerektiğini belirtirken, 2 kişi erişilebilir, 2 kişi ise ilgi çekici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmiştir.

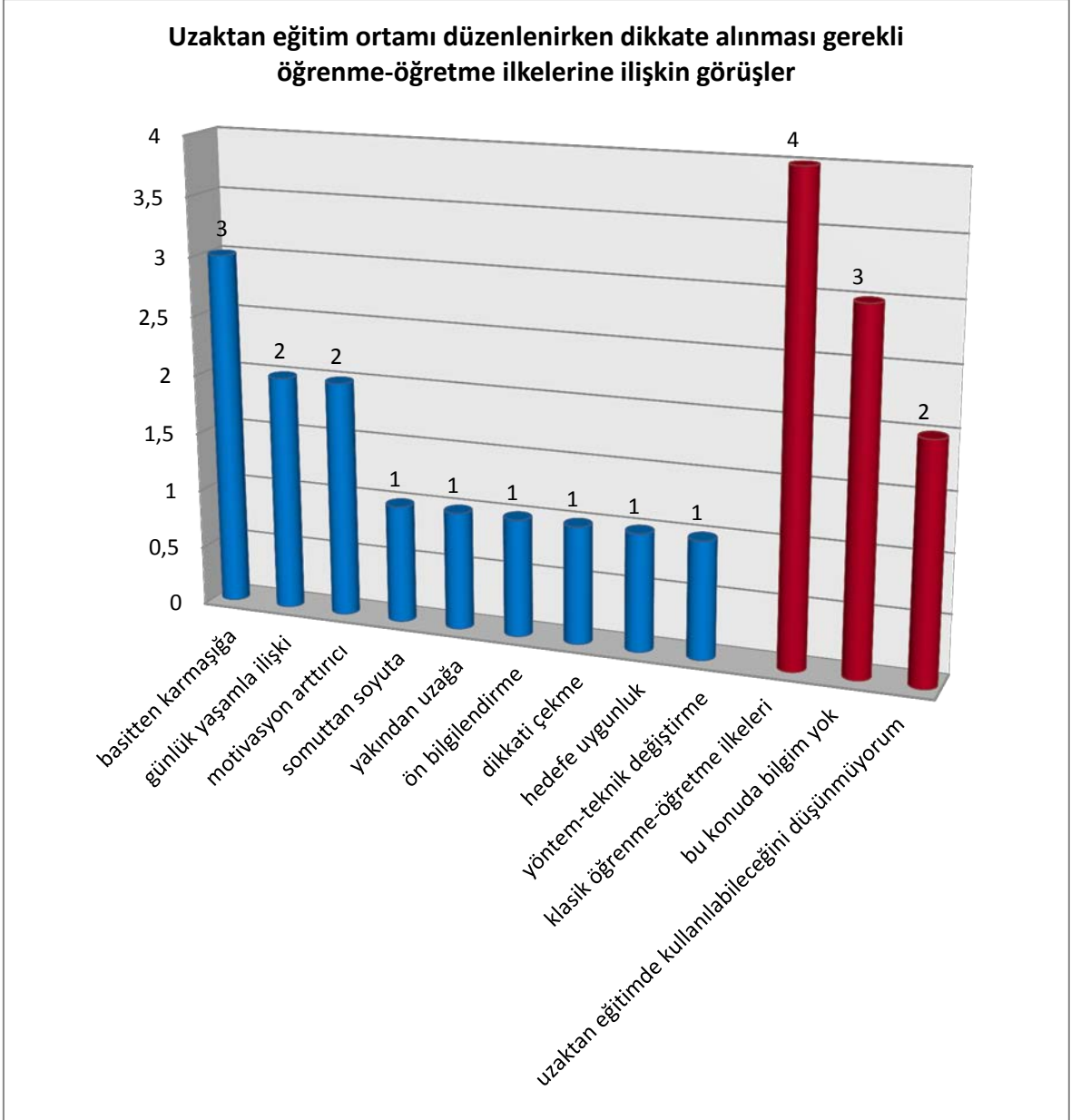
“Tabi ki nasıl desem iyi bir bilgisayar, iyi bir internet, bir de teknik alt yapı yani uzaktan eğitimdeki teknik alt yapı etkin olmalı. Böyle sorunlarla biz çok karşılaşıyoruz. Teknik alt yapı bazen çöktüğü için ya da yetersiz kaldığı için çoğu zamanlar ders yapamadığımızı biliyorum. Bir şekilde evet forum geliştirebilirsiniz, kendinize blog geliştirebilirsiniz veya bir şekilde materyallerinizi oraya yükleyebilirsiniz ya da mailleri kullanarak. Onlar da önemli ama bence en önemlisi uzemin kendi teknik alt yapısıdır diye düşünüyorum.” [K6]

“Ben daha önce teknoloji anlamında çok fazla derslerimde kullanmadım. Uzaktan eğitim de teknoloji de yeni zaten. Gerçi hayatımızda uzun zamandır olmasına rağmen bizde oldukça yeni. Şöyle söyleyebilirim öncelikle kolay ulaşılabilir uygun yani kişi istediği zaman istediği yerde kullanabilmeli” [K11]

“Ben en çok şuna dikkat ediyorum. Yani tabi derse göre değişiyor ama özellikle uygulamalı derslerde yine çoklu ortam dersleri işletim sistemleri dersleri için söyleyeceğim, önceki dönemlerde verdiğim, ben ilgi çekici olmasına çok dikkat ediyorum çünkü uzaktan eğitim öğrencisi zaten ilgisi dağınık ve zaten aynı anda bir sürü şey yaptığını biliyorsun.” [K4]

Grafikten de görülebileceği gibi, uygulamaya dönük olma, somut, basit, uzaktan eğitim sistemine entegre edilebilir ve kullanıcı dostu olma gibi özellikler ise çok az kişi tarafından dile getirilmiştir.

“Kolay kullanılabilir ve kolay anlaşılabilir bir teknoloji olmalı. Özellikle öğretim elemanları yönünden. Kullanıcı dostu dediğimiz bir ara yüze sahip materyaller hazırlanıp kullanılmalı. Teknolojilerde de bana göre en önemli özelliği basit olmalı ve anlatılacak konuyu teknik olarak destekleyebilecek yeteneğe yani teknoloji olarak bu yeteneğe sahip olmalı. Özellikleri olabildiği kadar geniş olmalı teknolojinin” [K12]



Grafik 4.7. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Ortamı Düzenlenirken Dikkate Alınması Gerekli Öğrenme-Öğretme İlkelerine İlişkin Görüşleri

Grafik 4.7 incelendiğinde, çalışmaya katılan 16 öğretim elemanından 4'ü uzaktan eğitim ortamı düzenlenirken dikkate alınması gereken öğrenme öğretme ilkeleri nelerdir sorusuna klasik öğrenme öğretme ilkeleri diye yanıt vermiş, 3'ü bu konuda bilgisinin olmadığını belirtmiş ve 2'si de uzaktan eğitim sisteminde öğrenme-öğretme ilkelerinin kullanılabileceğini düşünmediğini ifade etmiştir. Bununla beraber grafiğin geneline bakıldığında, verilen yanıtların dağınık olduğu ve çok az kişi tarafından ifade edildiği de görülmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ilkelerine ilişkin çok net bilgilerinin olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının alanlarına bakıldığında birçoğunun

eğitim fakóltesi mezunu olmadıkları (Tablo 3.2.1.1) ve uzaktan eğitimle ilgili herhangi bir eğitim almamış olmaları (Tablo 3.2.1.2) bu bulguyu destekler niteliktedir.

“Dikkatte alınması gereken öğrenme-öğretme ilkeleri, bu yine geleneksel sınıf ortamında çok farklı değil bence.” [K4]

“İlkeler aslında klasik öğrenme ve öğretme ilkeleri olmalı” [K1]

“Aslında ben şöyle söyleyeyim uzaktan öğretim ortamı sağlanırken böyle öğretim ilke ve yöntemleri kullanılacağına inanmıyorum. Öğretmenin etkin olduğu, öğrencinin pasif olduğu bir sistem zaten. Klasik yöntem olarak kullanıldığını biliyorum. Yani yapabileceğimiz en fazla şey ders anlatırken somut örnekler kullanıp, soyut örneklere gitmek olabilir. Ama zaten bunlar üniversite öğrencisi olduğu için böyle bir şeye de gitmeye gerek yok. Yani ben buna fazla bir ilke koyulabileceğine aslında inanmıyorum doğrusu” [K14]

“Ben öğrenme ilkelerini bilmiyorum o yüzden bu soruyu geçelim” [K12]

Çok az kişi tarafından ifade edilen öğrenme-öğretme ilkeleri ise şu şekildedir: 3 kişi basitten karmaşığa ilkesini vurgularken, günlük hayatla ilişi ilkesini 2 kişi, somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerini ise birer kişinin ifade ettiği görölmektedir. Aynı soru kapsamında motivasyon arttırıcı (2 kişi), ön bilgilendirme (1 kişi), dikkati çekme (1 kişi), hedefe uygunluk (1 kişi), ve yöntem-teknik değiştirme (1 kişi), gibi görüşler de ifade edilmiştir.

“Öncelikle basitten-karmaşığa doğru. Bu genel olarak kabul edilebilir herhalde. Yani basitten-karmaşığa doğru ders anlatımında, bide örnek verirken başlangıçta mutlaka hayattan örnekler vermeye çalışıyorum. Yani kendi günlük yaşantılarından örnekler vererek, derse motivasyonlarını, anlama düzeylerini arttırmaya çalışıyorum. Genel itibarıyla bunlar olması gerekir. Öğrenci doğrudan konunun bütününe hakim olamayacağı için bir defa temel şeylerden başlayarak yavaş yavaş, kademe kademe ilerlemek lazım” [K2]

“Bu klasik olarak örgün eğitimdeki gibi saydığımız öğrenme-öğretme ilkeleri burada da geçerli olacaktır diye düşünüyorum. Örneğin en basittin den bu yakından-uzağa, ondan sonra somuttan-soyuta ondan sonra bu tarz öğrenme-öğretme ilkelerinin de ben uygulanabilirse başarılı olabilirse uzaktan eğitimde de başarılı olacağını düşünüyorum” [K6]

“Ben şimdi şöyle söyleyebilirim aslında uzaktan eğitimdeki öğrencinin daha çok pragmatik olmasını istiyorum. O yüzden de neye dikkat ederim; günlük hayattaki kullanımına dikkat ederim özellikle. Ne kadar kullanabiliyor, yani ortamı düzenlersek. Mesela veri tabanı anlatıyorum, ben o derste bir alışveriş sitesi yani veri depolama alanını komple her şeyi ile birlikte ortaya çıkarmak istiyorum mesela. Çünkü o yarın öbür gün orda ki öğrenci kullanabilir diye buna dikkat ederim özellikle. Faydacı düşünmesini isterim öğrencinin ve ben de ona günlük hayatta kullanılacak ne kadar faydalı bir şey sunabilirim diye. Özellikle hani öyle yapmak isterim” [K5]

“Girişte öğrencinin dikkatini çekme, işte sonrasında biraz önce bahsettiğim gibi sürekli monoton düz anlatım yapmama, arada soru cevap yani teknikler arası geçişlerin olması. Yöntem değiştirme, sohbet, karşılıklı konuşma bunlar. Geleneksel sınıf ortamındaki gibi aynıysını ben uzaktan eğitime taşınmaya çalışılması gerektiğine inanıyorum” [K4]

Görüşme sorularından elde edilen grafikler incelendiğinde, sorular ilerledikçe, verilen yanıtların çeşitliliğinin arttığı ve ifade edilme sıklıklarının düştüğu görölmektedir. Sistemin asıl kullanıcısı olan ve senkron yapılan derslerde aslında

sistemi yöneten öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerinin net olmadığı ve gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim uygulamalarına dönük tanımlamalar yaptıkları, bu nedenle kavramsal olarak ortak bir görüş içinde olmadıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde öğretici ve öğrenci rollerine ilişkin verdikleri yanıtlar da bu durumu desteklemektedir. Özellikle uzaktan eğitim öğrencilerinin rolleri konusunda tanımlama yapmaktan ziyade, öğrenci “uzaktan eğitimde pasiftir, aktif olmalıdır” diyerek, olan ve olması gereken durum hakkında görüş bildikleri görülmektedir. Bu da uzaktan eğitim sisteminin bir parçası olan sosyal yapı (Şekil 1.2) içindeki bireylerin rollerinin bilinmediğine ve sorumluluklarının tanımlı olmadığına işaret etmektedir. Bununla beraber öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme ilkeleri, bir teknoloji kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda da ifadelerin sınırlı olması öğretim sürecine ilişkin konularda boşluklar olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerinden sonra uzaktan eğitime yönelik inançlarını belirleyebilmek için beşli likert tipinde 10 maddeden oluşan uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısı ölçeği ve 16 maddeden oluşan uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği kullanılmıştır. Buna ek olarak veriler bir açık uçlu soru ile desteklenmiştir.

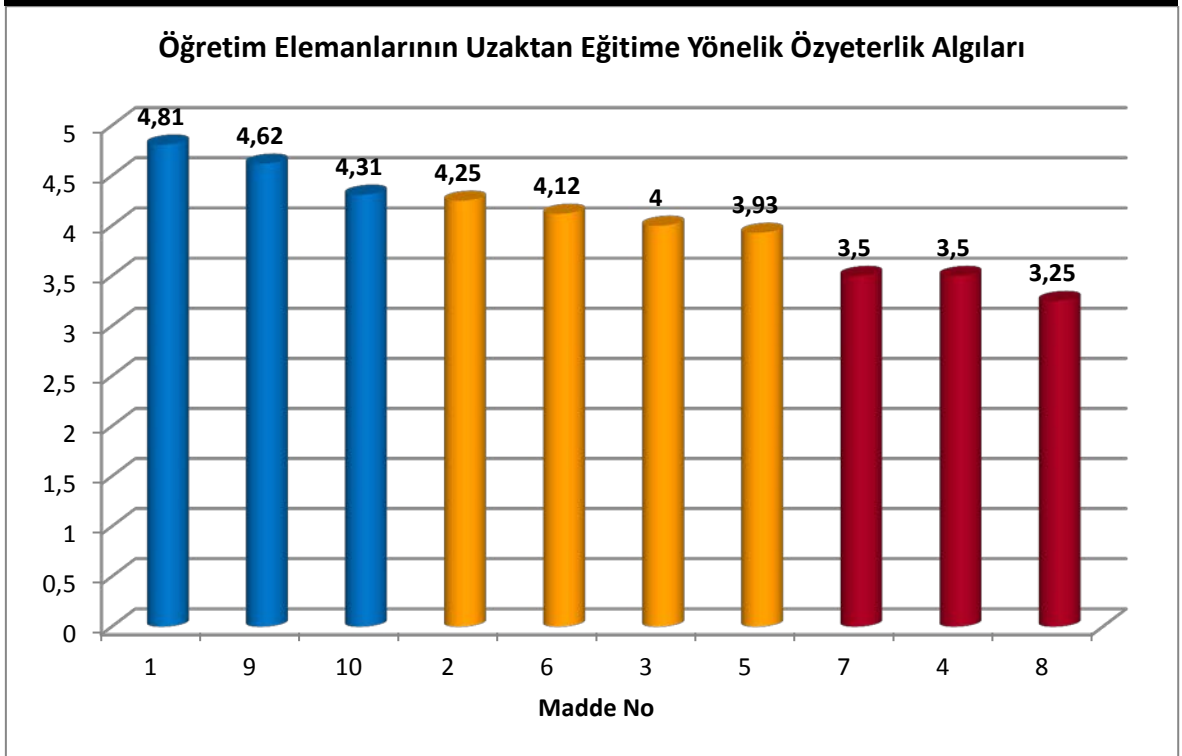
4.2.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları

Çalışmaya katılan 16 öğretim elemanının uzaktan eğitime yönelik özyeterlik algısı ölçeğine verdiği yanıtlar ve madde ortalamaları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları

Madde No	Uzaktan eğitim sisteminde,	1=Hiç yeterli değilim, 5=Çok yeterliyim										\bar{X}
		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.	0	00.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	14	87.50	4.81

9	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.	0	00.00	0	00.00	1	06.25	4	25.00	11	67.75	4.62
10	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.	0	00.00	1	06.25	2	12.50	4	25.00	9	56.25	4.31
2	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.	0	00.00	1	06.25	3	18.75	3	18.75	9	56.25	4.25
6	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim.	0	00.00	2	12.50	2	12.50	4	25.00	8	50.00	4.12
3	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.	1	06.25	1	06.25	3	18.75	3	18.75	8	50,00	4.00
5	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim.	0	00.00	1	06.25	5	31.25	4	25.00	6	37.50	3.93
7	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.	0	00.00	5	31.25	2	12.50	5	31.25	4	25.00	3.50
4	Karşılaştığım problemleri çözebilirim.	1	06.25	2	12.50	4	25.00	6	37.50	3	18.75	3.50
8	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.	0	00.00	4	25.00	6	37.50	4	25.00	2	12.50	3.25



Grafik 4.8. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Özyeterlik Algıları

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının madde ortalamalarına göre uzaktan eğitim sistemine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 4.1 incelendiğinde, uzaktan eğitim sisteminde öğretim elemanlarının kendilerini en

yeterli buldukları (ort=4.81) konunun sistemin gerektirdiği bilgisayar, kamera, ses sistemi gibi donanımları kullanmak, en az yeterli buldukları (ort= 3.25) konunun ise farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlamak olduğu görülmektedir.

Tablonun geneline bakıldığında da, öğretim elemanlarının farklı öğretim etkinlikleri düzenleme (ort=3.50), etkili ders ortamları düzenleme (ort=3.93), karşılaşılan problemleri çözme (ort=3.50) gibi öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ile ilgili konulara oranla; sistemin gerektirdiği araçları kullanma (ort=4.81), sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirme (ort=4.62), sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirme (ort=4.31) gibi teknolojiyi araçsal boyutta kullanma konularında kendilerini daha yeterli buldukları görülmektedir.

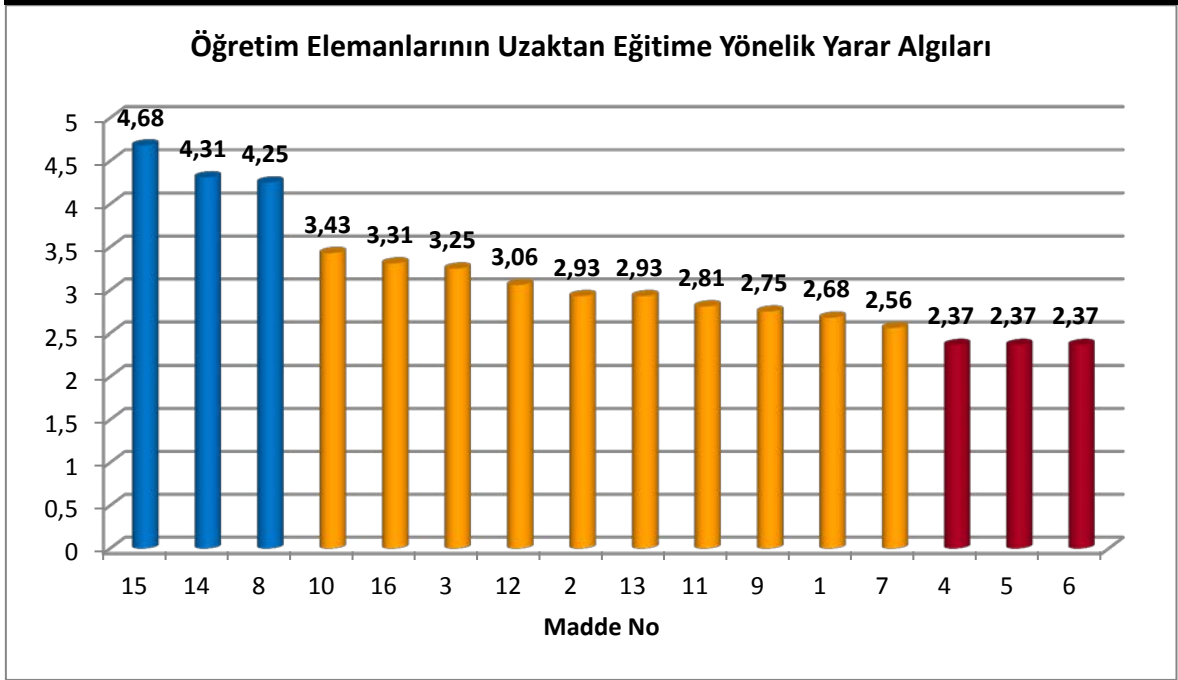
4.2.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları

Çalışmaya katılan 16 öğretim elemanının uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeğine verdiği yanıtlar ve madde ortalamaları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları

Madde No	Bana göre uzaktan eğitim,	1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum										\bar{X}
		1		2		3		4		5		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
15	Mekan esnekliği sağlar.	0	00.00	0	00.00	2	12.50	1	06.25	13	81.25	4.68
14	Öğreticiye zaman kazandırır.	1	06.25	0	00.00	3	18.75	1	06.25	11	68.75	4.31
8	Zamandan tasarruf sağlar.	1	06.25	1	06.25	1	06.25	3	18.75	10	62.50	4.25
10	Daha çok öğrenciyi ulaşmayı sağlar.	4	25.00	2	12.50	1	06.25	1	06.25	8	50.00	3.43
16	Sınıf yönetimini kolaylaştırır.	3	18.75	3	18.75	1	06.25	4	25.00	5	31.25	3.31
3	Çok yönlü öğrenme olanakları sunar.	3	18.75	2	12.50	3	18.75	4	25.00	4	25.00	3.25
12	Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.	4	25.00	2	12.50	1	06.25	7	43.75	2	12.50	3.06
2	Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.	2	12.50	6	37.50	2	12.50	3	18.75	3	18.75	2.93
13	Değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir.	3	18.75	2	12.50	5	31.25	5	31.25	1	6.25	2.93
11	Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.	3	18.75	4	25.00	4	25.00	3	18.75	2	12.50	2.81

9	Tartışmaları zenginleştirir.	5	31.25	1	06.25	5	31.25	3	18.75	2	12.50	2.75
1	Etkili öğrenmeler sağlar.	4	25.00	3	18.75	4	25.00	4	25.00	1	06.25	2.68
7	Yaratıcılığı geliştirir.	4	25.00	3	18.75	5	31.25	4	25.00	0	00.00	2.56
4	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.	4	25.00	4	25.00	6	37.50	2	12.50	0	00.00	2.37
5	Öğrenmeye motive eder.	5	31.25	3	18.75	5	31.25	3	18.75	0	00.00	2.37
6	Katılımı artırır.	6	37.50	3	18.75	3	18.75	3	18.75	1	06.25	2.37



Grafik 4.9. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Algıları

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ilişkin yarar algılarına ilişkin Tablo 4.2 incelendiğinde, uzaktan eğitimin mekan esnekliği sağlama (ort=4.68) öğreticiye zaman kazandırma (ort=4.31) ve zamandan tasarruf sağlama (ort=4.25) açılarından çok yararlı buldukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimi mekandan, zamandan bağımsız bir eğitim sistemi olarak tanımladıkları hatırlandığında buradaki tutarlılığın anlamlı ve önemli olduğu düşünülmektedir (Grafik 4.1).

Ancak diğer maddelere bakıldığında öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine (ort=2.37), öğrenciyi öğrenmeye motive ettiğine (ort=2.37) ve katılımı arttırdığına (ort=2.37) ilişkin yarar algılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu maddelerin uzaktan eğitim sisteminin öğrenciyeye katkısı ile ilişkili olduğu ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi yararlı bulmadıkları, öğrencilerin derse katılmadıkları ve uzaktan eğitim sisteminin öğrenciyi motive

etmediği yönündeki görüşleriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen bazı ifadeler şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimle beraber aslında bizim normalde sistemimiz nedir, aktif öğrenme değil mi? Hani eğitim açısından yapılandırmacı yaklaşım, bunları kullanırız değil mi? Ama burada uzaktan eğitimle beraber öğrenci pasif duruma düşmektedir. Öğrencinin soru sorma ya da soruya cevap verme, derse katılma ya da dersten etkilenme gibi durumlarını öğretmen göremeyeceği için bence daha pasif durumda. Hatta bazı durumlarda öğrencinin dinlemediği görülmektedir. Çünkü şöyle bir şey diyeyim soru soruyorum karşında on tane öğrenci var normalde, görünürde, bir kişi bile cevap vermiyor” [K14]

“Şimdi örgün öğrencilerin biz yoklamayla, zaman zaman, yani yoklama kriterlerini uyguladığımızdan dolayı, derse katılımı ve bu yönde ders motivasyonları örgün öğretimde daha yüksek. Uzaktan öğretimin esnekliğinden kaynaklı hani derse devam motivasyonları örgün öğretimden biraz düşük o konuda”[K12]

4.2.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Düşünceleri

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik inançlarının incelenmesi kapsamında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik düşüncelerini ve bakış açılarını belirleyebilmek amacıyla sorulan, “Eğitim-öğretim tamamen uzaktan eğitimle sağlanabilir mi? Neden?” görüşme sorusundan elde edilen bulgular ise şu şekildedir:

Tablo 4.3: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Düşünceleri

	<i>f</i>
Eğitim öğretimin tamamen uzaktan eğitimle sağlanabileceğini düşünmüyorum.	14
Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim karma olarak yürütülebilir.	5
Öğrenen ile öğretici arasında birebir etkileşim sağlanamıyor.	10
Yüz yüze ortamlardaki gibi iletişim kurulamıyor.	10
Uzaktan eğitim doğrudan kültürelmeye olanak vermiyor.	7
Uygulamalı alanlarda ve dil eğitiminde etkili olacağını düşünmüyorum.	5



Grafik 4.10. Öğretim Elemanlarının Eğitim Öğretimin Tamamen Uzaktan Eğitimle Sağlanıp Sağlanamayacağına İlişkin Görüşleri

Grafik 4.8 incelendiğinde çalışmaya katılan 16 öğretim elemanından büyük bir çoğunluğunun (14 kişi) eğitim öğretimin tamamen uzaktan eğitimle

sağlanamayacağına ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bazıları da (5 kişi) eğitim ve öğretimin yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte olmak şartıyla karma bir şekilde yürütülebileceğini ifade etmiştir.

“Benim kendi düşüncem ve buradaki yaptığım ders anlamında söyleyecek olursak sağlanamaz. Şimdi uzaktan eğitim, etkileşimi bir yerde artıyor gibi görünse de yüz yüze etkileşimde karşılaştığımız, görmüş olduğunuz sorunlar öğrencilerin anlayışı ile alakalı. Öğrenci ne kadar anlamış, ne kadar bir şey yapabiliyor, bunları anlama düzeyiniz çok daha az uzaktan eğitimde. Öğrencinin özellikle uygulama derslerinde yapıp yapmadığını, yapabilir yapmadığını anlama durumunuz daha zor bilgisayar ortamında. Bunların hepsini tek tek kontrol etmek sınıf ortamından bence daha zor. Çünkü bir laboratuvar ortamında bunu bir bakışta anlayabilirsiniz, orda bir sorun olup olmadığını, o nedenle sözel dersler için diyelim belki bu sağlanabilir ama mühendislik alanları ya da uygulamaya yönelik konularda, alanlarda uzaktan eğitim tek başına yetersiz. Teorik kısımlar belki uzaktan eğitimle verilir, uygulamalar yaptırılarak o açık kapatılabilir.” [K2]

Çalışmaya katılan öğretim elemanları, öncelikle yüz yüze eğitimdeki gibi bir etkileşimin olmaması (10 kişi) ve birbirlerini görmemeleri nedeniyle tam olarak iletişim kurulamaması (10 kişi) gibi gerekçelerle eğitim ve öğretim etkinliklerinin tamamen uzaktan eğitimle sağlanamayacağını ifade etmişlerdir.

“Kesinlikle sağlanamaz bence. Çünkü öğrenci ile öğretmenin birebir etkileşime girmesi gerekiyor, aynı ortamı paylaşması gerekiyor. Yani gerçek değerlerle yapılması gerekiyor öğretimin veya eğitimin ki daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir. Öğrenci soracağı bir şeyi soramıyor veya tam ifade edemiyor öğretmenle görüşme şansı olmadığı için ders haricinde. Onla iletişime geçme şansı pek yok falan bu ve benzeri sıkıntılardan dolayı eğitim öğretimin yani tamamen değil kısmen de ben uzaktan eğitimle yapılabileceğine pek sağlıklı bir gözle bakmıyorum. Yani çok mantıklı bulmuyorum.” [K15]

Bununla beraber 7 kişi eğitim-öğretimin sadece dersten ibaret olmadığına, okulun bir kültürlenme süreci olduğuna dikkat çekerek, uzaktan eğitimde sosyal ilişkilerin oluşmadığını vurgulamıştır.

“Tamamıyla sağlanamaz. Çünkü uzaktan eğitim hayatın bir kesitini tam olarak bize sunmaz. Eğitimin ilk sekiz yılının en azından ilk sekiz yılının tamamıyla örgün eğitimde olması taraftarıyım. Uzaktan eğitim bir destek sistemi olarak kullanılabilir. Çünkü uzaktan eğitim bilgi ağırlıklı bir yapı içerisinde öğretim sağlıyor. Bunun dışında psikomotor gelişim, sosyal gelişim işte hayatı anlama, tanıma gibi gelişimler; arkadaşlık ilişkileri, saygı, kültür gibi kavramlara uzaktan eğitimde çok yer verilemeyeceği için uzaktan eğitimin tamamıyla kullanılması doğru değil. Ama destek aracı olarak her seviyede kullanılabilir.” [K3]

“Ben böyle olduğunu düşünmüyorum. Çünkü özellikle üniversite eğitimi sadece sınıfa girip öğrencinin ders dinlemesinden ibaret değil. Aynı zamanda bir kültürlenme aşaması. Öğrenci gelse, okulun kantininde otursa, iki arkadaşı ile sohbet etse, buda bir eğitimidir. İşte şu hoca, bu hoca derste ne anlattı veya şu kitabı okudun mu veya da şunu dinledin mi, izledin mi dediği zaman orada bir eğitim almış oluyor aslında. Bireysel ilişkilerinde nasıl davranması gerektiği, üniversite ortamında nasıl söz alacağı, nasıl soru soracağı veya tartışmaya nasıl katılacağı, diğer arkadaşlarının konuyu anlayıp anlamamasına göre kendi durumunu nasıl değerlendireceği bir gerçek ortamda ancak mümkün olabilir diye düşünüyorum. Bu açıdan mutlaka eğitim ortamında öğrencinin bulunması önemli benim açımdan” [K7]

Ayrıca 5 kişi bilgisayar, programlama gibi uygulama ağırlıklı olan derslerde ve dil öğretiminde uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

“Sağlanamaz. Bir defa öğrencinin branşına bakmak gerekir. Her ders uzaktan eğitimle verilebilir mi? Hayır verilemez. Eğer öğrenci ile hoca arasında bir etkileşim, karşılıklı bir alışveriş sağlanamıyorsa o öğrenme gerçekleşmemiş, o öğretim gerçekleşmemiş demektir. Yabancı dil gibi seslerin öğrenci açısından çok önemli olduğu bir derste uzaktan eğitimin şimdiye kadar hiç kimseye faydası olmamıştır ki burada da faydası olsun. Yüz yüze eğitimde bile yabancı dilde bir takım sıkıntılar var. Uzaktan eğitimle bu sıkıntıları kat, kat artırmış oluyorsunuz. Çünkü öğrenciyi hiç duymuyorsunuz. Öğrenciyi duymadığınız bir ortamda yabancı dil öğretimi de gerçekleşemez, öğrenmede gerçekleşemez.” [K13]

“Sağlanamaz. Yani şöyle uygulama olan derslerin tamamen uzaktan öğretimle yapılması hem teknik olarak hem de pratik olarak uygun olmayacak. Bugün de olmayacak bence önümüzdeki yıllarda da olmayacak. O yüzden belki teorik kısmı ağırlıklı olan dersler büyük oranda uzaktan öğretimle verilebilir ancak uygulama söz konusu olduğunda uzaktan öğretim payı oldukça düşük seviyelerde kalır. Bence tamamen, bütün eğitim, uzaktan öğretim söz konusu değil” [K12]

Bir önceki bölümden hatırlanacağı gibi öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerinin çok net olmamasına karşın, özyeterlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik yarar algılarının özyeterlik algılarına oranla daha düşük olduğu söylenebilir. Ancak ölçeklerden elde edilen verilerle, görüşme sorusundan elde edilen veriler birbiriyle çelişmektedir. Nitekim görüşme sorusundan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimi yararlı bulmadıkları ve uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bu durum nicel verilerin düşünce düzeyinde, nitel verilerin ise yaşantı düzeyinde bilgi sağlaması ile açıklanabilir.

4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını belirleyebilmek amacıyla da uzaktan eğitimde etkileşimi sağlama biçimleri, kullandıkları teknolojiler ve materyaller, kullandıkları öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemi araçları ile kullanım sıkları ve bu teknoloji ve araçları kullanım amaçları sorulmuştur.

Tablo 4.4: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Etkileşimi Sağlama Biçimleri

	f	%
Senkron	11	68.75
Karma (senkron+asenkron)	5	31.25

Tablo 4.4 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun (%68.75) uzaktan eğitim ortamında etkileşimi, sadece senkron yani eş zamanlı olarak; %31.25'inin ise senkron ve asenkron birlikte olmak üzere karma olarak sağladıkları görülmektedir.

Tablo 4.5: Öğretim elemanlarının Kullandıkları Öğrenme Yönetim Sistemi ve Canlı Sınıf Sistemini Bilme Durumları

		<i>f</i>	%
Öğrenme Yönetim Sistemi	<i>Biliyor</i>	3	18.75
	<i>Bilmiyor</i>	13	81.25
Canlı Sınıf Sistemi	<i>Biliyor</i>	16	100.00
	<i>Bilmiyor</i>	0	00.00

Tablo 4.5 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun (%81.25) kullanılan öğrenme yönetim sistemini bilmedikleri; ancak hepsinin (%100) kullandıkları canlı sınıf sistemini bildikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının tamamı etkileşimi senkron sağladığından ve senkron sistemler doğrudan öğretim elemanının yönetimini gerektirdiğinden canlı sınıf sisteminin biliniyor olması doğaldır. Asenkron kullanım gerektiren öğrenme yönetim sistemlerinin ise bazı kullanım özelliklerinin bilinmesi yeterli olmaktadır. Dolayısıyla zaten sınırlı sayıda öğretim elemanı (%32.25) tarafından karma öğrenme düzeneği içinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin ne olduğunu bilme ihtiyacının duyulmadığı düşünülmektedir (Tablo 4.4).

Tablo 4.6: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Donanımlar

	<i>f</i>	%
Bilgisayar	16	100.00
Kamera	16	100.00
Ses sistemi	15	93.75
Ses/video odası	3	18.75
Projeksiyon	2	12.50
Tablet	1	06.25
Akıllı tahta	1	06.25
Akıllı sınıf	1	06.25
Akıllı telefon	1	06.25
Diğer (Dijital Kalem, Grafik Tablet)	1	06.25

Tablo 4.6 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının tamamının (%100) uzaktan eğitimde yararlandıkları donanımların bilgisayar, kamera ve ses sistemi olduğu belirlenmiştir. Ancak diğer donanımlara bakıldığında, 3 kişi (%18.75) ses/video odasını, 2 kişi (%12.50) projeksiyon, birer kişi (%6.25) de tablet, akıllı tahta, akıllı sınıf, akıllı telefon, dijital kalem ve grafik tablet kullandığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşimi senkron olarak sağladıkları göz önüne alındığında, bilgisayar, kamera ve ses sistemi canlı sınıf uygulamalarının gerçekleştirilmesi için olmazsa olmaz araçlardır. Bu durum öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitim etkinliklerini gerçekleştirirken sistemin gereksinimleri dışında başka araçlar ya da donanımlar

kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını ya da kullanmayı tercih etmediklerini göstermektedir.

Tablo 4.7: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Materyaller

	<i>f</i>	%
Metin	15	93.75
Anlatı (ses)	14	87.50
Resim (çizim, grafik, görüntü..)	11	68.75
Video	6	37.50
Animasyon	5	31.25
Simülasyon	2	12.50
Oyun	0	00.00

Tablo 4.7 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanları uzaktan eğitimde materyal olarak sıklıkla metin (%93.75), anlatı (%87.50) ve resim (%68.75) kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında 6 kişi (%37.50) video, 5 kişi (%31.25) animasyon ve 2 kişi (%12.50) simülasyon kullanmayı tercih ettiğini ifade ederken, oyunun hiç tercih edilmeyen bir materyal olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim etkinliklerinin senkron olarak yapıldığı (Tablo 4.4) hatırlanırsa, anlatının sıklıkla kullanılması bu sürecin doğal bir sonucudur. Ancak metin, anlatı ve resim dışındaki materyallerin az kullanılması ya da hiç kullanılmaması da, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını tek düze bir yöntemle gerçekleştirmeyi tercih ettiklerini göstermektedir.

Tablo 4.8: Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kişisel Amaçlı Kullanım Sıklığı

	<i>Hesabım yok</i>		<i>Hesabım var</i>		<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>4</i>		<i>5 Sürekli aktif</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
E-posta	0	00.00	16	100.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	15	93.75
Bilgi üretim-paylaşım araçları (Blog/wiki gibi..)	7	43.75	9	56.25	2	12.50	3	18.75	2	12.50	1	06.25	1	06.25
Sosyal paylaşım ağları (forum,facebook, twitter..gibi)	2	12.50	14	87.50	2	12.50	1	06.25	2	12.50	1	06.25	8	50.00
Sohbet araçları (skype,hangout.. gibi)	5	31.25	11	68.75	3	18.75	3	18.75	0	00.00	2	12.50	3	18.75
Mobil uygulamalar (whatsapp, line, sms.. gibi)	3	18.75	13	81.25	1	06.25	0	00.00	2	12.50	1	06.25	8	50.00

Tablo 4.9: Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Öğretimsel Amaçlı Kullanım Sıklığı

	<i>Hesabım yok</i>		<i>Kullanmıyorum</i>		<i>1</i>		<i>2</i>		<i>3</i>		<i>4</i>		<i>5 Sürekli aktif</i>	
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
E-posta	0	00.00	1	06.25	1	06.25	3	18.75	1	06.25	1	06.25	9	56.25
Bilgi üretim-paylaşım araçları (Blog/wiki gibi..)	7	43.75	2	12.50	3	18.75	2	12.50	1	06.25	0	00.00	1	06.25
Sosyal paylaşım ağları (forum,facebook, twitter..gibi)	2	12.50	4	25.00	0	00.00	1	06.25	3	18.75	3	18.75	3	18.75
Sohbet araçları (skype,hangout.. gibi)	5	31.25	5	31.25	4	25.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00
Mobil uygulamalar (whatsapp, line, sms.. gibi)	3	18.75	6	37.50	3	18.75	1	06.25	1	06.25	0	00.00	2	12.50

Tablo 4.8 incelendiğinde görülmektedir ki, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının % 93.75'i kişisel amaçlı en sık kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojisinin e-posta olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretim elemanlarının yarısının (%50.00) sosyal paylaşım ağlarını ve mobil uygulamaları günlük yaşantılarında aktif olarak kullandıklarını görülmektedir.

Öğretim elemanlarının hepsinin bir e-posta hesabı varken, 7'sinin (%43.75) bilgi üretim ve paylaşım araçlarında, 5'inin (%31.25) sohbet araçlarında, 3'ünün (%18.75) mobil uygulamalarda ve 2'sinin (%12.50) sosyal paylaşım ağlarında bir hesabı olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.9 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının öğretimsel amaçlı en sık kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojisinin e-posta (%56.25) olduğu görülmektedir. E-postanın hem kişisel hem öğretimsel amaçlı aktif olarak kullanılan bir bilgi ve iletişim aracı olduğu söylenebilir (Tablo 4.8).

E-postayı, hesabı olupta öğretimsel amaçlı kullanmayan bir öğretim elemanı (%6.25) bulunmaktadır. Bilgi üretim paylaşım araçlarında hesabı olan ve öğretimsel amaçlı kullanmayanların sayısı iki (%12.50), sosyal paylaşım ağlarında dördtür (%25,00). Bu sayının sohbet araçlarında beşe (%31.25) ve son olarak mobil uygulamalarda altıya (%37.50) çıktığı görülmektedir.

Uzaktan eğitim ortamının sosyallikten yoksun olduğunu vurgulayan ve uzaktan eğitim sisteminde etkileşim olmadığını neredeyse her soruda dile getiren öğretim elemanlarının, son zamanlarda herkes tarafından benimsenen ve aktif olarak kullanılan sosyal paylaşım ağlarını öğrenme öğretme sürecinde daha az kullanmaları dikkat çekicidir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sisteminde etkileşim olmadığına ilişkin görüşlerden bazılarında aşağıda yer verilmiştir:

“Bence öğrenci ile öğretmenin birebir etkileşime girmesi gerekiyor. Aynı ortamı paylaşması gerekiyor. Yani gerçek değerlerle yapılması gerekiyor öğretimin veya eğitimin ki daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilirsin. Öğrenci soracağı bir şeyi sormuyor veya tam ifade edemiyor. İşte ya da öğretmenle görüşme şansı olmadığı için ders haricinde onla iletişime geçme şansı pek yok. Bu ve benzeri sıkıntılardan dolayı eğitim öğretimin yani tamamen değil kısmen de ben uzaktan eğitimle yapılabileceğine pek sağlıklı bakmıyorum yani çok mantıklı bulmuyorum. Bu şekilde söyleyeceklerim” [K15]

“Şimdi öğretmen rolü ne olmalıdır. Uzaktan eğitim sistemi geleneksel sınıflara göre bazı farklılaşmalar yaşamakta öğretmenin rolleri de değişmektedir uzaktan eğitim sisteminde. Dört başlık altında değerlendirebiliriz öğretmenin rollerini; pedagojik rolleri olmalıdır. Yönetimsel rolleri olmalıdır. Yani konferans ve çevrimiçi sınıfları yönetecek rolleri olmalıdır. Teknik yönleri olmalıdır. Hem teknik becerilerini üstün tutmalı hem de öğrencilerine teknik dersi sunabilecek düzeyde olmalıdır. Sonradan sosyal olmalıdır.

Öğrenciler sosyal bir ortamda olmadığı için sosyal ilişki oluşturuvcu rolünün üstlenmesi lazım. Öğrencilerin ders dışında da farklı işte internet teknolojileri kullanarak işte sosyal ağları kullanarak öğrencileri birleştirmesi gerekiyor. Genel olarak bu dört rolü öğretmenin yapması lazım” [K3]

Tablo 4.10: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Yönetim Sistemi Modüllerini Kullanım Sıklığı

	0 Hiç kullanmıyorum		1		2		3		4		5 Çok sık kullanıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Forum	4	50.00	0	00.00	0	00.00	1	12.50	2	25.00	1	12.50
Ders içerikleri	1	12.50	0	00.00	1	12.50	2	25.00	1	12.50	3	37.50
Ödev	2	25.00	0	00.00	1	12.50	1	12.50	2	25.00	2	25.00
E-sınav	4	50.00	0	00.00	2	25.00	0	00.00	1	12.50	1	12.50
Mesaj	0	00.00	0	00.00	1	12.50	2	25.00	3	37.50	2	25.00
Yardım/ destek	2	25.00	1	12.50	0	00.00	3	37.50	2	25.00	0	00.00
Kaynak ekleme	1	12.50	0	00.00	0	00.00	3	37.50	1	12.50	3	37.50
Dosya paylaşımı	1	12.50	0	00.00	0	00.00	1	12.50	2	25.00	4	50.00
Duyurular	1	12.50	0	00.00	2	25.00	2	25.00	2	25.00	1	12.50

Tablo 4.10 öğretim elamanlarının öğrenme yönetim sistemlerinde var olan teknolojileri kullanım sıklığını göstermektedir. Ancak çalışmaya katılan 16 öğretim elemanından 8'i öğrenme yönetim sistemini kullanmadığını ifade ederek, bu kısmı

yanıtlamamıştır. Bu nedenle tablo 8’de yer alan veriler, yanıt veren 8 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

Tablo incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme yönetim sistemlerinde var olan teknolojilerden en sık (“5”, %50.00 ; “4”, %25.00) kullandıkları modülün dosya paylaşımı olduğu görülmektedir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının farklı modülleri kullanma sıklığının, mesaj modülü için (“5”, %25.00 ; “4”, %37.50), ders içerikleri modülü için (“5”, %37.50 ; “4”, %12.50), kaynak ekleme modülünü için (“5”, %37.50 ; “4”, %12.50) ve ödev modülü için (“5”, %25.00 ; “4”, %25.00) olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının yarısı (%50.00) forum ve e-sınav modüllerini hiç kullanmadıklarını ifade ederken, mesaj modülü en aktif kullanılan araç olarak ifade edilmiştir. Bu bulgu, öğrenme yönetim sistemleri içinde mesaj modülünün bir iç e-posta sistemi olduğu düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının en sık kullandıkları bilgi ve iletişim aracının e-posta olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. (Tablo 4.8 ve Tablo 4.9).

Tablo 4.11: Öğretim Elemanlarının Canlı Sınıf Sistemi Fonksiyonlarını Kullanım Sıklığı

	0 Hiç kullanmıyorum		1		2		3		4		5 Çok sık kullanıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ekran paylaşımı	2	12.50	0	00.00	2	12.50	0	00.00	0	00.00	12	75.00
Sohbet (anlık mesajlaşma)	1	06.25	0	00.00	0	00.00	4	25.00	4	25.00	7	43.75
Dosya yükleme	0	00.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	2	12.50	12	75.00
Dosya paylaşma	0	00.00	1	06.25	0	00.00	1	06.25	2	12.50	12	75.00

Uygulama paylaşma	11	68.75	0	00.00	1	06.25	2	12.50	0	00.00	2	12.50
Beyaz tahta	11	68.75	0	00.00	1	06.25	0	00.00	1	06.25	3	18.75
Soru sorma	3	18.75	0	00.00	0	00.00	5	31.25	1	06.25	7	43.75

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretim elemanlarının canlı sınıf sisteminde en sık (“5”, %75.00 ; “4”, %12.50) kullandıkları fonksiyonun dosya yükleme ve paylaşım olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanları ekran paylaşım fonksiyonunu (“5”, %75,00), sohbet fonksiyonunu (“5”, %43.75 ; “4”, %25.00), ve soru sorma fonksiyonunu (“5”, %43.75; “4”, %06.25) aktif olarak kullanmaktadırlar.

Bunun aksine öğretim elemanlarının canlı sınıf sistemlerinde var olan teknolojilerden uygulama paylaşma ve beyaz tahta araçlarını (%68.75) neredeyse hiç kullanmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.12: Öğretim Elemanlarının Öğrenme Yönetim Sistemindeki Modülleri Kullanma Amaçları

	Forum		Ders içerikleri		Ödev		E-sınav		Mesaj		Yardım/ destek		Kaynak ekleme		Dosya paylaşımı		Duyurular	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödev vermek için	1	06.25	2	12.50	3	18.75	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	2	12.50	1	06.25
İçerik hazırlamak için	0	00.00	3	18.75	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	2	12.50	2	12.50	0	00.00
Materyali sunmak için	0	00.00	4	25.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00	5	31.25	5	31.25	0	00.00
Etkileşimi arttırmak için	4	25.00	4	25.00	2	12.50	0	00.00	6	37.50	1	06.25	1	06.25	3	18.75	3	18.75
İletişim kurmak için	2	12.50	0	00.00	0	00.00	0	00.00	7	43.75	1	06.25	0	00.00	0	00.00	5	31.25
Ön öğrenmelerini yoklamak için	1	06.25	2	12.50	4	25.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00
Öğrenme motivasyonlarını belirlemek için	0	00.00	0	00.00	3	18.75	1	06.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00
Öğrenme stil/tercihlerini belirlemek için	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Gelişimi izlemek için	2	12.50	0	00.00	3	18.75	2	12.50	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	0	00.00
Performansı belirlemek için	1	06.25	0	00.00	3	18.75	4	25.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Ders kapsamında öğrenilenleri ders dışında da desteklemek için	2	12.50	2	12.50	2	12.50	0	00.00	2	12.50	0	00.00	4	25.00	4	25.00	1	06.25
Motivasyonun devamlılığını sağlamak için	3	18.75	0	00.00	0	00.00	0	00.00	2	12.50	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
İşbirlikli çalışmalar için	2	12.50	0	00.00	1	06.25	0	00.00	3	18.75	1	06.25	1	06.25	3	18.75	1	06.25
İçerikle etkileşimi arttırmak için	0	00.00	2	12.50	1	06.25	0	00.00	1	06.25	0	00.00	5	31.25	5	31.25	0	00.00
Diğer (Ders notlarını paylaşmak için)	1	06.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Diğer (İçeriği sunmak için)	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00

Tablo 4.12 incelendiğinde, öğretim elemanlarının iletişim kurmak için, sıklıkla kullandıkları öğrenme yönetim sistemi araçlarının mesaj (7 kişi) ve duyurular (5 kişi) olduğu; etkileşimi arttırmak için ise en sık kullandıkları öğrenme yönetim sistemi aracının mesaj (6 kişi) olduğu ve bunu forum (4 kişi) ve ders içerikleri (4 kişi) araçlarının takip ettiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenenlerin öğrenme stil/tercihlerini belirlemek amacıyla hiçbir öğrenme yönetim sistemi modülü kullanmamaktadırlar. Ayrıca öğrenenlerin öğrenme motivasyonlarını belirlemek ve motivasyonun devamlılığını sağlamak için de çok az araç kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemindeki öğrencileri tanımlarken kullandıkları pasif olma, derse katılmama, etkileşim sağlayamama gibi özellikleri akla getirmekte ve burada bir neden sonuç ilişkisinin olma ihtimaline dikkat çekmektedir. Oysa öğrenenlerin öğrenme stillerinin ve motivasyonlarının belirlenmesi bireysel farklılıkları ön plana çıkarırken, öğretim ortamının buna göre düzenlenmesi öğrencilerin sistemle etkileşimini, dolayısıyla derse katılımlarını sağlayacaktır.

Tablo 4.13. Öğretim Elemanlarının Canlı Sınıf Sistemindeki Fonksiyonları Kullanma Amaçları

	Ekran paylaşımı		Sohbet		Dosya Yükleme		Dosya paylaşımı		Uygulama Paylaşımı		Beyaz Tahta		Soru Sorma	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödev vermek için	3	18.75	3	18.75	4	25.00	3	18.75	3	18.75	1	06.25	2	12.50
İçerik hazırlamak için	1	06.25	0	00.00	3	18.75	3	18.75	0	00.00	2	12.50	0	00.00
Materyali sunmak için	12	75.00	2	12.50	10	62.50	11	68.75	3	18.75	3	18.75	1	06.25
Etkileşimi arttırmak için	7	43.75	11	68.75	2	12.50	2	12.50	3	18.75	3	18.75	9	56.25
İletişim kurmak için	4	25.00	12	75.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	7	43.75
Ön öğrenmelerini yoklamak için	3	18.75	8	50.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00	2	12.50	7	43.75
Öğrenme motivasyonlarını belirlemek için	1	06.25	7	43.75	1	06.25	2	12.50	1	06.25	1	06.25	7	43.75
Öğrenme stil/tercihlerini belirlemek için	0	00.00	2	12.50	1	06.25	1	06.25	1	06.25	1	06.25	7	43.75
Gelişimi izlemek için	1	06.25	10	62.50	1	06.25	1	06.25	1	06.25	1	06.25	7	43.75
Performansı belirlemek için	0	00.00	4	25.00	1	06.25	1	06.25	1	06.25	0	00.00	5	31.25
Ders kapsamında öğrenilenleri ders dışında da desteklemek için	0	00.00	1	06.25	6	37.50	4	25.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25
Motivasyonun devamlılığını sağlamak için	3	18.75	7	43.75	3	18.75	2	12.50	0	00.00	1	06.25	5	31.25
İşbirlikli çalışmalar için	0	00.00	3	18.75	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	1	06.25
İçerikle etkileşimi arttırmak için	3	18.75	4	25.00	3	18.75	2	12.50	2	12.50	2	12.50	3	18.75
Diğer (Soru-cevap)	0	00.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Diğer (İçeriği sunmak için)	0	00.00	1	06.25	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	0	00.00

Tablo 4.13 incelendiğinde, öğretim elemanları materyali sunmak için, sıklıkla kullandıkları canlı sınıf sistemi fonksiyonlarının ekran paylaşımı (12 kişi), dosya paylaşımı (11 kişi) ve dosya yükleme (10 kişi) olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının 11'inin etkileşimi arttırmak için sohbet fonksiyonunu, 9'unun soru sorma fonksiyonunu ve 7'sinin ekran paylaşımı fonksiyonunu kullandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının iletişim kurmak amacıyla sıklıkla kullandıkları canlı sınıf sistemi fonksiyonlarının sohbet (12 kişi) ve soru sorma (7 kişi) olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak gelişimi izlemek amacıyla da yine sohbet (10 kişi) ve soru sorma (7 kişi) fonksiyonlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının ön öğrenmeleri yoklamak için sohbet (8 kişi) ve soru sorma (7 kişi) ve öğrenme motivasyonlarını belirlemek için de yine sohbet (7 kişi) ve soru sorma (7 kişi) fonksiyonlarını kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının 7'si öğrenme stil/tercihlerini belirlemek için soru sorma fonksiyonunu kullandığını belirtirken, 7'sinin de motivasyonun devamlılığını sağlamak için sohbet fonksiyonunu kullandığı görülmektedir.

Tablo 4.14. Öğretim Elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma Amaçları

	E-Posta		Bilgi Üretim Paylaşım Araçları		Sosyal Paylaşım Araçları		Sohbet Araçları		Mobil Uygulamalar	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ödev vermek için	7	43.75	2	12.50	5	31.25	0	00.00	2	12.50
İçerik hazırlamak için	1	06.25	2	12.50	1	06.25	0	00.00	0	00.00
Materyali sunmak için	3	18.75	2	12.50	3	18.75	0	00.00	1	06.25
Etkileşimi arttırmak için	6	37.50	1	06.25	4	25.00	3	18.75	3	18.75
İletişim kurmak için	9	56.25	1	06.25	8	50.00	2	12.50	3	18.75
Ön öğrenmelerini yoklamak için	1	06.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Öğrenme motivasyonlarını belirlemek için	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00
Öğrenme stil/tercihlerini belirlemek için	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00
Gelişimi izlemek için	2	12.50	1	06.25	1	06.25	0	00.00	0	00.00
Performansı belirlemek için	2	12.50	1	06.25	1	06.25	0	00.00	0	00.00
Ders kapsamında öğrenilenleri ders dışında da desteklemek için	2	12.50	1	06.25	2	12.50	1	06.25	1	06.25
Motivasyonun devamlılığını sağlamak için	3	18.75	1	06.25	2	12.50	0	00.00	1	06.25
İşbirlikli çalışmalar için	2	12.50	1	06.25	3	18.75	1	06.25	1	06.25
İçerikle etkileşimi arttırmak için	1	06.25	1	06.25	1	06.25	0	00.00	0	00.00
Diğer (İçeriği sunmak için)	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00

Öğretim elemanları iletişim kurmak için, sıklıkla kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojisinin e-posta (9 kişi) ve sosyal paylaşım araçları (8 kişi) olduğunu belirtmişlerdir. Ödev vermek için de sıklıkla e-posta (7 kişi) ve sosyal paylaşım araçlarını (5 kişi) tercih ettikleri, yine benzer şekilde etkileşimi arttırmak için de e-posta (6 kişi) ve sosyal paylaşım araçlarını (4 kişi) tercih ettikleri Tablo 4.14'den görülmektedir.

Tabloya göre çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders verirken belirli amaçlar için en sık kullandıkları araçların e-posta ve sosyal paylaşım araçları olduğu, nadiren kullandıkları araçların ise sohbet araçları ve mobil uygulamalar olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretim elemanlarının öğretimsel amaçlı en sık kullandıkları bilgi ve iletişim teknolojisinin e-posta olduğu ve neredeyse hiç kullanmadıkları teknolojinin ise sohbet araçları olduğu bulgusuyla örtüşmektedir (Tablo 4.9). Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının öğrenenlerin öğrenme stil/tercihlerini belirlemek amacıyla hiçbir bilgi ve iletişim teknolojisini kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin ön öğrenmelerini yoklamak ve

öğrenme motivasyonlarını belirlemek için de çok az araç kullandıkları görülmektedir.

4.4. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri İnançları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için görüşme sorularından elde edilen öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerine ilişkin nitel veriler bölüm 3.7’de anlatıldığı gibi nicel verilere dönüştürülmüştür. Bunun sonucunda uzaktan eğitime ilişkin bilgi, sağladıkları olanaklar, işlevi, teknolojik yapı ve öğretim süreci olmak üzere dört özellik altında toplanmıştır. Bu özelliklerin içerdiği kavramlar ise Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15: Uzaktan Eğitime İlişkin Bilginin Özellikleri ve İçerdiği Kavramlar

<i>Özellikler</i>	<i>Kavramlar</i>
Sağladığı Olanaklar	Çok yönlü etkileşim
	Mekan esnekliği
	Zaman bağımsızlığı
	İlgi çekicilik
İşlevi	Amaç
	Nitelik
	Yönelik olduğu hedef kitle
Teknolojik Yapı	İletişim biçimi
	Erişilebilirlik
Öğretim Süreci	Kullanılabilirlik
	Ders işleme yöntemi
	Öğretim ilkeleri
	Öğretici sorumluluğu
	Öğrenen sorumluluğu

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin puanları ise standartlaştırılarak toplanmış ve ortalaması alınmıştır.

Çalışmaya 16 öğretim elemanı katıldığı için uzaktan eğitime ilişkin bilgi, inanç ve uygulama arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için nonparametrik test istatistiklerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

4.4.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile İnançları Arasındaki İlişki

Çalışmada inanç, özyeterlik algısı ve yarar algısı olmak üzere iki boyutlu ele alındığından, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri ile inançları arasındaki ilişki incelenirken de inanç özyeterlik algısı ve yarar algısı olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

4.4.1.1. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 4.16: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişki

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Sağladığı Olanaklara İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	13.00	5.000	0.010
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	6.45		
İşlevine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	5.38	11.500	0.128
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	9.54		
Teknolojik Yapıya İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	12	12.88	6.500	0.033
	Ortalamanın Altında Olanlar	4	7.04		
Öğretim Sürecine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	10.25	17.000	0.394
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	7.92		
Toplam Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	10.60	17.000	0.232
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	7.55		

Tablo 4.16 incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ($U=5.000$, $p=0.010$) ve teknolojik yapısına ilişkin bilgileri ($U=6.500$, $p=0.033$) ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin ortalamanın üstünde olan grup açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, ortalaması büyük olan grup açısından uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ve teknolojik yapısına ilişkin bilginin özyeterlik algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimin işlevine ilişkin bilgi, öğretim sürecine ilişkin bilgi ve toplam bilgi ile özyeterlik algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Görüşme sorularında da öğretim elemanlarının sıklıkla mekan esnekliği ile zaman bağımsızlığına vurgu yapmaları (Grafik 4.1 ve Grafik 4.2) ve uzaktan eğitimin amacı ve hedef kitlesine ilişkin ifadeleri (Grafik 4.1), onların bu konuda daha fazla bilgiye sahip olduklarını ve böylece uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara ve

teknolojik yapısı hakkında daha fazla bilgiye sahip olduklarını, bu bilginin de uzaktan eğitime ilişkin özyeterliklerini etkilediğini göstermektedir.

4.4.1.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Yarar Algıları Arasındaki İlişki

Tablo 4.17: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Yarar Algıları Arasındaki İlişki

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Sağladığı Olanaklara İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	9.30	23.500	0.649
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	8.14		
İşlevine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	8.00	22.000	0.808
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	8.67		
Teknolojik Yapıya İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	11.38	12.500	0.162
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	7.54		
Öğretim Sürecine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	13.38	4.500	0.018
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	6.88		
Toplam Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	13.40	3.000	0.005
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	6.27		

Tablo 4.17 incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin öğretim sürecine ilişkin bilgileri ($U=4.500$, $p=0.018$) ve toplam bilgileri ($U=3.000$, $p=0.005$) ile yarar algıları arasındaki ilişkinin ortalamanın üstünde olan grup açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, ortalaması büyük olan grup açısından uzaktan eğitimin öğretim sürecine ilişkin bilgi ve toplam bilginin yarar algısı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitimin sağladığı olanaklara, işlevine ve teknolojik yapısına ilişkin bilgi ile yarar algısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerinin yarar algıları üzerinde anlamlı olmasının sebebi bilginin inancı etkileyen faktörlerden biri olması şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Grafik 4.6 ve Grafik 4.7'den hatırlanacak olursa öğretim elemanlarının öğretim sürecine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu bulunmuştu. Bu soruda öğretim sürecine ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmanın, uzaktan eğitime ilişkin yarar algısı üzerinde daha fazla etkileye sahip olmasının bilgi ve inanç arasındaki ilişkiden kaynaklı olduğu söylenebilir.

4.4.2. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Uygulamaları Arasındaki İlişki

Tablo 4.18: Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgileri ile Uygulamaları Arasındaki İlişki

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Sağladığı Olanaklara İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	11.80	11.000	0.061
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	7.00		
İşlevine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	5.13	10.500	0.101
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	9.63		
Teknolojik Yapıya İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	11.75	11.000	0.115
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	7.42		
Öğretim Sürecine İlişkin Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	4	10.00	18.000	0.467
	Ortalamanın Altında Olanlar	12	8.00		
Toplam Bilgi	Ortalamanın Üstünde Olanlar	5	10.20	19.000	0.335
	Ortalamanın Altında Olanlar	11	7.73		

Tablo 4.18'e göre uzaktan eğitime ilişkin bilgileri ile uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu da bilginin inancı etkileyen bir faktör olmasına karşılık (Tablo 4.16 ve Tablo 4.17), uygulamalar üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durumda uzaktan eğitime ilişkin az bilgisi olanlarla daha fazla bilgisi olanların, uzaktan eğitim sürecinde benzer uygulamaları gerçekleştirdiği söylenebilir.

4.4.3. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları ile Uygulamaları Arasındaki İlişki

Tablo 4.19. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları ile Uygulamaları Arasındaki İlişki

	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>SD</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Özyeterlik Algısı	Ortalamanın Üstünde Olanlar	8	12.25	1	2.000	0.002
	Ortalamanın Altında Olanlar	8	4.75			
Yarar Algısı	Ortalamanın Üstünde Olanlar	9	8.06	1	27.500	0.672
	Ortalamanın Altında Olanlar	7	9.07			

Tablo 4.19 incelendiğinde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algıları ($U=2.000$, $p=0.012$) ile uygulamaları arasındaki ilişkinin ortalamanın üstünde olan grup açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Sıra ortalamalarına bakıldığında, ortalaması büyük olan grup açısından uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısının uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitime ilişkin yarar algısı ile uzaktan eğitim uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Zaten öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarının öz yeterlik algılarına oranla düşük olması göz önüne alındığında, yarar algısı ve uygulama arasında anlamlı bir ilişkinin çıkmamasının doğal olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, genel olarak uzaktan eğitime ilişkin bilginin uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algısını sistemsel ve teknolojik olanaklar açısından etkilediği görülmektedir. Buna paralel olarak uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algısının da uzaktan eğitim uygulamalarını etkilediği bulunmuştur. Bu da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ve teknolojilerine ne kadar hakimse, uzaktan eğitim uygulamalarını daha iyi gerçekleştirebileceklerine inandıklarını ve bunu da uzaktan eğitim uygulamalarına yansıttıklarını göstermektedir. Ancak uzaktan eğitime ilişkin bilgi uzaktan eğitime ilişkin yarar algısını etkilerken, yarar algısının uzaktan eğitim uygulamalarını etkilemediği görülmektedir. Görüşme sorularında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşlerine (Grafik 4.1 ve Grafik 4.10) rağmen, uzaktan eğitime ilişkin yarar algısı ölçeğine verdikleri yanıtlarda, madde ortalamalarının çok düşük olmadığı gözlenmiştir. Bunun sebebi öğretim elemanlarının görüşme sorularına yanıt verirken gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim uygulamalarını göz önüne alarak yanıt vermiş olabilecekleri, ancak yarar algısı ölçeğini doldururken kendi uygulamalarından bağımsız olarak yanıt vermiş olabilecekleri ihtimalini doğurmaktadır. Bu durumun da öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yarar algıları ile uygulamaları arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmamasını etkilediği söylenebilir.

4.5. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Mevcut Olanakları

Uzaktan eğitim sisteminin psikolojik yapısı kapsamında, uzaktan eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan öğreticilerin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkileri daha iyi yorumlayabilmek için uzaktan eğitim merkezlerinin sahip olduğu olanakların incelenmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim

elemanlarının uzaktan eğitim merkezlerinin kendilerine sağlamış olduğu olanaklar ve teknolojik alt yapının yeterliliği de incelenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için üniversitelerinin/uzaktan eğitim merkezlerinin kendilerine sunmuş olduğu mevcut teknolojik olanaklar nicelik, teknik özellikler ve kullanım kolaylığı açısından incelenmiştir.

Tablo 4.20: Üniversitelerin/Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Sağladığı Teknolojik Araçlar

	Sayı açısından								Teknik özellikler açısından						Kullanım açısından					
	Yok		Yetersiz		Kabul edilebilir		Yeterli		Yetersiz		Kabul edilebilir		Yeterli		Kolay		Kabul edilebilir		Zor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgisayar	3	18.75	0	00.00	1	06.25	12	75.00	1	06.25	3	18.75	9	56.25	8	50.00	4	25.00	0	00.00
Kamera	2	12.50	0	00.00	2	12.50	11	68.75	0	00.00	1	06.25	12	75.00	11	68.75	2	12.50	0	00.00
Ses sistemi	2	12.50	0	00.00	4	25.00	9	56.25	0	00.00	4	25.00	9	56.25	11	68.75	2	12.50	0	00.00
Ses/video odası	5	31.25	0	00.00	0	00.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	4	25.00	1	06.25	3	18.75	1	06.25
Projeksiyon	7	43.75	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	1	06.25	1	06.25	1	06.25	0	00.00
Tablet	8	50.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00	1	06.25	0	00.00
Akıllı tahta	7	43.75	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	2	12.50	2	12.50	1	06.25	0	00.00
Akıllı sınıf	7	43.75	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	1	06.25	1	06.25
Akıllı telefon	8	50.00	0	00.00	0	00.00	1	06.25	0	00.00	0	00.00	1	06.25	1	06.25	0	00.00	0	00.00
Diğer (Dijital Kalem)					1	06.25							1	06.25	1	06.25				
Diğer (Grafik Tablet)					1	06.25							1	06.25	1	06.25				

Tablo 4.20 incelendiğinde, uzaktan eğitim sisteminin yürütülebilmesi için gerekli olan bilgisayar, ses sistemi ve kameranın nicelik ve teknik özellikler açısından yeterli, kullanım açısından kolay olduğu görülmektedir. Ancak bazı öğretim elemanları uzaktan eğitim derslerini yürütebilmek için uzaktan eğitim merkezinin ya da üniversitenin bilgisayar (3 kişi), kamera (2 kişi) ve ses sistemini (2 kişi) sağlamadığını ve şahsi bilgisayarlarını kullanmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Buna ek olarak öğretim elemanlarının yarısı (8 kişi) uzaktan eğitim merkezlerinin akıllı telefon ve tablet; 7'si ise projeksiyon, akıllı sınıf ve akıllı tahta imkanı sunmadığını ifade ederken, 5 kişi de ses ve video odasının olmadığını belirtmiştir.

Teknolojik araçlara bakıldığında, uzaktan eğitim uygulamalarının temel düzeyde yürütülebilmesi için gerekli olan bilgisayar, kamera, ses sistemi ve internetin yeterli olduğu söylenebilir. Ancak farklı uygulamalar gerçekleştirmek için mevcut olanakların çok da yeterli olmadığı, olsa da öğretim elemanlarının bu olanakları kullanmayı tercih etmediği görülmektedir (Tablo 4.6).

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının üniversitelerinin ya da uzaktan eğitim merkezlerinin kendilerine sağlamış olduğu internet bağlantı hızına ilişkin görüşleri ise şu şekildedir:

Tablo 4.21: Üniversitelerin/Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Sağladığı İnternet Bağlantı Hızı

	Yetersiz		Kabul Edilebilir		Yeterli	
	f	%	f	%	f	%
İnternet bağlantı hızı	5	31.25	6	37.50	5	31.25

Tablo 4.21 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarından 5'i (%31.25) üniversitelerinin ya da uzaktan eğitim merkezlerinin sağlamış olduğu internet bağlantı hızının yeterli olduğunu belirtirken, 6'sı (%37.25) kabul edilebilir olduğunu ve 5'i (%31.25) yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, görüşme sırasında bazı öğretim elemanlarının sistemin sürekli kopması sebebiyle düzenli olarak ders işleyemedikleri ifadelerini destekler niteliktedir:

“Bizim şuan bulunduğumuz ortamda, şu binada internet erişimimiz çok sağlıklı olmadığı için her üç dakika da bir yayın kesiliyor. Her üç dakikada bir ben bir daha yeni baştan yüklemek zorunda kalıyorum. Her bir yükleme de beş dakikadan aşağı sürmüyor. Düşün altmış dakikalık bir derste ben on defa sistemi yüklemeye kalksam, o iki saate çıkacaktır yani bunların olması gerekiyor” [K13]

Bazı öğretim elemanları internet alt yapısından kaynaklı bu sorunların hem öğrencilerin motivasyonunu hem de kendi motivasyonlarını etkilediğini de ifade etmiştir.

“Teknoloji seçerken bence, internet altyapısının çok sağlam olması lazım. Ben ilk zamanlarda derslerime girdiğimde, sekiz on kere dersimden kopuyordum, tekrar geliyordum. Benim motivasyonum kayboluyordu, öğrencinin motivasyonu kayboluyordu. Ben girdikten iki üç dakika sonra öğrenci hala sesinizi duyamıyoruz, alamıyoruz gibi ses ve görüntü senkronizesinin bozulduğunu söylüyordu. Bence bunun olması lazım gerekli teknolojik altyapıda” [K16]

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ilişkin yarar algısına bakıldığında da, “öğrenmeye motive eder” maddesinin en düşük ortalamaya sahip maddelerden biri olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında uzaktan eğitimde motivasyonu etkileyen faktörlerden birinin, sistem ve internet altyapısı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.22: Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Teknik Destek Sağlama ve Hizmetçi Eğitim Verme Durumu

		<i>f</i>	<i>%</i>
Teknik Destek	<i>Evet</i>	16	100.00
	<i>Hayır</i>	0	00.00
Hizmetçi Eğitim	<i>Evet</i>	2	12.50
	<i>Hayır</i>	14	87.50

Tablo 4.22 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretim elemanlarının tamamı (%100) uzaktan eğitim merkezlerinin ihtiyaç duydukları anda sadece teknik destek sağladığını ifade ederken, çoğunluğu (%87.50) süreç içinde uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sistemi içinde yer alan öğrenci, öğretici, yönetim, uzmanlar ve teknik ekip arasındaki ilişkinin topluluğu meydana getirdiği düşünüldüğünde, uzaktan eğitim sistemi içinde tanımlanan organizasyon yapısı ve sosyal yapı arasındaki etkileşimin çok güçlü olmadığı söylenebilir.

4.6. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Yapısı ve İşleyişi

Uzaktan eğitim sisteminin teknolojik alt yapısına ilişkin bilgi edinebilmek için uzaktan eğitim merkezlerinin sahip olduğu olanaklar bölüm 4.5’de incelemiştir. Buna ek olarak uzaktan eğitim sisteminin organizasyon yapısına ilişkin de fikir sahibi olabilmek ve sistem içindeki yapıların etkileşimini açıklayabilmek için uzaktan eğitimin yapısı ve

işleyişi hakkında da çalışmanın yürütüldüğü üç üniversitenin uzaktan eğitim merkez yöneticilerinden bilgi alınmıştır.

YÖK'ün belirlediği, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44 üncü ve 46 ncı maddelerine dayanılarak hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esaslar” çerçevesinde açılan uzaktan eğitim merkezleri doğrudan rektörlüğe bağlı olarak görev yapmaktadır. Bu yönetmelik çerçevesinde, uzaktan eğitim yapısının ve işleyişinin nasıl olması gerektiğine yönelik program ve ders açma, öğretimin uygulanması, öğrenci kabulü, ölçme-değerlendirme, öğretim elemanlarının görevlendirilmesi ve mali hükümler olmak üzere bazı açıklamalara yer verilmiştir. Mevcut durumda bu usul ve esasların ne kadar uygulanabildiğini belirlemek amacıyla, araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim merkezlerinin yöneticileri ile kendi uzaktan eğitim sistemleri hakkında görüşme yapılmış ve alınan yanıtlar Tablo 4.23.'de özetlenmiştir.

Tablo 4.23: Uzaktan Eğitim Merkez Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Sistemlerine İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Üniversite Merkez Yöneticisi</i>	<i>Görüş</i>
Teknik Alt Yapı	A	Uzaktan eğitimin çok iyi teknik ve donanımsal altyapıya sahip olması gerektiğini ifade etmiştir.
Yönetim Desteği	A	Üst yönetim yani rektörlük desteği olmadan uzaktan eğitimin yürütülmesinin zor olduğunu vurgulamıştır.
	C	Merkez kurulduğundan beri uzaktan eğitim programları açabilmek için tüm bölümlere uzaktan eğitimi tanıttıklarını ve üst yönetimle iletişime geçtiklerini ancak bu seneye kadar hep olumsuz dönüt aldıklarını belirtmiştir.
Akademik Yapılanma	A	Uzem'in kendine özel akademik bir kadrosu olmadığı için bölümün asistanlarını görevlendirdiklerini ifade etmiş, bu nedenle bölüm kadrosunun şiştiğini ve asistanların kendi istedikleri alanlarda çalışmadıklarını belirtmiştir.
	B	Kendi oluşturdukları profesyonel bir ekip olmadığını ve Uzem'de görevli memurların uzaktan eğitimi yürüttüğünü ifade etmiştir.
	C	Kadrolarının üç öğretim üyesi ve bir memurdan oluştuğunu ifade eden yönetici, özellikle içerik hazırlama ve öğretim tasarımı ile ilgili uzmanlarının olmadığını ifade etmiştir. Buna ek olarak Uzem bünyesinde kısmi zamanlı öğrencilerin çalıştığını da belirtmiştir.
Gönüllülük	A	Üç üniversitenin uzaktan eğitim merkez yöneticisi de uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının bu sisteme gönüllü olarak katılmadıklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine sadece maddi açıdan olumlu baktıklarını vurgulamışlardır.
	B	
	C	
Görevlendirme	C	Öğretim elemanlarından birçoğunun uzaktan eğitimde ders vermek istememesine rağmen bölüm başkanları ya da ilgili birim yöneticisi tarafından zorla ders verildiğini ifade etmiştir.
Başarı Durumu	A	Yüz yüze eğitim ile fark olmadığını hatta bu sene uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze eğitim öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

	B	Yüz yüze eğitime oranla uzaktan eğitimde başarı durumunun düşük olduğunu ifade etmişlerdir.
	C	
Derse Devam Durumu	A	Asenkron yapılan ortak derslerde devam zorunluluğu bulunmadığını ama senkron olarak yaptıkları dersler için devam zorunluluğu olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak senkron olarak yapılan derslerde bütün öğrencilerin derse katılmasına rağmen okul kültürünün oluşmadığını da vurgulamıştır.
	B	Uzaktan eğitimle verilen dersler için devam zorunluluğu şartı olmadığını ve bu nedenle derse katılım oranının düşük olduğunu belirtmişlerdir.
	C	
Ders Yüğü	C	Haftalık 30 saat dersi olan ve birden fazla şubesi olan hocaların olduğunu belirten yönetici, bazı öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde çok fazla ders verildiğine dikkat çekmiştir.

A üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi uzaktan eğitimin çok iyi teknik ve donanımsal altyapıya sahip olması gerektiğini ifade ederken, üst yönetim yani rektörlük desteği olmadan uzaktan eğitimin yürütülmesinin zor olduğunu vurgulamıştır. C üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi ise merkez kurulduğundan beri uzaktan eğitim programları açabilmek için tüm bölümlere uzaktan eğitimi tanıttıklarını ve üst yönetimle iletişime geçtiklerini ancak bugüne kadar hep olumsuz dönüt aldıklarını ifade etmiştir. Ama bu sene rektörlüğün ortak dersler kapsamında Yabancı Dil, Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi derslerini uzaktan eğitimle verme kararı aldığını belirtmiştir.

Üç üniversitenin uzaktan eğitim merkez yöneticisi de uzaktan eğitim merkezlerinin akademik yapılanması olmadığına dikkat çekmiştir. A üniversitesinin merkez yöneticisi bölüm asistanlarını görevlendirdiklerini ifade ederken, B üniversitesinde uzaktan eğitim merkezinde memurların görev yaptığı, C üniversitesinde ise üç öğretim üyesi ve kısmi zamanlı öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarını yürüttüğü belirlenmiştir. Ancak uzaktan eğitim merkez yöneticileri uzaktan eğitimin daha nitelikli bir noktaya taşınması için öğretim tasarımcısı, senaryo uzmanı, eğitim teknolojü, web tasarımcısı gibi alanında uzman kişilerden oluşan bir ekiple bu sistemin daha etkili olacağını dile getirmişlerdir. Buna paralel olarak YÖK'ün usul ve esaslarının 5. maddesinde bir "uzaktan öğretim çalışma grubu" ifade edilmekle beraber bu grupta kimlerin yer alacağına ve bu kişilerin görevlerine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmamıştır.

Yine üç üniversitenin uzaktan eğitim merkez yöneticisi uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının bu sisteme gönüllü olarak katılmadıklarını ifade etmiştir. B üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi, öğretim elemanlarının teknik ve donanımsal altyapı eksikliğinden dolayı uzaktan eğitimde ders vermek istemediklerini

ancak bu sorunu ortadan kaldırmak için uzaktan eğitim merkezine son teknoloji cihazlar alarak ses/video odaları yapmaları ve altyapıyı güçlendirmelerine rağmen öğretim elemanlarının uzaktan eğitim merkezine gelmediklerini vurgulamıştır. Buna ek olarak uzaktan eğitim merkez yöneticileri öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine sadece maddi açıdan olumlu baktıklarını da dile getirmişlerdir. A üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi, ilk uzaktan eğitim programları açıldığında öğretim elemanlarının kamera karşısında ders anlatmaya şiddetle karşı çıktıklarını ancak ders ücretlerin normalin üç katı olduğunu duyduklarında ise durumun değiştiğini ve ders vermeyi kabul ettiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde C üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi de şubelerin birleştirilmesiyle öğretim elemanlarının 4 saatlik bir dersi bir saat işleyip 4 saat ücreti aldıklarını ve böylelikle öğretim elemanlarının ders yükleri azalmasına rağmen ders ücretlerinin değişmemesinden memnun olduklarını ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim merkez yöneticilerine uzaktan eğitimle verilen derslerin başarı durumu sorulduğunda, A üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi yüz yüze eğitim ile fark olmadığını hatta bu yıl uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze eğitim öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ancak B ve C üniversitelerinin uzaktan eğitim merkez yöneticileri yüz yüze eğitimi oranla uzaktan eğitimde başarı durumunun düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin derslere katılım durumları sorulduğunda ise, A üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi asenkron yapılan ortak derslerde devam zorunluluğu bulunmadığını ama senkron olarak yaptıkları dersler için devam zorunluluğu olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak senkron olarak yapılan derslerde bütün öğrencilerin derse katılmasına rağmen okul kültürünün oluşmadığını da vurgulamıştır. B ve C üniversitelerinin uzaktan eğitim merkez yöneticileri uzaktan eğitimle verilen dersler için devam zorunluluğu şartı olmadığını belirtmiştir. C üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi öğrencilerin derse katılmaması durumunda öğretim elemanın da on dakika bekledikten sonra sistemden çıktığına ve bu nedenle neredeyse hiç ders işlenmediğine dikkat çekmiştir.

Ayrıca C üniversitesinin uzaktan eğitim merkez yöneticisi bazı öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde çok fazla ders verildiğini vurgulamıştır. Haftalık 30 saat dersi olan ve ikiden fazla şubede ders veren öğretim elemanlarının psikolojisinin bozulduğunu ve istemedikleri halde ders vermeye mecbur kaldıklarını ifade etmiştir. YÖK'ün

belirlediği kurallar çerçevesinde bir öğretim elemanının ikiden fazla şubede ders yürütemeyeceğini ifade eden yönetici, ilgili birimlerin yönetim kurulları tarafından bu kuralın dışına çıkıldığını ve öğretim elemanı istememesine rağmen zorla ders verildiğini ifade etmiştir.

Bu bulgulardan hareketle uzaktan eğitim sisteminde teknolojik alt yapıda eksiklikler olduğu ve organizasyon yapısının tam olarak oluşturulamadığı görölmektedir. Böyle bir sistem içinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkinin sadece sistemi daha iyi bilen ve yöneten öğretim elemanları açısından anlamlı çıkması doğal bir sonuçtur. Nitekim sistemin çıktıları olan öğrencilerin sisteme katılmaması ve başarılarının düşük olması da uzaktan eğitim sisteminin ne kadar etkili olduğunun göstergeleridir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitim bir sistem olarak tanımlanmış, bu sistemin asıl kullanıcıları olduğu düşünülen öğretmenler üzerine odaklanılmış ve sistemin yeterince üzerinde durulmamış psikolojik yapısına ait bileşenleri incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgileri, inançları ve uygulamalarını incelemek amacıyla beş bölümden oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri açık uçlu görüşme sorularıyla, inançları araştırmacı tarafından geliştirilen özyeterlik algısı ve yarar algısı ölçekleriyle, uygulamaları ise seçimli sorularla elde edilmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgilerine ait bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının uzun süredir uzaktan eğitimde ders vermesine karşılık, uzaktan eğitime ilişkin bilgilerinin net olmadığı, uzaktan eğitimin sağladığı olanakları ön plana çıkardıkları ve uzaktan eğitimde gerçekleştirdikleri etkinliklerden yola çıkarak tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Tuncer ve Tanaş (2011) da yaptıkları çalışmada akademisyenlerin uzaktan eğitimi öğrenen ve öğreticinin farklı mekanlarda bulunması ve eğitimin teknoloji ile yürütülmesi şeklinde tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada ülkemizde giderek yaygınlaşan uzaktan eğitimin ne olduğuna ilişkin ortak bir görüş oluşmadığı ve aslında tanınmayan bir sistem içinde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin yürütüldüğü söylenebilir.

Görüşme sorularına ilişkin bulgularda dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretici ve öğrenen rolleri ile öğrenme-öğretme ilkelerine verilen yanıtların sınırlı ve yetersiz olmasıdır. Bu durum öğretimsel sürece ilişkin konularda boşluklar olduğunu göstermektedir. Nitekim Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011) da yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik pedagoji desteğine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin inançlarına ait bulgular incelendiğinde, öğretmen elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Sistemi tanımayan, sisteme ilişkin çok net bilgisi olmayan öğretmen elemanlarının, sistemi yönetmede kendilerine güvendikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin yarar algılarının sadece mekan esnekliği ve zaman bağımsızlığı gibi uzaktan eğitimin sağladığı olanaklar açısından yüksek olduğu, öğrenme-öğretme süreci ve özellikle öğrenene katkı açısından düşük olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak görüşme sorularında da öğretmen elemanlarının etkileşim yoksunluğu ve iletişim eksikliğinden kaynaklı uzaktan eğitimi yararlı bulmadıkları, hatta sıkıntılı ve verimsiz bir sistem olarak gördükleri ve eğitim-öğretimin tamamen uzaktan eğitimle sağlanamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Düzakın ve Yalçınkaya (2008)'nin yaptıkları çalışmada da öğretmen elemanlarının yarısından fazlası, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını vurgulamışlardır.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen elemanlarının uzaktan eğitim sisteminin yürütülmesi için gerekli olan donanımları kullandıkları, buna paralel olarak anlatı, metin ve görsellerden yararlanarak uygulamalarını gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Aktuğ (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmen elemanlarının uzaktan eğitim sisteminin öğretim sürecinde genellikle sunuş yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bununla beraber öğretmen elemanlarının e-posta hariç bilgi ve iletişim teknolojilerini öğretimsel amaçlı kullanmadıkları, öğrenme yönetim sistemi modülleri ve canlı sınıf sistemi fonksiyonlarından da sadece birkaçını yoğun olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemine ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu düşünüldüğünde, öğretmen elemanlarının yüz yüze öğretim sürecine benzer uygulamalar gerçekleştirdikleri ve uzaktan eğitimin yapısı gereği farklı dinamikleri olduğu göz önünde bulundurmadan yüz yüze eğitimdeki deneyimlerini uzaktan eğitime aktardıkları söylenebilir. Zira Kagan (1992) da öğrencilerin yeni bir teknoloji ile karşılaştıklarında, bu teknolojiyi genellikle önceki deneyimlerine ve inançlarına paralel olarak kullanma eğiliminde olduklarına dikkat çekmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri ve inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, uzaktan eğitimin sağladığı olanakların farkında olan ve öğretim sürecini daha bilinçli yöneten öğretmen elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin özyeterlik

algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna paralel olarak öğretim sürecine ve uzaktan eğitime ilişkin bilgi yarar algısını etkilemektedir. Kim, Kim, Lee, Spector ve DeMeester (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilgileri ile inançları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri ve uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, bilgi ve uygulama arasındaki herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum bilginin davranışları yordamada inanç kadar güçlü olmaması ile açıklanabilir (Pajares, 1992 ve Kagan, 1992).

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin inançları ile uygulamaları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, özyeterlik algısının uygulama üzerinde etkili olduğu ancak yarar algısı ile uygulama arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirebileceklerine inandıklarını ancak uzaktan eğitim sistemine ve teknolojilerine ilişkin yeterli bilgiye sahip olsalar da, uzaktan eğitimin yararlı olduğuna inanmadıkları için uygulamalarına yansıtmadıklarını göstermektedir. Benzer şekilde Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur ve Sendurur (2012) da öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları çalışmada kişisel bilgi ve becerilerin teknoloji kullanımını engellemediğini ancak inancın teknoloji uygulamalarıyla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada uzaktan eğitim bir sistem olarak ele alındığından, bu sistemin mevcut olanaklarının ve işleyişinin öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin bilgileri, inançları ve uygulamalarını etkileyebilecek unsurlar olduğu düşünüldüğünden, çalışmanın yürütüldüğü üniversitelere bağlı uzaktan eğitim merkezlerinin olanakları incelenmiş ve uzaktan eğitim merkezlerinin yapısı ve işleyişi hakkında merkez yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre, uzaktan eğitim merkezlerinin uzaktan eğitimin yürütülebilmesi için gerekli olan bilgisayar, kamera, ses sistemi ve interneti yeterli düzeyde sağladığı ancak farklı uygulamalar gerçekleştirmek için sunulan teknolojik altyapı ve donanımların yeterli olmadığı, olsa da öğretim elemanlarının bunu teknolojileri kullanabilecek ve öğrenme-öğretme sürecine entegre edebilecek bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Buna ek olarak uzaktan eğitim merkezlerinin öğretim elemanlarına canlı derslerde anlık teknik destek sunduğu, ancak uzaktan eğitim sisteminin kullanılmasına, içeriğin hazırlanmasına, materyal geliştirilmesine gibi konularda hizmetiçi eğitim vermediği

görülmektedir. Oysa Düzakın ve Yalçinkaya (2008) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının eğitim teknolojileri konusunda düzenli aralıklarla hizmetiçi eğitim almaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim merkezlerinin yöneticileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, uzaktan eğitimde akademik yapılanma olmamasından kaynaklı düzenli bir çalışma ekibi oluşturulamadığı görülmüştür. Nitekim Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011) da yaptıkları çalışmada içerik geliştirici, yazılım geliştirici, sistem ve ağ uzmanı, teknik destek, eğitimciler, proje yöneticileri ve tanıtım ve organizasyon sorumlularından oluşan bir ekibe ihtiyaç duyulduğu vurgulamışlardır. Buna ek olarak uzaktan eğitim yönetmeliğinde de çalışma grubu ifade edilmesine karşılık, bu grupta kimlerin yer alacağı ve görev tanımlamalarına ilişkin bilgi bulunmadığı, zaten on sayfadan oluşan yönetmeliğin yarısının mali hükümlere ayrıldığı tespit edilmiştir.

Bununla beraber öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders vermeye gönüllü olmadıkları, uzaktan eğitimde ders vermek istemedikleri halde bu duruma zorlandıkları ve haftalık uzaktan eğitim ders yüklerinin fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan bakıldığında, uzaktan eğitimin kurumsal çerçevesi ve kuralları belli olmayan bir yapısının olduğu görülmektedir.

Ayrıca uzaktan eğitim merkez yöneticileri tarafından ifade edilen, uzaktan eğitim derslerine katılımın az olması ve öğrencilerin başarısının düşük olması da sistemin etkili olmadığının bir göstergesidir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, ileriki araştırmalara ve uygulamalara dönük öneriler aşağıda sıralanmıştır.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Bu çalışmada öğretim elemanların uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin veriler uzaktan eğitimde etkileşimi sağlama biçimleri, kullandıkları teknolojiler ve materyaller, kullandıkları öğrenme yönetim sistemi ve canlı sınıf sistemi araçları ile kullanım sıkları ve bu teknoloji ve araçları kullanım amaçlarını içeren seçimli sorularla elde edilmiştir. Başka çalışmalarda canlı sınıf

derslerinin gözlenmesi ile uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin derinlemesine bilgi edinilebilir.

- Bu çalışmada uzaktan eğitim sisteminin sosyal yapısı içinde yer alan öğretilere odaklanılmıştır. Öğrenenlerin de bu sisteme doğrudan maruz kalan kişiler olduğu düşünüldüğünde, çalışmaya öğrenci görüşleri de eklenerek yeniden düzenlenebilir.
- Çalışmada psikolojik yapıya yönelik sadece uzaktan eğitime ilişkin bilgi, özyeterlik ve yarar algısı ele alınmıştır. Uzaktan eğitime yönelik beceri, tutum, motivasyon, topluluk hissi gibi başka değişkenler açısından inceleyebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

- Uzaktan eğitim merkezleri kurulurken, sistemin gerektirdiği teknik ve donanımsal alt yapının iyi bir şekilde oluşturulması,
- Uzaktan eğitim merkezlerinin, sadece YÖK'ün belirlediği usul ve esaslara bağlı kalmadan, kendi sistemlerinin yapısı ve işleyişine ilişkin kuralları net olarak belirlemesi,
- Uzaktan eğitim merkezlerinin eğitim felsefelerini ve hangi uzaktan eğitim modelini benimsediklerini ortaya koyması,
- Uzaktan eğitim merkezlerinin benimsedikleri felsefe ve uygulayacakları modele göre, kendi amaçlarına hizmet edebilecek bir öğrenme platformu seçmeleri,
- Uzaktan eğitim uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, uzman çalışma ekibinin oluşturulması ve bu ekipte yer alan kişilerin görev ve sorumluluklarının tanımlanması,
- Uzaktan eğitim sistemi içinde yer alan merkez yönetim, çalışma ekibi, öğretiler ve öğrenenler arasında iletişimin sağlanması,
- Uzaktan eğitim derslerinin yürütülmesi için öğretim elemanlarının görevlendirilmesinde gönüllülük ilkesinin göz önünde bulundurulması,
- Uzaktan eğitimde öğretilere ve öğrenenlere sistemin kullanımına ilişkin eğitim verilmesi ve uygulamaların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgilendirme yapılması,

- Öğreticilerin süreç içinde hem teknik, hem pedagojik olarak desteklenmesi ve bunun için çalışma ekibiyle işbirliği yapılması gerektiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açılıarı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arseven, A., Gür, T., & Dilci, T. (2013). Geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçişte öğretmen adaylarının görüş ve değerlendirmeleri; bir söylem analizi. *Karadeniz-Blacksea-Черное море*, (18), 123-135.
- Aydın, C. Ç. ve Biroğul, S. (2008). E-öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 31-36.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Brush, T., Glazewski, K. D., & Hew, K. F. (2008). Development of an instrument to measure preservice teachers' technology skills, technology beliefs, and technology barriers. *Computers in the Schools*, 25(1-2), 112-125.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*. In D. Berliner, & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan Library Reference.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Dinç, E., & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Düzakın, E., Yalçinkaya, S. (2008). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve çukurova üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 225-244.
- Ergin, H. ve Kırbaş, İ. (2015). *E-öğrenmede yaygın kullanılan açık kaynak kodlu öğrenim yönetim sistemlerinin kıyaslamalı karşılaştırması*. Akademik Bilişim, Eskişehir, 4-6 Şubat.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A. , Ottenbreit-Leftwich, A. T. , Sadik, O. , Sendurur, E. & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Erturan, N.Y., Çevik, R., Gürel, N. A. ve Çağıltay, K. (2012). *Eğitimde webinar (sanal sınıf) kullanımı: Ticari (adobe connect) ve açık kaynak (openmeetings) webinar uygulamalarının karşılaştırılması*. Akademik Bilişim, Uşak, 1-3 Şubat.

- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hawkins, B. L. (1999) Distributed learning and institutional restructuring. *Educom Review* 34(4), 12-15, 42-44.
- Horzum, M.B. (2003). Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 246-262.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın, 259-269.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Khader, F. R. (2012). Teachers' pedagogical beliefs and actual classroom practices in social studies instruction. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(1), 73-92.
- Kışla, T., Sarsar, F., Arıkan, Y. D., Meşhur, E., Şahin, M. ve Kokoç, M. (2010). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinde karşılaşılan problemler. *NWSA: Education Sciences*, 5(1), 1-18.
- Kim, C. , Kim, M. K. , Lee, C. , Spector, M. & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29, 76-85. doi:10.1016/j.tate.2012.08.005
- Mclsaac, S.M. & Gunawardena, S.L. (1996). *Distance education*. In Jonassen, D. (Ed.). *Handbook of research in educational communication and technology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. Canada: Wadsworth.
- Niederhauser, D. S., & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17, 15–31.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 417-441.
- Simonson, M. (2001). Distance education and online instruction: Profession or Field?. *The Quarterly Review of Distance Education*, 2(4), 301-302.

Sistem. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Sistem>, 04.05.2015 tarihinde erişilmiştir.

Skulmoski, G. J.; Hartman, F. T. ve Krahn, J. (2007). The Delphi Method for Graduate Research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1–21.

Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.

Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat ve Tunceli Üniversiteleri örneği). *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. (2010). Uzaktan eğitim sistemine geçişin esas öğeleri olan öğretim elemanları ve öğrencilerin bakış açıları, T. G. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Ed.). *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar* (s. 27-48). Ankara: Eflatun Yayınevi.

Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). *Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri*. Akademik Bilişim, Malatya, 2-4 Şubat.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433-422

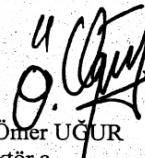
17 Şubat 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 30.01.2015 tarih ve 191 sayılı yazınız.

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Merve YILDIZ'ın, Prof. Dr. Mukaddes ERDEM danışmanlığında yürüttüğü "Uzaktan Eğitim Programlarında Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi, İnanç ve Uygulamaları Arasındaki İlişkiler" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Şubat 2015 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 - Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM MERKEZİ BULUNAN DEVLET VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ

DEVLET ÜNİVERSİTELERİ		
	ÜNİVERSİTENİN ADI	UZAKTAN EĞİTİM BİRİMİNİN ADI
1	Adnan Menderes Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Uzaktan Eğitim
3	Ahmet Yesevi Üniversitesi	Türkiye Türkçesiyle Uzaktan Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama Merkezi
4	Akdeniz Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
5	Amasya Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
6	Anadolu Üniversitesi	Açık Öğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Programları Portalı
7	Ankara Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
8	Atatürk Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
9	Balıkesir Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
10	Bartın Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
11	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Sitesi
12	Bingöl Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
13	Bitlis Eren Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
14	Bülent Ecevit Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
15	Celal Bayar Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
16	Cumhuriyet Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
17	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
18	Çukurova Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
19	Dicle Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
20	Dokuz Eylül Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
21	Dumlupınar Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
22	Düzce Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
23	Ege Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Portalı
24	Erzincan Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
25	Eskişehir Osmangazi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
26	Fırat Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
27	Gazi Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
28	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
29	Hacettepe Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
30	İnönü Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
31	İstanbul Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
32	İstanbul Teknik Üniversitesi	Uzaktan eğitim merkezi
33	İstanbul Ticaret Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
34	Kafkas Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
35	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
36	Karabük Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
37	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
38	Kırıkkale Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
39	Kocaeli Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
40	Marmara Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
41	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
42	Mersin Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
43	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
44	Mustafa Kemal Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
45	Namık Kemal Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
46	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
47	On Dokuz Mayıs Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
48	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Programları
49	Sakarya Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

50	Selçuk Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
51	Süleyman Demirel Üniversitesi	Uzaktan eğitim meslek yüksekokulu
52	Trakya Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
53	Uşak Üniversitesi	Uzaktan Eğitim MYO
54	Yalova Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
55	Yıldız Teknik Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
56	Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
57	Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi

VAKIF ÜNİVERSİTELERİ

	ÜNİVERSİTENİN ADI	UZAKTAN EĞİTİM BİRİMİNİN ADI
1	Atılım Üniversitesi	Uzaktan Eğitim
2	Bahçeşehir Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Birimi
3	Başkent Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
4	Beykent Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
5	Bezmialem Vakıf Üniversitesi	Uzaktan Eğitim
6	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi	Uzaktan eğitim Merkezi
7	Fatih Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Platformu
8	Gediz Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
9	Gelişim Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
10	Işık Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
11	İstanbul Arel Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
12	İstanbul Aydın Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
13	İstanbul Gelişim	Uzaktan Eğitim Merkezi
14	İstanbul Aydın Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
15	İstanbul Kültür Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
16	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Öğrenme Yönetim Sistemi
17	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü	Uzaktan Eğitim Merkezi
18	Maltepe Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Birimi
19	Melikşah Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
20	Mevlana Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
21	Okan Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Merkezi
22	Üsküdar Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
23	Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
24	Zirve Üniversitesi	Uzaktan Eğitim Sistemi

EK 3. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA UZAKTAN ÖĞRETİME İLİŞKİN USUL VE ESASLAR

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA UZAKTAN ÖĞRETİME İLİŞKİN

USUL VE ESASLAR

(Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak, Tanımlar

Amaç

MADDE 1- (1) Bu Usul ve Esasların amacı, yükseköğretim kurumlarında, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde uzaktan öğretim programları açılması ile birinci ve ikinci öğretimde bazı derslerin uzaktan öğretim yöntemiyle verilmesine ilişkin usul ve esasları belirlemektir.

Kapsam

MADDE 2- (1) Bu Usul ve Esaslar, yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim programlarının açılabileceği alanlar, uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ve kredi miktarları, ders materyalinin hazırlanması, sınavlarının yapılma şekli, yükseköğretim kurumları arasında bu amaçla yapılacak protokoller ile uzaktan öğretime ilişkin diğer hususlar ile yapılacak ödemeleri kapsar.

(2) Vakıf yükseköğretim kurumlarında yürütülecek uzaktan öğretim faaliyetlerinde mali hükümleri hariç olmak üzere bu usul ve esaslar uygulanır.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu Usul ve Esaslar, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 44 üncü ve 46 ncı maddelerine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4 - (1) Bu Usul ve Esasların uygulanmasında;

a) Birim öğrenci katsayısı: Öğretimi sürdüren ilgili birimlerde açılmış uzaktan öğretim diploma programlarında görevlendirilen birim koordinatörlerine yapılacak ödemelerin hesaplanmasında esas alınmak üzere mevcut öğrenci sayısının açılmış kontenjana bölünmesi ile bulunan sayıyı,

b) Ders materyali ve materyal ücreti: Uzaktan öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi için yükseköğretim kurumlarınca basılan veya elektronik olarak internet ortamında sunulan, üretilen veya kullanılan her türlü materyali ve bunlar karşılığında öğrencilerden alınan ücreti,

c) Ders öğrenci katsayısı: Senato tarafından sadece uzaktan öğretim yoluyla verilmesine karar verilen dersler hariç olmak üzere uzaktan öğretim yoluyla verilen derslerde, dersleri veren öğretim elemanlarına yapılacak ödemelerin hesaplanmasına esas olmak üzere derse kayıt olmuş öğrenci sayısının açılmış kontenjana bölünmesi ile bulunan sayıyı,

ç) Öğretimi sürdüren ilgili birim: Diploma programına sahip olan ve ilgili yükseköğretim kurumu tarafından uzaktan öğretim faaliyeti için görevlendirilen fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulu ve enstitüyü,

d) Öğrenim ücreti: Uzaktan öğretimde öğrencilerin öğretimin karşılığı olarak ödeyeceği ve Bakanlar Kurulunca belirlenen uzaktan öğretim öğrenim ücretini,

e) Program öğrenci katsayısı: Uzaktan öğretim ile yürütülen diploma programlarında görevlendirilen program koordinatörlerine yapılacak ödemelerin hesaplanmasında esas alınmak üzere mevcut öğrenci sayısının açılmış kontenjana bölünmesi ile bulunan sayıyı,

f) Uzaktan öğretim: Yükseköğretim kurumlarında öğretim faaliyetlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak planlandığı ve yürütüldüğü, öğrenci ile öğretim elemanı ve öğrencilerin kendi aralarında karşılıklı etkileşimine dayalı olarak derslerin bizzat öğretim elemanı tarafından aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın eşzamanlı biçimde verildiği öğretimi,

g) Uzaktan öğretim birimi: Uzaktan öğretimin sunulmasında teknik ve idari altyapı hizmetini yürütmek üzere ilgili yükseköğretim kurumu tarafından görevlendirilen birimi veya merkezi,

ğ) Uzaktan Öğretim Çalışma Grubu: Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan gruba,

h) Uzaktan öğretim yayın komisyonu: İlgili yükseköğretim kurumunun uzaktan öğretimi yürüten ilgili birimin bünyesinde kurulan komisyonu,

ı) Yönetim kurulu: Uzaktan öğretim hizmetini sürdüren birimin yönetim kurulu veya öğretimi sürdüren ilgili birimin yönetim kurulunu,

i) Yükseköğretim kurumu: Üniversite, yüksek teknoloji enstitüleri ile üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın kurulan vakıf meslek yüksekokullarını,

j) Yükseköğretim kurumu yönetim kurulu: İlgili yükseköğretim kurumunun yönetim kurulunu,

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Genel Esaslar, Program ve Ders Açma, Uzaktan Öğretimin Uygulanması

Genel esaslar

MADDE 5- (1) Yükseköğretim kurumlarının; ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde diploma programları ile senatoları tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersleri uzaktan öğretim yoluyla verilebilir.

(2) Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilmesi uygun görülen dersler, ağ üzerinden eşzamanlı olarak çevrimiçi teknolojilerle verilir. Derslerin yürütülmesinde kitap, radyo, televizyon, ses ve görüntü diskleri (CD/DVD) vb. çevrimdışı teknolojilerden de yararlanılabilir. Öğretim, yüz yüze ders ve uygulamalarla da desteklenebilir.

(3) Uzaktan Öğretim Çalışma Grubu; uzaktan öğretim konusunda ulusal hedefleri ve stratejileri geliştirme, program veya ders açma, usul ve esas belirleme, uygulamaların geliştirilmesini takip etme, programları değerlendirme konularında Yükseköğretim Kuruluna görüş ve öneriler sunar.

(4) Uzaktan öğretim kapsamında elde edilen tüm gelirler özel bütçeye gelir kaydedilir ve bu kapsamda yapılacak giderler özel bütçede bu amaçla tefrik edilen ödeneklerden karşılanır.

(5) Uzaktan öğretim kapsamında yapılacak ek ders, sınav ücreti ve ders malzemelerinin hazırlanmasında veya dersin yürütülmesine fiilen katkıda bulunanlara yapılacak ödemelerin toplam tutarı, hiçbir şekilde tahsil edilen öğrenim ücretinin yüzde yetmişini geçemez. Bu oran, mal ve hizmet alımları ile diğer giderler dikkate alınmak suretiyle ayrılan bütçe imkânları çerçevesinde belirlenir.

(6) Uzaktan öğretim kapsamında yapılan giderlerin, fakülte ve programların uzaktan öğretim maliyetlerinin tespitine imkân sağlayacak bir şekilde bütçeleştirilmesi esastır.

Program veya ders açma

MADDE 6- (1) Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim yoluyla yürütülecek olan ön lisans, lisans ve yüksek lisans programları ile birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersler için aşağıda belirtilen program ve ders açma esasları uygulanır.

a) Yükseköğretim Kurulu kararı üzerine yükseköğretim kurumlarında önlisans, lisans ve yüksek lisans uzaktan öğretim programları açılabilir. Bu şekilde yükseköğretim kurumlarının hangi programlarında uzaktan öğretim yapılacağına, her yılın en geç Şubat ve Temmuz ayı sonuna kadar yükseköğretim kurumları, senatolarının önerisi ile başvurulması üzerine Yükseköğretim Kurulunca karar verilir. Yükseköğretim Kurulu tarafından açılmasına izin verilen önlisans ve lisans programları ve bu programlara ilişkin kontenjanlar ile gerekli bilgilere ilgili yılın öğrenci seçme ve yerleştirme kılavuzunda veya ek yerleştirme kılavuzunda yer verilir.

Yükseköğretim kurumlarının program açma talepleri; en geç Mayıs ve Eylül ayı bitimine kadar Yükseköğretim Kurulu tarafından alınacak karar ile sonuçlandırılır.

Yükseköğretim kurumları, bu şekilde açılan uzaktan öğretim programları kapsamında eğitim-öğretim imkânlarının paylaşılmasını sağlamak ve yükseköğretim kurumları arasında akademik yardımlaşmayı gerçekleştirmek üzere aralarında yapacakları bir protokole bağlı olarak tek taraflı veya karşılıklı uzaktan ders sunumu gerçekleştirebilir, ders materyali paylaşabilirler.

b) Her yarıyıldaki eğitim-öğretim dönemi başlamadan en geç dört hafta önce ilgili yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından uygun görülmesi ve Yükseköğretim Kuruluna bildirilmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarında derslerin en fazla % 30'u hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yoluyla verilebilir.

c) Her yarıyıldaki eğitim-öğretim dönemi başlamadan en geç dört hafta önce ilgili yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından uygun görülmesi ve Yükseköğretim Kurulu'na bildirilmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en fazla % 30'u sadece uzaktan öğretim yolu ile verilebilir.

ç) Yükseköğretim kurumlarında dersleri verecek yeterli öğretim elemanı bulunmaması ve her yarıyıldaki eğitim-öğretim dönemi başlamadan en geç dört hafta önce ilgili yükseköğretim kurumları tarafından Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına bildirilmesi halinde, söz konusu dersler için uzaktan öğretim yoluyla ders vermek üzere Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretim elemanı görevlendirilebilir.

d) Bu Usul ve Esaslar kapsamında yükseköğretim kurumları, uzaktan öğretim yoluyla program veya ders açmadan önce, öğrencileri ve kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla uzaktan öğretime yönelik internet sitelerini hazırlamak ve erişime açmakla sorumludurlar. İnternet sitesinde, açılan programlara ilişkin gerekli genel bilgiler yanında derslere ilişkin ayrıntılı ders izlenceleri de bulunur. Yükseköğretim kurumu, programın gerektirdiği akademik ve idari etkileşimleri yeterince sağlayacak yazılımları kurmak ve etkin çalıştırmakla yükümlüdür.

e)Yükseköğretim kurumu, eğitim-öğretimi desteklemek amacıyla uzaktan öğretim kapsamındaki bazı dersleri, derslerin belirli kısımlarını, uygulamaları, stajları veya laboratuvar çalışmalarını örgün öğretim bileşenlerini içerecek şekilde tasarlayabilir. Bu tür dersler konusunda öğrenciler programa veya derse kayıt olmadan önce bilgilendirilir.

f) Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanları, il dışı kısa veya uzun süreli olarak görevlendirilmeleri halinde, görevlendirme notuna Uzaktan Eğitim Derslerini görevlendirildiği yerden yürütmek şartı konması durumunda dersleri yürütebilirler. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

Uzaktan öğretimin uygulanması

MADDE 7- (1) Uzaktan öğretimde her ders ya da dersin şubesinde öğrenci sayısı ön lisans programında 150, lisans programında 100, yüksek lisans programında ise 50 öğrenci ile sınırlıdır. Bu sınırlar aşıldığında birden fazla şube açılabilir ancak bir öğretim elemanı en fazla iki şube yürütebilir. Dersler, video konferans, sanal sınıf, forum uygulamaları gibi eşzamanlı araçlarla öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretim elemanı arasında etkileşim kurularak bizzat öğretim elemanı tarafından eşzamanlı biçimde verilir.

(2) Öğretimi sürdüren ilgili birim yönetim kurulları tarafından; uzaktan öğretim kapsamında açılmış her diploma programı için bu programlarda ders vermekle görevli öğretim elemanları arasından bir program koordinatörü, öğretimi sürdüren ilgili birimlerde ise birim koordinatörü görevlendirilebilir.

(3) Bir dersin birden fazla şube olarak yürütülmesi durumunda da her ders için bu dersleri vermekle görevli öğretim elemanları arasından biri öğretimi sürdüren ilgili birim yönetim kurulları tarafından ders koordinatörü olarak görevlendirilebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Öğrenci Kabulü, Ölçme Değerlendirme, Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi

Öğrenci kabulü

MADDE 8- (1) Uzaktan öğretim yapılmasına karar verilen ön lisans, lisans ve yüksek lisans programlarına, yükseköğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmeye ilişkin genel esaslara göre öğrenci kabul edilir.

(2) Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı derslerin, hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yoluyla verilmesi durumunda öğrenciler ders alma döneminde tercih ettikleri ders türüne kayıt yaptırırlar.

(3) Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bir dersin sadece uzaktan öğretim yoluyla verilmesi halinde öğrenciler ders alma döneminde bu derslere kayıt yaptırırlar.

(4) Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bir ders için bünyesinde söz konusu dersi verecek yeterli öğretim elemanı bulunmayan yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim yoluyla ders vermek üzere Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından öğretim elemanları görevlendirilmesi durumunda ders alma döneminde öğrenciler bu derslere kayıt yaptırırlar.

Programlar arası geçiş

MADDE 9- (1) Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim programları arasında geçiş; “Yükseköğretim Kurumlarında Ön lisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik” hükümlerine göre yapılır.

Öğrenim süresi

MADDE 10- (1) Uzaktan öğretim programlarında öğretim süreleri, 2547 sayılı Kanununun 44 üncü maddesinin (c) fıkrası hükümlerine göre düzenlenir.

Devam zorunluluğu

MADDE 11- (1) Uzaktan öğretim programlarına kayıtlı öğrencilerin derslerdeki devam gerektiren faaliyetlerini, öğretimi sürdüren ilgili birim kurulları belirler ve dönem başlamadan önce ders izlenince sayfalarından duyururlar.

Ölçme değerlendirme

MADDE 12- (1) Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetleri, yüz yüze veya elektronik ortamda gözetimli veya gözetimsiz olarak, yükseköğretim kurumlarının senatolarınca onaylanan müfredat programı uyarınca belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri (ödev, proje, uygulama, yazılı, sözlü vb.) kullanılarak veya merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilebilir.

(2) Ara sınavlar, istenildiği takdirde gözetimsiz elektronik ortamda; dönem sonu sınavları ile bütünleme sınavlarının gözetimli olarak canlı veya elektronik ortamda yapılması esastır. Bu sınavların nerede ve ne şekilde yapılacağı ile temel olarak belirlenen sınavlara ek olarak sözlü sınav, performans, proje, tez ve portfolyo gibi ölçme değerlendirme yöntemlerinden hangilerinin uygulanacağına, öğretimi sürdüren ilgili birimin önerisi üzerine senato tarafından karar verilir.

(3) Gözetimsiz yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin genel başarıya etkisi, uzaktan öğretimde % 20'den fazla olamaz. Uzaktan öğretim programları müfredatında yer alan derslere ilişkin ölçme değerlendirmeyle ilgili usuller, yeni kaydolun öğrenciler için tercih aşamasından önce ilan edilir.

Öğretim elemanlarının görevlendirilmesi

MADDE 13- (1) Uzaktan öğretim yoluyla verilecek derslerde, dersin yürütülmesinde hangi öğretim elemanlarının görevlendirileceğine; uzaktan öğretim ders materyali hazırlamış veya hazırlayacak öğretim elemanlarına öncelik verecek şekilde eğitim-öğretimi sürdüren ve hizmeti yürüten birim kurulunun görüşü de dikkate alınarak ilgili yükseköğretim kurumunun yönetim kurulunca karar verilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Mali Hükümler

Öğrenim ücretleri ve materyal ücreti

MADDE 14- (1) Yükseköğretim kurumlarının uzaktan öğretim yoluyla yürütülecek programları ile dersler için alınacak uzaktan öğretim ücretinde, 2547 sayılı Kanununun 46 ncı maddesine göre Bakanlar Kurulu Kararıyla belirlenen ücretler esas alınır.

(2) Yürütülen programlarda materyal ücretleri, fakülte veya programa ilişkin öğrenim ücreti tutarını geçmeyecek şekilde ilgili üniversite yönetim kurulu tarafından maliyet esaslı olarak belirlenir.

Bütçeleştirme işlemleri

MADDE 15- (1) Uzaktan öğretim gelir ve giderlerinin bütçeleştirilmesinde yılı merkezi yönetim bütçe hazırlama rehberindeki esaslara uyulur.

(2) Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bir dersin hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yoluyla verilmesi halinde; dersi uzaktan öğretim yoluyla almayı tercih eden öğrencilerden alınacak ücret, 2547 sayılı Kanununun 46 ncı maddesinin (c) fıkrasına göre hesaplanan kredi başına öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti tutarı üzerinden hesaplanır ve uzaktan öğretim öğrenim ücreti olarak bütçeleştirilir.

(3) Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bir dersin sadece uzaktan öğretim yoluyla verilmesi halinde öğrencilerden öğrenci katkı payı veya öğrenim ücretine ilave bir ödeme talep edilmez.

(4) Dersi verecek yeterli öğretim elemanı bulunmayan yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretim elemanları görevlendirilerek uzaktan öğretim yoluyla derslerin verilmesi halinde, öğrencilerden herhangi bir ödeme talep edilmez.

(5) Uzaktan öğretim yoluyla yürütülen programlarda; program kapsamındaki eğitim öğretim faaliyetlerinin en fazla yarısı veya program kapsamındaki bir dersin teorik veya uygulaması protokol yapılarak başka yükseköğretim kurumları tarafından verilebilir. Bu durumda 2547 sayılı Kanununun 46 ncı maddesinin (c) fıkrasına göre hesaplanan kredi başına öğrenim ücreti tutarı üzerinden tespit edilecek hizmet bedeli, hizmeti alan yükseköğretim kurumu tarafından uzaktan öğretime ilişkin bütçe tertiplerinden tahakkuka bağlanmak suretiyle protokol kapsamında hizmet sunan ilgili yükseköğretim kurumu bütçesine uzaktan öğrenim ücreti olarak kaydedilir.

(6) Uzaktan öğretim programlarından veya ders başına verilen uzaktan öğretim hizmetlerinden elde edilen gelirler ile uzaktan öğretim materyalinden elde edilen gelirler ve yapılan harcamalar, mali hizmetler birimi tarafından birim bazında takip edilir.

Ek ders ücreti ve diğer ödemeler

MADDE 16- (1) Öğretim elemanlarına yapılacak ek ders ücreti ve diğer ödemelerde; dersin canlı veya kayıttan yapılması, öğrencilerin sorularına verilen cevaplar, ödev veya uygulamaların değerlendirilmesi için harcanan süreler ile materyalin hazırlanması ve dersin yürütülmesinde fiili katkı sağlama gibi hususlar dikkate alınır. Dönemlik yapılacak ödemelerde dağıtılması gereken ödeme miktarı, ilgili birim hesabında mevcut dönemlik dağıtılabilir miktardan fazla olması halinde, tüm ödemeler toplam dağıtılabilir ödemelerin, dağıtılması gereken miktara oranı ölçüsünde azaltılır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

(2) a) 6 ncı maddenin birinci fıkrasının (a) ve (b) bendi kapsamında uzaktan öğretimde ders veren öğretim elemanlarına, haftalık ders yükünü tamamladıktan sonra uzaktan öğretimde yürüttükleri dersler için yürüttükleri ders kredisi başına ve haftalık on saati geçmemek üzere yükseköğretim kurumları yönetim kurullarınca 2914 sayılı Kanununun 11 inci maddesindeki unvanlar itibarıyla belirlenen ek ders ücretinin beş katını geçmemek üzere belirlenecek oranda ek ders ücreti ödenir. Ek ders ücreti ödemelerinde; 2914 sayılı Kanununun 11 inci maddesinin son fıkrasının birinci cümlesi ve 3843 sayılı Kanununun 10 uncu maddesi uygulanmaz. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

b) 6 ncı maddenin birinci fıkrasının (ç) bendi kapsamında ders veren öğretim elemanlarına, haftalık ders yükü zorunluluğu aranmaksızın verdikleri ders başına ve haftalık on saati geçmemek üzere yükseköğretim kurumları yönetim kurullarınca 2914 sayılı Kanununun 11 inci maddesindeki unvanlar itibarıyla belirlenen ek ders ücretinin dört katını geçmemek üzere belirlenecek oranda öz gelirlerle ilişkilendirilmeksizin hazine yardımı karşılığı tertiplerden karşılanmak suretiyle ek ders ücreti ödenir. Ek ders ücreti ödemelerinde; 2914 sayılı Kanununun 11 inci maddesinin son fıkrasının birinci cümlesi ve 3843 sayılı Kanununun 10 uncu maddesi uygulanmaz.

c) 6 ncı maddenin birinci fıkrasının (c) bendi kapsamında yürütülen uzaktan öğretim faaliyetlerine ilişkin ek ders ve sınav ücretlerinin ödenmesinde örgün öğretime ilişkin usul ve esaslar uygulanır.

ç) Aynı şubede bir dersi birden fazla öğretim elemanının yürütmesi halinde ek ders ücreti, öğretim elemanı sayısına bölünerek hesaplanır.

(3) 6 ncı maddenin birinci fıkrasının (a) ve (b) bendi kapsamında yürütülen uzaktan öğretim için ders malzemelerinin hazırlanmasında veya dersin yürütülmesinde fiilen katkıda bulunan öğretim elemanlarına yapılacak olan ödemelerde Ek-1 sayılı cetvel esas alınmak suretiyle aylık ödeme yapılır.

(4) Öğretim elemanlarına Ek -1 sayılı cetvel esas alınmak suretiyle yapılacak olan ödemeler, 2914 sayılı Kanununun 11 inci maddesinde unvanları için belirlenen ders saati ücreti esas alınmak suretiyle belirlenir ve bu ödemelerin toplamı ayda 200 saati geçemez. İtibari sayfa hesaplamalarında ve içerik değerlendirmelerinde Üniversiteler Yayın Yönetmeliği hükümleri esas alınır.

(5) Uzaktan öğretim kapsamında yapılacak ödemelerde, ilgililerin fiili katkıları belgelendirilir.

(6) Bu madde uyarınca yapılacak ödemeler aşağıdaki şekilde hesaplanır.

a) Ek ders ücreti = [(İlgili öğretim elemanının aylık uzaktan öğretim yöntemi ile yaptığı canlı ders saati – ilgili öğretim elemanının diğer öğretim yöntemleri ile dolduramadığı aylık zorunlu ders yükü saati) x ders öğrenci katsayısı x yönetim kurulunun belirlediği ek ders ücreti katı x unvana göre ek ders ücreti göstergesi] x memur aylık katsayısı

b) Ders malzemelerinin hazırlanmasında ve dersin yürütülmesinde fiilen katkıda bulunan öğretim elemanlarına üçüncü fıkraya uyarınca Ek-1 sayılı cetvel dikkate alınarak yapılacak ödemeler = Ek-1 sayılı cetvelde sayılan hizmetler için hesaplanan aylık ödemeye esas saat toplamı x unvana göre ek ders göstergesi x memur aylık katsayısı.

Sınav ücretleri

MADDE 17- (1) Merkezi olarak yapılan sınavların dışında yükseköğretim kurumları senatolarınca onaylanan müfredat programları uyarınca belirlenen yöntemle yapılan sınavlarda örgün öğretim sınav esaslarına göre ödeme yapılır.

(2) Merkezi olarak yapılan sınavlarda fiilen görev yapan personele oturum başına, Ek-2 sayılı cetvelde sayılan görevler için huzarlarında gösterilen gösterge rakamlarının memur aylık katsayısı ile çarpımı sonucunda bulunacak tutarı geçmemek üzere üniversite yönetim kurullarınca belirlenecek tutarda ödeme yapılır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

Yetki

MADDE 18- (1) Bu Usul ve Esasların uygulanması sırasında doğacak tereddütleri gidermeye Yükseköğretim Kurulu yetkilidir.

(2) Yükseköğretim kurumları yönetim kurulları, bu Usul ve Esaslarda belirtilen hükümlere aykırı olmamak üzere alt düzenlemeler yapabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM Çeşitli ve Son Hükümler

Geçici Madde 1- (1) Kaldırılmıştır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)

Yürürlük

MADDE 19 - (1) Bu Usul ve Esaslar yayımı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 20 - (1) Bu Usul ve Esasları, Yükseköğretim Kurulu Başkanı yürütür.

EK-1

DİĞER HİZMETLER KARŞILIĞI YAPILACAK ÖDEMELER CETVELİ

YENİ METİN			
Hizmetin Adı	Hizmet Tanımı ve Açıklaması	Hizmetin İş Yükü Karşılığı	Aylık Ödemeye Esas Saatin Hesaplanması
Birim Koordinatörü	<p>Uzaktan öğretim ile yürütülen bir diploma programının bağlı olduğu enstitü/fakülte/yüksekokul bünyesinde koordinasyon, görevlendirme ve denetimlerin yapılmasından sorumlu olan öğretim elemanının faaliyetleridir. Birim kapsamında yapılan tüm program ve derslerin yürütülmesinden sorumludur.</p> <p>Ödeme oranı, üniversite yönetim kurulunca belirlenecek hizmet kalite değerlendirmesi esaslarına göre uzaktan öğretim biriminin teklifi üzerine üniversite yönetim kurulunca belirlenir. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)</p>	Koordinatörlük yapılan birimde ilgili dönemde yürütülen her ders için en fazla ayda 3 saate kadar	İlgili birim koordinatörünün biriminde o dönemde açılmış tüm dersler x 3 x Birim öğrenci katsayısı
Program Koordinatörü	<p>Uzaktan öğretim ile yürütülen bir diploma programının koordinasyon, ders içeriklerin temini, derslerin yürütülmesi, görevlendirme ve denetimlerin yapılmasından sorumlu olan öğretim elemanının faaliyetleridir.</p> <p>Ödeme oranı, üniversite yönetim kurulunca belirlenecek hizmet kalite değerlendirmesi esaslarına göre uzaktan öğretim biriminin teklifi üzerine üniversite yönetim kurulunca belirlenir. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)</p>	Koordinatörlük yapılan programda ilgili dönemde yürütülen her ders için ayda 4 saat esas alınır.	İlgili program koordinatörünün diploma programında o dönemde açılmış tüm dersler x 4 x Program öğrenci katsayısı
Yayın komisyonu	<p>Uzaktan öğretim hizmetlerine yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesine yönelik incelemeleri, yayın kural ve haklarını belirleyen, kararlar alan ve raporlayan komisyon üyelerinin faaliyetleridir. Mevcut müfredat dersi başına sadece yapıldığı ayda hesaplanır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)</p>	Yayın komisyonu görevleri kapsamında bulunan her ders için sadece yapıldığı ayda aylık 2 saat esas alınır.	İlgili dönemde açılmış tüm dersler x 2 x İlgili birim öğrenci katsayısı

Eğitim Senaryosu Tasarımı	Öğretim elemanı tarafından verilen bir dönemlik (en az 14 haftalık olmak üzere) ders içeriğinin tamamının eğitim-öğretim materyalini kişisel öğretim seti tarzında senaryolaştırma faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 5 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Etkileşimli her senaryo için sadece yapıldığı ayda 5 itibari sayfa için 2 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının tamamladığı senaryo tasarımlarına esas alınan toplam itibari sayfa sayısı x 2 x /5
Yazılı ve görsel eğitim/öğretim materyalinin geliştirilmesi	Öğretim elemanı tarafından verilen bir dönemlik senaryolaştırılmış ders içeriğinin tamamının kişisel öğrenim seti tarzında geliştirilmesi faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 5 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Sadece yapıldığı ayda her 5 itibari sayfa için 2 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının geliştirdiği materyale esas toplam itibari sayfa sayısı x 2 / 5
Yazılı ve görsel eğitim/öğretim materyalinin denetimi	Öğretim elemanı tarafından verilen telif/tercüme eser, derleme, ders notları ve sunumların telif ve öğretim materyali hazırlama yöntemlerine uygunluğunun denetlenmesi ve raporlanması faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 40 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Her 30 itibari sayfa için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanı tarafından yapılan materyal denetimi ve raporlanmasına esas itibari sayfa sayısı/ 30
Ders yönetimi	Dersinlerin gerçekleştirilmesi için gereken tüm altyapının kurulması, işlenmesi ve dersin yürütülmesini başından sonuna kadar yöneten yöneticinin faaliyetleridir. Ayda yürütülen toplam ders kredisi üzerinden hesaplanır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Her 7 kredi için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının yönettiği aylık ders kredisi / 7
Ders koordinasyonu/ denetimi	Dersinlerin gerçekleştirilmesi için gereken öğretim materyalinin sisteme yüklenmesini, teknik altyapının sorunsuz şekilde çalışmasını, ders programlarının hazırlanmasını, yürütülmesini koordine eden/denetleyen yöneticinin faaliyetleridir. Ayda yürütülen toplam ders kredisi üzerinden hesaplanır ve görevli kişi sayısına bölünür. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Her 7 kredi için 1 saat esas alınır.	(Uzaktan öğretim kapsamında koordine edilen/denetlenen aylık ders kredisi / 7)/koordine eden veya denetleyen yönetici sayısı
10-20 dakika video çekiminde ders anlatma veya spikerlik veya seslendirme	Uzaktan öğretim programındaki bir ders için önceden planlanmış zaman ve mekânda öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilen ve öğretim materyali kullanılarak anlatılan ders anlatma faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 10 - 20 dakika arası anlatım, spikerlik veya seslendirme için hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir.	Her bir 10-20 dakika çekim için 5 saat esas alınır.	Uzaktan öğretim kapsamında kurgulanmış ve yayına hazırlanmış çekimlerin her 10-20 dakikalık dilimi x 5

Uzaktan öğretim birimi ölçme-değerlendirme	Uzaktan öğretim birimi gözetimli yapılan sınav hazırlık sürecinde soruların değerlendirilmesi, redakte edilmesi, sınavda kullanılacak soru kitapçıklarındaki soruların belirlenmesi, ölçme-değerlendirme basamaklarında kullanılacak soruların geliştirilmesi için raporlama gibi faaliyetleri kapsayan öğretim elemanı faaliyetleridir.	Gözetimli sınava dâhil edilen ve görevlendirme kapsamında bulunan her bir ders için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının uzaktan öğretim kapsamında sorumluluk alanında bulunan, merkezi sınav programına alınmış ders sayısı
Ölçme-değerlendirme soru bankası hazırlama	Uzaktan öğretim birimi ölçme-değerlendirme basamaklarında kullanılacak soruların öğretim elemanı tarafından hazırlanması faaliyetleridir. Öğretim elemanlarının görevlendirilerek yürüttükleri kendi derslerinin zorunlu her sınavında 20 soru üzerindeki sorular için, diğer derslerle ilgili hazırladıkları ve yayın komisyonunca kullanıma uygun bulunmuş her soru için olmak üzere, bir defaya mahsus hesaplanır. (Değişik; 20.02.2014 tarihli YÖK Genel Kurulu)	Kabul edilmiş 2 özgün soru için 1 saat esas alınır.	Kendi dersleri için= Kabul edilmiş soru sayısı-20 / 2 Diğer dersler için= Kabul edilmiş soru sayısı/ 2

EK- 2

MERKEZİ SINAVDA GÖREV ALANLARA YAPILACAK ÖDEMELERE ESAS GÖSTERGE CETVELİ

Görev Tanımı	Gösterge (En fazla)
Sınav Koordinatörü	5000
Sınav Koordinatör Yardımcısı	4000
Bina Sınav Sorumlusu veya Yöneticisi	2000
Bina Sınav Sorumlu Yardımcısı veya Yönetici Yardımcısı	1800
Salon Başkanı	1650
Gözetmen	1450
Engelli Gözetmeni	2000
Sınav Evrakı Nakil Görevlisi/ Güvenlik Görevlisi	1450
Bina Güvenlik Görevlisi	1450
Merkez Sınav Görevlisi	1100
Hizmetli	1000
Şoför	1000

EK 4. GÖRÜŞME FORMU

I. Bölüm: KİŞİSEL BİLGİLER

Adınız Soyadınız:..... (isteğe bağlı)

Mail adresiniz: (isteğe bağlı)

1. Öğrenim Düzeyiniz:

Lisans Yüksek lisans Doktora

2. Görev yaptığınız üniversite:

3. Alanınız:

4. Akademik Düzeyiniz:

Okutman Uzman Araştırma görevlisi Öğretim Görevlisi

Yardımcı Doçent Doçent Profesör

5. Akademik Deneyiminiz:yıl

6. Uzaktan Eğitim Deneyiminiz:ay/yıl

7. Uzaktan eğitimle ilgili ders/kurs/seminer/etkinlik vb. katıldınız mı?

Evet Hayır

8. Uzaktan eğitimde hangi düzeyde ders veriyorsunuz?

Önlisans Lisans Lisansüstü Lisans ve Lisansüstü

9. Uzaktan eğitimde hangi dersi/dersleri veriyorsunuz?

.....

II. Bölüm: TANIMLAR

1. Size göre uzaktan eğitim nedir?

.....
.....

2. Sizce belli temalarda kısa videolardan oluşan bir site (Ör, Uzman TV) bir uzaktan eğitim sistemi midir? Neden?

.....
.....

3. Sizce uzaktan eğitimde öğretmenin rolü nedir?

.....
.....

4. Sizce uzaktan eğitimde öğrencinin rolü nedir?

.....
.....

5. Size göre uzaktan eğitimdeki öğrenci profili ile yüz yüze eğitimdeki öğrenci profili arasındaki farklılıklar nelerdir?

.....
.....

6. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılmak üzere bir teknoloji seçerken nelere dikkat edilmelidir?

.....
.....

7. Siz bunlardan hangisine özellikle dikkat ediyorsunuz?

.....
.....

8. Size göre bir uzaktan eğitim ortamı düzenlenirken dikkate alınması gerekli öğrenme-öğretme ilkeleri nelerdir?

.....
.....

9. Eğitim-öğretim tamamen uzaktan eğitimle sağlanabilir mi? Neden?

.....
.....

III. Bölüm: KULLANIM

1. Uzaktan eğitim ortamında etkileşimi hangi yolla sağlıyorsunuz?

- Senkron (Eş zamanlı)
 Asenkron (Eşzamansız)
 Karma (Senkron + Asenkron)

2. Uzaktan eğitimde kullandığınız öğrenme yönetim sistemini biliyor musunuz?

- Akademik LMS Enocta WheLMS Sakai
 Blackboard Moodle Diğer

3. Uzaktan eğitimde kullandığınız canlı/sanal sınıf uygulamasını biliyor musunuz?

- Adobe Connect Open Meetings BigBlueButtin
 Perculus WiziQ Diğer

4. Uzaktan eğitimde yararlandığınız araçlar/donanımlar nelerdir?

- Bilgisayar Ses sistemi Tablet Kamera
Projeksiyon Akıllı tahta Ses/Video odası Akıllı sınıf
Akıllı telefon Diğer

5. Üniversitenizin size sunmuş olduğu mevcut teknolojik olanaklar:

	Yok	Sayı açısından			Teknik özellikler açısından			Kullanım açısından		
		Yetersiz	Kabul edilebilir	Yeterli	Yetersiz	Kabul edilebilir	Yeterli	Kolay	Kabul edilebilir	Zor
Bilgisayar										
Tablet										
Ses sistemi										
Kamera										
Projeksiyon										
Akıllı tahta										
Akıllı sınıf										
Akıllı telefon										
Ses/video odası										
Diğer.....										

6. Üniversitenizin/Uzaktan Eğitim Merkezinizin

	Yetersiz	Kabul edilebilir	Yeterli
İnternet bağlantı hızı			

7. Ders materyallerinizi hangi ortamda geliştiriyorsunuz?

- Evde Ofiste Akıllı Sınıfta
Ses/video odasında Diğer.....

8. Uzaktan eğitim merkeziniz, ihtiyaç duyduğunuzda teknik destek sağlıyor mu?

- Evet Hayır

9. Süreç içinde uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıyor musunuz? Cevabınız evetse, ne tür eğitimler aldınız?

- Evet
- Hayır

10. Aşağıdaki bilgi iletişim teknolojilerinden kişisel amaçlı kullandıklarınızın aktif kullanım düzeyini 0-5 aralığında değerlendiriniz.

	0 Hesabım yok	1	2	3	4	5 Sürekli aktif
E-posta						
Bilgi üretim-paylaşım araçları (Blog/wiki gibi..)						
Sosyal paylaşım ağları (forum,facebook, twitter..gibi)						
Sohbet araçları (skype,hangout.. gibi)						
Mobil uygulamalar (whatsapp, line, sms.. gibi)						

11. Aşağıdaki bilgi iletişim teknolojilerinden öğretimsel amaçlı kullandıklarınızın aktif kullanım düzeyini 0-5 aralığında değerlendiriniz.

	0 Hesabım yok	1	2	3	4	5 Sürekli aktif
E-posta						
Bilgi üretim-paylaşım araçları (Blog/wiki gibi..)						
Sosyal paylaşım ağları (forum,facebook, twitter..gibi)						
Sohbet araçları (skype,hangout.. gibi)						
Mobil uygulamalar (whatsapp, line, sms .. gibi)						

12. Uzaktan eğitimde kullanmayı tercih ettiğiniz materyaller hangisidir?

- video metin oyun resim (çizim, grafik, görüntü)
anlatı (ses) simülasyon animasyon

13.Öğrenme yönetim sisteminizde var olan teknolojilerden hangilerini kullanıyorsunuz? Kullanım sıklığı düzeyinizi 0-5 aralığında değerlendiriniz. (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

	0 Hiç kullanmıyorum	1	2	3	4	5 Çok sık kullanıyorum
Forum						
Ders içerikleri						
Ödev						
E-sınav						
Mesaj						
Yardım/destek						
Kaynak ekleme						
Dosya paylaşımı						
Duyurular						
Diğer.....						

14.Canlı/Sanal sınıf sisteminizde var olan teknolojilerden hangilerini kullanıyorsunuz? Kullanım sıklığı düzeyinizi 0-5 aralığında değerlendiriniz. (birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

	0 Hiç kullanmıyorum	1	2	3	4	5 Çok sık kullanıyorum
Ekran paylaşımı						
Sohbet (anlık mesajlaşma)						
Dosya yükleme						
Dosya paylaşma						
Uygulama paylaşma						
Beyaz tahta						
Soru sorma						
Diğer.....						

15. Aşağıdaki teknolojileri hangi amaçla kullanıyorsunuz?

	Ödev vermek için	İçerik hazırlamak için	Materyali sunmak için	Etkileşimi arttırmak için	İletişim kurmak için	Ön öğrenmelerini yoklamak için	Öğrenme motivasyonlarını belirlemek için	Öğrenme stil/tercihlerini belirlemek için	Gelişimi izlemek için	Performansı belirlemek için	Ders kapsamında öğrenilenleri ders dışında da desteklemek için	Motivasyonun devamlılığını sağlamak için	İşbirlikli çalışmalar için	İçerikle etkileşimi arttırmak için	Ekleme istedikleriniz
Böyle bir şey yapmıyorum															
Forum															
Ders içerikleri															
Ödev															
E-sınav															
Mesaj															
Yardım/destek															
Kaynak ekleme															
Dosya paylaşımı															
Duyurular															
Ekran paylaşımı															
Sohbet															
Dosya yükleme															
Dosya paylaşımı															
Uygulama paylaşımı															
Beyaz tahta															
Soru sorma															
E-posta															
Bilgi üretim-paylaşım araçları															
Sosyal paylaşım ağları															
Sohbet araçları															
Mobil uygulamalar															

IV. Bölüm: ÖZYETERLİK

Aşağıda verilen yeterliklere sahip olma derecenizi 1-5 arasında (1=Hiç yeterli değilim 5= Çok yeterliyim) değerlendiriniz.

	Uzaktan eğitim sisteminde,	1	2	3	4	5
1.	Sistemin gerektirdiği araçları (bilgisayar, kamera, ses sistemi vb.) kullanabilirim.					
2.	Sistemin mevcut bileşenlerini (forum, mesaj, ödev vb.) kullanabilirim.					
3.	Etkili öğrenmeler için gerekli gördüğüm teknolojileri derslerime entegre edebilirim.					
4.	Karşılaştığım problemleri çözebilirim.					
5.	Etkili ders ortamları düzenleyebilirim.					
6.	Etkili öğrenmeler için çeşitli ders materyalleri hazırlayabilirim.					
7.	Etkili öğrenmeler için farklı öğretim etkinlikleri düzenleyebilirim.					
8.	Farklı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hazırlayabilirim.					
9.	Sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilirim.					
10.	Sanal sınıflarda sınıf yönetimini gerçekleştirebilirim.					

V. Bölüm: YARAR ALGISI

Aşağıda verilen ifadelere katılım düzeyinizi 1-5 arasında (1=Kesinlikle Katılmıyorum 5=Kesinlikle Katılıyorum) değerlendiriniz.

	Bana göre uzaktan eğitim	1	2	3	4	5
1.	Etkili öğrenmeler sağlar.					
2.	Bağımsız öğrenme becerilerini geliştirir.					
3.	Çok yönlü öğrenme olanakları sunar.					
4.	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.					
5.	Öğrenmeye motive eder.					
6.	Katılımı artırır.					
7.	Yaratıcılığı geliştirir.					
8.	Zamandan tasarruf sağlar.					
9.	Tartışmaları zenginleştirir.					
10.	Daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar.					
11.	Bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır.					
12.	Daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar.					
13.	Değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir.					
14.	Öğreticiye zaman kazandırır.					
15.	Mekan esnekliği sağlar.					
16.	Sınıf yönetimini kolaylaştırır.					
	Diğer (lütfen belirtiniz)					

EK 5. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Document Viewer - Google Chrome

https://www.turnitin.com/dv?o=546889718&u=1039858158&s=&student_user=1&lang=en_us

Tez - DUE 30-Jun-2015

Originality GradeMark PeerMark

MY-Tez
BY:MERVE YILDIZ

turnitin 8% SIMILAR OUT OF 0

**UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINDA DERS VEREN
ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK
BİLGİ, İNANÇ VE UYGULAMALARI ARASINDAKİ
İLİŞKİLER**

**THE RELATIONSHIPS AMONG DISTANCE EDUCATION
INSTRUCTORS' KNOWLEDGE, BELIEF AND PRACTICES
TOWARDS DISTANCE EDUCATION**

Merve YILDIZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü Yüksek Lisans Tezi olarak
hazırlanmıştır.

Match Overview

1	www.egitimbilimleriens...	2%
2	Submitted to TechKno...	2%
3	www.efdergi.hacettepe...	1%
4	DAĞHAN, Gökhan. "M..."	<1%
5	www.researchgate.net	<1%
6	library.cu.edu.tr	<1%
7	pauegitimdergi.pau.ed...	<1%
8	www.let-c.net	<1%
9	Submitted to Galatasa...	<1%
10	uzak.gantep.edu.tr	<1%
11	www.slideserve.com	<1%
12	Kışla, Tarık. "WEB TA..."	<1%
13	www.etku.org	<1%
14	TUNCER, Murat. "Aka..."	<1%

PAGE: 1 OF 00

Text-Only Report

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Merve YILDIZ
<i>Doğum Yeri</i>	Vezirköprü
<i>Doğum Tarihi</i>	09.10.1986

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Rahmi Kula Anadolu Lisesi - Balıkesir	2004
<i>Lisans</i>	Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Eskişehir	2011
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>	Eskişehir Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu	2010 - 2011
	Eskişehir Büyükşehir Belediyesi - Meslek Edindirme ve Eğitim Merkezi - Eğitime Destek Kursları (gönüllü hizmet)	2009 - 2010
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Araştırma Görevlisi	2013 - (devam ediyor)
	Özel Emre Eğitim Kurumları, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	Eylül 2013 - Aralık 2013

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Yıldız, M. ve Selim, Y. (2014). Öğretim Elemanlarının Örgün Eğitimdeki Teknoloji Kullanımı Deneyimlerini Uzaktan Eğitime Aktarmaları Üzerine Nitel Bir Çalışma. 8th Computer and Instructional Technologies Symposium, ICITS 2014. Edirne, 18-20 Eylül.
Toptaş, E., Arslan, Ö., Çoşkun, İ., Yıldız, M. ve Akkoyunlu, B. (2014). 12 – 15 yaş grubu öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri. International Conference on New Trends in Educational Technology Conference, INTET 2014. Gazi Magusa, 14 - 15 Nisan.

İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	mrvyildiz.86@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	14.05.2015