



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE KULLANILAN EĞİTİM
MODELLERİNE YÖNELİK ÜNİVERSİTEDE
GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hazel KARAFAZLI

**Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR
Danışman**

**RİZE
2021**



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM
SÜRECİNDE KULLANILAN EĞİTİM
MODELLERİNE YÖNELİK ÜNİVERSİTEDE
GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Hazel KARAFAZLI

**Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR
Danışman**

**RİZE
2021**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında, Hazel KARAFALZI tarafından hazırlanan Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eğitim Modellerine Yönelik Üniversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma, 22.02.2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR

Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ

Kabul/Red

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Döndü Bahar ŞAHİN SARKIN

Kabul/Red

___/___/___

Doç. Dr. Ahmet YANIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eğitim Modellerine Yönelik Üniversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi" konulu tez, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır. Eserimde, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine / kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

25/01/2021

Hazel KARAFALZI

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecimin her aşamasında yanımda olan, tez çalışmamda yolumu aydınlatan, kendisiyle çalışmaktan onur ve mutluluk duyduğum saygıdeğer danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR'e,

Birikimlerini benimle paylaşan, yardım, destek ve önerilerini esirgemeyen ana bilim dalındaki değerli hocalarım; Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAHVECİ, Prof. Dr. Cem TUNA ve Dr. Öğr. Üyesi Fatih CAMADAN'a,

Tez savunma jürimde yer alan Dr. Öğr. Üyesi Döndü Bahar ŞAHİN SARKIN'a,

Yoğun çalışma dönemimde gösterdikleri sabır ve anlayış için her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

Hazel KARAFAZLI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	2
ETİK BEYAN.....	3
TEŞEKKÜR.....	4
İÇİNDEKİLER.....	5
ÖZET.....	7
ABSTRACT.....	9
KISALTMALAR.....	11
TABLolar LİSTESİ.....	12
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	14
GİRİŞ.....	15

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. PROBLEM.....	16
1.2. KONU İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR.....	21
1.2.1. Eğitim.....	21
1.2.2. Uzaktan Eğitim.....	22
1.2.3. Uzaktan Eğitim İle İlgili Bazı Kavramlar.....	23
1.2.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları.....	23
1.2.5. Uzaktan Eğitim Modelleri.....	24
1.2.5.1. Tek Yönlü Öğretim Modeli.....	25
1.2.5.2. Çift Yönlü Öğretim Modeli.....	25
1.2.5.3. Senkron (Eş Zamanlı) Öğretim Modeli.....	26
1.2.5.4. Asenkron Öğretim Modeli.....	26
1.2.5.5. Harmanlanmış (Karma/Hibrit) Öğretim Modeli.....	27
1.2.6. Uzaktan Eğitim Araçları.....	28
1.2.7. Uzaktan Eğitimde Roller.....	33
1.2.8. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	34
1.2.9. Dünya’da Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	37
1.3. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	41

1.4. AMAÇ.....	49
1.5. ÖNEM.....	50
1.6. SINIRLILIKLAR.....	50
1.7. TANIMLAR	50

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	52
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	52
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	53
2.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. ANKETTEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
3.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR.....	72
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	90
KAYNAKLAR.....	94
EK1.....	105
EK2.....	108
ÖZ GEÇMİŞ.....	109

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR

Hazırlayan: Hazel KARAFAZLI

Yıl: 2021

Sayfa Sayısı: 109

ÖZET

Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eğitim Modellerine Yönelik Üniversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi

Bu araştırma üniversitede görev yapan yöneticilerin yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modelleri hakkındaki görüşlerini inceleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarının cinsiyet, kıdem, statü, branş değişkenleri ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma nitel paradigmayı temele alan bir olgu bilim çalışmasıdır.

Araştırmanın evreni, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 131 yöneticidir. Örneklem, araştırmaya gönüllü olarak katılan 93 yöneticiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Veriler SPSS 23 programında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde Ki-Kare uyum analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; kıdem, statü, branş değişkenleriyle üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açıları arasında uyum olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni için yapılan analizde iki farklı sonuç elde edilmiştir. Uzaktan eğitim modellerine genel bakış açılarıyla cinsiyet değişkeni arasında uyum tespit edilirken; cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir bulmaya yönelik madde arasında uyum tespit edilmemiştir.

Yöneticilerin; çift yönlü eğitim modelini en etkili; asenkron eğitim modelini en düşük etkili uzaktan eğitim modeli olarak gördüğü, uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktıların her modelde aynı düzeyde karşılanmadığını düşündükleri tespit edilmiştir.

Uzaktan eğitime dair eğitim alıp almama ile uzaktan eğitim deneyimine sahip olma durumlarının uzaktan eğitim modellerine bakış açılarını etkilediği görülmüştür. Yöneticilerin uzaktan eğitim iletişim araçlarına bakış açıları incelendiğinde; bilgisayarın en etkili; mektubun en düşük etkili uzaktan eğitim iletişim yöntemi olarak görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde ölçme araçlarında ki güvenilirlik problemlerine dair; kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmamasının en önemli; açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmamasının en az önemli güvenirlik problemi olarak görüldüğü tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Modelleri, Eğitim Yöneticileri, Yöneticilerin Bakış Açıları, Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme

Recep Tayyip Erdogan University the Institute of Social Sciences
Department: Educational Sciences
Thesis Type: Master Thesis
Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Fazilet TAŞDEMİR
Author: Hazel KARAFALZI
Year: 2021
Pages: 109

ABSTRACT

Examining the Views of The Administrators working at the University for The Education Models Used in the Distance Education Process in Higher Education

This research was carried out to examine the university administrators' opinions about education models used in higher education distance education. The relationship between the administrators' perspectives on distance education models and the variables of gender, seniority, status, and branch was examined in line with the main purpose. The research is a phenomenology study based on the qualitative paradigm.

The population of the research consists of 131 administrators working at Recep Tayyip Erdogan University. The sample comprises 93 administrators who voluntarily participated in the research. A questionnaire form developed by the researcher was used as the data collection tool. The data were analyzed in SPSS 23 program. The Chi-Square fit analysis technique was used in the analysis of the data.

As a result of the research, it has been determined that there is a relationship between the higher education administrators' perspectives of distance education models and the variables of seniority, status, and branch. Two different results were obtained in the analysis for the gender variable. While determining a consistency between the general perspectives of distance education models and the gender variable, there was no consistency between the gender variable and the

item for finding exams reliable for student assessment in distance education models.

It has been found that administrators regard the two-way education model as the most effective one, while they consider the asynchronous education model as the least effective distance education model, and they think that the goals and achievements of distance education models are not met at the same level in all models.

It has been observed that whether getting training on distance education and having distance education experience affect the participants' perspectives of distance education models. When the administrators' perspectives of distance education communication tools are examined, it has been concluded that the computer is regarded as the most effective tool, while the letter is seen as the least effective distance education communication method. Regarding the reliability problems of measurement in distance education, the most important problem is that there is no surveillance mechanism to prevent cheating. Also, it has been determined that the least important reliability problem is not using a rubric in the evaluation of open-ended questions, homework, and projects.

Keywords: Distance Education, Distance Education Models, Education Administrators, Administrators' Perspectives, Assessment and Evaluation in Distance Education

KISALTMALAR

AGÖ	:	Akademik Güdülenme leği
Arş. Gör.	:	Araştırma Grevlisi
AUZEF	:	Aık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
BDE	:	Bilgisayar Destekli Eğitim
Doç.	:	Doent
DY	:	Deneme Yüksek ğretmen Okulu
EİTİA	:	Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi
H	:	Hacettepe Üniversitesi
İTÜ	:	İstanbul Teknik Üniversitesi
İ	:	İstanbul Üniversitesi
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
ODTÜ	:	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
UZEM	:	Uzaktan Eğitim Merkezi
YK	:	Yüksek ğretim Kurulu
Yrd. Doç.	:	Yardımcı Doçent

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uzaktan Eğitim Modelleri.....	24
Tablo 2: Yöneticilerin Görev Aldığı Fakültelerin Frekans ve Yüzde Tablosu...	53
Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Statülerine Göre Dağılımı	56
Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı.....	56
Tablo 6: Katılımcıların Meslek Branşlarına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 7: Katılımcıların Uzaktan Eğitim İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 8: Katılımcıların Uzaktan Eğitim Deneyime Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımı.....	58
Tablo 9: Uzaktan Eğitim Modellerindeki Farklılıklar.....	58
Tablo 10: Uzaktan Eğitim Modeli Öğretici-Öğrenci Motivasyonu.....	58
Tablo 11: Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyi.....	59
Tablo 12: Uzaktan Eğitim Modellerindeki Hedef ve Çıktılar.....	59
Tablo 13: Uzaktan Eğitim Modellerinde Kullanılan Materyaller.....	60
Tablo 14: Tek Yönlü Gerçekleştirilen Eğitim Modellerin Eğitim Süreci.....	60
Tablo 15: Senkron Eğitimde Öğrenci ve Öğretici.....	60
Tablo 16: Harmanlanmış (Hibrit/Karma) Model.....	61
Tablo 17: Asenkron Eğitim Modeli.....	61
Tablo 18: Uzaktan Eğitim - Geleneksel Model.....	62
Tablo 19: Çift Yönlü Eğitim Modelleri.....	62
Tablo 20: Üniversite Bütçesi ve Donanımı.....	62
Tablo 21: Öğretim Elemanlarının Yeterliliği.....	63
Tablo 22: Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları.....	63
Tablo 23: Çift Yönlü ve Senkron Eğitim Modelleri.....	64
Tablo 24: Sistematik Ders Çalışma.....	64
Tablo 25: Vize ve Finallerde Güvenirlilik.....	64
Tablo 26: Eğitim Modelleri Tercihi.....	65
Tablo 27: Uzaktan Eğitim Modelleri Etkililik Derecesi.....	65

Tablo 28: İletişim Yöntemlerinin Etkililik Derecesi.....	66
Tablo 29: Öğrenci Değerlendirme.....	68
Tablo 30: Ölçme Araçlarındaki Güvenirlik Problemleri.....	70
Tablo 31: Birinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri.....	73
Tablo 32: Cinsiyet Değişkeni Ki-Kare Analizi.....	73
Tablo 33: Birinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi.....	73
Tablo 34: Birinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi.....	74
Tablo 35: İkinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri.....	75
Tablo 36: İkinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi.....	76
Tablo 37: Kıdem Değişkeni.....	76
Tablo 38: İkinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi.....	76
Tablo 39: Üçüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri.....	78
Tablo 40: Üçüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi.....	78
Tablo 41: Statü Değişkeni.....	79
Tablo 42: Üçüncü Alt Amaç Ki-Kare Analizi.....	79
Tablo 43: Dördüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri.....	80
Tablo 44: Dördüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi.....	81
Tablo 45: Branş Değişkeni.....	81
Tablo 46: Dördüncü Alt Amaç Ki-Kare Analizi.....	81
Tablo 47: Beşinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri.....	83
Tablo 48: Dördüncü Madde Değerleri	84
Tablo 49: Beşinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi.....	84
Tablo 50: Eğitim Alma/ Eğitim Deneyimi.....	84
Tablo 51: Beşinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi.....	85
Tablo 52: Uzaktan Eğitim Araçları.....	86
Tablo 53: İletişim Araçları Analizi.....	87
Tablo 54: Güvenirlik Problemleri Analizi.....	88
Tablo 55: Güvenirlik Problemleri Değerleri.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitimin Türleri.....	21
Şekil 2: Senkron Eğitim.....	26
Şekil 3: Asenkron Eğitim.....	27
Şekil 4: Karma (Harmanlanmış/Hibrit) Eğitim Modeli.....	28
Şekil 5: Ders Kitapları Basım İşlemleri.....	28
Şekil 6: Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	34
Şekil 7: Dünya’da Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	38
Şekil 8: Uzaktan Eğitim Modelleri Etkililik Derecesi.....	66
Şekil 9: İletişim Yöntemlerini Etkililik Derecesi.....	67
Şekil 10: Ölçme Araçlarındaki Güvenirlilik Problemleri.....	72

GİRİŞ

İnsan sosyal ve öğrenen bir varlık olduğundan teknolojiyle bütünleşik olarak gelişimini devam ettirmektedir. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişimler eğitim ve öğretim dünyasını da paralel olarak etkilemektedir. Özellikle iletişim teknolojilerinin ilerlemesiyle oluşan imkânlar uzaktan eğitim sistemini doğurmuştur. Geleneksel eğitimin sınırlarına bağlı kalmayan bu sistem barındırdığı özelliklerle eğitimde kaçınılmaz yerini ortaya koymuştur. Mektup ile başlayan uzaktan eğitim süreci ders kitapları, radyo, televizyon, bilgisayar teknolojilerinin kullanımı ile gelişip şekillenmektedir.

Uzaktan eğitimin zenginliklerinden biri de bünyesinde farklı eğitim modellerini barındırıyor olmasıdır. Bu modellerin uygulama yöntemlerindeki farklılıkların, eğitimin içerik, kalite ve verimliliğini etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim modellerini geliştirme amaçlı çalışmalar yapılmaktadır. Her ne kadar yenilenme çalışmaları yapılıyor olsa da Türkiye’de uzaktan eğitim sisteminde istenilen seviyeye henüz erişemediği ve bu konuda yapılmış olan araştırmaların da yeterli olmadığı görülmektedir. Araştırma uzaktan eğitimin verimliliğini artırma ve alan yazına katkı sağlama amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem, uzaktan eğitim ile ilgili temel kavramlar, uzaktan eğitimin Türkiye ve Dünya’da ki gelişimi, uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalar, amaç, önem, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

İkinci bölümde; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Üçüncü bölümde; elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; problem, konu ile ilgili temel kavramlar, konu ile ilgili çalışmalar, amaç, önem, sınırlıklar ve tanımlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. PROBLEM

Bilginin yayılması ve dağıtımında etkili bir araç olan teknoloji, özellikle 21. yüzyıldan sonra meydana gelen değişmelerle hayatın her alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bu durum insanların hayat alışkanlıklarında da değişiklikler meydana getirmiştir. Teknolojik gelişmelerin insanların günlük yaşantısını etkilemesi sonucunda insanların günlük yaşantısında birçok alan bu durumdan etkilenmiştir. Bu gelişmelerden etkilenen bir alan da eğitim alanıdır. Teknoloji, insanların eğitim alışkanlıklarını etkilemiş, değişikliklere yol açmıştır (Pardue, 2001). Literatürde eğitim sürecini, eğitim faaliyetlerini değiştiren ve ileride daha da değiştirebilecek en büyük gelişmenin uzaktan öğretim olduğu belirtilmektedir (Akıncı, Bilgiç, Çınar, Kalaycı, Tüzün, Yıldırım ve Yüksel, 2011).

Uzaktan eğitim aslında eğitimdeki değişim sürecinin üçüncü kuşağına denk gelmektedir. Birinci kuşakta posta yoluyla yazılı dokümanların değiştirildiği bir süreç oluşturulmuştur. İkinci kuşakta ise birinci kuşak metotlarına ek olarak yazılı basın ve görsel basın materyallerinden de yararlanılmıştır. Günümüzde gelinen noktada ise uzaktan eğitim içerisine internet teknolojilerini de almıştır (Yang, 2013).

Teknolojik gelişmeler yeni fırsatlar ortaya çıkardıkça, uzaktan eğitim programları dünyada giderek daha popüler hale gelmiştir. Jarvis (2007), teknolojinin üniversitelerin daha fazla öğrenciyi çekmek ve dünya çapında işbirliği yapmak için öğrenme fırsatları geliştirmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Teknolojinin uzaktan öğrenme süreçlerinde kullanılmaya

başlanması ise yeni eğitim metotlarının ortaya çıkmasına, var olanların da gelişmesine neden olmuştur.

1900'lü yıllardan sonra Türkiye'de internete dayalı uzaktan eğitim söz konusu olduğundan, yükseköğretim kurumları bireyler için yeni fırsatlar uygulamaya başlamıştır. Ülke genelinde üniversiteler uzaktan eğitim programları sunan uzaktan eğitim kurumları ve merkezleri kurmaya başlamıştır. 1999-2002'de, ülkedeki uzaktan eğitim kurumlarının kurs ve programlarını temin ve akredite etmek ve uzaktan eğitimi desteklemek için Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından bir Ulusal Bilişim Komitesi oluşturulmuştur. 2001 yılında Anadolu Üniversitesi, Türkiye'deki ilk tamamen çevrimiçi ön lisans programını başlatmıştır (Latchem, Özkul, Aydın ve Mutlu, 2006).

Uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanımı öğrenci sayısının artışı nedeniyle hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde hızlı bir artış görmüştür (Allen ve Seaman, 2016; Eom ve Ashill, 2016). Daha yakın zamanlarda, birçok üniversite bu eğilime katılmış ve bazı programlar tamamen çevrimiçi öğrenmeye doğru ilerlemiştir. Uzaktan eğitime geçmenin nedeni genellikle pratik ihtiyaçlardır. Bu kapsamda uzaktan eğitim, hem kurumlar hem de öğrenciler için ilk bakışta ideal bir kazan-kazan çözümü gibi görünmektedir. Bununla birlikte, konunun daha dikkatli bir şekilde incelenmesi bazı sorunlu noktaları ön plana çıkarmaktadır. Öncelikle, çoğu üniversite için uzaktan eğitim nispeten yenidir. Bazı üniversiteler, çeşitli dersler için hizmet veren uzaktan eğitim merkezleri kurmuştur. Bunun yanında, birçok üniversite personeli için uzaktan eğitim yoluyla öğretim, yüz yüze ortamlarda yerleşik kariyerlerine kıyasla yeni bir deneyimdir (Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit ve McCloskey, 2008). Uzaktan öğrenmede bazı çevrimiçi eğitim araçları popülerdir ve üniversite görevlilerinin bu teknolojilerin verimli kullanıcıları olması gerekmektedir (Hişmanoğlu ve Özüdoğru, 2016). Ayrıca, bu personelin sahip olduğu eğitim, derslerin uzaktan verilmesi için değil, yüz yüze sınıf ortamlarında öğretilmesi içindir (McNeil, 2016). Sayılan bu problemlerin ortadan kaldırılması veya azaltılması, eğitim modeline göre farklılık gösterebilmektedir. Bu kapsamda uzaktan öğrenmede doğru eğitim modelinin ve aracının kullanılması önem arz etmektedir.

Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise, uzaktan eğitim için öğretmen yetiştirme oturumları, uzaktan öğretim deneyimi olan alan uzmanları tarafından değil, genellikle teknik uzmanlar tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle, eğitim modülleri bu nispeten yeni öğretim aracının teknik yönlerine odaklanmaktadır. Sonuç olarak, bu, gerekli pedagojik yönlerin eğitmen ve yöneticilerin önceki eğitiminde kapsanmış olabileceği ve uzak ortamlara herhangi bir odaklanma olmadığı varsayımına işaret etmektedir. Diğer bir ifadeyle üniversite yönetici ve personellerinin uzaktan eğitimin pedagojik ve teknolojik yönlerinin yanı sıra uzmanlık alanlarına da hâkim olmaları beklenmektedir (McNeil, 2016).

Ayrıca, öğrenme ve öğretme metodolojileri ile ilgili olarak yüz yüze ve uzaktan eğitim arasındaki farklar üniversite yöneticileri için bir başka problemdir. Alana özgü içerik bilgisi, yüz yüze eğitimde olduğu kadar uzaktan eğitim modellerinde de farklılık gösterecektir. Farklı disiplinler aynı ortamı paylaşabilmekte ve kullandıkları teknolojik araçların ortak yönleri olabilmektedir. Daha uygun bir yaklaşım, öğretilecek her konunun ihtiyaçlarını belirlemek ve uzaktan eğitim için başarılı öğretim stratejileri geliştirmek olacaktır. Öğretim üyelerinin katılımı ve geri bildirimi, istenen hedeflere ulaşmak ve eğitim için oldukça önemlidir (Compton, 2009).

Bir diğer önemli konu, kurumun uzaktan eğitim politikasıdır. Kurumsal kararların nasıl alındığını ve bunların bu görece yeni öğretim ortamında eğitime nasıl uygulandığını anlamak için daha genel tabloyu keşfetmeye hala ihtiyaç vardır. Bu politika, uzaktan öğretim deneyimlerinin ilk aşamalarında öğretim üyelerine ne tür destek sağlanacağını ve sonraki aşamalarda devam eden desteğin kararlarını da etkilemektedir. Bunun yanında kurumda uygulanan eğitim modelleri ve uzaktan eğitimde kullandığı araçlar da kurumun eğitim politikası kapsamında değerlendirilebilir (Hampel ve Stickler, 2005).

Moore ve Atkeson’a (1993) göre, öğrenciler ve öğretmenler arasında işlemsel mesafe (TD) adı verilen psikolojik ve pedagojik bir mesafe vardır. Uzaktan eğitim programlarının ve kurumlarının başarısı, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki işlemsel mesafenin nasıl en aza indirildiğine bağlıdır. Eğitmenler, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre uygun öğretim ve materyallerin yanı sıra öğretmen-öğrenci diyalogu fırsatı sağlayarak uzaktan

eğitim programlarında işlemsel mesafeyi en aza indirmede benzersiz bir role sahiptir. Bu nedenle, uzaktan eğitimde öğretmenlerin değışen rollerinin dikkate alınmasının yanı sıra, uzaktan eğitim programlarında kalitenin artırılmasında öğrencilerin öğrenme ihtiyaç ve beklentilerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle kullanılacak modellerin öğrencilerin beklentisine ve düzeyine uygun seçilmiş olması gerekmektedir.

Literatürde uzaktan eğitimde eğitmenin rollerini ve yeterliliklerini tanımlayan birçok çalışma bulunmaktadır (Dennen, Darabi ve Smith, 2007; Edwards, Perry ve Janzen, 2011). Bu roller, öğretmen ve uzman bakış açılarına göre tanımlansa da, öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki rollerinin, öğrencilerin memnuniyetleri ve kalıcılıkları için çevrimiçi uzaktan eğitimdeki ihtiyaçlarını ve beklentilerini nasıl karşıladığı hala belirsizdir. Bu nedenle, öğrencilerin uzaktan eğitimde öğretmenlere yönelik algılarını ve beklentilerini araştırmak için ve öğrencilerin başarısında hangi uzaktan eğitim modelinin etkili olduğunu tespit etmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Çünkü uzaktan eğitimde kullanılacak eğitim modeli doğrudan uzaktan öğrenme sürecini etkileyebilecektir.

Bunun yanında öğrencilerin algıları ve beklentileri geçmişlerinden ve önceki çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden de etkilenmektedir, çünkü bu gelişmeler öğrencilerin öğrenme stillerini ve tercihlerini belirlemektedir (Higgison, 2000). Öğrencilerin uzaktan eğitimde ders alma algıları ve beklentileri yaşları, cinsiyetleri, konu alanları, önceki çevrimiçi deneyimleri ve çalıştıkları uzaktan eğitim bağlamına göre değışebilmektedir (Forrester ve Parkinson, 2006; Jelfs, Richardson ve Price, 2009; Oliver, Osborne ve Brady, 2009). Bu bağlamda, öğrencilerin cinsiyet, yaş, konu alanı, önceki çevrimiçi öğrenme deneyimi ve yıl gibi demografik ve genel özelliklerinin uzaktan eğitimde ders verme algılarına etkisinin araştırılması gerekmektedir. Bu durumda uzaktan eğitimde kullanılması gereken eğitim modellerin seçimini önemli bir hale getirmektedir.

Üniversiteler uzaktan eğitimi giderek daha fazla uyguladıkça, üniversitelerdeki çevrimiçi programlardaki artışın altında yatan dinamikleri daha iyi anlamak için uzaktan eğitimin uygulanmasına yönelik bir strateji planlamada önemli bir rol oynayan program liderlerinin güdülerini tanımak zorunlu hale gelmektedir. Daha önceki araştırmalara göre, uzaktan eğitim sunmaya yönelik

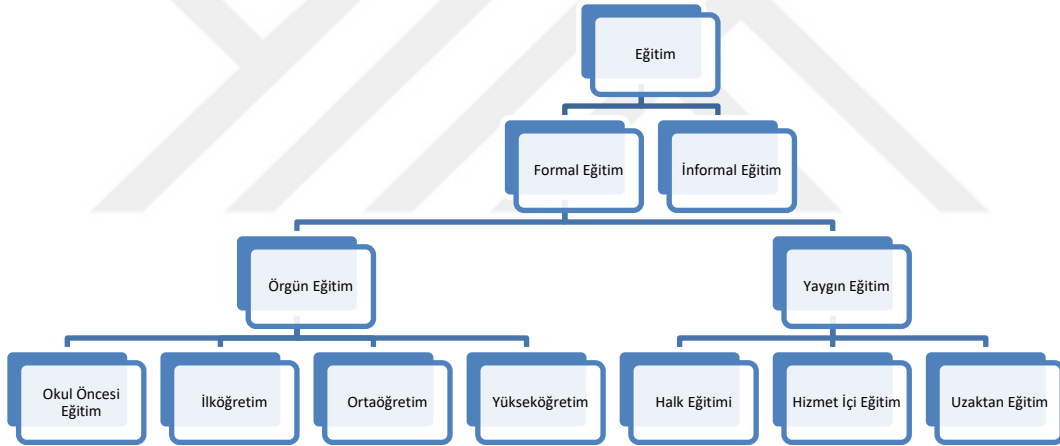
kurumsal güdüler, çalışma ortamının esnekliğini kullanmayı mümkün kılması (Betts, 1998; Dooley ve Murphrey, 2000), eğitim kalitesinin iyileştirilmesi (Dooley ve Murphrey, 2000), öğretim üyeleri arasında iş tatminine katkıda bulunması (Harris ve Krousgill, 2008), kişisel motivasyonu desteklemesi (Betts, 1998), eğitime destek sağlaması (Dooley ve Murphrey, 2000), daha fazla öğrencinin eğitime katılmasını sağlaması (Harris ve Krousgill, 2008), ek gelir oluşturması (Bonk, Kirkley, Hara ve Dennen 2001) ve maliyet etkinliği sağlaması (Betts, 1998) şeklindedir.

Bu çalışmada yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi, uzaktan eğitim sürecinde kullanılan model ve araçların, uzaktan eğitimin kalitesini etkilediği düşünülmektedir. Bu kapsamda yöneticilerin kullanılan söz konusu model ve araçlarla ilgili görüşleri önem arz etmektedir.

1.2.KONU İLE İLGİLİ TEMEL KAVRAMLAR

1.2.1. Eğitim

Tarihsel gelişim içerisinde eğitimin farklı açılardan birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim, bireylerin kendi yaşantılarını değiştirme amacıyla davranışlarında değişiklikler oluşturma sürecidir (Ertürk, 2014). Güneş (2004) için, bilgi - beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işidir. Eğitim, bireylerin kişisel gelişiminin elde edilmesi için seçilmiş, denetimli, toplumsal bir süreçtir (Tezcan, 2006). Fidan ve Erden (1998) için eğitim, insanları belirlenen amaçlara göre yetiştirmeyi ifade etmektedir.



Şekil 1: Eğitimin Türleri

Eğitimi iki ana başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar: formal ve informal eğitimlerdir (Arslan, 2008). İnformal eğitim, bir hedefe yönelik olmayan, plan ve program olmadan yaşamın içerisinde gelişigüzel gerçekleşen bir süreçtir. Formal eğitim; okullarda ya da kurumlarda önceden hazırlanan plan ve programlar çerçevesinde gerçekleştirilen amaçlı eğitimlerdir (Pegem, 2019).

Türk milli eğitim sisteminde formal eğitim; örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüm üzerine kuruludur (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Örgün eğitim, aynı yaş ve seviyedeki bireylere, hedefe yönelik olarak hazırlanan plan ve programlarla düzenli olarak sunulan eğitimdir. Okul öncesi eğitim, ilköğretim,

ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsamaktadır (Sarpkaya, 2014). Yaygın eğitim; örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara, okuldan ayrılanlara, örgün eğitim imkânlarından hiç yararlanmamış olanlara ve meslek dallarında ilerlemek isteyenlere uygulanan eğitimidir (Demirel, 2019). Yaygın eğitim, örgün eğitim ile beraber veya örgün eğitimden bağımsız düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümüdür (MEB, 2018). Halk eğitim, hizmet içi eğitim ve uzaktan eğitimi kapsamaktadır (Pegem,2019).

1.2.2. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim teriminden ilk kez Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda bahsedilmiştir. William Lighty, 1906 yılında yazmış olduğu bir yazıda kullanmıştır (Uşun, 2006). 1960 – 1970 yılları arasında Otto Peters tarafından Almanya'da tanıtılmış ve yine bu yıllarda Fransa'da uzaktan eğitim kurumlarında isim olarak kullanılmıştır (Verduin ve Clark, 1994).

Uzaktan öğrenme ve dağıtık öğrenme gibi farklı söylemleri de bulunan uzaktan eğitim; farklı ortamlardaki öğretmen ve öğrencileri, çeşitli eğitim faaliyetleri ile birbirine bağlayan bilgi teknolojileri uygulamalarıdır (Schlosser ve Simonson, 2006). Geleneksel eğitim uygulamalarına bağlı kalmayan; özel olarak hazırlanan materyalleri, kitle iletişim programlarını ve kısa süreli yüz yüze eğitimi içeren, bir bütün halinde yürütülen etkinliklerdir (Hızal, 1983). Keegan ve Yalın'a (1996: 2008) göre öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak ayrı mekânlarda teknolojik imkânlardan faydalanarak iletişim kurdukları bir sistemdir.

Uzaktan eğitimin çeşitli tanımları incelendiğinde bazı karakteristik özellikler görülmektedir. Bunlar (Garrison ve Shale, 1987):

- Öğretmen ve öğrencinin bir arada olmaması
- İletişimin teknolojik araçlar ile sağlanması
- Öğretici ve öğrenci arasında iletişim kurulabilmesine imkân tanınmasıdır.

Tümüyle anlamdaş olmayan pek çok terimin uzaktan eğitim teriminin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan biri uzaktan öğrenmedir (Kaya, 2002). Öğrenme, eğitim sürecinin öğrenci tarafından yorumlanmasıdır (Verduin ve Clark, 1994). Başka bir ifadeyle uzaktan öğrenim, uzaktan eğitimin sonucudur ve bu iki terimin birbirinin yerine kullanılamayacağı görülmüştür (Uşun, 2006).

1.2.3. Uzaktan Eğitim İle İlgili Bazı Kavramlar

Evde Çalışma: Öğrencilerin, ev içinde ya da farklı mekânlarda çalıştıkları sistemdir. Yükseköğrenim dışında, mesleki ve teknik eğitim alanındaki uzaktan eğitim uygulamaları için kullanılmıştır (Kaya, 2002).

Bağımsız Çalışma: Amerika'da sıkça kullanılmakta olan bu terim, bağımsız çalışma, mektupla eğitim, açık eğitim, radyo ve televizyonla öğretim ve bireysel öğrenimi kapsamaktadır ve genellikle yükseköğretim düzeyindeki eğitim programları için kullanılmaktadır (Kaya, 2002).

E-Öğrenme (E-Learning): İnternet, bir ağ veya yalnızca bilgisayar ile gerçekleştirilen öğrenmelerdir (Balaban, 2012).

M-Öğrenme (M-Learning): Mobil iletişim araçları kullanılarak gerçekleştirilen öğrenmelerdir (Balaban, 2012).

Dış Çalışma: Öğrencilerin örgün eğitim veren yükseköğretim kurumlarında devam zorunluluğu olmadan öğrenim görmelerini sağlayan programlardır. Öğrenciler kendi imkânlarıyla çalışmaktadır. Daha çok Avustralya'da uygulanmaktadır (Kaya, 2002).

Yayınlanan Eğitim: Aynı amaca hizmet eden eğitim yöntemlerinin bir arada hareket etmelerini ifade etmektedir. Eğitim çalışmalarından daha verimli sonuçlar elde edilmesi amacını taşımaktadır (Uşun, 2006).

Uzaktan Öğrenim ve Uzaktan Öğretim: Uzaktan eğitim sürecinin bir yarısını uzaktan öğretim oluştururken diğer yarısını uzaktan öğrenim oluşturmaktadır. Uzaktan öğretim, ilgili kurumun öğrenciler için öğrenim gereçlerini hazırlaması ve ders geliştirme sürecini ifade etmektedir. Aynı şekilde, uzaktan öğrenim ya da uzaktan öğrenme, öğrencinin bakış açısından bu sürecin değerlendirilmesidir (Keegan, 1996).

1.2.4. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitimin avantajlarını genel olarak aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Karataş, 2008; Uşun, 2000; Kaya, 2002; Nizam, 2004):

- Farklı eğitim alternatifleri sunmak
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirmek
- Eğitimde maliyetleri azaltmak

- Öğrencilere hem çalışma hem de zaman açısından esneklik ve çeşitlilik sunmak
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerine olanak sağlamak
- Kitle eğitimi kolaylaştırmak
- Bireysel öğrenmeyi sağlamak
- Ülkelerin ulusal gelişimine katkı sağlamak
- Güncellenebilir ölçme - değerlendirme araç ve yöntemleri sunmak
- İlk kaynaktan bilgi sağlamak
- Çok çeşitli öğrenme-öğretme ortamları sunmak
- Eğitim programlarının standardizasyonunu sağlamak
- Alan uzmanlarından daha fazla kişinin yararlanmasını sağlamaktır.

Uzaktan Eğitimin Dezavantajları:

Uzaktan eğitimin dezavantajlarını genel olarak aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Karataş, 2008; Uşun, 2000; Kaya, 2002; Nizam, 2004)

- Yüz yüze iletişimi kolaylıkla sağlayamamak
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemek
- Kendi kendine öğrenme alışkanlığı edinmemiş olan öğrencilere yeterli yardımın sağlanamaması
- Öğrencilerin beceri ve tutuma yönelik davranışlar geliştirememesi ve öğreticilerin de bu durumda etkin rol oynayamaması
- Öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerini anında çözememek
- Psiko-motor davranışların kazandırılmasında etkili olamamak
- Ulaşım ve iletişim teknolojilerine bağımlı olmasıdır.

1.2.5. Uzaktan Eğitim Modelleri

Uzaktan eğitim modellerini iletişim yönü açısından tek yönlü öğretim ve çift yönlü öğretim olarak incelerken; zaman açısından da senkron (eşzamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olarak incelemek mümkündür (Özer, 2011). Tablo 1’de Uzaktan Eğitim Modelleri ile ilgili bilgi yer almaktadır.

Tablo 1: Uzaktan Eğitim Modelleri

	Senkron (Eş Zamanlı) Eğitim Modeli	Asenkron (Eş Zamansız) Eğitim Modeli
Tek Yönlü Öğretim Modelleri	Radyo Televizyon Bilgisayar	Mektup Radyo Televizyon Bilgisayar
Çift Yönlü Öğretim Modelleri	Radyo Televizyon Bilgisayar	Radyo Televizyon Bilgisayar

Kaynak: Özer, 2011

1.2.5.1. Tek Yönlü Öğretim Modeli

Eğitim faaliyetinin gerçekleştiği ortamlarda bulunan bireyler (öğretmen-öğrenci) arasındaki iletişimin tek yönlü olduğu modeldir. Burada yüz yüze bir iletişim bulunmamaktadır. Bu modelde, öğretmen-öğrenci veya öğrenci-öğrenci arasında soru akışı olmamaktadır. Bununla birlikte taraflardan herhangi biri sorularına anında cevap alamamaktadır. Öğrenci tamamen pasif öğrenme durumundayken öğretmen aktif bir rol oynamaktadır. (İşman, 2005).

Tek yönlü öğretim modeli içerisinde; çeşitli dağıtım modelleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (İşman, 2005)

1. Mektup ile dağıtım modeli
2. Tek yönlü radyo ile dağıtım modeli
3. Tek yönlü televizyon ile dağıtım modeli
4. Tek yönlü etkileşimli bilgisayarla dağıtım modeli
5. Karma teknoloji modeli

1.2.5.2. Çift Yönlü Öğretim Modeli

Öğretmen - öğrenci ve öğrenci - öğrenci iletişiminin karşılıklı sağlandığı modeldir. Bu modelde öğrenci ile öğrenci arasında soru cevap alışverişleri olabilmektedir. Öğrenciler mekândan bağımsızdır fakat zamandan bağımsız değildir. Belirlenen zaman diliminde derse katılmak zorunludur. Öğretmen ve öğrenci iki tarafta aktif konumdadır. Anında dönütler alınabilmektedir fakat tam

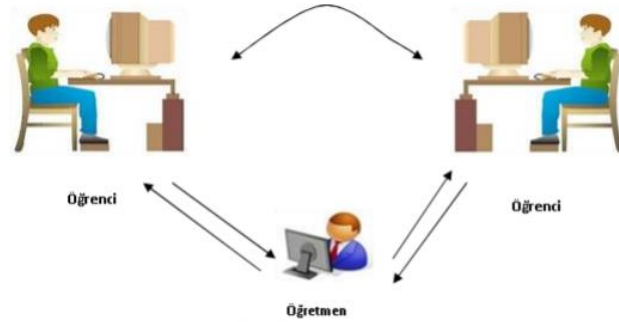
olarak öğrenme kontrolleri sağlanamamaktadır. Bireysel çalışmaların yanı sıra grup çalışmalarına uygun nitelikte olan bir modeldir (İşman, 2008).

Çift yönlü iletişim modelleri içinde çeşitli dağıtım modelleri bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (İşman, 2005):

- 1- Çift yönlü radyo konferansı modeli
- 2- Çift yönlü televizyon konferansı modeli
- 3- Çift yönlü etkileşimli bilgisayar modeli
- 4- Çift yönlü etkileşimli karma teknoloji modeli

1.2.5.3. Senkron (Eş Zamanlı) Öğretim Modeli

Senkron uzaktan eğitim, öğretici ve öğrencinin aynı anda etkileşime girmesi ile gerçekleşmektedir (Jones ve Laffey, 2002). Senkron eğitim; internet üzerinden telefon bağlantıları, sanal sınıflar, canlı ve interaktif uydu yayınları, video ve telekonferans yoluyla yapılmaktadır (Yeager, 2013). Eş zamanlı tartışma, beyin fırtınası yapma, anında dönüt alabilme imkânları senkron uzaktan eğitimin avantajlarındandır. Ders zamanlarının öğrenciler ile uyumlaştırılmasında yaşanan problemler, sınavlar esnasında oluşan gözetmenlik sorunları, teknoloji ile ilişkisi yüksek olmayan öğrencilerin ders esnasında pasif kalma durumları ise dezavantajlarına verilebilecek örneklerdir (Midkiff ve DaSilva, 2000).



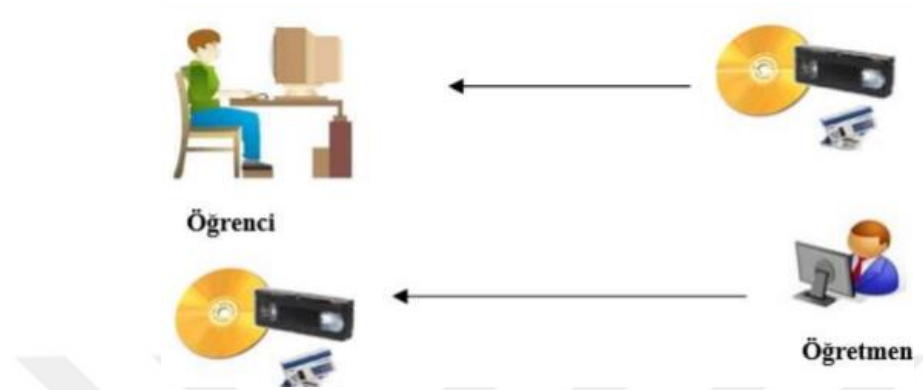
Şekil 2: Senkron Eğitim

(Kaynak: <https://www.google.com/>)

1.2.5.4. Asenkron Öğretim Modeli

Asenkron uzaktan eğitim; eğitim materyallerinin ve anlatım videolarının sisteme yüklenmesi ile eğitilenin, eğiticiden bağımsız olarak istediği zaman eğitimine başlayıp bitirebildiği platformlardır (Can, 2008). Zaman ve mekân engelini ortadan kaldırması, isteyen herkesin eğitime katılma olanağı sunması, çekingen öğrencilerin derslere katılımlarını artırması sayılabilecek avantajları

arasındadır. Sanal ve dağınık bir öğrenci topluluğu oluşturması, derslerin uygulamalı yapılmaya uygun olmayışı, anında dönüt yapılamaması da dezavantajlarından birkaçıdır (Midkiff ve DaSilva, 2000).



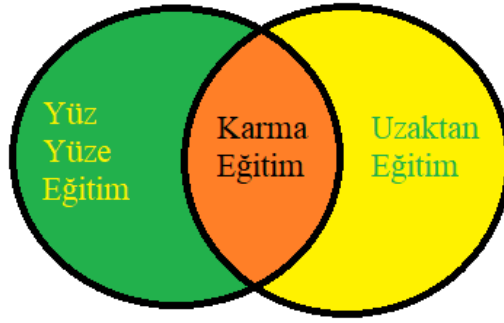
Şekil 3: Asenkron Eğitim

(Kaynak: <https://www.google.com/>)

Karma (Harmanlanmış/Hibrit) Öğretim Modeli

Eğitimin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının uzaktan verildiği modeldir. Genellikle, programın başlangıç kısmı ile sonunda yer alan sınav aşamaları yüz yüze gerçekleştirilmektedir. Ara aşamalar senkron uzaktan eğitim şeklinde yürütülmektedir (Çetiner vd., 1999).

Driscoll (2002) harmanlanmış eğitimi farklı boyutları ile ele alarak dört ayrı şekilde tanımlamıştır. İlk olarak karma öğrenme, öğretim amacına ulaşmak için web tabanlı teknolojilerin karıştırılarak kullanılmasıdır. İkinci olarak, öğretim teknolojilerini kullanarak ya da kullanmadan en uygun öğrenme kazanımlarını üretmek için çeşitli eğitimsel yaklaşımları birleştirerek kullanmaktır. Üçüncü olarak, öğretmen rehberliğinde yapılan yüz yüze eğitim ile öğretim teknolojilerinin farklı formatlarını birleştirerek kullanmak da harmanlanmış öğrenmedir. Dördüncü ve son olarak, öğrenme ve çalışma da uyumlu bir etki yaratmak için gerçek iş görevleri ile öğrenme teknolojilerini birleştirmek ve karıştırarak kullanmaktır. Karma eğitim yaklaşımlarının amacı, bilgiye çevrim içi erişim sağlayabilme ile yüz yüze etkileşim arasındaki uyumlu dengeyi bulmak ve uygulamaktır (Osguthorpe ve Graham, 2003).



Şekil 4: Karma (Harmanlanmış/Hibrit) Eğitim Modeli

1.2.6. Uzaktan Eğitim Araçları

Mektup: Uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde uygulanan, posta yoluyla sağlanan yazılı iletişimlerdir (Kaya, 2002). Mektupla öğretim uygulamasına başlanmadan önce bu yöntemle öğretim yapan ülkelerin programları, ders mektupları, teknikleri incelenmiş; buna dayalı olarak, ders notları ders mektubu tekniğine uygun biçimde yazdırılmış; her ders sonunda uygulanan anketlerle, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlanmıştır. Ödevler merkezde görevli öğretmenlerce değerlendirilip, sonuçlar öğrenciye bildirilerek öğretmen ve öğrenci arasında dolaylı bir iletişim ve etkileşim gerçekleştirilmiştir (Özdil, 1986). Öğretmen ve öğrenci arasında kullanılan gereçlerin çoğu yazılı olduğu için bu ismi almıştır (Uşun, 2006).

Ders Kitapları: Geçmiş M.Ö. 4000 yılına kadar uzanan ders kitapları pek çok değişiklik geçirerek 21. yüzyıla kadar gelmiştir (Alkan, 1979; Yalçın, 1994). Türkiye’de ders kitapları tüm eğitim tür ve kademelerinde temel kaynak olarak görülmektedir (Kaya, 2002).

Bölümlerin Konularının Belirlenmesi	→	Bölümlerin Yazılması	→	Bölümlerin Uzaktan Eğitim İlkelerine Uygun Yazımı	→	Basım	→	Dağıtım	
↑		↑		↑					
Eğitim Planlama Grubu		Yazarlar		Editörler					

Şekil 5: Ders Kitapları Basım İşleri

(Kaynak: Kaya, 2002)

Planlama grubundaki uzmanlar, programda yer alan derslerin, konuların ve bölümlerin içeriklerini belirleyip, düzenlemektedirler. Yazarlar; kendilerine ayrılan bölümlerin yazımı, dizgilerin düzeltilmesi, görsel öğelerin doğruluğundan sorumludur. Editörler, ders kitaplarının uzaktan eğitim ilkelerine uygunluğunu kontrol ederek kitapları basıma hazırlamaktadır (Kaya, 2002).

Ders Kitaplarının Yararları (Uşun, 2006; Kaya, 2002):

- Ekonomiktir.
- Öğreticinin zamandan ve enerjiden tasarruf etmesini sağlamaktadır.
- Öğrenmede devamı sağlamaktadır
- Eğitim hizmetlerini yaygınlaştırmaktadır.
- Diğer ders araçları ile birlikte kullanılabilir.
- Birden çok bilgiyi düzenli bir şekilde sunmaktadır.
- Öğrenciler kitaplarla çalışırken kendi hızlarına göre ilerleyebilmektedir.
- Öğrencilere, kendi seviye ve bireysel öğrenme becerilerine bağlı olarak öğrenme fırsatı sunmaktadır.
- Ders kitaplarının taşınması kolaydır.
- Öğrencilere, tercih ettikleri zaman ve mekânda çalışma olanağı sunmaktadır.

Ders Kitaplarının Sınırlılıkları (Uşun, 2006; Kaya, 2002):

- İçerdiği bilgiler güncelliğini yitirebilmektedir.
- Genellikle bilgiyi tek yönlü sunmaktadır.
- Zincirleme ve tek düzen sunuş biçimi öğrencide düşünmeyi engelleyerek ezberciliği artırabilmektedir.
- Öğretimi kendi etrafında koşullandırmaktadır.
- Yalnızca seçilen kitabın izlenmesi, bu alanda yazılan diğer kitapların gözden kaçmasına neden olabilmektedir.
- Basılı sayfa üzerinde hareketlendirme mümkün olmamaktadır.

Radyo: Eğitim amaçlı oluşturulan programların yayınlanması ile eğitimin işlevinin yerine getirilmesini sağlamaktadır. Eğitim amaçlı radyo programları iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar, tamamlayıcı ve doğrudan eğitim programlarıdır. Tamamlayıcı eğitim programları, eğitsel işleve sahip olmakla birlikte genellikle

haberleri sunan ya da genel kültür bilgileri içeren programlardır. Doğrudan eğitim programları ise öncelikli amacı ders vermek olan programlardır. Bu programlara radyo dersleri de denmektedir. Radyo dersleri; düz anlatım, soru- yanıt vb. şekillerde olabilmektedir (Kaya, 2002) .

Radyo Programlarının Eğitim Açısından Yararları (MacKenzie, Postgate, ve Schupman, 1975; Uşun, 2006):

- Kullanımı kolay ve uygundur.
- Pek çok insana aynı anda ulaşabilmektedir.
- Programların kaydedilerek istenildiği zaman dinlenebilmesi mümkündür.
- Radyo yayını yapan kurumlar eğitim programlarını yineleyebilmektedir.
- Bireylere kendi hızlarına göre ilerleme olanağı sunmaktadır.
- Öğretme ve öğrenmede sürekliliği sağlamaktadır.
- Öğrencilere temel kaynaklara ulaşma yöntemlerini göstermektedir.
- Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine pozitif tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

Radyo Programlarının Eğitim Açısından Sınırlılıkları (Alkan, 1996; Kaya, 2002; Uşun, 2006):

- Dinleyicilerden (canlı yayınlar haricinde) anında alınamamaktadır.
- Her bireyin seviyesine uygun radyo programları hazırlamak, zaman alıcı ve masraflıdır.
- İşitme engelli bireyler için kullanılamayan bir araçtır.
- Zaman kısıtlamalarından dolayı radyo programları ile işlenen ünite ve konuların yarım kalması ve öğrencinin konuları pekiştirmesi için yeterli örneklerin verilememesi olasılığı vardır.
- Radyo programlarının yayın saatleri ile okullardaki ders saatlerini paralel olarak düzenlemek zorlayıcıdır.
- Mekân üzerinde öğrenci denetimi yapılamamaktadır.
- Her dersin ya da bazı derslerin tüm bölümleri verilememektedir.
- Derslerin yayın zamanının her öğrenci için uygun olmamaktadır.

Televizyon: Televizyon bir eğitim aracı olarak ilk kez 1950 ve 1960 yılları arasında kullanılmıştır. Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini, uzaktan eğitim biriminin hazırladığı televizyon programları ile gerçekleştirmektedir. Öğretmen –

öğrenci iletişimi posta hizmetleri ile sağlanmaktadır. Öğretim materyalleri öğrencilere posta yolu ile gönderilmektedir (İşman, 2005).

Öğretimsel televizyon uzaktan eğitim programları üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Bunlar: tek bir ders, seçilmiş bir ünite ve tam kurs şeklindedir. Tek ders programlarında yalnızca bir konu ya da başlık anlatılmaktadır. Seçilmiş ünite, ilgili ünitenin bütün içeriğini kapsayan birden çok program düzenlenmektedir. Tam kurs uygulaması ise, bir dönem boyunca basılı materyallerle birlikte bir bütün olacak şekilde düzenlenip yayınlanmaktadır (Willis, 1993).

Öğrenciler öğretim yılı içinde, yaşadıkları şehirlerde bulunan eğitim kurumlarında ara sınav ve final sınavı olmaktadır. Bazı uzaktan eğitim kurumları ise sınavları kendi merkezlerinde uygulamaktadır (İşman, 2005).

Eğitim amacı ile gerçekleştirilen televizyon programlarında çeşitli sunum yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar; düz anlatım (sunucu, televizyon öğretmeni), dramatizasyon (oyunlaştırma), demonstrasyon (gösteri), fantezi karakterler, belgesel, animasyon-grafik, röportaj, karşılıklı konuşma ve özel efektlerdir. Kullanılacak olan sunum yöntemi, öğrenenin gereksinim ve beklentilerine, anlatılacak içeriğe, kurumun sahip olduğu teknolojiye, bütçeye ve zamana göre belirlenmektedir (Bates, 1984).

Televizyonun Eğitim Yönünden Yararları (Kaya, 2002; MacKenzie vd. ,1975; Uşun, 2002):

- Öğrencinin ilgisini çekmektedir.
- Eş zamanda tüm yaş dilimindeki kişilere ulaşabilmektedir.
- Ekonomiktir.
- Her toplumda kullanılabilir.
- Öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmektedir.
- Karışık ya da soyut kavramlar, hareket ve görsel malzemeler birlikte kullanılarak görsel olarak aktarılmaktadır.
- Öğrencilere ders esnasında ortam çeşitliliği sunmaktadır.
- Kavramları tanıtmak, özetlemek ve tekrarlamak için uygun bir yöntemdir.

Televizyonun Eğitim Yönünden Sınırlılıkları (Kaya, 2002; Uşun, 2006; Verduin vd., 1994)

- Tek yönlü bir iletişim aracı olduğu için anında dönüt alınamamaktadır.
- Her düzeye uygun televizyon programı hazırlamak zaman alıcıdır.
- Okullardaki ders programlarını televizyon programlarının saatlerine uygun olarak hazırlamak zorlayıcıdır.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için yetersiz kalmaktadır.
- Televizyon programlarında zamanın sınırlı olması nedeniyle, işlenen konular ile ilgili yeterli miktarda örnek verebilmek zordur.
- Derslerde öğrenci denetimi mümkün değildir.

Bilgisayar: Bilgisayar, uzaktan eğitim çalışmalarına ilk defa 1970 - 1980 yılları arasında katılmıştır. Bilgisayar kullanımının henüz yaygınlaşmadığı ilk yıllarda; öğrenciler için içerikler hazırlanıp, DVD ve CD formatında öğrencilere ulaştırılmıştır. İnternet, uzaktan eğitim uygulamalarına 1980'li yılların sonlarına doğru katılmıştır (H.Ü. 2009).

Bilgisayarlar sayesinde; içerikler zenginleştirilebilmekte ve manyetik ortamlara kaydedilebilmektedir. Böylece kameralardan alınan görüntüler saklanabilmekte, daha sonra istenilen sürelerde kullanılabilir (Moore, 1989).

Bilgisayar kullanımının avantajları (Uşun, 2006; Moore, 1989; Şahin ve Yıldırım, 1999):

- Eğitimi kolaylaştırmaktadır.
- Ekonomiktir.
- İletişimde kolaylık sağlamaktadır.
- Büyük kitlelere hitap etme imkânı sağlamaktadır.
- Engelli öğrenciler için kolaylık sağlamaktadır.
- Belgeleme, dosyalama ve belgelere başvurma alışkanlığını kazandırmaktadır.
- Uzaktan eğitim bilgisayar programları anında düzenlenebilmektedir.

Bilgisayar kullanımının dezavantajları (Uşun, 2006; Moore, 1989; Şahin ve Yıldırım, 1999):

- Öğrencilerin sosyo-psikolojik gelişimlerini engellemektedir.
- Bilgisayar kullanımı özel donanım ve beceri gerektirmektedir.

- Hazırlanan cd, dvd gibi materyaller çizilme, bozulma gibi sorunlar çıkarabilmektedir.
- Sınavlarda geçerlilik ve güvenilirlik açısından problemler ortaya çıkmaktadır.
- Zaman zaman internet bağlantısında sorunlar yaşanmaktadır.
- Öğreticilerin tüm öğrencilerin öğrenmelerini takip etmesi güçtür.

1.2.7. Uzaktan Eğitimde Roller

Öğrenci

Uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenci; kendi kendine öğrenim araçlarına erişebilen, teknolojiyi yeterli düzeyde kullanabilen, kendine ait çalışma şekli ve alışkanlıkları edinebilen, hedefleri olan bireydir (Schrum ve Hong, 2002).

Örgün eğitim öğrencileri ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında birçok benzerlik olmakla birlikte farklılıklar da mevcuttur. Genel olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Uşun, 2006):

- Genellikle çalışan bireylerdir.
- Öğrenmeye başlayacakları noktaları belirlemekte güçlük çekmektedirler.
- İzole ve bireysel öğrenim gerçekleştirmektedirler.
- Bağımsız kimliğe sahip bir kitledir.

Öğrencilerin yaş ortalaması ağırlıklı olarak 20-40 yaş dilimindedir. Grupsal olarak incelendiğinde; ilk yaş grubu 23-40; ikincisi 41-45; üçüncüsü 18-22 aralığındadır. Öğrencilerin çoğunluğu kentlerde yaşamaktadır. Bunu kasabalar ve köyler takip etmektedir (Uşun, 2006).

Öğretici

Uzaktan eğitimde öğretici, öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeleri için yardımcı olma, ders içeriklerinin hazırlanması, sunulması, sınav içeriklerinin hazırlanması, merkezi sınavlarda salon başkanı, gözetmen ve benzeri rollerde bulunmaktadır (Aksoy, 2018).

Aynı zamanda öğretmenler, öğrencilerin öğrenme ortamına alışmaları ve kültürel sosyal çevreler ile iletişim kurmalarında da yardımcı olmaktadır (Paran, Furneaux ve Sumner, 2004).

Teknik Personel

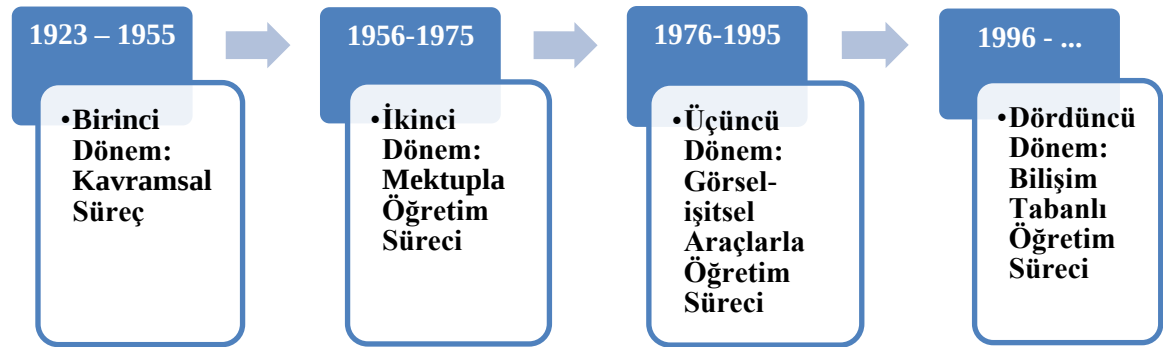
Uzaktan eğitimin teknik altyapısının kurulması, sürdürülebilir olması ve eksikliklerinin giderilmesi, sistemin yeni eğitim teknolojilerine uyarlanması, öğrenci kayıtları, materyallerin çoğaltılması ve dağıtılması, ders kitaplarının hazırlanması, telif haklarının korunması, ders programlarının ayarlanması, notların ilan edilmesi, teknik kaynakların kontrolü vb. işlerden sorumlu olan kişilerdir (Yıldırak, Tendürük, Yılmaz, 2012; Aksoy, 2018).

Yönetici

Uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan görevlilerin koordinasyonunun sağlanmasında, bu kişilerin verimli çalışmalarında, görev bölümünde ve planlama aşamasında aktif rol oynayan kişilerdir. Aynı zamanda öğrencilerin uzaktan eğitim de ihtiyaçlarının karşılanması, verilen eğitimin geliştirilebilmesi ve kurumun amaçları doğrultusunda ilerlemesi adına çalışmalar yürütmektedirler (Aksoy, 2018).

1.2.8. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreci incelenirken, belirtilen dönemlerde yaygın olarak kullanılan teknolojiler ve dönemi etkileyen önemli olaylar dikkate alınmıştır (Bozkurt, 2017).



Şekil 6: Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Birinci Dönem: Kavramsal Süreç (1923 – 1955): 1924 yılında John Dewey tarafından sunulan “Öğretmen Eğitim Raporu” Türkiye’de yapılan uzaktan

öğretim çalışmalarının başlangıcı kabul edilmektedir (Koşar vd., 2003). Bu dönemde halkın okul dışında eğitilmesi gerektiği belirlenmiş ve ilk uzaktan eğitim uygulamaları 1950 yılında Ankara Üniversitesi’nde başlamıştır (Koçdar ve Doğan, 2015).

İkinci Dönem: Mektupla Öğretim Süreci (1956-1975): Yükseköğretime olan rağbetin artması ve mevcut okulların bu ihtiyacı karşılayamaması neticesinde Milli Eğitim Bakanlığı 1960 yılında, Mesleki ve Teknik Eğitim Müsteşarlığı, Mektupla Öğretim Merkezi’ni kurmuştur (Koçdar ve Doğan, 2015). Bu dönemde posta hizmetleri kullanılarak öğrencilere kitap ve diğer öğretim materyalleri gönderilmiştir (İşman, 2008).

Üçüncü Dönem: Görsel-İşitsel Araçlarla Öğretim Süreci (1976-1995): Öğretimsel tek yönlü radyo ve televizyon uygulamalarının yaygın olduğu dönemdir. Bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler 1950’li yıllarda meydana gelmeye başlamış ve bu durumdan uzaktan eğitim sistemleri de etkilenmiştir. Radyo ve televizyon kanalları aracılığıyla uzaktan eğitim derslerinin yayınları gerçekleştirilmiştir (İşman, 2008).

Dördüncü Dönem: Bilişim Tabanlı Öğretim Süreci (1996-...): 1996 yılından günümüze kadar olan süreci kapsamaktadır. Öğretimsel çift yönlü radyo ve televizyon uygulamaları yoğun olarak yapılmıştır. Çeşitli iletişim teknolojileri, bilgisayar, uydu vb. üzerinden uzaktan eğitim dersleri verilmektedir (İşman, 2008).

Türkiye’de uzaktan eğitim ile ilgili önemli tarihler (Kırık, 2014; Bozkurt, 2017):

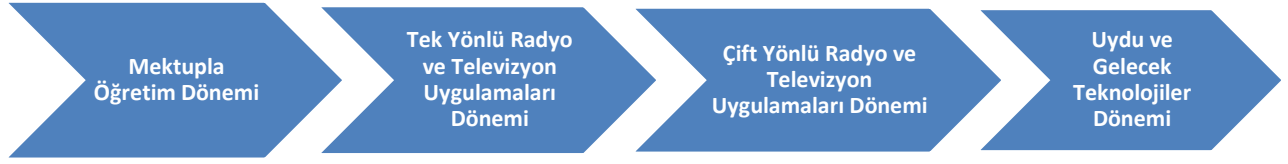
- 1924 yılında John Dewey tarafından “Öğretmen Eğitim Raporu” sunulmuştur.
- 1927 yılında Milli Eğitim Bakanlığında mektupla öğretim gündeme gelmiştir.
- 1939 yılında ilk Milli Eğitim Şurası’nda yaygın eğitim konusu tartışılmıştır.
- 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi ilk uzaktan eğitim programına başlamıştır.
- 1951 yılında “Öğretici Filmler Merkezi” kurulmuştur.
- 1952 yılında İstanbul Radyosu eğitim programları başlamıştır.

- 1957 yılında VI. Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitim konusu ayrıntılı olarak incelenmiştir.
- 1960 yılında "Mektupla Öğretim Merkezi" kurulmuştur.
- 1964 yılında TRT ile planlı bir şekilde eğitsel radyo yayınları yapılmıştır.
- 1968 yılında Mektupla Öğretim Merkezi'nin adı Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi olarak değiştirilmiştir.
- 1973 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde (EİTİA) Televizyon ve Eğitim Enstitüsü kurulmuştur.
- 1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu (DYÖO) kurulmuştur.
- 1982 yılında Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi, Bilişim Merkezi olarak değiştirilmiştir.
- 1982 yılında Anadolu Üniversitesi'nde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.
- 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) Birimi kurulmuştur.
- 1989 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde uzaktan eğitim sertifika kursları başlamıştır.
- 1991 yılında Fırat Üniversitesi televizyon ve e-posta ile uzaktan eğitim vermiştir.
- 1992 yılında "Açık Öğretim Lisesi" kurulmuştur.
- 1993 yılında Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi'nde "Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı" kurulmuştur.
- 1996 yılında Bilkent Üniversitesi video konferans sistemi ile ABD'den ders vermeye başlamıştır.
- 1996 yılında ODTÜ Enformatik Enstitüsü uzaktan eğitim çalışmalarını başlatmıştır.
- 1996 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) Uzaktan Öğretim Merkezi (UZEM) kurulmuştur.
- 1997 yılında "Açık İlköğretim Okulu" kurulmuştur.
- 1998 yılında ODTÜ'de „IDE-A“(İnternet'e Dayalı Eğitim Asenkron) Projesi gerçekleştirilmiştir.

- 2000 yılında İstanbul Bilgi Üniversitesi MBA eğitimini internete dayalı olarak vermeye başlamıştır.
- 2001 yılında Türkiye'nin internete dayalı ilk ön lisans programı olarak Bilgi Yönetimi Programı'na başlanmıştır.
- 2005 yılında "YÖK Uzaktan Eğitim Komisyonu" kurulmuştur.
- 2006 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı'na bağlı Türkiye'nin ilk "Uzaktan Eğitim Doktora Programı" açılmıştır.
- 2009 yılında İstanbul Üniversitesi (İÜ) Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) uzaktan eğitim programlarına başlamıştır.
- 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (ATAUZEM) kurulmuştur.
- 2010 yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Açıköğretim Programlarına başlanmıştır.
- 2010 yılında Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi (ATAAOF) kurulmuştur.
- 2013 yılında Anadolu Üniversitesi „Akadema“; Atatürk Üniversitesi „Atademix“ ile “Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersleri” başlamıştır.
- 2014 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalına bağlı Türkiye’de ilk defa “Uzaktan Eğitim Online Tezsiz Yüksek Lisans Programı” başlamıştır
- 2016 yılında uzaktan eğitim sözlüğü oluşturulmuş ve çevrimiçi olarak erişime açılmıştır.

1.2.9. Dünya’da Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini dört bölümde incelemek mümkündür (İşman, 2011).



Şekil 7: Dünya’da Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Mektupla Öğretim Dönemi: Bu dönemde posta sistemi kullanılmıştır. Öğreticiler öğrencilerine posta ile ders konu anlatımlarını ve sınav sorularını göndermiş, öğrenciler de cevapladıkları sınav kâğıtlarını geri göndermişlerdir. Sınav sonuçlarını, yine posta yolu ile öğrenmişlerdir (Dean, 1994).

Tek Yönlü Radyo ve Televizyon Uygulamaları Dönemi: Posta hizmetleri ile eğitim devam ederken, radyo ve televizyonun da uzaktan eğitim sistemine dâhil edildiği; belirli gün ve saatlerde ders yayınlarının yapıldığı dönemdir (İşman, 2011). Hemen hemen tüm dünya ülkeleri bu iletişim teknolojisini uzaktan eğitimde kullanmaya başlamıştır (Buckland ve Dye, 1991).

Çift Yönlü Radyo ve Televizyon Uygulamaları Dönemi: Mektup, radyo ve televizyon yoluyla eğitim faaliyetlerine sesli telekonferans ve video konferans uygulamalarının da dâhil edildiği dönemdir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim bu dönemde birden fazla ortamda eş zamanlı olarak ses ve görüntü etkileşimine izin veren teknolojilere sahiptir (Kırık, 2014).

Uydu ve Gelecek Teknolojiler Dönemi: Günümüzde hala geçerliliği devam eden süreçtir. Etkileşimli çoklu ortamlar, internet teknolojileri, kaynaklara kolay ulaşım, sanal sınıflar, öğrenme yönetim sistemleri, içerik yönetim sistemleri gibi ilerleyen iletişim teknolojileri bu dönemde gelişmektedir (Kırık, 2014).

Dünya’da uzaktan eğitim ile ilgili önemli tarihler (Aziz, 1982; Goldman, 2013; Hall, 2006; İşman, 2011; Nizam, 2004; Uşun, 2006):

- 1728 yılında ilk uzaktan eğitim çalışması Boston gazetesinde "Steno Dersleri" ile başlamıştır.

- 1856 yılında Almanya (Berlin)“da uzaktan eğitim uygulayan “Dil Okulu” kurulmuştur.
- 1870 yılında ABD’de Illinois Wesleyen Üniversitesi “Evde Öğrenim Programı” başlatmıştır.
- 1882 yılında ABD (New York) William Rainey Harper Chautauqua mektupla öğrenim programı geliştirmiştir.
- 1883 yılında ABD (New York) Ithaca “Mektupla Öğretim Üniversitesi”ku kurulmuştur.
- 1884 yılında Almanya (Berlin)“da öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlama amacıyla “Rustinehes Uzaktan Öğretim Okulu” açılmıştır.
- 1890 yılında Avustralya'da ki Queensland Üniversitesi kampüs dışına açık bir eğitim programı yürütmüştür.
- 1892 yılında ABD Chicago Üniversitesi“nde “Uzaktan Eğitim Bölümü” kurulmuştur.
- 1898 yılında İsveç Hang Hermod kendi adıyla anılan uzaktan eğitim (mektupla öğretim) uygulayan liseyi kurmuştur.
- 1910 yılında Avustralya“da ilk uzaktan eğitim yükseköğretimde başlatılmıştır.
- 1920 yılında ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1920 yılında İngiltere“de BBC okul radyosu programları başlamıştır.
- 1922 yılında Kanada, İtalya, İspanya, İsrail, Polonya, Hindistan örnek uzaktan eğitim projeleri geliştirilmiş ve uygulamıştır.
- 1922 yılında Yeni Zelanda“da “Mektupla Öğrenim Okulu” açılmıştır.
- 1923 yılında ABD'de mektupla lise eğitimi başlamıştır.
- 1926 yılında ABD“de mektupla öğrenim kurumu olan “Ulusal Evde Öğrenim Konseyi” kurulmuştur.
- 1939 yılında Fransa“da “Uzaktan Eğitim Merkezi” kurulmuştur.
- 1939 yılında Rusya“da uzaktan eğitimin halk eğitimi boyutundaki uygulamaları başlatılmıştır.
- 1948 yılında Japonya“da uzaktan eğitim sistemi, ortaokul, lise ve yüksekokulları tamamıyla kapsamına almıştır.

- 1950 yılında Çin uzaktan eğitim “Mektupla Eğitim” adı ile başlamıştır.
- 1964 yılında Zambiya’da “Mektupla Eğitim Kurumu” kurulmuştur.
- 1970 yılında Çin’de ülke çapında radyo-televizyon üniversite ve kolejleri kurulmuştur.
- 1972 yılında İspanya’da “Ulusal Uzaktan Öğretim Üniversitesi” kurulmuştur.
- 1974 yılında Almanya’da “Hagen Açık Öğretim Üniversitesi” kurulmuştur.
- 1978 yılında Nijerya’da “Mektupla Eğitim Kurumu” kurulmuştur.
- 1978 yılında Tayland’da kurulan devlet üniversitesi STOU uzaktan eğitim yolu ile yüksek lisans, lisans ve sertifika düzeyinde derece vermiştir.
- 1995 yılında KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi’nde uzaktan eğitim çalışmalarına yükseköğrenim düzeyinde başlamıştır.
- 1995 yılında Kanada’da WebCT kurulmuştur.
- 1998 yılında ABD’de 600 tam hareketli video sınıfı birbirine bağlanmıştır.
- 1999 yılında ABD’de uzaktan eğitim materyalleri hazırlamaya uygun bir sistem olan Wimba kurulmuştur.
- 2001 yılında ABD’de Moodle sistemine başlanmıştır.
- 2006 yılında ABD Apple “İTunes U” tanıtımını yapmıştır.
- 2006 yılında ABD’de üniversite seviyesinde 11200 program tamamıyla uzaktan eğitim üzerinden tamamlanabilecek şekilde dizayn edilmiştir.
- 2007 yılında ABD’de ProtoMOOC Utah Eyalet Üniversitesi’nde kurulmuştur.
- 2009 yılında ABD’de Youtube EDU kullanıma açılmıştır.

1.3. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi kapsamında konu ile ilgili yapılan yurt içi çalışmalar kronolojik sıra ile aşağıda sunulmuştur:

Umurhan (2004), “Öğretim Elemanlarını Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Unsurlar: Gazi Üniversitesi Örneği” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı uzaktan eğitimle ders veren ya da daha önce ders vermiş öğretim elemanlarını, eğitim uygulamalarını uzaktan eğitimle yapmaya yönlendiren faktörleri incelemek olarak belirtilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini Gazi Üniversitesi’nde 2012-2013 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim yöntemi ile ders veren ya da geçmişte ders vermiş olan öğretim elemanlarıdır; örneklemini 71 öğretim elemanından oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Bu çalışma sonucunda; öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en çok teşvik eden beş faktör; kampüsteki derslere erişemeyen yeni bir kitleye ulaşma imkânı sunması, çalışma şartları, mekân bağımsızlığı sayesinde boş zaman sunması, öğrenciler için ders esnekliği sağlaması, bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaya olanak sunması şeklinde belirlenmiştir. Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en az teşvik eden beş faktör ise: materyal ve masraflar için ödenek alınması, okulun getirdiği bir yükümlülükler, iş arkadaşlarının destek ve teşviki, akademik prestiji artırma fırsatları sunması, kişisel prestij ve statüyü arttırması olarak tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en çok teşvik eden beş faktör ile öğretim elemanlarının cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en çok teşvik eden beş faktör ile öğretim elemanlarının yaşları arasındaki ilişkisi incelendiğinde beş faktörün dördü ile anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yalnızca “Öğrenciye Ders Esnekliği Sunması” faktörü ile öğretim elemanlarının yaşları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşı 30 altı olan öğretim elemanlarının, yaşı 50 üzeri olan

öğretim elemanlarına göre daha yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en çok teşvik eden beş faktör ile öğretim elemanlarının eğitimcilik deneyimi değişkeni ile ilişkisine bakıldığında beş faktörün dördü ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yalnızca “Öğrenciye Ders Esnekliği Sunması” faktörü ile öğretim elemanlarının eğitimcilik deneyimi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim deneyimi 2-5 yıl arası olan öğretim elemanlarının 15 yıldan fazla deneyime sahip öğretim elemanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarını uzaktan eğitime en çok teşvik eden beş faktör ile öğretim elemanlarının akademik unvanları ile ilişkisine bakıldığında beş faktörün 4’ü ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yalnızca “Öğrenciye Ders Esnekliği Sunması” faktörü ile öğretim elemanlarının akademik unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki akademik unvanı profesör olan öğretim elemanlarına göre öğretim görevlisi olan öğretim elemanları lehine ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim konusunda öğretim elemanlarını bilgilendirmeye yönelik etkinliklere zaman kaybetmeden başlanması, daha önce bu alanda yapılmış araştırma verilerine dayalı olarak içeriği uygun olan derslerde deneme amaçlı uygulamalara yer verilmesi, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ders işleme sürecinde “Öğrenciye Ders Esnekliği” sunması araştırmacının önerilerinden bazılarıdır.

Tekin (2007), “Uzaktan Eğitim Yöntemi İle Verilen Hizmet-İçi Eğitim Programının Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ve Tutumlarına Etkisi – Muğla İli Örneğinde” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmada deneysel yöntem ile kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılında Muğla İli merkez ilçede ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenler; örneklemini de 47 öğretmen oluşturmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda; uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-İçi eğitim programının öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayar öz-yeterlik algılarının olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları ile bilgisayar öz-yeterlik algılarının, erkek

öğretmenlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin branşlarıyla; bilgisayara yönelik tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdemleriyle; bilgisayara yönelik tutumları ve bilgisayar öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Uzaktan Eğitim Yönteminin hizmet-içi eğitimle birlikte kullanılmasının yaygınlaştırılması, öğretmenlerin derslerinde teknoloji ve bilgisayar kullanımı konusunda teşvik edilmeleri, çalışmanın farklı bir örneklem ile gerçekleştirilmesi araştırmacının önerileri arasındadır.

Demir (2008), “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAÜ Örneği)” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin incelenmesi olarak belirtilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini 2007-2008 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Adapazarı Meslek Yüksek Okulu’nda öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencileri; örneklemi ise anket uygulamasına katılan gönüllü öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmaya 2011 öğrenci katılmış, 451 öğrencinin anket cevapları elenmiş, 1560 öğrencinin anket sonuçları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Bu çalışma sonucunda; uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri, daha önce AGÖ kullanılarak yapılmış çalışmalara göre düşük bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre genel olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunamamıştır. Sınıf değişkenine göre yapılan analizler sonucunda birinci sınıftaki uzaktan eğitim öğrencilerinin güdülenme düzeyleri ikinci sınıftaki uzaktan eğitim öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkenine göre, yaşı büyük olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik güdülenmeleri incelendiğinde, mekatronik bölümünde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencilerinin AG puanlarının diğer bölümlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre akademik güdülenme

düzeyleri incelendiğinde lise eğitimlerini de uzaktan eğitim ile alan Açık Öğretim lisesinden mezun olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini arttırmak amacıyla uzaktan eğitim personeli yönlendirilmesi, uzaktan eğitim veren kurumlarda uzaktan eğitim uzmanları ve öğretim tasarımcılarının çalıştırılması araştırmacının önerilerinden bazılarıdır.

Gök (2011), “Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının mevcut işleyişe yönelik uzaktan eğitim algılarını tespit etmek olarak belirtilmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 13 üniversitenin uzaktan eğitim programlarında ders veren tüm öğretim elemanları; örneklemini 81 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Bu çalışmanın sonucunda; son mezuniyet derecesine göre yüksek lisans ve doktora mezunlarının, lisans mezunlarından daha olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür. 7 ve üzerinde ders veren öğretim elemanlarının, 0-2 ders verenlerden daha olumlu algıya sahip oldukları saptanmıştır. Son mezuniyet derecesi ve uzaktan eğitimde verilen toplam ders sayısı dışındaki diğer bağımsız değişkenlere göre “temel bakışa ilişkin algı” faktöründe gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet, yaş, unvan, en son mezun olunan eğitim derecesi, görev yapılan anabilim dalı, üniversitede ders verme süresi, uzaktan eğitimde ders verme süresi, verilen farklı ders sayısı, verilen toplam ders sayısı, derslerin konu alanları ve uzaktan eğitimde ders alma durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarına ders öncesi hazırlık eğitimi verilmesi, çeşitli ödül ve teşviklerle öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin algılarının güçlendirilmesi, uzaktan eğitim ders ücretlerinin artırılması araştırmacının önerilerinden bazılarıdır.

Kol (2015), “Farklı Programlardaki Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Ortamlarına Uyum Aşamalarının İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı, uzaktan eğitim ortamlarında ders veren farklı programlardaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamına uyum aşamalarının nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak olarak belirtilmiştir. Çalışmada, özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ilindeki bir üniversitede uzaktan eğitim ortamında ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Trabzon ilinde bir üniversitedeki uzaktan eğitim ortamında farklı programlarda ders veren üç öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış mülakat, gözlem yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; ilk haftalarda öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemiyle ilgili; donma, sisteme girememe, sistem girişinde yaşanan sorunlar, eksik ön bilgiler nedeniyle sistemi istenen düzeyde kullanamama gibi problemlerle karşılaştıkları görülmüştür. Uzaktan eğitim ortamında ders veren öğretim elemanlarının uyum aşamalarının, her bir öğretim elemanı için farklı bir sırayı takip ettiği; öğretim elemanlarının hazır bulunuşluğunun yanında bireysel faktörlerinin de uyum sağlama aşamalarını etkilediği görülmüştür. Öğretim elemanlarının sistemi bilmedikleri için ve ilk defa farklı ortamda ders verecek olmanın etkisiyle endişe ve kaygı duydukları, zamanla bu durumun azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim ortamına uyum sağlama aşamalarının öğretim elemanları üzerinde incelenmesinde programlar arasında farklılıklar görülmüştür. Uzaktan eğitim merkezlerinin kendi bünyesinde görev verdiği öğretim elemanlarının ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışma yapmaları; uzaktan eğitim ortamında ders vermeye başlamadan öğretim elemanının bu ortamlarda ders vermek için gerekli olan donanımsal bütün ihtiyaçlarının temin edilmesi; öğretim elemanlarının uzaktan eğitim deneyimlerini ve öğrenmiş oldukları yeni uzaktan eğitim teknolojilerini iş arkadaşları ile paylaşıp tartışmaları araştırmacının önerilerinden bazılarıdır.

Kılınç (2015), “Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacının, İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programında yürütülen İslam Ahlak Felsefesi dersinin etkililiği hakkında bir görüş belirlemek olduğu belirtilmiştir. Çalışmada ön test -son test kontrol grupsuz yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 163 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

Çalışma sonucunda; ön test ve son test puanları arasında cinsiyet, medeni durum, meslek, mezun olunan lise, çalışılan yer, doğum yeri, kıdem, yaş bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çalışma grubunun ön test ve son test puanları arasında çocuk sayıları bakımından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark çocuk sayısı sıfır (0) olanlar lehinedir.

Yurt içinde yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda cinsiyet, yaş, kıdem ve branş değişkenleri ile yapılan çalışmaların sayıca çok olduğu görülmektedir. Branş ve kıdem ile uzaktan eğitim algısı arasında manidar ilişkiye çalışmalarda rastlanmıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve yaş ile uzaktan eğitim algısı arasında ilişki ve etki analizi için yapılan çalışmalarda ise manidar bir bulguya rastlanmamıştır. Yurt içinde yapılan çalışmaların kronolojisi incelendiğinde yakın tarihli çalışmaların genellikle uzaktan eğitime bakış açıları, uzaktan eğitimde güdülenme, teşvik, tutum konuları ile ilgili olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin uzaktan eğitimin hızlı bir değişim sürecinden geçiyor oluşu, yeniliklere duyulan ihtiyaç, gelişen teknoloji olabileceği düşünülmektedir.

Yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşlerinin incelenmesi kapsamında yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde aşağıdaki araştırmalar sıralanmıştır:

Nasser ve Abouchedid (2000), “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Endişeler: Lübnan Örneği” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı, öğretmenlerin ve yöneticilerin Lübnan'da bir uzaktan eğitim programının uygulanmasına yönelik tutumları incelemek olarak belirtilmiştir. Çalışma grubu 14 kent ve kırsal okul arasından rastgele seçilmiş 7 okul müdürü ile 112

öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu görüşme tekniği ve “Temel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; okul müdürleri ve öğretmenlerinin uzaktan eğitim konusunda olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, uzaktan eğitime dair bakış açılarının okul müdürlerine göre daha olumlu olduğu; % 50'den fazlasının uzaktan eğitime dair gelişmeleri takip etmek ve yeni uygulamaları gerçekleştirmek için istekli oldukları belirtilmiştir.

Sadera, Robertson, Song ve Nichelle Midon (2009) “Uzaktan Eğitim Başarısında Toplum Etkisi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı, uzaktan eğitimde toplum ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirtilmiştir. Çalışmanın evrenini lisans eğitimi alan insanlar oluşturmaktadır. Çalışma 121 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; öğrencilerin toplum algısı ve uzaktan eğitim başarıları arasında olumlu bir etki olduğu görülmüştür. Ancak, bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Bunlar: uzaktan eğitim alanları, kullanılan eğitim stratejileri ve toplumdaki farklılıklar ve katılımcıların geçmiş eğitim dönemlerinde uzaktan eğitime katılmış olmalarıdır.

Glenn (2001) “Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırması” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı uzaktan eğitim öğrencileri ile yüz yüze eğitim gören öğrencilerin başarı ve tutumları arasındaki farklılıkları karşılaştırmak olarak belirtilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; ön test ve son test sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün eğitim öğrencileri arasında farklılık tespit edilmemiştir.

Betts (2012), “Öğretim Üyelerinin Çevrimiçi ve Karma Eğitime Katılımını ve Elde Tutulmasını Etkileyen Faktörler” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacı, Armstrong'da uzaktan eğitime öğretim üyesi katılımını motive eden ve engelleyen faktörleri tanımlamak; öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime katılımını engelleyen kurumsal faktörleri ele almak ve uzaktan eğitimde fakülte katılımını ve sürdürülmesini desteklemek için yeni fakülte geliştirme

girişimleri tasarlamak olarak belirtilmiştir. Çalışmanın evrenini 291 fakülte ve 4 dekan oluşturmaktadır. Örneklem ise; 175 fakülte ile 4 dekan'dır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda; uzaktan eğitim katılımcı tutumlarının, çevrimiçi programlara %62 pozitif, %20 nötr ve %18 negatif; karma programlara karşı % 84'ünün pozitif, % 11'inin nötr ve % 5'inin negatif olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitim katılımcılarının çoğunluğu uzaktan eğitim programlarına karşı genel olarak olumlu bir tutum sergilemekle beraber karma programlar konusunda çevrimiçi programlardan daha olumludur. Dekanların çoğu, karma programlara karşı pozitif ve çevrimiçi programlara karşı tarafsızdır. Uzaktan eğitimde fakülte katılımını motive eden en yüksek nedenler: teknoloji kullanımı, finansal tazminat, azaltılmış öğretim yükü, teknik destek, kampüse gelemeyen ve engelli olan öğrencilere ulaşma imkânı olarak belirlenmiştir. Uzaktan eğitime katılımı engelleyen faktörler ise ekipman eksikliği, ders kalitesine dair endişe, teknolojik alt yapı eksikliği olarak belirlenmiştir.

Baek, Zhang ve Yun (2017) "Kore'de Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Tutumları" adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın genel amacının, Koreli öğretmenler arasında mobil öğrenmeye yönelik tutumları incelemek olduğu belirtilmiştir. Çalışma grubunu, Güney Kore'deki ilk ve orta öğretim okullarındaki 140 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Uzunboyulu ve Özdamlı (2011) tarafından geliştirilen Mobil Öğrenme Algılama Ölçeği (MLPS) kullanılmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda Koreli öğretmenlerin mobil öğrenme tutumlarının genel olarak düşük olduğu, kadın öğretmenlerin tutumlarının erkek öğretmenlerden pozitif olduğu, ortaöğretim öğretmenlerinin mobil öğrenme uygulama ve araç biçimleri üzerindeki tutumlarının, ilkokul öğretmenlerinden yüksek çıktığı, on beş yıl üzerinde deneyime sahip olan öğretmenlerin daha az deneyimli olanlara göre daha fazla mobil öğrenmeye yönelik tutum sergilediği tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda statü, çalışma yeri ve eğitim türü değişkenleri ile yapılan çalışmaların sayıca çok olduğu görülmektedir. Statü ile uzaktan eğitim algısı arasında manidar ilişkiye

Çalışmalarda rastlanmıştır. Bununla birlikte çalışma yeri ve eēitim türü ile uzaktan eēitim algısı arasında ilişki ve etki analizi için yapılan çalışmalarda ise manidar bir bulguya rastlanmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmaların kronolojisi incelendiēinde yakın tarihli çalışmaların genellikle uzaktan eēitime bakış açıları, uzaktan eēitim ile geleneksel eēitimin karşılaştırılması konuları ile ilgili olduēu görülmektedir. Bunun sebebinin uzaktan eēitim uygulamalarının artış göstermesi, yenilenme ihtiyacı, eēitim ēretimin deēiřip gelişmesi olabileceēi düşünülmektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar karřılařtırıldıēında statü, branş deēiřkenleriyle ilgili olarak benzer çalışmalar görülmektedir. Ancak alışma yeri, teşvik edici faktörler, yeterlilik deēiřkenleriyle ilgili ise ya yurt içinde ya da yurt dışında çalışmaların az olduēu sonucuna ulaşılmaktadır.

Yukarıda yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalar incelendiēinde çeşitli deēiřkenlerle bir ya da birden fazlasını bir arada incelendiēi farklı uzaktan eēitim alanındaki çalışmalara rastlanmıştır. Ancak niversitede görev yapan yöneticilerin yksekēretimde uzaktan eēitim sürecinde kullanılan eēitim modelleriyle ilgili görüşlerine başvurulup herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın problemini ‘‘Yksekēretimde Uzaktan Eēitim Sürecinde Kullanılan Eēitim Modellerine Yönelik niversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi’’ oluşturmaktadır.

1.4. AMAÇ

Araştırmanın genel amacı üniversitede görev yapan yöneticilerin (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, bölüm başkan yardımcısı, enstitü müdürü, enstitü müdür yardımcısı) yksekēretimde uzaktan eēitim sürecinde kullanılan eēitim modelleri (asenkon, senkon, harmanlanmış, tek yönlü, çift yönlü) hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doērultusunda ařaēıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eēitim modellerine yönelik bakış açıları ile cinsiyetleri arasında uyum var mıdır?
2. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eēitim modellerine yönelik bakış açıları ile kıdemleri arasında uyum var mıdır?

3. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile statüleri arasında uyum var mıdır?
4. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile branşları arasında uyum var mıdır?
5. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modelleri hakkında görüşleri nelerdir?

1.5. ÖNEM

Türkiye’de yaygın eğitimde geleneksel öğretim sistemleri sıklıkla kullanılmakla birlikte yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda örneğin tüm dünyada görülen bir pandemide geleneksel yaklaşımlar ve sistemler yetersiz kalmıştır. Gelişen ve değişen teknolojinin eğitime entegrasi yaşanan kitlesel sorunlarla birlikte elzem hale gelmiştir. Eğitim kurumlarının her kademesinde hem öğrenciler hem de eğitimciler için uzaktan eğitim sistemlerini örgün eğitime eşlik etmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Pandemi ya da endemi vb. gibi durumlar karşılaşılabilecek unsurlar arasında yer alır. Hem bu durumların üstesinden gelebilmek hem de eğitimden herkesin yararlanmasını sağlayabilmek için uzaktan eğitim sisteminin konu edinildiği araştırmaların hem araştırmacılar için hem de literatür için çok önemli olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim sisteminin bir parçası olan yöneticilerin, uzaktan eğitime bakış açıları genel başarı ve kalite geliştirme açısından önem teşkil etmektedir. Araştırma; gerçekleştirilen uzaktan eğitim modellerinin yapılandırılmasını sağlayacak yeni fikir ve yöntemler edinilmesini sağlaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının uzaktan eğitim veren kurumların eğitim kalitesini artırmasında yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

1.6. SINIRLILIKLAR

- 1) Araştırma Rize ili ile sınırlandırılmıştır.
- 2) Araştırma 2020-2021 eğitim - öğretim yılında Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde görev yapmakta olan yöneticilerle sınırlandırılmıştır.

1.7. TANIMLAR

Örgün Eğitim: Yüz yüze gerçekleştirilen, derslere devam etme zorunluluğu bulunan eğitim modelidir.

Öğrenen: Bir eğitim programına kayıtlı olan, öğrenci konumunda olan bireylerdir.

Öğreten: Bir dersin öğretim sürecinin tüm aşamalarından sorumlu olan öğretim üyeleri/öğretmenlerdir.

Senkron Eğitim Modeli: Öğrenen ile öğreticinin aynı zaman diliminde aktif olduğu eğitim modelidir.

Asenkron Eğitim Modeli: Öğrenen ile öğreticinin aynı anda aktif olmadığı, eğitimin farklı zamanlarda gerçekleştiği eğitim modelidir.

Harmanlanmış Eğitim Modeli: Eğitim sürecinin bir kısmının yüz yüze bir kısmının uzaktan gerçekleştirildiği eğitim modelidir.

Tek Yönlü Öğretim Modeli: Öğrenen ile öğreten arasındaki iletişimin tek yönlü, genellikle öğreticinin aktif öğrencinin pasif olduğu eğitim modelidir.

Çift Yönlü Öğretim Modeli: Öğrenen ile öğretici arasındaki iletişimin çift yönlü, öğretici ile öğrencinin aktif olduğu eğitim modelidir.

Uzaktan Eğitim: Öğretici ve öğrenenlerin farklı mekanlarda senkron, asenkron, tek yönlü ya da çift yönlü olarak yürüttüğü eğitim sürecidir.

Yönetici: Uzaktan eğitim veren kurumlarda dekan, dekan yardımcısı, enstitü müdürü, enstitü müdür yardımcısı, bölüm başkanı ve bölüm başkan yardımcısı statüsüne sahip, eğitim sürecinin tüm aşamalarından sorumlu olan kişileri ifade etmektedir.

Eğitim Yönetimi: Etkili bir öğrenme-öğretmenin sağlanması, önceden belirlenen hedeflere ulaşılması için yapılan düzenleme ve uygulamaların bütünüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma nitel paradigmayı temele alan bir olgu bilim çalışmasıdır. Olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan, amaç edinen bir yöntemdir. Olgu bilimde, olguyu yaşayan kişilerin olgu ile aralarında bir bağlantının olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Jasper, 1994; Miller, 2003). Üniversitede görev yapan yöneticilerin yükseköğretimde kullanılan uzaktan eğitim modellerine yönelik görüşleri dokümanlardan ve görüşmelerden elde edilmiştir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 11 dekan, 2 dekan vekili, 21 dekan yardımcısı, 3 enstitü müdürü, 6 enstitü müdür yardımcısı, 47 bölüm başkanı, 41 bölüm başkan yardımcısı olmak üzere toplam 131 yöneticiden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi 8 dekan, 19 dekan yardımcısı, 34 bölüm başkanı, 32 bölüm başkan yardımcısı olmak üzere toplam 93 yöneticiden oluşmaktadır.

Tablo 2: Yöneticilerin Görev Aldığı Fakültelerin Frekans ve Yüzde Tablosu

Fakülte	n	%
Mühendislik-Mimarlık	18	19,4
Fen-Edebiyat	18	19,4
İİBF	15	16,1
Sağlık	11	11,8
Eğitim	8	8,6
İlahiyat	6	6,5
Su Ürünleri	6	6,5
Denizcilik	4	4,3
Ziraat	4	4,3
Turizm	2	2,2
Sosyal Bilimler	1	1,1

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır (Bkz: Ek 1). Anket, katılımcıların kişisel bilgileri ve araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak hazırlanan soru maddeleri olmak üzere iki kısımdan oluşturulmuştur. Ankette; ilk kısımda (kişisel bilgiler) tek cevaplı yedi (7), ikinci kısımda (uzaktan eğitim modelleri genel değerlendirme) on sekiz (18) likert tipi, üç (3) sıralama, bir (1) açık uçlu olmak üzere toplam yirmi dokuz (29) soru maddesi bulunmaktadır.

Anket geliştirilirken öncelikle literatür taraması yapılmış, ilgili konuların ölçme araçları incelenmiş, taslak bir anket oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak anket uzmanların görüşüne sunulmuş ve değerlendirme sonucunda bazı değişiklikler yapılmıştır. Anketin güvenilirlik çalışmasında aktif görev alan üniversitede çalışan beş akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunun güvenilirliğini sağlamak amacıyla uzmanların görüşleri alınmıştır. Bu güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik analizi formülü kullanılmıştır.

$$[\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})]$$

Üç ölçme ve değerlendirme iki Türkçe eğitimi alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda görüş birliği tamamen sağlanmıştır ve bu oran %80 çıkmıştır. Güvenirlilik oranının %70 ve üzerinde çıkması güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bulgu kullanılan formun güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anket Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde 25/11/2020 - 04/01/2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilere online katılım daveti gönderilmiş ve anketler yine online olarak uygulanmıştır.

2.4. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarını ve cinsiyet, kıdem, statü, branş değişkenleriyle uyumunu incelemek için Ki- Kare uyum analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda "Sosyal Bilimler", "Ziraat", "Turizm" ve "Denizcilik" branşlarının gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için "Recode into Same Variables" işlemi yapılarak "Sosyal Bilimler" branşı "İlahiyat" branşı ile "Ziraat" branşı "Mühendislik-Mimarlık" branşı ile "Turizm" branşı "Sağlık" branşı ile "Denizcilik" branşı da "Su Ürünleri" branşı ile birleştirilmiştir. Gözlenen değeri $n < 5$ olan diğer maddeler için de "Recode into Same Variables" işlemi yapılmıştır. Bu maddeler aşağıda sıralanmıştır.

- Madde 2: 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2'ye (Katılmıyorum) taşınmıştır.
- Madde 4: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 7: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 8: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır..
- Madde 9: 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2'ye (Katılmıyorum); 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 11: 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2'ye (Katılmıyorum); 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 12: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 13: 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2'ye (Katılmıyorum); 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 15: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.
- Madde 16: 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.

- Madde 18: 1 (Kesinlikle Katılmıyorum), 2'ye (Katılmıyorum); 5 (Kesinlikle Katılıyorum), 4'e (Katılıyorum) taşınmıştır.

“Recode into Same Variables” işlemi sonrasında da $n < 5$ olan madde 1 için Ki-Kare uyum analizi yapılamamıştır. Madde 20 ve madde 22’de de gözlenen değerleri $n < 5$ olan seçenekler bulunmaktadır. Fakat sıralama içerikli maddeler olduklarından “Recode into Same Variables” işlemi yapılamayacağından madde 20 ve madde 22 için Ki-Kare uyum analizi yapılamamıştır. Ancak frekans ve yüzde değerleri göz önünde bulundurularak yorumlamaya gidilmiştir.

Bu işlemler sonrasında Ki-Kare uyum analizi yeniden yapılmıştır. Sonuçlara yönelik tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolar ve verilerden hareketle yorumlar yapılmaya ve önerilerde bulunulmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. ANKETTEN ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo 3: Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Erkek	77	82,8
Kadın	16	17,2
Toplam	93	100

Tablo 3’de katılımcıların cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %82,8 ,i erkek, %17,2’si kadındır.

Tablo 4: Katılımcıların Mesleki Statülerine Göre Dağılımı

Mesleki Statü	n	%
Dekan	8	8,6
Dekan Yardımcısı	19	20,4
Bölüm Başkanı	34	36,6
Bölüm Başkan Yardımcısı	32	34,4
Toplam	93	100

Tablo 4’de katılımcıların mesleki statülerine göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %8,6’sı dekan, %20,4’ü dekan yardımcısı, %36,6’sı bölüm başkanı, %34,4’ü bölüm başkan yardımcısıdır.

Tablo 5: Katılımcıların Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	n	%
6-10	15	16,1
11-15	11	11,8
16-20	22	23,7
21 ve üzeri	45	48,4
Toplam	93	100

Tablo 5’de katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %16,1’i 6-10, %11,8’i 11-15, %23,7’si 16-20, %48,4’ü 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 6: Katılımcıların Meslek Branşlarına Göre Dağılımı

Mesleki Branş	n	%
Mühendislik-Mimarlık	18	19,4
Fen-Edebiyat	18	19,4
İİBF	15	16,1
Sağlık	11	11,8
Eğitim	8	8,6
İlahiyat	6	6,5
Su Ürünleri	6	6,5
Denizcilik	4	4,3
Ziraat	4	4,3
Turizm	2	2,2
Sosyal Bilimler	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 6’de katılımcıların mesleki branşlarına göre yüzde ve frekans dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların %19,4’ü mühendislik-mimarlık, %19,4’ü fen-edebiyat, %16,1’i iibf, %11,8’i sağlık, %8,6’sı eğitim, %6,5’i ilahiyat, %6,5’i su ürünleri, %4,3’ü denizcilik, %4,3’ü ziraat, %2,2’si turizm, , %1,1’i sosyal bilimler branşlarında çalışmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların Uzaktan Eğitim İle İlgili Herhangi Bir Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Dağılımı

	n	%
Evet	28	30,1
Hayır	65	69,9
Toplam	93	100

Tablo 7’de katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların %69,9’u uzaktan eğitim ile ilgili eğitim almış, %30,1’i herhangi bir eğitim almamıştır.

Tablo 8: Katılımcıların Uzaktan Eğitim Deneyime Sahip Olma Durumlarına Göre Dağılımı

	n	%
Evet	75	80,6
Hayır	18	19,4
Toplam	93	100

Tablo 8’de katılımcıların uzaktan eğitim deneyimine sahip olma durumlarına göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların %80,6’sının uzaktan eğitim deneyimi bulunurken, %19,4’ünün uzaktan eğitim deneyimi bulunmamaktadır.

Tablo 9: Uzaktan Eğitim Modellerindeki Farklılıklar

	n	%
Katılıyorum	72	77,4
Kararsızım	10	10,8
Kesinlikle Katılıyorum	8	8,6
Katılmıyorum	2	2,2
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 9 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerindeki farklılıkların eğitimin kalitesini etkilediğine ilişkin maddeye katılımcıların %77,4’ünün katılmakta, %10,8’inin kararsız, %8,6’sının kesinlikle katılmakta, %2,2’sinin katılmamakta, %1,1’inin kesinlikle katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 10: Uzaktan Eğitim Modellerinde Öğretici-Öğrenci Motivasyonu

	n	%
Katılıyorum	60	64,5
Kararsızım	13	14,0
Kesinlikle Katılıyorum	11	11,8
Katılmıyorum	8	8,6
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 10 incelendiğinde uzaktan eğitim modelinin öğretici-öğrenci motivasyonunu etkilediğine ilişkin maddeye katılımcıların %64,5’inin katılmakta, %14’ünün kararsız, %11,8’inin kesinlikle katılmakta, %8,6’sının katılmamakta, %1,1’inin kesinlikle katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 11: Öğrencilerin Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyi

	n	%
Katılıyorum	62	66,7
Kararsızım	13	14,0
Katılmıyorum	9	9,7
Kesinlikle Katılıyorum	9	9,7
Toplam	93	100

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik gösterdiğine ilişkin maddeye katılımcıların %66,7’sinin katılmakta, %14’ünün kararsız, %9,7’sinin katılmamakta, %9,7’sinin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 12: Uzaktan Eğitim Modellerindeki Hedef ve Çıktılar

	n	%
Katılmıyorum	53	57,0
Katılıyorum	16	17,2
Kesinlikle Katılmıyorum	12	12,9
Kararsızım	11	11,8
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 12 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktıların her modelde aynı düzeyde karşılanmakta olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %57’sinin katılmamakta, %17,2’sinin katılmakta, %12,9’unun kesinlikle katılmamakta, %11,8’inin kararsız, %1,1’inin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 13: Uzaktan Eğitim Modellerinde Kullanılan Materyaller

	n	%
Katılıyorum	53	57,0
Katılmıyorum	18	19,4
Kararsızım	16	17,2
Kesinlikle Katılmıyorum	6	6,5
Toplam	93	100

Tablo 13 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerinde kullanılan materyallerin yeterli olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %57'sinin katılmakta, %19,4'ünün katılmamakta, %17,2'sinin kararsız, %6,5'inin kesinlikle katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 14: Tek Yönlü Gerçekleştirilen Eğitim Modellerin Eğitim Süreci

	n	%
Katılıyorum	54	58,1
Kesinlikle Katılıyorum	15	16,1
Kararsızım	15	16,1
Katılmıyorum	9	9,7
Toplam	93	100

Tablo 14 incelendiğinde tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmamasının eğitim sürecini olumsuz etkilemekte olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %58,1'inin katılmakta, %16,1'inin kesinlikle katılmakta, %16,1'inin kararsız, %9,7'sinin katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Senkron Eğitimde Öğrenci ve Öğretici

	n	%
Katılıyorum	51	54,8
Kararsızım	26	28,0
Katılmıyorum	13	14,0
Kesinlikle Katılmıyorum	3	3,2
Toplam	93	100

Tablo 15 incelendiğinde senkron eğitimde öğrenci ve öğretici aynı anda etkileşimde olduğundan en etkili uzaktan eğitim modeli olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %54,8’inin katılmakta, %28’inin kararsız, %14’ünün katılmamakta, %3,2’sinin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 16: Harmanlanmış (Hibrit/Karma) Model

	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	8	8,6
Katılmıyorum	48	51,6
Kararsızım	12	12,9
Katılıyorum	23	24,7
Kesinlikle Katılıyorum	2	2,2
Toplam	93	100

Tablo 16 incelendiğinde harmanlanmış (hibrit/karma) modelin, her branş için uygulanabilir bir model olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %51,6’sının katılmakta, %8,6’sının kesinlikle katılmamakta, %12,9’unun kararsız, %24,7’sinin katılmakta, %2,2’sinin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 17: Asenkron Eğitim Modeli

	n	%
Katılmıyorum	42	45,2
Katılıyorum	25	26,9
Kararsızım	21	22,6
Kesinlikle Katılmıyorum	3	3,2
Kesinlikle Katılıyorum	2	2,2
Toplam	93	100

Tablo 17 incelendiğinde zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modelinin diğer eğitim modellerine göre daha kullanışlı olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %45,2’sinin katılmamakta, %26,9’unun katılmakta, %22,6’sının kararsız, %3,2’sinin kesinlikle katılmamakta, %2,22’sinin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 18: Uzaktan Eğitim - Geleneksel Model

	n	%
Katılmıyorum	45	48,4
Kesinlikle Katılmıyorum	31	33,3
Kararsızım	9	9,7
Katılıyorum	8	8,6
Toplam	93	100

Tablo 18 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerinin geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermekte olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %48,4'ünün katılmamakta, %33,3'ünün kesinlikle katılmamakta, %9,7'sinin kararsız, %8,6'sının katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 19: Çift Yönlü Eğitim Modelleri

	n	%
Katılıyorum	51	54,8
Kararsızım	25	26,9
Katılmıyorum	14	15,1
Kesinlikle Katılıyorum	2	2,2
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 19 incelendiğinde çift yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edildiği için daha kalıcı sonuçlar elde edilmekte olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %54,8'inin katılmakta, %26,9'unun kararsız, %15,1'inin katılmamakta, %2,2'sinin kesinlikle katılmakta %1,1'inin kesinlikle katılmamakta olduğu görülmektedir.

Tablo 20: Üniversite Bütçesi ve Donanımı

	n	%
Katılmıyorum	55	59,1
Kararsızım	14	15,1
Katılıyorum	13	14,0
Kesinlikle Katılmıyorum	9	9,7
Kesinlikle Katılıyorum	2	2,2
Toplam	93	100

Tablo 20 incelendiğinde üniversite bütçesi ve donanımının uzaktan eğitim modellerini uygulamada yetersiz kalmakta olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %59,1'inin katılmamakta, %15,1'inin kararsız, %14'ünün katılmakta, %9,7'sinin kesinlikle katılmamakta, %2,2'sinin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 21: Öğretim Elemanlarının Yeterliliği

	n	%
Katılıyorum	55	59,1
Kararsızım	20	21,5
Katılmıyorum	15	16,1
Kesinlikle Katılmıyorum	2	2,2
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 21 incelendiğinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim modellerini uygulamada yeterli donanıma sahip olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %59,1'inin katılmakta, %21,5'inin kararsız, %16,1'inin katılmamakta, %2,2'sinin kesinlikle katılmamakta, %1,1'inin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 22: Öğrencilerin Bireysel Farklılıkları

	n	%
Katılmıyorum	48	51,6
Kararsızım	24	25,8
Katılıyorum	21	22,6
Toplam	93	100

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modellerinin uygulanmasına ilişkin maddeye katılımcıların %51,6'sının katılmamakta, %25,8'inin kararsız, %22,6'sının katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 23: Çift Yönlü ve Senkron Eğitim Modelleri

	n	%
Katılıyorum	62	66,7
Kararsızım	20	21,5
Katılmıyorum	10	10,8
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 23 incelendiğinde anında dönüt sağlanmasının öğrenci katılımını artıracığından çift yönlü ve senkron eğitim modellerinin uygulanmasına ilişkin maddeye katılımcıların %66,7'sinin katılmakta, %21,5'inin kararsız, %10,8'inin katılmamakta, %1,1'inin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 24: Sistematiik Ders Çalışma

	n	%
Katılmıyorum	44	47,3
Kesinlikle Katılmıyorum	23	24,7
Kararsızım	14	15,1
Katılıyorum	11	11,8
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 24 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerinin, planlı ve sistematiik ders çalışmayı desteklemekte olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %47,3'ünün katılmamakta, %24,7'sinin kesinlikle katılmamakta, %15,1'inin kararsız, %11,8'inin katılmakta, %1,1'inin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Vize ve Finallerde Güvenirlik

	n	%
Katılmıyorum	31	33,3
Katılıyorum	29	31,2
Kararsızım	23	24,7
Kesinlikle Katılmıyorum	10	10,8
Toplam	93	100

Tablo 25 incelendiğinde vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmakta olduğuna ilişkin maddeye katılımcıların %33,3'ünün katılmamakta, %31,2'sinin katılmakta, %24,7'sinin kararsız, %10,8'inin kesinlikle katılmamakta, olduğu görülmektedir.

Tablo 26: Eğitim Modelleri Tercihi

	n	%
Katılıyorum	44	47,3
Kararsızım	33	35,5
Katılmıyorum	14	15,1
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1,1
Kesinlikle Katılıyorum	1	1,1
Toplam	93	100

Tablo 26 incelendiğinde tek yönlü ve asenkron eğitim modellerinin kişileri bireyselliğe ittiğinden çift yönlü ve senkron eğitim modellerinin tercih edilmesine ilişkin maddeye katılımcıların %47,3'ünün katılmakta, %35,5'inin kararsız, %15,1'inin katılmamakta, %1,1'inin kesinlikle katılmamakta, %1,1'inin kesinlikle katılmakta olduğu görülmektedir.

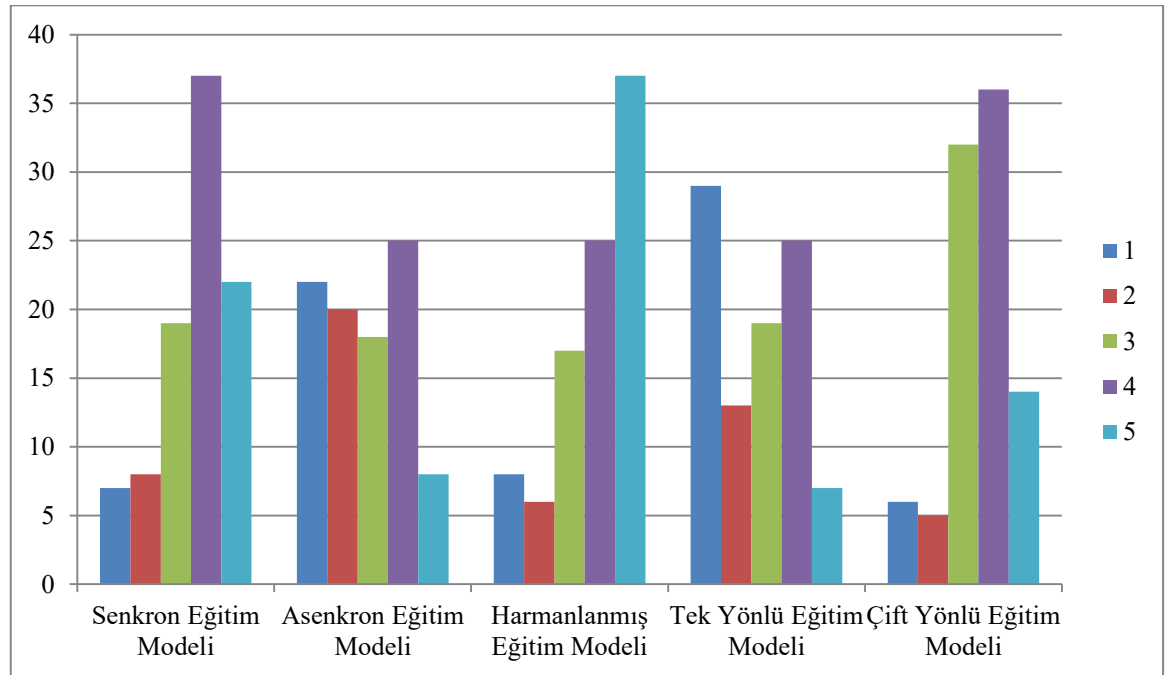
Tablo 27: Uzaktan Eğitim Modelleri Etkililik Derecesi

	1		2		3		4		5		Toplam
Model	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	%
Hibrit	8	8,6	6	6,4	17	18,2	25	26,8	37	39,9	100
Senkron	7	7,5	8	8,6	19	20,4	37	39,9	22	23,6	100
Çift Yönlü	6	6,4	5	5,3	32	34,4	36	38,7	14	15	100
Asenkron	22	23,6	20	21,5	18	19,3	25	26,8	8	8,6	100
Tek Yönlü	29	31,1	13	13,9	19	20,4	25	26,8	7	7,5	100

Tablo 27 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerini etkililik derecesine göre değerlendirmeye ilişkin maddede katılımcılar en az bir en çok beş olmak üzere hibrit, senkron, asenkron, çift ve tek yönlü uzaktan eğitim modellerini sıralandırmıştır. Hibrit eğitimi katılımcıların %39,9'u beş (5), %26,8'i dört (4), %18,2'si üç (3), %6,4'ü iki (2), %8,6'sı bir (1) olarak derecelendirmiştir. Senkron eğitimi katılımcıların % 23,6'sı beş (5), %39,9'u dört (4), % 20,4'ü üç (3), %

8,6'sı iki (2), % 7,5'i bir (1) olarak derecelendirmiştir. Çift yönlü eğitimi katılımcıların % 15'i beş (5), % 28,7'si dört (4), % 34,4'ü üç (3), % 5,3'ü iki (2), % 6,4'ü bir (1) olarak derecelendirmiştir. Asenkron eğitimi katılımcıların % 8,6'sı beş (5), %8'i dört (4), %19,3'ü üç (3), % 21,5'i iki (2), % 23,6'sı bir (1) olarak derecelendirmiştir. Tek yönlü eğitimi katılımcıların % 7,5'i beş (5), % 26,8'i dört (4), % 20,4'ü üç (3), % 13,9'u iki (2), % 31,1'i bir(1) olarak derecelendirmiştir.

Uzaktan eğitim modellerini etkililik derecesine göre sıralama maddesinin grafiği Şekil 8'de verilmiştir.



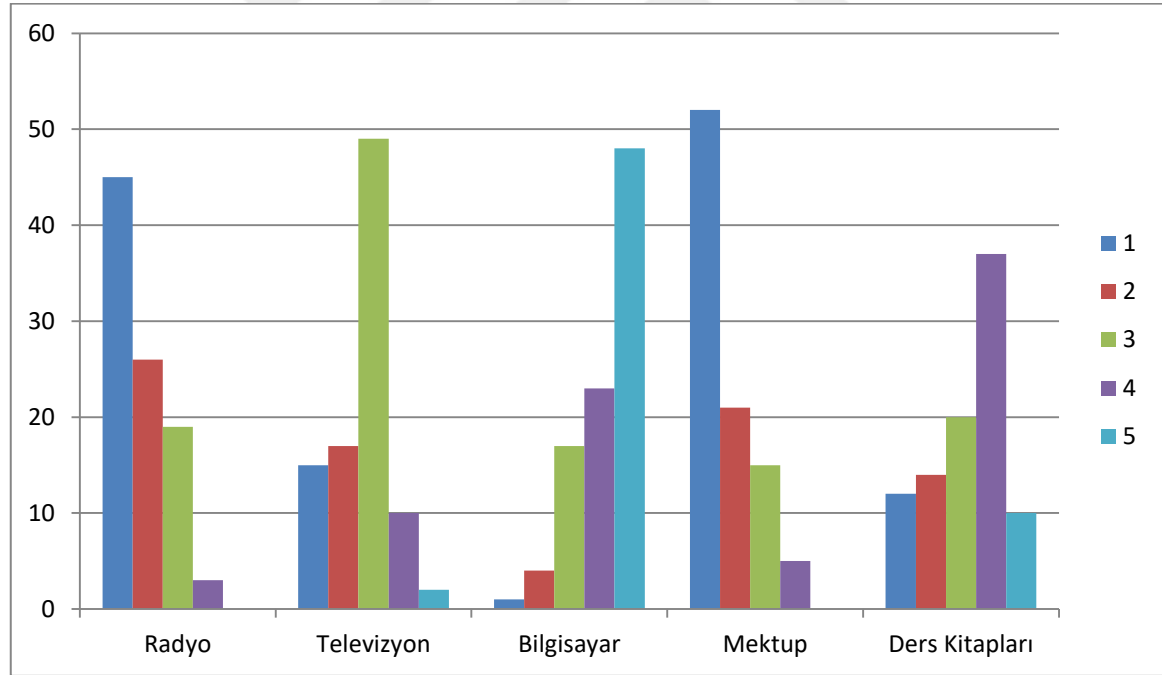
Şekil 8: Uzaktan Eğitim Modelleri Etkililik Derecesi

Tablo 28: İletişim Yöntemlerini Etkililik Derecesi

	1		2		3		4		5		Toplam
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	%
Bilgisayar	1	1,1	4	4,3	17	18,2	23	24,7	48	51,6	100
Ders K.	12	12,9	14	15	20	21,5	37	39,7	10	10,7	100
Mektup	52	55,9	21	22,5	15	16,1	5	5,3	5	5,3	100
Televizyon	15	16,1	17	18,2	49	52,6	10	10,7	2	2,1	100
Radio	45	48,3	26	27,9	19	20,4	3	3,2	-	-	100

Tablo 28 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerinde kullanılan iletişim yöntemlerini etkililik derecesine göre değerlendirmeye ilişkin maddede katılımcılar en az bir en çok beş olmak üzere radyo, televizyon, bilgisayar, mektup ve ders kitaplarını derecelendirmiştir. Bilgisayarı katılımcıların %51,6'sı beş (5), %24,7'si dört (4), %18,2'si üç (3), %4,3'ü iki (2), 1,1'i bir (1) olarak derecelendirmiştir. Ders kitaplarını katılımcıların %10,7'si beş (5), %39,7'si dört (4), %21,5'i üç (3), %15'i iki (2), %12,9'u bir (1) olarak derecelendirmiştir. Mektubu katılımcıların %5,3'ü beş (5), %5,3'ü dört (4), %16,1'i üç (3), %22,5'i iki (2), %55,9'u bir (1) olarak derecelendirmiştir. Televizyonu katılımcıların %2,1'i beş (5), %10,7'si dört (4), %52,6'sı üç (3), %18,2'si iki (2), %16,1'i bir (1) olarak derecelendirmiştir. Radyoyu katılımcıların %3,2'si dört (4), %20,4'ü üç (3), %27,9'u iki (2), %48,3'ü bir (1) olarak derecelendirmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılan iletişim yöntemlerini etkililik derecesine göre sıralama maddesinin grafiği Şekil 9'da verilmiştir.



Şekil 9: İletişim Yöntemlerini Etkililik Derecesi

Tablo 29: Öğrenci Değerlendirme

	n	%
Hayır	70	75,3
Evet	23	24,7
Toplam	93	100

Tablo 29 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir bulmaya ilişkin maddeye katılımcıların %24,7'sinin evet, %75,1'inin hayır yanıtını verdiği görülmektedir. Hayır, yanıtını veren katılımcıların görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

K 1: İletişim araçları demek yeterli olur! Öğrenciler devamlı birbirleri ya da başka uzman kişilerle rahatça iletişim kurabilir (sms, whatsapp vb.). Uzaktan eğitimde sınavların güvenilir olduğuna ve öğrencinin yeterince değerlendirileceğine inancım çok zayıftır. Örneğin, Denizcilik Fakültelerindeki eğitimin temeli daha çok uygulamaya ve görselliğe dayalıdır. Uzaktan eğitim ile bu mümkün olamamaktadır.!!

K 2: Sınavın yapıldığı cihazın dışında bir cihaz kullanarak, öğrenci kopya çekebilmektedir.

K 3: Öğrenci kolayca internet ortamından veya diğer iletişim araçları ile arkadaşlarından kopya çekebilmektedir.

K 4: Ölçmeler, yeterli ve sağlıklı şekilde gerçekleştirilmiyor.

K 5: Yapılan iş dijital ortadaysa güvenilir değildir.

K 6: Net göremediğiniz bir ortamda neler yapılabileceğinin tam olarak bilinmesi imkânsızdır.

K 7: Suistimali mümkün...

K 8: Ölçme ve değerlendirme, sağlıklı bir şekilde kontrol edilememektedir.

K 9: Öğrenciler çok rahat kopya çekebiliyor.

K 10: Gerçekten kimin sınava girdiğinden emin olamıyoruz.

K 11: Kopya çok çekiliyor.

K 12: Kopya çekimi çok fazla.

K 13: Kopyaya müsait.

K 14: Kopya çekme olasılıkları çok yüksek.

K 15: Kopya çekimi çok fazla oluyor ve engellenemiyor.

- K 16:** Öğrenciler birbirlerine cevapları gönderiyor.
- K 17:** Kopya çok var.
- K 18:** Kopya çok fazla.
- K 19:** Kopya ve başkalarından destek alabiliyorlar.
- K 20:** Online sınav yapıldığı için test soruluyor bu da yeterli olmuyor bilgiyi ölçmek için.
- K 21:** Güven sorunu var.
- K 22:** Öğrenciler arasındaki iletişimi engellenmeli. Öğrenciler çok çeşitli yollarla ve çok hızlı olarak kendi aralarında iletişim kurabiliyorlar.
- K 23:** Ölçme yöntemleri yetersiz kalıyor özellikle dil alanında ölçümler yetersiz kalıyor.
- K 24:** Öğrenciden kamera açmasını isteyemiyoruz. Bilmiyoruz ki kendisi mi giriyor sınava başkası mı ya da önünde kitaplar açık kopya mı çekiyor bilemiyoruz.
- K 25:** Kopyaya müsait.
- K 26:** Öğrencinin öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik farkındalık düzeyi düşük olduğundan kopya ve aşırma davranışına imkân tanınması.
- K 27:** İnternet ortamındaki eğitim güvenli olmaz.
- K 28:** Güvenirlilik sağlanmıyor. Öğrenciler rahatlıkla kopya çekebildikleri için çalışma gereği duymuyor.
- K 29:** Kopya çekiliyor.
- K 30:** Kopya çekiliyor, öğrenci kendi yerine başkasını sınava sokuyor.
- K 31:** Öğrenciler whatsapp gruplarından birbirlerine soruları gönderiyor.
- K 32:** Kopyayı önleyebilecek araçlarımız yok.
- K 33:** Ölçme araçları yetersiz kalıyor ve öğrenciler kopya çekiyor.
- K 34:** Kopya...
- K 35:** Öğrencinin kopya çekmesini engelleyemiyoruz.
- K 36:** Sınav süresi gibi nedenler...
- K 37:** Öğrenciler çok rahat kopya çekebiliyor. Bu nedenle öğrencinin bilgisini göremiyoruz.
- K 38:** Kopya çekmeye müsait.
- K 39:** Kopya...

K 40: Kopyayı önlemek mümkün değil.

K 41: Kopya çekmeye çok müsait.

Tablo 30: Ölçme Araçlarındaki Güvenirlik Problemleri

	1	2	3	4	5	6	T
	n	n	n	n	n	n	%
	%	%	%	%	%	%	
Testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması	19 20,4	21 22,5	27 29	14 15	4 4,3	8 8,6	100
Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması	37 39,7	28 30	7 7,5	4 4,3	8 8,6	9 9,6	100
Testteki soruların tüm katılımcılar için aynı soru havuzundan gelmesi	19 20,4	24 25,8	14 15	16 17,2	10 10,7	10 10,7	100
Testteki soru sayısı ile verilen sürenin ölçme için yetersiz olması	31 33,3	18 19,3	17 18,2	15 16,1	7 7,5	5 5,3	100
Sınav yerine geçen ödev ve performans görevleri için intihal programlarının kullanımının az olması	8 8,6	12 12,9	11 11,8	16 17,2	24 25,8	22 23,6	100
Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması	10 10,7	12 12,9	14 15	9 9,6	20 21,5	28 30	100

Tablo 30 incelendiğinde uzaktan eğitim modellerine göre yapılan sınav uygulamaları ve kullanılan ölçme araçlarındaki en önemli güvenirlik problemlerini katılımcılar en önemli bir (1) en önemsiz altı (6) olmak üzere sıralamışlardır.

“Testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması”, “Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması”, “Testteki soruların tüm katılımcılar için aynı soru havuzundan gelmesi”, “Testteki soru sayısı ile verilen sürenin ölçme için yetersiz olması”, “Sınav yerine geçen ödev ve performans görevleri için intihal programlarının kullanımının az olması”, “Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması” sıralama yapılması istenilen maddelerdir.

“Testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması” maddesini katılımcıların % 8,6’sı altı (6) % 4,3’ü beş (5), % 15’i dört (4), % 29’u üç (3), %22,5’i iki (2), % 20,4’ü bir (1) olarak derecelendirmiştir.

“Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması” maddesini katılımcıların %9,6’sı altı (6) % 8,6’sı beş (5), % 4,3’ü dört (4), % 7,5’i üç (3), % 30’u iki (2), % 39,7’si bir (1) olarak derecelendirmiştir.

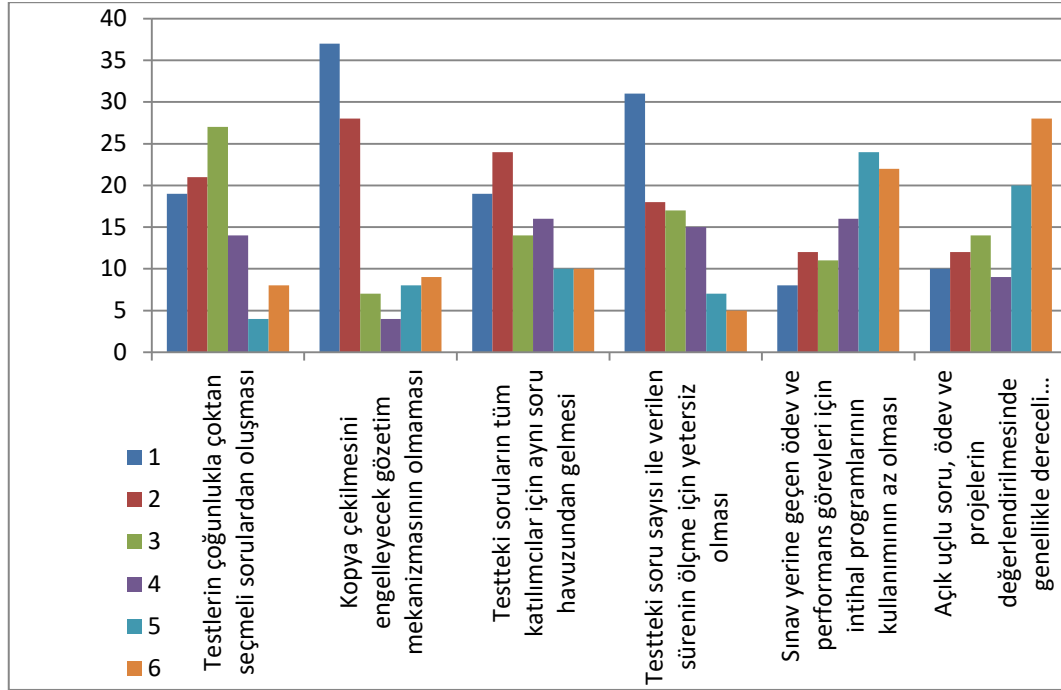
“Testteki soruların tüm katılımcılar için aynı soru havuzundan gelmesi” maddesini katılımcıların %10,7’si altı (6) %10,7’si beş (5), %17,2’si dört (4), %15’i üç (3), % 25,8’i iki (2), % 20,4’ü bir (1) olarak derecelendirmiştir.

“Testteki soru sayısı ile verilen sürenin ölçme için yetersiz olması” maddesini katılımcıların % 5,3’ü altı (6) % 7,5’i beş (5), % 16,1’i dört (4), % 18,2’si üç (3), % 19,3’ü iki (2), % 33,3’ü bir (1) olarak derecelendirmiştir.

“Sınav yerine geçen ödev ve performans görevleri için intihal programlarının kullanımının az olması” maddesini katılımcıların % 23,6’sı altı (6) % 25,8’i beş (5), % 17,2’si dört (4), % 11,8’i üç (3), % 12,9’u iki (2), % 8,6’sı bir (1) olarak derecelendirmiştir.

“Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması” maddesini katılımcıların % 30’u altı (6) % 21,5’i beş (5), % 9,6’sı dört (4), % 15’i üç (3), % 12,9’u iki (2), % 10,7’si bir (1) olarak derecelendirmiştir.

Uzaktan eğitimde yapılan sınav uygulamaları ve kullanılan ölçme araçlarındaki güvenirlik problemlerini etkililik derecesine göre sıralama maddesinin grafiği Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10: Ölçme Araçlarındaki Güvenirlik Problemleri

3.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında yapılan analizlerde seçilen maddeler, alt amaçlardaki değişkenlerle anket formunda bulunan maddelerin arasındaki ilişki gözlenerek seçilmiştir. Değişkenlerle uyumlu maddeler belirlenmiş ve Ki- Kare analizi yapılmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Amaç: Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile cinsiyetleri arasında uyum var mıdır?

Yöneticilerin cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim modellerine dair görüşlerini belirleme amacıyla yapılan Ki-Kare testlerinin değerleri Tablo 31, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 31: Birinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri

	n	$\bar{x}$	Medyan	Min	Max	SS
Madde 6	93	3.806	4.000	2.00	5.00	0.824
Madde 10	93	1.935	2.000	1.00	4.00	0.882
Madde 14	93	2.709	2.000	2.00	4.00	0.815
Madde 21	93	0.247	0.000	0.00	1.00	0.433

Madde 6: Tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.

Madde 10: Uzaktan eğitim modelleri geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermektedir.

Madde 14: Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri uygulanmalıdır.

Madde 21: Uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir buluyor musunuz?

Tablo 32: Cinsiyet Değişkeni Ki-Kare Analizi

Cinsiyet	Uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir buluyor musunuz?		
	Evet f (%)	Hayır f (%)	Toplam
Kadın	6	10	16
Erkek	17	60	77
Toplam	23	70	93

Tablo 33: Birinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi

	Madde 6		Madde 10		Madde 14	
	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-	31	23,3	-	-
Katılmıyorum	9	23,3	45	23,3	48	31,0
Kararsızım	15	23,3	9	23,3	24	31,0
Katılıyorum	54	23,3	8	23,3	21	31,0
Kesinlikle Katılıyorum	15	23,3	-	-	-	-
Toplam	93		93		93	

Tablo 34: Birinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi

	Cinsiyet	Madde 6	Madde 10	Madde 14
x ²	40,011	55,258	41,667	14,129
Sd	1	3	3	2
P	,000	,000	,000	,001

Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının cinsiyet değişkeni ile ilişkisini incelemek için; madde 6 (*tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.*), madde 10 (*uzaktan eğitim modelleri geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermektedir.*), madde 14 (*öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri uygulanmalıdır.*) ve madde 21 (*uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir buluyor musunuz?*) için Ki-Kare uyum analizi yapılmıştır.

Bu analiz sonucunda Tablo 32’de görüldüğü üzere Ki-kare analiz sonucunda, cinsiyet ile madde 21 arasında istatistiki olarak uyum tespit edilememiştir [$\chi^2=1,693$, $sd= 1$, $p=0,212$, $p>0.05$].

Bu bulgu ile yöneticilerin uzaktan eğitim modellerinde uygulanan sınavlara dair görüşlerinin cinsiyet ayrımı olmaksızın ortak bir paydada şekillendiği görülmüştür.

Elde edilen bu bulgu alan yazında ki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Ergin (2010), Gündüz (2013), Gök (2011), Kukul (2011), Ülkü (2018), Kıralı ve Alcı’nın (2016) yapmış olduğu benzer konulu farklı çalışmalar sonucunda cinsiyet ile uzaktan eğitime bakış açıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tablo 34 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile “tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir”, “uzaktan eğitim modelleri geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermektedir”, “öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri uygulanmalıdır”

maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu uyum erkek yöneticilerin lehinedir.

Bu bulgu alan yazında ki benzer çalışmalarla da desteklenmektedir. Özer'in (2011) gerçekleştirmiş olduğu "Uzaktan Eğitim Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" çalışmasında uzaktan eğitime erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başar, Arslan, Günsel, Akpınar'ın (2019) yapmış olduğu "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı" çalışmasında da erkek öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Alea, Fabrea, Roldan, Farooqi (2020) "Öğretmenlerin Covid-19 Farkındalığı, Uzaktan Eğitim, Eğitim Deneyimleri ve Kurumsal Hazırlık ve Zorluklar" çalışmasında öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecine hazırlıklı olma durumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş ve kadın eğitimcilerin sürece daha hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

3.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

İkinci Alt Amaç: Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile kıdemleri arasında uyum var mıdır?

Yöneticilerin kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitim modellerine dair bakış açılarını belirleme amacıyla yapılan Ki-Kare testlerinin değerleri Tablo 35, Tablo 36, Tablo 37 ve Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 35: İkinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri

	n	$\bar{x}$	Medyan	Min	Max	SS
Kıdem	93	2.924	3.000	1.00	4.00	1.1724
Madde 3	93	3.763	4.000	2.00	5.00	0.7575
Madde 9	93	2.806	3.000	2.00	4.00	0.8629
Madde 17	93	2.763	3.000	1.00	4.00	1.0150

Madde 3: Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik göstermektedir.

Madde 9: Zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modeli diğer eğitim modellerine göre daha kullanışlıdır.

Madde 17: Vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmaktadır.

Tablo 36: İkinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi

	Madde 3		Madde 9		Madde 17	
	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-	-	-	10	23,3
Katılmıyorum	9	23,3	45	31,0	31	23,3
Kararsızım	13	23,3	21	31,0	23	23,3
Katılıyorum	62	23,3	27	31,0	29	23,3
Kesinlikle Katılıyorum	9	23,3	-	-	-	-
Toplam	93		93		93	

Tablo 37: Kıdem Değişkeni

Kıdem	Gözlenen	Beklenen
6-10	15	23,3
11-15	22	23,3
16-20	11	23,3
21 ve üzeri	45	23,3
Toplam	93	

Tablo 38: İkinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi

	Kıdem	Madde 3	Madde 9	Madde 17
χ^2	29,796	86,570	10,065	11,559
Sd	3	3	2	3
p	,000	,000	,007	,009

Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının kıdem değişkeni ile ilişkisini incelemek için; madde 3 (*öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik göstermektedir.*), madde 9 (*zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modeli diğer eğitim modellerine göre daha*

kullanışlıdır.) ve madde 17 (vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmaktadır.) için Ki-Kare uyum analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda madde 9’da “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” ve “5 (Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneklerinin gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için “Recode into Same Variables” işlemi yapılarak “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” seçeneği “2 (Katılmıyorum)” ile “5 (Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneği de “4 (Katılıyorum)” seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında Ki-Kare uyum analizi yeniden yapılmıştır.

Bu analizler sonucunda kıdem değişkeni ile “zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modeli diğer eğitim modellerine göre daha kullanışlıdır”, “vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmaktadır”, “öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik göstermektedir” maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Kıdemi 11-15 olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarının diğer kıdemlere sahip yöneticilerden daha uyumlu olduğu görülmüştür. Bu uyumu sırasıyla; 6-10, 16-20, 21 ve üzeri takip etmektedir. Benzer ve benzer olmayan bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Ergin’in (2011) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları incelendiğinde; kıdem yılı 1-4 yıl arası olan öğretmenlerle 10-14 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 5-9 yıl kıdem sahibi öğretmenlerle 10-14 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. 1-4 yıl ve 5-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açılarının daha az olumlu olmasına rağmen kıdem yılı arttıkça bakış açılarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ağır’ın (2007) “Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi” çalışmasında da 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu bir tutum sergilediği tespit edilmiştir. Horzum, Albayrak ve Ayvaz’ın (2012) “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları” çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik davranışsal ve bağlamsal inançlarının azaldığı, algılanan zorluklarının arttığı sonucuna varılmıştır.

Ülkü'nün (2018) çalışmasında, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları mesleki kıdem değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurnaz, Kaynar, Şentürk-Barışık, Doğrukök'ün (2020) "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri" çalışmasında öğretmenlerin kıdem yıllarının uzaktan eğitim algılarında fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Koloğlu'nun (2016) "Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Bakış Açıları ve Hazırbulunuşlukları" çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik düşünceleriyle akademisyenlikteki çalışma süreleri dağılımları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü Alt Amaç: Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile statüleri arasında uyum var mıdır?

Yöneticilerin statü değişkeni açısından uzaktan eğitim modellerine dair bakış açılarını belirleme amacıyla yapılan Ki-Kare testlerinin değerleri Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41, Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 39: Üçüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri

	n	$\bar{x}$	Medyan	Min	Max	SS
Statü	93	2.967	3.000	1.00	4.00	0.9492
Madde 11	93	3.408	4.000	2.00	4.00	0.7552
Madde 13	93	3.419	4.000	2.00	4.00	0.7846

Madde 11: Çift yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edildiği için daha kalıcı sonuçlar elde edilmektedir.

Madde 13: Öğretim elemanları uzaktan eğitim modellerini uygulamada yeterli donanıma sahiptir.

Tablo 40: Üçüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi

	Madde 11		Madde 13	
	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>
Katılmıyorum	15	31,0	17	31,0
Kararsızım	25	31,0	20	31,0
Katılıyorum	53	31,0	56	31,0
Toplam	93		93	

Tablo 41: Statü Değişkeni

Statü	Gözlenen	Beklenen
Dekan	8	23,3
Dekan Yardımcısı	19	23,3
Bölüm Başkanı	34	23,3
Bölüm Başkan Yardımcısı	32	23,3
Toplam	93	

Tablo 42: Üçüncü Alt Amaç Ki-Kare Analizi

	Statü	Madde 11	Madde 13
χ^2	19,043	25,032	30,387
Sd	3	3	2
p	,000	,000	,007

Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının statü değişkeni ile ilişkisini incelemek için; soru 11 (*çift yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edildiği için daha kalıcı sonuçlar elde edilmektedir.*) ve soru 13 (*öğretim elemanları uzaktan eğitim modellerini uygulamada yeterli donanıma sahiptir.*) için Ki-Kare uyum analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda madde 11 ve madde 13’de “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” ve “5(Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneklerinin gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için “Recode into Same Variables” işlemi yapılarak “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” seçeneği “2 (Katılmıyorum)” ile “5 (Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneği de “4 (Katılıyorum)” seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında Ki-Kare uyum analizi yeniden yapılmıştır.

Tablo 42’de görüldüğü üzere Ki-kare analiz sonucunda, statü değişkeni ile madde 11 ve madde 13 arasında istatistiki olarak uyum tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Dekan yardımcısı statüsünde ki yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarının diğer statülerdeki yöneticilerden daha uyumlu olduğu görülmüştür. Bu uyumu sırasıyla; bölüm başkan yardımcısı, bölüm başkanı ve dekan takip etmektedir. Alan yazında ki bu bulguya benzer ve benzer olmayan bulgular aşağıda verilmiştir.

Özer’in (2011) “Uzaktan Eğitim Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” çalışmasında “içerik” alt boyutuna göre

Yrd. Doç. unvanına sahip olanların, Doç. unvanına sahip olanlara göre; “amaç” alt boyutuna göre Arş. Gör. unvanına sahip olanların, Doç. unvanına sahip olanlara göre ve uzaktan eğitim programına dair Yrd. Doç. unvanına sahip olanların, Doç. unvanına sahip katılımcılara göre daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Koloğlu’nun (2016) “Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitime Bakış Açıları ve Hazırbulunuşlukları” çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik düşünceleriyle unvanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kukul’un (2011) “Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Doyum Düzeylerinin Belirlenmesi” çalışmasında akademisyenlerin uzaktan eğitimde doyum puanları ile unvanları arasında farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

3.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü Alt Amaç: Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açıları ile branşları arasında uyum var mıdır?

Yöneticilerin branş değişkeni açısından uzaktan eğitim modellerine dair algı düzeylerini belirleme amacıyla yapılan Ki-Kare testlerinin değerleri Tablo 43, Tablo 44, Tablo 45, Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 43: Dördüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri

	n	$\bar{x}$	Medyan	Min	Max	SS
Branş	93	4.946	5.000	1.00	8.00	2.193
Madde 2	93	3.784	4.000	2.00	5.00	0.778
Madde 5	93	3.247	4.000	1.00	4.00	0.985
Madde 7	93	3.440	4.000	2.00	4.00	0.729
Madde 8	93	2.580	2.000	1.00	4.00	0.981

Madde 2: Uzaktan eğitim modeli öğretici-öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.

Madde 5: Uzaktan eğitim modellerinde kullanılan materyaller yeterlidir.

Madde 7: Senkron eğitimde öğrenci ve öğretici aynı anda etkileşimde olduğundan en etkili uzaktan eğitim modelidir.

Madde 8: Eğitimin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının uzaktan verildiği harmanlanmış (hibrit/karma) model, her branş için uygulanabilir bir modeldir.

Tablo 44: Dördüncü Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi

	Madde 2		Madde 5		Madde 7		Madde 8	
	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen	Gözlenen	Beklenen
Kesinlikle Katılmıyorum	-	-	6	23,3	-	-	8	23,3
Katılmıyorum	9	23,3	18	23,3	13	31,0	48	23,3
Kararsızım	13	23,3	16	23,3	26	31,0	12	23,3
Katılıyorum	60	23,3	53	23,3	54	31,0	25	23,3
Kesinlikle Katılıyorum	11	23,3	-	-	-	-	-	-
Toplam	93							

Tablo 45: Branş Değişkeni

Branş	Gözlenen	Beklenen
Mühendislik-Mimarlık	22	13,3
Fen-Edebiyat	18	13,3
İİBF	15	13,3
Sağlık	13	13,3
Su Ürünleri	10	13,3
Eğitim	8	13,3
İlahiyat	7	13,3
Toplam	93	

Tablo 46: Dördüncü Alt Amaç Ki-Kare Analizi

	Branş	Madde 2	Madde 5	Madde 7	Madde 8
χ^2	13,505	77,796	54,312	28,323	41,925
Sd	6	3	3	2	3
P	,036	,000	,000	,000	,000

Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının branş değişkeni ile ilişkisini incelemek için; madde 2 (*uzaktan eğitim modeli öğretici-öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.*), madde 5 (*uzaktan eğitim modellerinde kullanılan materyaller yeterlidir.*), madde 7 (*senkron eğitimde öğrenci ve öğretici aynı anda etkileşimde olduğundan en etkili uzaktan eğitim modelidir.*) ve madde 8 (*eğitimin bir kısmının yüz yüze, bir*

kısının uzaktan verildiği harmanlanmış (hibrit/karma) model, her branş için uygulanabilir bir modeldir.) için Ki-Kare uyum analizi yapılmıştır.

Analiz sonucunda “Sosyal Bilimler”, “Ziraat”, “Turizm” ve “Denizcilik” branşlarının gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için “Recode into Same Variables” işlemi yapılarak “Sosyal Bilimler” branşı “İlahiyat” ile “Ziraat” branşı “Mühendislik-Mimarlık” branşı ile “Turizm” branşı “Sağlık” branşı ile “Denizcilik” branşı da “Su Ürünleri” branşı ile birleştirilmiştir. Aynı şekilde madde 2’de “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” seçeneğinin gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için “Recode into Same Variables” işlemi yapılarak “1 (Kesinlikle Katılmıyorum)” seçeneği “2 (Katılmıyorum)” seçeneği ile birleştirilmiştir. Madde 7 ve madde 8’de “5 (Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneğinin gözlenen değerleri $n < 5$ olduğu için “Recode into Same Variables” işlemi yapılarak “5 (Kesinlikle Katılıyorum)” seçeneği “4 (Katılıyorum)” seçeneği ile birleştirilmiştir. Bu işlemler sonrasında Ki-Kare uyum analizi yeniden yapılmıştır.

Tablo 46 incelendiğinde branş değişkeni ile madde 2, madde 5, madde 7, madde 8 arasında istatistiki bir uyum olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Sağlık branşında çalışmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarının diğer branşlardaki yöneticilerden daha uyumlu olduğu görülmüştür. Bu uyumu sırasıyla; İİBF, Su Ürünleri, Fen-Edebiyat, İlahiyat, Mühendislik-Mimarlık branşları takip etmektedir. Bu bulgu ile benzer ve benzer olmayan çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Gündüz’ün (2013) “Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı” çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından; yine Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan’ın (2007) “Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlik Algıları ve Deneyimleri İle Çevrim-İçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki” çalışmasında Teknik ve

Mesleki branşlarda görevli olan öğretmenlerin en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmenler oldukları görülmüştür.

Ergin'in (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Bakış Açıları" çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin branşları ile uzaktan eğitime bakış açıları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ağır'ın (2007) "Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi" çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını anlaşılmıştır. Mercan'ın (2018) "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşleri ve Hazırbulunuşlukları" çalışmasında uzaktan eğitime genel hazırbulunuşluk düzeylerinin branşlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği ulaşılmıştır. Limon'un (2014) "Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları" çalışmasında "katılıma istekliliğe yönelik algı", "işleve yönelik algı", "uygulamaya yönelik algı" alt boyutlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

3.2.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Beşinci Alt Amaç: Üniversitede görev yapan yöneticilerin uzaktan eğitim modelleri hakkında görüşleri nelerdir?

Yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine dair görüşlerini belirleme amacıyla yapılan Ki-Kare testlerinin değerleri Tablo 47, Tablo 48, Tablo 49, Tablo 50 ve Tablo 51, Tablo 52, Tablo 53, Tablo 54, Tablo 55'de verilmiştir.

Tablo 47: Beşinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Değerleri

	n	$\bar{x}$	Medyan	Min	Max	SS
Madde 4	93	2.354	2.000	1.00	4.00	0.928
Madde 19 senkron	93	3.634	4.000	1.00	5.00	1.158
Madde 19 asenkron	93	2.752	3.000	1.00	5.00	1.315
Madde 19 karma	93	3.828	4.000	1.00	5.00	1.265
Madde 19 tek	93	2.655	3.000	1.00	5.00	1.363
Madde 19 çift	93	3.505	4.000	1.00	5.00	1.028

Madde 19: Senkron Eğitim Modeli

Madde 19: Asenkron Eğitim Modeli

Madde 19: Karma (Hibrit/Harmanlanmış) Eğitim Modeli

Madde 19: Tek Yönlü Eğitim Modeli

Madde 19: Çift Yönlü Eğitim Modeli

Tablo 48: Dördüncü Madde Değerleri

Uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktılar her modelde aynı düzeyde karşılanmaktadır.		
	Gözlenen	Beklenen
Kesinlikle Katılmıyorum	12	23,3
Katılmıyorum	53	23,3
Kararsızım	11	23,3
Katılıyorum	17	23,3
Toplam	93	

Tablo 49: Beşinci Alt Amaca Yönelik Maddelerin Analizi

	Madde 19 Senkron		Madde 19 Asenkron		Madde 19 Hibrit		Madde 19 Tek Yönlü		Madde 19 Çift Yönlü	
	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>
En Az	7	18,6	22	18,6	8	18,6	29	18,6	6	18,6
Az	8	18,6	20	18,6	6	18,6	13	18,6	5	18,6
Orta	19	18,6	18	18,6	17	18,6	19	18,6	32	18,6
Çok	37	18,6	25	18,6	25	18,6	25	18,6	36	18,6
En Çok	22	18,6	8	18,6	37	18,6	7	18,6	14	18,6
Toplam	93		93		93		93		93	

Tablo 50: Eğitim Alma/ Eğitim Deneyimi

	Eğitim Alma		Eğitim Deneyimi	
	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>	<i>Gözlenen</i>	<i>Beklenen</i>
Evet	28	46,5	75	46,5
Hayır	65	46,5	18	46,5
Toplam	93		93	

Tablo 51: Beşinci Alt Amaç Ki-Kare Analizi

	χ^2	p	sd
Eğitim Alma	14,720	,000	1
Eğitim Deneyimi	34,935	,000	1
Madde 4	51,645	,000	3
Madde 19 Senkron	32,108	,000	4
Madde 19 Asenkron	8,989	,061	4
Madde 19 Karma	35,118	,000	4
Madde 19 Tek	16,946	,002	4
Madde 19 Çift	45,548	,000	4

Üniversitede görev yapmakta olan yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarını incelemek için; madde 4, madde 19 (senkron), madde 19 (asenkron), madde 19 (karma), madde 19 (tek), madde 19 (çift), uzaktan eğitim ile ilgili eğitim alıp-almama durumu ve uzaktan eğitim deneyimi için Ki-Kare uyum analizi yapılmıştır.

Tablo 51’de görüldüğü üzere bu analiz sonucunda maddeler arasında uyum tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Madde 19’da katılımcılardan uzaktan eğitim modellerini etkililik derecelerine göre sıralamaları istendiğinde katılımcıların 45,548 değer ile çift yönlü eğitim modelinin en etkili uzaktan eğitim modeli olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Çift yönlü eğitimi sırasıyla; karma (hibrit/harmanlanmış), senkron, tek yönlü ve asenkron eğitim modeli takip etmektedir. Madde 4’e dair yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktıların her modelde aynı düzeyde karşılanmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların uzaktan eğitime dair eğitim alıp almaması ile uzaktan eğitim deneyimine sahip olma durumlarının uzaktan eğitim modellerine bakış açıklarını etkilediği görülmüştür. Alan yazında ki ilgili çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Pesen ve Oral’ın (2016) “Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına ve GÜdülenme Düzeyine Etkisi” çalışmasında harmanlanmış eğitim modeli ile öğrenim gören matematik öğretmenliği öğrencilerinin başarılarında anlamlı bir artış görülürken; sosyal bilgiler

öğretmenliği öğrencilerinde anlamlı bir artış görülmediği tespit edilmiştir. Demirkol'un (2012) "Ortaöğretim Kurumlarında Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Akademik Başarıya ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi" çalışmasında harmanlanmış (karma/hibrit) eğitim gören öğrencilerin geleneksel eğitim görenlerden akademik olarak daha başarılı oldukları görülmüştür. Garrison ve Kanuka'nın (2004) "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education" çalışmasında harmanlanmış eğitim modelinin akademik başarıya anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karatepe, Küçükgençay, Peker'in (2020) "Öğretmen Adayları Senkron Uzaktan Eğitime Nasıl Bakıyor?" çalışmasında öğrencilerin öğretim üyeleri ve arkadaşlarıyla yaşadıkları iletişim sorunlarından dolayı senkron eğitime olumsuz baktıkları ve uzaktan eğitimin her ders için uygulanabilir olmadığını düşündükleri görülmüştür. Benzer şekilde Olcay ve Döş'ün (2016) bütün derslerin uzaktan yürütülmemesi gerektiği sonucuna ulaştıkları çalışmaları ile örtüşmektedir.

Tablo 52: Uzaktan Eğitim Araçları

	Radyo		Televizyon		Bilgisayar		Mektup		Ders Kitabı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
En Az	45	48,4	15	16,1	1	1,1	52	55,9	12	12,9
Az	26	28,0	17	18,3	4	4,3	21	22,6	14	15,1
Orta	19	20,4	49	52,7	17	18,3	15	16,1	20	21,5
Çok	3	3,2	10	10,8	23	24,7	5	5,4	37	39,8
En Çok	-	-	2	2,2	48	51,6	-	-	10	10,8
Toplam	93	100	93	100	93	100	93	100	93	100

Tablo 53: İletişim Araçları Analizi

	Min		İletişim Aracı	Max		İletişim Aracı
	f	%		f	%	
En Az	1	1,1	Bilgisayar	45	48,4	Radyo
Az	4	4,3	Bilgisayar	26	28,0	Radyo
Orta	15	16,1	Mektup	49	52,7	Televizyon
Çok	3	3,2	Radyo	37	39,8	Ders Kitabı
En Çok	2	2,2	Televizyon	48	51,6	Bilgisayar
Toplam	93	100		93	100	

Madde 20’de katılımcılardan uzaktan eğitim modellerinde kullanılan iletişim yöntemlerini etkililik derecelerine göre sıralamaları istenmiştir. Veri analizinde gözlenen değerlerin bazıları $n < 5$ olduğu ve derecelendirme içerikli bir madde için “Recode into Same Variables” işlemi yapılamayacağından madde 20 için Ki-Kare uyum analizi yapılamamıştır. Ancak frekans ve yüzde değerleri göz önünde bulundurularak yorumlamaya gidilmiştir.

Katılımcıların yanıtlarına göre; 51,6 değer ile bilgisayarın en etkili; 55,9 değer ile mektubun en düşük etkili uzaktan eğitim iletişim yöntemi olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Bilgisayarların çok yönlü seçenekler sunma, hızlı, kullanışlı ve güncellenebilir teknolojiyi bünyesinde taşıma özelliklerinden dolayı tercih edilen ilk iletişim aracı olduğu düşünülmektedir. İlerleyen internet çağında elektronik posta, mesaj gibi hızlı yazılı iletişim yöntemleri bulunurken; zaman alıcı, maliyetli ve ulaşım açısından riskler taşıyan bir yöntem olan mektubun son sırada yer alması ön görülen bir sonuçtur. Alan yazında ki benzer çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Aktaş’ın (2008) yapmış olduğu “Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Kullanım Yeterlilikleri” çalışması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmanın sonucunda bilgisayarın en fazla kullanılan eğitim aracı olduğu tespit edilmiştir. Kenanoğlu’nun (2008), “Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi” çalışmasında web destekli ve web tabanlı öğretim uygulamalarının kalıcılık açısından etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 54: Güvenirlilik Problemleri Analizi

	1		2		3		4		5		6	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde 1	19	20,4	21	22,6	27	29,0	14	15,1	4	4,3	8	8,6
Madde 2	37	39,8	28	30,1	7	7,5	4	4,3	8	8,6	9	9,7
Madde 3	19	20,4	24	25,8	14	15,1	16	17,2	10	10,8	10	10,8
Madde 4	31	33,3	18	19,4	17	18,3	15	16,1	7	7,5	5	5,4
Madde 5	8	8,6	12	12,9	11	11,8	16	17,2	24	25,8	22	23,7
Madde 6	10	10,8	12	12,9	14	15,1	9	9,7	20	21,5	28	30,1
Toplam	93	100	93	100	93	100	93	100	93	100	93	100

Madde 1: Testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması

Madde 2: Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması

Madde 3: Testteki soruların tüm katılımcılar için aynı soru havuzundan gelmesi

Madde 4: Testteki soru sayısı ile verilen sürenin ölçme için yetersiz olması

Madde 5: Sınav yerine geçen ödev ve performans görevleri için intihal programlarının kullanımının az olması

Madde 6: Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması

Tablo 55: Güvenirlilik Problemleri Değerleri

	f	%	Madde
En Önemli	37	39,8	Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması
En Az Önemli	28	30,1	Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması

Madde 22’de katılımcılardan uzaktan eğitim modellerine göre yapılan sınav uygulamaları ve kullanılan ölçme araçlarındaki en önemli güvenirlilik

problemlerini önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Veri analizinde gözlenen değerlerin bazıları $n < 5$ olduğu ve derecelendirme içerikli bir madde için “Recode into Same Variables” işlemi yapılamayacağından madde 22 için Ki-Kare uyum analizi yapılamamıştır. Ancak frekans ve yüzde değerleri göz önünde bulundurularak yorumlamaya gidilmiştir.

Katılımcıların yanıtlarına göre; 39,8 değer ile kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmamasının en önemli; 30,1 değer ile açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmamasının en az önemli güvenilirlik problemi olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Güvenirlik problemlerinin sıralaması; madde 2, madde 1, madde 4, madde 3, madde 5, madde 6 şeklindedir.

En önemli problem olarak görülen kopya çekiminin önlenmesi için Balta ve Türel (2013) rastgele karışık test, kısa sınav (quiz), açık kitap sınav uygulaması, ders dönemi içerisinde çeşitli kısa değerlendirme çalışmaları, performans odaklı değerlendirmeler yapılmasını önermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt amaçlarına dair, bulgulara paralel olarak elde edilen sonuçlar ile araştırmacı ve yöneticilere sunulan öneriler yer almaktadır.

SONUÇ

Bu araştırmada genel amaç, yükseköğretimde uzaktan eğitim sürecinde kullanılan eğitim modellerine yönelik üniversitede görev yapan yöneticilerin görüşleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine dair görüşlerinin, cinsiyet, kıdem, statü, branş değişkenleri ile ilişkisi analiz edilmiştir.

Birinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacında yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının cinsiyet değişkeni ile analizi sonucunda cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir bulmaya yönelik madde arasında uyum tespit edilmemiştir.

Cinsiyet değişkeni ile “tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir”, “uzaktan eğitim modelleri geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermektedir”, “öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri uygulanmalıdır” maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacında yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının kıdem değişkeni ile uyumuna bakılmış ve ilgili maddelerle yapılan analiz sonucunda kıdem değişkeni ile “zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modeli diğer eğitim modellerine göre daha kullanışlıdır”, “vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmaktadır”, “öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik göstermektedir” maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının statü değişkeni ile uyumuna bakılmış ve ilgili maddelerle yapılan analiz sonucunda statü değişkeni ile “çift yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edildiği için daha kalıcı sonuçlar elde edilmektedir”, “öğretim elemanları uzaktan eğitim modellerini uygulamada yeterli donanıma sahiptir” maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt amacında yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine yönelik bakış açılarının branş değişkeni ile uyumuna bakılmış ve ilgili maddelerle yapılan analiz sonucunda branş değişkeni ile “uzaktan eğitim modeli öğretici-öğrenci motivasyonunu etkilemektedir”, “uzaktan eğitim modellerinde kullanılan materyaller yeterlidir”, “senkron eğitimde öğrenci ve öğretici aynı anda etkileşimde olduğundan en etkili uzaktan eğitim modelidir”, “eğitimin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının uzaktan verildiği harmanlanmış (hibrit/karma) model, her branş için uygulanabilir bir modeldir” maddeleri arasında uyum tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Amaca Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt amacında yöneticilerin uzaktan eğitim modellerine bakış açılarını inceleme amacıyla yapılan analiz sonucunda yöneticilerin;

- Çift yönlü eğitim modelini en etkili; asenkron eğitim modelini en düşük etkili uzaktan eğitim modeli olarak gördüğü,
- Uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktıların her modelde aynı düzeyde karşılanmadığını düşündükleri,
- Uzaktan eğitime dair eğitim alıp almama ile uzaktan eğitim deneyimine sahip olma durumlarının uzaktan eğitim modellerine bakış açılarını etkilediği,
- Bilgisayarın en etkili; mektubun en düşük etkili uzaktan eğitim iletişim yöntemi olarak görüldüğü,

- Kopya çekilmesini engelleyecek gözetim mekanizmasının olmamasının en önemli; açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmamasının en az önemli güvenilirlik problemi olarak gördüğü tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

- Bu çalışmanın yürütüldüğü üniversite kapsamında yöneticilerin birçoğunun erkek olması sebebiyle cinsiyet değişkeni ile uyum incelendiğinde erkek yöneticilerin lehine sonuçlanması beklenen bir durumdur. Yürütülecek olan çalışmaların evren, örnekleme belirlenirken bu durumun göz önünde bulundurulması, cinsiyet oranlarının yakın mümkünse eşit belirlenmesi önerilir.
- Araştırma sonucunda mesleki kıdemi 11-15 arası olan yöneticilerin yüksek uyuma sahip olduğu görülmüştür. Buradan yola çıkarak uzaktan eğitim sürecinde rehberlik yapacak olan öğretim elemanlarının öncelikle bu kıdem grubundan seçilmesi önerilir.
- Araştırma sürecinde yapılan gözlem ve alan yazındaki çalışmaların sonuçları değerlendirilince öğreticilerin uzaktan eğitim modelleri hakkında bilgi eksikliği olduğu düşünülmektedir. Bilginin az olduğu noktada uygulamanın kısıtlı/yetersiz olması kaçınılmazdır. Bu nedenle uzaktan eğitim ile ders verecek öğreticiler öncelikli olmak üzere öğretmen/akademisyenlere konu ile ilgili eğitimler verilmelidir. Düzenli periyotlarla yapılacak eğitimlerin hem bilgileri tazeleme hem de gelişmeleri takip etme açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Uzaktan eğitimde en çok sorun yaşanan konulardan biri de ölçmedir. Genel olarak yöneticiler öğrencilerin kopya çekmesinden ve bunun önlenememesinden yakınmaktadır. Öğrencilerin kendi yorumlarını katacakları proje ve ödevlerin yüzdelik değerlerini arttırarak, sınavları çoktan seçmeli yerine üst düzey düşünme becerilerine yönelik yaparak kopya çekimi tamamıyla ortadan kaldırılamasa da önemli ölçüde düşürülebilir.

- Uzaktan eğitim alanında yapılan çalışma sayısı oldukça yüksektir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde konu, evren ve değişkenlerin benzerlik taşıdığı görülmektedir. Yapılacak olan araştırmalardan önce meta-analiz çalışmalarının incelenmesi önerilmektedir. Çalışmaların yönünü değiştirmenin geniş bir havuza sahip olan uzaktan eğitim alanının gelişimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Üniversitelerin kendi bünyelerinde uzaktan eğitim birimi oluşturmalarının sürecin daha iyi işletilmesinde yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Burada eğitim modellerine yönelik iletişim araçları, gerekli profesyonel ekipmanın bulundurulması durumunda her ders/konu için farklı yöntemlerin denenmesine imkân sağlanmış olunacaktır. Aynı zamanda hem yaşanan teknik aksaklıkların asgari düzeye düşürülmesine hem de öğrencilere kullanışlı bir mekân oluşturulmasına yardımcı olabilecektir. Uzaktan eğitim birimine bağlı uygulama merkezleri kurulmasının spor, mimarlık, sağlık gibi uygulamanın öğrenim sürecinin önemli bir yüzdesini oluşturan branşlar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aksoy, H. (2018). *Uzaktan eğitimde merkezi sınav sistemi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aktaş, Ö. (2008). *Uzaktan eğitim teknolojileri ve kullanım yeterlilikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Alea, L. A. & Fabrea, M. F.& Roldan, R. D. A. & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (6), 127-144.
- Alkan, C. (1996). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. Türkiye 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Ankara.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2016). *Online Report Card: Tracking Online Education in the United States*. <https://eric.ed.gov/?id=ED572777> adresinden 22.08.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, A. (2008). *Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarına, tutumlarına ve başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aziz, A. (1982). *Radyo ve televizyonla eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Balaban, M. E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. Ankara: Işık Üniversitesi.

- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bates, A. W. (Ed.). (1984). *Broadcast television in distance education: a worldwide perspective. The role of technology in distance education*. London: Croom Helm.
- Betts, K. (2012). Factors affecting faculty participation and retention of online and common education. <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring171/betts171.html> adresinden 13.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Betts, K. S. (1998). An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(3), 1-14.
- Bonk, C. J. & Kirkley, J. R. & Hara, N. & Dennen, N. (2001). Finding the instructor in post-secondary online learning: Pedagogical, social, managerial, and technological locations. *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*, 76, 97.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları*, 3(2), 85-124.
- Buckland, M., & Dye, C. (1991). *The development of electronic distance education delivery systems in the united states: recurring and emerging themes in history and philosophy of education*. Paper presented at the annual conference of the Midwestern Educational Research Association, Chicago, IL. <https://eric.ed.gov/?id=ED345713>.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Compton, L. K. (2009). Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Çetiner, M. H., Gencel, Ç., Erten, Y. M. (1999). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları*. Beşinci İnternet Konferansı Tebliğleri, 19-21 Kasım 1999. <http://inet-tr.org.tr/>.
- Dean, L. (1994). Telecomputer communication: the model for effective distance learning. *ED Journal*, 8 (12), J-1-J-9.
- Dede, C. & Jass Ketelhut, D. & Whitehouse, P. & Breit, L. & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher Professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Demirel Ö. (2019). *Eğitim sözlüğü*. (7.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya ve öğrenci tutumlarına etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Dennen, V. P. & Aubteen Darabi, A. & Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65-79.
- Döş, B. ve Olcay, A. (2016). Turizm eğitimi alan öğrencilerin internete dayalı uzaktan eğitim yöntemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(1), 727-750.
- Driscoll, M. (2002). *Blended learning: let's get beyond the hype*. *Lti newslines: learning & training innovation*. http://www07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf adresinden 03.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Edwards, M., & Perry, B., & Janzen, K. (2011). The making of an exemplary online educator. *Distance Education*, 32(1), 101-118.

- Eom, S. B., & Ashill, N. (2016). The determinants of students' perceived learning outcomes and satisfaction in university online education: An update. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 185-215.
- Erdoğdu, E. (2007). *Öğretmenlerin demografik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri ile çevrim-içi yetiştirme etkinliklerini tamamlama oranları arasındaki ilişki: Samsun ili örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Ertürk, S. (2014). *Eğitimde program geliştirme* (6. Baskı). İstanbul: Edge Akademi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım.
- Forrester, G. & Parkinson, G. (2006). 'Mind the gap': The application of a conceptual model to investigate distance learners' expectations and perceptions of induction. *Issues in Educational Research*, 16(2), 152-170.
- Garrison, D. R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 5-11.
- Garrison, R. d., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95 – 105.
- Glenn, A. S. (2001). A comparison of distance learning and traditional learning environments. <https://eric.ed.gov/?id=ED457778> adresinden 7 Ocak 2021 tarihinde erişildi.
- Goldman, K. R. (2013). *Hashtag learning: how online communities can transform education in the arts and humanities*. (Master's thesis). Sotheby's Institute of Art New York, NY.
- Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.

- Gündüz, A.Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Gündüz, A.Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Güneş, F. (Ed.). (2014). *Eğitim bilimine giriş* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- H. Ü. (2009). *Uzaktan eğitim*. Hacettepe Üniversitesi. https://www.google.com/search?q=http%3A%2F%2Fwww.bote.hacettepe.edu.tr%2Fwiki%2Findex.php%2FUzaktan_E%C4%9Fitim&oq=http%3A%2F%2Fwww.bote.hacettepe.edu.tr%2Fwiki%2Findex.php%2FUzaktan_E%C4%9Fitim&aqs=chrome..69i57j69i58.1428j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8. 28 Nisan 2020 tarihinde erişildi.
- Hall, O. (2006). Enhancing management education using hybrid learning nets: a perspective from working adults. *Journal of Business and Management*, 12(1), 45-58.
- Hampel, R. & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. *Computer Assisted Language Learning*, 18(4), 311-326.
- Harris, D. A. & Krousgrill, C. (2008). Distance education: New technologies and new directions. *Proceedings of the IEEE*, 96(6), 917-930.
- Hızal, A. (1983). *Uzaktan eğitim süreçleri ve yazılı gereçler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Higgison, C. (2000). Building an online learning community. <https://repository.alt.ac.uk/781/> adresinden 02.07.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Hişmanoğlu, M., ve Özüdoğru, F. (2017). An investigation of university students' willingness to communicate in English in relation to some learner variables. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 7(2), 449-461.
- Horzum, M. B., Ayvaz, A. ve Albayrak, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim*, 1(13), 56-721.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim: genel tanımı, Türkiye'deki ve dünyadaki proje değerlendirmeleri*. (2. Baskı). Ankara: Öğreti.
- Jarvis, N. J. (2007). A review of non-equilibrium water flow and solute transport in soil macropores: Principles, controlling factors and consequences for water quality. *European Journal of Soil Science*, 58(3), 523-546.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Jelfs, A., & Richardson, J. T., & Price, L. (2009). Student and tutor perceptions of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30(3), 419-441.
- Jones, N., Laffey, J. (2002). The asld e- learning handbook: best prtices, strategies and case studies for an emerging field. A. Rossett (Ed), *How to facilitate e-collaboration and e- lerning in organization* (pp. 250). Mc Graw :Hill Companies.
- Karataş, S. (2008). *Temel kavramlar ve kuramsal temeller: internet temelli eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. ve Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York: Routledge Publications.
- Kenanoğlu, R. (2008). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına ve bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi*. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kılınç, M. (2015). *Eğitim programları ve öğretim bilim dalı uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma (inönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği)*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kıralı, F. N. ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi*, 30, 55-83.

- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim*, 21, 73-94.
- Koçdar, S., Doğan, T. G. (2015). Türkiye’deki açık ve uzaktan öğrenme programlarının bir analizi: eğilimler ve öneriler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları*, 4(4), 23-36.
- Kol, E. (2015). *Farklı programlardaki öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamlarına uyum aşamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., Çiğde, H. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (2. Baskı). Ankara: Öğreti.
- Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. Ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 49 (1), 293-322.
- Latchem, C., Özkul, A. E., Aydın, C. H., & Mutlu, M. E. (2006). The open education system, Anadolu University, Turkey: e-transformation in a mega-university. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(3), 221-235.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- MacKenzie, N., & Postgate, R., & Schupman, J. (1975). *Open learning system and problems in post-secondary education*. The Unesco Press.
- McNeil, M. (2016). Preparing teachers for hybrid and online language instruction. *Issues and Trends in Educational Technology*, 4(1), 3-15.

- Mercan, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi fen edebiyat fakültesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Midkiff, S. F., DaSilva, L. A. (2000). *Leveraging the web for synchronous versus asynchronous distance learning*. <https://pdfs.semanticscholar.org/afc4/d77a5ec99f98b30bbd3e4d6121676bfd3365.pdf> adresinden 17.04.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmi Gazete*, 30388, 11 Nisan 2018.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- Moore, A. W., & Atkeson, C. G. (1993). Prioritized sweeping: reinforcement learning with less data and less time. *Machine Learning*, 13(1), 103-130.
- Moore, M. G. (1989). Effect of distance learning: a summary of the literature. *Paper for Congress of The USA Office of Technology Assessment*. Washington D.C.
- Murphrey, T. P., & Dooley, K. E. (2000). Perceived strengths, weaknesses, opportunities, and threats impacting the diffusion of distance education technologies in a college of agriculture and life sciences. *Journal of Agricultural Education*, 41(4), 39-50.
- Nasser, R., Abouchedid, L. K. (2000). *Attitudes and concerns towards distance education: the case of lebanon*. https://www.researchgate.net/publication/242283571_Attitudes_and_Concerns_towards_Distance_Education_The_Case_of_Lebanon adresinden 26.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Nizam, F. (2004). Eğitim öğretimde kitle iletişim araçlarının kullanım olanakları ve avantajları. *KATÜ Akademik Bilişim*, 1-17.

- Oliver, K. & Osborne, J. & Brady, K. (2009). What are secondary students' expectations for teachers in virtual school environments? *Distance Education*, 30(1), 23-45.
- Oral, B. ve Pesen, A. (2016). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akademik başarısına ve güdülenme düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 799-821.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R., (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan eğitimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri*. Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi: Sakarya üniversitesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Paran, A., Furneaux, C. ve Sumner, N. (2004). *Computer mediated communication in distance MA programmes: the student's perspective*. https://www.academia.edu/9668582/Computer_mediated_communication_in_distance_MA_programmes_the_students_perspective adresinden 03.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Pardue, S. L. (2001). The virtual revolution: implications for academe. *Poultry science*, 80(5), 553-561.
- Pegem. (2019). *Eğitim bilimleri: program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sadera, W. A. & Robertson, J. & Song, L. & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277- 284.
- Sarpkaya, R. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Anı.
- Schlosser, L. A., Simonson, M. (2006). *distance education: definition and glossary of terms* (2nd Edition). ABD: IAP-Information Age Publishing, Inc.

- Schrum, L., Hong, S. (2002). *Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators*. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/issue/view/100> adresinden 6 Haziran 2020 tarihinde edinildi.
- Şahin, T. Y. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Tezcan, M. (2006). *Eğitim sosyolojisi* (16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tüzün, H., Bilgiç, H. B., Kalaycı, E., Çınar, M., Akıncı, A., Yıldırım, D., ve Yüksel, Y. (2011). Yerleşik bir dersin web-tabanlı uzaktan eğitim için yeniden tasarımı. https://www.researchgate.net/publication/246548850_Yerlesik_bir_dersin_web-tabanlı_uzaktan_eğitim_için_yeniden_tasarımı adresinden edinilmiştir.
- Umurhan, H. (2014) *öğretim elemanlarını uzaktan eğitime teşvik eden unsurlar: Gazi Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Verduin, J.R. & Clark, Jr. T.A. (1994). *Uzaktan eğitim: etkin uygulama esasları*. (Çev. İ. Maviş) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Willis, B. (1993). *Distance education: a practical guide*. NJ: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Yalçın, S. (1994). *Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının öğrenci erişimine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr> adresinden edinilmiştir.

- Yalın, H. İ. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yang, H. H. (2013). New world, new learning: trends and issues of e-learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 77, 429-442.
- Yeager, C., & Hurley-Dasgupta, B., & Bliss, C. A. (2013). Cmoocs and global learning: an authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yıldırak, G., Tendürüs, U. B., Yılmaz, M. E. (2012). *Uzaktan eğitim: yazılı basılı ortamlar*. <https://docplayer.biz.tr/9683568-Uzaktan-egitim-yazili-basili-ortamlar-gokhan-yildirak-ugur-b-tendurus-muhammed-e-yilmaz-anadolu-universitesi.html> adresinden 05.05.2020 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, H. & Yun, S. & Baek, Y. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in korea. https://scholarworks.boisestate.edu/edtech_facpubs/155/ adresinden 15.01.2020 tarihinde edinilmiştir.

EKLER

EK1: Anket

Değerli yöneticilerimiz;

Bu araştırmanın amacı, “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eğitim Modellerine Yönelik Üniversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin” incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki ifadeler aracılığı ile değerli görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Hazel KARAFALZI

EYTPE Yüksek Lisans Öğrencisi

YÜKSEKÖĞRETİMDE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KULLANILAN EĞİTİM MODELLERİ ANKETİ

A. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Öğrenim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()
3. Mesleki Statünüz: Dekan () Dekan Yardımcısı () Enstitü Müdürü ()
Enstitü Müdür Yardımcısı () Bölüm Başkanı () Bölüm Başkan
Yardımcısı ()
4. Mesleki Kıdeminiz: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21 ve üzeri ()
5. Meslek Branşınız: Sağlık () Eğitim () Fen-Edebiyat () Hukuk ()
İİBF () İlahiyat () Mühendislik-Mimarlık () Su Ürünleri () Ziraat ()
Sosyal Bilimler ()

6. Uzaktan eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Evet ()
Hayır ()

7. Uzaktan eğitim deneyiminiz var mı? Evet () Hayır ()

B. Uzaktan Eğitim Modelleri Genel Değerlendirme

İFADELER		Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Uzaktan eğitim modellerindeki farklılıklar eğitimin kalitesini etkilemektedir.					
2	Uzaktan eğitim modeli öğretici-öğrenci motivasyonunu etkilemektedir.					
3	Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi uzaktan eğitim modellerine göre değişiklik göstermektedir.					
4	Uzaktan eğitim modellerindeki hedef ve çıktılar her modelde aynı düzeyde karşılanmaktadır.					
5	Uzaktan eğitim modellerinde kullanılan materyaller yeterlidir.					
6	Tek yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde taraflar arasında anlık bir iletişimin olmaması eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir.					
7	Senkron eğitimde öğrenci ve öğretici aynı anda etkileşimde olduğundan en etkili uzaktan eğitim modelidir.					
8	Eğitimin bir kısmının yüz yüze, bir kısmının uzaktan verildiği harmanlanmış (hibrit/karma) model, her branş için uygulanabilir bir modeldir.					
9	Zaman ve mekândan bağımsız olduğu için asenkron eğitim modeli diğer eğitim modellerine göre daha kullanışlıdır.					
10	Uzaktan eğitim modelleri geleneksel öğretim modellerinden daha olumlu sonuçlar vermektedir.					
11	Çift yönlü gerçekleştirilen eğitim modellerinde öğrencinin birden fazla duyu organına hitap edildiği için daha kalıcı sonuçlar elde edilmektedir.					
12	Üniversite bütçesi ve donanımı uzaktan eğitim modellerini uygulamada yetersiz kalmaktadır.					
13	Öğretim elemanları uzaktan eğitim modellerini uygulamada yeterli donanıma sahiptir.					
14	Öğrencilerin bireysel farklılıklarından dolayı tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri uygulanmalıdır.					
15	Anında dönüt sağlanması öğrenci katılımını artıracığından çift yönlü ve senkron eğitim modelleri uygulanmalıdır.					
16	Uzaktan eğitim modelleri, planlı ve sistematik ders çalışmayı desteklemektedir.					

Ek1 (Devam):

17	Vize ve finallerde senkron ve çift yönlü modellerin kullanılması güvenilirliği artırmaktadır.					
18	Tek yönlü ve asenkron eğitim modelleri kişileri bireyselliğe ittiğinden çift yönlü ve senkron eğitim modelleri tercih edilmelidir.					
19	Uzaktan eğitim modellerini etkililik derecesine göre değerlendiriniz. (1: En az, 5:En çok)					
	() Senkron Eğitim Modeli () Asenkron Eğitim Modeli () Tek Yönlü Öğretim Modeli () Çift Yönlü Öğretim Modeli () Harmanlanmış (karma/hibrit) Eğitim Modeli					
20	Uzaktan eğitim modellerinde kullanılan iletişim yöntemlerini etkililik derecesine göre değerlendiriniz. (1: En az, 5: En çok)					
	() Radyo () Televizyon () Bilgisayar () Mektup () Ders Kitapları					
21	Uzaktan eğitim modellerinde öğrenciyi değerlendirme amaçlı yapılan sınavları güvenilir buluyor musunuz? () Evet () Hayır Cevabınız hayır ise nedenini açıklayabilir misiniz?					
22	Uzaktan eğitim modellerine göre yapılan sınav uygulamaları ve kullanılan ölçme araçlarındaki en önemli güvenirlik problemlerini önem derecesine göre sıralayınız. (1:En önemli, 6:En önemsiz)					
	() Testlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşması () Kopyayı engelleyecek gözetim mekanizmasının olmaması () Testteki soruların tüm katılımcılar için aynı soru havuzundan gelmesi () Testteki soru sayısı ile verilen sürenin ölçme için yetersiz olması () Sınav yerine geçen ödev ve performans görevleri için intihal programlarının kullanımının az olması () Açık uçlu soru, ödev ve projelerin değerlendirilmesinde genellikle dereceli puanlama anahtarının (Rubrik) kullanılmaması					

Ek 2: Etik Kurul İzni



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 04.11.2020

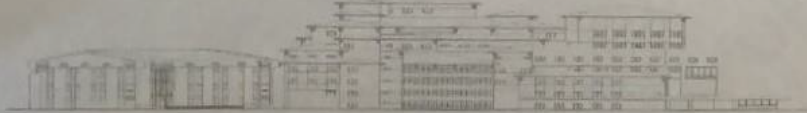
Toplantı No: 2020/132

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi **Hazel KARAFAZLI** “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Eğitim Modellerine Yönelik Üniversitede Görev Yapan Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli projesi için çalışmalar yapmayı planlamaktadır. Bu çerçevede yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurumumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

		Uygundur	Uygun Değildir*	Değişikliklerle Uygundur*
Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR	(Başkan)			
Prof. Dr. Yılmaz Geçit	(Üye)			
Prof. Dr. Alaattin KIZILTAN	(Üye)			
Prof. Dr. Ali Sait ALBAYRAK	(Üye)			
Prof. Dr. Hasan Ali ESİR	(Üye)			
Prof. Dr. Şevket TOPAL	(Üye)			
Prof. Dr. Zehra ASLAN	(Üye)			

- * Uygun bulunmaması halinde gerekçelerini içeren bir raporun sunulmasını gerektirir.
* Değişiklik önerisini içeren raporun sunulmasını gerektirir.



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0. 464 223 81 00 Faks: 0. 464 223 63 28

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Hazel KARAFAZLI		
Doğum Yeri ve Yılı			
Medeni Durumu			
Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce/B		
İletişim			
Öğrenim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lisans	2014	2018	Hacettepe Üniversitesi/ İİBF
Lisans	2019	-	Hacettepe Üniversitesi/EF
Yüksek Lisans	2019	2021	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/SBE