

T. C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Anabilim Dalı

UZAKTAN EĞİTİMDE İNTERNET TABANLI EĞİTİM PROGRAMLARININ TEMEL
BOYUTLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLER

Aslı TIRNOVALI

DOKTORA TEZİ

Mersin, 2012

T. C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi)
Anabilim Dalı

UZAKTAN EĞİTİMDE İNTERNET TABANLI EĞİTİM PROGRAMLARININ TEMEL
BOYUTLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLER

Aslı TIRNOVALI

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

DOKTORA TEZİ

Mersin,2012

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Aslı TIRNOVALI tarafından hazırlanan Uzaktan Eğitimde İnternet Tabanlı Eğitim Programlarının Temel Boyutlarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Ve Öneriler başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız

Başkan



Prof. Dr. Tuğba YELKEN



Üye
Prof. Dr. Caner ÖZDEMİR



Üye
Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ
(Danışman)



Üye
Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ



Üye
Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylım.



Prof. Dr. Yüksel KELEŞ
Enstitü Müdürü

ÖZET

UZAKTAN EĞİTİMDE İNTERNET TABANLI EĞİTİM PROGRAMLARININ TEMEL BOYUTLARINA YÖNELİK ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLER

Aslı TIRNOVALI

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ

Haziran 2012, 252 Sayfa

Bu araştırmada, Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu'nda uygulanan internet tabanlı uzaktan eğitim modelindeki programların hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak daha etkili bir uzaktan eğitim tasarımının oluşmasını sağlayacak önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Araştırmaya Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulunda 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılında Uzaktan eğitim modeli uygulanan sekiz programda yer alan 502 öğrenci ve 30 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada nicel veriler anket, nitel veriler ise görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Kategorik yapıdaki verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ile değişkenlerin madde puan ortalamaları arasındaki farklılık t testiyle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; ders hedeflerine ilişkin bilgilerin öğrenciler tarafından yeterli düzeyde anlaşılmadığı, içeriğin

orta düzeyde güncel ve ilgi çekici bulunduğu ve çoğunlukla yazılı metinler şeklindeki ders notları olarak düzenlendiği, içeriği destekleyici örneklendirmelere kaynak listelerinin kullanıldığı, örgün programlardaki ders içeriklerinin çoğunlukla uzaktan eğitim platformuna yüklenerek değiştirilmeden kullanıldığı belirlenmiştir. Kendi kendine öğrenme konusunda bilgilendirmenin yetersiz olduğu, farklı öğrenme tiplerindeki öğrenciler için düzenlemelerin oldukça az olduğu, içeriğin animasyonlarla sunulduğu derslerin daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiştir. Sınav sorularının çoğunlukla bilgi düzeyinde olduğu, hedef ve içerikle olan uyumunun orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Destek hizmetlerinin öğrencilerin sorunlarının çözümünü kolaylaştırmada yeterli bulunmadığı, sosyal etkinliklerin yetersiz düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığı, çalışan öğrencilerin içeriği önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerle daha uyumlu buldukları, genel lise mezunu öğrencilerin hedefleri ve içeriği meslek edinmede yol gösterici bulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, İnternet Tabanlı Öğrenme, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

STUDENT AND TEACHING STAFF VIEWS AND SUGGESTIONS ON THE BASIC
DIMENSIONS OF WEB-BASED PROGRAMS IN DISTANCE EDUCATION

Aslı TIRNOVALI

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Figen KILIÇ

June 2012, Pages 252

In this study, based on the views of students and teaching staff, it is aimed to carry out an evaluation study which is related to the target, content, methods, assessment, supporting activities and social activities in the web-based distance education programs at Mersin Vocational School of Mersin University. Based upon the results and the findings, it is also aimed to suggest an effective web based educational design. The screening model was used to ascertain the status. 30 faculties and 502 students in the semester 2010-2011 at Mersin Vocational School of Mersin University participated in this study. Quantitative data were acquired through surveys, and qualitative data were collected by using the interview technique. The t test was applied to determine the differences between the rates and frequency and percentage calculations were used for the categorical analysis of the data structure. At the end of the study, it was concluded that course objectives were not adequately understood, the content was found appealing and up-to-date as the intermediate level and it was prepared mostly as written lecture notes, the course contents in the formal

education programs were mostly used unchanged in the distance education programs. It was also determined that self-study was not adequately promoted. Exam questions were found to conform with the level of knowledge. Supporting services and social activities were found to be insufficient. No significant difference, based on the gender variable, was determined between the students' views. It was understood that the working students took the content beforehand and found it more conforming with their knowledge.

Key Words: Distance Education, Web-Based Learning, Program Evaluation

ÖNSÖZ

Uzaktan eğitim, teknolojinin hızlı bir değişim ve gelişim gösterdiği dünyamızda geleneksel eğitim sistemlerine alternatif olarak görülmekte ve çeşitli sebeplerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrencilere eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim programında yer alan öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşleri alınmış ve internet tabanlı uzaktan eğitime yönelik uygulama önerileri geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarının gelişimine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Figen KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jürimde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Tuğba YELKEN, Prof. Dr. Caner ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ ve Yrd. Doç. Dr. Işıl TANRISEVEN'e görüş ve yönlendirmelerinden dolayı, Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu müdürü Doç. Dr. Kasım KURT'a çalışmamı sağladığı destek ve kolaylıktan dolayı teşekkür ederim. Değerli hocam Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR'a çalışmamı olan katkılarından ve eğitim yaşantımdaki desteğinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmamın düzenlenmesi aşamasındaki katkılarından dolayı sevgili hocam Yrd.Doç. Dr. Gülriz İMER'e, değerli arkadaşım Öğr.Gör. Gülhan OREKİCİ TEMEL'e teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte desteğini esirgemeyen ve bende emeği olan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her sürecinde benim yanımda olan, koşulsuz sevgisini, ilgi ve desteğini esirgemeyen ve hayatımın en büyük armağanı olarak gördüğüm annem Hülya DEMİRAL'a, kardeşim Gökçe TIRNOVALI'ya, Teyzelerim Mevlüde DEMİRAL, Neriman DEMİRAL, Fikriye GÜL'e, dayılarım Şahin DEMİRAL ve Aydın DEMİRAL'a sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ASLI TIRNOVALI

Haziran, 2012

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

1. PROBLEM DURUMU	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	6
1.2. Araştırmanın Önemi	7
1.3. Sayıtlılar	8
1.4. Sınırlılıklar	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR	9
2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı	9
2.2. Uzaktan Eğitimin Önemi ve Gerekliliği	12
2.3. Uzaktan Eğitimin Dayandığı Kuramlar	16
2.4. Uzaktan Eğitimin Kısa Tarihçesi	23
2.4.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim	23
2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	26
2.4.3. Mersin Üniversitesinde Uzaktan Eğitim	28
2.5. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim ve İlkeleri	32
2.6. Uzaktan Eğitim Programının Öğeleri	43
2.6.1. Hedefler	43

2.6.2. İçerik.....	44
2.6.3. Öğrenme Öğretme Süreci.....	46
2.6.4. Değerlendirme.....	53
2.6.5. Destek Etkinlikler ve Sosyal Etkinlikler.....	55

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	57
2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	57
2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	67

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	76
3.1. Araştırma Modeli.....	76
3.2. Evren ve Örneklem.....	78
3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulamaları.....	82
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı ve Uygulanması	82
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	84
3.4. Verilerin Analizi.....	86
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	86
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	87

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	90
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	90
4.1.1. Ders hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	90
4.1.1.1. Ders hedeflerine İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	90

4.1.1.2. Hedeflere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları.....	92
4.1.2. Ders İçeriklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	93
4.1.2.1.Ders İçeriklerine İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	93
4.1.2.2.Hedeflere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları.....	97
4.1.3. Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri	100
4.1.3.1.Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	100
4.1.3.2.Ders İşleme Sürecine İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları.....	104
4.1.4. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	106
4.1.4.1.Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	106
4.1.4.2.Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları	110
4.1.5. Destek Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	112
4.1.5.1.Destek Etkinliklere İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	112
4.1.5.2.Destek Etkinliklere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları...	114
4.1.6. Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	116
4.1.6.1.Sosyal Etkinliklere İlişkin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinden Elde Edilen Bulgular.....	116

4.1.6.2. Sosyal Etkinliklere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları...	117
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	119
4.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	120
4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	129
4.2.1.2.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	121
4.2.1.3.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	122
4.2.1.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	124
4.2.1.5.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	126
4.2.1.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	127
4.2.2. “Çalışma Durumu” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	128
4.2.2.1.Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	129
4.2.2.2. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	130

4.2.2.3.Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	131
4.2.2.4.Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	133
4.2.2.5.Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	135
4.2.2.6. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	136
4.2.3. “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	137
4.2.3.1. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	137
4.2.3.2. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	139
4.2.3.3. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	140

4.2.3.4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	142
4.2.3.5. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular	144
4.2.3.6. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular.....	145
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	147
4.3.1. Ders hedeflerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	147
4.3.2. Ders İçeriklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	150
4.3.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	152
4.3.4. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	154
4.3.5. Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	156

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM	160
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum.....	160
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	175
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum.....	182

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	194
6.1. Sonuç.....	194
6.1.1. Ders Hedeflerine İlişkin Sonuçlar.....	194
6.1.2. Ders İçeriklerine İlişkin Sonuçlar.....	195
6.1.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar.....	195
6.1.4. Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar.....	196
6.1.5. Destek Etkinliklere İlişkin Sonuçlar.....	196
6.1.6. Sosyal Etkinliklere İlişkin Sonuçlar.....	197
6.2. Öneriler.....	198
6.2.1. Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	198
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	204
KAYNAKÇA.....	207
EKLER	
Ek-1: Öğrenci Ön Çalışma Anketi.....	231
Ek-2: Öğretim Elemanı Ön Çalışma Anketi.....	233
Ek-3: Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi.....	234
Ek-4: Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi İnternet Sayfası Uygulama Örneği.....	239
Ek-5: Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	240
Ek-6: Uzaktan Eğitim Ders Örneği.....	241

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Kuramlarının Karşılaştırılması.....	17
Tablo 2. Tablo 2. Uzaktan Eğitim Kuramları.....	22
Tablo 3. Türkiye’de Uzaktan Eğitimle Ön Lisans Eğitimi Veren Üniversiteler ve Program Sayıları.....	31
Tablo 4. Araştırma Modeli ve Araştırma Süreci.....	77
Tablo 5. Araştırma Evreni ve Örneklem.....	80
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı.....	81
Tablo 7. Birinci Alt Problem ve Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler ile Madde Sayıları.....	84
Tablo 8. Anket Maddelerine Katılım Düzeylerini Betimleyen Sıfatlar	89
Tablo 9. Öğrencilerin Görüşme Verilerinin Miles ve Huberman Güvenirlik Değerleri... ..	89
Tablo10. Öğretim Elemanlarının Görüşme Verilerinin Miles ve Huberman Güvenirlik Değerleri.....	89
Tablo 11. Öğrenci Anketinde Hedeflere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	89
Tablo 12. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Hedeflere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	92
Tablo 13. Öğrenci Anketinde İçeriğe İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	94

Tablo 14. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan İçeriğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	98
Tablo 15. Öğrenci Anketinde Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	100
Tablo 16. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programındaki Ders İşleme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	104
Tablo 17. Öğrenci Anketinde Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin frekans ve Yüzde Değerleri	107
Tablo 18. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	110
Tablo 19. Öğrenci Anketinde Destek Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	112
Tablo 20. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Destek Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	114
Tablo 21. Öğrenci Anketinde Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	116
Tablo 22. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	118
Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-testi Analizleri Tablosu.....	120

Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	121
Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme öğretme Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	123
Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	125
Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Destek Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	126
Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	128
Tablo 29. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	129
Tablo 30. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	130
Tablo 31. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	131
Tablo 32. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	134
Tablo 33. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Destek Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	135

Tablo 34. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	137
Tablo 35. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	137
Tablo 36. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	139
Tablo 37. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	141
Tablo 38. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	142
Tablo 39. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Destek Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	144
Tablo 40. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu.....	146
Tablo 41. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Hedeflere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	148
Tablo 42. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan İçeriğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	150
Tablo 43. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Ders İşleme Yöntemlerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	152

Tablo 44. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri	154
---	-----

Tablo 45. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	156
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Web Tabanlı Öğrenme Tasarımı ve İşlevsel Çıktıları.....	34
--	----

Şekil 2: Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğrenenin Etkileşim Ögeleri.....	35
--	----

Şekil 3: Hedeflerin Öğrenen Hedeflerine Dönüşümü.....	43
---	----

BÖLÜM 1

1. PROBLEM DURUMU

Uzaktan eğitim, geleneksel kampüs tabanlı yapıya bir seçenek olarak, teknolojik tabanlı ders yapısıyla yenedünya düzeni içerisinde hızla gelişen bir eğitim yaklaşımı olarak önem kazanmaktadır. Toplumun önemli bir kısmı ve eğitimciler, uzaktan eğitime ve uzaktan eğitim veren programların değerlendirilmesine giderek artan bir ilgiyle yaklaşmaktadırlar. Bunun en önemli nedeni, uzaktan eğitim programının niteliğini artırmaktır (Kaya, 2002).

Dünyada uzaktan eğitime olan ilgi ve gereksinimin artması birçok üniversitede uzaktan eğitim programların açılmasına neden olmaktadır. Tarihsel süreçte bu çalışmalar henüz uyum ve gelişme sürecinde olup program geliştirme çalışmaları devam etmektedir. Uzaktan eğitim, emekleme aşamasında olmakla beraber, yeni bir eğitim modeli olarak görülmekte ve ilgi toplamaktadır (Boon ve diğerleri, 2005). Günümüzde bu alandaki çalışmalarda oldukça yol kat edildiği söylenebilir. Uzaktan eğitime artan talebi karşılamak için çok sayıdaki üniversite uzaktan eğitim veren program sayılarını artırmaktadır. Burada bir soru gündeme gelmektedir: Uzaktan eğitim programlarındaki niceliksel artışa paralel olarak eğitim kalitesi de artmakta mıdır? Juran, kalite kavramını “kullanıma uygunluk” olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Ensari, 2003:1). Uzaktan eğitim bu anlamda beklentileri karşılamakta mıdır? Bu soruları yanıtlandırabilmek için uzaktan eğitim kavramını ve programlarının var olan durumlarını incelemek gerekmektedir.

Yeni açılan programlarla birlikte uzaktan eğitim deneyimi olan öğretim elemanlarına ve teknolojik alt yapının geliştirilmesine olan gereksinim de fazlalaşmaktadır. Öğretim elemanlarının bu alandaki deneyimi çok önemlidir. Uzaktan eğitim deneyimi olmayan eğitimciler, deneyimlerini ve uzmanlıklarını yüz yüze eğitim veren sınıflarda

kazandıklarından dolayı, kendilerini uzaktan eğitim ortamında acemi olarak değerlendirmektedirler (Hiltz ve Goldman, 2005). Teknolojideki hızlı değişime paralel olarak uzaktan eğitim veren programlar, kendilerini sürekli olarak güncelleme gereksinimi duymaktadır. Bu gereksinimi karşılamak üzere yapılan çalışmalar teknolojik uygulamalarla eğitsel öğeler arasındaki düzenlenmenin sağlanması problemini de ortaya çıkartmaktadır. Bunun en önemli nedeni uzaktan eğitimin organizasyon yapısı, öğrenen özellikleri, kullanılan öğretim ortamları ve yöntemleri gibi birçok özelliğiyle geleneksel eğitim programlarından farklılık göstermesidir. Bu farklılığı eğitim programının temel öğeleri üzerinden göstermek olanaklıdır.

Eğitim programı, öğrenenler ile öğrenilenler arasındaki ilişkiyi kuran öğelerden oluşmaktadır. Bir eğitim programının temel boyutlarını saptamak için şu sorular yönlendirilebilir: Niçin / Ne / Nasıl / Ne kadar öğretiyoruz? Bu sorulara verilen yanıtlar ışığında eğitim programının temel boyutları olan Hedef, İçerik, Öğrenme Öğretme Süreci ve Değerlendirme karşımıza çıkmaktadır. Ancak geniş bir yelpazeye sahip olan eğitim programından anlaşılması gerekenler bu boyutlarla sınırlı değildir. Oliva, eğitim programından neler anlaşıldığını şöyle sıralamaktadır (Oliva, 2005:3):

- Okulda öğretilen her şeydir,
- Konular kümesidir,
- Öğretilecek içeriktir,
- Çalışmaların programlanmış halidir,
- Öğretim materyalleri kümesidir,
- Derslerin sıralanmasıdır,
- Hedef davranışlar grubudur,
- Çalışmaların yönüdür,

- Rehberlik, kişiler arası ilişkiler, ders dışı etkinlikler de dahil olmak üzere okul içinde cereyan eden her şeydir,
- Okul tarafından yönlendirilmek kaydıyla, okul içi ve okul dışında öğretilen, okul personeli tarafından planlanan her şeydir,
- Öğrencilerin okulda karşılaştıkları yaşantılar dizisidir,
- Birey olarak öğrencinin okullaşmanın sonucu olarak edindiği deneyimlerdir.

Eğitim programları bu başlıklardan da anlaşılacağı gibi geniş bir yelpazeye sahiptir ve program ögeleri arasında sürekli bir ilişki vardır. Her bir öge bir diğeri üzerinde oluşturmacı ve farklılaştırıcı etkiye sahiptir. Eğitim programının bir ögesinde meydana gelen değişme ve gelişme diğer ögeleri de etkilemektedir. Bu ögeleri yüz yüze yapılan eğitim ile uzaktan eğitim açısından ele aldığımızda bazı temel bileşenlerde farklılıklar kendini göstermektedir. Öncelikle, uzaktan eğitimdeki hedef kitle örgün eğitimden farklıdır. Bu farklılık, öğrenenlerin öğrenme hedeflerinden demografik özelliklerine kadar birçok alanda kendini göstermektedir. Örneğin, cinsiyet faktörü örgün eğitimde fark yaratan bir değişken olarak değerlendirilmezken, uzaktan eğitimde önemli bir değişkendir (Chaudry ve Rahman, 2010, Dimri ve Chaturvedi, 2009; Yükseltürk ve Bulut, 2009). İçerik açısından bakıldığında, içerik düzenleme ölçütleri uzaktan eğitimde oldukça önemlidir. Bunun en önemli nedeni, öğrenci-öğreten ilişkisinin farklılaşmasıdır (Moore, 1989). Örgün eğitimde öğretmen, içeriğin etkisini artıran bir faktör olarak etkinlik kazanırken, uzaktan eğitimde öğrenci içeriğe doğrudan ulaşmakta ve içeriği kendi öğrenme dünyası içerisinde algılamaktadır. Uzaktan eğitimin örgün eğitimden en önemli farkı öğrenme ortamlarında kendini göstermektedir. Öğretim yöntem ve materyallerindeki farklılık uzaktan eğitimin anlayışının temelini oluşturmaktadır (Chaney, 2005).

Programın temel boyutlarındaki bu farklılıklar uzaktan eğitime uygun yeni öğretim tasarımlarının oluşturulması gereğini ortaya çıkartmaktadır. Bu amaçla, eğitim bilimciler tarafından program öğelerini kapsayan çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Alanyazına bakıldığında araştırma konularının; uzaktan eğitim kuramları, uzaktan eğitimde öğrenme ve öğretim, organizasyon, teknoloji, yönetim başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Zawacki-Richter ve diğerleri, 2009). Uzaktan eğitime yönelik olarak yapılan çalışmalar bu başlıklar etrafında toplanarak çeşitlenmektedir. Ternus, Palmer ve Faulk (2007), online öğretme ve öğrenmede kalite ölçütlerini araştırdıkları çalışmalarında, “yapı, içerik, süreç ve çıktı” başlıklarında değerlendirme yapmışlardır. Yapılan çalışmada araştırmacılar, internet tabanlı eğitimde etkili bir değerlendirme sürecinin geliştirilmesinin ve işbirlikli öğrenme çevresinin oluşturulmasının online öğrenme ve öğretme için en önemli adımlardan biri olduğunu açıklamışlardır. Benzer şekilde Levine ve Sun (2003) kaliteli bir uzaktan eğitim programı sağlamak için, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında karşılaşılan sorunların neler olduğunun belirlenmesi gerektiğini vurgulamakta ve uzaktan eğitimin kendi içindeki engellerinin “pedagoji, iç yönetim ve dış rekabet, finansman” alanlarında meydana geldiğini ifade etmektedir. Cho ve Berg (2002) ise uzaktan eğitimde “teknik uzmanlık, yönetsel yapı, değerlendirme, organizasyonel değişim, sosyal entegrasyon ve kalite, yasal konular, öğrenci destek hizmetleri, teknoloji ile mücadele, erişim, zaman ve yetenek telafisi” konularında sorun yaşandığını dile getirmiştir. Bu alanlar, uzaktan eğitimin etkililiğinin artırılmasında başat özellikler olarak ortaya çıkmaktadır. Organizasyonel değişim ve öğrenci destek hizmetleriyle ilgili sorunların temel kaynağı olarak da, örgün eğitimde uzmanlaşan öğretim elemanların uzaktan eğitim üzerine yeterli birikime sahip olmamaları ve programlara uyum sağlamada karşılaştıkları sorunlar gösterilmektedir (Alakoç, 2001; Huang ve diğerleri, 2011).

Uzaktan eğitim araştırmalarından elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmen elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına uyum ve güdülenmeleri, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artırılması, ders içeriklerinin uzaktan eğitim ortamlarına uyarlanması, programlarda yer alan paydaşlar arasındaki etkileşim gibi program boyutlarıyla ilgili sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sorunların niteliği, etki eden değişkenlerdeki farklılığa göre, ülkeden ülkeye ya da üniversiteden üniversiteye değişebilmektedir.

Uzaktan eğitim üzerine henüz otuz yıllık bir geçmişe sahip olan ülkemizde bu alanlarda yapılacak araştırmalara olan gereksinim yeni açılan uzaktan eğitim programlarıyla birlikte giderek artmaktadır. Üniversitelerimizin genel durumuna bakıldığında, birçok uzaktan eğitim biriminde program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı görülmektedir. Program geliştirme çalışmalarının yetersiz kalmasının önemli nedenlerinden biri, uzaktan eğitim veren programların çoğunluğunun teknik eğitim veren ön lisans programlarında oluşması ve bu alanlarda çalışan eğitim bilimcilerin az olmasıdır. Oysaki bilgi ve teknolojiadaki sürekli değişim ve gelişimler bu çalışmaların yapılmasını ve devamlı olarak güncellemesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca ülkemizde, uzaktan eğitim uygulamalarının toplumumuzun genel özelliklerinden kaynaklanan sorunları da bulunmaktadır. Bunun en belirgin örneği Türkiye’de uzaktan eğitimin, toplumsal seçimlerimiz nedeniyle, metin tabanlı teknolojiler üzerine kurulmuş olmasıdır ve bu yapının internet tabanlı eğitim etkinliklerinin geleceği için bir engel oluşturması kaçınılmazdır (Aydın, 2005). Bu sorunun aşılması için çok yönlü etkileşim teknolojilerinin etkin olarak kullanıldığı bir program yapısına gereksinim duyulmaktadır.

2002 yılından beri internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına devam eden Mersin Üniversitesi, bu alandaki çalışmalarını sürekli geliştirmekte ve program sayılarını hızla arttırmaktadır. Ancak, yürütülen çalışmalara ilişkin program değerlendirme çalışmalarına rastlanmamaktadır. Oysaki programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır (Erden, 1998). Mersin Üniversitesinde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının istenilen düzeye kısa sürede ulaşabilmesi için var olan programların etkililiğinin ve aksayan yönlerinin belirlenmesine yönelik durum saptaması çalışmasının yapılması gerekmektedir. Bu amaçla, Mersin Üniversitesinde uygulanan uzaktan eğitim çalışmalarında, eğitim programlarının temel öğeleri açısından var olan durumu ortaya koymak bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi *“Uzaktan Eğitimde İnternet Tabanlı Eğitim Programlarının Temel Boyutlarına Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Nelerdir?”* olarak belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı; Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu’nda uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen sekiz programın (Bilgisayar Programcılığı, Elektronik Teknolojisi, Elektronik Haberleşme Teknolojileri, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, Eczane Hizmetleri, İşletme Yönetimi, Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama, Sağlık Kurumları İşletmeciliği); ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini belirlemek ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak daha etkili bir uzaktan eğitim tasarımının oluşmasını sağlayacak önerilerde bulunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu'nda uzaktan eğitim aracılığıyla yürütölen programların; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretime süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin *öğrenci* görüşleri nelerdir?
2. Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programda; hedef, içerik, öğrenme öğretime süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin olarak *cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bir işte çalışma durumu* değerışkenlerine göre *öğrenci* görüşlerinin madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programın; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretime süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin *öğretim elemanı* görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, Mersin Üniversitesi'nde uygulanan uzaktan eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretime süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutları, uzaktan eğitim ilkeleri temel alınarak, öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, Mersin Üniversitesi'nde yürütölmekte olan uzaktan eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında durum saptaması yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin program geliştirme uzmanlarına önemli bir veri kaynağı oluşturacağı düşünölmektedir. Alanyazında, esnek ve eş zamansız çevrim içi öğrenme ortamları için program

değerlendirmeye ilişkin geliştirilen bir çerçeve bulunmadığından dolayı bu türden çalışmaların önemli olacağı özellikle vurgulanmaktadır (Yüzer ve diğerleri, 2009). Araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların Mersin Üniversitesinde ve benzer program uygulayan üniversitelerde internet tabanlı uzaktan eğitime ilişkin yapılacak program değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın öneriler bölümünde, araştırma bulgularından yola çıkarak ve uzman görüşlerinden yararlanarak, uzaktan eğitimde hayata geçirilebilecek somut örneklerden oluşan bir örnek ders tasarımına yer verilmiştir. Tasarı, taslak durumunda olmakla beraber, daha sonra yapılacak olan çalışmalara veri kaynağı olması bakımından önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar, toplumda yaşam boyu öğrenme ilkesinin benimsenmesi ve eğitim seviyesinin yükselmesi konularına hizmet etmektedir. Eğitim ihtiyacı duyan yetişkin öğrenenlere nitelikli bir uzaktan eğitim fırsatı sunmak için bu alanda yapılan çalışmalar önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın, belirlenen sorunlara dayalı program boyutlarında yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu araştırmanın temel sayıltısı şudur;

- Araştırmada nitel ve nicel veriler toplanırken, araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Bu araştırma; 2010-2011 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim ön lisans programlarında ders veren öğretim elamanlarıyla,

- 2010-2011 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim ön lisans programlarında ders alan öğrencilerle,
- Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutları ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

Teknolojik gelişmelerin dünya düzenini değiştirdiği 21. yüzyılda eğitim hizmetleri de değişime ayak uydurmakta ve bireylere yaşam boyu öğrenme fırsatı sunmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin coğrafi olarak ayrı oldukları ortamlarda gerçekleşen öğrenme-öğretme süreçlerini tanımlayan “uzaktan eğitim” (Moore ve Thompson, 1997:1; Morabito, 1999) bu hizmetlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitimin en önemli özellikleri; öğretmen ve öğrencilerin coğrafi olarak farklı yerlerde bulunmaları, yer ve zamandan bağımsızlık, öğretmen, öğrenci ve ders içeriklerinin uzaktan eğitimin kendine özgü öğrenme ortamlarında bir araya gelmesi ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri olarak sıralanabilir. Uzaktan eğitim, öğrenme gruplarının birbirinden farklı mekânlarda olduğu ve aralarındaki bağın teknolojik araçlarla kurulduğu kurumsal temelli formal yapıda bir sistemdir (Simonson, 2003). Sistemin kurumsal ve formal yapısının öğrencinin *kendi kendine çalışmasına dayalı* (self-study) olması, uzaktan eğitimi diğer sistemlerden ayıran bir özelliktir ve herhangi bir nedenle, geleneksel eğitim (yüz yüze eğitim) sistemleri içerisinde yer alamayan bireylerin eğitim gereksinimlerine yanıt verebilmek için ortaya çıkmıştır (Beldarrain, 2006).

Alanyazında yapılan “uzaktan eğitim” tanımlarında; mektupla çalışma, ev çalışması, bağımsız çalışma gibi birçok farklı kavramın kullanıldığı görülmektedir (Chaney, 2005). Uzaktan eğitim tarihinin 1800’lerin sonlarında başladığı (Hanson ve

diğerleri, Aktaran: Chaney, 2005) bilgisinden hareketle zaman içerisinde farklı açılımlar kazanmış olması doğal görünmektedir. İlk ortaya çıkışından günümüze kadar uzaktan eğitim, temel felsefesine bağlı kalmakla birlikte teknolojik gelişmelere paralel bir değişim göstermiştir. Alman tarihçi Delling “Uzaktan Eğitimi” 1966’da şu şekilde tanımlamıştır; “Uzaktan eğitim, öğrenme materyallerini öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek üzere farklı seçeneklerle sunan ve öğrenci ile öğretmen arasındaki fiziksel uzaklık arasında bir köprü kurma başarısını gösteren planlı ve sistematik bir etkinliktir” (Chaney, 2005; Yousuf, 2007).

Otto Peters 1973 de “bilgi, beceri ve tutumları iletme yöntemi” olarak tanımladığı uzaktan eğitimin, yüksek kalitedeki teknik öğretim materyallerini kullanarak, büyük öğrenci gruplarına her nerede yaşıyor olurlarsa olsunlar aynı anda eğitim verme olanağı sağladığını, bunun da öğrenme ve öğretimin endüstrileşmesi olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Chaney, 2005). Aynı zamanda 1973’de Michael G. Moore uzaktan eğitimi; “öğretim davranışlarının öğrenme davranışlarına bakılmadan şekillendiği, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkinin elektronik araçlarla kolaylaştırıldığı bir öğretim metotları ailesi” (Aktaran: Chaney, 2005) olarak tanımlamıştır. Holmberg’e göre ise uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenlerin aralarında uzaklık olduğu, öğrenme ve öğretme sürecinde birbirleriyle aynı odada bulunmadıkları eğitim durumudur ve Holmberg de bunu medyaya dayandırmaktadır (Holmberg, 1996). Bu tanımlamalara benzer şekilde uzaktan eğitim, öğretimin önemli bir kısmının öğretmen ve öğrencilerin yer ve zaman bakımından ayrı oldukları durumlarda gerçekleştiği (Perraton, 2010), iletişim kuramları ve eğitim felsefelerine dayalı bir eğitim süreci olarak da tanımlamaktadır (Chaney, 2005).

Uzaktan eğitim sistemi “mektupla eğitim, açık öğretim, uzaktan öğretim, esnek öğretim, internet tabanlı öğretim” gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir (Singh, 2009).

Açık öğretim (open learning), öğrenme engellerini ortadan kaldırmaya dayanan bir eğitim politikası, uzaktan eğitim (distance education) ise bir eğitim yöntemidir.

Esnek öğretim (flexible learning) ise öğrenme koşullarını öğrenene göre düzenleme ilkelerini temel alan, hem uzaktan hem de yüz-yüze eğitimi kapsayan bir öğrenme ve öğretim yöntemidir (Bates, 2005: 5). Uzaktan eğitimin internet teknolojileri üzerinden yapılması ile birçok yeni kavramın ortaya çıkarmıştır. Bunlar; e-öğrenme (e-learning), internet tabanlı öğrenme (web-based learning), internet tabanlı öğretim (web-based instruction), internet tabanlı eğitim (Internet-based Training), dağıtık öğrenme (Distributed learning), çevrimiçi öğrenme (online learning), mobil öğrenme (mobile learning) gibi kavramlardır ve bu kavramlar kesin çizgilerle birbirinden ayrılmamaktadır (Uzun, 2008). Bu kavramlar arasındaki ilişkide, mobil öğrenme çevrimiçi öğrenmenin, çevrim içi öğrenme de uzaktan öğrenmenin alt boyutu olarak düşünülmektedir (Williams, 2009). Harry, John ve Keegan (Aktaran: İşman 2008) bu kavramlara “sorumluluk eğitimi, yaşamboyu eğitim, bireysel çalışma, kendi kendine rehber çalışma, ev çalışması” gibi kavramları da eklemiştir. Çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme kavramları birbirlerinin yerine kullanılan kavramlar olmakla birlikte, aralarında anlam farkı bulunmaktadır. E-öğrenme tele iletişimin tüm formlarını ve bilgisayar temelli öğrenmeyi kapsamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ise özellikle internet kullanımına dayalı öğrenmeyi ifade etmektedir (Bates, 2005:8). Bir başka sınıflamada uzaktan eğitim “bireysel öğretim teknolojilerinin sınıflandırılması” (Uşun, 2006:13) başlığı altında ele alınmış ve “uzaktan öğretimin alt kavramları; bilgisayar tabanlı öğretim, online öğretim, elektronik öğretim, açık öğretim” (Uşun 2006:13) olarak belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimde en güncel kavramlardan biri olan “Blended Learning” (Harmanlanmış Öğrenme) kavramı ise, internet tabanlı eğitimin uzaktan eğitimde etkinlik

kazanması üzerine, bu öğretimin etkililiği üzerine yapılan çeşitli araştırmalar sonunda ortaya çıkmış bir kavramdır. Uzaktan eğitimde öğretim hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesi için ortaya konan harmanlanmış öğrenme, “formal ve informal”, “yüz-yüze ve online” gibi görünüşte birbirine zıt olan yaklaşımları içeren bir öğrenme biçimidir (Sethy, 2008). Harmanlanmış öğrenme, geleneksel eğitim yönteminin internet tabanlı eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi eş deyişle harmanlanması olarak tanımlanmaktadır (Wikipedi Ansiklopedi, 2009). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ile harmanlanmış öğrenme arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar bu iki sistemi karşılaştırmak üzerine odaklanmaktadır. Usta (2007) harmanlanmış öğrenme ile internet tabanlı öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin internet tabanlı ortamda eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğu, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır ki sadece internet tabanlı öğrenme ortamında gerçekleşen eğitim programlarının çözümlenmesi gereken sorunları bulunmaktadır. Tüm tartışmalı konularına rağmen uzaktan eğitime olan istemi ve bu konuda yapılan araştırmalar gün geçtikçe artmakta, öncelikle yükseköğretim kurumları olmak üzere eğitimin her alanında etkinlik kazanmaktadır.

2.2. Uzaktan Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte uzaktan eğitim anlayışı da değişmiş ve internetin yaşama girmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır. Dünyada devam eden uzaktan eğitim çalışmaları küresel bir iletişim ağının kurulmasına katkı sağlamaktadır. Bilişim teknolojilerinin kullanımı ile eğitimciler “küresel eğitime” doğru gidişin kaçınılmaz olduğunu ve küresel eğitim uygulamalarının mutlaka başlatılması

gerektiğini belirtmektedirler (İşman, 2008: 4). Günümüzde dijital dünyada doğan ve gelişen nesiller için teknoloji yaşamlarının en önemli gerçeği haline gelmiştir (Kenny ve Wirth, 2009; Morgan ve Bullen 2010). Bilgi o kadar hızla yenilenmektedir ki, bireyler, bir yükseköğretim kurumundan mezun olduklarında bilgilerinin eskidiğini fark etmekte, bu da bilgi edinmeyi sürdürmeyi zorunlu hale getirmektedir. Bu noktada uzaktan eğitim, bu günkü yetişkin öğrenenlerin gerçekliğine en uygun eğitim sistemi olarak önemini artırmaktadır.

Uzaktan eğitim yükseköğrenimin kitleleşmesine katkı sağlamaktadır. Bu katkı iki şekilde kendini göstermektedir (Arinto, 2007): Birincisi, uzaktan eğitim toplumsal hedeflerin gerçekleşmesinde fırsat eşitliği ve demokratik katılım sağlamaktadır. İkincisi ise, piyasa odaklı / piyasa tarafından yönlendirilen kavramlara sahip olmasıdır, bu da eğitim sisteminin piyasanın istemleriyle uyumlu olmasını sağlamaktadır. Ancak yoğun küreselleşme eğitim kurumları için ekonomik, pedagojik ve örgütsel sorunlara yol açmaktadır (Koustourakis ve diğerleri 2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemelerle gelişen açık öğretim ve uzaktan öğrenme olanakları bu sorunlara ışık tutacak yeni bir dönemin habercisidir. Teknolojiyle bağlantılı olarak gelişen öğrenme ortamları internet tabanlı öğrenme yönündeki beklentilerin artmasına ve eğitim kalitesinin de yükselmesine neden olmaktadır (Grant ve Cheon, 2007).

Çeşitli sebeplerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrencilere hizmet veren uzaktan eğitim programları, yükseköğretimde daha fazla öğrenciye ulaşarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır. Örneğin, çalışmak zorunda olduğu için eğitimini tamamlayamayanlara, cinsiyet ayrımcılığı yüzünden eğitim yaşamının dışında bırakılan kadınlara, bedensel engellilere eğitim hakkı tanımaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010; Frimpong-Kwapong, 2009). Bireyler yaşantıları süresince

ailesel ya da ekonomik engeller, sağlık sorunları, yaşanılan bölgede eğitim kurumu olmaması gibi nedenlerle devam edemedikleri eğitimlerine dönme şanslarını uzaktan eğitimle tekrar kazanmakta, eğitim hayatları için ikinci bir şans elde etmektedirler. Yaşam boyu eğitim anlayışının bir uzantısı olarak bireyler, toplumda etkin bir role sahip olmak istediklerinde, kendilerini geliştirmekle ve yaşadıkları çağın bilgi birikimine ulaşmakla ykmldrlere. Bu noktada bireylerin yaşam boyu eğitim gereksinimi sosyal yaşamın doğal bir uzantısı haline gelmektedir. Uzaktan eğitimin gerekliliğini ortaya çıkaran etmenler şu şekilde sıralanabilir (Thomas ve Soares, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2009):

- Bireylerin farklı eğitim gereksinimi duymaları ve var olan eğitim sisteminin bunu karşılayamadığı durumlarda yeni olanaklar geliştirerek bireysel, bağımsız öğrenme ile kitle eğitiminin sağlanması,
- Geleneksel eğitim uygulamalarındaki aksaklıkları giderici yeni seçenekler yaratılması,
- Var olan eğitimin dışında kalan bireylere eğitim olanağı yaratan yeni modeller yaratılması,
- İnsan kaynakları ihtiyacının giderilmesi,
- Yaşam boyu eğitim fırsatı sağlaması,
- Tüm bireylerin eğitimden eşit şekilde yararlanmasının sağlamasıdır.

Bu maddelere bakıldığında kitlesel eğitim, fırsat eşitliği, eğitimsel sorunların aşılması gibi başlıklarda uzaktan eğitimin kilit rol oynadığı anlaşılmaktadır. Uzaktan eğitim alan öğrencilerin özelliklerine bakıldığında engellilerin, hükümlülerin, sosyal baskı gereği kendi yaşam alanları içerisine sıkışıp kalmış bireylerin bulunduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim bu kişilerin sosyal yaşamda var olabilmeleri ve kendilerini gerçekleştirebilmeleri için önemli bir fırsat sağlamaktadır.

Günümüzde örgün eğitim kurumları bireylerin artan eğitim istemlerini karşılamada yetersiz kalmaktadır, bu noktada internet temelli eğitim geleneksel eğitim sistemlerine bir seçenek olarak gösterilmektedir. Bazı araştırmacılar uzaktan eğitimin gerekliliğini ve etkililiğini ortaya koymak için geleneksel eğitim anlayışıyla karşılaştırma yoluna gitmektedir. Her iki eğitim sisteminin karşılaştırıldığı birçok araştırmada internet tabanlı eğitim yararına bir sonuca ulaşılmadığı, internetin eğitimde kullanılabilirliği ve var olan sistemlere göre belirgin yararları konusunda araştırmaların yapılması gerektiği önerilmektedir (Taşpınar ve Tuncer, 2008). Birçok araştırmada, geleneksel eğitim ile internet tabanlı eğitimin öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmektedir (Birkök ve Vuranok, 2010; Johnson ve diğerleri, 2000; Swan, 2003). Farklı bir araştırmada ise internet temelli eğitimin etkililiği üzerine bir meta-analiz çalışması yapılmıştır. Yüz-yüze yapılan eğitim ile internet tabanlı eğitimin karşılaştırılması üzerine yapılan çalışmaların analizinde “internet tabanlı uzaktan eğitimin küçük ölçüde de olsa yüz-yüze eğitime göre daha etkili olduğu görülmektedir” bulgusuna ulaşılarak, ilerleyen yıllarda internet teknolojilerinin daha da gelişmesiyle bu farkın internet tabanlı eğitim yararına olacağı ifade edilmektedir (Şahin,2004). Benzer şekilde akademik başarıda çok fark yaratmasa da, uzaktan eğitimin önemli ve gerekli olduğu ancak yüz yüze eğitimle desteklenmesi gerektiğine ilişkin araştırma sonuçlarına da ulaşmak mümkündür (Birkök ve Vuranok, 2010; Özturan, Egeli, ve Darcan, 2000). Araştırmalara genel olarak bakıldığında, elde edilen bulguların uzaktan eğitim uygulamalarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak bazı araştırmacılar da uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesinin yüz yüze eğitime ilişkin sonuçlar ile karşılaştırmalı olarak sunulması

yerine, ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği görüşünü savunarak “Değişik özelliklere sahip olan bu iki eğitim uygulamasına ilişkin sonuçları karşılaştırmak akla uygun mudur?” (Yaşar ve Kaya, 1997) sorusunu gündeme getirmektedirler.

Günümüzde uzaktan eğitim herhangi bir nedenle eğitimini tamamlayamayan ve ikinci bir şans isteyen öğrenciler için açılan yeni bir kapı olarak görülmektedir (Koustourakis ve diğerleri, 2008). Dünya ülkeleri teknolojik alt yapılarının elverdiği ölçüde uzaktan eğitim çalışmalarına yön vermektedirler. Bu doğrultuda tüm dünyada uzaktan eğitim veren birimlerin sayısı giderek artmaktadır ve uzaktan eğitim “dünya çapında eğitimsel bir görüngü haline gelmiştir” (Agyemang ve Dadzie, 2010). Uzaktan eğitimin geleceği ve dünyada uygulanabilirliği konusunda Parker (2009) küreselleşen dünyada özellikle de gelişmekte olan ülkelerde, yaşanan çeşitli eğitim sorunlarına henüz tamamen hazır olmamakla birlikte, uzaktan eğitimin yanıt verebilecek kapasiteye sahip olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak uzaktan eğitimin, dünyada üzerinde önemle durulan bir kavram ve geleceğin eğitim anlayışı olduğunu söylemek yanlış olmaz.

2.3. Uzaktan Eğitimin Dayandığı Kuramlar

Uzaktan eğitimin gelişim yolculuğu önemli kuramcıların katkılarıyla yön bulmakta ve değişim göstermektedir. Tarihsel süreçte uzaktan eğitime yön veren kuramcılar ve kuramları şu şekilde sıralanmaktadır (Schlosser ve Simonson 2009):

- Charles Wedemeyer “Bağımsız Çalışma Kuramı”,
- Michael Moore “Etkileşimsel Uzaklık Kuramı”,
- Otto Peters “Öğretimin Endüstrileşmesi Kuramı” ,
- Börje Holmberg “Etkileşim ve İletişim Kuramı”,
- Hilary Perraton “Varolanın Sentezi Kuramı”
- Desmond Keegan “Eşdeğerlilik Kuramı”

- Malcolm Knowles “Andragoji”,

Bu kuramların karşılaştırılmasına baktığımızda (Tablo: 1) kuramcılarının uzaktan eğitimi yetişkin öğrenme ilkelerine dayalı, öğrenenin kendi sorumluluğunu aldığı iletişim temelli ve sosyal boyutu olan bir yapı olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Peters’in toplumların endüstrileşmesi ile birlikte ortaya çıktığını düşündüğü uzaktan eğitimin temel özelliğini Moore, etkileşim ve uzaklık kavramlarıyla özetlemektedir. Holmberg, öğrenen özerkliğini uzaktan eğitimin temel ilkesi olarak gösterirken; Keegan yüz yüze eğitimin önemli özelliklerini uzaktan eğitime uyarlamaya çalışmaktadır.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Kuramlarının Karşılaştırılması

Kuram ve Kuramcılar	Temel Kavramları	Odak Noktası	Belirgin Etkisi
Peters- endüstriyel kuramı	<ul style="list-style-type: none"> • Endüstri • Post endüstri 	Sosyal ilkeler ve değerler arasında eşleştirme	Kültürel Sosyoloji
Moore-etkileşimsel uzaklık kuramı	<ul style="list-style-type: none"> • Etkileşimsel mesafe • Öğrenen özerkliği 	Yetişkin öğrenenlerin gereksinimlerini ve isteklerini algılamak	Bağımsız Çalışma
Holmberg-etkileşim ve iletişim kuramı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenen özerkliği • Yakın olmayan etkileşim • İletişim • Rehber öğretici 	Kişisel ve etkileşimsel yöntemlerle öğrenmeyi sağlama	Eğitime Hümanist Yaklaşım
Keegan- öğrenme ve öğretim etkinliklerinin bütünleştirilmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme ve öğretimde bütünleşme 	Yüz yüze eğitimin kişiler arası bileşenlerini yeniden yapılandırma	Geleneksel Pedagoji Çerçevesi
Garrison-öğrenci denetimi ve iletişim kuramı	<ul style="list-style-type: none"> • İletişim • Eğitimsel etkileşim • Öğrenci denetimi 	Eğitimsel etkileşimi kolaylaştırma	Yetişkin Eğitimi İlkeleri ve İletişim kuramları

Kaynak: Amudsen, 1993'den uyarlanmıştır (Aktaran: Gokool-Ramdoo, 2008)

Uzaktan eğitim kuramlarını Keegan ve Saba (Aktaran, Chaney. 2005) üç grupta sınıflandırmaktadır: Özerklik ve Bağımsızlık Kuramı, Endüstrileşme Kuramı ve Etkileşimsel İletişim Kuramı. Bu üç kuram uzaktan eğitime doğrudan etki eden ve uzaktan

eğitim anlayışının temel ayrımlarını ortaya koyan yaklaşımlardır. Bu kuramlar ve en önemli temsilcilerinin görüşlerini üç başlık altında açıklanmıştır:

- Özerklik ve Bağımsızlık Kuramı: Borje Holmberg, Charles Wedemeyer, Rudolf Delling, ve Michael G. Moore tarafından geliştirilen bu kurama göre, öğretim bireyselleştirilmektedir. Öğrenme, öğrenci etkinlikleri sonucu meydana gelmektedir ve her öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu almaktadır. Öğrenci istediği eğitim programına istediği zaman başlama ve bitirme özgürlüğüne sahiptir. Uzaktan eğitim bireye kendi hedefleri doğrultusunda ve kendi yolunda eğitim alma fırsatını sunmaktadır (Holmberg, 1996). Wedemeyer'a göre uzaktan eğitimde öğretmen, öğrenci, e-öğrenme sistemi ve içerik olmak üzere dört bileşen vardır. Öğrenme öğrenci etkinlikleri sonucu meydana gelir ve içeriğin öğrencinin kendi çevresinde erişilebilir olması önemlidir (Gülbahar, 2009: 54). Öğrenene sağlanacak olanaklar da bu noktada önem taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerine gerekli olan öğrenme yöntemlerini, öğrenme materyallerini sağlayarak onları sistem içine almakla yükümlüdürler. Moore'a göre etkileşimsel uzaklık, eş deyişle öğrenci ve öğretmenin farklı fiziksel mekânlarda yer alması, uzaktan eğitimin en önemli özelliği olmakla beraber öğrenmenin gerçekleşmesi için bir sorun olmaktan çıkartılması gerekmektedir. Bu sorun öğrencinin bağımsız olarak kendi öğrenme sorumluluğunu alması ile olanaklıdır (Moore, 1994). Öğrenci kendi öğrenme sürecini yorumlayacak ve kurduğu kendine özgü yapı içerisinde öğrenmeye devam edecektir. Bu yapı öğrenci tarafından belirlendiği için de özerk bir yapı olma özelliğini göstermektedir.

- Endüstrileşme Kuramı: Otto Peters, Desmond Keegan, Randy Garrison ve John Anderson tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramcılara göre; geleneksel, gruba yönelik ve sözlü anlatıma dayanan öğretim biçimi, endüstrileşme öncesi dönemin öğretim biçimidir. Uzaktan eğitim ise, endüstrileşmeyle geliştirilen araçların ortaya çıkması sonucu

gelişen bir öğretim biçimidir (Chaney, 2005). Peters'a göre uzaktan eğitim endüstrileşen toplumların tipik bir ürünüdür (Gokool-Ramdoe, 2008). Bu bakımdan da uzaktan eğitim, sosyal ve ekonomik yapıdaki değişimin eğitime olan yansıması olarak açıklanabilir. Eğitimde öğrenci güdülenmesini sağlayıcı bir yapının oluşturulması toplumsal yapının da yansıması olacaktır (Peters, 2001: 23). Keegan endüstrileşme kuramına "eşdeğerlilik" yaklaşımıyla etki etmektedir. Ona göre uzaktan eğitim, toplumsal değişimin doğal sonucu olmakla birlikte öğretimde etkili olmak ve kalıcılığını sağlamak için sınırlılıklarından kurtulmak durumundadır. Bunu da yüz yüze eğitimin sahip olduğu en önemli özellik olan "göz temasına dayalı etkileşim" öğelerinin eksikliğini giderici çalışmalar yaparak sağlamalıdır (Gokool-Ramdoe, 2008). Bu çalışmalar, öğrenenin öğrenme ortamı ve öğretim materyalleriyle olan bağımlı sağlamlaştırmakla olanaklı olacaktır. Garrison ve Anderson da benzer şekilde öğrenen merkezli yapıyı kaybetmemek için öğretim yapısının düzenlenmesi konularına odaklanmışlardır (Gokool-Ramdoe, 2008).

▪ Etkileşimsel İletişim Kuramı: Holmberg, John Baath, Kevin Smith, David Stewart ve John Daniel tarafından geliştirilmiştir. Bu kuramcılara göre; uzaktan eğitim, davranışçı, bilişsel, oluşturmacı ve diğer öğrenme modellerine açıktır. Çalışma isteği, empati, güdülenme uzaktan eğitimde de en önemli kavramlardır ve ilgili taraflar arası ilişkiler temele alınmalıdır (Chaney, 2005). Holmberg'e göre uzaktan eğitimde kendi kendine öğrenme materyalleriyle geliştirilen "arkadaşça iletişim" eğitime olan güdülenmeyi artırmakta ve eğitimden entelektüel anlamda zevk alınmasını sağlamaktadır (Gokool-Ramdoe, 2008). Sonuç olarak bu kuramda; aidiyet, iş birliği ve empati gibi duyguları barındıran bir uzaktan eğitim anlayışının etkili olabileceği vurgulanmaktadır.

Bu üç kuramla beraber uzaktan eğitimin hedef kitlesi ile bağlantısını sağlayan kuram olarak “Andragoji” eş deyişle “Yetişkin Eğitimi” kavramı ile karşılaşılmaktadır. Uzaktan eğitimin genel düşüncesi, zaman ve mekân sınırlaması olmadan isteyen her öğrenciye eğitim hizmeti vermek ve öğrenciler arasında ayırım yapmamak olarak özetlenebilir. Uzaktan eğitimin hedef kitlesi genel olarak yetişkin öğrenenlerden oluşmaktadır (Ghani ve diğerleri, 2008) ve yetişkin öğrenmesinin temel özelliklerinin uzaktan eğitim programları oluşturulurken kullanılması gerekmektedir. Uzaktan eğitim yöneticilerinin, eğitimcilerin ve halkın çevrimiçi eğitimin uygulamadaki etkililiği hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmekte ve internet temelli eğitim uygulamaları modellerinin yetişkin eğitiminden yükseköğrenime kadar uzanan bir süreçte değerlendirilmesi gerekmektedir (Morabito, 1999).

Andragojide pedagoji yerine “Andragoji” kavramını savunan ve yetişkin eğitimi biliminin gelişmesini sağlayan en önemli isimlerden biri Malcolm Knowles dir. Knowles (1996:17) andragojiyi pedagojiden farklı olarak çocukların değil, yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırma etkinlikleri olarak açıklamaktadır. Ona göre yetişkinde öğrenmeye hazır olma özelliği bulunmaktadır (Okçabol, 2006:53). Bu özelliğe sahip yetişkin kendini yönlendirerek, kendi kendine öğrenme becerisini geliştirmektedir. Yetişkinin bu özelliği internet tabanlı uzaktan eğitimin temel öğelerinden birini oluşturmaktadır. Yetişkin internet tabanlı eğitim ortamında yer alan materyalleri kullanarak kendi öğrenmesini planlamaktadır. Bu durumda yetişkin eğitiminin ilkeleri şunlardır (Ültanır ve Ültanır, 2005):

- Yetişkin, kendi yaşamında daha önceden kazandığı deneyimlere sahipse yaşamına bağlı öğeleri daha iyi öğrenir.
- Yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir.

- Yetişkin konuya odaklanmada düşüş yaşamaz, uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı artış gösterir.
- Kendisine güvenildiği ve katılımı tercih edildiğinde yetişkin öğretimi giderek kolaylaşır.
- Yetişkinlerde başarısızlıktan korku yoktur.
- Yetişkin, eğitim içerisinde geçen ve geride kalan zaman ve yılları kayıp olarak görmemektedir
- Yetişkin salt öğrenmek yerine şu anki sorunun çözümünü öğrenir.

Uzaktan eğitim programlarında çalışan eğitimciler hedef belirlenmesinden değerlendirme aşamasına kadar programın temel öğelerini hazırlarken bu ilkeleri dikkate almalıdırlar. Ancak, konu yetişkin öğrenenler ise onların “belirgin bir tip” olmadığı (Burns,2011; Morgan ve Bullen 2010) düşünüldüğünde, eğitim gereksinimleri çerçevesinin genişliği de ortaya çıkmaktadır. Ghani ve diğerleri (2008) yetişkinlerin uzaktan eğitimi tercih etmelerindeki nedenleri üç başlık altında toplamaktadırlar:

- *Kendini geliştirme:* Yetişkinler iş ve kariyer yaşantılarında kendilerini geliştirmek, yaşam standartlarını yükseltmek ve de kişisel, akademik gelişimlerini sağlamak için uzaktan eğitime yönelmektedirler.
- *Sosyal etkileşim:* Yetişkinler ortak ilgi alanlarına sahip diğer insanlarla iletişim kurabilmek, gelecekteki eş ve arkadaşlarıyla tanışmak, kendilerini çevreleyen yaşamlarının dışında farklı görüşteki kişilerle bir araya gelebilmek için uzaktan eğitime yönelmektedirler.
- *Çalışma zamanları / mekanları üzerinde kontrol:* Yetişkinler uzaktan eğitimle kendi çalışma saatlerini ve çalışma mekanlarını seçebilme olanağına

sahip olmaktadır. Bu şekilde sosyal yaşamdaki sorumlulukları aksatmadan eğitimlerine devam edebilme olanağını bulmaktadır.

Uzaktan eğitim programları oluşturulurken bu programların yetişkin öğrenenleri de kapsadığı unutulmamalı ve onların öğrenme gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde bir öğretim yapısı planlanmalıdır. Yukarıda sayılan ilkeler doğrultusunda iletişimsel anlamda doyurucu, ilgi çekici, güdülenmeyi artırıcı, yaşamın içinden öğeler-örnekler içeren, mesleki kariyer odaklı ve işverulukluk ölçütlerine önem veren, öğrenen odaklı uzaktan eğitim programları düzenlenmeye önem verilmelidir.

Uzaktan eğitimde etkili olan eğitim yaklaşımlarını üç grupta değerlendirmek olanaklıdır. Bunlar; Bilişsel-Davranışçı, Sosyal Yapılandırıcı ve Bağlantıcı eğitim kuramlarıdır (Anderson ve Dron, 2011). Bu kuramlar arasındaki farklılıklar Tablo 2’de gösterilmektedir. Bağlantıcı (Connectivist) kuram, uzaktan eğitim anlayışının dayandığı öğrenme – öğretme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2. Uzaktan Eğitim Kuramları

Uzaktan Eğitim Kuramı	Teknoloji	Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenci Yapısı	İçerik Yapısı	Değerlendirme	Öğretmen Rolü	Ölçeklendirilebilirlik
Bilişsel-Davranışçı	*Kitle iletişim araçları: (televizyon, radyo vb.) *Birebir iletişim araçları	*Okuma *izleme	*Bireysel	*Ayrıntılı ve kesindir *Önceden belirlenmiştir	*Hatırlama	*İçeriği oluşturur *Bilge kişidir	*Yüksek
Yapılandırıcı	*Konferans (sesli-görüntülü-eş zamanlı) *Grup arasında iletişim araçları	*Keşfetme *Bağ kurma *Yaratma *Değerlendirme	*Grup çalışması	*Esnektir *Öğretmen rehberliğinde oluşturulur	*Sentezleme *Deneme	*Tartışmalara liderlik eder *Rehberdir	*Düşük
Bağlantıcı	*Sosyal ağ, internet *Birleştirilmiş ve önerilen sistemler	*Araştırma *Birleştirme *Yaratma *Değerlendirme	*Bilgisayar ağı	*Genel ve yüzeyseldir *Öğrenci seviyesi ve hedeflerine göre belirlenir	*Eser yaratma	*Eleştirici arkadaşır *Yardımcı yolcudur	*Orta

Kaynak: Anderson ve Dron, 2011’den uyarlanmıştır.

Bağlantıcı eğitim kuramı, George Siemens tarafından ortaya atılmıştır (Doğan, 2011) ve günümüz uzaktan eğitim anlayışını yansıtan en önemli kuramlardandır. Kuramın oluşumuna zemin hazırlayan faktörler yaşam boyu eğitim anlayışının ve sosyal ağların gelişmesi, bilginin hızlı değişimi ve yayılmasıdır. Bu kuram temelde yapılandırmacı yaklaşımın üzerine inşa edilmiştir. Sosyal yapılandırmacı kuramın ilkelerine göre (Bronack, 2006)

- Öğrenme katılımcıdır,
- Bilgi sosyaldır,
- Paylaşılan aktiviteler öğrenmeyi geliştirir,
- Yararlı bir bilgi tabanı başkalarıyla etkin paylaşımlarla ortaya çıkar,
- Öğrenciler pratiklerini içinde buldukları topluma göre geliştirirler.

Bu ilkeler temelinde gelişen bağlantıcılık kuramına göre günümüzde kişileri ve kurumları dolayısıyla da eğitimi etkileyen temel değişkenler; toplumsal değişimler, teknolojik gelişmeler, küreselleşme, bilginin hızlı yayılımı ve merkezileşme kavramlarıdır (Doğan, 2011). Uzaktan eğitim anlayışına “öğrenmenin bilgi kaynaklarının birleştirilmesi sürecinde meydana geldiği” görüşü ile etki eden bağlantıcılık eksiksiz, güncel, paylaşımcı bilgi üretmenin önemi üzerinde durmaktadır (Anderson ve Dron, 2011). Bu kuram öğrenmenin insan dışı bir kaynaktan temellenebileceği fikrinin yaygınlaşmasına, dolayısıyla da uzaktan eğitim anlayışının gelişmesine zemin hazırlamaktadır.

2.4. Uzaktan Eğitimin Kısa Tarihçesi

2.4.1. Dünya’da Uzaktan eğitim

Dünyada çağdaş uzaktan eğitimin kökeni mektupla öğretime dayanmaktadır (Moore veThompson, 1997: 1). Sir Isaac Pitman’ın 1840’da İngiltere’de ilk Mektupla

Eğitim kursunu dzenlemesi uzaktan eğitimin başlangıcı sayılmaktadır. Ancak ilk uzaktan eğitim çalışmasının 1728’de Boston Gazetesi’nin yayınlanan bir reklam ile başlatıldığı ifade edilmektedir (Amiotte ve Wheeler, 2005). Söz konusu reklamda bir ğretmen haftalık ders notlarını göndererek “steno dersleri” vereceği öğrencileri aramaktadır. Dünyada uzaktan eğitim çalışmalarının önemli kilometre taşları şu şekilde sıralanabilir (Wikipedi Ansiklopedi, 2009):

- 1892 Chicago niversitesi'nde ilk Mektupla Eğitim Bölümü açılmıştır.
- 1898 İsvç'te Uzaktan Eğitimde dünyanın önde gelen kurumlarından olan "Hermands" kurulmuştur. Bu kurumda dil eğitimi verilmiştir.
- 1906 Yazışmalı İlköğretim ABD'de başlamıştır.
- 1919 ABD'de eğitim ile ilgili ilk radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1920 ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1923 ABD'de Mektupla Lise Eğitimi başlamıştır.
- 1932- 1937 ABD'de eğitim televizyonu yayınları IOWA niversitesinde başlamıştır.
- 1939 Fransa'da savaş yıllarında uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimi sağlanmıştır.
- 1960 İngiltere'de "British Open University" açılmıştır.

Uzaktan eğitimin gelişim evreleri teknolojidaki gelişmeyle paralel seyretmektedir. Bates (2005) uzaktan eğitimin gelişimini üç kuşak olarak kabul etmektedir. Bunlar; yazılı-mektupla eğitim temelli birinci kuşak, çoklu medya (yazılı basın, radyo-televizyon) temelli ikinci kuşak ve çift yönlü iletişimin temel alındığı nc kuşaktır. Jones’a göre de uzaktan eğitimin geçmişten günümüze kadar üç farklı kuşağı bulunmaktadır (Jones, 2005) :

- *İlk kuşak:* Öğrenci öğretmen iletişiminin yazışmalar yoluyla sağlandığı geleneksel kuşaktır.
- *İkinci kuşak:* Sanayileşmiş çokluortam uzaktan eğitimi olarak bilinmektedir. Bu kuşakta ses ve video ağırlıklı bir uzaktan eğitim yapısı vardır.
- *Son kuşak:* Eğitimde bilgisayar ve modemin kullanılmaya başlanmasıdır. İnternet ağı ile birlikte bu son kuşak internet tabanlı uzaktan eğitim günümüz uzaktan eğitim uygulamalarının temelini oluşturmaktadır.

Kullanılan teknolojilerin çerçevesinde bakıldığında ise uzaktan eğitime yön veren teknolojik gelişmeler şu şekildedir (SandyCobb, 2009):

- 1800-1900 yılları arasında mektuplaşma,
- 1920 den sonra radyo ile eğitim,
- 1950-1960 yılları arasında video konferans sisteminin kullanılması,
- 1950 ile 1980 arasında telekonferans sistemi,
- 1980 sonrasında kişisel bilgisayarların ve internetin kullanılması,
- 1990'ların sonundan günümüze kadar gelişen internet tabanlı iletişim sistemi

McLendon 1999'da teknolojinin hızlı gelişimiyle orantılı olarak gelişen uzaktan eğitim tarihini dört ana evreye ayırmaktadır: “Mektupla Eğitim”, “Çoklu Ortam Modeli”, “Tele-Öğrenme Modeli” ve son olarak “Esnek Öğrenme Modeli” (Wikipedi Ansiklopedi, 2009). Tüm bu modeller, kullanılan materyal ve eğitim ortamına göre farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bu gelişmelerden de anlaşılacağı üzere uzaktan eğitim teknolojik gelişmeler doğrultusunda iletişim araçlarındaki çeşitlilikle doğru orantılı olarak farklılaşmaktadır. Mektupla başlayan serüven, radyo, televizyon, bilgisayar ve internet ile devam etmektedir. Kitle iletişim araçlarındaki bu ilerleme ve gelişmeler uzaktan eğitim modeliyle eğitim veren programların da değişip gelişmesini sağlamaktadır. Ülkeler bilgi ve

iletişim teknolojilerinde sahip oldukları potansiyele göre uzaktan eğitim modellerini belirlemek durumundadırlar. Bazı az gelişmiş Asya ve Afrika ülkelerinde uzaktan eğitimde kullanılan en önemli araç radyodur (Berman, 2008). Bu ülkeler teknolojik yetersizlikleri nedeniyle radyoyu bir uzaktan eğitim aracı olarak kullanmaya devam etmektedirler. Günümüzde bilgisayar teknolojileri ve internet uzaktan eğitimdeki öğretim ortamını oluşturmaktadır. İnternet, radyo, televizyon ve gazeteden sonra dördüncü medya olarak kabul edilmekte, diğer medya araçlarının tüm özelliklerini barındırması nedeniyle küresel bir iletişim aracı olarak kabul görmektedir (İşman, 2008: 178). Uzaktan eğitimin geleceği internet tabanlı yapı içerisinde değişim ve gelişim göstermeye devam etmektedir.

2.4.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Türkiye’de uzaktan eğitim tarihine bakıldığında, ön çalışmalar 1960’larda başlamaktadır. 1961 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Mektupla Öğretim Merkezi kurularak öğretime başlanmış, bu çalışmalar 1966 yılında Genel Müdürlük düzeyinde örgütlenerek, örgün ve yaygın eğitim alanında yaygınlaştırılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2009).

Türkiye’de uzaktan eğitimle ilgili ilk uygulama çalışması 8 Mayıs 1974’de Deneme Yüksek Öğretmen Okulunun eğitime başlamasıdır (İşman, 2008: 69-70). 1975 yılında kurulan “Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu” (YAYKUR) uzaktan eğitim çalışmalarını bünyesinde yürütmüştür (Wikipedi Ansiklopedi, 2009).

6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, üniversitelere sürekli ve açıköğretim yapma hakkını tanımıştır. Ülkemizde bu hakkın kullanımı 20 Temmuz 1982’de çıkartılan 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile Anadolu Üniversitesi’ne verilmiştir. Anadolu Üniversitesi, İngiltere’deki Açık Üniversite ve Almanya’daki Hagen Üniversitesi

modellerini Türkiye'ye getirmiştir (Varol ve Bingöl, 2002). Açık Yükseköğretim Yönetmeliğinin 06. 11. 1982 tarihli 17860 sayılı Resmi Gazete 'de yayınlanan 2. maddesine göre “Açık Yükseköğretim; Anadolu Üniversitesinde merkezi açık yükseköğretim, diğer üniversitelerde açık yükseköğretim olmak üzere iki farklı ortamda sürdürülür” (<http://www.ankuzem.ankara.edu.tr/menuler/pdfs/1.pdf>).

Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim sistemi İşletme Fakültesi, İktisat Fakültesi ve Açıköğretim Fakültesi'nden oluşmaktadır. 1982-83 öğretim yılında İktisat ve İş İdaresi uzaktan eğitim lisans programlarına 29.500 öğrenci kayıt yaptırmıştır. 1982-1993 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ile imzalanan protokol gereğince yaklaşık 200 bin öğretmene önlisans ve lisans tamamlama olanağı sunulmuştur.

1993 yılında uzaktan eğitim sistemi, 496 sayılı kanun hükmünde kararname ile günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılmıştır. Bu kanun hükmünde kararnameye göre Açıköğretim Fakültesi ise, Uzaktan Öğretim Sistemi ile ilgili kitap, radyo-televizyon programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetleri vermekle yükümlü kılınmış ve ön lisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir.

1993-1997 yılları arasında Açıköğretim Fakültesi bünyesinde kurulan Sosyal Bilimler, Ev İdaresi, Büro Yönetimi, Halkla İlişkiler gibi 17 ön lisans programı geliştirilmiştir. 1998 yılından itibaren başta İnternet olmak üzere çağdaş iletişim teknolojilerinin çok daha yoğun olarak kullanıldığı bir yapılanmaya gidilmiştir. 1998'de ODTÜ'de ilk internet tabanlı uzaktan eğitim programı uygulanmaya başlanmıştır (Gülbahar,2009: 35). 2000 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Açıköğretim Fakültesinde Okul Öncesi ve İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları açılmıştır.

2001-2002 öğretim yılında ülkemizde ilk kez İnternete Dayalı Bilgi Yönetimi Önlisans Programı eğitim-öğretime başlamıştır (Anadolu Üniversitesi İnternet Sayfası, 2009). Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi, ülkemizin yanı sıra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve altı Batı Avrupa ülkesinde yaşayan Türk vatandaşlarına da eğitim vermektedir.

Ülkemizde birçok üniversite uzaktan eğitim çalışmalarını izlemekte ve yeni birimler açmak için çalışmalarını sürdürmektedir. Araştırmacılar uygun alt yapı ortamı sağlandığında ülkemizdeki uzaktan eğitim programlarının başarısının artacağını vurgulamaktadır. Varol ve Bingöl (2002) birçok üniversitenin bir araya gelerek, sanal bir üniversite kurması ve böylece değişik disiplinlerde lisans ve lisansüstü eğitimi yaygınlaştırması gerektiğini, Türkiye'deki İnternet alt yapısının bu tür bir çalışmayı destekler nitelikte olduğunu da ifade etmişlerdir. Özellikle son on yılda gelinen noktaya bakıldığında, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşacağı yönündeki beklenti artmaktadır. Ülkemizde de dünyada olduğu gibi uzaktan eğitim yaşam boyu öğrenme etkinliklerinin en önemli bileşenlerinden biri haline gelmektedir.

2.4.3. Mersin Üniversitesinde Uzaktan Eğitim

Mersin Üniversitesinde Mersin Meslek Yüksekokulu bünyesinde 2002 yılında Uzaktan Eğitim Birimi kurulmuş olup, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında, internet destekli öğretim çalışmalarına başlanmıştır.

Mersin Meslek Yüksekokulu 1975 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulmuştur. 1982 yılında 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile Çukurova Üniversitesi kapsamına alınmıştır. 1992 yılında 3837 sayılı kanun ile Mersin Üniversitesine bağlanmıştır. Başlangıçta İktisadi ve İdari Programlar bölümüne bağlı olan programlar 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında 'Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu' adı

ile kurulan birime dahil olmuştur. Teknik programlar bölümüne bağlı örgün eğitim programları ise 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında ‘Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’ adı ile kurulan meslek yüksekokuluna bağlanmıştır.

Mersin Üniversitesi’nde uzaktan eğitim çalışmalarını başlatan ekibin başında Prof. Dr. Esat Yılgör yer almaktadır. Kendisiyle 09.03.2011 tarihinde araştırmacı tarafından Mersin’de yapılan görüşmede uzaktan eğitim fikrinin oluşum sürecini şu şekilde anlatmaktadır (Yılgör, 2011):

Araştırmacı: Mersin Üniversitesinde Uzaktan eğitim fikri nasıl ortaya çıktı?

Prof. Dr. Yılgör: 2000 yılında da Mersin Meslek Yüksek Okulunu kurdum. Bu dönemde birçok kişi ve kurum sertifika programlarına ihtiyaç duyduklarını bildiriyordu. Çeşitli sektörlerde, alanlarında uzman ama sertifika ve diploma sahibi olmayan bu yüzden de özlük haklarından faydalanamayan ve iş yerinde yükselemeyen çalışanlar bulunmaktaydı. Çalıştıkları için de herhangi bir örgün eğitim kurumuna kayıt yaptıramayan bu kişilerin eğitim gereksinimlerine yanıt verebilmek için uzaktan eğitim fikri ortaya çıktı.

Araştırmacı: Planladığınız Uzaktan eğitim programının amacı neydi?

Prof. Dr. Yılgör: Amacımız; orta öğretimde çeşitli teknik programlardan gelen, çalıştıkları alanlarda uzmanlaşmış kişilere uzaktan eğitimle diploma alma şansı tanımaktı.

Araştırmacı: Projenizin önemi ve bu projeye motive olmanızı sağlayan öğeler nelerdi?

Prof. Dr. Yılgör: Bizim projemiz etkin, esnek ve ihtiyaca yönelik bir projeydi. Hem zamandan hem de iş yükünden tasarruf etmeyi sağlaması yönünden önemliydi. Nasıl ki İngilizce bilen bir kişi toefl sınavını verdiğiğinde hazırlık sınıfından muaf tutuluyorsa, bizim projemiz de mesleki anlamda bireyleri gereksiz tekrardan ve zaman kaybından kurtarmaya yönelik işlevsel bir projeydi.

Mersin Üniversitesinde uzaktan eğitim çalışmaları birimi ve programlar üç başlık altında toplanmaktadır (Mersin Meslek Yüksekokulu İnternet Sayfası, 2011):

- **Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu Teknik Programlar Bölümü Uzaktan Eğitim Ön lisans Programları**

Mersin Meslek Yüksekokulu bünyesinde 2002 yılında kurulan Uzaktan Eğitim Birimi, internet destekli öğretim çalışmasına ilk olarak 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında Endüstriyel Elektronik programıyla başlamıştır. 2003 yılında Uzaktan Eğitime “Bilgisayar Programcılığı, Elektronik Teknolojisi, Elektronik Haberleşme Teknolojisi, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi” programları da eklenmiştir (Mersin Meslek Yüksekokulu İnternet Sayfası, 2011).

Bu programların isimleri 09.06.2009 tarihinde Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu Kurul Kararı ile değiştirilerek “Elektronik Haberleşme Teknolojisi”, “Elektronik Teknolojisi”, “Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi”, “Bilgisayar Programcılığı” şeklinde düzenlenmiştir. 2009-2010 Eğitim-Öğretim Yılında “İşletme Yönetimi” ve “Eczane Hizmetleri” 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında da “Sağlık Kurumları İşletmeciliği” ve “Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama” ön lisans programlarının eklenmesiyle program sayısı sekize yükseltilmiştir. 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında ise Halkla ilişkiler ve Tanıtım ön lisans programının açılmasıyla birlikte program sayısı dokuza yükselmiştir (Mersin Meslek Yüksekokulu İnternet Sayfası, 2011). Tablo 3 incelendiğinde Türkiye’de uzaktan eğitimle ön lisans eğitimi veren 30 üniversite arasında Mersin Üniversitesinin program sayısı bakımından gösterdiği gelişme görülmektedir.

Tablo 3: Türkiye’de Uzaktan Eğitimle Ön Lisans Eğitimi Veren Üniversiteler ve Program Sayıları (Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, 2011)

Üniversitenin Adı	Ön Lisans Program Sayısı
Anadolu Üniversitesi	7
Ankara Üniversitesi	5
Atatürk Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2
Atılım Üniversitesi	2
Akdeniz Üniversitesi	2
Beykent Üniversitesi	2
Bahçeşehir Üniversitesi	1
Bitlis Eren Üniversitesi	1
Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu	2
Çukurova Üniversitesi	4
Fırat Üniversitesi	1
Gazi Üniversitesi	7
İstanbul Üniversitesi	3
İstanbul Aydın Üniversitesi	2
İstanbul Arel Ü	1
İnönü Üniversitesi	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2
Karabük Üniversitesi	5
Kırıkkale Üniversitesi	1
Kocaeli Üniversitesi	1
Malatya Üniversitesi	1
Mersin Üniversitesi	9
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1
Plato Meslek Yüksekokulu	2
Sakarya Üniversitesi	4
Süleyman Demirel Üniversitesi	4
Türkiye Lojistik Araştırmalar ve Eğitim Vakfı	2
Trakya Üniversitesi	3
Uşak Üniversitesi	1

- **Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim**

Yüksek Lisans Programları

Mersin Üniversitesi’nde İşletme Yönetimi Yüksek Lisans (e-İşletme) programı bulunmaktadır. İşletme Yönetimi yüksek lisans programında genel olarak finans,

muhasebe, pazarlama, insan kaynakları, organizasyon yönetimi, enformasyon yönetimi, karar verme teknikleri gibi derslere yer verilmektedir.

- **Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu Sertifika programları**

Mersin Üniversitesi'nde Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası(European Computer Driving Licence - ECDL) programı bulunmaktadır. Bu sertifika tüm dünyada aynı yönergeleri ve yöntemleri izleyerek, bilgi teknolojileri alanındaki bilgiyi ve kişisel bilgisayar kullanma yetkinliğini doğrulayan, dünyada 135 ülkede geçerli olan bir bilgisayar sertifikası programıdır.

Genel olarak bakıldığında, içerdiği dokuz önlisans, bir yüksek lisans ve bir sertifika programıyla Mersin Üniversitesi Türkiye'deki uzaktan eğitimin uygulamalarına önemli katkılar getirmekte ve bu alanda kendini geliştirmeye devam etmektedir.

2.5. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve İlkeleri

Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde uzaktan eğitimin en çok üzerinde durulan boyutu internet tabanlı uzaktan öğretim çalışmalarıdır. Alanyazında “internet tabanlı” uzaktan eğitim kavramı yerine “e-öğrenme”, çevrimiçi eğitim”, “online eğitim” gibi farklı kavramlar bulunmaktadır. Bu araştırmada bu kavramlardan “internet tabanlı eğitim” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

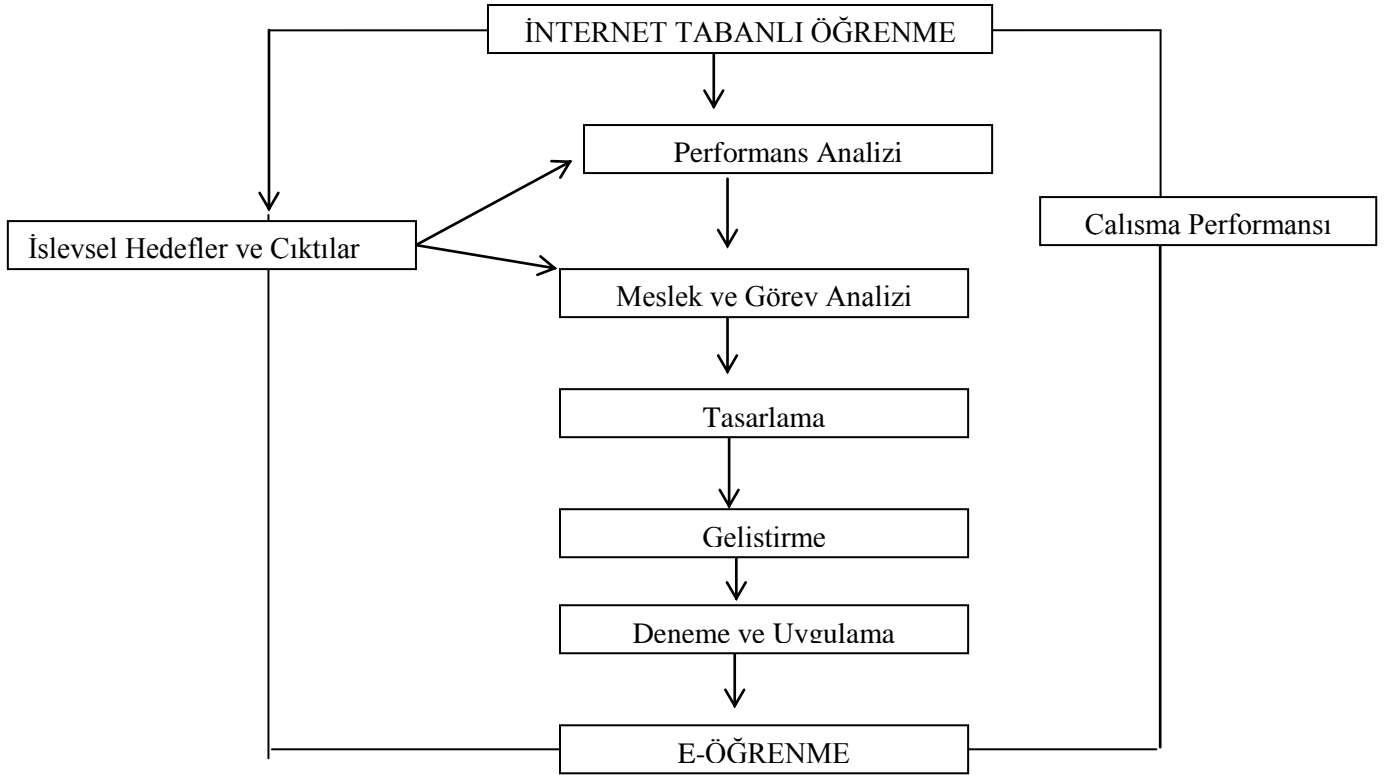
Her türlü internet ortamının kullanılmasıyla verilen eğitim olarak internet tabanlı öğrenme bir çok kaynakta uzaktan eğitimin en hızlı gelişen türü olarak tanımlanmıştır (Imel, 1997; Perraton, 1998:34; Singh ve Reed, 2001). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programlarının geleceği, insanın hayal gücüne bağlı olan teknolojik gelişmelerle sınırlı olduğu için sonsuz olanaklara sahiptir (Burns, 2011). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programları yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerine yanıt vermek üzere

tasarlanan ve kişilere işlevsel amaçlar doğrultusunda öğrenme olanağı sağlayan programlardır. Bu programlarda bireylerin kişisel öğrenme amaçlarını gerçekleştirmeleri ya da mesleklerini daha iyi yapabilmeleri amaçlanmaktadır (Clark ve Mayer, 2005:13). İnternet tabanlı eğitim, eğitimin zaman ve mekandan bağımsız olarak yürütüldüğü; bilgisayarın öğrenim, sunum ve iletişim aracı olarak kullanıldığı; öğretmen ve öğrencinin aynı zamanda etkileşimli olup olmamalarına göre eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) diye iki farklı şekilde gerçekleştirildiği bir eğitim modeli olarak tanımlanabilir (Aşkar, 2000: 23). Bu ayırmadan yola çıkarak eğitim ortamları da farklılık göstermektedir. Çallı (2002) kısıtlı internet ve ağ alt yapısı ile gerçekleştirilen asenkron uzaktan eğitimin uydu ve geniş bant teknolojileri stabil hale geldiğinde, senkron eğitimin gerçek anlamda uygulanacağını, böylelikle iletişim ve etkileşim sorunlarının tümünden ortadan kalkarak örgün öğretimden çok daha kaliteli ve zengin bir eğitim sunulabileceğini vurgulamaktadır.

Geleneksel öğretim tasarımlarından farklı olarak internet tabanlı uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken genel ölçütler de farklılık göstermektedir. Moore (1989) uzaktan eğitimde karşılıklı etkileşim halinde olan üç tip grup tanımlamaktadır: öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik. Bu yapıya Later Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) tarafından “öğrenci-arayüz etkileşimi” eklenmiştir. Arayüz (interface) insanların bir makine, cihaz, bilgisayar programı ya da karmaşık aletlerle etkileşimini sağlayan yöntemlerin bileşkesine verilen addır. Arayüz, internet tabanlı uzaktan eğitimde öğrenme ortamlarının temel yapıtaşısıdır.

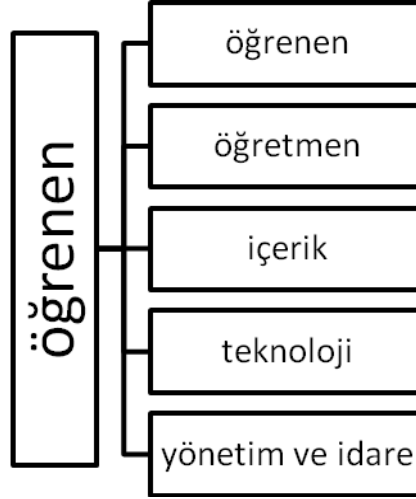
İnternet tabanlı öğrenme tasarımı ve işlevsel çıktılarının performans temelli olarak değerlendirildiği görülmektedir (Clark ve Mayer, 2005: 14). Şekil 1 incelendiğinde öğrenen ya da çalışan performansına ve bu performansı arttırmaya dayalı bir program

yapısı ortaya çıkmaktadır. Yürütülen uzaktan eğitim programlarının çoğunluğunun meslek yüksekokullarında ve ara eleman yetiştiren ön-lisans programlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yapılaşma internet tabanlı öğrenmenin amaçlarıyla uyumluluk göstermektedir.



Şekil 1: İnternet tabanlı Öğrenme Tasarımı ve İşlevsel Çıktıları (Clark ve Mayer, 2005:14'den uyarlanmıştır)

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde kullanılan program çerçevesinde öğrenenin etkileşimde bulunduğu ögeler Şekil 2'de gösterilmektedir. Öğrenen bu ögelerle etkileşim halinde programa devam etmektedir. Öğrenen tüm bu ögelerle yine sistem içerisinde sohbet odaları, online dersler, elektronik posta haberleşmesi gibi çeşitli ortamlarla etkileşmektedir. Bu etkileşim ve iletişim aynı zamanda öğrenenin “öğrenme çevresini” oluşturmaktadır.



Şekil 2: İnternet tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğrenenin Etkileşim Ögeleri

Öğrenenin etkileşimde bulunduğu tüm paydaşlar uzaktan eğitimde nasıl bir öğretim tasarımı oluşturulması gerektiği ile ilgili genel ölçütlerin oluşturulmasında etkin bir rol oynamaktadır. Teknoloji temelli olan uzaktan eğitim uygulamalarıyla geleneksel uzaktan eğitim sistemlerinin eksikliklerinden biri olan “etkileşim eksikliği” ile ilgili çok önemli kazanımlar elde edilmiştir (Şimşek, 2006). Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim ortamları internet tabanlı uzaktan eğitim modelinde bir araya getirilerek dijital ortama aktarılmaktadır. İnternet tabanlı eğitim bilgisayarın etkili bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlaması ile birlikte uzaktan eğitimin en güçlü ortamlarından biri haline gelmiştir (Berge, Aktaran: Erdoğan, 2007). Bu sistemle öğrenen ve öğretene arasındaki coğrafi ayrılığın eğitime engel oluşturmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak coğrafi ayrılığın öğrencilerin kendilerini daha özgür olarak ifade etmelerine sebep olduğu, öğrenme kalitesini artırdığı da düşünülmektedir (Hiltz ve Goldman, 2005). Öğrenciler gerçek zaman kısıtlamasından bağımsız olarak düşünme, değerlendirme ve yeni fikirler oluşturarak bilgiyi içselleştirme şansına sahip olmaktadır. Daha çok araştırma yapabilmek için zaman ve kaynağa sahiptirler.

İnternet tabanlı eğitim, öğretim için tasarlanan internet sayfaları, ses ve görüntü araçları, etkileşimli araçlar (sohbet, video konferans, vb.), haberleşme araçları (elektronik mektup, liste ve haber grupları) ve diğer pek çok kaynağı içerdiğinden öğrencilerin zihinsel etkinliklerini arttıran, araştırmaya yönelten özellikler taşıyan bir programdır (Özarlan ve diğerleri, 2007). Tüm bu özellikler uzaktan eğitimin tercih edilme nedenleri olarak gösterilebilir. Ancak önemli olan bu özelliklerin uzaktan eğitimde artı değer oluşturabilmesini sağlamaktır.

İnternet tabanlı uzaktan eğitim programlarında, genel olarak bir eğitim programının sahip olması gereken özelliklere ek olarak internet tabanlı eğitim ilkelerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Bu ilkeler eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin programlara güdülenmesinin sağlanmasında önemlidir.

Ragan (2009) etkili bir internet tabanlı eğitimin ilkelerini şu şekilde belirtmektedir:

- Göster ve öğret,
- Etkinlik yanlısı ders yönetim stratejilerini uygula,
- Ders etkinliklerini örnekler üzerine kur,
- Plansızlığı planla,
- Geri bildirim iste,
- Yazmadan (diyaloga girmeden önce) düşün,
- Gösterilen gelişmeleri yardımlarla ilerlet,
- Güvenlik ve gizlilik,
- Kaliteliği önemli tut,
- Açık (internet) bağlantı sağla.

Bu ilkeler ışığında planlanan bir öğretim tasarımında olması gereken öğeler kendini göstermektedir. Öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenebilecekleri öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Canlandırma (animation) ve benzetimlerin (simulation) kullanımı bu ilkeye hizmet edecektir. Etkin öğrenme ilkelerine göre dersler düzenlenmeli ve örneklerin kullanılmasına önem verilmelidir. “Plansızlığı planla” ilkesine uymak da çok önemlidir. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğrenci dersleri istediği zaman istediği yerden izleyebilmektedir. Görünüşte plansızlık gibi görünse de eğitimcilerin internet sayfasını düzenleme biçimleri öğrencileri doğru yönlere yönlendiren, sürekli olarak sistemli, dolayısıyla da ders modüllerini izlemeye yönlendirici özellikte olmalıdır. Bu şekilde öğrenci programa motive olacak ve derslerin amaçları kazanılmış olacaktır.

Uzaktan eğitimi internet tabanlı olarak uygularken dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde özetlenebilir (Al ve Madran, 2004; Aslantürk, 2002; Carr ve Farley, 2003):

- *Kullanıcıların tanımlanması ve yönetilmesi:* İnternet sayfası öğrenci özelliklerini kaydetmeli ve gereksinimlerine yanıt verici şekilde düzenlenmelidir.
- *Ders içeriklerinin hazırlanması:* Ders içerikleri internet tabanlı uzaktan eğitim ilkeleri doğrultusunda hazırlanmalıdır.
- *Derslerin yönetilmesi:* Öğrenci ders yüklerinin kontrol edilmesi, hangi dönem hangi dersi almaları gerektiği ya da hangi dersi aldıkları gibi bilgilerin izlenebilmesi gerekmektedir.

- *Öğrenciye özel programların açılması*: Eğitim programı zamandan bağımsız olarak tasarlanabildiğinden, dönemlik, aylık hatta haftalık ders yükleri farklı şekilde belirlenebilir. Seçmeli derslerin sınıftaki öğrenci sayısına göre açılıp açılmama durumu gibi sorunlar bu sistemde yer almamaktadır.
- *Ödev ve proje verilmesi / teslimi*: Öğrencilere ödev ve projelerin verilmesi, bu çalışmalar ile ilgili içerik ve açıklamaların öğrencilere sunulması, tamamlanan çalışmaların toplanıp değerlendirilmesi gibi işlemlerin yapılabilmesi gerekmektedir.
- *Sınav ve testlerin hazırlanması ve uygulanması*: İnternet sayfasında hazırlanan test ve sınavlar ders hedefleri ve içeriğe uygun olarak ve geçerlilik-güvenilirlik ilkeleri gözetilerek hazırlanmalıdır.
- *Öğrenci davranışlarının izlenmesi ve incelenmesi*: Öğrencilerin günün hangi saatinde sistemden ne ölçüde yararlandıkları, hangi ders içeriklerinde ne kadar zaman geçirdikleri gibi bilgilerin sistem üzerinden izlenebilmesi gerekmektedir.
- *Öğrencilerin başarı durumlarının değerlendirilmesi*: Eğitimin sonunda hem sistemin başarısını, hem de öğrencinin başarısını öğrenci başarı durum değerlendirmesi ile ortaya konmalıdır.
- *Etkileşimli iletişim ortamlarının oluşturulması ve yönetilmesi*: Tartışma grupları, sohbet odaları, akışkan video ve ses aktarımı, flash gibi kullanıcı etkileşimi sağlayabilecek ara yüz teknolojilerinden en üst düzeyde fayda sağlanması, sistemin sahip olması gereken özelliklerin başında gelmelidir.

Yukarıda sözü edilen ilkelerle birlikte başarılı bir internet tabanlı uzaktan eğitim programı, destek hizmetler, gereksinim analizi paydaşları, stratejik planlama, uygulama ve değerlendirme çalışmaları gibi öğeleri de gerektirmektedir. Gereksinim analizi yapılırken kullanılacak paydaşlar arasında; fakülte, öğrenenler, üniversite, uzmanlık alanları (meslek kolları) sayılabilir (Chany ve diğerleri, 2010). Uzaktan eğitimin özünde mesleki beceriler kazandırma ve geliştirme yer aldığından burada meslek gruplarının ihtiyaçları dikkate alınarak planlanacak bir program, hedef kitlenin gereksinimlerine yanıt verebilir nitelikte olacaktır. Uzaktan eğitimin tüm paydaşları arasındaki ilişkilerin dinamik yapısı, uygulanan eğitim programının etkililiği üzerinde önemli rol oynamaktadır.

Uzaktan eğitim veren bir programın etkililiğinin değerlendirilmesi yapılırken bakılması gereken anahtar güçler Graham ve diğerleri tarafından şu şekilde vurgulanmıştır:

- Etkin öğrenmeyi yönlendirme (öğrencileri cesaretlendirerek gerçek dünyaya uyum sağlayıcı etkinlikler)
- Öğrenci-fakülte iletişimini sağlama (telefon veya e-mail zinciri kullanımı)
- Farklı yetenek ve öğrenme biçimlerine saygı (farklı görüşlere açıklık) (Graham, Çağıltay, Craner, Lim ve Duffy; 2000).

Uzaktan öğrenme etkinlikleri; öğrencilerin posta yoluyla ve/veya çevrimiçi olarak desteklenmesini de kapsayacak şekilde, konunun içeriğine, hedeflere, çıktılarına, öğrencinin ortamına, eğitimsel teknoloji ve yöntemlere uygun olmalıdır (Türkoğlu, 2003). Uzaktan eğitim programlarında tüm bu ilkelere uymak programın etkililiğini ve öğrenen güdülenmesini artırmayı amaçlamaktadır. Öğrenci güdülenmesini sağlamak için kullanılan önemli öğelerden biri de online öğrenme etkinlikleridir. Online öğrenme etkinliklerinin başarması gereken en önemli görevlerinin başında online oyunlar, benzetimler gibi etkinlikler kullanılarak öğrenciyi programa güdüleme ve istekli hale getirme olmalıdır

(Wright, 2009). Bontempi (2003) uzaktan eğitimde güdülenme sorununu ele aldığı araştırmasında, uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimleri boyunca coğrafi uzaklık, öğretmenden uzaklık, odaklanma sorunu gibi birçok engelle karşılaştıklarını ve güdülenmenin önem sırasında öncelik kazandığını ifade etmiştir. Öğrenci güdülenmesini sağlamak için de internet tabanlı eğitim alan öğrencilere geleneksel eğitimlerde öğrencilere sağlanan; kütüphane, teknik ve finansal yardım, özel dersler ve akademik danışma gibi desteklerin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenenin programa uyumu ve güdülenmesi için uzaktan eğitim veren kurumların üzerinde önemle durulması gereken bir başka nokta da “öğrenenin özelliklerinin” saptanmış olmasıdır. Bu saptamada şu soruların yanıtlarının aranması gerekmektedir: (Sarwar, Anvar ve Yousuf, 2008):

- İş ve yaşam koşulları (uzaktan eğitim almaya) uygun mu?
- Eğitimleri ne düzeyde?
- Programda yer alan dersler hakkında ne biliyorlar?
- Uzaktan eğitimle ilgili deneyimleri var mı?
- Kendi kendilerine öğrenme konusunda sıkıntıları var mı?
- Teknolojiden yararlanma olanakları nedir?
- Yeni öğrendiği bilgileri iş yerlerinde deneyebilecekler mi?

Tüm bu soruların yanıtlarını alabilmek için, olanaklı olursa, kursu / dersi tasarlayanlar öğrencileri kendi yaşam koşullarında ziyaret etmeli ve bu şekilde onların durumlarını anlamalıdır (Sarwar, Anvar ve Yousuf, 2008). Bu şekilde hedef kitleyle uyumlu bir program yapısı tasarlanması sağlanmış olur. Uzaktan eğitimde öğrenenin özelliklerinin saptanması aynı zamanda onun “öğrenen merkezli” yapısından kaynaklanmaktadır. APA (1997) öğrenen merkezli yaklaşımın ilkelerini dört başlıkta toplamaktadır:

- *Bilişsel ve üst-bilişsel faktörler*: Öğrenme sürecinin doğası, hedefleri, bilginin yapılandırılması, stratejik düşünme, düşünme hakkında düşünme ve öğrenme bağlamı (kültür, teknoloji ve çevresel faktörler) olarak sıralanır.
- *Güdüleme ve duyuşsal faktörler*: Öğrenme üzerindeki duyuşsal etkiler, öğrenmede içsel güdüleme, güdülenmenin öğrenme çabasına etkileridir.
- *Gelişimsel ve sosyal faktörler*: Fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimin ve kişiler arası iletişimin öğrenme üzerindeki etkileridir.
- *Bireysel farklılıklara dayalı faktörler*: Öğrenme üzerinde bireysel farklılıklardan doğan etkilerdir.

Öğrenen özelliklerinin bu faktörler altında saptanması bir uzaktan eğitim programının hedeflerine ulaşabilmesi için çok önemlidir. Öğrenciyi tanımak demek, onu kendi sosyal yaşam koşulları içerisinde değerlendirmek olarak ifade edilmektedir. Öğrencinin içinden geldiği aile, bu koşulların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Kültürel arka plan öğrencinin nasıl öğreneceğini, düşüneceğini, çalışacağını ve daha birçok karakteristik özelliğini etkilemektedir (Sarwar, Anvar ve Yousuf, 2008).

Uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrencilerin özelliklerine bakıldığında sosyal ve eğitsel uygulamalara katılmakta birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerle karşılaşmaktadır (Morgan ve Bullen 2010). Uzaktan eğitim öğrencilerinin örgün eğitim öğrencilerine göre farklılık gösteren özellikleri onların eğitim programına uyumunda da fark yaratmaktadır. Öğrenenlerin “kişisel kazanım, bilgi edinme, ailesel sorumluluklar” başlıkları altında toplanabilecek olan özellikleri öğrenci özelliklerini oluşturmaktadır (Hunte,2010). Kişisel kazanım başlığında iş yaşamına devam ederken okuyabilme olanağı ağır basmaktadır. Bilgi edinme başlığında ise, kariyer gelişimlerinde güncel yeterliliklere sahip olma isteği öne çıkmaktadır. Ailesel sorumluluklar açısından da örgün eğitime

devam edememe sorunu öğrencilerin uzaktan eğitime olan güdülenmelerini artırmakla birlikte bazı sorunları da beraberinde getirmektedir. İş ve aile hayatları öğrencilerin derslerine zaman ayırmalarını engellemektedir. İş saatleri, özellikle de tam zamanlı olarak çalışan öğrenciler için, derslerdeki başarılarını olumsuz yönde etkileyen bir faktördür (Doherty, 2010).

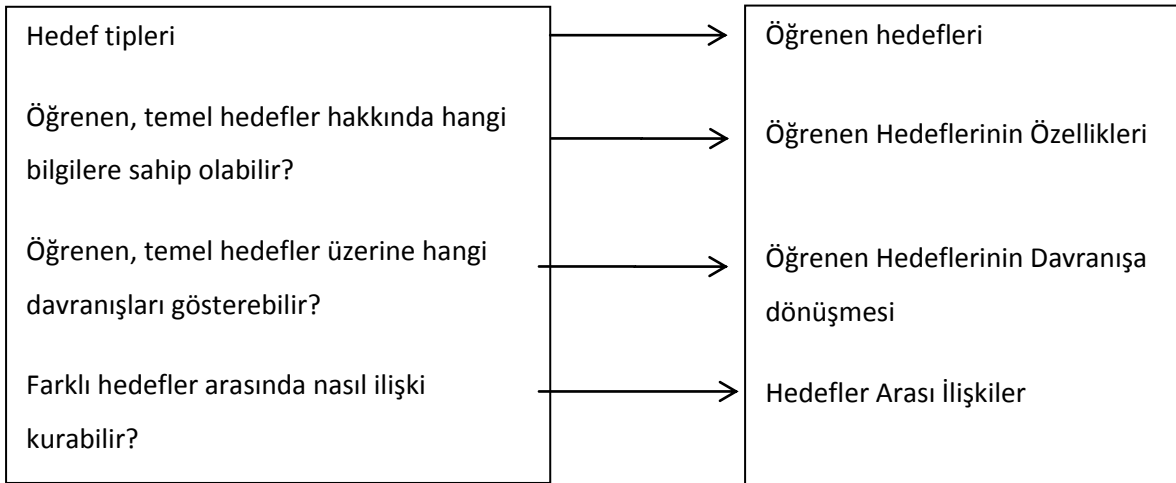
Uzaktan eğitimi “geçmiş - gelecek ve şimdi” zaman hattında “görünür yararlar, teknolojiler ve sosyal gelişimler” olarak belirlenen üç başlık çerçevesinde ele almak gerekmektedir (Kawachi 2008). Bu noktada uzaktan eğitim kavramı *sosyal ve kültürel* bağlamından yoksun olarak incelenmemelidir. Bir eğitim programında “kültürel boyutun” önemine dikkat çeken Helmke de kültürel çerçeve koşullarının belirleyiciliğini, farklı kültür tiplerinin bir eğitim programındaki etkililiğini vurgulamaktadır (Helmke, 2006). Kültürel özelliklerin taşıyıcısı olan “aile” de bir eğitim programında, özellikle de öğrencilerin aileden aldıkları ön koşulların farklılığı boyutunda önem kazanmaktadır. Öğrenciler, ilgili aile durumu aracılığıyla ve ailede hakim sosyalleşme koşullarıyla belirlenirler (Ültanır, 2003:17). Aileler kimi zaman uzaktan eğitime başlama sebebi, kimi zaman da eğitimi terk etme nedenlerinden biri (Mayes, 2004) olarak da karşımıza çıkmaktadır. Demiray (1999) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi mezunları üzerine yaptığı çalışmasında öğrencilerin öğrenim yıllarında dersleri ile ilgili olarak ailelerinden destek alma gereksiniminde olduklarını ve uzaktan eğitim alarak aile içerisinde daha saygın bir konuma gelme arzusunda olduklarını ifade etmektedir. Uzaktan eğitim alan öğrencilerin aileleriyle, yüz yüze eğitime devam eden öğrenci ailelerinin farklı özelliklere sahiptir (Hunte, 2010). Ailesel sorumluluklar öğrencilerin uzaktan eğitime yönelmelerinde önemli bir neden olarak görülmektedir (Hunte, 2010).

2.6. İnternet tabanlı Uzaktan Eğitim Programının Temel Öğeleri

Bu bölümde uzaktan eğitim programlarının bir eğitim programının temel öğeleri olan “hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler” boyutlarında nasıl yapılandığı incelenecektir.

2.6.1. Hedefler

Hedefler eğitim programında “niçin?” sorusuna verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Uzaktan eğitimde hedefler uzaktan eğitimin temel çerçevesine uygun olarak düzenlenmelidir. Hedeflerin belirlenmesinde hedef kitlenin özelliklerinin bilinmesi önemlidir. Uzaktan eğitimin genel olarak yükseköğretimde kullanıldığı günümüzde hedef kitleyi yetişkinler oluşturmaktadır. Yetişkin öğrenmesi gereksinim doğrultusunda ve bir amaca yönelik olarak şekillendiğinden öğrenme hedeflerinin açık ve işlevsel özellikte olup öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda internet tabanlı uzaktan eğitimde öğrenme hedefleri öğrenen hedeflerine dönüşmelidir (Uden, 2007). Bu dönüşüm Şekil 3’de gösterilmektedir.



Şekil 3: Hedeflerin Öğrenen Hedeflerine Dönüşümü (Uden, 2007’den uyarlanmıştır)

İnternet tabanlı öğrenme ortamındaki önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Öğrenen ile program arasındaki bağlantının kurulmasını sağlayan kişi olarak öğretmene önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler yetişkin öğrenenlerine öğrenme hedeflerini benimsetmelidir. Öğrenme hedeflerinin öğrenen hedeflerine dönüştürülmesi eğitim programının etkililiğini sağlayan bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenen, öğrenme çevresi içerisinde hedefleri özümsemeli ve kazanımlarını nerede ve nasıl kullanması gerektiğinin farkında olmalıdır. Öğretim elemanları ders hedeflerini öğrenenler için anlamlı olacak şekilde, onların yaşam alanlarında kullanabilecekleri şekilde oluşturmalıdır.

Hedefler özellikli, açık ve belirli bir amaç üzerine odaklanmış bir yapıda oluşturulmalıdır (Kyrish, 2004, Murphy ve Rodriguez-Manzanares, 2009). Bu şekilde hedeflerin yetişkin öğrenenler tarafından içselleştirilmesi sağlanmaktadır. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde hedeflerin açık ve anlaşılır olması, öğrenciler tarafından net olarak algılanması öğrenmeyi arttıran bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Swan, 2003). Bu bakımdan, uzaktan eğitim programlarında ders hedeflerinin oluşturulması önemlidir.

2.6.2. İçerik

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde içerik öğrencinin etkileşime girdiği temel öge olarak büyük önem kazanmaktadır (Moore, 1989). Ders hedefleri ile çoğu zaman aracısız olarak etkileşime giren öğrencinin derse olan güdülenmesinden hedeflerin öngördüğü kazanımlara sahip olmasına kadar birçok konuda en etkili program ögesi konumundadır. Uzaktan eğitime uygun ders içeriklerinin düzenlenmesi başlı başına bir araştırma konusudur.

Öğretim hedeflerine uygun ders içerikleri oluşturulurken, öğretim elemanları, uzaktan eğitim felsefesine ve ilkelerine uygunluğu göz önünde bulundurmalıdır. Uzaktan eğitimin yapısı gereği içerik tasarımı da yüz yüze eğitimden farklılık göstermektedir. Kullanılan içerik öğelerinin sisteme uyumunu sağlamak için eğitmenler etkili yöntemler bulmak arayışına girmektedir (Lindeman ve Varvel, 2005). Uzaktan eğitimde ders veren eğitimcilerin ders içeriklerini belirlerken dikkat etmeleri gereken noktalar arasında “öğretim amaçları, öğrenen gereksinimleri, en üst kullanım sıklığı, öğrenenin koşullarına uygun öğrenme materyallerine uygunluk” yer almaktadır (Smyth, 2005). İnternet tabanlı eğitim programlarında içeriğin belirlenmesi aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sıralanabilir (Şahan, 2005: 231):

- Bilinenden yola çıkılmalıdır,
- Kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru konu profili oluşturulmalı,
- Bilgilerin kapsamı ve niteliği öğrenci özelliklerine (yaş, bilgi seviyesi vb.) uygun olmalı,
- Bilimsel bilgilerle uyumlu ve güncel olmalı,
- Tutarlı olmalı,
- İçeriğin tasarlanmasında akademik destek sağlama planlanmalı,
- Öğrenenin içerikle etkileşimini arttırmak ve ulaşımı kolaylaştırmak için site haritasından yararlanılmalıdır.

Bu ilkelere ek olarak Bartoletti “kişiselleştirme” ilkesini de eklemiştir. Bartoletti (2011) internet tabanlı uzaktan eğitimde içerik düzenlenirken uyulması gereken ilkeleri “hedeflerle tutarlılık, basitlik, tutarlılık, kişiselleştirme” olarak ifade etmektedir. Burada kişiselleştirme ile öğretim elemanının ilgili internet sayfasını kendine ve

öğrencilerine göre şekillendirmesi kastedilmektedir. İnternet sayfasının kişiselleştirilmesi için; derse ait bir sembol oluşturulabilir, kişisel fotoğraflar ve kişisel ses klipleri kullanılabilir.

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde içerik düzenleme çalışmaları var olan içeriğin kullanılan programa uygun olarak, elektronik ortama aktarılması şeklinde yürütülmektedir. Bu alanda kullanılan bilgisayar programları da farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim öğrencilerle yüz yüze iletişim olanağı sağlayan eğitim ortamlarına sahip değildir. Bu bakımdan, gündelik yaşam içerisinde ya da yüz yüze eğitimde olduğu gibi en akıcı sistemlerin oluşturulabileceği, geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunları ortadan kaldırmada bir çözüm olarak akıllı sınıflar önerilmektedir. Akıllı sınıflarda her öğrenci kendi kullanımına sunulan bilgisayar ile derse katılmaktadır. Hazırlanan yazılımlar aracılığıyla öğretmene anlık olarak öğrencinin derse katılımı ile ilgili bilgilerin gönderilmesi sayesinde öğretmene geleneksel yüz yüze eğitimdeki gibi ayrıntılı ve daha nitelikli geri dönüş sağlanabilecektir (Sevindik, 2006).

2.6.3. Öğrenme Öğretme Süreci

Öğrenme öğretme süreci temel olarak içeriğin öğrencilere nasıl aktarılacağı ile ilgilidir. Bu konudaki en önemli noktalardan biri etkin öğrenme ilkelerine bağlı bir yöntem uygulamaktır. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde gerçek ortamda fiziksel temasın sağlanamaması nedeniyle öğrencilerin derslere olan güdülenmelerinin devamını sağlamada sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunu çözmek için öğretmenlerin etkin öğrenme etkileşimini sağlayıcı öğretim araçlarını kullanmaları gerekmektedir (Iwatsuki, Nonobe ve Tokiva, 2009). Etkin öğrenme öğrenenin öğrenme sorumluluğunu taşıdığı, karmaşık öğretimle ilgili işlemlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2007:17). Bu süreç eğitimin etkinliğini arttırmada önemli rol

oynamaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde, bu sürece yön veren kişi olarak, öğretmen etkili bir rol üstlenmektedir. Burada ilgili öğretmenin uzaktan eğitim deneyiminin olması da önem taşımaktadır. Etkili bir internet tabanlı ders için öğretmenlerin yapması gerekenler: Cosgrove, 2002; Elliot, 1995; Rutherford ve Grana, 1994; tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmen kendisine yardımcı olacak materyalleri hazır tutmalıdır. Derse hazır olmalıdır. Özellikle online kamera kayıtlarında öğretmen öğrencileri ihmal etmemek için materyallerini kolayca ulaşılabilir biçimde, dikkatle hazır bulundurmalıdır.
- Tüm öğretmen ve öğrenciler arasında ilişki kurulmalıdır. Bunun için öğretmenler kendilerini tanıtmak, ilgili bilgileri paylaşmak ve uyumlu bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrencilerin isimlerini bilmek gibi uygulamalar yapmalıdırlar.
- Ders boyunca çeşitli teknikler kullanılmalıdır. Görsel, sözel ve yazılı yardım malzemeleri denge içerisinde kullanılmalıdır. Materyaller site içerisinde dikkat çekici biçimde etkili kullanılmalıdır (örneğin, büyük punto ve renkli harfler).
- Etkileşimli fırsatlar sadece öğretmen için değil tüm sitelerdeki diğer öğrencilerle birlikte kullanılmalıdır. İşbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak öğrencilerin sitelerin içinde birbirleri ile konuşmaları cesaretlendirilmelidir. Bu katılımlarla uzak yerdeki öğrencilerin kendi bulgularını paylaşmaları sağlanır.
- Sürekli geri bildirimlerle öğrenci güdülenmesi ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmeleri sağlanır. Sürekli soru-yanıt şeklinde öğrenciler kontrol edilir. Yanıtlamalarda asgari 15 saniyelik (arttırılabilir) bir bekleme süresi unutulmamalıdır ve gecikmeleri telafi etmek gerekir.

- Özetleme yöntemi kullanarak, grafik kamera kullanarak öğrencilerin yanıtları listelenir, önemli noktalar gözden geçirilir.
- Sadece çevrimiçi konuşmak değil göz teması da kurulmalıdır. Uzaktan öğrenenler göz iletişimi kurma çabasında olabilirler.
- Akıllı sınıflarda öğrenciler öğretmene odaklanacaklarından, görüntü, hareketler ve ses teknikleri bilinçli kullanılmalıdır. Abartılı el ve kol hareketleri öğreneni asıl konudan uzaklaştırabilir.
- Ses güçlü bir öğretim aracı olduğundan berrak ve kesin ifadeyle kullanılmalıdır. Çok yavaş ya da çok hızlı konuşma can sıkıcı bulunabilir.
- Siteler arasındaki koordinasyonun sık etkili ve pürüzsüz bir biçimde sağlaması önemli bir sorundur. Çünkü iletim hataları oluşabilir. Bunu önlemek için her zaman bir arka plan (back-up plan) olmalıdır.

Bu ilkelere bağlı bir ders süreci planlayan öğretim elemanı, uygun öğretim yöntemini de seçmek ve uygulamakla yükümlüdür. Öğretim yöntemleri, ders içeriğinin öğrenenlere aktarılmasını sağlayan öğeleridir. Eğitim teknolojilerindeki gelişme ve yenileşmelerle birlikte uzaktan eğitimde yöntem anlayışı da farklılaşmaktadır. Günümüzde internet tabanlı uzaktan eğitimde kullanılan yöntemler genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (Olivet Nazarene University Information Technology, 2009):

- Videobant kayıtları
- E-posta
- Görsel e-posta
- Otomatik e-posta listesi sunucusu (Listserve). 1986'da geliştirilen bu sistemde, ilgili kişilerden oluşan bir e- posta listesi (forum) oluşturulmakta ve belirlenen

konularda gelen bir e-posta'nın bu listedeki herkesle paylaşılması sağlanmaktadır.

- İnternet sayfaları
- İki yönlü sesli konferans-sohbet sistemi
- İki yönlü video konferans sistemi
- Microsoft
- İnternet video konferans sistemi (White pine cu-seeme) beyaz çam yazılım tarafından oluşturulmuş olan bir tür konferans sistemi.

Yukarıda sayılan birçok yöntem uzaktan eğitim veren öğretim elemanları tarafından programın hedeflerine ve bu hedefler doğrultusunda hazırlanan içeriğe uygun olarak seçilmeli ve kullanılmalıdır. Wright ve diğerlerine göre (2009), uzaktan eğitim uygulanan bir program için seçilen teknolojiler kullanılma amaçlarına uygun olmak ve potansiyel kullanıcıların gereksinimlerini karşılamak zorundadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki, etkili bir uzaktan eğitim modeli için teknolojinin kullanımı iyi planlanmalıdır. Teknoloji ve yazılımların gelecekte nasıl güncelleştirileceği üzerine düşünmeye önem verilmelidir (Wright, 2009). Güncelleştirme çalışmaları, söz konusu yöntemlerin etkililiğinin saptanması üzerine yapılan çalışmalarla yön bulmaktadır. Araştırmacılar derslerdeki verimliliği artıran yöntemleri ortaya çıkartmaktadır. Bu alandaki en son teknolojilerden biri olan video konferans sistemi üzerine yapılan çalışmalarda geniş bantlı video konferans sisteminin öğrenci-öğretmen etkileşimine verdiği destekle öğrenmeyi desteklediği (Smyth, 2005) ifade edilmektedir. Konferans tipleri kendi arasında da çeşitli sınıflamalar içermektedir. Grant ve Cheon'a (2007) göre senkron ve asenkron olmak üzere iki tip sanal konferans sistemi bulunmaktadır ve öğrenciler tarafından daha çok senkron konferans sistemleri tercih edilmektedir. Sistem çeşitliliği öğrencilerin bilgi

kaynaklarına ulaşımını kolaylaştırması açısından önemlidir. Bir başka sınıflamada ise uzaktan eğitimde kullanılabilir üç tip konferans sisteminden söz etmektedir. Bu sistemler şunlardır (Grant ve Cheon, 2007);

- Oda Konferans Sistemi (Room system)
- Taşınabilir Sistem (Rollabout System)
- Masaüstü Konferans Sistemi (Desktop System)

Bu sistemlerin kullanım amaç ve şekilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Burada hangi tip konferans sisteminin kullanılacağındaki belirleyici öge teknik alt yapının elverişliliğidir. Uzaktan eğitim programlarının hedeflerinin gerçekleştirilmesinde, seçilecek olan yöntemler etkin rol oynamaktadır. Hangi yöntemin seçileceğinin belirlenmesi, ilgili programların uzmanlarınca yapılacak olan ayrıntılı bir çalışmayı gerektirmektedir. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde bu yöntemler ilgili bilgisayar programı üzerinden belirlenmektedir. Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerin önemi, kullanılan materyallerin değerlendirilmesinde de dikkat edilmesi gereken önemli öğelerin olduğunu hatırlatmaktadır. Graham ve diğerleri (2000), HCI (Human Computer Interface) eş deyişle “insan bilgisayar arabirimi” olarak ifade ettikleri online düzenleme ve sunum materyallerini değerlendirmede göz önünde bulundurulması gereken ölçütleri şu şekilde belirtmektedir:

HCI-1. İnternet sayfa düzeni ve tasarımı tutarlılığı,

HCI-2. Bilgilerin açık organizasyonu ve sunumu,

HCI-3. devamlı ve kolay internet sitesi gezinme kullanımı,

HCI-4. Estetik, hoş tasarım ve grafikler.

İnternet sayfasının düzeni öğretim yönteminin kullanılış amacına hizmet etmektedir ve öğrenen ve öğretmenlerin etkileşimde buldukları en önemli öğrenme ortamıdır. Bu nedenle de internet sayfası tasarımı, internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında etkililiğini sağlamada önemlidir. Çevrimiçi öğrenme ortamları, internet tabanlı uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin etkileşme içerisinde buldukları en önemli alanlardır.

Uzaktan eğitimde etkileşim ortamı günümüzde, teknolojik gelişmelerin ışığında, öğrenen ve öğretenlere sağladığı birçok kolaylıkla internet tabanlı ortamda sürdürülmektedir. Eğitim etkinliğinin olduğu alan ya da “öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu” (Uluğ,1994:1) özel bir çevre olarak tanımlanan “eğitim ortamı” uzaktan eğitimde kullanılan boyutları açısından Uluğ (1994) tarafından dört gruba ayrılmıştır:

- Basılı ortamlar,
 - Ders kitapları ve ders notları,
 - Dergi ve gazeteler,
- İşitsel ortamlar,
 - Radyo yayınları,
 - Ses kayıtları,
- Görsel-İşitsel ortamlar,
 - Televizyon yayınları,
 - Video-bantlar,
- Etkileşimli ortamlar,
 - Grup etkileşimi,
 - Danışmanlık,

Günümüzde bu başlıklar internet tabanlı eğitim ortamına taşınmıştır. Bilgisayar yazılımları sayesinde tüm bu ortamların bir arada, kullanıcının tercihinine göre seçebileceği materyallere dönüşmüştür. Bunun en güzel örneği Anadolu Üniversitesinin e-öğrenme portalıdır. Bu ortamda şu öğeler yer almaktadır (Anadolu Üniversitesi İnternet Sayfası, 2009):

- Elektronik ders kitapları (e-kitap) Açıköğretim ders kitapları üniteler halinde İnternet üzerinden PDF formatında yayınlanmaktadır
- Televizyon eğitim programları (e-televizyon) öğrencilerin derslere ait TV programlarını bilgisayarlarına kaydederek izleyebilmeleri olanağı sağlayan e-televizyon hizmeti
- Alıştırma yazılımları (e-alıştırma) uzaktan öğretim öğrencileri çoklu medya (TV video, audio, metin, grafik, animasyon) ortamında etkileşimli olarak ders içeriklerini izleyerek, soru örnekleri çözerek, kendilerini sınavarak bu uygulamaya katılabilmektedirler.
- Deneme sınavları (e-sınav)
- Akademik danışmanlık hizmetleri (e-danışmanlık) eş zamanlı danışmanlık
- Sesli kitaplar (e-sesli kitap) yalnızca görme engelli öğrenciler değil kitabı dinleyerek çalışmayı tercih edecek bütün öğrenciler yararlanabilecektir. Kitaplar profesyonel seslendirme sanatçıları tarafından radyofonik bir biçimde seslendirilmekte ve ses efektleri ile anlatım zenginleştirilmektedir

E-öğrenme portalı, uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme ortamlarını dijital çokluortam teknolojilerini kullanarak öğrencilerine sunmaktadır. Öğrenciler her ne zaman ve her ne ortamda isterlerse istesinler öğrencisi oldukları programın içeriğine ulaşma

olanağı bulmaktadırlar. Bu sistem aynı zamanda öğrenme tipleri değişen öğrencilerin kendilerine uygun materyalleri kullanarak öğrenme sürecine katılabilmelerini sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde uygulanacak sistemin etkili olabilmesi için, farklı öğrenme tiplerine sahip öğrenciler için farklı ve çeşitli dokümanların kullanılması gerekmektedir (Lu ve diğerleri, 2007).

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğrenme tipleri de farklılaşmaktadır. Shih (2006) bilgisayar tabanlı öğrenme tiplerini şu şekilde sınıflandırmıştır: benzetim temelli yaparak öğrenme, rastlantısal öğrenme, yansıtıcı öğrenme, durum temelli öğrenme ve keşfedici öğrenme. Shih'e göre (2006) öğrenme ortamı bu öğrenme tipleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Dolayısıyla başarılı bir bilgi yapılandırması ve sistematik çeşitlilik sağlanabilir.

2.6.4. Değerlendirme

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde, program yapısına uygun olarak, bir "öğretim yönetim sistemi" içerisindeki soru bankası, sınav hazırlama sistemi, soru ve madde analizi, yanıt analizi gibi çeşitli modüllerin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir (Uşun, 2006: 288). Uzaktan eğitimde değerlendirme etkinliklerinin önemi irdelendiğinde dikkate alınması gereken noktaları Demiray (1999) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenci ve öğretmenin bir araya gelmesi,
- Soruların yanıtlanabildiği etkin öğrenme,
- Öğrencilerin kavrama düzeylerinin öğretmen tarafından bilinmesi, öğrenci çalışmalarının değerlendirme sürecinin işletilmesi, var olan hataların düzeltilmesi süreci,

- Öğrencilerin çalışmalarının sınanması, öğrenme ve kavrama düzeyinin ölçülmesi

Değerlendirme etkinlikleri sadece öğrenci kazanımlarının düzeyinin bilinmesi için değil aynı zamanda süreç içerisinde meydana gelen sorunların saptanması ve düzeltilmesinde de önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitimde biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme türlerinin her ikisi de kullanılmalıdır.

Uzaktan eğitim programlarının başarısında program sürecin her aşamasında gerçekleştirilmesi gereken değerlendirme çalışmaları önem kazanmaktadır (Moore ve Thompson, 1997: 35). Uzaktan eğitimde değerlendirme yapılabilmesi için bazı temel öğelerin dikkate alınması gerekmektedir. Değerlendirme planının ana öğeleri; öğrenci, öğretmen, görevler, teknolojik materyaller, dersler, program ve ilgili bölümdür (Bonk ve diğerleri, 2007). Tüm bu birimler değerlendirme etkinlikleri içindedir ve bu türden çalışmaların sürekliliği sağlanmalıdır. Değerlendirme etkinliklerinden beklenen noktalar şu şekilde sıralanmaktadır (Harrington ve Reasons, 2005):

- Öğrenci başarısını tespit etme,
- Dersin öğretim kalitesini arttırmak için sürekli geri bildirim sağlamak,
- Personel ve idari birimler için karar vermede yardımcı bilgiler sağlama,
- Öğrencilere gereksinim ve sorunlarını bildirebilme olanağı sağlama,
- Akreditasyon için bilgi sağlama,
- Farklı dersler arasındaki tutarlılığı ve veri standartlarını sağlamak, dersler arası karşılaştırma olanağı sağlamak.

Değerlendirme etkinliklerinde bu ilkeler çerçevesinde yapılacak olan düzenlemeler uzaktan eğitimde yaşanan öğretimle ilgili sorunların çözümünde ve öğrencilerin programlara uyumunun sağlanmasında önemli etkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.5. Destek Etkinlikler ve Sosyal Etkinlikler

Uzaktan eğitim programlarında, eğitim ve öğretimin etkililiğini arttırmada destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler önemlidir. Öğrencilerin gerek eğitim hizmeti öncesinde gerekse eğitim süresince çeşitli destek hizmetlerini almaları gerekmektedir. Bu destek hizmetleri sayesinde öğrencilerin öz yeterliliklerinin ve kendi kendine yönetme becerilerinin gelişmesine ve öğrenme ve öğretme hedeflerinin gerçekleşmesine katkı sağlanabilecektir (Burn, 2010). Destek etkinlikleri öğretim hedeflerin gerçekleştirilmesinin yanında öğrencilerin bilgi, teknoloji, psikolojik destek, maddi destek vb. alanlarda da etkin olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin dersleri izleyebilmeleri için gerekli donanıma sahip olmaları konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Teknik destek başlığı altında, hem donanım desteği hem de teknik bilgi düzeyinin artırılması da yer almaktadır. Destek etkinlikler olarak ayrıca kütüphane hizmetleri, rehberlik hizmetleri, idari hizmetler, kayıt hizmetleri de yer almaktadır (Khan, 2004).

Sosyal etkinlikler açısından değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim sisteminde yer alan öğrencilerin, öğretim elemanlarının, teknik ve idari personelin oluşturduğu topluluk arasındaki iletişim ve bu iletişimin sosyal boyutu yüz yüze eğitimden farklılık göstermektedir. Teknoloji temelinde gelişen davranış kalıpları gözlenmektedir. Kendine özgü bir toplumsal grup oluşturan paydaşlar arasında zengin bir iletişimin sağlanması özellikle öğrenci güdülenmesi açısından önemlidir (DiRamio ve Wolverson, 2006; Svensson, 2002).

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde sosyal iletişim genel olarak sosyal paylaşım siteleri üzerinden yapılmaktadır. Üniversitelerin bu türden iletişimi sağlayıcı ortamları oluşturma sorumluluğu bulunmaktadır. Bu türden resmi paylaşım sitelerinin dışında öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurmak için oluşturdukları ortamlarda bulunmaktadır. Sistemdeki bireylerin yüz yüze etkileşimlerinin ne düzeyde olması gerektiği ya da yüz yüze görüşmeye dayalı aktivitelerin önemi üzerinde farklı görüşler bulunmaktadır. Yüz yüze görüşmenin olmadığı durumlarda grup içinde izolasyon sorunları oluşabilmektedir (Dolan, 2011). Öğrencilerin kendilerini bir grubun parçası olarak hissetmeleri, işbirliği içerisinde olmayı arzulamaları öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi ve öğrenci güdülenmesinin sağlanmasında önemli etkenlerdendir.

BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, uzaktan eğitimin farklı değişkenlere göre değerlendirilmesine ilişkin yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özturan, M., Egeli, B. ve Darcan, O. (2000) “Türk Üniversitelerinde Bilgisayar Ağlarının Uzaktan Eğitim Aracı Olarak Kullanılmasına” ilişkin araştırmasında deneysel desenli bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda;

- Öğrencilerin öğrenme başarısı yönünden geleneksel eğitim alan öğrencilerden farklılık göstermediği ortaya konulmuştur.
- Öğrenciler uzaktan eğitimi, geleneksel eğitimin sınırlılıkları olan zaman, yer ve eğitici öğelerinden bağımsız olarak dersleri izleyebilecekleri bir ortam şeklinde değerlendirmişlerdir.
- Öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çallı (2002) “Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite” adlı bildirisinde, Sakarya Üniversitesi örneği temel alınarak, uzaktan eğitim ve özellikle e-öğrenmenin var olan durumunun saptanması amaçlanmıştır. Tarama modelindeki çalışmanın bulguları şunlardır:

- E-öğrenim sayesinde, eğitimdeki bina, derslik, eğitmen, malzeme, maddi kaynak kapasitesi çok yüksek oranda artırılabilir.
- Her sektörden ara eleman gereksinimini karşılamak üzere e-öğrenim kullanılabilir.

- E-öğrenim sayesinde, gelişmiş ekonomiler ile ülkemiz arasındaki eğitim açığı kısa zamanda kapatılabilir.
- Kısıtlı internet ve ağ alt yapısı ile gerçekleştirilen asenkron uzaktan eğitim, uydu ve geniş bant teknolojileri ile stabil hale geldiğinde, senkron eğitim gerçek anlamda uygulanabilecektir ve böylelikle iletişim ve etkileşim sorunlarının ortadan kalkarak, örgün öğretimden çok daha kaliteli ve zengin bir eğitim ortamı sağlanabilecektir.

Tanyıldız (2003), “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, çevrimiçi eğitim uygulamaları hakkında, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Anadolu, Fırat, Ortadoğu Teknik ve Sakarya Üniversitelerinde 2001-2002 öğretim yılında çevrimiçi eğitim uygulamalarına katılan 143 öğretim elemanı ile 2367 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, çevrimiçi eğitim uygulamaları başarılı sonuçlar doğurmuştur. Çevrimiçi eğitim uygulamalarının başarıları, öğrencilerin cinsiyetine ve okudukları üniversiteye göre değişmemiştir.
- Çevrimiçi eğitim uygulamalarında kullanılan teknolojiye ilişkin sonuçlar, öğrencilerin cinsiyetine, üniversite ve programlara göre değişmemiştir.
- Çevrimiçi eğitim uygulamalarında, anlatım, soru-yanıt, gösteri, tartışma en sık kullanılan yöntem ve tekniklerdir.
- Öğretim elemanları ve öğrenciler, çevrimiçi eğitim uygulamalarında öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için kullanılan sınavları kısmen geçerli bulduklarını belirtmişlerdir.

- Çevrimiçi eğitim uygulamalarının geleneksel eğitimden farklılıklarına ilişkin sonuçlarda, öğretim elemanları çevrimiçi eğitimin sınıf içi eğitimden daha fazla zaman aldığını ve çevrimiçi eğitimin geleneksel eğitime destek olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise, çevrimiçi eğitim uygulamalarının geleneksel eğitim uygulamalarından daha etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Şahin (2004) “İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde internet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği üzerine yapılan çalışmaları karşılaştırmıştır. Araştırmacı, internet temelli eğitimin etkililiği üzerine yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında deneysel desenli bir grup çalışmayı incelemiştir. Yüz-yüze yapılan eğitim ile internet tabanlı eğitimin karşılaştırılması üzerine yapılan çalışmaların analizinde “internet tabanlı uzaktan eğitimin küçük ölçüde de olsa yüz-yüze eğitime göre daha etkili olduğunu göstermektedir” bulgusuna ulaşılmıştır. Gelecekte internet teknolojilerinin daha da gelişmesiyle bu farkın internet tabanlı eğitim lehinde açılacağı ifade edilmiştir.

Çekerol (2005) “Açıköğretim Fakültesinde Akademik Danışmanlık Hizmetler” adlı çalışmasında “Akademik Danışmanlık ve Uygulama Hizmetleri” nin işleyişinin ana hatlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Ayrıca, öğrencilerin profili çıkartılmış ve öğrencilerin sistemin işleyişine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi düşünülmüştür. Çalışma, Türkiye’de 18 farklı ilde danışmanlık derslerine katılan 4133 öğrenciye uygulanan anketin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Araştırma bulguları şu şekildedir:

- Öğrenciler akademik danışmanlık hizmetlerinden büyük oranda memnun olduklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler akademik danışmanlık hizmetlerinden eğitsel olarak yararlanmalarının yanında, bu hizmetler sayesinde, uzaktan eğitim öğrencisinin

karşı karşıya kaldığı yalıtılmışlık / yalnızlık duygusundan uzaklaşmakta, bir gruba ait olma hissini tadabilmekte, üniversite havasını teneffüs edebilmektedirler.

- Danışmanlık sisteminin işleyişi ile ilgili genel bir istek veya sorun görülmemektedir.
- Öğrencilerin çoğunluğu danışmanlık ders sayısının ve ders sürelerinin artırılmasını istemektedir.

Çardak'ın (2006) "Çevrimiçi Derslerde Öğretme-Öğrenme Sürecinin Etkililiğinin Değerlendirmesi (Anadolu Üniversitesi Örneği) isimli yüksek lisans tezinde, Anadolu Üniversitesinde 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde çevrimiçi olarak yürütülen derslerde öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili bir çevrimiçi öğretimin öğelerine sahip olup olmadığını, öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde uygulanan çevrimiçi dersleri alan 150 öğrenci ve söz konusu dersleri yürüten 17 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Öğretme -öğrenme sürecinin etkililiğini sağlayan öğelerden öğretim öncesi etkinliklere ve içeriğin sunumu ilkelerine büyük oranda yer verilmektedir
- Öğrenci katılımı ve etkileşimi sağlayıcı uygulamalara yeterli düzeyde yer verilmemektedir
- Pekiştirme, dönüt ve düzeltme etkinliklerine orta düzeyde yer verilmektedir
- Çevrimiçi derslerdeki teknik yeterliliği sağlayan öğelerden uygun internet teknolojileri ve uygulamalarına ve eğitsel amaçlı internet sitesinin tasarım ilkelerine büyük oranda yer verilmektedir
- Teknik desteğe yeterince yer verilmemektedir.

Tuncay (2006) “Akıllı Sınıfların Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, akıllı sınıflarda ve geleneksel eğitim ortamlarında ders alan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılmıştır. Akıllı sınıflara ilişkin örnek model oluşturulması ve bu model sınıfın özelliklerinin neler olması gerektiği ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda şu bulgular elde edilmiştir:

- Geleneksel eğitim sistemlerine alternatif olarak düşünülecek ve öğrenmede verimliliğin artacağı yeni bir boyut olarak akıllı sınıflar, uzaktan eğitime yeni bir boyut katmıştır.
- Akıllı sınıfların geleneksel eğitim sistemlerine kıyasla daha başarılı sonuçlar vermektedir.
- Akıllı sınıflar, öğrencilerin derse ilgi, motivasyon ve güdülenmelerini arttırmıştır.

Karataş ve Soncul (2007) “Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı’nın Yürütülmesi Sürecinin Öz Değerlendirmesi” adlı çalışmalarında Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarının program değerlendirme çalışmasını yapmışlardır. Araştırmada Lochart ve Lacy’nin 2002 yılında geliştirdiği program değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu değerlendirme modelinin 7 bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; kurumsal hazır bulunuşluk/yönetim, öğretim kadrosuna sağlanan hizmetler, öğretim tasarımı/ dersin kullanılabilirliği, öğrenci hazır bulunuşluğu, öğrenci destek hizmetleri, öğrenme sonuçları ve öğrencilerin devamlılığın sağlanması bileşenleridir. Araştırma bulguları ilgili kurumdaki bu bileşenlere ait yapılan çalışmaların tespiti ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları şu şekildedir:

- Bilişim Enstitüsü kurularak mevcut binasına taşınmış, gerekli alt yapı hazırlıkları donanımsal ve yazılımsal olarak gerçekleştirilmiştir.
- Öğretim elemanlarından çok az bir kısmının daha önce uzaktan öğretim deneyimi olduğu göz önünde bulundurularak, her dönem başında öğretim elemanlarına internet ortamına uygun ders içeriğinin nasıl düzenleneceğine dair bilgilerin sunulduğu yarım günlük seminerler verilmektedir.
- Öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile ilgili ön bir çalışma yapılmamıştır.
- Öğrencilerin bir kısmı sınavda aldıkları başarısız notları evlerinde ya da iş yerlerinde bilgisayarlarının olmamasına, dolayısıyla ders notlarına çalışamamalarına ve sohbet oturumlarına katılmamalarına bağlamaktadırlar.
- Öğrenci destek hizmetleri uzman eleman sıkıntısından kaynaklı olarak yetersizdir.

Özarlan, Kubat ve Bay (2007) “Uzaktan Eğitim İçin Entegre Ofis Dersi’nin İnternet Tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi ve Üretilmesi” adlı araştırmalarında Gazi Üniversitesi Atatürk Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Bölümü’nde okutulan Entegre Ofis dersinin internet tabanlı içeriğinin hazırlanması ve üretilmesi üzerine çalışmışlardır. Elektronik ortamda içeriğin yapılandırılmasında, kişiler için özel anlatım biçimi oluşturulmasına ve algılama süreçlerinin değerlendirilmesine, öğrenen kişinin bilgisayar ile olan etkileşiminin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan içerik tasarımı, belirlenen pilot kullanıcılara uygulanmış, oluşan teknik sorunlar giderildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Yapılan uygulamanın değerlendirilmesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma verileri hedef kitle ile sohbet saatlerinde yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğrencilerin içerik ile ilgili görüşleri şunlardır:

- İçerik anlaşılırdır.
- Canlandırmalar konunun anlatılmasında etkilidir.
- Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin denetlenebilmesi için, eğitim sonunda yer alan değerlendirme soruları ile birlikte öğrencilere verilen ödevler, tartışma konuları geri bildirim için kullanılmaktadır.
- Öğrenen kişinin bilgisayar ile olan etkileşiminin sağlanması, öğrencilerin zihinsel olarak etkin bir şekilde dersi işlemelerini ve öğrenmelerini kolaylaşmaktadır.

Usta (2007) “Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi” adlı doktora çalışmasında, harmanlanmış öğrenme ile internet tabanlı öğrenme ortamlarında eğitim alan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmıştır. Deneysel desenli çalışmaya Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi öğrencileri katılmıştır. Gruplardan, deney grubu olarak alınan öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrenciler de çevrimiçi öğrenme ortamında 4 hafta çalışmışlardır. Araştırmada akademik başarı analizinde öntest-sontest-izleme-testli kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme doyumunu analizinde “Uzaktan Eğitim Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme deneyimlerinden genel olarak memnun olduklarının göstermiştir. Yapılan araştırma sonunda;

- Harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerde akademik başarı sağlama açısından çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre daha etkili olduğu,

- Harmanlanmış öğrenme ortamlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre öğrencilerde daha fazla akademik başarı sağlamanın yanında, bilginin kalıcılığını sağlama açısından da daha olumlu sonuçlar verdiği,
- Eş zamanlı veya eş zamansız iletişim araç ve olanaklarını barındıran ve çevrimiçi teknolojiye dayalı olarak tasarlanan uzaktan eğitim uygulamasının öğrenciler tarafından kabul gördüğü ve onlara ilginç geldiği,
- Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrenciler, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenen öğrencilere göre, öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen desteği, ders içeriği, ders hedefleri ve kurumsal destek bakımından daha fazla doyum elde ettiği bulgularına ulaşılmıştır.

Demir (2008) “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerini araştırmıştır. Sakarya Üniversitesi Adapazarı Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören 1560 uzaktan eğitim öğrencisinin Akademik Güdülenme Ölçeğine verdikleri yanıtlara göre;

- Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinin, -18 ile +18 arasında derecelendirildiğinde 8,2083 olduğu görülmüştür.
- Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
- Birinci sınıftaki uzaktan eğitim öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, ikinci sınıftaki uzaktan eğitim öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur.
- Yaşı büyük olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmektedir. Açık Öğretim lisesinden mezun olan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri daha yüksektir.

Şahin (2008) “Web Tabanlı Yükseköğretimde Öğrenen Özellikleri, Öğrenme Stilleri, Öğrenen Memnuniyeti ve Öğrenme Algıları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasında, öğrenenlerin demografik özellikleri ve öğrenme biçimleri ile öğrenme algıları ve öğrenme memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, Midwestern Üniversitesindeki beş bölümde okuyan 279 öğrenciye uygulanan 5’li likert tipi anket verilerinin analizi ile elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; erkek öğrenciler kız öğrencilere, büyük yaştaki öğrenciler de genç öğrencilere oranla soyut kavramsallaştırmaları daha fazla tercih etmektedirler. Kız öğrenciler geri bildirimleri erkek öğrencilere oranla daha yetersiz bulmaktadırlar.

Küçük (2010) “Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki” adlı doktora tez çalışmasında öğrencilerin öğrenme biçimleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışma ortamlarına katılma ve katılmama nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel veriler anket tekniğinden, nitel veriler ise görüşme tekniğinden yararlanılarak elde edilmiştir. Veriler Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören üçüncü sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Araştırma sorucunda elde edilen bulgular şunlardır:

- Öğrencilerin eş zamansız tartışma ortamına çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla katıldıkları ancak bu desteğe ulaşma zamanı ve niteliği konusunda bazı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

- Bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında, önemi çeşitli araştırmalarla ispatlanmış olan sosyal destek konusunun göz ardı edildiği ortaya konulmuştur.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun pasif katılımı tercih ettikleri belirlenmiş, tartışma ortamlarına katılmamanın birçok farklı nedenden kaynaklandığı görülmüştür.
- Öğrenme biçiminin katılım düzeyini belirleyen değişkenlerden biri olduğu ortaya konulmuştur.
- Öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir ilişki bulunamazken, çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimle ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk çalışmaların uzaktan eğitimde bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasının ve internet tabanlı uzaktan eğitime geçişin etkileri üzerinde odaklandığı görülmektedir. 2000'li yıllarda yaygınlaşmaya başlayan bu çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitimin öğrencilerin öğrenme başarısı yönünden geleneksel eğitimden farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bulgular genellikle e-öğrenimin kullanıldığı uzaktan eğitim sistemi ile gelişmiş ekonomiler ile ülkemiz arasındaki eğitim açığının kısa zamanda kapatılabileceğini ve her sektörden ara eleman gereksiniminin karşılanmasının sağlanabileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmalar, uzaktan eğitimin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. 2002 sonrasında çevrim içi eğitim ortamlarının kullanıldığı uzaktan eğitim modellerinin uygulamadaki durumunu saptamayı amaçlayan çalışmalar yapılmaya başlanmıştır ve gelecekte internet teknolojilerinin daha da gelişmesiyle internet tabanlı eğitimin etkinlik kazanacağı ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında programın daha belirgin noktaları üzerine odaklanan araştırmalara rastlanmaktadır. Daha önceki

yıllarda tek değişken üzerinde genellemelere gidilirken, güncel çalışmalarda daha çok değişken üzerinden veriler toplanmakta ve yorumlanmaktadır. Ülkemizde son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmaların, öğrencilerin doyum düzeyleri, öğrenme biçimleri ve uzaktan eğitimin günümüz teknolojisinde eriştiği son noktada gerçekleşen derslerin etkililiği konularına odaklandığı görölmektedir. Ancak araştırmalar incelendiğinde uzaktan eğitimde program değerlendirme çalışmalarının yeterli düzeyde yapılmadığı görölmüştür. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, veri toplama aracı olarak, deneysel modeldeki araştırmalarda çoğunlukla başarı testleri ve tutum ölçekleri kullanılmıştır. Tarama araştırmaları ise anket uygulaması, örnek olay incelemesi ve içerik özömlemesini temel alınmıştır. Son yıllarda nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı çalışmalara yönelim olduğu da söylenebilir.

2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Morabito'nun (1999) "evrimii Uzaktan Eğitim: Tarihsel Perspektif ve Pratik Uygulamalar" başlıklı doktora çalışmasında alanyazın taramasına dayalı olarak evrimii uzaktan eğitim sistemlerinin çerçevesini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda; araştırmanın ilk bölümde problem durumu tanımlanarak, uzaktan eğitim yöneticilerinin, eğitimcilerin ve halkın evrimii eğitimin uygulamadaki etkililiği hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekliliği belirtilmiştir. İkinci bölümde uzaktan eğitimin tarihsel süreçleri teknolojik gelişmeler bağlamında mektupla eğitimden, 1990'larda internetin hayata girmesi ve online üniversitelerin açılmasına kadar olan süreç betimlemiştir. Üçüncü bölümde uzaktan eğitimde planlama ve düzenleme boyutu ele alınmaktadır. Yetişkin eğitiminden yükseköğrenime internet temelli eğitim uygulamaları modellerinin önemi belirtilmiştir. Dördüncü bölümde ise, uzaktan eğitim eğitimcisi için öğrenme kuramlarına ve kullanılan güncel yöntemlere değinilmektedir. Beşinci bölümde öğrenciler ve onların

eğitim hedefleri üzerinde durulmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; internet tabanlı uzaktan eğitimin etkinliğini tarihsel süreçte ispatlamış olduğu ve uygun yöntemler kullanıldığında eğitim ve öğretimde etkili olacağı vurgulanmıştır.

Bontempi (2003) “Motivasyon ve Uzaktan Eğitim: şimdiye Kadar Ne Bilebiliyoruz” adlı çalışmasında uzaktan eğitimde güdülenme sorununu ele almış ve bu konuda yapılmış olan çalışmaları derleyerek, elde ettiği sonuçları araştirmasında tartışmıştır. Öğrenci güdülenmesi üzerinde etkili olduğu düşünülen etkenler; öğrencilerin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, meslek), çalışma koşulları (meslek, sosyal mevki), arayüz tasarımı (renk kullanımı, kullanım kolaylığı, güncellik) başlıklarında gruplandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Güdülenme sorunu uzaktan eğitim öğrencileri için önem sırasında öncelik kazanmaktadır.
- Uzaktan eğitim öğrencilerin eğitimi boyunca; coğrafi uzaklık, öğretmenden uzaklık, odaklanma sorunu engelleriyle karşılaşmaktadırlar.
- Cinsiyet değişkeni uzaktan eğitim ğrencilerinin programlara olan güdülenmeleri üzerinde etkilidir. Kadın ğrenenlerin güdülenmeleri, sosyal sorumluluklarının fazlalığı ve elektronik öğrenme ortamları ile olan alakalarının zayıflığı sebebiyle erkek öğrencilere oranla daha düşüktür.
- Uzaktan eğitim ğrencilerinin güdülenmelerini sağlamak için internet tabanlı eğitim alan öğrencilere klasik eğitimlerde öğrencilere sağlanan; kütüphane, teknik ve finansal yardım, özel dersler ve akademik danışma gibi desteklerin sağlanması gerekmektedir.

Swan (2003) “evrim İçi ğrenmenin Etkililiği: Araştırmalar Bize Ne Anlatıyor?” adlı çalışmasında evrimii öğrenme ortamlardaki öğrenmenin etkililiği

hakkında bir alanyazın taraması yapmıştır. Alanyazında yaygın olarak kabul edilen “çevrimiçi ve geleneksel dersler arasında öğrenme çıktıları açısından anlamlı fark olmadığı” kabulünden yola çıkan çalışmanın bulguları şunlardır:

- Çevrimiçi derslerde ara yüz ile olan etkileşim öğrenme üzerinde önemli bir faktördür ve olumsuz ya da zor etkileşim öğrenmeyi zayıflatır.
- Derslerin tasarımı, organizasyonu, hedefleri ve öğretimindeki açıklık ve tutarlılık öğrenmeyi artıran etkenlerdendir.
- Öğrenci performansının sürekli değerlendirilmesi ve zamanında verilen dönütler öğrenmeyi desteklemektedir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim desteği öğrenmeyi desteklemektedir.

Walker (2003) “Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Uygulanan Öğrenme Ortamları için Değerlendirme Araçları Geliştirme ve Doğrulama: Uzaktan Eğitim Öğrenme Ortamı Araştırması” adlı doktora tez çalışmasında, uzaktan eğitim veren yükseköğretim kurumları için öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde kullanılacak ölçme aracı geliştirilmeyi amaçlamaktadır. Uzaktan eğitimdeki öğrenme ortamı ve psiko-sosyal öğrenme ortamı çerçevesinde şekillenen çalışmada veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. “Eğitmen desteği, öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimleri ve işbirlikli çalışmaları, kişisel ilgileri, otantik (gerçekçi) öğrenme, etkin öğrenme ve öğrenci özerkliği” başlıklarındaki anket maddeleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilidir.
- Öğretmenler öğrencilere geri bildirim vermektedirler.
- Öğretmenlerle iletişime girmek kolay olmaktadır.
- Öğrenciler diğer öğrencilerle bilgi paylaşmakta ve birlikte çalışmaktadır.

- Öğrenciler derslerde üniversite dışında edindikleri bilgilerle bağ kurmaktadır.
- Derslerde gerçek olay ve deneyimlerle uyumlu aktiviteler gerçekleştirilmektedir.
- Öğrenciler kendi sorunlarına kendileri yanıt bulabilmektedirler.
- Öğrenciler kendi öğrenme stratejilerini geliştirebilmektedirler

Ternus, Palmer ve Faulk (2007) “Online Öğretme ve Öğrenmede Kalite Ölçütleri: Ders Tasarımı ve Değerlendirme” başlıklı çalışmalarında online öğretim tasarımını “yapı, içerik, süreç ve çıktı” başlıklarında değerlendirebilmek için puan yönergesi hazırlamışlardır. Araştırmacılar, teknolojiye ilerlemelerin ve tüketicilerin istemlerinin eğitim yöntemlerinde sürekli değişimlere yol açacağını, internet tabanlı eğitimin de gelişmeye devam edeceğini vurguladıktan sonra, internet tabanlı eğitimde etkili bir değerlendirme sürecinin geliştirilmesinin ve işbirlikli öğrenme çevresinin oluşturulmasının online öğrenme ve öğretme için en önemli adımlardan biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Dimri ve Chaturvedi (2009) “Öğrenen Girdileriyle Öğrenci Destek Hizmetlerinin Analizi: Hindistan Örneği” adlı çalışmalarında, Indira Gandhi Ulusal Açık Üniversitesindeki öğrenci destek hizmetlerinin başarılı öğrencilerin algıları dikkate alınarak eleştirel analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında danışmanlık etkinlikleri ve cinsiyete göre görüşler arasındaki farklılıklar da değerlendirilmektedir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir:

- Çalışmaya katılan öğrencilerin % 62,64 ü erkek ve % 37,36’sı kız öğrencilerden oluşmaktadır.
- Öğrencilerin %38.81 i çalışmakta %61,19 u çalışmamaktadır.

- Öğrencilerin %54,3'ü 25-35 yaş aralığındadır.
- Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla danışmanlık hizmetlerine daha düzenli katılmaktadır.
- Katılımcılar yüz yüze olan danışmanlık hizmetlerini tele-konferans vb. ortamlara oranla daha fazla tercih etmektedir.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitedeki öğrenme deneyimlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir ve kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.
- Erkek öğrenciler danışmanlık hizmetlerinden kız öğrencilere oranla daha memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Chaudry ve Rahman'ın (2010) "Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğretim Tasarımı Sürecinin Eleştirel Bir İncelemesi" adlı çalışmaları tarama desenli olup öğretim sisteminin planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri, Allama Iqbal Açık Üniversitesindeki 120 akademisyene uygulanan 18 maddeli 5'li likert tipi anket formundan elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır:

- Derslerin ana hatları belirlenmeden önce gereksinim analizi çalışması yapılmamıştır.
- Değerlendirme soruları ders hedeflerini tam olarak desteklememektedir.
- Ders hedefleri anlaşılırdır.
- İçerik düzenli bir biçimde sıralanmaktadır.
- İçerikte görsel öğeler yeterli düzeyde kullanılmamaktadır.
- Öğretim elemanları uzaktan eğitim hakkında bir eğitim almamışlardır.
- Dersler uygun değerlendirme materyallerini içermemektedir.

- Aktiviteler düzenlenirken ders hedefleri dikkate alınmamıştır.

Hunte (2010) “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Profili” adlı çalışmasında öğrencilerin öğrenme ve öğretim açısından eğitim programlarına olan uyumlarında etkili olan değişkenler irdemiştir. Araştırma sonunda bu faktörler “kişisel kazanım, bilgi edinme, ailesel sorumluluklar” başlıkları altında toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Kişisel kazanım başlığında, iş yaşamına devam ederken okuyabilme olanağı ağır basmaktadır.
- Bilgi edinme başlığında, kariyer gelişimlerinde güncel yeterliliklere sahip olma isteği öne çıkmaktadır.
- Ailesel sorumluluklar açısından, örgün eğitime devam edememe problemi öğrencilerin uzaktan eğitimde olan ilgilerini artırmaktadır.

Salyers, V., Carter, L., Barrett ve Williams, L. (2010) “Pedagojik Bir Çerçeve de Öğrenci ve Fakülte Memnuniyetinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarının amacı, öğrenci ve öğretim elemanlarının pedagojik bir çerçeve kullanılarak internet tabanında yapılandırılmış derslerin yapısına ilişkin algılarında farklılık olup olmadığını, derslerin yarar ve sınırlılıklarını belirlemek ve öğretim tasarımı önerileri getirmektir. Örnek dersin yapısını oluşturan bölümler şunlardır: öğrenme hedeflerinin bulunduğu giriş bölümü, ders materyalleri ve bilgileriyle ilgili bağlantı bölümü, öğrencilerin özgeçmişleriyle birlikte yapacakları başvurularla ilgili bölüm, öğrencilerin (meslekleriyle ilgili) yeni geliştirecekleri bilgi ve becerileri yansıtabilecekleri uygulama bölümü ve son olarak da gerçek dünyadaki mesleklerine ilişkin uygulamaları yansıtan makalelerle ilgili bölüm. Araştırma; dersler sonunda öğretmen ve öğrencilerden oluşan 37 katılımcıya

uygulanan 13 maddelik 5'li likert tip anket maddesi ve 2 adet açık uçlu sorudan elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma bulguları şu şekildedir:

- Öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri karşılaştırıldığında görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ve gruplar aşağıda belirtilen konularda olumlu katılım göstermektedirler:
- İnternet tabanlı ders formatı (video konferans vb.) öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır ve önerilmektedir,
- İçerik öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiştir,
- Teknolojik yapıyı öğrenmek için fazla zaman harcanmaktadır,
- Teknik destek için yeterli erişim vardır,
- Değerlendirme etkinlikleri (ödevler vb.) yaratıcılığı geliştirmektedir.
- Öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesi ve miktarı ders hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili ve yeterlidir,
- Öğrencilere göre ders materyallerinin kullanılabilir ve erişilebilir olması, öğrenme etkinliklerinin zamanlamasında esneklik, coğrafi engellerin olmaması internet tabanlı ders programın yararları; öğretmenlere erişim zorluğu ve teknolojik sorunlar ise sınırlılıklarıdır,
- Öğretmenlere göre her türlü öğrenme yönetim sistemiyle kullanılabilir olması, çevrimiçi öğrenme etkinliklerini kullanmada esneklik sağlanması, tutarlı ve düzenli içerik tasarımı sağlanması, ders içinde kolay gezinebilme sağlanması, internet tabanlı ders programın yararları; dersin her bir birleşeni için uygun durumlar bulma güçlüğü, teknolojik güçlükler, ders modüllerinin her bir parçasında öğrencilerin öğrenme fırsatlarının tamamını kullanamaması ise sınırlılıklarıdır.

Hawkins, A., Barbour, M. K., ve Graham, C. (2011) “ Sadece İş: Etkileşimli Sanal Sınıflara İlişkin Öğretmen Yaklaşımları” adlı çalışmalarında, birbirinden farklı tipteki sekiz sanal sınıftaki öğrenci ve öğretmenlerin doğal etkileşimlerinin nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı durum saptanması çalışması yapılmıştır. Veriler, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış telefon görüşmelerinden elde edilmiştir. Tüm görüşmeler dijital ortamda kaydedilmiştir. Verilerin içerik analizi yapılmış ve görüşler arasındaki benzerlik ve farklılıklar tanımlanmıştır. Etkileşim biçimleri; öğretimsel, yönetsel ve sosyal olmak üzere üç alanda gruplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir:

- Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim, birinci ve en yoğun kısmını öğrencilerin ödevlerine verilen geribildirimler, sorulara verilen yanıtlarla sağlanmaktadır. İkinci olarak ise süreç ile ilgili (not sistemi, mezuniyet, dersler arasındaki ilişkiler, destek etkinlikler) görüşmeler, üçüncü olarak da kişisel-sosyal konularla ilgili görüşmeler yer almaktadır.
- Öğretmen ve öğrenci etkileşimini öğrenciler çeşitli konularda sordukları sorularla başlatmaktadır ve öğretmenlerin beklentileri de bu yöndedir.
- Öğretmenler başarının öğrenci sorumluluğunda olduğuna inanmaktadır ve “bağımsız” ve “kendi kendini güdüleyen” öğrencileri “başarılı” olarak tanımlamaktadır.
- Öğretmenler öğrencileri “kendi kendine öğrenme” konusunda güdülemektedir.
- Sınıfların kalabalık olması öğrencilere ayrılan zamanı ve öğrenci çalışmalarını değerlendirip geribildirim verme çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

- Fiziksel ipuçlarının yokluğu öğretmenlerin öğrencilerin durumları hakkında bilgi sahibi olmalarını engellemektedir.
- Öğretmenler ve öğrenciler yüz yüze etkileşime, göz teması kurmaya gereksinim duydukları yönde görüş bildirmişlerdir.
- Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırıcı etkinlikler, onların mesafe, yalnızlık duygularını azaltma yönünde olumlu etkiye sahiptir.

Uzaktan eğitimle ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, 1990'lı yıllarda yapılan çalışmaların uzaktan eğitimin tarihsel süreci ve geleneksel eğitim anlayışı ile uzaktan eğitim arasındaki farklılıklar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. 2000 sonrasında ise internet tabanlı uzaktan eğitim ortamlarının yaygınlaşmasının ardından öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı durum saptama çalışmaları yaygınlaşmıştır. Yapılan çalışmaların öğrenci özelliklerinin ve farklı değişkenlere göre uzaktan eğitime olan güdülenmelerin belirlenmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörlerin sentezini yapılmıştır. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde kalite ölçütleri ve online öğretim tasarımının ilkelerini belirlenmeye çalışılmıştır. Kullanılan öğretim yöntemlerindeki çeşitliliğe bağlı olarak çalışmaların çerçevesi de değişmiştir. Araştırmalarda daha çok betimsel yöntemler kullanıldığı, ancak deneysel yöntemlere de yer verildiği görülmektedir.

BÖLÜM III

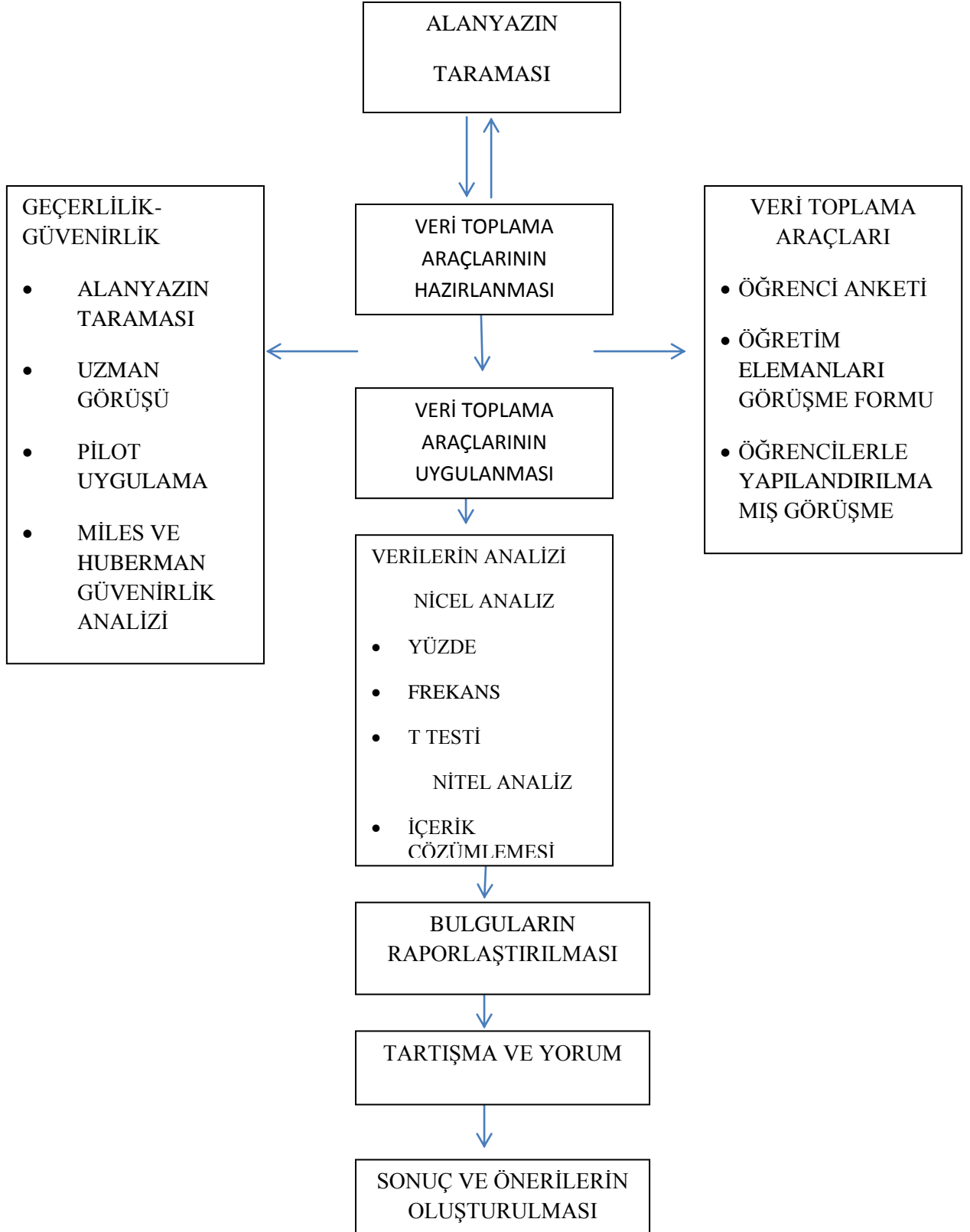
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Mersin Üniversitesi'nde uygulanan internet tabanlı uzaktan eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme öğretim süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2008:86). Durum saptaması çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). Araştırmada, var olan durumun saptanması için ilgili programlardaki öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri açık ve kapalı uçlu anket maddeleri ve görüşme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma deseni ve araştırma süreci Tablo 4'de gösterilmektedir.

Tablo 4. Araştırma Modeli ve Araştırma Süreci



3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın araştırma evrenini Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulunda, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde uzaktan eğitim modeli uygulanan sekiz programda yer alan öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada, evrenin çok büyük olmaması sebebiyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını uygun kodlamayan veya geri dönmeyen anketler çıkartıldıktan sonra elde edilen toplam verilerin yüzdesi evreni yeterli düzeyde temsil etme gücüne sahiptir (Neuman, 2009: 350-351). Araştırmanın evreni Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo5: Araştırma Evreni

ÖĞRENCİ						ÖĞRETİM ELEMANI									
PROGRAM ADI	UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ			YAPILANDIRIL MAMIŞ GÖRÜŞME		ÜNVAN	Ders Veren Öğretim Elemanları	Görüşme Yapılan Öğretim Elemanları (n)	ARAŞTIRMAYA KATILMA ORANI (%)	UZAKTAN EĞİTİM VEYA YETİŞKİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ EĞİTİM ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ELEMANLARI (n)	UZAKTAN EĞİTİM VEYA YETİŞKİN EĞİTİMİ İLE İLGİLİ EĞİTİM ÇALIŞMALARINA KATILAN ÖĞRETİM ELEMANLARI (%)	ÖĞRETİM ELEMANLARININ UZAKTAN EĞİTİMDE DERS VERME SÜRESİ	UZAKTAN EĞİTİMDE DERS VERME SÜRESİ (n)	UZAKTAN EĞİTİMDE DERS VERME ORANI (%)	
	DERS KAYDI YAPAN ÖĞRENCİLER (n)	ANKET ÇALIŞMASINA KATILAN ÖĞRENCİLER	ÖĞRENCİLERİN ANKET ÇALIŞMASINA KATILMA	REHBERLİK DERSİNİ ALAN	YAPILANDIRILMAMIŞ GÖRÜŞME YAPILAN										1 yıl da n az
BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI	406	269	53,6	406	16	Prof. Dr.	4	3	75	0	0	1 yıl da n az	5	17	
ECZANE HİZMETLERİ	190	96	19,1	190	13	Doç.Dr.	5	4	80	1	25	1-2 yıl	10	33	
ELEKTRONİK HABERLEŞME TEKNOLOJİSİ	99	63	12,5	99	9	Yrd. Doç. Dr.	10	8	80	1	12,5	3-4 yıl	8	27	
SAĞLIK KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ	60	13	2,6			Öğretim Görevlisi	14	12	86	1	8,3	5-6 yıl	4	13	
ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ	80	26	5,2			Okutman	4	3	75	0	0	7 yıl ve üst ü	3	10	
İŞLETME YÖNETİMİ	30	10	2												
TIBBİ TANITIM VE PAZARLAMA	25	12	2,4												
KONTROL VE OTOMASYON TEKNOLOJİSİ	38	13	2,6												
TOPLAM	928	502	54	695	38	Toplam	37	30	81	3	10		30	100	

Tablo 5'e göre; araştırma evreninde Mersin Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programlarına bahar döneminde kayıt yaptırarak derslere devam eden öğrencilerin sayısı ise 928'dir. Araştırma bahar dönemi içerisinde kayıtlı öğrencilerle sınırlı olduğundan araştırmanın öğrenci evreni 928 kişi olarak kabul edilmektedir. Evrendeki öğrencilere ulaşılarak Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'ni doldurmaları istenmiştir. Anketi uygun şekilde cevaplayarak geri dönen anket sayısı 502'dir.

Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulunda, 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde, uzaktan eğitim modeli uygulanan sekiz programda ders veren 37 öğretim elemanı bulunmaktadır. Öğretim elemanlarından araştırmaya katılmayı kabul eden 30 kişi ile görüşme yapılmıştır. Öğretim elemanlarının araştırmaya katılma oranları % 81 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin araştırmaya katılma oranı ise, anket çalışması için %54, rehberlik dersi için %5,5 olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili deneyimlerine bakıldığında öğretim elemanlarının %17'si 1 yıldan az süre, %33'ü 1-2 yıl arasında, %27'si 3-4 yıl arasında, %13'ü 5-6 yıl arasında ve %10'u 7 yıldan daha fazla süre uzaktan eğitim veren kurumlarda ders vermiştir.

Öğretim elemanlarının "uzaktan eğitim" ve "yetişkin eğitimi" alanlarında hizmet içi eğitim, kongre, sempozyum vb. bir çalışmaya katılma durumlarına bakıldığında öğretim elemanlarının %10'unun katıldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

DEĞİŞKENLER	ALT KATEGORİLER	n	%
Cinsiyet	Erkek	350	69,7
	Kadın	152	30,3
Toplam		502	100
Bir işte çalışma Durumu	Çalışan	400	79,7
	Çalışmayan	102	20,3
Toplam		502	100
Yaş	18-21	84	16,7
	22-25	266	53
	26-30	122	24,3
	31-35	19	3,8
	36 ve üstü	11	2,2
Toplam		502	100
Bölüm	BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI	269	53,6
	ECZANE HİZMETLERİ	96	19,1
	ELEKTRONİK HABERLEŞME TEKNOLOJİSİ	63	12,5
	SAĞLIK KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ	13	2,6
	ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ	26	5,2
	İŞLETME YÖNETİMİ	10	2
	TIBBİ TANITIM VE PAZARLAMA	12	2,4
	KONTROL VE OTOMASYON TEKNOLOJİSİ	13	2,6
Toplam		502	100
Mezun Olunan Lise Türü	Genel lise	306	61
	Meslek Lisesi	196	39
Toplam		502	100

Tablo 6'ya göre; araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%69,7) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 30,3'ü ise kız öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bir işte çalışma durumlarına bakıldığında ise yine büyük çoğunluğunun (%79,7) çalıştığı, küçük bir bölümünün (%20,3) ise çalışmadığı

anlaşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığına bakıldığında yoğunluğun % 53 oranında 22-25 yaş aralığında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin %24,3'ü ise 26-30 yaş aralığında toplanmaktadır. Kayıtlı olunan programlar açısından ise “Bilgisayar Programcılığı” bölümü araştırmaya katılan öğrencilerin yarıdan fazlasını (%53,6) oluşturarak ilk sırada yer almaktadır. Eczane Hizmetleri bölümü % 19,1 ile ikinci, Elektronik Haberleşme bölümü ise %12,5 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine bakıldığında ise %61'i genel lise mezunu, %39'u ise meslek lisesi mezunu öğrencilerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulamaları

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda veri toplamak amacıyla nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman kanısı alınarak ve alanyazın taranarak oluşturulan “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu anket formunun geliştirilmesi ve uygulanması aşamasında izlenen adımlar şunlardır:

1. Alanyazın taramasının ardından, araştırmacı ve uzman kişi tarafından seçilen ögeler ve ilkeler, 25 uzaktan eğitim öğrencisi ve 11 öğretim elemanına uygulanan açık uçlu anket sorularından (Ek-1 Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci görüşleri Ön Çalışma Anketi, Ek-2 Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğretim Elemanı Ön Çalışma Anketi) elde edilen verilerden yola çıkarak deneme maddeleri oluşturulmuştur.

2. İlgili alanyazın, öğretim elemanı ve öğrencilere uygulanan ön çalışma anketlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak, 72 maddeden oluşan ve katılıyorum-kararsızım-katılmıyorum seçeneklerinden oluşan taslak anket elde edilmiştir.

3. Taslak anketin geçerlilik çalışması için Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Ana Bilim dalından bir profesör, iki yardımcı doçent, Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulunda uzaktan eğitim veren programlarda görev yapan bir profesör, bir doçent ve iki öğretim görevlisinden oluşan konu uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır.

4. Hazırlanan anket, ön çalışma olarak Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulunda okuyan 11 uzaktan eğitim öğrencisinin oluşturduğu pilot bir gruba uygulanmıştır. Öğrencilere yüksekokulun desteği ve bilgilendirmesi sonucu ulaşılmıştır. Uygulamalar 3-7 Ocak 2011 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda ankette anlaşılamayan sorular saptanarak anket formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir (Ek-3).

5. “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” 26 Şubat-20 Mayıs 2011 tarihleri arasında Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksekokulu'nun internet sayfasına (<http://uzak4.mersin.edu.tr/>) yüklenmiştir (Ek-4) Öğrencilerden belirlenen süre içinde anketi doldurmaları istenmiştir. İlgili internet sayfasının örneği Ek-4 de verilmiştir. Süre bitiminde ankete verilen yanıtlar internet sayfasının elektronik veri tabanından alınarak analiz edilmek üzere SPSS 11.5 programına yüklenmiştir. “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” maddelerinin araştırmanın birinci alt problemi olan “Programın; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir” probleminin alt boyutlarına göre madde ve madde sayılarının dağılımının Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Birinci Alt Problem ve Alt Boyutlarında Yer Alan Maddeler ile Madde Sayıları

BİRİNCİ ALT PROBLEM: Programın; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?	MADDE NUMARALARI	MADDE SAYISI
Birinci Boyut: Ders hedeflerine ilişkin öğrenci görüşleri	1, 2, 3, 4	4
İkinci Boyut: Ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşleri	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	18
Üçüncü Boyut: Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşleri	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 20, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	17
Dördüncü Boyut: Değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri	40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56	17
Beşinci Boyut: Destek etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66	10
Altıncı Boyut: Sosyal etkinliklere ilişkin öğrenci görüşleri	67, 68, 69, 70, 71, 72	6
TOPLAM		72

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği, kişilerin görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmakta kullanılan güçlü bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimsek, 2005:104). Araştırmada öğretim elemanlarıyla “*yarı yapılandırılmış görüşme*” yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşmenin bazı kısımları yapılandırılmış, bazı kısımları ise bireyin serbest tepki vermesine olanak sağlayan yapılandırılmamış sorulardan oluşan bir tekniktir (Erkuş, 2005: 101). Araştırmada kullanılan “*yarı yapılandırılmış görüşme*” tekniğinin geliştirilmesi ve uygulanmasında izlenen adımlar şunlardır:

- Öğretim elemanlarına yönelik olarak araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-5) oluşturulmuştur.
- Görüşme formu hazırlanırken kolay anlaşılabilir, odaklı ve açık uçlu sorulardan oluşma ilkelerine (Yıldırım ve Şimşek, 2005:128-134) özen gösterilmiştir.
- Görüşmeler 1 Nisan 2011-10 Mayıs 2012 tarihleri arasında araştırmacı tarafından öğretim elemanlarının üniversitedeki odalarında yapılmıştır.

Araştırmada öğrencilerle *yapılandırılmamış görüşme* yapılmıştır.

Yapılandırılmamış görüşme, soruların görüşme akışının içerisinde sorulması gelişen “sohbet tarzı görüşme” olarak da adlandırılan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:121). Sohbet tarzı görüşme, öğrencilerle araştırmacı tarafından rehberlik dersi adı altında çevrimiçi sohbet ortamlarında yapılmıştır. Rehberlik dersinin öncelikli amacı, öğrencilerin kendi sorunlarını yine kendi istedikleri biçimde ifade etmelerini sağlamak olduğundan görüşmelerin çerçevesini öğrenciler belirlemiştir. Bu sebepten dolayı görüşmeler yapılandırılmamıştır. Bu görüşmelerden öğrencilerin kayıtlı oldukları programlara ve uzaktan eğitim sistemine ilişkin görüşlerini içeren nitel bulgular elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan “*yapılandırılmamış görüşme*” tekniğinin uygulanmasında takip edilen adımlar şunlardır:

- Rehberlik dersi adı altında yürütülen bu çalışmada, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için uygun diyalog ortamına sahip olabilmeleri hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda; 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim sisteminde araştırmacı adına “Bilgisayar Programcılığı, Eczane Hizmetleri ve

Elektronik Haberleşme” programlarına kayıtlı öğrencilere yönelik olarak “Rehberlik” dersi adı altında bir ders tanımlanmıştır.

- Şubat -2010-/Mayıs-2010 tarihleri arasında yürütülen ders çevrimiçi sohbet saatleri üzerinden işlenmiştir. Haftada bir gün, 60 dakika olmak üzere araştırmacı tarafından uygulanan sohbet saatleri 72 saat sürmüştür. Bu süre boyunca sohbet saatlerine 38 öğrenci katılmıştır.
- Rehberlik dersinin yürütüldüğü dönemde, Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu uzaktan eğitim programlarından “Bilgisayar Programcılığı, Eczane Hizmetleri ve Elektronik Haberleşme” programlarına kayıtlı olup ders kaydını tamamlamış öğrenci sayısı 695’dir. Üç aylık dönem boyunca bu öğrencilerin % 5,5 i sohbet saatlerine katılmıştır. Yapılan ilk derse yalnızca 5 öğrenci katılmış, derse katılım oranı her geçen gün artmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analizlerinin yapılması ile ilgili işlemlere yer verilmektedir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulanan “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” kullanılarak nicel veriler elde edilmiştir. Öğrenciler 72 maddeden oluşan anketteki her maddede “katılıyorum (0) -kararsızım (1) –katılmıyorum (2)” seçeneklerinden birini seçerek işaretlemişlerdir. Toplanan verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 11.5 ve MedCal.v.11.01 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini değerlendirmede tanımlayıcı istatistik olarak yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri ile değişkenlerin madde puan ortalamaları arasındaki farklılık t testi

ile belirlenmiştir. İstatistik anlamlılık olarak $p < 0.05$ alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular yorumlanırken, anket maddelerine katılım düzeyini daha anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek amacıyla katılım düzeylerini betimleyen sıfatlar kullanılmıştır. Tablo 8’de anket maddelerine katılım düzeylerini belirleyen sıfatlar gösterilmektedir.

Tablo 8. Anket Maddelerine Katılım Düzeylerini Betimleyen Sıfatlar

Verilerin sayısal yüzdesi	Yorumlama İfadelerini Tanımlayan Sıfatlar
% 100	“tamamı”
% 91 – 99 – arası	“yaklaşık tamamı
% 70 – 90 arası	“büyük çoğunluğu”
% 60 – 69 arası	“çoğunluğu”
% 54 – 59 arası	“çoğunluğa yakını”
% 51 – 53 arası	“yaklaşık yarısı”
% 50	“yarısı”
% 47 -49 arası	“yaklaşık yarısı”
% 41 -46 arası	“yarıdan biraz azı”
% 31 – 40 arası	“yarıdan oldukça azı”
% 10 -30	“çok küçük bölümü”
% 1-9	“yaklaşık hiçbiri”
% 0	“hiçbiri”

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizinde “nitel içerik çözümlemesi” kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için yapılan derinlemesine analiz olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:223-227). Veriler üç aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar:

- kategorilerin tanımlanması,
- altın örneklerin verilmesi ve

- kodlama kurallarının önceden belirlenmesidir (Mayring, 2000: 104).

Bu açıdan bakıldığında alanyazına dayalı olarak temalar önceden belirlenmiştir. Öğrencilerle ilgili olarak 6 tema belirlenmiştir: Hedef, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme, Destek Etkinlikle ve Sosyal Etkinlikler. Öğretim elemanları ile ilgili olarak da 5 tema belirlenmiştir: Hedef, İçerik, Öğrenme Öğretme Süreci, Değerlendirme ve Sosyal Etkinlikler. İkinci aşamada alt temalar belirlenmiştir, daha sonra da her bir kategori ile ilgili çarpıcı örneklere (altın örneklere) yer verilmiştir. Son olarak da araştırmacı ve iki alan uzmanı temaların içinde yer alan kodlara tekrarlanma sıklığı kadar işaretleme yapılmıştır.

Kodlama, verileri bölümlere ayırmayı, kavramlaştırmayı, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi gerektirir (Strauss ve Corbin, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005:227). Her bir temaya ait verilen kodlamaların altın örnekleri, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin ifadelerine sadık kalınarak, tırnak içinde yazılmıştır. Analizde öğrencileri belirtmek için numaralandırma yöntemi (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) kullanılmıştır. Söz konusu verileri kodlama işlemi, araştırmacı dışındaki iki alan uzmanı tarafından da birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar sonucunda ortaya çıkan görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve aşağıdaki eşitlik kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Analizin güvenilirliği için elde edilen değerlerin en az .70'den büyük olması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005) . Analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 9. Öğrenci Görüşme Verilerinin Miles ve Huberman Güvenirlik Değerleri

TEMALAR	MH Güvenilirlik Değerleri
1.HEDEF	$MH: 6/(6+2) = 0,75$
2.İÇERİK	$MH: 14/(14+5) = 0,74$
3.ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	$MH: 13/(13+5) = 0,72$
4.DEĞERLENDİRME	$MH: 7/(7+2) = 0,78$
5. DESTEK FAALİYETLER	$MH: 7/(7+2) = 0,78$
6.SOSYAL FAALİYETLER	$MH: 7/(7+2) = 0,78$

Tablo 10. Öğretim Elemanı Görüşme Verilerinin Miles ve Huberman Güvenirlik Değerleri

TEMALAR	MH Güvenilirlik Değerleri
1.HEDEF	$MH: 9/(9+3) = 0,75$
2.İÇERİK	$MH: 14/(14+5) = 0,74$
3.ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ	$MH: 10/(10+3) = 0,77$
4.DEĞERLENDİRME	$MH: 10/(10+3) = 0,77$
5.SOSYAL FAALİYETLER	$MH: 9/(9+3) = 0,75$

Tablo 9 ve Tablo 10'a bakıldığında, her bir tema için elde edilen sonuçların Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü¹ kullanılarak güvenilirliğine bakılmıştır. Her bir tema için sonuçlar .70'den büyük olarak bulunmuştur. Bu veriler, araştırmada yapılan kodlamalarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

¹ Miles ve Huberman Güvenirlik Formülü=Görüş Birliği / Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde; Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu'nda uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen programların; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme etkinlikleri, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmış ve “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” ve yapılandırılmamış görüşme ile toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde Mersin Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu uzaktan eğitim programında kayıtlı öğrencilere uygulanan “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” maddelerine ait nicel bulgular ile rehberlik dersinden elde edilen nitel bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Ders hedeflerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmada ders hedeflerine ilişkin öğrenci görüşleri “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi”nden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu bölümde ilk olarak anketten elde edilen veriler, daha sonra da görüşmelerden elde edilen veriler sunulmaktadır.

4.1.1.1. Ders hedeflerine İlişkin Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin hedeflerin tasarımına ilişkin olarak “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi”nden elde edilen bulgular Tablo 11’de görülmektedir

Tablo 11. Öğrenci Anketinde Hedeflere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Hedeflere ilişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1. Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir	211	42	120	23,9	171	34,1
2. Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin bilgiler tam olarak anlaşılabilirliktedir	174	34,7	122	24,3	206	41
3. Derslerin hedefleri meslek lisesi çıkışlı öğrenciler için düzenlenmiştir	184	36,7	122	24,3	196	39
4. Dersleri niçin aldığımızı açıklayan cümleler, iş ve özel hayatta bu dersle ilgili bilgilerin bize nasıl yardımcı olacağını anlatmaktadır	207	41,2	114	22,7	181	36,1

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin *yarıya yakını* (%42) “Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir” maddesine katılmakta, %34,1’i katılmamakta, %23,9’u ise kararsız kalmaktadır. “Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin bilgiler tam olarak anlaşılabilirliktedir” maddesine öğrencilerin %34,7’si katılırken, %24,3 ü kararsız kalmış, %41’i ise katılmama yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin yine *yarıya yakını* hedef ifadelerini anlaşılır bulmamaktadır. Öğrenciler “Derslerin hedefleri meslek lisesi çıkışlı öğrenciler için düzenlenmiştir” maddesine %36,7 katılırken %24,3 kararsız kalmış %39 ise katılmamıştır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* hedeflerin meslek lisesi öğrencilerine göre düzenlendiğine katılma, katılmama ve kararsız kalma yönünde görüş bildirmişlerdir. “Dersleri niçin aldığımızı açıklayan cümleler, iş ve özel hayatta bu dersle ilgili bilgilerin bize nasıl yardımcı olacağını anlatmaktadır” maddesine ise öğrencilerin %41,2’si katılırken %22,7 si kararsız kalmış, %36,1 i ise katılmamıştır. Bu maddeye de öğrencilerin *yarıya yakını* katılma yönünde görüş bildirirken *yarıdan oldukça azı* katılmamış, *çok küçük bir bölüm* öğrenci ise kararsız kalmıştır.

4.1.1.2. Hedeflere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları

Öğrencilerin ders hedeflerine ilişkin yapılandırılmamış görüşme verileri “Hedefler” teması altında oluşturulan alt temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Hedeflere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: HEDEFLER		
A. Açıklık ve anlaşılabilirlik		
1.Açık /net	9	24
2.Faydalı	6	16
3.Anlaşılmaz	4	11
B. Öğrenciyi haberdar etme		
4.Bilgilendirilme	8	21
C. Meslekle ilişkilendirme		
5.İlişkili	10	26
6.Düşünce yok	4	11

Tablo 12 incelendiğinde, hedeflerin açık ve anlaşılır olması ile ilgili olarak öğrencilerin çok küçük bir bölümünün (%24) hedefleri açık /net olarak anladığı görülmektedir. Eş deyişle öğrencilerin çok küçük bir bölümü (%16) tarafından hedefler faydalı olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin %11’i ise ders hedeflerinin anlaşılmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Hedeflerden öğrencilerin haberdar olup olmadıkları ile ilgili olarak ise, öğrencilerin sadece %21’i bu konuda bilgilendirildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin hedeflerle mesleklerini ilişkilendirmeleri değerlendirildiğinde de öğrencilerin %26’sı hedeflerle mesleklerini ilişkili bulmaktadır. Öğrencilerin %11’i ise, bu hedefler ile meslekleri arasında ilişki olup olmadığını düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin, derslerin hedeflerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö7: “ Derslerin hedefleriyle ilgili bilgiler vardı, gayet açık yazılmış ancak bunları bilmek bize ne sağlayacak ki, önemli olan derslerden geçmek bence”

Ö2: “Ders hedeflerini çalıştığımız işlerimizle çok ilgili, ayrıca bizim için faydalı olduğunu düşünüyorum”

Ö3: “Ders hedefleri kimler için hazırlanıyor anlayamıyorum, mesela ben düz lisede okudum ve bazı ifadeleri anlayamıyorum”

Ö5: “Hiç ilgilenmedim, ders hedefleri bizimle ilgili değil ki, YÖK yazıyor zaten”

4.1.2. Ders İçeriklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırma kapsamında ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşleri “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi’nden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

4.1.2.1. Ders İçeriklerine İlişkin Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular

“Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi’nin içerik ile ilgili kısmında bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan maddelere ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmektedir.

Tablo 13. Öğrenci Anketinde İçeriğe İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Ders içeriklerine ilişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
5. Hedeflerle ders konuları (içerik) örtüşmektedir	250	49,8	127	25,3	125	24,9
6. Ders konuları mesleğimiz doğrultusunda yol göstermektedir	292	58,2	93	18,5	117	23,3
7. Derslerimizin konuları, bu alanda önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimlerle uyum sağlamaktadır.	253	50,4	130	25,9	119	23,7
8. Ders konuları(içerik) ile önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimler birbirlerinden farklıdır	153	30,5	140	27,9	209	41,6
9. Ders konuları(içerik) güncel ve ilgi çekicidir.	215	42,8	108	21,5	179	35,7
10. Ders konuları (içerik) araştırma yapmaya yönlendirmektedir.	210	41,8	117	23,3	175	34,9
11. Verilen örneklerle ders konuları (içerik) desteklenmektedir	271	54	105	20,9	126	25,1
12. Ders konuları (içerik) karmaşıktır / zordur	255	50,8	112	22,3	135	26,9
13. Ders konuları (içerik) basitten başlamakta ve giderek zorlaşmaktadır.	290	57,8	100	19,9	112	22,3
14. Ders konularındaki (içerik) örnekler günümüzdeki örneklerden başlamakta, geçmişe veya geleceğe doğru yayılmaktadır.	204	40,6	171	34,1	127	25,3
15. Dönem başında ders programlarının zamansal çerçevesi (çalışma takvimi) verilmektedir	300	59,8	93	18,5	109	21,7
16. Ünite başlarında içindekiler bölümü (ünite şeması) yer almaktadır	339	67,5	88	17,5	75	14,9
17. Derslere ait ön hazırlık yapabilmemiz için gerekli kaynak listeleri, konuya hazırlık çalışmaları verilmektedir.	220	43,8	106	21,1	176	35,1
18. Bölüm başlarında konuların temel kavramları vurgulanmaktadır	225	50,2	115	22,9	135	26,9
19. İnternet sayfası anlaşılır ve kullanımı kolay bir tasarıma sahiptir	334	66,5	74	14,7	94	18,7
20 İnternet sayfasının hazırlanmasında renk ve şekil uyumu sağlanmıştır	353	70,3	81	16,1	68	13,5
21. Dersler üniteler halinde e-kitapçık olarak internet sayfasında yayınlanmaktadır	355	70,7	59	11,8	88	17,5
22 Ders içerikleri yazılı metinler şeklindeki ders notları olarak düzenlenmektedir	327	65,1	79	15,7	96	19,1

Tablo 13'e göre; öğrencilerin *yarısı* (%49,8) hedeflerle ders konularının örtüştüğü görüşünderken *çok küçük bir bölümü* (%24,9) örtüşmediği yönünde görüş bildirmekte, yine *çok küçük bir bölümü* (%25,3) ise kararsız kalmaktadır. Bulgular öğrencilerin hedeflerle içerik arasında bağ kurduğunu göstermektedir. Ders konularının meslekleri doğrultusunda yol gösterici nitelikte olduğuna öğrencilerin *çoğunluğa yakını* (%58,2) katılmaktadır. *Çok küçük bir bölüm* (%23,3) öğrenci katılmamakta, *çok küçük bir bölüm* (%18,5) öğrenci de kararsız kalmaktadır. Araştırmanın "Derslerimizin konuları, bu alanda önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimlerle uyum sağlamaktadır" ve "Ders konuları (içerik) ile önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimler birbirlerinden farklıdır" maddeleri birbirlerini destekler niteliktedir. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%50,4) ders konularının önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerle uyum sağladığını, yine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%41,6) içerikle önceden edindikleri bilgi ve deneyimlerin farklı olmadığını belirtmişlerdir.

Ders konularının ilgi çekici, güncel ve araştırma yapmaya yönlendirici nitelikte olması uzaktan eğitim programları için önemli bir unsurdur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini almayı amaçlayan "Ders konuları(içerik) güncel ve ilgi çekicidir" ve "Ders konuları (içerik) araştırma yapmaya yönlendirmektedir." maddelerine öğrencilerin katılma durumları benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin yarıya yakını (%43) her iki maddeye de katılmaktadır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%35) ise bu maddelere katılmadıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23) ise bu maddeler üzerinde kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde içeriğin örneklerle desteklenmesi uzaktan eğitim ilkeleriyle uyumlu bir durumdur. Bu noktada "Verilen örneklerle ders konuları (içerik) desteklenmektedir" maddesine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%54) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%5,1) bu maddeye katılmadıkları

yönünde görüş bildirirken yine *çok küçük bir bölüm* öğrenci (%20,9) kararsız görüş bildirmişlerdir. Ders konuları karmaşıktır ve zordur“ önermesine öğrencilerin katılma düzeyi (%50,8) dir. Tablo 13’de görüldüğü gibi öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ders konularını zor ve karmaşık olarak nitelendirmektedir. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise önermeye katılmamaktadır. İçeriğin basitten karmaşığa olduğunu ifade eden anket önermesine öğrencilerin *yarıdan biraz fazlası* (%57,8) katılırken *çok küçük bir bölüm* (%22,3) öğrenci katılmadığını belirtmiştir. Öğrenciler içerikte kullanılan örneklere ilişkin “Ders konularındaki (içerik) örnekler günümüzdeki örneklerden başlamakta, geçmişe veya geleceğe doğru yayılmaktadır.” Maddesine *yarıya yakın* (%40,6) oranda katılmaktadırlar. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,3) ise önermeye katılmamaktadır. Yarıdan oldukça az (%34,1) oranda da kararsız öğrenciler bulunmaktadır. “Dönem başında ders programlarının zamansal çerçevesi (çalışma takvimi) verilmektedir” önermesine yarıdan oldukça fazla öğrenci (%60) katılma yönünde görüş bildirmişlerdir. *Çok küçük bir bölüm* (%18,5) kararsız iken yine *çok küçük bir bölüm* (%21,7) öğrenci maddeye katılmamaktadır. “Ünite başlarında içindekiler bölümü (ünite şeması) yer almaktadır” maddesine öğrencilerin katılma oranı yarıdan oldukça fazladır (%67,5). *Çok küçük bir bölüm* (%17,5) öğrenci ise önermeye katılmamakta ve %15,9’u kararsız kalmaktadır. “Derslere ait ön hazırlık yapabilmemiz için gerekli kaynak listeleri, konuya hazırlık çalışmaları verilmektedir” önermesine öğrencilerin yarıya yakını (%43,8) katılırken *çok küçük bir bölüm* (%35,1) öğrenci katılmamaktadır. Yine *çok küçük bir bölümü* (%21,1) kararsız görüş bildirmiştir. “Bölüm başlarında konuların temel kavramları vurgulanmaktadır” maddesine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%50,2) katılma gösterirken *çok küçük bir bölüm* öğrenci (%22,9) kararsız kalmakta ve *çok küçük bir bölüm* öğrenci (%26,9) katılmamaktadır.

Uzaktan eğitim programlarında, içerik düzenleme sürecinin en önemli parçalarından biri de internet sayfasının tasarımıdır. Öğrenciler “İnternet sayfası anlaşılır ve kullanımı kolay bir tasarıma sahiptir” önermesine yarıdan oldukça fazla oranda (%66,5) katılmaktadırlar. *Çok küçük bir bölüm* (%18,7) öğrenci ise katılmamıştır. Bu konuda öğrenciler internet sayfalarını yeterli bulmaktadırlar. “İnternet sayfasının hazırlanmasında renk ve şekil uyumu sağlanmıştır” önermesine ise öğrencilerin *büyük çoğunluğu* (%70,3) katılım göstermektedir. *Çok küçük bir bölüm* (%16,1) öğrenci ise önermeye katılmamıştır. Bu bulgular bir önceki anket maddesi ile birlikte değerlendirildiğinde, renk ve şekil uyumu gösteren internet sayfasının kullanım kolaylığı sağlama noktasına olumlu etki ettiğini göstermektedir.

“Dersler üniteler halinde e-kitapçık olarak internet sayfasında yayınlanmaktadır” maddesine öğrencilerin *büyük çoğunluğu* (%70,7) katılım göstermektedir. *Çok küçük bir bölüm* öğrenci (%17,5) ise önermeye katılmazken *çok küçük bir bölüm* (%11,8) öğrenci kararsız kalmıştır. “Ders içerikleri yazılı metinler şeklindeki ders notları olarak düzenlenmektedir” önermesine de yarıdan oldukça çok (%65,1) öğrenci katılma durumu gösterirken *çok küçük bir bölüm* (%19,1) öğrenci katılmama durumu göstermektedir. Yine *çok küçük bir bölüm* (%15,7) öğrenci kararsız kalmıştır.

4.1.2.2. İçeriğe İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları

Öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin yapılandırılmamış görüşme verileri “İçerik” teması altında oluşturulan alt temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’de verilmektedir.

Tablo 14. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan İçeriğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: İÇERİK		
A. Öğretim Tasarımı		
1. Açıklamalar yetersiz	27	71
2. Sıkıcı	17	45
3. Karmaşık	16	42
4. Örnekler yetersiz	16	42
5. Görseller yetersiz	16	42
6. Yardımcı kaynaklar yok	12	32
7. Eski	9	24
8. Çalışma takvimi yok	8	21
9. Sözlük yok	6	16
B. İçerik Düzenleme İlkeleri		
10. Anlaşılır	15	39
11. Kolaydan zora	14	37
12. Hedeflerle uyumlu	11	29
13. Ön bilgilerle uyumlu	8	21
14. İlgi çekici ve güncel	6	16

Tablo 14’de, öğrencilerin içeriğe ilişkin görüşleri iki alt tema altında gruplanmaktadır. İlk alt temada, öğretim tasarımı ile ilgili öğrenci görüşleri; ikinci alt temada ise, içerik düzenleme ilkelerine göre öğrenci görüşleri kodlanmıştır. Buna göre, öğretim tasarımında öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%71) vurguladıkları konu açıklamaların yetersiz olduğudur. Öğrencilerin yarıya yakını (%45) öğretim tasarımını sıkıcı bulurken, %42’si karmaşık bulmaktadır. Öğretim tasarımında yer alan örnekler ve görseller ise öğrencilerin yarısından biraz azı (%42) tarafından yetersiz bulunmaktadır. Öğrencilerin %32’si tarafından yardımcı kaynakların öğretim tasarımı içerisinde yer almadığı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin %24’ü tarafından öğretim tasarımının eski olduğu belirtilmiştir. Öğretim tasarımı içerisinde çalışma takvimi bulunmadığını belirten öğrencilerin oranı %21, sözlüğün bulunmadığını belirten öğrencilerin oranı ise %16’dır.

İçerik düzenleme ilkeleri açısından, içeriğin anlaşılır olması ilkesine uygun olarak geliştirildiğini düşünen öğrencilerin oranı %39'dur. Öğrencilerin %37'si içeriğin kolaydan zora doğru düzenlendiğini ifade etmektedir. İçeriğin hedeflerle uyumlu olduğu yönde görüş bildiren öğrenciler ise %29 oranındadır. İçeriğin ön bilgileri ile uyumlu olduğunu öğrencilerin sadece çok küçük bir bölümü (%21) düşünürken; öğrencilerin %16'sı içeriğin ilgi çekici ve güncel olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin, ders içeriklerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö1 : “Dersleri anlamakta zorluk çekiyorum çünkü çok fazla yabancı kelime var, karmaşık geliyor bana”

Ö3 : “Dersler zor geliyor çünkü ben meslek lisesinden gelmiyorum, bu konuları ilk kez görüyorum. Hocam ben EA öğrencisiydim 3 yıldan beri kimya görmüyorum. Mesela kimyadan çeşitli elementler yazıyor (CACI gibi) ben bunun ne anlama geldiğini zor buluyorum, sözlük verilmeli”

Ö4 : “Metin dosyaları çok yetersiz, açıklamalar yok, dersler ilgimi çekmiyor, sadece sınavlar için hazırlanıyorum”

Ö5 : “Teknik gelişiyo da hocalar gelişiyomu ki, geçensene ki eski konular aynen devam

Ö13 : “Aynı düşünüyorum (dersler sıkıcı, gereksiz şeylerle dolu). Ayrıca örnekler de az ve yetersiz. (Animasyon simülasyon) bende görmedim

Ö14: “Ders konuları ile ders amaçlar uyumlu, bu konuların bazılarını önceden de biliyordum”

Ö16: “Animasyon simülasyon görmedim. Şekiller bile yetersiz ki uygulama anlatılan derste. Bari başka kaynak verilseydi”

Ö16: “Bazı dersler zor gerçekten ama bazılarını daha iyi anlıyorum, değişiyor yani”

Ö17: “Bence dersler kolay da sorular bi acayip, anlaşılımyone yazdıkları. Bide ders anlatılmıyo zaten, anca metin yükleniye. Çalışma takvimi yayınlandı, üniteler kaymış ama sanki. Normalde takvimde farklı görünüyor.”

Ö33 : “bazı dersler eğlenceli geçiyor hocanın çok ilginç örnekleri oluyor”

4.1.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir.

4.1.3.1. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Anketinden Elde Edilen

Bulgular

Tablo 15’de “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi’nin öğrenme öğretme süreci ile ilgili bölümündeki anket maddelerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 15. Öğrenci Anketinde Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
23. Dönem başında, internet-tabanlı bir eğitim programında derslerin nasıl işleneceği konusunda bilgi verilmektedir.	288	57,4	84	16,7	130	25,9
24. Kendi kendine öğrenme konusunda bilgi verilmektedir	169	33,7	120	23,9	213	42,4
25. İlgi duyan öğrenciler için e-sesli kitap gibi hizmetler sunulmaktadır	155	30,9	130	25,9	217	43,2
26. Derslere olan güdülenmemizi arttırıcı ödüller ve yarışmalar gibi uygulamalar yapılmaktadır	54	10,8	86	17,1	362	72,1
27. Grup çalışmaları teşvik edilerek arkadaşlarımızla birlikte çalışmamız sağlanmaktadır	116	23,1	101	20,1	285	56,8
28. İnternet sayfasında, teorik bilgileri çeşitli animasyon ve	125	24,9	138	27,5	239	47,6

simülasyonlarla uygulama olanağı bulunmaktadır.						
29. Dersler çoğunlukla öğretim elemanı tarafından konferans biçiminde sunulmaktadır.	182	36,3	110	21,9	210	41,8
30. Derslerin işlenişinde öğrencilerle görüş alışverişinde bulunulmaktadır	191	38	118	23,5	193	38,4
31. Derslerde grafik, şema, tablo ve benzeri materyaller kullanılmaktadır	303	60,4	85	16,9	114	22,7
32. Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir	153	30,5	125	24,9	224	44,6
33 Her derse ait sohbet saatleri bulunmaktadır	359	71,5	70	13,9	73	14,5
34. Dersler çevrimiçi olarak sanal sınıflarda takip edilebilmektedir	287	57,2	87	17,3	128	25,5
35.Dersler videolarla desteklenmektedir	266	53	117	23,3	119	23,7
36. İçeriğin videolarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılmalıdır	344	68,5	93	18,5	65	12,9
37. İçeriğin animasyonlarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılmalıdır	341	67,9	101	20,1	60	12
38. Derslerin öğretim elemanlarıyla düzenli iletişim kurulabilmektedir	145	28,9	139	27,7	218	43,4
39 Derslerde ödev ve proje hazırlama çalışmaları yapılmaktadır	367	73,1	67	13,3	68	13,5

Tablo 15 incelendiğinde, öğrenciler “Dönem başında, internet-tabanlı bir eğitim programında derslerin nasıl işleneceği konusunda bilgi verilmektedir.” önermesine öğrencilerin *çoğunluğa yakını* (%57,4) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%16,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,9) ise katılmamaktadır. Kendi kendine öğrenme konusunda bilgi verilmektedir“ önermesine yarıdan oldukça az oranda (%33,7) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%42,4) ise bu maddeye katılmamaktadır. “İlgi duyan öğrenciler için e-sesli kitap gibi hizmetler sunulmaktadır” önermesine öğrenciler yarıdan oldukça az (%30,9) oranda katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%43,2) ise bu maddeye katılmamaktadır. Araştırma bulgularına göre e-sesli kitap uygulamaları yeterli bulunmamaktadır.

“Derslere olan güdülenmemizi arttırıcı ödüller ve yarışmalar gibi uygulamalar yapılmaktadır” maddesinde öğrencilerin *çok küçük bölümü* (%10,8) katılım göstermekte iken *büyük çoğunluğu* (%72,1) güdülenmeyi arttırıcı çalışmaların uygulanmadığı görüşündedir. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%17,1) kararsız kalmıştır. “Grup çalışmaları teşvik edilerek arkadaşlarımızla birlikte çalışmamız sağlanmaktadır” maddesinde öğrencilerin *çok küçük bölümü* (%23,1) katılım göstermektedir. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%20,1) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası ise (%56,8) bu maddeye katılmamaktadır. Bulgular doğrultusunda öğrencilerin grup çalışmalarına teşvik edici çalışmalarda bulunmadıkları anlaşılmaktadır.

“İnternet sayfasında, teorik bilgileri çeşitli animasyon ve simülasyonlarla uygulama olanağı bulunmaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%24,9) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%27,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%47,6) ise katılmamaktadır. “Dersler çoğunlukla öğretim elemanı tarafından konferans biçiminde sunulmaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (36,3) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%21,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%41,8) ise katılmamaktadır. “Derslerin işlenişinde öğrencilerle görüş alışverişinde bulunulmaktadır” maddesine öğrencilerin yarıya yakını (%38,8) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23,5) kararsız kalmıştır. Yine öğrencilerin yarıya yakını (%38,4) katılmamaktadır. “Derslerde grafik, şema, tablo ve benzeri materyaller kullanılmaktadır” anket maddesine öğrencilerin *çoğunluğu* (%60,4) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%16,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%22,7) ise katılmamaktadır.

“Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir” maddesinde öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* katılma durumu göstermektedir. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%24,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%44,6) ise bu maddeye katılmamaktadır. Derslerin işlenişinde sohbet saatlerinin olup olmadığı “Her derse ait sohbet saatleri bulunmaktadır” maddesi ile değerlendirilmiştir. Öğrenciler bu maddeye büyük çoğunlukta (%71,5) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%13,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yalnızca *çok küçük bir bölümü* (%14,5) bu maddeye katılmamaktadır. “Dersler çevrimiçi olarak sanal sınıflarda takip edilebilmektedir” maddesine öğrencilerin *çoğunluğa yakını* (%57,2) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%17,3) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,5) ise katılmamaktadır.

”Dersler videolarla desteklenmektedir” maddesine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (%53) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23,3) kararsız kalmıştır. *Çok küçük bir bölüm* (%23,7) öğrenci ise katılmamaktadır. “İçeriğin videolarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılmaktadır” maddesine öğrencilerin yarıdan oldukça fazlası (%68,5) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%18,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%12,9) ise katılmamaktadır. “İçeriğin animasyonlarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılmaktadır” maddesine öğrencilerin yarıdan oldukça fazlası (%67,9) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%20,1) kararsız kalmış ve yine küçük bir bölümü (%12) anket maddesine katılmamaktadır.

“Derslerin öğretim elemanlarıyla düzenli iletişim kurulabilmektedir” maddesine öğrencilerin yalnızca *çok küçük bir bölümü* (%28,9) bu maddeye katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%27,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını (%43,4) ise katılmamaktadır. “Derslerde ödev ve proje hazırlama çalışmaları

yapılmaktadır” maddesine öğrencilerin *büyük çoğunluğu* (%73,1) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%13,3) kararsız kalmıştır. *Çok küçük bir bölüm* (%13,5) öğrenci ise katılmamaktadır.

4.1.3.2. Ders İşleme Sürecine İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programındaki Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Öğrenme Öğretme Süreci		
A. Öğretim yöntemleri ve materyal		
1.Sisteme metin dosyalarını yükleme	23	61
2.video çekimleri /canlandırma/benzetim	18	47
3.Soru-cevap	16	42
4.Araştırma	16	42
5.Sanal sınıf	4	11
B. Öğretim Tasarımı		
6.Sohbet saatleri verimsiz	28	74
7.Çalışma takvimi belirsiz	18	47
8. Uygulamalar yetersiz	17	45
C. Öğretim Elemanı Özellikleri		
9.İlgisiz	29	76
10.Plansız	17	45
D. Dönüt-Düzeltilme-İpucu		
11.Geri bildirim yetersiz	31	82
12.Pekiştiriciler yetersiz	26	68
13.Güdülenme zayıf	24	63

Tablo 16 incelendiğinde, ders işleme süreci üç alt tema altında kodlanmıştır. Öğretim yöntemleri ve materyal alt teması altındaki kodlamalara bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğunun (%61) en fazla kullanıldığını düşündükleri durum, sisteme metin dosyalarının yüklenmesidir. Öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemi ve tekniği olarak en

çok vurguladıkları %47 oranında video çekimleri, canlandırma ve benzetimdir. Bunların yanında, öğrencilerin %16'sı soru cevap ve araştırma yöntemlerinin de kullanıldığını ifade etmiştir. Sanal sınıflarda ders işlendiğini düşünen öğrenciler ise %11 oranındadır.

Öğretim tasarımı alt temasına bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğu (%74) düzenlenen sohbet saatlerinin verimsiz olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin %47'si ders çalışma takviminin belirsiz olduğunu düşünmektedir. Öğretim tasarımı içerisinde uygulama yapma olanağını yetersiz bulan öğrencilerin oranı ise %45'dir.

Öğretim elemanları özellikleri alt temasında, öğrenciler öğretim elemanlarını büyük çoğunlukla (%76) ilgisiz olarak değerlendirmektedir. Ayrıca öğrencilerin yarıya yakını (%45) öğretim elemanlarının plansız hareket ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Geribildirim-düzeltilme-ıpuucu alt temasında, öğrenciler büyük çoğunlukla (%82) geri bildirimlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (%68) pekiştirilmediğini vurgularken, benzer şekilde öğrencilerin çoğunluğu (%63) derslere olan güdülenmelerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin, öğrenme- öğretim sürecine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö 34: “hocam başka uzaktan eğitimliler de canlı canlı ders anlatırken ben hala video dinlemek bi yerden sonra sıkıyor, soru bile soramıyoruz, hep yazılı dosyalar yükleniyor”

Ö 37: “.....dersinde hoca araştırmamızı istemişti, pek bişi bulamadım, yaptık bişeyler internetten, aslında diğer ödevde çok uğraşmıştım, iyi de olmuştu galiba ama hoca bişi demedi ki hocam”

Ö 13: “dersleri sisteme yüklüyorlar sadece, hiçbir şey açıklanmıyor, kendi kendimize takılıyoruz, bi şeye iyi yaptın diyen de yok”

Ö 24: “Öğrendiklerimizi uygulayamıyoruz, onun için de aklımda kalmıyor, motive olamıyoruz hocam, mesela sanal sınıflar neden yok”

Ö8 : “sohbet saatlerinde soru sormuyoruz, o kadar çalışma yapıyoruz iyi mi yaptık kötü mü bilgi veren yok, sohbet saatlerine düzenli gelen hoca çok az, bizimle hiç ilgilenmiyorlar”

Ö12 : “Sohbet saatleri çalışanlar düşünülerek geç saatlerde ya da hafta sonu olmalı, aksi halde katılamıyoruz, motivasyonumuz da düşüyor haliyle, öğretmenler programları nasıl planlıyorlar anlamıyorum”

Ö33 : “daha çok video, animasyon olmalı, o zaman daha iyi anlayabiliyorum”

Ö 7: “Sadece.... Hoca bizimle ilgileniyor, mesajlara yanıt veriyor, diğerleri soruları da cevaplandırmıyor, ders izleme ve değerlendirmeler gözüküyor, hangi hafta hangi konu belli değil”

4.1.4. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Değerlendirme çalışmaları öğrencilerin, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını, hedeflere ulaşma derecelerini ortaya koymak için yapılmaktadır. Bu bölümde uzaktan eğitimde değerlendirme boyutunda yer alan öğeler üzerinden hazırlanan anket maddeleri ve öğrenci görüşmeleri ile elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1.4.1. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Anketinden Elde

Edilen Bulgular

Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketinde bu konuya ilişkin 16 madde yer almaktadır. Bu maddelere göre elde edilen bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Öğrenci Anketinde Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Değerlendirme etkinliklerine ilişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
40. Dönem başında, öğrenim göreceğimiz derslere ilişkin ön bilgilerimiz ortaya konulmuştur.	194	38,6	114	22,7	194	38,6
41. Ödev ve projelerin değerlendirilmesi eksik bilgilerimizi tamamlamaya yöneliktir.	176	35,1	143	28,5	183	36,5
42. Sınav soruları hedeflerle uyumludur	205	40,8	130	25,9	167	33,3
43. Sınav soruları konularla uyumludur	266	53	119	23,7	117	23,3
44. Sınav soruları açıktır/anlaşılırdır	210	41,8	148	29,5	144	28,7
45. Sınavlar, görünce tanıma, sorunca söyleme türünde bilgi gerektiren sorulardan oluşmaktadır.	215	42,8	152	30,3	135	26,9
46. Sınav soruları bilgilerimizin özetlenmesini, ana fikrin bulunmasını, var olan bilgilerden hareketle eksik veya yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır.	194	38,6	159	31,7	149	29,7
47. Sınav soruları, bilgileri oluşturan öğeleri ayırmamızı ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmamızı sağlamaktadır	208	41,4	148	29,5	146	29,1
48 Sınav soruları, derslerde hiç karşılaşmadığımız sorunları çözmemizi ve sorunların çözümleri ile ilgili yöntemler bulmamızı sağlamaktadır	165	32,9	149	29,7	188	37,5
49 Sınav soruları, bir araştırmacı gibi denenceler ortaya atmamızı, bu denenceleri test etmemizi ve var olan problemi buna göre çözmemizi sağlamaktadır	165	32,9	169	33,7	168	33,5
50. Sınav soruları, yepyeni buluşlar yapmamızı, özgün, fikirler ortaya atmamızı sağlamaktadır.	124	24,7	136	27,1	242	48,2
51. Sınav sorularında verilen yanıtlara bakılarak kaç puan alınabileceği önceden kestirilebilmektedir.	177	35,3	143	28,5	182	36,3
52. Derslere olan devamlılığımızın (online katılım ya da internet sayfası ziyareti) belirlenmesi için bireysel çizelgelerimiz oluşturulmaktadır.	174	34,7	152	30,3	176	35,1
53. Kendi kendimizi değerlendirme (öz değerlendirme) yapabilmemiz sağlanmaktadır	177	35,3	140	27,9	185	36,9
54. Arkadaşlarımız arasında birbirimizi değerlendirebilme (akran değerlendirme) olanağı sağlanmaktadır.	98	19,5	140	27,9	264	52,6
55 Değerlendirme sonucunda, diğer öğrenciler arasında nerede olduğumuz görülmektedir.	112	22,3	158	31,5	232	46,2
56 Çevrimiçi kısa sınavlar (deneme sınavları) uygulanmaktadır	122	24,3	125	24,9	255	50,8

Tablo 17 incelendiğinde görülmektedir ki “Dönem başında, öğrenim göreceğimiz derslere ilişkin ön bilgilerimiz tespit edilmiştir” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%38,6) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%22,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%38,6) katılmamaktadır. “Ödev ve projelerin değerlendirilmesi eksik bilgilerimizi tamamlamaya yöneliktir” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (% 35,1) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%28,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (% 36,5) katılmamaktadır.

“Sınav soruları hedeflerle uyumludur” maddesine öğrencilerin yarıya yakını (%40,8) katılmakta iken öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (% 33,3) katılmamaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (% 25,9) kararsız kalmıştır. “Sınav soruları konularla uyumludur” maddesine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (% 53) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise (%23,3) katılmamaktadır. “Sınav soruları açıktır/anlaşılırdır” maddesine öğrencilerin yarıya yakını (%41,8) katılmakta iken öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise (%28,7) katılmamaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%29,5) kararsız kalmıştır.

“Sınavlar, görünce tanıma, sorunca söyleme türünde bilgi gerektiren sorulardan oluşmaktadır” maddesine öğrencilerin yarıya yakını (%42,8) katılmaktadır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%30,3) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise (%26,9) katılmamaktadır. “Sınav soruları bilgilerimizin özetlenmesini, ana fikrin bulunmasını, var olan bilgilerden hareketle eksik veya yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%38,6) katılmaktadır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%31,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise (%29,7) katılmamaktadır. “Sınav soruları, bilgileri oluşturan öğeleri ayırmamızı ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmamızı sağlamaktadır” maddesine

öğrencilerin yarıya yakını (%41,4) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%29,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* ise (%29,1) katılmamaktadır. “Sınav soruları, derslerde hiç karşılaşmadığımız sorunları çözmemizi ve sorunların çözümleri ile ilgili yöntemler bulmamızı sağlamaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%32,9) katılmakta iken *yarıdan oldukça azı* ise (%37,5) katılmamaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%29,7) kararsız kalmıştır. “Sınav soruları, bir araştırmacı gibi denenceler ortaya atmamızı, bu denenceleri test etmemizi ve var olan problemi buna göre çözmemizi sağlamaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%32,9) katılmaktadır ve *yarıdan oldukça azı* ise (%33,5) katılmamaktadır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%33,7) kararsız kalmıştır. “Sınav soruları, yepyeni buluşlar yapmamızı, özgün, fikirler ortaya atmamızı sağlamaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%24,7) katılmakta iken *yaklaşık yarısı* (%48,2) katılmamaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%27,1) kararsız kalmıştır.

“Sınav sorularında verilen yanıtlara bakılarak kaç puan alınabileceği önceden kestirilebilmektedir” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%35,3) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%28,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%36,3) katılmamaktadır. “ Derslere olan devamlılığımızın (online katılım ya da internet sayfası ziyareti) belirlenmesi için bireysel çizelgelerimiz oluşturulmaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%34,7) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%30,3) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%35,1) katılmamaktadır.

“Kendi kendimizi değerlendirme (öz değerlendirme) yapabilmemiz sağlanmaktadır” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%35,3) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%27,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan*

oldukça azı ise (%36,9) katılmamaktadır. “Arkadaşlarımız arasında birbirimizi değerlendirebilme (akran değerlendirme) olanağı sağlanmaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%19,5) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%27,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%52,6) katılmamaktadır. “Değerlendirme sonucunda, diğer öğrenciler arasında katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%31,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını ise (%46,2) katılmamaktadır. “Çevrimiçi kısa sınavlar (deneme sınavları) uygulanmaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%24,3) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%24,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%50,8) katılmamaktadır.

4.1.4.2. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme

Bulguları

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen “değerlendirme-sınavlar” temasına ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 18. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Sınavlar		
B. Zorluk /Anlaşılabilirlik		
1.Zor / anlaşılmaz	23	61
C. İç Tutarlılık		
2.Tutarsız /hatalı	21	55
3.Hedeflerle uyumsuz	17	45
D. Açıklık		
4.Cevaplar yok	16	42
5.Soruların kapsamı belirsiz	14	37
6.Puanlama sistemi belirsiz	8	21
E. Soru Tipleri		
7.Çoktan seçmeli	33	87

Tablo 18 incelendiğinde, öğrencilerin değerlendirme etkinliklerinde yer alan sınavlara ilişkin görüşleri kodlanmaktadır. Öğrencilerin %87'sine göre sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Zorluk alt temasına göre sınavlar öğrencilerin çoğunluğuna (%61) zor ve anlaşılmaz gelmektedir. İç tutarlılık açısından sınavlar değerlendirildiğinde ise öğrencilerin %55'i sınav sorularını tutarsız ve hatalı bulmaktadır. Öğrencilerin %45'i de sınav soruları ile hedeflerin uyumsuz olduğunu ifade etmektedir. Sınavların açıklığı alt temasında ise, öğrencilerin %42'si soruların cevaplarının verilmediğini, %21'i de puanlama sisteminin belirsiz olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin %37'si de sınavların kapsamının da belirsiz olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin, değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö 9: “Soruların kolay olması gerekir çünkü biz normal eğitim almıyoruz ama zor baya”

Ö 5: “Sınav sorularının sistemdeki bilgilerle alakası yok, sorular çok genel, oysaki biz tüm üniteleri işlemedik, hatalı sorular çıkıyor, puanımız gidiyor ya sınav sorularında ya da sisteme yükledikleri yanıtlarda sorun var, birbirleriyle uymuyorlar”

Ö31: “Sınavda ne yaptık hiç bilmiyoruz, nerde hatam var onu da anlamıyorum çünkü soru ve yanıtlara bakamıyoruz”

Ö 19: “Vizelere 1 ay kaldı ve biz daha bazı derslerimizden nereye kadar sorumluyuz hala bilmiyoruz”

Ö16 : “Bu sınavlar neyi ölçüyor anlamıyorum, haksız bir sistem bu tamamen”

Ö 22: “Aslında hep test olması normal, yazılı sınav yapılamaz ki, ama zor oluyo sorular, hiç derslere göre değil, biz zaten öğrenemiyoruz bir şey”

4.1.5. Destek Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Destek etkinlikler, eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleşmesinde öğrencilerin gereksinim duydukları alanlarda sağlanan rehberlik, danışmanlık gibi etkinlikleri içermektedir. Destek etkinlikler öğrencilerin kayıtlı oldukları programa uyum süreçlerini düzenleyen etkinliklerdir.

4.1.5.1. Destek Etkinliklere İlişkin Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin destek etkinlikler hakkındaki görüşlerini alabilmek amacıyla “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” içerisinde 10 madde düzenlenmiştir. Bu bölümde bu maddelere ilişkin bulgular Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. Öğrenci Anketinde Destek Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Destek Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
57. E-Danışmanlık hizmeti dersler hakkındaki sorularımızı ders danışmanına sorabilmemizi sağlamaktadır.	189	37,6	125	24,9	188	37,5
58 Danışmanlık hizmetleri uzaktan eğitime uyum sağlamamızı kolaylaştırmaktadır	200	39,8	114	22,7	188	37,5
59. Yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetleri, sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarımızın çözümünü kolaylaştırmada yeterlidir.	170	33,9	113	22,5	219	43,6
60. Öğrenci işlerine kolaylıkla ulaşılabilir.	246	49	89	17,7	167	33,3
61. Okul sekreteri sorunlarımızla ilgilenmektedir.	210	41,8	131	26,1	161	32,1
62. Rehberlik hizmetleri ile öğrenme yaşantımızdaki sorunları ortaya koyma olanağımız bulunmaktadır.	133	26,5	152	30,3	217	43,2
63. Öğrencilerin birbirleriyle internet tabanı üzerinden iletişime geçebilecekleri etkinlikler düzenlenmektedir.	187	37,2	131	26,1	184	36,7
64.Dönem içerisinde öğretim elemanlarıyla sorunlarımız çerçevesinde görüş alışverişinde bulunabilmemiz için zaman planı düzenlenmektedir	156	31,1	120	23,9	226	45
65 Öğretim elemanları öğrencilere karşı ilgilidir	190	37,8	128	25,5	184	36,7
66. İdarecilerle iletişime geçebilme olanağımız bulunmaktadır.	164	32,7	145	28,9	193	38,4

Tablo 19'a göre; "Yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetleri, sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarımızın çözümünü kolaylaştırmada yeterlidir" maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%33,9) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%22,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını ise (%43,6) katılmamaktadır. "Öğrenci işlerine kolaylıkla ulaşılabilir" maddesine öğrencilerin *yaklaşık yarısı* (49) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%17,7) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%33,3) katılmamaktadır. "Okul sekreteri sorunlarımızla ilgilenmektedir" maddesine öğrencilerin yarıya yakını (%41,8) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%26,1) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%32,1) katılmamaktadır.

"Rehberlik hizmetleri ile öğrenme yaşantımızdaki sorunları ortaya koyma olanağımız bulunmaktadır" maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%37,3) katılmaktadır Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%30,3) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%36,7) katılmamaktadır. "Öğrencilerin birbirleriyle internet tabanı üzerinden iletişime geçebilecekleri etkinlikler düzenlenmektedir" maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%31,1) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%26,1) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını ise (%45) katılmamaktadır. "Dönem içerisinde öğretim elemanlarıyla sorunlarımız çerçevesinde görüş alışverişinde bulunabilmemiz için zaman planı düzenlenmektedir" maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (37,8) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%23,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%36,7) katılmamaktadır. "Öğretim elemanları öğrencilere karşı ilgilidir" maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%32,7) katılmaktadır Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* ise (%38,4) katılmamaktadır. "İdarecilerle iletişime geçebilme

olanağımız bulunmaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%26,5) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%28,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yarıya yakını ise (%43,2) katılmamaktadır.

4.1.5.2. Destek Etkinliklere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen “destek etkinlikler” temasına ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 20. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Destek Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Destek Etkinlikler		
A. Destek Almak İçin Başvurulan Kaynaklar		
1.Danışman / öğretmen	24	63
2.Sekreter / yardım masası	17	45
3.Yönetim / rektörlük	6	16
B. Destek Almaya Gereksinim Duyulan Alanlar		
4.Eğitim öğretim yönergeleri (ders geçme / yaz okulu /mezuniyet/staj)	26	68
5.Mesleki yönlendirme	19	50
6.Psikolojik sorunlar	14	37
7.Teknik donanım	8	21

Tablo 20 incelendiğinde, destek etkinlikler teması altında iki alt tema görülmektedir. Birinci alt temada öğrencilerin destek almak için başvurdukları kaynaklar, ikinci alt temada ise, destek almaya gereksinim duyulan alanlar kodlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin destek almak için başvurdukları kaynaklar arasında ilk sırada %63 ile danışman öğretmen ve diğer öğretmenler gelmektedir. Öğrencilerin %45’i ise, destek almak için okul sekreterine ve yardım masasına başvurmaktadır. Öğrencilerin çok küçük bir bölümü de (%16) sorunlarını yönetime / rektörlüğe bildirerek destek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin desteğe gereksinim duydukları alanların başında ise %68 ile eğitim öğretim yönergeleri gelmektedir. Bu

yönergeler kapsamında, ders geçme, yaz okulu, mezuniyet, staj konularında destek alma ihtiyacı duyulmaktadır. Öğrencilerin destek ihtiyacı duydukları diğer konular %37 oranında psikolojik sorunlar, %21 oranında ise teknik donanım konularıdır.

Öğrencilerin destek etkinliklerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö34 : “Mezun olmak için staj yapmak gerekiyormuş ancak bu nu nasıl yapacağımı anlamadım, kaç saat olmalı, nerede yapılacak mesela, yardım masasına yazdım, hocalara da sordum”

Ö9: “Hangi sorunumu kiminle konuşmalıyım bilmiyorum, yardım masasına ulaşamıyorum gibi rektörlüğe yazacağım sonunda”

Ö37 : “Okuldan mezun olma şartlarını tam olarak anlayamıyorum Mezun olunca alacağım diploma her yerde geçerli olacak mı yoksa uzaktan eğitim olunca sayılmıyor mu?”

Ö12:“hocam zaten birçok sorunumuz var bir de buradakilerle uğraşamıyoruz..... iş arıyorum bu arada, acaba nerelere başvurabilirim bilen varmı.....Hocam rehberlik dersi psikolojik danışma dersi mi”

Ö22 : “Yaz okulu olacak mı, neye göre belirlenecek? Kaç kredi almazsak dönem uzar? Kaldığımız dersleri nasıl geçeceğiz”

Ö 24: “Uzaktan eğitim ikinci bir diploma almamı sağlayacak, bunu çok önemli ancak uygulamaları beğenmiyorum. Bu sistemden çok sıkıldım, huzursuzum, hocam siz psikolojik danışmanlık da yapıyor musunuz”

Ö34:“Bilgisayar ve internet bağlantım yeterli değil, sistemi takip edemiyorum”

4.1.6. Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uzaktan eğitimde örgün eğitime göre sosyal etkinliklerin yoğunluğu ve biçimi de farklılık göstermektedir. Öğrencilerin fiziksel açıdan birliktelik gösterebilecekleri sosyal etkinlikler ve üniversite öğrencisi olma bilincini geliştirici sosyal etkinlikler eğitim programının önemli öğelerindedir.

4.1.6.1. Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğrenci Anketinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” anketinde yer alan 6 maddeye ait bulgular Tablo 21’ de verilmektedir.

Tablo 21. Öğrenci Anketinde Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=502)

Sosyal Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
67. Öğretim üyeleri ve arkadaşlarımızla yüz yüze tanışabilmemizi sağlayacak etkinlikler düzenlenmektedir	127	25,3	115	22,9	260	51,8
68. Grup yemekleri, grup gezileri, piknik vb. toplantılar düzenlenmektedir	84	16,7	103	20,5	315	62,7
69. Üniversitemizin merkez kampüsündeki tesislerden nasıl yararlanabileceğimize dair tanıtıcı yönlendirme hizmetleri düzenlenmektedir	107	21,3	100	19,9	295	58,8
70. Kayıtlı olduğumuz uzaktan eğitim programı sosyalleşmemiz konusunda fayda sağlamaktadır.	131	26,1	106	21,1	265	52,8
71. Öğretim elemanları ve arkadaşlarımızla birlikte sınıf bilinci oluşturulmaktadır	128	25,5	128	25,5	246	49
72. Mezuniyet töreninde cüppe giyerek tören geçidine katılmamız önemlidir.	160	31,9	245	48,8	97	19,3

Tablo 21’e göre, “Öğretim üyeleri ve arkadaşlarımızla yüz yüze tanışabilmemizi sağlayacak etkinlikler düzenlenmektedir” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,3) oranında katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%22,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%51,8) katılmamaktadır. “Grup yemekleri, grup gezileri, piknik vb. toplantılar düzenlenmektedir” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%16,7) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok*

küçük bir bölümü (%20,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çoğunluğu* ise (%62,7) katılmamaktadır. “Üniversitemizin merkez kampüsündeki tesislerden nasıl yararlanabileceğimize dair tanıtıcı yönlendirme hizmetleri düzenlenmektedir” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%21,3) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%19,9) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *çoğunluğa yakını* ise (%58,8) katılmamaktadır. “Kayıtlı olduğumuz uzaktan eğitim programı sosyalleşmemiz konusunda fayda sağlamaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%26,1) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%21,1) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%52,8) katılmamaktadır.

“Öğretim elemanları ve arkadaşlarımızla birlikte sınıf bilinci oluşturulmaktadır” maddesine öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,5) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%25,5) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%49) katılmamaktadır. “Mezuniyet töreninde cüppe giyerek tören geçidine katılmamız önemlidir” maddesine öğrencilerin *yarıdan oldukça azı* (%31,9) katılmaktadır. Öğrencilerin *çok küçük bir bölümü* (%19,3) kararsız kalmıştır. Öğrencilerin *yaklaşık yarısı* ise (%48,8) katılmamaktadır.

4.1.6.2. Sosyal Etkinliklere İlişkin Yapılandırılmamış Görüşme Bulguları

Bu bölümde öğrencilerin uzaktan eğitim programlarında yer alan “Sosyal Etkinlikler” temasına ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmektedir.

Tablo 22. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=38)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Sosyal Etkinlikler		
A. Sosyal Etkinlik Algısı		
1.Sosyal olamama	26	68
2.Önemli	24	63
3.Gereksiz	4	11
B. Sosyal Etkinlik Biçimleri		
4.Sosyal paylaşım siteleri (facebook / blog / forum / tartışma grupları)	32	84
5.Final sınavları	8	21
6.Mezuniyet töreni / yılsonu yemeği	8	21
7. Gezi-piknik-toplantı	3	8

Sosyal etkinlikler teması Tablo 22’de iki alt tema altında kodlanmıştır. Birinci alt tema öğrencilerin sosyal etkinlik algısını, ikinci alt tema ise öğrencilerin sosyal etkinlik biçimlerini ortaya koyan kodlamalardan oluşmaktadır. Birinci alt tema incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin %68’i sosyal olamayacaklarını düşünmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu (%68) tarafından ise sosyal etkinliklerin önemli olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin % 11 ‘i ise sosyal etkinlikleri gereksiz olarak görmektedir.

İkinci alt temada öğrencilerin sosyal etkinlik biçimleri kodlanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%84) için sosyalleşme sosyal paylaşım sitelerinde (facebook / blog / forum / tartışma grupları) gerçekleşmektedir. Bunun dışında, öğrencilerin %21’i final sınavlarında, mezuniyet törenlerinde ve yılsonu yemeğinde sosyal etkileşim içerisine girdiklerini ifade etmektedir. Öğrencilerin yalnızca %8’i gezi, piknik, toplantı türünden sosyal etkinliklerde bulduklarını belirtmektedir.

Öğrencilerin, sosyal etkinliklere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

Ö7: “Fırsat olsa hocaları tanımak isterdim. Aslında okul aktiviteler düzenlese katılmak isterim ama çoğumuz gelemeyiz”

Ö11: “Üniversite öğrencisi gibi olamıyoruz bu sistemde, üniversiteyle alakamız yok, sadece finallerde ve mezuniyette iki gün görüyorum hocam facede eklesem kabul ediyormusunuz, bazı hocalar etmiyorda”

Ö23 : “sosyal paylaşım siteleri de olmasa sosyallik namına bir şey yapmıyoruz”

Ö 16: “Şu okulu bitireyim de kimseyle tanışmasam da olur, final sınavına bile gelmesek ne kadar iyi olurdu”

Ö22: “Hocam mersin grubu piknik düşünüyoruz, gelirmisiniz ☺”

Ö 29: “çeşitli etkinliklere katılmak faydalı olurdu çünkü a sosyaliz ve bu ortamda sosyalleşmemiz de mümkün görünmüyor, oysaki ne kadar önemli”

Ö31: “arkadaşlar yılsonu yemeğine katılacak mısınız,hoca düzenliyormuş, hocam siz de gelecekmisiniz”

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programda; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin olarak *cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bir işte çalışma durumu* değişkenlerine göre öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır? problemine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

4.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak bu bölümde, öğrencilerin hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Cinsiyet Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders Hedeflerine İlişkin Anket Maddeleri	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	erkek	350	0,88	,850	500	-1,579	,115
	kız	152	1,01	,890			
2	erkek	350	1,06	,869	500	-,146	,884
	kız	152	1,07	,869			
3	erkek	350	1,06	,865	500	1,636	,103
	kız	152	,92	,877			
4	erkek	350	,98	,874	500	1,453	,147
	kız	152	,86	,884			

Tablo 23’e göre öğrencilerin ders hedeflerine ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.1.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. Cinsiyet Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders İçeriklerine İlişkin Anket Maddeleri	cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
5	erkek	350	,78	,842	500	1,308	,191
	kız	152	,67	,794			
6	erkek	350	,67	,831	500	,817	,414
	kız	152	,60	,839			
7	erkek	350	,73	,813	500	-,068	,946
	kız	152	,73	,835			
8	erkek	350	1,12	,854	500	,340	,734
	kız	152	1,09	,816			
9	erkek	350	,91	,883	500	-,648	,517
	kız	152	,96	,887			
10	erkek	350	,90	,870	500	-1,067	,286
	kız	152	,99	,880			
11	erkek	350	,77	,859	500	2,534	,012*
	kız	152	,57	,785			
12	erkek	350	,78	,865	500	,877	,381
	kız	152	,71	,810			
13	erkek	350	,64	,822	500	-,106	,916
	kız	152	,65	,823			
14	erkek	350	,82	,782	500	-1,134	,257
	kız	152	,90	,832			
15	erkek	350	,58	,816	500	-1,285	,199
	kız	152	,69	,823			
16	erkek	350	,44	,718	500	-1,435	,152
	kız	152	,54	,787			
17	erkek	350	,89	,881	500	-,694	,488

	kız	152	,95	,893			
18	erkek	350	,76	,851	500	-,163	,870
	kız	152	,77	,839			
19	erkek	350	,48	,774	500	-1,435	,152
	kız	152	,59	,823			
20	erkek	350	,46	,739	500	1,583	,114
	kız	152	,35	,665			
21	erkek	350	,49	,785	500	1,022	,307
	kız	152	,41	,749			
22	erkek	350	,54	,799	500	,129	,898
	kız	152	,53	,788			

Tablo 24'e bakıldığında; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin görüşlerini ifade eden 11'inci maddede (Verilen örneklerle ders konuları (içerik) desteklenmektedir) kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p < .05$). Erkek öğrenciler ($X=0,77$; $S= 0,859$) verilen örnekleri kız öğrencilere ($X= 0,57$; $S= 0,785$) göre, içeriği daha fazla destekler nitelikte bulmaktadır. Anketteki diğer maddelerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.1.3.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili

Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrenme öğretme Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Öğrenme öğretme Sürecine İlişkin Anket Maddeleri	cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
23	erkek	350	,66	,839	500	-,888	,375
	kız	152	,73	,896			
24	erkek	350	1,10	,872	500	,818	,413
	kız	152	1,03	,860			
25	erkek	350	1,08	,846	500	-1,394	,164
	kız	152	1,20	,863			
26	erkek	350	1,60	,697	500	-,539	,590
	kız	152	1,63	,614			
27	erkek	350	1,33	,828	500	-,214	,831
	kız	152	1,34	,831			
28	erkek	350	1,21	,826	500	-,648	,517
	kız	152	1,26	,811			
29	erkek	350	1,06	,891	500	,382	,702
	kız	152	1,03	,864			
30	erkek	350	1,02	,874	500	,844	,399
	kız	152	,95	,879			
31	erkek	350	,66	,837	500	1,495	,135
	kız	152	,53	,812			
32	erkek	350	1,19	,848	500	2,209	,028*
	kız	152	1,01	,861			
33	erkek	350	,45	,750	500	,981	,327
	kız	152	,38	,689			
34	erkek	350	,70	,863	500	1,008	,314
	kız	152	,62	,828			
35	erkek	350	,74	,838	500	1,352	,177
	kız	152	,63	,794			
36	erkek	350	,46	,736	500	1,026	,305
	kız	152	,39	,652			
37	erkek	350	,42	,697	500	-,568	,570
	kız	152	,46	,699			
38	erkek	350	1,11	,835	500	-1,263	,207
	kız	152	1,21	,845			
39	erkek	350	,41	,728	500	,605	,545
	kız	152	,37	,688			

Tablo 25'e göre; öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'ndeki öğrenme öğretme sürecine ilişkin maddelerden sadece 32. maddede (Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir) cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Kız öğrenciler ($X=1,19$; $S= 0,848$) metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içeriklerini erkek öğrencilere göre ($X= 1,01$; $S= 0,861$) konunun anlaşılmasında daha yeterli bulmaktadır ($p<.05$). Anketteki diğer maddelerde ise kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.1.4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Anket Maddeleri	cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40	erkek	350	,97	,890	500	-,993	,321
	kız	152	1,05	,855			
41	erkek	350	1,00	,854	500	-,216	,829
	kız	152	1,02	,829			
42	erkek	350	,95	,871	500	1,188	,235
	kız	152	,85	,825			
43	erkek	350	,67	,816	500	-1,195	,232
	kız	152	,76	,833			
44	erkek	350	,87	,836	500	,236	,814
	kız	152	,85	,817			
45	erkek	350	,84	,824	500	-,026	,979
	kız	152	,84	,814			
46	erkek	350	,95	,833	500	1,939	,053
	kız	152	,80	,789			
47	erkek	350	,95	,839	500	3,170	,002*
	kız	152	,70	,787			
48	erkek	350	1,00	,832	500	-1,629	,104
	kız	152	1,13	,846			
49	erkek	350	,99	,827	500	-,368	,713
	kız	152	1,02	,788			
50	erkek	350	1,26	,813	500	1,388	,166
	kız	152	1,15	,838			
51	erkek	350	,99	,837	500	-,744	,457
	kız	152	1,05	,867			
52	erkek	350	,96	,826	500	-1,676	,094
	kız	152	1,09	,851			
53	erkek	350	,96	,845	500	-2,243	,026*
	kız	152	1,14	,848			
54	erkek	350	1,31	,789	500	-,587	,557
	kız	152	1,36	,768			
55	erkek	350	1,22	,788	500	-,571	,568
	kız	152	1,26	,805			
56	erkek	350	1,27	,827	500	,267	,790
	kız	152	1,25	,823			

Tablo 26'ya göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde değerlendirme etkinlikleriyle ilgili maddelerden 47. ve 53. maddelerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. Anketin 47. maddesinde (Sınav soruları, bilgileri oluşturan öğeleri ayırmamızı ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmamızı sağlamaktadır) erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Erkek öğrenciler, sınavlarda uygulama düzeyinde sınav sorularının hazırlandığını ($X = 0,95$; $S = 0,839$) kız öğrencilere göre ($X = 0,70$; $S = 0,787$) daha fazla düşünmektedir. 53. maddede (Kendi kendimizi değerlendirme (öz değerlendirme) yapabilmemiz sağlanmaktadır) ise kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Kız öğrenciler ($X = 1,14$; $S = 0,848$) öz değerlendirme yapabildiklerini erkek öğrencilere ($X = 0,96$; $S = 0,845$) göre daha fazla düşünmektedirler. Anketteki diğer maddelerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > .05$).

4.2.1.5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Destek etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Cinsiyet Değişkenine Göre Destek Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Destek Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
57	erkek	350	,94	,858	500	-1,943	,053
	kız	152	1,11	,880			
58	erkek	350	,96	,875	500	-,622	,534
	kız	152	1,01	,891			
59	erkek	350	1,10	,870	500	,204	,839

	kız	152	1,08	,891			
60	erkek	350	,83	,897	500	-,426	,671
	kız	152	,86	,889			
61	erkek	350	,92	,851	500	,814	,416
	kız	152	,85	,864			
62	erkek	350	1,22	,808	500	2,170	,031*
	kız	152	1,04	,832			
63	erkek	350	1,03	,864	500	1,480	,140
	kız	152	,90	,848			
64	erkek	350	1,11	,857	500	-1,105	,270
	kız	152	1,20	,871			
65	erkek	350	1,01	,856	500	,920	,358
	kız	152	,93	,881			
66	erkek	350	1,03	,845	500	-,948	,344
	kız	152	1,11	,834			

Tablo 27'ye göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'ndeki destek etkinliklere ilişkin maddelerden sadece 62. maddede (Rehberlik hizmetleri ile öğrenme yaşantımızdaki sorunları ortaya koyma olanağımız bulunmaktadır) cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Erkek öğrenciler ($X= 1,22$; $S= 0,808$) rehberlik hizmetleri ile öğrenme yaşantılarındaki sorunları, kız öğrencilerden ($X= 1,04$; $S= 0,832$) daha fazla ortaya koyabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir ($p<.05$). Anketteki diğer maddelerde ise kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

4.2.1.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili

Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Sosyal etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Cinsiyet Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Sosyal Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
67	erkek	350	1,28	,826	500	,611	,542
	kız	152	1,23	,864			
68	erkek	350	1,42	,785	500	-1,534	,126
	kız	152	1,53	,708			
69	erkek	350	1,36	,810	500	-,248	,805
	kız	152	1,38	,822			
70	erkek	350	1,27	,832	500	,409	,683
	kız	152	1,24	,883			
71	erkek	350	1,23	,834	500	,085	,932
	kız	152	1,23	,825			
72	erkek	350	,86	,689	500	-,699	,485
	kız	152	,90	,740			

Sosyal etkinliklere ilişkin olarak Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'ndeki ilgili maddelerde, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır ($p < .05$).

4.2.2. “Çalışma Durumu” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak bu bölümde, öğrencilerin hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin görüşlerinde çalışma durumu değişkenine göre madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.2.1. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders Hedeflerine İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	çalışıyor	400	,91	,878	500	-,399	,690
	çalışmıyor	102	,95	,836			
2	çalışıyor	400	1,05	,869	500	-,319	,750
	çalışmıyor	102	1,08	,868			
3	çalışıyor	400	1,02	,866	500	,056	,956
	çalışmıyor	102	1,01	,889			
4	çalışıyor	400	,94	,875	500	-,036	,972
	çalışmıyor	102	,95	,894			

Tablo 29’a göre öğrencilerin ders hedeflerine ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.2.2. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders İçeriklerine İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
5	çalışıyor	400	,73	,823	500	-,991	,322
	çalışmıyor	102	,82	,849			
6	çalışıyor	400	,64	,833	500	-,207	,836
	çalışmıyor	102	,66	,836			
7	çalışıyor	400	,71	,815	500	-,843	,400
	çalışmıyor	102	,79	,836			
8	çalışıyor	400	1,10	,852	500	-,608	,543
	çalışmıyor	102	1,15	,805			
9	çalışıyor	400	,90	,883	500	-1,295	,196
	çalışmıyor	102	1,02	,883			
10	çalışıyor	400	,92	,873	500	-,395	,693
	çalışmıyor	102	,96	,877			
11	çalışıyor	400	,70	,839	500	-,324	,746
	çalışmıyor	102	,73	,855			
12	çalışıyor	400	,74	,847	500	-,964	,335
	çalışmıyor	102	,83	,856			
13	çalışıyor	400	,65	,823	500	,382	,703
	çalışmıyor	102	,61	,821			
14	çalışıyor	400	,84	,801	500	-,090	,929
	çalışmıyor	102	,85	,788			
15	çalışıyor	400	,60	,819	500	-1,057	,291
	çalışmıyor	102	,69	,817			
16	çalışıyor	400	,48	,742	500	,502	,616

	çalışmıyor	102	,44	,738			
17	çalışıyor	400	,89	,887	500	-,996	,320
	çalışmıyor	102	,99	,873			
18	çalışıyor	400	,77	,831	500	,422	,673
	çalışmıyor	102	,73	,911			
19	çalışıyor	400	,53	,790	500	,594	,553
	çalışmıyor	102	,48	,792			
20	çalışıyor	400	,45	,727	500	1,403	,161
	çalışmıyor	102	,34	,682			
21	çalışıyor	400	,46	,768	500	-,465	,642
	çalışmıyor	102	,50	,805			
22	çalışıyor	400	,52	,788	500	-,968	,334
	çalışmıyor	102	,60	,822			

Tablo 30'a göre öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.2.3. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Öğrenme öğretme Sürecine İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
23	çalışıyor	400	,69	,857	500	,245	,806
	çalışmıyor	102	,66	,859			
24	çalışıyor	400	1,08	,871	500	-,135	,893
	çalışmıyor	102	1,09	,861			
25	çalışıyor	400	1,09	,862	500	-1,747	,081
	çalışmıyor	102	1,25	,804			
26	çalışıyor	400	1,61	,677	500	-,069	,945
	çalışmıyor	102	1,61	,660			
27	çalışıyor	400	1,35	,818	500	,982	,326
	çalışmıyor	102	1,26	,866			
28	çalışıyor	400	1,24	,817	500	,697	,486
	çalışmıyor	102	1,17	,837			
29	çalışıyor	400	1,06	,877	500	,338	,736
	çalışmıyor	102	1,02	,906			
30	çalışıyor	400	1,02	,872	500	1,065	,287
	çalışmıyor	102	,92	,886			
31	çalışıyor	400	,58	,818	500	-1,194	,048*
	çalışmıyor	102	,77	,866			
32	çalışıyor	400	1,18	,845	500	2,005	,045*
	çalışmıyor	102	,99	,884			
33	çalışıyor	400	,43	,739	500	,134	,893
	çalışmıyor	102	,42	,709			
34	çalışıyor	400	,70	,851	500	1,131	,259
	çalışmıyor	102	,59	,858			
35	çalışıyor	400	,70	,827	500	-,116	,907
	çalışmıyor	102	,71	,825			
36	çalışıyor	400	,46	,731	500	,983	,326
	çalışmıyor	102	,38	,630			
37	çalışıyor	400	,43	,690	500	-,651	,515
	çalışmıyor	102	,48	,727			

38	çalışıyor	400	1,14	,854	500	-,022	,982
	çalışmıyor	102	1,14	,775			
39	çalışıyor	400	,42	,725	500	1,278	,202
	çalışmıyor	102	,32	,677			

Tablo 31'e göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrenme öğretme süreciyle ilgili maddelerden 31. ve 32. maddelerde çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Anketin 31. maddesinde (Derslerde grafik, şema, tablo ve benzeri materyaller kullanılmaktadır) çalışmayan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Çalışmayan öğrenciler ($X = 0,77$; $S = 0,866$) derslerde grafik, şema, tablo ve benzeri materyallerin kullanıldığını çalışan öğrencilere ($X = 0,58$; $S = 0,818$) göre daha fazla düşünmektedir. 32. maddede (Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir) ise çalışan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Çalışan öğrenciler ($X = 1,18$; $S = 0,845$) metin dosyaları şeklindeki ders notlarını konunun anlaşılmasında çalışmayan öğrencilere ($X = 0,99$; $S = 0,884$) göre daha yeterli bulmaktadır. Anketteki diğer maddelerde çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.2.4. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	s	sd	t	p
40	çalışıyor	400	1,02	,879	500	1,388	,166
	çalışmıyor	102	,89	,877			
41	çalışıyor	400	1,03	,841	500	1,235	,217
	çalışmıyor	102	,92	,863			
42	çalışıyor	400	,91	,856	500	-,739	,460
	çalışmıyor	102	,98	,867			
43	çalışıyor	400	,69	,815	500	-,576	,565
	çalışmıyor	102	,74	,852			
44	çalışıyor	400	,85	,816	500	-,856	,392
	çalışmıyor	102	,93	,881			
45	çalışıyor	400	,84	,822	500	,371	,711
	çalışmıyor	102	,81	,817			
46	çalışıyor	400	,91	,825	500	,115	,908
	çalışmıyor	102	,90	,814			
47	çalışıyor	400	,86	,826	500	-,613	,540
	çalışmıyor	102	,92	,852			
48	çalışıyor	400	1,04	,845	500	-,308	,758
	çalışmıyor	102	1,06	,811			
49	çalışıyor	400	1,01	,813	500	,491	,624
	çalışmıyor	102	,97	,826			
50	çalışıyor	400	1,23	,822	500	-,003	,997
	çalışmıyor	102	1,23	,822			
51	çalışıyor	400	1	,843	500	-,522	,602
	çalışmıyor	102	1,04	,860			
52	çalışıyor	400	1,02	,834	500	1,116	,265
	çalışmıyor	102	,92	,840			
53	çalışıyor	400	,98	,852	500	-1,618	,106
	çalışmıyor	102	1,13	,832			
54	çalışıyor	400	1,33	,781	500	,386	,699
	çalışmıyor	102	1,30	,793			
55	çalışıyor	400	1,24	,788	500	,333	,739
	çalışmıyor	102	1,21	,816			
56	çalışıyor	400	1,25	,823	500	-,399	,690
	çalışmıyor	102	1,29	,839			

Tablo 32'ye göre öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.2.5. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Destek etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Destek Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Destek Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
57	çalışıyor	400	1	,867	500	,102	,919
	çalışmıyor	102	,99	,873			
58	çalışıyor	400	,97	,872	500	-,307	,759
	çalışmıyor	102	1	,911			
59	çalışıyor	400	1,10	,884	500	,501	,617
	çalışmıyor	102	1,05	,842			
60	çalışıyor	400	,81	,886	500	-1,248	,213
	çalışmıyor	102	,94	,920			
61	çalışıyor	400	,90	,856	500	,135	,892
	çalışmıyor	102	,8922	,854			
62	çalışıyor	400	1,17	,820	500	,144	,885
	çalışmıyor	102	1,15	,817			
63	çalışıyor	400	1,02	,861	500	1,340	,181
	çalışmıyor	102	,89	,854			
64	çalışıyor	400	1,13	,860	500	-,100	,920
	çalışmıyor	102	1,14	,871			
65	çalışıyor	400	1	,872	500	,870	,384
	çalışmıyor	102	,92	,828			
66	çalışıyor	400	1,08	,851	500	1,172	,242
	çalışmıyor	102	,97	,801			

Tablo 33'e göre öğrencilerin destek etkinliklere ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.2.6. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Sosyal etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 34'da verilmiştir.

Tablo 34. Çalışma Durumu Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Sosyal Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
67	çalışıyor	400	1,26	,844	500	,135	,892
	çalışmıyor	102	1,25	,816			
68	çalışıyor	400	1,45	,757	500	-,444	,657
	çalışmıyor	102	1,49	,792			
69	çalışıyor	400	1,35	,818	500	-1,064	,288
	çalışmıyor	102	1,45	,791			
70	çalışıyor	400	1,28	,851	500	,945	,345
	çalışmıyor	102	1,19	,832			
71	çalışıyor	400	1,23	,842	500	-,136	,891
	çalışmıyor	102	1,24	,788			
72	çalışıyor	400	,88	,699	500	,503	,615
	çalışmıyor	102	,84	,727			

Tablo 34'e göre öğrencilerin sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, çalışma durumu değişkenine göre çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.3. “Mezun Olunan Lise Türü” Değişkenine Göre Öğrencilerin Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak; öğrencilerin hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin görüşlerinde mezun olunan lise türü değişkenine göre madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Veriler öğrencilere uygulanan “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi’nden elde edilmiştir.

4.2.3.1. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders Hedefleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders hedeflerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Ders Hedefleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders Hedeflerine İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	genel lise	306	,87	,847	500	-1,434	,152
	meslek lisesi	196	,98	,900			
2	genel lise	306	1,08	,877	500	,789	,430
	meslek lisesi	196	1,02	,855			
3	genel lise	306	,96	,871	500	-1,824	,069
	meslek lisesi	196	1,11	,863			
4	genel lise	306	1,04	,876	500	-1,895	,049*
	meslek lisesi	196	,88	,876			

Tablo 35'e göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde hedeflerle ilgili maddelerden sadece 4. maddede mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında genel lise mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Anketin 4. maddesinde (Dersleri niçin aldığımızı açıklayan cümleler iş ve özel hayatta bu dersle ilgili bilgilerin bize nasıl yardımcı olacağını anlatmaktadır) genel lise mezunu öğrenciler ($X=1,23$; $S= 0,826$) hedefleri meslek lisesi mezunu öğrencilere ($X=1,08$; $S= 0,870$) göre daha fazla oranda iş ve özel hayatlarında kendilerine yardımcı olacak nitelikte bulmaktadırlar. Anketteki diğer maddelerde ise meslek lisesi ve genel lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.3.2. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Ders İçerikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Ders içeriklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Ders İçerikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Ders İçeriklerine İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
5	genel lise	306	,74	,830	500	-,199	,842
	meslek lisesi	196	,76	,828			
6	genel lise	306	,63	,832	500	-,694	,488
	meslek lisesi	196	,68	,836			
7	genel lise	306	,68	,805	500	-1,602	,110
	meslek lisesi	196	,80	,837			
8	genel lise	306	1,08	,846	500	-,774	,439
	meslek lisesi	196	1,14	,837			
9	genel lise	306	,91	,880	500	-,523	,601
	meslek lisesi	196	,95	,890			
10	genel lise	306	,98	,871	500	1,608	,108
	meslek lisesi	196	,85	,873			
11	genel lise	306	,69	,838	500	-,392	,695
	meslek lisesi	196	,72	,849			
12	genel lise	306	,76	,851	500	,123	,902
	meslek lisesi	196	,75	,848			
13	genel lise	306	,61	,814	500	-,945	,345
	meslek lisesi	196	,68	,835			
14	genel lise	306	,79	,783	500	-1,730	,084

	meslek lisesi	196	,92	,816			
15	genel lise	306	,61	,802	500	-,064	,949
	meslek lisesi	196	,62	,847			
16	genel lise	306	,48	,756	500	,237	,812
	meslek lisesi	196	,46	,718			
17	genel lise	306	,89	,884	500	-,535	,593
	meslek lisesi	196	,93	,886			
18	genel lise	306	,71	,846	500	-1,805	,072
	meslek lisesi	196	,85	,843			
19	genel lise	306	,47	,747	500	-1,705	,089
	meslek lisesi	196	,59	,850			
20	genel lise	306	,44	,723	500	,473	,636
	meslek lisesi	196	,41	,714			
21	genel lise	306	,42	,743	500	-1,566	,118
	meslek lisesi	196	,53	,818			
22	genel lise	306	,51	,781	500	-,827	,409
	meslek lisesi	196	,57	,816			

Tablo 36'ya göre öğrencilerin ders içeriklerine ilişkin görüşlerinin madde puan ortalamalarına bakıldığında, mezun olunan lise türü değişkenine göre genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.3.3. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrenme Öğretme Süreciyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Öğrenme öğretme Sürecine İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
23	genel lise	306	,71	,862	500	,887	,376
	meslek lisesi	196	,64	,850			
24	genel lise	306	1,07	,865	500	-,507	,612
	meslek lisesi	196	1,11	,875			
25	genel lise	306	1,14	,843	500	,558	,577
	meslek lisesi	196	1,09	,86			
26	genel lise	306	1,60	,680	500	-,509	,611
	meslek lisesi	196	1,63	,662			
27	genel lise	306	1,33	,836	500	-,222	,824
	meslek lisesi	196	1,34	,817			
28	genel lise	306	1,25	,825	500	,836	,403
	meslek lisesi	196	1,18	,816			
29	genel lise	306	1,01	,875	500	-1,147	,252
	meslek lisesi	196	1,11	,893			
30	genel lise	306	,95	,872	500	-1,698	,090
	meslek lisesi	196	1,08	,875			
31	genel lise	306	,62	,825	500	-,087	,931
	meslek lisesi	196	,62	,840			
32	genel lise	306	1,08	,870	500	-1,982	,048*
	meslek lisesi	196	1,23	,826			
33	genel lise	306	,44	,750	500	,666	,506
	meslek lisesi	196	,40	,705			
34	genel lise	306	,68	,844	500	,206	,837
	meslek lisesi	196	,67	,868			
35	genel lise	306	,69	,824	500	-,486	,627
	meslek lisesi	196	,72	,831			
36	genel lise	306	,44	,709	500	-,120	,905
	meslek lisesi	196	,44	,717			
37	genel lise	306	,45	,700	500	,562	,574
	meslek lisesi	196	,41	,693			
38	genel lise	306	1,14	,829	500	-,054	,957
	meslek lisesi	196	1,14	,855			
39	genel lise	306	,41	,725	500	,544	,587
	meslek lisesi	196	,38	,702			

Tablo 37'ye göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrenme öğretme süreciyle ilgili maddelerden sadece 32. maddede mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$). 32. maddede (Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir) meslek lisesi mezunu öğrenciler ($X=1,23$; $S= 0,826$) metin dosyaları şeklindeki ders notlarını konunun anlaşılmasında genel lise mezunu öğrencilere ($X=1,08$; $S= 0,870$) göre daha yeterli bulunmaktadır. Anketteki diğer maddelerde meslek lisesi ve genel lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.3.4. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Değerlendirme etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Değerlendirme Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
40	genel lise	306	1	,883	500	,208	,836
	meslek lisesi	196	,98	,877			
41	genel lise	306	1,03	,854	500	,727	,467
	meslek lisesi	196	,97	,834			
42	genel lise	306	,86	,840	500	-1,906	,057

	meslek lisesi	196	1,01	,879			
43	genel lise	306	,69	,822	500	-,131	,896
	meslek lisesi	196	,70	,824			
44	genel lise	306	,85	,846	500	-,525	,600
	meslek lisesi	196	,89	,806			
45	genel lise	306	,84	,827	500	,308	,758
	meslek lisesi	196	,82	,810			
46	genel lise	306	,90	,811	500	-,286	,775
	meslek lisesi	196	,92	,840			
47	genel lise	306	,80	,842	500	-2,481	,013*
	meslek lisesi	196	,98	,803			
48	genel lise	306	1,06	,829	500	,543	,587
	meslek lisesi	196	1,02	,853			
49	genel lise	306	1,01	,829	500	,243	,808
	meslek lisesi	196	,99	,794			
50	genel lise	306	1,24	,812	500	,453	,651
	meslek lisesi	196	1,21	,838			
51	genel lise	306	,99	,821	500	-,545	,586
	meslek lisesi	196	1,03	,885			
52	genel lise	306	1,05	,851	500	1,621	,106
	meslek lisesi	196	,92	,807			
53	genel lise	306	,97	,831	500	-1,496	,135
	meslek lisesi	196	1,08	,875			
54	genel lise	306	1,32	,778	500	-,372	,710
	meslek lisesi	196	1,34	,792			
55	genel lise	306	1,21	,798	500	-,709	,479
	meslek lisesi	196	1,27	,786			
56	genel lise	306	1,25	,830	500	-,229	,819
	meslek lisesi	196	1,27	,820			

Tablo 38'e göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrenme öğretme süreciyle ilgili maddelerden sadece 47. maddede mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p<.05$). Anketin 47. maddesinde (Sınav soruları, bilgileri oluşturan öğeleri ayırmamızı ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmamızı

sağlamaktadır) meslek lisesi mezunu öğrenciler ($X= 0,98$; $S= 0,803$) sınavlarda uygulama düzeyinde sınav sorularının hazırlandığını genel lise mezunu öğrencilere ($X= 0,80$; $S= 0,842$) göre daha fazla düşünmektedir. Anketteki diğer maddelerde meslek lisesi ve genel lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>.05$).

4.2.3.5. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Destek Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Destek etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Destek Etkinlikleriyle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Destek Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
57	genel lise	306	,98	,870	500	-,463	,644
	meslek lisesi	196	1,02	,865			
58	genel lise	306	,92	,880	500	-1,529	,127
	meslek lisesi	196	1,05	,875			
59	genel lise	306	1,02	,892	500	-2,217	,027*
	meslek lisesi	196	1,20	,840			
60	genel lise	306	,87	,919	500	,937	,349
	meslek lisesi	196	,79	,852			
61	genel lise	306	,84	,851	500	-1,730	,084
	meslek lisesi	196	,98	,856			
62	genel lise	306	1,14	,827	500	-,916	,360
	meslek lisesi	196	1,20	,805			
63	genel lise	306	1,01	,864	500	,619	,536
	meslek lisesi	196	,96	,855			
64	genel lise	306	1,11	,848	500	-,708	,480

	meslek lisesi	196	1,17	,883			
65	genel lise	306	,93	,850	500	-1,734	,084
	meslek lisesi	196	1,07	,879			
66	genel lise	306	1	,843	500	-1,816	,070
	meslek lisesi	196	1,14	,835			

Tablo 39'a göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrenme öğretme süreciyle ilgili maddelerden sadece 59. maddede mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$). Anketin 59. maddesinde (Yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetleri sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarımızın çözümünü kolaylaştırmada yeterlidir.) meslek lisesi mezunu öğrenciler ($X = 0,98$; $S = 0,803$) sınavlarda uygulama düzeyinde sınav sorularının hazırlandığını genel lise mezunu öğrencilere ($X = 0,80$; $S = 0,842$) göre daha fazla düşünmektedir. Anketteki diğer maddelerde meslek lisesi ve genel lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.2.3.6. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklerle İlgili Madde Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Sosyal etkinliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları mezun olunan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunu yanıtlamak amacıyla her bir madde için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40. Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin T-Testi Analizleri Tablosu

Sosyal Etkinliklere İlişkin Anket Maddeleri	Mezun Olunan Lise Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
67	genel lise	306	1,25	,837	500	-,335	,738
	meslek lisesi	196	1,28	,839			
68	genel lise	306	1,22	,856	500	-1,261	,208
	meslek lisesi	196	1,32	,832			
69	genel lise	306	1,36	,819	500	-,292	,771
	meslek lisesi	196	1,38	,805			
70	genel lise	306	1,39	,783	500	-2,423	,016*
	meslek lisesi	196	1,56	,724			
71	genel lise	306	1,23	,826	500	-,102	,919
	meslek lisesi	196	1,23	,840			
72	genel lise	306	,84	,703	500	-,986	,325
	meslek lisesi	196	,91	,707			

Tablo 40'a göre; Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi'nde öğrenme öğretme süreciyle ilgili maddelerden sadece 70. maddede mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında meslek lisesi mezunu öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($p < .05$).

Anketin 68. maddesinde (Kayıtlı olduğumuz uzaktan eğitim programı sosyalleşmemiz konusunda fayda sağlamaktadır.) meslek lisesi mezunu öğrenciler ($X = 1,56$; $S = 0,724$) eğitimlerinin sosyalleşmelerine genel lise mezunu öğrencilere ($X = 1,39$; $S = 0,783$) göre daha fazla katkı sağladığını düşünmektedir. Anketteki diğer maddelerde meslek lisesi ve genel lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır ($p > .05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programda ders veren 30 öğretim elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmektedir. Görüşme soruları araştırmanın “Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programın; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir? Şeklindeki üçüncü alt problemi doğrultusunda 5 açık uçlu sorudan ve “Diğer görüş ve önerileriniz Nelerdir?” şeklindeki öğretim elemanlarının önerilerini almayı amaçlayan sorudan meydana gelmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerinden dikkat çeken ifadeler verilirken öğretim elemanları “**A. Öğ.El., B. Öğ. El.**” şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından, doğrudan ilgili olmadıkları “destek etkinlikler” ile ilgili görüş alınmamıştır. Öğretim elemanlarının ikinci alt probleme ait açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizleri yapıldıktan sonra gruplandırılmış ve elde edilen bulgular ilgili bölümlerde verilmiştir.

4.3.1. Ders hedeflerine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Ders hedeflerine ilişkin olarak öğretim elemanlarına “Ders hedeflerini nasıl oluşturuyorsunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorulara verilen yanıtlar “Hedefler” teması altında oluşturulan alt temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Hedeflere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=30)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: HEDEFLER		
A. Hedeflerin belirlenmesi		
1.YÖK tarafından	13	43
2.Öğretim elemanı tarafından	12	40
B. Hedeflerin Özellikleri		
3.Açık ve anlaşılır	20	67
4.Meslekle ilişkili	19	63
5.Farklı öğrenci tiplerine uygun	16	53
6.Öğrenci özelliklerine uygun	9	30
7.Uygulamaya dönük	7	23
8.Program çıktılarına uygun	6	20
9.Kişisel gelişime faydalı	2	7

Tablo 41'e göre, öğretim elemanlarının %43'ü hedefleri oluşturmanın Yükseköğretim Kurumu'nun görevi olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının %40'ı ise hedefleri kendileri belirlemektedir. Belirlenen hedeflerin özellikleri ile ilgili alt temadaki kodlamalara bakıldığında, öğretim elemanlarının % 67'si ders hedeflerini açık ve anlaşılır olarak oluşturduklarını belirtmektedir. Hedeflerin meslekle ilişkili olarak düzenlendiğini belirten öğretim elemanlarının oranı ise %63'dür. Öğretim elemanlarının çoğunluğa yakını (%53) farklı öğrenci tiplerine uygun hedefler oluşturduklarını belirtirken, hedeflerin öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlendiğini vurgulayan öğretim elemanlarının oranı ise %30'dur. Öğretim elemanlarının %10'u hedefleri uygulamaya dönük olarak oluşturmaktadır. Program çıktılarına uygun şekilde hedefleri oluşturan öğretim elemanlarının oranı ise % 20'dir. Öğrencilerin kişisel gelişimlerini sağlayıcı hedefler oluşturduğunu belirten öğretim elemanı oranı da %7'dir.

Öğretim elemanlarının derslerin hedeflerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

A. Öğ.El. : “Dersin hedeflerine ilişkin bilgileri dönem başında internet sitesinde duyurmaktayım ve bu hedefler yükseköğretim kurumunca belirlenmektedir. Bologna sürecinin de gerektirdiği gibi dersin hedeflerine ilişkin öğrencilere bilgi veriyorum”

B. Öğ.El. : “Dersin hedeflerini ben oluşturmuyorum, YÖK tarafından belirli hedefleri de öğrencilere bildiriyorum Hedefler öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimleri baz alınarak, YÖK tarafından belirlenen hedefler ışığında hazırlanmakta ve öğrencilere net ifadelerle iletilmektedir”

C. Öğ.El. : “ Hedefler oluşturulurken genel lise- meslek lisesi çıkışlı olma gibi ayrımlar gözetmiyorum, tüm öğrenciler için kapsayıcı olmasına, meslekleri ile ilişkili olmasına dikkat ediyorum. Ayrıca bölümümüz gereği hedeflerin uygulamaya yönelik olarak düzenlenmesi için uğraşıyorum”

D. Öğ.El. : “Hedef ifadeleri derslerin işleniş amaçlarını belirtmektedir. Hedef cümlelerini açık ve anlaşılır buluyorum ancak öğrencilerden bu konuda bir dönüt almadım”

E. Öğ.El. : “Hedefleri hazırlarken program çıktılarını ve öğrenci özelliklerini (farklı öğrenci tiplerini) dikkate alıyorum”

J. Öğ.El.: “Ders hedeflerinin tekniklere yönelik ve uygulama ağırlıklı olmasına özen gösteriyorum. Hedefler öğrencilerin mesleklerinde işe yarayan, onlar için faydalı bilgilerden oluşmalı, anlamsız bilgilerle yoğunluğu arttırılmamalıdır. Bu hedefleri de öğrencilerin anlayacağı şekilde sunmak gerekir”

4.3.2. Ders İçeriklerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Ders içeriklerine ilişkin olarak öğretim elemanlarına “Ders içeriklerini nasıl oluşturuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış soruya verilen cevaplar “İçerik” teması altında oluşturulan alt temalar çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 42’de verilmektedir.

Tablo 42. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan İçeriğe İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=30)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: İÇERİK		
A. İçerik Düzenleme İlkeleri		
1.Basit / anlaşılır	28	93
2.Kolaydan zora	16	53
3.Hedeflere uygun	11	37
4.İlgi çekici ve güncel	8	27
5.Araştırmaya yöneltici	3	10
6.Bilimsel	3	10
B. Öğretim Tasarımı		
7.Örneklendirmeler kullanılıyor	26	87
8.Görsel öğeler kullanılıyor	24	80
9.Çalışma takvimi oluşturuluyor	22	73
10.Üniteler halinde düzenleniyor	13	43
11.Örgün eğitimle aynı	6	20
12.Kaynak kitap / internet adresi listeleri oluşturuluyor	5	17
13.Temel kavramlar vurgulanıyor	4	13
14.Kavram haritası kullanılıyor	3	10

Tablo 42 incelendiğinde, içerik düzenleme ilkeleri açısından, öğretim elemanlarının en fazla (%93) vurguladıkları nokta içeriği basit / anlaşılır şekilde oluşturduklarıdır. Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı (%53) içeriği kolaydan zora düzenlemektedir. Öğretim elemanlarının % 37’si ise, içeriği hedeflere uygun olarak düzenlediklerini belirtmektedir. İçeriğin güncel ve ilgi çekici olarak düzenlediğini ifade eden öğretim elemanlarının oranı %27’dir. Öğretim elemanlarının çok küçük bir bölümü (%10) ise, araştırmaya yönelten ve bilimsel nitelikli içerik düzenlediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim tasarımı açısından içerik analizine bakıldığında ise, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%87) örneklendirmeler kullanmaktadır ve yine büyük çoğunluk (%80) içeriği görsel öğelerle desteklemektedir. Öğretim elemanlarının %73'ü çalışma takvimi kullanmaktadır. İçeriği örgün eğitimle aynı olarak hazırlayan öğretim elemanlarının oranı %20'dir. Öğretim elemanlarının %17'si öğrencilere kaynak kitap ve internet sitesi adresi vermektedir. İçerikte temel kavramları vurgulayan öğretim elemanlarının oranı % 13'dür. Öğretim elemanlarının yine çok küçük bir bölümü (% 10) kavram haritası kullanmaktadır.

Öğretim elemanlarının ders içeriklerinin oluşturulmasına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

B. Öğ.El. : “İçeriği hazırlarken temel (en anlaşılır) düzeyde olmasına dikkat ediyorum çünkü öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin olmadığını kabul ediyorum. İçerik anlaşılır olsun diye bolca örnek ve şekil kullanıyorum.”

N. Öğ.El. : “İçeriği hazırlarken konuların seviyesine dikkat ediyorum, daha anlaşılır konulardan başlayarak zor olanlara doğru üniteleri düzenliyorum.”

K. Öğ.El. : “İçeriği oluştururken öğrencilerin mezun olduklarında çalışabilecekleri iş kollarındaki firmalarla görüşüyor ve öğrencilerden ne tür yeterlilikler beklediklerini öğreniyorum ve mesleki hedeflere uygun ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde oluşturuyorum”

D. Öğ.El. : “Derslerin içeriklerini çalışma takvimine, hedeflere uygun ve bilimsellik ilkesine göre hazırladıktan sonra metin dosyaları şeklinde uzaktan eğitim merkezindeki içerik geliştirme ekibine teslim ediyorum, sisteme girişlerini onlar düzenliyorlar”

O. Öğ.El. : “Öğrenciler zor olan konuları da araştırarak öğrenmeliler, her zaman kolay anlaşılır konular kullanmak öğrenciyi geliştirmez”

E. Öğ.El. : “Ders içerikleri örgün programlarda kullandığım içeriklerdir, herhangi bir değişiklik yapmıyorum. E-kitapçık haline dönüştürülen içerikleri yeterli buluyorum. Görseller ve kavram haritaları ile de zenginleştiriyorum. Gerekli yerlerde ek kaynak adreslerini de paylaşıyorum.”

L. Öğ.El. : “İçeriği internet sayfasına uygun olacak biçimde görsel öğeleri kullanarak uyarlıyorum, ilgi çekici olması için temel kavramları vurguluyorum çünkü alanımızda oldukça fazla yabancı kökenli sözcük bulunmakta. Ayrıca bu kavramların tanımlarını da ünite sonunda veriyorum”

4.3.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen öğrenme öğretme süreci temasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 43. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=30)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Öğrenme Öğretme Süreci		
E. Öğretim Tasarımı		
1.Metin dosyalarını internet tabanına yükleme	27	90
2.Video çekimleri	24	80
3.Düz anlatım yöntemi (sohbet saatlerinde)	23	77
4.Ödev-proje çalışması	22	73
5.Soru- cevap yöntemi	10	33
6.Tartışma yöntemi	6	20
7.Sanal sınıflar	3	10
F. Geribildirim- Düzeltme- İpucu		
8.Sohbet saatlerine düzenli katılım	23	77
9.Düzenli geri bildirim	9	30
10.Pekiştireçler	3	10

Tablo 43 incelendiğinde, öğretim elemanlarının kullandıkları ders işleme yöntemleri farklılık göstermektedir. Öğretim elemanlarının yaklaşık tamamı metin dosyalarını internet tabanına yükleyerek ders işlediklerini ifade etmektedir. Dersleri video çekimlerini kullanarak işleyen öğretim elemanlarının oranı ise % 80'dir. Öğretim elemanlarının %77'si de sohbet saatlerinde düz anlatım yöntemini kullanmaktadır. Araştırma inceleme yöntemini kullanan öğretim elemanlarının oranı ise %73'dür. Öğretim elemanlarının yarıdan oldukça azı (%33) soru cevap yöntemini kullanırken, çok küçük bir bölümü (%20) de tartışma yöntemini kullanmaktadır. Sanal sınıflarda ders işleyen öğretim elemanlarının oranı ise %10'dur. Geribildirim, düzeltme ve ipucu konularında ise, öğretim elemanlarının %77'si sohbet saatlerine düzenli katıldıklarını ifade etmektedir. Düzenli geri bildirim veren öğretim elemanlarının oranı ise % 30'dur. Öğretim elemanlarının çok küçük bir bölümü (%10) ise, derslerde pekiştireç kullanmaktadır.

Öğretim elemanlarının öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

H. Öğ.El. : “Uzaktan eğitimdeki en etkili ders işleme biçimi canlı derslerdir. Canlı dersler, online bağlantılar e-kitaplar ile desteklendiğinde öğrenci başarısı artmaktadır”

B. Öğ.El. : “Öğrencilerle en verimli iletişim sohbet saatlerinde gerçekleşiyor, hem anlamadıkları konuları soruyorlar hem de sorunlarını aktarma şansı buluyorlar. Bu bakımdan sohbet saatlerine düzenli katılmaya çalışıyorum”

K. Öğ.El. : “Canlı derslere katılım sınırlı olduğundan en etkili ders işleme biçimi iyi hazırlanmış metin dosyalarıdır. Sohbet saatlerindeki dersler tamamen spontane olarak yapılan anlatımla ilerler. Burada öğrencilerle tartışma, sorularını cevaplama, geri bildirim verme şansı bulunuyor”

M. Öğ.El. : “Uzaktan eğitimde ders işlemek, çölün ortasındaki bir karıncaya okyanusu anlatmak gibidir. Öğrencilerin motive olmalarını sağlamak için sanal sınıf şeklindeki yöntemlere ihtiyaç var.”

C. Öğ.El. : “Öğrencilerin derse olan motivasyonlarını sağlayabilmek için pekiştiriciler kullanıyorum, örneğin kitap hediye ediyorum”

T. Öğ.El. : “Derslerde metin dosyaları video çekimleri sohbet saatleri ile ders anlatılıyor. Bunlar arasından en önemlisi en çok öğrenciye ulaşması bakımından ders kitapçıkları ve video çekimleridir. Ayrıca araştırma projeleri de öğrenciyi aktifleştiriyor. Derse katılımını, dersi takibini sağlıyor.”

4.3.4. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen “değerlendirme” temasına ilişkin öğretim elemanı görüşlerine yer verilmektedir.

Tablo 44. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=30)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Değerlendirme		
A. Değerlendirme Biçimleri		
1.Arasınav /final /ödev	30	100
2.Kanaat notu (sohbet saatlerine katılım ve ödevlere göre)	10	33
B. Sınav sorularının Özellikleri		
3.Çoktan Seçmeli Sorular	30	100
4.Bilgi Düzeyinde	25	83
5.İçerikle uyumlu	25	83
6.Basit / Kolay /Anlaşılır	24	80
7.Farklı Zorluk Seviyelerinde	21	70
8.Kavrama Düzeyinde	13	43
9.Hedeflerle Uyumlu	6	20
10.Uygulama Düzeyinde	6	20

Öğretim elemanlarının Tablo 44’de yer alan değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin içerik analizine bakıldığında öğretim elemanlarının tamamının arasınava / final / ödev biçimindeki değerlendirme biçimlerini kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının % 33’ü sohbet saatlerine katılım ve ödevlere göre kanaat notu kullanarak öğrencileri değerlendirdiklerini ifade etmektedir.

Sınav sorularının özellikleri ile ilgili kodlamalara göre, öğretim elemanlarının tamamı (%100) sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanmaktadır. Öğretim elemanlarının %83’ü soruları hazırlarken içeriğe uygun olmalarına özen gösterdiklerini belirtmektedirler. Sınav sorularını öğretim elemanlarının %70’i farklı zorluk seviyelerinde hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Sınav sorularının düzeylerine bakıldığında, öğretim elemanlarının %83’ünün bilgi düzeyinde, % 43’ünün kavrama düzeyinde, %20’sinin de uygulama düzeyinde sınav soruları kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının %80’i sınav sorularını basit / kolay / anlaşılır olarak hazırlamaktadır. Sınavları hazırlarken hedeflerle uygunluğu göz önünde bulundurduklarını belirten öğretim elemanlarının oranı %20’dir.

Öğretim elemanlarının değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

F. Öğ.El. : “Sınav sorularını hazırlamış olduğumuz çoktan seçmeli soru havuzundan farklı zorluk seviyelerine uygun olarak seçerek sisteme yüklüyorum”

G. Öğ.El.: Vize-final ve ödev notları kullanıyoruz. Derslerde işlemediğim konulardan soru sormam. Mutlaka ders notlarımda önemle üzerinde durduğum başlıkları kullanırım. Farklı seviyelerde sorular kullanıyorum. Hem bilgilerini hem de bilgilerini yorumlamalarını isterim. Uygulama soruları az var. Sorular kolaydan zora doğru değişir.”

M. Öğ.El. : “Değerlendirme etkinlikleri sonunda kanaat notunun kullanılması öğrencilerin derse ilgisi üzerinde olumlu etkide bulunuyor”

P. Öğ.El. : “sınav soruları daha çok önemli kavram ve kuralları hatırlamaya yönelik sorular. Az da olsa uygulama gerektiren soru tipleri de kullanıyorum. Öğrenci seviyesine göre anlayabilecekleri sorular sormaya özen gösteriyorum”

L. Öğ.El. : “Sınav sorularını hazırlarken hedeflerle uyumlu olmasına, konulara göre dağılımına ve zorluk derecelerinin ayarlanmasına dikkat ediyorum. Basit ve açık sorular kullanırım.”

4.3.5. Sosyal Etkinliklere İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarıyla yapılan görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen “Sosyal Etkinlikler” temasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir.

Tablo 45. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Programında Yer Alan Sosyal Etkinliklere İlişkin Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri (n=30)

TEMA VE ALT TEMALAR	f	%
TEMA: Sosyal Etkinlikler		
A. Sosyal Etkinlik Algısı		
1.Olanaklı Değil	17	57
2.Güdülenmeyi Artırır	15	50
3.Olmaması Önemli Eksiklik	13	43
4.Gereksiz	4	13
B. Sosyal Etkinlik Biçimleri		
5.Sohbet saatleri	23	77
6.Sosyal paylaşım siteleri	11	37
7.Final sınavları	7	23
8.Gezi-piknik-toplantı	7	23
9.Mezuniyet töreni	4	13

Tablo 45 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sosyal etkinliklere ilişkin görüşleri iki alt tema çerçevesinde toplanmıştır. Birinci alt temada sosyal etkinlik algıları kodlanmıştır. Öğretim elemanlarının %57’si sosyal etkinliklerde bulunmayı olanaklı

görmemektedir. Öğretim elemanlarının yarısı (%50) sosyal etkinliklerin öğrenci güdülenmesini artırdığını ifade etmektedir. Sosyal etkinliklerin olmamasını bir eksiklik olarak gören öğretim elemanlarının oranı ise % 43'dür. Öğretim elemanlarının %13'ü ise, sosyal etkinlikleri gereksiz bulmaktadır.

Öğretim elemanlarının %77'si sosyal etkinlik biçimi olarak sohbet saatlerini görmektedir. Sosyal paylaşım sitelerini kullanan öğretim elemanlarının oranı ise %37'dir. Öğretim elemanlarının %23'ü final sınavlarını, gezi-piknik-toplantı türünden etkinlikleri sosyal etkinlikler olarak ifade etmektedir. Mezuniyet törenlerini sosyal etkinlik olarak gören öğretim elemanlarının oranı ise %13'dür.

Öğretim elemanlarının sosyal etkinliklere ilişkin görüşleri analiz edildiğinde dikkat çeken ifadeler şunlardır:

İ. Öğ.El. : “Öğrencilerden zaman zaman bir araya gelmek, gezi, toplantı gibi etkinliklerde bulunmak için talep geliyor. Bunlardan birine de katıldım. Ancak sadece yakın yerlerde oturan öğrenciler vardı. Bu etkinlikler daha sık olsa motive edici olabilir”

O. Öğ.El. : “Öğrencileri tanımadığım için onlarla ilgili olmam da beklenemez, sadece sohbet saatlerinde görüşme şansımız var”

L. Öğ.El. : “Uzaktan eğitimde öğrencilerle sosyal ortamlarda birlikte olmayı gerekli görmüyorum, zaten farklı şehirlerde olduğu için mümkün de değil”

A. Öğ.El. : “Öğrencileri final sınavı döneminde tanışmak üzere fakülteye davet ediyorum ve gelen öğrencilerle kurduğum iletişimin onların başarısına olumlu etkide bulunduğunu düşünüyorum. Öğrencilerle bölüm bazında yapılan sohbet ve tanışma etkinliklerinde bulunuyorum”

B. Öğ.El. : “Öğrenciler kendi aralarında kurdukları sanal iletişim sayesinde sınıf bilinci oluşturmaktalar, ben de bazen bu ortamlara giriyorum”

D. Öğ.El. : “Öğrenciler arasında sınıf başkanı seçiyoruz, bu tür çalışmalar onları hem derslere hem de birbirlerine yaklaştırmakta çünkü sanal ortamda da olsa sosyal etkinlikler derse ilgilerini toplama için önemli”

Ö. Öğ.El. : “Sosyal etkinlikler düzenleniyor. Öğrenciler sınavlara geldiğinde tanışma partisi düzenlendi. Mezuniyet törenine de davet ediyoruz öğrencileri. Bunun dışında sanal ortamlardaki paylaşım sitelerinde ve sohbet saatlerinde de öğrenciler bizlerle iletişim kurabiliyor, sorunlarını paylaşabiliyorlar. Tanıştığım öğrencilerin derse olan motivasyonları daha da artıyor.”

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmede “Diğer Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar analiz edildiğinde elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

- Öğrenci ve öğretim elemanlarına uzaktan eğitim sistemi hakkında seminer verilmeli.
- Asıl işi uzaktan eğitim vermek olan öğretim elemanları yetiştirilmeli ve bu dersleri onlar vermeli.
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının derslere katılımları takip edilip, bilgilendirme yapılmalı.
- Öğrenci özellikleri hakkında öğretim elemanlarına bilgilendirme yapılmalı.
- İçerik bir komisyon tarafından belirlenip belli standartlar getirilmeli.
- Öğretim elemanlarına ders notları için telif hakları verilmeli.

- Öğrencilerin belli dönemlerde derse kampüse gelmeleri, istedikleri takdirde örgündeki dersleri izleme izni sağlanmalı.
- Yazılı dokümanlar hazırlanarak öğrencilere gönderilmeli.
- Teknik alt yapı kuvvetlendirilmeli.

Öğretim elemanları bu görüşme sorusunda, internet tabanlı uzaktan eğitimde eğitim ve öğretim süreçlerinin daha etkili olabilmesi için önerilerini ifade etme olanağı bulmuşlardır. Bu bölümde dokuz öğretim elemanı görüş bildirmiştir. Diğer öğretim elemanları ise görüşme sorularından farklı görüş ve önerileri bulunmadığını belirtmiştir.

Bu bölümde öğretim elemanları uzaktan eğitimde uzman öğretim elemanı kadrolarının oluşturulması, uzaktan eğitimle ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının gereği üzerinde durmaktadırlar. Öğretim elemanları ayrıca uzaktan eğitimde toplam kalite standartlarının geliştirilmesi için gerekli önerilerde de bulunmaktadır. İçeriğin belli standartlara kavuşturulması, ders notlarının telif haklarının alınması gibi konular bu başlık altında değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerin ders başarılarının ve programlara uyumlarının artırılması için kampüs ortamına uyum sağlamaları ve gerektiğinde yüz yüze eğitim olanaklarından yararlanabilmelerinin sağlanması da öğretim elemanlarının önerileri arasında yer almaktadır.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara ve tartışmalara yer verilmektedir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın “Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu’nda uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen programların; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmektedir.

• Ders hedeflerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Eğitim programlarının, hedef kitlesine kazandırmak istedikleri özellikleri içeren ve “niçin?” sorusuna cevap veren boyutu hedeflerdir. Uzaktan eğitimde öğrenci kazanımlarının gerçekleşebilmesi için hedeflerin açık ve anlaşılır bir biçimde ortaya konması, öğrencilerin bu hedeflerden haberdar olması önemlidir. Araştırma bulgularına göre ilgili programlarda; ders hedeflerine ilişkin bilgi verilmektedir ancak bu bilgiler öğrenciler tarafından yeterli düzeyde anlaşılmamaktadır. Bu bulgular Chaudry ve Rahman’ın (2010) araştırmasındaki “Ders hedefleri anlaşılırdır” bulgusuyla farklılık göstermektedir. Ancak, hedeflerin açık ve tutarlı olmasının öğrenmeyi arttıran bir etken olduğu Swan’ın (2003) yaptığı çalışmada da belirtilmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin hedefleri anlaşılmasız olarak nitelendirmesinin sebebi olarak da hedeflere ilişkin bilgileri gereksiz bulmaları, var olan bilgilerin de ne anlam ifade ettiğini kavrayamamaları gösterilebilir. Oysaki internet tabanlı uzaktan eğitimde öğrencilere derslerin hedeflerine ilişkin bilgi vermek, bu bilgilerin anlaşılır ve işlevsel

olması önemlidir (DiRamio ve Wolverton, 2006; Dooley ve diğerleri, 2005:119; Kyriash, 2004; Moore ve Thompson, 1997; Uden, 2007).

Araştırma bulgularına göre öğrenciler, eğitim ihtiyaçları ile ders hedefleri arasındaki ilişkiyi kuramamaktadır. Uzaktan eğitimde hedef kitle yetişkin öğrenenlerdir. Yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir (Ültanır ve Ültanır, 2005) ve bu öğrenciler için derslerle meslekleri arasındaki bağ kurulabilmesi önemlidir (Burns, 2011). Oysaki araştırma bulgularına göre öğrenciler hedeflerle meslekleri arasında bir ilişkinin var olduğunu fazla düşünmemektedir. Öğrencilerin bu ilişkiyi kuramamalarının sebebi, programda yer alan dersleri tamamladıklarında ulaşacakları noktayı açıkça kavrayamamaları olarak düşünülebilir. Öğrenciler ders hedeflerinden haberdar olmadığında, dersi anlamakta da zorlanmaktadırlar (Akbaba, 2006; Büyükkaragöz ve Sünbül, 1999; DiRamio ve Wolverton, 2006; Oliva, 2005:221). Bu sorunu aşmak için hedefler, öğrencilerin derslerde edindikleri bilgilerin iş ve özel hayatlarındaki etkinliğini gösterir nitelikte düzenlenebilir. Bu düzenleme öğrencilerin öğrenme düzeylerini üzerinde etkili olacaktır. Çünkü ders hedeflerinin tasarımı, organizasyonu ve öğrenciye iletimindeki açıklık öğrenmeyi arttıran etkenlerdendir (Swan, 2003). Öğrenme hedefleri öğrenciden beklenen davranış değişikliklerini açıkça ortaya koymak durumundadır.

- **Ders İçeriklerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Ders içerikleri “ne öğretilecek” sorusunun cevabıdır ve öncelikli olarak hedeflere göre düzenlenmelidir. Araştırma bulgularına göre ilgili programlarda öğrenciler, hedeflerle içeriği uyumlu bulmaktadırlar. Öğrenciler içerikle meslekleri arasında ve önceden edindikleri bilgiler arasında önemli oranda bağ kurmakta ve edindikleri bilgileri bu doğrultuda kullanabileceklerini düşünmektedirler. Alanyazına bakıldığında da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Salyers ve diğerleri, 2010; Walker, 2003).

İçerik düzenlenirken kolay ve anlaşılır olma, güncelleme ve araştırma yapmaya uygunluk internet tabanlı uzaktan eğitimde içerik düzenlenirken dikkate alınması gereken özellikler arasında yer almaktadır (Bonk, 2002; Erümit, 2011; Moore, 1989). Araştırma bulgularına göre içerik ve içerik düzenlemesi öğrenciler tarafından yeterince anlaşılır, güncel ve ilgi çekici bulunmamaktadır. Bu yönü ile içerik öğrencileri araştırmaya yapmaya fazla teşvik etmemektedir. Bulgular Özarslan ve diğerlerinin (2007) açık ve anlaşılır bir şekilde sunulan içerik öğretimi etkili hale getirmiştir bulgusuyla farklılık göstermektedir. Oysaki uzaktan eğitimde öğrencinin doğrudan olarak etkileşime girdiği en temel program boyutu içeriktir.

Alanyazında uzaktan eğitimin önemli sorunlarından biri, ders içeriklerinin uzaktan eğitim sistemine uyarlanması olarak gösterilmektedir (Cho ve Berg, 2002; Huang ve diğerleri, 2011; Levine ve Sun, 2003). Bu bakımdan, içeriğin seçimi, düzenlenmesi ve internet tabanlı eğitim sistemine aktarılmasında uzaktan eğitim ilkeleri göz önünde tutulmalıdır (Aslantürk, 2002; Carr ve Farley, 2003). Buradaki sorunun kaynağının internet sayfasının tasarımı ile ilgili olmadığı düşünülebilir çünkü araştırma bulgularına göre ilgili programların internet sayfaları hazırlanırken renk ve şekil uyumuna büyük oranda dikkat edilmektedir ve internet sayfası anlaşılır ve kullanımı kolay bir tasarıma sahip olarak nitelenmektedir. Bu bulgu, internet tabanlı uzaktan eğitimde kolay anlaşılır bir internet sayfasının olması gereklidir (Dagdilelis ve diğerleri, 2003; Graham ve diğerleri, 2000) ilkesi ile paralellik göstermektedir. Bulgulardan hareketle, içeriğin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmamasının ve sıkıcı olarak değerlendirilmesinin sebeplerinin içerik belirlenmesi ile ve “bilgilerin kapsamı ve niteliği öğrenci özelliklerine (yaş, bilgi seviyesi vb.) uygun olmalı” ilkesine uyulmadığıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Buna ek olarak, öğrencilerin ders notlarının fazla /gereksiz ayrıntılarla dolu olduğunu bildirmeleri de içerik

seçiminde bu ilkelere uyulmadığını gösterebilir. Oysaki ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda içerik düzenleme ilkelerine uygun düzenlemelerin yapılabildiğine ve uygulanabildiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010; Çardak, 2006).

Uzaktan eğitimde içerik düzenleme çalışmalarında, konuya ait alıştırmalar ve testler, ünite şeması, örneklendirmeler, kavramları açıklayıcı sözlük kullanımı eğitsel bir ders yazılımı için önemli özelliklerdir (Bartoletti, 2011; Dagdilelis ve diğerleri, 2003; Erümit, 2011). Araştırma bulgularına göre içerikte örneklendirmeler, görsel öğeler çoğunlukla kullanılıyor olsa da öğrenciler tarafından yeterli bulunmamaktadır. Bulgular Chaudry ve Rahman'ın (2010) "içerik düzenli bir biçimde sıralanmakta ancak içerikte görsel öğeler yeterli düzeyde kullanılmamaktadır" bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler içeriği karmaşık bulduklarından örneklendirmeleri ve görsel unsurların kullanımını yeterli bulmuyor olabilirler. Bir diğer sebep ise ünite şeması, çalışma takvimi, kaynak listeleri, sözlük vb. içeriği destekleyici unsurların uygun şekilde kullanılmıyor olması olabilir. Örneğin; öğrencilere içeriği destekleyici kaynaklar önerilmektedir ancak bu kaynakların derslere ön hazırlık yapmak için kullanılabileceği konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamaktadır.

- **Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum**

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğrenme öğretme sürecinin etkili bir biçimde ilgili öğrenme ortamına taşınması çok önemlidir. Öğrenme öğretme sürecinde; öğretmen ve öğrenci nitelikleri, öğretim ortamının düzenlenmesi, içeriğin öğrenciye sunumu, dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştireçler, öğrencinin derse katılımı, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve öğretim materyallerinin seçilmesi, zaman ve sınıf yönetimi unsurları dikkate alınmaktadır.

Araştırma bulgularına göre ilgili programlarda, dönem başlarında öğrencilere internet tabanlı bir eğitim programında derslerin nasıl işleneceğine ilişkin bilgi çoğunlukla verilmektedir. Ancak bu bilgilendirmenin daha çok ilgili elektronik öğrenme ortamının nasıl kullanılacağı ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrencilere “nasıl öğrenecekleri” yani öğrenme yöntemleri ve kendi kendine öğrenme konusunda yeterli bilgi verilmemektedir. Öğrencilerin “kendi kendine öğrenmek zor” ifadesini kullanmaları bu yargıyı desteklemektedir. Bu bulgu, Hawkins ve diğerlerinin (2011) “Öğretmenler öğrencileri “kendi kendine öğrenme” konusunda güdülemektedir” bulgusuyla farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitimde kendi kendine öğrenme materyalleri geliştirilerek öğrencilerin programa güdülenmeleri artırılmalıdır (Gokool-Ramdoe, 2008). İnternet tabanı üzerinden yapılan çevrimiçi aktiviteler aktif öğrenmeyi ve güdülenmeyi desteklemektedir (Manion ve diğerleri, 2006). Bu bakımdan da çevrimiçi aktivitelerin niceliksel ve niteliksel olarak dikkatle ele alınması ve öğretim sürecinin önemli elemanları olarak kabul edilmeleri gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin derslere olan ilgi ve güdülenmeleri zayıftır. Bu bulgu Bontempi'nin (2003) “Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimleri boyunca coğrafi uzaklık, öğretmenden uzaklık, odaklanma sorunu engelleriyle karşılaşmaktadırlar” bulgusunu destekler niteliktedir. Öğrencilerin güdülenme sorunlarının sebepleri düşünüldüğünde; öğrencilerin derslere olan katılımını ve güdülenmelerini artırıcı uygulamaların (ödül-yarışma vb.), grup çalışmalarının yapılmıyor olması, pekiştireç verilmemesi ve öğrencilerin soru sormaları için olanak tanınmaması bu sebepler arasında gösterilebilir. Öğrencilerin “öğretim elemanlarına soru soramıyoruz” ifadeleri dönüt, düzeltme ve ipucu kullanımında bazı sorunların olduğunu göstermektedir. Alanyazına bakıldığında bulgular Walker'ın (2003) araştırmasıyla farklılık göstermektedir.

Walker araştırmasında, uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin öğretim elemanlarıyla kolaylıkla iletişime girebildiklerini ve onlara rahatça soru sorabildiklerini belirtmiştir. Uzaktan eğitimdeki “mesafe” sorununu aşmada grup çalışmaları önemlidir. Mesafeleri aşmak için hem öğrencilerle öğretim elemanları hem de öğrencilerin kendi arasında kaynaştırıcı etkinliklerde bulunmaları uzaktan eğitimin temel odaklarından (DiRamio ve Wolverton, 2006; Moore ve Thompson, 1997:36). Bu bakımdan da, derslere olan ilgi ve katılımı arttırmak için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların, geleneksel eğitimlerin olduğu gibi uzaktan eğitimin de önemli bir parçası olduğu unutulmamalıdır. Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim eleman arasındaki etkileşim; öğrencilere derslerin analitik açıklamalarını sağlama, sorgulama, cevap verme, adım adım ilerleme, tartışma, problem çözme, analiz etme, geliştirme ve sentezleme özelliklerini içine katmak amacıyla detaylı ve dikkatlice planlanmış, bağlantılı aktiviteler içermelidir (Northup, Aktaran: Tolun, 2003). Araştırma bulgularına göre sohbet saatleri bu iletişimin yüksek oranda sağlanabildiği alanlar olmakla beraber; grup çalışmaları, öğrencilerle iletişim ve görüş alışverişinde bulunma konularında yapılan çalışmalar yeterli bulunmamaktadır. Bunun sebebi öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olması olabilir.

Erümit (2011) ve Küçük'ün (2010) çalışmalarında da, öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki iletişim eksikliği, programda karşılaşılan sorunlardan biri olarak görülmekte ve araştırma bulgularını desteklemektedir. Ancak bu bulgular; Çallı'nın (2002), Salyers ve diğerlerinin (2010) ve Walker'ın (2003) bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmalara göre öğrenci ve öğretmenler arasındaki iletişimin kalitesi ve miktarı ders hedeflerinin gerçekleştirilmesinde etkili ve yeterlidir.

Bulguları arasındaki farklılık, araştırma yapılan programlardaki öğretim tasarımları arasındaki farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Buradan hareketle, uzaktan eğitimde gerekli şartlar sağlandığında öğrenci öğretmen iletişiminin beklenen düzeyde olabileceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler çoğunlukla öğretim elemanlarının ilgisiz olduklarını, kendilerini derse çekici etkinlikleri (pekiştiriciler) yeteri kadar kullanmadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun bir sonucu olarak, öğrenci ve öğretim elemanlarının arasında iletişim kopukluğu oluşabilir ve yaşanan iletişim kopukluğu öğrencilerin derslere olan katılımını azaltabilir. Ayrıca iletişimin zayıf olduğu öğrenme ortamlarında öğrencilere gerekli dönütlerin verilemeyeceği bu yüzden öğrenci başarısının istenilen seviyeye ulaşamayacağı da düşünülebilir.

Araştırmaya göre, öğrencilere dönüt verebilmek, onlarla iletişimi arttırmak ve araştırma yöntemini derslerde kullanabilmek için ödev ve proje çalışmaları yapılmaktadır. Ancak öğrenciler bu uygulamaların gereksiz olduğu yönünde görüş bildirmektedir. Uzaktan eğitimde öğrencilere ödev ve projelerin verilmesi kadar, bu çalışmalar ile ilgili dönüt ve açıklamaların da öğrencilere sunulması önemlidir (Aslantürk, 2002; Carr ve Farley, 2003). Öğrencilerin ödev ve proje çalışmalarını gereksiz olarak görmelerinin sebebi, öğrencilere araştırma yönteminin nasıl uygulanacağını açıklanmaması, yapılan çalışmalar ilişkin geri bildirimlerin verilmemesi olarak düşünülebilir. Bulgular Özarslan ve diğerlerinin (2007) araştırmalarındaki “eğitim sonunda yer alan değerlendirme soruları ile birlikte öğrencilere verilen ödevler, tartışma konuları geri bildirim için kullanılmaktadır” bulgusuyla farklılık göstermektedir. Oysaki öğrencilere geribildirimde bulunmak onların akademik başarıları üzerinde olumlu etkide bulunacak unsurlar arasında yer almaktadır (Beldarrain, 2006; Murphy ve Rodriguez-Manzanares, 2009). Öğrencilerle yapılan

araştırma çalışmaları zamanında ve yeterli düzeyde verilecek geribildirimler ile desteklenebilir. Öğrenci performansının sürekli olarak değerlendirilmesi; öğrenmeyi desteklemekte, akademik başarıyı arttırmakta ve güdülenmeyi sağlamakta oldukça önemlidir (Iwatsuki ve diğerleri, 2009; Swan, 2003).

Öğrencilerle yapılan görüş alışverişinin sadece öğrenme-öğretme sürecinde değil, planlama sürecinde de etkili olması gerektiğini savunan Bartz (2010), internet tabanlı projelerin geliştirilmesinde planlama aşamasında “öğrenci gibi düşünmek” suretiyle planlamanın yapılması gerektiğini, bir sonraki aşamada da “öğrenciye ne düşündüğünü sormak” suretiyle tasarlanan öğretim planının uygulanmaya konulması gerektiğini vurgulamaktadır. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğrencilerle görüş alışverişinde bulunulması, onlara soru sorulması, tartışma ortamlarının sağlanması öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanması için de önemlidir (DiRamio ve Wolverton, 2006; Garrison, Anderson ve Archer, 2004, Murphy, E.ve Rodriguez-Manzanares, M. 2009).

Araştırma bulgularına göre, içeriğin animasyonlarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılmaktadır ancak animasyon ve simülasyon uygulamalarının kullanımı yetersizdir. Dersler videolarla desteklenmektedir ve videoların kullanıldığı dersler öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmaktadır. Bulgular Salyers ve diğerlerinin (2010) araştırmasındaki “İnternet tabanlı ders formatı (simülasyon, video konferans vb.) öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır ve tavsiye edilmektedir” bulgusu ile paralellik göstermektedir. Erümit’in (2011) çalışmasında da içeriğin videolarla sunulduğu derslerin öğrenciler tarafından tercih edildiği vurgulamaktadır. Bu çalışma da araştırma bulgularını desteklemektedir. Ayrıca içeriğin video ve animasyon kullanılarak sunulduğu dersler öğrenci başarısını da arttırmaktadır (Manion ve diğerleri, 2006). Araştırma bulguları bu görüşü destekler niteliktedir. Sadece metin dosyaları şeklinde sunulan içerik ise konuların

anlaşılmasında yeterli bulunmamaktadır. Bunun sebebi ise, farklı öğrenme tiplerine sahip öğrencilerin olabileceği ve bu doğrultuda da öğrenme şekillerinin de birbirlerinden farklı olacağı olabilir. Alanyazında, öğretim tasarımının yapılmadığı, içeriğin düzenlenmediği ortamlarda öğrenmenin zorlaştığı da belirtilmektedir (Bartoletti, 2011; Chaney ve diğerleri, 2010; Kılıç, 2007).

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile çevrimiçi öğrenme davranışları arasında bir ilişki bulunmaktadır (Lu ve diğerleri, 2007). Araştırma bulgularına göre, e-sesli kitap gibi, farklı öğrenme tiplerindeki öğrencilere hitap edecek hizmetlerin kullanımı oldukça az düzeydedir. Oysaki uzaktan eğitimde, içeriğe ilişkin yazılı metinlerin seslendirilmesi eğitsel ders yazılımlarında bulunması gereken özelliklerden biridir (Dagdilelis ve diğerleri, 2003). Araştırma bulgularına göre bazı dersler sanal sınıflarda işlenmektedir. Sanal sınıfların oluşturulması eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, bu şekilde de öğrenme deneyimlerinin karşılıklı olarak yansıtılmasını sağlamada önemlidir (Garrison ve diğerleri, 2004). Öğrencilerin sanal sınıflara ve çevrimiçi öğretim etkinliklerine olan olumlu bakışı Tuncay'ın (2006) "Akıllı sınıflar, öğrencilerin derse ilgi, motivasyon ve güdülenmelerini arttırmıştır" , Swan'ın (2003) "Çevrimiçi derslerde ara yüz ile olan etkileşim öğrenme üzerinde önemli bir faktördür" ve Küçük'ün (2010) "çevrimiçi öğrenenlerin sanal sınıflar aracılığıyla öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları" bulguları ile desteklenmektedir. Uzaktan eğitimde verimliliğe etki eden olumlu ve olumsuz faktörler olarak "öğrenci profili, asistanın varlığı, uzmanlara erişim, öğretmeni tanıma, ortama alışkın olma, sınıf ortamının düzeni, göz teması kuramama, jest ve mimiklerin anlaşılmasında, öğretmenin derse teşvik eden tavrı, ders dışı iletişim olanağı olmaması" (Turgut, 2011) sayılmaktadır. Bu sebeple de öğrencilerle iletişimin artacağı sanal sınıf ortamları oluşturulmalıdır.

• **Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Uzaktan eğitimde öğretim sürecinin tüm boyutları hakkında fikir sahibi olabilmek için biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme türlerinin her ikisinin de kullanılması gerekmektedir. İlgili programlarda, ödev ve proje çalışmaları ile biçimlendirici; ara sınav ve final sınavları ile de düzey belirleyici değerlendirme türleri uygulanmaktadır. Ancak öğrenciler ödev çalışmalarının önemini kavrayamamakta ve ödevlerin değerlendirilmesine ilişkin dönütleri yeterli bulmamaktadırlar. Oysaki değerlendirme etkinlikleri yaratıcılığı geliştiren ve başarıyı arttıran önemli bir unsurdur (Salyers ve diğerleri, 2010). Benzer şekilde Swan (2003) da düzenli değerlendirmenin öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir.

Alanyazına göre; öğrenci performansının sürekli değerlendirilmesi ve zamanında verilen dönütler öğrenmeyi desteklemektedir (Cosgrove, 2002; Dooley ve diğerleri, 2005:156; Hara ve Keling, 1999; Harrington ve Reasons, 2005; Ragan, 2009; Swan, 2003). Ancak araştırma verileri öğrencilerin, hem girdikleri sınavlar hem de hazırladıkları ödevlerle ilgili olarak yeterli geribildirim almadıklarını göstermektedir. Bu bulgu Hara ve Keling'in (1999) ve Gülnar'ın (2008) araştırmasındaki öğrencilere verilen geribildirimlerin yetersiz kaldığı bulgusuyla paraleldir. Öğrencilere yeterli düzeyde geri bildirim verilmemesinin sebebi öğretim elemanlarının öğrencilerle uzaktan eğitim sürecindeki iletişimindeki kopuklukları olabilir.

Ölçme değerlendirmede en önemli öğelerden birisi sınav sorularının hazırlanmasıdır. Sorular ders hedeflerinin aşamalı sınıflamasına uygun olarak yazılmalıdır (Tekin, 1991: 179-180). Bu sınıflama, öğretim hedeflerinin herkesçe aynı biçimde anlaşılması ve öğrenci kazanımlarının hangi düzeyde gerçekleştiğinin saptanabilmesi için oluşturulmuştur. Sınıflama, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç öğrenme

alanı ve onların öğrenme düzeylerinden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre sınavlarda hazırlanan soruların aşamalı sınıflama özelliklerine göre oluşturulmasına yeterince dikkat edilmemektedir. Sorular çoğunlukla bilgi düzeyindedir. Kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında hazırlanan soru tiplerinin yoğunluğu çok düşük düzeydedir. Bunun sonucu olarak hazırlanan sınavların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki farklı yeterliliklerini ölçmede yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler düzey belirleyici sınav sorularının hedef ve içerikle olan uyumunu yeterli bulmamaktadırlar. Bulgular Tanyıldız'ın (2003) araştırmasındaki “Öğretim elemanları ve öğrenciler, çevrimiçi eğitim uygulamalarında öğrencilerin başarılarını değerlendirmek için kullanılan sınavları kısmen geçerli bulduklarını belirtmişlerdir” bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öğrenciler sınav soruları için “derslerle alakasız” ifadesini kullanmaktadır. Bu noktadan hareketle sınavların geçerlilik çalışmalarının yapılmadığı düşünülebilir. Ayrıca bu bulgu, sınav sorularının öğrenciler tarafından “zor” olarak nitelendirilmesinin de sebepleri arasında yer alabilir. Sınavların zor olarak değerlendirilmesinin bir başka sebebi, öğrencilerin sınav sorularının açıklığını /anlaşılabilirliğini orta düzeyde olarak ifade etmeleri olabilir. Sınav sorularının anlaşılmasız bulunmasının nedenleri arasında sorulardaki yazım hatalarının bulunması da söylenebilir. Test maddelerinin güçlük derecelerinin ve ayırt edicilik indeksinin belirlenmesi için çalışmaların yapılması gerekebilir. Bu bulgular Chaudry ve Rahman'ın (2010) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğrencilerin sınav sorularının cevaplarını alamadıkları için puanlama sistemi ve kaç puan alacakları konusunda fikir yürütmede yetersiz kaldıklarını vurgulamalarıdır. Bu bulgudan hareketle sınavların yordama

geçerliliklerinin de düşük olduğu düşünülebilir. Oysaki hazırlanan test ve sınavlar ders hedefleri ve içeriğe uygun olarak ve geçerlilik-güvenilirlik ilkeleri gözetilerek hazırlanmalıdır (Aslantürk, 2002; Carr ve Farley, 2003).

Araştırma bulgularına göre dönem başlarında öğrencilerin derslere ilişkin ön bilgilerinin tespiti için yeterli çalışmalar yapılmamaktadır. Bu bulgu Chaudry ve Rahman'ın (2010) ve Karataş ve Soncul'un (2007) araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu noktadan hareketle, değerlendirme etkinlikleri öncesinde herhangi bir gereksinim analizinin yapılmadığı da düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre ilgili bölümlerde uygulanan değerlendirme etkinlikleri çeşit yönünden farklılık göstermemektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları, bireysel ve grupla değerlendirme çalışmaları, çevrim içi kısa sınav uygulamaları yetersizdir. Oysaki uzaktan eğitim sistemi “otantik değerlendirme, e-portfolio değerlendirme, proje tabanlı değerlendirme” gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması için oldukça uygundur (Gülbahar, 2009: 185).

• Destek Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorum

Destek etkinlikler internet tabanlı uzaktan eğitim programının tüm aşamalarında etkin rol oynamaktadır. Bu etkinlikler içerisindeki yöneticilerin ve idari personelin bu alandaki uzmanlığı da destek etkinliklerin etkili bir biçimde kullanılmasında önemlidir (Yang, 2010). Alanyazına göre, uzaktan eğitimde bu tür etkinliklerin sayısı artış göstermektedir ancak eğitmenlerin ve destek etkinliklerde görev yapan ekiplerin ancak bir kısmı bu etkinliklere adapte olabilmektedir (Huang ve diğerleri, 2011). Oysaki destek etkinlikler uzaktan eğitim programlarının etkililiği ve öğrencilerin programlara uyum sağlamaları için oldukça önemlidir (Thomas ve Soares, 2009).

Araştırma bulgularına göre de öğrencilerin yarıya yakını destek etkinlikleri yeterli bulmamaktadır. Alanyazına bakıldığında bu konuda farklı bulgulara rastlanmaktadır. Küçük'ün (2010), Kaba ve diğerlerinin (2012) çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu araştırmalarda da öğrencilerin destek hizmetlere ilişkin memnuniyet dereceleri beklenenden düşük çıkmıştır. Çekerol'un (2005) araştırmasında ise, öğrencilerin danışmanlık hizmetlerinden memnun olduklarına yönelik bulgulara rastlanmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, uygulamalarda destek hizmetlerin etkin bir şekilde sağlanamadığı düşünülebilir. Uzaktan eğitim programı yürüten kurumlar bu etkinliklere büyük önem vermelidir çünkü destek etkinlikler uzaktan eğitim programının planlama ve yönetin aşamalarıyla doğrudan ilgilidir. Bu alanlardaki problemler de öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yönde etki etmektedir (Doherty, 2010).

Araştırma bulgularına göre, ilgili programlarda destek etkinliklerin önemli bir parçası olan danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin dersler hakkındaki sorunlarını ifade edebilmesinde, uzaktan eğitim sistemine uyumu kolaylaştırmada yetersiz kalmaktadır. Öğrenciler uzaktan eğitim sistemi, okulun uygulamaları ve genel yönetmelikler (ders geçme, yaz okulu, staj, mezuniyet vb.) hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmemektedir. Öğrenciler araştırmacı tarafından yürütülen rehberlik dersini bu anlamda sorunlarını paylaşma ve çözüme başvuru bir kaynak olarak görmüşlerdir. Buradan yola çıkarak rehberlik dersi uygulamalarının devam etmesinin öğrenciler için önemli bir destek etkinliği olacağı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, sistemde öğrenci destek birimleri olarak yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetleri tanımlanmaktadır ancak bu hizmetlerin öğrencilerin sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarının çözümünü kolaylaştırmada

yeterli olmadığı görülmemektedir. Bulgular Çardak'ın (2006) “Teknik desteğe yeterince yer verilmemektedir” ve Karataş ve Soncul'un (2007) öğrencilerin teknik destek yetersizliklerinden dolayı yaşadıkları sorunlar olduğu bulgusunu desteklemektedir. Oysaki uzaktan eğitim öğrencilerinin güdülenmelerini sağlamak için internet-tabanlı eğitim alan öğrencilere klasik eğitimlerde öğrencilere sağlanan; kütüphane, teknik ve finansal yardım, özel dersler ve akademik danışma gibi desteklerin sağlanması gerekmektedir (Bontempi, 2003). Öğrencilerin teknik destek ihtiyacının nedenleri kurumun sağladığı alt yapı eksikliklerinden kaynaklanıyor olabileceği gibi öğrencilerin maddi yetersizlikler sonucu gerekli araç ve gerece sahip olamamalarından da kaynaklanıyor olabilir. Bu noktadan hareketle öğrencilere finansal destek hizmetlerinin sunulması gerekliliği de oluşabilir. Örgün eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrencilerin burs alma ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Araştırmaya göre, öğrencilerin sistem veya öğretimle ilgili sorunlarında destek almak amacıyla başvurdukları en önemli kaynaklardan biri de danışman öğretim elemanı ve diğer öğretim elemanlarıdır. Ancak araştırma bulguları öğrencilerle öğretim elemanları arasında düzenli ve etkin iletişimin sağlanmadığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre de öğretim elemanlarının öğrencilere olan ilgisi oldukça az düzeyde olarak saptanmıştır. Bu problemlerin kaynağı olarak, öğretim elemanlarıyla yaşanan iletişim sorunları ve sohbet saatlerinin zamanlamasında yaşanan sorunlar düşünülebilir. Bulgular Küçük'ün (2010) “Öğrencilerin eş zamansız tartışma ortamına çoğunlukla eğitsel destek almak amacıyla katıldıkları, ancak bu desteğin gelme süresi ve niteliği konusunda bazı sorunlar yaşandığı” bulgusuyla desteklenirken Walker'ın (2003) araştırmasındaki “öğretmenler öğrencilerin problemleriyle ilgilidir” bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bu noktadan hareketle, dönem içerisinde öğretim elemanlarıyla

öğrencilerin sorunlar çerçevesinde görüş alışverişinde bulunabilecekleri zamanın yetersiz olduğu ve öğrencilerin öğretim elemanlarından yeterli desteği almadıkları düşünülebilir. Oysaki öğretim elemanları derslerinde öğrencilerinin bireysel farklılıklarına, taşıdıkları sorumluluklara ve sorunlarına karşı duyarlı olmalıdır (Murphy ve Rodriguez-Manzanares, 2009) ve bu duyarlılık ancak sağlıklı bir etkileşim ortamında gerçekleştirilebilir.

• Sosyal Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorum

Uzaktan eğitimde gerçekleşebilecek sosyal etkinlikler örgün eğitime oranla farklılık göstermektedir. Paydaşlar, teknoloji temelinde gelişen davranış kalıpları gösteren, kendine özgü bir toplumsal grup oluşturmaktadır (Svensson, 2002). Alanyazında bu toplumsal grubun sosyal iletişimlerinin de genellikle internet üzerinden sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla gerçekleştiği (Dolan, 2011; Dooley ve diğerleri, 2005; Kavathatzopoulos, 2006; Morgan ve Bullen 2010; Svensson, 2002; Tanyıldız, 2003) ifade edilmektedir ve araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak sosyal paylaşım siteleri üzerinden gerçekleşen sosyal ilişkilerin olumsuz bir sonucu olarak, bazı öğrenciler kendilerini a-sosyal olarak görmektedirler. Bu sorun sadece uzaktan eğitim sisteminin değil çağımızın da sosyal hayata ilişkin problemleri arasında gösterilebilir. Bununla beraber, bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında, önemi çeşitli araştırmalarla ispatlanmış olan sosyal destek konusu göz ardı edilmektedir (Küçük, 2010).

Araştırma bulgularına göre, öğrenciler arkadaşları ve öğretim elemanlarıyla sınıf bilinci oluştuğunu düşünmemektedirler ancak karşılıklı konuşmadaki “bizim sınıf, sınıf arkadaşlarım” gibi ifadeleri sınıf bilincine sahip olduklarını düşündürebilmektedir. Mezuniyet törenine cüppe giyerek katılma konusunda öğrencilerin çoğunlukla kararsız kalmaları ise, kendilerini kayıtlı oldukları üniversitenin bir parçası görme ile ilgili olarak algılarının yetersizliğini gösterebilir. Buradan anlaşıldığı üzere öğrenciler birbirleriyle

iletişim halinde olabilecekleri ortamlar oluşturmaktadırlar. Araştırma bulgularına göre öğrenciler çoğunlukla internet üzerinden olmak kaydıyla birbirleriyle sosyal paylaşım kurmaktadır. Bu bulgu Dolan'ın (2011) araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre, ilgili programlarda, öğrencilerin birbirleriyle, öğretim elemanlarıyla ve idarecilerle sosyal etkinlikler aracılığıyla bir araya gelmeleri ve sosyalleşmeleri için yapılabilecek düzenlemeler yeterli bulunmamaktadır. Bulgular Küçük'ün (2010) "Bilgisayar aracılı iletişim ortamlarında, önemi çeşitli araştırmalarla ispatlanmış olan sosyal destek konusunun göz ardı edildiği tespit edilmiştir" bulgusuyla paralellik göstermektedir. Oysaki internet tabanlı uzaktan eğitimde öğrencilerle göz teması kurabilecek sosyal ortamların hazırlanması oldukça önemlidir (Cosgrove, 2002). Güdülenme sorunu uzaktan eğitim öğrencileri için önem sırasında öncelik kazanmaktadır (Bontempi, 2003; DiRamio ve Wolverton, 2006; Iwatsuki, 2009) ve bu sorunun etkili bir sosyal etkileşim mekanizmasıyla aşılabileceği düşünülebilir. Öğrenciler işbirlikli çalışmalara, mesleki ve sosyal iletişimi sağlayıcı etkinliklere yönlendirilmelidir. Sosyal paylaşım siteleri öğrencilerin, Avrupa Birliği Projeleri gibi projeler üzerinde çalışabilecekleri ve böylece de mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamaya hizmet edici yönde kullanılabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan "Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programda; hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin olarak cinsiyet, mezun olunan lise türü ve bir işte çalışma durumu değişkenlerine göre öğrenci görüşlerinin madde puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" alt problemine ilişkin tartışma ve yorumlara yer verilmektedir.

Uzaktan eğitim alanında çalışan araştırmacıların yoğun olarak üzerinde durdukları değişkenlerin başında; cinsiyet, yaş, meslek, evlilik durumu, iş tecrübesi gibi demografik faktörler gelmektedir (Erturgut, 2008). Bu araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında fark olup olmadığına bakılmasının nedeni alanyazında bu konuda yapılan araştırmaların daha çok uzaktan eğitime katılma düzeyleri ve uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin belirlenmesi ile sınırlı kalmasıdır (Levy, 2007; Demir, 2008; Karataş ve Üstündağ, 2008; Ünalır ve diğerleri, 2006; Kaba ve diğerleri, 2012). Alanyazında, uzaktan eğitim programlarındaki temel boyutlarla (hedef, içerik vb.) ilişkili olarak, cinsiyet değişkeninin irdelendiği araştırmalara fazla rastlanmamaktadır. Oysaki cinsiyet değişkeninin geleneksel eğitime oranla uzaktan eğitimde fark yaratabilecek bir değişken olduğu düşünölmektedir. Örneğin; Pamuk ve Karakaş (2011) bir dersteki kaygı düzeyini cinsiyet açısından ele aldıkları çalışmalarında, kampüs eğitimi alan öğrenciler arasında kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında fark olmadığını, uzaktan eğitim alan öğrencilerde ise, kızların erkeklerden daha fazla kaygı duyduklarını belirlemişlerdir.

Alanyazında uzaktan eğitim alan öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları, güdülenmeleri, derslerdeki başarı düzeyleri vb. alanlarda cinsiyetin etkili bir değişken olabileceği düşünölmektedir ve bu konuda yapılacak araştırmaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010; Dimri ve Chaturvedi, 2009; Frimpong-Kwapong, 2009; Kaba ve diğerleri, 2012; Moore ve Anderson, 2003; Pamuk ve Karakaş, 2011; Yükseltürk ve Bulut, 2009). Bununla birlikte uzaktan eğitimin hedef kitlesi içerisinde eğitim eşitsizliğinin mağduru kadınlar önemli bir yer tutmaktadır. Örgün eğitim olanağı bulamayan kadınlar, kendilerini geliştirmenin bir yolu olarak uzaktan eğitimi tercih etmektedirler (Demiray, 2010:9; Frimpong-Kwapong, 2009). 1900'lerde kadınların bilgisayar ve internet kullanımı erkeklere oranla çok daha az iken 2000'li yıllarda bu fark

oldukça kapanmıştır (Ono ve Zavodny, 2003). Kadınlar bilgisayar ve internet kullanımında erkeklere oranla daha az tecrübeli ve başarılı olmalarına rağmen uzaktan eğitimle aldıkları dersleri tamamlama, verilen ödevleri yerine getirme ve dersleri tamamlama konularında erkeklere oranla daha başarılı olabilmektedirler (Price,2006).

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerinin dağılımına bakıldığında erkek öğrencilerin sayısının %69,7; kız öğrencilerin ise %30,3 olduğu görülmektedir. Bu bulguya ve alanyazına göre, uzaktan eğitime erkek öğrencilerin katılımının kız öğrencilere oranla daha fazla olduğu söylenebilir (Birkök ve Vuranak, 2010; Demir, 2008; Dimri ve Chaturvedi, 2009; Erdoğan, 2007; Erümit, 2011; Zırhlıoğlu, 2006).

Araştırma bulgularına bakıldığında; *ders hedefleriyle ilgili olarak*, kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. *Ders içerikleriyle ilgili olarak*; sadece içerikte kullanılan örneklendirmelerin yeterliliği maddesinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farka rastlanmaktadır. İlgili maddede, erkek öğrenciler içeriğin örneklerle desteklenmesini kız öğrencilere oranla daha yeterli bulmaktadırlar. *Öğrenme öğretme süreciyle ilgili olarak*; metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içeriklerini kız öğrenciler erkek öğrencilere oranla konunun anlaşılmasında daha yeterli olarak görmektedirler. Öğrenme öğretme sürecinin diğer boyutlarında ise cinsiyete göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgu Demir'in (2008) ve Tanyıldız'ın (2003) araştırması ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalara göre de, öğrencilere verilen geri bildirimlerin yeterliliği ve öğrencilerin derslere olan ilgi ve motivasyonlarıyla ilgili olarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Ancak bu konuda farklı bulgulara da rastlanmaktadır. Şahin'in (2008) araştırmasında, kız öğrencilerin geri bildirimleri erkek öğrencilere oranla daha yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Bontempi'nin (2003) çalışmasında da kız öğrenenlerin güdülenmelerinin

sosyal sorumluluklarının fazlalığı ve elektronik öğrenme ortamları ile olan alakalarının zayıflığı sebebiyle erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılıklara bakıldığında, kadınların uzaktan eğitimin öğrenme öğretme sürecindeki durumlarının tespitine ilişkin detaylı çalışmaların yapılması gerektiği düşünülebilir.

Değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olarak; araştırmada, sınav sorularının uygulama düzeyinde sorular olup olmadığı konusunda kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Erkek öğrenciler soruların, bilgileri oluşturan öğeleri ayırır ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmayı sağlar nitelikte olduğunu kız öğrencilere göre daha fazla düşünmektedir. *Destek etkinliklerle ilgili olarak;* erkek öğrenciler rehberlik etkinliklerini, öğrenme yaşamlarındaki sorunları ortaya koyabilmede kız öğrencilere oranla daha etkili olarak görmektedirler. Bu bulgudan hareketle, danışmanlık hizmetlerinin kız öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı düşünülebilir. Bunun sebebi, uzaktan eğitime katılan kız öğrencilerin eğitim yaşantılarıyla ilgili olarak karşılaştıkları sorunların erkek öğrencilere göre daha fazla olması (Bontempi, 2003) olarak düşünülebilir. Bu bulgu Dimri ve Chaturvedi'nin (2009) “erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla danışmanlık hizmetlerine daha düzenli katılmaktadır” bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak bulgular Kaba ve diğerlerinin (2012) ve Gülüşen'in (2011) destek hizmetlerden memnun olma düzeyinin cinsiyete göre değişmediği bulgusuyla farklılık göstermektedir. *Sosyal etkinliklerle ilgili olarak;* kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu bulgu Dimri ve Chaturvedi'nin (2009) araştırmasındaki “öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitedeki öğrenme deneyimlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir ve kız ve erkek öğrencilerin bu konudaki görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır” bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin uzaktan eğitimde bazı boyutlarda fark yaratan bir değişken olduğu, ancak genel olarak anlamlı fark ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Karataş ve Üstündağ'ın (2008) araştırmalarında, internet temelli uzaktan eğitim doyumu puanları ile yaş grupları, cinsiyet, genel not ortalamaları ve mezun olunan lise türü değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmişlerdir. Levy'nin (2007) araştırmasında öğrencilerin e-öğrenme ortamlarına ilişkin doyum düzeyleri ile gerek yaş grupları, gerek cinsiyetleri ve gerekse genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı şekilde Ünalır ve diğerleri (2006) de, cinsiyet farklılığı ile uzaktan eğitime olan eğilim arasında herhangi bir fark tespit etmemiştir. Tanyıldız'a (2003) göre de çevrimiçi eğitim uygulamalarıyla ilgili olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre görüşlerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Demir'e (2008) göre, bazı alt faktör puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklar bulunmasına rağmen, genel olarak uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmadığını belirtmektedir. Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan farklılıklar, kültürel ve sosyal sebeplerden dolayı ortaya çıkmış ve öğrencilerin sosyal ve ekonomik yaşam özelliklerine göre değişkenlik gösterdiği düşünülebilir.

• Çalışma durumu Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırma bulgularına göre; *ders hedefleri, ders içerikleri, değerlendirme etkinlikleri, destek etkinliklerle ve sosyal etkinliklerle ilgili olarak*; çalışan ve çalışmayan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Araştırma bulgularına bakıldığında, *öğrenme öğretme süreciyle ilgili olarak*; metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içeriklerini çalışan öğrenciler çalışmayan öğrencilere oranla konunun anlaşılmasında daha yeterli görmektedirler. Bu bulgu, çalışan

öğrencilerin, dersler hakkında ön bilgileri ve uygulama tecrübeleri bulunduğu için metin dosyaları ile meslekleri ve önceki tecrübeleri arasında bağ kurabildiklerinden kaynaklanıyor olabilir. Buna bağlı olarak da çalışan öğrencilerin metin dosyaları ile işlenen dersleri yeterli buldukları düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulguda da, çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde grafik, şema tablo gibi materyallerin kullanımıyla ilgili olarak görüşlerinde belirlenen farklılıktır. Çalışmayan öğrenciler, çalışan öğrencilerden daha fazla oranda bu materyallerin kullanıldığını düşünmektedir. Bu bulguya dayanarak, çalışan öğrencilerin mesleki ön bilgilerinin fazla olması nedeniyle bu materyallerin kullanımını yetersiz olarak algıladıkları ve programlardan beklenti düzeylerinin de fazla olduğu düşünülebilir.

- **Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Demir (2008)'e göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri mezun oldukları lise türüne göre değişmekte, uzaktan eğitim öğrencilerinin daha önce eğitim gördükleri kurum akademik güdülenmelerini etkilemektedir. Bunun nedeni farklı lise türlerinde eğitim amaçlarının farklı olması ve öğrencilere farklı eğitim verilmesi olabilir.

Araştırma bulguları yorumlandığında, *hedeflerle ilgili olarak*; mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Genel lise mezunu öğrenciler, hedeflerin iş ve özel hayatlarında bu dersle ilgili bilgilerin kendilerine nasıl yardımcı olacağını anlattığını düşünürken, meslek lisesi çıkışlı öğrencilere göre hedefler bu konuda yeterli etkiyi sağlamamaktadır. Görüşler arasındaki farklılığın hedeflerin açık bir şekilde ifade edilmediğinden ya da öğrencilerin eğitim hedeflerindeki beklentilerinin farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Ders içerikleriyle ilgili olarak; genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin görüşleri arasında fark bulunmamaktadır.

Öğrenme öğretme süreciyle ilgili olarak; metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içeriklerini, meslek lisesi mezunu öğrenciler genel lise mezunlarına oranla konunun anlaşılmasında daha yeterli görmektedirler. Araştırmanın bu bulgusuyla, çalışan ve çalışmayan öğrenciler arasındaki bu konuya ilişkin bulgu arasında ilişki kurulabilir. Öğrencilerin, çalışma yaşamında ya da mezun oldukları meslek lisesinde daha önceden edindikleri bilgiler nedeniyle, derslere karşı beklentileri farklılaşmış olabilir. Meslek lisesi mezunu öğrenciler, alanlarında önceden edindikleri bilgi ve deneyimlere bağlı olarak, metin dosyaları ile ders işleme yöntemini ders konularını anlamada yeterli bulmaktadırlar. Ancak anlaşılmaktadır ki, ilgili alanlarda ön bilgileri ve deneyimleri olmayan öğrenciler için bu yöntem yeterli bulunmamaktadır.

Değerlendirme etkinlikleriyle ilgili olarak; sınav sorularının uygulama düzeyinde sorular olup olmadığı konusunda meslek lisesi mezunu öğrenciler soruların, bilgileri oluşturan öğeleri ayırmayı ve bu öğeler arasındaki ilişkileri bulmayı sağlar nitelikte olduğunu genel lise mezunlarına göre daha fazla düşünmektedir. *Destek etkinliklerle ilgili olarak;* meslek lisesi mezunu öğrenciler, yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetlerin, sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarının çözümünü kolaylaştırmada yeterli olduğunu düşünmektedirler. Genel lise mezunu öğrenciler ise bu destek hizmetlerini sorunlarını çözmeye meslek lisesi mezunlarına göre daha az yeterli görmektedirler. Bu bulgudan hareketle, meslek lisesi mezunu öğrencilerin kendilerini çalışma yaşamına hazırlayan eğitim deneyimlerinin, onların problem çözme becerilerini geliştirmiş olabileceği düşünülebilir. Bu öğrencilerin, destek hizmetlerinden yararlanma ve kendi kendine problem çözme konularında genel lise mezunu öğrencilere göre daha etkin

bir yapıya sahip oldukları düşünülebilir. *Sosyal etkinliklerle ilgili olarak ise*, mezun olunan lise türü değişkenine göre, kayıtlı oldukları uzaktan eğitim programlarının sosyalleşmelerine sağladığı katkı konusunda genel lise ve meslek lisesi mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Meslek lisesi mezunu öğrenciler genel lise mezunu öğrencilere göre uzaktan eğitimi sosyalleşmelerine daha fazla yardımcı olarak görmektedirler. Bu maddedeki farklılaşmanın sebebi, genel lise mezunu öğrencilerin geleneksel kampüs tabanlı bir yükseköğretim programına dahil olma beklentisinden (Arslan, 2004) kaynaklanıyor olabilir. Ülkemizin eğitim sisteminde genel liseler akademik eğitimlerine devam etme isteğinde olan öğrencilere hizmet verirken, meslek liseleri iş yaşamına başlamaya odaklı öğrencilere hizmet vermektedir. Bu bakımdan da, uzaktan eğitimin genel lise mezunu öğrencilerin sosyalleşme beklentilerini karşılamadığı düşünülebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın “Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulunda Uygulanan Uzaktan Eğitim Modelindeki sekiz programın; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğretim elemanı görüşleri nelerdir? alt problemine ilişkin tartışma ve yorumlar yer almaktadır.

• Ders Hedeflerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Ders hedeflerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri hedefleri nasıl ve hangi ilkelere göre oluşturduklarını ve öğrencileri bu konuda nasıl bilgilendirdikleri ile ilgili olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının yarıya yakını hedeflerin Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlendiğini kendilerinin de bu

çerçeveye bağlı kaldıklarını bu konuda bir çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bulgular Ünver ve diğerlerinin (2010) araştırmalarındaki “öğretim elemanlarının bazıları ders hedeflerinin belirlenmesi konusunda bir çalışma yapmamaktadır” bulgusunu destekler niteliktedir. Oysaki öğretim elemanlarının derslerin özel hedeflerini belirleme konusunda çalışmalar yapması önemlidir. Öğretim elemanlarının bu konuda çalışma yapmamalarının sebebi “hedef” kavramını, eğitimdeki genel hedefler düzeyinde algılıyor olmaları ve hedefleri belirlemenin kendi sorumluluklarında olmadığını düşünmeleri olabilir. Eğitimde hedefler, ülkenin ulusal eğitim politikaları doğrultusunda oluşturulan uzak hedefler, uzak hedeflerin yorumlanarak okullar bazındaki genel hedefler ve öğrencilerin belli bir disipline ya da bir çalışma alanına göre elde etmesi gereken kazanımları içeren özel hedefler olarak üç düzeyde ele alınmaktadır (Ertürk, 1972: 31; Demirel, 2006: 106; Özçelik, 1998: 9-10; Ültanır, 2003:53-54). Bu sıralama Milli Eğitimin, okulun, dersin ve konunun hedefleri olarak da sıralanmaktadır (Varış, 1994). Bu noktadan hareketle, öğretim elemanları, genel hedeflerden yola çıkarak ve öğretim planına bağlı kalarak, uzaktan eğitimde verdikleri derslerin hedeflerini oluşturmalıdırlar. Öğretim elemanları öncelikle ünitelere ait hedeflerini daha sonra da ünite içerisindeki ders saatlerine ait hedefleri belirlemelidir. Bir öğretim programının başarısı, hedeflerin öğrenci kazanımlarına dönüştürülebilmesine bağlıdır. Bu bakımdan da ders hedeflerinin öğretim elemanı tarafından belirlenmesi çok önemlidir. Bu konudaki eksiklik, programın tüm boyutlarında meydana gelebilecek sorunların nedenleri arasında yer alabilir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretim elemanlarının “Derslerin hedefleri üniteler içerisinde geçmektedir, bu konular dersin amaçlarına uygun olarak planlanmaktadır”, “Hedefleri oluştururken gereksiz bilgiler kullanılmamalı” ve benzeri ifadeleri değerlendirildiğinde “hedef” ve “içerik” kavramları arasındaki ayrımın öğretim

elemanlarınca net olarak kavranmadığı düşünülebilir. Buna bağlı olarak, öğretim elemanları “hedefler hakkında öğrencilere bilgi veriyorum” derken içeriği öğrencilere aktardıklarını vurguluyor olabilirler. Ancak öğretim elemanları Bologna süreci kapsamında program çıktılarını göz önüne alarak öğrenme çıktılarını hazırlama çalışmaları yapmaktadırlar. Bu çalışmalar kapsamında, ders hedeflerinin belirlenmesi ve öğrencilere bildirilmesi konusundaki çalışmaların daha planlı bir şekilde yapılmaya başlandığı düşünülebilir.

Araştırmada, öğretim elemanlarının ders hedeflerini belirlemede, hedeflerin aşamalı sınıflandırılmasını dikkate aldıklarına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Oysaki hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlara göre sınıflandırılarak oluşturulmasının öğrenme etkinliklerine önemli katkısı bulunmaktadır (Bloom, 1979: 204; Dooley ve diğerleri, 2005:119; Demirel, 2006: 106).

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu, ders hedeflerinin öğrenciler tarafından açıkça anlaşılabilir netlikte oluşturulduğunu düşünmektedir. Bu konuda öğrencilerin görüşlerine ait bulgulara bakıldığında ise öğrencilerin hedefleri yeteri kadar açık ve anlaşılır bulmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasındaki bu farklılık, hedeflerin öğrenciler tarafından meslekleri doğrultusunda faydalı ve yol gösterici olarak algılanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilerin oldukça az bir bölümü hedefler ile meslekleri arasında ilişki kurabilmektedir. Bu bulgular yorumlandığında, ilgili programlarda ders veren öğretim elemanlarının, sorumlu oldukları derslerin hedeflerini, bu alandaki ilkelere göre oluşturma konusunda sorunlar yaşadıkları düşünülebilir.

- **Ders İçeriklerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Uzaktan eğitim programında görev alan öğretim elemanları, ders hedeflerini oluşturduktan sonra bu hedeflere uygun ders içeriklerini oluşturmalıdır. İçerik, öğrencilerin programda doğrudan etkileşime girdiği en önemli boyuttur. Öğrenci-içerik etkileşimi bu bakımdan çok önemlidir (Moore, 1989).

Araştırma kapsamındaki uzaktan eğitim programlarında görev yapan öğretim elemanları, aynı programların örgün eğitimdeki derslerini de yürütmektedirler. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının bir kısmı içeriği örgün eğitimle aynı hazırlamaktadır. Oysaki dersler için uzaktan eğitim veya örgün eğitimde yürütülecek olmasına göre farklı bir planlama yapmak gerekmektedir (Chaney, 2005). Araştırmada ayrıca öğretim elemanları içeriği “içerik düzenleme ekibinin” oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde içerik oluşturmadan algıladıklarının, örgün programlarda kullanılan içeriğin, içerik geliştirme ekibi tarafından elektronik ortama aktarılması olduğu düşünülebilir.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde “uzaktan eğitim” ve “yetişkin eğitimi” alanlarında hizmet içi eğitim, kongre, sempozyum vb. bir çalışmaya katılma durumları araştırılmıştır. Görüşme sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %10’unun bu türden çalışmalara katıldıkları belirlenmiştir. Bu veriler öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusunda aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim tecrübeleri, uygulanan programların etkililiği üzerinde etkili bir faktördür (Hiltz ve Goldman, 2005) ancak araştırmalar öğretim elemanlarının bu alanındaki deneyimlerinin yeterli olmadığını göstermektedir (Chaudry ve Rahman, 2010).

Öğretimin planlanmasında içeriğin seçimi ve düzenlenmesi en önemli çalışmalar arasında yer almaktadır. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları çoğunlukla içeriğin öğrenciler tarafından basit ve anlaşılır bulunmasına önem vermekte ancak içeriğin güncel ve ilgi çekici olması ilkesine önem vermemektedir. Bunun sebebi öğretim elemanlarının öğrenci seviyelerinin düşük olduğunu düşünmeleri olabilir. Araştırmadaki öğretim elemanlarının “içeriği hazırlarken temel (en basit) düzeyde olmasına dikkat ediyorum çünkü öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin olmadığını kabul ediyorum” şeklindeki ifadeleri bu görüşü destekler niteliktedir. Ancak, öğrencilerle öğretim elemanlarının görüşleri, içeriğin sadeliği konusunda örtüşmemektedir. Burada öğretim elemanlarının “fazla olan iyidir” yanılgısına düşerek (Bartoletti, 2011) içeriği, öğrenciler için anlamlı olmayan, niceliksel olarak fazla olan birçok bilgidен oluşturdukları düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, içerik kolaydan zora, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru oluşturulmalı (Şahan, 2005: 231) ilkesine öğretim elemanlarının çoğunluğu dikkat etmektedir. Bu bulgu, Salyers ve diğerlerinin (2010) araştırmalarından elde ettikleri “içerik öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde düzenlenmiştir” bulgusunu desteklemektedir.

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde içerik düzenlenirken, yazı tipi, renk ve grafiklerin uygun şekilde kullanılması çok önemlidir (Bartoletti, 2011) ancak araştırmada, öğretim elemanlarının bu konuya gereken önemi verdiklerine dair bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak, araştırmaya göre, öğretim elemanları içeriği düzenlerken görsel öğeleri ve örneklendirmeleri kullanmakta, içeriği destekleyici kaynak kitap listelerini öğrenci ile paylaşmaktadır. İçerikte yer alan bir konu ya da kavramın tam öğrenilmesinde görsellik ve örneklendirmeler çok etkilidir (Bartoletti, 2011; Ragan, 2009; Kılıç, 2007). Bu

bakımdan, öğretim elemanlarının bu konunun önemini farkında olmaları, içeriğin düzenlenmesi ile ilgili olarak olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

• **Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Tartışma ve Yorum**

Yapılan araştırmaya göre, öğretim elemanları ders etkinliklerini düzenlerken ders hedeflerini temele almaktadırlar. Alanyazında, eğitim etkinlikleri düzenlenirken ders hedeflerinin dikkate alınmadığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010). Araştırmaya göre, öğretim elemanlarının hedefler çerçevesinde ders etkinliklerini düzenlemeleri öğretimin planlanması anlamında olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirmek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının tamamına yakını, metin dosyalarını ilgili internet sayfasına yükleyerek ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgudan hareketle, öğretim elemanlarının uzaktan eğitimdeki temel ders işleme yöntemini, içeriğin internet sayfasına aktarılması olarak gördükleri düşünülebilir. Oysaki uzaktan eğitimde ders işleme yöntemleri bununla sınırlı değildir. Metin dosyaları tek yönlü etkileşim aracı olarak öğretim elemanı ve öğrenci arasındaki bağı kurmakta eksik kalmaktadır (Ragan,2009) ve etkinlik yanlısı ders işleme sürecinin oluşturulması gerekmektedir (Aslantürk, 2002; Bontempi, 2003; Carr ve Farley, 2003; DiRamio ve Wolverton, 2006; Graham ve diğerleri, 2000; Wright, 2009). Bu noktada, öğretim elemanlarının metin dosyalarıyla işlenen bir dersi öğretimde yeterli olarak görmelerinin nedenlerinin belirlenmesi önemlidir. Bunun nedenlerinden biri, öğretim elemanlarının bazılarının öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduklarını düşünmeleri olabilirler. Walker (2003) araştırmasında, benzer bir şekilde, öğretim elemanlarının “Öğrenciler kendi sorunlarına kendileri yanıt bulabilmektedirler ve kendi öğrenme

stratejilerini geliştirebilmektedirler” görüşünde oldukları belirtilmektedir. Benzer bir araştırmada Hawkins ve diğerlerine (2011) göre de öğretmenler başarının öğrenci sorumluluğunda olduğuna inanmaktadırlar. Bulgulara dayanarak, uzaktan eğitimde öğrenci ve öğretmenin rol ve sorumlulukları konusunda öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi ihtiyacının oluştuğu düşünülebilir.

Araştırmaya göre, ilgili programlardaki öğretim elemanlarının bazıları, ders işlerken soru-cevap, tartışma ve araştırma yöntemlerini kullandıklarını belirtmektedirler. Bu bulgu Tanyıldız’ın (2003) araştırmasındaki “çevrimiçi eğitim uygulamalarında, anlatım, soru-yanıt, gösteri, tartışma en sık kullanılan yöntem ve tekniklerdir” bulgusunu desteklemektedir. Öğretim elemanlarının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitimde kullanmalarının desteklenmesi önemlidir.

Öğretim elemanları ders işleme yöntemlerindeki sınırlılığı, uzaktan eğitim sisteminin yapısından kaynaklı sınırlılıklar olarak görebilmektedir. Sistem içerisinde, teknik sorunlar, alt yapı yetersizliği ve zaman darlığı gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu bulgular, Salyers ve diğerlerinin (2010) “öğretim elemanları ders işlemede teknolojik güçlükler yaşamaktadır” bulgusunu destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda teknik ve alt yapı yetersizliklerinin uzaktan eğitimde önemli bir sorun yaratabileceği belirtilmektedir (Çardak, 2006; Salyers ve diğerleri, 2010).

Araştırmaya göre, öğretim elemanları, sanal sınıfları ve tartışma yöntemini sınırlı olarak kullanmaktadır. Oysaki uzaktan eğitim ortamı bu türden ders işleme yöntemleri için elverişlidir. İnternet tabanı üzerinde sanal sınıflar oluşturulabilir, tartışma forumları düzenlenebilir (Bartoletti, 2011). Öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanmaya teşvik edilmeleri gerekebilir. Bu şekilde, ilgili programlarda, ders işleme

yöntemlerinde çeşitlilik ve etkililik sağlanabilir. Öğretim elemanları ile öğrencilerin karşılıklı, çift yönlü etkileşim içerisinde olmaları ihtiyacı giderilebilir. Çünkü uzaktan eğitim programlarının etkililiği açısından, öğretim elemanının öğrencilerle düzenli etkileşim içerisinde bulunması önemlidir (Hara ve Keling, 1999). Benzer şekilde Çekerol (2005) ve Çardak'ın (2006) yaptığı çalışmalarında da danışmanlık ders sayısı ve sürelerinin artırılmasına ilişkin bulgular araştırmayı destekler niteliktedir.

İnternet tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında, öğrencilerin derse olan ilgilerinin çekilmesi (Riffell ve Sibley, 2005) ve işbirlikli öğrenme çevresinin oluşturulması çevrimiçi öğrenme ve öğretme için önemlidir (Ternus ve diğerleri, 2007). Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları öğrencilerin derse ilgilerini arttırıcı çalışmaları yapma konusunda yeterli çalışmalarda bulunmamaktadırlar. Bunun nedenleri arasında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamını, bu türden etkinliklere uygun ortamlar olarak değerlendirmiyor olmaları gösterilebilir.

Öğretim elemanı ile öğrenciler arasındaki etkileşimin önemi araştırma içerisinde birçok defa vurgulanmıştır. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, öğretim elemanları öğrencilerle olan etkileşimlerini yeterli bulmamaktadır. Ancak bu etkileşimi geliştirme yönünde istekli oldukları da araştırmada elde edilen bulgular arasındadır. Bu bulgu, Hawkins ve diğerlerinin (2011) “öğretmenler ve öğrenciler yüz yüze etkileşime, göz teması kurmaya gereksinim duydukları yönde görüş bildirmişlerdir” bulgusunu desteklemektedir. Bu bulgulardan hareketle, ilgili programlarda öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini arttırıcı uygulamaların planlanıp düzenlenmesi gereği kendini göstermektedir.

• **Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Tartışma ve Yorum**

İnternet tabanlı uzaktan eğitimde etkili bir değerlendirme sürecinin geliştirilmesi öğretimin başarısı üzerinde önemli etkiye sahiptir (Ternus ve diğerler, 2007). Öğretim elemanlarının görüşleri değerlendirildiğinde, öğretim elemanları “ değerlendirme etkinlikleri” başlığı içerisinde sadece ara sınav, final sınavı ve ödevle değerlendirme çalışmalarını algılamaktadırlar. Bunun dışında bir değerlendirme etkinliğinin kullanıldığına ilişkin bir bulguya rastlanmamaktadır. Oysaki uzaktan eğitimde değerlendirme etkinlikleri, öğretim sürecini değerlendiren etkinlikler ve e-portfolyo gibi alternatif değerlendirme yaklaşımları kullanılarak planlanmalıdır (Bonk ve diğerleri, 2007; Gülbahar, 2009; Harrington ve Reasons, 2005).

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları sınav sorularını ders içeriklerine göre hazırlanmaktadır. Sorular genel olarak bilgi düzeyinde hazırlanmakta, kavrama ve uygulama düzeyindeki sorular ise nadiren kullanılmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, öğretim elemanlarının sınav sorularını “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme” basamaklarına uygun çeşitlilikte hazırlamaya dikkat etmedikleri belirlenmiştir.

Araştırmada öğretim elemanlarının sınav sorusu hazırlarken, soruları içeriğe ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlamaya, hem basit hem de zor sorular kullanmaya özen gösterdikleri bulgusuna ulaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri değerlendirildiğinde, çoğunlukla “basit soru hazırlama” düşüncesinin benimsendiği de görülmektedir. Ancak öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin çoğunluğu sınav sorularını “zor” olarak ve “ders içerikleriyle uyumsuz” olarak değerlendirmiştir. Bu bulgulardan hareketle, ilgili programlarda, derslere uygun değerlendirme araçlarının

kullanılmasında bir sorun olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, Chaudry ve Rahman'ın (2010) “dersler, uygun değerlendirme materyallerini içermemektedir” bulgusunu destekler niteliktedir. Oysaki uzaktan eğitimde değerlendirme etkinliklerinin planlanması ve uygulanması çok önemlidir. Swan (2003) değerlendirme etkinliklerinin öğretimin niteliği üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Ternus ve diğerlerinin (2007) değerlendirme sürecinin geliştirilmesinin çevrimiçi öğrenmelerde önemli bir adım olduğunu vurgulaması da konunun önemini göstermektedir.

- **Sosyal Etkinliklere İlişkin Tartışma ve Yorum**

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının çoğunluğu, internet tabanlı uzaktan eğitim ortamında öğrencilerle sosyal etkinliklerde bulunmanın olanaklı olmadığı yönde görüş bildirmektedir. Öğretim elemanlarının bu yaklaşımının sebebi, onların uzaktan eğitimdeki sosyal etkinlik biçimini algılayışları ile ilgili olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanları sosyal etkinlikleri öğrencilerle yüz yüze ve aynı mekânda yapılan etkinlikler olarak algılıyor olabilirler. Ancak uzaktan eğitimin kendine özgü sosyal etkileşim ortamları bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları, öğrencilerle en fazla sosyal etkileşim içerisinde buldukları alanların internet ortamındaki sohbet saatleri ve sosyal paylaşım siteleri olduğunu ifade etmişlerdir. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğretim elemanı-öğrenci etkileşimi genelde internet üzerinden, e postaların ve forum sayfalarının kullanılmasıyla yapılmaktadır (Kavathatzopoulos, 2006). Yüz yüze yapılan görüşmeler ise sınav dönemlerinde, mezuniyet töreninde ve gezi-piknik-toplantı vb. etkinliklerde gerçekleşmektedir. Bu bulgular Hawkins ve diğerlerinin (2011) “öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim mezuniyet, dersler esnasındaki etkileşim, destek etkinlikler, toplantılar

ile sağlanmaktadır” bulgusunu desteklemektedir. Öğretim elemanları, sınavlar, mezuniyet törenlerine katılmak gibi etkinliklerin dışında, devam eden süreçte, mezunlarla iletişim halinde olarak da programın devamlılığı ve öğrencilerin mesleki yönlendirilmeleri konusunda önemli kazanımlar elde edebilirler. Mezun öğrencilerin deneyimleri hem öğrenciler hem de öğretim elemanları için yol gösterici nitelikte olabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanları öğrencilerle yapılacak olan sosyal etkinliklere katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak buradan, sosyal etkinlikleri planlama işlemini öğretim elemanlarının kendi sorumluluklarında görmüyor oldukları da anlaşılabilir. Bu düşünce, Hawkins ve diğerlerinin (2011) araştırmasında ortaya çıkan ”öğretmen ve öğrenci etkileşimini öğrencileri çeşitli konularda sordukları sorularla başlatmaktadır ve öğretmenlerin beklentileri de bu yöndedir” görüşü ile desteklenebilir. Oysaki öğrencilerle sosyal etkileşim içerisinde bulunmak öğretim elemanının sorumluluk alanına girmektedir. Sosyal etkinlikler sadece yüz yüze yapılan etkinlikler olarak algılanmamalıdır. Öğretim elemanının “kullanıcı dostu bir internet sayfası” tasarlaması bile öğrencilerle etkileşimi arttırılabilir (Bartoletti, 2011). Sosyal etkinlikler kullanarak öğrencilerle etkileşim içerisinde olmak, öğrencilerin derse olan güdülenmeleri ve öğrenme başarıları üzerinde de olumlu etkilere sahiptir (Burn, 2010; Dolan, 2011; Khan, 2004; Svensson, 2002). Benzer şekilde Hawkins ve diğerlerinin (2011) de, öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin ve miktarının uzaktan eğitimde çok etkili olduğunu belirtmeleri bu görüşü desteklemektedir.

- Öğretim elemanlarının “*diğer görüş ve önerileriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre; öğretim elemanları uzaktan eğitim programları hakkında bilgilendirme çalışmalarına ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretim elemanlarının sadece

%10'unun "uzaktan eğitim" ve "yetişkin eğitimi" alanlarında hizmet içi eğitim, kongre, sempozyum vb. bir çalışmaya katıldıkları bulgusu, bu ihtiyacın ortaya çıkma sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmada, öğretim elemanlarının % 50'sinin bu alandaki deneyimleri 2 yıl ve altında olarak belirlenmiştir. Bu bakımdan da öğretim elemanlarının uzaktan eğitim konusundaki bilgilendirilme ihtiyacı kendini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin kampüs ortamına davet edilmesi ve öğrencilere istedikleri takdirde bazı derslere katılma olanağının sağlanması yönündeki görüşleri, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklenmesi gerektiğine ilişkin araştırma sonuçlarını (Birkök ve Vuranok, 2010; Özturan, Egeli, ve Darcan, 2000) destekler niteliktedir.

Bu bölümde öğretim elemanları ayrıca uzaktan eğitimdeki problem alanlarından biri olan "yayın hakları" konusuna da değinmektedirler. Uzaktan öğretim materyallerinin yayın hakları, diğer basılı, görsel-işitsel iletişim araçlarında olduğu gibi düzenlenmektedir. Ancak buradaki temel farklılık, farklı eğitim alanlarına yönelik farklı eserlerin, hemen her yıl yeniden basılması, yayımlanması ya da radyo-televizyonda yayımlanması ve video ya da herhangi bir araca kopya edilerek çoğaltılması şeklinde gerçekleşmektedir (Özgür ve Gürcan, 2002). Bu konudaki yasal düzenlemelerin yapılması ve takibinin sağlanması öğretim elemanları için önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Uygulanan uzaktan eğitim programlarının etkinliğini arttırmak için öğretim elemanları teknik alt yapının güçlendirilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Teknoloji tabanlı bir eğitim programı olan uzaktan eğitimde teknik yeterliliklerin sağlanması ve geliştirilmesi çok önemlidir. Yapılan araştırmalar da bu konudaki gelişmelerin eğitim

standartları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Çallı, 2002; Salyers ve diğerleri, 2010).

BÖLÜM VI

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde, yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç

Bu bölümde, araştırmanın Mersin Üniversitesi Mersin Meslek Yüksek Okulu'nda uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen sekiz programda; ders hedefleri, ders içerikleri, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme etkinlikleri, destek etkinlikler ve sosyal etkinlikler boyutlarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri nelerdir? Problemine ilişkin olarak, araştırma bulguları ve yorumlardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1. Ders Hedeflerine İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre, öğretim elemanlarının bir kısmı ders hedeflerini belirlemenin yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda olduğu düşünmektedir ve bu bakımdan da hedeflerin niteliğiyle çok fazla ilgilenmemektedir. Öğretim elemanları ders hedeflerini çoğunlukla açık ve anlaşılır olarak yazmakta ve hedefleri ilgili mesleklerle büyük çoğunlukla ilişkilendirmektedirler. Ancak öğrenen özelliklerini çoğunlukla dikkate almamaktadırlar. Öğrenciler ise hedefleri yeteri kadar anlaşılır bulmamakta ve meslekleri ile yeterli düzeyde ilişkilendirememektedirler. Öğrencilerin cinsiyetine ve çalışma durumuna göre, hedeflerle ilgili görüşleri farklılık göstermezken, mezun olunan lise türü değişkeninde öğrenci görüşleri arasında anlamlı fark

olduğu belirlenmiştir. Genel lise mezunu öğrenciler hedeflerle meslekleri arasındaki ilişkiyi meslek lisesi mezunu öğrencilere oranla daha fazla kurmaktadırlar.

6.1.2. Ders İçeriklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre, öğretim elemanları içeriği çoğunlukla, açık ve anlaşılır olma, örneklendirmelerin ve görsel öğelerin kullanılması ve hedeflere uygunluk ilkelerine göre düzenlemektedir. Ancak, içeriğin ilgi çekici ve güncel olması, araştırmaya yöneltmesi ilkelerine çoğunlukla dikkat edilmemektedir. Kaynak kitapların kullanılması, kavramların tanımlarının yapılması yetersizdir. Öğrenciler içeriği zor ve sıkıcı bulmakta, içerikteki açıklamaları ve örneklendirmeleri yeterli bulmamaktadır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla örneklendirmeleri daha yeterli bulmaktadır. Çalışma durumu ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre ise; öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

6.1.3. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre, ilgili programlarda ders işleme yöntemi olarak, metin dosyaları sisteme yüklenmekte, sohbet saatlerinde düz anlatım yöntemi kullanılmakta ve dersler video çekimleri ile zenginleştirilmektedir. Soru-cevap ve tartışma yönteminin kullanılması yeterli düzeyde değildir. İlgili programlarda kullanılan ders işleme yöntemlerinde çeşitlilik gözlenmemektedir. İlgili duyan öğrenciler için e-sesli kitap gibi hizmetlerin sunulması, canlandırma ve benzetim uygulamalarının kullanımı yeterli görülmemektedir. Sanal sınıflarda yapılan derslerin sayısı yetersizdir. Öğrencilere öğretim sürecinde geribildirim,

düzeltilme ve ipucu yeterli düzeyde verilmemektedir. Kendi kendine öğrenme becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yetersizdir. Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içeriklerini, kız, meslek lisesi mezunu ve çalışan öğrenciler, konunun anlaşılmasında erkek, genel lise mezunu ve çalışmayan öğrencilere oranla daha yeterli görmektedirler.

6.1.4. Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonunda, öğretim elemanı ve öğrencilere göre, ilgili programlarda değerlendirme etkinlikleri olarak; ara sınav, final sınavları ve ödevler kullanılmaktadır. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanımı yeterli düzeyde görülmemektedir. Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan sınav soruları büyük çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Öğretim elemanları sınav sorularını çoğunlukla içeriğe uyumlu olarak ve basitten zora doğru düzenlemektedir. Sınav soruları çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunluğu bu sınavları zor olarak nitelendirmektedir. Çalışma durumu değişkenine göre öğrencilerin değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark bulunmamaktadır. Sınav sorularıyla ilgili olarak, meslek lisesi mezunu erkek öğrenciler, genel lise mezunu kız öğrencilere göre daha fazla olarak soruların uygulama düzeyinde hazırlandığını düşünmektedirler. Ayrıca, kız öğrenciler öz değerlendirme yapabildiklerini erkek öğrencilerden daha fazla ifade etmektedirler.

6.1.5. Destek Etkinliklerine İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenciler eğitim öğretim yönergeleri, mesleki yönlendirme, teknik donanım ve kişisel problemleri ile ilgili olarak destek alma gereksinimi duymaktadır. Öğrencilerin destek almak için en fazla başvurdukları kaynaklar, öğretmen, sekreterlik ve idari birimlerdir. Ancak öğrenciler, bu birimlerden aldıkları desteği yeterli görmemektedirler. Meslek lisesi mezunu öğrenciler bu

etkinliklerden genel lise mezunu öğrencilere göre daha fazla yararlanabildiklerini düşünmektedirler. Destek etkinlikler ile ilgili olarak çalışma durumu değişkenine göre, öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Cinsiyet değişkeninde ise, erkek öğrenciler rehberlik etkinliklerinin kız öğrencilere oranla daha etkili olduğunu ifade etmektedir.

6.1.6. Sosyal Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanlarının çoğunluğuna göre, sosyal etkinliklerde bulunmak özellikle öğrenci güdülenmesinin sağlanması açısından önemlidir. Ancak, uzaktan eğitimde sosyal etkinliklerde bulunmak, uzaktan eğitimin yapısı bakımından, olanaklı görülmemektedir. Öğrenciler kendilerini genel anlamda a-sosyal olarak görmekte ve kendilerine sağlanan sosyal etkileşim ortamlarını yeterli bulmamaktadır. Öğrenci ve öğretim elemanları sosyal etkileşimde buldukları ortamın çoğunlukla sosyal paylaşım sitelerini olduğunu ifade etmektedir. Yüz yüze gelinen sosyal ortamlar ise çoğunlukla final sınavları ve mezuniyet töreni olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin sosyal etkinliklere ilişkin görüşlerinde araştırmada ele alınan değişkenler açısından sadece sosyalleşme ile uzaktan eğitimin bağlantısı konusunda mezun olunan lise türü değişkeninde anlamlı fark bulunmuştur. Meslek lisesi mezunu öğrenciler kayıtlı oldukları program sayesinde sosyalleşme olanağı bulduklarını genel lise mezunu öğrencilerden daha fazla düşünmektedir.

Sonuçta, uzaktan eğitim programları temel boyutları açısından incelendiğinde, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri çerçevesinde bazı eksik yönlerin olduğu söylenebilir. Yapılacak olan iyileştirme çalışmaları ile bu eksikliklerin giderilmesi önem kazanmaktadır. Bu noktadan hareketle, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri, alanyazın taraması ve uzaktan eğitim ile program geliştirme alanlarında uzman sekiz öğretim elemanının

görüşleri alınarak örnek bir ders taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak ders tasarımı bundan sonra yapılacak olan çalışmalarla deneysel olarak sınıdıktan ve geliştirildikten sonra bir öneri olarak sunulabilir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda, uygulamaya dönük ve araştırmacılara dönük olarak oluşturulan önerilere yer verilmiştir.

6.2.1.Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu bölümde, alanyazın taraması ve araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, uzaktan eğitim programlarına ilişkin uygulamaya yönelik öneriler bulunmaktadır. Önerilerin uygulanmasına örnek olması bakımından, alan uzmanı 8 öğretim elemanının uzman görüşü alınarak “Uzaktan Eğitim Ders Örneği” (Ek-6) düzenlenmiştir. Hazırlanan ders tasarımında, uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının dikkate almaları önerilen ilkelerin uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Uzaktan eğitim programları hazırlanırken, günümüzde kabul gören ve etkin öğrenmeye dayalı olan yapılandırmacı yaklaşım temel alınmalıdır. Alanyazında yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan uzaktan eğitim programlarının etkililiği vurgulanmaktadır (Jonassen ve diğerleri, 1995; Bronack ve diğerleri, 2006; Gürol ve Demirli, 2001; Valadares, 2007). Uzaktan eğitim programlarında, öğrenenin varolan bilgileri üzerine temellenen, anlamlı öğrenme ve etkin öğrenme ilkelerine dayalı bir yapı oluşturulmalıdır. Öğrenci merkezli, etkin, çok fazla yöntem ve tekniğin kullanıldığı, sabit olmayan, dinamikliğin öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olarak geliştiği bir program yapılandırmacıdır (Yanpar, 2005:29).

Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, uzaktan eğitim program tasarımı önerisinin; öğretim öncesi etkinlikler, derslerin öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin tasarlanması, öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması, değerlendirme etkinliklerinin tasarlanması, destek ve sosyal etkinliklerin tasarlanması bölümlerinden oluşması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sırasıyla aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

A. Öğretim Öncesi Etkinliklerin Tasarlanması

1. Öğretim elemanları ile idari yöneticileri bir araya getiren ortak eğitim programları düzenlenmeli,
2. Destek hizmet birimleri arasında iletişim, işbirliği ve koordinasyonun sağlanması ve bu çerçevede görev tanımlarının yapılması sağlanmalı,
3. Öğretim elemanları ve idari personele yönelik etkili iletişim yöntemleri, stresle baş etme, problem çözme konularında eğitici seminerler düzenlenmeli,
4. Öğretim elemanlarının bilgisayar ve uzaktan eğitim sistemini kullanma becerilerini geliştirici çalışmalar düzenlenmeli,
5. Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimin genel yapısı, öğretim tasarımı, internet tasarımı, ölçme değerlendirme gibi alanlarda hizmet içi eğitim verilmeli ve gelişen teknolojilere bağlı olarak eğitimler süreklilik göstermeli,
6. Uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanları ile bu alanda yeni çalışmaya başlayacak öğretim elemanlarının deneyimlerini paylaşması sağlanmalı,
7. Teknik alt yapı güçlendirilmeli,
8. Ders notlarının telif hakkı gibi güvenlik önlemleri alınmalıdır.

B. Programda Yer Alan Derslerin Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi

B.1. Hedef Kitlenin Analizi (öğrenen özelliklerinin belirlenmesi)

B.1.1. Öğrenenlerin Fiziksel özelliklerinin belirlenmesi

1. Yaşlarının belirlenmesi
2. Cinsiyetlerinin belirlenmesi
3. Engelli öğrencilerin belirlenmesi

B.1.2. Öğrenenlerin Bilişsel Özelliklerinin Belirlenmesi

1. Önceki bilgilerinin / ön öğrenmelerin belirlenmesi
2. İnternet tabanlı eğitim teknolojilerine olan yatkınlıklarının belirlenmesi
3. Öğrenme stratejilerinin belirlenmesi

B.1.3. Öğrenenlerin Duyuşsal Özelliklerinin Belirlenmesi

1. Öğrenme ve teknolojiye karşı tutumlarının belirlenmesi
2. Öz güven, kaygı ve inanç durumlarının belirlenmesi

B.1.4. Öğrenenlerin Sosyal Özelliklerinin Belirlenmesi

1. Sosyo-ekonomik düzeylerinin belirlenmesi
2. Mesleki deneyimlerinin belirlenmesi
3. Mezun oldukları lise türünün belirlenmesi
4. Katıldıkları kurs ve sertifika programlarının belirlenmesi

B.2. Ders Hedeflerin Tasarlanması

1. Kazanımlar programın genel hedeflerine uygun olarak yazılmalı,

2. Kazanımlar öğrenen özelliklerine uygun olarak yazılmalı,
3. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlara göre sınıflandırılarak yazılmalı,
4. Kazanımlar öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak özellikte olmalı,
5. Kazanımlar dersi veren bütün öğretim elemanlarının katılımıyla, ortak görüş alınarak belirlenmeli,
6. Kazanımlar açık ve anlaşılır olmalı,
7. Kazanımlar tek bir davranışı ifade edecek biçimde düzenlenmelidir.

C. İçeriğin Tasarlanması

1. İçerik kazanımlarla uyumlu olarak belirlenmeli,
2. Ders içerikleri programdaki diğer derslerin içerikleri ile bütünleyici olmalı, disiplinler arası yaklaşım benimsenmeli,
3. İçerik öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak nitelikte (ilgili programın hitap ettiği meslek alanları ile görüş alışverişinde bulunularak) düzenlenmeli,
4. İçerik farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere göre düzenlenmeli,
5. Engelli öğrencilerin ihtiyaç duyacağı eğitim-öğretim materyali, teknolojiye uyumlu olarak düzenlenmeli,
6. İçerik güncel ve ilgi çekici olmalı,
7. İçeriğin bulunduğu internet sayfası öğretim elemanı tarafından kişiselleştirilmeli (öğretim elemanı slogan bulma, program logosu tasarlama, kendi sesini kullanarak site içerisinde gezinmesini yönlendirebilir)

8. Metin dosyaları düzenlenirken renk, yazı biçimi, yazı puntosu önemli görülen konuları vurgulayabilecek özellikte düzenlenmeli; resim, grafik ve yazı yerleştirme için tasarım ilkeleri göz önünde bulundurulmalı,
9. İnternet sayfasının kullanımının kolay olması için açıklama ve yönlendirme bölümleri düzenlenmelidir (kullanım yönergesi, açıklamalar, ileri-geri butonları, yardım butonları, farklı linklere gönderimde bulunan butonlar yer almalı).

D. Öğrenme Öğretme Sürecinin Tasarlanması

1. Uzaktan eğitim programında ders veren öğretim elemanın, içerikte yer alan her konuya uygun öğrenci kazanımlarını ve bu kazanımlarla uyumlu öğretim stratejilerini içeren ayrıntılı ders planını hazırlanması sağlanmalı,
2. Öğrencilere kendi kendine öğrenme becerisi kazandıracak çalışmalar planlanmalı,
3. Dönem başlarında öğrencilere ders planına uygun çalışma takvimi düzenlenerek yayınlanmalı,
4. Konuların başında temel kavramlar açıklanmalı,
5. Dersler temel becerilerin (yaratıcılık, iletişim, girişimcilik, problem çözme vb.) kazanılmasına olanak sağlamalı,
6. Dersler araştırma yapmaya, sorgulamaya, tartışmaya ve işbirlikli öğrenmeye uygun biçimde yapılandırılmalı,
7. Öğrenciler kendi aralarında grup çalışması yapmaya yönlendirilmeli,
8. Sanal sınıf uygulamaları yaygınlaştırılmalı,
9. Sohbet saatlerinin zamansal ve içeriksel düzenlemesi yapılarak verimli şekilde geçirilmesi sağlanmalı,

10. Uygulamalı dersler için (laboratuvarlar) video çekimli dersler yapılmalı,
11. Eğitim durumlarında yer alan dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştiriciler uygun şekilde kullanılmalı,
12. Ders içerikleri şekil, tablo, resim, grafik gibi görsel öğelerle zenginleştirilmeli, gerektiğinde bu öğelere ait açıklamalar yapılmalı,
13. Dersin her aşamasında örneklendirmeler kullanılarak dersin daha kolay anlaşılması sağlanmalı,
14. Ders metinleri açık ve anlaşılır bir dil kullanarak organize edilmeli,
15. Ders içeriklerinde yer alan kavramlara ait açıklamalar ya da sözlük çalışması yapılarak kavramsal düzeyde anlaşılabilirlik sağlanmalı,
16. Metin içerisindeki önemli yerler farklı renkler, oklar, farklı yazı puntosu gibi vurgulayıcı öğelerle belirtilmeli,
17. Etkili öğretim ve iletişim amaçlı sosyal ağ ve daha genelde sosyal medya teknolojilerinin kullanılmasına olanak sağlanmalı,
18. Tek ve çift yönlü etkileşimi artırıcı yöntemler (Webcast, Webinar, Web Conference, Web Seminar, Web Meeting vb.) kullanılmalı,
19. Derslerde düz anlatım yönteminin ağırlığı azaltılarak etkileşimli ders ortamlarının oluşturulması sağlanmalı,
20. Yardımcı kaynak listeleri ve linkler verilmeli,

E. Değerlendirme Etkinliklerinin Tasarlanması

1. Ders kazanımlarına ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımları (e-portfolio vb.) kullanılmalı,
2. Sürecin değerlendirilmesi ön planda tutulmalı,

3. Öğrenci başarısı öğrencinin kendisinin, arkadaşlarının ve öğretim elemanlarının değerlendirmesi sonucunda belirlenmeli (öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları yapılmalı),
4. Belirtke tabloları düzenlenerek sınavlar hedef ve içeriğe uygun olarak hazırlanmalı,
5. Öğrenci başarısını ölçmek için düzenlenen araçlar açık seçik ve anlaşılır olmalı.
6. Sınavlar sadece çoktan seçmeli sorular kullanarak oluşturulmamalı. Boşluk doldurma, doğru / yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı ve açık uçlu olacak biçimlerde hazırlanmalı ve soru bankası oluşturulmalı,
7. Örnek olay, bulmacalar, kavram haritaları ve proje temelli değerlendirmeler kullanılmalı,
8. Çoktan seçmeli sorular hazırlanırken soru kökü ile seçenekler arasındaki anlam birliği sağlanmalı,
9. Sınavlarda yer alan sorular zorluk derecesine göre farklılık göstermeli. Sınavların madde analizi yapılarak soru maddelerinin güçlük derecelerinin ve ayırt edicilik indeksinin belirlenmesi sağlanmalı,
10. Sınavlar bir birim tarafından, öğretim elemanlarının işbirliği ile hazırlanmalı,
11. Uzmanlardan oluşan ölçme değerlendirme birimi kurulmalı,
12. Öğrencilerin derslere katılım düzeyleri belirlenmeli ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci katılımını artırıcı etkinlikler düzenlenmeli,
13. Staj değerlendirme sürecinin etkin biçimde yapılması ve çıktılarının eğitimde kullanılmasının sağlanması yapılmalı,
14. Bilimsel araştırma projeleri verilerek değerlendirilmeli,

15. Öğrencilerin hazırladıkları ödev ve projelerin zamanında ve ayrıntılı değerlendirilmesi yapılarak öğrencilere geri bildirim verilmeli.

F. Destek Etkinlikler ve Sosyal Etkinliklerin Tasarlanması

1. Öğrencilerin iletişim bilgileri güncellenmeli,
2. E-kütüphane hizmeti oluşturularak öğrencilere bilgi kaynaklarına ulaşım kolaylığı sağlanmalı,
3. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sunulmalı,
4. Danışman öğretim elemanlarına yönelik seminer çalışması yapılarak, mesleki rehberlik ve sınıf rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi planlanmalı,
5. Öğretim elemanlarından ek görev üstlenenlere (çevrimiçi ders saatini arttıran, seminer düzenleyen) ödüller verilerek bu çalışmalar teşvik edilmeli,
6. Öğrenciler arasında sınıf bilincini oluşturmaya yönelik çalışmalar yapılmalı (örneğin sınıf başkanı, sınıf temsilcisi gibi görev paylaşımları, sınıflar arası ödüllü proje yarışmaları yapılabilir),
7. Öğrenci, öğretim elemanı ve idarecileri kapsayacak araştırmalar yapılarak aralarındaki iletişim ve programa uyumları tespit edilmeli,
8. Öğrenci, öğretim elemanı ve idarecilerin öğretim teknolojilerini kullanma becerilerini ve bu teknolojilere olan tutumlarını belirleyici anket çalışmaları düzenlenmeli. Tespit edilen eksiklikleri giderici seminer çalışmaları düzenlenmeli,
9. Talep eden öğrenciler için burs olanakları sağlanmalı, öğrencilerin uygun koşullarda dizüstü bilgisayar sahibi olabilmesi için olanakların geliştirilmesi,
10. Mezunlarla ortak akademik ve sosyo-kültürel etkinlikler gerçekleştirilmeli,

11. Mezunlara yaşam boyu öğrenme etkinlikleri kapsamında eğitimlere devam edilmeli
12. Avrupa Birliği projelerindeki destekler kullanarak öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyici projelere, Erasmus hareketlilik programlarına katılmaları sağlanmalıdır.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak internet tabanlı uzaktan eğitim çalışmalarının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme etkinlikleri, destek faaliyetler ve sosyal faaliyetler boyutlarındaki uygulamaların geliştirilmesiyle ilgili yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilere yer verilmektedir. Araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır:

1. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde öğrencilerin erişim düzeylerini tespit eden program değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
2. İnternet tabanlı uzaktan eğitim programlarında kullanılan sınav sorularının içerik ve madde analizlerinin yapılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir
3. İnternet tabanlı uzaktan eğitimde program öğelerine yönelik yapılabilecek farklı uygulamaların etkililiği üzerine deneysel desenli çalışmalar yapılabilir.
4. Uzaktan eğitimde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıkları ile öğrenme ve programa uyum süreçleri arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgularla ilişkili olarak farklı yükseköğretim kurumlarında program değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Agyemang, B. K. and Ghana, A. (2010). Providing Information Communication Technology Support To Distance Education Students: A Case of The University of Ghana, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, ISSN 1302-6488, 11 (3)
- Açıköz, K.Ü. (2007). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 333-361
- Alakoç, Z. (2001). *Uzaktan Öğretim ve Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Doktora Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar, *Bilgi Dünyası*, 5(2): 259-271.
- Amiotte, S. and Wheeler, S. (2005). The Death of Distance: Documenting the Effect of Distance Education in South Dakota, *Turkish Online Journal of Distance Education*, ISSN 1302-6488 6 (1).
- Anadolu Üniversitesi İnternet Sayfası (2009). Uzaktan Eğitim Sistemi, <http://www.aof.anadolu.edu.tr/eogrenme.htm> adresinden 16.06.2009'da alınmıştır.

Anderson, T. and Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, ISSN: 1492-3831, 12 (3)

APA Work Group of the Board of Educational Affairs (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign*. Washington, DC: American Psychological Association (<http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>) adresinden 10.07.2009'da alınmıştır

Arinto, P. B. (2007). Going The Distance: Towards A New Professionalism For Full-Time Distance Education Faculty At The University Of The Philippines, *International Review of Research in Open and Distance Learning* ,Volume 8, Number 3. ISSN: 1492-3831

Arslan, M. (2004). Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası-Yükseköğretime Geçiş, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, No: 16 (37-51) http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_16/05_aslan.pdf adresinden 07.07.2012'de alınmıştır.

Aslantürk, O. (2002). *Bir Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminin Tasarlanması ve Gerçekleştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aşkar, M. (2000). Teknolojiler, Araçlar, Servisler ve Ortamlar, *Tübitak, Mayıs Bülteni*.

- Aydın, C. H. (2005). Turkish Mentors' Perception of Roles, Competencies and Resources for Online Teaching, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* July 2005 ISSN 1302-6488 6 (1), Article No: 5
- Bartz, J. (2010). The Learner's Place in E-Learning Project Management, *Journal Of Distance Education*, 24 (1), 43-54.
- Bartoletti, R. (2011). Visual Design for Distance Education Content, (<http://cnx.org/content/col10556/1.1/>). adresinden 16.06.2012'de alınmıştır.
- Bates, A. W. (2005). *Technology, E-learning and Distance Education*, London: Routledge.
- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating New Technologies to Foster Student Interaction and Collaboration. *Distance Education*, 27 (2), pp. 139-153.
- Berman, S. D. (2008). Technical Evaluation Report 62. The Return of Educational Radio?, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2), ISSN: 1492-3831
- Birkök, M. C. ve Vuranok, T. T. (2010). Uzaktan Eğitim ile Bilgi İhtiyacının Karşlanması: Bir Üniversite Programı Önerisi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, ISSN 1303-5134, 7 (2).
- Bloom, B. J. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, (Çev. Durmuş Ali Özçelik) Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Bonk, C. J. (2002). *Online Training In An Online World*, www.publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf adresinden 21.09.2010' da alınmıştır.
- Boon, M. J., Rusman, E., and Klink, M. R. van der (2005). Developing a critical view on e-learning reports: Trend watching or trend setting? *International Journal of Training and Development*, 9(3), 1-27.
- Burn, M. (2010). Not Too Distant: A Survey of Strategies for Teacher Support In Distance Education Programs, *Turkish Online Journal of Distance Education*, ISSN 1302-6488 11(2), Article 5
- Burns, E., C. (2011). The Adult Learner: A Change Agent in Post-Secondary Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(2).
- Bontempi, E. (2003). *Motivation and Distance Learning: What we Knows So Far*. <http://www.xplanazine.com/2003/11/motivation-and-distance-learning-what-we-know-so-far> adresinden 7.07.2009'da alınmıştır.
- Bronack, S. , Riedl, R. and Tashner, J. (2006). Learning İn The Zone: A Social Constructivist Framework For Distance Education in a 3-Dimensional Virtual World, *Interactive Learning Environments*, 14(3), pp. 219 – 232
- Büyükkaragöz, S. ve Sünbül, M. A. (1999). *Dikkati Çekme, Güdüleme ve Hedeften Haberdar Etme Etkinliklerinin Öğrencilerin Başarıları Üzerindeki Etkileri* (ss.1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (IV. Ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı).

- Carr, K.C. and Farley, C.L. (2003). Redesigning Courses For The World Wide Web. *Journal of Midwifery & Women's Health*, 48(6), 407-417.
- Chaudry, M. A. and Rahman, F. (2010). A Critical Review of Instructional Design Process of Distance Learning System, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, ISSN 1302-6488 11(3), Article 11.
- Cho, S, and Berge, Z. (2002). Overcoming Barriers to Distance Training and Education <http://www.emoderators.com/barriers/cho.html> adresinden 7.09.2009'da alınmıştır.
- Clark, R. C. and Mayer, E. R. (2005). *E-Learning and Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. Jossey-Bass Pfeiffer.
- Cosgrove, M. (2002). *Telecommunications Distance Learning and Teacher Preparation*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED477732.pdf> adresinden 17.06.2009'da alınmıştır.
- Chaney, B. (2005). *History, Theory, and Quality Indicators Of Distance Education: A Literature Review*, (pp. 7-10), Educational Technology Review.
- Chaney, D., Chaney, E. and Eddy, J. (2010). The Context of Distance Learning Programs in Higher Education: Five Enabling Assumptions, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(4).
- Çallı, İ. (2002). *Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite*, Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Eskişehir (23-25 Mayıs).

Çardak, Ç.S. (2006). *Çevrimiçi Derslerde Öğretme-Öğrenme Sürecinin Etkililiğinin Değerlendirmesi (Anadolu Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

Çekerol, K. (2005). *Açıköğretim Fakültesinde Akademik Danışmanlık Hizmetleri*, 5th International Educational Technology Conference, Sakarya.

Dagdilelis V.; Evangelidis G.; Satratzemi M.; Efopoulos V. and Zagouras C. (2003). DELYS: A Novel Microworld-Based Educational Software For Teaching Computer Science Subjects, *Computers & Education*. 40(4), pp: 307–325.

Demiray, E. (2010). *Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim*, Ankara: Efil Yayınları.

Demiray, U. (1999). *Açıköğretim Fakültesi Mezunlarının Çalışma Yaşamı ile İlişkileri*, ISBN 975-98590-4-1, Eskişehir http://www.tojet.net/e-book/AOF_Mezunlari_Calisma_Yasami_iliskileri.pdf adresinden 14.07.2010'da alınmıştır.

Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (Saü Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Pagem A Yayıncılık.

DiRamio, D. and Wolverson, M. (2006). Integrating Learning Communities and Distance Education: Possibility or Pipedream?, *Innovative Higher Education*, 31 (2), 99-

- Dimri, K., A. and Chaturvedi, A. (2009). Analysis With Learner Input of Student Support Services in India, *The Asian Society of Open and Distance Education* ISSN 1347-9008, 7(2), pp 4 – 16.
- Doğan, M. E., (2011). Enformasyonel İş Gücü İçin Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Bağlantıcılık, Akademik Bilişim Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya
- Doherty, I. (2010). Agile Project Management for e-Learning Developments, *Journal of Distance Education*, 24(1), 91-106.
- Dolan, V. (2011). The Isolation of Online Adjunct Faculty and its Impact on their Performance, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, ISSN: 1492-3831, 12(2).
- Dooley, K. E., Linder, J. R., and Dooley, L. M. (2005). Advanced Methods in Distance Educations: Applications and Practices For Educators, Administrators and Learners. Hershey, PA: Information Science Processing.
- Elliot, I. (1995). Taking the fast lane on the information superhighway. *Teaching K-8*, 26(2), 34-39.
- Ensari, H. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, E. (2007). *Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlilik algıları ve Deneyimleri ile Çevrimiçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları arasındaki İlişki: Samsun İli Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Haccettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erümit, S. F. (2011). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Ders Materyali Tasarımı, Uygulaması Ve Materyal Tasarım Kriterlerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.
- Frimpong-Kwapong, O.A.T., (2009). Comparing Knowledge And Usage Of ICT Among Ale And Female Distance Learners Of An Endowed And Deprived Area İn A Developing Country İn Africa. *Journal Informal Technology Education.*, 8: 1-17. ISSN: 1547-9714
- Garrison, D. R., Anderson, T., and Archer, W. (2004). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education, *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7- 23.
- Ghani, E. K., Said, J. and Nasir, N. M. (2008). Determinants of Malaysian Adult Learners' Distance Learning, 5(5), (Serial No.42) *US-China Education Review*, ISSN1548-6613, USA
- Gokool-Ramdoe, S. (2008). Beyond the Theoretical Impasse: Extending the applications of Transactional Distance Theory, *International Review of Research in Open and Distance Learning.*, ISSN: 1492-3831, 9(3).

- Graham, C., Cagiltay, K., Craner, J., Lim, B. and Duffy, T. (2000). *Teaching In a Web Based Distance Learning Environment: An Evaluation Summary Based on Four Courses*. The Center For Research On Learning And Technology, Technical Report (No. 13-00), Indiana Universty.
- Grant, M M. and Cheon, J. (2007). The Value of Using Synchronous Conferencing for Instruction and Students, *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), Winter ISSN: 1541-4914
- Gülbahar, Y. (2009). *E-Öğrenme*, Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Gülınar, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme Ve Değerlendirme Aşamaları (Suzep Örneği), *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19, 259-271
- Gülüşen, F. (2011). *Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Programlarının Erişilebilirliklerinin Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Gürol, M. ve Demirli, C. (2001). Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım ve Uygulanması. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı (28-30 Kasım). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hara, N. and Kling, R. (1999). Students' Frustrations With A Web-Based Distance Education Course, *First Monday*, 4 (2). <http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/710/620> adresinden 13.02.2012'de alınmıştır.

- Hiltz, S.R. and Goldman, R. (2005). Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(2), ISSN: 1541-4914
- Hawkins, A., Barbour, M. K., and Graham, C. (2011). *Strictly Business: Teacher Perceptions Of Interaction In Virtual Schooling*. In M. Koehler & P. Mishra (eds.), Proceedings of the Annual Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education. Norfolk, VA: AACE.
- Helmke, A. (2006). Was Wissen Wir Über Guten Unterrichts? In: PADAGOGIK, H. 2/2 (s.42-45) http://www.nibis.de/~sts-ler/erdmann/guter-unterricht_helmke.pdf adresinden 2.07.2009'da alınmıştır.
- Hillman, D.C. , Willis, D.J., and Gunawardena, C.N. (1994). Learner Interface Interaction In Distance Education. An Extension of Contemporary Models And Strategies For Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42
- Holmberg, B. (1996). On the Potential of Distance Education in the Age of Information Technology. *Journal of Universal Computer Science*, 2(6), 484-491
- Huang, R., Deggs, D., Jabor, M. K. and Machtmes, K. (2011). Faculty Online Technology Adoption: The Role of Management Support and Organizational Climate, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(2)..
- Hunte, S. (2010). Profile Of The Uwi Distance Learners: The Implications For Online Curriculum Development, Teaching And Learning At The University, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, ISSN 1302-6488 11(3), Article

- Imel, S. (1997). *Web-based Training*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education Center on Education and Training for Employment College of Education. (ERIC No. ED414446)
- Iwatsuki, M., Nonobe, K. and Tokiwa, Y. (2009). *Web-Based Tools to sustain the Motivation On Students in Distance Education*, 39th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference W2C-1 October 18 - 21, 2009, San Antonio, TX
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Pagem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R. Shaik, N. and Palma-Rivas, N. (2000). Comparative Analysis Of Learner Satisfaction And Learning Outcomes İn Online And Fact-To-Face Learning Environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(1), 29-49.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. and Haag, B.B. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education, *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Jones, D. (2005). *Computing by Distance Education: Problems and Solutions*. <http://dis.eafit.edu.co/>adresinden 12.4.2011'de alınmıştır
- Kaba, A. U.; Güneş, A. ve Altıntaş, T. (2012). E-öğrenmede Destek Hizmetlerinin Öğrenen Memnuniyetine Etkisi, *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (17.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, S. ve Üstündağ, M. T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), (62-73).
- Karataş, S. ve Soncul, H. (2007). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı'nın Yürütülmesi Sürecinin Öz Değerlendirmesi, XII. Türkiye'de İnternet Konferansı 8-10 Kasım, Ankara.
- Kavathatzopoulos, I. (2006). Communication and Learning in On-line Course, 2nd International Open And Distance Learning (IODL) Symposium, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kawachi, P. (2008). *Future Directions for Distance Education*, UNESCO 5th Research Workshop : Plenary Session Tuesday 21th October 2008, Paris.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim Uygulayıcıları İçin Program Değerlendirmenin Önemi*, III. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu.
- Kenny, R. F., and Wirth, J. (2009). *Implementing Participatory, Constructivist Learning Experiences Through Best Practises in Live Interactive Performance*, *The Journal of Effective Teaching*, 9(1), 34-47
- Khan, B. (2004). People- Process and Product Continuum in E-Learning: The e-learning P3 Model. *Educational Technology*, 44(5), 33-40
<http://asianvu.com/bookstoread/etp/elearning-p3model.pdf> adresinden
19.04.2012'de alınmıştır.

- Kılıç, F. (2007). *Mikro Düzeyde İçerik Düzenleme Stratejilerinin Kavramların, Genellemelerin Öğrenilmesine ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler, Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. (Çev. Serap Ayhan) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koustourakis, G., Panagiotakopoulos, C and Vergidis, D. (2008). A Contribution To The Hellenic Open University: Evaluation of The Pedagogical Practices and The Use of ICT On Distance Education, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2), ISSN: 1492-3831
- Küçük, M. (2010) *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri Ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*, Yayımlanmamış Doktora Tezi Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Kyrish, S. (2004). *Creating an Online Program, The Distance Education Evolution: Issues and Case Studies*, Idea Group Inc., USA.
- Lu, H., Jia, L., Gong, S.H., and Clark, B. (2007). The Relationship of Kolb Learning Styles, Online Learning Behaviors and Learning Outcomes. *Educational Technology & Society*, 10 (4), 187-196.
- Levine, A. and Sun, J. (2003). *Barriers to Distance Education*, USA: American Council on Education.
- Levy, Y. (2007). Comparing Dropouts and Persistence in E-Learning Courses. *Computers & Education*, 48. s. 185–204.

Lindeman, M. and Varvel, V. E. (2005). Online Course as Learning Scripts: Using Storyboards in Online Course Design. 20th Annual Conference on Distance Teaching and Learning <http://www.uwex.edu/disted/conference/> adresinden 16.01.2011'de alınmıştır.

Manion, C., W., and Quinn, J., M. (2006). *Java Applets To Promote Active Learning Of Computer Science Concepts*, IADIS International Conference e-Society, ISBN: 972-8924-16

Mayes, R. (2004). *Review of Distance Education Literature*. ACCLAIM Occasional Papers, Series, (6).

http://acclaim-math.org/docs/occasional_papers/OP_06_Mayes.pdf

adresinden 14.01.2012'de alınmıştır.

Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*, (Çev: A. Gümüş ve M S. Durgun), Adana: Baki Kitabevi.

Mersin Meslek Yüksekokulu İnternet Sayfası. (2011). Uzaktan Eğitim Tanıtım, <http://uzak4.mersin.edu.tr/#> adresinden 10.08.2011'de alınmıştır.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. (2nd Ed.), California: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. (2009). Uzaktan Eğitim, <http://egitek.meb.gov.tr/KapakLink/UzaktanEgitim/UzaktanEgitim.html>)

adresinden 04.08.2009'da alınmıştır.

Moore, M. and Thompson, M. M. (1997). *The Effects Of Distance Learning*, New York: American Center for the Study of Distance Education.

- Moore, M. (1989). Editorial: Three Types Of Interaction. *The American Journal Of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Moore, M. (1994). Autonomy and Interdependence, *The American Journal Of Distance Education*, 8(2), 1-5.
- Moore, M. and Anderson,G. (2003). *Handbook of Distance Education* ,Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates.
- Morabito, M. G. (1999). *Online Distance Education: Historical Perspective and Practical Application*, Unpublished Doctoral Thesis, American Coastline University.
- Morgan, T. and Bullen, M. (2010). Digital learners in Higher Education: A Research Update, *The Journal Of Distance Education*, 25(1).
- Murphy, E. and Rodriguez-Manzanares, M. (2009). Learner centredness in high school distance learning: Teachers' perspectives and research validated principles, *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 597-610
- Neuman, W. L. (2009). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar Cilt I*, (çev: Sedef Özge), İstanbul: Yayınodası Yayıncılık
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Oliva, P. (2005). *Developing The Curriculum*, Pearson Education, Boston
- Ono H. and Zavodny, M. (2003). Gender and the Internet. *Social Science Quarterly*, 84 (1), 111-121.

Olivet Nazarene University Information Technology, (2009). (<http://media.olivet.edu/distance/methods.html>) adresinden 08.08.2009'da alınmıştır.

Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay Ö. F. (2007). *Uzaktan Eğitim İçin Entegre Ofis Dersi'nin Web-tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi ve Üretilmesi*, Akademik Bilişim Konferansı, 31 Ocak- 2 Şubat, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özgür, A.Z. ve Gürçan, H.İ. (2002). Türkiye'de Uzaktan Eğitimde Telif Hakları Üzerine Değerlendirmeler, Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23 Mayıs, Eskişehir.

Özturan, M., Egeli, B. ve Darcan, O. (2000). Türk Üniversitelerinde Bilgisayar Ağlarının Uzaktan Eğitim Aracı Olarak Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 18: 108-113

Pamuk, M. ve Karakaş, S. (2011). Sosyal Bilimler Öğrencilerinde Matematik Kaygısı: Uzaktan Eğitim Ve Kampüs Öğrencileri Üzerine Bir Çalışma, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, Sayı:14 (19–37)

Parker, A. (2009). *Is The World Truly Ready For Distance Education?*. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. (ss. 486-489).

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspectives*, New York: Routledge.

- Perraton, H. (2010). *Teacher Education: The Role of Open and Distance Learning*, Canada:Published by Commonwealth of Learning,.
- Peters, O. (2001). *Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective*, London: Kogan Page.
- Price, L. (2006). Gender Differences And Similarities In Online Courses: Challenging Stereotypical Views Of Women, *Journal of Computer Assisted Learning*, 22 (5), 349-359
- Ragan, L. C. (2009). *Principles of Effective Online Teaching: Best Practices in Distance Education*, Faculty Focus Special Report, Manga Publication
- Riffell, S. and Sibley, D. (2005). Using Web-based Instruction to Improve Large Undergraduate Biology Courses: An Evaluation of a Hybrid Course Format, *Computers & Education*, 44- (1), 217-235
- Rutherford, L. H. and Grana, S. (1994). Fully Activating Interactive TV: Creating a Blended Family. *T.H.E. Journal*, 22(3), 86-90. EJ 491 575
- Salyers, V., Carter, L., Barrett, P, and Williams, L. (2010). Evaluating Student and Faculty Satisfaction with a Pedagogical Framework, *The Journal of Distance Education*,24(3).
- SandyCobb, (2009). *Timeline for Distance Education Technology*, www.scobb.com/UALR/timeline.pdf adresinden 05.07.2009'da alınmıştır.

- Sarwar, M., Anvar, N. and Yousuf, I. (2008). Perceptions of course Coordinators and Course Writers for Developing Distance Learning Material, *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(2), Article 6, 123-137.
- Schlosser, L. A. and Simonson, M., (2009). *Distance Education: Definition And Glossary Of Terms, 3rd Edition*, Publisher: Information Age Publishing, New York.
- Sethy, S. S. (2008). *Distance Education in The Globalization: An Overwhelming Desire Towards Blended Learning*, 9(3), Article 3, 29-44. http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde31/pdf/article_3.pdf adresinden 4 Temmuz 2009'da alınmıştır.
- Sevindik, T. (2006). *Akıllı Sınıfların Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumları Üzerinde Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Shih, K. Timothy. (2006). *Ubiquitous E-Learning With SCORM*. içinde (ss.41), 2nd International Open And Distance Learning (IODL) Symposium, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Simonson, M. (2003). In Case You're Asked: The Effectiveness of Distance Education, *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(9).
- Singh, H. and Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Lexington,MA:CentraSoftware. <http://www.centra.com/download/whitepaper/blendedlearning.pdf> adresinden 22.05.2012'de alınmıştır.

Singh, T. (2009). *Explanation of Various Terms*,

<http://faimertraining2008distlearn.googlepages.com/DISTANCEEDUCATIONSUMMARYfinal.doc> adresinden 22.07.2009'da alınmıştır.

Smyth, R. (2005). Broadband Videoconferencing as a Tool for Learner-Centred Distance Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*. 36 (5)

Svensson, L. (2002). Communities of Distance Education, Gothenburg Studies in Informatics, Report 25, ISSN 1400-741X

Swan, K. (2003). Learning Effectiveness: What The Research Tells Us. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds) Elements of Quality Online Education, Practice and Direction. Needham, MA: Sloan Center for Online Education, 13-45.

Şahan, H. (2005). *İnternet Temelli Öğrenme, Eğitimde Yeni Yönelimler*. Editör: Özcan Demirel, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Şahin, M. C. (2004). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şahin, S. (2008). The Relationship Between Student Characteristics, Including Learning Styles, And Their Perceptions And Satisfaction In Web-Based Courses In Higher Education, *Turkish Online Journal of Distance Education*- ISSN 1302-6488 9(1), Article 8

- Şimşek, N. (2006). Uzaktan Öğretim Sistemlerindeki Çevrimiçi Etkileşimlerinin Yapısal Çözümleme Yoluyla Modellenmesi, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 5(9), 3-18.
- Tanyıldızı, M. (2003). “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Taşpınar, M. ve Tuncer, M. (2008). Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar, *Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt X, Sayı 1*, 125-144.
- Tekin, H. (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara
- Ternus, M. P., Palmer, K. L., and Faulk, D. R. (2007). Benchmarking Quality in Online teaching and Learning: A Rubric for course Construction and Evaluation. *The Journal of Effective Teaching*, 7(2), 51-67.
- Thomas, M. L. ve Soares, J. (2009). Increasing Public Access to University Qualifications: Evolution of The University of the West Indies Open Campus, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(1).
- Tolun, S. (2003). *Web Tabanlı Uzaktan Öğretim ve Bir Üniversite Uygulaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncay, S. (2006). *Akıllı Sınıfların Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Akademik Başarı Ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Turgut, Y.E. (2011). *Video Konferans Yoluyla Verilen Derslerde Verimliliğe Etki Eden Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Türkoğlu, R. (2003). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Programı Geliştirme Süreçleri*, TOJET July, ISSN: 1303-6521 2(3), Article 14
- Uden, L. (2007). *Interface Design for Web Learning*, London: Information Science Publishing.
- Uluğ, F. (1994). *Uzaktan Eğitimde Eğitim Ortamları: Açıköğretim Lisesi Örneği*, Ankara: MEB Film, Radyo, Televizyon Eğitimi Başkanlığı.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uzun, A. (2008). *Eğitim Fakültelerinde Bilgisayar Okur-Yazarlığının İnternet Tabanlı Öğretim Tasarımı ile Desteklenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkin Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi. 1*, 1–23.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ünalır, E.; Ata, Ö ve Beydağ, Ü. (2006). Bilgisayar Teknolojileri Dersi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programlarına Bakış Açıları, Bilgi Teknolojileri Kongresi, Denizli
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35 (155), 63-77.
- Valadares, J. (2007). Constructivist and Investigative Learning Environments in Distance Teaching, Lisboa : Universidade Aberta, p. [14].
- Varış, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varol, A. ve Bingöl, A. F. (2002). *Türkiye’de Uzaktan Öğretim ve Fırat Üniversitesi’nin Uzaktan Öğretim Hedefleri*, Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.
- Walker, S, L. (2003). *Development and Validation of an Instrument for Assessing Distance Education Learning Environments in Higher Education: The Distance Education Learning Environments Survey (DELES)*. Unpublished Doctoral Thesis, Curtin University of Technology, Science and Mathematics Education Centre.
- Williams, P. (2009). *Assessing Mobile Learning Effectiveness and Acceptance*, Unpublished Doctoral Thesis. The Faculty of The School of Business of the George Washington University.
- Wright, C. R., Dhanarajan, G. and Reju, A. S. (2009). Recurring Issues Encountered by Distance Educators in Developing and Emerging Nations, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 10, Issue. 1.

Wikipedi Ansiklopedi, (2009). Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi, www.tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktaneğitimin_tarihselgelişimi adresinden 24.06.2009'da alınmıştır.

Yang, Y. (2010). Roles of Administrators in Ensuring the Quality of Online Programs Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 2 (4), (363-369).

Yanpar, T. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık

Yaşar, Ş. ve Kaya, Z. (1997). Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme, *Uzaktan Eğitim Dergisi, Yaz*, 29-33.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılgör, E. (2011). Görüşme Tarihi:09.03.2011, Mersin

Yousuf, İ. M. (2007). Effectiveness of Mobile Learning in Distance Education, *Turkish Online Journal of Distance Education*, ISSN 1302-6488 8(4), Article 9, 114-124

Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu (2011). Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Yükseltürk, E. ve Bulut, S. (2009). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (3), 12–22.

Yüzer, V. , Kurubacak, G. ve Görü, T. (2009). 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu, *Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirmesine Bir Yaklaşım: Esnek ve Eszamansız Çevrimiçi Öğrenme Ortamları İçin Bir çerçeve*, 7-9 Ekim, Trabzon

Zawacki-Richter, O. , Bäcker, E. M. , and Vogt, S. (2009). Review of Distance Education Research (2000 to 2008): Analysis of Research Areas, Methods, and Authorship Patterns, , *International Review of Research in Open and Distance Learning*,10(6) <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/741/1433> adresinden 26.12.2011'de alınmıştır.

Zırhlıoğlu, Ç. (2006). Türkiye Genelinde ve Bölgeler Arasında Bilgisayar Kullanımı Ve Uzaktan Eğitim İle İlgili İstatistiksel Analiz, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK-1: Öğrenci Ön Çalışma Anketi

Değerli Öğrencimiz,

Bu anketin amacı, üniversitemiz bünyesinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının temel boyutlarına ilişkin görüşlerinizi saptamaktır. Sizlere daha kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için okuduğunuz programlara ilişkin değerlendirmelerinizi bizlerle paylaşmanızı istiyoruz. Sorularımıza içtenlikle cevap vermeniz araştırmamızın güvenilirliğini belirleyecektir. Anketle toplanacak veriler bilimsel amaçlarla topluca değerlendirileceğinden isim belirtmenize gerek yoktur.

Ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Aslı TIRNOVALI

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- 1.) Bir derste dersin niçin verildiğinin öğrenci tarafından bilinmesi eğitimin gerekliliğidir. “Niçin” sorusunu açıklayan cümleler derslerin bu günkü ihtiyaçlarımıza mı cevap vereceğini veya bu derslerde alınan bilgilerin bir başka derste ki bilgileri mi destekleyeceğini açıklar. Bu bilgileri biz eğitimde “hedef” olarak tanımlıyoruz. Bundan hareketle;
 - a. Burada okuduğunuz alandaki dersleri niçin aldığınızı anlatan açıklayıcı cümleler hakkındaki görüşlerinizi aşağıya yazar mısınız?
 - b. Yılın sonunda bu dersi almaktan dolayı kendinizi mutlu mu göreceksiniz, yoksa sizin için zaman kaybı mıydı?
- 2.) Bir dersin içerisinde “ne öğretildiği” önemlidir. Bu bilgileri biz eğitimde “içerik” olarak tanımlıyoruz. Şimdi size sorularım şunlar:
 - a. Verilen içerik sizin bu alanda daha önceden edindiğiniz bilgilere ne derecede uymaktadır?
 - b. Bu içerik sizin için tamamen yepyeni midir?

EK-1:Devamı

- c. Yukarıda açıkladığım dersin niçin verildiğine ilişkin hususla içerik örtüşmekte midir? Yani niçin sorusuna eğer cevap veriliyorsa, bu içerik bunu destekler mahiyette midir?

3.) Ders işlenirken, yani internet üzerinden derslerinizi alırken, bu dersin nasıl işlendiği diğer önemli bir sorudur. Biz buna eğitimde “yöntem” diyoruz. Yöntem öyle olmalıdır ki, yukarıda açıklanan içeriği size en kolay, anlaşılır ve aklınızda kalacak biçimde sunmalı, gerektiğinde uygulama yapmanıza olanak sağlamalıdır. Bundan hareketle, uygulanan yöntem hakkındaki görüşlerinizi aşağıya yazar mısınız?

4.) Biliyorsunuz ki siz öğrencileri etkileyen diğer önemli husus da başarmak kaygısıdır. Sınavda başarıyı etkileyen değişik faktörler vardır. Ben burada bu faktörlerden hedef ve içeriği öğrenmek istiyorum. Bunun için aşağıdaki sorulara dikkat ederek açıklama yapmanızı rica ediyorum.

- a. Karşılaştığınız sınav soruları bu dersi alış sebebini sorgular özellikte midir? Yani sınav soruları yukarıda açıklanan niçin bu dersi aldığınızla örtüşmekte midir?

- b. Karşılaştığınız soruların niçin sorusuna olan uzaklığı, yakınlığı veya denkliği konusundaki görüşlerinizi yazar mısınız.

- c. Sınav sorularının anlatılan bilgilerle yani içerikle ve içerikle kazandırılan yeteneklerle örtüşmesi bir zorunluluktur. Bu noktadan hareketle, sınav sorularınızın aldığınız ders materyaliyle örtüşüp örtüşmediğini veya ne kadar örtüştüğünü, kazandığınız yeteneklerle ne derece uyum sağladığını lütfen aşağıya tanımlayınız.

(Not: Bütün bu sınavla ilgili soruları tanımlarken sizden sınav sorularının güçlük düzeyini yazmanızı istemiyorum. Soruları güç veya kolay bulmanızın araştırmamızla bir ilgisi bulunmamaktadır)

EK-2: Öğretim Elemanı Ön Çalışma Anketi

Değerli Meslektaşımız,

Bu anketin amacı, üniversitemiz bünyesinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının temel boyutlarına ilişkin görüşlerinizi saptamaktır. Öğrencilerimize kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için okuttuğunuz programlara ilişkin değerlendirmelerinizi bizlerle paylaşmanızı istiyoruz. Sorularımıza içtenlikle cevap vermeniz araştırmamızın güvenilirliğini belirleyecektir. Anketle toplanacak veriler bilimsel amaçlarla topluca değerlendirileceğinden isim belirtmenize gerek yoktur.

Ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Aslı TIRNOVALI

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

- 1.) Bir derste dersin niçin verildiğinin öğrenci tarafından bilinmesi eğitimin gerekliliğidir. “Niçin” sorusunu açıklayan cümleler derslerin bu günkü ihtiyaçlarımıza mı cevap vereceğini veya bu derslerde alınan bilgilerin bir başka derste bilgileri mi destekleyeceğini açıklar. Bu bilgileri biz eğitimde “hedef” olarak tanımlıyoruz. Bundan hareketle;
 - a. Burada okuttuğunuz alandaki dersleri niçin verdiğinizi anlatan açıklayıcı cümleler hakkındaki görüşlerinizi aşağıya yazar mısınız?
 - b. Yılın sonunda bu dersi vermekten dolayı kendinizi mutlu mu göreceksiniz, yoksa sizin için zaman kaybıydı?
- 2.) Bir dersin içerisinde “ne öğretildiği” önemlidir. Bu bilgileri biz eğitimde “içerik” olarak tanımlıyoruz. Şimdi size sorularım şunlar:
 - c. Ders içeriğinizi hazırlarken nelere dikkat ediyorsunuz?
 - d. Yukarıda açıkladığım dersin niçin verildiğine ilişkin hususla ders içeriğiniz örtüşmekte midir? Yani niçin sorusuna eğer cevap veriliyorsa, bu içerik bunu destekler mahiyette midir?

EK-2:Devamı

- 3.) Ders işlenirken, yani internet üzerinden derslerinizi verirken, bu dersin nasıl işlendiği diğer önemli bir sorudur. Biz buna eğitimde “yöntem” diyoruz. Yöntem öyle olmalıdır ki, yukarıda açıklanan içeriği öğrencilere en kolay, anlaşılır ve akılda kalacak biçimde sunulmalı, gerektiğinde öğrencilerin uygulama yapmalarına olanak sağlamalıdır. Bundan hareketle, uyguladığınız yöntem hakkındaki görüşlerinizi aşağıya yazar mısınız?
- 4.) Biliyorsunuz ki öğrencileri etkileyen diğer bir önemli husus da başarmak kaygısıdır. Sınavda başarıyı etkileyen değişik faktörler vardır. Ben burada bu faktörlerden hedef ve içeriği öğrenmek istiyorum. Bunun için aşağıdaki sorulara dikkat ederek açıklama yapmanızı rica ediyorum.
- e. Hazırladığınız sınav soruları bu dersi veriş sebebinizi sorgular özelliğe midir? Yani sınav soruları yukarıda açıklanan niçin bu dersi verdiğinizle örtüşmekte midir?
 - f. Hazırladığınız soruların niçin sorusuna olan uzaklığı, yakınlığı veya denkliliği konusundaki görüşlerinizi yazar mısınız.
 - g. Sınav sorularının anlattığınız bilgilerle yani içerikle ve içerikle kazandırdığınız yeteneklerle örtüşmesi bir zorunluluktur. Bu noktadan hareketle, sınav sorularınızın verdiğiniz ders materyaliyle örtüşüp örtüşmediğini veya ne kadar örtüştüğünü, öğrenciye kazandırdığınız yeteneklerle ne derece uyum sağladığını lütfen aşağıya tanımlayınız.

(Not: Bütün bu sınavla ilgili soruları tanımlarken sizden sınav sorularının güçlük düzeyini yazmanızı istemiyorum. Soruları güç veya kolay olarak yorumlamanızın araştırmamızla bir ilğisi bulunmamaktadır)

Ek-3: Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda üniversitemiz bünyesindeki uzaktan eğitim programının temel boyutlarıyla ilgili görüşlerinizi almayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Sorularımıza vereceğiniz samimi cevaplar doğrultusunda yapacağımız değerlendirmenin sizlere nasıl daha iyi bir eğitim ortamı sağlayacağımız konusunda bizlere yol göstermesini amaçlıyoruz. Katkınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Aslı TIRNOVALI

(Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (EPÖ) Doktora Öğrencisi)

I. BÖLÜM

Anketin bu bölümünde kişisel durumunuzla ilgili sorular yer almaktadır.																	
Yaş:	18-21 arası <input type="checkbox"/> 22-25 arası <input type="checkbox"/> 26-30 arası <input type="checkbox"/> 31-35 arası <input type="checkbox"/> 36 ve üstü <input type="checkbox"/>																
Cinsiyet:	Bay: <input type="checkbox"/> Bayan: <input type="checkbox"/>																
Mezun olduğunuz lise türü:	Genel Lise : <input type="checkbox"/> Meslek Lisesi: <input type="checkbox"/>																
Bir işte çalışma durumunuz:	Çalışıyorum: <input type="checkbox"/> Çalışmıyorum: <input type="checkbox"/>																
Bölümünüz:	<table border="0"> <tr> <td>Bilgisayar Programcılığı:</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Elektronik Teknolojisi:</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Eczane Hizmetleri:</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Elektronik Haberleşme Teknolojileri:</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>İşletme Yönetimi</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi:</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>Sağlık Kurumları İşletmeciliği</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	Bilgisayar Programcılığı:	<input type="checkbox"/>	Elektronik Teknolojisi:	<input type="checkbox"/>	Eczane Hizmetleri:	<input type="checkbox"/>	Elektronik Haberleşme Teknolojileri:	<input type="checkbox"/>	İşletme Yönetimi	<input type="checkbox"/>	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi:	<input type="checkbox"/>	Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	<input type="checkbox"/>	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	<input type="checkbox"/>
Bilgisayar Programcılığı:	<input type="checkbox"/>	Elektronik Teknolojisi:	<input type="checkbox"/>														
Eczane Hizmetleri:	<input type="checkbox"/>	Elektronik Haberleşme Teknolojileri:	<input type="checkbox"/>														
İşletme Yönetimi	<input type="checkbox"/>	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi:	<input type="checkbox"/>														
Tıbbi Tanıtım ve Pazarlama	<input type="checkbox"/>	Sağlık Kurumları İşletmeciliği	<input type="checkbox"/>														

II. BÖLÜM

Anketin bu bölümünde, öğrenim gördüğünüz programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci, değerlendirme, destek faaliyetler ve sosyal faaliyetler gibi temel boyutlarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Bu konulardaki görüşlerinizi her bir maddenin karşısındaki uygun seçeneğe "X" işareti koyarak belirtiniz.		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
A.Derslerin Hedeflerine İlişkin Görüşler				
1.	Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir			
2.	Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin bilgiler tam olarak anlaşılabilir.			
3.	Derslerin hedefleri meslek lisesi çıkışlı öğrenciler için düzenlenmiştir			
4.	Dersleri niçin aldığımızı açıklayan cümleler, iş ve özel hayatta bu dersle ilgili bilgilerin bize nasıl yardımcı olacağını anlatmaktadır			

B.Derslerin İçeriğine İlişkin Görüşler			
5.	Hedeflerle ders konuları (içerik) örtüşmektedir		
6.	Ders konuları mesleğimiz doğrultusunda yol göstermektedir		
7.	Derslerimizin konuları, bu alanda önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimlerle uyum sağlamaktadır.		
8.	Ders konuları(içerik) ile önceden edindiğimiz bilgi ve deneyimler birbirlerinden farklıdır.		
9.	Ders konuları(içerik) güncel ve ilgi çekicidir.		
10.	Ders konuları (içerik) araştırma yapmaya yönlendirmektedir.		
11.	Verilen örneklerle ders konuları (içerik) desteklenmektedir		
12.	Ders konuları (içerik) karmaşıktır / zordur		
13.	Ders konuları(içerik) basitten başlamakta ve giderek zorlaşmaktadır.		
14.	Ders konularındaki (içerik) örnekler günümüzdeki örneklerden başlamakta, geçmişe veya geleceğe doğru yayılmaktadır.		
15.	Dönem başında ders programlarının zamansal çerçevesi (çalışma takvimi) verilmektedir		
16.	Ünite başlarında içindekiler bölümü (ünite şeması) yer almaktadır.		
17.	Derslere ait ön hazırlık yapabilmemiz için gerekli kaynak listeleri, konuya hazırlık çalışmaları verilmektedir.		
18.	Bölüm başlarında konuların temel kavramları vurgulanmaktadır.		
19.	Web sayfası anlaşılır ve kullanımı kolay bir tasarıma sahiptir		
20.	Web sayfasının hazırlanmasında renk ve şekil uyumu sağlanmıştır.		
21.	Dersler üniteler halinde e-kitapçık olarak web sayfasında yayınlanmaktadır.		
22.	Ders içerikleri yazılı metinler şeklindeki ders notları olarak düzenlenmektedir.		
C. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşler			
23.	Dönem başında, web-tabanlı bir eğitim programında derslerin nasıl işleneceği konusunda bilgi verilmektedir.		
24.	Kendi kendine öğrenme konusunda bilgi verilmektedir		
25.	İlgi duyan öğrenciler için e-sesli kitap gibi hizmetler sunulmaktadır		
26.	Derslere olan motivasyonumuzu artırıcı ödüller ve yarışmalar gibi uygulamalar yapılmaktadır		
27.	Grup çalışmaları teşvik edilerek arkadaşlarımızla birlikte çalışmamız sağlanmaktadır		
28.	Web sayfasında, teorik bilgileri çeşitli animasyon ve simülasyonlarla uygulama olanağı bulunmaktadır.		
29.	Dersler çoğunlukla öğretim elemanı tarafından konferans biçiminde sunulmaktadır.		

30.	Derslerin işlenişinde öğrencilerle görüş alışverişinde bulunmaktadır			
31.	Derslerde grafik, şema, tablo ve benzeri materyaller kullanılmaktadır			
32.	Metin dosyaları şeklinde hazırlanan ders içerikleri konunun anlaşılmasında yeterlidir			
33.	Her derse ait sohbet saatleri bulunmaktadır			
34.	Dersler çevrimiçi olarak sanal sınıflarda takip edilebilmektedir.			
35.	Dersler videolarla desteklenmektedir			
36.	İçeriğin videolarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılacaktır			
37.	İçeriğin animasyonlarla sunulduğu dersler daha iyi anlaşılacaktır			
38.	Derslerin öğretim elemanlarıyla düzenli iletişim kurulabilmektedir			
39.	Derslerde ödev ve proje hazırlama çalışmaları yapılmaktadır			
D. Değerlendirme Çalışmalarına İlişkin Görüşler				
40.	Dönem başında, öğrenim göreceğimiz derslere ilişkin ön bilgilerimiz tespit edilmiştir.			
41.	Ödev ve projelerin değerlendirilmesi eksik bilgilerimizi tamamlamaya yöneliktir.			
42.	Sınav soruları hedeflerle uyumludur			
43.	Sınav soruları konularla uyumludur			
44.	Sınav soruları açıktır/anlaşılırdır			
45.	Sınavlar, görünce tanıma, sorunca söyleme türünde bilgi gerektiren sorulardan oluşmaktadır.			
46.	Sınav soruları bilgilerimizin özetlenmesini, ana fikrin bulunmasını, mevcut bilgilerden hareketle eksik veya yeni bilgilere ulaşılmasını sağlamaktadır			
47.	Sınav soruları, bilgileri oluşturan unsurları ayırmamızı ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri bulmamızı sağlamaktadır.			
48.	Sınav soruları, derslerde hiç karşılaşmadığımız problemleri çözmemizi ve problemlerin çözümleri ile ilgili yöntemler bulmamızı sağlamaktadır			
49.	Sınav soruları, bir araştırmacı gibi denenceler ortaya atmamızı, bu denenceleri test etmemizi ve mevcut problemi buna göre çözmemizi sağlamaktadır			
50.	Sınav soruları, yepyeni buluşlar yapmamızı, özgün, fikirler ortaya atmamızı sağlamaktadır.			
51.	Sınav sorularında verilen cevaplara bakılarak kaç puan alınabileceği önceden kestirilebilmektedir.			
52.	Derslere olan devamlılığımızın (online katılım ya da web sayfası ziyareti) belirlenmesi için bireysel çizelgelerimiz oluşturulmaktadır.			
53.	Kendi kendimizi değerlendirme (öz değerlendirme) yapabilmemiz sağlanmaktadır.			
54.	Arkadaşlarımız arasında birbirimizi değerlendirebilme (akran değerlendirme) olanağı sağlanmaktadır.			

55.	Değerlendirme sonucunda, diğer öğrenciler arasında nerede olduğumuz görülmektedir.			
56.	Çevrimiçi kısa sınavlar (deneme sınavları) uygulanmaktadır			
E. Destek Faaliyetlere İlişkin Görüşler				
57.	E-Danışmanlık hizmeti dersler hakkındaki sorularımızı ders danışmanına sorabilmemizi sağlamaktadır.			
58.	Danışmanlık hizmetleri uzaktan eğitime uyum sağlamamızı kolaylaştırmaktadır.			
59.	Yardım masası, telefon, e-posta, mesaj gibi destek hizmetleri, sistemin işleyişi ile ilgili sorunlarımızın çözümünü kolaylaştırmada yeterlidir.			
60.	Öğrenci işlerine kolaylıkla ulaşılabilir.			
61.	Okul sekreteri sorunlarımızla ilgilenmektedir.			
62.	Rehberlik hizmetleri ile öğrenme yaşantımızdaki problemleri ortaya koyma olanağımız bulunmaktadır.			
63.	Öğrencilerin birbirleriyle web tabanı üzerinden iletişime geçebilecekleri faaliyetler düzenlenmektedir.			
64.	Dönem içerisinde öğretim elemanlarıyla sorunlarımız çerçevesinde görüş alışverişinde bulunabilmemiz için zaman planı düzenlenmektedir			
65.	Öğretim elemanları öğrencilere karşı ilgilidir.			
66.	İdarecilerle iletişime geçebilme olanağımız bulunmaktadır.			
F. Sosyal Faaliyetler ile İlgili Görüşler				
67.	Dönem başında öğretim üyeleri ve arkadaşlarımızla yüz yüze tanışabilmemizi sağlayacak faaliyetler düzenlenmektedir.			
68.	Grup yemekleri, grup gezileri, piknik v.b. toplantılar düzenlenmektedir			
69.	Üniversitemizin merkez kampüsündeki tesislerden nasıl yararlanabileceğimize dair tanıtıcı yönlendirme hizmetleri düzenlenmektedir			
70.	Kayıtlı olduğumuz uzaktan eğitim programı sosyalleşmemiz konusunda fayda sağlamaktadır.			
71.	Öğretim görevlileri ve arkadaşlarımızla birlikte sınıf bilinci oluşturulmaktadır			
72.	Mezuniyet töreninde cüppe giyerek tören geçidine katılmamız önemlidir.			

Ek-4: “Uzaktan Eğitim Programlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi” İnternet sayfası Uygulama Örneği



Anket Soruları

Bu sayfada anketin sorularını listeleyebilir, ankete soru ekleyebilir ya da çıkarabilirsiniz.

Şu anki aktif bölümünüz: **MMYO - Mersin Meslek Yüksek Okulu Uzaktan Eğitim**

Soru

Cinsiyetiniz 1) BAY 2) BAYAN	Güncel
YAŞINIZ 1) 18-21 YAŞ ARASI 2) 22-25 YAŞ ARASI 3) 26-30 YAŞ ARASI 4) 31-35 YAŞ ARASI 5) 36 YAŞ VE ÜSTÜ	Güncel Yü
BÖLÜMÜNÜZ 1) BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI 2) ELEKTRONİK TEKNOLOJİSİ 3) ELEKTRONİK HABERLEŞME TEKNOLOJİSİ 4) KONTROL VE OTOMASYON TEKNOLOJİSİ 5) ECZANE HİZMETLERİ 6) İŞLETME YÖNETİMİ 7) TIBBİ TANITIM VE PAZARLAMA 8) SAĞLIK KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ	Güncel Yü
1.Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmektedir. 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
2. Programda yer alan derslerin hedeflerine ilişkin bilgiler tam olarak anlaşılabilir. 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
3. Derslerin hedefleri meslek lisesi çıkışlı öğrenciler için düzenlenmiştir 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
4. Dersleri niçin aldığımızı açıklayan cümleler, iş ve özel hayatta bu dersle ilgili bilgilerin bize nasıl yardımcı olacağını anlatmaktadır 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
5.Hedeflerle ders konuları (içerik) örtüşmektedir. 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
6. Ders konuları mesleğimiz doğrultusunda yol göstermektedir 1) KATILYORUM 2) KARARSIZIM 3) KATILMIYORUM	Güncel Yü
7. Derslerimizin konuları ile bu alanda önceden edindiğimiz bilgiler ve deneyimler temel olarak uyum sağlamaktadır. 1) KATILYORUM	Güncel Yü

EK-5: Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Değerli Meslektaşımız,

Bu görüşmenin amacı, üniversitemiz bünyesinde uygulanan uzaktan eğitim programlarının temel boyutlarına ilişkin görüşlerinizi saptamaktır. Öğrencilerimize kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için okuttuğunuz programlara ilişkin değerlendirmelerinizi bizlerle paylaşmanızı istiyoruz. Sorularımıza içtenlikle cevap vermeniz araştırmamızın güvenilirliğini belirleyecektir. Anketle toplanacak veriler bilimsel amaçlarla topluca değerlendirileceğinden isim belirtmenize gerek yoktur. Ayırdığınız zaman ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Aslı TIRNOVALI

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (EPÖ) Doktora Öğrencisi

Öğretim Elemanının;

Ünvanı:

Uzaktan Eğitimde Ders Verme Süresi:

Prof. Dr.	
Doç.Dr.	
Yrd. Doç. Dr.	
Öğretim Görevlisi	
Okutman	

Uzaktan Eğitimde Ders Verme Süresi	
1 yıldan az	
1-2 yıl	
3-4 yıl	
5-6 yıl	
7 yıl ve üstü	

“Uzaktan eğitim” ve/veya “yetişkin eğitimi” alanlarında hizmet içi eğitim, kongre, sempozyum vb.

bir çalışmaya katıldınız mı? Evet Hayır

1. Ders Hedeflerinizi nasıl oluşturuyorsunuz?
2. Ders içeriğini nasıl / hangi ilkelere göre oluşturuyorsunuz?
3. Öğrenme öğretme sürecini nasıl tasarlıyorsunuz, hangi materyal ve yöntemleri kullanıyorsunuz?
4. Ne tür Değerlendirme faaliyetlerinde bulunuyorsunuz? Sınav sorularını nasıl hazırlıyorsunuz?
5. Öğrencilerle ne tür sosyal faaliyetlerde bulunuyorsunuz?

➤ Diğer Görüş ve Önerileriniz Nelerdir?

Ek-6: UZAKTAN EĞİTİM DERS ÖRNEĞİ

ÖĞRENCİ GİRİŞ EKRANI

Merhaba sevgili öğrenciler,

Bu döneme önce kendimi ve dersi tanıtarak başlamak istiyorum,

Sizler için hazırladığım tanıtım videosuna aşağıdaki linki tıklayarak ulaşabilirsiniz.

[VIDEO](#)

Not: Her sayfada yer alan  butonunu kullanarak dersleri sesli olarak takip edebilirsiniz.

Tanıtım videosunu izledikten sonra yönergeyi takip ederek hazırladığım anketi doldurmanızı isteyeceğim, bu şekilde ben de sizleri tanıma fırsatı bulacağım,

Verimli bir ders dönemi geçirmek dileğiyle,

Aslı Tırnovalı

[ANKET](#)

ÖĞRENCİ ANKETİ

1. Ad-soyad:
2. Yaş:
3. Mezun Olunan Lise:
4. Medeni Durumunuz:
5. Çalışıyorsanız Mesleğiniz:
6. Bedensel engeliniz var mı?
7. İlgili Alanlarınız:
8. Bu Programa Kayıt Yaptırma Amacınız:

9. Dersi Nasıl Takip Etmeyi Tercih Edersiniz?

“Görerek, Dinleyerek, Okuyarak, Uygulama Yaparak, Hepsi”

9. Bu Ders İle İlgili Şuana kadar Sahip Olduğunuz Bilgiler Neler?

10. İnternet bağlantısını nereden sağlıyorsunuz?

(evden-iş yerinden-internet kafeden-diğer)

9. Bilgisayar kullanma seviyeniz nedir?

(zayıf-orta-iyi)

GİRİŞ SAYFASI

DERSİN AMAÇLARI

- AMAÇLAR
- ÖĞRENCİ KAZANIMLARI

DERS İÇERİKLERİ

- İÇERİKLER
- KONUSLAR
- KAVRMA TARİHİ
- SÖZLÜK
- KAYNAKLAR (e-kutuphane)
- GÖRSELLER

DERS İŞLEMİ ARAÇLARI VE ORTAMI

- E-KİTAP
- FİSİT KİTAP
- VİDEO
- ÇEKİMLER
- SANAL SINIF
- FTKİMLER

DEĞERLENDİRME

- ÖZ DEĞERLENDİRME
- ANAHTAR DEĞERLENDİRME

DESTEK HİZMETLERİ

- ANKETLER
- SIKÇA SORULAN SORULAR
- SİLE KULLANMA KLAVUZU
- SİSİYÖNİRGİ

DERSİN ADI

!!! BU SAYFADAKİ İÇERİĞİN ALTIYINDAKİ İÇERİĞE BİR BÜYÜKLE ULAŞMA OLANAĞI VARDIR

ÖĞRETİM ELEMANI HAKKINDA BİLGİLER

- ÖZGEÇMİŞ
- İLETİŞİM BİLGİLERİ

ETKİNLİKLER

- Etkinlik-1
- Etkinlik-2
- Etkinlik-3
- Etkinlik-4

PORTFOLYO DOSYASI

- ÇALIŞMA TAKVİMİ
- SOHBET SAATLERİ
- SANAL SINIF SAATLERİ

BÖLÜM: BİLGİSAYAR PROGRAMCILIĞI

DERS: BİLGİSAYAR DONANIM

KONU: GİRİŞ BİRİMLERİ

DERSİN AMAÇLARI,

Bu dersin amacı; bilgisayarın harici donanım birimlerinden «Giriş Birimlerini» tanıma, çalışma özelliklerini açıklayabilmedir.

Bu ders sonunda elde etmeniz beklenen kazanımlar;

- bilgisayarın giriş birimlerini sayar,
- bilgisayarın giriş birimlerinin yapısını ve işlevlerini bilir , olarak planlanmıştır.

Açıklama: bu slaytta altı çizili olan konular önceki derslerde geçen konulardır ve üzerlerindeki yönlendirme butonu ile öğrenci eski konulara dönerek bilgileri hatırlama şansına sahip olacaktır.

Bu Dersin Konuları:

- Klavye
- Fare
- Joystick
- Sayısallaştırıcı
- Duyarlı ekran
- Tarayıcı
- Kamera
- Mikrofon
- Parmak izi okuyucu

Yönerge: Bu kavramlara ilişkin görselleri butona

basarak görebilirsiniz. Bir önceki slayta dönmek için butonunu

kullanabilirsiniz.

Klavye

Klavye (**Keyboard**) bilgisayarın en önemli giriş ögesidir. Üzerinde harfler, rakamlar, işaretler ve bazı işlevleri bulunan tuşlar vardır.

Türkçeye özel iki tür tuş düzenlemesi vardır: F klavye ve Q klavye.



Klavye çeşitleri ile ilgili videolar

Etkinlik 1: Tartışma

Klavye çeşitleri ile ilgili videoları izlediniz. Aşağıda konu ile ilgili iki soru bulunmaktadır. Soruların cevaplarını tarihli sohbet saatinde tartışacağız, lütfen hazırlıklı geliniz.

1. Klavyeler niçin F ya da Q Klavye olarak hazırlanmış?
1. Siz olsaydınız farklı bir klavye tasarımında tuş düzenlemesini nasıl yapardınız? Neden?


UNUTMAYALIM!

Sisteme komut verme, veri girme bakımından **klavye** sistemin en önemli giriş cihazıdır!!!

Çalışması


Klavyeyi tanıdık. Şimdi de nasıl çalıştığını öğrenelim.

1. Klavyede her tuşa iki kod atanmıştır.
2. Tuşa basınca oluştur kodu tetiklenir. Tuş bırakıldığı zamanda bitir kodu tetiklenir.
3. Karakter atamaları kod sayfalarında saklıdır. Bunlar her tuş koduna belirli bir karakter karşılığı düşürürler.
4. KEYB komutu basit anlamda klavyeden gönderilen her kod için uygun bir karakter atamakta kullanılan bir tabloyu yükler.

YÖNERGE: Klavyenin nasıl çalıştığını uygulamalı olarak anlamak için yan taraftaki numaralı animasyon butonlarına  basınız ve kendiniz kullanınız!


Klavye üzerinde numaralar,

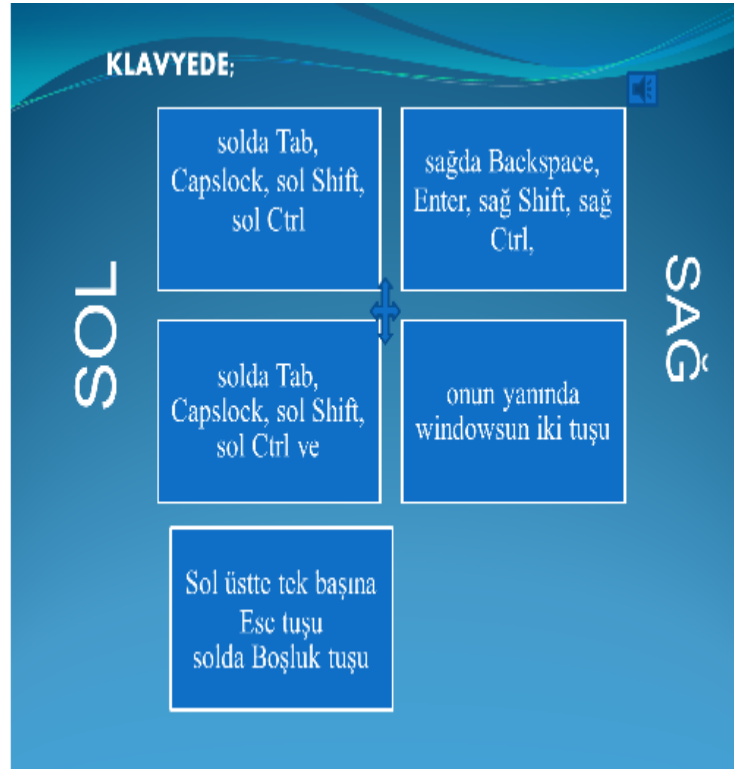
- Kilitler (Caps Lock) : Bir kez basıldığında sürekli büyük harf yazar. İkinci kez basıldığında sürekli küçük harf yazar,
- Num Lock: Klavyenin sağında bulunan Nümerik alanın aktif veya pasif olmasını sağlar, Scroll Lock),
- Özel Tuşlar (Alt, Shift, Control, Alt Gr).



Klavyeyi **5** bölümde inceleyebiliriz:

1. Harf, rakam, işaretler bölümü,
2. Sayı bölümü, en üstte Numlock, /, *, -, + ve Enter, onun yanında Del,
3. Bunların arasında imleç bölümü, onun üzerinde Insert, Home, Pageup, Pagedown, End, Delete,
4. Harf bölümü üzerinde dörtlü gruplar halinde işlev tuşları bölümü, F1-den F12'ye kadar ve onun yanında Print, Scrolllock, Pausebreak tuşları,
5. Yeni klavyelerde en üstte tarama butonları, eposta, media, calculator tuşları bölümü.

➔ Bu sayfadaki anlamını bilmediğiniz kelimeler için «  » butonuna basarak sözlüğe ulaşabilirsiniz.



ETKİNLİK: 2

Etkinliğin amacı: Bu araştırma sonunda bilgisayarların tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olurken aynı zamanda araştırma, arama, göz gezdirme, dosya indirme becerileriniz de gelişecek.

Bu derste bilgisayarın giriş elemanlarından klavyeyi tanıdık.

? Bilgisayarın tarihsel gelişimine bakıldığında ilk klavyenin ne zaman kullanıldığını biliyor musunuz?

Şimdi bu konuda bir araştırma yapmanızı istiyorum. Ayrıca araştırma raporlarınız e-portfolyo dosyanızda yer alacak.

Hatırlatma: dönem sonuna kadar e-portfolyo dosyanızda en az beş ürün olması gerektiğini unutmayalım!!!

Etkinliğin planlanması: Bu etkinlikte grup çalışması

yapmanızı bekliyorum. Arkadaşlarınızla **2'şer kişilik gruplar** oluşturacaksınız. Grupta yer alan öğrencilerden her biri aşağıdaki sorulardan birini seçerek cevabını **e-kütüphanede** arayacak. Her üyenin çalışmaları bir araya getirilerek **1 hafta** içerisinde adresime e-posta olarak iletilecek. Araştırma soruları şunlardır:

1. Tarihte kullanılan ilk klavyeden günümüze klavye modellerinin resimlerini bulunuz.
2. Dünyada kullanılan Klavye çeşitleri kaç tanedir ve nelerdir?

ETKİNLİK :3


Bulmaca Hazırlama Yarışması

ETKİNLİĞİN AMACI: Bu etkinlik sonucunda bu konuda geçen tüm kavramları ve arındaki ilişkileri öğrenmiş olacaksınız.

Bu etkinlikte bilgisayar giriş birimleri konusunda geçen kavramları kullanarak bir bulmaca hazırlamanızı istiyorum.

ETKİNLİĞİN YAPILIŞI: hazırlanacak bulmacada her kavram en fazla **BİR** kez kullanılabilir.

DEĞERLENDİRME: Ürün **e-portfolyo** dosyasına konulacak. **En çok** kavram kullanarak hazırlanmış olan bulmaca için **ÖDÜL** verilecektir!!!

 **ÖDÜL:** Başarılı öğrencinin ödev notuna kanaat puanı eklenecek!!

ÖZET

- Arkadaşlar, bu konuda bilgisayarın sistem komutu verme ve veri girişi bakımından en önemli giriş birimi olan klavyeyi tanıdık.
- Klavye üzerinde harfler, rakamlar, işaretler ve bazı işlevleri bulunan tuşlar vardır.
- Klavyenin F klavye ve Q klavye olmak üzere iki temel çeşidi bulunmaktadır.
- Klavyede karakter atamaları kod sayfalarında saklıdır. Bunlar her tuş koduna belirli bir karakter karşılığı düşürürler ve klavyeden gönderilen her kod için uygun bir karakter atamakta kullanılan bir tabloyu yükleyerek klavyeyi çalıştırırlar.

DEĞERLEDİRME

1. Aşağıdaki donanım birimlerinden hangisi ile bilgi girişi yapılabilir?
a) Yazıcı b) Disket c) Klavye d) Ekran
2. Monitör bilgisayarın giriş birimi değildir. DOĞRU / YANLIŞ
3. Klavyede da tarama butonları bulunmaktadır.
4. Bilgisayarda bilgi girişi yapılabilen birimler hangileridir?

5. Aşağıda tanımlanan giriş girimleri ile görevlerini eşleştiriniz.

A. Sesi ses kartına aktarır	1. mikrafon
B. Kağıt üzerindeki yazı ve resimleri sayısal verilere dönüştürür	2. Tarayıcı

6. Aittaki resimde görülen klavyenin özelliklerini yazınız. 

Cevap:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



E-PORTFOLYODA BULUNABİLECEK ÜRÜNLER

- BULMACA
- KAVRAM HARİTASI
- ÇALIŞMA YAPRAKLARI
- ARAŞTIRMA RAPORU
- BELGESEL
- MAKALE
- GÖZLEM RAPORU
- BROŞÜR
- VİDEO KAYDI
- POSTER
- GAZETE
- SES KAYDI
- ŞİİR
- ÇİZİM
- RÖPORTAJ
- SINAV SORULARI
- MAKALE
- ÖZ DEĞERLENDİRME RAPORU

Sevgili öğrenciler,

- Bir sonraki derste bilgisayar giriş birimlerinden «**tarayıcı**» birimini işleyeceğiz.

Tarayıcıların;

- özelliklerini,
- çeşitlerini ve
- çalışma prensiplerini öğreneceğiz.

Giriş sayfasındaki **kaynaklar** bölümüne girerek konu ile ilgili ön çalışma yapabilirsiniz. Bu şekilde çevrimiçi derse hazırlıklı olarak gelebilirsiniz!

Dersimiz burada bitmiştir...

- Bu derse ait video çekimlerine giriş sayfasından ulaşabilirsiniz.
- Etkinlik değerlendirmeleri 1 hafta sonra e-postanıza gönderilecektir.
- Aklınıza takılan sorularımız için çalışma takviminde belirtilen ilk tartışma forumunu ya da sanal sınıfı kullanabilirsiniz.

➔ E-POSTANIZA GÖNDERİLEN BİLGİLENDİRME MESAJLARINI TAKİP ETMEYİ UNUTMAYIN!

Derse katıldığınız için **TEŞEKKÜRLER...**