

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Anabilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETİCİ YETERLİLİKLERİNİN
BELİRLENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Bahaddin KAVRAT

Danışman: Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL

ELAZIĞ - 2013

ONAY

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Bahaddin KAVRAT'ın hazırlamış olduğu **Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretici Yeterliliklerinin Belirlenmesi** başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre) **İmza**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Doç Dr. Yalın Kılıç TÜREL danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretici Yeterliliklerinin Belirlenmesi”** adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Bahaddin KAVRAT

22/08/2013

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretici Yeterliliklerinin Belirlenmesi

Bahaddin KAVRAT

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim dalı

Elazığ, 2013, Sayfa: XII+105

Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanımının artması beraberinde uzaktan eğitime olan talebi de arttırmıştır. Günümüzde birçok üniversite bu talebi karşılamak ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirmek için uzaktan eğitim vermektedir. Yüz yüze yapılan eğitimde görev alan öğretmenlerin yeterlilikleri olduğu gibi uzaktan eğitimde ders veren öğretilerinin de birtakım yeterliliklere sahip olması beklenmektedir. Her üniversitenin, uzaktan eğitime olan talep karşısında farklı yapılanmalara gitmesi, yönetsel anlayışlar, teknik alt yapı ve eleman yetersizliği, öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanamamaları gibi sorunlardan dolayı öğretim elemanlarının yeterliliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu durum ülkemizde uzaktan eğitim veren üniversitelerin öğretim elemanlarının yeterlilikleri sorununu da beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitimde ders veren öğretilerinin sahip oldukları rollerin, becerilerin ve yeterliklerin tam anlamıyla incelenmediği görülmektedir.

İlişkisel tarama modelinde gerçekleşen bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerde uzaktan eğitim alanında ders veren öğretilerinin yeterlilikleri, yurt içinde ve yurt dışında alan yazında yapılan çalışmalar irdelenerek beşli Likert tipinde 49 madde ve sekiz alt boyut içeren "Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği" oluşturulmuştur. Ölçek, çevrimiçi ortamda 32 farklı üniversiteden 209 öğretilerine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.964 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretilerinin konu alanına yönelik yeterliliklere daha iyi sahip

oldukları ve eğitsel yazılım geliştirmeye y6nelik yeterliliklere ise yeteri kadar sahip olmadıkları tespit edilmiştir. 6đreticilere eğitsel yazılım geliştirme ve materyal 6retmeye y6nelik kurslar d6zenlenmesi, İnternetin daha 6ok eğitsel ama6lı kullanılması 6nerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, 6evrimi6i Eğitim, 6evrimi6i 6đretmen Yeterlilikleri, Yeterlilikler

ABSTRACT

Determination of Instructors' Competencies in Online Learning

Bahaddin KAVRAT

The University Of Firat

The Institute Of Education Science

Department of Computer Education and Instructional Technology

Elazığ, 2013, Pages: XII+105

Increase in the technology use in education and instruction led to a rise in demands towards distance education. Today, many universities offer distance education programs in order to meet this demand and to support life-long learning. Like teachers' competencies in traditional education, distance educators are expected to have particular competencies. These competencies may vary from one university to other since each university has different needs and substructure (i.e., administrative approaches, lack of technical infrastructure or personal). That is why, it is also necessary to determine the competencies of teachers who are teaching in distance education programs for our country. Despite the rapid development and quantitative increase in the number of distance education programs in Turkey, teachers' roles, skills, and competencies have not clearly been determined, yet. It is observed that roles, skills and sufficiency of instructors that are giving distance education courses are not thoroughly investigated.

This study aims to investigate proficiency of educators who give distance education courses in Turkey. To this end, literature review was conducted and a Likert type questionnaire was formed based on the related studies. The questionnaire included 49 items with eight factors and it was called "the Online Educator Proficiencies Questionnaire." Total of 209 educators completed the form fully. Its Cronbach Alpha value is 0.964. The results show that educators' proficiency scores were higher in content area than in distance education. Also, their proficiencies in designing educational software are limited. Based on the results, it is suggested that educators

need to attend professional development programs with the goal of digital educational material. Also, it is critical to encourage those educators to use Internet more for educational purposes.

Keywords: Distance Education, Online Learning, Online Teacher Qualifications, Competencies

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
ŞEKİLLER LİSTESİ	IX
TABLolar LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
ÖNSÖZ	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Önemi	2
1.2. Problem Durumu	2
1.3. Sayıtlar	4
1.4. Sınırlılıklar	4
İKİNCİ BÖLÜM	5
2.İLGİLİ LİTERATÜR	5
2.1. UZAKTAN EĞİTİM.....	5
2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı	5
2.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi ve Gelişimi	6
2.1.3. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri	8
2.1.4. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Nedenleri	9
2.1.5. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları	10
Uzaktan eğitimde öğretici yeterlilikleri belirlenirken yukarıda sunulan avantaj ve dezavantajların dikkate alınması gerekliliği unutulmamalıdır.....	12
2.1.6. Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Yazılım Bileşenleri	12
2.1.6.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri	13
2.1.6.2. Sanal Sınıf Sistemleri	15
2.1.7. Mevcut Uzaktan Eğitim Uygulamaları	17
2.1.7.1. Dünya’da Uzaktan Eğitim Uygulamaları	17
2.1.7.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları	19
2.2. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ	21
2.3. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	40
3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Anketi.....	43
3.3.3. Görüş ve Öneriler Formu.....	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	48
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	48
4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine Ait Bulgular ve Yorumlar.....	48
4.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.3. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	62
4.4. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	79
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	84
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
5.1. Sonuçlar.....	84
5.1.1. Demografik Bulgulara Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	84
5.1.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	85
5.1.3. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanları ve Demografik Bilgilerin Dağılımına Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	86
5.1.4. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar.....	91
5.2. Öneriler.....	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	101
ÖZGEÇMİŞ.....	105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. TPAB Modeli ve Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2006)	26
Şekil 2.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Sınıflaması (Bawane ve Spector, 2009)	35

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması	7
Tablo 2. Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	13
Tablo 3. Eş Zamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması	15
Tablo 4. Çevrimiçi Öğretmen Yeterliliklerinin Karşılaştırılması	30
Tablo 5. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri	31
Tablo 6. İON Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri	32
Tablo 7. E-öğrenmede Roller ve Görevler.....	36
Tablo 8. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (Aragon ve Johnson, 2002)	37
Tablo 9. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (Baturay ve Türel, 2012)	38
Tablo 10. Katılımcıların Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı	41
Tablo 11. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları	43
Tablo 12. Beşli Likert Ölçeği İçin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri	46
Tablo 13. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyleri	46
Tablo 14. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı	48
Tablo 15. Katılımcıların Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı	49
Tablo 16. Katılımcıların En Son Mezun Olunan Eğitim Derecelerine Göre Dağılımı	49
Tablo 17. Katılımcıların Üniversitede Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı	50
Tablo 18. Katılımcıların Çevrimiçi Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı	50
Tablo 19. Katılımcıların Çevrimiçi Eğitimde Farklı Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı	50
Tablo 20. Katılımcıların Bir Uzaktan Eğitim Programında Öğrenci Olarak Ders Almalarına Göre Dağılımı Dağılımı	51
Tablo 21. Katılımcıların ÇUE Ortamındaki Yeterlilik Düzeylerinin Dağılımı	51
Tablo 22. Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı	52
Tablo 23. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı	52
Tablo 24. Katılımcıların Üniversitelerinde Kullandıkları ÖYS'ye Göre Dağılımı	53
Tablo 25. Kullanılan Uzaktan Eğitim Modellerine Göre Dağılımı	53
Tablo 26. Kullanılan Senkron Yazılımına Göre Dağılımı	54
Tablo 27. Ders İçeriklerine Göre Dağılımı	54
Tablo 28. Ücret-İş Doyumuna Göre Dağılımı	55
Tablo 29. Meslek-İş Doyumuna Göre Dağılımı	55
Tablo 30. Faktör Yapısına Göre Ölçek Madde Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri.....	56
Tablo 31. Ölçek Faktör Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)...	63
Tablo 32. Ölçek Faktör Puanlarının Akademik Unvana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	64

Tablo 33. Ölçek Faktör Puanlarının En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	65
Tablo 34. Ölçek Faktör Puanlarının Üniversitede Ders Verme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	66
Tablo 35. Ölçek Faktör Puanlarının Çevrimiçi Ders Verme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	67
Tablo 36. Ölçek Faktör Puanlarının ÇUE'de Farklı Ders Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	69
Tablo 37. Ölçek Faktör Puanlarının Bir ÇUE Programında Öğrenci Olarak Ders Alıp Almadığına Göre t-Testi Analizi Sonuçları	70
Tablo 38. Ölçek Faktör Puanlarının Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	72
Tablo 39. Ölçek Faktör Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	73
Tablo 40. Ölçek Faktör Puanlarının Özel ve Devlet Üniversitelerine Göre <i>t Testi</i> Analizi Sonuçları	74
Tablo 41. Ölçek Faktör Puanlarının Ders İçeriklerinin Hazırlanmış Biçimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	76
Tablo 42. Ölçek Faktör Puanlarının Ücret Açısından İş Doyumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	77
Tablo 43. Ölçek Faktör Puanlarının Meslek Açısından İş Doyumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları (ANOVA)	78
Tablo 44. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri	79

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ACE	: İçerik ve Soru Havuzu
AICC	: Eğitim teknolojileri geliştirmek için oluşturulmuş uluslararası bir organizasyondur
ALMS	: AkademikLMS Sakarya Üniversitesi tarafından geliştirilen bir Öğrenme Yönetim Sistemi yazılımı
ANKUZEM	: Ankara Uzaktan Eğitim Merkezi
Apache	: Açık Kaynak Kodlu Sunucu Programı
CDLP	: Kaliforniya Uzaktan Eğitim Projesi
CMS	: İçerik Yönetim Sistemi
ÇÖY	: Çevrimiçi Öğretmen Yeterlikleri
GPL	: Genel Kamu Lisansı
HTML	: Hiper metin işaretleme dili
IEEE	: Elektrik elektronik Mühendisleri Odası
IIS	: Sunucular İçin İnternet Tabanlı Hizmetler
IMM	: Çevrimiçi Çoklu Medya
IMS	: Bilgisayar Temelli Öğrenme
LEEP	: Çevrimiçi Öğrenim Programı
LGPL	: Kısıtlı Genel Kamu Lisansı
LMS	: Eğitim Yönetim Sistemi
MOODLE	: Eğitim Yönetim Sistemi
MYSQL	: Bir Veri Tabanı Yönetim Sistemi
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemleri
PHP	: HTML içine gömülebilen Hiper Metin Önışlemcisi
QVGA	: Çeyrek Video Grafik Dizisi
RAM	: Rastgele Erişimli Hafıza
RUSDEP	: Rusya Dili ile Eğitim Programı
SAUPPORT	: Sakarya Üniversitesi Öğretim Yönetim Sistemi
SCORM	: e-öğrenme yazılım ürünleri için teknik standartlar
SQL	: Yapısal Sorgulama Dili
SVHS	: Süper Video Kayıt Ortamı
TNTEE	: Avrupa Öğretmen Eğitim Tematik Ağı
TED	: Türk Eğitim Derneği
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TÜRTEP	: Türkiye Türkçesi ile Eğitim Programı
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
USDLA	: Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Eğitim Kuruluşu
VGA	: Video Grafik Dizisi
VHS	: Video Kayıt Ortamı
VLE	: Sanal Öğrenme Ortamı
WEB	: İnternet ağı
Yay-Kur	: Lise ve dengi çıkışlı öğrencilere TRT işbirliğiyle yürütülen uzaktan eğitim programı

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında yapıcı ve yönlendirici önerilerde bulunarak bana yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, çalışma disiplini konusunda kendisini örnek aldığım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL'e; lisans ve yüksek lisans süresince yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli büyüğüm, öğretmenim Doç. Dr. Bünyamin ATICI'ya, desteklerinden dolayı Yrd. Doç. Dr. Filiz VAROL'a, önerileri ve dostlukları ile düşüncelerini benimle paylaşan sevgili arkadaşlarım Yunus BALTA ve Muhammed TORAMAN'a, emekleri ve sonsuz anlayışıyla bana moral verip destek olan, araştırma boyunca sürekli yanımda olan sevgili eşim Hacer'e ve bu çalışma süresince kıymetli zamanlarından çaldığım çocuklarım Muhammed, Yasir ve Salih'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunda bireyler, bilgiye ulaşmada ve bilgiyi yeniden yapılandırmada etkin ve hızlı bir süreç yaşamaktadır. Bu süreç, bireylerin farklı bir mekan ve farklı bir zamanda eğitim alma olanaklarını kolaylaştırmaktadır. Çoklu ortam uygulamaları ve iletişim teknolojilerinin hızla yaygınlaşması, beraberinde yaşam boyu öğrenmeye olan talebi de artırmıştır. İnternetin de yaşamımıza girmesiyle yüksek öğretim kurumları, bu teknolojileri etkin bir şekilde sistemlerine entegre ederek uzaktan eğitime olan ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadırlar. Yüksek Öğretim Kurumları uzaktan eğitimde öğreticilerin belirli niteliklere sahip olmasını istemektedir. Bu nitelikler çevrimiçi uzaktan eğitimde görev alan öğreticilerin rolleri, becerileri ve yeterlilikleri şeklinde ifade edilmektedir. Bu niteliklere ilişkin özellikler ise öğreticilerin; sosyal, yönetici, iletişimci, teknik, pedagojik, alan uzmanlığı, içerik sağlayıcı, süreci kolaylaştırıcı ve kişisel özellikleri gibi farklı kategorilerde incelenmektedir. Geleneksel sınıf ortamında ders veren öğretmenlerde de bulunması gereken özellikler altında sayılabilecek bu davranışların uzaktan eğitim ortamının farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alınarak doğru tanımlanması gerekmektedir. Geleneksel sınıftan farklı olarak tamamen teknolojiye dayalı e-öğrenme ortamındaki öğretmen yeterlilikleri alan yazında “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (ÇÖY)” olarak tanımlanmaktadır (Baturay ve Türel, 2012). Bugün dünyada ÇÖY alanında özellikle 1990’lı yıllardan sonra uzaktan eğitimde öğreticilerin yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu alanda sınıflandırmalar yapılarak belli bir standardı ortaya çıkarmak için çok kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Fakat ülkemizde öğreticilerin yeterlilikleri, Yükseköğretim Kurumlarının eğitim politikaları, değişen teknolojilere karşı talepleri, öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları karşısında belirlenmiş bir standarda kavuşamamıştır. Bugün her üniversitenin öğreticileri için belirlemiş olduğu yeterlilikler farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada çevrimiçi uzaktan eğitim alanında gerek dünyada gerekse ülkemizde uzaktan eğitim

alanında ders veren üreticilerin yeterliklerine y3nelik kapsamlı bir literat3r taraması sunularak, yapılan çalışmalar irdelenmiş, bazı sınıflandırmalar yapılmış ve üreticilerin yeterlikleri, rolleri ve becerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın 3nemi

Bu araştırmanın genel amacı T3rkiye’de uzaktan eğitim veren 3niversitelerde ders veren üretim elemanlarının yeterliliklerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda uzaktan eğitimde ders veren üreticilerin g3rev ve sorumluluklarının belirlenmesi ve bu g3revlere bağlı olarak rollerinin, becerilerin ve yeterliliklerin belirlenmesi 3lkemizde uzaktan eğitimde niteliğin artırılması için 3nemli bir aşama olarak değerlendirilebilir. Belirlenen yeterlikler; üretim elemanlarının üretim 3ncesi, üretim s3recinde ve üretim sonrası yeterliliklerinin belirlenmesine de yardımcı olacaktır. Araştırma sonucu elde edilen yeterlilikler, uzaktan eğitim veren 3niversitelerin, uzaktan eğitim merkezlerinde g3rev alacak üretim elemanlarının, ders verecek olan üretim elemanlarının seçiminde de b3y3k bir 3nem taşımaktadır.

1.2. Problem Durumu

3lkemizde birçok 3niversite b3nyesinde uzaktan eğitim merkezleri hatta uzaktan eğitim fak3lteleri hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. 3niversitelerimizde daha iyi bir uzaktan eğitim için kullanılan teknolojilerin s3rekli gelişmesi ve yaygınlaşması kaçınılmaz olmuştur. Uzaktan eğitimin merkezinde rol alan üretim elemanları, teknolojiyi etkin kullanma, ders içeriği hazırlama, 3đrencilerle iletişime geçme, danışmanlık yapma, s3reci kolaylaştırma gibi birçok temel yeterlilik alanına sahip olma noktasında sorumluluk y3klenmeye başlamıştır. Her 3niversitenin, uzaktan eğitime olan talep karşısında farklı yapılanmalara gitmesi, y3netimsel anlayışlar, teknik alt yapı ve eleman yetersizliği, üretim elemanlarının teknolojiyi etkin kullanamamaları vb. sorunlardan dolayı üretim elemanlarının yeterliklerinin farklılaştığı g3r3lmektedir. Eğitime ve teknolojiye yapılan yatırımlar azımsanmayacak derecededir. Bu yatırımların heba edilmemesi, belli bir plan ve program d3hilinde y3r3t3lmesi b3y3k 3nem arz eder.

Dolayısıyla eğitim ortamının niteliğinin artırılması ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kalitesinin artırılması ise uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının niteliklerinin artırılmasıyla yakından ilişkilidir. Bu sebeple, ülkemizde de bu alanda rol alan öğretim elemanlarının yeterliliklerinin tartışılması kaçınılmaz olmuştur. Üniversiteler, öğretimdeki yenilikçi yaklaşımların ve hızla gelişen teknolojinin bir gereği olarak hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının rollerinin değişmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu durum ülkemizde uzaktan eğitim veren üniversitelerin öğretim elemanlarının yeterlilikleri sorununu da beraberinde getirmektedir. Ülkemizde uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarının rolleri, becerileri ve yeterlilikleri konusunun henüz yeterince irdelenmediği söylenebilir.

Araştırmanın genel amacına uygun olarak aşağıdaki alt problemlerin belirlenmesi uygun görülmüştür.

1. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği toplam puanlarının, aşağıdaki faktör puanlarının ve madde puanlarının dağılımı nasıldır?

- a) Uzaktan Eğitim Uygulamaları
- b) Eğitsel Yazılım Geliştirme
- c) Öğretimi Planlama ve Değerlendirme
- d) Teknoloji
- e) İletişim
- f) Zaman
- g) İçerik
- h) Tutum

2. Çevrimiçi öğretmen yeterlilikleri ölçeği puanları ve faktör puanları katılımcıların;

- a) Cinsiyetlerine,
- b) Yaşlarına,
- c) Akademik unvanlarına,
- d) En son mezun olunan eğitim derecesine,
- e) Görev yapmakta oldukları anabilim dalına,
- f) Üniversitede ders verme süresine,
- g) Çevrimiçi eğitimde ders verme süresine,

- h) Çevrimiçi eğitimde farklı ders verme sayısına,
- i) Bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak ders alıp almadığına,
- j) Bilgisayar okur yazarlık seviyesine,
- k) Günlük internet kullanım sıklığına,
- l) Çevrimiçi uzaktan eğitimde görev yapmakta olduğu üniversitelere,
- m) Çevrimiçi uzaktan eğitimde derslerin nasıl işlendiğine,
- n) Ders içeriklerinin kimin tarafından hazırlandığına,
- o) Ücret ve meslek açısından iş doyumlarına göre farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretim elemanları çevrimiçi öğretmen yeterlilikleri ölçeğini doğru, samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde doldurmuşlardır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Veri toplama araçları Türkiye'deki yüksek öğretim kurumlarında, çevrimiçi uzaktan eğitimde ders veren öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Veriler 209 katılımcının veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde uzaktan eğitim ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

1.1. UZAKTAN EĞİTİM

Bu başlık altında uzaktan eğitimin tanımı, tarihçesi, özellikleri, uygulama modelleri, tercih edilme nedenleri, yazılım bileşenleri hakkında detaylı bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı

Uzaktan eğitim ile ilgili alan yazında yapılmış birçok tanım sözkonusudur.

Kaliforniya Uzaktan Eğitim Projesi (CDLP) kapsamında uzaktan eğitim; öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda ve farklı zamanlarda olduğu, çoklu ortam araçları ile gerçekleştirilen bir eğitim sistemi şeklinde tanımlanmıştır (CDLP, 2012).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Uzaktan Eğitim Kuruluşu (United States Distance Learning Association-USDLA) ise uzaktan eğitimi, çoklu ortam teknolojileri yardımıyla uzaktaki öğrencilere eğitim hizmetinin ulaştırılması olarak tanımlamaktadır (USDLA, 2012). Daha geniş bir tanım verecek olursak uzaktan eğitim sistemi, öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde, farklı zamanlarda öğrenme-öğretme ilişkilerini iletişim teknolojileri veya posta ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir (İşman, 1998).

Karakaş (2000:101) uzaktan eğitimi; “farklı mekanlardaki öğretmen ve öğrencileri, değişik iletişim vasıtaları kullanarak bir araya getiren ve eğitim yapmalarını sağlayan eğitim modeli” şeklinde tanımlamaktadır.

Bir başka tanıma göre uzaktan eğitim; “öğrenci ile öğretmenin birbirinden uzakta olmalarına karşın eş zamanlı ya da ayrı zamanlı olarak bir araçla iletişim kurdukları bir eğitim sistemidir” (Özdil, 1986).

Özfırat ve Yürüker (1999)'e göre uzaktan eğitim; “farklı mekanlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir”.

Yeniad'a (2006) göre “çok ortamlı araçların ve sunu sistemlerinin işe koşulması, uzaktan eğitim tanımının yapılmasını güçleştirmektedir”.

Çevrimiçi uzaktan eğitim ile buna benzer bir terim olan Web destekli öğretim; “bilginin bilgisayar, modem ve telefon hatları ile öğrenciye ulaştırılmasını” ifade etmektedir (Frech, 1990'dan akt: Gülnar, 2008:262).

Tanımlardan da anlaşıldığına göre uzaktan eğitim; öğrenen ile öğreticinin farklı ortamlarda, eş zamanlı veya eş zamansız olarak kullanılan iletişim teknolojileri ile tasarlanan bir eğitim şeklidir. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak uzaktan eğitimin amaçlarını şöyle sıralayabiliriz (Yenal, 2009):

- Daha çok kişiye erişim sağlaması,
- Uzaklık boyutunu ortadan kaldıran öğretim sürecini sağlaması,
- Öğretim maliyetlerini düşürmesi,
- Hedef kitleye daha hızlı erişim sağlaması,
- Öğretim sürecini hızlandırması,
- Yüz yüze yapılan ders ortamında ortaya çıkabilecek psikolojik etkileri yok etmesi,
- Öğrenmeyi hızlandırması,
- Öğrenme sürecinde bireyleri daha aktif duruma getirmesi,
- Bireylerin öğretim materyallerine daha hızlı erişimi sağlaması,
- Yetişmiş eğitimci sıkıntısını azaltması.

2.1.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi ve Gelişimi

Uzaktan eğitim yeni bir terim olarak düşünüldüğünde en az 100 yıllık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Valentine, 2002). Avrupa'da uzaktan eğitimin birincil yöntemi yazışma kursları aracılığıyla gerçekleşmiştir. Bu yüzyılın ortalarına doğru radyo ve televizyon uzaktan eğitimde daha popüler bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji değiştiçe uzaktan eğitimde kullanılan yöntemlerde de değişmeler meydana gelmiştir.

Uzaktan eğitim, tarihsel süreç içerisinde gelişen teknolojiler karşısında sürekli değişim yaşamıştır. Bu süreç genellikle beş kuşağa ayrılmıştır (Taylor, 2006:3). Bu beş model esneklik, materyal ve etkileşim yönünden Tablo 1’de karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Uzaktan Eğitim Modellerinin Karşılaştırılması

Uzaktan Eğitim Modelleri ve İlişkili Teknolojiler	Erişim Teknolojilerinin Karakteristikleri					
	Esneklik			Yüksek	Gelişmiş	Kurumsal
	Zaman	Yer	Hız	Kaliteli Materyal	İnteraktif Erişim	Maliyet Değişkenleri
Birinci Kuşak						
Mektupla Öğretim	X	X	X	X	-	-
İkinci Kuşak						
Çoklu Medya Modeli	X	X	X	X	-	-
Ses Kaseti	X	X	X	X	-	-
Görsel / Kaset	X	X	X	X	-	-
Bilgisayar Temelli Öğrenim	X	X	X	X	X	-
İnteraktif Video	X	X	X	X	X	-
Üçüncü Kuşak						
Tele Öğrenim Modeli	-	-	-	-	X	-
Video Konferans	-	-	-	-	X	-
Sesli Grafik İletişimi	-	-	-	X	X	-
Eğitsel TV / Radyo Telekonferans	-	-	-	X	X	-
Dördüncü Kuşak						
Esnek Öğrenme Modeli	X	X	X	X	X	X
İnternet Temelli Kaynaklar	X	X	X	X	X	X
Bilgisayar Temelli İletişim	X	X	X	X	X	X
Beşinci Kuşak						
İleri Esnek Öğrenme Modeli	X	X	X	X	X	X
İnteraktif Çoklu Medya (IMM)	X	X	X	X	X	X
İnternet Temelli Kaynaklar	X	X	X	X	X	X
Bilgisayar Temelli İletişim Sistemlerinin Kullanımı	X	X	X	X	X	X
Kampus Girişinden Kurumsal Süreç ve Kaynaklara Erişim	X	X	X	X	X	X

Kaynak: Taylor, 2006.

Tablo 1’de bu beş model esneklik, yüksek kaliteli materyal ve ileri düzeyde interaktif erişim yönünden karşılaştırılmıştır.

Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihi gelişimi incelendiğinde 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak “Mektupla Öğretim Merkezi” açılması ilk önemli noktalardan biri olarak nitelendirilebilir. 1975’te Yay-Kur tarafından uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 1978’de Açık Üniversite kurulmasına yönelik karar verilmiş ve bu amaçla 1981 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi açılmıştır. Yine aynı yıl Anadolu Üniversitesi TRT ile işbirliği yaparak televizyon aracılığıyla uzaktan eğitimde uygulamalarına başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 1992 yılında Açıköğretim Lisesini açmıştır. ODTÜ ilk kez İnternet teknolojilerini de kullanarak IDEA paketi uygulamalarını başlatmıştır. Günümüze geldiğinde hemen hemen bütün yükseköğretim kurumlarının alt yapılarıyla uzaktan eğitim hizmetlerini yürütmektedir.

2.1.3. Uzaktan Eğitim Uygulama Modelleri

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler uygulama modellerini belirlemektedir. Günümüzde eş zamanlı (senkron), eş zamanlı olmayan (asenkron) ve Karma (Blended/Hibrid) uygulamalar sözkonusudur.

Eş zamanlı (senkron) uygulama modeli geleneksel sınıf ortamında yüzyüze yapılan eğitime benzemektedir. Mekandan bağımsız olan öğretici ve öğrenenlerin, internet teknolojilerini kullanarak aynı zaman diliminde bir araya geldikleri modeldir. Karşılıklı bir etkileşim ve iletişim sözkonusudur. Bu modelde sanal sınıflar kullanılmaktadır. Ses ve görüntü gibi verilerin herhangi bir teknik sorun yaşanmadan karşı tarafa iletildiği sistemlere “gerçek-zamanlı (real-time)” sistemler denir. Daha ekonomik ve esnek olmalarına rağmen ses ve görüntünün transferinde gecikmelere neden olabilen bazı sistemlerde bulunmaktadır. Bunlara tür sistemlere ise “esnek-gerçek-zamanlı (soft-real-time)” sistemler denir. Bu sistemlerde teknik sorunların yaşanmaması için donanımsal bağlantıların güçlü olması gerekmektedir.

Eş zamanlı olmayan (Asenkron) uygulama modeli, öğrenenlerin zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğretim gördükleri bir platformdur. Bu modelde bilgi önceden üretilip, depolanmıştır. Öğrenenler bu içeriğe 7/24 erişim imkanına sahiptir.

Öğrenciler istedikleri zaman sisteme girip ders dinleyebilir, dosya paylaşımında bulunup forumlara katılabilmektedir. Öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen arasında karşılıklı bir etkileşim ve iletişim sözkonusu değildir.

Karma (blended) uygulama modeli ise eşzamanlı, eşzamanlı olmayan uygulama modelleri ve geleneksel eğitimin beraber yürütüldüğü modeldir (Horzum, 2011). Öğrenenlere yeri geldikçe yüzyüze bir ortam, yeri geldikçe de farklı bir zaman ve mekanda öğretim ortamı sunmaktadır.

2.1.4. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Nedenleri

Çoklu ortam teknolojilerinin gelişerek eğitime entegre edilmesi ve internet tabanlı ortamların kullanılmaya başlanması eğitimden yararlanma yöntemini değiştirmiştir. Öğrenenlerin istedikleri zamanda ve farklı bir ortamda öğretim gördükleri bir sistem olan uzaktan eğitim, öncelikli olarak daha çok çalışan bireylerin tercih ettiği bir eğitim yöntemi haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim öğrenme fırsatlarına erişimi artırır. İyi organize edilmiş uzaktan eğitim birçok öğrenme stilini barındırır. Uzaktan eğitim geleneksel sınıftaki öğretime katılma ihtimali olmayan öğrencilere hizmet etmeye yöneliktir. Bu anlamda Kaliforniya Uzaktan Eğitim Projesi (CDLP, 2011) ve Urdan ve Weggen'in (2000) yaptıkları çalışmalarla uzaktan eğitimin tercih edilme nedenleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- İş ve aile yükümlülüklerinin, düzenli bir ders saatine katılmayı güçleştirmesi,
- Web tabanlı eğitim materyallerinin bireysel öğrenme hızına daha uygun olması,
- Toplu taşıma sistemlerinden kaynaklanan sıkıntıların olması,
- Büyük sınıf ortamında öğrencilerin önünde derse katılıma duyulan güven eksikliğinin olması,
- Bilişim teknolojileri ile eğitim sektörünün hızla büyümesi mevcut bilginin eskimesi,
- E-öğrenme ve eğitmen eğitiminde pazar payının artması,

- Ticaretteki rekabetin, şirketlerin eğitim konusunda maliyetlerini azaltmaya yöneltmesi,
- Globalleşmenin, şirketlerin farklı coğrafi bölgelerde bulunan elemanların eğitiminde yeni yöntemlere yöneltmesi,
- Bilgiye anında erişebilmenin önemini arttırması,
- Bireysel öğrenmenin, öğrenimin performansını yükseltmesi,
- Zaman ve mekan engelini ortadan kalkması,
- Bireysel öğrenme hızına göre programın düzenlenebilmesi,

2.1.5. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre üstün yönleri bilinmekle beraber uzaktan eğitimden istifade edecek olan kurumların, eğiticilerin ve öğrenenlerin bu fayda ve sınırlılıkları göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Öğrenenlerin kontrollü bir şekilde zengin öğrenme ortamlarına erişmesi ve etkileşimde bulunması (Bayam, 2002'den akt.Yalçınkaya, 2006) sonucu bir takım kazanımların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Uzaktan eğitimin yukarıda belirtilen imkanlarını dikkate alarak ortaya koyduğu avantajlar şu şekilde özetlenebilir (CUNY, 2012; Odabaş, 2003):

- İş, aile ya da fiziksel sınırlamalar nedeniyle eğitime erişim fırsatı sağlaması,
- Öğrenenin öğretim etkileşimini sağlaması,
- Sınıf arkadaşları ile artan etkileşimin olması,
- Pedagojik gelişme ve bireysel eğitimliliği geliştirmesi,
- Öğrenenler ve öğretmenler için teknolojik yeterlilikleri geliştirme fırsatı sağlaması,
- Eğitime eşit erişim fırsatları sağlaması
- Toplumsal kitlelere sürdürülebilir bir eğitim için zorunlu mekan olayını kaldırması,

- Eğitimin evrensel olarak yeniden yapılandırılması,
- Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına olanak tanınması,
- Çoklu medya araçları işe koşularak zenginleştirilmiş bir içerikle öğrencilerin görsel ve işitsel motivasyonlarının sağlanması,
- Çalışan bireylere buldukları ortamdan ayrılmaksızın eğitim fırsatı sunulması,
- Daha az kadro ile rekabet ortamının oluşturulması ve öğrencilere okul seçme fırsatının sunulması,
- Eğitimsel giderleri azaltılması.

Uzaktan eğitimnin yukarıda sıralanan faydalarının yanında birtakım sınırlılıklara sahip olduğu da bir gerçektir. Bu sınırlılıklar teknolojik sınırlılıklar, öğrenciye özgü sınırlılıklar, hukuki sorunlar ve diğer sınırlılıklar başlığı altında toplanabilir (Turan, 2004'ten akt. Yalçınkaya, 2006). Teknolojik sınırlılıklar; İnternet bant genişliği ve erişim hızı, yüz yüze etkileşim ortamlarının eksikliği, HTML dilinin getirdiği sınırlılıklar olarak özetlenebilir. Öğrenciye özgü sınırlılıklar; öğrencinin üniversite bünyesinde yapılan sosyal ve akademik etkinliklerden uzak kalması, İnternet ve bilgisayar kullanabilme becerilerinin yetersizliği, kendi kendine çalışma alışkanlığı gelişmemiş öğrenciler için planlama zorluğunun olmasıdır. Hukuki sorunlar, ülke genelinde uzaktan öğretim uygulamalarının daha iyi koordine edilmesi, telif hakları sorunu, sınavsız geçiş sisteminin öğrenci profilinde yaptığı değişim sonucunda uzaktan öğretimnin başarısının azalması olarak söylenebilir. Öğrenciye örgün eğitimden daha fazla sorumluluk düşmesi, kaliteli destek sağlanamaması ve web destekli öğretim tasarısının normal eğitime göre daha fazla çaba istemesi diğer sınırlılıklar arasında yer almaktadır.

Valentine (2002) uzaktan eğitimin bariz avantajlarına rağmen hala çözülmesi gereken sorunlarının da bulunduğunu ifade etmiş ve bu sorunları; öğretim kalitesi, gizli maliyet, teknolojiye yönelik tutumlar, donanımsal (ekipman) sorunlar, uzaktan eğitime yönelik tutumlar olarak sınıflandırmıştır. Bunların her birinin uzaktan eğitimin genel kalitesi üzerinde bir etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Alanyazında yapılan farklı çalışmalara (CUNY, 2012; Odabaşı, 2003; Alpert ve diğerleri, 1997) göre uzaktan eğitimin bazı dezavantajları şöyledir:

- Ara sıra İnternet bağlantılarının kesilmesi,
- Grup etkinlikleri için daha fazla talep gerektiren bir öğretim tasarımına ihtiyaç duyulması,
- Teknolojik alt yapı oluşturma çabası ve bunu korumanın maliyeti,
- Öğretenler ve öğrenenler arasında bilgisayar kullanım kapasitesinin yeterli düzeyde olmaması,
- Uzaktan eğitim sisteminin gelişiminin uzun süreye ihtiyaç duyması,
- Psikomotor davranış gerektiren (Laboratuvar, atölye gibi) yerlerde uygulama yapmada yaşanan güçlüklerin olması,
- Bireysel öğrenme stili olmayan öğrencilerin sisteme uyum sağlayamaması,
- Öğrenme güçlüğü ve teknik arızalara anında dönüt verilememesinden doğan sorunların olması,
- Aşırı derecede bilgisayar kullanımı sonucunda ortaya çıkan sağlık sorunlarının oluşması,
- Teknik alt yapının henüz ihtiyaca cevap verebilecek düzeyde olmaması,
- Geliştirme ve ekipman maliyetinin yüksek olması,
- Telif hakkı ihlalinin olması,
- Navigasyon sorunlarının meydana gelmesi,
- Bilgi kaynakları sorununun oluşması,
- Teknolojik bileşenlerin uzun ömürlü olmaması,

Uzaktan eğitimde öğretici yeterlilikleri belirlenirken yukarıda sunulan avantaj ve dezavantajların dikkate alınması gerekliliği unutulmamalıdır.

2.1.6. Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Yazılım Bileşenleri

Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici ile öğrenen arasında eş zamanlı veya eş zamansız olarak etkileşimi gerçekleştirmek için farklı yazılımlar kullanılmaktadır. Bu yazılımlar Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS), Sanal Sınıf Araçları gibi farklı kategorilerde incelenebilir. Bu bölümde, uzaktan eğitimde kullanılan yazılımlar hakkında bilgi verilecektir.

2.1.6.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri

ÖYS, eğitim-öğretim sürecini planlayarak uygulayan ve değerlendirme sağlayan, İnternet tabanlı bir teknoloji olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Biroğul, 2008). ÖYS, açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri ve ticari öğrenme yönetim sistemleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bunlardan *açık kaynak kodlu ÖYS*; diğer ÖYS'lere göre maliyet ve sürekli geliştirilebilir olması açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Günümüzde 50'den fazla açık kaynak kodlu ÖYS kullanılmaktadır (Epic White Paper, 2007'den çeviren Ozan, 2008). Bunların başlıcaları; Moodle, ATutor, Dokeos, OLAT, eStudy, Bodington, Claroline, Docebo, eFront, Sakai, Drupal olarak sıralanabilir.

Tablo 2'de UNESCO'nun sayfasında en çok oylanan açık kaynak kodlu dört ÖYS'i ele alınmış, bunlardan bir kısmı kendi sitelerindeki özellikler dikkate alınarak karşılaştırma yoluna gidilmiştir (Aydın ve Biroğul, 2008).

Tablo 2. Açık Kaynak Kodlu ÖYS'inin Karşılaştırılması

AÇIK KAYNAK KODLU ÖYS	MOODLE	A Tutor	DOKEOS	OLAT
Standartlara (AICC, SCORM) uygunluk	Var	Var	Var	Var
Çoklu dil desteği	Var	Var	Var	Var
Çevrimiçi Sınav	Var	Var	Var	Var
XML desteği	Var	Var	Yok	Yok
Çevrimiçi Sohbet ve Grup Çalışması	Var	Var	Var	Sohbet var, grup yok.
Sistem kurulum ve tamir (idame) kolaylığı	Var	Dokümantasyon yetersiz.	Sitesinde flash tabanlı kurulum var.	Dokümantasyon yetersizdir.
Öğrenci takibi	Var	Var	Var	Var
İçerik geliştirme	Var	Var	Var	Var

AÇIK KAYNAK KODLU ÖYS	MOODLE	A Tutor	DOKEOS	OLAT
Kimlik denetimi	Birçok sunucu üzerinde de tutulabilir.	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veritabanında tutulur
Anket ve forum	Var	Var	Var	Var
Takvim	Var	Yok	Yok	Var
Video Konferans	Var	Yok	Var	Yok
Yedekleme Araçları	Otomatik olarak	Manuel olarak	Manuel	Manuel
Sistem gereksinimleri	Apache,MySQL,PH P	Apache,MySQL,PH P	Apache,MySQ L,PHP	Java,Tomcat, MySQL, Apache, OpenFire
Menü görünümü ve kullanım kolaylığı	Çok iyi menü tasarımı	İyi menü tasarımına	İyi menü tasarımı	Karışık menü tasarımı
Multimedya desteği	Var	Var	Var	Yok

Kaynak: Aydın ve Biroğul, 2008.

Tablo 2 İncelendiğinde bu dört ÖYS'inin belirtilen özellikler göz önüne alındığında farklı üstünlüklere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Bunlardan yaygın olarak kullanılan Moodle bir ÖYS olarak bilinen açık kaynak ders yönetim sistemi'dir. Birçok yüksek öğretim kurumu Moodle'ı kullanmaktadır. Moodle "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" yani "Modüler Nesne Yönelimli Dinamik Öğrenim Ortamı"nın kısaltmasıdır. Tüm dünyada eğitimciler ve öğrenciler arasında çevrimiçi dinamik web siteleri oluşturmak için popüler bir araç haline gelmiştir. 225 ülke arasında 11 Ocak 2013 itibariyle 1.290.720 Öğretici, 6.855.531 Kurs, 64.233.793 Kursiyer ve 73302 kanıtlanmış ve doğrulanmış kullanıcı tabanı vardır (Moodle, 2013).

Dünyada Brigham Young Üniversitesi, BuildaBridge Üniversitesi, Brown Western Online Üniversitesi, California Devlet Üniversitesi ve California Miramar Üniversitesi Moodle kullanan üniversitelere örnek verilebilir.

Ülkemizde Ankara Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi, Fatih Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi gibi birçok yükseköğretim kurumu Moodle yazılımını kullanmaktadır. Moodle'nin bazı özellikleri şöyle özetlenebilir (Moodle, 2013):

- Ücretsiz bir yazılımdır.
- Sistem Windows ve Linux ile uyumlu düşük konfigürasyona sahip bilgisayarlarda bile çalışmaktadır.
- Sistem, 120,000 öğrencili ve binlerce kurslara sahiptir.
- Ticari paketlerle (WebCT ve BlackBoard) rekabet halinde olup eğitim sektöründe önemli bir yere sahiptir.
- 225 Ülkede 70 dil paketi desteği mevcuttur. Bu dillerden istediğinizi seçebilirsiniz.
- Sürekli geliştiğinden uyarlama için yazılım ekibine ihtiyaç duyulabilir.
- Yazılım, MySQL, MS-SQL ve Oracle veri tabanı sistemleri ile uyumlu ve PHP dilini destekleyen bir ortamda çalışmaktadır.
- Güvenlik ile ilgili sorunlar kolayca halledilebilmektedir.
- Herkes tarafından rahatlıkla kullanılabilen ve olası sorunlar karşısında hızlı bir şekilde çözümler sağlanmaktadır.

Ticari amaçlı olarak bilinen ÖYS'ler arasında BlackBoard, ANGEL Learning, Desire2Learn, eCollege, WebCT, it's Learning, eLeaP yer almaktadır (Ozan, 2008). Bunlardan yaygın olarak kullanılan BlackBoard iyi yönetildiğinde başarılı sonuçlar alınabilecek, sanal sınıflarla uyumlu, erişim kolaylığı, sık güncelleme gibi avantajlara sahip bir ÖYS'dir.

2.1.6.2. Sanal Sınıf Sistemleri

Gül ve Terkeşli (2011:157), sanal sınıfı, “belli bir içeriği bir ağ üzerinden öğrenmek amacıyla oluşan grup ” olarak ifade etmektedir. Sanal Sınıf ile öğrenciler, öğrenenlere görüntülü, sesli veya basılı materyaller ile içerik paylaşımında bulunabilirler. Farklı eş zamanlı sanal sınıf araçları Tablo 3’de farklı boyutlar dikkate alınarak belli özellikler yönünde karşılaştırılmıştır (Akıncı ve diğerleri, 2011).

Tablo 3. Eş Zamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması

Ürün	Adobe Connect	Big Blue Button	Illuminate Live!	Microsoft Live Meeting	Open Meetings
Özellik					
Lisans	Lisanslı	Kısıtlı Genel Kamu Lisansı (LGPL) + Genel Kamu Lisansı (GPL)	Lisanslı	Lisanslı	Eclipse Kamu Lisansı
Kullanıcı Kapasitesi	1500	193	Sınırsız	1250	Sınırsız
İşletim Sistemi	Linux, Mac OS X, Microsoft Windows	Linux, Mac OS X, Microsoft Windows	Linux, Mac OS X, Microsoft Windows	Linux, Mac OS X, Microsoft Windows	Linux, Mac OS X, Microsoft Windows
Ses (Audio) Desteği	✓	✓	✓	✓	✓
Video Desteği	✓	✓	✓	✓	✓
Video	VGA	VGA	QVGA	VGA, HQ	VGA
Sohbet Desteği	✓	✓	✓	✓	✓
Masaüstü Paylaşımı	✓	✓	✓	✓	✓
Uygulama Paylaşımı	✓	✓	✓	✓	X
Tarayıcı Paylaşımı	✓	X	✓	✓	✓
Mobil Desteği	✓	X	✓	X	X
Kayıt İmkani	✓	X	✓	✓	✓
Ders Arası Verme	✓	X	✓	✓	X
Beyaz Tahta	✓	✓	✓	✓	✓
Şifreli İletişim	X	X	X	X	X

Ürün	Adobe Connect	Big Blue Button	Illuminate Live!	Microsoft Live Meeting	Open Meetings
Özellik					
Güvenli	✓	X	X	✓	X
Erişim					

Kaynak: Akncı ve diğerleri, 2011.

Tablo 3'te geçen sanal sınıf yazılımlarının, kullanıcı sayısı, ticari boyutu, kullanım kolaylığı açısından birbirinden üstün yönleri farklılık göstermektedir.

Bu yazılımlardan Adobe Connect her türlü dosya formatının çift yönlü olarak iletimini gerçekleştirebilmekte, öğrenenlere, sunumları ve tüm etkinlikleri kaydedip tekrar dinlemeleri için kayıt linki gönderebilmektedir. Böylece öğrenenler kaçırdıkları ders toplantılarını tekrar dinleme imkanını elde edebilmektedir. Adobe Connect ile ekran paylaşımı kolaylıkla sağlanabilmektedir. Ayrıca yazı tahtası özelliği ile çevrimiçi şekil ve çizim olanaklarını da sunabilmektedir.

2.1.7. Mevcut Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim uygulamaları bugün dünyada yaşam boyu öğrenmeyi son derece kolaylaştırmaktadır. Uzaktan eğitim, geleneksel öğretimden zaman ve mekan boyutu, işe koştığı teknolojik araçlar ve daha fazla öğrenene ulaşma gibi özelliklerden dolayı ayrılmaktadır. Bireyin ilgi, istek ve gereksinimleri, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar için uzaktan eğitim kaçınılmaz olmuştur. Birey odaklı eğitim anlayışını benimseyen kurumlar uzaktan eğitim uygulamaları ile hizmet vermektedirler. Bu kurumlar geleneksel sınırlı ders anlayışından sıyrılarak farklı öğretim kademelerine ve farklı ders seçenekleri sunmaktadır.

2.1.7.1. Dünya'da Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim dünyanın gelişmiş ülkelerinde çok hızlı bir şekilde ilerleme göstermektedir. Bugün birçok ülkede birçok üniversitede uzaktan eğitim eşzamanlı

(senkron) olan, eşzamanlı olmayan (asenkron) ve karma (blended) şeklinde verilmektedir. Aşağıda akademik olarak uzaktan eğitimde öncü sayılan dünyanın sayılı üniversitelerinden birkaç örnek verilmiştir.

Harvard Üniversitesinin uzaktan eğitim programlarına çevrimiçi kayıt yaptırmak ve harç ödeme planını belirlemek üniversitenin web sayfası aracılığıyla yapılabilmektedir. Aynı zamanda kayıt formu İnternet üzerinden indirildikten sonra doldurulup, üniversitenin bildirilen posta adresine gönderilerek yapılabilmektedir (Keegan, 2006. Akt: Yenal, 2009).

Berkeley Üniversitesinde dersler, sanal uygulamalar, iletişim, e-posta ve dönütler web tabanlı uzaktan eğitim araçları ile gerçekleştirilmektedir. Berkeley Üniversitesi de diğer üniversiteler gibi sınav oturumlarını geleneksel eğitim anlayışına uygun olarak yapmaktadır (Varol ve Varol, 2000)

Massachusetts Amherst Üniversitesi 1974 yılında Mühendislik Bilimlerinin tüm bölümlerinde uzaktan eğitim uygulamalarını başlatmıştır. Program günümüzde “Mühendislik ve Uygulamalı Bilimler Profesyonel Eğitimi” olarak anılmaktadır. Program toplumun gereksinimini karşılayacak bir uzaktan eğitim modelini hayata geçirmiştir. Öğrenciler sanal kampüste çok rahat bir şekilde çevrimiçi uygulamalar yapabilmekte ve öğretim üyeleri ile e-posta, telefon veya faks ile iletişime geçebilmektedir (Yenal, 2009).

Amerika'nın Illinois Üniversitesi çevrimiçi uzaktan eğitim aracılığıyla (Wikipedia, 2013) dünyanın en büyük kütüphanesine sahip üniversitelerden biridir. Üniversitenin kütüphanesinde kısaca LEEP olarak adlandırılan çevrimiçi öğrenim programı uygulanmaktadır. Doktora, yüksek lisans ve lisans düzeyinde programlar mevcuttur.

American Military University, uzaktan eğitimde başlangıçta üniversitenin ana hedefi terörle mücadele ve askeri istihbarat gibi özel alanlarda askeri personelin özel eğitimini karşılamaktı. Haziran 1995'te Uzaktan Eğitim ve Akreditasyon Kurulu (DETC) tarafından akredite edildikten sonra lisans programları ile 1998'de çevrimiçi eğitime geçiş yapmıştır.

Oxford Üniversitesi, hem lisansüstü hem de lisans seviyesinde öğrenci kabul etmektedir. Dersler çevrimiçi toplantılar şeklinde haftalık olarak yapılandırılmıştır. Binlerce öğrenci bu derslerden yararlanmaktadır.

2.1.7.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Bugün ülkemizde üniversiteler uzaktan eğitimde çeşitli öğrenme yönetim sistemlerini faaliyete geçirerek tümüyle çevrimiçi ya da karma (blended) öğretim sistemlerini sunma yoluna gitmektedirler. Bu üniversiteler İnternete dayalı olarak sertifika programlarının yanı sıra önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde hizmet uygulamalarını gerçekleştirmektedir.

Türkiye’de uzaktan eğitim alanında 50’yi aşkın üniversite sürekli ilerleme kaydetmektedir. ODTÜ, Sakarya Üniversitesi, İTÜ, Bilgi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi vb. birçok üniversite uzaktan eğitim uygulamalarını başlatmış ve geliştirmektedir. Anadolu Üniversitesi Türkiye’de bir ilk olarak tüm eğitim bölümleriyle uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştirmiş ve devam etmektedir. Anadolu Üniversitesi İngiltere’deki Açık Üniversite uygulamalarına benzer uygulamalarla televizyon yayıncılığı ile başlayan uzaktan eğitim çalışmalarını İnternet tabanlı uygulamalarla genişletmiştir. Anadolu Üniversitesinin sunduğu geniş eğitim ağına, son yıllarda Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi açık ve uzaktan eğitim fakülteleri kurarak dahil olmuşlardır. Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarını gerçekleştiren bu üniversiteler, uzaktan öğretim ile açtıkları sertifika, ön lisans, lisans ve lisansüstü programlardan her yıl binlerce mezun vermektedir.

Anadolu Üniversitesi e-Öğrenme hizmetleri; 1994 yılında Açıköğretim Fakültesi, İktisat ve İşletme öğrencilerine yönelik olarak uygulamalara başlamış bugün farklı dersler için hazırlanmış televizyon programları ve kitapların yanı sıra öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun, etkileşimli eğitim içeriklerine sahip bilgisayar destekli eğitim ortamlarını da bünyesinde bulundurmaktadır (AÖF, 2012).

Sakarya Üniversitesi, yaklaşık 14 yıllık uzaktan eğitim çalışmaları neticesinde bugün itibarıyla, 6 Önlisans, 8 Lisans, 8 Yüksek Lisans, 1 Lisans Tamamlama ve 2

Sertifika programı ile yaklaşık 8000 öğrenciye hizmet vermektedir. Uzaktan eğitime başladığı ilk yıllarda Temel Bilgi Teknolojileri için tasarlanan basit bir arayüzden, ileri bir anlayış ile AkademikLMS (ALMS, SAUPORT) adını verdiği bir öğrenme yönetim sistemi yazılımına geçiş yapmıştır. Yaklaşık üç yıllık çalışma sonucu geliştirilen bu yazılımlar aynı zamanda Türkiye'deki yüksek öğretim kurumları için de uyarlanmıştır. ALMS yazılımı, Sakarya Üniversitesi ve ülkemiz üniversitelerinin çevrimiçi uzaktan eğitim süreçlerini kolaylaştırmak, geliştirmek ve tasarlamak amacıyla yönelik olarak geliştirilmiştir.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) 1998 yılında İDE_A (İnternet Dayalı Eğitim- Asenkron) adıyla asenkron (eş zamanlı olmayan) Bilgi İletişim Teknolojileri Sertifika Programları ile başlamıştır. ODTÜ, aynı yıl İnternet üzerinden radyo yayınına da başlamıştır (Yenal, 2009). Bilgisayar mühendisliğinin önemli bazı dersleri de yine asenkron uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Bu dersler sekiz hafta sürmekte ve katılımcılar dört hafta da bir yüzyüze eğitim ve sınavlar için üniversitede bulunmaktadır (Coşgun, 2007).

Fırat Üniversitesi uzaktan eğitim uygulamalarında öncü kuruluşlardandır. 1988 yılında ilk elektronik posta sistemine sahip sekiz üniversiteden biridir. 1990 yılından itibaren e-posta, video konferans ve FIRAT RTV üzerinden sertifika vermeye başlamıştır (Uşun, 2006). FIRAT RTV halen yerel olarak hizmet vermeye devam etmektedir. Şu anda AkademikLMS yazılımı aracılığıyla İLİTAM ve Bilgisayar Programcılığı öğrencilerine çevrimiçi uzaktan eğitim vermektedir.

Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim faaliyetlerini yürüttüğü Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM) bünyesinde ÖYS'i olarak Moodle kullanmaktadır (ANKUZEM, 2012). Bu sistem ile birlikte "OpenMeetings" adlı açık kaynak kodlu sanal sınıf uygulaması ile dersler senkron olarak işlenmektedir. Öğrencilerin bu dersleri takip etmesi beklenmekle birlikte, katılmayanlar için derslerin video kayıtları sisteme konulmaktadır. Ayrıca öğretim içerikleri, e-kitap, ders sunusu, fasikül, ders videosu, sanal sınıf kayıtları, çoklu ortam uygulamaları gibi farklı biçimlerde sunulmaktadır. Bu uygulamaların yanı sıra öğrencilerden ders içeriklerinde gerekli olduğu sürece sohbet odaları, forum, blog ve wiki gibi uygulamaları kullanarak öğretim elemanları ve diğer öğrenciler ile etkileşim içinde olması beklenmektedir. Bu

uygulamaları kullanmak için bir bilgisayar ve internet bağlantısı yeterlidir. Öğretim elemanları tarafından sağlanan kaynaklar; e-kitap, dergi, makale, sanal sınıf, ders videoları, çoklu ortam uygulamaları, yüz yüze uygulamalar, sohbet, forum, blog ve Wiki'dir. ANKUZEM, önlisans, lisans tamamlama, yüksek lisans ve bir çok sertifika programı ile uzaktan eğitime devam etmektedir. ANKUZEM, şu anda üç tezsiz yüksek lisans, bir lisans tamamlama, beş önlisans, birkurs ve üç sertifika programı ile öğrencilere uzaktan eğitim hizmeti vermeye devam etmektedir (ANKUZEM, 2012).

Daha az maliyet ve daha çok öğrenciye ulaşma politikalarını takip eden üniversiteler, yakın zamanda kendisine bağlı fakülte ve yüksekokullarda ortak verilen Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi dersleri uzaktan eğitim yoluyla vermektedirler. Karadeniz Teknik Üniversitesi, İnönü Üniversitesi bu üniversitelere örnek olarak verilebilir.

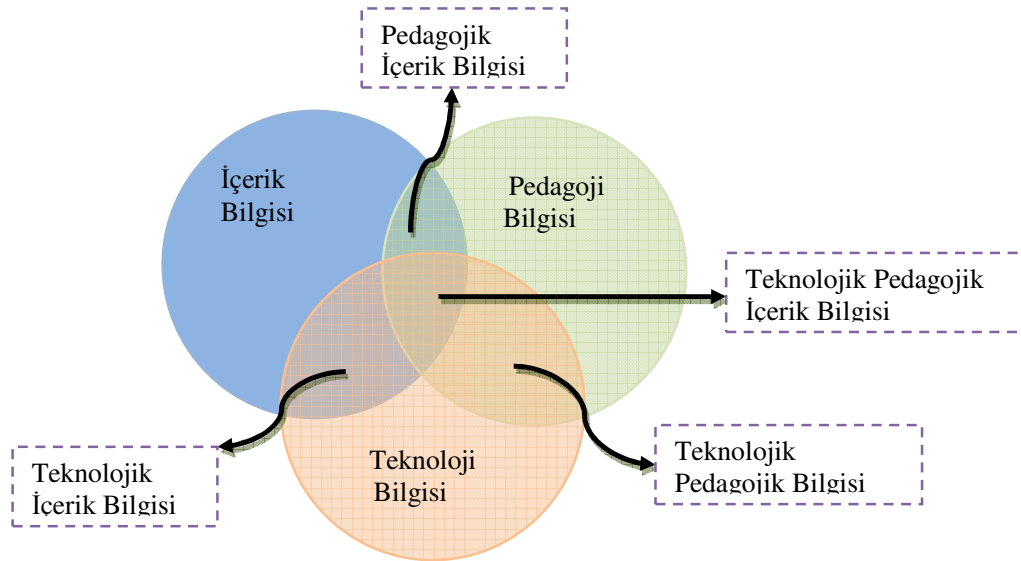
1.2. ÖĞRETMEN YETERLİKLERİ

Eğitimde belirlenen hedefler doğrultusunda ve istenen düzeyde bir başarıyı elde etmek, hiç kuşkusuz nitelikli, donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesi, nitelikli bir eğitimle mümkündür (Baturay ve Türel, 2012). Nitelikli eğitimin belirli standartlar çerçevesinde oluşturulması ve öğrencilerin bu standartlara sahip olan özelliklerinin belirlenmesi büyük önem arz etmektedir (Seferoğlu, 2004). Bu kapsamda sıkça dile getirilen “Öğretmen yeterlilikleri” kavramı İngilizce literatürde, “standard”, “competency” ve “qualification” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Şişman, 2009'dan aktaran Baturay ve Türel, 2012).

Öğretmen yeterlilikleri ifadesi (Şişman, 2009:68), “öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum, değer, davranış gibi yönlerden sahip olmaları öngörülen özellikler ya da nitelikler bütününe ifade etmek için kullanılmaktadır”. Öğretmen yeterlilikleri, genel olarak “Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve anlayışlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). “Öğretmenlik mesleğinde yeterlilik, öğretmenin yerine getireceği hizmet alanı ile ilgili gereken bilgi ve beceriyi kazanmasıdır” (Akkoyunlu ve diğerleri, 2010:213). Yetkinlik

bir aktivite, görev veya iş fonksiyonu gerçekleştirmek için nitelikli olma durumunu ifade eder (Spector ve la Teja, 2001'den aktaran Queiroz, 2003).

Teknolojiye önem veren yaklaşımlar için içerik, teknoloji ve pedagoji arasında dinamik bir yapı söz konusudur. Öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için Koehler ve Mishra (2006), Teknolojik-Pedagojik-İçerik Bilgisi-TPAB (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPCK) çerçevesini ortaya koymuşlardır. TPAB modeli mevcut mesleki gelişim yaklaşımlarına bir alternatiftir. Teknoloji tabanlı bu modelde öğretmenler, içerik, teknoloji ve pedagoji etkileşiminden yeni yaklaşımlar üretebilirler. Teknoloji, içerik ve pedagoji bilgisinin etkileşiminden, dört bileşen daha oluşmaktadır. Pedagojik içerik bilgisi, öğretimin özel bir alana uygulanabilirliğini verir (Shulman, 1986). Aşağıdaki şekilde (Şekil 2.1) TPAB modelinin temel bileşenleri olan İçerik Bilgisi (Content Knowledge), Teknoloji Bilgisi (Technological Knowledge), Pedagoji Bilgisi (Pedagogical Knowledge) ve onların ortak bileşenleri olan Teknolojik Alan Bilgisi (Technological Content Knowledge), Pedagojik Alan Bilgisi (Pedagogical Content Knowledge), Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (Technological Pedagogical Content Knowledge-TPCK) verilmektedir. Bu bileşenler de Şekil 2.1.'de yer almaktadır (Koehler ve Mishra, 2006).



Şekil 2.1. TPAB Modeli ve Bileşenleri (Koehler ve Mishra, 2006)

Dünyada farklı öğretmen yetiştirme modelleri uygulanmaktadır. Avrupa’da öğretmen eğitime yönelik farklı uygulamalar vardır. Çok yakın zamanlarda Avrupa ülkelerinde öğretmen eğitime yönelik bazı ortak standartlar için çalışmalar yürütülmektedir (Şişman, 2009). Öğretmen eğitime yönelik hazırlanan bu çalışmalardan “Yeşil Belge” isimli raporda, üzerinde en çok durulan ortak konular aşağıda sıralanmaktadır:

- Öğretmen eğitimi politikalarının geliştirilmesi,
- Öğretmen eğitiminde işbirliği sağlanması,
- Öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulamaların olması,
- Öğretmen eğitiminde güçlü öğrenme çevrelerinin oluşturulması,
- Bir bilim olarak öğretimin olması,
- Çok kültürlülük ve öğretmen eğitiminin olması,
- Cinsiyetle ilgili konular ve öğretmen eğitimi,
- Üst düzeyde yeterlilik sahibi ve meslekle bütünleşmiş öğretmenler,
- Yeni görevler ve öğretmen eğitiminin rolü,
- Hızlı değişen bir toplumda öğreticilik mesleği,
- Öğretmen eğitimi,
- Öğreticilik mesleği ve okul ilişkileri,
- Öğretmen eğitimini iyileştirmede eğitimsel araştırmaların rolü,
- Avrupa Birliği bütünleşmesi sürecinde öğretmen eğitimi ve öğreticilerin rolü (TNTEE, 2000’den Akt: Şişman, 2009, s. 69-70.).

Avrupa Konseyi’nin 26 Ekim 2007’de yayınladığı karara göre öğretmenlerden sahip olmaları beklenen yeterlilikler ise şunlardır:

- Avrupa Birliği (AB) temel beceriler dokümanında önerilen disiplinler arası becerilerin öğretiminin oluşturulması,
- Karşılıklı saygı ve işbirliğine dayalı, güvenli ve cazip bir okul ortamının oluşturulması,

- Özel eğitim ihtiyaçları dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme,
- Meslektaşları, aileler ve daha geniş toplumsal çevre ile yakın işbirliği içinde çalışabilme,
- Okul geliştirmeye katılma ve katkı sağlayabilme,
- Sorgulayıcı araştırma ve uygulamalarla yeni bilgi geliştirme ve yenilikçi olma,
- Mesleki gelişimde ve çeşitli işleri yaparken bilişim teknolojilerini kullanma,
- Kariyerleri süresince mesleki gelişimde özerk bir öğrenci haline gelme. (TED, 2009:12)

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yeterlilikleri sürekli tartışma konusu olmuştur. 1982 yılı öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeydi. YÖK'ün yeniden yapılandırılması ile öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanmıştır. Bir taraftan, Fen Edebiyat Fakülteleri bünyesindeki öğrencilerin de eğitim sürecinde veya mezuniyet sonrası 21-24 kredilik dersler alarak, Pedagojik Formasyon (Öğretmenlik Meslek Bilgisi) Sertifikası'na sahip olmaları sağlanmıştır. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonucu öğretmen eğitiminde üç yeterlilik alanı ve buna bağlı 50 alt yeterlilik belirlenmiştir (MEB, 2012). Milli Eğitim Bakanlığının 2000'li yılların başlarında yaptığı bir çalışmada bu yeterlilikler “*özel alan bilgi ve becerileri, eğitim ve öğretim yeterlilikleri ve genel kültür ve bilgi becerileri*” olmak üzere üç yeterlilik alanı şeklinde belirlemiştir. Yine MEB, bu üç ana yeterliliğe bağlı 200 alt yeterlilik ve 14 alt bölüm belirleyerek, 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı karar ile bu yeterliklerin yürürlüğe girmesini sağlamıştır (MEB, 2012). Bu alt bölümler şunlardır:

1. Öğrenciyi tanıma,
2. Öğretimi planlama,
3. Materyal geliştirme,

4. Öğretim yapma,
5. Öğretimi yönetme,
6. Başarıyı ölçme ve değerlendirme,
7. Rehberlik yapma,
8. Temel becerileri geliştirme,
9. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere hizmet etme,
10. Yetişkinleri eğitme,
11. Ders dışı etkinliklerde bulunma,
12. Kendini geliştirme,
13. Okulu geliştirme,
14. Okulu çevre ilişkilerini geliştirme (MEB, 2012).

MEB, 2004 yılında daha kapsamlı bir çalışma başlatarak yeterliliklerin kullanılabilmesi için şu amaçları belirlemiştir:

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesinde eğitimi,
- Öğretmenlerin istihdam öncesi seçim ve denetim süreçleri,
- Öğretmenlerin performansının değerlendirilmesi ve ölçülmesi,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve kendilerini geliştirmeleri,
- Öğretmen yetiştiren programların akreditasyon işlemleri (MEB, 2012).

MEB (2012), son yapılan çalışmalarda Öğretmenlik Mesleği Genel yeterliliklerini 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik alanı ve 233 performans göstergesinden oluşacak şekilde şöyle düzenlemiştir:

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

- **A1-** Öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme,
- **A2-** Öğrencilerin öğrenebileceğine ve başaracağına inanma,

- **A3-** Ulusal ve evrensel değerlere önem verme,
- **A4-** Öz değerlendirme yapma,
- **A5-** Kişisel gelişimi sağlama,
- **A6-** Mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama,
- **A7-** Okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama,
- **A8-** Mesleki yasaları izleme, görev ve sorumlulukları yerine getirme,

B- Öğrenciyi Tanıma

- **B1-** Gelişim Özelliklerini,
- **B2-** İlgı ve İhtiyaçları Dikkate Alma,
- **B3-** Öğrenciye Değer Verme,
- **B4-** Öğrenciye Rehberlik Etmek.

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci

- **C1-** Dersi Planlama,
- **C2-** Materyal Hazırlama,
- **C3-** Öğrenme Ortamlarını Düzenleme,
- **C4-** Ders Dışı Etkinlikleri,
- **C5-** Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme,
- **C6-** Zaman Yönetimi,
- **C7-** Davranış Yönetimi.

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

- **D1-** Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme,
- **D2-** Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme,
- **D3-** Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama,
- **D4-** Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme.

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri

- **E1-** Çevreyi Tanıma,
- **E2-** Çevre Olanaklarından Yararlanma,
- **E3-** Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme,
- **E4-** Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık,
- **E5-** Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama.

F- Program ve İçerik Bilgisi

- **F1-** Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri,
- **F2-** Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi,
- **F3-** Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme (MEB, 2012).

Akkoyunlu ve diğ. (2010), Hacettepe Üniversitesinden mezun olan, farklı branşlarda 224 kişi üzerinden alınan verilerde, öğretmen yeterliliklerinin deneyim ile orantılı olarak arttığı gözlenmiştir.

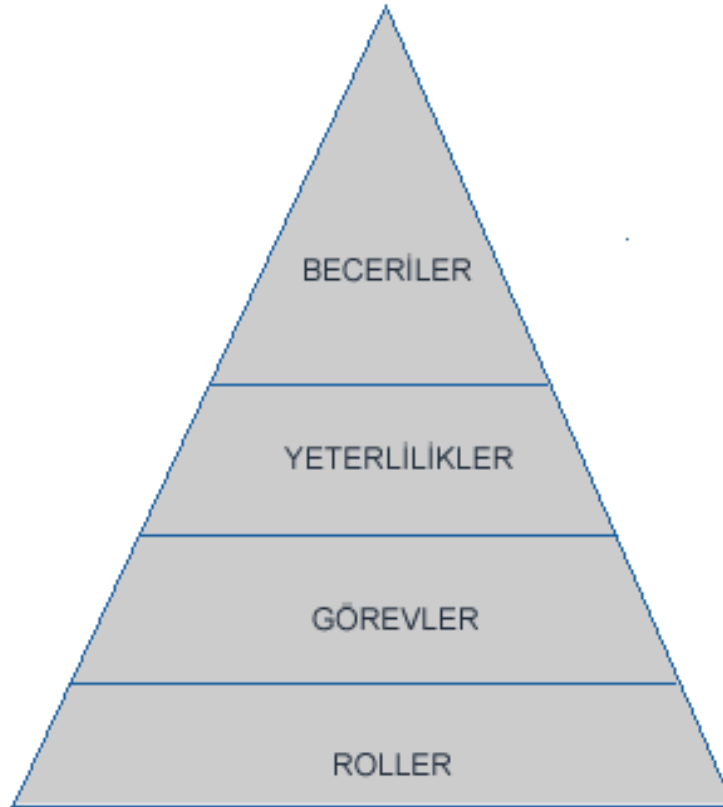
TED'e (2009) göre günümüzde öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikler üzerinde mevcut koşullar ölçüsünde görüş birliği sağlanmıştır., Ulusal ve uluslar arası uygulamalara dayalı olarak ülkemizde belirlenen öğretmen yeterlilikleri şunlardır:

- Öğretmenlerin kendilerini öğrencilerine ve onların öğrenmesine adanmış olması.
- Teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) sahip olma.
- Öğretimi planlama ve uygulama.
- Değerlendirme ve izleme.
- Öğretme-öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.
- Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.
- Meslektaşlarıyla takım çalışması ve işbirliği.
- Mesleki görevleri ve işiyle ilgili mevzuatı bilme ve anlama. Yasal ve etik çerçevede sorumlu ve eleştirel davranabilme (TED, 2009:7).

1.3. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ

Çevrimiçi öğretim çok farklı roller üstlenmeli ve etkili olması gerekir (Bawane ve Spector, 2009). Literatürde bu misyonu üstlenecek öğreticilerin bir takım rol, beceri ve yeterlilikleri benimsemesi beklenmektedir. Bawane ve Spector (2009), çevrimiçi öğretmenlerin, sahip olmaları gereken rollerin, görevlerin, yeterliliklerin ve becerilerin belirlenmesi gerektiğini ifade eder.

İlgili alanyazında her ne kadar roller yeterlilikleri ve yeterliliklerde becerileri karşılıyor olsada genelde “yeterlilik” ifadesi kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarının yeterliliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada da “yeterlilik” kavramına vurgu yapılacaktır. Çevrimiçi uzaktan eğitimde yeterlilik ifadesi çok geniş bir kavramı temsil etmekle beraber (Asmuni, Silong ve Yar, 2008) bilgi, beceri ve değerleri içermektedir.



Şekil 2.2. ÇÖY Kategorileri Sınıflaması (Bawane ve Spector, 2009)

Şekil 2.2'deki sınıflamada öncelikle rollerin belirlenmesi gerektiği ve bu roller piramitte de görüldüğü gibi geniş bir alana yayılmış durumda. Roller ise görevleri belirlemektedir. Görevler, yeterlilikleri belirlemekte ve yeterlilikler ise becerileri belirlemektedir. Beceriler piramitin üst kısmını oluşturan, daha çok özel alan yeterliliklerin ayrıştığı bölümdür.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde görev alan öğretmenlerin TBAP modeli ve MEB'nin belirlediği yeterlilikler dışında farklı yeterlilik alanlarına da sahip olmaları gerekmektedir. TBAP modelinde her ne kadar teknolojik yeterliliklere vurgu yapılmış ise de bu e-öğrenme için yeterli bir durum değildir. E-öğrenme uygulamalarını yürüten öğretmenlerin özel alan yeterlilikleri büyük önem arz etmektedir. Alt yapısı teknolojiye dayalı ve klasik sınıf ortamından farklı olan e-öğrenme uygulamalarındaki öğretmen yeterlilikleri kavramsal olarak "Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (ÇÖY)" şeklinde tanımlanmaktadır (Baturay ve Türel, 2012). Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretmenlerin benimsemeleri gereken yeterlilikler, yüz yüze yapılan eğitimdeki yeterlilik, rol ve beceriler üzerine inşa edilebilir (Aragon ve Johnson, 2002).

Elizabeth Carol Tach, 1994 yılında tamamladığı doktora tezinde, öğretmen yeterlilikleri konusu ile çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterlilikleri çalışmalarına zemin hazırlayan ilk araştırmacılardan biridir. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri konusunda son yıllarda kapsamlı çalışmalar yapılmıştır. Bawane ve Spector (2009'dan çeviren Baturay ve Türel, 2012) tarafından aktarılan ve farklı çalışmalarda belirtilen bazı ÇÖY kategorileri şunlardır:

- Süreci anlama, teknik beceriler, çevrimiçi iletişim becerileri, alan uzmanlığı, kişisel özellikler (Salmon, 2000 Akt. Bawane ve Spector, 2009),
- Teknik bilgi, alan uzmanlığı, süreci idare etme ve kolaylaştırma, değerlendirme, ders yönetimi (Reid, 2002 Akt. Bawane ve Spector, 2009),
- Pedagojik bilgi, iletişim bilgisi, alan uzmanlığı, teknoloji bilgisi (Dennis vd., 2004 Akt. Bawane ve Spector, 2009),

- Mesleki temeller, planlama ve hazırlık, öğretim yöntem ve stratejileri, değerlendirme, yönetim (Klein vd., 2004 Akt. Bawane ve Spector, 2009),
- Yönetim ve tasarım bilgisi, süreci kolaylaştırma (facilitation), değerlendirme, teknik bilgi (Shank, 2004 Akt. Bawane ve Spector, 2009),
- Mesleki temeller, planlama ve analiz, tasarım ve geliştirme, uygulama ve yönetim (Richer vd. 2005 akt. Bawane ve Spector, 2009)

Yukarıdaki ÇÖY kategorilerine bakıldığında, süreç kolaylaştırıcı, teknik bilgi, değerlendirme, alan uzmanlığı, iletişim becerileri gibi alanların daha çok tercih edildiği görülmektedir. Bu yeterliklerin, Koehler ve Mishra (2006) tarafından çerçevesi çizilen modeldeki “Alan Bilgisi”, “Pedagojik Bilgisi” ve “Teknolojik Bilgisi” alanlarını işaret ettiği görülmektedir.

Bailie (2011), literatürde yer alan üç çalışmayı odak noktası olarak kabul edip, yeterlilikleri daha önce yaptığı çalışma ile karşılaştırma yoluna gitmiştir. Tablo 4’te önem derecesi büyük olan yeterlilikler ilk sıralarda yer almaktadır.

Tablo 4. Çevrimiçi Öğretmen Yeterliliklerinin Karşılaştırılması

Sıra	Thach (1994)	Williams (2000)	Abdulla (2004)	Bailie (2006)
1	Kişiler Arası İletişim Becerisi	İşbirliği / Takım Becerisi	İçerik Bilgisi	İçerik Bilgisi
2	Planlama Becerisi	Temel Terimler Bilgisi	Kolaylaştırma Becerileri	Geribildirim Becerileri
3	İşbirliği / Takım Becerisi	Kişiler Arası İletişim Becerisi	Organizasyon Becerileri	Kişiler Arası İletişim Becerisi
4	İngilizce Yeterlilik	İngilizce Yeterlilik	Planlama Becerisi	Organizasyon Becerileri
5	Yazma Becerileri	Uzaktan Eğitim Bilgisi	İngilizce Yeterlilik	Uzaktan Eğitim Bilgisi
6	Organizasyon Becerileri	Yazma Becerileri	Sunum Becerileri	Sunum Becerileri
7	Geribildirim Becerileri	Soru Sorma Becerileri	Kişiler Arası İletişim Becerisi	İşbirlikçi Öğrenme Becerisi
8	Uzaktan Eğitim Bilgisi	İşbirlikçi Öğrenme Becerisi	Öğrenme Stilleri Becerisi	İngilizce Yeterlilik

Sıra	Thach (1994)	Williams (2000)	Abdulla (2004)	Bailie (2006)
9	Temel Terimler Bilgisi	Yetişkin Öğrenme Teorisi	Öğretim Stratejileri ve Modeller	Öğrenme Stilleri Becerisi
10	Teknolojiye Erişim	Destek Hizmet Bilgisi	İnternet Araçları Bilgisi	İnternet Araçları Bilgisi

Kaynak: (Bailie, 2011)

Tablo 4'te genel öğretmenlik bilgisi yeterliklerine, öğreticilerin kişiler arası iletişim becerileri, işbirliği becerileri ve dil yeterliklerinin de eklendiği görülmektedir.

Bailie (2011'den çeviren Baturay ve Türel, 2012), yukarıda yapılmış araştırmalar ve 26 alan uzmanının görüşlerine başvurarak ÇÖY konusunda aşağıdaki listeyi öncelik sırasına koyarak yeniden belirlemiştir.

Tablo 5. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri

Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri	f
Dönüt verme becerileri	26
İçerik bilgisi	25
Yönetim becerileri (Organizational skills)	25
Kişiler arası (Sosyal) iletişim becerileri (Interpersonal communication skills)	23
Süreci kolaylaştırma becerileri (Facilitation skills)	22
Dil yeterliliği (English proficiency)	22
Soru sorma becerileri (Questioning skills)	22
İnternet araçlarını kullanma becerileri (Skills with İnternet tools)	21
Planlama becerileri (Planning skills)	20
Yazma becerileri (Writing skills)	20
İşbirlikli öğrenmeyi sağlama becerileri (Skills in collaborative learning)	19
Uzaktan Öğrenme/Öğretim bilgisi (Knowledge of distance learning)	18
Yetişkin Öğrenme Teorisi bilgisi (Adult learning theory)	18
Öğretim strateji ve modelleri bilgisi (Teaching strategies and models)	17
Öğrenme stilleri ve teorisi bilgisi (Learning styles and theory)	16
E-posta kullanımı (Email efficiency)	1
Ölçme-değerlendirme teknikleri (Classroom assessment technique)	1

Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri	f
Çokkültürlülük yeterliği (Multicultural competence)	1
Öğrenci ilgisini çekme teknikleri (Student engagement techniques)	1

Kaynak: (Bailie, 2011'den çeviren Baturay ve Türel, 2013)

Tablo 5'te frekanslar, alan uzmanlarının tercih sayılarını göstermektedir. Bu çalışmada dönüt, içerik, yönetim, sosyal beceriler, süreç becerilerinin daha çok kişi tarafından tercih edildiği görülmektedir.

Aydın (2005)'in çalışmasında çevrimiçi öğretmenler için tercih edilen roller ise şu şekilde belirlenmiştir:

Süreç kolaylaştırıcısı (facilitator): Süreci kolaylaştırıcı rolü öğrencinin öğrenmesini destekleyici çevrimiçi faaliyetleri kapsamaktadır.

Öğretim tasarımcısı: Çevrimiçi öğrenme uygulamaları öncesinde tasarımlar yapar.

Danışman: Öğrencilere ders ile ilgili, bireysel veya özel olarak yardımcı olan, onları yakından takip eden ve tavsiyelerde bulunan kişidir.

İçerik uzmanı: Yeni bilgi üretiminde ve ders içeri sağlamada yardımcı olur.

Teknoloji uzmanı: Teknolojik seçimler yaparak, öğrenciler için mevcut öğrenme ortamlarını iyileştirir.

Değerlendirici: Bu rol ile sınıflarda öğrencilerin davranışlarına geribildirim sağlar.

Materyal Üretici: Ders içeriklerine uygun materyal sağlar.

Yönetici: Öğrenenlerin kayıtlarını, sistem güvenliği ve ders kayıtlarını tutar

Çevrimiçi uzaktan eğitim özellikle yüksek öğretim kurumları tarafından daha çok tercih edilmektedir. Bu kurumlar kullandıkları teknolojiler, programlar, öğrenci ihtiyaçları, kurumun politikası vs. gözönünde bulundurulduğunda çevrimiçi öğretmen yeterliliklerinin farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. Bu kurumlardan, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), İllinois Üniversitesi çevrimiçi uzaktan eğitim için öğreticilerin asgari sahip olmaları gereken yeterlilikleri belirlemiştir. İllinois Üniversitesi'nde çevrimiçi uygulamalarda görev alabilecek öğreticilerin istenilen yeterliliklere sahip olabilmeleri için belirli çevrimiçi kurslar düzenlenmekte ve bu

kurslardan başarı elde edenlere belirlenmiş ÇÖY kategorileri alanında yetkinlikler verilmektedir. Aşağıda Tablo 6’da İllinois Üniversitesi (ION, 2011) tarafından belirlenmiş ÇÖY kategorileri listelenmektedir.

Tablo 6. ION Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri

Yeterlilik Alanı	Öğretmen Rolü	Beceriler
Öğrenci ile ilgili	Sosyal	<p>Öğrencilerin;</p> <ul style="list-style-type: none"> • öğretmen ve diğer öğrencilerle çevrimiçi öğrenme ilişkileri kurabilmelerini sağlama • bir öğrenme topluluğu geliştirme, sürdürme ve desteklemelerini sağlayabilme • çevrimiçi öğretime karşı olumlu tutum oluşturabilmelerine katkıda bulunabilme • çevrimiçi sınıfta olumlu bir varlık oluşturabilme • öğrenci motivasyonunun rolünü ve bunu çevrimiçi ortamda nasıl gerçekleştirebileceğini anlayabilme
		<ul style="list-style-type: none"> • çevrimiçi öğretim için gereken zamanı etkili yönetebilme • ders öncesinde yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlayabilme • ders sonrasında yapılması gereken işlemleri başarıyla tamamlayabilme
Çevrimiçi öğrenme ortamını yönetme	Yönetici	<ul style="list-style-type: none"> • öğrencilere destek olma ve onları yönlendirebilme • ders başında tüm öğrencilerin çevrimiçi ortamda hazır bulunmalarını sağlayabilme • ders için uygun bir öğretim hızı belirleyebilme • öğrenciler arası etkileşimi geliştirme ve destekleme • öğrencilere açık ve anlaşılır bir yol haritası sunabilme • derse katılımı takip edebilme • derste düzenli bir etkinlik ve katılımı sürdürebilme • öğrencilerin yaşadığı teknik sorunlara yönelik bir rehberlik/destek hizmeti sağlayabilme
		<ul style="list-style-type: none"> • öğrenci ilgisini çekebilme

Yeterlilik Alanı	Öğretmen Rolü	Beceriler
Etkili bir çevrimiçi iletişimci iletişim	İletişimci	<ul style="list-style-type: none"> • çevrimiçi soru sorma tekniklerini etkili biçimde kullanabilme • öğrencileri verimli bir şekilde dinleyebilme • uygun bilgilendirme (post) yapabilme • etkili bir biçimde çevrimiçi dönüt verebilme kapasitesine ve bilgisine sahip olma • çevrimiçi uygun ve etkili diyalog kurabilme • çevrimiçi tartışmalarda problemi fark edip, müdahale edebilme
Çevrimiçi öğrenme araçları kullanımı	Teknik	<ul style="list-style-type: none"> • e-postayı etkili kullanabilme, • web-tabanlı forum ve duyuru panosunu etkili kullanabilme, • eşzamanlı iletişim araçlarını (Skype, Adobe Connect, sohbet vs.) etkili kullanma • web sayfaları oluşturma ve basit düzenlemeler yapabilme • öğrenme yönetim sistemindeki (ÖYS) içeriği düzenleyebilme • ÖYS'deki takvim (calendar) modülünü kullanabilme • ÖYS'deki "gruplar" modülünü (grup çalışmaları için) kullanabilme • ÖYS'deki çeşitli etkinlik (Activities) araçlarını (Not tutma, çevrimiçi sohbet, Wiki, Blog gibi) kullanabilme • Sisteme gelişmiş dosya (grafik, ses, video vs.) yükleme (upload) özelliğini kullanabilme
Etkili çevrimiçi öğretim yöntemleri kullanımı	Pedagojik	<ul style="list-style-type: none"> • uygun çevrimiçi öğretim stratejilerini belirleme ve etkili kullanma • içeriği çevrimiçi ortamda açık ve anlaşılır şekilde sunabilme • çevrimiçi öğretim yaklaşımlarında yenilikçi/yaratıcı olabilme • öğrenci ihtiyacına göre içeriği ve öğretim stratejilerini uyarlayabilme, • küçük grup çalışmalarını yönetebilme, • öğrenci performansını etkili bir şekilde değerlendirebilme

Not: Illinois Üniversitesi çevrimiçi öğretmen yeterlilikleri listesinden uyarlanmıştır (Kaynak: ION,2011'den çeviren Baturay ve Türel, 2012).

Tablo 6 İncelendiğinde yükseköğretim kurumları için çevrimiçi uygulamalarda öğretmen rolleri, yeterlilikleri ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken beceriler listelenmiştir. Bu çalışmada çevrimiçi roller; sosyal rol, iletişimci rolü, yönetici rolü, teknik rol ve pedagojik rol olarak belirlenmiştir. Yine yüksek öğretim için yapılan başka bir çalışmada çevrimiçi öğretmen rolleri dört alanda sınıflandırılmıştır (Abdulla, 2004):

Entelektüel: Bir eğitim kolaylaştırıcısı olarak öğretmenin, öğrenci sorunlarına farklı çözüm yaklaşımları için sahip olduğu uzmanlık alanı için kullanılan kritik kavram, ilke ve becerilere odaklanan tartışma ortamlarının oluşturulmasını kapsar.

Sosyal: Öğrenmenin teşvik edildiği sosyal bir çevre meydana getirmek, başarılı bir çevrimiçi öğrenme için gereklidir. Bu insan ilişkilerini teşvik etme, kaynaştırma, geliştirme ve sürdürme adına çok önemlidir.

Yönetimsel: Çevrimiçi uygulamalar için gündemi belirleyen bir roldür. Tartışma ve etkileşimleri yönetme, zaman çizelgesi hazırlama, karar verme gibi.

Teknik: Öğretmenin nihai teknik hedefi, teknolojiyi şeffaf hale getirmektir. İyi bir teknik bilgi ve beceri, kullanılan ÖYS'de öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayacaktır.

Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerinin belirlendiği bir çalışmada (Meşe, 2010) çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin yeterlilikleri;

- Öğretim ortamını etkili bir biçimde kullanabilecek ve yönetebilecek yeterli teknik bilgiye,
- Teknoloji aracılığı ile gerçekleştiği için geleneksel sınıf ortamından farklı olan uzaktan öğrenme ortamında etkili olacak pedagojik yeterliliğe,
- Uzaktan öğrenme ortamlarında 7 gün 24 saat kesintisiz iletişim olanağı bulunduğundan bu ortamı takip etmek için gerekli istekliliğe sahip olmaları şeklinde nitelenmektedir.

Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak öğreticilerin, sürekli ve istikrar gerektiren teknoloji tabanlı eğitim sürecine istekli bir şekilde katılmasına vurgu yapılmıştır.

Altınay, Altınay ve İşman (2004) “Uzaktan Eğitimde Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Rollerini” adlı çalışmalarında çevrimiçi öğretmen yeterliliklerini;

- Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların farkında olabilmeli,
- Kalıcı öğrenmeler için gerçek ve güncel bilgilere sahip olabilmeli,
- Öğrencilere özdenetim duygusu altında araştırma ortamı sunabilmeli,
- Materyalleri öğrencilerin bireysel farklılıklarını esas alarak hazırlayabilmeli,
- Yeni bilgileri ön koşul beceriler üzerine inşa edebilmeli,
- Teknolojik ve iletişimsel becerilere sahip olabilmeli,
- Öğrenme sürecini, öğrenci merkezli uygulayabilmeli,
- Öğrencilerde öğrenme sorumluluğu sağlamak için etkileşimli ortam oluşturabilmeli,
- Öğretmenlerin rehberliği ile öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmeli,
- Kalıcı öğrenmeler için etkileşimli gruplar oluşturabilmeli,
- İşbirlikli öğrenme ortamı sağlayabilmeli,
- Öğrencilere kılavuzluk ederek uygun geribildirimler verebilmeli, şeklinde sıralamaktadır.

Başka bir çalışmada (Khan, 2004’ten çeviren Bilgiç, 2005) e-öğrenmede roller ve görevler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. E-öğrenmede Roller ve Görevler

Roller	Görevler
İdari Yönetici	E-öğrenmeyi planlar, yürütür ve stratejiler geliştirir.
Proje Yöneticisi	Tüm e-öğrenme sürecini denetler, yönlendirir.
Danışman	Birçok aşamada uzman görüşü verir.
İçerik / Konu Uzmanı	Ders içeriklerini yazar ve materyalleri doğruluk ve geçerlilik açısından inceler.
Öğretim Tasarımcısı	Öğretimsel strateji ve teknikler üzerine öneriler geliştirir.
Arayüz Tasarımcısı	Arayüzün tasarımı, erişim ve kullanımın test edilmesinden sorumludur.
Telif Hakları Koordinatörü	Ders kapsamında kullanılacak ancak telif hakkı olan materyaller için yasal izinleri almaktan sorumludur.

Roller	Görevler
Değerlendirme Uzmanı	Değerlendirme için uygun yöntemler geliştirir ve uygular.
Eğitim Yönetim Sistemi (EYS) Uzmanı	E-öğrenme bileşenlerinin derse entegrasyonunu sağlayarak EYS üzerinden çalışmasını sağlar.
Programcı	Senaryolar oluşturarak dersleri programlar.
Editör	Tüm materyalleri tutarlılık ve dilbilgisi kuralları açısından inceler
Grafik Tasarımcısı	Derslerde kullanılacak grafiksel görüntüleri tasarlar.
Multimedia (çoklu ortam) Uzmanı	Öğrenme nesnelerini çoklu ortama aktarır.
Fotoğrafçı / Videocu	Fotoğraf ve video gibi materyaller oluşturur.
Öğrenme Nesneleri Uzmanı	SCORM, AICC, IEEE gibi uluslar arası standartlarla uyumlu öğrenme nesneleri tasarlar ve üretir.
Sistem Yöneticisi	EYS sunucusunu, kullanıcı hesaplarını ve ağ güvenliğini yönetir.
Sunucu / Veritabanı Programcısı	Öğrencilerin ders saatinde izlenmesi ve kayıtlarının tutulması için sunucu ve veritabanı programlamalarıyla ilgilenir.
Eğitmen	Varsa eş zamanlı dersleri verir, öğrencilere yardımcı olur, forumları yönetir.
Teknik Destek Uzmanları	Donanım ve yazılım ile ilgili teknik destek sağlar.
İdari Hizmetler	Kayıt gibi işlemlerde destek sağlar.
Pazarlamacı	Online derslerin(kurs) pazarlamasını sağlar.

Kaynak: Khan, 2004'ten çeviren Bilgiç, 2005

Tablo 7'de gerek çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında öğretici rolüne sahip olanlar gerekse bu süreçte yer alan bütün personelin sahip olmaları gereken yeterlikler verilmiştir.

Berge (1995)'den aktaran Queiroz (2003) ise çevrimiçi yeterlilikleri; pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik olarak sıralamaktadır.

Aragon ve Johnson (2002) tarafından aktarılan bazı çevrimiçi öğretmen yeterlilikleri ise şunlardır:

Tablo 8. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (Aragon ve Johnson, 2002)

McLagan, 1989	Teknik, İş (Tecrübe) Yeterliliği, Kişilerarası (Sosyal) Yeterlilikler, Fikri Yeterlilikler
Williams, 2000	Teknoloji Uzmanı, Teknisyen, Grafik Tasarımcısı, Medya Yayıncısı / Editör
Piskurich and Sanders, 1998	Analizci, Tasarımcı, Geliştirici, Uygulayıcı, Eğitmen, Değerlendirici, Yönetimsel
Piskurich and Sanders, 1998	Genel Yeterlilikler (Yetişkin Eğitimi, liderlik, Öğretim Tasarımcısı, Proje Yönetici,

Sanders, 1998	vs.) Yönetimsel Yeterlilikler, Uzaktan Dağıtım ve Teknoloji Değerlendirme, Sunum Yönetim Teknikleri
Choden, 2000	Eğitimci, Yönetimsel, Teknik

Kaynak: Aragon ve Johnson, 2002

Tablo 8’de verilen yeterliklerden fikri yeterlikler, yetişkin eğitimi, sunum yönetim teknikleri gibi yeterlikler yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak verilmiştir.

Baturay ve Türel (2012), çevrimiçi ortamların özelliklerinin e-eğitmenlerin süreçteki rollerini etkilediğini ve bu süreci eğitim öncesi, eğitim sırası ve eğitim sonrası şeklinde belirterek, çevrimiçi uygulamalarda öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri aşağıda Tablo 9’da sıralamıştır:

Tablo 9. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri (Baturay ve Türel, 2012)

Eğitim Süreci	Eğitim Öncesi	<ul style="list-style-type: none"> • Ders içeriğinin hazırlanması • ÖYS hakkında bilgilenme • Sohbet ortamı hakkında bilgilenme • Öğrencilerin çevrimiçi eğitime hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında bilgilenme
	Eğitim Sırası	<ul style="list-style-type: none"> • Ders içeriğinin sunumu • Sohbet ortamlarının yürütülmesi • Tartışma platformlarının yürütülmesi • Öğrenenlerin mesajlarına geri dönüt verilmesi
	Eğitim Sonrası	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme çıktılarının ölçülmesi • Ödevlerin değerlendirilmesi • Eğitime yönelik değerlendirme

Kaynak: Baturay ve Türel, 2012

Tablo 9’da öğreticilerin çevrimiçi eğitimde “Eğitim Öncesi” başlığı altında kendilerinden beklenen davranışlar sıralanmıştır. Bunlar;

Eğitim Öncesi aşamasında konu alanı uzmanı alanında ne kadar yetkin olsa da çevrimiçi uygulamalar için ders içeriklerinin hazırlanması, bir ekip çalışmasını

gerektirmektedir. ÖYS hakkında bilgilenme, çevrimiçi uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortamdır. Sohbet ortamı hakkında bilgilenme, Yalçinkaya'nın (2006), uzaktan eğitim üzerine yaptığı bir çalışmada öğretim elemanlarının sesli sohbet alışkanlıklarının olmadığını belirtmiştir. ÖYS ortamında e-öğreticilerin ve öğrenenlerin sağlıklı iletişime geçmeleri için ÖYS'nin sağladığı çoklu ortam iletişim araçları hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Baturay ve Türel, 2012).

Eğitim Sırası aşaması ise, öğrenenlerin kazanımlarının değerlendirilmesi öğreticilerin ders içeriğini sunarken etkileşimi sağlayacak bir yapıda olması, sohbet ortamlarının çoklu etkileşime imkan vermesi, tartışma platformlarının etkin kullanılması ve öğrenenlere zamanında geri bildirim içermektedir (Baturay ve Türel, 2012).

Eğitim Sonrası aşaması ise, çevrimiçi eğitim uygulamalarının öğrenen boyutu açısından hem süreç hem de ürüne yönelik değerlendirmeyi kapsamaktadır (Baturay ve Türel, 2012).

Yukarıda alan yazında belirlenen yeterlikler arasında benzerlikler söz konusudur. Bu özellikler aynı zamanda öğretmen yeterlilikleri ve TPAB modelinde belirlenen özellikler ile de uyumaktadır. Bu yeterlilikler, özellikle e-öğrenme ortamları dikkate alınarak incelendiğinde, uygulamalarda bir takım farklılaşmaların meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılaşma bir topluluktan diğerine ve hatta bir toplum içinde de farklı olabilir (Queiroz, 2003). Öğretmenlerin içerik olarak sahip oldukları alanlar, edindikleri beceriler ve pedagojik bilgileri dışında, çevrimiçi eğitim ortamları için tasarlanan tüm rolleri benimsemeleri beklenmemektedir. Verimli ve etkin bir etkileşim için öğreticilerin belirli birkaç role sahip olması yeterlidir. Burada önemli olan, çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrenme süreci sürekli bir değerlendirme gerektirdiğinden öğreticilerin teknik bilgi dışında öğrenci odaklı öğrenme sürecinde yansıtıcı ve yenilikçi bir tutuma sahip olmaları gerekliliğidir (Queiroz, 2003).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda izlenen yöntem hakkında bilgiler verilmiştir. Bu amaçla araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma evreni, verileri toplama teknikleri ve verilerin analizi alt bölümleri altında açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Karasar (2003:81), ilişkisel tarama modellerini “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, öğretmenlerin çevrimiçi uzaktan eğitimde yeterlilikleri ile çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ile çevrimiçi uzaktan eğitimde yeterlilikler ve çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler konularında durum tespiti yapıldığından dolayı araştırma betimsel nitelik taşımaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de uzaktan eğitim hizmeti veren yüksek öğretim kurumlarında ders veren 1007 öğretici oluşturmaktadır. Bu 1007 öğreticiden 209 öğretim elemanından veri toplanmış ve bunlar çalışmanın örneklemini teşkil etmiştir.

Çalışma evrenini oluşturan katılımcıların yükseköğretim kurumlarına göre yüzde ve frekans dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Yükseköğretim Kurumlarına Göre Dağılımı

	<i>f</i>	%
Ahmet Yesevi, Zirve Üniversitesi	1	.5
Akdeniz Üniversitesi	1	.5
Amasya Üniversitesi	3	14
Anadolu Üniversitesi	3	1.4
Ankara Üniversitesi	19	9.1
Atatürk Üniversitesi	4	1.9
Bartın Üniversitesi	5	2.4
Bitlis Eren Üniversitesi	3	1.4
Celal Bayar Üniversitesi	1	.5
Cumhuriyet Üniversitesi	2	1.0
Çukurova Üniversitesi	1	.5
Fatih Üniversitesi	18	8.6
Fırat Üniversitesi	14	6.7
Gazi Üniversitesi, Ahmet Yesevi	1	.5
Hacettepe Üniversitesi	2	1.0
İnönü Üniversitesi	9	4.3
İstanbul Aydın Üniversitesi	21	1.0
İstanbul Üniversitesi	11	5.3
Karabük Üniversitesi	16	7.7
Karadeniz Teknik Üniversitesi	9	4.3
Kocaeli Üniversitesi	1	.5
Marmara Üniversitesi	2	1.0
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	8	3.8
Mersin Üniversitesi	13	6.2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	2	1.0
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	.5
Plato Meslek Yüksekokulu	8	3.8
Sakarya Üniversitesi	14	6.7
Süleyman Demirel Üniversitesi	5	2.4
Trakya Üniversitesi	5	2.4
Uluslararası projede yabancı	1	.5
Üniversite dışında	1	.5
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	.5
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	.5
Toplam	209	100.0

Tablo 10 incelendiğinde çalışma grubuna 32 farklı üniversiteden katılan öğretim elemanlarının %10'unun İstanbul Aydın Üniversitesi'nden, %9.1'inin Ankara Üniversitesi'nden, %8.6'sının Fatih Üniversitesi'nden, %7.7'sinin Karabük Üniversitesi'nden, %6.7'sinin Fırat Üniversitesi'nden ve aynı şekilde %6.7'sinin Sakarya Üniversitesi'nden katılım gösterdikleri görülmektedir. En az katılımın ise %1 ile Akdeniz Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi gibi üniversiteler tarafından sağlandığı ortaya çıkmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri” anket formu kullanılmıştır. Anket üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde Kişisel Bilgi Formu, ikinci bölümde Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği ve üçüncü bölümde ise katılımcılara ait görüş ve öneriler formu kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan katılımcıların kişisel özelliklerine ve uzaktan eğitim konusuna ilişkin bazı verilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak ulaşılmıştır. Bu form ile katılımcıların cinsiyeti, yaşı, akademik unvanı, en son mezun olduğu eğitim derecesi, görev yapmakta olduğu anabilim dalı, üniversitede ve çevrimiçi eğitimde ders verme süreleri, çevrimiçi eğitimde farklı ders sayısı, bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak ders alıp almadığı, çevrimiçi eğitimde ders veren bir öğretici olarak yeterlilik düzeyi, bilgisayar okur yazarlık durumu, günlük İnternet kullanım sıklığı, çevrimiçi uzaktan eğitimde görev yaptığı üniversiteler, üniversitede kullanılan ÖYS, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitimde dersleri nasıl işlediği, eş zamanlı olarak kullanılan yazılımları, ders içeriklerini kimin hazırladığını, çevrimiçi uzaktan eğitimde ücret ve meslek açısından iş doyumları konularına ilişkin verilerin toplanması sağlanmıştır.

3.3.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği

Beşli Likert tipinde toplam 49 maddeden oluşan anket için katılımcılardan ölçekte bulunan “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum ve tamamen katılıyorum” şeklinde isimlendirilen ifadelerden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Her yanıtlayıcının toplam puanını elde edilebilmek için, en olumlu kategoriye 5 puan, en olumsuz kategoriye 1 puan vererek puanlama yapılmıştır. İki Eğitim Bilimleri uzmanı ve iki Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliliği incelenen anket, son olarak Türkçe Öğretmenliği bölümünden bir öğretim üyesi tarafından maddelerin anlaşılabilirliği ve uygunluğu açısından kontrol edilmiştir. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri anketi üniversitelerde çevrimiçi uzaktan eğitimde görev yapan öğretim elemanlarının yeterliliklerinin aşağıdaki boyutlarını ölçmeyi amaçlamaktadır:

- 1- Uzaktan Eğitim Uygulamaları,
- 2- Eğitsel Yazılım Geliştirme,
- 3- Öğretimi Planlama ve Uygulama,
- 4- Teknoloji,
- 5- İletişim,
- 6- Zaman,
- 7- İçerik,
- 8- Web Tabanlı Eğitime Yönelik Tutum

Farklı ölçeklerde yer alan yukarıdaki boyutlarda toplam 46 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden oluşan ölçeğe ayrıca üç madde (31, 39 ve 43. Maddeler) daha uzmanların görüşleri doğrultusundan eklenmiştir.

Bu araştırmada ilgili anketin güvenirlik analizi için Cronbach Alpha değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Orijinal Çalışma Cronbach Alpha	Bu Çalışma Cronbach Alpha	Kaynak
Uzaktan Eğitim Uygulamaları	.948	.837	Meşe (2010)
Eğitsel Yazılım Geliştirme	.924	.928	Meşe (2010)
Öğretimi Planlama ve Uygulama	.961	.931	Meşe (2010)
Teknoloji	.743	.909	Aydın (2005)
İletişim	.787	.690	Aydın (2005)
Zaman	.735	.864	Aydın (2005)
İçerik	.835	.787	Aydın (2005)
Web Tabanlı Eğitime Yönelik Tutum	.920	.944	Horzum (2011)

Tablo 11’de görülen , “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Eğitsel Yazılım Geliştirme” ve “Öğretimi Planlama ve Uygulama” boyutları, Meşe’nin (2010) Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri araştırma ölçeğinden alınmıştır. Her bir boyut için yapılan alfa güvenirlik katsayıları; birinci boyut olan “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” için 0.948, ikinci boyut olan “Eğitsel Yazılım Geliştirme” için 0.924 ve üçüncü boyut olan “Öğretimi Planlama ve Uygulama” için 0.961 olarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Çalışmada kullanılan “Teknoloji”, “İletişim”, “Zaman” ve “İçerik” boyutları Aydın’ın (2005) “Çevrimiçi Öğretim İçin Türk Danışmanların Roller, Yeterlilikler ve Kaynaklar Algısı” adlı çalışmasından alınmıştır. Araştırmacı çalışmasında, öğreticilerin boyutlardaki rolleri kapsamında Cronbach Alpha katsayılarını “İçerik” boyutu için 0.835, “Teknoloji” boyutu için 0.743, “Zaman” boyutu için 0.735 ve “İletişim” boyutu için 0.787 olarak tespit etmiştir.

“Web Tabanlı Eğitime Yönelik Tutum” boyutu ise Lee, Tsai ve Chang (2008) tarafından geliştirilen ve Horzum (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Web Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği’nden” alınmıştır. Araştırmacı tarafından bulunan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.920 olarak bulunmuştur.

Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri ölçeğinin içerdiği sekiz alt boyutun kapsadığı ölçek madde numaraları aşağıda belirtilmiştir.

1. Uzaktan Eğitim Uygulamaları alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır (*Madde 1, 2, 3, 4*).
2. Eğitsel Yazılım Geliştirme alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır (*Madde 5, 6, 7, 8, 9*).
3. Öğretimi Planlama ve Uygulama alt boyutu 15 maddeden oluşmaktadır (*Madde 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24*).
4. Teknoloji alt boyutu 7 maddeden oluşmaktadır (*Madde 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31*).
5. İletişim alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır (*Madde 32, 33, 34, 35*).
6. Zaman alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır (*Madde 36, 37, 38, 39*).
7. İçerik alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır (*Madde 40, 41, 42, 43*).
8. Web Tabanlı Eğitime Yönelik Tutum alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır (*Madde 44, 45, 46, 47, 48, 49*).

3.3.3. Görüş ve Öneriler Formu

Bu kısımda katılımcılardan çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik görüş ve önerilerde bulunmaları istenmiştir. Katılımcılara “Çevrimiçi uzaktan eğitimde ders verirken öğretmen olarak yaşadığınız en önemli (en az) üç problemi/zorluğu varsa lütfen belirtiniz” ve “Öğretmen yeterlilikleri ile ilgili eklemek istediğiniz hususları, görüş ve önerileri lütfen paylaşınız” soruları yöneltilerek, nitel veriler toplanmaya çalışılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler; “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği (Ek 1)” ve “ÇUE’de karşılaşılan problemler, görüş ve önerileri” bölümlerinden oluşan anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında üniversitelerin uzaktan eğitim birimlerinde görev yapan öğretim elemanları tespit edilmiş ve bunlardan e-posta adreslerinden 1007 kişiye çevrimiçi veri toplama formu gönderilmiştir. Formların nasıl doldurulacağı ile ilgili açıklamalar anket daveti e-postası içinde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Üç ay arayla bu e-posta adreslerine iki kez hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Sonuç olarak 209 katılımcıdan veri toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçek formlarından elde edilen veriler kodlanarak veri analizi paket programına girilmiş ve analizler bu program aracılığı ile yapılmıştır. Analizin ilk aşamasında çalışma evrenini oluşturan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı bütün öğreticiler ve üniversitelere göre olmak üzere iki başlık altında frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tespit edilerek verilmiştir. Daha sonra araştırmanın konusu bağlamında uygulanan Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçek puanlarının dağılım özellikleri normallik açısından incelenmiştir. Normal dağılıma sahip verilerde parametrik istatistik teknikleri, normal dağılım olmayan durumlarda ise parametrik olmayan istatistik teknikleri uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2011:145). Verilerin yorumlanmasında kullanılan ortalama değerlere ait beşli likert ölçeği için tabloda verilen değerler esas alınmıştır.

Tablo 12. Beşli Likert Ölçeği İçin Değer Aralıkları ve Katılım Düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılım Düzeyleri
1,00 – 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum
1,81 – 2,60	Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kısmen Katılıyorum
3,41 – 4,20	Katılıyorum
4,21 – 5,00	Kesinlikle Katılıyorum

Nitel verilerin analizinde ise açık uçlu sorular için kategoriler oluşturulmuş, bu kategorilere ait ifadeler de betimsel olarak sunulmuştur. Nitel verilerin kodlanması iki ayrı araştırmacı tarafından yapılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre .92 olarak hesaplanmıştır.

Normallik analizleri için çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi (Lilliefors) değerleri incelenmiştir. Grup büyüklüğü 29 ve daha büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (Kalaycı ve diğerleri, 2008:10). Bu durumda ölçeğin çarpıklık-basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi anlamlılık düzeyleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Puanların Çarpıklık-Basıklık Değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi Anlamlılık Düzeyleri

Faktörler	N	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov
				(K-S) P
Uzaktan Eğitim Uygulamaları	209	-.436	-.630	.00*
Eğitsel Yazılım Geliştirme	209	-.141	-.999	.06
Öğretimi Planlama ve Değerlendirme	209	-.669	.555	.15
Teknoloji	209	-.659	-.265	.00*
İletişim	209	-.318	-.704	.02*
Zaman	209	-.367	-.757	.00*
İçerik	209	-.659	-.090	.00*
Tutum	209	-.884	-.881	.00*
Toplam Boyutlar	209	-.445	-.203	.28

*P<.05

Tablo 13'te "Uzaktan Eğitim Uygulamaları", "Teknoloji", "İletişim", "Zaman", "İçerik" ve "Tutum" faktör puanlarının normal dağılım göstermedikleri tespit edilmiştir (p<.05). Cooper Cutting (2010) veri analizlerinde çarpıklık değerlerinin -2, +2

aralığında yer alması dağılımın normalliği açısından kabul edilebilir bir ölçüt olarak benimsenebileceğini ifade etmektedir (Cooper, 2010'dan çeviren Gürpınar, Sağer ve Zahal, 2013). Ayrıca Kalaycı ve diğerleri (2008:6) veri grubunda yer alan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ve -3 aralığında bulunmasının normallik açısından yeterli olabileceğini ifade etmektedirler. Buradan hareketle veri grubunda sapmalar olmadığı tespit edilerek ve verilerin normalliği göz önünde bulundurularak analizler için parametrik test teknikleri kullanılmıştır.

Katılımcıların ÇÖY toplam puanlarının ve faktör puanlarının cinsiyete göre ve bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak ders alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterme durumlarının incelenmesi için, "...bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırılmasında..." (iki grup) kullanılan ilişkisiz iki örneklem *t*-testi (Büyüköztürk, 2007:39); ÇÖY puanlarının katılımcıların yaşına, akademik unvanına, en son mezun olunan eğitim derecesine, üniversitede ders verme süresine, çevrimiçi eğitimde farklı ders verme sayısına, kendi bakış açılarıyla yeterlik düzeylerine, bilgisayar okur yazarlık düzeyine, İnternet kullanım sıklığına, katılımcıların kullanmakta oldukları ÖYS'ye, çevrimiçi uzaktan eğitim modellerine, eşzamanlı yazılımlara göre, ders içeriklerine göre, ücret ve meslek açısından iş doyumlarına göre en az üç gruplu bir bağımlı değişkene göre farkın incelenmesinde kullanılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır (Kalaycı ve diğerleri, 2008:132). Anova testi için anlamlı fark çıkan sonuçlarda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Scheffe testi kullanılmış, sonuçlar incelenerek yorumlar yapılmıştır. Ayrıca ANOVA uygulamalarında varyansların homojenliği test edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Katılımcıların Demografik Verilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta katılımcılara ait demografik bilgiler analiz edilerek, frekans ve yüzde olarak tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

Katılımcıların cinsiyet ve yaşa göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Cinsiyet			
	Bay		Bayan	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
21-30	21	67.7	10	32.3
31-40	66	65.3	35	34.7
41-50	48	77.4	14	22.6
51 ve üstü	13	86.6	2	13.4
Toplam	148	70.8	61	29.2

Tablo 14'e bakıldığında, çalışma grubunu oluşturan bütün katılımcıların cinsiyet değişkenlerine göre %70.8'inin "Bay" ve %29.2'inin "Bayan" olduğu gözlemlenmektedir. En fazla katılım "31-40" yaş aralığı ve en az katılımın "51 yaş ve üstü" olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 15'te katılımcıların akademik unvan değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Akademik Unvana Göre Dağılımı

Unvan	<i>f</i>	%
Prof.	17	8.1
Doç.	39	18.7
Yrd.Doç.	54	25.8
Öğr.Gör.	99	47.4
Toplam	209	100,0

Tablo 15 incelendiğinde çalışma grubunu en çok %47.4 ile “Öğr. Gör.” ve en az %8.1 oran ile “Prof.”den oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların en son mezun olunan eğitim derecesi değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı

Mezuniyet	<i>f</i>	%
Lisans	15	7,2
Yüksek Lisans	75	35,9
Doktora	119	56,9
Toplam	209	100,0

Tablo16’ya göre katılımcıların çoğunluğunun %56.9’unun “Doktora” mezunu, %35.9’unun “Yüksek Lisans” ve %7.2’sinin “Lisans” mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların üniversitede ders verme değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Üniversitede Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı

Ders Verme	<i>f</i>	%
1-3 yıl arası	50	23,9
4-6 yıl arası	37	17,7
7-9 yıl arası	32	15,3
10 yıl ve üzeri	90	43,1
Toplam	209	100,0

Tablo 17'ye göre çalışma grubundaki katılımcıların %43.1 oran ile üniversitelerde “10 yıl ve üzeri” ders verdikleri gözlenmektedir.

Katılımcıların çevrimiçi ders verme değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların Çevrimiçi Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı

Çevrimiçi Ders Verme Süresi	<i>f</i>	%
1 yıldan az	45	21,5
2 yıl	66	31,6
3 yıl	64	30,6
4 yıl ve üzeri	34	16,3
Toplam	209	100,0

Tablo 18'e göre çevrimiçi eğitimde en çok oran ile katılımcıların %31.6'sının “2 yıl” süreyle ders verdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların çevrimiçi eğitimde farklı ders verme değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Katılımcıların Çevrimiçi Eğitimde Farklı Ders Verme Durumuna Göre Dağılımı

ÇUE Farklı Ders Verme	<i>f</i>	%
1 ders	61	29,2
2 ders	52	24,9
3 ders	39	18,7
4 ders	23	11,0
5 ders ve üzeri	34	16,3
Toplam	209	100,0

Tablo 19'da katılımcıların %29.2'sinin çevrimiçi eğitimde “1 farklı ders” verdiği gözlemlenmektedir.

Katılımcıların daha önceden bir yüksek öğretim kurumundan öğrenci olarak uzaktan eğitim alma değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Katılımcıların Bir Uzaktan Eğitim Programında Öğrenci Olarak Ders Almalarına Göre Dağılımı

Katılımcıların ÇEU’de ders alma durumu	<i>f</i>	%
Evet	30	14,4
Hayır	179	85,6
Toplam	209	100,0

Çalışma grubunda katılımcıların bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak %85,6’sının ders almadığı ve %14,4’ünün ders aldığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların kendi bakış açılarıyla çevrimiçi eğitim ortamında yeterlilik düzeylerini belirleme değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Katılımcıların ÇUE Ortamında Yeterlilik Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Dağılım

	<i>f</i>	%
Hiç Yeterli Değilim	1	.5
Yeterli Değilim	6	2,9
Kısmen Yeterliyim	29	13,9
Yeterliyim	113	54,1
Tamamen Yeterliyim	60	28,7
Toplam	209	100,0

Tablo 21’de katılımcıların kendi bakış açılarıyla %54,1’inin çevrimiçi uygulamalarda kendilerini yeterli gördükleri ve %0,5’inin ise kendilerini çevrimiçi eğitim ortamında çok yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Ancak Tablo da görüldüğü gibi kendilerini yeterli görenlerin %97’lik bir oran oluşturduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla katılımcıların tamamına yakını kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Katılımcıların bilgisayar kullanım seviyesi yeterlilik düzeylerini belirleme değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Yeterlilik Düzeylerini Belirlemelerine Göre Dağılımı

Bilgisayar Kullanım Seviyesi	<i>f</i>	%
Temel	72	34.4
Orta	62	29.7
İyi	75	35.9
Toplam	209	100.0

Çalışma grubunun “Temel ” düzeyde bilgisayar kullanım oranı %34.4, “Orta” düzeyde %29.7 ve “İyi” düzeyde %35.9 olarak tespit edilmiştir. Buradan hareketle katılımcıların çoğunun bilgisayar kullanım düzeylerinin iyi olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların günlük olarak İnternet kullanım sıklığına ilişkin veriler Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Katılımcıların Günlük İnternet Kullanım Sıklığına Göre Dağılımı

Günlük İnternet Kullanımı	<i>f</i>	%
1 saatten az	18	8.6
1-3 saat	69	33.0
4-5 saat	59	28.2
6 saat ve üzeri	63	30.1
Toplam	209	100.0

Tablo 23’e göre katılımcıların %33’ünün “1-3 saat” arası günlük İnternete girdikleri gözlenmektedir.

Katılımcıların üniversitelerinde kullandıkları ÖYS’lere ilişkin veriler Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Katılımcıların Üniversitelerinde Kullandıkları ÖYS'ye Göre Dağılımı

Öğrenme Yönetim Sistemler	<i>f</i>	%
Moodle	73	34,9
AkademikLMS	26	12,4
Enocta	39	18,7
Blackboard	19	9,1
Dokeos	7	3,3
A Tutor	1	,5
Moodle+WebCt+A Tutor+AkademikLMS	1	,5
Bilgim yok	22	10,5
Moodle+Enocta	10	4,8
Moodle+Blackboard	1	,5
Moodle+Dokeos	1	,5
Moodle+A Tutor	1	,5
WebCt + Enocta	3	1,4
Enocta + Dokeos	1	,5
Blackboard + Dokeos	1	,5
Moodle +WebCt+Blackboard	1	,5
Moodle+Enocta+Blackboard	1	,5
Moodle+Enocta+Dokeos	1	,5
Toplam	209	100,0

Tablo 24'te katılımcıların görev yaptıkları üniversitelerde kullandıkları ÖYS içinde en çok oranın %34.9 ile "Moodle"; en az oranın ise %0.5 ile "A-Tutor ve diğer yazılım bileşenlerinden" oluştuğu görülmektedir. 32 üniversite üzerinde yapılan çalışmada 10 üniversite Moodle'ı, altı üniversite Akademik LMS'yi, iki üniversite ise Blackboard'u kullanmaktadır.

Katılımcıların üniversitelerinde kullandıkları uzaktan eğitim modelleri değişkenine göre dağılımının frekans ve yüzde dağılımları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25. Kullanılan Uzaktan Eğitim Modellerine Göre Dağılımı

ÇUE’de ders işleme modelleri	<i>f</i>	%
Eşzamanlı (Senkron)	96	45,9
Eşzamansız (Asenkron)	18	8,6
Karma (Blended)	95	45,5
Toplam	209	100,0

Bu çalışmada katılımcıların çalıştıkları üniversite/üniversitelerde %45.9 “Eşzamanlı (Senkron)”, %45.5 “Karma (Blended)” ve %8.6 “Eşzamanlı olmayan (Asenkron)” model kullanıldığı belirlenmiştir.

Katılımcıların eşzamanlı (senkron) olarak kullandıkları yazılım değişkenine göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. Kullanılan Eşzamanlı (Senkron) Yazılıma Göre Dağılımlar

Eşzamanlı Yazılımlar	<i>f</i>	%
AdobeConnect	140	67,0
Webex	5	2,4
Skype	6	2,9
Perculus	10	4,8
Gotomeeting	1	,5
bilgim yok	15	7,2
AdobeConnect+Skype	7	3,3
AdobeConnect+Perculus	1	,5
AdobeConnect+Diğer	3	1,4
AdobeConnect+Illuminate+Skype	1	,5
Kullanılmıyor	20	9,6
Toplam	209	100,0

Tablo 26’da kullanılan eşzamanlı (senkron) yazılımlar arasında en çok %67.0 ile “Adobe Connect” yazılımı yer almakta, en az oran ile %0.5 “Gotomeeting” yazılımı yer almaktadır. “Kullanılmıyor” seçeneği ise %9.6 olarak tercih edilmiştir. “Kullanılmıyor” seçeneği eşzamanlı olmayan durumu ifade etmektedir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde ders içeriklerinin kim tarafından oluşturulduğuna ilişkin soruya verilen yanıtlar Tablo 27’de paylaşılmıştır.

Tablo 27. Ders İçeriklerinin Kim Tarafından Oluşturulduğuna İlişkin Verilerin Dağılımı

Ders İçeriklerinin Hazırlanması	<i>f</i>	%
Öğretim Elemanının Kendisi	152	72.7
Kurum	13	6.2
Kurumla Beraber Öğretim Elemanı	44	21.1
Toplam	209	100.0

Tablo 27'den katılımcıların çoğunlukla kendi derslerine ait materyalleri ya tek başlarına ya da kurum desteğiyle hazırladıkları görülmektedir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde ücret-iş doyumuna göre toplanan verilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Ücret İş Doyumuna Göre Dağılımı

Ücret Açısından İş Doyumu	<i>f</i>	%
Çok Yetersiz	40	19.1
Yetersiz	27	12.9
Kısmen Yeterli	64	30.6
Yeterli	49	23.4
Çok Yeterli	29	13.9
Toplam	209	100.0

Tablo 28'de katılımcıların yaklaşık %68'inin uzaktan eğitim çalışmalarından aldıkları ücreti yeterli ve %32'inin ücreti yetersiz buldukları tespit edilmiştir.

Çevrimiçi uzaktan eğitimde meslek iş doyumuna göre dağılımın frekans ve yüzde dağılımları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Meslek İş Doyumuna Göre Dağılımı

Meslek Açısından İş Doyumu	<i>f</i>	%
Çok Yetersiz	15	7.2
Yetersiz	25	12.0
Kısmen Yeterli	64	30.6
Yeterli	64	30.6
Çok Yeterli	41	19.6

Meslek Açısından İş Doyumu	f	%
Çok Yetersiz	15	7.2
Yetersiz	25	12.0
Kısmen Yeterli	64	30.6
Yeterli	64	30.6
Çok Yeterli	41	19.6
Toplam	209	100,0

Bu çalışmada katılımcıların %80.8'i uzaktan eğitim çalışmalarını mesleki doyum açısından yeterli gördükleri; %19.2'sinin ise yetersiz gördükleri gözlemlenmektedir.

4.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, en düşük ve en yüksek değerleri hesaplanmıştır. Faktör-1, Faktör-2, Faktör-3 Faktör-4, Faktör-5, Faktör-6, Faktör-7, Faktör-8 ve Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri toplam puanlarına ilişkin bulgular, Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri faktörleri ve toplam puanlarının yanı sıra ölçeğin her maddesi için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiş ve faktör yapısına göre sınıflandırılarak Tablo 30'da verilmiştir (N=209).

Tablo 30. Faktör Yapısına Göre Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Madde Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Maddeler	FAKTÖR-1 (Uzaktan Eğitim Uygulamaları)										\bar{X}	ss
		Hiç Katılmıyorum (1)		Kısmen Katılmıyorum (2)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılıyorum (4)		Tamamen Katılıyorum (5)			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE) uygulamalarını etkili kullanırım.	2	1.00	11	5.30	39	18.7	90	43.10	67	32.10	4.00	.89
2	Öğrenenlerin çalışmalarını, farklı ortamları (e-posta, poster, forum, ağ gibi) kullanarak paylaşımlarını sağlıyorum.	4	1.90	19	9.10	47	22.50	76	36.40	63	30.01	3.83	1.02
3	Çevrimiçi araçlar yardımıyla (elektronik posta, forum)	4	1.90	21	10.00	46	22.00	86	41.10	52	24.90	3.77	.99

	gibi) öğrenenlerin işbirliğine dayalı problem çözme etkinliklerine katılmalarını sağlarım.												
4	Öğrenenlerin, uygun tasarlanmış uzaktan eğitim ortamlarına erişimine yardımcı olurum.	6	2.90	25	12.00	52	24.90	78	37.30	48	23.00	3.65	1.04
FAKTÖR-2 (Eğitsel Yazılım Geliştirme)													
5	Öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm.	36	17.20	50	23.90	43	20.60	56	26.80	24	11.50	2.91	1.28
6	Program ve öğrenme içeriğiyle tutarlı eğitsel yazılımlar geliştiririm.	36	17.20	45	21.50	45	21.50	48	23.00	35	16.70	3.00	1.34
7	Öğrenenlerin gelişim seviyelerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm.	36	17.20	45	21.50	48	23.00	52	24.90	28	13.40	2.95	1.30
8	Animasyon, grafik, web tasarımı programlarını kullanarak, öğrenme etkinliklerini zenginleştirecek materyaller geliştiririm.	23	11.00	36	17.20	48	23.00	69	33.00	33	15.80	3.25	1.23
9	Öğretim programının içeriğiyle uyumlu eğitsel yazılımlar geliştiririm.	35	16.70	39	18.70	38	18.20	59	28.20	38	18.20	3.12	1.36
FAKTÖR-3 (Öğretimi Planlama ve Uygulama)													
10	Öğretim sürecini, öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alarak planlarım.	2	1.00	3	1.40	34	16.30	89	42.60	81	38.80	4.16	.81
11	Çevrimiçi uzaktan eğitim teknolojilerini ön öğrenmeleri dikkate alarak planlarım.	5	2.40	12	5.70	54	25.80	80	38.3	58	27.80	3.83	.97
12	Çevrimiçi uzaktan öğretimi desteklemek için uygun donanım türlerini kullanırım.	3	1.40	15	7.20	44	21.10	82	39.20	65	31.10	3.91	.96
13	Çevrimiçi uzaktan öğrenme içeriğine uygun sunu tekniklerini kullanırım.	2	1.00	11	5.30	25	12.00	81	38.80	90	43.10	4.17	.90
14	Öğretim sürecini uzaktan eğitim teknolojileri programının seviyelerine göre planlarım.	0	0.00	9	4.30	33	15.80	98	46.90	69	33.00	4.08	.80
15	Çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecini, diğer disiplin alanları ile ilişkilendirerek planlarım.	1	.50	15	7.20	57	27.30	92	44.00	44	21.10	3.77	.87
16	Çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecini, öğrenenlerin gelişim düzeylerini dikkate alarak planlarım.	1	.50	14	6.70	41	19.60	94	45.00	59	28.20	3.93	.88
17	Çevrimiçi uzaktan öğretim sürecinde kullandığım materyalleri değerlendirerek	2	1.00	12	5.70	39	18.70	103	49.30	53	25.40	3.92	.86

	(tasarım ilkelerine uygunluğu, kullanılabilirliği, güncelliği, etkililiği gibi açılardan) zenginleştiririm.													
18	Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenen özelliklerine uygun kaynakları belirlerim.	2	1.00	2	1.00	37	17.70	94	45.00	74	35.40	4.12	.80	
19	Çevrimiçi uzaktan öğrenme içeriğine uygun teknoloji destekli öğretim stratejilerini kullanırım.	3	1.40	8	3.80	49	23.40	94	45.00	55	26.30	3.90	.88	
20	Çevrimiçi uzaktan eğitimde aktif öğrenme süreçlerini desteklemek için bilişim teknolojilerinden yararlanırım.	4	1.90	11	5.30	41	19.60	87	41.60	66	31.60	3.95	.94	
21	Çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecini, öğrenenin günlük yaşantısına yansıtılabileceği şekilde planlarım.	3	1.40	7	3.30	48	23.00	98	46.90	53	25.40	3.91	.86	
22	Çevrimiçi uzaktan öğrenme hedeflerine yönelik tasarlanmış yazılım ve donanım kaynaklarını kullanırım.	5	2.40	10	4.80	46	22.00	95	45.50	53	25.40	3.86	.93	
23	Çevrimiçi uzaktan eğitim teknolojilerini, öğretim programının farklı basamaklarını dikkate alarak planlarım.	5	2.40	14	6.70	48	23.00	98	46.90	44	21.10	3.77	.93	
24	Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğrenen özelliklerine uygun teknoloji destekli öğretim stratejilerini kullanırım.	3	1.40	17	8.10	48	23.00	92	44.00	49	23.40	3.79	.93	
FAKTÖR-4 (Teknoloji)														
25	ÇUE' de bilgisayarı etkin olarak kullanırım (Office paket programları, dosya açma, kaydetme vs.).	1	.50	13	6.20	30	14.40	56	26.80	109	52.20	4.23	.95	
26	ÇUE' de İnterneti etkin olarak kullanırım (e-postayı alma ve gönderme, sohbet vs.).	3	1.40	10	4.80	32	15.30	50	23.90	114	54.50	4.25	.97	
27	ÇUE' de çoklu ortam (multimedya) oluşturur ve yayınlarım(ses, görüntü vs.).	10	4.80	19	9.10	44	21.10	49	23.40	87	41.60	3.88	1.18	
28	ÇUE' de kurum tarafından seçilen öğrenme yönetim sistemini (WebCT, BlackBoard, Moodle vs.) kullanır ve bu sistemi benzer diğer sistemlerle karşılaştırabilirim.	10	4.80	35	16.70	57	27.30	48	23.00	59	28.20	3.53	1.20	
29	ÇUE' de teknik sorunlar yaşayan öğrencilere destek sağlarım.	15	7.20	40	19.10	53	25.40	51	24.40	50	23.90	3.38	1.23	
30	ÇUE teknolojilerindeki gelişmeleri takip eder ve	12	5.70	15	15.80	47	22.50	65	31.10	52	24.90	3.53	1.18	

	yeni teknolojileri derslerimde kullanırım.												
31	Beklenmedik bir sorunla karşılaştığımda teknik destek almadan önce genellikle sorunu kendi başıma çözmeyi denerim.	8	3.80	22	10.50	39	18.70	66	31.60	74	35.40	3.84	1.13
FAKTÖR-5 (İletişim)													
32	ÇUE' de mesajlarımı kısa, anlaşılır ve net bir biçimde düzenlerim.	0	0.00	3	1.40	23	11.00	81	38.80	102	48.80	4.34	.73
33	Düşünce, duygu ve fikirlerimi yazılı bir biçimde ifade edebilirim.	0	0.00	3	1.40	25	12.00	73	34.90	108	51.70	4.36	.74
34	Sözel olmayan (nonverbal) iletişim öğelerini (yüz ifadeleri -😊, ☹- gibi) etkili bir şekilde kullanırım.	15	7.20	35	16.70	44	21.10	65	31.10	50	23.90	3.47	1.22
35	Planlanan öğretim etkinliklerini tamamlamak için öğrencileri teşvik ve motive ederim.	1	.50	8	3.80	33	15.80	86	41.10	81	38.80	4.13	.85
FAKTÖR-6 (Zaman)													
36	ÇUE' de öğretim etkinlikleri için yeterli zaman ayırırım.	1	.50	3	1.40	40	19.10	97	46.40	68	32.50	4.09	.78
37	ÇUE' de planlanan faaliyetleri ayrılan süre içinde tamamlarım.	0	0.00	0	0.00	37	17.70	87	41.60	85	40.70	4.22	.73
38	ÇUE' de zamanı etkili yönetirim.	0	0.00	3	1.40	39	18.70	87	41.60	80	38.30	4.16	.77
39	Öğrencilere soru sorabilmeleri için elverişli zaman yaratırım.	0	0.00	1	.50	32	15.30	87	41.60	89	42.60	4.26	.72
FAKTÖR-7 (İçerik)													
40	Ders verdiğim konuda bir konu alan uzmanı gibi hareket ederim / davranırım.	0	0.00	2	1.00	23	11.00	74	35.40	110	52.60	4.39	.72
41	Konu alanımla ilgili güncel kaynakları takip eder ve kullanırım.	0	0.00	4	1.90	17	8.10	68	32.50	120	57.40	4.45	.72
42	Gerektiğinde başka konu alan uzmanlarıyla işbirliği hâlinde çalışırım.	1	.50	8	3.80	34	16.30	79	37.80	87	41.60	4.16	.86
43	ÇUE' de öğrenenlerin ihtiyacına göre içeriği uyarlarım.	0	0.00	1	.50	33	15.80	84	40.20	91	43.50	4.26	.73
FAKTÖR-8 (Tutum)													
44	ÇUE, öğretim uygulamalarında kullanılabilir.	1	.50	9	4.30	35	16.70	89	42.60	75	35.90	4.09	.85
45	ÇUE ortamının özellikleri, öğretime destek olabilir.	2	1.00	5	2.40	31	14.80	92	44.00	79	37.80	4.15	.82
46	ÇUE, öğretim becerilerini geliştirebilir.	2	1.00	11	5.30	42	20.10	76	36.40	78	37.30	4.03	.93
47	ÇUE ortamında sunulan kaynaklar ders içeriğini geliştirebilir.	2	1.00	4	1.90	27	12.90	88	42.10	88	42.10	4.22	.81
48	ÇUE öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirebilir.	8	3.80	6	2.90	52	24.90	74	35.40	69	33.00	3.90	1.01
49	ÇUE, eğitimde geleceğe yönelik bir eğilimdir.	5	2.40	9	4.30	34	16.30	74	35.40	87	41.60	4.09	.98

Tablo 30’da ÇÖY maddelerine (N=49) ilişkin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Ölçeğin maddeleri sekiz faktörde toplanmıştır. ÇÖY Faktör-1, dört maddeden, Faktör-2 beş maddeden, Faktör-3 onbeş maddeden, Faktör-4 yedi maddeden, Faktör-5 dört maddeden, Faktör-6 beş maddeden, Faktör-7 dört maddeden ve faktör-8 altı maddeden oluşmaktadır. Bu aşamada, her faktör için, en yüksek yüzde oranına sahip madde seçeneklerine ilişkin veriler aşağıda verilmiştir.

Faktör-1’de toplanan “*Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE) uygulamalarını etkili kullanırım*” maddesine ($\bar{X}=4.00$) katılımcıların %43.1’i ve “*Öğrenenlerin, uygun tasarlanmış ÇUE ortamlarına erişimlerine yardımcı olurum*” maddesine ($\bar{X}=3.65$) ise katılımcıların %37.3’ü “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında bu dört maddenin hepsinin “Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular ışığında, Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE) uygulamalarını etkili kullanma, öğrenenlerin çalışmalarını, farklı ortamları (e-posta, poster, forum, ağ gibi) kullanarak paylaşımlarını sağlama, çevrimiçi araçlar yardımıyla (elektronik posta, forum gibi) öğrenenlerin işbirliğine dayalı problem çözme etkinliklerine katılmalarını sağlama ve öğrenenlerin uygun tasarlanmış ÇUE ortamlarına erişimlerine yardımcı olma gibi uzaktan eğitim uygulamalarını gerektiren yeterliliklerde oldukça yüksek düzeyde oldukları gözlenmektedir. Dört madde için de “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” şeklinde düşünen katılımcıların az sayıda oldukları tespit edilmiştir.

Faktör-2’de bulunan “*Animasyon, grafik, web tasarımı programlarını kullanarak, öğrenme etkinliklerini zenginleştirecek materyaller geliştiririm*” maddesine ait ortalamanın en yüksek ($\bar{X}=3.25$) ve “*Öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm*” maddesine ait ortalamanın ise en düşük ($\bar{X}=2.91$) olduğu görülmektedir. Bu beş maddenin aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}=3.05$) alındığında “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılım geliştirme, içerikle tutarlı eğitsel yazılım geliştirme, öğrenenlerin düzeyine uygun eğitsel yazılım geliştirme ve öğrenme ortamı ile öğrenme etkinliklerini

zenginleştirecek materyaller hazırlama gibi yeterliliklere kısmen sahip oldukları söylenebilir.

Faktör-3'te yer alan “*Öğretim sürecini, öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alarak planlarım*” maddesi en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4.16$); “*Çevrimiçi uzaktan öğrenme sürecini, diğer disiplin alanları ile ilişkilendirerek planlarım*” maddesi ise en düşük ortalamaya ($\bar{X}=3.77$) sahip maddelerdir. Bu 15 maddenin de aritmetik ortalamalarının “Katılıyorum” aralığında olduğu ve “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen katılımcıların çok düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim-öğretimi planlama, eğitim teknolojilerini kullanarak öğrenenlerin ön öğrenmelerini dikkate alarak planlama yaptıkları, öğrenme durumları ve öğrenme süreçlerine yönelik yeterliliklere sahip oldukları gözlenmektedir.

Faktör-4'te bulunan “*Çevrimiçi uzaktan eğitimde İnterneti etkin olarak kullanırım (E-mail postayı alma ve gönderme, sohbet v.s.)*” maddesine ($\bar{X}=4.25$) katılımcıların % 54.5'i “Tamamen Katılıyorum” ve “*Çevrimiçi uzaktan eğitimde teknik sorunlar yaşayan öğrencilere destek sağlarım*” maddesine ($\bar{X}=3.38$) katılımcıların % 25.4'ü “Kısmen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu yedi maddenin aritmetik ortalamaları alındığında ($\bar{X}=3.81$) “Katılıyorum” aralığında olduğu; “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen katılımcıların ise çok az sayıda oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında teknolojik olarak çoklu ortam araçlarını ve İnterneti kullanarak, teknik sorunlara destek olma ve bilgisayarı etkin kullanmaya yönelik yeterliliklere iyi derecede sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Faktör-5'te bulunan “*Düşünce, duygu ve fikirlerimi yazılı bir biçimde ifade edebilirim*” maddesine ($\bar{X}=4.36$) öğreticilerin %51.7'si, “Tamamen Katılıyorum” ve “*Sözel olmayan (nonverbal) iletişim öğelerini (yüz ifadeleri -😊, 😞 gibi) etkili bir şekilde kullanırım*” maddesine ($\bar{X}=3.47$) katılımcıların %31.1'i “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu dört maddenin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ($\bar{X}=4.08$) “Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında iletişim araçlarını etkin ve aktif kullanmaya yönelik yeterliliklere iyi derecede sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Faktör-6'da bulunan “*Öğrencilere soru sorabilmeleri için elverişli zaman yaratırım*” maddesine ($\bar{X}=4.26$) katılımcıların % 42.6’sı “Tamamen Katılıyorum” “*ÇUE’de öğretim etkinlikleri için yeterli zaman ayırırım*” maddesine ($\bar{X}=4.09$) ise katılımcıların % 46.4’ü “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu dört maddenin aritmetik ortalamaları alındığında ($\bar{X}=4.18$) “Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında zamanı etkili kullanmaya yönelik yeterliklere iyi derecede sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Faktör-7’de bulunan “*Konu alanıyla ilgili güncel kaynakları takip eder ve kullanırım*” maddesine ($\bar{X}=4.45$) katılımcıların % 57.4’ü ve “*Gerektiğinde başka konu alan uzmanlarıyla işbirliği hâlinde çalışırım*” maddesine ($\bar{X}=4.16$) katılımcıların % 41.6’ı “Tamamen Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu dört maddenin aritmetik ortalamaları alındığında ($\bar{X}=4.32$) “Tamamen Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmektedir. Bundan hareketle, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında konu alanına hakim oldukları ve öğrenen ihtiyacına göre içeriği uyarlayabilmeye yönelik yeterliklere çok iyi derecede sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Faktör-8’de toplanan “*ÇUE ortamında sunulan kaynaklar ders içeriğini geliştirebilir*” maddesine ($\bar{X}=4.22$) katılımcıların %42.1’i “Tamamen Katılıyorum” cevabını ve “*ÇUE öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirebilir*” maddesine ($\bar{X}=3.90$) ise katılımcıların %35.4’ü “Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu altı maddenin aritmetik ortalamaları alındığında ($\bar{X}=4.08$) “Katılıyorum” aralığında olduğu gözlenmektedir. Bu beş madde de “Hiç Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” diyen katılımcıların çok az sayıda oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, katılımcıların çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında olumlu tutuma yönelik yeterliliklere sahip oldukları söylenebilir.

4.3. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu alt başlıkta araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Katılımcıların ÇÖY puanlarında; cinsiyet, yaş, akademik unvan, en son

mezun olunan eğitim derecesi, üniversitede ders verme süresi, çevrimiçi eğitimde farklı ders verme sayısı, kendi bakış açılarıyla yeterlik düzeyleri, bilgisayar okur yazarlık düzeyi, İnternet kullanım sıklığı, ders içeriklerinin hazırlanması, ücret ve meslek açısından iş doyumları değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablolar aracılığıyla verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. ÇÖY puanları ile demografik özellikler arasındaki ilişkiler; Faktör-1, Faktör-2, Faktör-3, Faktör-4, Faktör-5, Faktör-6, Faktör-7 ve Faktör-8 olmak üzere her alt boyut için ayrı incelenmiştir.

Öğreticilerin, ÇÖY Faktör puanlarının cinsiyete göre *t*-testi sonuçlarının hiçbir faktör için anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bay ve bayanlar arasında çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamaları ve çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik tutumlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 31’de ÇÖY Faktör puanlarının yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 31. Öğreticilerin Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Yaşa (Kategorilendirilmiş Yaş) Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	2.369	3	.790	1.196	.31
	G. içi	135.289	205	.660		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	1.248	3	.416	.309	.82
	G. içi	276.174	205	1.347		
	Toplam	277.422	208			
3- Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	1.596	3	.532	1.310	.27
	G. içi	83.209	205	.406		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	3.157	3	1.052	1.275	.28
	G. içi	169.133	205	.825		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	1.385	3	.462	1.074	.36
	G. içi	88.149	205	.432		
	Toplam	89.534	208			
6-Zaman	G. arası	1.882	3	.627	1.563	.20
	G. içi	82.309	205	.402		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	1.004	3	.335	.935	.42
	G. içi	73.393	205	.358		
	Toplam	74.397	208			

8-Tutum	G. arası	7.383	3	2.461	3.981	.01*
	G. içi	126.734	205	.618		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 31 İncelendiğinde varyans analizi sonuçlarına göre “Tutum” boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı gözlenmektedir. “Tutum” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için devam (post hoc) testi olarak kullanılan Scheffe testi, farklılığın “31-40” yaş grubundaki ($\bar{X} = 4.24$) katılımcıların “21-30” yaş grubundakilere ($\bar{X} = 3.69$) göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Buradan hareketle yaş düzeyi “31-40” olan katılımcıların, daha genç ve mesleğe yeni başlamış olan öğreticilere göre daha olumlu bir tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 32’de ÇÖY Faktör puanlarının akademik unvana göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 32. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Akademik Unvana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	7.021	3	2.340	3.672	.01*
	G. içi	130.637	205	.637		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	2.688	3	.896	.669	.57
	G. içi	274.734	205	1.340		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	4.045	3	1.348	3.422	.01*
	G. içi	80.760	205	.394		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	7.401	3	2.467	3.067	.03*
	G. içi	164.890	205	.804		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	1.559	3	.520	1.211	.30
	G. içi	87.976	205	.429		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	1.325	3	.442	1.092	.35
	G. içi	82.867	205	.404		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.759	3	.253	.704	.55
	G. içi	73.638	205	.359		

	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	2.779	3	.926	1.446	.23
	G. içi	131.338	205	.641		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 32’de akademik unvana göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde “Uzaktan Eğitim Uygulamaları“, “Öğretimi Planlama ve Uygulama“ ve “Teknoloji“ boyutunda anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. “Uzaktan Eğitim Uygulamaları“ boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “Yrd.Doç.” grubundaki ($\bar{X} = 3.91$) ve “Öğr.Gör.” grubundaki ($\bar{X} = 3.85$) katılımcıların “Profesör” grubundakilere ($\bar{X} = 3,20$) göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. “Öğretimi Planlama ve Uygulama” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “Yrd.Doç.” grubundaki ($\bar{X} = 4.03$) ve “Öğr.Gör.” grubundaki ($\bar{X} = 4.00$) katılımcıların “Profesör” grubundakilere ($\bar{X} = 3,52$) göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. “Teknoloji” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucu, farklılığın kaynağı “Öğr.Gör.” grubundaki ($\bar{X} = 3.96$) katılımcıların “Profesör” grubundakilere ($\bar{X} = 3,36$) ve “Doçent” grubundakilere ($\bar{X} = 3,59$) göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığı gözlenmektedir.

Tablo 33’te ÇÖY Faktör puanlarının mezun olunan eğitim derecesine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 33. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	1.728	2	.864	1.309	.27
	G. içi	135.930	206	.660		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	5.300	2	2.650	2.006	.13
	G. içi	272.122	206	1.321		
	Toplam	277.422	208			
3- Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	.852	2	.426	1.045	.35
	G. içi	83.953	206	.408		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	1.159	2	.579	.698	.50
	G. içi	171.131	206	.831		
	Toplam	172.290	208			

5-İletişim	G. arası	1.313	2	.657	1.533	.21
	G. içi	88.221	206	.428		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	1.405	2	.702	1.748	.17
	G. içi	82.787	206	.402		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.293	2	.147	.408	.66
	G. içi	74.103	206	.360		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	.772	2	.386	.597	.55
	G. içi	133.345	206	.647		
	Toplam	134.117	208			

Tablo 33'te tüm faktör boyutlarında en son mezun olunan eğitim derecesine göre varyans analizi sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 34'te ÇÖY Faktör puanlarının mezun olunan eğitim derecesine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 34. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Üniversitede Ders Verme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	3.469	3	1.156	1.766	.15
	G. içi	134.189	205	.655		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	9.691	3	3.230	2.474	.06
	G. içi	267.731	205	1.306		
	Toplam	277.422	208			
3- Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	2.994	3	.998	2.501	.06
	G. içi	81.811	205	.399		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	15.538	3	5.179	6.774	.00*
	G. içi	156.752	205	.765		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	5.457	3	1.819	4.435	.00*
	G. içi	84.078	205	.410		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	1.681	3	.560	1.392	.25
	G. içi	82.511	205	.402		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	2.193	3	.731	2.075	.10
	G. içi	72.204	205	.352		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	4.484	3	1.495	2.364	.07
	G. içi	129.633	205	.632		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 34 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının üniversitede ders verme süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. “Teknoloji” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “1-3 Yıl” arasında ders veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=3.94$) “4-6 Yıl” arasında ders veren katılımcılardan ($\bar{X}=3.89$); “4-6 Yıl” arasında ders veren katılımcıların ($\bar{X}=3.89$) puanlarının “7-9 Yıl” arasında ders veren katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=3.16$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Üniversitede göreve yeni başlamış katılımcıların kendilerinden önce göreve başlamış olan meslektaşlarına göre teknolojiye daha yatkın oldukları ve mesleğinde ilerlemiş olan katılımcıların yeni başlayanlara göre teknolojiye biraz daha uzak olduğu söylenebilir. “İletişim” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “7-9 Yıl” arasında ders veren öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=3.16$) “10 ve üstü” arasında ders veren öğretmenlerin puanlarından ($\bar{X}=3.93$) daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuca göre mesleğinde deneyim ve tecrübe kazanmış katılımcıların öğrencilerle daha fazla etkileşime girdikleri ya da daha fazla diyalog kurabildikleri açıktır.

Tablo 35’te ÇÖY Faktör puanlarının çevrimiçi ders verme süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Çevrimiçi Ders Verme Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	10.775	3	3.592	5.803	.00*
	G. içi	126.882	205	.619		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	13.796	3	4.599	3.576	.01*
	G. içi	263.626	205	1.286		
	Toplam	277.422	208			
3- Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	6.017	3	2.006	5.219	.00*
	G. içi	78.788	205	.384		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	11.274	3	3.758	4.785	.00*
	G. içi	161.016	205	.785		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	2.611	3	.870	2.053	.10
	G. içi	86.923	205	.424		

	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	.828	3	.276	.679	.57
	G. içi	83.364	205	.407		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.706	3	.235	.655	.58
	G. içi	73.690	205	.359		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	5.263	3	1.754	2.791	.04*
	G. içi	128.855	205	.629		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 35 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının çevrimiçi ders verme süresine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Eğitsel Yazılım Geliştirme”, “Öğretimi Planlama ve Uygulama”, “Teknoloji” ve “Tutum” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “4 Yıl ve üstü” içinde çevrimiçi ders veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=4.23$) çevrimiçi eğitimde “1 Yıl” ders verme deneyimine sahip katılımcılardan ($\bar{X}=3.73$); “4 Yıl ve üstü” çevrimiçi ders veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=4.23$) “2 Yıl” ders verme deneyimine sahip katılımcılardan ($\bar{X}=3.56$) daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. “Eğitsel Yazılım Geliştirme” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “4 Yıl ve üstü” çevrimiçi ders veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=3.44$), “2 Yıl” çevrimiçi ders verme deneyimine sahip katılımcılardan ($\bar{X}=2.77$) daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. “Teknoloji” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “4 Yıl ve üstü” çevrimiçi ders veren öğretmenlerin puanlarının ($\bar{X}=3.44$) “2 Yıl” çevrimiçi ders verme deneyimine sahip katılımcılardan ($\bar{X}=2.77$) daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. “Tutum” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “4 Yıl ve üstü” çevrimiçi ders veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=4.39$) “2 Yıl” çevrimiçi ders veren katılımcıların ($\bar{X}=2.77$) ve “1 Yıl” çevrimiçi ders veren katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=3.90$) daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Yukarıdaki bulgular, çevrimiçi ders verme süresi arttıkça uzaktan eğitim uygulamalarının, eğitsel yazılım ve materyal geliştirmenin, öğretimsel faaliyetlerdeki etkililiğin, teknolojinin ve tutumun olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Tablo 36’da ÇÖY Faktör puanlarının çevrimiçi eğitimde farklı ders verme süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 36. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Farklı Ders Sayısına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	12.114	5	3.028	4.921	.00*
	G. içi	125.544	203	.615		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	4.348	5	1.087	.812	.52
	G. içi	273.074	203	1.339		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	7.234	5	1.808	4.756	.00*
	G. içi	77.571	203	.380		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	8.710	5	2.178	2.716	.03*
	G. içi	163.580	203	.802		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	2.701	5	.675	1.586	.18
	G. içi	86.834	203	.426		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	1.222	5	.306	.751	.56
	G. içi	82.969	203	.407		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.803	5	.201	.557	.69
	G. içi	73.593	203	.361		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	5.339	5	1.335	2.115	.08
	G. içi	128.778	203	.631		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 36 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının çevrimiçi eğitimde farklı ders verme süresine göre gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucu “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Öğretimi Planlama ve Uygulama” ve “Teknoloji” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın çevrimiçi eğitimde “3 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X} = 4.12$) puanlarının “1 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X} = 3.63$) puanlarından; “5 farklı ders” veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X} = 4.05$) “2 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X} = 3.55$) puanlarından ve “3 farklı ders”

veren katılımcıların ($\bar{X}=4.12$) puanlarının “2 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X}=3.55$) puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı göstermiştir. “Öğretimi Planlama ve Uygulama” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın çevrimiçi eğitimde “5 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X}=4.19$) puanlarının “1 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X}=3.74$) puanlarından “3 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X}=4.14$) puanlarının ise “1 farklı ders” veren katılımcıların ($\bar{X}=3.74$) puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığını göstermiştir. “Teknoloji” boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın çevrimiçi eğitimde “5 farklı ders” veren katılımcıların puanlarının ($\bar{X}=4.10$) “1 farklı ders” verenlerin ($\bar{X}=3.62$) puanlarından ve “2 farklı ders” veren katılımcıların puanlarından ($\bar{X}=3.62$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular, öğreticilerin ÇUE’de verdiği farklı ders sayısının artmasının, uzaktan eğitim uygulamalarını, öğretimi planlama ve teknolojiyi kullanmaya yönelik yeterliklerini iyi yönde etkilediğini göstermektedir.

Tablo 37’de ÇÖY Faktör puanlarının bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alıp almadığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 37. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Bir Çevrimiçi Uzaktan Eğitim Programında Öğrenci Olarak Ders Alıp Almadığına Göre t-Testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Faktör 1: Uzaktan Eğitim Uygulamaları						
Evet	30	4.18	.65	207	2.715	.00*
Hayır	179	3.75	.82			
Faktör 2: Eğitsel Yazılım Geliştirme						
Evet	30	3.42	1.07	207	1.939	.05*
Hayır	179	2.98	1.15			
Faktör 3: Öğretimi Planlama ve Uygulama						
Evet	30	4.12	.639	207	1.696	.09
Hayır	179	3.91	.635			
Faktör 4: Teknoloji						
Evet	30	4.28	.667	207	3.127	.00*
Hayır	179	3.73	.922			
Faktör 5: İletişim						
Evet	30	4.32	.598	207	2.196	.03*
Hayır	179	4.04	.658			
Faktör 6: Zaman						
Evet	30	4.22	.620	207	.345	.73
Hayır	179	4.18	.640			
Faktör 7: İçerik						
Evet	30	4.35	.635	207	.291	.77
Hayır	179	4.31	.593			

Faktör 8: Tutum						
Evet	30	4.30	.682	207	1.630	.10
Hayır	179	4.04	.817			

* $p < .05$

Tablo 37 incelendiğinde, “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” boyutunda bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 4.18$) ile bir ÇUE programında öğrenci olarak ders almayan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.75$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = 2.715$; $p < .05$). Söz konusu farklılık öğrenci iken ÇUE’de ders alanların lehinedir. Buradan hareketle daha önce ÇUE’de ders alan katılımcıların, farklı ortamları (e-posta, forum, ağ gibi) paylaşma ve uzaktan eğitim uygulamalarını etkili kullanmaya yönelik yeterliklerinin daha olumlu olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

“Eğitsel Yazılım Geliştirme” boyutunda bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan ve almayan katılımcıların puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda, grupların aritmetik puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($t = 1.939$; $p < .05$). Bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların puanlarının ($\bar{X} = 3.42$) bir ÇUE programında öğrenci olarak ders almayan katılımcıların puanlarından ($\bar{X} = 2.98$) daha yüksek olması, anlamlı farklılığın ders alanların lehine olduğunu göstermektedir. Analiz sonucu daha önceden bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların, öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştirdikleri ve animasyon, grafik, web tasarımı programlarını kullanarak, öğrenme etkinliklerini zenginleştirecek materyaller geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

“Teknoloji” alt boyutunda bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 4.28$) ile ders almayan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.73$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = 3.127$; $p < .05$). Söz konusu farklılık öğrenci olarak ÇUE’de ders alan katılımcıların lehinedir. Buradan hareketle daha önce ÇUE’de ders alan katılımcıların, teknoloji ve bileşenlerini eğitime entegre etme ve teknik sorunlara çözüm bulmada bir ÇUE programında öğrenci olarak ders almayan öğretilere göre daha olumlu davrandıkları gözükmektedir.

“İletişim” alt boyutunda bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 4.32$) ile ders almayan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 4.04$) arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($t = 2.196$; $p < .05$). Bu farklılık bir ÇUE

programında ders alan katılımcıların lehinedir. Sonuç olarak daha önce ÇUE’de ders alan katılımcıların, iletişim araçlarını etkili kullanarak mesajları, kısa, anlaşılır ve net bir biçimde iletebildikleri anlaşılmaktadır.

Çalışmanın diğer alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık çıkmamıştır. Sonuç olarak daha önceden bir ÇUE programında öğrenci olarak ders alan katılımcıların ders almayan katılımcılara göre özellikle uzaktan eğitim uygulamaları ve bu uygulamalarda etkin rol alan teknoloji ve iletişim araçlarını daha etkili kullandıkları tespit edilmektedir.

Tablo 38’de ÇÖY faktör puanlarının katılımcıların bilgisayar kullanım düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 38. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	28.421	2	14.210 .530	26.798	.00*
	G. içi	109.237	206			
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	57.700	2	28.850 1.067	27.048	.00*
	G. içi	219.722	206			
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	16.536	2	8.268 .331	24.949	.00*
	G. içi	68.269	206			
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	68.394	2	34.197 .504	67.804	.00*
	G. içi	103.896	206			
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	11.952	2	5.976 .376	15.868	.00*
	G. içi	77.583	206			
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	3.401	2	1.700 .392	4.335	.01*
	G. içi	80.791	206			
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.706	2	.235 .359	.655	.58
	G. içi	73.690	206			
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	5.403	2	2.701 .335	8.066	.00*
	G. içi	68.994	206			
	Toplam	74.397	208			

* $p < .05$

Tablo 38 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının katılımcıların bilgisayar kullanım düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda “İçerik” boyutunun puanlarının (Temel düzey için $\bar{X}=4.26$; Orta düzey için $\bar{X}=4.36$ ve İyi düzey için $\bar{X}=4.41$) birbirine çok yakın olmasından dolayı herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Çalışmanın diğer tüm boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Boyutlardaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre;

“İçerik” boyutu hariç diğer boyutlarda farklılığın kaynağı bilgisayar kullanım düzeyi “İyi” düzeyde olan katılımcıların puanlarının “Orta” düzeyde olan katılımcıların puanları ile “Temel” düzeyde olan katılımcıların puanlarından ve “Orta” düzeyde olan katılımcıların puanlarının “Temel” düzeyde olan katılımcıların puanlarından daha yüksek olmasından ileri gelmektedir. Bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını daha etkin kullandıkları, öğrenenlerin seviyesine uygun yazılım ve materyal geliştirdikleri, ÇUE süreci için öğrenenlerin gelişim düzeyine uygun planlama yaptıkları, teknoloji destekli öğretim stratejilerini seçtikleri ve sunu tekniklerini iyi derecede kullandıkları, İnterneti etkin kullandıkları, çoklu ortam oluşturup yayımlayabildikleri, ÖYS’yi daha aktif kullandıkları, iletişim araçlarını da etkin ve aktif kullandıkları, ÇUE uygulamalarını planlanan zamanda bitirdikleri ve öğrenenler için uygun zaman dilimleri oluşturdukları ve ÇUE uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 39’da ÇÖY Faktör puanlarının öğreticilerin günlük İnternet kullanım sıklığına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 39. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Günlük İnternet Kullanım Sıklığına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	27.708	3	9.236	17.220	.00*
	G. içi	109.950	205	.536		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	17.693	3	5.898	4.655	.00*
	G. içi	259.729	205	1.267		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	11.672	3	3.891	10.906	.00*
	G. içi	73.133	205	.357		
	Toplam	84.805	208			

4-Teknoloji	G. arası	37.673	3	12.558	19.123	.00*
	G. içi	134.617	205	.657		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	10.589	3	3.530	9.166	.00*
	G. içi	78.945	205	.385		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	4.068	3	1.356	3.470	.01*
	G. içi	80.123	205	.391		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	4.408	3	1.469	4.304	.00*
	G. içi	79.989	205	.341		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	5.036	3	1.679	2.666	.04*
	G. içi	129.081	205	.630		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 39 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının günlük İnternet kullanım sıklığına göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı incelendiğinde, İnternete girme sıklığı fazla olan katılımcıların puanlarının İnternete az girenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bundan hareketle, katılımcıların İnternete girme sıklığı arttıkça; çevrimiçi uygulamalarda etkin rol alma, daha fazla eğitsel yazılım ve materyal geliştirdikleri, öğretimi planlama ve uygulama alanındaki faaliyetlerin daha da artması, öğrenenlerle daha iyi iletişim sağlamaları, içerik oluşturma ve yayınlamada daha fazla rol almaları ve ÇUE uygulamalarına yönelik tutumlarda da olumlu yönde bir artış olacaktır.

Tablo 40'ta ÇÖY Faktör puanlarının özel ve devlet üniversitelerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 40. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Özel ve Devlet Üniversitelerine Göre *t*- Testi Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	SD	t	P
Faktör 1: Uzaktan Eğitim Uygulamaları						
Özel	49	3.60	.795	207	-2.068	.04*
Devlet	160	3.87	.810			
Faktör 2: Eğitsel Yazılım Geliştirme						
Özel	49	2.84	1.237	207	-1.458	.14
Devlet	160	3.11	1.124			
Faktör 3: Öğretimi Planlama ve Uygulama						
Özel	49	3.74	.594	207	-2.524	.01*
Devlet	160	4.00	.640			
Faktör 4: Teknoloji						

Özel	49	3.46	.969	207	-3.135	.00*
Devlet	160	3.91	.866			
Faktör 5: İletişim						
Özel	49	3.88	.716	207	-2.482	.01*
Devlet	160	4.14	.626			
Faktör 6: Zaman						
Özel	49	4.06	.660	207	-1.598	.11
Devlet	160	4.22	.625			
Faktör 7: İçerik						
Özel	49	4.19	.639	207	-1.633	.10
Devlet	160	4.35	.581			
Faktör 8: Tutum						
Özel	49	3.92	.951	207	-1.567	.12
Devlet	160	4.13	.748			

* $p < .05$

Tablo 40 incelendiğinde, “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” boyutunda devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.87$) ile özel üniversitelerde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -2.068$; $p < .05$). Söz konusu farklılık devlet üniversitelerinde ders veren katılımcıların lehinedir. Buradan hareketle devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların uzaktan eğitim uygulamalarını etkili kullanmaya yönelik daha olumlu davrandıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç, devlet üniversitelerine göre özel üniversitelerde çalışan öğretim elemanlarına daha çok imkan sunulduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Öğretimi Planlama ve Uygulama” boyutunda devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 4.00$) ile özel üniversitelerde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.74$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -2.524$; $p < .05$). Söz konusu farklılık devlet üniversitelerinde ders veren katılımcıların lehinedir. Sonuç olarak, devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların özel üniversitelerde görev yapan katılımcılara göre eğitim ve öğretimi planlama ve uygulama faaliyetlerinde daha etkin rol aldıkları söylenebilir.

“Teknoloji” boyutunda devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.91$) ile özel üniversitelerde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X} = 3.46$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -3.135$; $p < .05$). Söz konusu farklılık devlet üniversitelerinde ders veren katılımcıların lehinedir. Sonuç olarak devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre teknolojiyi daha etkin kullandıkları ve bunlarla çoklu ortam araçları oluşturdukları şeklinde açıklanabilir.

“İletişim” boyutunda devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X}=4.14$) ile özel üniversitelerde görev yapan katılımcıların puanları ($\bar{X}=3.88$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2.482$; $p<.05$). Söz konusu farklılık devlet üniversitelerinde ders veren katılımcıların lehinedir. Sonuç olarak, devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların özel üniversitelerde görev yapan katılımcılara göre iletişim araçlarını etkin bir şekilde ve eğitsel yönde kullandıkları söylenebilir.

Tablo 41’de ÇÖY Faktör puanlarının ders içeriklerinin hazırlanmış biçimine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 41. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Ders İçeriklerinin Hazırlanmış Biçimine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	3.880	2	1.940	2.987	.06
	G. içi	133.778	206	.649		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	5.743	2	2.871	2.177	.11
	G. içi	271.679	206	1.319		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	1.364	2	.682	1.684	.18
	G. içi	83.441	206	.405		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	7.760	2	3.880	4.858	.00*
	G. içi	164.530	206	.799		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	3.317	2	1.659	3.963	.02*
	G. içi	86.218	206	.419		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	.450	2	.225	.553	.57
	G. içi	83.742	206	.407		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	.501	2	.250	.698	.50
	G. içi	73.896	206	.359		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	1.210	2	.605	.938	.39
	G. içi	132.907	206	.645		
	Toplam	134.117	208			

* $p<.05$

Tablo 41 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının ders içeriklerinin hazırlanmış biçimine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

“Teknoloji“ boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “Kurumla Beraber” içerik hazırlayan katılımcıların ($\bar{X}=4.10$) puanlarının “Kurum Tarafından” kendisine içerik verilen katılımcıların ($\bar{X}=3.42$) puanlarından daha yüksek olmasından ileri gelmektedir. Kurumla beraber içerik hazırlayan öğretim elemanlarının, içerik hazırlarken çoklu ortam teknolojilerini daha verimli kullandıkları söylenebilir.

“İletişim“ boyutundaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi, farklılığın “Kurum Tarafından” kendisine içerik verilen katılımcıların ($\bar{X}=3.59$) puanlarının “Öğretim Elemanının Kendisi” tarafından içerik hazırlayan katılımcıların ($\bar{X}=4.12$) puanlarından daha düşük olmasından kaynaklandığını göstermiştir. Buradan hareketle ders içeriklerini kendi hazırlayan katılımcıların, iletişim teknolojilerini daha aktif kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 42’de ÇÖY Faktör puanlarının ücret açısından iş doyumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 42. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Ücret Açısından İş Doyumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	2.784	4	.696	1.053	.38
	G. içi	134.874	204	.661		
	Toplam	137.658	208			
2-Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	7.141	4	1.785	1.347	.25
	G. içi	270.281	204	1.325		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	1.305	4	.326	.797	.52
	G. içi	83.500	204	.409		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	9.746	4	2.437	3.058	.02*
	G. içi	162.544	204	.797		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	2.472	4	.618	1.448	.22
	G. içi	87.063	204	.427		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	1.821	4	.455	1.127	.34
	G. içi	82.370	204	.404		
	Toplam	84.191	208			
7-İçerik	G. arası	2.434	4	.608	1.722	.15
	G. içi	71.966	204	.353		
	Toplam	74.397	208			

8-Tutum	G. arası	1.776	4	.444	.685	.60
	G. içi	132.341	204	.649		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 42 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının ücret açısından iş doyumuna göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre tüm boyutlar içinde “Teknoloji” boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmektedir.

“Teknoloji” boyutundaki farklılık, yapılan Scheffe testi sonucuna göre ücreti “Yetersiz” gören katılımcıların puanlarının ($\bar{X} = 4.07$), ücreti “Çok Yeterli” gören katılımcıların puanlarından ($\bar{X} = 3.32$) daha yüksek olmasından ve aldıkları ücreti “Kısmen Yeterli” bulan katılımcıların puanlarının ($\bar{X} = 3.92$) aldıkları ücreti “Çok Yeterli” bulan katılımcıların puanlarından ($\bar{X} = 3.32$) daha yüksek olmasındandır. Teknolojiye yönelik yeterlilik puanı yüksek olan öğretmen elemanlarının, ücret açısından iş doyumlarının düşük çıkması, öğretmen elemanlarının aldıkları ücreti yetersiz görmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 43’te ÇÖY Faktör puanlarının meslek açısından iş doyumlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 43. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanlarının Meslek Açısından İş Doyumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Var. Kay.	Kar. Top.	SD	Kar. Ort.	F	p
1-Uzaktan Eğitim Uygulamaları	G. arası	11.461	4	2.865	4.632	.00*
	G. içi	126.197	204	.619		
	Toplam	137.658	208			
2- Eğitsel Yazılım Geliştirme	G. arası	6.352	4	1.588	1.195	.31
	G. içi	271.070	204	1.329		
	Toplam	277.422	208			
3-Öğretimi Planlama ve Uygulama	G. arası	5.110	4	1.278	3.270	.01*
	G. içi	79.695	204	.391		
	Toplam	84.805	208			
4-Teknoloji	G. arası	7.600	4	1.900	2.354	.06
	G. içi	164.690	204	.807		
	Toplam	172.290	208			
5-İletişim	G. arası	1.889	4	.472	1.099	.36
	G. içi	87.646	204	.430		
	Toplam	89.535	208			
6-Zaman	G. arası	3.071	4	.768	1.931	.10
	G. içi	81.121	204	.398		
	Toplam	84.191	208			

7-İçerik	G. arası	3.313	4	.828	2.377	.06
	G. içi	71.084	204	.348		
	Toplam	74.397	208			
8-Tutum	G. arası	29.753	4	7.438	14.539	.00*
	G. içi	104.365	204	.512		
	Toplam	134.117	208			

* $p < .05$

Tablo 43 incelendiğinde ÇÖY faktör puanlarının meslek açısından iş doyumuna göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre tüm boyutlar içinde “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Öğretimi Planlama ve Uygulama” ve “Tutum” boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmektedir. Tüm boyutlardaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi ile mesleki doyumunu “Yeterli” gören katılımcıların puanlarının, “Yetersiz” gören katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarından yaptıkları işi severek yapanların yani mesleki doyumunu iyi olanların, ÇUE uygulamalarına yönelik yeterliliklere, öğretim faaliyetlerine yönelik yeterliliklere sahip oldukları ve olumlu tutum sergiledikleri anlaşılmaktadır.

4.4. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Görüşlerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problem ifadesi olan “Katılımcıların çevrimiçi öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik çalışmaya katılım gösteren 209 katılımcıdan görüşlerini belirten 97 katılımcı kodlanmıştır. Katılımcılara ait bulgular ve yorumlar aşağıda Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri

Katılımcıların ÇUE ile İlgili Yaşadıkları Problemler	Öğretici Sayısı
Teknik Sorunlar	35
Öğrenci Katılımının Yetersizliği	22
Öğrenci ile İlgili İletişim Problemleri	13
Dönüt Alamama	10
ÖYS’ini Yeterince Kullanamama	17
Öneriler	
Öğreticilere ve Öğrencilere Yönelik ÖYS Kursları Düzenlenmeli	10
Öğreticiler Farklı Teknik ve Yöntemler Kullanmalı	6
Teknik Sorunlar İçin Teknik Bir Birim Kurulmalı	5

Tablo 44 incelendiğinde görüşlerini belirten katılımcıların büyük bir kısmı tarafından “*Teknik Sorunlar*” önemli bir problem olarak görülmüştür. Katılımcılar bu kategoride genellikle İnternet bağlantı sorunları, ses ve görüntü ile ilgili sorunlar, kullanılan teknolojiye kaynaklanan problemler ve alt yapı problemlerini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“teknik alt yapının yetersizliğinden kaynaklanan ders sırasındaki kopmalar”
(K14)

“Alt yapı yetersizliği” (K41)

“Teknik sorunlar” (K32)

“İnternet bağlantı problemi” (K53)

“Kullanılan teknoloji nedeniyle gerektiğinde kalem kullanamamak” (K57)

“Elektrikler gittiğinde önemli bir sorunla karşılaşsınız.” (K64)

Örneklere de anlaşıldığına göre çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında teknik sorunlar, öğretici yeterliklerini büyük ölçüde olumsuz etkilemektedir.

Öğreticilerden 27 kişi, “*Öğrenci Katılımının Yetersizliği*” problemine vurgu yapmıştır. İlgi ve derse olan motivasyonun düşüklüğü, öğrencilerin derse olan aktif katılımını engellemektedir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“Derslere yeterli katılımın olmaması (Bu sorun öğrencilerin bu sistemi açık öğretim sistemi ile karıştırmasından kaynaklanıyor.)” (K5)

“Öğrenende motivasyon eksikliği” (K24)

“Öğrencilerin katılımı” (K31)

“Öğrencinin ilgisizliği” (K47)

“Öğrencilerin aktif katılımının sağlanmaması” (K48)

“Yeterli katılım olmaması” (K83)

Öğreticilerin bu görüşlerinden yola çıkarak, günümüz öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencinin aktif ve etkin olmasını isteyen anlayış, çevrimiçi uzaktan eğitim sistemleri için de kaçınılmaz olmuştur.

“*Öğrenci ile İlgili İletişim Problemleri*” ifadesine 18 öğretmen vurgu yapmıştır. Çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında iletişim kopukluğu eğitim ve öğretim sürecindeki tüm dinamiklerin kopmasına neden olacaktır. Aşağıda iletişim problemi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinden örnekler verilmiştir.

“Göz teması kuramamak” (K34)

“Öğrenciler ile birebir etkileşim sağlayamama” (K131)

“karşılıklı iletişim olmadığından durum değerlendirmesi yapılamıyor” (K129)

“Öğrencilerin senkron derslere gerçekten mi katıldığıнын yoksa sadece login mi olduğunun kontrolünün yapılamaması” (K117)

“Etkili iletişim kuramama” (K104)

İletişim araçlarının etkin olarak kullanılması hiç kuşkusuz öğrenen-öğreten açısından büyük bir etkileşim sağlayacaktır.

“*Dönüt Alamama*” kategorisinde 14 öğreticinin görüş bildirdiği görülmektedir. Dönütlerle ilgili bazı öğreticilerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrenenlerin sordukları soruları zamanında fark edip, yanıtlamak” (K45)

“Öğrenciden yeterli ölçüde geri besleme alınamaması” (K52)

“Anlatım sırasında doğrudan dönüt alamama” (K70)

“dönüt verememe” (K73)

“Geri dönüt alamama” (K105)

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşıldığına göre hem öğretici hemde öğrenenlerden kaynaklanan bir dönüt eksikliği, öğreticilerin pedagojik yeterliklerini engelleyici bir durumdur.

“*ÖYS’den kaynaklanan problemler*” ifadesi 10 öğretici tarafından bir sorun olarak yansıtılmıştır. Bu anlamda örnek görüşler aşağıda verilmiştir.

“Sistemi iyi kullanamama” (K8)

“Yazılımların kısıtları” (K10)

“Yeni sistemleri öğrenme gerekliliği” (K74)

“Öğrencilerin sistemi bilmemeleri” (K101)

“Öğretim üyelerinin bu programı verimli kullanamamaları” (K97)

“Programa bağlanamama” (K123)

Çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarının önemli bir bileşeni olarak literatür kısmında detaylı yer verdiğimiz ÖYS’lerin etkili kullanımına ilişkin hem öğreticilerin hem de öğrenenlerin üst düzey yeterliğe sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Nitekim öneriler bölümünde; öğreticilerden 10 tanesi, öğreticiler ve öğrenciler için “*ÖYS tanıtım kurslarının düzenlenmesi*” gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili yapılan yorumlar aşağıda yer almaktadır.

“Ders veren hocaların mutlaka bir ön eğitimden geçirilmesi gerekir.” (K5)

“Uzaktan eğitim Programında ders verilmeye başlamadan önce öğretmenler mutlaka eğitimden geçmelidir.” (K84)

“Uzaktan eğitim sisteminde ders verecek öğretim elemanının mutlak suretle hizmetiçi eğitimden geçirilmesi gerekliliği.” (K90)

“Öğretmenlerin eğitim teknolojileri ve kullanımı ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmasını sağlamak için en az bir dönem boyunca öğretim teknolojileri ile ilgili dersi planlaması ve yürütmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K126)

“uzaktan eğitim verecek öğretim elemanlarına mutlaka bir hazırlık kursu verilmesi oldukça önemli” (K131)

Yukarıdaki yorumlardan da anlaşıldığına göre hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, kullanılan ÖYS hakkında sadece bilgilendirilmeleri değil mutlaka kapsamlı bir hizmet içi eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Öğretmenler, ÖYS'nin avantaj ve dezavantajlarını çok iyi bilip diğer ÖYS'ler ile karşılaştırma yapabilmelidir.

Öğretmenlerden altı tanesi “*Öğretim elemanlarının farklı yöntem ve teknik Kullanımı*” önerisinde bulunmuşlardır. Yapılan yorumlar aşağıda verilmiştir.

“Ders veren öğretmen, uzaktan eğitim yöntem ve tekniklerini bilmelidir; çünkü yalnızca örgün eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerle bir öğretmenin -tam anlamıyla- başarılı olması mümkün değildir.” (K5)

“ölçme-değerlendirme özellikle portfolyo, blog, wiki ve sosyal ağların kullanımı gibi alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve uygulama düzeyi sorulmalı diye düşünüyorum. e-ders izlencesi hazırlama konusu eklenebilir.” (K10)

“Öğretmenlerin uzaktan eğitim ortamını yönetme konusunda ve bu ortamda farklı yöntem ve teknikler uygulamaları konusunda eğitilmeleri gerekli. Ders sadece öğretmen odaklı işlenmemeli, öğrenciler de her an uyanık tutulmalı, bunun için farklı yöntem ve teknikler uygulamaları, projeler, işbirlikli çalışmalar yaptırılmalı, öğreneni aktif konuma getirmeli bu süreçte...” (K32)

“Öğretmen yeterliliğinin artırılabilmesi için mutlaka öğrencilerle etkileşimli ders işlenmeli. Belki örgün eğitim etkisinde kalınarak bu tespit yapılabilir ama öğrenci mutlaka hocayı görmeli, öğretmende öğrenciyi görmeli.” (K70)

Yukarıdaki yorumlar dikkate alındığında, öğretmenlerin, öğrenenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda farklı yöntem ve teknikleri kullanması; dersi monotonluktan kurtararak, öğrenenlerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını

arttıracaktır. Böylece öğrenenlerin derse aktif katılımı sağlanmış olacaktır. İŖe koŖulan yöntem ve teknikler, çevrimiçi uygulamalara yönelik olmalı, etkili bir iletiŖimi sağlamalı ve uygun dönütler alınabilmelidir.

“Teknik Sorunlar İçin Teknik Bir Birim Kurulmalı” önerisine beŖ öğretici katılım göstermiştir. Bununla ilgili yorumlar Ŗu Ŗekildedir:

“Teknik gerekliliklerin tamamen başkaları tarafından hazırlanıp kontrol edildiği sorunsuz ortamlarda öğretici bütün performansını ortaya koyarak ders verir ve öğrenci katılımı zorunlu olarak sağlanırsa azami başarı yakalanabilir.” (K8)

“Bizim üniversitede dersleri bir teknik eleman takip eder, hoca sadece dersi ile ilgilenir, teknik sorun olursa teknik destek elemanı halleder. Eğer teknik eleman yetersiz kalırsa büyük sorun olur.” (K42)

Yukarıdaki yorumlardan da anlaşıldığına göre öğreticilerden bir kısmının, öğretmenlerin asıl işinin öğretmek olduğuna ve teknik bir sorunla karşılaŖıldığında bunun bir teknik birim tarafından çözüme kavuŖturulması gerekliliğine vurgu yapmaktadırlar.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen bulguların sonuçları bu bölümde özetlenmekte ve bazı öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretici yeterliklerinin belirlenmesine yönelik 32 Üniversiteden 209 öğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

5.1.1. Demografik Bulgulara Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar

Araştırmaya, örneklem grubunun demografik özellikleri açısından dağılımına bakıldığında, toplam katılımcı sayısı 209'dur. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların %70.8'i bay, % 29.2'si bayandır. Katılımcıların en fazla katılım ile %48.3'ü 31-40 yaş aralığında ve en az katılım ile %7.2'i 51 yaş ve üstü katılımcılardan oluşmaktadır. Çalışma grubunu en çok %47.4'ü ile Öğretim Görevlisi ve en az %8.1'i ile Profesör'den oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğunun %56.9'unun doktora mezunu, %35.9'unun yüksek lisans ve %7.2'inin lisans mezunundan oluşmaktadır. Katılımcıların %43.12'i üniversitelerde 10 yıl ve üzeri, %23.9'u 1-3 yıl arası, %17.7'si 4-6 yıl arası ve %15.3'ü 7-9 yıl arası ders vermektedirler. Katılımcılardan %21.5'inin 1 yıldan az ve %16.3'ünün 4 yıl ve üzeri çevrimiçi ders vermektedir. Katılımcıların %29.2'si çevrimiçi eğitimde "1 farklı ders" ve %11.0'i "4 farklı ders" vermektedir. Katılımcılardan %85.6'ı daha önce bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak ders almadığı ve %14.4'ünün ders aldığı tespit edilmiştir. Katılımcıların kendi bakış açılarıyla %54.1'inin çevrimiçi

uygulamalarda kendilerini yeterli gördükleri ve %0.5'inin ise kendilerini çevrimiçi eğitim ortamında çok yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bilgisayar kullanım oranı %34.4'ü "Temel ve Orta", %29.7'si "iyi" ve %35.9'u "ileri" düzeydedir. Katılımcıların günlük İnternet kullanım sıklığında %30.1'i "6 saat ve üzeri" ve %8.6'sı "1 saatten az" İnternete girmektedir. Katılımcıların görev yaptıkları üniversite/üniversiteler de kullandıkları ÖYS içinde en çok %34.9'u ile Moodle ve en az %5'i ile A-Tutor ÖYS'ini kullanmaktadır. Katılımcıların çalıştıkları üniversite/üniversitelerde kullandıkları uzaktan eğitim modellerinden en fazla oran ile %45.9 "Eşzamanlı (Senkron)", %45.5 "Karma (Blended)" ve en az oran ile %8.6 "Eşzamanlı olmayan (Asenkron)" kullanmaktadırlar. Kullanılan senkron yazılımlar arasında en çok %67.0 ile "Adobe Connect" yazılımı yer almakta, en az oran ile %2.4 "Webex" yazılımı yer almaktadır. Katılımcıların çoğu %72.7'si ders içeriklerini kendileri hazırlamaktadır. Katılımcıların %19.1'i uzaktan eğitim çalışmalarından aldıkları ücreti çok yetersiz, %13.9'u ücreti çok yeterli bulmaktadır. Katılımcıların %7.2'si uzaktan eğitim çalışmalarını mesleki doyum açısından çok yetersiz ve %19.6'sı mesleki doyumunu çok yeterli görmektedir.

5.1.2. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Puanlarının Dağılımına Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar

ÇÖY maddelerinin aritmetik ortalamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde, En yüksek aritmetik ortalamanın madde 41'de (Konu alanıyla ilgili güncel kaynakları takip eder ve kullanım, $\bar{X} = 4.45$), en düşük aritmetik ortalamanın ise Madde 5'te (*Öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm*, $\bar{X} = 2.91$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, Madde 13, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47 ve 49'a "Tamamen Katılıyorum", Madde 29'a "Kısmen Katılıyorum" ve bunun dışındaki maddelere "Katılıyorum" ifadelerini kullanmıştır. ÇÖY puanlarına ilişkin seçeneklerin yüzde ve frekans dağılımlarına bakıldığında, bütün maddelerde en yüksek sayı ve yüzde oranının "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle madde 41'e göre öğretim elemanlarının çok yüksek bir oranda konu alanı ile ilgili deneyim sahibi oldukları ve alanlarıyla ilgili güncel kaynaklara sık sık başvurdukları anlaşılmaktadır. Madde 5'e göre öğretim elemanlarının eğitsel yazılım geliştirmeye yönelik yeterliliklere kısmen sahip oldukları anlaşılmaktadır.

5.1.3. Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Faktör Puanları ve Demografik Bilgilerin Dağılımına Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, bağımsız değişkenlere göre, ÇÖY faktör puanlarındaki anlamlı farklılıkların olma durumları, alt problemler ile paralel olarak sıralı bir şekilde verilmişti. Aşağıda bağımsız değişkenlerin sırasına göre ÇÖY faktör puan türlerindeki anlamlı görülen bazı farklılıklar aşağıda verilmiştir.

Cinsiyete göre, ÇÖY tüm faktör puanlarında bay ve bayanların puanları birbirine çok yakın olmalarından dolayı anlamlı farklılık yoktur. Ancak Meşe'nin (2010) bilişim öğretmenlerinin “özel alan yeterliklerini araştırma ölçeği”nin “Uzaktan Eğitim Uygulamaları” boyutunda cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Burada bilişim öğretmenlerinin, öğretim elemanlarına göre çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında yeteri kadar deneyim sahibi olmamaları farkın nedeni olabilir. Aynı çalışmanın “Eğitsel Yazılım Geliştirme” boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yaşa göre ÇÖY “Tutum” boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Gök'ün (2011) yaptığı çalışma diğer boyutları destekler niteliktedir. “Tutum” boyutundaki farklılık ise 31-40 yaş grubundaki katılımcıların 21-30 yaş grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasından kaynaklandığını göstermektedir. Bunun aksine, Yalçınkaya'nın (2006) çalışmasında yaş deneyimi yüksek olan öğretim elemanlarının, yaş deneyimi düşük olanlara göre teknolojiyi daha çok eğitsel amaçlı kullandıkları saptanmıştır. Buradan hareketle mesleğinde deneyim ve tecrübe sahibi olan genç öğretim elemanlarının (31-40 Yaş), mesleğe yeni başlayan (21-30 Yaş) öğretim elemanlarına göre daha başarılı olduğu ve çevrimiçi uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, ancak bu durumun doğrusal olmadığı yani daha üst yaş gruplarında tekrar bir düşüş yaşandığı söylenebilir.

Akademik unvana göre ÇÖY faktör puanları incelendiğinde “Uzaktan Eğitim Uygulamaları“, “Öğretimi Planlama ve Uygulama“ ve “Teknoloji“ boyutunda anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir. “Uzaktan Eğitim Uygulamaları“ ve “Öğretimi Planlama ve Uygulama“ boyutlarındaki farklılığın kaynağı “Yrd.Doç.” ve “Öğr.Gör.” grubundaki katılımcıların “Profesör” grubundakilere ve “Öğr.Gör.” grubundaki katılımcıların “Doçent” ve “Profesör” grubundakilere göre daha yüksek puanlara sahip olmasındandır. Gök (2011) yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının unvana göre uzaktan eğitime yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak öğretim

üyelerinin uzaktan eğitimde ders işleme ve teknoloji kullanımında çekingen davrandıkları da bilinmektedir (Ersoy, 2008). Ayrıca, üniversitelerin uzaktan eğitim uygulamalarında “Yrd.Doç.” ve “Öğr.Gör.” grubundaki katılımcıların ÇUE uygulamaları ve öğretimi planlamaya yönelik yeterliklerinin daha yüksek olduğu ve teknolojiyi etkin kullanmada daha başarılı oldukları anlaşılmaktadır.

ÇÖY tüm faktör boyutlarında en son mezun olunan eğitim derecesinin sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Gök, 2011). Öğreticilerin lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu olmaları, çevrimiçi uygulamalar bazında bir farklılık yaratmamıştır.

ÇÖY faktör puanlarının üniversitede ders verme süresine göre “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu bulunmuştur. “Teknoloji” boyutundaki farklılığın kaynağı “1-3 Yıl” arasında ders veren katılımcıların puanlarının “4-6 Yıl” arasında ders veren katılımcılardan daha yüksek puanlara sahip olmasından ve “4-6 Yıl” arasında ders veren katılımcıların puanlarının “7-9 Yıl” arasında ders veren katılımcıların puanlarından daha yüksek bir puana sahip olmalarındandır. Meşe'nin (2010) bilişim teknolojileri öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında, daha fazla mesleki deneyime sahip (21-25 Yıllık) öğretmenlerin “uzaktan eğitim uygulamalarını” ve “öğretimi planlama ve uygulama” boyutlarında daha iyi olduklarını, ancak mesleki deneyimi orta düzeyde (11-15 Yıllık) olan öğretmenlerin ise “eğitsel yazılım geliştirme” boyutunda daha iyi olduklarını belirtmiştir. Gök'ün (2011) çalışmasında ise eğitim öğretimi planlama ve uzaktan eğitim algılarına yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buradan hareketle üniversitede ders verme süresi, teknolojiye yönelik yeterlilik puanlarına ters yönde bir etki yapmıştır. Aslında, bu beklenen bir durumdur. Üniversitede uzun süre ders veren öğretim elemanlarının teknolojiyi fazla kullanmadıkları, genç öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanmaya daha yatkın oldukları bilinmektedir. “İletişim” boyutundaki farklılık ise “7-9 Yıl” arasında ders veren öğretim elemanlarının puanlarının “10 ve üstü” arasında ders veren öğretim elemanlarının puanlarından daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır. Buradan anlaşılıyor ki üniversitede uzun süre ders vererek tecrübe sahibi olan öğretim elemanları iletişime yönelik yeterliliklere daha fazla sahip olmaktadır.

ÇÖY faktör puanlarının çevrimiçi ders verme süresine göre analizi sonucunda “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Eğitsel Yazılım Geliştirme”, “Öğretimi Planlama ve

Uygulama”, “Teknoloji” ve “Tutum” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılığın kaynağı çevrimiçi eğitimde daha uzun süre ders veren öğretim elemanlarının puanlarının, daha az sürede ders veren öğretim elemanlarının puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuç, beklenen bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü çevrimiçi eğitimde ders verme süresi artarken; uzaktan eğitim uygulamaları, eğitsel yazılım geliştirme, öğretimi planlama ve uygulama (Gök, 2011), teknoloji ve tutuma yönelik yeterliklere sahip olma dereceleri de artmaktadır. Ancak “İletişim”, “Zaman” ve “İçerik” boyutlarına ait puanların anlamlı çıkmaması beklentilerin dışında olmuştur. Çünkü, çevrimiçi eğitimde ders verme süresi uzun olan öğretim elemanlarının iletişim, zaman ve içerik ile ilgili yeterliliklere iyi derecede sahip olmaları beklenirdi.

ÇÖY faktör puanlarının çevrimiçi eğitimde farklı ders verme sayısına göre yapılan analiz sonucunda “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Öğretimi Planlama ve Uygulama” ve “Teknoloji” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılık, çevrimiçi eğitimde daha çok farklı ders veren öğretim elemanlarının puanlarının, az sayıda farklı ders veren öğretim elemanlarının puanlarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Gök’ün (2011) çalışmasında belirttiği tüm boyutlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Buradan hareketle çevrimiçi eğitimde farklı ders sayısının artması, öğreticilerin çevrimiçi uygulamalarda deneyimlerini arttırdığı ve uzaktan eğitim faaliyetleri ile pedagojik ve teknolojik yeterliklere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

ÇÖY faktör boyutlarında öğreticilerin bir ÇUE programında daha önce ders alıp almadıklarına yönelik yapılan analiz sonucunda “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Eğitsel Yazılım Geliştirme”, “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu boyutlardaki anlamlı farklılık, öğrenci iken ÇUE’de ders alanların lehinedir. Buradan hareketle daha önce ÇUE’de ders alan öğretim elemanlarının, farklı ortamları (e-posta, forum, ağ gibi) paylaşma ve uzaktan eğitim uygulamalarını etkili kullanmaya yönelik daha olumlu davrandıkları, öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştirdikleri, animasyon, grafik, web tasarımı programlarını kullanarak, öğrenme etkinliklerini zenginleştirecek materyaller geliştirdikleri, teknoloji ve bileşenlerine daha hakim oldukları, teknik sorunlara çözüm bulmada bir ÇUE programında öğrenci olarak ders almayan öğretim elemanlarına göre daha olumlu davrandıkları, iletişim araçlarını etkili kullanarak mesajları, kısa, anlaşılır ve net bir

biçimde iletebildikleri anlaşılmaktadır. Bu çalışmadaki bulguların aksine, Gök (2011) yaptığı çalışmada uzaktan eğitimde daha önce ders alan öğretmen elemanlarının, ders almayanlara göre uzaktan eğitime yönelik algılarında herhangi bir farklılık olmadığı sonucunu bulmuştur.

ÇÖY faktör puanlarının katılımcıların bilgisayar kullanım düzeylerine göre analizi sonucunda “İçerik” boyutunun puanlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı herhangi bir anlamlı farklılık bulunmazken, çalışmanın diğer tüm boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu boyutlarda bulunan anlamlı farklılık, bilgisayar kullanım düzeyi “İyi” düzeyde olan katılımcıların puanlarının “Orta” düzeyde olan katılımcıların puanlarından ve “Temel” düzeyde olan katılımcıların puanlarından; “Orta” düzeyde olan katılımcıların puanlarının “Temel” düzeyde olan katılımcıların puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bilgisayar kullanım düzeyi arttıkça, öğretmen elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarını daha etkin kullandıkları, öğrenenlerin seviyesine uygun yazılım ve materyal geliştirdikleri, öğrenenlerin gelişim düzeyine uygun planlama yaptıkları, teknoloji destekli öğretim stratejilerini seçtikleri, sunu tekniklerini iyi derecede kullandıkları, İnterneti etkin kullandıkları, çoklu ortam oluşturup yayınlatabildikleri, ÖYS’ini daha aktif kullandıkları, iletişim araçlarını da etkin ve aktif kullandıkları, ÇUE uygulamalarını planlanan zamanda bitirdikleri ve öğrenenler için uygun zaman dilimleri oluşturdukları ve ÇUE uygulamalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı anlaşılmaktadır (Hamid, Juhdi ve Siddiq, 2010; Yalçinkaya, 2006).

ÇÖY faktör puanlarının günlük İnternet kullanım sıklığına göre yapılan analiz sonucuna göre tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaya çıkan bulgularda öğretim elemanlarının İnternete girme sıklığının artması, çevrimiçi eğitim uygulamalarını iyi derecede kullanmaya, eğitsel yazılım geliştirme ve materyal üretmeye, öğretimsel faaliyetleri planlamaya ve uygulamaya, teknolojiyi etkili ve verimli kullanmaya, iletişim araçlarını etkin kullanarak karşılıklı bir etkileşim meydana getirmeye, tüm planlanan faaliyetleri zamanında bitirmeye ve zamanı etkili kullanmaya, içeriği öğrenen ihtiyacına göre hazırlamaya ve etkili bir şekilde sunmaya, çevrimiçi uygulamalarla ilgili olumlu bir tutuma yönelik yeterlikleri de arttırdığı anlaşılmaktadır. Buna benzer çalışmalarda (Keser ve Tavşancıl, 2002; Doğruer, Eyyam ve Meneviş,

2010; Bozkurt, Demirer ve Şahin, 2010) bireylerin İnterneti daha sık kullanmasının, İnternete yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

ÇÖY faktör puanlarının katılımcıların görev yaptıkları üniversitelere göre analizi sonucunda “Öğretimi Planlama ve Uygulama”, “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında, devlet üniversitelerinde görev yapan katılımcıların puanları ile özel üniversitelerde görev yapan katılımcıların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu boyutlarda söz konusu farklılık devlet üniversitelerinde ders veren katılımcıların lehinedir. Sonuç olarak devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanlarının özel üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarına göre eğitim ve öğretimi planlama ve uygulama faaliyetlerinde daha etkin rol aldıkları ve pedagojik yeterliklerinin yüksek olduğu, bilgisayar ve İnterneti etkin kullandıkları ve bunlarla çoklu ortam araçları oluşturdukları, iletişim araçlarını etkin bir şekilde ve eğitsel yönde kullandıkları söylenebilir.

ÇÖY faktör puanlarının ders içeriklerinin hazırlanış biçimine göre yapılan analizi sonucunda “Teknoloji” ve “İletişim” boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu boyutlardaki farklılığın kaynağı “Kurumla Beraber” içerik hazırlayan katılımcıların puanlarının “Kurum Tarafından” kendisine içerik verilen katılımcıların puanlarından daha yüksek olmasından ileri gelmektedir. Kurumla beraber içerik hazırlayan öğretim elemanlarının; teknolojiyi daha yakından kullandıkları, içerik hazırlarken bir çaba harcadıkları, içeriğin çoklu ortam araçlarıyla nasıl hazırlandığına yönelik yeterliklere daha iyi sahip oldukları ve iletişim teknolojilerini daha aktif kullandıkları anlaşılmaktadır. İçeriğin anlamlı bir şekilde bireylere aktarılması için etkili öğretim teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir (Cibulskis, Rutkauskiene ve Volungeviciene, 2004). Aktaş (2008) yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının yapmış oldukları eğitim şekli ile eğitsel yazılım geliştirme ve materyal üretme arasında anlamlı bir sonuca varmıştır.

ÇÖY faktör puanlarının ücret açısından iş doyumuna göre analizinde “Teknoloji” boyutunda anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın, ücreti “Yetersiz” gören katılımcıların puanlarının, ücreti “Çok Yeterli” gören katılımcıların puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin aldıkları ücretin, teknolojiyi kullanıma yönelik davranışlar (bilgisayarı ve İnterneti etkin olarak kullanma, çoklu ortam oluşturup yayınlama, teknik sorunlara çözüm bulma ve

yeni teknolojileri derste kullanımının yol açtığı zorluklar gibi) dikkate alındığında iş doyumuna katkısının az olduğu sonucuna varılmaktadır. Kukul'un (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde aldıkları ücret sonucu daha düşük bir doyuma sahip olduklarını belirtmektedir.

ÇÖY faktör puanlarının meslek açısından iş doyumunu değişkenine göre yapılan analizde “Uzaktan Eğitim Uygulamaları”, “Öğretimi Planlama ve Uygulama” ve “Tutum” boyutlarında anlamlı farklılık bulunduğu gözlenmiştir. Bu boyutlardaki farklılığın mesleki açıdan “Çok Yeterli” gören katılımcıların puanlarının mesleki açıdan “Çok Yetersiz” gören katılımcıların puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarından yaptıkları işi mesleki açıdan yeterli görenlerin iş doyumlarına olan katkısının ÇUE uygulamalarına ve öğretim faaliyetlerine yönelik yeterliklere yansımalarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

5.1.4. Katılımcıların Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Ortaya Çıkan Sonuçlar

Görüşlerini belirten katılımcılar, ÇÖY ile ilgili kategorilendirilen “Teknik sorunlar, öğrenci katılımının yetersizliği, öğrenci ile ilgili iletişim problemleri, dönüt alamama ve ÖYS’yi yeterince kullanamama” sorunlarına vurgu yapmıştır. Benzer bir çalışmada Aktaş (2008), uzaktan eğitimde görev yapan öğretim görevlilerinin en fazla sesli ve görüntülü materyallerin hazırlanması konusundan sıkıntı çektiklerini ve ayrıca bilgisayar, sunucu veya teknik problemler yaşanması, ders notlarının güncellenmesinin zaman alması ve soru sorma veya geri besleme yapılamaması gibi hususlarda sorunları olduğunu belirtmektedir. Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının uzaktan eğitime olan yatkınlıkları ile ilgili Yalçınkaya (2006) tarafından yürütülen bir çalışma kapsamında uzaktan eğitim uygulamaları için öğretim elemanlarının teknolojiyi etkin olarak kullanmadıklarından kaynaklanan eksiklikleri gidermek için bir teknik destek biriminin kurulması gerektiği ifade edilmektedir. Yine bu problemlerin çözümüne yönelik sundukları öneriler ise “Öğreticilere ve öğrencilere yönelik ÖYS kursları düzenlenmeli, öğretim elemanları farklı yöntem ve teknik kullanılmalı ve teknik sorunlar için teknik bir birim kurulmalı şeklindedir. Yalçınkaya'nın (2006) çalışmasında da teknik sorunlar için teknik bir birim kurulmalı ifadesine vurgu yapılmıştır. Teknolojik

değişmeler ve değişen uzaktan eğitim ortamları için destek eğitimlerinin verilmesi kaçınılmazdır (Bailie, 2011).

5.2. Öneriler

1. Çevrimiçi uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının benimsemeleri gereken yeterlilikler, yüz yüze eğitimdeki özel alan yeterlilikleri üzerine inşa edilebilir.
2. Konu alanlarında iyi oldukları tespit edilen öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim faaliyetlerinde desteklenmeleri önerilir.
3. Kendi alanlarına yönelik eğitsel yazılım geliştirmede zayıf oldukları tespit edilen öğretim elemanlarının, öğrenen özelliklerine ve gelişim düzeylerine uygun, öğretim ortamlarını zenginleştirecek materyallerin üretilmesi için kurslar düzenlenmeli ve kullanılan materyal, içerik ve yazılımlarda telif haklarına riayet etmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına, uzaktan eğitime yönelik uygulamalar için eğitsel yazılım geliştirme ve materyal üretmeye yönelik derslere ağırlık verilebilir.
4. Bazı öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik yeterliliklere yeteri kadar sahip olmadıkları saptanmıştır. Ayrıca tüm öğretim elemanlarının yeni teknolojileri yakından takip etmeleri ve eğitsel amaçlı olarak kullanmaları önerilir.
5. Çevrimiçi uzaktan eğitimde uzun süre ders veren öğretim elemanlarının süreç içerisinde kazandıkları deneyimlerden dolayı, sık sık görev değişikliklerine izin verilmemelidir. Ayrıca öğretim sürecinde farklı derslerle bu deneyimler pekiştirilebilir.
6. Öğretim elemanlarına yönelik üniversitede kullanılan ÖYS hakkında gerekli bilgiler verilmeli, kullanımı hakkında seminerler düzenlenmelidir.
7. Öğretim elemanları asgari düzeyde de olsa olası teknik sorunlara anında çözüm getirebilmeli ve uzaktan eğitim merkezlerinde teknik bir birim kurulmalıdır.

8. Öğretim elemanlarına çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarının gerekliliğine yönelik olumlu tutum sergilemeleri için tatmin edici bilgiler verilmelidir.
9. Öğrenci iken ÇUE'de ders alan öğretim elemanlarının ders almayan öğretim elemanlarına göre ÇUE uygulamalarında daha olumlu davrandıkları saptanmıştır. Uzaktan eğitim merkezleri, çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında görev yapacak olan öğretim elemanlarını, varsa daha önce öğrenci iken uzaktan eğitimde ders almış olan öğretim elemanlarından seçebilir.
10. Bilgisayar kullanım düzeyi ve İnternete girme sıklığı arttıkça öğretim elemanlarının ÇUE uygulamalarında, yeterliliklere daha iyi sahip oldukları belirlenmiştir. Bu amaçla öğretim elemanlarının İnternete girme ve bilgisayar kullanım düzeylerini arttırmaya yönelik kurslar düzenlenmeli, İnternet ve bilgisayar kullanımının eğitsel amaçlı olması sağlanmalıdır.
11. Öğretim elemanlarına etkili iletişim yolları, zamanı etkili kullanma ve beden dilini düzgün kullanmaya yönelik gelişim seminerleri verilmelidir.
12. Yüksek öğretim kurumlarının, uzaktan eğitim uygulamalarında görev yapan öğretim elemanlarının iş doyumunu sağlamaya yönelik ücret artışına gidilebilir.
13. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, daha çok katılımcıya ulaşılarak örneklem arttırılabilir.
14. İleride yapılacak çalışmalar için, gözlem ve görüşme tekniklerinin de işe koşulması alanyazına katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Abdulla, A.G. (2004). *Distance Learning Students' Perceptions Of The Online Instructor Roles and Competencies*. PhD Thesis. The Florida State University, Florida, USA.
- Akıncı, A., Bilgiç, H.G., Çınar, M., Kalaycı, E., Tüzün, H., Yıldırım, D. ve Yüksel, Y. (2011, Şubat). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması. *Akademik Bilişim*, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Akkoyunlu, B., Erdem, E., Oskay, Ö., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010, Mayıs). Öğretmenlerin Öğretme ve Öğrenme Sürecindeki Yeterlikler Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri Üzerine Bir Çalışma. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, s. 211-221, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, Ö. (2008). *Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Kullanım Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alpert, A., Lawhead, P.B., Bland, G.C., Carswell, L., Cizmar, D., Scott, K., Dumitru, M. (1997). The Web and Distance Learning: What is Appropriate and What is Not. *Iticse 97: Supplemental Proceedings/Special Issue: Sigcse/Sigcse Annual Joint Conference on Integrating Technology Into Computer Science*, s. 35-36. California, USA.
- Altınay, F., Altınay, Z. ve İşman, A. (2004). Roles of the Students and Teachers in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 5(4), s. 58-80. Erişim: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde19/index.htm> İnternet adresinden 02, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Anadolu Üniversitesi. (2012). E-Öğrenme Hizmetleri. (http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/e-ogrenme_hiz.aspx ; 04 Haziran 2012 tarihinde erişilmiştir).

- ANKUZEM. (2012).Ankuzem. (http://www.uzem.ankara.edu.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=178&Itemid=98 ; 23 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Aragon, S.R. and Johnson, S.D. (2002). Emerging Roles and Competencies for Training in E-Learning Environments. (<http://adh.sagepub.com/content/4/4/424> 03 Şubat 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Asmuni, A., Silong, A.D. ve Yar, C.Y. (2008). Roles and Competencies of Distance Education Tutors in a Public University. *Malaysian Journal of Distance Education* 10(1), s.23. http://mjde.usm.my/vol10_1_2008/mjde10_1_2.pdf İnternet adresinden 24, 02, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aydin, C.H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, 6(3), Erişim: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde16/index.htm> İnternet adresinden 02, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, C.Ç. ve Biroğul, S. (2008). E- Öğrenmede Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemleri ve Moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 31-36.
- Bailie, J. L. (2011). Effective online instructional competencies as perceived by online university faculty and students: A sequel study. *Journal of Online Learning and Teaching*, 7(1), s.82–89. http://jolt.merlot.org/vol7no1/bailie_0311.pdf İnternet adresinden 12, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Baturay, M.H. ve Türel, Y.K. (2012). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimcilerin Eğitimi: E- Öğrenmenin Yükselişi ile Beliren İhtiyaç. Eby, G., Yamamoto, G.T. ve Demiray, U. *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar-III*, 1.Baskı. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi. ss. 1-21.
- Bawane, J. and Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), s.s.383-397.
- Bingöl Meşe, E.T. (2010). *Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri: İzmir İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Bozkurt, Demirer ve Şahin,(2010). Fizik Öğretmeni Adaylarının İnternete Yönelik Tutumları ve Eğitsel İnternet Kullanım Öz-Yeterlik İnançları. 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. S.235, Konya, Türkiye. http://www.academia.edu/1580862/Fizik_ogretmeni_adaylarinin_internete_yonelik_tutumları_ve_egitsel_internet_kullanım_öz-yeterlik_inançları İnternet adresinden 21, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.s.145.
- California Distance Learning Project “What is Distance Learning?” (2012) <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis&pg=8> İnternet adresinden 25, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- California Distance Learning Project “What is Distance Learning?”, (2011). <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis&pg=5> İnternet adresinden 27, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Cibulskis, G., Rutkauskiene, D. ve Valungeviciene, A. (2004). The Development Of Teacher Competencies For Designing And Delivery Of Online Courses At KTU Distance Education Centre. *Informacines Technologijos Ir Valdymas*. 4(33).s.16. <http://itc.ktu.lt/itc33/Cibuls33.pdf> İnternet adresinden 15, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Coşgun, C. (2007). *Uzaktan Eğitim İçin Web Tabanlı Bir Platform Geliştirilmesi Ve Mekanik Derslerine Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Doğruer, N., Eyyam, İ. ve Meneviş, R. (2010). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanımı. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*,s.923, Antalya, Türkiye. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/203.pdf> İnternet adresinden 15, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ersoy, M. (2008). *Uzaktan Eğitim-Öğretimin Yönetimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

- Gök, B. (2011). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Gül, Z. Ve Terkeşli, R. (2011). Sanal Sınıf Uygulamalarının Mesleki Gelişime Katkısının Değerlendirilmesi: Emniyet Genel Müdürlüğü Örneği. *Polis Bilimleri Dergisi*. 4(13), 153-186.
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP ÖRNEĞİ). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. ?(19), s.262.
- Gürpınar, E., Sağer, T ve Zahal, O.(2013). Müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarında YGS puanları ile müzik alanı puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*. 10(1), 548.
- Hamid, A.Z., Juhdi, N. ve Siddiq, M.S. (2010). The Impact Of Technology On Job Characteristics And Internal Motivation: A Study Of Instructors In Institutions Of Higher Learning In Malaysia. *International Journal of Arts and Sciences*.3(14).s.341.
http://openaccesslibrary.org/images/HAR237_Nurita_Juhdi.pdf İnternet adresinden 25, 03, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Huberman's, A.M. ve Miles, M.B. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.[e-book].
http://books.google.com.tr/books/about/Qualitative_Data_Analysis.html?id=U4lU_-wJ5QEC&redir_esc=y İnternet adresinden 25, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- ION (2011). Illinois Online Network, Illinois Üniversitesi, ABD.
<http://www.ion.uillinois.edu/> İnternet adresinden 12, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim*. Ankara, Değişim Yayınları.
- Kalaycı ve diğerleri, (2008). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayınları.

- Karakaş, İ. (2000, Mayıs). Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığınca Yapılan Uzaktan Eğitim Çalışmaları. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı*, s. 101, Türkiye Bilişim Derneği, Ankara.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Nobel Yayıncılık
- Kevser, H. Ve Tavşancıl, E. 2002. İnternet Kullanımına İlişkin likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1).s.92.
- MEB. (2012). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> 10 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Koehler, M.J. ve Mishra, P. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), s.1017-1054.
- Moodle (2013). *Moodle Statistics*. (<https://moodle.org/stats/> ; 11 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17 (1), 22-36.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin Değerlendirilmesi. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri, s. 62, Ankara, Türkiye.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Eğitimin Yeri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özfirat, A. ve Yürüker, S. (1999, Mayıs). Uzaktan Eğitim Materyallerinde Öğretim Tasarımı. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildirisi*, s. 41, Ankara, Türkiye.
- Queiroz, V. (2003). Roles and Competencies of Online Teachers. *The Internet TESL Journal*, 9(7) (<http://iteslj.org/Articles/Queiroz-OnlineTeachers.html> ; 05 Mayıs 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Sakarya Üniversitesi. (2013). Akademik LMS (SAUPPORT) Platformu. (<http://www.uzem.sakarya.edu.tr/Makaleler.aspx?Makaleid=18>; 10 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir).

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Meslekî Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58(5).

(<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/seferoglu.htm>; 08 Şubat 2012 tarihinde erişilmiştir).

Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.

Şener Bilgiç, E. (2005). *E-Öğretim Tasarım Süreci: Bir Materyalin Kullanışlılığına İlişkin Katılımcı Görüşleri*. Uzmanlık Yeterlilik Tezi. Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ankara.

Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.

Taylor, J. (2001). Fifth generation distance education. *e-Journal of Instructional Science and Technology (e-JIST)*, 4 (1). <https://eprints.usq.edu.au/136/> İnternet adresinden 27, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.

The City University of New York (CUNY, 2012) “Advantages and Disadvantages of Distance Learning”, <http://www.qcc.cuny.edu/SocialSciences/ppecorino/China-QCC-DE/Advantages-Disadvantages-DE.html> İnternet adresinden 25, 12, 2012 tarihinde edinilmiştir.

TED. (2009). Öğretmen Yeterlikleri. *Türk Eğitim Derneği*. 1. Basım. Ankara

United States Distance Learning Association. (USDLA, 2012) “USDLA DISTANCE LEARNING DEFINITION” <http://www.usdla.org/html/aboutUs/vmd.htm> İnternet adresinden 27, 02, 2012 tarihinde edinilmiştir.

Urdan, T.A. and Weggen, C.C. (2000, March). *CORPORATE E-LEARNING*. WR Hambrecht + Co Bank, Equity Research. s. 3-5. <http://www.spectrainteractive.com/pdfs/CorporateELearningHamrecht.pdf> İnternet adresinden 05, 07, 2012 tarihinde edinilmiştir.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*, (1. Basım) Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

- Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*. 5(3). State University of West Georgia. <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/valentine53.html> İnternet adresinden 03, 06, 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Varol, A. ve Varol, N. (2000, Mayıs). Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim ve Ders Hazırlama İlkeleri Üzerine Öneriler. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı Bildiriler Kitabı* , s.85. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Wikipedia. (2012). Wikipedia'dan 08 Kasım 2012 tarihinde erişilmiştir: http://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitimin_tarihsel_geli%C5%9Fimi
- Wikipedia. (2013). Wikipedia'dan 11 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir: http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Illinois_at_Urbana%E2%80%93Champaign.
- Wikipedia. (2013). Wikipedia'dan 10 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir: http://en.wikipedia.org/wiki/American_Public_University_System.
- Yalçınkaya, S. (2006). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkınlıkları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yenal, Ç. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yeniad, M. (2006). *Uzaktan Eğitimde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Portal Yazılımı Geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

EK 1:

Çevrimiçi Öğrenme (Online Learning): İnternet ya da bir bilgisayar ağı üzerinden, bireyin kendi kendine öğrenmesi ile gerçekleşen, bilgiye ulaşmada zaman, mekan sınırı tanımayan, eşzamanlı (senkron) ya da eşzamansız (asenkron) olarak diğer öğrenenler ve öğretenler ile iletişim kurulan bir uzaktan eğitim yöntemidir. Aşağıdaki çalışmada bu yöntemi temsilen genellikle “çevrimiçi uzaktan eğitim (ÇUE)” kavramı kullanılmıştır.

Demografik Bilgiler

- 1- Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()
- 2- Yaşınız: 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51 ve üstü ()
- 3- Akademik unvanınız: Prof. () Doç. () Yrd. Doç. () Öğr. Gör. ()
Arş. Gör. () Okutman () Uzman () Diğer (Lütfen yazınız):
- 4- En son mezun olduğunuz eğitim derecesi: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
- 5- Görev yapmakta olduğunuz ana bilim dalı nedir?
.....
- 6- Üniversitede ders verme süreniz : 1 yıldan az () 1-3 yıl arası () 4-6 yıl arası ()
7-9 yıl arası () 10 yıl ve üzeri ()
- 7- Çevrimiçi eğitimde ders verme süreniz: 1 yıldan az () 2 yıl () 3 yıl () 4 yıl () 5 yıl ve üzeri ()
- 8- Çevrimiçi eğitimde kaç farklı ders verdiniz:
- 9- Bir uzaktan eğitim programında öğrenci olarak ders aldınız mı? Evet () Hayır ()
- 10- Çevrimiçi eğitimde ders veren bir öğretim elemanı / üyesi olarak yeterlilik düzeyinizi 1(hiç yeterli değilim) ile 5 (Çok yeterliyim) arasında bir rakam vererek değerlendiriniz :
- 11- Kendinizi bir bilgisayar kullanıcısı olarak hangi seviyede görüyorsunuz? (Kendinizi temel bilgisayar işlemlerini, word, excel gibi programları kullanımı, internet kullanımı açısından değerlendiriniz. Her bir üst seviye daha alt seviyedeki işlemleri de gerçekleştirebiliyor demektir)
() **Temel Seviye** (İnternet sitelerinde dolaşım, basit yazılar yazabilir, e-postasına bakıp, temel programlarını kullanıp, USB belleğiyle belge taşıyabilir)
() **Orta** (İyi derecede office kullanıp, anti virüs programlarını etkin kullanır. Bilgisayar monte eder, basit arızaları giderir)
() **İyi** (Web sitesi tasarlar ya da en az bir programlama dilini çok iyi bilir. Bilgisayar ağ kurar. Arıza giderir)
- 12- İnternet kullanım sıklığı (Günlük): () 1 saatten az () 1-3 saat () 4-5 saat () 6-8 saat () 9 saat ve üzeri
- 13- Çevrimiçi uzaktan eğitimde görev yapmakta olduğunuz üniversite / üniversiteler:
.....
- 14- Üniversitenizde kullandığınız / kullanmakta olduğunuz Öğretim Yönetim Sistemini / sistemlerini belirtiniz:
() Moodle () WebCt () Enocta () Blackboard () Dokeos () Sakai () A Ttutor
() AkademikLMS-Advancity- () Diğer :
- 15- Çevrimiçi uzaktan eğitimde dersleri nasıl işliyorsunuz:
() Senkron-eş zamanlı-
() Asenkron-eş zamanlı olmayan-
() Karma-eş zamanlı olan ve eş zamanlı olmayan –
- 16- Dersleriniz Senkron (eş zamanlı) olarak yapılıyorsa hangi yazılım / yazılımları kullanıyorsunuz:
() Adobe Connect () Webex () Illuminate () Skype () Perculus () Gotomeeting ()
Diğer:.....
- 17- Çevrimiçi uzaktan eğitimde vermiş olduğunuz ders içeriklerini kim hazırlıyor?
() Kendiniz () Kurum () Kurumla beraber () Diğer:

18- Çevrimiçi uzaktan eğitimde ücret ve meslek açısından iş doyumunuzu 1 (min. doyum) ile 5 (max. doyum) arasında bir rakam vererek değerlendiriniz:

Ücret açısından:

Meslek açısından:

Çevrimiçi Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği

No	Yeterlilikler	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
	Açıklama: Lütfen aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuduktan sonra size göre en uygun seçeneği doğru ve samimi olarak hiç katılmıyorum (1), tamamen katılıyorum (5) arasında değerlendirerek ilgili kutucuğa "X" işareti koyunuz. Eğer o madde ile ilgili hiçbir fikriniz yoksa en sondaki "Fikrim / Bilgim Yok" seçeneğini işaretleyiniz. Her maddeyi mutlaka eksiksiz doldurmanız çok önemlidir					
1	Çevrimiçi Uzaktan Eğitim (ÇUE) uygulamalarını etkili kullanırım.					
2	Öğrenenlerin çalışmalarını, farklı ortamları (e-posta, poster, forum, ağ gibi) kullanarak paylaşımlarını sağlarım.					
3	Çevrimiçi araçlar yardımıyla (elektronik posta, forum gibi) öğrenenlerin işbirliğine dayalı problem çözme etkinliklerine katılmalarını sağlarım.					
4	Öğrenenlerin, uygun tasarlanmış ÇUE ortamlarına erişimlerine yardımcı olurum.					
5	Öğrenen özelliklerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm.					
6	Program ve öğrenme içeriğiyle tutarlı eğitsel yazılımlar geliştiririm.					
7	Öğrenenlerin gelişim seviyelerine uygun eğitsel yazılımlar geliştiririm.					
8	Animasyon, grafik, web tasarımı programlarını kullanarak, öğrenme etkinliklerini zenginleştirecek materyaller geliştiririm.					
9	Öğretim programının içeriğiyle uyumlu eğitsel yazılımlar geliştiririm.					
10	Öğretim sürecini, öğrenen ihtiyaçlarını dikkate alarak planlarım.					
11	Çevrimiçi uzaktan eğitim (ÇUE) teknolojilerini ön öğrenmeleri (öğrencilerin ön bilgilerini) dikkate alarak planlarım.					
12	ÇUE'yi desteklemek için uygun donanım türlerini kullanırım.					
13	ÇUE içeriğine uygun sunu tekniklerini kullanırım.					
14	Öğretim sürecini ÇUE programının seviyesine göre planlarım.					
15	ÇUE sürecini, diğer disiplin alanları ile ilişkilendirerek planlarım.					
16	ÇUE sürecini, öğrenenlerin gelişim düzeylerini dikkate alarak planlarım.					
17	ÇUE sürecinde kullandığım materyalleri değerlendirerek (tasarım ilkelerine uygunluğu, kullanılabilirliği, güncelliği, etkililiği gibi açılardan) zenginleştiririm.					
18	ÇUE'de öğrenen özelliklerine uygun kaynakları belirlerim.					
19	ÇUE'de ders içeriğine uygun teknoloji destekli öğretim stratejilerini kullanırım.					
20	ÇUE'de aktif öğrenme süreçlerini desteklemek için bilişim teknolojilerinden yararlanırım.					
21	ÇUE sürecini, öğrenenin günlük yaşantısına yansıtılabileceği şekilde planlarım.					
22	ÇUE'de dersin/programın hedeflerine yönelik tasarlanmış yazılım ve donanım kaynaklarını kullanırım.					
23	ÇUE teknolojilerini, öğretim programının farklı basamaklarını dikkate alarak planlarım.					
24	ÇUE'de öğrenen özelliklerine uygun teknoloji destekli öğretim stratejilerini kullanırım.					
25	ÇUE'de bilgisayar etkin olarak kullanırım (Office paket programları, dosya açma, kaydetme vs.).					
26	ÇUE'de İnterneti etkin olarak kullanırım (e-postayı alma ve gönderme, sohbet vs.).					
27	ÇUE'de çoklu ortam (multimedya) oluşturur ve yayınlarım (ses, görüntü vs.).					
28	ÇUE'de kurum tarafından seçilen öğrenme yönetim sistemini (WebCT, BlackBoard, Moodle vs.) kullanır ve bu sistemi benzer diğer sistemlerle karşılaştırabilirim.					
29	ÇUE'de teknik sorunlar yaşayan öğrencilere destek sağlarım.					
30	ÇUE teknolojilerindeki gelişmeleri takip eder ve yeni teknolojileri derslerimde kullanırım.					
31	Beklenmedik bir sorunla karşılaştığımda teknik destek almadan önce genellikle sorunu kendi başıma çözmeyi denerim.					
32	ÇUE'de mesajlarımı kısa, anlaşılır ve net bir biçimde düzenlerim.					
33	Düşünce, duygu ve fikirlerimi yazılı bir biçimde ifade edebilirim.					
34	Sözel olmayan (nonverbal) iletişim öğelerini (yüz ifadeleri -☺, ☹- gibi) etkili bir şekilde kullanırım.					
35	Planlanan öğretim etkinliklerini tamamlamak için öğrencileri teşvik ve motive ederim.					
36	ÇUE'de öğretim etkinlikleri için yeterli zaman ayırırım.					
37	ÇUE'de planlanan faaliyetleri ayrılan süre içinde tamamlarım.					
38	ÇUE'de zamanı etkili yönetirim.					
39	Öğrencilere soru sorabilmeleri için elverişli zaman yaratırım.					
40	Ders verdiğim konuda bir konu alan uzmanı gibi hareket ederim / davranırım.					

41	Konu alanıyla ilgili güncel kaynakları takip eder ve kullanırım.					
42	Gerektiğinde başka konu alan uzmanlarıyla işbirliği hâlinde çalışırım.					
43	ÇUE'de öğrenenlerin ihtiyacına göre içeriği uyarlarım.					
44	ÇUE, öğretim uygulamalarında kullanılabilir.					
45	ÇUE ortamının özellikleri, öğretime destek olabilir.					
46	ÇUE, öğretim becerilerini geliştirebilir.					
47	ÇUE ortamında sunulan kaynaklar ders içeriğini geliştirebilir.					
48	ÇUE öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını geliştirebilir.					
49	ÇUE, eğitimde geleceğe yönelik bir eğilimdir.					

50. Çevrimiçi uzaktan eğitimde ders verirken öğretmen olarak yaşadığınız en önemli (en az) üç problemi/zorluğu varsa lütfen belirtiniz:

- 1-
- 2-
- 3-

51. (Varsa) öğretmen yeterlilikleri ile ilgili eklemek istediğiniz hususları, görüş ve önerileri lütfen paylaşınız:

.....
.....

EK 2: ANKET DAVETİ

Değerli Hocamız,

Aşağıda bağlantısını sunduğumuz anket, danışmanı olduğum Fırat Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmakta olan öğrencim Bahaddin KAVRAT'ın Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri konulu tez çalışması için veri toplama amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitimde ders verme konusunda deneyimli siz değerli öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak farklı boyutlarda öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesini sağlamaktır.

Bu bakımdan değerli zamanınızdan ayıracağınız 5-7 dk. çalışmanın başarıyla tamamlanması açısından çok önemlidir. Esirgemeyeceğinize inandığımız önemli katkılarınız için şimdiden teşekkürlerimizi ve saygılarımızı sunar, çalışmalarınızda başarılar dileriz. 17.09.2012

Ankete ulaşmak için aşağıdaki bağlantıya tıklayınız:

<http://ytarel.com/limesurvey/index.php?sid=23933&lang=tr>

Yrd. Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Danışman)

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bilgisayar ve Öğretim Tekn. Eğitimi Bölümü

ytarel@firat.edu.tr

Bahaddin Kavrat (Yüksek Lisans Öğrencisi)

Fırat Üniversitesi, EğitimBilimleri Enstitüsü

bahaddin2363@gmail.com

ÖZGEÇMİŞ

Bahaddin KAVRAT 02.12.1974 yılında Viranşehir/Şanlıurfa'da doğdu. İlkokulu Viranşehir'de Sakarya İlkokulu'nda okudu. Ortaokulu Viranşehir'de Şair Nabi Ortaokulu'nda okudu. Lise öğrenimine Viranşehir Lisesi'nde başladı ve 1994 yılında mezun oldu. 1997'de girdiği Harran Üniversitesi Viranşehir Meslek Yüksek Okulu'ndan 1999'da mezun oldu. 1999'da girdiği Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Metal Öğretmenliği bölümünden 2001 yılında mezun oldu. 2007 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünü kazandı ve 2010 yılında Fırat Üniversitesi'nden aynı bölümle mezun oldu. 2011 yılında Fırat Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü'nde yüksek lisans yapmaya başladı. Şu anda Bitlis Eren Üniversitesi Adilcevaz Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.