



**UZAKTAN EĞİTİM MERKEZLERİNİN
UYGULAMA DENEYİMLERİNE DAYALI KAMPÜS
TABANLI ÇEVİRİM İÇİ DERSLERİN YÜRÜTÜLME
SÜRECİNİN İNCELENMESİ**

Aşın Gaye ÜSTÜN

Doktora Tezi

**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim
Dalı**

2020

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**UZAKTAN EĞİTİM MERKEZLERİNİN UYGULAMA DENEYİMLERİNE DAYALI
KAMPÜS TABANLI ÇEVİRİM İÇİ DERSLERİN YÜRÜTÜLMESİ SÜRECİNİN
İNCELENMESİ**

(Examination of Campus-Based Online Courses' Processes Grounded on Distance Education
Centers' Experiences)

DOKTORA TEZİ

Ayşin Gaye ÜSTÜN

Danışman: Doç. Dr. Engin KURŞUN

Erzurum
Mart, 2020

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Aysin Gaye ÜSTÜN tarafından hazırlanan “Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütülme Sürecinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 12 / 03 / 2020 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.


Jüri Başkanı: Prof. Dr. Hasan KARAL
Trabzon Üniversitesi


Danışman: Doç. Dr. Engin KURŞUN
Atatürk Üniversitesi


Jüri Üyesi: Prof. Dr. Selçuk KARAMAN
Atatürk Üniversitesi


Jüri Üyesi: Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM
Atatürk Üniversitesi


Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Halil KAYADUMAN
Iğdır Üniversitesi


.....


.....


.....


.....


.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

08 Mayıs 2020



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum ‘‘Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütölme Sürecinin İncelenmesi’’ başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

12 / 03 / 2020

Ayşin Gaye ÜSTÜN

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimin başlangıcından itibaren bilgi ve birikimiyle bana yol gösteren, çalışmanın yürütülme aşamalarında akademik ve manevi yönden her zaman destek sağlayan ve birlikte çalışma imkânına sahip olduğum için büyük mutluluk duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. Engin KURŞUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansütu eğitimim boyunca, akademik gelişim sürecime içtenlikle katkı sağlayan, hiçbir zaman bilgi birikimini paylaşmaktan kaçınmayan ve tez izleme komitemde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Selçuk KARAMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar değerli görüş ve eleştirileriyle bana yol gösteren ve tez izleme komitemde yer alan değerli hocam Doç. Dr. Oğuzhan SEVİM'e teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora tez savunmamda yer alarak çalışmanın biçimlendirilmesine yönelik değerli öneriler sunan Prof. Dr. Hasan KARAL'a ve Dr. Öğr. Üyesi Halil KAYADUMAN'a ve lisansüstü eğitimim boyunca akademik gelişim sürecime katkı sağlayan değerli hocalarım Prof. Dr. Yüksel GÖKTAŞ, Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR ve Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ YILMAZ'a şükranlarımı sunarım. Çalışmamı inceleyerek değerli katkılar sağlayan Arş. Gör. Dr. Mehmet KOKOÇ'a, Öğr. Gör. Dr. Memnüne KOKOÇ'a ve Sezgin DEMİRCİ'ye minnetlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca bana her konuda destek olan ve her zaman yanımda olan annem ve babam başta olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum.

Ayşin Gaye ÜSTÜN

ÖZ

DOKTORA TEZİ

UZAKTAN EĞİTİM MERKEZLERİNİN UYGULAMA DENEYİMLERİNE DAYALI KAMPÜS TABANLI ÇEVİRİM İÇİ DERSLERİN YÜRÜTÜLME SÜRECİNİN İNCELENMESİ

Ayşin Gaye ÜSTÜN

Mart 2020, 260 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı, Türkiye’deki üniversiteler tarafından yürütülmekte olan Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin (KTÇD) eğitim-öğretim (öğretme-öğrenme, ders geliştirme, ölçme-değerlendirme) ve destek (öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği) boyutlarında işleyiş sürecini, uygulamalarındaki değişimleri ve farklı modellerin seçimine karar vermeyi etkileyen faktörleri incelemektir.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe çoklu durum tasarımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, kartopu ve maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi ile seçilen, dört Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (UZEM) oluşturmaktadır. Araştırma verileri UZEM’lerde KTÇD sürecinde uygulayıcı olarak görev yapan toplam 24 kişi ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden, sistem kayıtları, sınav ve destek hizmet belgeleri ve web sitelerinin incelenmesinden elde edilen nitel verilerden oluşmaktadır.

Bulgular: Elde edilen bulgular sonucunda UZEM’lerin, öğretme-öğrenme boyutunda senkron ağırlıklı, asenkron ağırlıklı ya da tam asenkron model, ölçme-değerlendirme boyutunda ise merkezî, eş zamanlı ve bağımsız sınav model tercihinde buldukları görülmüştür. Öğrencilere sistem tanıtımı, akademik, teknik ve idari; öğretim elemanlarına ise teknik, pedagojik, finansal ve sosyal destek hizmetleri verilmiştir. UZEM’lerin model seçiminde maliyet, insan kaynağı, fiziksel koşullar gibi birçok faktör etkili olmuştur.

Sonuç: Uzaktan eğitim uygulayıcılarının bireysel deneyimleri öğretme-öğrenme modellerinin ilk başlangıcını şekillendirmiş ve onlara belirli kararlar aldirtmiştir. Bu kararların alınmasında öğretim elemanı ve öğrenci merkezde yer alırken zaman zaman maliyet ve kalite ön plana çıkmıştır. Öğrencilere ağırlıklı olarak sistem tanıtımı ve teknik destek hizmeti verildiği, akademik desteğin ve idari desteğin ise daha az verildiği, öğretim elemanlarına ise ağırlıklı olarak teknik destek verildiği, pedagojik, sosyal ve finansal desteğin ise ihmal edildiği tespit edilmiştir. Çalışma sonrasında politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, kampüs tabanlı çevrimiçi dersler, karar çerçevesi, karar verme faktörleri, UZEM yöneticileri, çoklu durum çalışması.

ABSTRACT

DOCTORAL DISSERTATION

EXAMINATION OF CAMPUS-BASED ONLINE COURSES' PROCESSES GROUNDED ON DISTANCE EDUCATION CENTERS' EXPERIENCES

Ayşin Gaye ÜSTÜN

March 2020, 260 Pages

Purpose: The objective of this study is to examine the process of functioning in the dimensions of Campus-Based Online Teaching (COT) education (teaching-learning, course improvement, assessment-evaluation) and support (student support, faculty support) carried out by universities in Turkey, and the changes in their practices and the factors that affect decision-making of different models.

Method: This study has been conducted by using the study of embedded multiple case design as one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of four Distance Education Centers (DEC), which were selected by snowball sampling and maximum variation sampling method. The research data consists of semi-structured interviews with 24 people in total, who served as practitioners in the COT process in DECs, and qualitative data obtained from the examination of system logs, exams and support service documents and websites.

Findings: As a result of the findings, it has been found that DECs have preferred a synchronous, asynchronous or full asynchronous model in teaching and learning dimension, and a central, simultaneous and independent exam model in measuring-assessment dimension. System promotion support and academic, technical and administrative support have been provided to students; technical, pedagogical, financial and social support services have been provided to the faculty. Many factors such as cost, human resources and physical conditions have been effective in the choice of models of DECs

Conclusion: Individual experiences of distance education practitioners have shaped the first stage of teaching-learning models and they have made take specific decisions. While the cost and quality came to the fore from time to time, the faculty and student have taken part in the centre of these decision-making processes. It has been determined that system promotion and technical support services have been given to the students, academic support and administrative support have been provided less, and the instructors have mainly acquired technical support, on the other hand, pedagogical, social and financial support has been neglected. Subsequent to the study, recommendations for policy makers, practitioners and researchers have been included.

Keywords: Distance education, campus based online courses, decision framework, decision making factors, DEC directors, multiple case study.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	2
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar.....	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	5
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	5
Eğitim-Öğretim.....	8
Öğretme-öğrenme süreci.....	9
Ders geliştirme.....	14
Ölçme ve değerlendirme.....	18
Destek Hizmetleri.....	21
Öğrenci desteği.....	21
Öğretim elemanı desteği.....	27
Bölüm Özeti.....	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	35
Yöntem.....	35

Araştırma Yöntemi	35
Durum ve Katılımcı Seçimi.....	37
Durumların seçim süreci.	37
Seçilen durumlara ait bilgiler.	39
Katılımcıların seçim süreci.....	43
Veri Toplama Araçları	49
Yarı yapılandırılmış görüşme soruları.	50
Dokümanlar, web siteleri ve sistem kayıtları.	51
Veri Toplama Süreci.....	51
Veri Analizi	53
Araştırmacı rolü.....	56
Geçerlik ve güvenilirlik.....	56
İnandırıcılık.	57
Aktarılabirlik.	58
Tutarlık.....	58
Teyit edilebilirlik.	58
Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği	59
Geçerlik önlemleri.	60
Güvenirlik önlemleri.....	60
Bölüm Özeti	60
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	62
Bulgular.....	62
Öğretme-Öğrenme Boyutunun İşleyişi.....	63
Birinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.	64
İkinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.	67
Üçüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.	68
Dördüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.....	70
Öğretme-Öğrenme Boyutunda Uygulamalardaki Değişimler.....	71
Birinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.....	72
İkinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.	76
Üçüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.	80
Dördüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.	83
Öğretme-Öğrenme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.....	83
Mevzuata uygunluk hassasiyeti.	85
Öğrencilerin derslere katılımı.....	86

Üniversitelerin tasarruf yapma isteği.	88
Öğretim elemanlarının kaygı düzeyi.....	89
Süreci daha etkili yürütme isteği.	90
Ders Geliştirme Boyutunun İşleyişi.....	91
Birinci Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.	91
İkinci Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.....	93
Üçüncü Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.....	94
Dördüncü Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.	96
Ders Geliştirme Boyutunda Uygulamalardaki Değişimler	97
İkinci Durum'un ders geliştirme boyutunda uygulamalarındaki değişimler.	97
Üçüncü Durum'un ders geliştirme boyutunda uygulamalarındaki değişimler.	98
Ders Geliştirme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.	99
UZEM'de yeterli sayıda insan kaynağı bulunması.....	100
Sürece hızlı geçiş yapılması.	101
Üniversitelerin yeterli bütçeye sahip olması.	101
Önceden geliştirilmiş içeriklerin bulunması.	102
Ölçme - Değerlendirme Boyutunun İşleyişi.....	103
Birinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.....	104
İkinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.	108
Üçüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.....	110
Dördüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.	115
Ölçme-değerlendirme boyutunda uygulamalardaki değişimler.	119
Birinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.	119
İkinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.....	124
Üçüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler...	125
Dördüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.	127
Ölçme-Değerlendirme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.	129
UZEM'lerin yeterli bütçeye sahip olması.	130
Üniversitenin fiziksel imkânlarının yeterli olması.	132
UZEM içinde örgütsel yapılanmanın olması.	133
Öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılık.	134
Süreci daha etkili yürütme isteği.	135
Öğrenci Destek Hizmetlerinin İşleyişi.....	136
Birinci Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.	137
İkinci Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.....	146

Üçüncü Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.....	152
Dördüncü Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.....	156
Öğrenci Destek Hizmetlerine Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.....	162
Öğrencilerin farkındalıklarının artırılması isteği.....	163
Öğrencilerin teknik altyapı gereksinimlerinin karşılanması.....	165
UZEM'lerin yeterli bütçeye sahip olması.....	166
Hızlı destek sunma isteği.....	167
UZEM'lerde nitelikli insan kaynağı bulunması.....	167
Öğretim Elemanı Destek Hizmetlerinin İşleyişi.....	169
Birinci Durum'da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.....	170
İkinci Durum'da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.....	174
Üçüncü Durum'da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.....	176
Dördüncü Durum'da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.....	181
Öğretim Elemanı Destek Hizmetlerine Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.....	184
Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım becerilerinin yetersiz olması.....	185
Öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşük olması.....	186
Öğretim elemanlarının birbirlerinden öğrenmeleri.....	188
Bölüm Özeti.....	189
BEŞİNCİ BÖLÜM	192
Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	192
Öğretme-Öğrenme Boyutu.....	192
Ders Geliştirme Boyutu.....	195
Ölçme-Değerlendirme Boyutu.....	197
Öğrenci Desteği Boyutu.....	200
Öğretim Elemanı Desteği Boyutu.....	203
Öneriler.....	205
Politika Geliştiricilere Öneriler.....	205
Uzaktan Eğitim Uygulayıcılarına Öneriler.....	206
Araştırmacılara Öneriler.....	207
KAYNAKÇA	208
EKLER	230
Ek-1. Kontrol Listesi.....	230
Ek-1. (devamı).....	231
Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	232
Ek-3. Gönüllülük Formu.....	236

Ek-4. Etik Kurul Belgesi	237
Ek-5. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütülme Sürecinin İncelenmesi	238
ÖZ GEÇMİŞ.....	239



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>2019 Yılında Türkiye’de Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Ders Veren Üniversiteler</i>	3
Tablo 2. <i>Seçilen Durumlara Ait Özet Bilgiler</i>	40
Tablo 3. <i>Birinci Durum’un Katılımcı Bilgileri</i>	45
Tablo 4. <i>İkinci Durum’un Katılımcı Bilgileri</i>	46
Tablo 5. <i>Üçüncü Durum’un Katılımcı Bilgileri</i>	48
Tablo 6. <i>Dördüncü Durum’un Katılımcı Bilgileri</i>	49
Tablo 7. <i>Veri Toplama Süreci</i>	50
Tablo 8. <i>Durumlara Göre Veri Toplama Zaman Çizelgesi</i>	52
Tablo 9. <i>Açık Sınıf ve Açık Sınıf Web TV Ders Programı Örneği</i>	66
Tablo 10. <i>UZEM’lerde Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri</i>	137
Tablo 11. <i>Birinci Durum’da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri</i>	138
Tablo 12. <i>İkinci Durum’da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri</i>	146
Tablo 13. <i>Üçüncü Durum’da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri</i>	153
Tablo 14. <i>Dördüncü Durum’da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri</i>	157
Tablo 15. <i>UZEM’lerde Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri</i>	170
Tablo 16. <i>Birinci Durum’da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri</i>	170
Tablo 17. <i>İkinci Durum’da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri</i>	175
Tablo 18. <i>Üçüncü Durum’da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri</i>	177
Tablo 19. <i>Dördüncü Durum’da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri</i>	181

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yin (2014)'in durum çalışması sınıflandırması.	36
Şekil 2. Durumların seçim süreci.	39
Şekil 3. Birinci Durum'da KTÇD'lerin işleyiş süreci.	40
Şekil 4. Birinci Durum'un organizasyon şeması.	44
Şekil 5. İkinci Durum'un organizasyon şeması.	46
Şekil 6. Üçüncü Durum'un organizasyon şeması.	47
Şekil 7. Dördüncü Durum'un organizasyon şeması.	48
Şekil 8. Veri analiz süreci.	54
Şekil 9. Araştırmanın ana bulguları.	62
Şekil 10. KTÇD'lerde öğretme-öğrenme süreci modelleri.	63
Şekil 11. UZEM'lerin öğretme-öğrenme sürecinde uyguladıkları modeller.	64
Şekil 12. Yapılandırılmış ünite ve konu anlatım videosu örneği.	65
Şekil 13. İkinci Durum'un konu anlatım videosu örneği.	67
Şekil 14. İkinci Durum'da ders içeriklerinin sonunda yer alan çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru örnekleri.	68
Şekil 15. İkinci Durum yabancı dil dersi canlı sanal sınıf oturum örneği.	69
Şekil 16. ÖYS üzerinden erişilebilen canlı sanal sınıf oturum kayıtları.	69
Şekil 17. ÖYS içerisindeki asenkron ders içerikleri.	70
Şekil 18. Canlı sanal sınıf oturum örneği.	70
Şekil 19. Canlı sanal sınıf oturum arşivi örneği.	71
Şekil 20. Asenkron ders içeriği örneği.	71
Şekil 21. Birinci Durum'da asenkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modeli.	72
Şekil 22. Ofis saati uygulamasından çevrim içi soru-cevap uygulamasına geçiş.	72
Şekil 23. Birinci Durum'da öğretme-öğrenme sürecine açık sınıfın dahil edilmesi.	73
Şekil 24. Açık sınıf uygulamasında yaşanan değişim.	74
Şekil 25. Birinci Durum'da öğretme-öğrenme sürecine web tv uygulamasının dahil edilmesi.	76
Şekil 26. İkinci Durum'da senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci modeli.	77
Şekil 27. İkinci Durum için senkron ağırlıklı modelden asenkron ağırlıklı modele geçişteki değişim.	78
Şekil 28. İkinci Durum için asenkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş.	79

Şekil 29. Üçüncü Durum'da tam asenkron öğretim-öğrenme süreci modeli.....	80
Şekil 30. Üçüncü Durum'da tam asenkron modelden senkron ağırlıklı modele geçiş.	80
Şekil 31. Senkron ağırlıklı modelde canlı sanal sınıf oturumunda gerçekleşen değişim.	81
Şekil 32. Üçüncü Durum'da senkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş.	82
Şekil 33. Öğretim-öğrenme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.	84
Şekil 34. KTÇD'lerde ders geliştirme süreci modelleri.	91
Şekil 35. Birinci Durum'un ders geliştirme süreci.....	92
Şekil 36. İkinci Durum'un ders geliştirme süreci.	93
Şekil 37. Üçüncü Durum'un ders geliştirme süreci.	95
Şekil 38. Dördüncü Durum'un ders geliştirme süreci.....	97
Şekil 39. Ders geliştirme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.	99
Şekil 40. KTÇD'lerde ölçme-değerlendirme modelleri.....	103
Şekil 41. Birinci Durum'da KTÇD'lerin not sistemi.....	104
Şekil 42. Birinci Durum'da sınav sorularının hazırlanması süreci.	105
Şekil 43. Merkezî sınav modelinde kullanılan basılı evrak örnekleri.	106
Şekil 44. İkinci Durum'da KTÇD'lerin not sistemi.	108
Şekil 45. İkinci Durum'un sınav sorularının hazırlanması süreci.	108
Şekil 46. İkinci Durum için sınavın uygulanma süreci.	109
Şekil 47. İkinci Durum için sınav değerlendirme süreci.	110
Şekil 48. Üçüncü Durum'da yürütülmekte olan kampüs tabanlı çevrim içi derslerin not sistemi.....	111
Şekil 49. Üçüncü Durum için sınav sorularının hazırlanması süreci.	111
Şekil 50. Üçüncü Durum için sınav uygulama süreci.	113
Şekil 51. Üçüncü Durum için sınav değerlendirme süreci.	114
Şekil 52. Dördüncü Durum'da yürütülmekte olan kampüs tabanlı çevrim içi derslerin not sistemi.....	115
Şekil 53. Dördüncü Durum için merkezî sınav modelinde sınav sorularının hazırlanması süreci.	115
Şekil 54. Dördüncü Durum için bağımsız sınav modelinde sınav sorularının hazırlanması süreci.	116
Şekil 55. Dördüncü Durum'da merkezî sınav uygulama süreci.	117
Şekil 56. Dördüncü Durum'da bağımsız sınav uygulama süreci.	117
Şekil 57. Dördüncü Durum'da merkezî sınav değerlendirme süreci.	118
Şekil 58. Dördüncü Durum'da bağımsız sınav değerlendirme süreci.....	118
Şekil 59. Sınav giriş belgelerindeki değişim.	119

Şekil 60. Optik formlardaki değişim.	120
Şekil 61. Kişiyeye özel optik form örneği.....	121
Şekil 62. Soru kitapçığındaki değişim.....	122
Şekil 63. Tüm derslerin yer aldığı soru kitapçık örneği.	122
Şekil 64. Sınav oturum sayısındaki değişim.	122
Şekil 65. Sınav notlarının ilanıyla ilgili değişim.	123
Şekil 66. Optik formlara erişim ile ilgili değişim.	124
Şekil 67. Sınav sorularını basımını yapan birim değişimi.....	125
Şekil 68. Çevrim içi arasınava uygulama süresindeki değişim.	126
Şekil 69. Sınava giriş hakkıyla ilgili değişim.	126
Şekil 70. Sınav sorularını hazırlayan birimlerdeki değişim.....	127
Şekil 71. Sınav yer ve zamanında değişim.	128
Şekil 72. Sınav değerlendirme birimindeki değişim.	129
Şekil 73. Ölçme-değerlendirme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.	130
Şekil 74. Öğrencilere verilen destek hizmetleri.....	136
Şekil 75. Sistem tanıtımı için hazırlanan el broşürü.....	139
Şekil 76. Sistem tanıtımı için hazırlanan afiş.	139
Şekil 77. UZEM web sitesinde yer alan ve sistem tanıtımı ile ilgili soruların yer aldığı sıkça sorulan sorular bölümü.....	140
Şekil 78. Oryantasyon programında KTÇD tanıtımı için kullanılan sunum örneği.	140
Şekil 79. UZEM web sitesinde yer alan ve teknik destek ile ilgili soruların yer aldığı sıkça sorulan sorular bölümü.....	141
Şekil 80. UZEM web sitesinde yer alan kullanım kılavuzu ve video desteğine ait ekran görüntüsü.	142
Şekil 81. Yüz yüze ofis saati uygulamasından çevrim içi danışmanlık saati uygulamasına geçiş.....	143
Şekil 82. Çevrim içi danışmanlık saati programı ve uygulamasına ait ekran alıntısı.	144
Şekil 83. Açık sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği birim.	144
Şekil 84. Açık sınıf web tv uygulaması.....	145
Şekil 85. Telefon desteğinden canlı destek hattına geçiş.	149
Şekil 86. Canlı destek hattı ekran görüntüsü.	149
Şekil 87. Sıkça sorulan sorular bölümünde yer alan teknik destek hizmeti.	151
Şekil 88. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan sorular bölümü.....	155
Şekil 89. KTÇD'ler için gerçekleştirilen yüz yüze oryantasyon programı.	157
Şekil 90. İlçelerde uygulanan oryantasyon programlarındaki değişim.	158

Şekil 91. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan sorular bölümü.....	159
Şekil 92. Öğrenci teknik destek kullanım kılavuzu.....	160
Şekil 93. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan bölümünde verilen teknik desteğe yönelik ekran görüntüsü.	161
Şekil 94. Öğrenci destek hizmetlerine karar vermeyi etkileyen faktörler.	163
Şekil 95. Öğretim elemanı destek hizmetleri.....	169
Şekil 96. UZEM web sitesinde yer alan öğretim elemanı destek kaynakları.	171
Şekil 97. UZEM web sitesinde öğretim elemanı desteği olarak yer alan kullanım kılavuzu ve videolu anlatım ekran alıntısı.....	172
Şekil 98. Öğretim elemanları için hazırlanan kullanım kılavuzları.	182
Şekil 99. Öğretim elemanlarına verilecek olan desteklere karar vermeyi etkileyen faktörler.	185

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

IHEP : Institute for Higher Education Policy

KTÇD : Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Dersler

ÖYS : Öğretim Yönetim Sistemi

UZEM : Uzaktan Eğitim Merkezi

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Eğitimde gelişen teknolojiler ile birlikte yüz yüze eğitimin önemini kaybedeceğine yönelik düşünceler oluşsa da yüz yüze öğrenme yöntemlerine her zaman ihtiyaç duyulmaktadır (Bonk & Graham, 2006). Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenmenin en iyi özelliklerini, çevrim içi öğrenmenin avantajları ile birleştirerek bir eğitim sunmaktadır. Harmanlanmış öğrenmenin yürütüldüğü eğitim programlarına kayıtlı olan öğrenciler, öğrenme sürecinin büyük bir bölümünde çevrim içi öğrenme deneyimi yaşarken, öğrenmelerini en üst düzeye çıkartmak amacıyla yüz yüze eğitimden yararlanmaktadırlar (Watson, 2008).

Horn ve Staker (2015) harmanlanmış öğrenmeyi; rotasyon, esnek, seçimli ve zenginleştirilmiş sanal model olmak üzere dört farklı model altında ele almaktadır. Rotasyon modelinde öğrenciler öğretmen rehberliğinde yüz yüze eğitim ile çevrim içi eğitim arasında geçiş yapmaktadırlar. Esnek modelde ise öğrenciler ağırlıklı olarak çevrim içi eğitim almakta ve istedikleri zaman öğretmenlerinden yüz yüze destek alabilmektedirler. Seçimli modelde, öğrenci bir dersin tamamını çevrim içi olarak alırken, ilgili dersin yüz yüze kısmı bulunmamaktadır. Bu modelin harmanlanmış model kapsamında ele alınmasının nedeni öğrencilerin kayıtlı oldukları programdaki diğer derslerini yüz yüze ortamda almasından kaynaklanmaktadır. Zenginleştirilmiş sanal modelde ise öğrenme sürecinin büyük bir kısmı çevrim içi ortamda gerçekleştirilirken, öğrencilerin yüz yüze ortamda da eğitim görmeleri gerekmektedir. Esnek ve seçimli modelde ders seviyesinde bir yaklaşım söz konusu iken zenginleştirilmiş sanal modelde kurumsal seviyede bir yaklaşım söz konusudur.

Bu araştırma kapsamında incelenen Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Horn ve Staker (2015)'in harmanlanmış öğrenme modelleri içerisinde yer alan seçimli model (A la Carte Model) ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Seçimli model kullanan okullarda, öğrenciler okulda yüz yüze derslerini almaya devam ederken bir veya daha fazla dersi tamamen çevrim içi almaktadırlar. Öğrenciler çevrim içi dersleri kampüste veya kampüs dışında alabilmektedirler (Beaver, Hallar, Westmaas & Englander, 2015). Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'nun 1981 yılında aldığı karar ile birlikte Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil ve Temel Bilgi Teknolojileri dersleri tüm üniversitelerde okutulması zorunlu olan dersler olarak belirlenmiştir (YÖK, 2014). Bu karar ile birlikte Türkiye'de öğrenim görmekte

olan tüm üniversite öğrencileri kayıtlı oldukları programlarda bu dersleri diğer alan derslerinde olduğu gibi yüz yüze sınıf ortamında almaya başlamışlardır. Türkiye’deki üniversitelerde okutulan bu dersler “Ortak Zorunlu Dersler” olarak adlandırılmaktadır. Ancak bu araştırma kapsamında “Ortak Zorunlu Dersler” ifadesi yerine “Kampüs Tabanlı Çevrim içi Dersler (KTÇD)” ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitimin belirli bir standartta işleyebilmesi ve yükseköğretim hedeflerinin dışına çıkılmaması amacıyla YÖK tarafından “Uzaktan Eğitim Usul ve Esasları” oluşturulmuştur (Barış & Mevsim, 2014). Bu usul ve esasların 6. maddesinin b bendinde, üniversitelerde okutulmakta olan derslerin en fazla %30’unun hem örgün hem de uzaktan eğitim yoluyla verilebileceği belirtilmiştir. Bu madde gereğince üniversitelerin çoğu bu dersleri uzaktan eğitim ile vermeye başlamıştır. Üniversitelerin bu dersleri uzaktan eğitim ile verme kararı almalarında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını yaygınlaştırmak istemesi (Arslan-Arı & Arı, 2017; Çelen, Çelik, & Seferoğlu, 2018) öğrencilere yaşamboyu öğrenme için ilk deneyimlerini yaşama fırsatı sunması (Carr, Balasubramanian, Atieno, & Onyango, 2018; Korkmaz, Kalkan, Doğan, Doğruluk & Aydın, 2019; Roszak, Kołodziejczak, Kołodziejczak & Ren-Kurc, 2016), öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenme süreçlerini kontrol etme imkânı sunması (Lucke, Dunn & Christie, 2017; Yılmaz, 2018; Yünkül, 2018), öğrencilere zaman ve mekan konusunda esneklik sağlaması (Fidan, Debbag & Çukurbaşı, 2018; Kırmacı & Acar, 2018; Yamagata-Lynch, 2014) gibi faktörler etkili olmuştur. Ayrıca üniversitelerin fiziki yetersizlikleri, öğretim elemanı eksikliği ve yüz yüze sınıf ortamında harcadıkları elektrik, temizlik, ısınma ve personel masrafları gibi giderlerin uzaktan eğitim ile birlikte ortadan kalkması bu derslerin uzaktan eğitim ile verilmesinde etkili olmuştur.

Üniversiteler, YÖK’ün oluşturmuş olduğu “Uzaktan Eğitim Usul ve Esasları”na uygun olarak uzaktan eğitimin gerçekleşmesi amacıyla bünyelerinde uzaktan eğitim merkezleri kurmaktadır. Uzaktan eğitim merkezleri üniversiteler tarafından resmî olarak Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi olarak kurulmaktadır. Uzaktan Eğitim Merkezleri (UZEM), bünyesinde buldukları üniversitenin isminin yanına genellikle UZEM kısaltması konularak isimlendirilmektedirler (Barış & Mevsim, 2014, s. 296). Örneğin; Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ATAUZEM), Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ANKUZEM), Sinop Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (SİNUZEM) vb. şeklinde isimlendirilmektedir. YÖK (2019) resmî web sitesinde 2019 yılı istatistiklerine göre, 1992-2011 yılları arasında Türkiye’deki üniversitelerin 22’sinde UZEM’in kurulmuş olduğu ve 2012 yılından sonra uzaktan eğitim merkezi kuran üniversite sayısının hızla arttığı ve 2019 yılında bu sayının 123’e çıktığı tespit edilmiştir. 2012 yılından itibaren UZEM’lerin sayısının hızlı bir

şekilde artmasında, 2012 yılı Aralık ayında Uzaktan Eğitim Usul ve Esaslarında derslerin en fazla %30'unun hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan eğitim yoluyla verilebileceği maddesinin yer alması ile birlikte KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile yürütülmeye başlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. 2019 yılı itibarıyla, 123 UZEM'den 93'ünde KTÇD'ler uzaktan eğitim şeklinde yürütülmektedir. KTÇD'leri uzaktan eğitim ile veren üniversiteler ve KTÇD'lerin hangilerinin uzaktan eğitim ile verildiğine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. 2019 Yılında Türkiye'de Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Ders Veren Üniversiteler

	Üniversite Adı	A.İ.T (85)	Yabancı Dil (67)	Türk Dili (86)	Diğerleri (39)
1	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi	X	X	X	X
2	Adıyaman Üniversitesi			X	X
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	X		X	
4	Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi	X		X	X
5	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	X	X	X	
6	Aksaray Üniversitesi	X	X	X	
7	Amasya Üniversitesi	X	X	X	
8	Anadolu Üniversitesi	X	X	X	X
9	Ankara Üniversitesi		X	X	X
10	Artvin Çoruh Üniversitesi	X	X	X	X
11	Atatürk Üniversitesi	X	X	X	X
12	Avrasya Üniversitesi	X	X	X	X
13	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	X	X	X	X
14	Balıkesir Üniversitesi	X	X	X	
15	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi	X	X	X	X
16	Bartın Üniversitesi	X	X	X	
17	Başkent Üniversitesi				X
18	Bayburt Üniversitesi	X	X	X	
19	Beykent Üniversitesi	X	X	X	X
20	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	X	X	X	X
21	Bingöl Üniversitesi	X	X	X	
22	Bitlis Eren Üniversitesi	X		X	
23	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	X	X	X	
24	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	X		X	
25	Bursa Uludağ Üniversitesi	X		X	
26	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	X	X	X	X
27	Çankırı Karatekin Üniversitesi	X	X	X	X
28	Dicle Üniversitesi		X		
29	Dokuz Eylül Üniversitesi		X	X	
30	Düzce Üniversitesi	X		X	X
31	Ege Üniversitesi		X		
32	Erciyes Üniversitesi	X	X	X	
33	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	X	X	X	
34	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	X	X	X	
35	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi	X	X	X	
36	Fırat Üniversitesi	X	X	X	
37	Gazi Üniversitesi				X
38	Giresun Üniversitesi	X	X	X	
39	Hacettepe Üniversitesi	X		X	
40	Harran Üniversitesi	X	X	X	

Tablo 1. (devamı)

41	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	X	X	X	
42	Hitit Üniversitesi	X		X	
43	İğdır Üniversitesi	X	X	X	
44	İnönü Üniversitesi	X	X	X	
45	İstanbul Arel Üniversitesi	X		X	
46	İstanbul Aydın Üniversitesi	X		X	X
47	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	X	X	X	X
48	İstanbul Kültür Üniversitesi	X		X	X
49	İstanbul Medeniyet Üniversitesi	X		X	
50	İstanbul Medipol Üniversitesi	X	X	X	
51	İstanbul Okan Üniversitesi	X			
52	İstanbul Rumeli Üniversitesi	X	X	X	
53	İstanbul Ticaret Üniversitesi	X	X	X	X
54	İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi	X		X	X
55	İzmir Demokrasi Üniversitesi	X	X	X	
56	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi	X		X	X
57	Karabük Üniversitesi	X	X	X	
58	Karadeniz Teknik Üniversitesi	X		X	
59	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	X	X	X	
60	Kastamonu Üniversitesi	X	X	X	
61	Kırıkkale Üniversitesi	X		X	X
62	Kırklareli Üniversitesi	X		X	X
63	Kilis 7 Aralık Üniversitesi	X	X	X	
64	Kocaeli Üniversitesi	X	X	X	X
65	KTO Karatay Üniversitesi	X			X
66	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	X	X	X	X
67	Manisa Celâl Bayar Üniversitesi	X	X	X	X
68	Mardin Artuklu Üniversitesi	X	X	X	
69	Marmara Üniversitesi	X	X	X	
70	Mersin Üniversitesi	X	X	X	
71	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	X	X	X	X
72	Muş Alparslan Üniversitesi	X	X	X	
73	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	X	X	X	X
74	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	X	X	X	X
75	Ordu Üniversitesi	X	X	X	
76	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	X		X	
77	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	X	X	X	X
78	Sakarya Üniversitesi	X	X	X	X
79	Samsun Üniversitesi	X	X	X	
80	Selçuk Üniversitesi	X	X	X	
81	Siirt Üniversitesi	X	X	X	
82	Sinop Üniversitesi	X		X	
83	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	X	X	X	X
84	Süleyman Demirel Üniversitesi				X
85	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	X	X	X	
86	Trakya Üniversitesi	X	X	X	
87	Uşak Üniversitesi	X	X	X	X
88	Üsküdar Üniversitesi	X	X	X	
89	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	X	X	X	
90	Yalova Üniversitesi	X	X	X	X
91	Yaşar Üniversitesi	X		X	X
92	Yıldız Teknik Üniversitesi	X	X	X	
93	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	X	X	X	

UZEM'lerin resmî web siteleri incelendiğinde, ön lisans ve lisans düzeyinde okutulmakta olan KTÇD'lerden, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (AİİT) dersinin 85, Türk Dili dersinin 86 ve Yabancı Dil dersinin 67 üniversitede uzaktan eğitim faaliyeti ile yürütüldüğü görülmektedir. KTÇD'ler kapsamında yer alan bu derslerin yanı sıra Hukukun Temel Kavramları, Temel Bilgi Teknolojileri, Tıbbi Terminoloji, İş Sağlığı ve Güvenliği, Girişimcilik ve İletişim Teknikleri gibi derslerde 39 üniversitede uzaktan eğitim ile yürütülmektedir. Tablo 1'de bu dersler "Diğerleri" olarak ifade edilmiştir.

Problem Durumu

Dünyada yükseköğretim kurumlarında tamamen uzaktan eğitimle yürütülen programların yaygınlaşmasının yanı sıra örgün öğrencilerin en az bir dersi uzaktan eğitimle alma eğilimleri her geçen gün artmaktadır (Bilgiç, Doğan & Seferoğlu, 2011). SLOAN Konsorsiyumu'nun 2018 verilerinde Amerika Birleşik Devletleri'nde yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin %52.8'inin en az bir çevrim içi ders aldığı belirtilmektedir. Ülkemizde de yükseköğretim kurumlarının öğrencilerine en az bir dersin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine yönelik çalışmalar son yıllarda gittikçe artış göstermektedir. YÖK'ün 2014 yılında yayınlamış olduğu "Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esaslar" ile birlikte birçok üniversitenin 5-i dersleri olarak adlandırılan KTÇD'leri uzaktan eğitim yoluyla vermeye başladığı görülmektedir. YÖK, hazırlamış olduğu bu usul ve esaslar ile birlikte yükseköğretim kurumlarını, okutulması zorunlu olan bu dersleri uzaktan eğitim ile vermeleri konusunda teşvik etmekte ancak KTÇD'lerin nasıl yürütüleceğine yönelik UZEM uygulayıcılarına rehberlik edecek, onları yönlendirecek uygulamalara yer vermemektedir. Bu nedenle UZEM uygulayıcıları bu süreci yönetmekte zorlanmaktadır. Ayrıca bu araştırma kapsamında ele alınan KTÇD'ler, örgün eğitim ile öğrenim görmekte olan öğrencilerin kampüste yer alıyor olmaları açısından diğer uzaktan eğitim programlarından daha farklı dinamikleri barındırmaktadır. Uzaktan eğitim programlarında öğrenciler ve öğretim elemanı birbirlerinden uzak iken KTÇD'leri alan öğrenciler diğer derslerinde bir arada bulunmaktadır ve kampüs içerisinde olmalarından dolayı öğretim elemanına daha rahat ulaşma imkânına sahiptirler. Bu durum KTÇD paydaşları içerisinde yer alan öğrenciler, öğretim elemanları ve UZEM uygulayıcıları açısından farklı dinamikleri ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile birlikte söz konusu dinamiklerin derinlemesine incelenmesi ve KTÇD'lerin yürütülme sürecinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacak bulguların elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Uzaktan eğitim öğrenci, öğretim elemanı, yönetici, materyal geliştiriciler ve teknik destek ekibi gibi birçok paydaşı içinde bulundurmaktadır. KTÇD'ler ile ilgili bilimsel

çalışmaların alanyazında yeni yeni yer bulmaya başladığı ve bu çalışmaların daha çok uzaktan eğitim paydaşları içerisinde önemli bir yere sahip olan öğrenci (Fidan vd., 2018; Kırmacı & Acar, 2018) ve öğretim elemanları (Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016; Şahin, 2019) ile gerçekleştirildiği görülürken, KTÇD'lerin UZEM bünyesinde nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili kararların alınmasında önemli rolleri bulunan uygulayıcılar (yöneticiler, program koordinatörleri, teknik personel) ile ilgili çalışmalara rastlanmamaktadır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

YÖK tarafından 2014 yılında güncellenen Uzaktan Eğitim Usul ve Esaslarında, KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmesi yönünde üniversitelerin teşvik edildiği ancak KTÇD'ler ile ilgili maddelerin açık olmadığı görülmektedir. Ayrıca UZEM'lere KTÇD sürecinin işleyişi ile ilgili rehberlik edecek / UZEM'leri yönlendirecek bilimsel çalışmalar bulunmamaktadır. UZEM'ler bünyesinde buldukları üniversitelerin kültürel yapısı, fiziksel koşulları, insan kaynağı eksikliği ve mevzuattaki boşluklar gibi durumlar nedeniyle birbirinden farklı modeller ile KTÇD'leri yürütmektedirler. Çalışma, KTÇD verme sürecinde deneme-yanılma süreci ile deneyim yaşamış olan UZEM'lerin, uyguladıkları modelde yaşadıkları değişimlerin incelenmesi ve kendilerine uygun olan modele karar vermelerini etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır. Böylece KTÇD sürecini deneyimleyen UZEM'lerin yapmış oldukları doğru ve yanlışlar sistematik bir şekilde tespit edilerek, KTÇD verme sürecine yeni başlayacak olan UZEM'lerin aynı yanlışları yapmaları engellenirken, KTÇD verme sürecinin etkili ve verimli geçmesini sağlayan uygulamaların ise yaygınlaştırılması sağlanmaktadır.

Çalışmada yer alan UZEM'ler KTÇD'lerin verilmesi sürecinde Eğitim – Öğretim (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme) ve Destek (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) boyutlarında değişim yaşamış ve kendilerine özgü uygulama modelleri olan deneyimli UZEM'lerdir. Çalışma, UZEM'lerin KTÇD'lerin işleyişi sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve deneme-yanılma süreçlerinde oluşan birikimlerini sistematik bir şekilde ele alıp, bundan sonra yapılacak olan tasarımlar için karar çerçevesi sunması açısından önem taşımaktadır. Böylece KTÇD'leri yeni vermeye başlayacak olan UZEM'lere, dersleri yürütmeleri sürecinde yönlendirme / rehberlik sağlayacak olup, halihazırda KTÇD'leri vermekte olan UZEM'lere ise kaynakları etkin yönetebilmeleri ve süreçlerini iyileştirmeleri yönünde fikirler verecektir. KTÇD'leri verme sürecinde deneyim sahibi olan UZEM uygulayıcılarının görüşleri doğrultusunda, mevzuatta KTÇD'ler ile ilgili boşlukların giderilmesi için paydaşlara önemli önerilerde bulunulacaktır.

KTÇD'lerin yükseköğretim kurumlarında benimsenmesi zorunlu bir konu haline gelmiştir. Bu durum yükseköğretim kurumlarına yönetsel açıdan, KTÇD'leri vermeye hazır olup olmadığını değerlendirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. KTÇD'lerin yürütülmesi her ne kadar öğrenci ve öğretim elemanı katılımına bağlı olsa da devam edebilmesi, yönetimin hazır bulunma durumuna bağlıdır. KTÇD'ler ile ilgili çalışmaların alanyazına yeni yeni girmeye başladığı ve çalışmaların çoğunun öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme etkinliklerine odaklandığı (Graham, Woodfield & Harrison, 2013; Gürer *vd.*, 2016; Karapınar, Güler, Kurşun & Karaman, 2018; Porter, Graham, Bodily & Sandberg, 2016), az sayıda çalışmanın ise KTÇD'leri kurum yöneticisi ve kurumdaki uygulayıcıların bakış açısından incelendiği tespit edilmiştir (Doğan, 2014; Smith & Hill, 2019). Bu nedenle çalışmanın, UZEM yöneticisi ve uygulayıcılarının öğretme-öğrenme, ders geliştirme, ölçme-değerlendirme, öğrenci desteği ve öğretim elemanı desteği gibi boyutlarda yaşadıkları değişimlerin ve bu değişimler doğrultusunda uyguladıkları modellerin seçimine etki eden faktörlerin sistematik olarak incelenmesi kurumsal boyutta stratejilerin belirlenmesinde bilimsel bir altyapı oluşturacaktır. Bu bilimsel altyapının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ve araştırmacıların akademik çalışmalarında bu altyapıdan yararlanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki üniversiteler tarafından yürütülmekte olan KTÇD'lerin Eğitim-Öğretim ve Destek boyutlarında işleyiş sürecini, uygulamalarındaki değişimleri ve bu süreçte uygulanan farklı modellerin seçimine karar vermeyi etkileyen faktörleri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim merkezlerinin kampüs tabanlı çevrim içi dersleri verme sürecinin işleyişi nasıldır?
 - 1.1 Eğitim – Öğretim (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme) boyutunun işleyişi nasıldır?
 - 1.2 Destek (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) boyutunun işleyişi nasıldır?
2. Uzaktan eğitim merkezlerinin kampüs tabanlı çevrim içi dersleri verme sürecinde uygulamalardaki değişimler nelerdir?
 - 2.1 Eğitim – Öğretim (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme) boyutunda uygulamalardaki değişimler nelerdir?
 - 2.2 Destek (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) boyutunda uygulamalardaki değişimler nelerdir?

2.3 Eğitim-Öğretim (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme- Değerlendirme) boyutunda uygulanan modelin seçiminde karar vermeyi etkileyen faktörler nelerdir?

2.4 Destek (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) boyutunda uygulanan modelin seçiminde karar vermeyi etkileyen faktörler nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar belirlenmiştir:

- Çalışmada farklı deneyimlere sahip UZEM'ler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup, araştırmacının bağlantı kurma ve erişim sağlayabilme uygunluğu dikkate alınmıştır.
- Araştırma verileri, dört UZEM'de gerçekleştirilen görüşmeler ve incelemelerle sınırlıdır.
- Nitel bir çalışma olması nedeniyle verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yazım sürecinin gerçekleşmesi uzun soluklu bir süreç gerektirdiği için bu çalışmadan elde edilen veriler 2016-2019 yılları arasında elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır. Veriler toplandıktan sonra KTÇD'ler ile ilgili UZEM'lerde yaşanan değişimlere bu çalışmada yer verilmemiştir.

Varsayımlar

- Çalışmaya katılan UZEM idari personelleri (yöneticiler, program koordinatörleri ve teknik personeller) ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar samimi yanıtlar vermişlerdir.

Terim ve Tanımlar

Ortak Zorunlu Dersler: Yükseköğretim Kurulu'nun 1981 yılında aldığı karar ile birlikte tüm üniversitelerde okutulması zorunlu olan dersler.

Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Dersler: Kampüs içerisinde öğrenim gören öğrencilerin çevrim içi olarak aldıkları dersler.

Seçimli Model (A la Carte Model): Öğrencilerin okulda yüz yüze derslerini almaya devam ederken bir veya daha fazla dersi tamamen çevrim içi aldıkları harmanlanmış öğrenme modeli.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde kalite ile ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmektedir. Türk Dil Kurumu tarafından 2011 yılında kalite kavramı; “bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği” olarak tanımlanmaktadır. Peker (1996) ise kaliteyi, "kâr için çalışsın veya çalışmasın bir kuruluşun çalışmalarının her yönüne nüfuz eden sürekli bir işlev, bir ürünün (mal veya hizmetin), kullanıcının (müşterinin) beklentisini karşılamadaki uygunluğu ve müşteri tatmini" olarak tanımlamaktadır. Kalite, müşteri ihtiyaçlarının karşılanma oranı ile ilgilidir. Kalitenin artırılması, maliyetin düşmesini ve müşteri memnuniyetinin artmasını sağlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ilgili örgütte kalitenin yükseltilmesi, sürece en yakın kişilerin işlerini özveri ile yapmasına bağlıdır (Özdemir, 2002). Kalitenin tanımı uzmanlara göre farklılaşmakla birlikte, uzmanların kaliteye sonuç olarak değil süreç olarak baktıkları görülmektedir. Kalite güvencesi (KG), paydaş memnuniyetini sağlamak, standartları diğer kuruluşların standartları ile karşılaştırmak ve rekabet karşısında standartları yükseltmek için uzun süredir kurumsal sektörde uygulanmaktadır. Özellikle yükseköğretimde eğitim süreçlerinin, kalite güvencesi ve akreditasyonunun yeni bir olgu olduğu belirtilmektedir (Jung & Latchem, 2011). Bakioglu ve Baltacı (2010), eğitimde kaliteyi, öğretim hedeflerinin gerçekleştirilme derecesi, başarının değerlendirilmesi ve başarının hak edildiğinin belirlenmesi olarak ifade etmekte ve eğitim sürecinde gerçekleştirilen faaliyetlerin belirli kriterlere göre istenen özellikte olup olmadığının değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Cavanaugh (2002)'da benzer şekilde eğitim alanında kaliteyi, öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenler ile birlikte, öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik gibi nitel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yol gösteren göstergeler bütünü olarak belirtmektedir.

İnternetin icadını takip eden 10 yıl içerisinde eğitim kurumları, araştırma merkezleri, devlet kurumları, ticari işletmeler ve çok sayıda bireysel kullanıcı hızlı bir şekilde internet kullanımına geçmiştir. Bu hızlı geçiş yoğun olarak üniversitelerde gerçekleşmiştir. Teknoloji aracılı uzaktan eğitime hızlı geçiş ile birlikte üniversitelerde kalite endişesi gündeme gelmiştir (IHEP, 2000). Bu kalite endişesinin oluşmasında, eğitimde genel olarak artan hesap verebilirlik ve maliyet etkinliği talepleri ile birlikte açık ve uzaktan öğrenme kurumlarının, program ve

öğrenme çıktılarının kalitesinin, geleneksel ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ile karşılaştırılıyor olmaları etkili olmuştur. Bu nedenle açık ve uzaktan öğrenme kurumları, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerine ihtiyaç duymuşlardır (Latchem & Jung, 2012). Eaton (2002), akreditasyon kuruluşlarının “uzaktan eğitimin ayırt edici özelliklerini tanımlama” ve “uzaktan eğitimin kendine özgü ortamında kaliteyi sağlamak için akreditasyon kurallarını, politikasını veya standartlarını değiştirme” sorumluluğunu üstlendiğini belirtmektedir. Amerika’da çevrim içi eğitimde kalite standartlarının geliştirilmesi üzerine araştırmalar yapan öncü akreditasyon kuruluşları aşağıda listelenmektedir (IHEP, 2000, s.5):

- American Association for Higher Education (AAHE)
- American Council of Education (ACE)
- American Distance Education Consortium (ADEC)
- American Federation of Teachers (AFT)
- Council for Higher Education Accreditation (CHEA)
- Institute for Higher Education Policy (IHEP)
- Maryland Online Consortium (MOL)
- National Education Association (NEA)
- North American Commission of Online Learning (NACOL)
- Southern Regional Education Board (SREB)
- Sloan Consortium (Sloan-C)
- Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE)

Özdemir (2002), eğitim örgütlerinin çoğunlukla sonuç odaklı olduğunu ve süreçte kaliteyi göz ardı ettiklerini belirtmektedir. Kaliteye sonuç odaklı yaklaşılması, birçok sürecin atlanmasına ve kalitenin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Bir ürünün son aşamada kontrol edilmesi, ürünün eksik ve hatalı olmasına neden olabilmektedir. Dolayısıyla üretim sürecinde kontrol edildiği takdirde ortaya kaliteli ürünler çıkacaktır. Benzer şekilde eğitimde de girdi önemli olmakla birlikte, kaliteyi ortaya koyma açısından sadece girdi yeterli değildir. Bu nedenle eğitimdeki girdilere tasarım, süreç ve çıktı odaklı bakılmalıdır. Girdilerin yetersiz olması sistemi sınırlandırırken, uygun girdiler sistemi maksimum düzeye çıkarabilmektedir (Özdemir, 2002). Moore (2005), Bartley-Bryan (2010) ve Şimşek (2012) eğitimde kaliteyi incelerken kaliteye sonuç odaklı bakmışlardır. Moore (2005) uzaktan eğitimde kalitenin boyutlarını, öğrenmenin etkililiği, uygun maliyet, erişim, öğrenci memnuniyeti ve öğretim elemanı memnuniyeti olarak ele alırken, Şimşek (2012) de uzaktan eğitimde kaliteyi maliyet, etkililik ve erişilebilirlik olarak üç boyutta ele almıştır. Bu iki yaklaşımda kalitenin sınırları daha geniş bir şekilde çizilmiş olup, Bartley-Bryan (2010) uzaktan eğitimde kalite

yaklaşımını öğrenci ile sınırlandırmıştır. Uzaktan eğitimde kalitenin öğrenci başarısı, öğrenci memnuniyeti ve öğrenci desteğinin etkililiği olarak üç önemli boyutu olduğunu belirtmiştir. Üç yaklaşımın ortak özelliğine bakıldığında uzaktan eğitimde kaliteye sonuç odaklı yaklaşımları görülmektedir (Şimşek, 2012). Şimşek (2012), The Institute for Higher Education Policy (IHEP, 2003)'nin uzaktan eğitimde kalite yaklaşımını sonuç değil, süreç ya da sunulan hizmet ve materyallerin niteliği açısından ele aldığını belirtmektedir.

Bu araştırmada da, UZEM uygulayıcılarının, KTÇD sürecinde yaşadıkları deneyimleri ve deneme-yanılma süreçlerinde oluşan birikimleri uzun bir süreç sonrasında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle IHEP bu araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturmaktadır. IHEP (2000) uzaktan eğitimde kalite ölçütlerini sunulan hizmet ve materyallerin özelliklerini dikkate alarak; kurumsal destek, ders yapısı, ders geliştirme, öğretme-öğrenme süreçleri, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme-değerlendirme olmak üzere yedi boyutta sınıflandırmıştır.

Kurumsal Destek: Kurumların, kaliteli uzaktan eğitim gerçekleştirebilmesi için elverişli bir ortamın sağlanmasına yardımcı olan faaliyetleri ve internet tabanlı öğretimin gelişimini destekleyen kriterleri içermektedir. Bu kriterler, teknolojik altyapı sorunlarını, bir teknoloji planını ve profesyonel teşvikleri ele almaktadır.

Ders Geliştirme: Büyük ölçüde öğretim elemanları, konu uzmanları veya ticari işletmeler tarafından üretilen eğitim yazılımlarının geliştirilmesi sürecini içermektedir.

Öğretme-Öğrenme Süreci: Öğretim ile ilgili kriterler incelenmektedir. Etkileşim, iş birliği ve modüler öğrenmeyi içeren süreç kriterleri bu boyutta yer almaktadır.

Ders Yapısı: Bu boyuttaki karşılaştırmalar, öğretme-öğrenme sürecini destekleyen ve bununla ilgili politika ve prosedürleri ele almaktadır. Dersin hedefleri, kütüphane kaynaklarının mevcudiyeti, öğrencilere sağlanan materyal türleri, öğrencilere yanıt süresi ve öğrenci beklentilerini içermektedir.

Öğrenci Desteği: Bir üniversite kampüsünde öğrenim gören öğrencilere verilen derslere kayıt ve mali yardım desteği gibi desteklerin yanı sıra, teknoloji kullanırken öğrencilerin ihtiyaç duyabilecekleri eğitim ve yardımları içermektedir.

Öğretim Elemanı Desteği: Her öğretim elemanı çevrim içi eğitim için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmadığı için, bu boyutta öğretim elemanına yardımcı olacak olan faaliyetler ele alınmaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme: Kurumun, çevrim içi öğrenmeyi nasıl değerlendirip değerlendirmedini ele alan politikalar ve prosedürler bu boyutta incelenmektedir. Bu boyut, veri toplanmasını ve sonuçların değerlendirilmesini içerir.

IHEP (2000) tarafından geliştirilen kalite göstergesinin bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmasındaki amaç, UZEM'leri kalite açısından karşılaştırmak ya da UZEM'leri kalite puanlandırması yaparak sınıflandırmak değildir. IHEP'te çevrim içi eğitimde faydalı olduğuna inanılan ve öğrenme ortamında eksik olduğu düşünülen kalite göstergeleri, deneyimli uygulayıcılar tarafından belirlenmiştir. Kalite göstergeleri oluşturulurken çevrim içi öğrenme ortamında bulunması gereken temel boyutların belirlenmiş olması IHEP'in kuramsal çerçeve olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Bu sayede IHEP boyutları bu çalışmanın çerçevesinin çizilmesi ve çevrim içi ortamlarda bulunması gereken boyutların kaçırılmaması açısından araştırmacıya yol gösterici olmuştur. IHEP'in bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak seçilmesinde etkili olan nedenlerden bir diğeri ise daha öncede söylendiği gibi çevrim içi eğitim sürecine sonuç değil süreç odaklı bakmasıdır. Bu noktada çalışma, UZEM'lerin işleyiş sürecini kalite açısından değerlendirmek yerine KTÇD'ler kapsamında işleyişini, bu süreçteki deneyimlerini ve süreç içerisinde her bir boyut için tercih edilen modellere karar verme süreçlerini etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. IHEP'in ana boyutları başlık bazında ele alınmış olup, bu çalışmada alt boyutların içerdiği IHEP'ten farklılık göstermektedir. Çalışma kapsamında IHEP'in yedi boyutundan beşine yer verilmiştir. Çalışmada bulguların daha iyi anlaşılabilmesi, çalışmanın okunabilirliğinin güçlendirilmesi amacıyla çalışmada boyutlar Eğitim-Öğretim (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme) ve Destek Hizmetleri (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) olarak iki sınıfa ayrılmıştır. IHEP'in boyutlarından biri olan Ders Yapısı boyutu, bu çalışmada Ders Geliştirme boyutu ile birlikte incelenmiştir. Destek Hizmetleri içerisinde yer alan Kurum Desteğine ise çalışmanın diğer boyutlarında değinilmiş olup ayrıca incelenmemiştir.

Eğitim-Öğretim

Eğitim kavramı, literatürde yaygın olarak “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013, s.13). Öğretim ise yaşam boyu devam eden eğitimin okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmına denilmektedir (Yazar, 2015, s.5). Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1994). Öğrencinin gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için yapılan planlı etkinliklerden oluşan süreç olarak ele alınmaktadır.

(Açıkgöz, 2003). Bu çalışma kapsamında IHEP'in yedi boyutundan üçü (Öğretme-Öğrenme Süreci, Ders Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirme) Eğitim-Öğretim süreci içerisinde ele alınmıştır.

Öğretme-öğrenme süreci.

Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2015) kurumların, öğretme-öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için teknik alt yapılarının yeterliliğini değerlendirmeleri gerektiğini dolayısıyla belirli unsurları göz önünde bulundurmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Bu unsurlardan ilki internet ağ alt yapısının kalitesi ve kapasitesidir. Kurumların, video konferans sistemleri ile ders vermeyi düşünmeleri durumunda tüm ağ altyapısını gözden geçirmeleri ve bant genişliğini dikkate almaları gerekmektedir. Kurumların, öğretme-öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için öğrencilerin derslere katılımını yavaşlatmayacak internet bant genişliğine, kurumun kendine ait güvenilir internet erişimine, yeterli sunucu kapasitesine, yeterli sayıda yönlendiriciye, sunucu arızası durumunda yedek sunuculara, elektrik kesintisi sırasında acil durum jeneratörlerine ve dosya yedekleme sistemlerine sahip olması gerekmektedir. Bir diğer unsur ise akademik teknolojilerin kullanılabilirliği ve kalitesidir. Günümüzde birçok eğitim kurumu, öğretme-öğrenme sürecinde ÖYS'leri kullanmaktadır. ÖYS'lerin sağlamlık ve güvenilirliği, öğretim elemanlarının motivasyonunu ve öğrencilerin öğrenmelerini teşvik edicidir (Collins & Berge, 2000). Bu nedenle kurumların derslere başlamadan önce bu tür sistemlerin hazırlığını yapmaları önemlidir. Al-Busaidi (2012)'nin çalışmasında birçok kurumun yeterli teknik altyapıya sahip olmadığı, bu durumun ise kurumların yeterli bütçeye sahip olmamasından kaynaklı olduğu ifade edilmektedir. Moore ve Kearsley (2012) ise, uzaktan eğitim ile verilen derslerin kalitesinin kullanılan sistemlere bağlı olduğunu ancak kurumların hangi teknolojiyi satın alacaklarına bütçeleri dahilinde karar vermek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Dolayısıyla çeşitli sistemler arasından seçim yapmak zorunda olan yöneticilerin, ders içeriklerini ve ders içi etkileşimi sağlamak için faydalı olduğu düşünülen sistemlere karar verirken bu sistemler arasındaki maliyet farklılıklarını da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Örneğin, Blackboard gibi ÖYS'ler kullanıcı sayısına bağlı olarak yıllık lisans ücretine sahip iken, Moodle gibi açık kaynak kodlu ÖYS'ler için kurum tarafından bir ücret ödenmesi söz konusu değildir (Moore & Kearsley, 2012). Sonuç olarak teknolojisinin onarımı ve değiştirilmesi için yıllık olarak bütçe ayırmayan kurumların, uzaktan eğitim derslerini yürütmede sorunlar yaşaması kaçınılmaz olacaktır (Simonson *vd.*, 2015). Bu nedenle kurumların öğretme-öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için teknik altyapı hizmetlerine yeterli bütçeyi ayırmaları gerekmektedir (Porter, Graham, Spring & Welch, 2014). Dhanarajan (2001) ise

uzaktan eğitim kurumlarının yeni teknolojilere sahip olmasının eğitim sorunlarını çözmeye yeterli olmadığını, erişim, uygunluk, öğretim elemanı ve teknik destek personelinin niteliği, maliyet ve yeni öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi unsurlara ihtiyaçları olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin daha önce bir çevrim içi ders deneyimi yaşayıp yaşamamış olmaları, kurum yöneticilerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları teknolojilere karar vermelerinde etkili bir faktördür. Teknoloji seçimini etkileyen bir diğer faktör ise erişilebilirliğidir. Kurumlar pahalı teknolojileri kullanmalarına rağmen çok sayıda öğrencinin bu teknolojilere kolay bir şekilde erişebilmelerini sağlayamaması durumunda etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirilemeyecektir (Moore, 2005).

Uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme süreçleri senkron ve asenkron olmak üzere iki model şeklinde sınıflandırılmaktadır (Shahabadi & Uplane, 2015). Senkron öğretme-öğrenme sürecinde, öğretmen ve öğrenciler aynı anda çevrim içi olmakta, gerçek zamanlı iletişim kurabilmekte ve anında geri bildirim sunan teknolojileri kullanabilmektedirler (Frambaugh-Kritzer & Stolle, 2019). Öğrencilerin birbirleriyle ve eğitmenle gerçek zamanlı olarak etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan bu model, öğrencilerin öğrenme isteklerini artırmakta ve onlarda sosyal bulunuşluk hissi oluşturmaktadır (Aoki, 2012). Önceden belirtilen programa göre öğretmen ile öğrenci, internet aracılığıyla bire bir iletişim kurup eğitim/öğretim etkinliklerini sürdürebildikleri gibi öğrenci sayısının fazla olması durumunda öğretmen ve öğrenciler arasında canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirilebilmektedir. Canlı sanal sınıf oturumları ve sohbet araçları gibi medya tarafından yaygın olarak desteklenen senkron öğretme-öğrenme süreci, öğretmen ve öğrencilerin senkron öğrenmeyi daha sosyal olarak deneyimlemelerine ve soru-cevap etkinlikleri gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Elitaş, 2017, s. 139; Hrastinski, 2008). Bu model öğrencinin bireysel yetenek ve başarısından ziyade grup öğrenmesi ve başarısını ön planda tutmaktadır (Pektekin, 2013, s.37). Senkron derslerin gerçekleştirilebilmesi için mikrofon ve kamera gibi donanımlara ve Adobe Connect, Blackboard Collaborate, Big Blue Button ve Perculus gibi sanal sınıf yazılımlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Aydemir, 2018; İzmirli & Akyüz, 2017). Senkron dersler, öğrencilerin daha sonra tekrar izleyebilmeleri için kayıt altına alınabilmektedir (Aydemir, 2018).

Asenkron öğretme-öğrenme süreci, çevrim içi eğitimde en çok kullanılan yöntemdir. Çünkü öğrenciler kendileri için en uygun olan zaman diliminde dersi takip edebilmektedirler (Parsad, Lewis & Tice, 2008). Asenkron ortamlar, öğrencilere çalışma notları, makaleler ve sunumlar şeklinde hazır materyaller sunmaktadır (Watson, Gemin, Ryan & Wicks, 2009). Ayrıca öğrencilerin herhangi bir zamanda bir öğrenme ortamına giriş yapmalarına, belgeleri indirmelerine, öğretmenlerine veya akranlarına mesaj göndermelerine imkân tanımaktadır

(Hrastinski, 2008, s.52). Bu öğretme-öğrenme sürecinde sorulan bir soruya öğrencilerin istedikleri zaman diliminde cevap verebilme fırsatlarının olması, soru hakkında düşünmelerini sağlamak ve farklı düşünceler geliştirebilmeleri için üst düzey öğrenme becerilerini kullanmalarına izin vermektedir (Perveen, 2016, s.22). Bu açıdan bakıldığında asenkron öğrenme, öğrenci merkezli öğrenmeye olanak tanımaktadır (Murphy, Rodríguez-Manzanares & Barbour, 2011). Asenkron çevrim içi öğrenmeyi destekleyebilecek araçlar arasında e-posta, ders materyali, tartışma forumları, günlükler ve wiki'ler bulunmaktadır. Asenkron öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan bu araçlar WebCT, Moodle ya da BlackBoard gibi bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) içerisine yerleştirilmektedir (Murphy *vd.*, 2011). Asenkron öğretme-öğrenme sürecini tercih eden kurumlar ders içeriklerinin sunumunu ÖYS'ler ile gerçekleştirmekte olup, bazıları kendi ÖYS'lerini geliştirirken, bazıları açık kaynak ÖYS'leri kullanmayı tercih etmekte veya bir ÖYS satın almaktadır (Perveen, 2016).

Sonuç olarak, kurumların öğretme-öğrenme süreçleri ve bu süreçlerde kullanılan araçlar için karşılaştırma yapmaları ve birinin diğerinden daha iyi olduğunu söylemeleri doğru değildir (Hrastinski, 2007). Çünkü “bir ortamın kabiliyeti, nasıl kullanıldığı, kullanıldığı bağlam ve kullanım rahatlığına” göre değişebilmektedir (Davison *vd.*, 2006, s.340). Örneğin; Björck (2004), problemleri bir öğrenim durumunun ilk aşamasında öğrenciler arasında senkron iletişim kurmak istemiş ve bu senkron ortamı oluşturabilmek amacıyla asenkron iletişim için tasarlanmış olan tartışma forumlarında toplantılar düzenlemiştir. Benzer şekilde, asenkron öğretme-öğrenme sürecinde çokça kullanılan e-posta, senkron öğrenme ortamlarında oturum açmak için kullanılabilir (Haythornthwaite, 2000, 2001; Markus, 1994). Bu nedenle kurumlar, öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntem ve araçları en iyi olarak değerlendirmek yerine, öğretme-öğrenme sürecini göz önünde bulundurarak hangi yöntem ve aracın en uygun olduğuna karar vermelidirler.

Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili araştırmalar.

Alanyazında KTÇD'leri veren kurumların yönetsel açıdan incelendiği az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Balaban, 2012; Kapucu & Uşun, 2020; Özüçelik, 2019). Uzaktan eğitim kurumlarının KTÇD'ler kapsamında sundukları eğitimlerin kalitesini artırabilmeleri ve yeni başlayacak olan kurumların ise gerekli hazırlıkları en iyi şekilde yapabilmeleri için öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini almaları önemli olacaktır. Bu nedenle KTÇD'lerde öğretme-öğrenme süreci ile ilgili öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin yer aldığı çalışmalar incelenmiştir (Fidan *vd.*, 2018; Gürer *vd.*, 2016; Kırmacı & Acar, 2018; Şahin, 2019).

Kapucu ve Uşun (2020) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının 57'sinin KTÇD'leri senkron olarak yürüttüğünü, 13'ünün ise asenkron olarak yürüttüğünü tespit etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, bünyesinde uzaktan eğitim merkezi bulunan 90 devlet üniversitesinin KTÇD'leri yürütürken, yaklaşık yarısının ÖYS'yi açık kaynak kodlu yazılımlar ile diğerlerinin ise özel bir şirketten satın alarak temin etme yolunu tercih ettiğini göstermektedir. Benzer şekilde Gürer *vd.* (2016)'nin çalışmasında yer alan uzaktan eğitim kurumu da, öğrenci ve öğretim elemanlarının senkron olarak bir araya gelmelerini sağlayan ve öğrencilerin katılmadıkları dersleri tekrar izleyebilmelerine imkân veren, ÖYS ile entegre bir şekilde çalışan web konferans sistemini özel bir şirketten satın almıştır. Özüçelik (2019), kendi ÖYS'sini geliştiren bir yükseköğretim kurumunu incelemiş ve kurumun bu kararı almasında, kapalı kodlu yazılımların maliyetinin yüksek olması, kullanmak için gerekli olan teknik bilgi yükünün fazla olması ve bazı durumlarda kurumun eğitsel beklentilerini karşılayamaması gibi faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Balaban (2012), kurumların kullandıkları sistemlerin yönetiminin kendilerinde olması gerektiğini, ancak gerekli olması durumunda teknolojik desteklerin satın alınabileceğini ya da kiralanabileceğini belirtmektedir.

İlgili alanyazında KTÇD'ler kapsamında öğretme-öğrenme süreci ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Öğretim elemanları, geleneksel sınıf ortamında uyguladıkları öğretim etkinliklerini senkron öğretme-öğrenme sürecinde uygulayamamaktan ve öğrenciler ile yüz yüze etkileşim sağlayamamaktan şikâyetçi olduklarını belirtmektedirler (Barış & Çankaya, 2016; Gürer *vd.*, 2016). Yamagata-Lynch (2014) ise iyi yapılandırılmış küçük gruplar ile senkron olarak gerçekleştirilen çevrim içi sınıf toplantılarının, öğrencilerin akranları ve eğitmenleri ile daha güçlü bir bağ kurmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretim elemanlarının öğrencileri ile etkili iletişim kurmak için ders içerisinde kullandıkları farklı stratejileri inceleyen çalışmada Berry (2019), öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf oturumlarında öğrencileri ile sık sık görüştiklerinde, öğrencilerin ilgilerini çekecek video ve sohbet uygulamalarını derslerine entegre ettiklerinde ve derste öğrencilerin kişisel gelişimleri için zaman ayırdıklarında öğrencileri ile etkili iletişim kurduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Aydemir, Kurşun & Karaman (2016), senkron derslere öğrenci katılımını artırmak için öğrencilere, kapalı uçlu sorular yerine tüm öğrencilerin cevap verebileceği açık uçlu soruların sorulmasının derslere katılımı artırdığını tespit etmiştir. Sonuç olarak Karaman, Aydemir, Küçük ve Yıldırım (2013)'in çalışmasında da tespit edildiği gibi kurumlar tarafından iyi planlanmış senkron derslerin öğretim elemanları ve öğrencilere teknik destek ve etkileşimli etkinlikler sunması durumunda derslere katılım artmaktadır.

İlgili alanyazında KTÇD'ler kapsamında öğretme-öğrenme süreci ile ilgili öğrenci görüşlerinin yer aldığı çalışmalara bakıldığında ise senkron ağırlıklı modelin uygulandığı KTÇD'lerde öğrencilerin %54'ünün canlı sanal sınıf oturumlarına katılmadığı tespit edilmiştir (Kırmacı & Acar, 2018). Fidan vd. (2018)'nin yaptığı çalışmada ise KTÇD'lerde öğrencilerin asenkron öğretme-öğrenme modelini daha çok tercih ettikleri ve dersleri en çok e-kitap, pdf ve benzeri elektronik dokümanlar (%38.52) ile takip etmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin asenkron öğretme-öğrenme sürecinde en olumsuz gördükleri husus ise soru-cevap etkinliklerine yer verilmiyor olmasıdır. Öğrenciler kendilerine öğretim elemanları ile mesaj yoluyla iletişim kurma imkânı tanındığında öğretme-öğrenme sürecinin daha etkili olacağını düşünmektedirler (Doğan & Tatık, 2015). Asenkron ortamlarda iletişim kurmak amacıyla gerçekleştirilen tartışma etkinliklerinin etkisinin, öğrencilerin asenkron tartışmalarda üstlendikleri rol ve sorulan soruların zorluk derecesine bağlı olarak değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir (Olesova, Slavin & Lim, 2016). Sonuç olarak, DiPasquale ve Hunter (2018)'in çalışma sonucunda da görüldüğü gibi, iyi yapılandırılmış asenkron öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini, eleştirel ve yansıtıcı düşüncelerini geliştirmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında, öğretme-öğrenme süreci ile ilgili uzaktan eğitim kurum yöneticileri ile gerçekleştirilen çalışmaların sınırlı olduğu, ağırlıklı olarak öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Uzaktan eğitim kurumlarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları teknik altyapı ve teknolojilere karar verirken ağırlıklı olarak maliyeti göz önünde bulundurdıkları görülürken, bazı kurumların kendi ÖYS yazılımlarını geliştirme kararı almalarında, maliyetin yanı sıra hazır ÖYS'lerin teknik kullanım zorluğu ve eğitsel beklentileri karşılamaması etkili olmuştur. KTÇD'ler kapsamında öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmaların sonuçları ise öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecinde asenkron ortamları daha fazla tercih ettiklerini ancak asenkron öğrenme ortamlarının sınırlılığının, istedikleri zaman öğretim elemanları ile iletişim kuramamak olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği çalışmalarda ise öğretim elemanları arasında görüş farklılıkları olduğu görülmektedir. Geleneksel sınıf ortamında uyguladıkları öğretim etkinliklerini senkron öğretme-öğrenme sürecinde uygulayamamaktan şikâyetçi olan öğretim elemanlarının yanı sıra, iyi yapılandırılmış çevrim içi ortamların geleneksel sınıf ortamı ile aynı etkiyi gösterebileceğini savunan öğretim elemanları görüşlerine rastlanmaktadır.

Ders geliştirme.

Eğitim-öğretim sürecinin temel konularından birisi ders içerikleridir. Özellikle çevrim içi ortamda kullanılması söz konusu olduğunda elektronik formata dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Oblinger ve Hawkins (2006), çevrim içi derslerin artık içerik odaklı olmaktan çok, üst düzey öğretim tasarımı, multimedya uzmanlığı ve teknoloji becerileri gerektiren karmaşık, teknoloji aracılı öğrenme deneyimi olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çevrim içi derslerin daha iyi yapılandırılması, etkileşimli, basit, anlaşılır, görsel ve işitsel materyaller ile donatılmış, güncellenebilir ve geliştirilebilir olması gerekmektedir (Akmeşe, Erbay, Emiroğlu & Kör, 2017; s.1525).

İçerik geliştirme ekibinin, hedef kitlenin özelliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu doğrultuda içerikte yer alacak olan metinlerin ve görsellerin nerede, ne zaman görüntüleneceğine karar verilebilmesi için ders içeriği geliştirme sürecinin başında öykü yapıları hazırlaması gerekmektedir (Arslan, 2011, s.385; Hakkari vd., 2008). Öykü yapıları hazırlandıktan sonra ise hatalar tespit edilerek düzeltilmekte ve çeşitli programlar kullanılarak ders içerikleri geliştirilmektedir (Arslan, 2011, s. 388). Duraisamy ve Surendiran (2011), geleneksel öğretim tasarımcıları tarafından kullanılan ADDIE modelini çevrim içi dersler için geliştirmiş ve geliştirmiş oldukları bu modele ADDTIE adını vermişlerdir. Bu model Analiz, Tasarım, Geliştirme, Test, Uygulama ve Değerlendirme basamağından oluşmaktadır (Duraisamy & Surendiran, 2011). Analiz aşamasında, hedef kitlenin sınırlılıkları, öğrenme gereksinimleri, ön bilgi ve becerileri tespit edilmektedir. Tasarım aşamasında ise bilgi ve becerilerin kazandırılması için en uygun ortama karar verilerek, öğretim yöntemi, etkinlikleri ve değerlendirme süreci tasarlanmaktadır. Geliştirme aşamasında öykü yapılarına uygun olacak şekilde çevrim içi içerikler geliştirilirken, test aşamasında, geliştirilmiş olan ders içeriğinde kullanılan bağlantı, animasyon ve kullanıcı arabirimleri test edilmektedir. Uygulama aşamasında ise geliştirilmiş ve test edilmiş olan ders içerikleri öğrenenler ile paylaşılmaktadır. Son olarak değerlendirme aşamasında, ders içeriklerinin öğrenme hedeflerini ve öğrenen ihtiyaçlarını ne kadar karşıladığı kontrol edilmektedir (Arkün, 2007; Duraisamy & Surendiran, 2011; Reiser & Dempsey, 2012).

Hernández (2005) ise ders içeriği geliştirme sürecine başlamadan önce oluşturulacak olan ders geliştirme ekibinde yer alan kişilerin, kurumun politikalarına ve kurumda bulunan kişi sayısına göre değişebileceğini ve bazı görevlerin aynı kişi tarafından yapılabileceğini savunmaktadır. Çevrim içi bir ders geliştirme süreci takım çalışması gerektirmektedir. Hiç kimse tek başına çevrim içi ders geliştirme ve verme becerisine sahip değildir (Bates & Poole,

2003; Foley, 2003). Bu nedenle çevrim içi ders geliştirme süreci içerisinde, yüksek kaliteli multimedya ve etkileşimli kaynakların üretiminde uzman olan bir proje yöneticisi, konu alan uzmanı ve öğretim tasarımcısının bulunması ve bu ekipteki kişilerin iş birliği içerisinde çalışması gerekmektedir (Outlaw & Rice, 2015; Whale, McGrath, Blackburn, McClenaghan & Cluley, 2014). Moore ve Kearsly (2012), Yazar-Editör Modeli ve Ders Takımı Modeli olmak üzere iki farklı tasarım ekibi modelini ele almaktadır. Yazar-Editör Modeli, bir konu alan uzmanının, çalışma kılavuzunun taslağını yazdığı ve bir editör tarafından kullanıma hazır hale getirildiği ders geliştirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Ders geliştirme süreci, diğer uzmanlardan görüş alınması, telif hakkı alımı, sayfa düzenini tasarlama, yeniden okuma, düzeltme ve metni çoğaltma işlemlerinden oluşmaktadır. Ders Takımı Modelinde ise her ders 20 ya da daha fazla kişiden oluşan bir ekip tarafından tasarlanmakta ve üretilmektedir. Ancak günümüzde bu takımda çok fazla kişi bulunmamaktadır. Farklı konularda uzman olan bir grup akademisyen, kendi uzmanlık alanlarında ne öğretilmesi gerektiğini ana hatlarıyla belirtmektedir (s. 101).

Uzaktan eğitim kurumları içerik geliştirme ile ilgili farklı stratejiler uygulamaktadır (Burns, 2011, s.226). Endonezya'daki açık üniversiteler, Hong Kong, Birleşik Krallık, Hindistan ve Pakistan gibi birçok ulusal açık ve uzaktan eğitim programı kendi içeriğini geliştirmektedir (Latchem & Jung, 2012). Bazı kurum veya programlar, öğretim elemanlarına ders geliştirmeleri için ücret öderken diğerleri ise kısmi zamanlı ders geliştirme uzmanları ile çalışmaktadır (Tucker & Neely, 2010). Yüksek kaliteli içerik geliştirmek için yeterli imkâna sahip olmayan uzaktan eğitim kurumları ise, içerik geliştirme ve sağlama konusunda daha iyi olan yerel kurumlardan destek almaktadır (Prescott & Robinson, 2002). Birçok uzaktan eğitim kurumu, bu yaklaşımların tümünü veya kombinasyonunu kullanmaktadır (Burns, 2011, s. 225). Bazı kurumlar ise yeni bir çevrim içi ders geliştirmek yerine mevcut derslerini çevrim içi derslere dönüştürmektedir. Yeni bir çevrim içi dersi geliştirmek çok zaman alıcı ve maliyetlidir. Planlama, yazma, gözden geçirme, düzenleme ve pilot uygulama gibi pek çok adım, yoğun emek gerektirmektedir ve hızlı hareket etmek zordur. Maliyet açısından bakıldığında ise, çok sayıda öğrenci tarafından kullanılması planlanan dersler için yüksek maliyetlerin harcanması uygun görülürken, küçük gruplar için geliştirilen dersler için harcanacak maliyetler kurumlara ekstra yük getirmektedir (Freeman, 2005).

Çevrim içi ders içerikleri, öğrencinin ilgisini çekebilecek hale getirilmesi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için çeşitli formatlara dönüştürülmektedir (Shiratuddin, Hassan & Landoni, 2003, s. 113). Aynı konu ile ilgili farklı formatlarda ders içeriği

geliştirilebilmektedir (Çakıroğlu, Güven & Akkan, 2008). Bu amaç doğrultusunda Moore ve Kearsley (2012), çevrim içi ders içeriklerini web belgeleri, öğrenme yönetim sistemleri, multimedya araçları ve sosyal ağ programları olmak üzere dört bileşen altında ele almakta ve bu bileşenlerin çevrim içi derslerde farklı kombinasyonlar oluşturularak kullanılabilceğini belirtmektedir. Web belgeleri geliştirmek için, Microsoft FrontPage veya Macromedia Dreamweaver gibi web düzenleme programları kullanılmaktadır. Ayrıca Microsoft Word ve PowerPoint'in en son sürümleri doğrudan web biçiminde kaydedilebilmektedir. Etkileşimli alıştırmalar veya testler geliştirmek için JavaScript veya Java gibi web programlama dilleri kullanmak gerekmektedir (s.110). Blackboard veya Moodle gibi bir ÖYS aracılığıyla çevrim içi bir ders veriliyorsa, içerik bu sistem kullanılarak tasarlanabilir. ÖYS'ler diğer sistemler ile uyumlu bir şekilde çalışabilme, arşivlenebilme ve dosya yönetimi yapabilme, içerisinde yer alan öğrenme nesnelерinin tekrar tekrar kullanılabilmesine imkân verme, hızlı erişilebilir olma ve Word, PowerPoint, Flash ve Pdf gibi içerikleri geliştirmek için kullanılan araçları destekleme gibi özelliklere sahiptir (Altıparmak, Kurt & Kapıdere, 2011, s.320). ÖYS, metin oluşturmaya ve web belgeleri sağlamaya izin verirken, grafik veya multimedya içeriği oluşturmaya izin vermemektedir. Bunun için Adobe Captivate, Adobe Presenter, Adobe Flash, Adobe X pro, Dreamweaver, Raptivity, Camtasia, iSpring, Articulate, Articulate Engage, Articulate Presenter, Authoware, Lectora, Elicitus, Rapid Intake, Raptivity, Toolbook, Keynote, Webex Presentation Studio, Articulate Studio vb. yazılımlar kullanılmaktadır (Saraç, Koçoğlu & Reis, 2011; Yıldız & İşman, 2016). Çevrim içi bir ders geliştirmek için kullanılacak web tabanlı uygulamaların bir diğer kategorisi de Bloglar, Wikiler, Facebook ve Myspace gibi sosyal ağ programlarıdır. Bu programlar, katılımcılara kendi içeriklerini sağlama ve etkileşime geçmek istedikleri kişiyi seçme özgürlüğü sunmaktadır. Bloglar asenkron tartışmalara izin verirken, Wikiler katılımcıların toplu olarak veri tabanı oluşturmalarına izin vermektedir. Facebook ve benzeri sosyal ağ siteleri ise, katılımcıların mesajlarını, multimedya öğelerini ve dosyalarını paylaşmalarını sağlamaktadır (Moore & Kearsley, 2012, s.111).

Ders geliştirme ile ilgili araştırmalar.

İlgili alanyazın incelendiğinde çevrim içi ders geliştirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıkların (Croxford *vd.*, 2019; Oliver, Kellogg, Townsend & Brady, 2010; Orr, Williams & Pennington, 2009) ve dikkat edilmesi gereken faktörlerin (Çakır, Calp & Doğan, 2015; Tannehill, Serapiglia & Guiler, 2018) incelendiği çalışmalara rastlanmıştır.

Ders içeriği geliştirme sürecinde karşılaşılan sınırlılıklar ile ilgili araştırmalardan Croxford *vd.* (2019)'nin çalışmasında çevrim içi ders geliştirmenin önündeki engellerin,

gerçekçi olmayan zaman çizelgeleri, belirsiz iletişim, gerçekçi olmayan beklentiler, ekip üyelerinin uzmanlıklarının tanınmaması ve gerçek iş birliği için destek eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016)'ın araştırmasında ise kurumda çevrim içi ders geliştirme konusunda yetişmiş personel eksikliği nedeniyle, çevrim içi ders geliştirme konusunda eğitim almış kısmi zamanlı öğrencilerin öğretim elemanlarına içerik geliştirme konusunda yardımcı oldukları görülmüştür. Orr, Williams ve Pennington (2009)'un çalışmasında ise öğretim elemanlarına, çevrim içi ders geliştirme sürecinde kendilerine gerekli zaman verilmesi konusunda hem fikir oldukları görülmüştür. Oliver *vd.* (2010)'nin ilkokul ve ortaokul öğretmenleri tarafından pilot çevrim içi ders geliştirme süreçlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin, bu derslerin sayısını artırma, ders yönetim sistemlerini kullanma, çevrim içi değerlendirme, ders içeriklerini telif hakkı ve güvenlik konularını göz önünde bulundurarak tasarlama ve web araçlarını derse entegre etme gibi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Çevrim içi ders geliştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken faktörleri inceleyen araştırmalardan Çakır *vd.* (2015)'nin çalışmasında, kurumların ders geliştirme sürecine başlamadan önce emek, zaman ve maliyet gibi faktörleri önceden belirlemesi ve buna göre sürece başlaması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Tannehill *vd.* (2018)'nin araştırmasında ise tasarım ve uygulama standartları yüksek olan bir kurumda öğrenim görmekte olan öğrencilerin deneyimlerinin de yüksek olacağı, bu nedenle ders geliştirme sürecinde bir standardizasyonun olmasının öğrencilerin deneyimlerine daha fazla katkıda bulunabileceği belirtilmektedir. Ayrıca, ders geliştirme sürecine analiz aşaması ile başlanması ve bu süreçte hedef kitlenin özelliklerinin belirlenerek derslerin bu özelliklere göre geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

İlgili çalışma sonuçlarına bakıldığında kurumların, ders geliştirme sürecinde yer alacak yeterli sayıda personele sahip olmaması, oluşturulan ekiplerin iş birliği içerisinde çalışmaya yatkın olmaması, ders geliştirme ile ilgili yeterli zamanın olmaması ve öğretim elemanlarının ders geliştirme sürecinde yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmaması gibi hususlarda sınırlılıklar yaşadığı görülmektedir. Dolayısıyla kurumların ders geliştirme alanında uzman kişiler ile iş birliği içerisinde çalışmasının ve ders geliştirme için yeterli sürenin ayrılmasının tasarım ve uygulama standartları yüksek derslerin geliştirilmesi anlamında önemli olacağı düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme.

Ölçme; belli bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı ve sembollerle ifade edilmesidir. Ölçme bir şeyin niceliği hakkında bilgi verirken; bu bilginin niteliği ile ilgili bilgiler değerlendirmenin konusudur (Uşun, 2006, s.281). Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut & Baykul, 2010, s.3).

Ölçme-değerlendirme süreçleri uygulama şekilleri açısından incelendiğinde, Türkiye’de okul ve merkezî olmak üzere iki şekilde uygulandığı görülmektedir (Çepni, Özsevgenç & Gökdere, 2003). Okullarda gerçekleştirilen sınavlar, öğrencilerin herhangi bir derse yönelik akademik başarı düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili dersin öğretmeni tarafından soruların hazırlandığı ve uygulandığı sınavlardır. Merkezî sınavlar ise genellikle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan sınavlardır (Birinci, 2014; Büyüköztürk, 2016; Çetin & Ünsal, 2019). Merkezî sınavlar için “yüksek risk içeren sınavlar” kavramı da kullanılmaktadır. Merkezî sınavlar, öğrencileri bir programa veya bir üst öğrenim kurumuna yerleştirmek için sınava katılan adaylar arasından en iyi niteliğe sahip olanları seçmek amacıyla yapılmaktadır (Çetin & Ünsal, 2019, s.305). Bu sınavlar, kağıt-kalem ya da çevrim içi ortamlar kullanılarak gerçekleştirilebilmektedir (Sırakaya, Alsancak & Kılıç, 2015, s.88). Ancak, çevrim içi sınavların güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrenim merkezi veya okul gibi denetlenebilir bir ortamda gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Moore, 2005).

Uzaktan eğitim sürecinde ise iki tür değerlendirme bulunmaktadır. Bu değerlendirmelerden ilki öğrenci başarısına yönelik iken diğeri uzaktan eğitim sürecinin kalitesinin değerlendirilmesine yöneliktir. Öğrenci başarılarının ölçülmesinde, geleneksel ve alternatif olmak üzere iki farklı yaklaşım söz konusudur (Bal, 2012, s. 460). Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları öğretim hedefleri, bilgi veya anlama gibi düşük bir bilişsel çaba düzeyinde olduğunda etkili olmaktadır (Simonson *vd.*, 2015, s.235). Çevrim içi eğitimde kullanılan geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemleri içerisinde testler, çoktan seçmeli sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirmeli sorular ve otomatik puanlandırılan türde sorular yer almaktadır (Aydemir, 2018, s. 117). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ise öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini ölçmeye, öğretme-öğrenme süreci içerisindeki ilerlemelerini ve eksikliklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır (Yavuz, 2005). Çevrim içi eğitimde kullanılan alternatif değerlendirme yaklaşımları içerisinde asenkron değerlendirme araçları (tartışma forumları, bloglar, wikiler), senkron değerlendirme araçları (video konferans,

sesli konferans, sohbet veya anlık mesajlaşma araçları), e-portfolyolar, probleme dayalı etkinlikler, akran değerlendirme, açık kitap sınavları, oyunlar, simülasyonlar ve grafik düzenleyiciler yer almaktadır (Gülbahar, 2012, s.284; Balta & Türel, 2013, s. 41; Simonson *vd.*, 2015, s. 231).

Kalite değerlendirmede ise öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından kurum, çalışanlar ve birimler değerlendirilmektedir. Değerlendirme sürecinde gözlem, görüşme, sınav ve anket gibi farklı araçlar kullanılmaktadır (Gürol & Turhan, 2004). Uzaktan verilen her ders, iyi tasarlanmış ve onaylanmış bir anket aracı kullanılarak her dönem sonunda öğrenciler tarafından değerlendirilmektedir (Cho & Berge, 2002). Yöneticiler, öğrencilerden gelen değerlendirme sonuçlarına göre dersin iyileştirilmesine yönelik öğretim elemanlarına yapıcı geribildirimler sağlamaktadır (Simonson *vd.*, 2015). Dolayısıyla uzaktan eğitim kurumları bir dersin sonunda öğrencilerden ders içeriğini, öğretim elemanlarını, öğretim materyallerini ve ÖYS'yi değerlendirmelerini istemektedir. Ancak bu değerlendirme her öğrencinin öğrenme deneyimindeki farklılık nedeniyle öznel boyutta kalmaktadır (Moore & Kearsley, 2012). Benzer şekilde öğretim elemanı, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin etkililiğini, öğrenci destek hizmetlerinin yeterliliğini ve derslerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını öznel olarak değerlendirmektedir (Moore & Kearsley, 2012). Ancak, uzaktan eğitim kurumları gerçekleştirdikleri uygulamaların başarı derecesini tarafsız olarak değerlendirebilmelidirler. Bu nedenle kurumların, değerlendirme ölçütlerini uygulama başlamadan önce hazırlamaları gerekmektedir. Aksi takdirde değerlendirmenin, gerçekleştirilen uygulamaların başarılı yönlerine odaklanması kaçınılmaz olacaktır (Gürol & Turhan, 2004).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili araştırmalar.

İlgili alanyazın incelendiğinde KTÇD'ler kapsamında öğrencilerin başarılarını ölçmeye yönelik kağıt-kalem ve çevrim içi ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uzaktan eğitim kurumlarına getirdiği avantaj (Freeman, 1997; Hack & Tarouco, 2000) ve dezavantajlarının (Akbaba, Kaymakçı, Birbudak & Kılcan., 2016; Gürten, Demirkaya & Doğan, 2019; Sümer, 2016) yer aldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Sümer (2016)'in çalışmasında KTÇD'ler için gerçekleştirilen kağıt-kalem sınavlarına yönelik olarak öğrenciler sınav sorularının ders içerikleri ile örtüştüğünü ancak sınav sorularının önceki yıllarda sorulmuş olan sorular olduğu için güncel olmadığını belirtmişlerdir. Söz konusu sorunu engellemek amacıyla KTÇD'ler için ortak soru havuzu oluşturma çabasına giren başka bir kurumun incelendiği çalışmada ise, soru havuzu oluşturma sürecinde zorlandıkları tespit edilmiştir (Akbaba *vd.*, 2016). Gürten *vd.* (2019)'nin çalışmasında öğrenci sayıları fazla olduğunda kağıt kalem sınavlarının her öğrenci

için soru kitapçığı basımının kurumlara maddi anlamda ve lojistik anlamda zorluklar getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hack ve Tarouco (2000)'nin çalışmasında, kağıt-kalem sınavları için gerekli dağıtım maliyetlerinin çevrim içi sınava geçiş ile birlikte düştüğü, aynı zamanda çevrim içi sınavlarda karşılaşılan bir hatanın hemen düzeltilebilme ve güncellenebilmesi açısından kurumlara avantaj sağladığı tespit edilmiştir. Freeman (1997)'de çalışmasında çevrim içi sınavlara geçiş ile birlikte kurumların ölçme-değerlendirme etkinliklerinde görev alan personel sayısında azalma olduğunu ve zaman tasarrufu sağladığını, sınav sorularının rastgele sorulmasının sınavın geçerliliğini ve soruların güvenilirliğinin sağlanmasına katkıda bulunduğunu ve sorulara verilen cevapların kaydının tutulabilmesi açısından kağıt-kalem sınavlarına göre daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çevrim içi sınavların düşük maliyetli ve zaman açısından kurumlara avantaj sağlamasına rağmen kullanımındaki teknik zorluklar ve yetersiz destekler nedeniyle kurumların çoğu tarafından tercih edilmediği tespit etmiştir (James, 2016). Benzer şekilde Bilgiç ve Tüzün (2015)'ün çalışmasında da, çevrim içi sınavların uygulanması sürecinde kurumlar elektrik kesintisi, hız sorunu ve veritabanı şişmesi gibi sorunlar ile karşılaşmıştır. Özel ve devlet kurumlarının çevrim içi ölçme-değerlendirme süreçlerine hazırbulunmuşluklarını incelediği çalışmasında Azimi (2013), her iki kurum arasında anlamlı bir fark olmadığını ve kurumların çevrim içi sınavlara hazırbulunmuşluklarının teknik altyapı, insan kaynağı, bütçe ve içerik gibi faktörlere bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenci ve öğretim elemanları tarafından kurumların KTÇD verme süreçlerinin değerlendirildiği çalışmalardan Doğan ve Tatık (2015)'in çalışmasında, KTÇD alan öğrencilerden dönem sonunda KTÇD'lerin yürütülmesi sürecini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda bütüncül değerlendirme tekniği kullanılmış olup, veriler uzaktan eğitimi hazırlayan ve uygulayan grubun dışındaki araştırmacılar tarafından 7 açık uçlu sorunun sorulduğu anket kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları; öğrencilerin öğretim elemanlarından daha fazla geribildirim almak istediklerini, KTÇD'lerin esnek yapısını ise olumlu bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, uzaktan eğitim kurumuna KTÇD'lerin planlanması ve uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde, Brew (2008)'de dönem sonunda uzaktan eğitim sistemi hakkında öğrencilerden alınan geribildirimlerin, eğitim etkinliklerinin değerlendirilerek düzenlenmesi açısından kurumlara önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Gürer vd. (2016)'nin çalışmasında ise, KTÇD veren öğretim elemanlarının KTÇD verme süreci hakkındaki görüşleri belirlenerek, uzaktan eğitim kurumunun KTÇD verme sürecini iyileştirmesi ve geliştirmesi amaçlanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmış olup araştırmanın sonuçları teknoloji, destek,

yönetim, öğretme-öğrenme ve içerik boyutlarında öğretim elemanlarının olumlu ve olumsuz görüşlerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak uzaktan eğitim sisteminin değerlendirilmesi sürecinde, uzaktan eğitimin önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması sistemin eksikliklerinin belirlenerek giderilmesi ve daha etkili uygulamalara yer verilmesi açısından önem taşımaktadır. Ancak Uysal ve Kuzu (2011)'nunda çalışmalarında belirttiği gibi Amerika'da ilk zamanlarda kalite çalışmalarının bireysel olarak gerçekleştirildiği ancak zamanla çevrim içi eğitimde öğretim tasarımı, teknoloji ve ölçme-değerlendirme gibi alanların önem kazanması ile birlikte ortak fikirlere ihtiyaç duyulduğu görülmüş ve kalite çalışmaları konsorsiyum, konsey ve dernekler tarafından yürütülmeye başlanmıştır (Tonbuloğlu & Aydın, 2015).

İlgili çalışmalara bakıldığında çoğunlukla kağıt-kalem sınavları ile çevrim içi sınavların karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Çalışmalar sonucunda kağıt-kalem sınavlarının kurumları maddi anlamda sınırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevrim içi sınavların ise düşük maliyetli ve zaman açısından kurumlara avantaj sağladığı ancak kullanımındaki teknik gereksinimler, zorluklar ve yetersiz destekler nedeniyle kurumların çoğu tarafından tercih edilmediği görülmüştür. Genel olarak kurumların çevrim içi sınavlara hazırbulunuşluklarının teknik altyapı, insan kaynağı, bütçe ve içerik gibi faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim kurumlarının kalite değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmedikleri, zaman zaman öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda süreçlerini iyileştirme yoluna gittikleri söylenebilir.

Destek Hizmetleri

Uzaktan eğitimde destek hizmetleri, yoğun olarak öğrencilere verilmekle birlikte, öğretmenlere, yöneticilere ve kurumda çalışan personellere de verilebilmektedir (Durak, 2017). Destek hizmetlerinde gelişen eğilim gerektiğinde kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin verilmesi yönündedir (Kumtepe, Toprak, Öztürk, Büyükköse & Kılınç, 2019). Uzaktan eğitim sisteminde rol alan kişilere destek hizmetleri sağlanması durumunda, eğitimin sürdürülebilirliğinin, kalitesinin ve performansının artacağı belirtilmektedir (Kumtepe vd., 2019). Bu çalışma kapsamında IHEP'in yedi boyutundan ikisi (Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) Destek Hizmetleri altında ele alınmıştır.

Öğrenci desteği.

Uzaktan eğitim kurumları öğrencilere yönelik nitelikli destek hizmetleri sunmadıklarında, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü, yalıtılmışlık hissi ve yönlendirilme

eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla birçok kurum öğrenci destek hizmeti sunma çabası içerisinde olmasına karşın, yönetsel, insan kaynağı, teknik yeterlilikler, maliyet ve öğrenen motivasyonu gibi hususlarda engeller ile karşılaşmaktadırlar (Durak, 2017; Muilenburg & Berge, 2005).

Üniversite üst yönetiminin yönetsel, finansal, yasal ve vizyoner bakış açıları uzaktan eğitim kurumları tarafından verilmesi planlanan destek hizmetlerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır (Moore, 2005; Phan & Dang, 2017; Ulukan, 2005). Bu durumda vizyon ve misyon açısından uzaktan eğitimi benimseyen yöneticilere sahip olan kurumlar, pedagojiyi geliştirmeye, kaynakların esnekliğini ve erişimini artırmaya ve son olarak kaynakların kullanımını ve maliyet etkinliğini artırmaya dayalı hedefler belirleyebilmektedir (Porter *vd.*, 2014). Dolayısıyla uzaktan eğitim kurumları bu hızlı değişime uyum sağlayacak, bu değişimi yönetebilecek liderlere ihtiyaç duymaktadır.

Öğrenci destek hizmetleri konusunda kurumların karşısına çıkan engellerden biri teknolojik gelişmelere ayak uydurmak zorunda kalmalarıdır (Berge & Muilenburg, 2000; El Turk & Cherney 2016; Watkins & Kaufman, 2003). Destek hizmeti sunmak amacıyla kullandıkları yazılım ve donanımları güncellemek durumunda kalmaları, kurumları finansal açıdan zorlamaktadır (Moore & Kearsley, 2012).

Kurumların destek hizmeti sunma çabası içerisinde karşılaştıkları önemli engellerden bir diğeri ise yeterli sayı ve nitelikte insan kaynağının olmamasıdır. Çalışan destek personellerinin yeterli nitelikte olmaması, verecekleri destek hizmetinin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Durak, 2017). Ancak unutulmamalıdır ki, uzaktan eğitim kurumlarında verilmekte olan destek hizmetleri her kurumda farklılık göstermekte olup, bu farklılık kurumların özel ihtiyaçlarından, sundukları uzaktan eğitim modeli ve yapısından etkilenmektedir (Kumtepe *vd.*, 2019).

Kurumların öğrenci destek hizmetlerini sunarken karşılaştıkları engellere rağmen, literatür incelendiğinde uzaktan eğitimde öğrenci destek hizmetleri ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmaktadır (Berge, 1995; Hui, 1989; Keast, 1997; Keegan, 2003; McLoughlin, 2002; Rekkedal *vd.*, 2003; Rowntree, 1992; Simpson, 2002; Tait, 2003). Hui 1989 yılında uzaktan eğitim destek hizmetlerini; bireysel öğrenme materyalleri, öğrenme sistemleri ve ölçme-değerlendirme olarak sınıflandırmıştır. Simpson (2002) ise akademik ve akademik olmayan destek hizmetleri olarak sınıflandırdığı öğrenci destek hizmetlerinde akademik desteği, öğrencilere çevrim içi ders süreçlerinin bilişsel, entelektüel ve bilgi ile ilgili sorunlarının desteklenmesi olarak tanımlarken, akademik olmayan destek hizmetlerini

içerisinde danışmanlık hizmetleri, oryantasyon programları, derslere kayıt işlemleri, duyurular gibi desteklerin verildiği hizmetler olarak tanımlamaktadır (Simpson, 2002). Tait (2003) de Simpson gibi destek hizmetlerini akademik ve akademik olmayan destek hizmetleri olarak ayırmaktadır. Akademik desteği bilişsel becerilerin öğretilmesi, öğrenme yeteneklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi olarak ele alırken; akademik olmayan destek hizmetlerini duygusal destek ve topluluk desteği olarak sınıflandırmaktadır. Akademik olmayan destek hizmetleri genel olarak ders öncesinde verilmekte olup, program ya da ders tanıtımı gibi rehberlik / danışmanlık hizmetlerini ve öğrencilerin derse başvuruları, kabulü ve kaydı gibi idari hizmetleri içermektedir (Dirr, 1999). Berge (1995), uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde yürütülmesi için gereken rolleri pedagojik, teknik, idari ve sosyal destek olarak gruplandırmıştır. Kumtepe vd. (2019), destek türlerini sınıflandırırken “Aday Öğrenciler” ve “Kayıtlı Öğrenciler” e verilen destekleri ayrı olarak ele almışlardır. Aday öğrencilere yönelik sistem tanıtım desteğine yer verilirken, kayıtlı öğrencilere yönelik akademik destek, idari destek, teknik destek ve sosyal destek hizmetlerine yer verilmiştir.

Kurumların çevrim içi derslerin nasıl verileceğine yönelik gerçekleştirecekleri sistem tanıtımı desteğinde, uzaktan eğitimin ne olduğu, uzaktan eğitim öğrencilerinin hangi özelliklere sahip olması gerektiği ve derslerin işleniş hakkında genel bilgiler yer almaktadır (Kumtepe vd., 2019). Söz konusu destek hizmeti, yeni kayıt yaptıran öğrencilerin çevrim içi derslere karşı olumlu düşünceler geliştirmelerinde ve daha sonraki dönemlerde de çevrim içi ders almaya yakınlık göstermelerinde etkili olmaktadır (Ko & Rossen, 2010).

Cadag (2017), çevrim içi öğrencilerin kapsamlı akademik desteğe ihtiyaçlarının zorunlu olduğunu belirtmektedir. Akademik destek, çevrim içi öğrenciler ile öğretmenler arasında işbirlikçi öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve etkileşimi artırmaktadır (Carnwell, 2000; Lyall & McNamara, 2000). Öğrencilere derslerden başarılı olabilmeleri için nasıl çalışmalar gerektiği, zaman yönetimi ve derslerde karşılaştıkları zorluklar ile başa çıkabilmeleri için akademik destek hizmetleri kapsamında gerekli bilgiler verilmektedir (Kumtepe vd., 2019). Akademik destek hizmetlerine öğrenme grupları oluşturma, öğrencilerin talepleri üzerine öğretmen desteği sağlama ve öğrencilerin belirli beceriler geliştirmelerine yardımcı olacak çalıştaylar düzenleme örnek olarak verilebilir (Waweru, Wanderi & Itegi, 2019). Smith (2007), akademik desteğin başarısının samimiyet, etkileşim ve öğrenci ile öğretmenler arasında iyi bir ilişkiye bağlı olduğunu savunmaktadır.

İdari destek hizmetleri, kabul, kayıt, ders çizelgeleme, öğrenci kayıtları ve finansal işlemler gibi temel program işlevlerinin sürdürülmesini içerir (Uşun, 2006). Bu hizmetler genellikle web tabanlı olarak verilmektedir. Böylece öğrencilerin idari destek hizmetlerine daha

kolay erişimleri sağlanmaktadır. Ancak, dikkatle planlanmadığı zaman, idari destek hizmetleri uzaktan öğrenciler için büyük hayal kırıklığına neden olmaktadır (Suryawanshi & Suryawanshi, 2015). Moore ve Kearsley (2012), çevrim içi eğitim veren kurumların, öğrencilerin tüm idari süreçleri ve problemleri ile ilgilenecek yönetici asistanları bulundurmaları gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Shaaruddin & Maslawati (2017), teknik desteği, dağıtım ortamının verimli çalışmasını izlemek ve teknik yardım sunmak olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin teknolojiyi kabul etmeleri ile çevrim içi dersler için algıladıkları memnuniyet arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Lee, 2003). Bu nedenle öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında kalmalarını sağlamak ve katılımlarını artırmak için kullanıcı dostu öğrenme ortamlarına ve esnek teknik desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Roddy *vd.*, 2017).

Uzaktan eğitim kurumları, çevrim içi öğrenciler ile öğretmen arasındaki etkileşimsel uzaklığı en aza indirmek ve öğrencilerdeki aidiyetlik duygusunu ve sosyal bulunuşluklarını artırmak amacıyla öğrencilere yönelik sosyal destek hizmetleri sunmaktadırlar (Kumtepe *vd.*, 2019). Sosyal medya aracılığıyla oluşturulan çevrim içi topluluklar, öğrencilerin yaşaması muhtemel yalnızlık hissini azaltmakta ve akranları ile iletişime geçerek problemlerini ve deneyimlerini paylaşmalarına fırsat vermektedir (Moore & Kearsley, 2012; Kumtepe *vd.*, 2019).

Öğrenci desteği ile ilgili araştırmalar.

Uzaktan eğitim kurumlarında öğrenci desteği ile ilgili kurumların karşılaştıkları engellerin incelendiği çalışmalara (Durak, 2017; Rumble, 2000; Somayajulu & Ramakrishna, 2008) bakıldığında, Genç (2019) uzaktan eğitimde öğrenci destek hizmetlerini incelediği çalışmasında, yükseköğretim kurumlarının her geçen gün sayısının artması ile birlikte öğrenci taleplerinin artışının kurumlar arasında rekabet oluşturduğunu ve kurumların bu rekabetçi ortamda ayakta kalabilmek için gerekli maliyetleri karşılayabilecek üstünlükte ve diğer kurumlardan farklılaşma özelliğine sahip olması gerektiği sonucuna varmıştır. Barış ve Mevsim (2014) ise uzaktan eğitim kurumlarının yazılım altyapılarının iyi olması gerektiğini böylece yazılımlar ile gerçekleştirilen yardım ve destek hizmetlerinin de kaliteli olacağını belirtmiştir. Durak (2017), uzaktan eğitim kurumlarının destek hizmetleri verme sürecinde karşılarına çıkan engellerden birinin insan kaynağı eksikliği olduğunu ve bu nedenle öğrencilerin destek taleplerine zamanında cevap verilemediğini tespit etmiştir. Doğan (2014) çalışmasında bu durumun nedeninin, uzaktan eğitim kurum yöneticilerinin program açarken kurumdaki

akademik personelin varlığına odaklanırken, teknik destek personelinin varlığını değerlendirmeyi ihmal etmelerinden kaynaklı olduğunu belirtmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde çevrim içi öğrencilere yönelik en sık verilen destek türlerinden birinin akademik destek olduğu görülmektedir. Çevrim içi öğrencilere yönelik verilen akademik destek ile ilgili yapılan çalışmalarda, bu destek hizmetinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Edinger, Reimer ve Vlies (2013)'in çalışmasının sonuçları, öğrencilerin aldıkları akademik destek hizmetleri ile uzaktan eğitimdeki başarıları arasında pozitif ve anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Chatpakkarattana ve Khlaisang (2013), açık üniversite de öğrenim görmekte olan öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmek amacıyla etkileşimli e-tutorial sistemini geliştirmişler ve öğrenci destek sistemlerinde kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçları, öğrenci destek hizmetlerinin öğrenme süreci boyunca verilmesi durumunda öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Revere ve Kovach (2011)'in çalışmasında öğretmenler, öğrencilerine akademik destek sağlamak amacıyla tartışma araçlarını, sohbet oturumlarını, blogları, Twitter, Skype ve Youtube gibi yeni teknolojileri çevrim içi öğrenme ortamlarına entegre etmişlerdir. Çevrim içi öğrenme ortamında aktif olarak kullanılan bu araçların daha yüksek düzeyde öğrenme ve daha çok sayıda öğrenci katılımı sağladığı görülmektedir. Demirkol (2012)'un geliştirdiği Akıllı Elektronik Danışmanlık Sistemi (AKEDAS) içerisinde, öğrencilerin akademik ve teknik destek alabilecekleri senkron ve asenkron iletişim ortamlarına yer verilmiştir. Öğrenciler bu sistem aracılığı ile öğrenmekte zorluk çektikleri konular hakkında danışmanlardan yardım almaktadırlar. Bu çalışmanın sonuçları diğer çalışma sonuçları ile benzerlik göstermekte olup, akademik destek hizmetlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Akademik desteğin öğrencilerin başarılarına olumlu anlamda katkı sağladığını gösteren çalışmalara karşı alanyazında öğrencilerin verilen akademik destekleri kullanmadıkları ve akademik desteğin öğrencilerin başarılarına etkisinin olmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Karapınar vd. (2018)'nin yürütmüş olduğu çalışmada KTÇD'leri alan öğrencilere açık sınıf ve ofis saati gibi akademik destek hizmeti verildiği ancak öğrencilerin bu desteklere beklenen ilgiyi göstermedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Demirci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise pedagojik formasyon dersi alan öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak hazırlanmış olan bir uzaktan eğitim dersinde, öğrencilere tercih etmeleri durumunda ilgili dersin web sayfası üzerinden canlı ders ve bire bir ders desteği sağlanmış ancak bu desteğin akademik başarıya etkisinin olmadığı görülmüştür.

Alanyazında, ayrıca çevrim içi öğrencilere verilen teknik destek hizmetlerinin yetersizliğini (Arko-Achemfuor, 2017; Perraton, 2012; Simpson, 2002; Somayajulu &

Ramakrishna, 2008) inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Perraton (2012) ve Simpson (2002) gerçekleştirmiş oldukları çalışma sonucunda, uzaktan eğitim kurumlarında öğrencilerin dersleri bırakma oranlarının yüksek ve dersten başarılı olma oranlarının düşük olmasının temel nedeninin yetersiz teknik destek hizmetlerinden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlara Arko-Achemfuor (2017)'un çalışmasında da rastlanmaktadır. Öğrencilere sunulan teknik destek hizmetlerinin, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılan çalışmada, öğrenci sayılarındaki artış ile birlikte kurumda çalışan personel sayısında artış olmaması ve destek hizmetlerinin güncellenmemesi nedeniyle öğrenciler verilen teknik desteklere erişmede zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim ile verilmekte olan teknik destek hizmetlerinde öğrencilerin sorunlarının yeterince dikkate alınmadığı, teknik destek personellerine verilen eğitimlerin süreklilik göstermediği, destek hizmetlerinin yeni teknolojilere entegrasyonunun zaman alıcı olduğu, etkileşim için gerekli olan kanalların geliştirilmediği ve çevrim içi destek hizmetlerinin elektronik ortamda sunulması için yeterince uğraşmadığı tespit edilmiştir (Somayajulu & Ramakrishna, 2008). Teknik destek hizmetlerinde yaşanan sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların aksine Markova, Glazkova ve Zaborova (2017), gerçekleştirmiş oldukları anket çalışmasının sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık %80'i teknik destek personelinin vermiş olduğu desteği mükemmel (%48.1) ve iyi (%29) olarak değerlendirmiştir. Öğrencilerin %31.7'si çağrı merkezleri aracılığıyla sunulan teknik destek hizmetlerini mükemmel bulurken, %21.7'si ise iyi olarak nitelendirmiştir.

Marsh (2003), uzaktan eğitim programlarının sunduğu idari destek hizmetlerinin öğrenci işleri birimi tarafından verildiğini belirterek ve destek hizmetleri içerisinde derse kabul, kayıt ve finansal yardım gibi idari destek hizmetlerinin verildiği sonucuna ulaşmaktadır. Bununla birlikte, Daweti (2003) tarafından yapılan bir araştırma, çevrim içi öğrencilerin kurumlarında kendilerine destek sunan idari kadroyu güvenilir ve destek hizmeti sunmada yetersiz bulduklarını göstermektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilere verilmekte olan sosyal destek hizmetlerine yönelik çalışmalarda (Keane, de la Varre, Irvin & Hannum, 2008; Munich, 2014) ise sosyal destek türleri ve bu destek türlerinin öğrencilerin dersleri bırakmaya olan etkisi incelenmiştir. Keane vd. (2008)'nin eğitim teknolojilerinin kullanımı ile öğrenme toplulukları oluşturmadaki başarılarını inceledikleri çalışmada, çevrim içi derslere katılan öğrencilere sosyal destek sağlamak amacıyla kolaylaştırıcı eğitimler verilmiştir. Çalışmanın sonucu, sosyal destek alan öğrencilerin dersleri bırakma oranında düşüş olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara Munich (2014)'in, lisans ve lisansüstü hemşirelik öğrencilerinin çevrim içi öğrenme yetenek ve motivasyonlarına katkıda bulunan sosyal destekleri tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında

rastlanmaktadır. Çalışmanın sonuçları, öğrencilere verilen bilgilendirici, araçsal, duygusal ve onaylayıcı sosyal destek hizmetlerinin, hemşirelik öğrencilerine çevrim içi öğrenme deneyimlerini geliştirmeleri ve programlarını tamamlamalarında teşvik edici olduğunu göstermektedir.

İlgili çalışma sonuçları, kurumların kaliteli öğrenci destek hizmetleri sunabilmeleri için maliyet ve insan kaynağı gibi faktörlere sahip olmalarının yanı sıra çevrimiçi destek hizmeti sunabilecekleri teknik altyapılarının sağlam olması gerektiğini göstermektedir. Öğrencilere sunulan destek hizmetlerine bakıldığında ise ağırlıklı olarak akademik destek hizmeti verildiği, teknik destek hizmetlerinin sınırlı olduğu ve öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamadığı, öğrenci sayılarındaki artış ile birlikte destek personel sayısında artış olmadığı, teknik destek hizmetlerinin güncellenmediği, destek personellerine verilen eğitimlerin süreklilik göstermediği, yeni teknolojilerin destek hizmetlerine entegrasyonunun zaman alıcı olduğu, etkileşim için gerekli olan kanalların geliştirilmediği ve çevrim içi destek ortamlarının geliştirilmesi için yeterince çalışılma yapılmadığı hususunda sınırlılıkların yaşandığı görülmektedir.

Öğretim elemanı desteği.

Simonson *vd.* (2015), uzaktan eğitim yöneticilerinin görevleri içerisinde, uzaktan eğitim dersleri için öğretim elemanı istihdamı sağlama, onlara danışmanlık yapma ve öğretim elemanları için gerekli olan teknik ve pedagojik desteği sağlama gibi konuların yer aldığını belirtmektedir. Kurum yöneticileri öğretim elemanlarına verilmesi gereken destek hizmetlerine karar verme ve planlama rolünü üstlenirken, aynı zamanda kurumlarında destek personeli buldurmaları gerekmektedir. Bu destek personellerinin en hızlı, en ucuz ve en güncel teknolojik gelişmelerden haberdar olabilmeleri için gerekli olan eğitimleri almaları konusunda desteklemelidir (Ravinder, 2007). Ancak birçok kurum, öğretim elemanlarının çevrim içi eğitim sürecinde, öğretim tasarımı, çevrim içi öğretim becerilerini geliştirme ve diğer konularda yardımcı olabilecek teknik destek personel ihtiyacını karşılamakta zorlanmaktadır (Zawacki-Richter, 2004).

Kurumlar tarafından öğretim elemanlarına verilen teknik destek, öğretimin etkililiğinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle kurumlar, etkili öğretim elemanı desteği sunmak için sağlam bir teknik altyapıya sahip olmalı, bu alt yapının güvenilirliğini ve bakımını sağlamalıdır (Zawacki-Richter, 2004). Dolayısıyla kurumlar öğretim elemanlarına bu destek hizmetlerini sunarken maliyetleri göz önünde bulundurmak zorundadırlar (Ravinder, 2007). Ancak kurumların yeterli bütçeye sahip olmadan öğretim elemanlarına sundukları teknik destek

ve altyapı hizmetleri, çevrim içi derslerin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Meyer & Barefield, 2010; Zawacki-Richter, 2004). Yeterli insan kaynağına ve bütçeye sahip olmama, öğretim elemanlarının geleneksel eğitim alışkanlıklarını kırmak istememeleri ve öğretim elemanlarının motivasyon kaynağının finansal olması uzaktan eğitim kurumlarının önündeki engeller arasında yer almaktadır (Hertsch, Er & Erçetin, 2016).

Ancak uzaktan eğitim kurumları bu engellere rağmen öğretim elemanlarına destek hizmeti sunma çabası içerisindeyler. Çünkü deneyimli bir eğitmen olmak ve ileri düzey teknoloji kullanma becerisine sahip olmak e-eğitmen olmak için yeterli değildir (Gülbahar & Kalelioğlu, 2015). E-eğitmenlerden, kişisel, aktif ve iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve teknolojiyi öğretime entegre edebilmek için teknik, danışmanlık ve kolaylaştırma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Chang, Shen & Liu 2014). Bunun için öğretim elemanlarının daha fazla zamana ihtiyacı vardır (Samarawickrema & Stacey, 2007). Artan iş yükü ile birlikte gereğinden fazla zaman harcanması, ayrıca teknik, finansal ve idari destek sınırlılığı eğitmenlerin çevrim içi derslere katılımını engellemektedir (Maguire, 2005; Cook, Ley, Crawford & Warner, 2009). Mali kazançların sınırlı olması, teknolojinin getirdiği engeller, telif hakları ile ilgili endişeler de eğitmenlerin çevrim içi ders vermelerini engelleyen faktörler arasında yer almaktadır (Chen & Chen, 2006; Maguire, 2005; Samarawickrema & Stacey, 2007). Benzer şekilde Green, Alejandro ve Brown (2009) da sağlanan desteğin yetersiz olması, eğitmenlerin çevrim içi öğretimde deneyime sahip olmaması ve nitelikli teknoloji yetersizliği gibi durumların eğitmenlerin çevrim içi ortamda öğretim faaliyetlerini sürdürmelerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Çevrim içi ders veren eğitmenlere, kurumları tarafından daha fazla destek, kaynak ve kendilerini geliştirmeleri için fırsat sağlanması gerekmektedir (Dhilla, 2016). Berge (1995) çevrim içi eğitmenlere verilen destek türlerini pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik olarak sınıflandırırken, Baran ve Correia (2016) (1) teknik, (2) pedagojik ve (3) finansal destek olarak sınıflandırmıştır.

Çevrim içi eğitim süreci, ders materyallerinin sunulmasından, ders içerisinde kurulacak olan etkileşime kadar öğretim süreci içerisinde yer alan tüm faaliyetler yoğun şekilde teknoloji kullanımı gerektirmektedir (Okur, 2012). Çevrim içi eğitmenlerin, ders materyallerini geliştirirken karşılaştıkları teknoloji sorunlarını gidermek, mevcut ders materyallerini yeniden düzenlemek ve yeni teknoloji platformlarını kullanabilmeleri için teknik desteğe ihtiyaçları vardır. Eğitmenler ihtiyaç duydukları anda teknik desteğe erişim sağladıklarında, derslerini daha başarılı bir şekilde yürütmektedirler (Baran & Correia, 2016). Teknik destek hizmeti alan eğitmenler çevrim içi eğitim ortamında kullanılması gereken donanım ve yazılımları rahat bir şekilde kullanabilmektedirler. Böylece eğitmenler ders içerisinde teknolojinin kolay ve anlaşılır

şekilde kullanılmasında öncülük ederek, öğrencilerin öğrenme sürecine odaklanmalarını sağlamak ve çevrim içi eğitim ortamında bağımsız hareket edebilmektedirler (Berge, 1995; Zawacki-Richter, 2004).

Araştırmacılar mevcut programların çoğunun öğretmenlere yeterli teknik desteği sağladığını ancak pedagojik desteğin çok eksik olduğunu belirtmektedirler (Oblinger & Hawkins, 2006; Pankowski, 2004). Öğretmenler, yüz yüze sınıf ortamında uygulanan öğretim yaklaşımlarının bazılarını çevrim içi ortama aktarabilseler de, çevrim içi dersleri öğretmek için yeni pedagojik stratejilere ihtiyaç duymaktadırlar (Baran & Correia, 2016). Koehler ve Mishra (2009) pedagojik bilgiyi, “Öğretme-öğrenme süreç ve uygulamaları veya yöntemleri hakkında derin bilgi” olarak tanımlamakta ve “öğrencilerin nasıl öğrendiğini anlama, genel sınıf yönetimi becerileri, ders planlama ve öğrenci değerlendirmesi” gibi birçok şeyi ifade ettiğini belirtmektedir (s. 4). Yüz yüze sınıf ortamında etkili olan öğretim teknikleri, çevrim içi ortamda etkili olmayabilir (White & Weight, 2000). Bu nedenle çevrim içi öğretmenlerin, teknoloji desteği kadar pedagojik desteğe de ihtiyaçları vardır (Chen, Voorhees & Weaver Rein, 2006). Pedagojik destek ile birlikte öğretmenler, çevrim içi stratejileri öğrencilerin pedagojik özelliklerini dikkate alarak geliştirmektedirler. Çevrim içi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte gelişen pedagojik değişimler sadece motive olmuş öğretim üyeleri tarafından kabul edilirse geliştirilebilir ve kullanılabilirler (Bates 2000, s. 95).

Çok sayıda çalışmada, çevrim içi ortamda ders veren öğretmenlerin, yüz yüze sınıf ortamında ders veren öğretmenlerden iki kat daha fazla zaman ve çaba harcadıkları belirtilmektedir (Cavanaugh, 2005; Conceição, 2006; Green *vd.*, 2009; Lao & Gonzales, 2005). Ancak birçok kurumun, bu zaman ve çabayı telafi etmede eksik kaldığı görülmektedir (Dhillia, 2017). Çoğu çevrim içi eğitime, yüz yüze eğitim ile ders vermekte olan öğretmenlerden daha az öğretim ödeneği ödenmektedir (Allen & Seaman, 2013). Öğretmenlere ders ücreti olarak finansal destek sağlanabildiği gibi, toplantılara gidebilmek için ödenek sağlanması, lisansüstü ders verme, araştırma bursu, mesleki gelişim fonları gibi maddi destekler de sağlanabilmektedir (Baran & Correia, 2016; Orr *vd.*, 2009). Ayrıca, öğretmenlerin çevrim içi dersler kapsamında aldıkları görev ve sorumlulukları kurumları tarafından izlenerek öğretim elemanlarına teknoloji, donanım, serbest çalışma zamanı, ek öğretim ödenekleri gibi teşvikler verilebilmektedir (Okur, 2012).

Eğitmenler yüz yüze eğitimden, çevrim içi eğitime geçiş sürecinde kendilerini zorlayan deneyimler ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Fish & Gill, 2009). Çevrim içi eğitime geçişteki bilinmezlikler eğitmenin kendisini deneyimsiz, güçsüz, bunalmış hissetmesine neden olabilmektedir (Cowham & Duggleby, 2005). Dhillia (2016), çevrim içi öğretmenlerin çoğunun,

çevrim içi ders vermeye başladıklarında göz ardı edildiklerini ve dikkate alınmadıklarını düşündüklerini belirtmektedir. Çevrim içi eğitmenlerin geçmiş deneyimlerini, mevcut ihtiyaçlarını ve geleceğe yönelik endişelerini dikkate almak kendilerini daha az bunalmış ve daha güçlü hissetmelerini sağlayacaktır (Dhillia, 2017). Bu nedenle sosyal destek kapsamında oluşturulan, kurum içi ve kurumlar arası çevrim içi öğretim toplulukları, çevrim içi öğretime geçiş aşamasında eğitmenlere pedagojik, profesyonel ve duygusal destek sunmaktadır (Dhillia, 2016). Eğitmenlerin birbirleri ile bağlantı kurmalarını teşvik etmek için düzenlenen aylık toplantı ve çevrim içi tartışmalar, farklı bölümlerden gelen eğitmenlerin deneyimlerini paylaşmaları ve çevrim içi ortamın zorluklarını birlikte aşmalarını sağlamaktadır (Hinson & LaPrairie, 2005).

Öğretim elemanı desteği ile ilgili araştırmalar.

Lwoga (2012), Tanzania'da Muhimbili University of Health and Allied Science (MUHAS) adlı yükseköğretim kurumunda gerçekleştirdiği çalışmasında, çevrim içi eğitimin başarısının sistemin, bilginin ve öğretim elemanının kalitesine bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Çevrim içi eğitimde öğretim elemanlarının kalitesi ise kurumlar tarafından öğretim elemanlarına verilen destek hizmetlerinin kalitesi ile ilişkilidir. Ancak çalışmalara bakıldığında, kurumlar tarafından verilen destek hizmetlerinin birçoğunun öğrencilere ayrıldığı, öğretim elemanlarına verilen destek hizmetlerinin nispeten daha az olduğu görülmüştür (Garrison & Kanuka 2004; Ocak, 2011). Chen (2009)'in çalışma grubunu uzaktan eğitim kurum yöneticilerinin oluşturduğu çalışmasında, kurumların öğretim elemanlarına destek hizmeti verme sürecinde karşılaştıkları engeller incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları kurum yöneticilerinin, uzaktan eğitim kurumlarının önündeki en büyük üç engelin program geliştirmek için gerekli olan maliyet, öğretim elemanlarının kaygıları ve öğretim elemanlarının teşvik edici unsurlara ihtiyaç duymaları olduğunu belirttiklerini göstermektedir.

Ocak (2011), Türkiye'de çevrim içi eğitim veren dört üniversitedeki toplam 117 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretim elemanlarına verilen destek hizmetlerinin az olmasının nedenini kurumların imkânlarının yetersizliğine bağlamıştır. Raphael ve Mtebe (2016)'nin çalışma sonuçları kurumların hem teknik hem pedagojik destek anlamında öğretim elemanlarını destekleyecek yeterli nitelikte personele sahip olmadığını göstermiştir. Bhalalusesa, Lukwaro ve Clemence (2013) ve Conway, Munguatosha, Muyinda ve Lubega (2011)'nin çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Mtebe ve Raisamo (2014)'nin 11 yükseköğretim kurumu ile gerçekleştirdiği çalışmasında ise kurumların internet hızının 7mbps ile 20mbps arasında değiştiği ve bu hız düşüklüğünün öğretim elemanlarına

çevrim içi destek verme sürecinde engel teşkil ettiği tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçları ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Lwoga, 2012; Tedre, Ngumbuke & Kemppainen, 2010).

İlgili alanyazın incelendiğinde kurumların öğretim elemanlarına destek hizmeti verirken karşılaştıkları engelleri ortaya koyan çalışmaların yanı sıra öğretim elemanlarına çevrim içi eğitim sürecinde verilen çeşitli destek hizmetlerinin incelendiği çalışmalara da rastlanmaktadır (Alemdağ, Çevikbaş & Baran, 2019; Dalton *vd.* (2019); Gürer *vd.* (2016); Kokoç, 2019; Mısırlı *vd.*, 2018). Kokoç (2019)'un çalışmasında, öğretim elemanları talep etmeleri doğrultusunda çevrim içi ders verme sürecine başlamadan önce birim koordinatörlerinden teknik destek alabildikleridir. Gürer *vd.* (2016)'de benzer şekilde, KTÇD kapsamında öğretim elemanlarının kurumdaki teknik destek personellerine ihtiyaç duydukları her an ulaşabildiklerini ve sorunlarının hızlı bir şekilde çözüldüğünü ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada teknoloji kullanımı ile ilgili eğitimlerden memnun olan öğretim elemanları, bu teknolojileri çevrim içi eğitim ortamına adapte edebilmek için gerekli olan pedagojik yaklaşımlar hakkında desteğe ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir. Mısırlı *vd.* (2018)'nin çalışmasında ise öğretim elemanlarını ÖYS ve canlı sanal sınıf oturumlarını kullanabilmeleri için yeterli teknik ve pedagojik beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alemdağ *vd.* (2019)'nin çalışması, teknik desteğin yanı sıra pedagojik desteğinde verildiği eğitimlerin ders sürecinde aktif rol alma, işbirlikçi öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarının seçimi ve gelişmiş teknolojiler ile ders içeriği tasarlama gibi konularda öğretim elemanlarına fırsat sunduğunu ortaya koymuştur. Dalton *vd.* (2019)'nin çalışmasında yoğun bir çevrim içi ders geliştirme sürecine katılan üç yeni çevrim içi eğitmenin pedagojik açıdan değişimi incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları eğitim alan öğretim elemanlarının bu yeni pedagojik yaklaşımları gelecek derslerine entegre edeceklerini ortaya koymaktadır.

Öğretim elemanı desteği ile ilgili araştırmalarda çevrim içi öğretim elemanlarına finansal destek verildiğini gösteren çalışmalara da rastlanmaktadır (Baran & Correia, 2016; Savaş, 2006; Dhillal, 2016). Baran ve Correia (2016)'nın yürüttüğü çalışmada, çevrim içi öğretmenlere yönelik çeşitli finansal destekler sağlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sürecinde yer alan çevrim içi öğretmenlerden biri ders vermeye başlamadan önce kurum tarafından kendisine dersi geliştirmesi için bir aylık maaş verildiği belirtilirken, başka bir çevrim içi öğretmen ise kaliteli bir ürün geliştirmek için belirli bir miktar ödeme yapılmasının motivasyonlarını artırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Savaş (2006) çalışmasında, öğretim elemanlarına geliştirdikleri çevrim içi ders materyallerinin telif hakkı için bir kereye mahsus olmak üzere ödeme yapıldığı, öğretim elemanlarının bir kısmının bu finansal destekten

memnun oldukları görülürken, bazılarının ise bu desteği yetersiz bulduğu tespit edilmiştir. Orr vd. (2009)'nin çalışmasında ise çevrim içi ders geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödemesi yapıldığı ve öğretim elemanlarının bu finansal destekten memnun kaldıklarını ortaya koymaktadır. Dhilla (2016)'nın çalışma sonuçları ise yüz yüze öğretimde öğretim elemanlarına araştırma bursu, ders süresi veya mesleki gelişim fonları gibi finansal desteklerin verildiğini ve bu desteklerin çevrim içi öğretim elemanlarına da ödenebilmesi için yönetmelikte gerekli düzenlemelerin yeniden yapılması gerektiğini göstermektedir.

Öğretim elemanı desteği ile ilgili araştırmalarda, sosyal destek ile ilgili çalışmalar da görülmektedir. Savaş (2006) çalışmasında, çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının kendilerine verilen sosyal destek ile birlikte uzaktan eğitim hakkındaki deneyimlerini birbirleri ile paylaştıkları ve bir grup olarak hareket etmelerini sağladıkları sonucuna ulaşmaktadır. Benzer şekilde Hinson ve LaPrairie (2005)'nin çalışması da, çevrim içi eğitim topluluklarının, öğretim elemanlarının birbirleri ile deneyimlerini tartışmalarına, fikirlerini paylaşmalarına ve çevrim içi öğretim ortamında karşılaşılabilecekleri sorunların keşfetmelerine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır. Ancak öğretim elemanlarına edildiği bir kurumda ise öğretim elemanları çevrim içi ders vermeye başladıklarında sosyal destek hizmetinin ihmal edilmesi sonucunda kendilerinin dikkate alınmadıklarını ve yönetim tarafından göz ardı edildiklerini ifade etmişlerdir (Dhilla, 2016).

Bölüm Özeti

Uzaktan eğitim kurumlarının, öğretme-öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yürütebilmeleri için yeterli teknik alt yapıya ve akademik teknolojilere sahip olması gerekmektedir. Kurumların iyi yapılandırılmış teknik alt yapıya sahip olabilmeleri için yeterli bütçeye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Nitekim gerçekleştirilen çalışmalarda kurumların kullanacakları teknolojilere bütçeleri dahilinde karar verdiklerini göstermektedir. Bazı kurumların öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları ÖYS'leri özel bir şirketten almayı, bazı kurumların açık kaynak kodlu ÖYS'leri kullanmayı tercih ettiği, bazılarının ise kendi yazılımlarını geliştirdikleri görülmektedir. Kendi yazılımını geliştirme kararı alan kurumların bu kararı almasında, kapalı kodlu yazılımların maliyetinin yüksek olmasının yanı sıra, bu yazılımları kullanmak için gerekli olan teknik bilgi yükünün fazla olması ve bazı durumlarda kurumun eğitsel beklentilerini karşılayamaması gibi faktörler etkili olmuştur. Teknoloji seçimini etkileyen bir diğer faktör ise erişilebilirliğidir. Kurumlar pahalı teknolojileri kullanmalarına rağmen çok sayıda öğrencinin bu teknolojilere kolayca erişim sağlayamaması durumunda etkili bir öğretme-öğrenme süreci gerçekleşmeyecektir. Öğrencilerin daha önce bir

çevrim içi ders deneyimi yaşayıp yaşamamış olmaları da, kurum yöneticilerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları teknolojilere karar vermelerinde etkili olmaktadır.

Uzaktan eğitim kurumları içerik geliştirme ile ilgili farklı stratejiler uygulamaktadır. Birçok ulusal açık ve uzaktan eğitim programı kendi içeriğini geliştirmektedir. Bazı kurum veya programlar, öğretim elemanlarına ders geliştirmeleri için ücret öderken diğerleri ise kısmi zamanlı ders geliştirme uzmanları ile çalışmaktadır. Yüksek kaliteli içerik geliştirmek için yeterli imkâna sahip olmayan uzaktan eğitim kurumları ise, içerik geliştirme ve sağlama konusunda daha iyi olan yerel kurumlardan destek almaktadır. Birçok uzaktan eğitim kurumu, bu yaklaşımların tümünü veya kombinasyonunu kullanmaktadır. Bazı kurumlar ise yeni bir çevrim içi ders geliştirmek yerine mevcut derslerini çevrim içi derslere dönüştürmektedir. Yeni bir çevrim içi dersi geliştirmek çok zaman alıcı ve maliyetlidir. Planlama, yazma, gözden geçirme, düzenleme ve pilot uygulama gibi pek çok adım, yoğun emek gerektirmektedir ve hızlı hareket etmek zordur. Maliyet açısından bakıldığında ise, çok sayıda öğrenci tarafından kullanılması planlanan dersler için yüksek maliyetlerin harcanması uygun görülürken, küçük gruplar için geliştirilen dersler için harcanacak maliyetler kurumlara ekstra yük getirmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci başarısına ve uzaktan eğitim sürecinin kalitesinin değerlendirilmesine yönelik olmak üzere iki tür değerlendirme bulunmaktadır. Öğrenci başarılarının ölçülmesinde geleneksel ve alternatif olmak üzere iki farklı yaklaşım söz konusudur. Geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları öğretim hedefleri, bilgi veya anlama gibi düşük bir bilişsel çaba düzeyinde olduğunda etkili olmaktadır. Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ise öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini ölçmeye, öğretme-öğrenme süreci içerisindeki ilerlemelerini ve eksikliklerini belirlemeye yardımcı olmaktadır. Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik gerçekleştirilen kağıt-kalem sınavlarının kurumları maddi anlamda sınırladığı, çevrim içi sınavların ise düşük maliyetli ve zaman açısından kurumlara avantaj sağladığı söylenebilir. Ancak kullanımındaki teknik gereksinimler, zorluklar ve yetersiz destekler nedeniyle kurumların çoğu tarafından çevrim içi sınavların tercih edilmediği görülmüştür. Genel olarak kurumların çevrim içi sınavlara hazırbulunuşluklarının teknik altyapı, insan kaynağı, bütçe ve içerik gibi faktörlere bağlı olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim kurumlarının kalite değerlendirme süreçlerini sistematik bir şekilde yürütmedikleri, zaman zaman öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini alarak bu görüşler doğrultusunda süreçlerini iyileştirme yoluna gittikleri görülmüştür.

Birçok kurum öğrenci destek hizmeti sunma çabası içerisinde olmasına karşın yönetsel, insan kaynağı, teknik yeterlilikler, maliyet ve öğrenen motivasyonu gibi hususlarda engeller ile karşılaşmaktadır. Destek hizmeti sunmak amacıyla yazılım ve donanımları temin etmek ve

güncellemek durumunda kalmaları, kurumları finansal açıdan zorlamaktadır. Kurumların destek hizmeti sunma çabası içerisinde karşılaştıkları önemli engellerden bir diğeri ise yeterli sayı ve nitelikte insan kaynağının olmamasıdır. Ancak uzaktan eğitim kurumları karşılaştıkları bu engellere rağmen öğrencilere yönelik sistem tanıtımı, akademik, teknik ve idari çeşitli destek hizmetleri vermektedir.

Uzaktan eğitim kurumlarının etkili öğretim elemanı desteği sunabilmeleri için sağlam bir teknik altyapıya sahip olmaları gerekmektedir. Kurum yöneticileri öğretim elemanlarına verilmesi gereken destek hizmetlerine karar verme ve planlama rolünü üstlenirken, aynı zamanda kurumlarında destek personeli bulundurmaları gerekmektedir. Ancak birçok kurum, öğretim elemanlarının çevrim içi eğitim sürecinde, öğretim tasarımı, çevrim içi öğretim becerilerini geliştirme ve diğer konularda yardımcı olabilecek teknik destek personel ihtiyacını karşılamakta zorlanmaktadır. Sonuç olarak, yeterli insan kaynağına ve bütçeye sahip olmama, öğretim elemanlarının geleneksel eğitim alışkanlıklarını kırmak istememeleri ve öğretim elemanlarının motivasyon kaynağının finansal olması gibi unsurlar uzaktan eğitim kurumlarının önündeki engeller arasında yer almaktadır. Ancak uzaktan eğitim kurumları bu engellere rağmen öğretim elemanlarına teknik, pedagojik, finansal ve sosyal destek hizmetleri gibi çeşitli hizmetler sunma çabası içerisindeyizdirler

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcı seçimi, veri toplama kaynakları, kaynakların inandırıcılık ve tutarlılıkları, uygulama süreci, veri toplama ve analiz süreci detaylı bir şekilde sunulmakta; çalışmanın inandırıcılığı, tutarlılığı, aktarılabirliği ve teyit edilebilirliği için alınan önlemler vurgulanmaktadır.

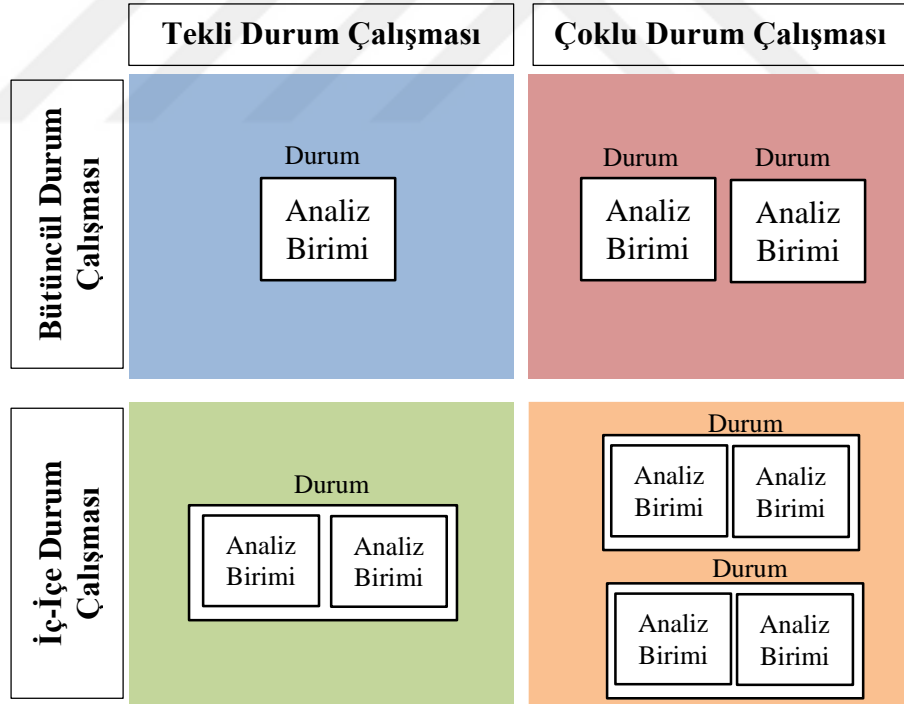
Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi, “doğal ortamın mümkün olduğunca az bozulmasına neden olan sosyal olayları anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olan bir şemsiye kavram” olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2015, s.5). Benzer şekilde Yıldırım ve Şimşek (2013, s.39) tarafından nitel araştırma, olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde incelendiği araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2014), nitel araştırmanın amacının, bir araştırmanın merkezî olgusunu derinlemesine incelemek olduğunu belirtmektedir. Merriam (2015, s.7), farklı kaynaklarda nitel araştırmanın özellikleri ile ilgili birçok bilginin olduğunu ancak dört ortak özelliğinin (1) odak noktasında süreci anlama (2) araştırmacının, veri toplama ve analiz sürecinde birincil araç olduğu, (3) tümevarımsal, (4) sürecin çok açıklayıcı olması olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacılar, insanların deneyimlerini belirli bir bağlamda incelemek istediklerinde bu yöntemi tercih etmektedirler (Merriam, 2015; Stake, 2010).

Bu çalışmada, uzaktan eğitim uygulayıcılarının KTÇD’ler ile ilgili deneyimlerini yönetsel açıdan derinlemesine incelerken “neden” ve “nasıl” sorularına detaylı cevap alınabilmesi ve olayların kendi doğal bağlamları içerisinde incelenebilmesi için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin temel sebebi, KTÇD sürecinin UZEM’de görev yapan uygulayıcılardan bağımsız düşünülemezdir. Nitel araştırma sürecinde her birey ve bağlam araştırmacı için doğal hâliyle önemli olduğu için herhangi bir manipülasyon içermemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.42). Bu bilgiler doğrultusunda çalışma, uzaktan eğitim merkezlerinde görev yapan uygulayıcıların günlük iş rutinleri ve doğal çalışma ortamları bozulmadan sürdürülmüştür.

Araştırmanın modelinde ise nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Uzaktan eğitim uygulayıcılarının deneyimlerinin detaylı olarak derinlemesine incelenebilmesi

için araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Patton (2014, s.20), “Durumun bir kişi, bir olay, bir program, bir zaman dönemi, kritik bir olay veya bir topluluk olabileceğini” belirtmektedir. Miles ve Huberman (1994, s.25) ise durumu “sınırlı bir bağlamda meydana gelen bir tür fenomen” olarak ifade etmekte ve durumun, analiz birimi olduğunu vurgulamaktadırlar. Merriam ve Tisdell (2015), durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlarken, Yin (2011, s.18) durum çalışmasını araştırma süreci açısından ele alarak “Güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla, özellikle olgu ile bağlam arasındaki sınırlar tam olarak belirgin değilse inceleyen bir araştırma” şeklinde tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013), tüm durumların birbirinden farklı olduğunu bu yüzden de araştırmacının amacının, sonuçları genelleştirmek değil, okuyucuların durumu anlamalarına ve bulguları benzer durumlara aktarmalarına yardımcı olmak için, süreç ve deneyimleri paylaşmak olduğunu belirtmektedirler. Merriam ve Tisdell (2015), durum çalışması incelemesinin eğitimsel yenilikler yapılırken, programları değerlendirirken ve politika hakkında bilgi verirken yararlı olduğunu ifade etmektedir. Yin (2014, s.38) dört tür durum çalışması deseninden bahsetmektedir. Bu desenler Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Yin (2014)’in durum çalışması sınıflandırması.

UZEM’lerde görev yapmakta olan uygulayıcıların KTÇD’ler ile ilgili deneyimlerinin derinlemesine analiz edilmesi sürecinde doğal ortamın bütüncül bir bakış açısı ile incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, KTÇD’lerin verilmesi sürecinde Eğitim-Öğretim ve Destek Hizmetleri boyutunda kendilerine özgü modeller uygulayan dört UZEM çalışmanın durumları iken her bir durum içerisinde ayrı ayrı incelenen IHEP’in beş boyutu (Öğretme-Öğrenme, Ders Geliştirme, Ölçme-Değerlendirme, Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği) ise çalışmanın analiz birimidir. Bu nedenle çalışma, Yin (2003, ss. 39-41)’in durum çalışması desenlerinden iç içe çoklu durum desenine girmektedir. Çoklu durum çalışmasında araştırmacılar, durumları analiz ederek farklı bakış açılarını göstermeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014). En önemli özelliği, belirli bir olayı hem kendi içinde, hem de durumlar arasında inceleyerek, sonuçları benzerlik ve farklılıkları ile karşılaştırma imkânı sunmasıdır (Baxter & Jack, 2008.; Mills, Durepos & Wiebe, 2009). Merriam (1998) tekli durum çalışmalarına kıyasla çoklu durum çalışmalarının daha fazla çeşitlilik sağlaması nedeniyle bulguların aktarılabilirliğini artırdığını belirtmektedir. Çoklu alanların kullanılması araştırmacının kapsamını ve özgürlük derecesini artırmaktadır (Miles & Huberman 1994; Patton 1990). Yin (2003), çoklu durum çalışmalarının sonuçlarının daha çekici ve sağlam olduğunu, bu yüzden de araştırmacının kalitesini artırdığı için iyi bir seçim olduğunu belirtmektedir.

Durum ve Katılımcı Seçimi

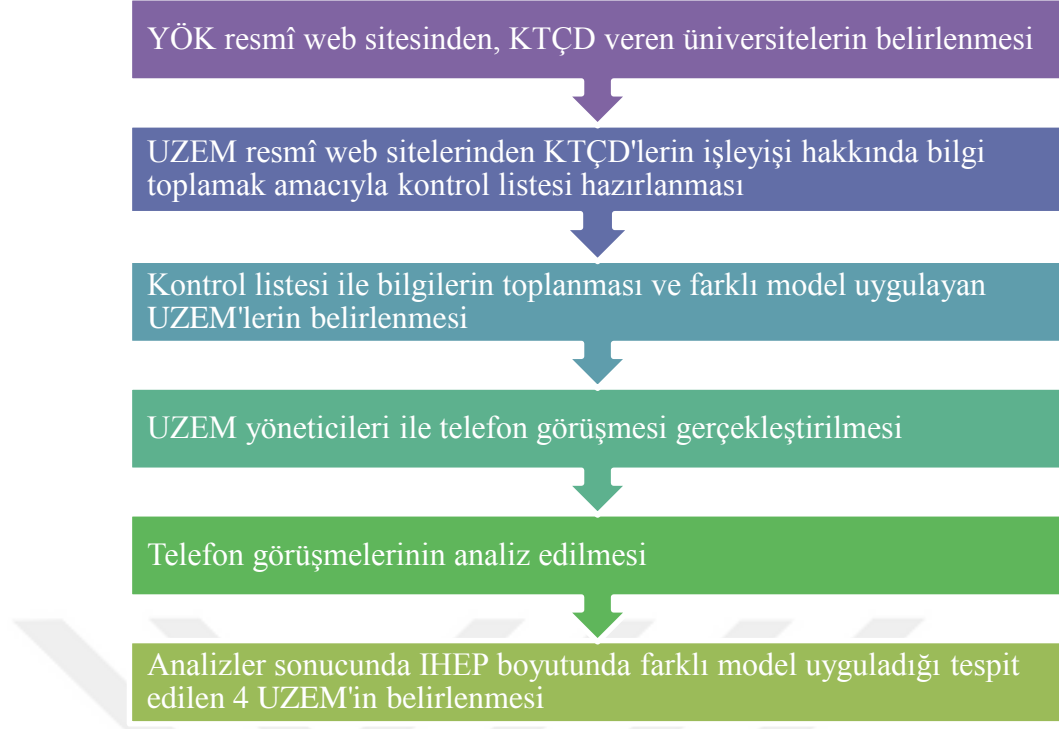
Araştırmanın durumlarını, KTÇD yürütmekte olan, farklı deneyim sürelerine sahip ve Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan üniversitelerin bünyesinde yer alan UZEM’ler oluşturmaktadır. Çoklu durum çalışmalarında, örnekleme süreci iki aşamalı bir süreçtir: durumların seçim süreci ve katılımcıların seçim süreci (Merriam, 2015). İlk olarak, araştırılacak durumların seçim süreci tanımlanır. Daha sonra, araştırmaya dahil olan katılımcıların seçim süreci durum ile birlikte tanıtılmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu nedenle öncelikli olarak çalışma kapsamında ele alınan dört UZEM’in seçim süreci hakkında bilgilendirme yapıp, daha sonra her durum içerisinde çalışmaya katılan katılımcılar ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Durumların seçim süreci.

Çalışmada incelenecek olan UZEM’leri belirlemek amacıyla öncelikle, 2016 yılında YÖK resmî web sitesinde yer alan istatistikler aracılığıyla, bünyesinde UZEM bulunan üniversiteler tespit edilmiştir. Tespit edilen UZEM’lerin resmî web siteleri ziyaret edilerek KTÇD veren UZEM’lere ulaşılmıştır. Araştırmacı ve bir uzman eşliğinde hazırlanan ve Ek 1’de yer alan kontrol listesi aracılığıyla UZEM’lerin KTÇD’leri yürütme şekilleri hakkında genel bilgiler elde edilmiştir. 2016 YÖK verilerinde, Türkiye’de 184 üniversiteden 124’ünde

UZEM bulunduğu ve bu UZEM'lerin 61'inde KTÇD'lerin verildiği belirlenmiştir. KTÇD'lerin işleyişi ve uygulanan modeller ile ilgili daha detaylı bilgiler alabilmek için UZEM yöneticileri ile telefon görüşmesi yapmaya karar verilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce farklı model uygulayan UZEM yöneticisi araştırmacı tarafından tespit edilmiş olup, diğer 16 UZEM yöneticisine kartopu örnekleme ile ulaşılmıştır. Görüşülen UZEM yöneticilerinin tavsiyeleri ile diğer yöneticilerine ulaşılmıştır. Kartopu örnekleme, amaçlı örnekleme türleri içerisinde en çok kullanılanlardan biridir. Bu örnekleme, çalışmada yer alan kriterlere kolayca uyan katılımcılara yer vermeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda konu ile ilgili iyi konumda olan kişilere “Bu konuda en çok şeyi kim bilir? Kimlerle görüşmeliyim?” gibi sorular sorularak yeni durumlara ulaşılır ve kartopu gittikçe büyür (Patton, 2014). Belirli bir süre sonra aynı isimler öne çıkmaya başlar ve araştırmacının görüşmesi gereken kişi sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlar (Yıldırım & Şimşek, 2013). Telefon ile görüşme sırasında araştırmanın amacından bahsedilmiştir. Ulaşılan 17 UZEM yöneticisi, telefon ile görüşerek KTÇD'lerin işlenişi hakkında bilgi vermeyi kabul etmiştir. Katılımcıların çalışmaya katılmak için gönüllü oldukları telefon kayıtları ile onaylanmıştır. Araştırmacının, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaştığı 17 UZEM yöneticisi KTÇD'lerin işleyişi ve uyguladıkları modeller ile ilgili detaylı bilgiler vermişlerdir. Araştırmacı telefon ile topladığı verilerin birbirini tekrarlamaya başladığını farkederek telefon görüşmelerini sonlandırmıştır.

Telefon görüşmeleri, katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmış olup ortalama 30 dakika sürmüştür. Telefon görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerin NVivo 10 programında transkript edilmesi bir hafta sürmüştür. Transkriptler MS Word programına aktarılarak Times New Roman, 12 punto, tek satır aralığında olacak şekilde düzenlendiğinde toplam 52 sayfa transkript elde edilmiştir. Analiz edilmek üzere NVivo 10 programına aktarılan transkriptlerin analiz işlemleri ortalama iki hafta sürmüştür. Analizler sonucunda 17 UZEM içerisinde KTÇD verme sürecinde eğitim-öğretim ve destek sürecine etki edebilecek çeşitli faktörleri içerisinde barındırdığı düşünülen, kendine özgü modelleri uygulayan ve telefon görüşmeleri sonucunda çeşitli deneyimler yaşadıkları tespit edilen dört UZEM, maksimum çeşitlilik yöntemi ile seçilmiş olup, çalışmanın dört durum ile yürütülmesine karar verilmiştir. Nitel araştırmada örnekleme seçimi, derinlemesine ve bilgi bakımından zengin verilerin toplanmasında önemli bir süreçtir (Patton, 2002, s.230). Şekil 2'de çalışmada yer alan durumların seçim süreci özetlenmiştir.



Şekil 2. Durumların seçim süreci.

Durumlar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Seçilen UZEM'lerin öncelikle KTÇD konusundaki deneyimleri dikkate alınmıştır. UZEM'lerin deneyimleri iki kriter dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki UZEM'lerin kaç yılında kurulduğu ve kaç yıldır KTÇD sunduklarıdır. Durumların seçilmesinde telefon görüşmesi gerçekleştirilen yöneticilerin KTÇD süreçlerini iyileştirmeye yönelik çabaları da bu durumların seçilmesinde etkili olmuştur.

Seçilen durumlara ait bilgiler.

Bu çalışmanın araştırma grubunu KTÇD veren dört UZEM oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında en eski olan UZEM 2002 yılında kurulmuş olup, KTÇD'leri 2010 yılından itibaren vermeye başlamıştır. Çalışma kapsamında incelenen en yeni UZEM ise 2014 yılında kurulmuş olup, faaliyetlerine KTÇD'ler ile başlamıştır. Sürece KTÇD'ler ile başlayan bu UZEM'in süreç içerisinde yaşamış oldukları sorunlara çözüm bulma çabası içerisinde oldukları yapılan telefon görüşmesi sonucunda tespit edilmiş olup, derinlemesine incelenmesine karar verilmiştir. Bu uygulamalara bulgular bölümünde detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Tablo 2'de durumlara ait özet bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2. Seçilen Durumlara Ait Özet Bilgiler

Üniversite Kuruluş Yılı	Öğrenci Sayısı	UZEM	UZEM Kuruluş Yılı	KTÇD Vermeye Başlama Yılı	KTÇD Alan Öğrenci Sayısı
1957	70.000	Birinci Durum	2009	2012	13.000
1955	57.000	İkinci Durum	2009	2012	15.000
1946	61.000	Üçüncü Durum	2002	2010	10.000
1992	32.000	Dördüncü Durum	2014	2014	10.000

Birinci Durum.

Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan ve 1957 yılında kurulmuş olan devlet üniversitesinin bünyesinde aynı zamanda açıköğretim fakültesi yer almaktadır. YÖK resmî web sitesi verilerine göre 2017-2018 eğitim-öğretim yılında örgün eğitime kayıtlı olan önlisans, lisans, lisansüstü öğrenci sayısı 70.000 ve açıköğretim fakültesine kayıtlı öğrenci sayısı toplamı ise yaklaşık 270.000'dir. Bu üniversitede örgün ve açıköğretim fakültesinde toplam 287 bölüm aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Üniversitede 2009 yılında kurulan UZEM bu çalışmada Birinci Durum olarak isimlendirilmektedir. Birinci Durum, 2019 yılı itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine dört lisans tamamlama programı, sekiz tezsiz yüksek lisans programı ve dört KTÇD (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili ve Hukukun Temel Kavramları) ile devam etmektedir. 2012 yılından itibaren yaklaşık 13.000 öğrenci KTÇD'leri uzaktan eğitim ile almaktadır. Kurum, uzaktan eğitim yöntemi ile sunulan eğitim uygulamalarında program kalite ve öğrenci olanakları bakımından uluslararası düzeyde söz sahibi olmak gibi bir vizyona sahiptir.



Şekil 3. Birinci Durum'da KTÇD'lerin işleyiş süreci.

Birinci Durum'da öğrencilerin kampüs içerisinde olmalarının etkisiyle Şekil 3'te de görüldüğü gibi açık sınıf, açık sınıf web tv gibi uygulamalara yer veriliyor olması, ölçme-değerlendirme boyutunda merkezî sınav uygulanıyor olması, ders içeriklerinin üniversite bünyesinde yer alan Açıköğretim Fakültesi tarafından hazırlanıyor olması ve süreç içerisinde iyileştirme çabası içerisinde oldukları görülmüş ve çalışma kapsamında ele alınmasına karar verilmiştir. Birinci Durum'un bünyesinde yer aldığı üniversite içerisinde Açıköğretim Fakültesi'nin yer alıyor olması, Birinci Durum'un diğer UZEM'lerden farklılaştığını göstermektedir.

İkinci Durum.

Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesinde yer alan ve 1955 yılında kurulmuş olan devlet üniversitesinde YÖK resmî web sitesi verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında önlisans, lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık 57.000'dir. Bu üniversitede 155 bölüm aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Üniversitede 2009 yılında kurulan UZEM bu çalışmada İkinci Durum olarak isimlendirilmektedir. İkinci Durum, 2019 yılı itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine bir lisans tamamlama programı, üç tezsiz yüksek lisans programı, altı sertifika programı ve üç KTÇD (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Temel Bilgi Teknolojileri) ile devam etmektedir. 2012 yılından itibaren her yıl yaklaşık 15.000 öğrenci KTÇD'leri uzaktan eğitim ile almaktadır. Kurum, hayat boyu öğrenmeyi yaygınlaştırmak amacıyla eğitim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanarak eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik vizyona sahiptir.

Telefon görüşmesi sonucunda öğretme-öğrenme süreci boyutunda model değişimine gidildiği, ders içeriklerinin birim içerisinde geliştirildiği, ölçme-değerlendirme sürecinin ise merkezî olarak ilgili akademik birimler tarafından gerçekleştirildiği gibi bilgilere ulaşılmıştır. İkinci Durum'un çalışma kapsamında yer almasında ve daha derinlemesine bir şekilde incelenmesine karar verilmesinde, KTÇD sürecini iyileştirmeye yönelik çaba harcamaları ve süreç içerisinde birçok değişim yaşamaları etkili olmuştur.

Üçüncü Durum.

Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan ve 1946 yılında kurulmuş olan devlet üniversitesinde YÖK resmî web sitesi verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında önlisans, lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı olan öğrenci sayısı yaklaşık 61.000'dir. Bu üniversitede 154 bölüm aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Üniversitede 2002 yılında kurulan UZEM bu çalışmada Üçüncü Durum olarak isimlendirilmektedir. Üçüncü

Durum, 2019 yılı itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine bir lisans tamamlama programı, dört tezsiz yüksek lisans programı, yedi önlisans programı, sekiz sertifika programı ve üç KTÇD (Türk Dili, Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Yabancı Dil) ile devam etmektedir. 2010 yılından itibaren yaklaşık 10.000 öğrenci KTÇD'leri uzaktan eğitim ile almaktadır. Kurumun uzaktan öğretim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilen kuramsal ve uygulamalı eğitim süreçlerini desteklemek, bilgi paylaşımına katkı sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliği sunmak amacıyla yaklaşım ve çözüm önerileri geliştirmek ve bu doğrultuda politikaların belirlenmesinde öncü olmak gibi bir vizyona sahip olduğu görülmektedir.

Durum tespiti yapmak amacıyla telefon görüşmesi gerçekleştirildiğinde, Üçüncü Durum'da KTÇD bazında yer alan her bir dersin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları modellerde çeşitlilik olduğu, KTÇD kapsamında ara sınavlarda çevrim içi sınav uygulamasının gerçekleştirildiği, kendi ders içeriklerini geliştirirken destek amaçlı özel bir şirketten ders içeriği satın alımı gerçekleştirildiği gibi bilgilere ulaşılmıştır. Dolayısıyla Üçüncü Durum'da KTÇD verme sürecinin geliştirilmesine yönelik gösterilen çabalar ve bu süreçte yer verdikleri uygulamalar Üçüncü Durum'un derinlemesine incelenmesine karar vermede etkili olmuştur.

Dördüncü Durum.

Türkiye'nin Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan ve 1992 yılında kurulmuş olan devlet üniversitesinde YÖK resmî web sitesi verilerine göre 2017-2018 eğitim öğretim yılında önlisans, lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı olan öğrenci sayısı yaklaşık 32.000'dir. Bu üniversitede 142 bölüm aktif olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Üniversitede 2014 yılında kurulan UZEM bu çalışmada Dördüncü Durum olarak isimlendirilmektedir. Dördüncü Durum, 2019 yılı itibarıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine iki lisans tamamlama programı, bir sertifika programı, iki kurs ve üç KTÇD (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil) ile devam etmektedir. 2014 yılından itibaren yaklaşık 10.000 civarında öğrenci bu dersleri uzaktan eğitim ile almaktadır. Kurumun hızla gelişen teknolojik şartları dikkate alarak dünya standartlarında uzaktan eğitim hizmeti sunma gibi bir vizyona sahip olduğu görülmektedir.

Durum tespiti yapmak amacıyla telefon görüşmesi gerçekleştirildiğinde, Dördüncü Durum'un kuruluş sürecine KTÇD'ler ile başlaması, ölçme-değerlendirme sürecinde merkezî sınav modelinden bağımsız sınav modeline geçiş yapması, öğretim elemanlarına yönelik verilen farklı destek hizmetlerine yer vermesi, yaşanan sorunlara çözüm bulma çabalarının yoğunluğu ve ders içeriklerini özel bir şirketten hizmet satın alımı ile temin edilmesi gibi

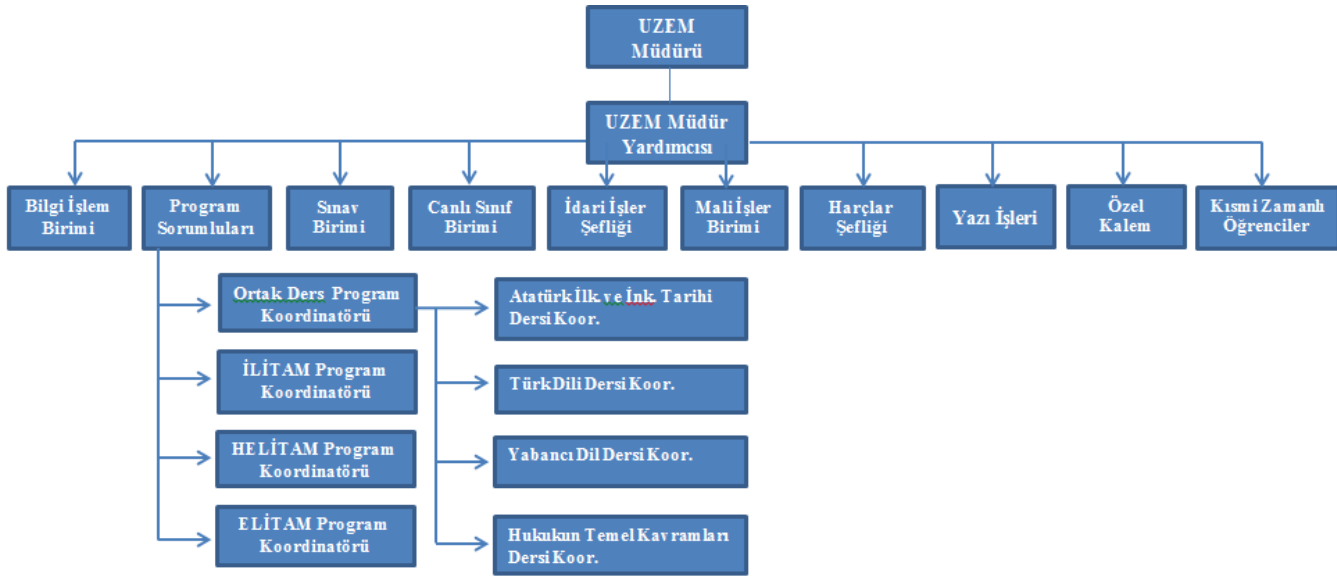
farklılıklar Dördüncü Durum'un bu araştırmada derinlemesine incelenmesine karar verilmesinde etkili olmuştur.

Katılımcıların seçim süreci.

Telefon görüşmelerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda seçilen dört UZEM'in yöneticileri telefon ile tekrar aranarak, UZEM'lerin en üst yönetimden aşağıya doğru nasıl yapılandığı, UZEM bütününde KTÇD'lerin bu sürecin neresinde yer aldığı, KTÇD'ler ile ilgili nasıl bir yapılanma mevcut olduğu gibi konular hakkında bilgi alınmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan IHEP boyutlarında, KTÇD'lerin işleyişini, uygulamalarda yaşanan değişimleri ve KTÇD sürecinde yer alan modellere karar vermeyi etkileyen faktörleri görmek amacıyla kapsamlı olarak hazırlanmış olan Ek-2'de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Seçilen UZEM'lerde, KTÇD'lerin işleyişi ile ilgili görüşme yapılacak olan uygulayıcılar, telefon görüşmesi gerçekleştirilen UZEM yöneticileri ile görüşülerek kararlaştırılmıştır. Böylece KTÇD'lerin hazırlık aşaması ve yürütülmesi süreci ile ilgili derinlemesine bilgilere erişilmiştir.

Bu çalışmanın katılımcıları, her durum içerisinde yer alan UZEM KTÇD uygulayıcılarıdır. Bu bölümde çalışma kapsamında yer alan durumlar ve durumlar içerisinde çalışmanın katılımcıları tanıtılmakta olup, katılımcıların seçim süreçlerine yer verilmektedir. Çalışma süresince Birinci Durum (D1), İkinci Durum (D2), Üçüncü Durum (D3) ve Dördüncü Durum (D4) şeklinde adlandırılacaktır. Katılımcıların gizli tutulması amacıyla önce cinsiyetlerine göre erkek katılımcılar (E), kadın katılımcılar ise (K) harfi ile kodlanmış olup, bu harflerin yanına görüşme yapılma sırası dikkate alınarak numaralar verilmiştir. Örneğin; Birinci Durum'da ikinci sırada görüşme gerçekleştirilen erkek katılımcı D1-E2 şeklinde kodlanmıştır.

Birinci Durum katılımcı bilgileri.



Şekil 4. Birinci Durum'un organizasyon şeması.

Şekil 4'te de görüldüğü gibi Birinci Durum içerisinde bilgi işlem birimi, program sorumluları, sınav birimi, canlı sınıf birimi, idari işler şefliği, mali işler birimi, harçlar şefliği, yazı işleri, özel kalem ve kısmi zamanlı öğrenciler gibi birimlerin yer aldığı görülmektedir. Organizasyon şeması içerisinde yer alan birçok birimin KTÇD'lerin işleniş sürecinde yer aldığı söylenebilir. Özellikle Ortak Ders Program Koordinatörü olarak organizasyon şemasında yer alan ancak bu çalışma süresince KTÇD Program Koordinatörü olarak adlandırılacak olan koordinatörün kurumdaki varlığı dikkat çekicidir. Ayrıca KTÇD sürecinde yer alan dört farklı ders (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil, Hukukun Temel Kavramları) için koordinatörler bulunduğu görülmektedir. Ders koordinatörleri üniversite bünyesinde yer alan farklı birimlerde görev almakta olan ve KTÇD sürecinde UZEM ile iş birliği içerisinde çalışmakta olan akademisyenlerden oluşmaktadır.

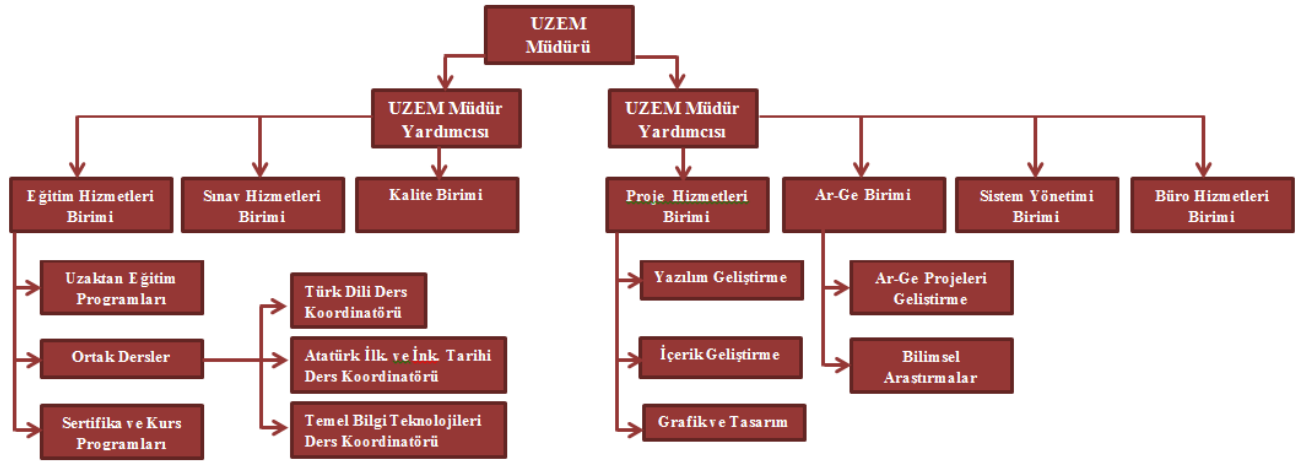
Bu çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle KTÇD'lerin verilmesi sürecinin her aşamasında yer alan müdür yardımcısı ile görüşülmüş, daha sonra kurum içerisinde KTÇD sürecinde Tablo 3'te yer alan uygulayıcılar ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3. Birinci Durum'un Katılımcı Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görevi	Görev Süresi
E1	Müdür Yardımcısı	3 yıl
E2	Sınav Koordinatörü	2,5 yıl
E3	Program Koordinatörü	4 yıl
E4	Bilgi İşlem	1 yıl
E5	Sınav Koordinatör Yardımcısı	4 yıl
K6	KTÇD Koordinatörü	4 yıl

Tablo 3'te Birinci Durum katılımcılarının görevleri ve KTÇD sürecindeki görev süreleri yer almaktadır. Çalışmada E1 olarak adlandırılan müdür yardımcısı, KTÇD modelinin geliştirilmesi sürecinde, ders içeriklerinin temin edilmesi, gerekli yazışmaların yapılması, sınavların organize edilmesi gibi sürecin tamamının yönetilmesinden sorumludur. Sınav koordinatörü (E2) ve sınav koordinatör yardımcısı (E5) olarak görev yapmakta olan katılımcılar ise sınav sorularının hazırlanması için KTÇD program koordinatörü ve ders koordinatörleri ile iş birliği içerisinde olma, sınavlar ile ilgili tüm dokümanların hazırlanması, sınavın uygulanması, değerlendirilmesi ve bu süreçte oluşabilecek hataların tespit edilerek düzeltilmesi gibi görevlerden sorumludurlar. Birinci durumda KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde her ders için bir ders koordinatörü olmak üzere toplamda dört ders koordinatörü görevlendirilmiştir. Çalışma kapsamında ise E3 olarak kodlanan bir ders koordinatörü ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ders koordinatörlerinin KTÇD sürecindeki rolleri, fakülte ve yüksekokullarda derse girecek olan öğretim elemanlarının görevlendirilmesi, koordinatörlüğünü yürüttüğü ilgili derse ait sınav sorularının hazırlanması için komisyon oluşturulması ve UZEM'de KTÇD'ler ile ilgili gerçekleştirilen toplantılara katılarak bu toplantılarda alınan kararların öğretim elemanlarına aktarılmasını sağlamaktadır. UZEM içerisinde iki bilgi işlem personeli görev yapmakta olup E4 olarak adlandırılmakta olan bilgi işlem personeli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Bilgi işlem personelleri KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde yer alan yazılımların aktif bir şekilde kullanılmasından sorumludur. Bu süreçte Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS)'nin etkin şekilde çalışması, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin salonlara yerleştirilmesi, sınav evraklarının tasnifi, sistem üzerinden sınavların değerlendirilmesi, öğrencilerin sistem ile ilgili sorunlarının giderilmesi gibi görevleri gerçekleştirmektedirler.

İkinci Durum katılımcı bilgileri.



Şekil 5. İkinci Durum'un organizasyon şeması.

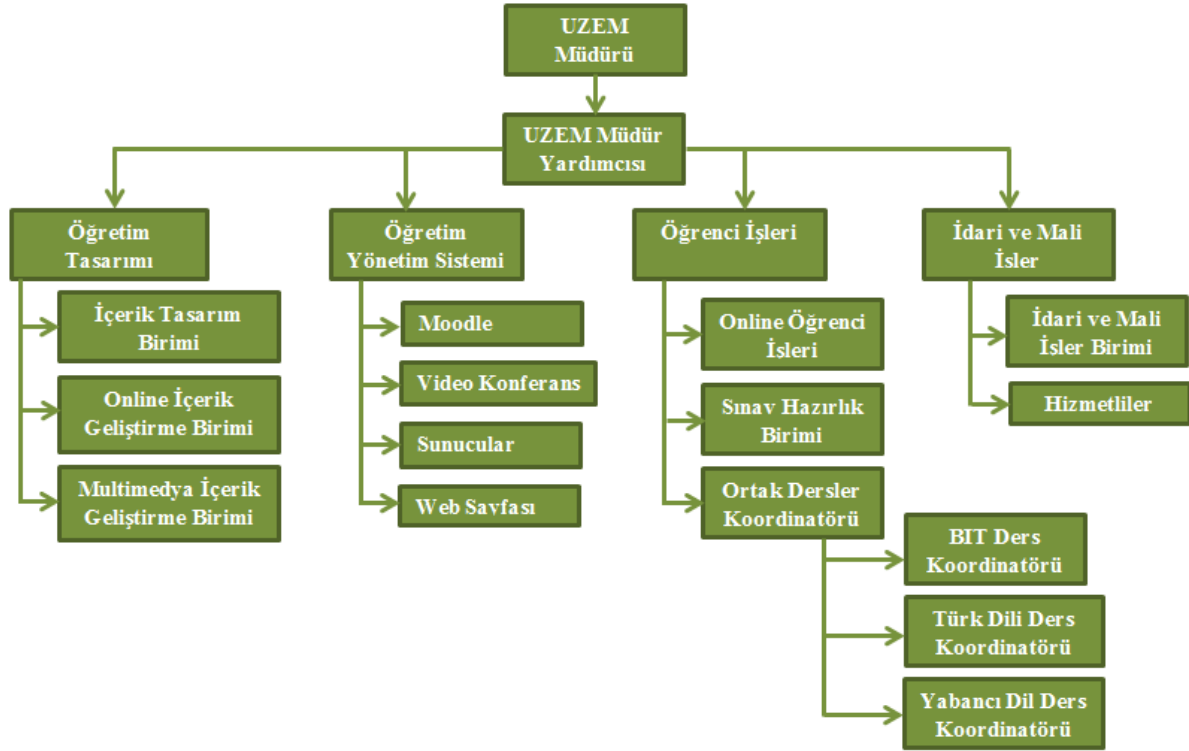
Şekil 5'te de görüldüğü gibi İkinci Durum'da bir müdür ve iki müdür yardımcısı görev almaktadır. Müdür yardımcılarının birim bazında sorumlulukları paylaştıkları bir müdür yardımcısının eğitim hizmetleri, sınav hizmetleri ve kalite biriminden sorumlu olduğu, diğer müdür yardımcısının ise proje hizmetleri, Ar-Ge, sistem yönetimi ve büro hizmetleri biriminden sorumlu olduğu görülmektedir. Organizasyon şemasında eğitim hizmetleri birimi altında, "Ortak Dersler" olarak yer alan ancak çalışma boyunca KTÇD olarak adlandırılacak olan dersler ile ilgili program koordinatörlüğü bulunduğu ve her bir ders (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Temel Bilgi Teknolojileri) için koordinatörlük oluşturulduğu görülmektedir. Ders koordinatörleri üniversite bünyesinde yer alan fakülte / yüksekokullarda görev almakta olan akademisyenlerden oluşmaktadır. Organizasyon şeması içerisinde yer alan sınav hizmetleri birimi, kalite birimi, Ar-Ge birimi, sistem yönetimi birimi ve büro hizmetleri birimi KTÇD'lerden bağımsız olarak çalışmakta olan birimlerdir. Proje hizmetleri birimi içerisinde yer alan içerik geliştirme ve grafik tasarım birimleri ise ders içeriği geliştirme sürecinde KTÇD'ler için destek vermektedir.

Tablo 4. İkinci Durum'un Katılımcı Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görevi	Görev Süresi
E1	Müdür	6 yıl
E2	İçerik Geliştirme, Destek Hizmeti.	6 yıl
E3	Müdür Yardımcısı	4 yıl
K4	İçerik Geliştirme, Destek Hizmeti	6 yıl
E5	İçerik Geliştirme	6 yıl
E6	KTÇD Koordinatörü	6 yıl

Tablo 4’te İkinci Durum katılımcılarının KTÇD sürecindeki görevleri ve görev süreleri yer almaktadır. Çalışmada E1 olarak kodlanan müdür ve E3 olarak kodlanan eğitim hizmetleri biriminden sorumlu olan E3, KTÇD süreci ile ilgili kararların alınmasında rol oynamaktadırlar. Organizasyon şemasına bakıldığında İkinci Durum’da birim bazlı çalışıldığı görülmektedir. Ancak KTÇD’ler kapsamında Tablo 4’te de görüldüğü gibi uzaktan eğitim uygulayıcıları görev bazlı çalışmakta ve çoğunlukla içerik geliştirme ve destek hizmetlerinde görev almaktadırlar.

Üçüncü Durum katılımcı bilgileri.



Şekil 6. Üçüncü Durum’un organizasyon şeması.

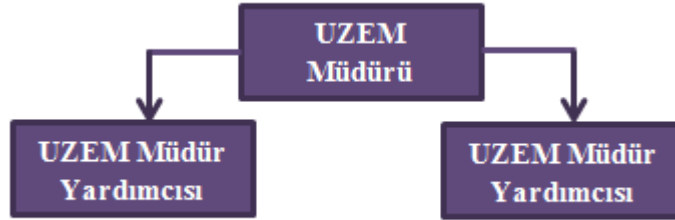
Şekil 6’da da görüldüğü gibi Üçüncü Durum’da bir müdür ve bir müdür yardımcısı UZEM’de idareci olarak görev almaktadır. Organizasyon şeması içerisinde yer alan öğretim tasarımı ekibi KTÇD’lerin geliştirilmesi sürecinde yer alırken, Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) ekibi ise KTÇD’ler kapsamında canlı sanal sınıf oturumlarının gerçekleştirilmesi, ders içeriklerinin dağıtımı gibi görevleri gerçekleştirmektedir. Şekil 6’da birim bazlı bir yapılanma olduğu görülsede KTÇD’lerin işleyişi sürecinde bir uygulayıcılar birden fazla birimde görev almakta ve birimler iş birliği içerisinde çalışmaktadır. Organizasyon şemasında öğrenci işlerinin altında ortak dersler koordinatörlüğünün bulunduğu görülmektedir. KTÇD’lerin her biri (Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Türk Dili ve Yabancı Dil) için koordinatörler görevlendirilmektedir. Bu koordinatörler, derslerin yürütülmesi sürecinde görev alan öğretim elemanları ile iş birliği içerisinde çalışmaktadır.

Tablo 5. Üçüncü Durum'un Katılımcı Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görevi	Görev Süresi
K1	Müdür	3,5 yıl
E2	Öğretim Tasarımcısı	5 yıl
K3	Müdür Yardımcısı	5 yıl
K4	ÖYS Yönetimi	4 yıl
E5	Program Koordinatörü	5 yıl
K6	Öğretim Elemanı	4 yıl
E7	ÖYS Yönetimi	5 yıl
E8	ÖYS Yönetimi	5 yıl
K9	Program Koordinatörü	5 yıl

Tablo 5'te Üçüncü Durum katılımcılarının KTÇD sürecindeki görevleri ve görev süreleri yer almaktadır. Çalışmada K1 olarak kodlanan müdür ve K3 olarak kodlanan müdür yardımcısı KTÇD süreci ile ilgili kararların alınmasında rol oynamaktadır. Öğretim tasarımcısı olarak görev yapmakta olan E2, KTÇD'lerin geliştirilmesi sürecinde yer alırken, K4, E7 ve E8 ÖYS'nin kurulumu ve işleyişi ile ilgilenerak KTÇD'lerin ÖYS üzerinden aktif bir şekilde verilmesini sağlamaktadırlar. Öğretim tasarımı sürecinde ve ÖYS yönetimi sürecinde yer alan personeller gerekli durumlarda birbirlerine yardımcı olmaktadır. E5, BIT dersi ve K9 ise Türk Dili dersi program koordinatörlüğünü yürütmektedir.

Dördüncü Durum katılımcı bilgileri.



Şekil 7. Dördüncü Durum'un organizasyon şeması.

Şekil 7'de görüldüğü gibi Dördüncü Durum'un organizasyon şemasına bakıldığında süreç içerisinde üç uygulayıcının yer aldığı görülmektedir. Kurum içerisinde bir müdür ve iki müdür yardımcısının yer aldığı görülmektedir. ÜZEM bünyesinde az sayıda kişinin görev alıyor olması kurumun birimsel bazlı yapılanmasını engellemektedir.

Tablo 6. Dördüncü Durum'un Katılımcı Bilgileri

Görüşülen Kişi	Görevi	Görev Süresi
E1	Müdür	3 yıl
E2	Müdür Yardımcısı	3 yıl
E3	Müdür Yardımcısı	3 yıl

Tablo 6'da Dördüncü Durum'un katılımcılarının KTÇD sürecindeki görevleri ve görev süreleri yer almaktadır. UZEM'in kurulması süreci bu üç uygulayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kurumda müdür yardımcılarında biri UZEM'in eğitim-öğretim süreci içerisinde yer alan programlar ve KTÇD'lerin yürütülmesi ile ilgili sorumluluklara sahip iken, diğer müdür yardımcısı ise idari ve mali işler ile ilgilenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda, araştırmacı tarafından incelenen konuları anlamak için farklı kaynaklardan toplanan bulguların karşılaştırılmasında çok sayıda veri kaynağının kullanılması önemlidir (Bogdan & Biklen, 1998). Benzer bir bakış açısıyla, Patton (2002) birden fazla kaynağın kullanımını desteklemekte ve araştırmacı bulguları doğrulamak ve çapraz kontrol etmek için farklı veri kaynaklarını kullanabileceğini belirtmektedir. Durum çalışmalarında birden fazla veri kaynağı kullanımının çalışmanın güvenilirliğini artırdığının altını çizen Yin (2003), görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, belge toplama, arşiv kayıtları ve fiziksel eserler olmak üzere altı temel veri kaynağı önermektedir.

Araştırmanın ana veri kaynağı görüşme soruları olmakla birlikte, UZEM uygulayıcılarının araştırmacı ile paylaştıkları belgeler, UZEM web siteleri ve sistem kayıtları ise araştırmanın ikincil veri kaynaklarıdır. Tablo 7'de veri toplama araçları ile ilgili detaylı bilgiler yer almaktadır.

Tablo 7. Veri Toplama Süreci

Yöntem	Kaynak	Süreç
Görüşme	UZEM’de KTÇD’lerin yürütülmesi sürecinde yer alan uygulayıcılar	UZEM’lerde KTÇD sürecinde yer alan uygulayıcılar ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilerek, bu görüşmeler kayıt altına alınmış daha sonra transkript edilmiştir.
Doküman Analizi	<ul style="list-style-type: none"> - Uygulama Esasları - Öğrenci destek hizmetinde kullanılan afiş, broşür ve kullanım kılavuzları - Öğretim elemanı destek hizmetlerinde kullanılan kullanım kılavuzları - UZEM resmî web siteleri - Oryantasyon sunuları - Merkezî sınavlarda kullanılan belgeler - Ders İçerikleri - Akademik başarı puantajları 	UZEM’de görüşme gerçekleştirilen uygulayıcılar KTÇD kapsamında tanıtım, destek, ölçme-değerlendirme, öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları dokümanları araştırmacı ile paylaşmışlardır. UZEM resmî web siteleri incelenerek notlar alınmış ve bu notlar ikincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır.
Sistem Kayıtlarının İncelenmesi	- K.A ve şifre ile ÖYS’ye erişim	Kurumlar araştırmacıya ÖYS sistemlerine girebilmesi için K.A ve şifre oluşturmuştur. Araştırmacı sistem üzerinden belgeleri incelemiştir. Bu incelemeler birincil veri kaynağını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme soruları.

Görüşme, nitel araştırmalarda, “Bir bireyin veya grubun kişisel deneyimlerine ilişkin bakış açılarını, duygularını, fikirlerini, değerlerini, tutumlarını ve inançlarını belgelemenin etkili bir yolu olduğu gibi, gerçek yaşam hakkındaki gerçek bilgilere ulaşmayı sağlayan veri toplama aracıdır” (Saldana, 2011, s.32). Görüşmede araştırmacının amacı, bir cevap almak değil, insanların yaşadığı deneyimlere ve bu deneyimi nasıl anladıklarına erişmektir (Seidman, 2006).

Bu çalışmada UZEM uygulayıcılarının KTÇD verme sürecindeki deneyimlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme soruları, çalışmanın kuramsal çerçevesi olan IHEP’in boyutları temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra araştırmacı 3 alan uzman ile ayrı ayrı bir araya gelerek soruların kapsam geçerliliği, niteliği ve yeterliliği ile ilgili görüşlerini almış ve gerekli düzeltmeleri yaparak görüşme sorularına son şeklini vermiştir. Görüşme soruları, Kişisel Bilgiler, Kurumsal Destek, Öğrenci Desteği, Öğretim Elemanı Desteği, Öğretme-Öğrenme Süreci, Ders Geliştirme, Ders Yapısı ve Ölçme-Değerlendirme olmak üzere 8

başlıktan oluşmaktadır. Kişisel bilgiler başlığı altında yer alan sorular, görüşme yapılan kişilerin adı ve soyadı, yaşı, UZEM'deki görevi ve bu görevde bulunma süresi hakkındaki bilgilerin elde edilmesi için sorulmuştur. Diğer 7 başlıkta ise IHEP boyutları temelinde hazırlanmış olup, KTÇD kapsamında uygulayıcıların bu boyutlarda yaşadıkları deneyimler hakkında bilgi amaçlanmıştır.

Dokümanlar, web siteleri ve sistem kayıtları.

Dokümanlar, bilgi verenlerin kendileri tarafından yazılan yazılar, günlükler, notlar olabileceği gibi, yönetmelikler, yıllıklar, kişisel dosyalar olabilir (Bogdan & Biklen, 1998). Doküman analizi bir araştırmada tek veri kaynağı olarak kullanılabilir gibi, görüşme veya gözlem gibi nitel yöntemlerin kullanıldığı diğer veri kaynaklarına ek bir veri kaynağı olarak da kullanılabilir (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yin (2003, s.87) bu görüşü şöyle desteklemektedir: Durum çalışmaları için, dokümanların veri kaynağı olarak kullanılmasının en önemli amacı diğer kaynaklardan elde edilen bulguların desteklenmesi ve artırılmasıdır.

Görüşme gerçekleştirilen UZEM uygulayıcıları KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde kullandıkları dokümanları araştırmacı ile paylaşmışlardır. Bu belgeler içerisinde uygulama esasları, dijital ortamda yayınlanmakta olan ders içerikleri, destek sürecinde kullanılan basılı ve dijital materyaller, ölçme-değerlendirme sürecinde merkezî sınav uygulayan kurumun sınav belgeleri ve akademik başarı puantajları yer almaktadır.

Çalışma kapsamında yer alan kurumların tümünün resmî web sitesine ulaşılabilmektedir. Bu çalışmada kurumların organizasyon şemalarına, Sıkça Sorulan Sorular (SSS) bölümüne, bazı kurumların canlı destek hattına, sistem kullanım kılavuzlarına web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. Bir kurum ise kullanıcı adı ve şifre ile giriş yapılan Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS)'ne araştırmacının girebilmesi amacıyla kullanıcı adı ve şifre oluşturulmuştur. Başka bir kurumda ise uygulayıcılardan biri kullanıcı adı ve şifresi ile sisteme giriş yapmış, araştırmacı sistemi inceleme fırsatı yakalamıştır. Araştırmacı sistemleri inceleyerek ekran görüntülerini almıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak bahsi geçen dokümanlar, web siteleri ve sistem kayıtları birincil veri kaynağı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için veri toplama araçları geliştirildikten sonra, araştırmacı Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan onay almıştır. İlk olarak başvuru için

hangi belgelerin gerekli olduğunu ve işlemin ne kadar sürdüğünü öğrenmek için ilgili kurul ile temasa geçilmiş, başvuru formu ve veri toplama araçlarının örneklerinin de dahil olduğu tüm belgeler kurula sunulmuştur. Ek 4’te etik kurul onayı yer almaktadır. Bir sonraki adımda, araştırmacı, seçilen UZEM yönetimleri ile görüşerek, yazılı izinleri almış ve veri toplama sürecine başlamıştır.

Tablo 8. *Durumlara Göre Veri Toplama Zaman Çizelgesi*

	Veri Toplama Başlangıç Tarihi	Veri Toplama Bitiş Tarihi	Aktif Veri Toplama
Birinci Durum	04.07.2016	08.07.2016	Bilimsel toplantılar ve telefon görüşmeleri aracılığıyla
Dördüncü Durum	25.09.2017	27.09.2017	
Üçüncü Durum	21.05.2018	24.05.2018	
İkinci Durum	01.09.2018	05.09.2018	

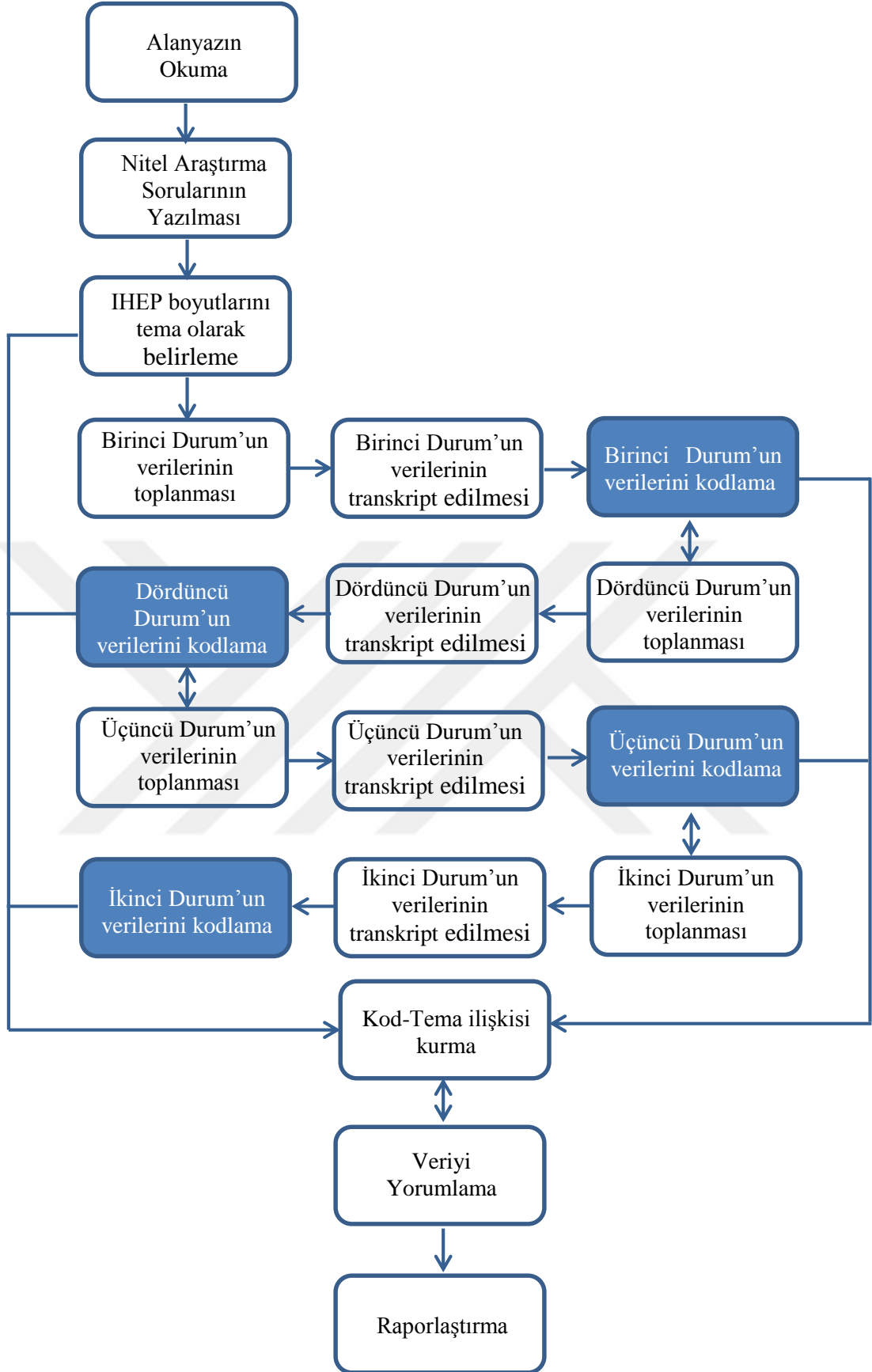
Tablo 8’deki tarihlerde de görüldüğü gibi ilk veriler Birinci Durum’dan toplanmış daha sonra Dördüncü Durum, Üçüncü Durum ve İkinci Durum olarak takip etmiştir. Araştırmacı ilgili UZEM’e gitmeden önce yöneticiler ile telefonda görüşerek birlikte araştırmanın yapılacağı güne, saate ve çalışma kapsamında görüşme yapılacak olan katılımcılara karar vermişlerdir. Araştırmacının bulunduğu il ile araştırmaların gerçekleştirildiği UZEM’lerin bulunduğu iller arasında ortalama 600 km. uzaklık bulunduğu için araştırmacı UZEM’e gittiğinde görüşme yapacağı kişilere ulaşamama durumunu en aza indirmek amacıyla görüşme yapılacak kişilerden randevu almış ve görüşme öncesinde mail ile hatırlatmada bulunmuştur.

Araştırmacı belirlenen gün ve saatte ilgili uzaktan eğitim merkezlerine giderek, ilk olarak telefonda görüşmüş olduğu UZEM yöneticileri ile tanışmış, çalışmanın amacından bahsetmiş ve ilk görüşmeyi gerçekleştirmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 75 dakika sürmüştür. Görüşmelerin uzun sürmesi belirli bir süre sonra dikkat dağınıklığına neden olabileceği için araştırmacı bir gün içerisinde en fazla iki katılımcı ile görüşmüştür. Bu nedenle, araştırmacı özellikle görüşme gerçekleştirilecek olan uygulayıcı sayısının fazla olduğu UZEM’lerde bir haftaya yakın vakit geçirmiştir. Katılımcılardan görüşmeye başlamadan önce araştırmaya gönüllü olduklarını belirten Ek 3’te yer alan “Gönüllülük Formu” nu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra araştırmacı, görüşmenin ses kaydını almak için katılımcılardan izin almıştır. Katılımcılardan gelen izin doğrultusunda ses kayıt cihazı açılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların ofislerinde gerçekleştirilmiş olup, görüşmenin bölünmemesi amacı ile ortamın sessiz olması sağlanmıştır. Tablo 8’de de görüldüğü gibi araştırmacı UZEM ziyaretleri

sonrasında katılımcılar ile bir araya geldiği bilimsel toplantılar ve telefon görüşmeleri aracılığıyla aktif veri toplama sürecini devam ettirmiştir.

Veri Analizi

Bu araştırmaya ait veri analiz sürecinin yer aldığı Şekil 8’de de görüldüğü gibi veri analizine başlanmadan önce alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiş olup, çalışmanın kuramsal çerçevesi IHEP olarak belirlenmiştir. Bu çalışmanın araştırma soruları IHEP boyutları temel alınarak hazırlanmış olup, veri analiz sürecinde temalar IHEP boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle çalışmanın ana temalarının belirlenmesi sürecinde betimsel analize yer verilmiş olup, alt temalarının ve kodlarının oluşturulmasında ise içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), araştırma tasarımına bağlı olarak, analizlerin tümevarımlı (içerik analizi) veya tümdengelimli (betimsel analiz) yaklaşımlarla gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Araştırmacıların, veri analiz sürecinde bu yaklaşımları ayrı ayrı kullanabilecekleri gibi bir arada kullanıldığı karma yaklaşımlara da başvurabileceklerine vurgu yapmaktadırlar. Yıldırım ve Şimşek (2013) veri analiz sürecini dört ana adımda açıklamaktadır: (1) kodlama verileri, (2) temalar oluşturma, (3) kod ve temaları düzenleme, (4) bulguları sunma ve yorumlama.



Şekil 8. Veri analiz süreci.

Bu araştırmada Şekil 8’de de görüldüğü gibi ilk veriler Birinci Durum’dan toplanmış olup, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olan görüşmeler NVivo 10 programında araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Transkript sürecini araştırmacının kendisinin yapmış olması araştırmacıya, bir sonraki durum için gerçekleştireceği veri toplama sürecinde içerikleri hatırlamasında, verilerin analiz edilmesi sürecinde ise ortak temaları ve kodları görmesinde yardımcı olmuştur. Saldana (2011) da araştırmacıların ses kayıtlarını kendilerinin transkript etmesini tavsiye etmektedir. Çünkü transkript sürecini kendisi gerçekleştiren araştırmacıların, veriler hakkında daha iyi fikir sahibi olduklarını ve verilere yönelik igrlerinin güçlendiğini ifade etmektedir. Öncelikle durumların sıralanışı araştırmacı ve tez danışmanının ortak kararı ile içerik açısından en zengin olan durumlara göre gerçekleştirilmiş olup, analiz süreci ile herhangi bir alakası yoktur. Nitel veri analizinde, büyük miktarda veriyi anlamak zordur (Patton, 2002) ve yapılandırılmamış ham verileri analize hazırlamak için işlemek gerekmektedir (Miles & Huberman, 1994). Yin (2011, s. 182) verilerin analize hazır hale gelmesi için bir veri formunun oluşturulması gerektiğini belirtmekte ve bu veri formlarına “durum çalışması veritabanı” adını vermektedir. Bu araştırma süresince NVivo 10 programı ile oluşturulan transkriptler MS Word programına aktarılarak Times New Roman, 12 punto ve tek satır aralığında olacak Şekilde düzenlenmiştir. Birinci Durum’dan elde edilen transkriptlerden 92 sayfalık ilk veriler elde edilmiş ve verilerin transkript edilmesi dokuz gün sürmüştür. Veri toplama sürecinin uzun süreceği önceden tahmin edildiği için MS Word programında düzenlenen transkriptler tekrar NVivo10 programına aktarılarak Birinci Durum’un veri analiz sürecine başlanmıştır. Birinci Durum’un veri analiz süreci devam ederken, Dördüncü Durum’dan veriler toplanmıştır. Dördüncü Durum’dan toplanan veriler transkript edildiğinde 42 sayfalık veri elde edilmiş ve verilerin transkript edilmesi beş gün sürmüştür. Birinci Durum için ilk veri analiz süreci bittiğinde Dördüncü Durum’un veri analiz sürecine başlanmıştır. Miles ve Huberman (1994, s.66) da analiz sürecinin, veri toplama işleminin sonuna konulmaması gerektiğini, nitel araştırmaların büyük ölçüde devam eden analize bağlı olduğunu ve kodlama işleminin bu analizi desteklemede iyi bir yöntem olduğunu belirtmektedir. Veri toplama ve analiz süreci benzer Şekilde sırasıyla Dördüncü Durum ve İkinci Durum için gerçekleştirilmiştir. nc Durum’un transkriptlerinden 121 sayfalık ve İkinci Durum’un transkriptlerinden ise 112 sayfalık veri elde edilmiştir. nc Durum’un verilerinin transkript edilmesi 12 gün, İkinci Durum’un verilerinin transkript edilmesi ise 10 gün sürmüştür. Her bir durumun kendi içerisinde analiz edilmesi ise 3-6 ay arasında gerçekleşmiştir. Durumlar kendi içerisinde ayrı ayrı analiz edildikten sonra çalışmanın ana temaları olan IHEP’in beş boyutu, araştırmacı tarafından belirlenen alt temalar ve kodlamalar ile ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın

ana temalarının, alt temalarının ve kodlarının belirlenmesi sürecini, araştırmacı ile tezin danışmanlığını yürüten alan uzmanı birlikte yürütmüştür. Kodlama işlemi sadece görüşme transkriptleri üzerinde gerçekleştirilmiş olup, doküman, web sitesi ve sistem bilgileri ile ilgili veriler görüşme transkriptlerindeki verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonra temalar altında organize edilmiş olan tüm veriler yorumlanmış ve raporlanmıştır.

Araştırmacı rolü.

Nitel çalışmalarda araştırmacı birincil kaynak olduğu için araştırmacının rolü araştırmada çok önemlidir (Patton, 2002; Yıldırım & şimşek, 2013). Araştırmada kişisel ve mesleki bilgiler ve yanlılıklar dahil olmak üzere araştırmacı hakkında bilgi verilmelidir (Creswell, 2007; Merriam, 1998). Bu çalışmada araştırmacının rolü, Stake (2010) tarafından tarif edildiği gibi önceden tanımlanmış kriterlere göre çalışma süresince incelenen UZEM'lerin güçlü yönlerini ve eksikliklerini araştırmaktı. Araştırmacı nitel araştırma yöntemlerinin tasarlanması ve yürütülmesi ile ilgili doktora düzeyinde dersler almıştır. Ayrıca, Öğretim Teknolojileri alanındaki önceki deneyimleri, kullanılan yöntem ve veri toplama tekniklerinin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine yardımcı olmuştur. Araştırmacının KTD'ler ile ilgili önceden deneyiminin olmaması çalışma kapsamında incelenen UZEM'lere tarafsız bakmasını sağlasa da veriler toplandıkkça araştırmacının UZEM'ler arasında karşılaştırma yapma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın temel amacı hangi UZEM'in KTD'leri daha iyi yürüttüğüne karar vermek değil, bunun yerine uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara KTD verme sürecinde karar vermelerine yardımcı olabilecek güçlü ve zayıf yönleri tespit etmektir. Araştırmacının UZEM'ler arasında kişisel karşılaştırmalar yapmasını en aza indirmek ve objektif bakış açısı ile incelemesini sağlamak amacıyla tezin danışmanlığını yürüttüğu alan uzmanı ile sık sık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlilik

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmanın niteliğini artırabilecek birtakım stratejiler önermektedir. Nicel araştırmada geleneksel olarak kabul gören ve önemli değer ölçütleri olarak ön plana çıkarılan “ geçerlik” ve “güvenirlilik” kavramları çerçevesinde değil nitel araştırmanın doğasına uygun olabileceğini düşündükleri alternatif kavramlarla yapmaktadırlar. Bu çerçevede nitel araştırmada geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için Lincoln ve Guba (1985)'nin iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabirlik, iç güvenirlilik yerine tutarlık ve dış güvenirlilik yerine teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (akt. Yıldırım & şimşek, 2013). Bu doğrultuda şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

İnandırıcılık.

Bu çalışmanın inandırıcılığını kanıtlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985)'nin önerdiği uzun süreli etkileşim, çeşitleme ve akran değerlendirme gibi stratejiler kullanılmıştır.

Uzun süreli etkileşim.

Araştırmacı, araştırmada uzun süre kalmaya devam ettiğinde ve araştırmacının veri kaynakları ile önemli bir etkileşimi olduğu zaman, uzun süren katılım gerçekleşmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.266). Katılımcılarda güven oluşturmak ve ilişki kurmak, katılımcı ve ortamlara erişimi kolaylaştırmaktadır. Katılımcılar araştırmacıyı tanıdıklarında kendilerini rahat hissedebilir ve böylece daha fazla bilgi açıklayabilirler. Bu nedenle araştırmacı, uzaktan eğitim merkezlerinde görev alan yönetici ve uygulayıcılar ile telefon ya da internet ortamından görüşmek yerine UZEM'lere giderek yüz yüze görüşme gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, incelemek için gittiği UZEM'lerde katılımcılardan derinlemesine bilgi alabilmek için bir gün içerisinde en fazla iki katılımcı ile görüşme gerçekleştirmiş ve her bir UZEM'de bir haftaya yakın vakit geçirmiştir. Katılımcılar ile görüşme sonrasında arta kalan zamanda KTÇD'lerin işleyiş sürecini daha iyi anlamak için, KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde kullanılan belgeleri temin etmiş ve sistemleri incelemiştir.

Çeşitleme.

Gerçeğin farklı yönlerini ve oluşumlarını öğrenebilmek için araştırmacı, araştırdığı olay ve olguya ilişkin farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya koymaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 267). Bu araştırmada veri kaynağı ve katılımcı çeşitlemesi gerçekleştirilmiştir. Birincil veri kaynağı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilirken, bu kaynaktan elde edilen verileri desteklemek amacıyla ikincil veri kaynağı olarak dokümanlar, web siteleri ve sistem kayıtları kullanılmıştır. Katılımcı çeşitlemesinde ise çalışma boyunca UZEM uygulayıcıları olarak geçen katılımcıların, yönetici, program koordinatörü, teknik personel, ders geliştirme uzmanı gibi farklı görevlerde yer alıyor olmaları KTÇD'ler ile ilgili farklı algıların ve bakış açılarının keşfedilmesinde önemli olmuştur.

Akran değerlendirme.

Akran değerlendirmesi olarak da bilinen akran bilgilendirme davranışı, çalışma dışında olan, ancak araştırma sürecini bilen bir kişi, genel araştırma ve veri toplama sürecini gözden geçirdiğinde gerçekleşir (Creswell & Miller, 2000). Bu kişi, araştırma tasarımının doğruluğunu, veri toplama yöntemlerini, veri analiz stratejilerini ve bulgularını kontrol etmekte, raporlamakta

ve daha sonra araştırmacıya geri bildirimde bulunmaktadır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013) alıŐmada bu strateji, uzaktan eğitim alanında çalışmalar yürüten doktora eğitimini tamamlamış 2 araştırmacı aracılığıyla uygulanmıştır.

Uzman incelemesi.

Uzman incelemesi; araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaŐmıŐ kişilerden yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Merriam ve Tisdell (2015), araştırmacının lisansüstü eğitim sürecinde olması durumunda tez izleme komitelerinde verilen geribildirimler doğrultusunda bu stratejiden yararlanabileceğini savunmuŐtur. Bu doğrultuda araştırmacı bu araştırma süresince, tez danıŐmanını ve tez izleme komitesi üyelerinden periyodik olarak değerli geri bildirimler almıştır.

Aktarılabilirlik.

Aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın tüm aŐamaları ayrıntılı bir Şekilde açıklanmıŐtır. Ham veriler de ayrıntılı betimleme yapılarak ve doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlaŐtırılmıŐtır.

Tutarlık.

Güvenirlik, çalışmanın aynı araştırmacı veya bir başkasını tarafından çoğaltılması durumunda sonuçların tutarlılığını ifade etmektedir. Nicel araştırmada tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran “güvenirlik” kavramını yerine Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmada “tutarlık” kavramını önermektedir. Bu nedenle, araştırmacının, aynı çalışmanın tekrarlanması durumunda aynı sonuçların elde edilip edilmeyeceğini dŐnmek yerine, sonuçların verilerle tutarlı olup olmadığını araştırması önerilmiŐtir (Merriam, 1998). Tutarlık alıŐmaları çoğunlukla, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013, s.272). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme sorularının tüm katılımcılara aynı sırada sorulmuş olmasına ve veri analiz sürecinde kuramsal çerçevedeki tutarlılığına dikkat edilmiştir.

Teyit edilebilirlik.

Çalışmanın yürütücüsü olan tez danıŐmanının çalışmada yer alan durumlardan birinde yönetici olarak görev almış olması, yine tez izleme komitesi üyelerinden birinin tez çalışmasının gerçekleştirildiği durumlardan birinde yönetici olarak görev alması ve tez

jürilerinden birinin çalışma kapsamında yer alan durumlardan birinde yer almış olması çalışmanın bulgularının teyit edilebilirliğini artırmaktadır.

Miles ve Huberman (1994)'a göre iki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir. Bu süreçte, çoklu kodlayıcılar, kodlayıcılar arasındaki sonuçların kararlılığını araştırmak için aynı verileri analiz ederler (Creswell, 2007). Birden fazla kodlayıcı, kodun adı, temalar, alt temalar ile kodun bölümleri arasında ortak bir yol bulmaya çalışırlar. Bu çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde doktorasını tamamlamış iki alan uzmanı verilerin %20'lik kısmını yeniden kodlamıştır. Her iki kodlayıcıda nitel çalışmalar ve analiz teknikleri üzerine çalışmalar yürütmektedirler. Araştırmacı, kodlayıcı kişiye çalışma hakkında bilgi vermek amacıyla araştırmanın amacını, araştırma sorusunu, veri toplama sürecinin ve çalışmanın genel araştırma tasarımını detaylı bir şekilde açıklamıştır. Daha sonra araştırmacı, kodlayıcılar tarafından geliştirilen kodları benzerlik ve farklılıkları açısından karşılaştırmıştır. Araştırmacı ve kodlayıcılar karşılıklı olarak benzerlik ve farklılıkları tartışarak, fikri birliği oluşturmaya çalışmışlardır.

Kodlayıcılar arasındaki farklılıklar bir dereceye kadar normal ve doğal olarak kabul edilebilir. Çeşitli araştırmacılar kodlayıcılar arası güvenilirlik puanının nasıl hesaplanacağına dair formüller sunmuş ve bu puanın dikkate alınması için bazı asgari değerler sağlanmıştır. Bu çalışmada, Miles ve Huberman modelinde kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik : $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde, Δ : Güvenirlik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, δ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. Bu formüle göre kodlayıcılar arası anlaşma için hesaplanan değerler, birinci ve ikinci kodlayıcı için sırasıyla % 82 ve % 84 'tür. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002).

Çalışmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden biri geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu nedenle, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ve veri analizi süreçlerine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında çalışma süreci boyunca araştırmanın geçerlik ve güvenirlğini sağlamaya yönelik şu önlemler alınmıştır:

Geçerlik önlemleri.

- Kullanılan araştırma yönteminin alanyazınla ilişkilendirilmesi (Fraenkel & Wallen, 2009)
- Durum ve katılımcıların seçimi ve özelliklerinin detaylı bir şekilde açıklanması (Büyüköztürk *vd.*, 2012)
- Veri toplama araçları ve süreçlerinin açıklanması (Miles & Huberman, 1994)
- Katılımcı gönüllülüğünün alınması (McMillan & Schumacher, 2010)
- Çalışmanın uygulama sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması (Patton, 2014)
- Araştırmacının rolünün açıklanması (Johnson & Christensen, 2004)
- Veri kaynaklarına (yöneticiler, program koordinatörleri, teknik personeller) yönelik çeşitleme yapılması (Çepni, 2007)
- Veri analiz sürecinin açıklanması (Yıldırım & Şimşek, 2013)
- Ses kayıt cihazı kullanılarak veri kaybının önlenmesi (Büyüköztürk *vd.*, 2012)
- Araştırmanın varsayımının ve sınırlılıklarının belirlenmesi (Yıldırım & Şimşek, 2013)

Güvenirlilik önlemleri.

- Araştırmanın kuramsal çerçevesinin olması (Çepni, 2007)
- Asıl uygulamadan önce pilot uygulamanın yapılması (Creswell, 2007)
- Değerlendiriciler/kodlayıcılar arası güvenirlik çalışmalarının yapılması (Miles & Huberman, 1994)
- Çalışmanın her aşamasında uzman görüşünün alınması (Creswell, 2007)
- Akran değerlendirmesinin yapılması (Creswell, 2007)

Bölüm Özeti

Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversiteler tarafından yürütülmekte olan KTÇD'lerin eğitim-öğretim ve destek boyutlarında işleyiş sürecini, uygulamalarındaki değişimleri ve bu süreçte uygulanan farklı modellerin seçimine karar vermeyi etkileyen faktörleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden iç-içe çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun seçiminde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kontrol listesi ile Türkiye'deki tüm üniversitelerin web siteleri incelenmiş, bünyesinde UZEM bulunan üniversiteler tespit edilmiştir. Bir sonraki adımda araştırmacı, KTÇD verme sürecinde farklı uygulamalara yer veren bir UZEM yöneticisi ile görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme gerçekleştirilen yönetici önerisi ile bir sonraki UZEM yöneticisine ulaşılmıştır. Bu şekilde

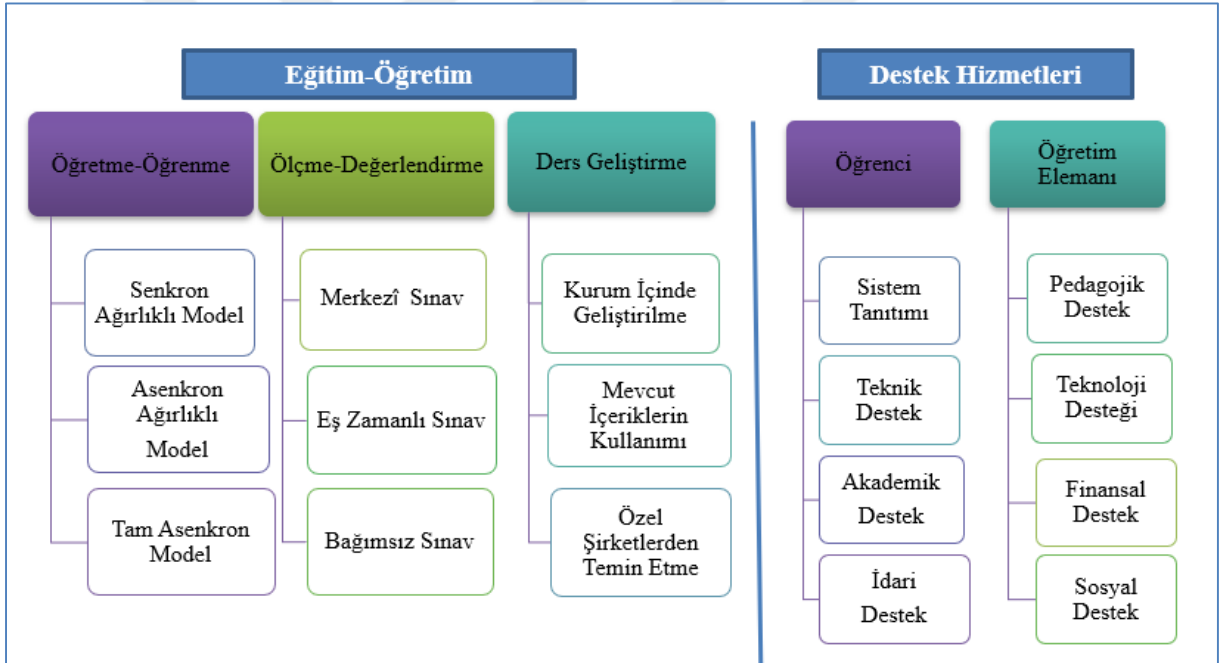
kartopu örnekleme yöntemi ile 17 UZEM yöneticisi ile görüşülmüştür. Verilerin tekrar etmeye başladığı tespit edilince telefon görüşmeleri sonlandırılmıştır. Telefon görüşmelerinden elde edilen veriler transkript edilerek 17 UZEM içerisinde maksimum örnekleme yöntemi kullanılarak farklı deneyimlere sahip dört UZEM bu araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada UZEM’lerde yönetici, teknik personel ve program koordinatörü gibi görevlerde bulunan toplam 24 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birincil veri kaynağı olan UZEM uygulayıcılarının KTÇD verme sürecindeki deneyimlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formu, çalışmanın kuramsal çerçevesi olan IHEP’in boyutları temel alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra araştırmacı üç alan uzmanı ile ayrı ayrı bir araya gelerek soruların kapsam geçerliliği, niteliği ve yeterliliği ile ilgili görüşlerini almış ve gerekli düzeltmeleri yaparak görüşme sorularına son şeklini vermiştir. Görüşme gerçekleştirilen UZEM uygulayıcıları KTÇD’lerin yürütülmesi sürecinde kullandıkları dokümanları araştırmacı ile paylaşmışlardır. Bu dokümanlar içerisinde uygulama esasları, dijital ortamda yayınlanmakta olan ders içerikleri, destek sürecinde kullanılan basılı ve dijital materyaller, ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan sınav belgeleri yer almakta olup, birincil veri kaynağı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sorularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Araştırmacı ilgili UZEM’e gitmeden önce yöneticiler ile telefonda görüşerek birlikte araştırmanın yapılacağı güne, saate ve çalışma kapsamında görüşme yapılacak olan katılımcılara karar vermişlerdir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 75 dakika sürmüştür. Bu nedenle, araştırmacı özellikle görüşme gerçekleştirilecek olan uygulayıcı sayısının fazla olduğu UZEM’lerde bir haftaya yakın vakit geçirmiştir. Araştırmacı UZEM ziyaretleri sonrasında katılımcılar ile bir araya geldiği bilimsel toplantılar ve telefon görüşmeleri aracılığıyla aktif veri toplama sürecini devam ettirmiştir. Çalışmanın ana temalarının belirlenmesi sürecinde betimsel analiz, alt temalarının ve kodlarının oluşturulmasında ise içerik analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen UZEM'ler ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Birinci ve ikinci araştırma sorusu ile ilgili bulgular verilirken, tümdengelim yöntemi izlenerek öncelikle dört durum için KTÇD'lerin işleyiş süreci ve uygulamalardaki değişimler ayrı ayrı incelenmiştir. KTÇD'lerde modellere karar vermeyi etkileyen faktörlere cevap aranan üçüncü araştırma sorusunda ise tümevarım yöntemi kullanılmış olup, dört durumdan elde edilen bulgular bir bütün olarak sunulmuştur. Araştırmada incelenen dokümanlara, web sitelerine ve sistem bilgilerine ait bulgular ve bu bulguların ait olduğu şekiller ilgili durumun altında verilmiştir.

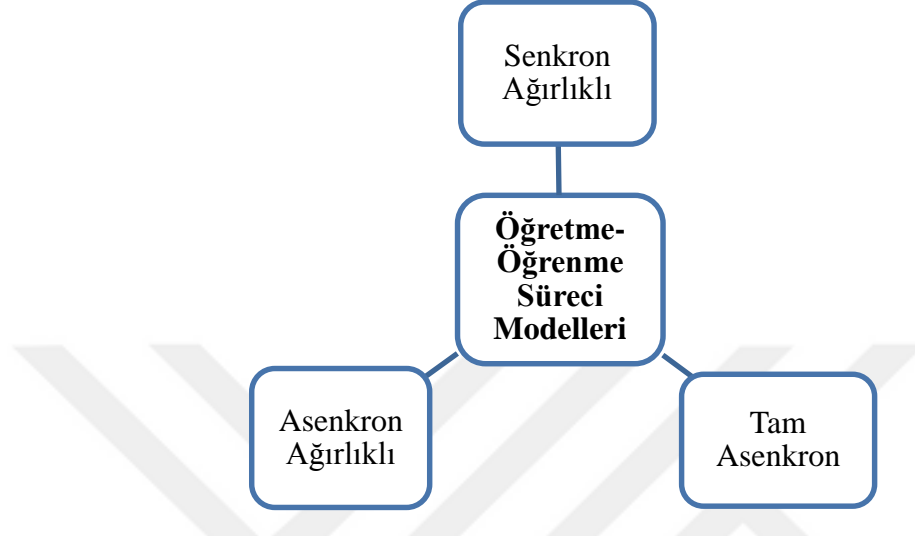


Şekil 9. Araştırmanın ana bulguları.

Şekil 9'da çalışmanın birinci araştırma sorusuna ait ana bulgular yer almaktadır. IHEP'in yedi boyutundan beşi bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Ders yapısı ile ilgili bulgular ders geliştirme boyutu ile beraber incelenmiştir. KTÇD'ler kapsamında gerek eğitim-öğretim ana teması gerekse destek hizmetleri ana teması içerisinde kurumsal destek hizmetlerine yer verilmiş olup, bulguların tekrarından kaçınmak amacıyla ayrı bir başlık altında ele alınmamıştır.

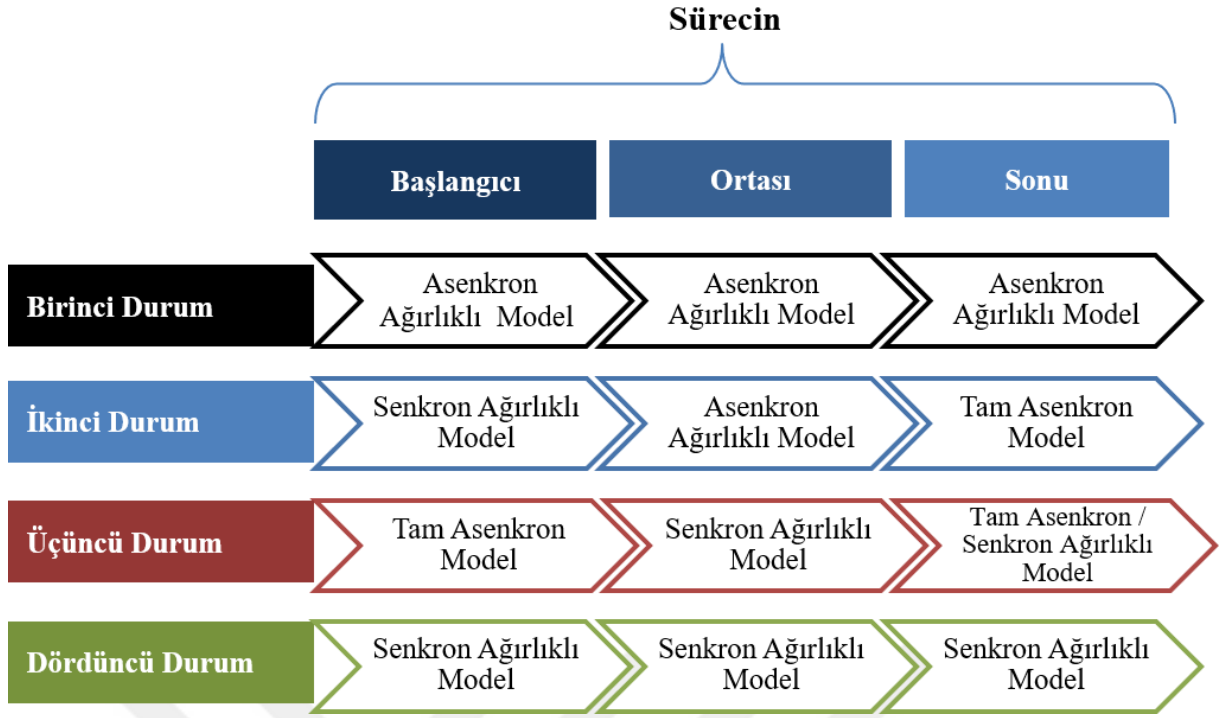
Öğretme-Öğrenme Boyutunun İşleyişi

Çalışma kapsamında incelenen dört UZEM öğretim-öğrenme süreci boyutunda incelendiğinde Şekil 10'da da görüldüğü gibi senkron ağırlıklı, asenkron ağırlıklı ve tam asenkron olmak üzere üç farklı modelin ortaya çıktığı görülmektedir.



Şekil 10. KTÇD'lerde öğretim-öğrenme süreci modelleri.

Bu çalışmada senkron ağırlıklı modellerde, öğrenci ile öğretim elemanı canlı sanal sınıf oturumlarında eş zamanlı olarak bir araya gelmektedir. Öğretim elemanı tarafından her hafta belirlenen ilgili konu anlatılmakta ve bu dersler öğrencilerin istedikleri zaman izleyebilmelerini sağlamak amacıyla ÖYS'ye yüklenmektedir. Bu çalışmada, derslerin kayıt altına alınması nedeniyle öğretim-öğrenme sürecinin, tam senkron model olarak adlandırılması yerine senkron ağırlıklı model olarak adlandırılmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür. Asenkron ağırlıklı modelde ise, önceden hazırlanmış çeşitli ders içerikleri (öğretim elemanları tarafından önceden çekilmiş ders anlatım videoları, pdf, ppt, etkileşimli içerikler vb.) ÖYS'ye yüklenmekte ve öğrenci ÖYS üzerinden ders içeriklerine erişebilmektedir. Asenkron ağırlıklı modeller, ofis saati, açık sınıf uygulamaları gibi yüz yüze uygulamalar ve soru-cevap etkinlikleri gibi senkron uygulamalar ile desteklenebilmektedir. Tam asenkron modelde ise çeşitli ders içerikleri ÖYS'ye yüklenmekte olup, öğretim elemanı daha önceden çekilmiş asenkron ders anlatım videoları ile ders anlatım sürecinde yer alabilmektedir. Öğrenciler sadece ders içerikleri ile etkileşimde bulunmakta ve öğrenme süreçlerini kendileri yönlendirmektedir.



Şekil 11. UZEM'lerin öğretme-öğrenme sürecinde uyguladıkları modeller.

Dört durumun incelenmesi sonucunda öğretme-öğrenme süreci ile ilgili ortaya çıkan üç modelin bu çalışmada neyi temsil ettiği yukarıda tanımlanmaktadır. Bu tanımlar doğrultusunda Şekil 11'de de görüldüğü gibi, öğretme-öğrenme sürecinde modellerin belirlenmesinde süreç içerisinde değişimler olduğu görülmektedir. Birinci Durum'da süreç boyunca asenkron ağırlıklı model tercih edilirken, İkinci Durum'da senkron ağırlıklı modelden, asenkron ağırlıklı modele geçiş yapıldığı ve son olarak tam asenkron modelin uygulanmasına karar verildiği görülmektedir. Üçüncü Durum'da ise modellerin seçiminde ders bazında değişiklikler olmakla birlikte, senkron ağırlıklı modelden, tam asenkron modele geçiş sürecinde oldukları söylenebilir. Son olarak Dördüncü Durum'da öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı modelin tercih edildiği ve süreç içerisinde herhangi bir değişikliğin gerçekleşmediği tespit edilmiştir. Her bir durum içerisinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan modellerin nasıl işlediği detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Birinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD (Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Türk Dili ve Hukukun Temel Kavramları)'ler asenkron ağırlıklı model ile verilmeye başlanmış olup, verilerin toplandığı 2016 yılına kadar öğretme-öğrenme sürecine asenkron ağırlıklı model ile devam edilmiştir.

KTÇD'ler için UZEM'in resmî web sitesine ayrı bir alan eklenmiştir. Öğrenciler bu siteyi kullanarak; KTÇD'lerin yürütülmesine dair genel bilgilere, Şekil 12'de yer alan ders içeriklerinin (yapılandırılmış üniteler, konu anlatım videoları) sunulduğu ÖYS'ye, Öğrenci Bilgi Sistemi (OBS)'ne, dersi yürüten öğretim elemanlarına ait iletişim bilgilerine ve KTÇD'ler ile ilgili duyurulara erişebilmektedirler.

AMAÇ VE KAVRAMLAR

İÇİNDEKİLER

- Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi Dersinin Okutulma Amaçları
- Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi ile İlgili Kavramlar
 - İnkilâp
 - İhtilâl
 - İsyân
 - Darbe
 - Reform (İslahat)
 - Rönesans
 - Tekâmül (Evrim)
 - Çağdaşlaşma (Modernleşme-Batılılaşma)
 - Türk İnkilâb'ının Özellikleri ve Atatürk'ün İnkilâp Anlayış

HEDEFLER

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
 - Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi dersinin okutulma amaçlarını öğrenecek,
 - Atatürk İlkeleri ve İnkilâp Tarihi ile ilgili kavramları görecektir,
 - Türk İnkilâb'ının özelliklerini kavrayacak,
 - Atatürk'ün İnkilâp hakkındaki görüşlerini öğreneceksiniz.

**ATATÜRK İLKELERİ
ve
İNKİLÂP TARİHİ**

**ÜNİTE
1**

Şekil 12. Yapılandırılmış ünite ve konu anlatım videosu örneği.

Asenkron ağırlıklı modelin uygulandığı KTÇD'lerde öğrencilerin, kullanıcı adı ve şifreleri için LDAP kimlik denetim yöntemi kullanılmış ve öğrencilere OBS'de kullandıkları kullanıcı adı ve şifreleri ile ÖYS'ye giriş yapmaları imkânı sağlanmıştır. KTÇD'lerde kullanılan ders içerikleri; görsel, işitsel ve yazılı dokümanlar halinde zenginleştirilmiş olup, öğrencilerin bu içeriklere ÖYS üzerinden 7/24 saat ulaşabilmelerine imkân sunulmaktadır. KTÇD verme sürecinin başından sonuna kadar asenkron ağırlıklı modelin uygulandığı Birinci Durum'da yer alan uygulamalara ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yapılandırılmış Üniteler: 14 haftalık yapılandırılmış üniteler öğrencilerin başka bir kişiye bağlı kalmadan, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Konu Sonu Testleri: Yapılandırılmış ünitelerin sonunda çoktan seçmeli sorulardan oluşan konu sonu testlerine yer verilmektedir. Öğrenciler testi bitirdiklerinde doğru ve yanlış cevaplarını görerek konuyu öğrenme düzeyleri konusunda kendilerini değerlendirme imkânı bulabilmektedirler.

Konu Anlatım Videoları: Konu anlatım videoları dersler başlamadan önce hazırlanmış ve ÖYS'ye yüklenmiştir. Bu videolarda, öğrencilerin ilgili üniteye mevcut konular hakkında ipuçlarına ulaşabileceği, konuyu nasıl öğrenebilecekleri hakkında fikir edinebilecekleri bilgiler yer almaktadır.

Açık Sınıf: Özellikle ilk defa uzaktan eğitim deneyimi yaşayacak olan öğrencilere alışkın oldukları yüz yüze sınıflarda da bu dersleri dinleme fırsatı sunmak amacıyla açık sınıf uygulamasına yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, üniversite bünyesinde tüm öğrencilerin ortak kullanımına açık dersliklerin olduğu bir binada KTÇD'leri alan öğrenciler için tahsis edilmiş bir derslikte haftanın dört günü Tablo 9'da da görüldüğü gibi ders programında belirlenen gün ve saatlerde dersler yüz yüze sınıf ortamında yürütülmektedir.

Açık Sınıf Web TV: KTÇD'leri kampüs dışındaki birimlerde alan ve açık sınıf uygulamasına katılmayan öğrenciler için açık sınıf web tv uygulamasına yer verilmiştir. Bu uygulamalara kampüs içerisinde öğrenim görmekte olan öğrenciler de katılabilmektedir. Tablo 9'da görüldüğü gibi haftanın bir günü, 13:00-17:00 saatleri arasında web üzerinden canlı olarak yayınlanmaktadır.

Tablo 9. *Açık Sınıf ve Açık Sınıf Web TV Ders Programı Örneği*

SAATLER	PAZARTESİ	SALI	ÇARŞAMBA	PERŞEMBE	CUMA
10.00 12.00		Türk Dili-I	Yabancı Dil (İngilizce)-I	Hukukun Temel Kavramları	Yabancı Dil (İngilizce)-I
13.00 14.00	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I (WEB TV)	Hukukun Temel Kavramları	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	Yabancı Dil (İngilizce)-I	Hukukun Temel Kavramları
14.00 15.00	Türk Dili-I (WEB TV)				
15.00 16.00	Yabancı Dil (İngilizce)-I (WEB TV)	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	Hukukun Temel Kavramları	Türk Dili-I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I
16.00 17.00	Hukukun Temel Kavramlar (WEB TV)				
17.00 19.00	Hukukun Temel Kavramları	Yabancı Dil (İngilizce)-I	Türk Dili-I	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi-I	Yabancı Dil (İngilizce)-I

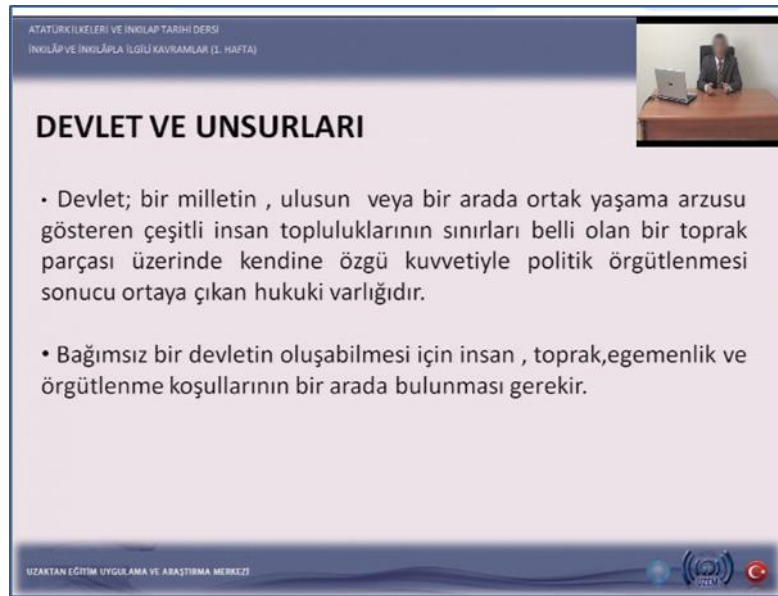
Ofis Saati: Bu uygulamada öğrenciler ders programında belirlenen gün ve saatlerde ilgili dersin öğretim elemanının odasına giderek yüz yüze iletişim kurma imkânı bulabilmektedir. Bu uygulama daha sonra çevrim içi danışmanlık saati olarak değiştirilmiş olup, yine ders programında belirlenen saatler içerisinde ilgili dersin öğretim elemanı ile

öğrenciler ÖYS içerisinde yazılı/sesli/görüntülü olarak iletişim kurabilmektedirler. Ofis saati uygulamasından çevrim içi danışmanlık saati uygulamasına geçiş ile ilgili detaylı bilgilere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda yer verilmiştir.

İkinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD'lerin (Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Temel Bilgi Teknolojileri) öğretme-öğrenme sürecine ilk olarak senkron ağırlıklı model ile başlandığı, daha sonra asenkron ağırlıklı modele geçildiği son olarak ise tam asenkron model ile yürütüldüğü görülmüştür.

Senkron ağırlıklı model ile öğretme-öğrenme sürecine başlandığında her ders için dört farklı çevrim içi sınıfta, dört farklı öğretim elemanı tarafından dersler işlenmiş, öğrenci istediği canlı sanal sınıf oturumuna girerek dersi dinlemiştir. Öğrenciler OBS'ye giriş gerçekleştirdikleri kullanıcı adı ve şifreleri ile ÖYS'ye girebilmiş ve ÖYS içerisine entegre edilmiş olan Adobe Connect yazılımı ile canlı sanal sınıf oturumlarına katılmışlardır. Senkron ağırlıklı modelin uygulandığı süreçte canlı sanal sınıf oturumları ders sonrasında ÖYS'ye yüklenmiş ve öğrenciler istedikleri yer ve zamanda bu kayıtları tekrar tekrar izleyerek dersleri takip edebilmiştir. İkinci Durum'da zaman içerisinde öğretme-öğrenme sürecinde değişimler gerçekleşmiş olup senkron ağırlıklı modelden, asenkron ağırlıklı modele geçiş gerçekleşmiştir. Asenkron ağırlıklı modele geçiş ile birlikte çevrim içi sanal sınıf oturumlarının yerini çevrim içi soru-cevap etkinlikleri almış ve öğrenciler Şekil 13'te örneklerine yer verilen ders içeriklerine (etkileşimli içerik, yapılandırılmış üniteler ve konu anlatım videoları) ÖYS üzerinden 7/24 saat erişebilme imkânı bulabilmişlerdir.



ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ DERSİ
İNKILAP VE İNKILAPLA İLGİLİ KAVRAMLAR (1. HAFTA)

DEVLET VE UNSURLARI

- Devlet; bir milletin , ulusun veya bir arada ortak yaşama arzusu gösteren çeşitli insan topluluklarının sınırları belli olan bir toprak parçası üzerinde kendine özgü kuvvetiyle politik örgütlenmesi sonucu ortaya çıkan hukuki varlığıdır.
- Bağımsız bir devletin oluşabilmesi için insan , toprak, egemenlik ve örgütlenme koşullarının bir arada bulunması gerekir.

UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Şekil 13. İkinci Durum'un konu anlatım videosu örneği.

Konu sonlarında öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için Şekil 14'te de görüldüğü gibi çoktan seçmeli ve doğru/cevap türünde sorulara yer verilmektedir. Bu modelde ders içerikleri 14 haftalık üniteler şeklinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanmıştır. Ders içeriklerinin sistemde haftalık açılması ya da tamamının aynı anda açılması öğretim elemanlarının tercihine bırakılmıştır. Bu modelde dersler %70 oranında asenkron ders içerikleri ile yürütülmekte ve %30 oranında ise senkron soru-cevap etkinlikleri ile desteklenmektedir. Bu nedenle asenkron ağırlıklı model olarak adlandırılmaktadır.

Çoktan Seçmeli Soru	
4. Bağımsız devletlerin egemenlikleri saklı kalmak suretiyle oluşturdukları yapı aşağıdakilerden hangisidir?	
<input type="radio"/> A) Federasyon	
<input type="radio"/> B) Üniter	
<input type="radio"/> C) Konfederasyon	
<input type="radio"/> D) Başkanlık	

Doğru/Yanlış	
13. Türk İnkılabı'nın çeşitli milletlere özgürlük yolunu açması onun evrensel özellik kazandığını göstermektedir.	
<input type="radio"/> Doğru	
<input type="radio"/> Yanlış	

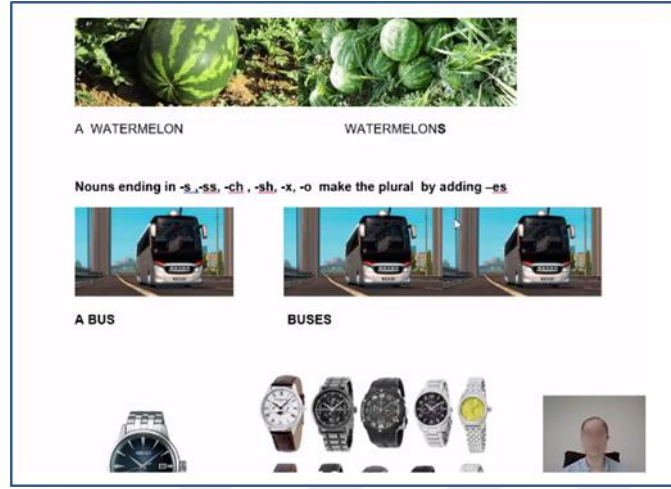
Şekil 14. İkinci Durum'da ders içeriklerinin sonunda yer alan çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru örnekleri.

İkinci Durum'da öğretme-öğrenme süreci içerisinde tekrar değişim gerçekleşmiş olup asenkron ağırlıklı modelden, tam asenkron modele geçiş gerçekleşmiştir. Tam asenkron modele geçiş ile birlikte çevrim içi soru-cevap etkinlikleri kaldırılmış ve öğrenciler sadece asenkron ders içerikleri ile etkileşimde bulunarak öğrenme faaliyetlerini sürdürmeye başlamışlardır. İkinci Durum'da öğretme-öğrenme modelinde gerçekleşen değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Üçüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.

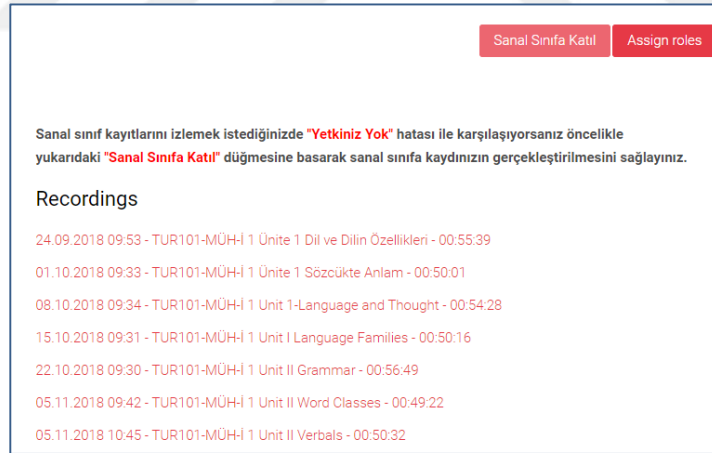
2012 yılında Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) dersi KTÇD olarak ilk verilmeye başlandığında doğrusal etkileşimin söz konusu olduğu ders içerikleri ile tam asenkron model uygulanmıştır. 2013 yılı itibarıyla Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri de dahil olmak üzere tüm KTÇD'lerde senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modeline yer verilmiş olup 2018 yılına kadar dersler senkron ağırlıklı olarak devam etmiştir. Senkron ağırlıklı modelde, ders programında

belirlenen gün ve saatlerde öğrenciler ile ilgili dersin öğretim elemanı, canlı sanal sınıf oturumlarında bir araya gelmişlerdir. Şekil 15’te canlı sanal sınıf oturumuna ait örnek ekran görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 15. İkinci Durum yabancı dil dersi canlı sanal sınıf oturum örneği.

Çevrim içi sanal sınıf oturumları kayıt altına alınarak ÖYS içerisine yüklenmektedir. Böylece canlı sanal sınıf oturumlarında gerçekleşen dersleri kaçıran ya da dersi tekrar izlemek isteyen öğrenciler Şekil 16’da da görüldüğü gibi ÖYS içerisinden canlı sanal sınıf oturum kayıtlarına ulaşabilmektedir.



Şekil 16. ÖYS üzerinden erişilebilen canlı sanal sınıf oturum kayıtları.

Senkron ağırlıklı modelde canlı sanal sınıf oturumları ve kayıtlarına ek olarak Şekil 17’de de görüldüğü gibi çeşitli asenkron ders içerikleri (pdf ve ppt dokümanlar, diğer web sayfalarına linkler, öğretim elemanlarının kendi hazırladıkları içerikler vb.) yer almaktadır.

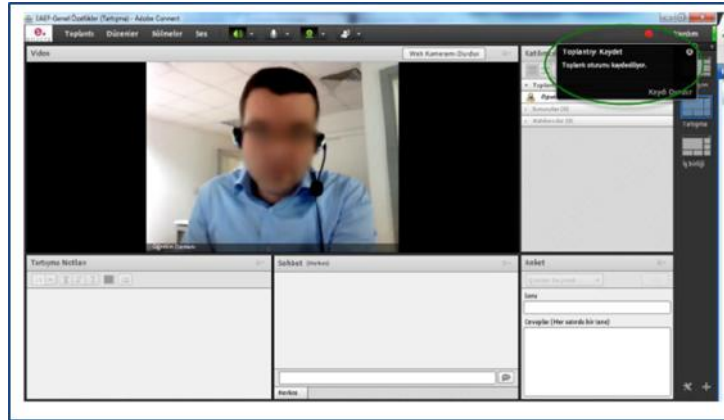


Şekil 17. ÖYS içerisindeki asenkron ders içerikleri.

Verilerin toplandığı 2018 yılında öğretme-öğrenme sürecinde BİT derslerinde senkron ağırlıklı modelden, tam asenkron modele geçiş kararı alınmış ve hazırlıklara başlanmıştır. Bu çalışmada 2018 yılı sonrasında geçiş yapılması planlanan tam asenkron modele ait bulgular yer almamaktadır. 2012 yılından 2018 yılına kadar her bir KTÇD için öğretme-öğrenme modelinde gerçekleşen değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda yer verilmiştir.

Dördüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinin işleyişi.

2014 yılında KTÇD (Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil)'ler senkron ağırlıklı model ile verilmeye başlanmış olup, verilerin toplandığı 2017 yılına kadar öğretme-öğrenme sürecine ait herhangi bir model değişikliği olmamış olup öğretme-öğrenme sürecine senkron ağırlıklı model ile devam edilmektedir.



Şekil 18. Canlı sanal sınıf oturum örneği.

Ağırlıklı olarak canlı sanal sınıf oturumları ile gerçekleştirilen öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler kullanıcı adı ve şifreleri ile ÖYS'ye giriş yapabilmektedirler. Ders programında belirlenen gün ve saatlerde Şekil 18'de de görüldüğü gibi canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirilmektedir.

Canlı sanal sınıf oturum kayıtları Şekil 19’da görüldüğü gibi ÖYS içerisinde arşivlenmektedir. Böylece öğrenciler canlı sanal sınıf oturum kayıtlarını daha sonra izleme imkânı bulabilmektedirler.

	Oturum Adı	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi	Oturum Durumu	Aynı Saatteki Diğer Oturumlar	İşlemler
<input type="checkbox"/>	EAEF-Genel Özellikler	11.04.2012 10:00:00	11.04.2012 12:00:00	Aktif		Oturumu Aç Güncelle Sil Oturum Arşivi Öğrenci Listesi
<input type="checkbox"/>	EAEF-Genel Özellikler (02.05.2012)	02.05.2012 10:00:00	02.05.2012 12:00:00	Aktif		Oturumu Aç Güncelle Sil Öğrenci Listesi
<input type="checkbox"/>	EAEF-Genel Özellikler (18.04.2012)	18.04.2012 10:00:00	18.04.2012 12:00:00	Aktif		Oturumu Aç Güncelle Sil Öğrenci Listesi
<input type="checkbox"/>	EAEF-Genel Özellikler (25.04.2012)	25.04.2012 10:00:00	25.04.2012 12:00:00	Aktif		Oturumu Aç Güncelle Sil Öğrenci Listesi
<input type="checkbox"/>	EAEF-Sanal Sınıf Oturumlarını Yönetmek	11.04.2012 08:50:00	11.04.2012 09:35:00	Süresi Bitmiş		Oturumu Aç Güncelle Sil Öğrenci Listesi

1 (Toplam 5 kayıt görüldü) 20 50 100 250

Şekil 19. Canlı sanal sınıf oturum arşivi örneği.

Senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci modelinde canlı sanal sınıf oturumları ve kayıtlarına ek olarak Şekil 20’de de görüldüğü gibi asenkron ders içerikleri (ppt’nin pdf’e dönüştürülmüş hali) yer almaktadır.



Şekil 20. Asenkron ders içeriği örneği.

KTÇD’lerin verilmeye başlandığı 2014 yılından verilerin toplandığı 2017 yılına kadarki öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı model tercih edilmiş olup, süreç boyunca model değişikliği olmamıştır. Senkron ağırlıklı model içerisindeki değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Boyutunda Uygulamalardaki Değişimler

Çalışma kapsamında, dört UZEM incelendiğinde, öğretme-öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimler sonucunda, modellerinde ve uygulamalarında değişim yaşadıkları tespit edilmiştir. İkinci araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla bulguların bu bölümünde UZEM’lerin öğretme-öğrenme modeli ve uygulamalarında yaşadıkları değişimlere detaylı olarak yer verilmiştir.

Birinci Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.

2012 yılında öğretme-öğrenme sürecine, Şekil 21'de de görüldüğü gibi öğretim elemanları tarafından hazırlanmış olan konu anlatım videolarının ve pdf dokümanlarının ÖYS'ye yüklendiği, öğrencilerin ders içeriklerine ÖYS üzerinden ulaştıkları asenkron modelin, öğrencilerin öğretim elemanı ile yüz yüze etkileşim kurmalarına imkân sağlayan ofis saati uygulamaları ile senkron olarak desteklendiği, asenkron ağırlıklı model ile başlanmıştır.

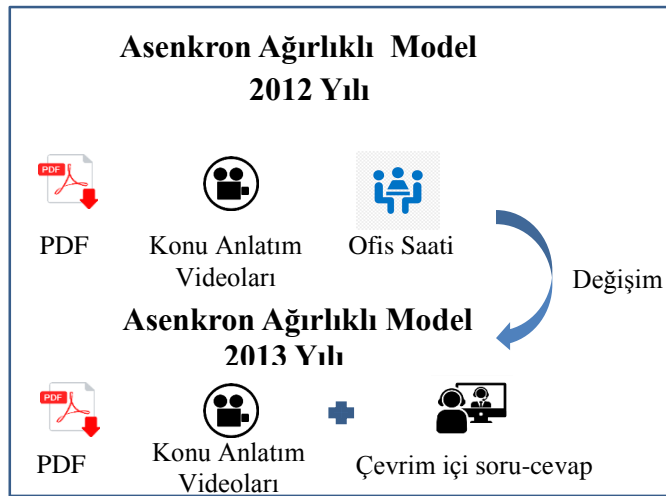


Şekil 21. Birinci Durum'da asenkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modeli.

Asenkron ağırlıklı modelde öğrencilerin öğretim elemanları ile yüz yüze etkileşim kurabilmeleri amacıyla, öğretim elemanları ders programlarında belirli gün ve saatler koyarak, bu zaman dilimi içerisinde ofislerine gelen öğrenciler ile görüşebilmektedirler.

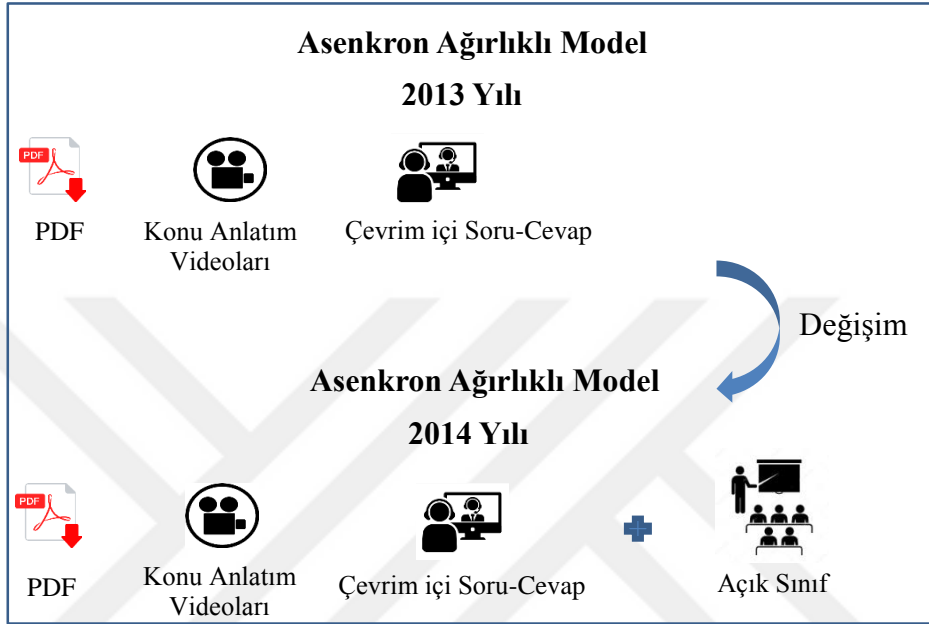
“Ofis Saati koyduk, yani ofisinde hoca duracak, öğrenci gelecek soru soracak mesela. Öğrenci direkt gelip görüşebiliyor, uzakta değil.” (D1-E1)

UZEM'de yönetici olarak görev yapmakta olan E1 ile gerçekleştirilen görüşmeden de anlaşılacağı gibi, öğrencilerin kampüs içerisinde öğrenim görüyor olmaları nedeniyle, ofis saati uygulaması ile öğrencilere öğretim elemanları ile yüz yüze etkileşimde bulunma imkânı sunulmaktadır.



Şekil 22. Ofis saati uygulamasından çevrim içi soru-cevap uygulamasına geçiş.

2013 yılında ofis saati uygulamalarına öğrencilerin katılımlarının yok denecek kadar az olması ve ofis saati uygulamalarında öğretim elemanlarına verilen ücretlerin ödenmesinde yaşanan sorunlar nedeniyle, Şekil 22’de de görüldüğü gibi ofis saati uygulaması kaldırılarak, ÖYS üzerinden öğretim elemanı ile öğrencilerin yazılı olarak, gerekli görüldüğü takdirde de sesli-görüntülü olarak etkileşime geçebilecekleri çevrim içi soru-cevap uygulaması öğretme-öğrenme sürecine dahil edilmiştir.



Şekil 23. Birinci Durum’da öğretme-öğrenme sürecine açık sınıfın dahil edilmesi.

Şekil 23’te de görüldüğü gibi 2014 yılında asenkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci modeline açık sınıf uygulaması dahil edilmiştir. Öğrencilerin sınıf ortamında yüz yüze daha iyi öğrendiklerine yönelik ifadeleri üzerine E1’in de belirttiği gibi UZEM tarafından açık sınıf uygulaması gerçekleştirme kararı alınmıştır.

“Açık Sınıfın yapılma amacı şuydu, öğrencilerin talepleri vardı, biz dersimizi yüz yüze de almak istiyoruz diyorlardı, böyle bir ihtiyaç var. Biz dedik ki madem öyle, merkezî dersanelerde herkesin ulaşabileceği bir yerde bir sınıf ayarladık, o sınıfta işte belli bir programa göre, internet sayfamızda var o program, işte 4 gün boyunca ders verildi, belli ders saati aralıklarında.” (D1-E1)

Açık sınıf uygulamasında öğrencilerin kampüs içerisinde rahat ulaşabilecekleri ve üniversite yönetimi tarafından UZEM’e tahsis edilen merkezî bir derslik belirlenerek, haftanın dört günü, beş farklı öğretim elemanı tarafından bu merkezî derslikte dersler anlatılmıştır. İlgili dersin öğretim elemanı bir gün boyunca belirli saat aralıklarında bu derslikte ders anlatmakta olup, bu uygulama KTÇD’leri alan tüm öğrencilerin hizmetine açık tutulmuştur. Açık sınıf

uygulaması özellikle yüz yüze sınıf ortamında ders dinlemeye alışkın olan ve uzaktan eğitime karşı ön yargıları olan öğrenciler için alternatif bir öğretim yöntemi oluşturmaktadır.

“Ben Açık Sınıf tecrübemde şunu gördüm 1. sınıf öğrencisi sırf ne oluyor burada diye merakından geliyor. Biraz daha devam edenler genelde alttan alan, bu dersten daha önce kalan öğrenciler. Hem çevrim içi derse giriyor, hem videoları izliyor, hem Açık Sınıfa geliyor.” (D1-E3)

Açık sınıf uygulamasına ilk geçildiğinde öğrencilerin merak ettikleri ve bu yüzden de uygulamaya katılımın yüksek olduğunu belirten E3, katılımların zamanla düştüğünü belirtmektedir. Ayrıca bir önceki dönem başarısız olan öğrencilerin derslerden geçebilmek için açık sınıf uygulamasına katıldıklarına vurgu yapmaktadır.



Şekil 24. Açık sınıf uygulamasında yaşanan değişim.

Şekil 24’te, KTÇD uygulayıcılarının, açık sınıf uygulamasında değişime karar verdikleri ve merkezî derslikler dışında bazı birimlerde açık sınıf uygulaması başlattıkları görülmüştür. E1’in ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, açık sınıf uygulamasının birimlerde gerçekleştirilmeye başlanması ile birlikte katılımda belirli bir süre artış olduğu, daha sonra katılımın tekrar düştüğü söylenebilir. Burada, öğretim elemanının öğrenciye verdiği değer, öğrencinin yüz yüze derslerde ne kadar öğrendiğine yönelik inancı gibi durumlar derse katılım düzeyini etkilemektedir.

“Öğrenci sayısının kalabalık olduğu fakültelerin içine mi koysak bu dersleri. MYO’da denedik onu, bir de İktisatta denedik mesela. Yani merkezî dersanelerde değil de, bu fakültelerde verildi bu Açık Sınıflar. Katılım bir ara iyi gibi gözükse de sonra düştü. Ya şöyle alakalı, orada hoca ona ne kadar değer veriyor? Öğrenci gerçekten bir şey alacağına inanıyor mu? İnanmıyorsa süreç içerisinde zaten şeyler oluyor yani.” (D1-E1)

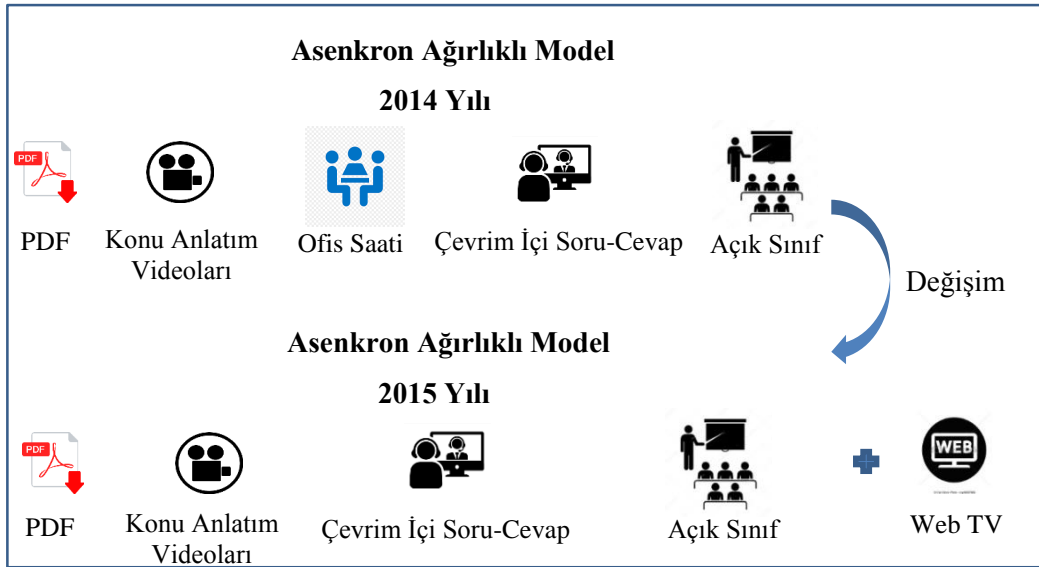
Açık sınıf uygulamalarında ders vermek ile yükümlü olan öğretim elemanlarının ders gün ve saatlerini unutmalarından dolayı sorunlar yaşandığı, bu nedenle UZEM personelleri tarafından açık sınıf saatlerinde ilgili merkezî dersliğe gidilerek öğretim elemanının sınıfta bulunup bulunmadığı gibi kontrollerin yapıldığı belirlenmiştir.

“Açık Sınıfları takip etmek falan çok sıkıntılıydı. Yani biz mesela bir ara Açık Sınıfları takip etmeye çalıştık, bizim akitli öğrencilerle, çok zor yani. Hoca geç geliyor, hoca gelmiyor, gelmeyince öğrenci zaten öğrencinin canına minnet, bir daha gelmek istemiyor mesela. O bizi çok yordu mesela. Hani gelmeyenlerin biz istesek ücretini kesmeye kadar gidebiliriz ama o da çok şık olmayabiliyor.” (D1-E1)

UZEM’de yönetici olarak görev yapmakta olan E1, açık sınıf uygulamalarının takibinin, UZEM’de görevli bulunan kısmi zamanlı öğrenciler ile gerçekleştirildiğini, ancak açık sınıf uygulamasında öğretim elemanlarının derslere geç girmesi ya da ders saatini unutması gibi durumlardan dolayı takibinin zor olduğunu ifade etmektedir. Açık sınıf uygulamalarına öğretim elemanlarının görevlendirmeleri program koordinatörleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Birinci Durum’da program koordinatörü olarak görev yapmakta olan E3’ün ifadelerinde de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının açık sınıf uygulamalarına her hafta başka öğretim elemanı girecek şekilde görevlendirilmelerinin öğretim elemanlarının derslerini unutmalarına neden olduğu, bu sebeple açık sınıf uygulamalarını sürdürecektir olan öğretim elemanlarının belirlenerek, ders günlerinin sabit olacak şekilde ayarlanmasının sürecin daha etkili ilerlemesini sağladığı belirtilmektedir.

“Açık sınıflara hocaları koordinatörler görevlendiriyor. Ben farklı metotlar denedim. Örneğin ünite konusuna göre o hafta 1 hocayı görevlendirdim, diğer hafta başka bir hocayı görevlendirdim, sonra bundan vazgeçtim. Çünkü böyle randıman bulamadık. Sonra günlük görevlendirme yaptık. Hoca, Salı günü şu saatler arası merkezî derslikte benim dersim var diyor, böyle oturdu sistem. Öbür türlü 1. hafta hatırlanıyor, 2. hafta hatırlanıyor ama 5,6,7 ve 8. hafta olunca unutuluyor tamamen. Şimdi, 14 hafta boyunca sen Salı günleri işte saat 14:00’te merkezî dersliklerdesin hocam dediğin zaman hoca orada oluyor.”(D1- E3)

Öğretme-öğrenme sürecinde, asenkron ağırlıklı modeli senkron olarak destekleyen dinamiklerden bir diğeri ise web tv uygulamasıdır. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak amacıyla açık sınıf uygulamasından sadece kampüste yer alan öğrencilerin yararlanabildiği, kampüsten uzakta yer alan öğrenciler için de benzer bir uygulamanın geliştirilmesi gerektiği düşünülerek Şekil 25’te de görüldüğü gibi 2015 yılı itibarıyla web tv uygulaması sürece dahil edilmiştir.



Şekil 25. Birinci Durum’da öğretme-öğrenme sürecine web tv uygulamasının dahil edilmesi.

Kampüs içerisindeki merkezî dersliklerden bir tanesi açık sınıf web tv uygulanacak şekilde tasarlanarak, burada haftanın bir günü ders programında belirtilen saatlerde farklı derslerin web tv çekimleri gerçekleştirilmiştir. Açık sınıf web tv derslerinin çekildiği saatlerde, dileyen öğrenci dersliğe gelerek öğretim elemanı ile yüz yüze sınıf ortamında ders dinleme fırsatı yakalayabilmiştir. E1’in ifadelerinden de anlaşılacağı gibi bu uygulamadan sadece kampüs dışındaki öğrenciler değil, kampüs içindeki öğrenciler de yararlanabilmiştir.

“Dedik ki kampüs dışındaki MYO'lardaki ve ilçelerdeki öğrencilerin de bundan faydalanabilmesi için Web TV yapısını düşündük, böyle bir Web TV oluşturduk. Sadece kampüs dışındaki değil herkes, kampüs içindeki öğrenciler de buna erişimleri var. Gerek canlıda yayınlanıyor bu. Ama etkileşimli bir yapı değil bu. Hoca ders anlatıyor, bu canlı bir şekilde yayınlanıyor.” (D1-E1)

Web tv dersleri kayıt altına alınmış ve ÖYS’ye yüklenmiştir. Dileyen öğrenci sistemden web tv derslerine ulaşarak dersi asenkron olarak daha sonra izleyebilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerde web tv derslerinde öğrencilerin soru sormadıkları ve derslere beklenen katılımın sağlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Durum’un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.

2012 yılında KTÇD’ler kapsamında öğretme-öğrenme sürecine senkron ağırlıklı model ile başlanmıştır. Türk Dili, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ve Temel Bilgi Teknolojileri dersi ilk senkron verilmeye başlandığında, Şekil 26’da da görüldüğü gibi her ders için dört farklı canlı sanal sınıf oturumunda, dört farklı öğretim elemanı tarafından dersler işlenmekte olup, öğrenci istediği canlı sanal sınıf oturumuna girerek dersi dinleyebilmiştir.

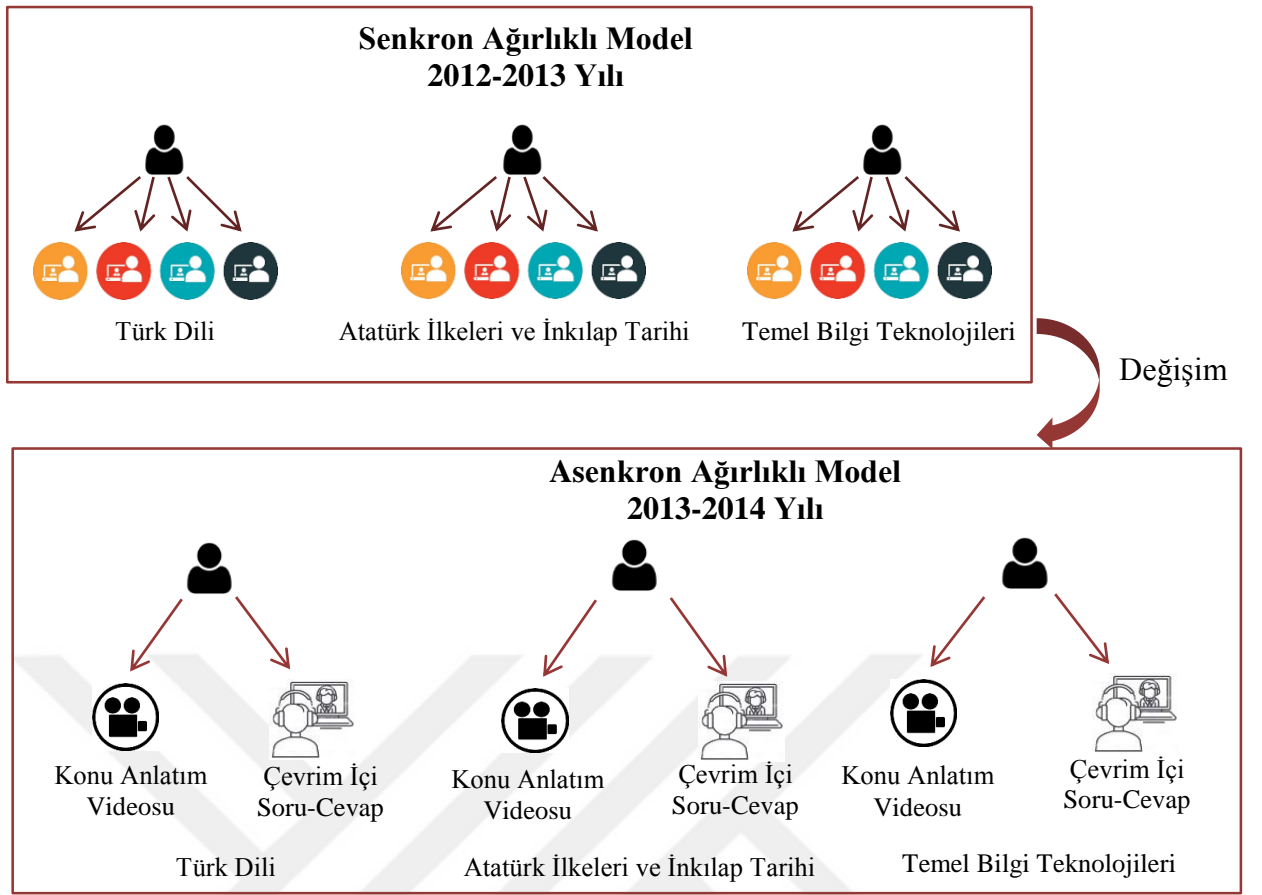


Şekil 26. İkinci Durum’da senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci modeli.

İkinci Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan E1’in ifadelerinden, öğrencilerin uygulanan ilk senkron ağırlıklı modelde sınıfını ve öğretim elemanını seçme konusunda tercih imkânına sahip oldukları, öğretim elemanlarının ise ders anlatacağı sınıf ve ders saatlerinin sabit olduğu anlaşılmaktadır. Senkron ağırlıklı modelde zaman içerisinde öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına katılımlarının azaldığı belirtilmiştir. Sınav dönemlerinde ise öğrencilerin canlı sanal sınıf ortamlarına girişlerinin arttığı, bu nedenle de canlı sanal sınıf sisteminde yavaşlamaların meydana geldiği ifade edilmiştir.

“Bir öğrencinin herhangi bir hocaya çakılı durumu yok. Öğrenci bugün sizden ders dinliyor eğer siz hoşuna gitmiyorsanız başkasından dinliyor veya öğrenci sabah 8:00'deki derse yetişemiyor, gitsin 10:00'daki derse girsin, gitsin akşam işte 23:00'te yine girsin. Herhangi bir şekilde öğrenciler arasında da şey yapmadık, şu öğrenciyi sınıfa çakalım gibi bir düşüncemiz olmadı.” (D2-E1)

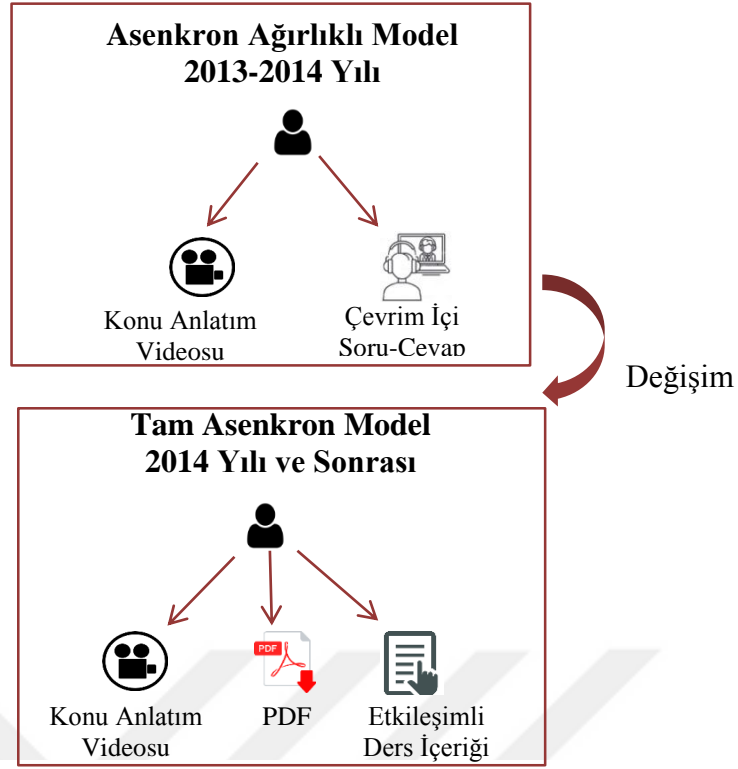
2013 yılı itibarıyla Şekil 27’de de görüldüğü gibi, rektörlük senkron ağırlıklı modelden asenkron ağırlıklı modele geçiş kararı almıştır. Derslerin işlenişine %70 asenkron ders içerikleri ve %30 çevrim içi soru-cevap etkinlikleri ile devam edilmesine karar verilmiştir. Çevrim içi soru-cevap etkinlikleri, her bölümün kendi ders programında belirlenen gün ve saatlerde, öğrencilerin çevrim içi sınıfa girerek öğretim elemanı ile soru-cevap etkileşiminde bulunacakları şekilde gerçekleştirilmiştir.



Şekil 27. İkinci Durum için senkron ağırlıklı modelden asenkron ağırlıklı modele geçişteki değişim.

“Öğrencinin dersle ilgili sorusu varsa senkron olarak bağlanıp hoca her saatte orada, istediği saatte öğrenci gelip soru sorabilir. Hoca bekliyor, gelip soru soran yok, kimse yok, hoca da sıkılıyor. Öğrenci de gelip soru sorduğunda cevap yok. Belki hoca sıkılmış 5 dakika kenara çekilmiş hoca, öğrenci gelip bir bakıyor kimseyi bulamıyor. Buradaki kopuklukla beraber o süreç de sekteye uğradı.” (D2- E6)

Çevrim içi soru-cevap etkileşiminin yürütülmesi sürecinde E6 ile gerçekleştirilen görüşmede, öğrencilerin katılımının düşük olması ile birlikte öğretim elemanlarının motivasyonlarının düştüğü belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrim içi soru-cevap saatlerinde yaşadıkları motivasyon düşüklüğü ile birlikte çevrim içi ortamda ekranı dondurma, sisteme geç girme gibi eylemlerde buldukları ifade edilmiştir. Bu durum sisteme giren öğrencinin, soru-cevap saatinde öğretim elemanına ulaşamamasına neden olmuştur.



Şekil 28. İkinci Durum için asenkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş.

Şekil 28’de de görüldüğü gibi 2014 yılından sonra, UZEM’de tam asenkron modele geçiş kararı alınmıştır. Tam asenkron modele geçiş kararı alınmasıyla birlikte öğretme-öğrenme sürecinde yer alan ders içeriklerinde çeşitliliğe gidilmesi gerekliliği söz konusu olmuştur.

“Asenkrona döndüğümüz zaman ne oldu, ders içeriklerinin önemi daha fazla arttı. Çünkü orada hani birebir direkt çevrim içi olarak soru sorabileceği kimse yok. Dolayısıyla ders içeriklerini daha kaliteli hazırlamaya çalıştık. İşte daha farklı çoklu ortam öğelerini işin içerisine katmaya çalıştık.”(D2- K4)

Tam asenkron modele geçişte ders içeriği geliştirme görevinde bulunan K4, öğrencilerin sadece ders içerikleri ile etkileşimde olacakları için ders içeriklerinin daha kaliteli ve etkileşimli olmasının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Tam asenkron modele geçiş ile birlikte öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanı yer almamış, öğrenci sadece ders içerikleri ile etkileşimde bulunabilmiştir.

Tam asenkron modelde UZEM personelleri ve öğretim elemanları iş birliği içerisinde ders anlatım videoları, doğrusal yapıda etkileşimin söz konusu olduğu ve konu sonunda soruların yer aldığı etkileşimli ders içerikleri ve özellikle okuyarak öğrenmeyi tercih eden öğrencilerin isteği üzerine sadece ders anlatımının olduğu yapılandırılmış üniteler geliştirmiş ve bu ders içerikleri ÖYS’ye yüklenmiştir. Belirli bir süre ders içerikleri ÖYS’de haftalık olarak açılmış ve öğrenciler kullanıcı adı ve şifreleri ile sisteme giriş yaparak bu ders içeriklerine ulaşmıştır. Daha sonra ders içeriklerinin tümü aynı anda UZEM web sitesine yüklenmiş ve açık

erişim sağlanmıştır. Böylece öğrenciler kullanıcı adı ve şifreye gerek kalmadan ders içeriklerine ulaşabilmişlerdir. İkinci Durum’da verilerin toplandığı 2018 yılı itibarıyla öğretme – öğrenme süreci tam asenkron model olarak devam etmekte olup, ders içeriklerine açık erişim şeklinde ulaşılabilmektedir.

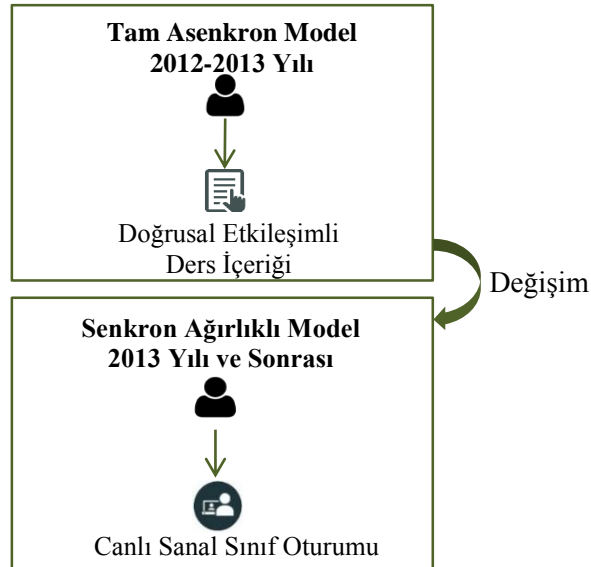
Üçüncü Durum’un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.

Şekil 29’da da görüldüğü gibi 2010 yılında UZEM’de KTÇD’ler ilk verilmeye başlandığında sayfalar arasında doğrusal etkileşimin söz konusu olduğu bir yazılım ile ders içerikleri tam asenkron olarak sunulmuştur.



Şekil 29. Üçüncü Durum’da tam asenkron öğretme-öğrenme süreci modeli.

Şekil 30’dan da anlaşıldığı gibi 2013 yılı ve sonrasında tam asenkron modelden, senkron ağırlıklı modele geçiş gerçekleştirilmiştir. Senkron ağırlıklı modele geçiş ile birlikte öğretim elemanları girdikleri dersler için ayrı ayrı canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirmişlerdir.



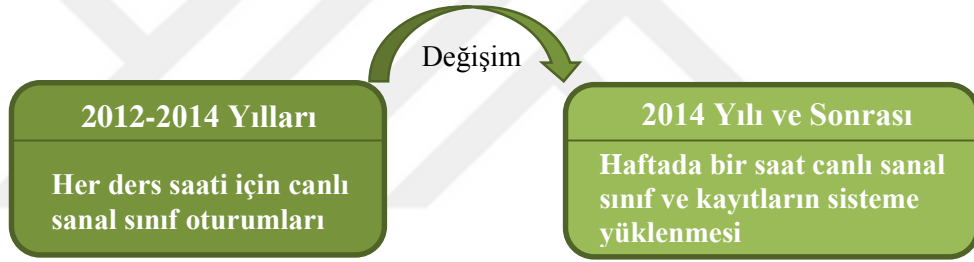
Şekil 30. Üçüncü Durum’da tam asenkron modelden senkron ağırlıklı modele geçiş.

Üçüncü Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan K1 ile gerçekleştirilen görüşmeden de anlaşılacağı gibi senkron ağırlıklı modele geçiş ile birlikte derslerin belli bir

saati canlı sanal sınıf oturumu olarak yapılmış, kayıt altına alınmış ve ÖYS'ye yüklenmiştir. Derslerin geriye kalan kısımları ise asenkron etkinlikler ile desteklenmiştir.

“Ben buraya geldiğimde Asenkron Uzaktan veriliyordu Asenkron verilirken bir yazılım alınmış. Böyle ilerle ilerle ilerle diyor. Sonra Moodle'a geçtik. Canlı sanal sınıflarla verdik uzun yıllar. Sanal sınıflarımız kaydedilip konuluyor. 3 saatlik bir dersin 75 dakikası canlı sınıf oluyor, diğerleri ödevdi işte diğer eşdeğer etkinlik dediğimiz kısımlar oluyor.” (D3-K1)

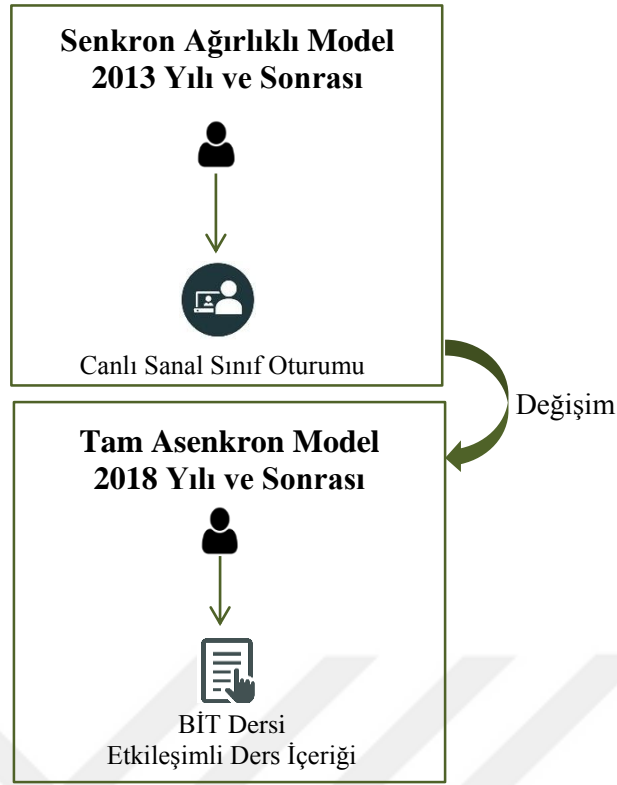
Şekil 31’de de görüldüğü gibi 2012-2014 yılları arasında her ders saati için ilgili dersin öğretim elemanı tarafından canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirilmiş, 2014 yılı itibarıyla senkron ağırlıklı modelde değişime gidilmiş ve ilgili dersin öğretim elemanı tarafından o haftanın konusuna ait bir canlı sanal sınıf oturumu gerçekleştirildikten sonra bu ders oturumunun kaydı sisteme yüklenmiştir. Böylece öğrenci katılımının olmadığı canlı sanal sınıflarda öğretim elemanlarının boş yere ders anlatması önlenmiş ve iş yükleri hafifletilmiştir.



Şekil 31. Senkron ağırlıklı modelde canlı sanal sınıf oturumunda gerçekleşen değişim.

“Hani şu anda biz haftanın tek günü anlatıyoruz. Ben 2013-2014 senesinde başladığımda hocaların hepsi tek tek anlatıyordu. Haftada 16 grup varsa işte 32 saati tek tek anlatıyordu. Ben geldikten sonra senato kararı alındı, sadece haftanın 1 günü anlatıp diğer gruplara o kaydettiğiniz sanal sınıfları koyun denildi.” (D3-K6)

Benzer bilgilere UZEM’de çalışmakta olan ve aynı zamanda BİT derslerini yürütmekte olan K6 ile gerçekleştirilen görüşmeden de ulaşılmaktadır. K6, üniversite senatosu tarafından alınan karar ile birlikte canlı sanal sınıf oturumlarının sayısının haftada bire düşürüldüğünü belirtmektedir.



Şekil 32. Üçüncü Durum’da senkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş.

Şekil 32’de de görüldüğü gibi 2018 yılı itibarıyla pilot uygulamanın BİT dersleri ile başlatılacağı ve senkron ağırlıklı modelden, tam asenkron modele geçiş hazırlıkları içerisinde oldukları görülmüştür. Tam asenkron modele geçiş ile birlikte sistemde yer alan ders içeriklerinin daha etkili, kaliteli ve çeşitli olması için hazırlık aşamasında bulunmaktadır. Bu ders içeriklerinin bireysel öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olmasına, öğrencinin ders içerikleri ile ne kadar etkileşimde bulunduğu, öğrenciye içerik ile etkileşimi konusunda dönüt verebilen sistemin gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

“Şu an asenkrona dönme çalışmaları içindeyiz. Çünkü canlı derslerin hocaları da efor olarak çok yorduğu görüldü. Öncelikle BİT’te başlayacak. Etkileşimli bir şekilde asenkron tabii. Etkileşimli içerikler hazırlayarak bu sene asenkrona dönüştürmek gibi bir projemiz var. Bunu uyguladıktan sonra diğer derslere de uygulanma ihtimali var. Oradan alacağımız öğrenci görüşleri ile bu yıl değil ama daha sonraki yıllarda uygulayabiliriz.” (D3-K3)

UZEM’de yönetici olarak görev yapmakta olan K3 ile gerçekleştirilen görüşmede, tam asenkron modele geçiş uygulamasının ilk olarak BİT dersinde uygulanacağı, uygulama sonrasında öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda diğer derslerde de uygulanabileceği belirtilmektedir.

Dördüncü Durum'un öğretme-öğrenme sürecinde uygulamalardaki değişimler.

2014 yılında KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmesi sürecine ilk geçişte öğretme-öğrenme modelinin belirlenmesinde YÖK tarafından yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar etkili olmuştur.

“YÖK'ün biliyorsunuz uzaktan eğitim ile ilgili tanımında sadece canlı dersler uzaktan eğitim olarak tanımlanıyor. O yüzden şimdi hocaların ödemelerinin yapılması ve sürecin yönetilmesinde bu ciddi anlamda bir problemi beraberinde getiriyor. Çünkü hocaların saatlerce uzaktan eğitim sisteminin başından hiç kalkmadan ders anlatmaları ya da canlı olarak orada bulunmaları hocaların tükenmişliğini otomatik olarak tetikleyecek. Biz de aynı şekilde yönergemize şöyle bir madde ekledik. Uzaktan eğitim derslerinin en az %50'si canlı ders olarak yapılır, geriye kalan kısım istenilirse hocanın takdirindedir. İstenirse ders dışı öğrenme etkinlikleri ile desteklenir ve 2 saat doldurulur. Biz tanımı bu şekilde yaptık ve üniversite senatomuz da bunu onayladı ve uygulamaya bu şekilde devam ediyoruz.” (D4-E1)

UZEM'de yönetici olarak görev yapmakta olan E1 ile gerçekleştirilen görüşmede, Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esasların 7.1'inci maddesinde uzaktan eğitimin sadece çevrim içi ders olarak anlaşılıyor olmasının, uygulamada belirsizliklere neden olduğu belirtilmektedir. Yönetmelikteki bu belirsizliği gidermek amacıyla UZEM tarafından uzaktan eğitim usul ve esasları oluşturulmuştur. Bu usul ve esaslar çerçevesinde öğretme-öğrenme sürecinin %50 senkron, %50 ise öğretim elemanlarının tercihine bağlı olarak ders dışı asenkron etkinlikler ile gerçekleştirilebileceğine yönelik karar alınmıştır.

“Öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı yaklaşık olarak 500. Yani bu işi hocanın bu şekilde yürütme şansı insani olarak mümkün değil, insan haklarına aykırı :). Onun için onlar da tercih etmiyorlar.” (E2-D4)

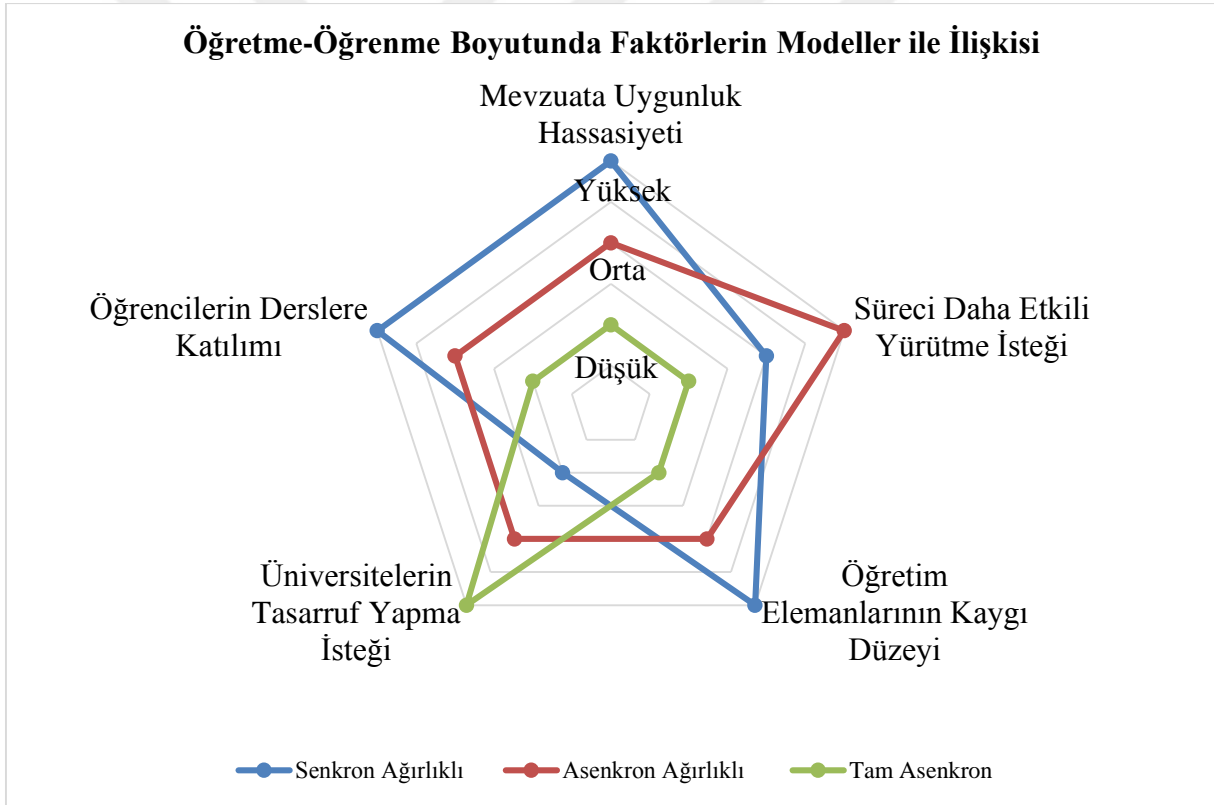
E2'nin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle ders dışı etkinliklerin kaliteli bir şekilde değerlendirilmesinin mümkün olmayacağı düşüncesi ile öğretim elemanlarının derslerinin tamamını canlı sanal sınıf oturumları olarak yapmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Verilerin toplandığı 2017 yılına kadar Dördüncü Durum'un öğretme-öğrenme modelinde herhangi bir değişiklik gerçekleşmemiştir.

Öğretme-Öğrenme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler

Çalışma kapsamında incelenen dört durumda, üç farklı öğretme-öğrenme modeli uygulandığı tespit edilmiştir. Çalışmada senkron ağırlıklı model olarak adlandırılan öğretme-

öğrenme modelinde, öğretim elemanı ile öğrenci, ağırlıklı olarak canlı sanal sınıf oturumlarında bir araya gelmektedir. Canlı sanal sınıf oturumları kayıt altına alınmakta ve öğrenciler tarafından istenildiği zaman izlenebilmektedir. Çalışmada yer alan asenkron ağırlıklı modelde ise çeşitli ders içerikleri UZEM tarafından Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS)'ne yüklenmekte olup öğrenciler ÖYS'ye girerek ders içeriklerine erişebilmekte ve bireysel olarak bu ders içeriklerinden çalışabilmektedirler. Asenkron ağırlıklı modelde öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşim senkron ve yüz yüze etkinlikler ile desteklenmektedir. Tam asenkron modeli, asenkron ağırlıklı modelden ayıran en temel nokta ise tam asenkron modelde öğretim elemanı öğretme-öğrenme sürecinde yer almamaktadır.

Öğrenciler sadece ÖYS içerisinde yer alan içerikler ile etkileşim kurarak, öğretme-öğrenme sürecini tamamlamaktadırlar. YÖK tarafından hazırlanmış olan mevzuata uygunluk hassasiyeti yüksek olan UZEM'lerin, Şekil 33'te de görüldüğü gibi öğretme-öğrenme sürecini senkron ağırlıklı model ile yürütme kararı aldıkları görülmüştür.



Şekil 33. Öğretme-öğrenme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.

Öğrencilerin derslere katılım durumu da öğretme-öğrenme modelinin belirlenmesinde ve süreç içerisinde model değişimine gidilmesinde etkili olmuştur. UZEM'lerin öğrencilerin KTÇD'lere yüksek katılım göstereceği düşüncesiyle öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı model kararı aldıkları, katılımların az olması nedeniyle sırasıyla asenkron ağırlıklı ve tam asenkron modele geçiş kararı aldıkları tespit edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde

öğretim elemanlarına verilen ders ücretlerinden tasarruf sağlamak isteyen üniversitelerin tam asenkron model ile öğretme-öğrenme sürecini yürütme kararı aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, KTÇD'ler ilk verilmeye başlandığında öğretim elemanlarının uzaktan eğitimin yüz yüze sınıf ortamının etkisini göstermeyeceği ve derslerini kaybedecekleri gibi kaygılar yaşamaları nedeniyle, öğretme-öğrenme sürecine yüz yüze sınıf ortamının yapısına en uygun olan senkron ağırlıklı model ile başlama kararı alan UZEM'lere rastlanmıştır. Kaliteli eğitim verme çabası içerisinde olan UZEM'lerin ise öğretme-öğrenme sürecinde ofis saati, açık sınıf, web tv, çevrim içi soru-cevap gibi uygulamalara yer verebilmeleri açısından asenkron ağırlıklı model ile öğretme-öğrenme sürecini yürütme kararı aldıkları tespit edilmiştir. Bu bölümde bu faktörler detaylı olarak incelenmektedir.

Mevzuata uygunluk hassasiyeti.

KTÇD'leri yürüten kurumların öğretme-öğrenme sürecinde farklı modeller kullanmalarında ve süreç içerisinde kullandıkları modellerde değişime gitmelerinde YÖK tarafından “Yükseköğretim Kurumları Uzaktan Eğitim Usul ve Esasları” nda KTÇD'lerin işleyişi ile ilgili yer alan maddelerin detaylı bir şekilde açıklanmamasının etkili olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; 6. maddesinin 1. bendinde KTÇD'lerin uzaktan eğitim yöntemiyle verilebileceği ve bu eğitimin verildiği diğer üniversitelerden alınabileceği belirtilirken, bu derslerin nasıl işlenmesi gerektiği ile ilgili detaylı bilgilerin yer almadığı görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen Üçüncü ve Dördüncü Durum'da, mevzuattaki düzenlemelere göre öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı model uygulama kararı almışlardır. Üçüncü Durum'da yönetici olarak görev yapmakta olan K1, öğretme-öğrenme sürecine ilk başladığında tam asenkron model uyguladıklarını, YÖK'ün çıkartmış olduğu mevzuat ile birlikte derslerde senkron ağırlıklı modele geçiş kararı aldıklarını ifade etmiştir.

“Ben buraya geldiğimde asenkron uzaktan veriliyordu, sonra biz YÖK'ün usul ve esasları gereği canlı sanal sınıflarla verdik uzun yıllar.”(D3-K1)

Dördüncü Durum, KTÇD'lerin öğretme-öğrenme sürecinde YÖK'ün hazırlamış olduğu Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esasları'nın 18. maddesinin 1. fıkrasında yer alan “Yükseköğretim kurumları yönetim kurulları, bu Usul ve Esaslarda belirtilen hükümlere aykırı olmamak üzere alt düzenlemeler yapabilir.” ifadesine istinaden, kendi uzaktan eğitim yönergelerini geliştirmişlerdir. Öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı model uygulama kararı alan Dördüncü Durum'un uzaktan eğitim yönergelerinde, derslerin en az %50'sinin senkron ağırlıklı yapılması ve diğer kısmının farklı öğrenme etkinlikleri ile desteklenebileceği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının farklı öğrenme etkinlikleri kullanmak istememeleri

durumunda derslerinin tamamını canlı sanal sınıf oturumları ile senkron olarak gerçekleştirilebilecekleri ifade edilmiştir.

“En büyük problemimiz şu. YÖK’ün uzaktan eğitim ile ilgili tanımında sadece canlı dersler uzaktan eğitim olarak tanımlanıyor. Yönergemize şöyle bir madde ekledik. Uzaktan eğitim derslerinin en az %50’si canlı olarak yapılır, geriye kalan kısım istenilirse hocanın takdirindedir. İstenirse ders dışı öğrenme etkinlikleri ile desteklenir ve 2 saat doldurulur. Biz tanımı bu şekilde yaptık ve üniversite senatomuz da bunu onayladı ve uygulamaya bu şekilde devam ediyoruz.” (D4-E1)

Dördüncü Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan E1 ile gerçekleştirilen görüşmeden de anlaşılacağı gibi UZEM’in kendi bünyesinde geliştirdiği yönergeye ait maddenin senato tarafından kabul edilmesi gerekmektedir.

“Üniversite senatosunun olaya bakışı sizin aslında nasıl gideceğinizi ortaya koyuyor. Bu derslerin işlenişi ile ilgili zaten senato kararı olmadan siz bunu veremezsiniz. YÖK’ün verdiği karara rağmen veremezsiniz. Çünkü YÖK üniversitelere bırakmış bu işi zaten. İşte senkron derslerle dediğim gibi önce başladık, daha sonra asenkrona döndük.” (D2-E1)

Benzer şekilde İkinci Durum’da da, YÖK’ün mevzuatında KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilebileceği yazarken, öğretme-öğrenme sürecinde hangi modelin uygulanacağına, kurumların senatoları tarafından karar verilebileceği belirtilmektedir. E1 ile gerçekleştirilen görüşmede, sürece senkron olarak başlandığı ve senatonun aldığı kararlar sonucunda öğretme-öğrenme sürecinde model farklılığına gidildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin derslere katılımı.

İkinci Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan E1, KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmesi sürecine senkron ağırlıklı model ile başladıklarını, ancak öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına katılımlarının yok denecek kadar az olması nedeniyle derslere asenkron ağırlıklı model ile devam etme kararı aldıklarını belirtmektedir.

“İlk kurulduğunda ortak dersleri tamamen senkron veriyorduk. Sonra tabii bant kaydı alınarak tekrar asenkron olarak yayınlanıyordu. Daha sonra bir karar değişikliği daha yapılması gerekti. Çünkü öğrencilerin derslere devam etme durumuna baktığımızda 14.000 öğrenciden devam eden öğrenci sayısı o kadar da fazla değil. Dolayısıyla asenkron sistem kararı alındı rektörlük tarafından.” (D2-E1)

İkinci Durum'da E3'ün ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, asenkron ağırlıklı model, öğrencilerin öğretim elemanlarına çevrim içi ortamda soru sorabilecekleri soru-cevap etkinlikleri ile desteklenmektedir. Öğrencilerin asenkron ağırlıklı modelde soru-cevap etkinliklerine katılmamaları üzerine asenkron ağırlıklı modelden, tam asenkron modele geçiş kararı alınmıştır.

“Hocalar girecekti sisteme ders anlatacaklardı, öğrenci sorusunu soracaktı, normal ders gibi devam edecekti ama bu sistem yürümedi. Sonrasında 1 sene böyle gitti, sonraki yıl biz bu canlı dersleri azalttık sadece danışmanlık olarak online danışmanlığa çevirdik, onda da öğrenciler girmede sisteme, sonra tamamen asenkrona geçtik.” (D2-E3)

Üçüncü Durum'da da benzer şekilde, UZEM'de yönetici olarak görev yapmakta olan K1, gerçekleştirilen görüşmede, öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş kararı almalarında, öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına katılımlarının çok düşük olmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin KTÇD'ler ile kampüste yüz yüze aldıkları diğer örgün derslerinin saatlerinin çakışıyor olmasından dolayı canlı sanal sınıf oturumlarına devam edemedikleri bu nedenle de öğretme-öğrenme sürecinde tam asenkron model uygulamasına geçme kararı aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

“Biz ders yaparken öğrenci kampüste olduğu için derse giriş oranı %5 gibi bir durum. Hatta çoğu dersler boş geçtiği için hocalar dersleri boş ekrana anlatıyorlardı. Asıl sebebi buydu derse asenkron yapmak istememizin. Çünkü akşam vermemiz gerekiyor öğrenci evdeyken ama akşam vermemize sıcak bakılmadı. Gündüz öğrenci derste, dolayısıyla böyle aşarız diye düşündük.” (D3-K1)

K1, öğrencilerin örgün dersleri ile canlı sanal sınıf oturumlarının çakışıyor olmasına çözüm olarak üst yönetime canlı sanal sınıf oturumlarının, akşam saatlerinde verilebileceğine yönelik teklif götürdüklerini ancak bu teklifin kabul edilmediğini belirtmiştir.

“Bizde örgün öğretimde olduğu gibi, %70 teorik derslere devam zorunluluğu var. Uzaktan eğitim dersleri içinde aynı şekilde devam zorunluluğu istiyoruz. Yönergede de ifade ettiğimiz ama öğrencilere çok fazla söylemediğimiz u arşivden izlemelerinizde devamla sayılır ifadesi. Yönergeye bu şekilde yazdık. Öğretim elemanlarımızda bunu biliyorlar ama hani öğrencilere bazen bazı hocalarımız da diyor ki arşivden izlemelerinizi kabul etmiyorum, canlı gelmek zorundasınız. Birkaç hocamız bunu söylüyor. Daha fazla canlı derse katılan öğrenci oluyor, bazı hocalarımızda diyor ki benim için hiç önemli değil, arşivden izleyebilirsiniz diyor, bir bakıyorsunuz 2. haftadan

itibaren 1 öğrenci ya var ya yok. Hoca ile alakalı kesinlikle. Yani hoca derste etkileşim yapıyorsa, öğrenci ile de bir arada olmak istiyorsa, katılıyor öğrenci.” (D4-E1)

Dördüncü Durum’da ise öğretme-öğrenme süreci senkron ağırlıklı model ile yürütülmüş ve öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına katılım sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. E1 ile gerçekleştirilen görüşmede öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına katılımının sağlanmasında öğrencilerden devam alınmıyor olmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin diğer örgün derslerinde geçerli olan derslere %70 devam etme koşulunu canlı sanal sınıf oturumları içinde uygulama kararı aldıkları ve bu devam zorunluluğunun öğretim elemanının inisiyatifine bırakıldığı, derslerde devama önem veren öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf oturumlarına katılan öğrenci sayılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, UZEM’lerin öğretme-öğrenme modeli ile ilgili süreç içerisinde değişimler yaptıkları tespit edilmiştir. Bu değişimlere karar verilmesinde etkili olan faktörlerden biri de öğrencilerin derse devam durumudur. Senkron ağırlıklı modelde yer alan canlı sanal sınıf oturumlarına öğrencilerin katılımlarının az olması nedeniyle asenkron ağırlıklı modele geçiş kararı alan uzaktan eğitim merkezlerinin olduğu görülmektedir. Asenkron ağırlıklı modelle geçiş gerçekleştiren UZEM’ler çevrim içi danışmanlık ya da çevrim içi soru-cevap gibi senkron uygulamalarla öğretme-öğrenme süreçlerini desteklemektedirler. Asenkron ağırlıklı modelde kullanılan senkron destek uygulamalarına öğrenci katılımlarının az olması ile UZEM’lerin bir kısmı tam asenkron öğretme-öğrenme modeline geçiş kararı almışlardır. Senkron ağırlıklı model uygulayan ve canlı sanal sınıflara katılımın takip edildiği UZEM’de ise derslere katılımın daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak burada uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız öğrenme tanımından yola çıkıldığında derslerde devam almanın uzaktan eğitimin doğasına aykırı olduğunu savunan görüşlerin olduğu tespit edilmiştir.

Üniversitelerin tasarruf yapma isteği.

Maliyette, KTÇD’lerin öğretme-öğrenme modeline karar verilmesini etkileyen faktörlerdendir. İkinci Durum’da UZEM personeli E2, KTÇD’lerin örgün olarak işlendiği dönemlerde öğretim elemanlarının ders sayılarının fazla olduğu ve bu nedenle ödenen ek ders ücretlerinin de fazla olduğunu ifade etmiştir. Senkron ağırlıklı modelin uygulanmaya başlanması ile birlikte öğretim elemanlarının ek ders saatlerinin düştüğü, dolayısıyla üniversite bütçesinden ödenen ek ders ücretlerinin de düştüğünü belirtmiştir. Ek ders ücretlerindeki bu düşüşün, üniversitenin bütçesine büyük katkı sağladığı vurgulanmaktadır.

“Bu dersler üniversite tarafından bir yük olarak görülüyor. Bu dersleri verecek olan öğretim elamanlarının üzerinde en az 30 saat 40 saat ders vardı. Öğretim elamanları bu durumdan memnundu, çoğu ek ders alabiliyordu. Ama üniversite rektörlükleri bunu bir yük olarak görüyordu. Bunlar için bir kaynak harcanıyor. Ek şunu da belirteyim, biz ilk başladığımızda üniversitede yüz yüze yapılmasındansa senkron yapılması üniversiteye sadece aylık 600 000 TL kaynak tasarrufu getirdi. Şimdi siz yönetici olsanız bunu tercih etmez misiniz?” (D2-E2)

KTÇD’lerin örgün eğitim ile yüz yüze verildiği dönemlerde şube sayılarının fazla olması nedeniyle ilgili derse giren öğretim elemanı sayısının da fazla olduğu, bu yüzden de öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretlerinin fazla olduğu belirtilmektedir. Derslerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte şubelerin birleştirildiği, bu yüzden de şube sayılarının azaldığı ifade edilmektedir. Şube sayılarının azalması ile birlikte canlı sanal sınıf oturumlarına giren öğretim elemanlarının sayısının azaldığı ve böylece öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretlerinin düştüğü görülmektedir. Ek ders ödemelerindeki bu düşüşün, üniversite bütçesine katkı sağladığını düşünen üniversite yönetimi, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme sürecinde yer almadığı tam asenkron modeli tercih etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının kaygı düzeyi.

KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanları, uzaktan eğitimin yüz yüze derslerdeki etkiyi yaratamayacağına ve derslerini kaybedeceklerine yönelik kaygı duymaya başlamışlardır. İkinci Durum’da UZEM yöneticisi olarak görev yapmakta olan E1, öğretim elemanlarının bu kaygılarını gidermek ve KTÇD’lere adapte edebilmek için derslere senkron ağırlıklı model ile başlama kararı aldıklarını belirtmiştir.

“Öğretim elemanının korkusu vardı, benim dersim elimden gidecek diye. Türk Dili ve İnkılap Tarihi hocaları bize karşı antipati duymaya başladı. Onun açısından da baktığımız zaman meslek etiği olarak bakıyor ve benim mesleğim zayıflıyor diyor sizin bu sisteminiz yüzünden diyor. Hocaların inançları, tutumları üzerinde olumsuz bir durum oluşturmuş olduk biz. Öğretim elemanlarının direncini düşündüğümüz zaman senkron başlamak daha doğru. Tabii hocaların ders anlattıktan sonraki sürecini mutlaka asenkron anlamda da yayınlamak gerekiyor.” (D2-E1)

Dördüncü Durum’da ise KTÇD’lerin senkron öğretme-öğrenme modeli ile verilmeye başlandığı ilk yıl öğretim elemanlarının teknoloji kullanım konusunda kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. E2, özellikle yaşı büyük olan öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf oturumlarını kullanma konusunda daha yüksek kaygıya sahip olduklarını belirtmiştir.

“Sistemin kullanımı ile ilgili özellikle ilk yıl bayağı sorun yaşandı, çünkü ilk defa kullanıyorlar. Belki 20 yıllık 30 yıllık hocalarımız vardı, onların teknoloji becerileri biraz daha düşük. Bu süreç içerisinde tabii ki çoğunlukla onlara yardımcı olduk ama ilk yıl bayağı bir sorun yaşadık.” (D4-E2)

KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanlarında uzaktan eğitimin yüz yüze derslerin yerini tutamayacağı, derslerinin önemsizleştirileceği, derslerinin ellerinden alınacağı, ek ders ücreti alamayacakları ve derslerde teknolojiyi kullanma konusunda kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretim elemanlarının çevrim içi derslerde etkileşim kuramayacaklarına ve ek ders ücreti alamayacaklarına yönelik kaygılarını gidermek amacıyla UZEM’lerden bazılarının öğretme-öğrenme sürecine senkron ağırlıklı model ile başladıkları görülmüştür.

Süreci daha etkili yürütme isteği.

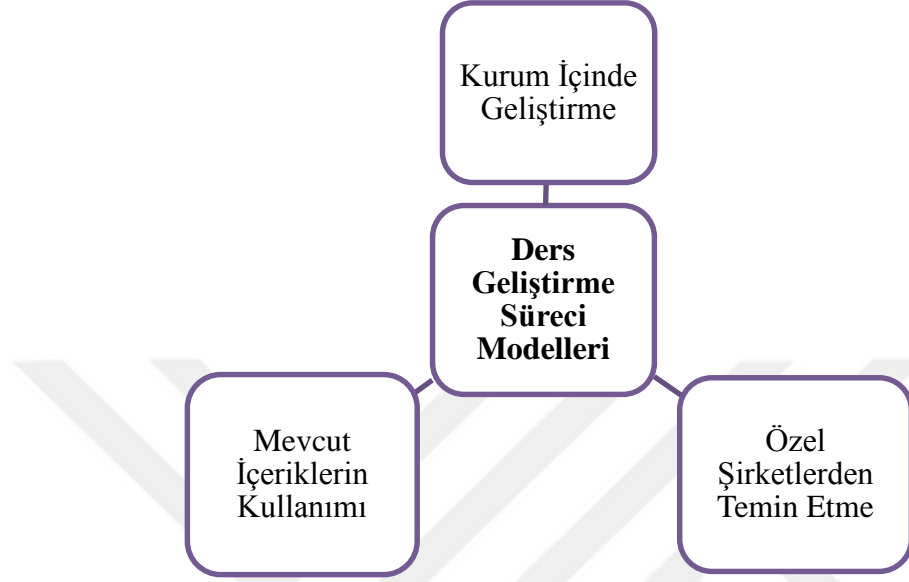
Asenkron ağırlıklı model ile öğretme-öğrenme sürecini yürütme kararı alan Birinci Durum’un süreci daha etkili yürütme isteği içerisinde olduğu bu nedenle de ofis saati, çevrim içi soru-cevap saati, açık sınıf ve açık sınıf web tv gibi uygulamaları gerçekleştirme kararı aldığı görülmüştür.

“Öğrenciler için bu dersleri daha kaliteli bir hale getirmek için açık sınıf, açık sınıf web tv, ofis saati gibi farklı uygulamalara yer veriyoruz.” (E1-D1)

Birinci Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan E1’in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi asenkron ağırlıklı modele karar vermelerinde bu model içerisinde çeşitli dinamiklere yer verilebilmesi etkili olmuştur. KTÇD’leri verme sürecinin başından beri senkron ağırlıklı modeli tercih eden Dördüncü Durum’un ise öğrenciler ile eğitmen arasında bir bağlılık hissi yarattığı düşüncesiyle senkron ağırlıklı modeli tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Ders Geliştirme Boyutunun İşleyişi

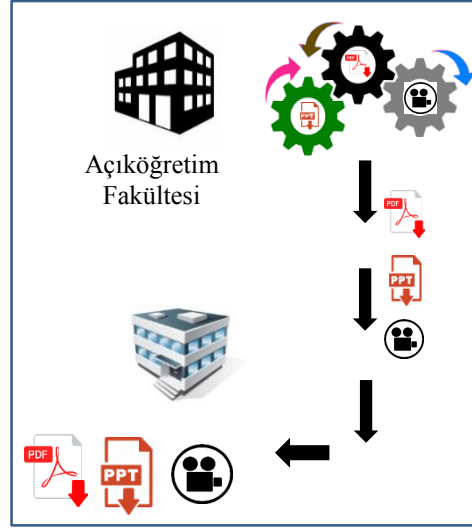
Çalışma kapsamında incelenen dört UZEM ders geliştirme boyutunda incelendiğinde Şekil 34’te de görüldüğü gibi ders içeriklerini kurum içinde geliştirme, mevcut içerikleri kullanma ve özel şirketlerden temin etme olmak üzere üç farklı modelin ortaya çıktığı görülmektedir.



Şekil 34. KTÇD'lerde ders geliştirme süreci modelleri.

Birinci Durum’un ders geliştirme sürecinin işleyişi.

Bu araştırma kapsamında incelenen dersleri, Açıköğretim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler de almaktadır. Bu nedenle Birinci Durum’un içinde bulunduğu yükseköğretim kurumunun bünyesinde yer alan Açıköğretim Fakültesi’nde bulunan içerik geliştirme ekibi tarafından, ders içerikleri KTÇD’ler başlamadan önce geliştirilmiştir. Şekil 35’te de görüldüğü gibi Açıköğretim Fakültesi tarafından hazırlanan mevcut içerikler Birinci Durum’un KTÇD sürecine geçiş yapması ile birlikte bu derslerde de kullanılmaya başlanmıştır.



Şekil 35. Birinci Durum'un ders geliştirme süreci.

Powerpoint sunumlar, pdf dokümanlar ve ders anlatım videoları gibi farklı formatlarda ders içerikleri yer almaktadır. E1'in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi içeriklerin tümünün aynı düzende olması için ders geliştirme ekibi tarafından içerik geliştirme şablonu oluşturulmuştur. Bu şablon konu alan uzmanlarına gönderilmiş ve ders içeriklerini bu şablona göre geliştirmeleri istenmiştir. Konu alan uzmanları ve ders geliştirme uzmanlarının iş birliği içerisinde çalışarak son halini verdikleri ders içerikleri, editörler ve Türk Dili uzmanları tarafından kontrol edilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

“Açıköğretim tarafından hazırlanmış, hazır içeriklerimiz var. Bunlar editör sürecinden geçmiş, bireysel öğrenmeye uygun materyaller. Her bir dersin belli üniteleri var, o üniteler belli alanlardaki konu alan uzmanlarına gönderiliyor. Belli bir şablon içerisinde yazılması isteniyor. İşte hedefler olacak, ipuçları olacak, sonunda özetler olacak vs. Böyle bir standardı var. Tabii bu editör kontrolünden geçiyor, editör görüyor, onun dil birliğini sağlıyor. Türk Dili uzmanları inceliyor bunları.” (D1- E1)

“Yabancı dilden sorumlu hocaların, İnkılap Tarihi Enstitüsüne bağlı hocalarımız, Türk Dili hocalarımızın hazırlamış olduğu ders videoları var. Bunlar asenkron bir şekilde öğrencilerimize yani sisteme yükleniyor öğrencilerimiz izleyebiliyorlar. Bu arada hepsi telifi alınmış içerikler.” (D1-E2)

Açıköğretim Fakültesi tarafından geliştirilen yazılı materyalleri desteklemek amacıyla ders içeriklerinin özetinin yer aldığı ders videoları, video çekim stüdyolarında geliştirilmiştir. E2'nin de ifade ettiği gibi bu ders videoları KTÇD'lerde kullanılmak üzere sisteme yüklenmiştir. Ayrıca E2, içeriklerin telif haklarının kurum tarafından alındığına vurgu yapmıştır.

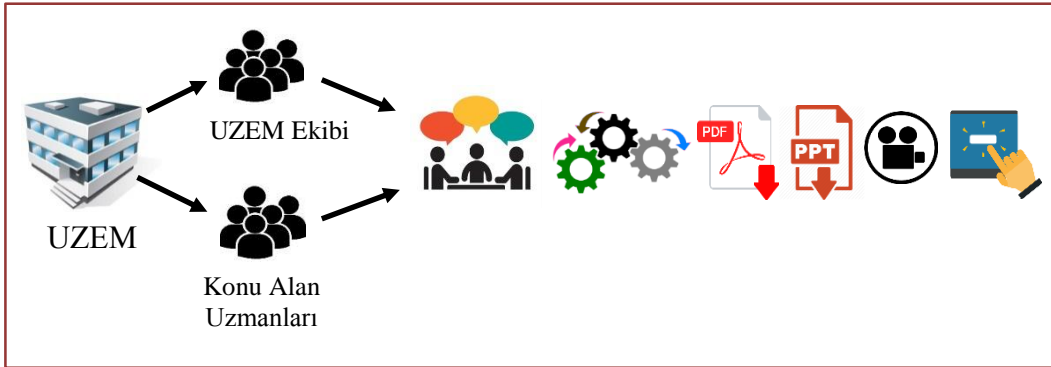
“İçerikler Açıköğretim’in durumuna göre güncelleniyor. Oradaki hocalar, yazarlar güncelleyelim falan derlerse. Dediğim gibi tamamen onların inisiyatifine bağlı. Çünkü bir teklif gelseydi belki güncelleme yapılabilirdi ama dediğim gibi uzaktan eğitim yürüten hocalardan teklif gitmediği için açık öğretimin mevcut içerikleri hangi duruma getirildiyse biz de o şekilde yayınladık.” (D1-K6)

K6, ders içeriklerinin güncellenmesi konusunda UZEM tarafından yürütülmekte olan KTÇD’leri vermekle yükümlü öğretim elemanlarından herhangi bir teklif gelmediği için ders içeriklerini güncellemediklerini belirtmiştir. Ancak Açıköğretim Fakültesi tarafından ders içeriklerinin güncellenmesi söz konusu olduğunda, Birinci Durum’un güncellenen bu ders içeriklerini Moodle üzerinden yayınladıkları tespit edilmiştir.

İkinci Durum’un ders geliştirme sürecinin işleyişi.

İkinci Durum ders içeriklerini, Şekil 36’da da görüldüğü gibi kurum içerisinde yer alan UZEM ekibi ve konu alan uzmanlarının iş birliği doğrultusunda geliştirmektedir. E2’nin ifadelerinden, ders içeriği geliştirmek için özel bir ders geliştirme ekibinin olmadığı ancak UZEM’de çalışmakta olan kişilerin öğretim tasarımı ve ders geliştirme konusunda uzman kişiler olduğu bu nedenle de ders içeriklerini bu kişiler ile geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

“İçerik geliştirme ekibimiz yok. Zaten UZEM personeli de BÖTE’de çalışan öğretim elemanları. Öğretim Tasarımı konusunda çoğu bilgi sahibi, deneyim sahibi. Onlar görevlendiriliyor ve içerik geliştirme işinde görev yapıyorlar. Bu da iyi bir sistem aslında.” (D2-E2)



Şekil 36. İkinci Durum’un ders geliştirme süreci.

İkinci Durum’da ders içeriği olarak yapılandırılmış üniteler, elektronik sunular, öğretim elemanları tarafından anlatımların gerçekleştirildiği ders videoları ve etkileşimli içerikler yer almaktadır. İkinci Durum’da ders geliştirme sürecinde yer alan ve öğretim tasarımı sürecinde deneyime sahip olan K4, ders içerikleri geliştirilirken konu alan uzmanları ile iş birliği içerisinde çalıştıklarını ifade etmiştir. Konu alan uzmanları, ders içeriğinin kapsamını

belirledikten sonra, ders materyalinde bulunmasını istedikleri yazılı ve görsel öğeleri öğretim tasarımcılarına belirtmektedirler. Öğretim tasarımcıları, ders içeriklerine son halini verdikten sonra konu alan uzmanları tarafından tekrar kontrol edilmesini istemektedirler.

“İlk başta alan uzmanları ve öğretim tasarımcıları bir araya geldiler. Alan uzmanları konuların içeriklerini ifade ettiler ve kullanmak istedikleri materyaller neler, işte şurada video olsun, şurada şu konuyla ilgili bir görsel olsun. Öğretim tasarımcısı olan arkadaşlarımız da bu süreci tasarladılar. Sonra içerikler geliştirildi, tekrar hocalara gösterildi, bir yanlışlık var mı diye?” (D2-K4)

E2, UZEM ekibi ve konu alan uzmanlarının iş birliği doğrultusunda video çekim stüdyosunda çekilen ders anlatım videolarında, ekranda elektronik sunumu (powerpoint) açarak anlatmayı tercih eden konu alan uzmanlarının yanı sıra, ders anlatımı sırasında kendi görüntülerini ekrana vermeyi tercih eden konu alan uzmanlarının olduğunu ifade etmiştir.

“Farklı türde içerikler var. Biri tamamen video. Video ve sunum. Yani şöyle içeriğin kendisi bir video, videonun içinde ne var? Videonun içinde hocanın ders anlattığı görüntüsü var, 2.si slayt var. Zaman zaman slayt ekranı kaplıyor, zaman zaman hocanın görsel konuşan kafası ekrana geliyor.” (D2-E2)

E5, ders içeriklerinin ilk geliştirilme sürecinin önemli olduğuna, burada temel kurallara dikkat edilerek ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Özellikle ders anlatım videolarında güncellemelerin çok zor olduğu, dersin en baştan çekilmesi gerektiği ve bu durumun zaman alıcı ve zahmetli olduğu belirtilmiştir.

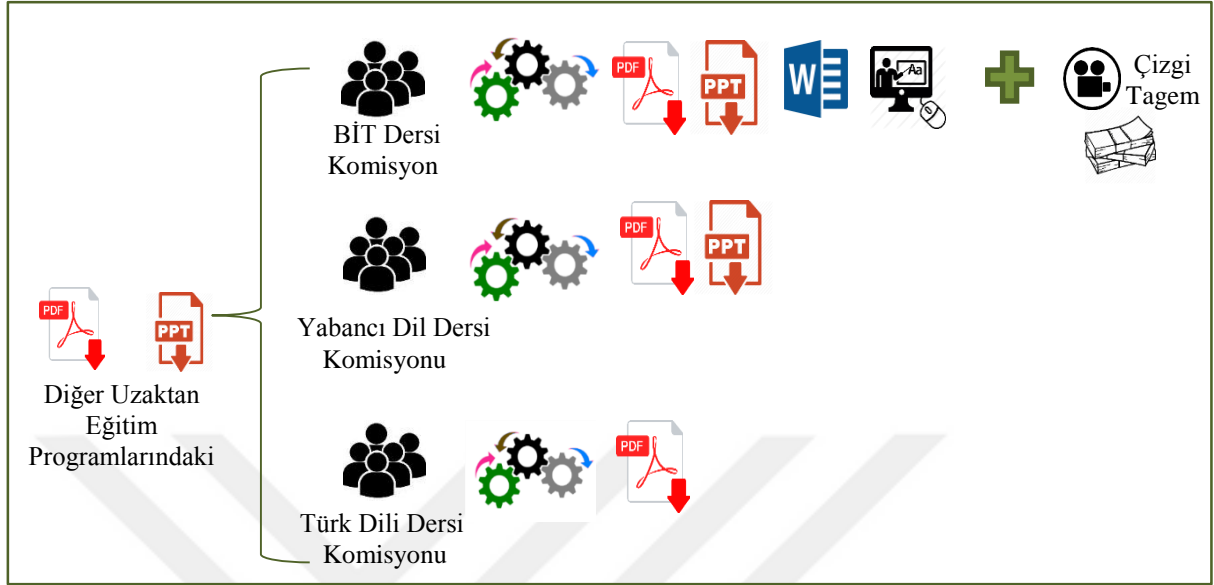
“Baştan siz güzel yapılandırırsanız güncellemeye gerek kalmaz. İçeriğiniz modüler yapıda olursa onu güncellersiniz. Ama bir ders çekimini 40 dakikalık bir çekim yaptık hoca konuşuyor, bunun güncellemesini nasıl yapacaksınız. Baştan çekeceksin 40 dakika kolay bir şey değil. 40 dakikalık bir çekim demek sizin yarım gününüz demek öyle kolay değil çekim için.”(D2-E5)

Ayrıca İkinci Durum'un ders içeriklerinin geliştirilmesi sürecinde kullandıkları görsellerin telif haklarının satın alındığı ve içerik geliştirme sürecinde kullanılan kitapların üniversite tarafından telif hakkı bulunan kitaplar olmasına dikkat edildiği tespit edilmiştir.

Üçüncü Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.

Üçüncü Durum'da, KTÇD kapsamında verilmekte olan BİT, Türk Dili ve Yabancı Dil dersleri için diğer uzaktan eğitim programları için hazırlanmış mevcut ders içeriklerine ek olarak, her ders için oluşturulan komisyonlar tarafından hazırlanan ders içerikleri

kullanılmaktadır. Ayrıca Şekil 37’de görüldüğü gibi ders bazında bakıldığında kendi ders içeriklerini oluşturan komisyonlardan bazılarının özel şirket tarafından geliştirilmiş olan ders içeriklerini de destek amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir.



Şekil 37. Üçüncü Durum’un ders geliştirme süreci.

BİT dersi ile ilgili ders geliştirme sürecinde yer alan E5, BİT dersini yürütmekte olan ve ders içeriklerini geliştirmeden sorumlu olan öğretim elemanlarının, ders içeriği geliştirme ve öğretim tasarımı konusunda deneyimli kişiler olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde yönetici olarak görev yapmakta olan K1 de BİT dersi için ders geliştirme sürecinde grafik tasarımcı ya da üç boyutlu modelleme yapan kişilerin olmadığını ama bunun haricinde ders geliştirme sürecinde gerekli olan personele sahip olduklarını ifade etmiştir.

“Bizim ekip de ders içerikleri geliştiren ekip BİT ile ilgili olan hocalar daha önceden tasarım yapmış Eğitim Bilimleri ya da BÖTE mezunu insanlar, ders tasarımını bilen insanlar.” (D3-E5)

“Arkadaşlarımız yazılımları kullanmayı bilen kişiler. Grafik tasarımcımız yok, üç boyutlu modelleme yapan yok. Onun dışında her şeyi yapıyorlar.” (D3-K1)

UZEM’de içerik geliştirme görevinde yer alan E8, Yabancı Dil derslerini yürütmekte olan öğretim elemanlarına ders içeriklerinin geliştirilmesi konusunda bilgilendirme yaptıklarını ve bu bilgilendirme doğrultusunda öğretim elemanlarının kendi ders içeriklerini hazırladıklarını belirtmiştir.

“Yabancı Dil İçeriklerinde ise videolar var, pdfler var, powerpointler var, sınavlar var. Yabancı Dil içeriklerini biz oradaki hocalara anlattık nasıl içerik geliştirebileceklerini.

Onlarda Hadway'in kullandığı elektronik ders materyali var, onların ekran görüntüsünü alarak içerik oluşturdular. İnteraktif bir CD düşünün, hoca onları kullanıyor. Camtasia ile ekran görüntüsü alıp, içerikleri öyle oluşturdular. Sınav soruları koydular, pdfler, slaytlar var.” (D3-E8)

Üçüncü Durum'da ders içeriği geliştirme sürecinde yer alan E2, dersi yürüten öğretim elemanları ile iş birliği içerisinde ders içeriklerini geliştirdikten sonra, öğretim elemanlarının birçoğunun ders içeriklerini güncelleme taleplerinin olmadığını ancak talep edilmesi durumunda güncelleme gerçekleştirebileceklerini ifade etmiştir.

“Çoğunlukla hoca içeriği veriyor, biz içeriği tasarlayıp sisteme koyuyoruz. Daha sonra hiç bizi arayıp hocam şöyle şöyle bu içerikte güncellemeleri yapsak, şunu yapsak daha iyi olmaz mı diyen olmuyor. Ama az sayıdaki hocalarımız şuraları güncelleyebilir miyiz, şöyle bir etkileşim uygulamayı düşünüyorum bunu yapabilir miyiz? diyenler oluyor.”(D3-E2)

“Biz her dönem güncelleme istiyor musunuz diye bir yazı göndeririz birimlere. Dersini güncellemek isteyen hocalarımız aktarır bize, onlar üzerinde çalışırız. Bu yıl işte örgün derslerdeki BİT dersi için de bir çalışmamız olacak. Türk Dili ve Yabancı Dil ile ilgili özellikle kitaplarının güncellenmesini istediler.” (D3-K3)

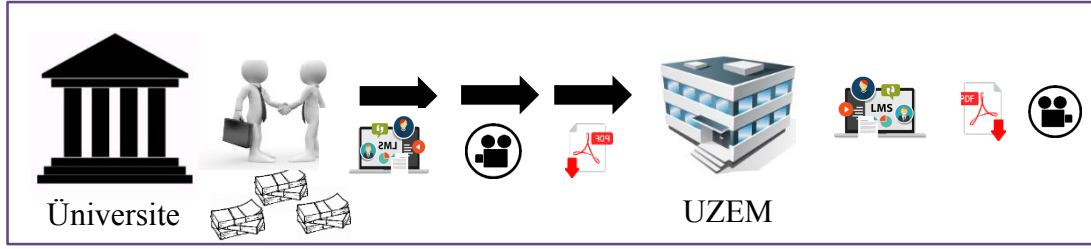
Üçüncü Durum'da yönetici olarak görev yapmakta olan K3 ise, öğretim elemanlarına ders içeriklerinde güncelleme gerçekleştirmek isteyip istemediklerine yönelik yazı gönderdiklerini ve gelen talep doğrultusunda ders içeriklerinin güncellendiğini ifade etmiştir. Ayrıca BİT dersinde senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modelinden, tam asenkron öğretme-öğrenme modeline geçiş ile birlikte ders içeriklerinin tamamında güncellemeye gideceklerine vurgu yapmıştır. Türk Dili ve Yabancı Dil dersi öğretim elemanlarının ise basılı ders kitaplarının güncellenmesi talebinde bulduklarını belirtmiştir.

Dördüncü Durum'un ders geliştirme sürecinin işleyişi.

Dördüncü Durum'da ise özel bir şirket tarafından geliştirilmiş olan ders içeriklerini Şekil 38'de görüldüğü gibi satın alım yolu ile temin edilmiştir. E1, KTÇD'leri verme sürecine hızlı geçiş yaptıklarını ve ders geliştirmek için yeterli zamanları olmadığını bu nedenle de satın alım yoluna karar verdiklerini ifade etmiştir.

“Merkez ilk kurulduğunda çok hızlı bir şekilde bütün kampüste Uzaktan Eğitime geçme kararı alınmıştı ve kısa süre içerisinde bir içerik geliştirme olanağı söz konusu değildi. Doğal olarak öğretim elemanları da yeni bir şeye başlayacakları için mecburen bu

içerikler satın alındı ve o noktada kiralama maliyetlerinden daha iyi olacağına inandık.
” (D4-E1)



Şekil 38. Dördüncü Durum'un ders geliştirme süreci.

E1 ders içeriklerini kiralamak yerine satın almanın, ileriki dönemlerde kendi ders içeriklerini geliştirebilirler bile öğrenciler tarafından daha sonra da kullanılabileceğini bu nedenle daha uygun bir yöntem olduğunu belirtmiştir. E2, satın alınan ders içeriklerinin SCORM paket şeklinde sistemde yer aldığını ancak ders içeriklerinin etkileşim yönünden yetersiz olduğuna vurgu yapmıştır.

“İçeriklerin alternatif bir içerik olarak öğrenciye her zaman sunulabileceğine inanıyordum işin açıkçası, o noktada da içerikleri satın almanın daha mantıklı olduğunu düşündüğüm için satın aldık.” (D4-E1)

“İçeriklerimizde SCORM paketler var. Hani bunlar da etkileşimli değil, öğrenciler sadece bir video izler gibi onları izleyebiliyorlar. SCORM paket ama bu şekilde maalesef.” (D4-E2)

Ders içerikleri satın alım işleminin gerçekleştirildiği şirket tarafından güncellenmektedir. Dersi yürüten öğretim elemanlarından gelen güncelleme talepleri değerlendirildikten sonra, şirkete bildirilmekte ve şirket tarafından gerekli güncellemeler yapılmaktadır.

Ders Geliştirme Boyutunda Uygulamalardaki Değişimler

Bu araştırmada ders geliştirme modelinde yaşanan değişimlere bakıldığında Birinci Durum ve Dördüncü Durum'da herhangi bir değişim olmadığı tespit edilmiştir. İkinci Durum ve Üçüncü Durum'da ise model değişimi yaşanmadığı model içerisindeki uygulamada değişim yaşandığı görülmüştür.

İkinci Durum'un ders geliştirme boyutunda uygulamalarındaki değişimler.

İkinci Durum'da KTÇD'lerin verilmesi sürecinin tamamında dersler kurum içerisinde geliştirilmektedir. Ancak öğretim-öğrenme modelinde tam asenkron modele geçiş ile birlikte

öğretim elemanının öğretme-öğrenme sürecinde yer almıyor olması ve öğrencilerin sadece ders içerikleri ile etkileşimde olacağı düşüncesi, ders içeriklerinde etkileşimli bir yapıya gidilmesinde etkili olmuştur.

İkinci Durum'da ders içeriklerinin güncellenmesi ile ilgili E2 ile gerçekleştirilen görüşmede, ders içeriklerinde içeriğe bağlı bir değişim gerçekleştirilmediği, öğrencilerden gelen talepler doğrultusunda ders içeriklerinin tasarımında değişimler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. E6 ise, çekimleri dersler verilmeye başlamadan önce tamamlanmış olan asenkron ders anlatım videolarının etkileşimsiz olması nedeniyle yapılandırılmış üniteler içerisinde öğrencilerin tercihleri doğrultusunda tıklayarak ek bilgilere ulaşabilecekleri alanlara yer verdiklerini belirtmiş ve bu etkileşimlerin daha da artırılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

“Öğrencilerden ve yönetimden gelen geri bildirimlere bağlı olarak bazı içerikler güncellendi. Ama içeriğin niteliğiyle ilgili değil, tasarımlarıyla ilgili. Örneğin videolarda hoca masada oturuyor sadece anlatıyor ulusa sesleniş konuşması gibi. Bunları biraz daha etkileşimli hale getirdik.” (D2-E2)

“Next next gidiyor ama işte sürekli ilerlerken diyelim, orada ek bilgi olan, ek notlar kısmı da var. Bazı notlar var, onları açarsa oradaki bilgileri görebilir. Sırf öğrenciyi oraya çekebilmek için eklediğimiz şeyler aslında ama onları da biraz düzenlememiz gerekiyor.” (D2-E6)

Ders içerikleri ile ilgili başka bir değişim ise ders içeriklerinin geliştirildiği yazılımlarda gerçekleşmiştir. Özellikle öğrencilerin KTÇD'lere çoğunlukla cep telefonları ile girmeyi tercih etmeleri ile birlikte Adobe Flash programı ile hazırlanmış olan ve uzantıları .swf olan ders içeriklerinin cep telefonlarında açılmadığı görülmüş ve bu ders içeriklerinin mobil uyumlu olacak şekilde .html5 olarak güncellenmesi gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü Durum'un ders geliştirme boyutunda uygulamalarındaki değişimler.

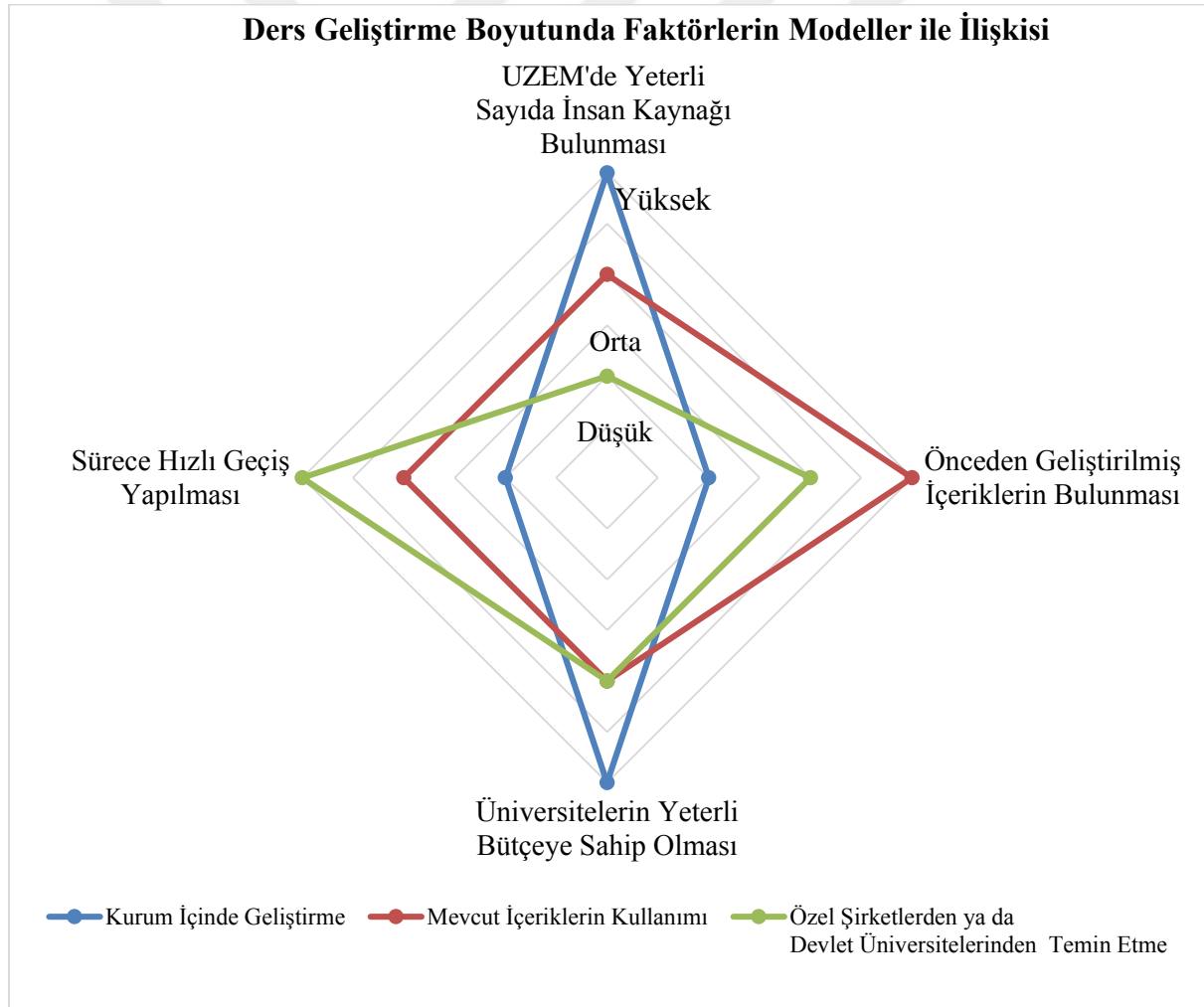
Üçüncü Durum'da BİT derslerinde öğretme-öğrenme sürecinde senkron ağırlıklı modelden asenkron ağırlıklı modele geçiş aşamasında bulunduğu, bu durumun ders geliştirme modelinde olmasa da ders içeriklerinin türünde değişim yaşamalarında etkili olduğu görülmüştür. Üçüncü Durum'da yönetici olarak görev yapmakta olan K1, tam asenkron öğretme-öğrenme modelinde etkileşimli içeriklerin önemine vurgu yapmıştır.

“Çok iyi bir içerik hazırlamaya çalışıyoruz. Hem minik ders anlatımları, hem uygulamalı ders anlatımları hem de etkileşimli alıştırma, quizler falan gibi bir içerik yapıyoruz ki hoca olmasa bile öğrenci kendi sıkılmadan ve gerçekten öğrenerek ilerleyebilsin diye.” (D3-K1)

Bu modelde öğretim elemanı bulunmadığı için öğrencilerin sadece içerikler ile etkileşimde bulunabilecekleri bu nedenle geliştirilen içeriklerin yüksek düzeyde etkileşim sağlayacak yapıda olmasına dikkat ettiklerini ifade etmiştir. K1'in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, tam asenkron modele geçiş aşamasında oldukları ve ders içeriklerinin henüz geliştirilmediği ancak farklı türde ve yüksek düzeyde etkileşim içeren ders içerikleri geliştirme süreci içerisinde oldukları tespit edilmiştir.

Ders Geliştirme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.

Çalışma kapsamında üç farklı ders geliştirme modeli uygulandığı tespit edilmiştir. Şekil 39'da da görüldüğü gibi kurumların kullanacakları ders geliştirme modeline karar vermelerinde UZEM'de yeterli sayıda insan kaynağı bulunması durumu, sürece hızlı geçiş yapmak, üniversitelerin yeterli bütçeye sahip olmaları ve önceden geliştirilmiş içeriklerin bulunması gibi faktörlerin etkili olduğu görülmüştür.



Şekil 39. Ders geliştirme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.

Bünyesinde ders geliştirme konusunda yeterli sayıda insan kaynağı bulunan UZEM'in dersleri kurum içerisinde geliştirme eğiliminde olduğu görülmüştür. UZEM'lerin yürütmekte

oldukları diğerk uzaktan eğitim programlarının bulunması ya da üniversite bünyesinde yer alan açıköğretim fakültelerinde daha önceden geliştirilmiş ders içeriklerinin bulunması durumunda ise mevcut ders içeriklerini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ancak daha önceden hazırlanmış bir içeriğe sahip olmayan, hızlı bir şekilde KTÇD verme sürecine geçen ve bünyesinde ilk olarak KTÇD'leri yürüten UZEM ise ders içeriklerini özel bir şirketten satın alma kararı almıştır.

UZEM'de yeterli sayıda insan kaynağı bulunması.

KTÇD'lerin verilmesi sürecinde derslerde kullanılacak olan ders içeriklerinin UZEM bünyesinde geliştirilmesine karar verilmesi durumunda, kurum içerisinde öğretim tasarımı, materyal geliştirme ve grafik tasarımı konularında nitelikli ve sayı bakımında yeterli insan kaynağına ihtiyaç duyulmaktadır. Üçüncü Durum'da görüşme gerçekleştirilen K3, ders içeriklerini kendi bünyelerinde geliştirme kararı almalarında, UZEM içerisinde içerik geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip insan kaynağı bulunmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. UZEM'de görev alan kişilerin iş birliği ve uyum içerisinde çalışıyor olmaları ders geliştirme süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Üçüncü Durum'da hem öğretim tasarımcısı, hem içerik geliştirici hem de ÖYS'ye eklenti yazma görevlerini aynı anda yürüten E2'de benzer şekilde ifadelerinde ders içeriği geliştirme sürecinde konu alan uzmanları ile iş birliği içerisinde çalıştıklarına vurgu yapmıştır.

“Bizim teknik işleri yapan bir hocamız var. Hem öğretim tasarımcı, hem içerik geliştirici, hem de ÖYS'ye eklenti yazan, kod yazan, geliştiren biri. Dolayısıyla teknik tarafta olan biri. Dolayısıyla ideal ile pratik çoğu zaman uymayabiliyor. Mesela grafik tasarımcımız vardı, yok artık. Hep birlikte bir şekilde halletmeye çalışıyoruz öğrenerek.” (D3-K3)

“Biz ne yapıyoruz, biz bilişim teknolojileri ile konu alan uzmanlarının aslında ortak paydada buluşmasını sağlıyoruz ve onlara o konuda da destek sağlıyoruz. Ortak Derslerden gidecek olursak Türk Dili, Yabancı Dil gibi derslerin içerikleri bize geliyor, biz bu içerikleri çevrim içi ortamda öğrenmeyi etkili kılacak şekilde dönüştürüp, onu çevrim içi ortama adapte ediyoruz, uyarlıyoruz.” (D3-E2)

Birinci Durum'da üniversite bünyesinde yer alan Açıköğretim Fakültesi'nde içerik geliştirme ekipleri tarafından hazırlanmış olan ders içerikleri UZEM tarafından da kullanılmıştır. E1'in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi Açıköğretim Fakültesi'nde ders içeriği geliştirme sürecinde konu alan uzmanları ile iş birliği içerisinde çalışıldığı ve birim bünyesinde Türk Dili uzmanları ve editörlerin yer aldığı tespit edilmiştir

“İçeriklerin hazırlanma aşamasında, her bir dersin belli üniteleri konu alan uzmanlarına gönderiliyor. Belli bir şablon içerisinde yazılması isteniyor. İşte hedefler olacak, ipuçları olacak, sonunda özetler olacak vs. vs. böyle bir standardı var. O şekilde o standartlardan, o şablonlarda yazıyorlar. Tabii bu editör kontrolünden geçiyor, editör görüyor, onun dil birliğini sağlıyor. Türk Dili uzmanları inceliyor bunları.” (D1-E1)

“Ders geliştirme sürecinde ana öge alan uzmanı oluyor. Ama bizde baktığınız zaman öyle olmuyor. Bizde şöyle oluyor, diyorlar işte bu konuyla ilgili içeriği de sen bul. Mesela resimdir, işte görseldir, videodur vb. bunları siz bulun diyorlar.”(D2-K4)

İkinci Durum’da ders geliştirme sürecinde yer alan K4, konu alan uzmanları ile iş birliği içerisinde çalışmanın önemine vurgu yapmıştır. Ancak KTÇD geliştirme sürecinde konu alan uzmanlarının ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda kendilerine yardımcı olmadıklarını belirtmiştir.

Sürece hızlı geçiş yapılması.

Dördüncü Durum’un, kurum olarak öğretme-öğrenme sürecine KTÇD’ler ile başladığı ve bu sürece hızlı geçiş yaptığı ve yeterli insan kaynağı ve zaman olmaması nedeniyle ders içeriklerini özel bir şirketten temin etme kararı aldığı tespit edilmiştir.

“Merkez ilk kurulduğunda çok hızlı bir şekilde bütün kampüste uzaktan eğitime geçme kararı alınmıştı ve kısa süre içerisinde bir içerik geliştirme olanağı söz konusu değildi. Doğal olarak öğretim elemanları da yeni bir şeye başlayacakları için mecburen bu içerikler satın alındı.” (D4-E1)

E1, ders geliştirme sürecinin uzun soluklu bir süreç olduğunu, kısa sürede geliştirilen ders içeriklerinin kalitesiz olacağı düşüncesiyle satın alım işlemi ile ders içeriklerini temin ettiklerini belirtmiştir. KTÇD’ler verilmeye başlandıktan sonra UZEM ekibi tarafından öğretim elemanları ders geliştirmeye teşvik edilmiş ancak öğretim elemanlarının ders geliştirme sürecine katkı sağlama konusunda gönülsüz oldukları görülmüştür.

Üniversitelerin yeterli bütçeye sahip olması.

Dördüncü Durum’da içerik geliştirme ekibinin olmaması ve KTÇD’lere hızlı geçiş yapılması nedeniyle ders içeriklerini kendi bünyesinde geliştiremediği görülmüştür. Bu nedenle, özel bir şirket tarafından geliştirilmiş ders içeriklerini satın alım yolu ile temin etme kararı almışlardır.

“Uzaktan eğitim sisteminin belirli bir maliyeti var, bizim bütçemiz olmadığı için onu

karşılayamıyoruz şu an. Hani rektörlük farklı kanallardan bize yardımcı olabiliyor.”
(D4-E2)

E2'nin de belirttiği gibi ders içeriklerinin ve bu ders içeriklerinin dağıtımı için gerekli olan ÖYS'nin satın alımı için gerekli olan bütçenin üniversite yönetimi tarafından karşılandığı görülmüştür.

Önceden geliştirilmiş içeriklerin bulunması.

Birinci Durum'da, okutulması zorunlu olan bu dersler için açıköğretim fakültesi tarafından KTÇD'ler ile aynı müfredata sahip olan ders içerikleri daha önceden hazırlanmıştır. KTÇD'lere geçiş ile birlikte bu ders içeriklerinin kullanılmasına karar verildiği, bir ders geliştirme sürecine girilmediği görülmüştür.

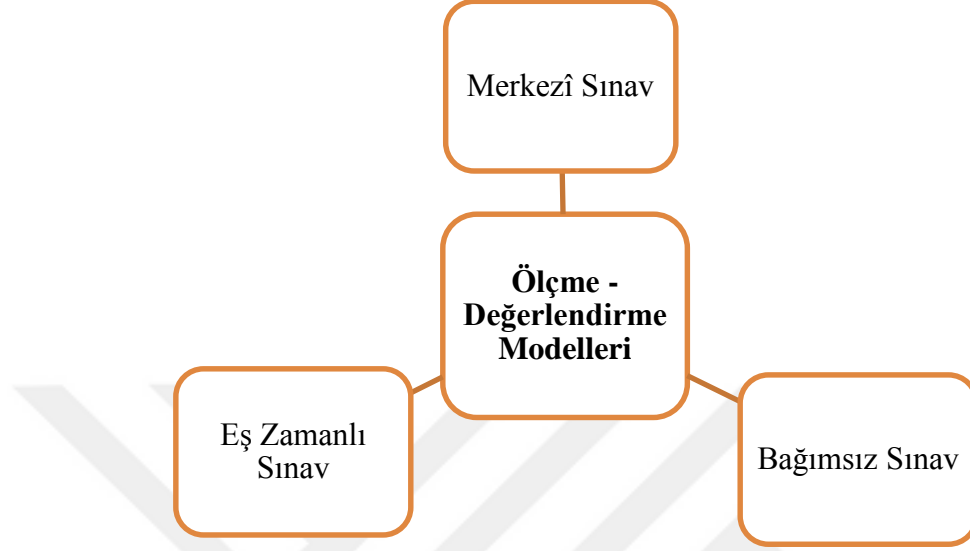
“Özellikle açıköğretim fakültesi desteğimizde olduğu için içerikler açıköğretim fakültesinden kullanıldı. Çünkü telifleri ödenmiş içerikler bunlar.” (D1-E2)

“Bizim şöyle bir avantajımız vardı. Önce uzaktan eğitim programlarımız vardı, daha sonra örgün dersler uzaktan eğitime çevrildi. Dolayısıyla örgündeki verilen derslerin aslında hepsini uzaktan eğitim için üretmiştik. Zaten aynı hocalar giriyordu. İlk etapta o içerikleri kullandık. Daha sonra ufak değişiklikler yapıldı ama aynı içerikler hala duruyor. Biz bu yüzden biraz daha şanslıydık o içerik üretim sürecinde. Öyle acayip sıkışıklık yaşamadık yani.” (K3-D3)

Üçüncü Durum'da yönetici olarak görev yapmakta olan K3 ise benzer şekilde KTÇD'lerin üniversitede uzaktan eğitim ile verilmeye başlanmasından önce, UZEM'lerde yürütülmekte olan diğer uzaktan eğitim programları için hazırlanmış ders içeriklerinin müfredatının KTÇD içerikleri ile aynı olduğunu, bu nedenle KTÇD'leri uzaktan eğitim ile vermeye başladıklarında ders geliştirme sürecinde sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. KTÇD verme sürecine geçiş ile birlikte bu ders içeriklerini çeşitlendirdikleri ancak önceden hazırlanmış olan ders içeriklerini de kullanmaya devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme - Değerlendirme Boyutunun İşleyişi

Çalışma kapsamında incelenen dört UZEM ölçme-değerlendirme süreci boyutunda incelendiğinde Şekil 40'ta da görüldüğü gibi merkezî sınav, eş zamanlı sınav ve bağımsız sınav olmak üzere üç farklı modelin uygulandığı görülmektedir.



Şekil 40. KTÇD'lerde ölçme-değerlendirme modelleri.

Merkezî sınav modelinde, ölçme-değerlendirme süreci UZEM tarafından yürütülmekte, sınav takviminde belirlenen gün ve saatlerde KTÇD'leri almak ile yükümlü olan tüm öğrenciler aynı anda, aynı sorulardan sınava girmektedir. Eş zamanlı sınavlarda ise ölçme-değerlendirme süreçleri üniversitelerdeki ilgili fakülte ve yüksekokullar tarafından yürütülmekte olup, sınav soruları bir komisyon tarafından oluşturulmakta ve KTÇD'leri almak ile yükümlü olan tüm öğrenciler aynı anda, aynı sorulardan sınava girmektedirler. Ölçme-değerlendirme sürecinde uygulanan bir diğer model ise bağımsız sınav modelidir. Bağımsız sınav modelinde, ölçme-değerlendirme sürecinde yer alan sınav sorularının hazırlanması, çoğaltılması, uygulanması gibi tüm süreçler ilgili dersin öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Bağımsız sınav modeline göre öğrencilerin sınava girecekleri tarih ve saatler, bölümleri tarafından belirlenmekte olup öğrencilere sorulan sorular, bölümler ve şubeler arasında farklılık gösterebilmektedir. KTÇD'lerin ölçme-değerlendirme boyutunda, Birinci Durum'da merkezî sınav modeli, İkinci ve Üçüncü Durum'da eş zamanlı sınav modeli tercih edilirken, Dördüncü Durum'da önce merkezî sınav modelinin uygulandığı, karşılaşılan zorluklar sonucunda bağımsız sınav modeline geçiş yaptıkları tespit edilmiştir. Her bir durum için ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan modellerin işleyişi sınav sorularının hazırlanması, sınavın uygulanması ve sınavların değerlendirilmesi olarak üç bölüm halinde detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

Birinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.

KTÇD'ler kapsamında merkezî sınavın uygulandığı Birinci Durum'da gerçekleştirilen ara sınav ve final sınavları, öğrencilerin sınav salonlarına gelerek, yüz yüze aynı ortamda bulunacakları şekilde yürütülmektedir. Birinci Durum'da sınav biriminin bulunduğu ve ölçme-değerlendirme ile ilgili tüm sürecin bu birim tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir.

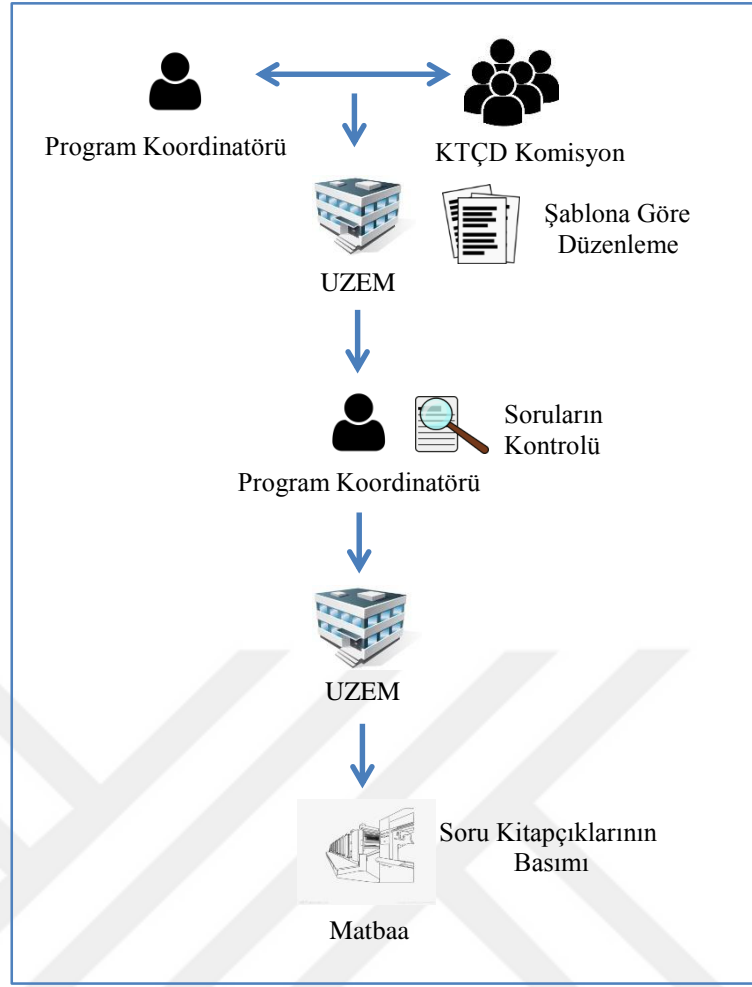


Şekil 41. Birinci Durum'da KTÇD'lerin not sistemi.

Şekil 41'de de görüldüğü gibi KTÇD'ler kapsamında yürütülmekte olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil ve Hukukun Temel Kavramları derslerinde % 40 ağırlıklı arasınavlara ve %60 ağırlıklı final sınavları yüz yüze sınıf ortamında uygulanmaktadır.

Birinci Durum'un sınav sorularının hazırlanması süreci.

Birinci Durum'da, KTÇD'ler kapsamında Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili, Yabancı Dil ve Hukukun Temel Kavramları dersleri için program koordinatörlükleri oluşturulmuştur. Şekil 42'de de görüldüğü gibi sınav sorularının daha hızlı ve güvenilir bir şekilde hazırlanması için program koordinatörleri ve KTÇD komisyonu iş birliği içerisinde çalışmaktadır.



Şekil 42. Birinci Durum’da sınav sorularının hazırlanması süreci.

İlgili dersin program koordinatörü, hazırlanan sınav sorularının, UZEM’e gönderilmesinden sorumludur. Sınav sorularının kimler tarafından hazırlanacağı program koordinatörünün sorumluluğuna bırakılmıştır. Dolayısıyla program koordinatörü sınav sorularını kendi hazırlamayı tercih edebileceği gibi oluşturmuş olduğu komisyon tarafından da soruların hazırlanmasını talep edebilmektedir. İlgili sınav soruları, sınav biriminde soru kitapçık şablonlarına uygun olarak hazırlandıktan sonra soru kitapçığına son şekli verilmekte ve ilgili dersin program koordinatörüne örnek soru kitapçığı güvenlik önlemleri alınarak gönderilmektedir. Program koordinatörü tarafından örnek soru kitapçığı üzerinde gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek, UZEM’e teslim edilmektedir.

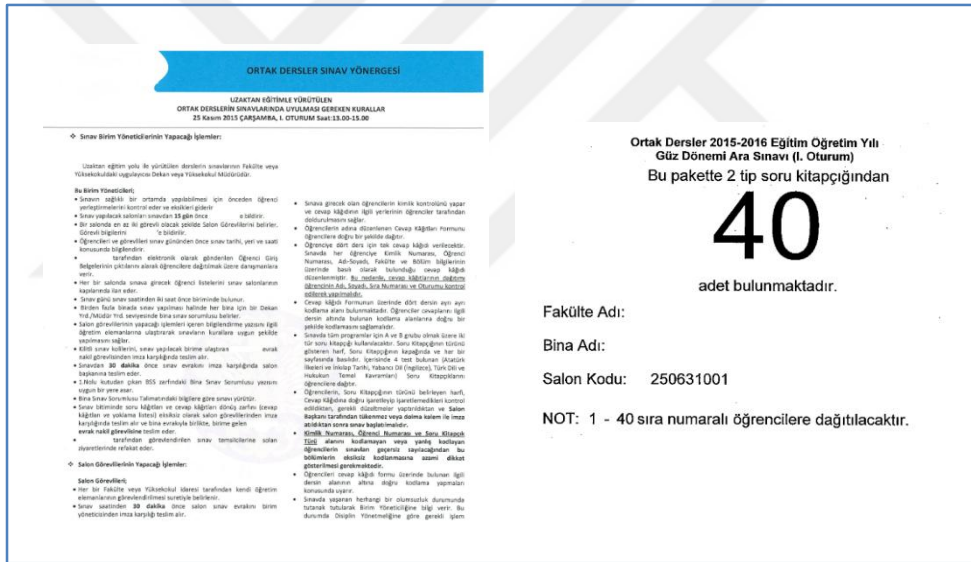
“Kitapçık işini, dışarıdan hizmet alımıyla yapıyoruz. Çünkü büyük bir külfet ve büyük bir iş yükü istiyor. 12.000-15.000 civarı öğrenciden bahsediyoruz. Bunun için teknik hizmet alımı yapıyoruz. Açık öğretimin de kitapçıklarını basan bir firma var burada biz oradan hizmet alımı yapıyoruz. Kitapçıklarımızı orada bastırıyoruz. O da yaklaşık 1.5

gün kadar sürüyor.” (E2-D1)

E2, soru kitapçıklarının basım işlemlerinin UZEM’de gerçekleşmesi durumunda iş yüklerinin arttığını, bu nedenle dışarıdan bir matbaa ile anlaşarak hizmet satın alım yoluna gittiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla hizmet satın alımı ile baskı işlemlerinin daha hızlı gerçekleştiği ve bu durumun UZEM çalışanlarının iş yükünü azalttığı tespit edilmiştir.

Birinci Durum’un sınav uygulama süreci.

Merkezî sınav modelinde sadece soru kitapçıklarının basımı değil, sınav düzenini sağlamak için Şekil 43’ te örnek olarak gösterilen KTÇD ders sınav yönergesi, soru kitapçık adeti etiketi, sınav tutanakları, öğrenci yoklama listesi ve optik form gibi evraklar basılmaktadır. Sınav uygulama sürecinde gerekli olan bu evrakların basım işlemleri, çok fazla maliyet ve iş yükü gerektirmediği için UZEM bünyesinde bulunmakta olan baskı birimi tarafından gerçekleştirilmektedir.



Şekil 43. Merkezî sınav modelinde kullanılan basılı evrak örnekleri.

“Salon başkanına ait yönergemiz, bireysel sınav iptal tutanağımız olur, sınavda uyulması gereken kurallar, poşet etiketleri, bina etiketleri, kitapçık etiketleri, matbu evraklar ve cevap anahtarları bunların hepsini ben sistemde hazırlıyorum, tekrar baskı biriminde görevli olan arkadaşşa gönderiyorum o direkt merkezdeki baskı biriminde yarı profesyonel makine ile basıyor.” (D1- E5)

Bilgi işlem biriminde görev yapmakta olan E5, sınav düzeni için gerekli olan evrakları bilgi işlem biriminde ilgili yazılımlar ile hazırladıktan sonra UZEM’e ait baskı biriminde yarı profesyonel baskı makineleri ile baskı işleminin gerçekleştirildiğini belirtmiştir. UZEM’de yönetici olarak görev yapmakta olan E1 ise, sınav uygulama sürecinde gerekli olan yazılımların

UZEM’de görev yapmakta olan yazılımcılar tarafından süreç içerisinde duyulan ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirildiğini ifade etmiştir.

“Merkezî sınav yaptığımız için sizin mesela salonlara atanma işlemlerinin yapılması, işte öğrencilerin kendi fakültelerinde salonlara atanması ya da bütünleme sınavını yaparken öğrenci sayısını bilmiyoruz, sisteme girip sınav giriş belgesi alan öğrenciye göre biz yerleştirme yapıyoruz, böyle dinamik bir sistemimiz var. O yazılımları biz kendi ekiplerimizle, kendi elemanlarımızla yani bizim birimlerimiz olduğu için onlara söylüyoruz, onlar da sağ olsun geliştiriyorlar. Yani kendi ihtiyacımıza göre yazılım geliştiriyoruz.” (E1-D1)

Birinci Durum’da tüm öğrenciler aynı gün ve saatte sınav giriş belgelerinde yer alan sınav salonlarında sınava girmektedirler. Öğretim elemanları da kendilerine belirtilen yer ve zamanda sınav salonlarında bulunarak, gözetmenlik görevlerini yerine getirmekte ve sınav yönergesine uyararak soru kitapçıklarını ve cevap anahtarlarını paketleyerek, bina sınav sorumlusuna teslim etmektedir. Tüm öğretim elemanlarından gelen sınav evraklarını teslim alan bina sınav sorumlusu bu evrakları UZEM’e teslim etmektedir. Birinci Durum’da merkezî sınav uygulama sürecinde çeşitli değişimler gerçekleşmiş olup bu değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Birinci Durum ’un sınav değerlendirme süreci.

Sınav süreci gerçekleştirildikten sonra, soru kitapçıkları ve optik formlar toplanarak, UZEM’e getirilmektedir. Öğrencilerin optik formları UZEM’de görev yapan bilgi işlem personelleri tarafından optik okuyucularda okutulmakta ve sınav sonuçları excel dosyasına aktarılmaktadır. Excel dosyalarına aktarılan sınav notları ilgili dersin öğretim elemanına gönderilmekte ve öğretim elemanları OBS üzerinden sınav notlarını ilan etmektedir.

“Excel şeklinde hazırlıyorduk, öğrenci numarası, notu şeklinde açıyorduk, hoca kendisi indirip OBS'ye yüklüyordu. Bu bize bazı sıkıntıları beraberinde getirdi. Mesela sınıf arkadaşınız, siz bana diyorsunuz ki ben uzaktan eğitim sistemine baktığımda benim notum şuydu, şimdi bu. Benim notum artmış. Diğer öğrenci gelmiş şikâyetle bulunuyordu, işte bazı hocalar notlarda değiştirmeye gitti, işte bizde dedik ki sisteme biz girelim, hocalar direkt harf notunu ilan etsin. Biz sisteme giriyoruz, hocalar sadece girip onay tuşuna basıyor.” (D1-E4)

Değerlendirme sürecinde rol alan E4, sınav notları Excel dosyası şeklinde ilgili öğretim elemanına gönderildiğinde, bazı öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav notlarını değiştirme eyleminde bulduklarını, bu durumun objektif değerlendirmeyi etkilediğini belirtmiştir.

Birinci Durum’da sınav değerlendirme sürecinde çeşitli değişimler gerçekleşmiş olup bu değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

İkinci Durum’un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.

İkinci Durum olarak adlandırılan UZEM’de Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Temel Bilgi Teknolojileri derslerinin ölçme-değerlendirme sürecinde eş zamanlı sınav modeli uygulanmaktadır. Bu sınav modeline göre sorular bir komisyon tarafından hazırlanmakta olup, sınav üniversitedeki ilgili birimler (fakülte/yüksekokul) tarafından aynı gün ve saatte, öğrencilerin kendi birimlerinde yer alan sınav salonlarında gerçekleştirilmektedir.

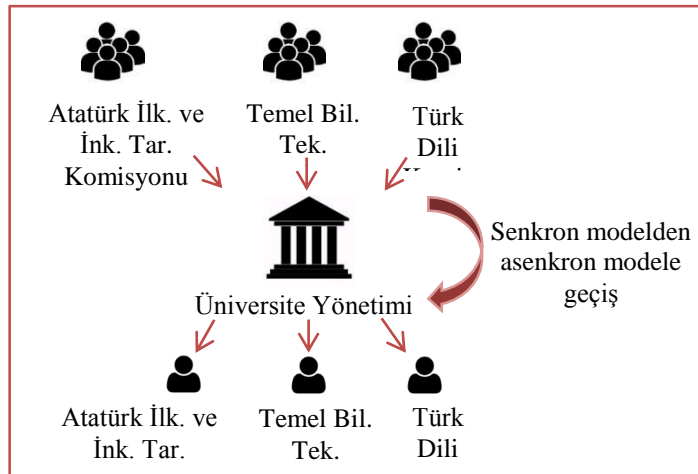


Şekil 44. İkinci Durum’da KTÇD'lerin not sistemi.

Şekil 44’te de görüldüğü gibi KTÇD’ler kapsamında yürütülmekte olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Temel Bilgi Teknolojileri derslerinde % 40 ağırlıklı ara sınav ve % 60 ağırlıklı final sınavlarının yüz yüze sınıf ortamında uygulandığı tespit edilmiştir.

İkinci Durum’un sınav sorularının hazırlanması süreci.

Şekil 45’te de görüldüğü gibi 2012-2014 yılları arasında sınav soruları ilgili dersler için oluşturulan komisyonlar tarafından hazırlandıktan sonra, soruların kitapçık haline getirilmesi, basımının yapılması ve bölümlere dağıtılması UZEM tarafından gerçekleştirilmiştir.



Şekil 45. İkinci Durum'un sınav sorularının hazırlanması süreci.

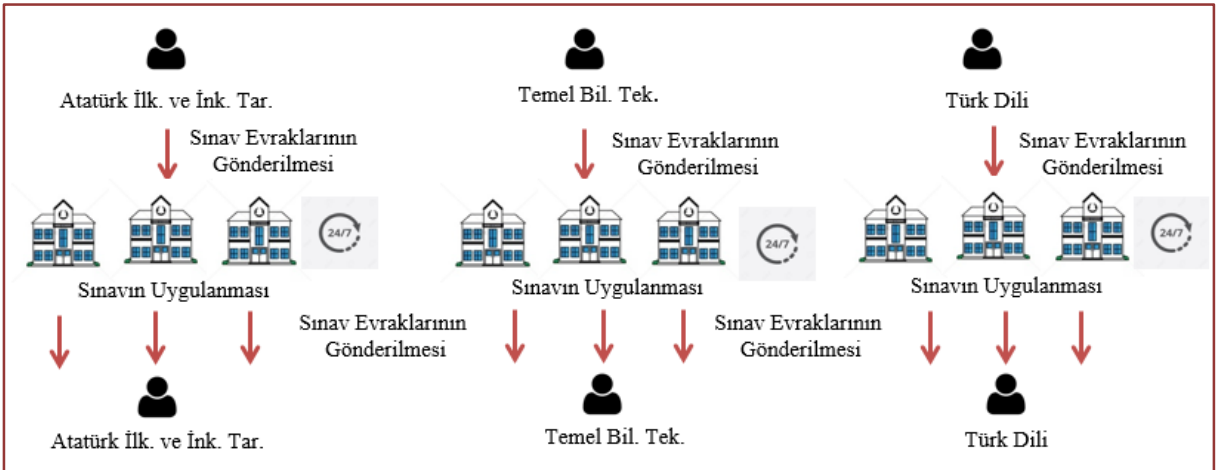
Daha sonra öğretme-öğrenme modelinde senkron ağırlıklı modelden tam asenkron modele geçiş gerçekleşmiş, bu model değişimi ile birlikte üniversite yönetimi her ders için bir öğretim elemanı görevlendirmiştir. Sınav sorularının hazırlanması ve değerlendirilmesi süreçleri bu öğretim elemanları tarafından yürütülmeye başlanmıştır. İkinci Durum'da sınav sorularının hazırlanması sürecinde yaşanan değişime ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda daha detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

İkinci Durum'un sınav uygulama süreci.

Senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme sürecinde sınav evraklarının basımı UZEM tarafından gerçekleştirilmiş olup, sınav uygulama süreci birimler tarafından gerçekleştirilmiştir. Tam asenkron modele geçiş ile birlikte KTÇD sınavlarının yürütülmesinde UZEM'in tek görevi sınav tarihlerinin ilgili birimlere duyurulması olmuştur.

“Uzaktan eğitim merkezi, sadece zamanını belli ediyor. Onu da Türk Dili ve Tarih bölümlerine soruyoruz. Bu ortak ders olduğu için tüm üniversitede aynı zamanda oluyor. Diyoruz ki, çarşamba günü 09:00-10:00 Türk Dili, 10:00-11:00 Tarih sınavları olacak. Bunun yazısını tüm üniversiteye yazıyoruz, program hazırlanmadan ki herkes programlarını buna göre düzenlesin diye, gönderiliyor. Tüm bölümler buna göre düzenliyor, sınav programlarını.” (E3-D2)

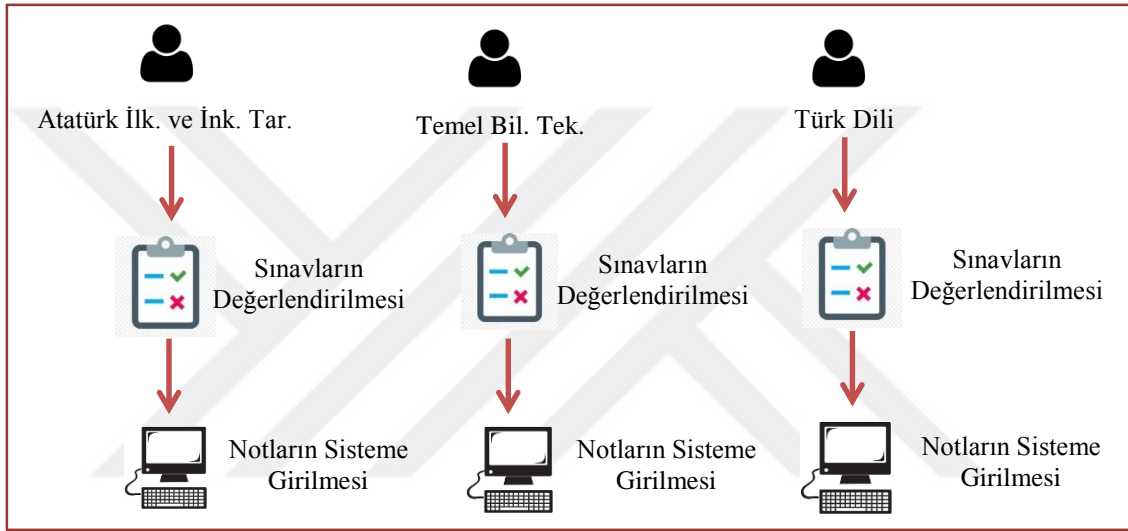
E3'ün de belirttiği gibi UZEM tarafından belirlenen sınav tarihlerine göre birimler sınav programlarını düzenlemektedirler. İlgili dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan sınav evrakları, basım işlemleri gerçekleştirildikten sonra yükseköğretim/fakülterlere gönderilmektedir.



Şekil 46. İkinci Durum için sınavın uygulanma süreci.

Şekil 46’da da görüldüğü gibi sınavın uygulama süreci birimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Her bir KTÇD için sınav takviminde ayrı bir gün belirlenmekte ve tüm öğrenciler ilgili dersin sınavının olduğu gün aynı anda sınava girmektedirler. Öğrenciler kayıtlı oldukları birimlerde sınava girerken, ilgili birimde görev yapmakta olan öğretim elemanları ise sınavlarda gözetmen olarak yer almaktadır. Sınav uygulama süreci bittiğinde gözetmen olan öğretim elemanları sınav evraklarını toplamakta ve ilgili birim sorumlusuna teslim etmektedir. Birim sorumlusu tarafından tüm sınav evrakları ilgili dersin öğretim elemanına gönderilmektedir.

İkinci Durum’un sınav değerlendirme süreci.

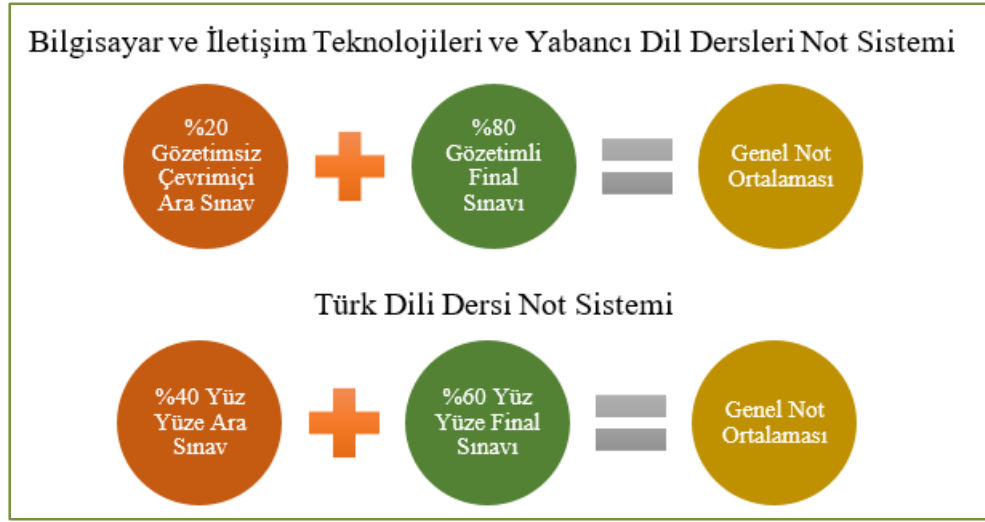


Şekil 47. İkinci Durum için sınav değerlendirme süreci.

Şekil 47’de de görüldüğü gibi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Temel Bilgi Teknolojileri ve Türk Dili dersleri ile ilgilenen öğretim elemanlarına gönderilen cevap kağıtları optik okuyucu aracılığı ile değerlendirilmektedir. Optik okuyucular aracılığıyla değerlendirilen ara sınav ve final sınavı sonuçları ilgili dersin öğretim elemanı tarafından OBS’ye girilmektedir.

Üçüncü Durum’un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.

Üçüncü Durum’da da İkinci Durum’daki gibi eş zamanlı sınav modeli uygulanmaktadır. Üçüncü Durum’da BİT, Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri, KTÇD’ler kapsamında yer almakta olup, bu derslerin ölçme değerlendirme süreçleri incelenmiştir.

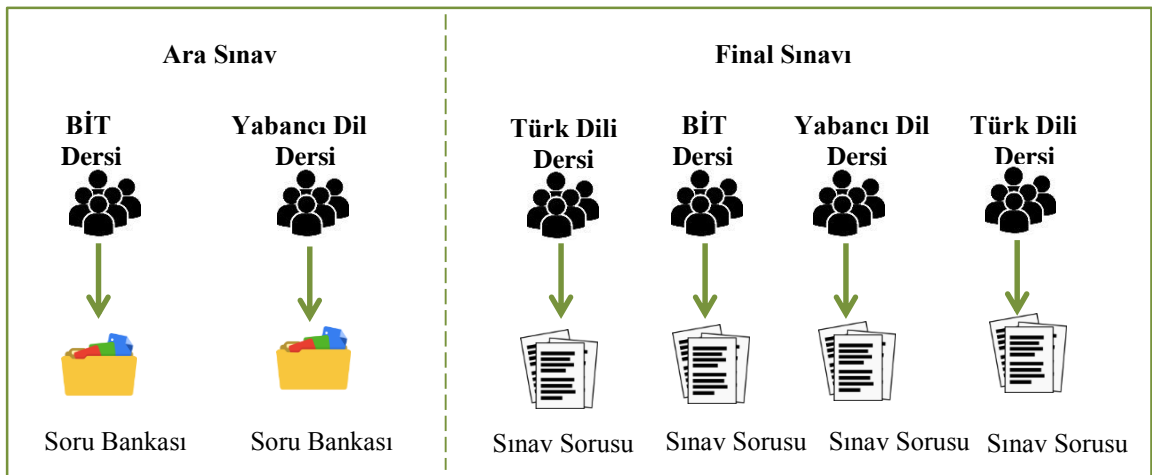


Şekil 48. Üçüncü Durum'da yürütülmekte olan kampüs tabanlı çevrim içi derslerin not sistemi.

Şekil 48'de de görüldüğü gibi Bilgi ve İletişim Teknolojileri ve Yabancı Dil derslerinde % 20 gözetimsiz çevrim içi ara sınav ve %80 ağırlıklı gözetimli yüz yüze sınıf ortamında final sınavı gerçekleştirilmektedir. Türk Dili dersinde ise % 40 ağırlıklı ve % 60 ağırlıklı final sınavları yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

Üçüncü Durum'un sınav sorularının hazırlanması süreci.

Sınav sorularının hazırlanma sürecinin anlatıldığı Şekil 49'da BİT ve Yabancı Dil derslerine ait çevrim içi ara sınav sorularının hazırlanması sürecinde, ilgili dersin öğretim elemanları tarafından oluşturulmuş olan soru bankasından yararlanıldığı görülmektedir. Bu soru bankası konulara ve zorluk derecelerine göre sınıflandırılmış 500 sorudan oluşmaktadır.



Şekil 49. Üçüncü Durum için sınav sorularının hazırlanması süreci.

UZEM’de yönetici olarak görev yapmakta olan K1’in ifadelerine göre her öğrenciye 30 soru sorulmakta ve sorular soru bankasından rastgele atanmaktadır. Rastgele soruların atanması ile öğrenciler farklı sorulardan sınava girmekte, böylece öğrencilerin kopya çekme girişimi engellenmeye çalışılmaktadır.

“Evlerinden giriyorlar sınava o yüzden de istediklerini yapabilirler. Biraz kopyayı minimize etmek için soru bankası oluşturduk. 30 soru soruyoruz. 400-500 soruluk şu an net hatırlamıyorum bir soru bankamız var. Orada ünitelere göre ayrılmış gruplar var. Rastgele seçiliyor sorular. Dolayısıyla o şekilde ara sınava giriyorlar.” (D3-K1)

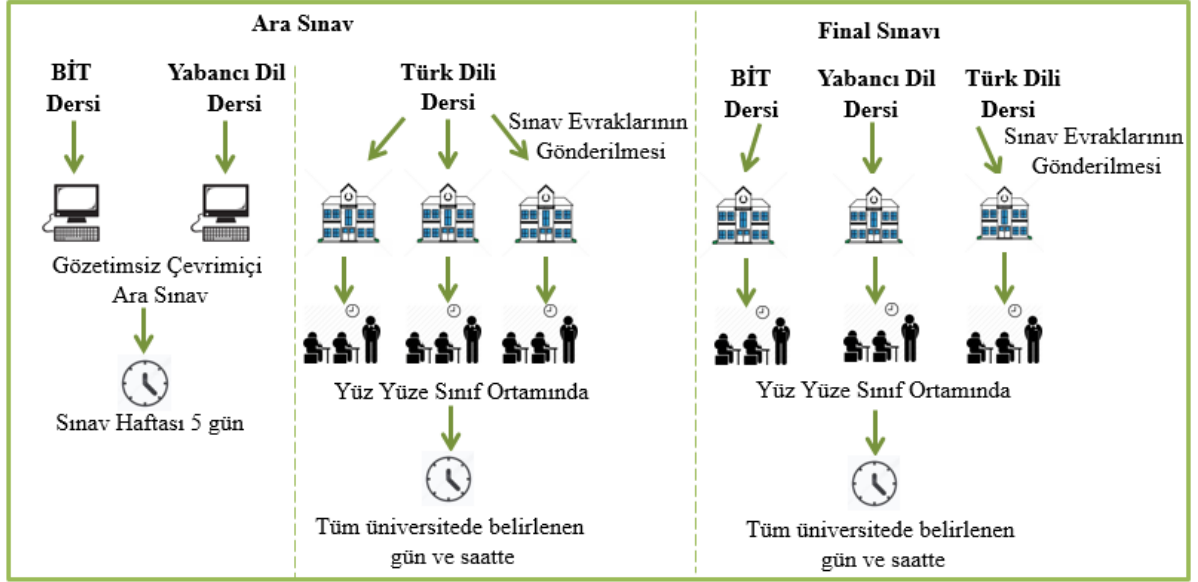
Üçüncü Durum’da tüm KTÇD’lerin final sınavları, yüz yüze sınıf eş zamanlı sınav yapısında uygulanmaktadır. Komisyonlar tarafından hazırlanan sorular ilgili yüksekokul ve fakültelere gönderilmekte ve soruların basılması işlemi bu birimler tarafından gerçekleştirilmektedir.

“Şimdi şöyle Türk Dilini Türk Dili organize ediyor, Yabancı Dili Yabancı Dil hallediyor, Bilgisayarı da Bilgisayar hallediyor. Hepsini uzaktan eğitim organize etmiyor, çünkü onun sorumluluğunda değil. Soru kitapçıklarının basımında da mesela bilgisayar dersinin kitapçıkları burada basılıyor, Yabancı Diller kendi biriminde basıyor, Türk Dili o da kendisi basıyor. Merkezîden kasıt hepsinin aynı saatte olması.” (D3-E8)

UZEM’de sınav biriminde görev yapmakta olan E8 ile gerçekleştirilen görüşmede KTÇD’ler ile ilgili sınav işlemlerinin eş zamanlı gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Final sınavlarında sorular, her ders için oluşturulmuş olan koordinatörlükler tarafından 40 soru ve 5 seçenekli çoktan seçmeli sorular olacak şekilde hazırlanmaktadır. Final sınavları eş zamanlı yapılmakta olup, ilgili dersten sınava girecek tüm öğrenciler aynı sorulardan sınav olmaktadır.

Üçüncü Durum'un sınav uygulama süreci.

Üçüncü Durum'da, Şekil 50'den de anlaşılacağı gibi BİT ve Yabancı Dil derslerinde ara sınavlar gözetimsiz çevrim içi ortamda uygulanırken, Türk Dili dersinde ise ara sınavlar yüz yüze sınıf ortamında uygulanmaktadır.



Şekil 50. Üçüncü Durum için sınav uygulama süreci.

“Biz elektronik sınava geçmedik. Yabancı Diller geçti, biz geçmedik. İkisi de yüz yüze yapılıyor. %40 ara sınav, %60 final sınavı.”(D3-K9)

Türk Dili dersi koordinatörü K9 ile gerçekleştirilen görüşmede, Türk Dili dersini veren öğretim elemanları ile toplantı gerçekleştirildiği, toplantı sonucunda ara sınavların ve final sınavlarının yüz yüze sınıf ortamında yapılması kararı alındığı belirtilmektedir. Gözetimsiz çevrim içi arasınava uygulandığı dersler için sınav platformu, sınav haftası olarak belirtilen haftanın 5 günü açık tutulmakta ve öğrenciler 5 gün boyunca istedikleri gün ve saatte sınava girebilmektedir.

“Moodle'ın kendisi içerisindeki sınavı kullanıyoruz. Güvenli bir şekilde çalışan Moodle'ımız var. Sunucularımız güvenli yerlerde barınıyor. Bir sorun yaşamadık çok şükür.” (D3-K3)

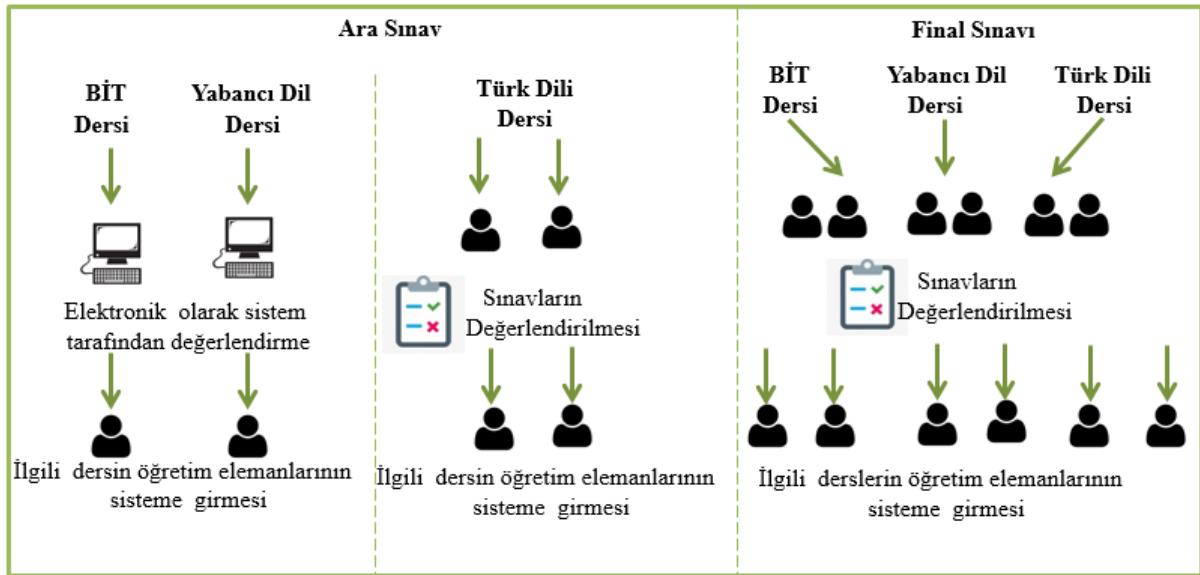
UZEM'de yönetici olarak görev yapmakta olan K3, gözetimsiz çevrim içi ara sınavda Moodle üzerinde yer alan sınav platformunu kullandıklarını ve sorunsuz bir şekilde süreci yürüttüklerini belirtmektedir. Moodle üzerinden öğrencilerin uygun oldukları gün ve saati tercih ederek sınava girmelerini sağlamak ve ara sınavlara katılımı artırmak amacıyla çevrim içi sınavlar, sınav tarihlerinin devam ettiği 5 gün boyunca sistemde açık tutulmaktadır. Türk

Dili dersinde ise ilgili öğretim elemanları tarafından hazırlanmış olan sınav soruları tüm yüksekokul/fakültelere gönderilmekte, üniversitedeki tüm birimlerde ders bazında belirlenen gün ve saatte, ilgili birimdeki öğretim elemanlarının gözetmenliğinde, yüz yüze sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.

Şekil 50’de final sınavının uygulanması sürecinde ders bazında farklılık görülmemekle birlikte ilgili derslerin öğretim elemanları tarafından ortak hazırlanan sınav soruları üniversitedeki fakülte/yüksekokullara gönderilmekte ve ilgili birimlerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının gözetmenliğinde sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. BİT, Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri için sınav programında belirlenen gün ve saatler farklıdır. Her ders için belirlenen gün ve saatte KTÇD’leri almak ile sorumlu olan öğrenciler sınava girmektedir. Üçüncü Durum’da sınav uygulama sürecinde gerçekleşen değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Üçüncü Durum’un sınav değerlendirme süreci.

Şekil 51’de de görüldüğü gibi BİT ve Yabancı Dil derslerinin ara sınavlarının değerlendirilmesi çevrim içi sınavların gerçekleştirildiği ÖYS üzerinden elektronik olarak yapılmakta ve ilgili dersin öğretim elemanları tarafından OBS’ye girilmektedir. Türk Dili dersinin ara sınavı ise ilgili dersin öğretim elemanları tarafından kendi birimlerinde bulunan optik okuyucular tarafından değerlendirilmekte ve sisteme girilmektedir.



Şekil 51. Üçüncü Durum için sınav değerlendirme süreci.

Final sınavında ise BİT, Yabancı Dil ve Türk Dili derslerinin değerlendirilmesi aynı şekilde yapılmakta olup, ilgili dersin öğretim elemanları tarafından kendi birimlerinde yer alan optik okuyucular ile sınavlar değerlendirilmekte ve sınav notları OBS'ye girilmektedir.

Dördüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinin işleyişi.

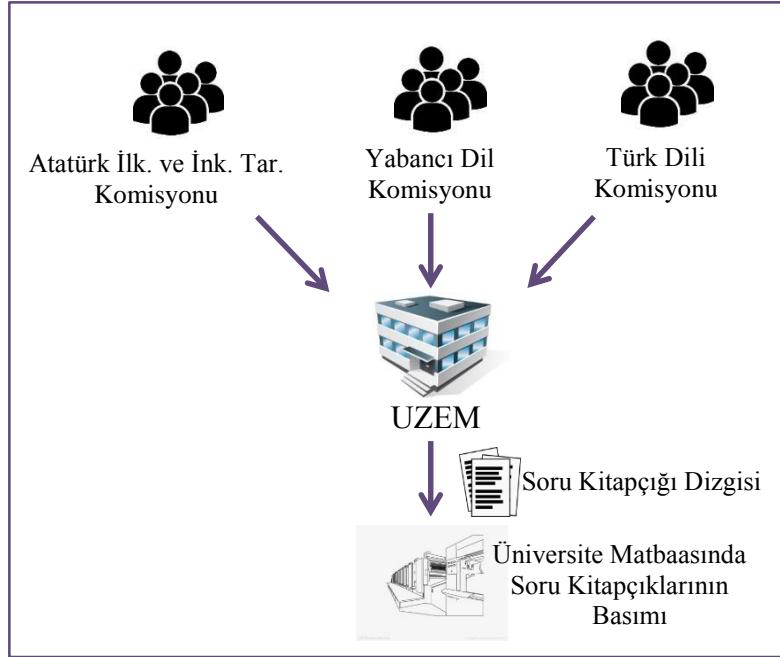
Dördüncü Durum'da, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil dersleri KTÇD olarak ilk verilmeye başlandığı dönemde merkezî sınav modeli uygulandığı, merkezî sınav modelinin uygulanmasında yaşanan zorluklar nedeniyle bir sonraki dönem bağımsız sınav modeline geçiş kararı alındığı tespit edilmiştir.



Şekil 52. Dördüncü Durum'da yürütülmekte olan kampüs tabanlı çevrim içi derslerin not sistemi.

Şekil 52'de görüldüğü gibi KTÇD'ler kapsamında yürütülmekte olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk Dili ve Yabancı Dil derslerinde % 40 ağırlıklı ara sınav ve % 60 ağırlıklı final sınavlarının yüz yüze sınıf ortamında uygulandığı tespit edilmiştir.

Dördüncü Durum'un sınav sorularının hazırlanması.

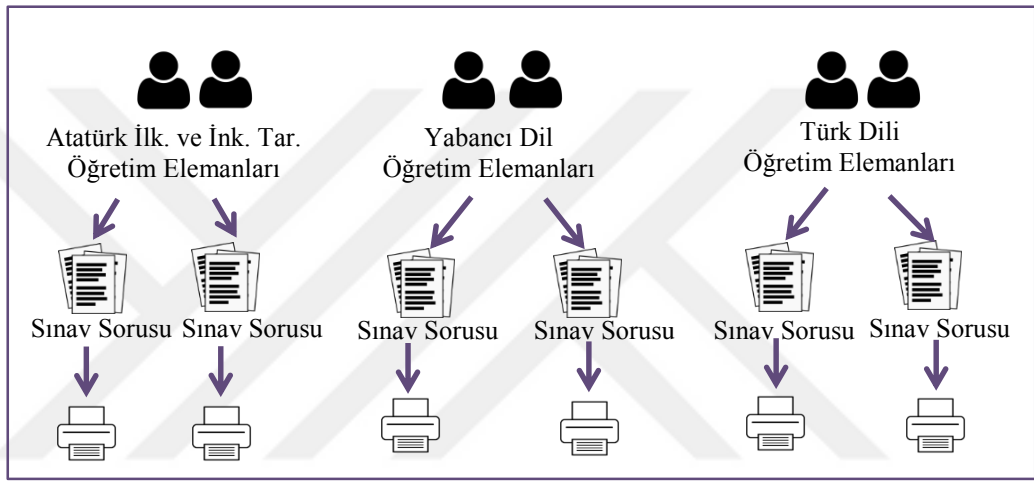


Şekil 53. Dördüncü Durum için merkezî sınav modelinde sınav sorularının hazırlanması süreci.

Şekil 53'te Dördüncü Durum'da merkezî sınav modelinde sınav sorularının hazırlanması sürecine yer verilmiştir. Merkezî sınavların yürütülmesine karar verildikten sonra, ilgili derslerin öğretim elemanlarından komisyonlar oluşturulmuştur.

“Soruları ilgili okutman arkadaşlar komisyon olarak hazırladılar, bize ulaştırdılar.”
(D4-E2)

E2'nin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, bu komisyonlar tarafından hazırlanan sınav soruları UZEM'e gönderilmektedir. Hazırlanan soruların UZEM'e gelmesi ile birlikte, farklı soru kitapçık türleri oluşturulmakta, dizgisi ve baskısı üniversitenin matbaası tarafından gerçekleştirilmektedir.



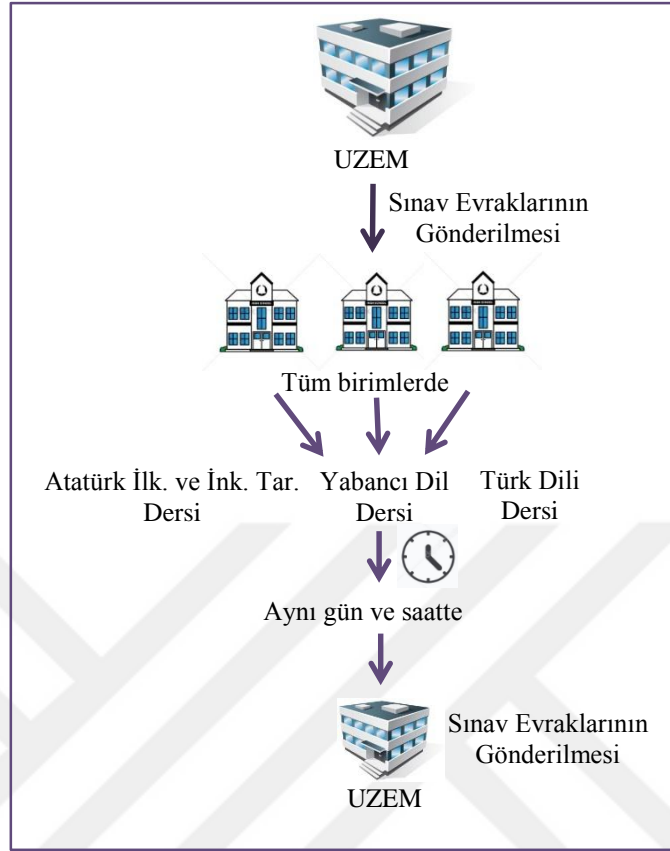
Şekil 54. Dördüncü Durum için bağımsız sınav modelinde sınav sorularının hazırlanması süreci.

Dördüncü Durum'da süreç içerisinde sınav modelinde değişim gerçekleştiği dolayısıyla sınav sorularının hazırlanması sürecinde de değişim meydana geldiği görülmektedir. Şekil 54'te bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte sınav sorularının hazırlanması sürecinin derse giren öğretim elemanlarına bırakıldığı tespit edilmiştir. Model değişiminden kaynaklı olarak sınav sorularının hazırlanması sürecinde yaşanan değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Dördüncü Durum'un sınav uygulama süreci.

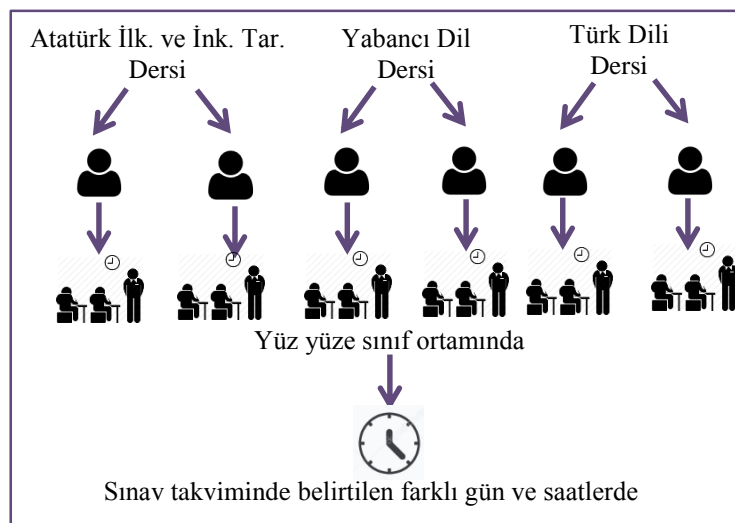
Dördüncü Durum'da merkezî sınav modelinin uygulanması sürecinin gösterildiği Şekil 55'te UZEM tarafından hazırlanmış olan sınav evrakları, üniversite bünyesinde KTÇD sınavlarının gerçekleştirildiği tüm birimlere gönderilmiştir. Aynı gün ve saatte gerçekleştirilen sınavlarda, UZEM tarafından görevlendirilen öğretim elemanları gözetmenlik yapmış ve sınav tamamlandıktan sonra sınav evrakları gözetmen tarafından bina sınav sorumlusuna teslim

edilmiştir. Bina sınav sorumluları ise sınav sırasında kullanılan tüm evrakları UZEM'e teslim etmiştir.



Şekil 55. Dördüncü Durum'da merkezî sınav uygulama süreci.

Merkezî sınav modelinden bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte sınav uygulama sürecinde yaşanan değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

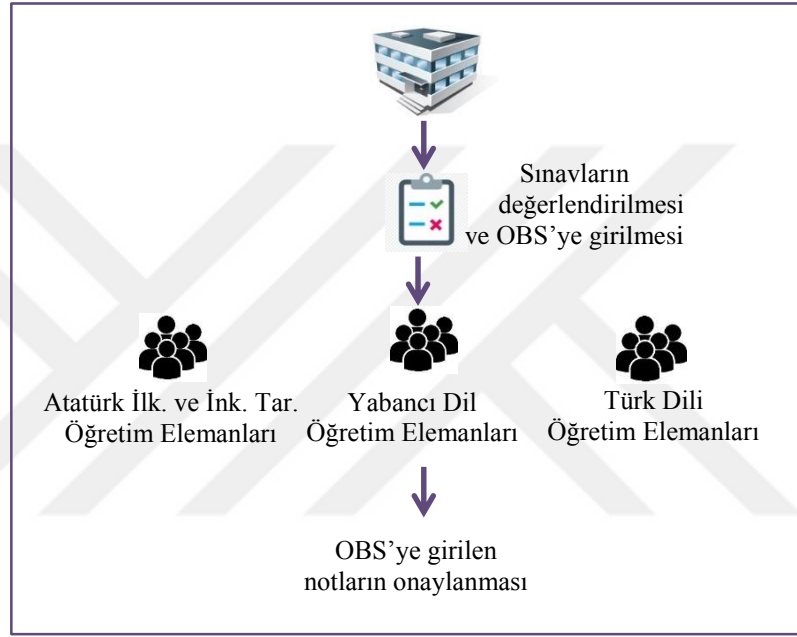


Şekil 56. Dördüncü Durum'da bağımsız sınav uygulama süreci.

Şekil 56’da ise bağımsız sınav modelinin uygulanma sürecinin işleyişi anlatılmaktadır. KTÇD kapsamında verilmekte olan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil ve Türk Dili derslerini yürütmekte olan öğretim elemanları kendi sınav takvimlerinde belirtilen farklı gün ve saatlerde yüz yüze sınıf ortamında sınavlarını gerçekleştirmektedirler.

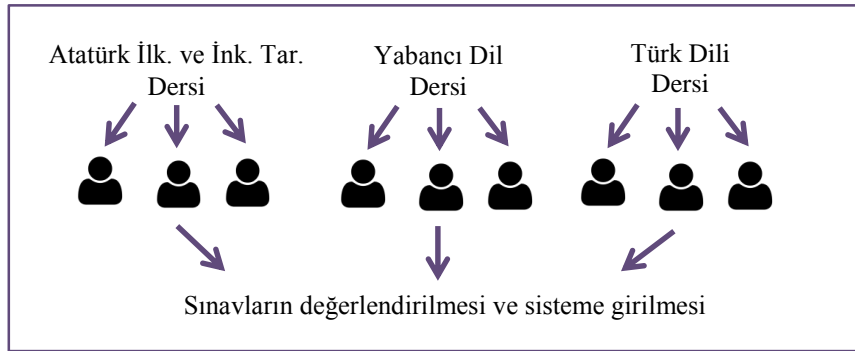
Dördüncü Durum’un sınav değerlendirme süreci.

Şekil 57’de de görüldüğü gibi merkezî sınavlarda öğrencilerin sınavlarının değerlendirilmesi UZEM tarafından yapıldıktan sonra, notlar OBS üzerinden girilmiş ve öğretim elemanlarından notları kontrol ederek sistem üzerinden onay vermeleri sağlanmıştır.



Şekil 57. Dördüncü Durum’da merkezî sınav değerlendirme süreci.

Şekil 58’de de görüldüğü gibi bağımsız sınav modelinde değerlendirme ve sınav sonuçlarının ilan edilmesi süreci tamamen dersin ilgili öğretim elemanına bırakılmıştır. Öğretim elemanları diğer örgün derslerde olduğu gibi OBS üzerinden sınav notlarını ilan etmektedirler.



Şekil 58. Dördüncü Durum’da bağımsız sınav değerlendirme süreci.

Dördüncü Durum'da gerçekleşen sınav modeli değişikliği ile birlikte sınav değerlendirme sürecinde de değişimler gerçekleşmiştir. Bu değişimlere ikinci araştırma sorusuna ait bulgularda detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Ölçme-değerlendirme boyutunda uygulamalardaki değişimler.

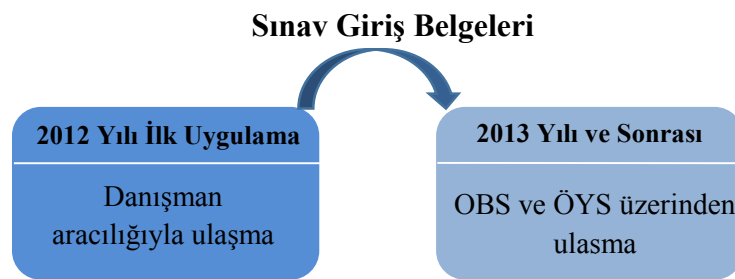
Çalışma kapsamında, dört UZEM incelendiğinde, ölçme-değerlendirme sürecinde yaşadıkları deneyimler sonucunda, uyguladıkları modellerde ve model içerisinde değişimler gerçekleşmiştir. İkinci araştırma sorusuna cevap vermek amacıyla bulguların bu bölümünde UZEM'lerin ölçme-değerlendirme sürecinde yaşadıkları değişimlere detaylı olarak yer verilmiştir.

Birinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.

Birinci Durum'da elde edilen bulgular sonucunda ölçme-değerlendirme süreci içerisinde yer alan sınav sorularının hazırlanmasında herhangi bir değişim ile karşılaşmadığı için bu bölüm için ayrı bir başlık açılmamıştır. Sınavın uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde yaşanan değişimler ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

Birinci Durum'un sınav uygulama sürecindeki değişimleri.

Birinci Durum'da merkezî sınav modelinin uygulanması sürecinde çeşitli değişimler gerçekleşmiştir. Bu değişimlerden biri merkezî sınavlarda öğrencilerin sınava girebilmeleri için gerekli olan sınava giriş belgelerinin temin edilme şeklinde yaşanmıştır. Öğrencilerin sınava girecekleri salon bilgilerini öğrenebilmeleri için öğrenci giriş belgeleri oluşturulmuştur.

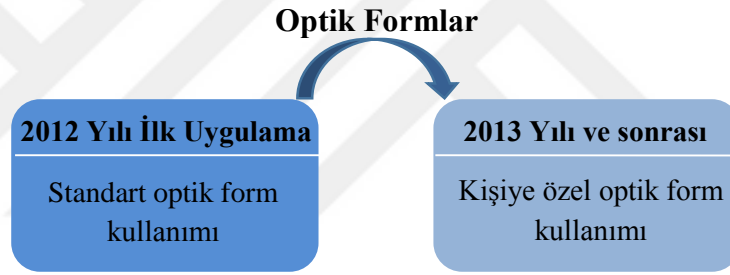


Şekil 59. Sınav giriş belgelerindeki değişim.

Şekil 59'da da görüldüğü gibi merkezî sınav modelinin ilk uygulandığı 2012 yılında, öğrenci giriş belgeleri öğrenci danışmanları tarafından öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenci danışmanlarının öğrencilere ulaşamaması ya da öğrencilerin giriş belgelerini kaybetmeleri gibi sorunlar yaşanması üzerine öğrenci giriş belgeleri OBS ve ÖYS'ye entegre edilmiştir. Bu entegrasyon sonucunda öğrenciler giriş belgelerine kendi sistemlerine girerek ulaşmaya başlamışlardır.

“Bundan önce işte hocalar öğrencilerin giriş belgelerini dağıtıyordu. Biz bunu OBS ve ÖYS’ye entegre ettik artık öğrenciler almak zorunda. Hocaları da bir yükten kurtardık.”
(D1-E2)

E2’nin de ifade ettiği gibi öğrenci giriş belgelerinin danışmanlar tarafından dağıtılıyor olmasının danışmanlar üzerinde ekstra bir iş yükü oluşturduğu, giriş belgelerinin sisteme yüklenmesi ile birlikte öğretim elemanlarının bu iş yükünden kurtuldukları tespit edilmiştir. Birinci Durum’da merkezî sınav modelinin uygulanması sürecinde yaşanan bir diğer değişim ise öğrencilerin sınavlarda kullandıkları optik formlarda olmuştur. 2012 yılında gerçekleştirilen ilk merkezî sınav uygulamasında, öğrencilerin optik formları yanlış kodladıkları, yanlış kodlamalar nedeniyle değerlendirme sürecinin uzadığı, sınava giren öğrencilerin sınava girmemiş gibi görüldüğü ve optik formların değerlendirilmeye alınmadığı gibi durumların yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumların önüne geçebilmek adına Şekil 60’ta görüldüğü gibi 2013 yılı itibarıyla öğrencilerin kişisel bilgilerinin otomatik olarak kodlandığı kişiye özel optik form kullanımına geçiş kararı alınmıştır.



Şekil 60. Optik formlardaki değişim.

“2.000 tane öğrenci giriyor sınava, 100 tanesinin kâğıdı okunmuş, geriye kalan 1900 tane öğrencinin kâğıdı okunmamış. Bunun bazı sebepleri var işte optik okuyucuyu görmemiş, çoğunlukla öğrencilerin cevap anahtarlarını kodlamamaları, daha sık karşılaştığımız durum az önce söylemiş olduğumuz özellikle bunu biz MYO’larda çok gördük kişiler öğrenci numarası yerine TC Kimlik numaralarını kodlamaya çalışıyorlar. Yani kişiye özel cevap anahtarlarının olmaması hem bunların optik okuyucularının sağlıklı bir şekilde değerlendirilip değerlendirilmediğini göstermiyordu. Bununla doğrudan bağlantılı olarak öğrencileri, sınava girmiş olmalarına rağmen girmemiş gibi gösteriyordu.”(D1-E3)

Program koordinatörlüğü görevinde bulunan, aynı zamanda ders öğretim elemanı olarak KTÇD sürecinde yer alan E3 ile gerçekleştirilen görüşmede, öğrencilerin optik formları kodlamadıkları ya da eksik kodladıkları, bu nedenle de sınav sonuçlarının sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Optik formlarda yaşanan bu

ÜNİVERSİTESİ
UZAKTAN EĞİTİM UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Ortak Dersler 2017-2018 Bahar Dönemi Yarıyıl Sonu Sınavı

23 Mayıs 2018 Çarşamba - Saat: 13:00

KİTAPÇIK KODU:
KİTAPÇIK KODUNU CEVAP KAĞIDINDA KESİNLİKLE KODLAYINIZ!

ADI SOYADI :
T.C. KİMLİK NO :
PROGRAM :
SALON NO : YEDEK
SIRA NO :

GENEL AÇIKLAMALAR

1. Lütfen KİTAPÇIK KODUNU cevap kağıdına kodlayınız.
2. 31 soru adında her bir ders için 30 dakikadır.
3. Testin amacı soruların cevaplarına ulaşabilmektir.
4. Önerilen kitapların sayısı 10'dur ve sınav süresince her 10 dakikada bir soruların sırasını sıralama işlemlerinin yapılmasıdır.
5. Değiştirmek istediğiniz bir soruyu yanına bir işaretleme yapılarak işaretleyiniz.
6. Cevap kağıdına buruşturmayınız, karalamayınız ve üzerine gereksiz işaretler yapmayınız.
7. Her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Bir soru için birden fazla cevap işareti yaparsanız soru yanlış sayılacaktır.
8. Cevaplar için koyu siyah ve yumuşak uçlu bir kalem kullanınız. İşaretleme yaparken soruların altına değil cevap kağıdına yazarsanız yanlış sayılacaktır.
9. Bu sınavın değerlendirilmesi doğru cevap sayısı üzerinden yapılacaktır. Bu nedenle her soruya işaretleme yaparsanız yanlış sayılacaktır.
10. Sınavda uygulanacak diğer kurallar bu kitapçığın son sayfasında belirtilmiştir.

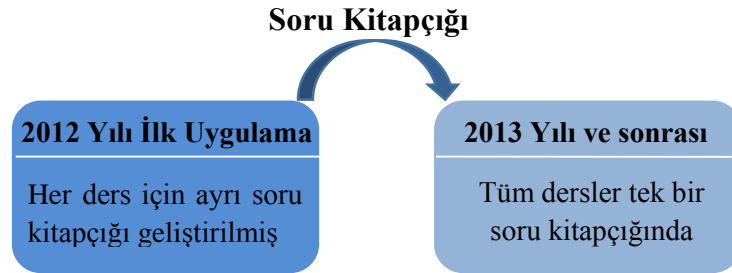
Bu soru kitapçığında aşağıdaki testler yer almaktadır:

DERS ADI	SAYFA NO
1- Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2 - 4
2- Yabancı Dil II	5 - 8
3- Türk Dili II	7 - 8
4- İktisadi Temel Kavramlar	9 - 10

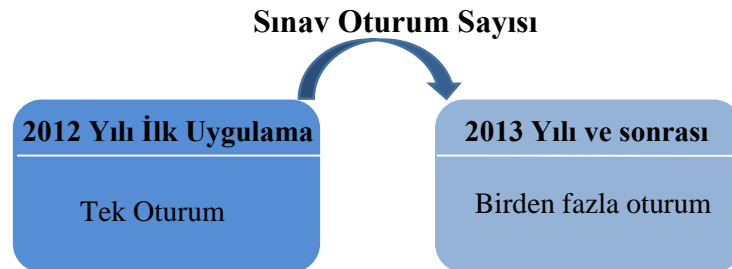
Bu kitapçıkta yer alan soruların her dairesi farklıdır. Her soru soruların altına yazılarak cevaplanmalıdır. Soruların altına yazılan cevaplar değerlendirilmeyecektir. Her soru için sadece bir doğru cevap vardır. Bir soru için birden fazla cevap işareti yaparsanız soru yanlış sayılacaktır. İşaretleme yaparken soruların altına değil cevap kağıdına yazarsanız yanlış sayılacaktır.

Şekil 62. Soru kitapçığındaki değişim.

Öğrencilerin soru kitapçıklarının ve optik formlarının her ders için ayrı olması, aynı sınav salonunda birden fazla dersten sınava giren öğrencilerin farklı zamanlarda sınavdan çıkması, sınavın uygulandığı binada karmaşaya sebep olmuş ve değerlendirme sürecinde zorluk yaratmıştır. Yaşanan zorluklar ile birlikte 2013 yılında, her dersin soruları Şekil 63'deki örnekte de görüldüğü gibi tek bir sınav kitapçığında toplanmıştır.



Şekil 63. Tüm derslerin yer aldığı soru kitapçık örneği.



Şekil 64. Sınav oturum sayısındaki değişim.

Şekil 64'ten de anlaşılacağı gibi merkezî sınav uygulama sürecinde sınav oturum sayılarında değişim olduğu görülmektedir. Sınavlarda, öğrenci sayılarının fazla, sınav

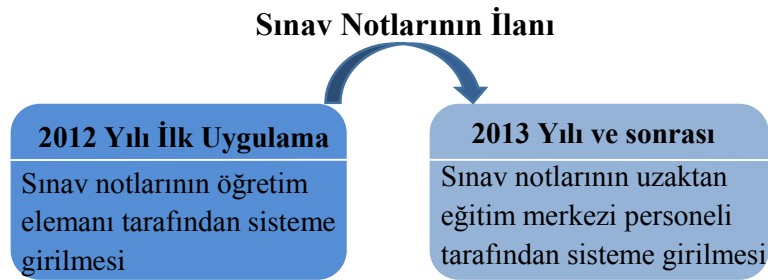
salonlarının ise sayı bakımından yetersiz olması nedeniyle bir sıraya 2-3 öğrenci oturtulmak zorunda kalınmıştır. Bu durumun sınavda kopya çekme girişimlerine neden olduğu görülmüş ve sınavların birden fazla oturumda yapılmasına karar verilmiştir. Sınavların birden fazla oturumda yapılması sürecine geçildikten sonra, öğrencilere eş değerlik düzeyi aynı olan farklı sorular hazırlanmıştır.

Birinci Durum'un sınav değerlendirme sürecindeki değişimleri.

Sınav süreci gerçekleştirildikten sonra, soru kitapçıkları ve optik formlar toplanarak, UZEM'e getirilmektedir. Öğrencilerin optik formları UZEM'de görev yapan bilgi işlem personelleri tarafından optik okuyucularda okutulmakta ve sınav sonuçları excel dosyasına aktarılmaktadır. Excel dosyalarına aktarılan sınav notları ilgili dersin öğretim elemanına gönderilmekte ve öğretim elemanları OBS üzerinden sınav notlarını ilan etmektedirler.

“Excel şeklinde hazırlıyorduk, öğrenci numarası, notu şeklinde açıyorduk, hoca kendisi indirip OBS'ye yüklüyordu. Bu bize bazı sıkıntıları beraberinde getirdi. Mesela sınıf arkadaşınız, siz bana diyorsunuz ki benim notum şuydu, şimdi bu. Benim notum artmış. Diğer öğrenci gelmiş şikâyette bulunuyordu, bayağı büyük bir sıkıntı vardı. İşte bazı hocalar notlarda değiştirmeye gitti, işte biz de dedik ki sisteme biz girelim, hocalar direkt harf notunu ilan etsin. Biz sisteme giriyoruz, hocalar sadece girip onay tuşuna basıyor.” (D1-E4)

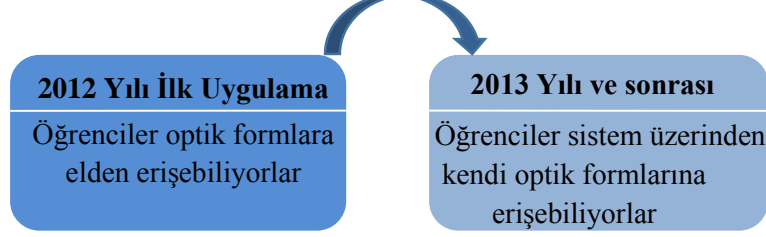
Değerlendirme sürecinde rol alan E4, sınav notları Excel dosyası şeklinde ilgili öğretim elemanına gönderildiğinde, bazı öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav notlarını değiştirme eyleminde bulduklarını, bu durumun objektif değerlendirmeyi etkilediğini belirtmektedir.



Şekil 65. Sınav notlarının ilanı ile ilgili değişim.

Bu nedenle Şekil 65'ten de anlaşılacağı gibi sınav notlarının sisteme girilmesi sürecinde değişime gidilmiştir. Değişim ile sınav notları, UZEM personeli tarafından OBS'ye girildikten sonra, öğretim elemanlarına sadece sistem üzerinden sınav sonuçlarını ilan etme yetkisi verilmiştir.

Optik Formlara Erişim



Şekil 66. Optik formlara erişim ile ilgili değişim.

Şekil 66'dan da anlaşılacağı üzere 2012 yılında gerçekleştirilen ilk uygulamada öğrencilerin OBS üzerinden ilan edilen sınav notlarına itiraz etmeleri sonucunda, öğrencilerin kişisel optik formlarının taranmış halleri OBS'ye yüklenmiştir. Böylece öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz sayılarında azalma olduğu görülmüştür.

“Öğrenci de itiraz edemiyor kendi yaptığını taranmış halde görüyor, hocaya da açık halde. Sonucunun hemen yanında zaten fotoğraf halinde duruyor, tıkladığında çok hızlı bir şekilde kontrol edebiliyor.” (D1-E3)

Sınav değerlendirme sürecinde görev alan E3'ün de ifade ettiği gibi, öğrenciler cevap kâğıdında doğru ve yanlış yaptığı soru sayılarını sistem üzerinden görebilmektedir. Bu durumun, sınavın değerlendirme sürecinin daha objektif bir şekilde yürütülmesini sağladığı tespit edilmiştir.

İkinci Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.

İkinci Durum'da elde edilen bulgular sonucunda ölçme-değerlendirme süreci içerisinde sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde herhangi bir değişim ile karşılaşılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle İkinci Durum'da sadece sınav sorularının hazırlanması sürecinde yaşanan değişimlere yer verilmiştir.

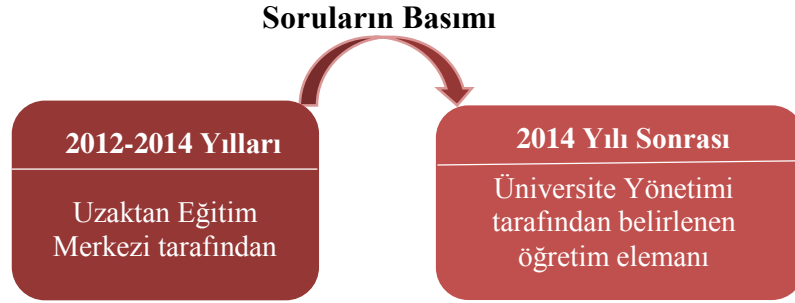
İkinci Durum'un sınav sorularının hazırlanması sürecindeki değişimleri.

2012-2014 yılları arasında oluşturulan komisyonlar tarafından sınav sorularının hazırlanmasından sonra, soruların kitapçık haline getirilmesi, basımının yapılması ve bölümlere dağıtılması UZEM tarafından gerçekleştirilmiştir.

“İlk zamanlarda Uzaktan Eğitim Merkezi bu süreçte görev alıyordu. Optik formların ve soru kitapçıklarının basılması, onların birimlere dağıtılması, onların bir daha geri toplanması, onların hesaplanması falan. Uzaktan eğitim merkezi için angaryaydı.” (D2-E2)

E2 ile gerçekleştirilen görüşmede, ölçme – değerlendirme sürecinin tamamının UZEM tarafından yürütülmesinin merkezdeki iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 67'de de

görüldüğü gibi, 2014 yılından sonra, KTÇD'lerin asenkron olarak işlenmesine karar verilmesi ile birlikte UZEM tarafından gerçekleştirilen basım işlemleri komisyonlara devredilmiştir. Basımları komisyonlar tarafından gerçekleştirilen sınav soruları, üniversitede sınav yapılacak olan ilgili birimlere gönderilmiştir.



Şekil 67. Sınav sorularını basımını yapan birim değişimi.

“Asenkron olduktan sonraki dönemde Türk Dili ve Tarih okutmanlarının hepsi farklı birimlere aktarıldı. Sembolik olarak Türk Dilinden bir hoca, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihinden bir hoca seçildi, onların üzerine dersler yazıldı. Hocaların yaptığı işlem şu oldu: Öğrenciler içerikleri sistemden alıyorlar, sadece sınav sorularını hazırlamak bu içeriğe göre, sınav sorularını basmak ve birimlere göndermek ve sisteme girmek.” (D2-E3)

E3 ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda, asenkron sürece geçiş ile birlikte UZEM'in iş yükünün azaldığı, sadece ilgili dersin komisyonunda yer alan öğretim elemanlarının sınav sorularının hazırlanması, basılması, ilgili birimlere gönderilmesi ve sınav sonuçlarının değerlendirilmesinden sorumlu oldukları ortaya çıkmıştır.

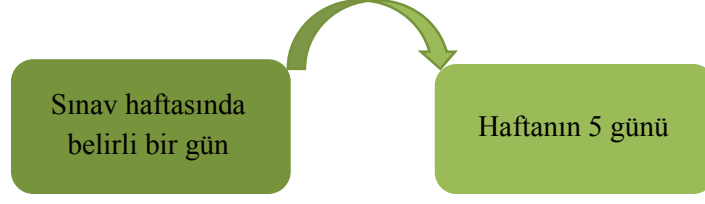
Üçüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.

Üçüncü Durum'da elde edilen bulgular sonucunda sınav sorularının hazırlanması ve değerlendirilmesi sürecinde herhangi bir değişim ile karşılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Üçüncü Durum'da sadece sınavların uygulanması sürecinde yaşanan değişimlere yer verilmiştir.

Üçüncü Durum'un sınav uygulama sürecindeki değişimleri.

BİT ve Yabancı Dil derslerinin ara sınavları çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. KTÇD'ler ilk verilmeye başlandığı dönemde öğrencilerin çevrim içi ara sınava girebilmeleri için belirli bir gün verilmiştir. Ara sınavlara öğrenci katılımlarının düşük olması üzerine, Şekil 68'de de görüldüğü gibi öğrencilerin ara sınavlara katılımını artırmak amacıyla sınav haftasını kapsayan 5 gün boyunca çevrim içi ara sınav sistemi açık tutulmaya başlanmıştır.

Çevrim İçi Arasınav Süresi

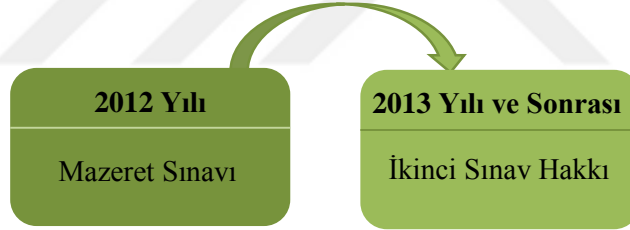


Şekil 68. Çevrim içi arasınav uygulama süresindeki değişim.

“Ara sınavlar yüz yüze sınavlara katılım az oluyordu. Çevrim içi iken biz süreyi uzatıyoruz, bir hafta. Yani bir hafta içerisinde istediği gün ve saatte gidip sınav olabiliyor, o yüzden de katılım daha fazla. Katılım daha fazla demek de yani %70-%80 civarında. İsteddiği kadar esnek olmasına rağmen %80 civarında bir katılım var.” (E8-D3)

BİT derslerini yürütmekte olan, aynı zamanda UZEM sınav biriminde görev yapmakta olan E8, yüz yüze sınıf ortamında yapılan sınavlara oranla çevrim içi sınavlarda, öğrenci katılımlarında artış olduğunu belirtmiştir. Ayrıca görüşmeler sonucunda çevrim içi sınavların 5 gün boyunca açık bırakılmasına rağmen öğrencilerin sınavı son gün, son saatlere bıraktıklarını, bu yüzden de sistemde yığılmalar olduğu ifade edilmiştir.

Sınav Hakkı



Şekil 69. Sınava giriş hakkı ile ilgili değişim.

Şekil 69’da görüldüğü gibi çevrim içi ara sınavın uygulanmaya başlandığı 2012 yılında, öğrenciler teknik bir sorun ile karşılaştıklarında mazeret sınavı gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler mazeret sınavına girebilmek için dilekçe yazmış ve öğrencinin sorun yaşadığı sınavın kayıtları incelenmiştir.

“2 kez giriş hakları var mesela sınav. Hangisinden yüksek puan alırlarsa o geçerli oluyor ki internet kesilmiş olsa bile ya da elektrik gitmiş olsa bile verilen süre içerisinde tekrar girip devam edebiliyorlar, onu kullanmazlarsa da diğer hakları ile muhakkak giriş yapabiliyorlar.” (D3-K6)

BİT dersini vermekte olan öğretim elemanı K6 ile gerçekleştirilen görüşmede, kayıtların incelenmesi ile birlikte öğrencinin sınavda sorun yaşadığı tespit edildiğinde, öğrenciye ikinci bir sınav hakkı tanındığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha sonraki dönemde mazeret sınavları

kaldırılmış ve öğrencilerin sınav esnasında teknik bir sorun ile karşılaşabilecekleri göz önünde bulundurularak ikinci kez sınava girme hakkı tanınmış ve yüksek olan notu geçerli sayılmıştır.

Dördüncü Durum'un ölçme-değerlendirme sürecinde uygulamalarındaki değişimler.

Dördüncü Durum'da KTÇD'lerin verilmeye başlandığı 2014 yılı güz döneminde merkezî sınav modeli uygulanmış, yaşanan zorluklar nedeniyle 2014 yılı bahar döneminde bağımsız sınav modeline geçiş gerçekleşmiştir. Model değişimi nedeniyle soruların hazırlanması, sınavın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde değişimler gerçekleşmiştir. Bu bölümde gerçekleşen değişimlere yer verilmiştir.

Dördüncü Durum'un sınav sorularının hazırlanması sürecindeki değişimleri.



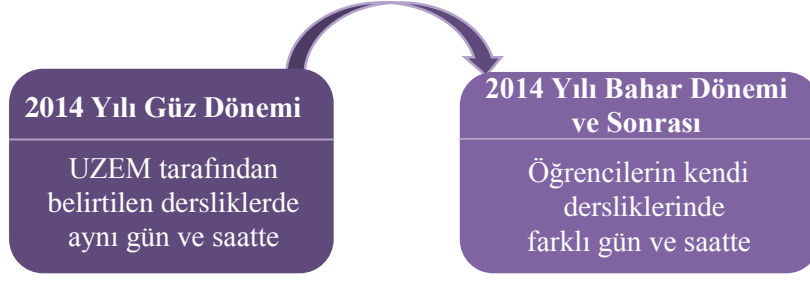
Şekil 70. Sınav sorularını hazırlayan birimlerdeki değişim.

Merkezî sınav modelinin uygulandığı dönemde her bir KTÇD için sınav sorularının hazırlanması amacıyla komisyonlar oluşturulmuş ve çoktan seçmeli sorular hazırlanmıştır. Şekil 70'de de görüldüğü gibi bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte komisyonların görevi bitmiş, ilgili dersin öğretim elemanları kendi sınav sorularını hazırlamaya başlamıştır. Bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte ilgili dersin öğretim elemanı kendi sınavında soracağı soruları kendisi belirlemiştir.

Dördüncü Durum'un sınav uygulama sürecindeki değişimleri.

Merkezî sınav modelinin uygulandığı dönemde üniversite bünyesinde yeterli derslik bulunmaması nedeniyle KTÇD'lere ait sınavlar hafta sonu aynı gün ve saatte, öğrencilerin UZEM tarafından yerleştirildikleri dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Şekil 71'de görüldüğü gibi bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte öğrenciler kendi sınav programlarında belirtilen farklı gün ve saatlerde, kendi dersliklerinde sınava girmişlerdir.

Sınav yer ve zamanı



Şekil 71. Sınav yer ve zamanında değişim.

Merkezî sınav modelinde üniversitedeki tüm derslikler kullanılarak, sınavlar tek oturumda gerçekleştirilmiştir. E3'ün de ifade ettiği gibi, KTÇD'lerden sınava giren öğrenci sayısının fazla olması tek oturumda dersliklerin yeterli gelmemesine ve öğrencilerin bir sıraya 3-4 kişi oturtulmak zorunda kalmasına neden olmuştur.

“Bu kadar öğrenciye tek bir seferde sınav yapmaya çalıştığımız zaman derslikler yeterli gelmedi. Öğrenciler bir sıraya 3-4 kişi sığmakta zorluk çektiler.”(D4-E3)

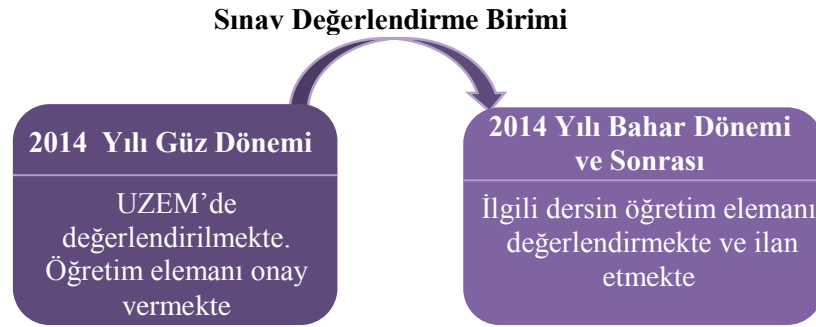
Bu durum ise öğrencilerin sınavlarda kopya çekme girişimlerine sebep olmuş ve sınavın güvenilirliği bu durumdan etkilenmiştir. E3'ün ifadesinden de anlaşıldığı gibi öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda sınavların birden fazla oturumda gerçekleştirilebileceği tespit edilmiştir.

Dördüncü Durum'un sınav değerlendirme sürecindeki değişimleri.

Merkezî sınav modelinde, öğrencilerin verilen optik formları yanlış kodladıkları ya da hiç kodlamadıkları tespit edilmiştir. E2, KTÇD'lerde sınava giren öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle, bu optik formların hangi öğrenciye ait olduğunun bulunmasında zorluk yaşandığını ifade etmiştir.

“Her öğrenci için ayrı bir optik form hazırlama şansımız olmadı, böyle bir sistemimiz olmadığı için, kişiye özel değildi. Optik formu verdik onlar üzerine işte TC Kimlik Numaralarını, öğrenci numaralarını yazarak kodlama yaptılar. Yanlış kodlayan var, eksik kodlayan var, hiç kodlamayan var, böyle olunca çok büyük karışıklık oldu. Bu sayı çok çok fazla değildi ama yaşayan öğrencilerimiz vardı. İşte bizim o öğrencilerin kâğıtlarını bulmamız çok mümkün değildi, çünkü 10.000'e yakın optik form var elimizde, gitmiş yanlış sınıfta sınava girmiş, hani biz el yordamıyla ya da işte Excel yoluyla bulmaya çalıştık.” (D4-E2)

Merkezî sınavlarda öğrencilerin sınavlarının değerlendirilmesi UZEM tarafından yapıldıktan sonra, sınav sonuçları ilgili dersin öğretim elemanına ulaştırılmış ve öğretim elemanı OBS üzerinden öğrencilerin notlarını kontrol ederek onay vermiştir.

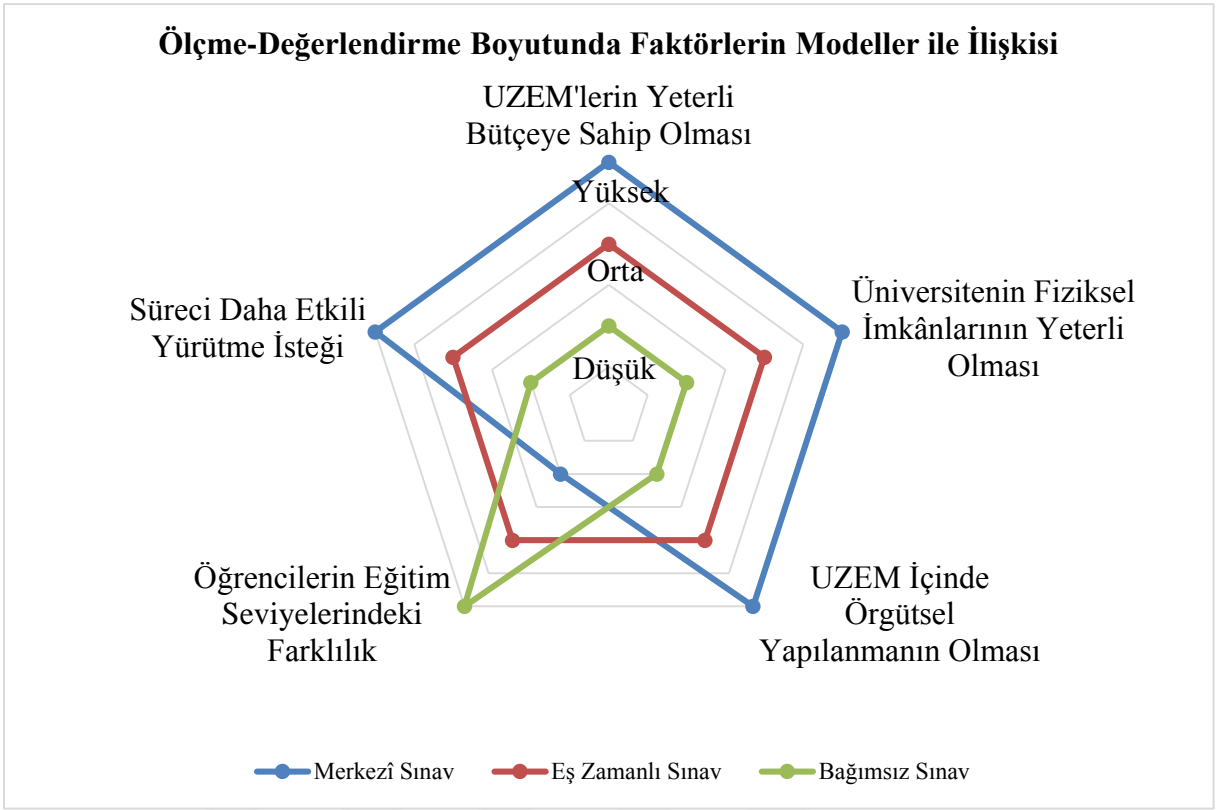


Şekil 72. Sınav değerlendirme birimindeki değişim.

Şekil 72’de de görüldüğü gibi bağımsız sınav modeline geçiş ile birlikte sınavların değerlendirilmesi ve sınav sonuçlarının ilan edilmesi süreci tamamen dersin ilgili öğretim elemanına bırakılmıştır. Öğretim elemanları diğer örgün derslerde olduğu gibi OBS üzerinden sınav notlarını ilan etmiştir.

Ölçme-Değerlendirme Modeline Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.

Şekil 73’te görüldüğü gibi UZEM’ler, KTÇD’ler ile ilgili sınav modelini belirlerken yeterli bütçeye sahip olma, üniversitenin fiziksel imkânlarının yeterli olması, UZEM içinde örgütsel yapılanmanın olması, öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılık ve süreci daha etkili yürütme isteği gibi faktörleri göz önünde bulundurarak karar vermişlerdir. Bu bölümde bu faktörler detaylı olarak incelenmiştir.



Şekil 73. Ölçme-değerlendirme boyutunda faktörlerin modeller ile ilişkisi.

UZEM'lerin yeterli bütçeye sahip olması.

Merkezî sınav modelini uygulayan Birinci Durum'da E2 ve E4, kurumlarında baskı birimi bulunduğunu, optik form ve sınav evraklarının basımında bu baskı birimini kullandıklarını, sınav kitapçıklarının basımı için ise dışarıdaki bir matbaadan hizmet satın alım yolunu tercih ettiklerini belirtmiştir. Birinci Durum, baskı biriminde yer alan donanımları ve dışarıdan hizmet satın alım sürecinde gerekli olan bütçeyi diğer uzaktan eğitim programlarından ve açıköğretim fakültesinin desteği ile karşılamaktadır.

“Yeni başlayan üniversitelerin yönetimden rektörlük nezdinde çok ciddi destek almaları gerekiyor. Hem maddi, hem manevi. Biz maddi olarak kendi yağımızda kavrulabiliyoruz. Bizim uzaktan eğitimde işleyen diğer ücretli programlarımız olduğu için biz bu maliyeti rahatlıkla çevirebiliyoruz.” (D1-E2)

“Yeni başlayan bir üniversite 5.000 - 6.000 kitapçık bastırırım dese buldukları ilde bu imkânları bulamayabilirler. Çünkü buradaki matbaa çok ciddi yatırımlar yaptı. O anlamda bu hizmeti bulamayabilirler, hem de bütçe olarak işte 5.000 kitapçığı bastırmak büyük külfet getirebilir.” (D1-E4)

Birinci Durum'da E1 ve E2 ile gerçekleştirilen görüşmelerde, özellikle bütünleme sınavlarında kalan tüm öğrenciler için kişiye özel optik form ve kitapçık basımı

gerçekleştirildiği, öğrencilerin birçoğunun bütünleme sınavlarına katılmaması nedeniyle çok fazla kâğıt israfı yaşandığı dile getirilmiştir. Bu kâğıt israfını önlemek amacıyla öğrencilerden bütünleme sınav tarihlerinden önce sınav giriş belgelerini sistem üzerinden almaları gerektiğini duyurmuşlardır. Böylece sistemde kaç öğrencinin bütünleme sınavına gireceği tespit edilerek buna göre kişiye özel optik form ve kitapçık basımı yapılmasına karar verilmiştir.

“10.000 kişi bütünlemeye kalıyor, bunlardan 2.000 kişi giriyor. Ee biz 8.000 kalan kişiye göre eğer evrak bassak ya da salon ayarlasak hemen hemen %80'i israf oluyor, gözetmen gidiyor kimse gelmemiş, boşu boşuna kâğıt basmışız.” (D1-E1)

“Belirli bir takvim oluşturduk. İşte 8'i ile 20'si arasında giriş belgesi alanlar sınava girecektir diye. Kalan öğrencilere cep telefonu ile duyuru yaptık. 9.000 kişiye SMS atmıştık Giriş Belgesi alın, almayan sınava giremeyecek diye. Giriş belgesi aldılar. Öğrenci sisteme girer girmez otomatik olarak fakültesine atandı, giriş belgesi basıldı, bizim sistemimize düştü. Öyle olunca kaç kişiye sınav yapmamız gerektiği ile ilgili bizde bilgiler oluştu, biz onlara göre sınav hazırlığı yaptık. Bir önceki dönem yaşadığımız sıkıntıyı yaşamadık. Maddi olarak bizim işimizi kolaylaştırdı.” (D1-E2)

Eş zamanlı sınav modelini uygulayan Üçüncü Durum'da görev yapmakta olan E8 ise sürece ilk başladığında sınav kitapçıklarının ve optik formların baskı işlemlerinin üniversitenin sınav merkezi tarafından gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Üçüncü durumda hizmet satın alımıyla optik formların daha ucuz maliyetler ile karşılanabildiği görülerek bu şekilde temin etme kararı almışlardır.

“Sınav merkezinden rica ettik, sınav merkezi karşılıyordu. Optikleri burası basıyordu. Optikler isme özel olmadığı için dışarıdan almak daha ucuz, direkt basmaktansa, o yüzden satın alım yoluna gittik. Ama daha önceden biz burada bastık. Yabancı Diller içinde bastık, Türk Dili içinde bastık, Bilgisayar içinde bastık. Tamamen üniversitenin iç işleyişiyle ilgili o maliyeti kimin karşılayacağı.” (D3-E8)

Üçüncü Durum'da, K4 ile görüşüldüğünde vize sınavlarını çevrim içi yapma kararı almalarında etkili olan faktörlerden birinin sınavlar için basılan soru kitapçığı ve optik formlar ile ilgili kâğıt maliyetini düşürmek ve kâğıt israfını önlemek olduğu görülmüştür.

“Kâğıttan tasarruf sağlıyor üniversite çapında. Çünkü çok Soru Kitapçığı basılıyordu, gelmeyen öğrenci oluyordu. Onların kitapçıkları boşa gidiyordu, Elektronik ortamda olduğu zaman öğrenciler gelmediklerinde herhangi bir kâğıt boşa gitmiş olmadı.” (D3-K4)

Sınav modeline karar vermeyi etkileyen UZEM bütçe olanağı ile ilgili bulgulara bakıldığında UZEM'ler tarafından gerçekleştirilen merkezî sınavlarda baskı maliyetinin yüksek olduğu görülmüştür. UZEM'lerde baskı birimi bulunmaması durumunda ise dışarıdan hizmet satın alımı yapılabilmesi için üst yönetim tarafından yeterli mali desteğin sağlanıyor olması sonucuna ulaşılmıştır. UZEM'ler yeterli bütçeye sahip olmamaları durumunda ise sınav organizasyon sürecini birimlere aktarmıştır. Böylece sınav sorularının ve optik formların baskı maliyetleri birimler tarafından karşılanmıştır. Bağımsız sınav modelinde ise baskı maliyetlerinin diğer modellere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Üniversitenin fiziksel imkânlarının yeterli olması.

KTÇD'leri üniversite bünyesinde eğitim-öğretim gören tüm öğrencilerin almasının zorunlu olduğu düşünüldüğünde, çok sayıda öğrencinin sınava gireceği, bu nedenle de yeterli sayıda sınav salonuna ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Birinci Durum'da, E3 ile gerçekleştirilen görüşmede fakülte ve yüksekokullarda KTÇD sınavları ile birlikte diğer alan derslerinin sınavlarının da yapılıyor olmasından dolayı, sınav salonu sayısı bakımından üniversitenin fiziksel imkânları yetersiz kalmıştır.

“Yeterli derslik, o an itibarıyla sınava girecek öğrenciler noktasında elimizdeki derslikler yetersiz kaldı. Bunun da en büyük sebebi o dönem içerisinde tabii ki vize, final ve bütünleme haftasına denk olduğu için birçok sınav yapılıyordu.”(D1-E3)

E2'nin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi, sınav salonu yetersizliğinden kaynaklanan bu sorun, KTÇD'ler için belirli bir gün ayrılarak, tüm dersliklerin KTÇD sınavları için kullanıma açılması ve o gün içerisinde başka herhangi bir sınav yapılmamasına karar verilerek çözülmüştür.

“Süreçte ortak derslerin yapılacağı tarihler üniversite senatosu tarafından onaylanıyor. Bu şu anlamda önemli bizim ortak derslerin yapıldığı gün, üniversitede başka hiçbir sınav yapılmaz. Çünkü üniversitede bulunan tüm binaları tüm salonları aynı saatte kullanıyoruz.” (D1-E2)

Birinci Durum'da, sınav koordinatörü olarak görev yapmakta olan E2, sınav takviminde KTÇD sınavları için ayrı bir gün belirlenmesine rağmen bazı birimlerdeki öğrenci sayılarının fazla olduğunu ve binalardaki derslik sayılarının yetersiz olmasından dolayı sınavların birden fazla oturumda yapılması kararı aldıklarını belirtmiştir.

“İkinci oturumu zorunluluktan yapıyoruz. Çünkü bina yetmiyor. İşte ilçelerde büyük bir ilçemiz var. Oranın binası öğrencisine yetmiyor. Bir seferde sınav yapamıyoruz. MYO, Fen Edebiyat ve İktisat Fakültesinin binaları da yetmiyor. Başka kullanacağımız bina

da yok. O yüzden 2.oturumu 4-5 fakülte için yapıyoruz.” (D1-E2)

Merkezî sınav sürecini denemiş olan Dördüncü Durum’da E3 ile gerçekleştirilen görüşmede, üniversitenin fiziksel imkânlarının yetersizliği anlamında Birinci Durum ile benzer sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiş, sınavları tek oturumda yaptıkları ve öğrencileri bir sıraya 2-3 kişi oturtmak zorunda kaldıkları ifade edilmiştir.

“Bu kadar çok öğrenciye tek bir seferde sınav yapmaya çalıştığımız zaman derslikler yeterli gelmedi. Öğrenciler bir sıraya 3-4 kişi sığmak zorunda kaldılar.” (D4-E3)

Bulgulara bakıldığında merkezî sınav uygulama deneyimi yaşayan UZEM’lerin sınav uygulama sürecinde dersliklerinin sayı bakımından yetersiz kalması nedeniyle uygulamada sorun yaşadıkları, bu yüzden de süreç içerisinde sınavların aynı güne toplanması ya da birden fazla oturumda sınavların gerçekleştirilmesi gibi önlemler aldıkları tespit edilmiştir. Eş zamanlı sınavlarda ve bağımsız sınavlarda derslik yetersizliği ya da fiziksel koşullar ile ilgili yaşanan bir soruna rastlanmamıştır.

UZEM içinde örgütsel yapılanmanın olması.

Merkezî sınav modelinin seçimine karar vermeyi etkileyen bir diğer faktör ise UZEM’lerin örgütsel yapılanmasıdır. Merkezî sınav modeli uygulayan Birinci Durum incelendiğinde, sınavların yürütülebilmesi için kurum içerisinde sınav koordinatörlüğü oluşturulduğu ve bu koordinatörlüğün başında sınav koordinatörü ve sınav koordinatör yardımcısı bulunduğu görülmüştür.

“Sınav koordinatörüüm. Sınav koordinatörü demek sınavın hazırlanmasından, uygulanmasına, daha sonra değerlendirmesine kadarki süreçte aktif olarak yönetici olarak tüm süreçte rol alıyorum.” (D1-E2)

Birinci Durum’da sınav koordinatörü olarak görev yapmakta olan E2’nin de ifadelerinden anlaşılacağı gibi, sınav koordinatörü ölçme-değerlendirme sürecinin tüm aşamasında aktif olarak rol almıştır. Ayrıca ölçme-değerlendirme sürecinde UZEM’de soru kitapçıklarının ve kişiye özel optik formların tasarlanması ve sınav salonlarına öğrencilerin yerleştirilmesi için gerekli yazılımların geliştirilmesi ve kullanılmasından sorumlu bilgi işlem personelleri bulunmaktadır.

Rektörlük tarafından, fakülte ve yüksekokullarda KTÇD’ler ile ilgili süreçlerin etkili ve hızlı yürütülmesi amacıyla her KTÇD için program koordinatörü görevlendirilmiştir. Program koordinatörleri merkezî sınavlarda, soruların hazırlanması ve sınavların uygulanması sürecinde UZEM personelleri ile birlikte öğretim elemanlarını koordine etmiştir.

“Fakülteler, sınavlarda kendi hocalarını görevlendiriyor. Bu anlamda sorumlu olan fakülteler. Biz sonuçta onların sınavlarını yapıyoruz. Kendi öğrencileri, kendi fakülteleri. Fakültelerimiz o anlamda hocalarını görevlendiriyor. Öğrencisi çok, hocası az olan salonlarda hoca eksikliği sorunu yaşıyor. Soruları hazırlayan Türk Dili, Yabancı Dil koordinatörlüklerinden destek alıyoruz. Onlar salonlara ya da binalara hoca görevlendiriyorlar.” (D1-E2)

Sınav uygulama sürecinde, E2'nin de ifade ettiği gibi öğretim elemanlarının gözetmen olarak atanması işlemleri fakülteler tarafından yapılmakta olup, sınavlarda öğretim elemanlarının sayısı olarak yetersiz gelmesi durumunda program koordinatörlerinden gözetmen ataması yapmaları için talepte bulunmaktadır. Özellikle merkezî sınav modeli uygulanmaya karar verildiğinde örgütsel yapılanma içerisinde program koordinatörlüklerinin yer alması ölçme-değerlendirme sürecinin daha hızlı bir şekilde işlemesine yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılık.

Öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılıkların UZEM'lerin kullanacakları sınav modeline karar verilmesinde etkili olmuştur. Merkezî sınav modelini uygulayarak deneyim yaşayan Dördüncü Durum'da sınav sürecinde yer alan UZEM personelleri, öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılıklarının sınav sonuçlarına yansıdığını belirtmektedirler.

“Profil olarak arada büyük bir uçurum var. Yani MYO öğrencileri ile bir mühendislikteki öğrencinin, bir eğitim fakültesindeki öğrencinin başarısı aynı değil. Sorular her iki taraf içinde uygun olacak düzeyde hazırlanmaya çalışıldı lakin bir tarafta ciddi başarılar öbür tarafta çok ciddi başarısızlıklar olunca yani MYO'daki birçok bölümde yani 40 mevcutlu bir sınıfta 3-4 kişi finalde geçebildi bu dersi.” (D4-E2)

E2'nin ifadelerinden, merkezî sınavlarda öğrenci başarısının aynı sorular ile ölçüyor olmasından dolayı fakülte öğrencileri dikkate alınarak sorular hazırlandığında meslek yüksekokulu öğrencilerine zor geldiği, meslek yüksekokulu öğrencilerine göre hazırlanan soruların ise fakülte öğrencilerine kolay geldiği, bu nedenle, soruların zorluk düzeylerinin ayarlanmasının zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü Durum'da, merkezî sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısının oldukça az olması üzerine bağımsız sınav modeline geçiş kararı alınmıştır.

“7500 öğrenciden yanlış hatırlamıyorsam 4000 civarında öğrenci bütünlemeye kaldı, yarıdan fazlası. Bu otomatik olarak eleştirileri de beraberinde getirdi ki hani Uzaktan

Eğitim başarısız olarak algılanır endişesi de olduğu bizde. Uzaktan Eğitimin ilk yılı, Uzaktan Eğitim başarısız. Bahar Döneminde böyle olmadığını gösterebilmek için 1 yıl değil 1 dönem sonunda bu işe son verdik.” (D4-E1)

“şimdi aynı sınava biz MYO öğrencilerini alıyoruz 2 yıllığı, 4 yıllık fakülte öğrencilerini alıyoruz. Fakültelerdeki öğrencilere göre sormaya kalktığımızda MYO öğrencisi çok büyük sıkıntı yaşıyor, MYO’ya göre sorduğunuzda fakültedekilere basit geliyor. Belki uzaktan eğitim ile merkezî sınavla yapılan bu ortak zorunlu derslerin en sıkıntılı tarafı bu. Çünkü arada çok ciddi bir uçurum var. Ortak bir noktada durması çok zor.” (D1-E3)

Dördüncü Durum’da görüşme gerçekleştirilen E1, sürece ilk başladıkları dönemde öğrencilerin eğitim seviyelerindeki farklılıklarının sınav sonuçlarına yansımaları üzerine, üniversite genelinde UZEM’in başarısız olduğu yönünde önyargı oluşabileceği kaygısı ile birlikte bağımsız sınav modeline geçiş kararı aldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Birinci Durum’da görüşme gerçekleştirilen E3’ün ifadelerinden, fakülte ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitim seviyeleri arasında farklılık bulunduğu, bu yüzden soru hazırlayan öğretim elemanlarının, soruların zorluk düzeylerini belirlemede zorlandıkları anlaşılmaktadır.

Süreci daha etkili yürütme isteği.

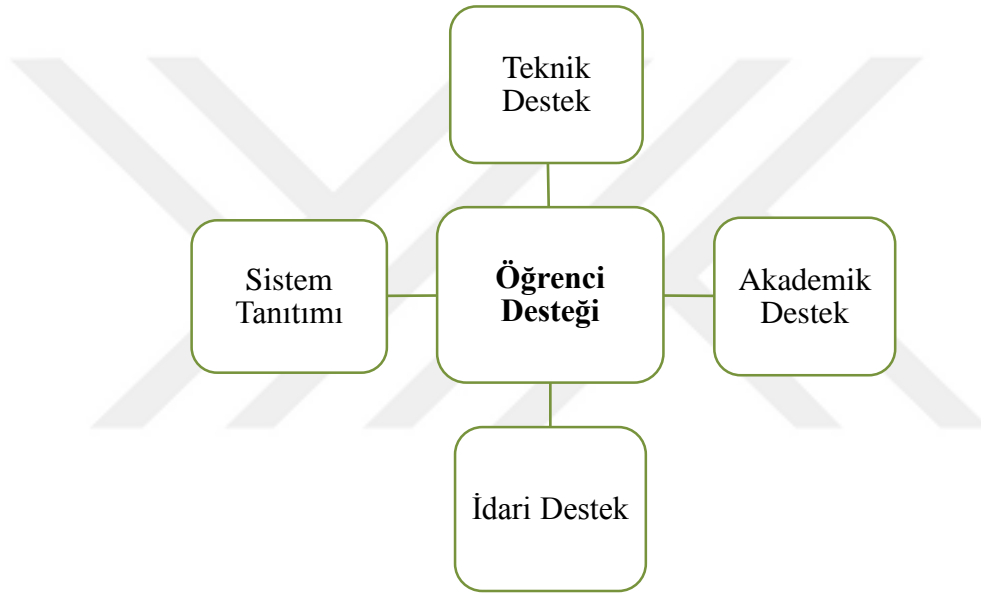
Merkezî sınav modelinin uygulandığı Birinci Durum’da, sınav sorularının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin tamamı UZEM tarafından yürütülmektedir. Birinci Durum’da UZEM yöneticisi olarak görev yapmakta olan E1, merkezî sınavlarda öğrencilerin tümünün aynı sorulardan sınava tabii tutuluyor olması ve sınav değerlendirmelerinin UZEM uygulayıcıları tarafından yapılıyor olmasının adil ve şeffaf bir değerlendirme sağladığını belirtmiştir.

“Belli bir standardın getirilmesi, ölçme-değerlendirme anlamında adil bir sistemin olması açısından çok değerli. Ölçme-değerlendirmenin merkezî yapılması söz konusu burada. Çok ciddi bir yük, çok yorucu, çok emek harcamak gerekiyor. Ama onu bizim yapmamızın asıl nedeni bu sistemin işleyebilmesi. Yani eğer sistem laçka bir sistem olursa yani öğrenciler nasıl olsa bu derslerden geçiliyor, çalışsam da olur gibi bir anlayışa sahip olurlarsa bu sistem işlemez. Bu sistemin işleyebilmesi için, öğrencilerin bu sistemle devam etmeleri için bence bu sistemin ölçme-değerlendirme ayağının çok güçlü olması gerekiyor. Bu yüzden sırf kaliteli bir sistem olsun diye, sistem işlesin diye böyle bir yükün altına giriyoruz. Yoksa diyebiliriz ki hocalar siz yapın diyebiliriz.” (D1-E1)

E1 ifadelerinde, merkezî sınavların yorucu, zaman alıcı olduğunu ve UZEM'e çok iş yükü getirdiğini ifade etmiştir. Merkezî sınav yapma kararı almalarında, özellikle öğrenciler tarafından KTÇD'lerin önemli olarak görülmesinin ve öğrencilerin sınavlardan geçebilmek için ciddi çaba harcamaları gerektiğinin farkında olunmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ölçme-değerlendirme basamağını güçlü bir şekilde yapılandırmak ve süreci daha etkili yürütmek için merkezî sınav modeli uygulamaya karar vermişlerdir.

Öğrenci Destek Hizmetlerinin İşleyişi

İlgili dört durum incelendiğinde KTÇD'lerin verilmesi sürecinde öğrencilere yönelik verilen destek hizmetleri Şekil 74'te görüldüğü gibi sistem tanıtımı, teknik destek, akademik destek ve idari destek olmak üzere dört boyutta sınıflandırılmaktadır.



Şekil 74. Öğrencilere verilen destek hizmetleri.

Tablo 10. UZEM’lerde Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri

Sistem Tanıtımı	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme
	Oryantasyonlar düzenleme
	Afiş hazırlama
	Broşür hazırlama
Teknik Destek	Öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek bilgilendirme
	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme
	Sistem kullanımı ile ilgili video hazırlama
	Sistem kullanımı ile ilgili kılavuz hazırlama
	Canlı destek hattı ile hizmet verme
Akademik Destek	SMS, telefon ve e-posta ile destek verme
	Geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma
	Çevrim içi soru-cevap uygulama hizmeti sunma
	Ofis saati uygulama hizmeti sunma
	Web tv uygulama hizmeti sunma
İdari Destek	Canlı sanal sınıf oturumu düzenleme
	Öğrenci işleri tarafından destek sağlama
	Derslere kayıt işlemlerini gerçekleştirme
	Sınav sonuçlarına itirazı inceleme

KTÇD’ler kapsamında Tablo 10’da, çalışmada öğrencilere verilen tüm destek hizmetleri yer almaktadır. Sistem tanıtımı desteğinde, çevrim içi ders alan öğrencilerin sorumlulukları ve derslerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgilendirmelere yer verildiği ve afiş, broşür, SSS ve oryantasyon programları ile bu destek hizmetlerinin verildiği görülmektedir. Öğrencilere, KTÇD’leri takip ederken kullandıkları yazılım ve donanımlar ile ilgili yaşadıkları sorunlara çözüm bulabilmeleri amacıyla teknik destek hizmetleri, SSS, telefon, e-posta, kullanım kılavuzları, canlı destek hattı, uzak masaüstü bağlantısı vb. ortamlar aracılığıyla sunulmaktadır. Akademik destek hizmetlerinde ise, öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşime geçerek, ders ile ilgili sorularını sorabilecekleri ortamlar oluşturulmakta ve açık sınıf, web tv, ofis saatleri ve çevrim içi danışmanlık gibi uygulamalar ile öğrencilere bu destek hizmetleri sunulmaktadır. Öğrencilerin derslere kayıtlarının gerçekleştirilmesi ve sınav sonuçlarına itirazların incelenmesi ise idari destek hizmetleri kapsamında yer almaktadır.

Birinci Durum’da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD’lerin verilmeye başlanması ile birlikte öğrencileri bilgilendirmek, öğrencilerin uzaktan eğitime olan farkındalıklarını artırmak ve karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla Tablo 11’de yer alan destek hizmetleri verilmektedir. Çalışma kapsamında yer alan öğrenci destek hizmetlerinde çok fazla değişim olmadığı ve değişim olan uygulamaların birbirleri ile bağlantılı olduğu görülmüş olup destek hizmetlerinin işleyişi ve

uygulamalarda meydana gelen değişimlerin bir arada verilmesinin daha uygun olduğu düşünölmüştür.

Tablo 11. *Birinci Durum'da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri*

		Var	Yok
Sistem Tanıtımı	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oryantasyonlar düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Afiş hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Broşür hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek bilgilendirme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teknik Destek	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili video hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili kılavuz hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı destek hattı ile hizmet verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademik Destek	Geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çevrim içi soru-cevap uygulama hizmeti sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ofis saati uygulama hizmeti sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Web tv uygulama hizmeti sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı sanal sınıf oturumu düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
İdari Destek	Öğrenci işleri tarafından destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Derslere kayıt işlemlerini gerçekleştirme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sınav sonuçlarına itirazı inceleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Birinci Durum'da sistem tanıtımı.

Birinci Durum'da üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilerin, KTÇD'leri uzaktan eğitim ile alacakları konusunda farkındalıklarını artırmak amacıyla sistem tanıtım hizmeti verilmiştir. Bu destek hizmetinin verilebilmesi için UZEM uygulayıcıları tarafından afiş ve broşürler tasarlanmış, web sayfalarında SSS bölümüne yer verilmiş, oryantasyon programları düzenlenmiş ve KTÇD veren öğretim elemanları tarafından yüz yüze sınıf ortamında sistem hakkında bilgilendirme yapılmıştır.



Şekil 75. Sistem tanıtımı için hazırlanan el broşürü.

Şekil 75’te örneklerine yer verilen el broşürlerinde derslerin nasıl işlenebileceği, öğrencilerin bir sorun ile karşılaştıklarında nereye başvuracakları ve kendilerine KTÇD’ler kapsamında verilen hizmetler ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

“Öğrencilere dönem başında 15 bin adet broşür basıyorduk. Fakültelerde asılması için afişler tasarladık işleyişe yönelik özet şeklinde bunları her fakülteye yolladık ve dedik ki öğrencilerin görebileceği panolara asın. Uzaktan eğitimin ne olduğunu, işleyişin nasıl olduğunu anlattık.” (D1-K6)

K6, öğrencilere sürecin nasıl işlendiğini anlatmak için el broşürlerinin yanı sıra, UZEM olarak her fakülte ve yüksekokula Şekil 76’da yer alan afişleri dağıttıklarını ve birimlerden bu afişleri öğrencilerin görebilecekleri yerlere asmalarını istediklerini belirtmiştir.



Şekil 76. Sistem tanıtımı için hazırlanan afiş.

Şekil 77’de de görüldüğü gibi kurum web sitesinde SSS bölümünde KTÇD’lerin işleyişi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. SSS bölümünde öğrencilerin ders ile ilgili karşılaşılabilecekleri birçok soruna çözüm bulabilmeleri açısından avantajlı olmasına rağmen öğrencilerin bu bölümü çok fazla tercih etmedikleri ifade edilmiştir.



Şekil 77. UZEM web sitesinde yer alan ve sistem tanıtımı ile ilgili soruların yer aldığı sıkça sorulan sorular bölümü.

Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı tarafından Kültür ve Kongre Merkezinde eğitim-öğretim yılının başında, üniversiteye yeni başlayan öğrencilere oryantasyon eğitimi verilmekte olup bu oryantasyon programlarında KTÇD’lerin tanıtımına da yer verilmektedir. Oryantasyon programı içerisinde yer alan KTÇD tanıtımlarında öğrencilere, derslerin uzaktan eğitim ile nasıl işleneceği, öğrencilerin dersleri takip edebilmeleri için yapmaları gerekenler, ihtiyaç duyabilecekleri donanım ve yazılımlar, devam/devamsızlık durumu gibi bilgilere yer verilmektedir. Uzaktan eğitim uygulayıcılarının KTÇD’lerin tanıtımında kullandıkları sunum örneği Şekil 78’de yer almaktadır.



Şekil 78. Oryantasyon programında KTÇD tanıtımı için kullanılan sunum örneği.

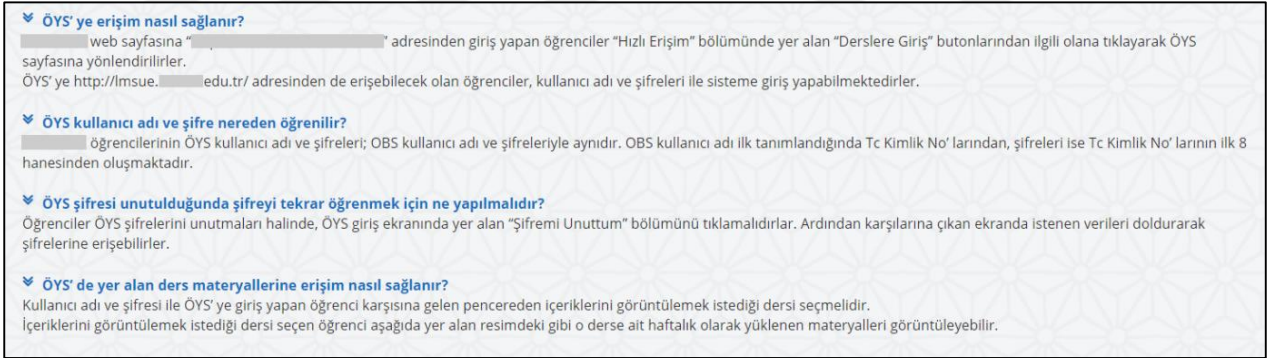
Birinci Durum’da öğrencilerin kampüste öğrenim görüyor olmalarını fırsata çeviren UZEM uygulayıcıları KTÇD’ler hakkında öğrencileri bilgilendirmek amacıyla E3’ün de belirttiği gibi dersin öğretim elemanı ile birlikte öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflara giderek yüz yüze bilgilendirme yapmaktadırlar.

“Öğrencilerin en yoğun olduğu dersliklere gittik. Hocam 10-15 dakika bir şey anlatacağız dedik, arkadaşlar bakın böyle böyle bir durumumuz var, böyle bir dersiniz var, bu ders şu şekilde yürür şeklinde bilgilendirdik.” (D1-E3)

Kurum tarafından öğrencilere yönelik afiş ve broşür gibi basılı materyallerin yanı sıra, dijital ortamda sunulan SSS bölümüne ve yüz yüze destek amacıyla oryantasyon programları ve öğretim elemanlarının sınıf içi tanıtımlarına yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak UZEM uygulayıcıları, KTÇD’ler ile ilgili birçok destek hizmetini devreye koymalarına rağmen özellikle bu dersleri uzaktan eğitim ile almak istemeyen öğrencilerin bu desteklerden haberdar değilmiş gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Birinci Durum’da teknik destek.

Sistem tanıtımı destek hizmetinde yer almakta olan SSS bölümünde aynı zamanda teknik destek hizmeti de verilmektedir. Öğrencilerin, KTÇD’leri takip edebilmeleri için gerekli olan donanım ve yazılımların neler olduğu, ÖYS’ye girebilmeleri için gerekli olan kullanıcı adı ve şifrelerini nasıl temin edebilecekleri, kullanıcı adı ve şifrelerini unutmaları durumunda ne yapmaları gerektiği, ders içeriklerine ulaşmada yaşayabilecekleri teknik sorunlara ilişkin çözüm yolları, Şekil 79’da da görüldüğü gibi UZEM web sitesinde, SSS bölümünde yer almaktadır.



ÖYS’ye erişim nasıl sağlanır?
web sayfasına " " adresinden giriş yapan öğrenciler "Hızlı Erişim" bölümünde yer alan "Derslere Giriş" butonlarından ilgili olana tıklayarak ÖYS sayfasına yönlendirilirler.
ÖYS’ye http://msue. edu.tr/ adresinden de erişebilecek olan öğrenciler, kullanıcı adı ve şifreleri ile sisteme giriş yapabilmektedirler.

ÖYS kullanıcı adı ve şifre nereden öğrenilir?
öğrencilerinin ÖYS kullanıcı adı ve şifreleri; OBS kullanıcı adı ve şifreleriyle aynıdır. OBS kullanıcı adı ilk tanımlandığında Tc Kimlik No’ larından, şifreleri ise Tc Kimlik No’ larının ilk 8 hanesinden oluşmaktadır.

ÖYS şifresi unutulduğunda şifreyi tekrar öğrenmek için ne yapılmalıdır?
Öğrenciler ÖYS şifrelerini unutmaları halinde, ÖYS giriş ekranında yer alan "Şifremi Unuttum" bölümünü tıklamalıdır. Ardından karşısına çıkan ekranda istenen verileri doldurarak şifrelerine erişebilirler.

ÖYS’de yer alan ders materyallerine erişim nasıl sağlanır?
Kullanıcı adı ve şifresi ile ÖYS’ye giriş yapan öğrenci karşısına gelen pencereden içeriklerini görüntülemek istediği dersi seçmelidir.
İçeriklerini görüntülemek istediği dersi seçen öğrenci aşağıda yer alan resimdeki gibi o derse ait haftalık olarak yüklenen materyalleri görüntüleyebilir.

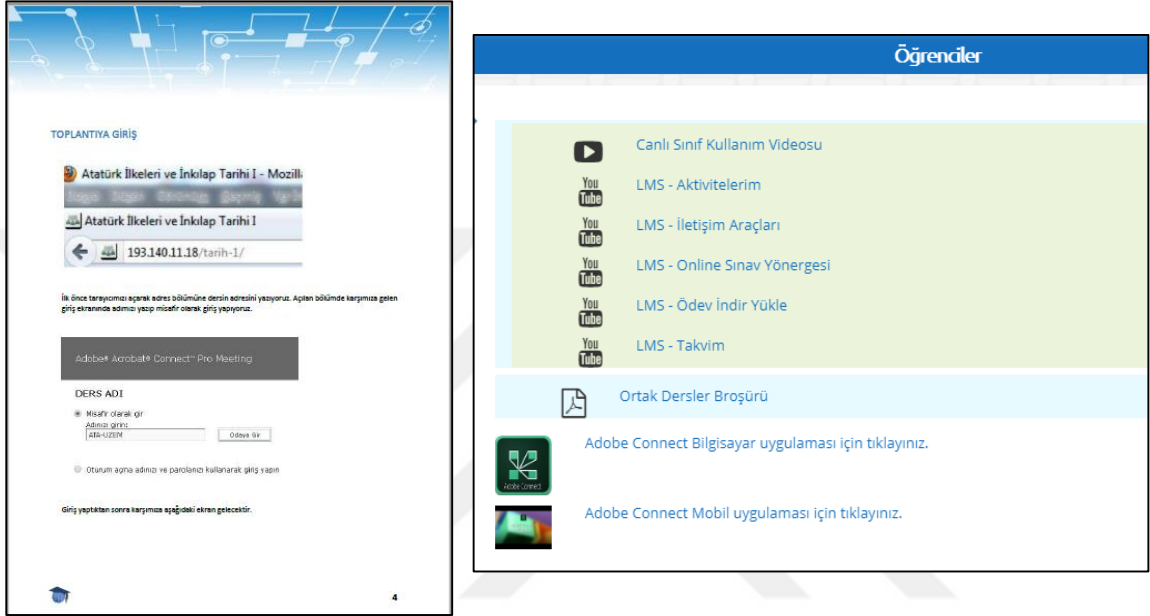
Şekil 79. UZEM web sitesinde yer alan ve teknik destek ile ilgili soruların yer aldığı sıkça sorulan sorular bölümü.

“Öğrenci başta web sayfasına gidiyor orada bulamadığı şeyleri telefon aracılığıyla öğrenmeye çalışıyor. O yüzden başta web sayfasının gerçekten öğrencilerin neler sorduğuna yönelik cevapları barındırması gerekiyor.” (D1-K6)

K6, SSS bölümünde, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yer veriliyor olmasının önemine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin karşılaştıkları teknik sorunların çözümüne SSS bölümünden ulaşamamaları durumunda, telefon ile UZEM’i aramayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca K6 tarafından, UZEM telefon desteğinin güçlü olması gerektiğini çünkü

öğrencilerin teknik destek almak için UZEM’i aradıklarında yeterli cevap alamamaları durumunda UZEM’e karşı olumsuz düşünceler geliştirdiklerini ifade etmiştir.

“Telefon desteğinin güçlü olması lazım. Çünkü kurum prestijini çok zedeliyor bu. İlerde yaptığın başarıları bile baltalıyor. Çünkü cevap verilmiyor, bana dönmüyorlar şeklinde ya da sorunum çözülmüyor şeklindeki ifadeler başarıların önüne geçebiliyor. O yüzden telefon destek hizmetlerinin, hizmet kalitesini artırması noktasında çok üst seviyede olması gerekiyor.” (D1-K6)



Şekil 80. UZEM web sitesinde yer alan kullanım kılavuzu ve video desteğine ait ekran görüntüsü.

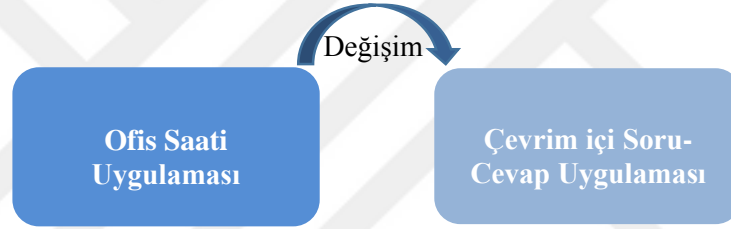
Şekil 80’de de görüldüğü gibi öğrencilere UZEM web sitesinde öğrencilerin çevrim içi soru-cevap etkinliklerine katılabilmeleri için gerekli olan Adobe Connect yazılımını nasıl kullanacaklarına yönelik kullanım kılavuzları hazırlanmıştır. Kurum web sitesinde öğrencilere yönelik sunulan teknik destek hizmetlerinden bir diğeri ise video desteğidir. Kurum personelleri tarafından hazırlanarak web sitesine yüklenen bu videolarda Adobe Connect’in kullanımı ve ÖYS içerisinde yer alan etkinliklerin her birinin ayrı ayrı anlatıldığı kısa süreli videolara yer verilmektedir.

Birinci Durum’da akademik destek.

Birinci Durum’da öğrencilere akademik destek vermek amacıyla asenkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci modeli, yüz yüze uygulamalar ile desteklenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin öğretim elemanları ile yüz yüze etkileşimde bulunarak derslerde başarılı olabilmek için neler yapmaları gerektiği konusunda bilgi alabilmeleri ve anlamadıkları yerleri sorabilmeleri için ofis saatleri düzenlenmiştir.

“Önce ofis saati uygulamamız vardı. Haftada hangi gündeysen İngilizce dersi programda öğrencinin programında hangi gündeysen diyorduk ki bak o saatler arasında hoca seni odasında bekliyor. Hocanın adreslerini veriyorduk. Hangi fakülte, hangi hoca bakıyor, hangi bölümden hangi hoca sorumlu biz bunları web sayfasında yayınlıyorduk. Oradan hocalarını görebiliyorduk. Sen bu hocayla gidip görüşebilirsin, gidip sorularını sorabilirsin, bana bir yönlendirme yap diyebilirsin dedik.” (D1-K6)

K6'nın ifadelerinden de anlaşılacağı gibi ofis saatleri ile ilgili bir program hazırlanmış ve UZEM web sitesinde yayınlanmıştır. Öğrencilere, ders programlarında belirlenen saatlerde öğretim elemanının ofisine giderek KTÇD'ler kapsamında bu destek hizmetinden yararlanma imkânı sunulmuştur. Ofis saati uygulamasını kullanmayı tercih eden öğrenci sayılarının azlığı ve öğretim elemanlarının boş yere ofislerinde beklemelerine yönelik şikâyetleri üzerine Şekil 81'de de görüldüğü gibi akademik destek sağlamak amacıyla, UZEM öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşimi çevrim içi ortama taşıma kararı almış ve çevrim içi soru-cevap etkinliklerine yer vermiştir.



Şekil 81. Yüz yüze ofis saati uygulamasından çevrim içi danışmanlık saati uygulamasına geçiş.

Çevrim içi soru-cevap uygulamaları ÖYS içerisinde bulunan yazılı konferans sistemi ile öğrenci ve öğretim elemanı arasında yazılı iletişim yoluyla sağlanmaktadır. Bu uygulama, öğrencilerin asenkron olarak çalıştıkları dokümanlarda anlamadıkları konuları öğretim elemanlarına sormaları amacıyla geliştirilmiştir.

“Öğrenci hoca ile bu sistem üzerinde aynı anda online görüşme sağlayabiliyor. Yani herhangi bir sıkıntı olmuyor. Hocaya mail atabiliyor bu sistem üzerinden ve hoca öğrenci ile görüşürken bu sistem üzerinden öğrenci bu konuyu anlamadım deyip de canlı derse de aynı sistem üzerinden geçebiliyor. Yani tıklayıp direkt canlı derse geçebiliyor. Bu şekilde bir LMS sistemimiz var, ortak dersler için sağladığımız.” (D1-E4)

E4'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi dersin öğretim elemanı, istediği takdirde yazılı konferansta aktif katılımcı olarak bulunan öğrencileri görüntülü konferansa yönlendirerek derse giriş yapabilir. Şekil 82'de de görüldüğü gibi programda yer alan gün ve saatlerde, çevrim içi

konferans yazılımı ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yazılı, sesli ve görüntülü etkileşim kullanılabilir.

DERS PROGRAMI

Günler Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma
10.00 - 11.00		İleri Programlama			Türk Dili (Uzaktan eğitim)
13.00 - 14.00	Bilgisayar Destekli Eğitim		Öğretim Tasarımı	A.İ. İnkılap Tarihi (Uzaktan eğitim)	Türk Dili (Uzaktan eğitim)
15.00 - 17.00		Ölçme ve Değerlendirme		A.İ. İnkılap Tarihi (Uzaktan eğitim)	



Şekil 82. Çevrim içi danışmanlık saati programı ve uygulamasına ait ekran alıntısı.

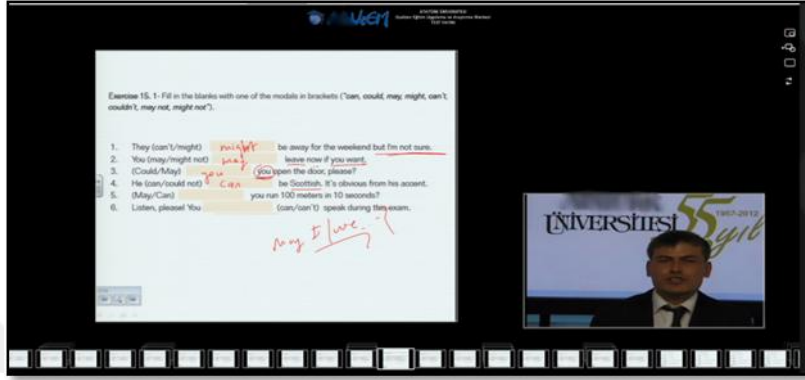
Birinci Durum'un öğrencilere verdiği bir diğer akademik destek ise açık sınıf uygulamasıdır. Açık sınıf uygulaması, öğretme öğrenme sürecinde asenkron ağırlıklı modeli desteklemek için geliştirilmiş olan yüz yüze destek uygulaması olup öğretme-öğrenme süreçlerinde bu destekten daha detaylı bir şekilde bahsedilmiştir. Şekil 83'te de görüldüğü gibi üniversite kampüsünün içerisinde tüm birimlerdeki öğrencilerin rahat erişim sağlayabilecekleri bir bina içerisinde yer alan dersliklerde, öğrenciler ile öğretim elemanının sınıf ortamında yüz yüze bir araya geldiği bu uygulama, öğrencilerin ders ile ilgili anlamadıkları konularda destek alabilmelerine ve soru sorabilmelerine imkân sağlamaktadır.



Şekil 83. Açık sınıf uygulamasının gerçekleştirildiği birim.

“Açık sınıfın esas varlık sebebi öğrenciye git hocaya soru sor, bugün 2-3 saatin uygun değilse yarın git, yarın uygun değilse sonraki gün git, 5 gün çeşitli saatlerde hocayı burada tutuyoruz, gel sor. Detay sor, anlamak için sor. Amaç tam anlamıyla konu anlatımı değil. Hoca ile öğrenciyi buluşturmak, anlaşılmayan bir şey varsa onu sormak.” (D1-E3)

KTÇD'lerin verilmesi sürecinde program koordinatörü olarak görev yapmakta olan E3 ile gerçekleştirilen görüşmede, açık sınıf uygulamasının amacının öğrencilerin anlamadıkları konular ile ilgili soru sormalarının olduğunu, bir dersin tamamının anlatılmasının olmadığını belirtmiştir. Açık sınıf uygulamalarının kampüs içerisinde uygulanıyor olmasından dolayı kampüs dışındaki birimlerde ve ilçelerde öğrenim gören öğrenciler bu akademik destekten yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle açık sınıf uygulamasının çevrim içi ortama aktarıldığı web tv uygulaması da sürece dâhil edilmiştir.



Şekil 84. Açık sınıf web tv uygulaması.

Şekil 84'te de görüldüğü gibi web tv uygulamasında ilgili dersin öğretim elemanı, haftanın belirli bir günü, belirli bir saat aralığında canlı olarak sistem üzerinden ders anlatımı gerçekleştirmiştir. Kampüs içindeki öğrencilerin de yararlanabildiği bu akademik destekte, öğrencilere öğretim elemanın ders anlattığı stüdyoya giderek dersleri dinleyebilme ve öğretim elemanına soru sorabilme imkânı sunulmuştur. Kampüs dışından bu desteği almak isteyen öğrenciler ise sisteme bağlanarak dersleri canlı olarak izleyebilmekte ve isterlerse öğretim elemanlarına sorularını sorabilmektedirler. Ancak gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin açık sınıf ve web tv uygulamalarına katılımlarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Birinci Durum'da idari destek.

KTÇD'ler kapsamında öğrencilere idari destek, UZEM yerine öğrencilerin kayıtlı oldukları fakülte ya da yüksekokullardaki öğrenci işleri tarafından verilmektedir. K6'nın ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin sınav sonuçlarına itiraz etmeleri durumunda verecekleri dilekçe UZEM tarafından kabul edilmektedir.

“İdari hizmetleri daha çok fakültelerinden ya da yüksekokullarından aldılar. İdari işler tamamen onlarla alakalıydı bizimle hiçbir ilgisi yoktu.” (D1-K6)

“Bizim sadece destek noktamız idari destek olarak not itirazlarına yönelik yapılan itiraz dilekçelerini kabul etmek oluyordu. Eğer değerlendirme aşamasındaysa tabii değerlendirme bizde olduğu için o itirazları biz dikkate aldık. Ama soru itirazlarına

yönelik dilekçeleri de direkt hocaya yönlendirdik çünkü alan uzmanı o. Bizim sorunun doğru ya da yanlış olduğunu değerlendirme yetkimiz yok.” (D1-K6)

K6'nın ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin not itirazlarına yönelik dilekçeler UZEM tarafından kabul edilerek, gerekli işlemler gerçekleştirilirken, sınav sorularına yönelik gelen itiraz dilekçeleri, sınav sorusunu hazırlayan öğretim elemanına yönlendirilmektedir. Sınav sorularının doğruluğunu ya da yanlışlığını değerlendirme yetkisinin UZEM'de olmadığı ve KTÇD sürecinde UZEM'in aracı kurum olduğu ifade edilmiştir.

İkinci Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte, öğrencilerin uzaktan eğitime olan farkındalıklarını artırmak, uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı hakkında bilgilendirmek ya da süreç içerisinde yaşadıkları teknik ya da akademik sorunlara çözüm üretilmesi amacıyla Tablo 12'de yer alan destek hizmetlerine yer verilmiştir. Öğrenciye yönelik verilen desteklerde süreç içerisinde öğrenci talepleri doğrultusunda ya da teknolojik gelişmeler nedeniyle değişimler gerçekleşmiştir. Bu bölümde öğrencilere verilen destek türleri ve yaşanan değişimler detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

Tablo 12. İkinci Durum'da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri

		Var	Yok
Sistem Tanıtımı	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oryantasyonlar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Afiş hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Broşür hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek bilgilendirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teknik Destek	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili video hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili kılavuz hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı destek hattı ile hizmet verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademik Destek	Geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi soru-cevap uygulama hizmeti sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ofis saati uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Web tv uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı sanal sınıf oturumu düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
İdari Destek	Öğrenci işleri tarafından destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Derslere kayıt işlemlerini gerçekleştirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sınav sonuçlarına itirazı inceleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

İkinci Durum'da sistem tanıtımı.

Öğrencileri KTÇD'lerin işlenişi ile ilgili bilgilendirmek amacıyla sürece ilk başladığı dönemlerde UZEM tarafından hazırlanan, KTÇD'lerin işlenişi ile ilgili bilgilendirmenin yapıldığı afişler birimlere gönderilmiştir.

“Fakültelerde ki binaların önlerine astık afişleri. O afişlerde temel bilgiler yer alıyor. Programlarla ilgili nasıl yürütülecek değerlendirilmesi nasıl ölçme değerlendirmesi nasıl olacak devamsızlık var mı yok mu?’ gibi bu tür bilgilerin yer aldığı bir afiş.” (D2-E2)

E2'nin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi afişlerde derslerin işlendiği sistem hakkında öğrenciler bilgilendirilmekte, öğrencilerin derslerden başarılı olabilmeleri için hangi sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiği anlatılmaktadır.

“Sistem üzerinde zaten derslerin nasıl işleneceği, hangi aşamalardan geçildiği buna yönelik olarak yönergelerimiz var, videolarımız da var öğrencilerimiz bunlara bakarak kendini yönlendirebiliyor.” (D2-E1)

E1'in ifadelerinden anlaşıldığı gibi UZEM web sitesinde öğrencilere derslerin işlenişi ile ilgili yazılı ve görsel dokümanlar hazırlandığı, öğrencilerin bu dokümanlardan yararlanarak derslere nasıl çalışmalarını gerektiği konusunda fikir sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

İkinci Durum'da teknik destek.

KTÇD'lerin verilmesi sürecinde öğrenciler ÖYS, çevrim içi soru-cevap etkinliklerine katılım ya da bu uygulamaları kullanabilmeleri için gerekli olan yazılımların yüklenmesi konusunda teknik sorunlar yaşayabilmektedir. Bu sorunların giderilmesi ve çözüm üretilebilmesi amacıyla teknik destek hizmeti verilmektedir.

“Bazı programlar ya da eklentiler kurulması gerekiyor. Problem yaşadıkları zaman, bizi aradıklarında biz yardımcı oluyorduk. Bizimle iletişime geçenleri biz zaten dediğim gibi bizim hazırlamış olduğumuz kılavuzlarda onlara ilişkin bilgiler var ama öğrenci okumamış olabiliyor veya sisteme girmek istiyor ama giremiyor bize ulaştığı zaman bu şu ana kadar yani genellikle şu son bir seneye kadar telefonla özellikle iletişime geçiyorlardı.” (D2-K4)

K4'ün ifadelerinden, öğrencilerin ÖYS ile ilgili karşılaşılabilecekleri sorunlara ilişkin kullanım kılavuzları geliştirdikleri ancak öğrencilerin bu kullanım kılavuzları yerine UZEM'i arayarak destek almayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilere yönelik verilen telefon desteği tam bir çağrı merkezi niteliği taşımamakla birlikte, her gün birinin teknik destekten

sorumlu olması, gün sonunda rapor hazırlanması gibi görevler telefon desteğinin çağrı merkezi gibi çalıştığını ve kurumun bu desteği ciddiye aldığını göstermektedir. E1, UZEM'lerin verecekleri telefon desteği kalitesinin, UZEM'in itibarını etkilediğini belirtmiştir.

“Oradaki etkileşim sizin geleceğe dönük profilinizi yahut da işte başkaları tarafından kabul edilebilirliğinizde de önemli oluyor. Bu anlamda telefon desteğini de çok etkin kullanıyoruz.” (D2-E1)

E1, telefon desteğinde görev alan kişilerin nitelikli olması ve öğrenciler ile kuracakları etkileşimin etkili olması durumunda, UZEM'e karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. UZEM'de görev alan uygulayıcılar, telefon desteği sürecinde nöbet tutmakta ve o gün gelen destek taleplerinden, nöbetçi personel sorumlu olmaktadır. Nöbetçi personel gün sonunda cevap verilen ve verilmeyen destekleri raporlayarak UZEM yönetimine teslim etmektedir.

“Biz gelen soruları hep kayıt altına alıyorduk verilen cevapları, o soruna karşı verilen tepkiyi de yazarak. Çünkü ileride daha iyi hizmet verebilmek adına bunlar önemli oluyordu.” (D2-E1)

E1'in ifade ettiği gibi telefon destek hizmetlerinin rapor edilmesinin amacı öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunların tespit edilerek, bu sorunların çözülmesini sağlamaktır. Öğrenciler telefon desteğinden sabah 08:00'dan gece 23:00'a kadar yararlanabilmektedir. Bu saat aralıklarında, iki farklı UZEM personeli destek hizmeti vermektedir. 08:00-17:00 arasında bir personel nöbet tutarken, 17:00-23:00 arasında başka bir personel nöbet tutmaktadır. Tüm gün boyunca telefon ile gelen destek taleplerine cevap vermeye çalışmak, destek personelinin iş yükünü artırmış ve yılgınlık oluşmasına neden olmuştur.

“Telefon vardı her gün birisi nöbetçiydi o telefon sürekli açıktı mesela o telefonu kapalı tutamazsınız bak. Kapandı da öğrenci sana ulaşamadı mı ve bu rektörlüğe gitti. Sen ya o anda telefonun şarjı bitti o esnada sen işte takmaya çalışırken biri aradı şöyle algılanıyordu sen telefonu kapatıyorsun. Hâlbuki öyle bir durum yok hani o kadar da şey yapmaya gerek yoktu yani personelin üzerine böyle bir sen görevini yapmıyorsun. Öyle şeyler de oldu. Buradaki arkadaşların her biri bakın 5'ten sonra da yani bizim telefonumuz nasıl ev telefonumuz açıksa gece saat 10'da, 11'de açık adam arıyordu mesela öyle durumlar çok oldu.” (D2-E5)

“Masaya bağlı olmayan, sesli kayıt yapılamayan bir cep telefonunu, üniversite personeline verip ona sabah 08:00-09:00 ile akşam 22:00-23:00 arasında gelen destek taleplerine yanıt vereceksin diye bir görev yüklemek kesinlikle doğru değildir. En iyi şey

bence ee yazılı olarak verilmeli yazılıdan kastettiğim canlı destek hattında aslında kişiler yazılı olarak bağlanıyorlar.” (D2-E2)

E5, telefon desteğinde nöbet sisteminin uygulanmasının UZEM uygulayıcılarına ek iş yükü getirdiğini belirtmiştir. E2 ise telefon desteğinde sesli görüşmelerin kaydedilemiyor olmasından dolayı öğrencilerin telefonda uygun üslup kullanmadıklarını ve telefon desteğinin kaydedilebilir özelliği olmaması nedeniyle bu durumu ispat edememe sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğrencilere sisteme bağlanarak yazılı olarak destek talebinde bulunabilecekleri canlı destek hattının daha etkili bir destek sistemi olduğuna vurgu yapmıştır.



Şekil 85. Telefon desteğinden canlı destek hattına geçiş.

Şekil 85’te de görüldüğü gibi telefon desteğinde karşılaşılan sorunlar neticesinde UZEM yönetimi, telefon ile verilen destekte değişim yaşamış ve canlı destek hattı ile teknik destek hizmeti vermeye başlamıştır. Şekil 86’da görüldüğü gibi kurumun ücretsiz olarak web sitesine entegre etmiş olduğu canlı destek sistemine öğrenciler ad-soyad, e-posta, bölüm, öğrenci numarası gibi bilgilerini girerek sistem ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik yazılı olarak destek alabilmektedir.

Çevrim Dışı

Lütfen aşağıdaki formu doldurun ve mümkün olan en kısa sürede size geri döneceğiz.

* Ad Soyad

* E-posta

Konu

Bölüm

Öğrenci Numarası

* Mesajınız

We're by tawk.to

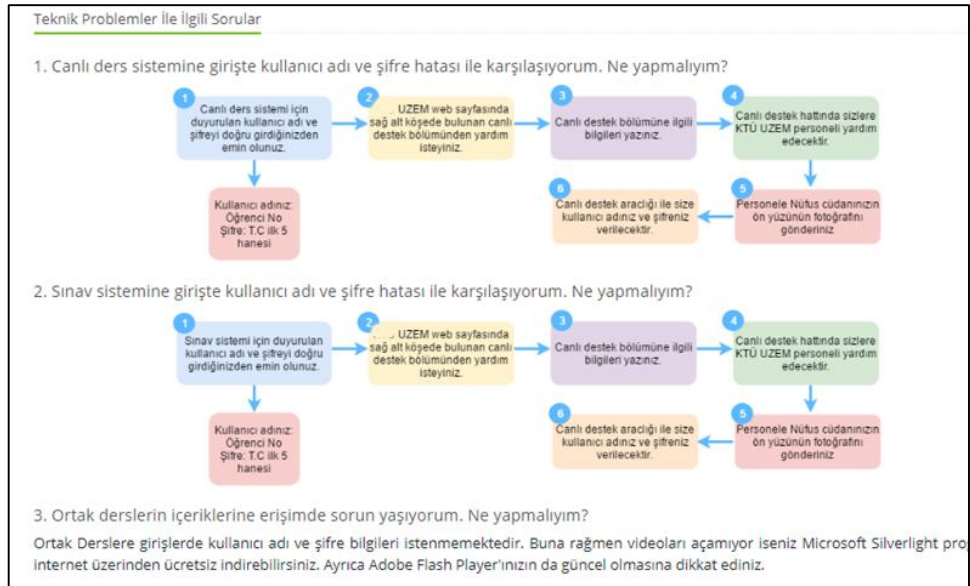
Şekil 86. Canlı destek hattı ekran görüntüsü.

“Canlı destek hattının devreye girmesiyle yazılım üzerinden bu kez aynı anda birden fazla insan yazabiliyor. Telefonda da bunu yapabilirsiniz ama en güzel tarafı şu, öğrencinin bize sormak istediğini biz hepimiz görüyoruz. Cevap verilir verilmeyişini de görüyorsunuz anında. Anında düşüyor hepimizin ara yüzüne. Düştüğü anda birisi cevap vermediği zaman diğeri cevap verebiliyor. Raporlaması da kolay oluyor.” (D2-E1)

E1’in ifade ettiği gibi canlı destek hattına geçiş ile birlikte öğrenciler destek taleplerini yazılı olarak yapmaktadır. Sistemde kayıtlı bulunan tüm UZEM uygulayıcıları, sistem üzerinden gelen talepleri görmekte ve talebe karşılık verebilmektedir. Böylece destek hizmeti veren uygulayıcıların iş yükü hafiflemektedir. Canlı destek yazılımına gelen destek taleplerinin ve talebe verilen cevapların kayıt altına alınabiliyor olması ise gün sonunda verilecek olan raporların yazılmasını kolaylaştırmaktadır.

“Hızlı oluyor. Gelen kişi cevap aldığı için bir daha soru sormak istemiyor, ihtiyacı olmuyor. Mesela mail attığı zaman cevap alamıyor, bir daha atıyor belki ondan sonra vazgeçiyor. Tamamen uzaktan eğitimden uzaklaşıyor. Ama cevap alamadığı zaman bir daha sormak istiyor ama bize biraz yük oluyor. Tatmin edici bir cevap aldığı zaman, yeterli cevaba ulaştığı zaman, tek seferde. Başkasını arayım, mail atayım gibi yolları bir daha denemiyor.” (D2-E6)

E6, canlı destek hattının, e-posta hizmetlerine göre daha hızlı olduğunu ifade etmiş ve e-posta ile destek talebinde bulunan öğrencilerin taleplerinin gözden kaçabildiği ve destek alamama durumunda öğrencilerin dersten uzaklaştığını belirtmiştir. Canlı destek hattında ise birden fazla kişi tarafından cevap verilebiliyor olması, destek taleplerinin gözden kaçmasını engellemektedir. Öğrenci canlı destek hattı ile destek talebine yeterli cevabı aldığı anda başka destek hizmetlerini denemek zorunda kalmamaktadır. İkinci Durum tarafından öğrencilere verilen bir diğer teknik destek hizmeti ise SSS’lerdir. UZEM’de KTÇD’ler ile birlikte diğer uzaktan eğitim programları da yürütüldüğü için Şekil 87’de de görüldüğü gibi SSS bölümünde hem diğer uzaktan eğitim programlarında hem de KTÇD’lerde karşılaşılabilecek teknik sorunlara aynı bölüm içerisinde yer verilmiştir. Burada öğrencilerden en çok gelen teknik destek talepleri belirlenerek buna yönelik UZEM web sitesinde öğrencilerin karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlara ve çözümlerine yer verilmektedir.



Şekil 87. Sıkça sorulan sorular bölümünde yer alan teknik destek hizmeti.

“Mesela sıkça sorulan sorular diye bir alanımız oluyor. Ortak derslerle ilgili gelen en çok sorular orda kategorize edebildiğimiz ölçüde oradan da cevap vermeye çalışıyoruz ama tabii bunları biz biliyoruz mesela orada sıkça sorulan sorulara yine herkes girip de bakmıyor orada hani ne tür sorular sorulmuş bunların cevapları nedir diye genellikle telefonu cevaplamayı daha çok tercih ediyoruz.” (D2-K4)

K4, öğrencilerin karşılaşılabilecekleri teknik sorunlara destek olabilmek amacıyla hazırlanan SSS bölümünden öğrencilerin çok fazla yararlanmadıklarını, buradaki bilgileri okumak yerine telefon ile arayarak sormayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

“Bizim sorumluluğumuz değil ama uzaktan bağlanıp bilgisayarına gerekli yazılımı yüklediğimiz zaman da oluyor. Bir öğrenciye yardım etmek çok güzel bir şey, onun sorununu çözmek, onu mutlu etmek, onun dersine girmesini sağlamak, bu anlamda arkadaşlarımıza zaten talimatlarımız da o yönde.” (D2-E1)

E1’in ifadesinden de anlaşılacağı gibi KTÇD’ler kapsamında UZEM uygulayıcıları kendi sorumlulukları dâhilinde olmamasına rağmen, öğrencilerin yaşadıkları teknik sorunlar sebebiyle, uzak masaüstü bağlantı programları ile öğrencilerin bilgisayarlarına bağlanarak sorunlarını çözebilmektedirler.

İkinci Durum’da akademik destek.

İkinci Durum’da öğretim-öğrenme sürecinde asenkron ağırlıklı model uygulandığı dönemde öğrencilerin ders ile ilgili anlamadıkları konuların desteklenmesi ve soru sorabilmeleri amacıyla çevrim içi soru-cevap etkinlikleri düzenlenmiştir.

“Ortak dersler kapsamında düzenlenen canlı senkron ders oturumları tamamen o dersle

o ünitelerle ilgili soru cevabı kapsıyor. Ders anlatımı yok. İzledikten sonra kendisi için programda gözüken saat hangisiyse o saatte canlı derse bağlanıp soru sorabiliyor. Onun dışında soramıyor. Öğrenci isterse ki orda hani bir yerini anlatmasını istedi hocaya, hoca orda o dersi anlatır.” (D2-E2)

E2, öğrencilere akademik destek olarak çevrim içi soru-cevap etkinliklerinin düzenlendiği, öğrencilere sistemde yer alan ders içeriklerine çalıştıktan sonra anlamadıkları yerler ile ilgili sorularını sorabilmeleri için böyle bir destek hizmeti sağladıklarını belirtmiştir. Tam asenkron modele geçiş ile birlikte çevrim içi soru-cevap etkinlikleri kapsamında verilen destek sonlandırılmıştır.

İkinci Durum'da idari destek.

İkinci Durum'da gerçekleştirilen görüşmelerde genel olarak idari destek hizmetlerinin öğrenci işleri tarafından verildiği tespit edilmiştir. Öğrenciler üniversiteye ilk kayıt yaptırmaya geldiklerinde kayıt işlemleri de öğrenci işleri tarafından gerçekleştirilmektedir.

“İdari konular bizim sorumluluğumuz değil. Öğrenci işleri biliyorsunuz ayrı bir birim dolayısıyla öğrenci işlerinin sorumluluğu. Ne zaman ki öğrenci üniversiteye kayıt oluyor, altyapı desteği ile bizim işimiz başlar. Ama öğrenci işleriyle ilgili kısım tamamen Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının bünyesindedir. Fakat tabii öğrenciler Uzaktan Eğitim ifadesini duyduğu zaman Öğrenci İşleri Daire Başkanlığını değil de Uzaktan Eğitim Merkezi'ni arıyorlar doğal olarak. Tabii bizim personelimiz de artık o konuda yetiştiği için eğer kendisi cevap verebiliyorsa yardımcı oluyor, veremiyorsa da nereye araması gerektiği, nasıl bir yol izlemesi gerektiği konusunda öğrenciye her türlü desteği veriyor.” (D2-E1)

E1, öğrencilere ders kayıtları ile ilgili idari desteğin öğrenci işleri tarafından verildiğini, öğrencilerin bu dersleri uzaktan eğitim ile alacaklarını öğrendikleri anda öğrenci işleri yerine UZEM'e gelerek bilgi almayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin dersler ile ilgili bilgi almak için UZEM'e gelmeleri durumunda uygulayıcılar, yetkileri dâhilinde olan konularda yardımcı olmakta, yetkilerini aşan durumlarda ise öğrenci işlerine yönlendirmektedirler.

Üçüncü Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğrencileri bilgilendirmek, uzaktan eğitime olan farkındalıklarını artırmak, karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm bulmak amacıyla Tablo 13'te yer alan destek hizmetlerine yer verilmiştir.

Tablo 13. Üçüncü Durum'da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri

		Var	Yok
Sistem Tanıtımı	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oryantasyonlar düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Afiş hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Broşür hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek bilgilendirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teknik Destek	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili video hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili kılavuz hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı destek hattı ile hizmet verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademik Destek	Geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi soru-cevap uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ofis saati uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Web tv uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı sanal sınıf oturumu düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İdari Destek	Öğrenci işleri tarafından destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Derslere kayıt işlemlerini gerçekleştirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sınav sonuçlarına itirazı inceleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Süreç içerisinde öğrenci ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda öğrenci desteği ile ilgili değişimler gerçekleşmiştir. Bu bölümde öğrenciye verilen destek ve bu konuda UZEM personellerinin yaşamış oldukları deneyimlere yer verilmiştir.

Üçüncü Durum'da sistem tanıtımı.

Üçüncü Durum'da KTÇD'ler ilk verilmeye başlandığı dönemde KTÇD'ler kapsamında sistem tanıtımı ile ilgili ilk destek öğrenciler üniversiteye kayıt yaptırmak için öğrenci işlerine geldiklerinde verilmiştir. Uzaktan eğitim uygulayıcıları öğrenci işlerine gelerek buradaki öğrencilere el broşürleri dağıtmış ve sözlü olarak KTÇD'ler hakkında bilgilendirme yapmıştır.

“Öğrenciler ders kaydını yaptırdıktan sonra bir araya toplayıp kayıt aşamasında ders konusunda bilgilendirme, küçük notlar, hatta kayıt için öğrencileri yönlendiren kılavuzda ders ile ilgili ayrıntılar, artı yarım sayfalık çok temel düzeyde bilgilendirme, dersin sitesi, açıklama ve kendilerine açıklamalar vs. bunlar işe yarıyor. Sözlü açıklama artı broşür şeklinde. Öğrenci işlerinde kayıt olduktan sonra siz gelin buraya deyip bir yere toplayıp, orada sözlü açıklama yapıyorduk ve broşür dağıtıyorduk.” (D3-E5)

E5, sistem tanıtımı için verilen basılı materyallerin ve sözlü bilgilendirmelerin öğrencilerin KTÇD'ler ile ilgili farkındalıklarının oluşmasında etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Ancak üniversite kayıtlarının elektronik ortamda yapılmaya başlanması ile birlikte

bu desteğin geçerliliğini kaybettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversite matbaasının iş yükünün ve maliyetlerinin artması ile birlikte broşür desteğinden vazgeçilmiştir. Öğrencilere sistem tanıtımı ile ilgili verilen bir başka destek ise oryantasyon programları olmuştur.

“Oryantasyon. Bütün öğrencilerin alması zorunlu dersi. Yüz yüze oryantasyon bu arada. Bütün kayıtlı öğrenciler bu oryantasyonu alıyorlar. Bizim sunmuş olduğumuz değil, üniversitenin sunmuş olduğu, bütün öğrencilerin alması zorunlu. Eğer o dersi almazlarsa oryantasyonu geçmezlerse geçemiyorlar, üniversitenin dördüncü yılı da dâhil o bir zorunluluk. Oryantasyon eğitimi bir hafta sürüyor ve katılım zorunlu. Bunlar bir hafta gün gün planlanıyor. İşte bu bizim sistemlerimizden bahsediliyor. Örgündeki derslerden. Bu böyle bir süreç.” (D3-K3)

K3'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi bir hafta süren genel oryantasyon eğitimlerinde KTÇD'lerin işlenişi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Genel oryantasyon eğitimlerine katılımın zorunlu tutulmuş olması daha fazla öğrencinin KTÇD'ler hakkında farkındalık sahibi olmasında etkili olmuştur.

Üçüncü Durum'da teknik destek.

KTÇD'ler kapsamında Üçüncü Durum'da, öğrencilerin kullanıcı adı ve şifrelerini unutma, ÖYS'ye girememe, canlı sanal sınıf oturumlarına girememe, çevrim içi ara sınavlarda bağlantı kopması, sınava girememe gibi teknik sorunlar ile karşılaştıkları görülmüştür. K4'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrencilerin sırasıyla e-posta, telefon ve forum ile teknik destek almayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.



Şekil 88. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan sorular bölümü.

“Teknik sorunlar daha çok maille geliyor, ikinci telefon ile geliyor, en son forumu kullanıyorlar.” (K4-D3)

Öğrencilere verilen teknik destek kanallarından bir diğeri ise Şekil 88’de de görüldüğü gibi UZEM web sitesinde yer alan SSS bölümüdür. SSS bölümünde öğrencilerin en çok karşılaştıkları sorunlar tespit edilerek güncellendiği belirtilmektedir. Öğrenciler çoğunlukla SSS bölümünü okumak yerine UZEM’i telefon ile arayarak hızlı bir şekilde sorunlarına çözüm bulma yolunu tercih etmektedirler. Ancak UZEM uygulayıcıları, kurumda yeterli personel bulunmaması nedeniyle telefon desteğinin iş yüklerini çok fazla artırdığını, bu nedenle telefon ile arayan öğrencileri SSS bölümüne yönlendirdiklerini ifade etmektedirler.

Üçüncü Durum’da akademik destek.

Senkron ağırlıklı öğretim-öğrenme modelinin uygulandığı kurumda öğrencilere yönelik akademik destek verilmediği tespit edilmiştir.

“Ortak derslerde sanal sınıf saati denen saatler var, her dersin. İşte atıyorum çarşamba 10:00-11:00 arasında sanal sınıf yapılacaktır dendiğinde, o hem öğrencilerin soru sorma saati hem de dersin aynı anda işlendiği saat. Ders ile ilgili sorularını sorabiliyorlar.” (D3-K4)

K4'ün de belirttiği gibi öğrencilerin ders ile ilgili sorularını sorabilmeleri amacıyla canlı sanal sınıf oturumlarında öğretim elemanları tarafından dersler anlatıldıktan sonra öğrencilere anlamadıkları konular hakkında soru sorabilme imkânı tanınmaktadır. Bu araştırmada, canlı sanal sınıf oturumlarının öğretim-öğrenme sürecinin temel bileşeni olduğunu aynı zamanda akademik destek hizmeti içerisinde de yer verildiğini söyleyebiliriz.

Üçüncü Durum'da idari destek.

KTÇD'ler kapsamında öğrencilerin derslere kayıt işlemleri kayıtlı oldukları yüksekokul ve fakültelerin öğrenci işleri tarafından gerçekleştirilmekte olup, Üçüncü Durum'un verdiği tek idari desteğin sınav notlarına itiraz dilekçelerinin kabul edilmesi ve değerlendirilmesi olduğu tespit edilmiştir.

“İdari bir sorun olduğunda dersleri ile ilgili ders kaydı, dersi alması gerekiyor alamıyorsa, öğrenci işlerine gidiyorlar ya da Yabancı Diller Yüksekokulu ya da Enformatik Bölümüydü eskiden. Oralara gidiyorlar. Yani bizim idari açıdan dersler adına yaptığımız bir şey yok.” (D3-K3)

K3'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğrenciler ders kayıt işlemlerini kayıtlı oldukları birimlerde yer alan öğrenci işleri tarafından gerçekleştirilmektedirler.

Dördüncü Durum'da öğrenci destek hizmetlerinin işleyişi.

2014 yılında KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğrencileri bilgilendirmek ve uzaktan eğitime olan farkındalıklarını artırmak amacıyla Tablo 14'te yer alan destek hizmetleri verilmiştir. Süreç içerisinde öğrenci ihtiyaç ve talepleri doğrultusunda öğrenci desteği ile ilgili değişimler gerçekleşmiştir. Bu bölümde öğrenciye verilen destek ve bu konuda UZEM personellerinin yaşamış oldukları deneyimlere yer verilmiştir.

Tablo 14. Dördüncü Durum'da Verilen Öğrenci Destek Hizmetleri

		Var	Yok
Sistem Tanıtımı	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Oryantasyonlar düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Afiş hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Broşür hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek bilgilendirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Teknik Destek	Kurum web sitesinde sıkça sorulan sorulara yer verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili video hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sistem kullanımı ile ilgili kılavuz hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı destek hattı ile hizmet verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Akademik Destek	Geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi soru-cevap uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ofis saati uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Web tv uygulama hizmeti sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı sanal sınıf oturumu düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
İdari Destek	Öğrenci işleri tarafından destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Derslere kayıt işlemlerini gerçekleştirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sınav sonuçlarına itirazı inceleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Dördüncü Durum'da sistem tanıtımı.

Dördüncü Durum'da, üniversiteye yeni kayıt yaptıran tüm öğrencilere sadece KTÇD'ler hakkında bilgilendirmelerin yapıldığı oryantasyon programları düzenlenmektedir. Söz konusu oryantasyon programı öğrenciler ile öğretim elemanlarının toplantı salonlarında yüz yüze gelerek etkileşim kuracakları şekilde gerçekleştirilmektedir. Şekil 89'da, gerçekleştirilmiş bir oryantasyon programına ait görüntülere yer verilmiştir.



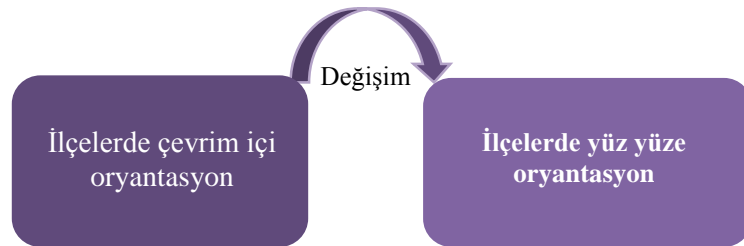
Şekil 89. KTÇD'ler için gerçekleştirilen yüz yüze oryantasyon programı.

Bu oryantasyon programları merkez kampüslerde iki oturum, şehir kampüsü ve ilçe kampüslerde ise birer oturum şeklinde her akademik yıl başlangıcında gerçekleştirilmektedir. Birinci ve ikinci örgün öğrencilerinin hepsine ulaşabilmek amacıyla oryantasyon programları iki oturumda gerçekleştirilmektedir. E2'nin de ifade ettiği gibi bu oryantasyon programlarında, KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verildiği, derslerin işleyişinin nasıl olduğu ve devam durumları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

“Biz her akademik yıl başlangıcında öğrencilerimize oryantasyon programı düzenliyoruz. Hem merkez kampüsümüzde, hem farklı kampüslere giderek, oralarda öğrencileri bilgilendiriyoruz. Yani bu derslerin artık uzaktan eğitim ile verildiğini, derslerin nasıl işleneceğini hani yönetmeliklere uygun olarak, ne kadarının canlı yapılacağını, ne kadarının online olarak farklı yöntemlerle gerçekleştirileceğini anlatıyoruz. Hani kuralları anlatıyoruz öncelikle. Özellikle öğrencilerin en çok sorduğu şey devam. Bu konuda açıklamalar getiriyoruz. Başka sistemin kullanımı ile ilgili bilgilendiriyoruz.” (D4-E2)

Şekil 90'da da görüldüğü gibi ilçelerdeki öğrencilere kolay erişim sağlayabilmek adına çevrim içi oryantasyon programı düzenlenmiş ancak çevrim içi ortamda öğrencilerin rahat soru sormadıkları ve etkileşime geçmede çekingen davrandıkları görülerek, çevrim içi oryantasyon programı vermekten vazgeçilmiştir. E1'in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi UZEM çalışanları ilçelere giderek yüz yüze oryantasyon programları vermişlerdir.

“Yüksekokulumuz uzakta olduğu için online yapmayı denedik orada da öğrenciler bizi görmedikleri için hani çok rahat sormak istediklerini sormadılar. Biz biraz da hani beden dilimizi de kullanarak anlattığımız için online o kadar etkili olmadı diyeyim. Sorunlar gelmeye başlayınca ondan da vazgeçtik, yüz yüze gidiyoruz.” (D4-E1)

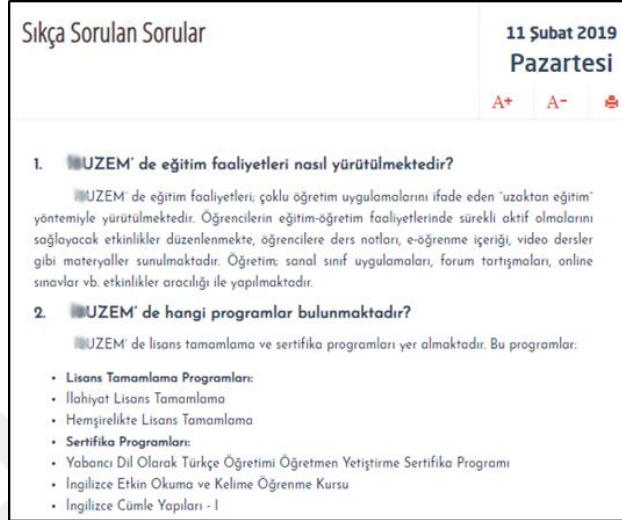


Şekil 90. İlçelerde uygulanan oryantasyon programlarındaki değişim.

Ayrıca üniversite bünyesinde bulunan birimlerin, kendi içlerinde oryantasyon programları düzenledikleri, öğrencilerin bu oryantasyon programlarına katılım oranlarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. E2'nin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi UZEM uygulayıcılarının iş yoğunlukları nedeni ile bu eğitimlere katılmadıkları anlaşılmaktadır.

“Her fakülte kendisi oryantasyon yapıyor ama hani bizim de her zaman o

oryantasyonlara gitme şansımız olmuyor, çünkü derslere giriyoruz. Bizim dışımızda da personel yok. Hani onlara da katılsak daha iyi olabilir. Beni mesela genelde Eğitim Fakültesinin oryantasyonuna genelde çağırıyorlar, oradaki hocalarımız. Ama gönül ister ki hani diğerlerine de gidelim. Çünkü oralardaki katılım daha yüksek oluyor, daha zorunlu bir şekilde gerçekleşiyor onlar. Hani oralara da gidebilsek daha iyi olabilir aslında.” (D4-E2)



Şekil 91. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan sorular bölümü.

Şekil 91’de de görüldüğü gibi kurum tarafından KTÇD’lere ait sistem tanıtımı desteği vermek amacıyla UZEM web sitesinde SSS bölümü yer almaktadır. Buradaki SSS bölümünde sistem tanıtımına yönelik bilgilendirmelerin yanı sıra öğrencilerin karşılaşılabilecekleri teknik sorunlara yönelik bilgilerde yer almaktadır.

Dördüncü Durum’da teknik destek.

UZEM tarafından KTÇD’ler kapsamında öğrencilere yazılı ve sözlü teknik destek hizmetleri verilmektedir. Öğrenciler, UZEM çalışanları tarafından hazırlanan kullanım kılavuzları ve SSS’ler gibi yazılı materyaller ile sorunlarına bireysel olarak çözüm bulabildikleri gibi e-posta ve telefon desteği hizmetlerinden de yararlanabilmektedirler.



Şekil 92. Öğrenci teknik destek kullanım kılavuzu.

Şekil 92’de görüldüğü gibi öğrenciler UZEM web sitesinden, kullanım kılavuzlarına erişebilmektedirler. UZEM çalışanları tarafından öğrencilerin KTÇD’leri takip edebilmeleri için gerekli olan yazılım ve donanımları nasıl kullanacaklarına yönelik kullanım kılavuzları hazırlanmış olup bu kılavuzlar UZEM web sitesinde dijital olarak yayınlanmıştır. Öğrenciler bu kılavuzlarda yer alan yönergeleri izleyerek canlı sanal sınıf oturumlarına giriş yapabilmektedir. Öğrencilere verilen bir diğer teknik destek ise SSS’lerdir. SSS bölümünde sistem tanıtım desteği ve teknik destek ile ilgili bilgiler bir arada yer almaktadır. SSS bölümünde öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumları ve ÖYS yazılımlarını kullanırken karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik çözüm önerilerine yer verilmektedir.

5. Sistemi sorunsuz kullanabilmek için hangi yazılımların kurulu olması gerekir?

Sistemi sorunsuz olarak kullanabilmeniz için bilgisayarınızda yüklü olması gereken programlar ve edinebileceğiniz internet adresleri şunlardır.

- **Adobe Flash Player** (www.adobe.com): Sanal sınıf uygulamaları ve sisteme yüklenen videoları izleyebilmek için,
- **Adobe Reader** (www.adobe.com): PDF formatındaki dokümanları görüntüleyebilmek için,
- **Microsoft Office** (office.microsoft.com) ya da **Libre Office** (<https://tr.libreoffice.org>): sisteme yüklenmiş PowerPoint, Word ve Excel dokümanlarını görüntüleyebilmek için.

6. Şifremi unuttum ne yapmalıyım?

Uzaktan eğitim sistemi kullanıcı bilgileri Bilgi Yönetim Sistemi (BYS) ile entegre edilmiştir. Bu nedenle sistemimize (UEYS) giriş yaparken;

Kullanıcı adı olarak Öğrenci Numaranızı -öğrenci kimlik kartınızdaki gibi başında "o" harfi olmadan- yazmalısınız. Şifre olarak -daha önce değiştirmediyse- T.C. Kimlik Numaranızı yazmalısınız.

Öğrenciler şifrelerini unuttukları halde, giriş ekranında yer alan "Şifrenizi mi unuttunuz?" bölümünü tıklamalıdır. Kullanıcı adınızı yazdıktan sonra "E-posta gönder" butonuna basınız. E-postanıza gönderilen linkle yeniden şifre oluşturabilirsiniz.

Sistemde tanımlı e-posta adresiniz üniversitemiz Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından e-posta adresidir. E-posta adresinizi bilmiyorsanız; www.ibu.edu.tr/ogrenci-e-posta adresini kullanabilirsiniz.

Sorun devam etmekte, İBUZEM Öğrenme Yönetim Sistemine giriş yapılamıyorsa İBUZEM Teknik Destek Birimi ile iletişime geçebilirsiniz (İletişim için; ibuzemdestek@ibu.edu.tr).

7. Şifrem bloke oldu ne yapmalıyım?

Şifrenizi artarda 3 kez yanlış girdiğiniz zaman, sisteme 10-15 dakika boyunca giriş yapamazsınız. Süre dolduğunda şifreniz tekrar aktif olacağından giriş yapabilirsiniz.

Şekil 93. UZEM web sitesinde yer alan sıkça sorulan bölümünde verilen teknik desteğe yönelik ekran görüntüsü.

Şekil 93'te, öğrencilerin canlı sanal sınıf oturumlarına giriş yaparken hangi yazılımlara ihtiyaçları olduğu, kullanıcı adı ve şifrelerini unuttuklarında ya da sisteme giriş yapamadıklarında ne yapmaları gerektiğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Öğrencilere karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm bulabilmeleri amacıyla verilen diğer destek hizmetleri ise e-posta ve telefon desteğidir.

"Teknik destek hizmeti olarak bir mail adresi var, sırf bunun için oluşturduğumuz. Öğrenciler buraya mail atabiliyorlar. Biz onları bizim kısmi zamanlı çalışan öğrencilerimiz vasıtasıyla cevap veriyoruz. Dönem başlarında kısmi zamanlı öğrencilerimiz de olmuyor, o zamanlarda da kendimiz cevap vermeye çalışıyoruz ama kısmi zamanlı öğrenci olduğu zamanda daha hızlı bir şekilde onlara destek verebiliyorlar." (D4-E2)

UZEM'de yönetici olarak görev yapmakta olan E2, e-posta hizmetini UZEM'de çalışan kısmi zamanlı öğrenciler ile verdiklerini ifade etmiştir. E2, kısmi zamanlı öğrencilerin olmadığı dönemlerde e-posta ile teknik destek hizmetini kendilerinin verdiğini ancak kısmi zamanlı öğrenciler ile e-posta hizmetinin daha hızlı bir şekilde yürüdüğünü belirtmiştir.

Dördüncü Durum'da akademik destek.

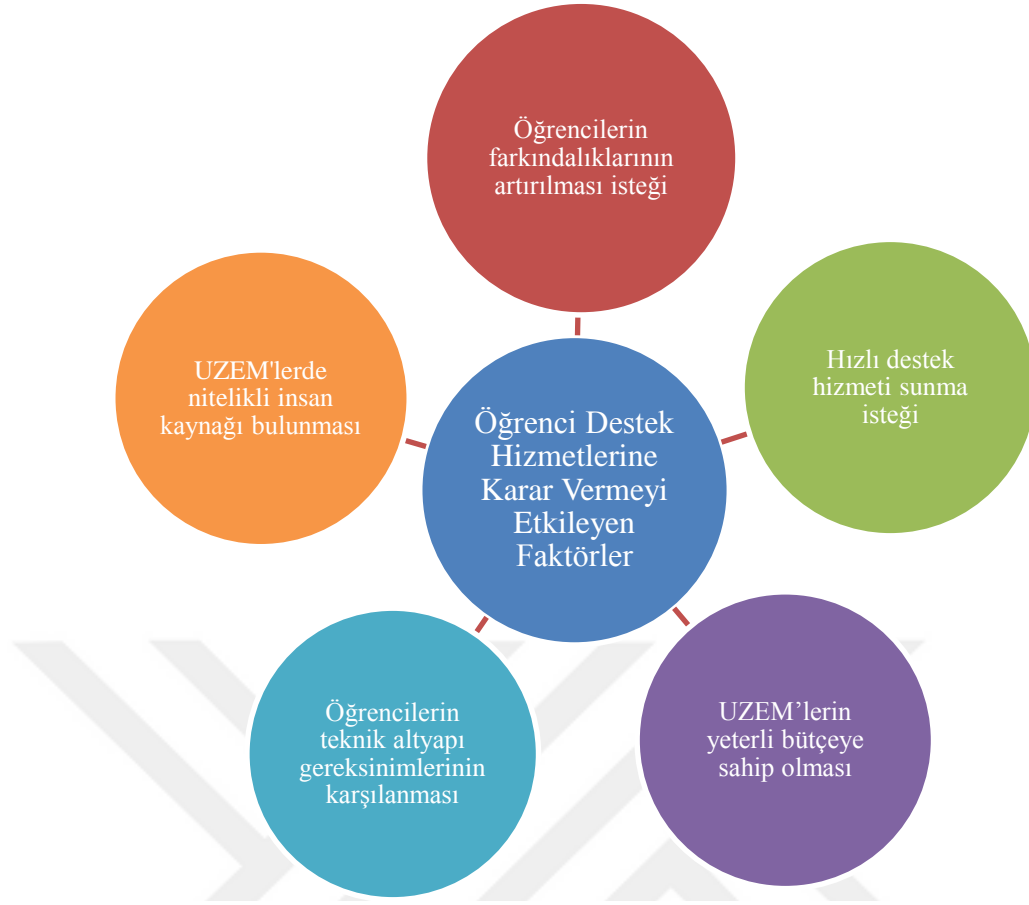
Dördüncü Durum'da senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme süreci uygulandığı için tüm KTÇD'lerde canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirilmektedir. Asıl amacı konu anlatımı olan bu derslerde, öğretim elemanları, öğrencilerin derslerden başarılı olabilmeleri için nasıl çalışmaları gerektiği ile ilgili akademik danışmanlık yapabilmektedirler. Ayrıca öğrenciler derste anlamadıkları konuları anında öğretim elemanına sorma imkânına sahiptirler. Bu anlamda canlı sanal sınıf oturumlarının akademik destek hizmeti içerisinde yer aldığı söylenebilir. Dördüncü Durum'da canlı sanal sınıf oturumları haricinde akademik destek hizmetine rastlanmamaktadır.

Dördüncü Durum'da idari destek.

KTÇD'ler kapsamında UZEM tarafından öğrencilere yönelik verilen idari desteklere rastlanmamış olup, öğrencilerin idari konular ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik desteklerin öğrenci işleri tarafından verildiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin KTÇD'lere kayıt yaptırmak için ayrı bir işlem uygulanmadığı, üniversiteye kayıt yaptırdıklarında bu derslerin de kayıtlarının gerçekleştirildiği görülmektedir.

Öğrenci Destek Hizmetlerine Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.

Bu araştırmada incelenen dört UZEM'de öğrenci destek hizmetlerinin seçimine karar verilmesini etkileyen faktörlerin Şekil 94'te de görüldüğü gibi UZEM'lerin öğrenci destek hizmetlerine karar vermelerinde KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verileceği noktasında öğrencilerin farkındalıklarının artırılması isteği, öğrencilerin teknik altyapı gereksinimlerinin karşılanması durumu, UZEM'lerin bütçe olanağı, hızlı destek hizmeti sunma isteği, güncellenebilir olma durumu ve nitelikli insan kaynağı durumu gibi faktörlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 94. Öğrenci destek hizmetlerine karar vermeyi etkileyen faktörler.

Öğrencilerin farkındalıklarının artırılması isteği.

UZEM'lerin, üniversiteye yeni kayıt yaptıran öğrencilerin KTÇD'leri uzaktan eğitim ile almaları ve dersleri takip edebilmek için neler yapmaları gerektiği konusunda farkındalıklarını artırma amacıyla sistem tanıtım desteği sunmaya karar verdikleri tespit edilmiştir. Birinci Durum'da yönetici olarak görev yapmakta olan E1, üniversiteye yeni gelen birinci sınıf öğrencilerinin KTÇD'lere yönelik farkındalıklarını artırmak amacıyla genel oryantasyon programlarında KTÇD'lere yer verdiklerini belirtmiştir.

“Mesela biz bu sene şeye başladık, gidip işte öğrenci işleri daire başkanlığının düzenlediği bir oryantasyon eğitimi var. 1. sınıflara gidip orada ortak dersleri anlatıyoruz. Ona yönelik tanıtım faaliyetlerimiz oluyor, neyi nasıl yapacakları ile ilgili.” (D1-E1)

Dördüncü Durum'da da öğrencilerin, kayıt yaptırdıkları sırada öğrencilerin KTÇD'leri uzaktan eğitim ile alacaklarına yönelik bilgilerinin olmadığını, derslerin başlaması ile birlikte KTÇD'ler için hazırlanmış olan oryantasyon programları sayesinde haberdar oldukları belirtilmektedir. Bu tür desteklerin derslere başlanmadan önce verilmesinin daha etkili olacağı

ifade edilmiştir.

“Biz anlatıyoruz oryantasyonlarda. Öğrencilerin bir mail hesabı olduğunu bildiriyoruz. Bu işlem daha önceden yapılmış olsa, öğrenci üniversiteyi kazandığı anda ya da kayıt yaptırdığı anda üniversite ile ilgili bilgilendirmeler gitse, bu derslerin uzaktan eğitim ile verildiği bilgileri gitse mail adreslerine, daha erkenden haberdar olabilirler.” (D4-E2)

Dördüncü Durum’da görev yapmakta olan E2’de öğrencilerin benzer şekilde ders dönemine başladıktan sonra KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile alınacağı ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ifade etmiştir. E2 ise öğrenciler üniversiteye kayıt oldukları anda sistemleri üzerinden ya da maillerine ilgili derslerin uzaktan eğitim ile işleneceğine ve ders sürecinde neler yapılacağına ilişkin bilgiler gönderilebileceğini belirtmiştir.

“Kayıt zamanında birinci sınıf öğrencilerine bilgilendirme yapalım dedik ama yapamadık şimdiye kadar. Yani her dönem başında yapalım diyoruz ama yapmıyoruz. Dönem başı kalabalığına geliyor.” (D2-E6)

İkinci Durum’da görev yapmakta olan E6 ise birinci sınıf öğrencilerinin KTÇD’leri uzaktan eğitim ile alacaklarına yönelik bilgilerinin olmadığını belirtirken, buna yönelik olarak kayıt zamanı öğrenci işlerine gelen öğrencileri burada bilgilendirme düşüncesi içerisinde olduklarını ama bunu gerçekleştiremediklerini belirtmektedir. K4’te öğrencilere ilgili dersler kapsamında verilecek olan çeşitli bilgilendirmelerin, öğrencilerin çevrim içi derslere olan farkındalıklarının artırılmasında faydalı olacağını vurgulamıştır.

“Öğrencilere bu konuyla ilgili eğitimler ya da seminerler verilip en azından farkındalıklarının artırılması gerektiğine inanıyorum. Bu süreçte neyin nasıl olacağına ilişkin bilgilendirilirse, çocuk problem yaşadığı zaman en azından doğru kişiye gidecek.” (D2-K4)

Üçüncü Durum’da E5 ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda, öğrenciler kayıt olmaya geldiklerinde ilgili derslerin uzaktan eğitim ile verileceğine yönelik yüz yüze ve broşür dağıtılarak bilgilendirme gerçekleştirildiği ve bu bilgilendirmenin öğrencilerde uzaktan eğitime yönelik farkındalıkların oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. E5, öğrencilerin çevrim içi ortam üzerinden üniversite kayıtlarını yapmaya başlamaları ile birlikte bu desteğin verilmemeye başladığını belirtmektedir.

“Öğrenciler ders kaydını yaptırdıktan sonra bir araya toplayıp kayıt aşamasında kendilerini bilgilendirme, ders konusunda bilgilendirme, küçük notlar, hatta kayıt için öğrencileri yönlendiren kılavuzda ders ile ilgili ayrıntılar artı yarım sayfalık çok temel düzeyde bilgilendirme, dersin sitesi, açıklama ve kendilerine açıklamalar vs. bunlar işe

yarıyor. Sözlü açıklama artı broşür şeklinde. Bu işe yaradı mı?, yaradı.” (D3-E5)

Öğrencilerin KTÇD’leri uzaktan eğitim ile alacaklarına yönelik bilgilendirme çalışmalarının çoğunlukla akademik yıl başladıktan sonra yapıldığı görülmektedir. UZEM çalışanlarının görüşleri doğrultusunda öğrencilerin kayıt sürecinde yüz yüze, basılı materyaller ya da sistem üzerinden bilgilendirme hizmetlerinin verilmesinin KTÇD’lerden haberdar olmaları açısından etkili olabileceği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin teknik altyapı gereksinimlerinin karşılaması.

KTÇD’ler kapsamında senkron ağırlıklı, asenkron ağırlıklı ve tam asenkron öğretme-öğrenme modellerinin uygulandığı tüm UZEM’lerde öğrenim gören öğrencilerin dersleri takip edebilmeleri için bilgisayar ve internet gibi teknik altyapı ihtiyaçlarına erişim sağlayabiliyor olmaları gerekmektedir. Çalışma kapsamında incelenen kurumlardan ikisinin öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için üniversitelerdeki bazı bilgisayar laboratuvarlarını öğrencilerin hizmetine açma kararı aldıkları tespit edilmiştir.

“Kampüs içerisinde olmalarının şöyle avantajları var. Öğrenci diyor ki ben nerden bağlanacağım, yurttan kalıyorum diyor. Biz onlarla ilgili yine tüm fakültelerin dekanlarıyla, yüksekokul müdürleriyle, meslek yüksekokulu müdürleriyle hepsiyle görüşmeler ve toplantılar yaparak okuldaki, bölümlerdeki bilgisayar laboratuvarlarını ders dışında da açık tutmalarını sağladık. Destek anlamında hiç açık kapı bırakmadık öğrencilere.” (D4-E3)

Dördüncü Durum’da görüşme gerçekleştirilen E3, öğrencilerin kampüste eğitim alıyor olmalarının internet ve bilgisayar desteğine erişim sağlamaları açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir. İnternete ve bilgisayara erişim zorluğu çeken öğrencilere kampüs içerisinde belirli birimlerde yer alan bilgisayar laboratuvarları serbest kullanım için açılmıştır. Böylece öğrenciler canlı sanal sınıf oturumlarına bu laboratuvarlardan katılabilecekleri gibi katılamadıkları derslerin tekrarını izleyebilme imkânı bulabilmişlerdir.

“Ortak derslerde bize ulaşan problemler şu şekildeydi. Bazı öğrencilerin bilgisayarı yoktu. Ben bu dersi nasıl alacam diyorlardı. Onlar için mesela üniversitenin laboratuvarları açılmıştı belirli laboratuvarlar vardı onlar. Bilgisayarı olmayanlar ya da interneti olmayanlar olabiliyor. O öğrencileri bilgisayar laboratuvarlarına yönlendirdik. O problemi o şekilde çözdük.” (D2-K4)

İkinci Durum’da da benzer şekilde K4, öğrencilerden gelen benzer şikâyetler üzerine üniversite bünyesinde yer alan bazı bilgisayar laboratuvarlarını öğrencilerin serbest kullanımına

açtıklarını belirtmiştir. İkinci Durum’da, öğrencilerin derslerini takip etmek amacıyla bilgisayar yerine cep telefonlarını tercih etmeye başlamaları ve internete erişimin kolaylaşması ile birlikte bu destekten vazgeçildiği tespit edilmiştir. Dördüncü Durum’da öğrencilerden bilgisayarlarının olmadığına yönelik gelen şikayetler üzerine kurum, bilgisayar laboratuvarlarını açık tutmanın yanı sıra laptop desteği sağlamıştır.

“Öğrenci hiçbir yerden faydalanamıyorum, benim android telefonum da yok, bilgisayarım da yok diyor. Öyle mi dedik? Bu arada eğitim fakültesindeki hocaların küçük notebookları vardı. Onlar yeni notebook aldıkları için bunların hepsini topladık. İlgili birimlerdeki yöneticiler ile birebir görüşerek dedik ki maddi durumu iyi olmayan, telefonu olmayan, bilgisayarı olmayan uzaktan eğitim dersi alan öğrencileri tespit edin. 5'er 10'ar tane size göndereceğiz zimmetli, bunu bu öğrencilere verirsiniz, öğretim dönemi bittiği zaman da alırsınız. Böyle bir uygulamaya gittik ve gelen de bayağı bir öğrenci oldu.” (D4-E3)

Dördüncü Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan E3 ile gerçekleştirilen görüşmede üniversite demirbaşları içerisinde yer alan laptopla gerekli yasal işlemler gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin kullanımına sunulduğu tespit edilmiştir. Bilgisayar ya da telefonu olmayan öğrencilerin başvuruları doğrultusunda 1 yıl süre ile üzerlerine zimmetli olacak şekilde laptoplar verilmiş ve böylece öğrencilerin donanım ihtiyaçları karşılanmıştır.

UZEM’lerin yeterli bütçeye sahip olması.

Bu araştırmada incelenen kurumlardan üçünde KTÇD’lerin tanıtımı için öğrencilere broşür ve afiş desteği sağlandığı tespit edilmiştir. Bu kurumlardan bazılarının basılı materyallerin baskısı için yeterli bütçeye sahip olmamaları nedeniyle bu desteği verme kararından vazgeçtikleri tespit edilmiştir.

“Broşür tanıtımı da yapamıyoruz artık, bu basım evinin, basım süreçlerinde üniversitesinin basım evi var, biz burada bastırıyorduk o broşürleri, bütün fakülte, yüksekokullara gönderiyorduk, farkındalık yaratıyordu. Ama basım evinin iş yükü çok artmış durumda, basım evi maliyetleri artmış durumda, onu yapamıyoruz. Başka üniversiteler yapabiliyorlarsa bunu yapmalarını tavsiye ederim, işe yarar bir şey, öğrencileri bilgilendirmek için.” (D3-E5)

Üçüncü Durum’da E5 ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda, üniversite yönetiminin bu afiş ve broşürler için harcanan maliyeti yüksek bulunduğu ve bu nedenle bu destekten vazgeçtiği tespit edilmiştir. E5, UZEM’lerin üniversite yönetimi tarafından finansal olarak desteklenmeleri durumunda afiş ve broşür desteği vermelerinin önemine vurgu yapmıştır.

Hızlı destek sunma isteği.

Kurumların destek hizmetine karar vermelerini etkileyen faktörlerden biri de öğrencilere hızlı bir şekilde destek sunma isteği olduğu tespit edilmiştir.

“Yani nasıl derslere katılacakları, sınavların nasıl olacakları ile ilgili afişler hazırlayıp tüm fakültelere afiş gönderiyorduk. Yoksa öğrencilerin hepsini bir araya toplamak ya da hepsinin web adresinden girmelerini sağlamak mantıklı bir şey olmuyor. Çünkü 10 bin kişinin hepsini bir anda sayfaya girmesini de sağlayamıyoruz.” (D2-E6)

İkinci Durum’da E6, öğrencilere oryantasyon programları ile destek sunmak yerine afişler ile destek sunmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Oryantasyonlar ile tüm öğrencileri bir araya toplamanın zor olduğunu bu nedenle de daha az sayıda öğrenciye ulaşılması nedeniyle destek hizmetlerini yavaşlatabildiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla üniversitede öğrencilerin görebilecekleri yerlere asılan afişler ile kısa sürede çok sayıda öğrenciye ulaşabilmesi, İkinci Durum’un bu desteği verme kararı almasında etkili olmuştur.

Çalışmada yer alan kurumların dördünün de SSS bölümüne yer verdikleri görülmektedir. SSS bölümünün kolay ve hızlı bir şekilde hazırlanması ve güncellenebilir olması açısından avantajlı bir destek hizmeti olduğu düşünülerek kurumların bu destek hizmetini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

“Mesela Sıkça Sorulan Sorular bölümümüz var. Öğrencilerin, isteklerine göre sürekli güncelleme yapabiliyoruz” (D3-K6)

“Sıkça sorulan sorular diye bir alanımız oluyor. En çok gelen sorulara göre hızlı bir şekilde güncelleyebiliyoruz. Ortak derslerle ilgili en çok gelen soruları orada kategorize edebildiğimiz ölçüde, oradan da cevap vermeye çalışıyoruz.” (D2-E1)

İkinci ve Üçüncü Durum çalışanları ile gerçekleştirilen görüşmeden de anlaşıldığı gibi öğrencilerden sıklıkla gelen soruların web sitesine yüklendiği görülmüştür. Sistemde gelen bir değişiklik ile birlikte SSS bölümünün hızlı bir şekilde güncellenmesi ve öğrencilere hızlı destek hizmeti sunması, UZEM’lerin bu destek hizmetini verme kararı almalarında etkili olmuştur.

UZEM’lerde nitelikli insan kaynağı bulunması.

İkinci Durum’un telefon desteği hizmetlerinde yaşanan etkileşim sorunları nedeniyle canlı destek hizmeti ile destek verme kararı aldıkları görülmüştür. Canlı destek hizmetinde etkileşimin yazılı olması yaşanan sorunların azalmasında etkili olmuştur. E6 ile gerçekleştirilen görüşmeden de anlaşıldığı gibi, telefon ile destek alma sürecinde UZEM çalışanı ile öğrenci arasında iletişim sorunları yaşandığı, bu nedenle İkinci Durum’un yazılı iletişime geçme kararı

aldığı görülmüştür. Yazılı iletişim sağlamanın kaydedilebilir olma yönünden de avantaj sağladığı belirtilmektedir. Böylece gün içerisinde talep edilen desteklere ne tür cevaplar verildiği ve cevap verilmeyen destek taleplerinin daha tespit edilebilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

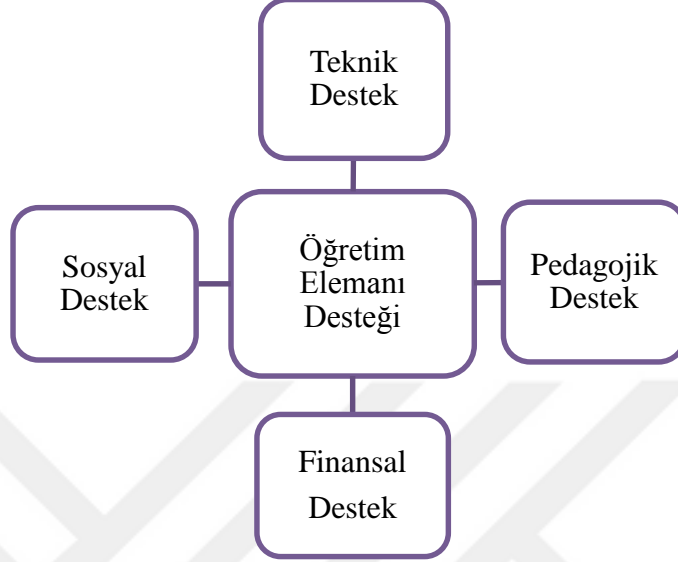
“İnsanlar telefonda konuşurken sertleşebiliyorlar. Kontrolde çıkabiliyor telefon. O yüzden yazılı olunca kayıt altına alındı. Telefonu kaydedemiyorsunuz. Yazılı olunca kayıt oluyor, yazdıkları belli, verdiğimiz cevap belli. O yüzden buna geçmiş olduk. Bizim için daha rahat oldu.” (D2-E6)

“Telefona yanıt veren kişinin bilgi verebilmesi gerekiyor. Sorun yaşayan öğrenci sinirli olabiliyor sisteme giremiyor biraz gergin olabiliyor. Dolayısıyla onu olabildiğince yumuşatacak şekilde telefonu açıp o süreci yumuşak atlatmak çok önemli. Zaman zaman gerilimler oluşabiliyor. Onu en aza indirmek, öğrenci memnuniyetini arttırıcı bir şey.” (D3-K3)

İkinci Durum’da öğrencilerden kaynaklanan iletişim sorunları nedeniyle destek tercihi de değişime gidildiği görülürken, Üçüncü Durum’da ise UZEM çalışanlarından kaynaklı iletişim sorunlarının yaşanmaması gerektiği belirtilmiştir. Üçüncü Durum’da yönetici olarak görev yapmakta olan K3, öğrencilerin sistemde karşılaştıkları soruna çözüm bulamamaları nedeniyle sinirli olabileceklerini bu yüzden destek verecek olan kişilerin etkili iletişim becerilerine sahip olan kişiler tarafından verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim Elemanı Destek Hizmetlerinin İşleyişi

Bu araştırma kapsamında incelenen dört UZEM, öğretim elemanı desteği boyutunda incelendiğinde Şekil 95'te de görüldüğü gibi teknik destek, pedagojik destek, finansal destek ve sosyal destek olmak üzere dört farklı destek hizmetinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 95. Öğretim elemanı destek hizmetleri.

Bu çalışmada incelenen dört UZEM'in KTÇD'ler kapsamında öğretim elemanlarına verdikleri destek hizmetlerine bakıldığında Tablo 15'te de görüldüğü gibi atölye çalışmaları, kullanım kılavuzları, video eğitimleri, donanım desteği, canlı sanal sınıflarda personel bulundurma, bireysel destek, UZEM stüdyolarını kullanma, telefon ve e-posta gibi teknik destek hizmetlerine yer verildiği görülmektedir. Pedagojik destek sağlamak için UZEM personeli ile öğretim elemanlarının bir araya geldiği toplantılarda çevrim içi pedagojiler ile ilgili bilgilendirmeler yapılmakta, çalıştaylar ve e-öğretmen sertifika programları düzenlenmektedir. Ayrıca ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına finansal destek kapsamında ücret ödenmekte ve öğretim elemanlarına verilen eğitimlerin ücretlerinin ödenmesi gibi destek hizmetlerine rastlanmaktadır. UZEM çalışanları ile öğretim elemanlarının bir araya geldiği toplantılar düzenlenerek deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulmakta böylece öğretim elemanlarına sosyal destek sağlanmaktadır.

Tablo 15. UZEM’lerde Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri

Teknik Destek	Atölye çalışmaları gerçekleştirme
	Kullanım kılavuzları sunma
	Toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma
	Sistem ve programların kullanımı için videolar hazırlama
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme
	Canlı sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma
	Öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme
	UZEM stüdyolarını ders içeriklerini geliştirme için kullanma
	Çalıştaylar düzenleme
	SMS, telefon ve e-posta ile destek sağlama
Pedagojik Destek	Çalıştaylar düzenleme
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme
Finansal Destek	Ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödeme
	Rektörlüğün e-öğreticilik eğitimlerinin ücretlerini karşılaması
Sosyal Destek	Bağlılıklarını ve kabullerini artırıcı etkinlikler düzenleme

Birinci Durum’da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanlarını derslerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgilendirmek, ders verme sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları gidermek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla Tablo 16’da da görüldüğü gibi çeşitli destekler sağlanmıştır. Bu bölümde öğretim elemanlarına verilen destekler ve bu konuda UZEM uygulayıcılarının yaşamış oldukları deneyimlere yer verilmiştir.

Tablo 16. Birinci Durum’da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri

	Var	Yok	
Teknik Destek	Atölye çalışmaları gerçekleştirme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kullanım kılavuzları sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem ve programların kullanımı için videolar hazırlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	UZEM stüdyolarını ders içeriklerini geliştirme için kullanma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğretim elemanlarına donanım desteği sağlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pedagojik Destek	SMS, telefon ve e-posta ile destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Finansal Destek	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödeme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sosyal Destek	Rektörlüğün e-öğreticilik eğitimlerinin ücretlerini karşılaması	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Bağlılıklarını ve kabullerini artırıcı etkinlikler düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Birinci Durum'da teknik destek.

KTÇD'lere geçiş sürecine karar verilmesi ile birlikte öğretim elemanlarına teknoloji kullanım becerileri kazandırmak amacıyla atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir. K6'nın da ifade ettiği gibi öğretim elemanlarına bilgisayar laboratuvarında, canlı sanal sınıf oturumlarında kullanacakları yazılımlar ve sınav notlarını sisteme nasıl girecekleri ile ilgili bilgiler uygulamalı olarak gösterilmiştir.

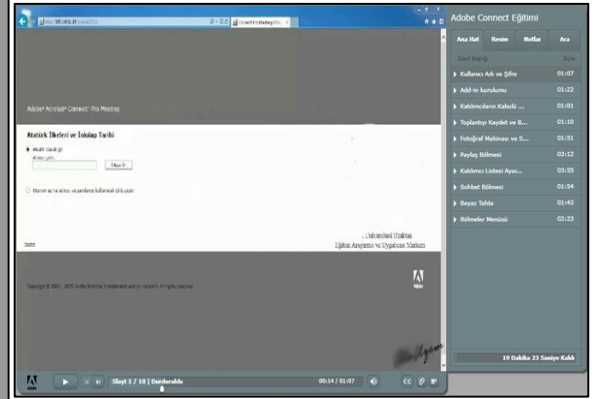
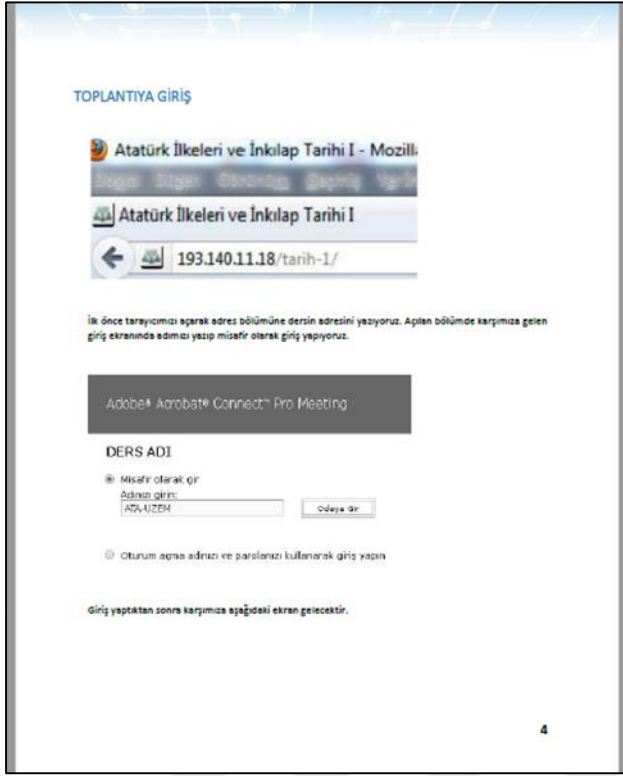
“Hocaları bilgisayar araştırma uygulama merkezimiz var, laboratuvar ortamlarımız var hocaları oraya topladık. Notları nasıl gireceklerini işte Web TV'yi, Adobe Connect'i nasıl açacaklarını, her türlü eğitimi verdik biz.” (D1-K6)

Ayrıca öğretim elemanlarına uygulamalı eğitimlere katılamama ya da daha sonra yazılımların kullanımı ile ilgili bilgi alabilmeleri amacıyla UZEM çalışanları tarafından Şekil 96'da yer alan kullanım kılavuzları ve videolar geliştirilmiş olup, UZEM web sitesinden bu kaynaklara erişimleri sağlanmıştır.



Şekil 96. UZEM web sitesinde yer alan öğretim elemanı destek kaynakları.

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretim elemanları için Şekil 97'de yer alan kullanım kılavuzları ve videoların, gelişen teknolojiler ile birlikte güncellendiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda, UZEM'de çalışmakta olan kısmi zamanlı öğrenciler aracılığı ile gerekli görüldüğünde güncellemeler gerçekleştirilmektedir.



Video

Kullanım Kılavuzu

Şekil 97. UZEM web sitesinde öğretim elemanı desteği olarak yer alan kullanım kılavuzu ve videolu anlatım ekran alıntısı.

Öğretim elemanlarına canlı sanal sınıf oturumlarında teknik bir sorun ile karşılaşmaları durumunda kısmi zamanlı öğrenciler tarafından teknik destek sağlanmaktadır. K6'nın ifadelerinden de anlaşıldığı gibi kısmi zamanlı öğrenciler tarafından canlı sanal sınıf oturumlarında öğretim elemanlarına çevrim içi teknik destek verilmektedir. Sorun çözülemediği takdirde kısmi zamanlı öğrenci öğretim elemanının ofisine giderek sorunu çözmektedir.

“Hoca diyor ki, internet bağlantım gitti ne yapacağım ben. Görüntü kayboldu falan tarzında. Onlar da o derse katılıyor yani koç gibi. Orada takip ediyor ve herhangi bir müdahalede hemen online olarak destek veriyor. Mesela 5'ten sonra olacak derslerde bile en azından bir öğrenciyi o sistemi takip etmesi için bırakıyoruz. Çünkü hocalar hakim olmadıkları için bazı sorunları çözemiyorlar tek başlarına. O destek hâlâ var. Diyelim ki sorun online olarak çözülemedi, öğrenciler odalarına gidiyorlar.” (D1-K6)

Öğretim elemanlarına canlı sanal sınıf oturumlarında karşılaşılabilecekleri internet bağlantısı kesintisini önlemek amacıyla UZEM bünyesinde bulunan stüdyolarda derslerini işlemeleri için destek sunulmaktadır. Öğretim elemanları tercih etmeleri durumunda bu stüdyolarda derslerini işleyebilmektedir. Öğretim elemanlarına verilen bir başka destek hizmeti

ise KTÇD'leri verirken kullanacağı yazılım ve donanımlar hakkında bilgi almayı talep etmesi durumunda, UZEM'de teknik ekipte yer alan çalışanlardan biri öğretim elemanının ofisine giderek bireysel olarak öğretim elemanına destek vermektedir.

“Bizim hocalara verdiğimiz bir diğer destek de ofislerine giderek gerek bilgisayar kullanımı olsun, canlı derslerde karşılaştığı sorun olsun bunlarla ilgili uygulamaya dönük olarak destek verebiliyoruz hocaya. Ama maalesef hocaların bu yönde çok fazla talebi yok.” (D1-E1)

E1'in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretim elemanlarının gerek karşılaştıkları sorunlar, gerekse kendilerini geliştirmeye yönelik teknik destek talebinde bulunmaları durumunda UZEM tarafından destek sağlandığı tespit edilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının bu bireysel destek hizmetlerini tercih etmedikleri ifade edilmiştir.

Birinci Durum'da finansal destek.

Birinci Durum'da KTÇD'leri vermekte olan öğretim elemanlarına yönelik finansal desteğe rastlanmadığı görülmektedir. Sadece program koordinatörü olarak görev yapmakta olan E3, derse girecek olan öğretim elemanlarını belirlerken öğretim görevlilerini görevlendirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir.

“Koordinatör olarak benim yaptığım, diğer koordinatör arkadaşların ne yaptıklarını bilmiyorum ama ben bilhassa bu tarz işlerde öğretim görevlisi arkadaşlara açık sınıfları verdim. Ama öğretim üyesine nazaran biraz daha fazla ders verdim, daha cazip olsun diye. Şimdi öğretim üyesinin zaten danışmanlığı var, yüksek lisans dersi var, şu var, bu var. Bir şekilde o ders yükünü doldurup üzerinde fazla ek ders alabiliyor. Öğretim görevlisi arkadaşlara bu yönde bir cazibe oluşturarak, aynı zamanda doğrudan bu işleri yükleyerek, sistemi daha iyi yürüttük.” (D1-E3)

E3 kendi biriminde derse girecek olan öğretim elemanını belirlerken öğretim görevlilerine daha fazla sayıda ders vererek ek ders ücretlerini daha fazla almalarını sağlamıştır. Bu durumun öğretim görevlilerinin derslere daha istekli olarak girmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda UZEM ya da üniversite bünyesinde KTÇD veren öğretim elemanlarına, herhangi bir finansal desteğe rastlanmamıştır.

Birinci Durum'da sosyal destek.

Birinci Durum'da, KTÇD'lerin verilmesi sürecinde yer alan UZEM uygulayıcıları, program koordinatörleri ve dersi veren öğretim elemanları arasında iletişim kurmak ve deneyimlerini paylaşmak amacıyla toplantılar düzenlemektedir.

“Kendi aramızda bilgi paylaşımı yapabiliyoruz. Mesela ben onlardan bir şeyler öğrendim, belki onlar benim uygulamamdan bir şeyler öğrendiler, değiştirdiler. Biz sürekli 5 ya da 6 toplantı ile dönemi kapatıyoruz. Her toplantıda asgari 1 level atıyoruz gibi geliyor. Çünkü mesela birinin aklına bir şey geliyor ya da bir sorunla karşılaşmış oluyoruz. O esnada, o sorunu çözecek bu sefer arayış içerisine giriyoruz. Baştan her şeyi öngörme şansımız yok, süreç içerisinde açıklar ortaya çıkmaya başlıyor. O açıkları işte sürekli yeni bir güncelleme ihtiyacımız oluyor, iyi oluyor o yüzden toplantılar.”
(D1-E3)

Program koordinatörü olarak görev yapmakta olan E3, süreç içerisinde yer alan kişiler arasında iletişim sağlamak, birbirlerinin deneyimlerinden faydalanmalarını sağlamak ve karşılaşılan bir soruna çözüm üretmek amacı ile gerçekleştirilen toplantıların öğretim elemanlarına sosyal destek sağladığını ve KTÇD’lerin işleyişinde iyileştirmelere gidilmesinde önemli olduğunu belirtmiştir.

İkinci Durum’da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi

2012 yılında KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanlarını derslerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgilendirmek, ders verme sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları gidermek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla Tablo 17’de görüldüğü gibi teknik ve sosyal destek hizmetinin sağlandığı, pedagojik ve finansal destek hizmetinin ise sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bulgularda pedagojik ve finansal destek hizmetlerine yer verilmiştir.

Tablo 17. İkinci Durum'da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri

		Var	Yok
Teknik Destek	Atölye çalışmaları gerçekleştirme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Kullanım kılavuzları sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sistem ve programların kullanımı için videolar hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Canlı sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	UZEM stüdyolarını ders içeriklerini geliştirme için kullanma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek sağlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pedagojik Destek	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Finansal Destek	Ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödeme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Rektörlüğün e-öğreticilik eğitimlerinin ücretlerinin karşılanması	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sosyal Destek	Bağlılıklarını ve kabullerini arttırıcı etkinlikler düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

İkinci Durum'da teknik destek.

İkinci Durum'da KTÇD'ler kapsamında öğretim elemanlarına canlı sanal sınıf oturumlarında kullanacakları yazılımların nasıl kullanıldığına dair bilgilendirmeler gerçekleştirilirken, canlı sanal sınıf oturumlarını yürütmek için gerekli bilgisayar donanımı olmayan öğretim elemanlarına donanım desteği verilmiş ve canlı sanal sınıflar oturumlarında karşılaşılabilecekleri teknik sorunlara hızlı çözüm üretilebilmesi amacıyla uzaktan eğitim personelleri görevlendirilmiştir.

“Nereden derse girecek, hangisine kim katılacak şimdi, onlar anlatıldı. Connect'i nasıl kullanacaklar, öğrenci geldiği zaman ona nasıl hitap edecek, nasıl öğrencinin soru sormasını sağlayacak, bunların hepsi anlatıldı hocalara. Projektörde şunu şuradan yapıyoruz, öğrenci sayısını buradan alıyoruz, şunu şuradan yapıyoruz, uygulamalı değil de anlatıp.” (D2-E6)

KTÇD'lerin verilmeye başlayacağı dönemin başında E6'nın da ifade ettiği gibi öğretim elemanlarına canlı sanal sınıf oturumlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan yazılımları nasıl kullanacaklarının anlatıldığı eğitimler düzenlenmiştir. Bu eğitimler uygulamalı değil, UZEM çalışanlarının göstererek anlatmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğretim elemanlarına canlı sanal sınıf oturumlarını gerçekleştirebilmeleri için UZEM stüdyolarını kullanma imkânı sunulmuştur. Böylece derslerde karşılaşma ihtimalleri bulunan teknik sorunlara daha hızlı çözüm bulunmuştur. E2, bazı öğretim elemanlarının bu desteği kısa bir süre

aldıktan sonra canlı sanal sınıf oturumlarını sorunsuz gerçekleştirebildiklerini ve derslerini kendi ofislerinde yürütmeye başladıklarını belirtmiştir.

“Canlı dersleri gelip bizim uzaktan eğitim merkezinde yaptılar. Canlı derslere orada bağlandılar, biz de onların yanındaydık, ilk etapta. Ama sonra orada baktılar bir iki hafta anlattılar, baktı yapabiliyor sonra kendi ofislerine geçtiler.” (D2-E2)

İkinci Durum’da canlı sanal sınıf oturumlarının gerçekleştiği dönemde UZEM’de görev yapmakta olan personellerden biri öğretim elemanının ders saatinde yanında bulunarak teknik konularda öğretim elemanına destek vermiştir.

“Ellili yaşlarda normal masasının üzerindeki maili atmasını bilmiyor, ekleme yapamıyor adam, ataç yapamıyor mail gönderirken biz orada nöbet tutuyorduk. Mesela adam 4 saat ders anlatıyor her akşam bir kişi yanında. Biz orada adamlarla beraber derse girdik akşamları. Yani saat 5 ten saat 11’e kadar derse girmişliğimiz var yanında masanın başında oturuyoruz. Şunu ekleyebilir miyiz ekliyoruz, biri sistemden soru soracak ona onay veremiyor mesela, biz veriyoruz.” (D2-E5)

“Kameralarını verdik, mikrofonlarını verdik birim olarak. Bilgisayarı olmayanlara bilgisayar temin ettik, yapabileceğimiz her şeyi yaptık.” (D2-E3)

E5’in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi teknolojiyi kullanma becerisi yetersiz olan öğretim elemanlarına verilen bu destek sürecinde UZEM çalışanları dersi veren öğretim elemanı ile birlikte derste bulunmaktadır. Öğretim elemanlarına verilen bir diğer teknoloji desteği ise donanım ihtiyaçlarına yönelik olmuştur. Canlı sanal sınıf oturumları gerçekleştirecek olan öğretim elemanlarına E3’ün de ifade ettiği gibi derslerini daha etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmeleri için gerekli donanım desteği verilmiştir.

Üçüncü Durum’da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.

2012 yılında KTÇD’lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanlarını derslerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgilendirmek, ders verme sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları gidermek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla Tablo 18’de de görüldüğü gibi çeşitli destekler sağlanmıştır. Bu bölümde öğretim elemanlarına verilen destekler ve bu konuda UZEM çalışanlarının yaşamış oldukları deneyimlere yer verilmiştir

Tablo 18. Üçüncü Durum'da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri

		Var	Yok
Teknik Destek	Atölye çalışmaları gerçekleştirme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kullanım kılavuzları sunma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sistem ve programların kullanımı için videolar hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme (ücretli)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	UZEM stüdyolarını ders içeriklerini geliştirme için kullanma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çalıştaylar düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagojik Destek	Çalıştaylar düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme (ücretli)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finansal Destek	Ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödeme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Rektörlüğün e-öğreticilik eğitimlerinin ücretlerini karşılaması	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Sosyal Destek	Bağlılıklarını ve kabullerini artırıcı etkinlikler düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Üçüncü Durum'da teknik destek.

Üçüncü Durum'da KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmesi sürecine geçiş ile birlikte özellikle ilk kez uzaktan eğitim deneyimi yaşayacak olan öğretim elemanlarına teknoloji kullanım becerilerini geliştirmek ve teknoloji kullanım sürecinde yaşayabilecekleri sorunları gidermek adına çeşitli teknik destek hizmetleri verilmiştir. E5, UZEM çalışanları tarafından KTÇD'leri veren öğretim elemanlarına telefon ya da e-mail aracılığı ile teknik destek verdiklerini belirtmiştir.

“E-posta ya da telefon ile ulaşabiliyorsunuz. Teknik destek birimimiz var, Uzaktan Eğitim Merkezinde. Ortak derslerde de destek sağlanıyor. Telefonla destek alıyoruz hocam, sıkıntı yok. O iyi yaptığımız işlerden biri.” (D3-E5)

KTÇD'leri verme sürecinde program koordinatörü olarak görev yapmakta olan ve ilk kez uzaktan eğitim ile ders verme deneyimi yaşamış olan K9, KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verileceğini ve bunun için 1.5 günlük bir eğitime tabii tutulacaklarını telefonlarına gelen mesaj ile öğrendiklerini belirtmiştir. Özellikle ilk kez uzaktan eğitim ile ders verecek olan öğretim elemanları için 1,5 gün süren atölye çalışmalarının yeterli olmadığını ifade etmiştir.

“Cep telefonumuza bir mesaj geldi, şu saatler arasında 1.5 günlük bir eğitim programına tabii tutulacaksınız, dersiniz uzaktan eğitime geçmiştir diye. Biz böyle bir şok yaşadık. Tabii ertesi gün gittik, bize o gün işte bilgisayarda sanal sınıfa nasıl girecek?, Nasıl iş yapılacak? yani 1.5 günde ne öğrenilirse. Girişimiz bu şekilde oldu.”

Onun dışında bize bir eğitim verilmedi.”(D3-K9)

KTÇD sürecinde Üçüncü Durum’da görev yapmakta olan E2, teknolojinin gelişmesi ile birlikte güncellemelerden kaynaklı olarak sistemin belirli bir süre çalışmaması gibi durumların söz konusu olduğunu ve bu tür durumlarda öğretim elemanlarında sistemin bozuk olduğu algısının oluştuğunu belirtmiştir. Bu nedenle sistem üzerinde gerçekleştirilmesi planlanan güncelleme çalışmaları öncesinde öğretim elemanlarına mail atılarak sistem üzerinde çalışma gerçekleştirileceğinin belirtilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca bu tür güncelleme çalışmalarının hızlı bir şekilde gerçekleştirilerek sistemin çalışır duruma getirilmesinin önemine vurgu yapmıştır.

“Bir de en son yaşadığımız şeyi söyleyeyim Sanal Sınıf Uygulamaları Flash bazlı çalıştığı için Flash ta ki bir güncelleme, Browser'daki bir güncelleme bir bakıyorsunuz sistem çalışmıyor gibi. Aslında o, sistemden kaynaklı bir şey değil. Yani teknolojinin ilerlemesiyle var olan güncellemelerin yaratmış olduğu bir sorun. O yüzden sizin Teknik Destek olarak yapmanız gereken ne? Hemen anında sorunları tespit edip, çözümleri hocaya mail atmak. Zaten biz de böyle yapıyoruz.” (D3-E2)

UZEM’de teknik destek hizmetinde görev alan ve aynı zamanda BİT derslerini vermekte olan E8, teknik destek verecek olan personelin çalışma saatlerinin belirlenmesinin gerektiğini belirtmiştir. E8 sürece ilk başladığında öğretim elemanlarının teknik destek anlamında taleplerinin çok fazla olduğunu ancak zaman içerisinde deneyim kazandıklarını ve teknik destek anlamında öğretim elemanlarından gelen destek taleplerinin azaldığına vurgu yapmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerde, zaman zaman canlı sanal sınıf oturumlarında sunucuya bağlanma sorunları yaşandığı ve bu sorunun sunucular ile ilgilenen personeller tarafından giderildiği tespit edilmiştir.

“Teknik destek verecek olan kişilerin ne gibi şartlarda destek vereceklerinin, hangi saat aralığında verileceği önemli. Eğer 7/24 verilecekse o kişilerin gerçekten takdir edilmesi gerekir. Çünkü zaten sabahtan akşama kadar mesaide çalışılıyor bir de akşam telefonun takibi. Teknik destek verecek kişileri mutlu edecek bir yöntem bulunması lazım. Artık eskisi gibi teknik destek isteyen hoca kalmadı. Çünkü belli bir deneyimleri oluştuktan sonra bizim ilk başlarda yaşamış olduğumuz o yoğunluk artık yok.” (D3-E8)

“Adobe Connect'i kullanıyoruz biz sanal sınıf uygulamalarında. Bazen onun sunucularında durma olabiliyor. Sanal sınıf o zaman kapanıyor, bir şekilde öğrencilere ulaşamıyorlar. Anlık sanal sınıfı yeniden açmak gerekiyor. Sunucu ile ilgilenen arkadaş tekrar sunucuları başlatıyor ve tekrar sanal sınıf geliyor.”(D3-K4)

BİT derslerinde canlı sanal sınıf oturumlarını kullanan ve aynı zamanda UZEM’de görev yapmakta olan K4 sunuculardan kaynaklı olarak canlı sanal sınıf oturumlarına bağlanılmadığını, böyle durumlarda öğrenciler ile iletişimin kopabildiğini dolayısıyla sunuculardan kaynaklanan bu sorunun sunucular ile ilgilenen çalışanlar tarafından giderildiğini belirtmiştir. Sunuculardan kaynaklanan sorunlar sebebi ile canlı sanal sınıf sistemlerinin yazılımsal olarak bozulabildiği, böyle bir durumda yeni bir canlı sanal sınıf oturumu oluşturularak öğrencilerin ve dersin öğretim elemanının oraya yönlendirilmesinin yapıldığı ifade edilmiştir.

Üçüncü Durum’da pedagojik destek.

Üçüncü Durum’da yürütülmekte olan uzaktan eğitim programları ve KTÇD’ler kapsamında tüm öğretim elemanlarına dönem başlarında çalıştaylar düzenlendiği tespit edilmiştir. Bu çalıştaylarda, öğretim elemanlarının çevrim içi pedagojilerdeki yeni uygulamalardan haberdar edildikleri ve çeşitli uygulamalara yer verildiği belirtilmektedir.

“Şimdi çalıştaylar düzenliyoruz, Türk Dili hocalarımız, Yabancı Dil hocalarımız bunların hepsi oluyor. Gelmek isteyenler özgür bir şekilde geliyorlar. Biz sistemdeki yenilikleri, yeni pedagojileri tanıtıyoruz. Diyoruz ki hocam bakın böyle imkânlar var, bu imkânları uygulayabiliriz. Bakın Senaryo-1, Senaryo-2, Senaryo-3, Senaryo-4, Senaryo-5 şeklinde benim birebir anlatımlarım oldu mesela. Şu durumda ne yaparız, bu durumda ne yaparız.” (E2-D3)

E2’nin de ifade ettiği gibi çevrim içi derslerde uygulanabilecek yeni yöntem ve tekniklerden öğretim elemanlarını haberdar etmek amacıyla hem teorik hem de uygulamalı eğitimlerin verildiği bir gün süren çalıştaylar gerçekleştirilmektedir. E2, UZEM çalışanlarına düşen temel görevin, öğretim elemanlarına verilen bilgilendirme toplantılarının sık sık yapılması gerektiğini ve burada öğrendikleri bilgileri uygulamaya geçirebileceklerine olan inançlarını yükseltmek olduğunu belirtmiştir.

Ayrıca KTÇD’leri yürüten öğretim elemanlarının yanı sıra uzaktan eğitim programlarını yürüten öğretim elemanlarının da tercihleri doğrultusunda belirli bir ücret ödeyerek katılabilecekleri e-öğretmen sertifika programları düzenlenmektedir. Bu sertifika programlarında öğretim elemanlarına teknik desteğin yanı sıra pedagojik destek de sağlanmaktadır.

“E-Öğretmen Sertifika programı ortak derslere özel olmadı. Bu sertifika programını 300 kişiye yakın hocaya verdik. Önce kendileri öğrenci olsunlar, her rolü empati kurarak anlayabilsinler şeklinde yapıldı, isteyen geldi. Bu dönemde verdik hala isteyen geliyor.” (D3-K1)

UZEM’de yönetici olarak görev yapmakta olan ve e-öğretmen sertifika programının verilmesinde rol oynayan K1’in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi e-öğretmen sertifika programlarında öğretim elemanlarının öğrenciler ile empati kurabilmelerini sağlamak amacıyla öğretim elemanlarının öğrenci rolünde yer almaları sağlanmaktadır. Ayrıca bu eğitimlerde öğrencilerin pedagojik özelliklerini dikkate alarak hazırlanacak olan eğitim materyalleri ve çevrim içi ders uygulamaları ile ilgili teorik ve uygulamalı eğitimler verildiği tespit edilmiştir.

Üçüncü Durum’da finansal destek.

KTÇD yürüten öğretim elemanlarına özel herhangi bir finansal destek verilmediği görülmektedir. Diğer uzaktan eğitim programlarında ders yürütmekte olan öğretim elemanları da dahil olmak üzere çevrim içi ders materyali geliştiren tüm öğretim elemanlarına belirli bir ücret verildiği tespit edilmiştir.

“Siz bir materyal hazırlıyorsunuz o materyali belirli kurallar çerçevesinde ücretlendiriliyor ama hocam bir kitap yazıp telif hakkı almak gibi değil. Buradaki ücretler çok düşük, arttırılabilir, zenginleştirilebilir.” (D3-E5)

UZEM’de BİT dersi koordinatörü olarak görev yapmakta olan E5 ile gerçekleştirilen görüşmede, çevrim içi ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına verilen ücretin, öğretim elemanlarını teşvik etmediğini belirtmiştir.

Üçüncü Durum’da sosyal destek.

Pedagojik destek hizmetinin verildiği çalıştaylarda öğretim elemanlarının birbirleri ile iletişim kurmaları ve yaşadıkları deneyimleri paylaşabilmeleri amacıyla düzenlenen bu çalıştaylar aynı zamanda öğretim elemanlarına sosyal destek de sağlamaktadır.

“Hocalardan da görüş alıyoruz. Onları açık uçlu yapıyoruz, işte bu çalıştay öncesinde taleplerini, sistem ile ilgili nerelerde sorunlar yaşıyorlar bunları almaya çalışıyoruz. Mesela nasıl olsa daha iyi olurdu şeklinde sorular, neyi anlatmamızı istersiniz diye. Biz çalıştay için bir konsept belirliyoruz ama onlardan gelen talepler de bu süreçte etkili oluyor, çalıştayın içeriğini belirlemede. Öyle bir çalışmamız var.”(D3-K3)

K3, çalıştayda işlenecek olan konuların belirlenmesinde öğretim elemanlarına uyguladıkları anketlerin etkili olduğunu belirtmiştir. Bu çalıştaylar KTÇD veren öğretim elemanlarına özel olmamakla birlikte, diğer uzaktan eğitim programlarını yürütmekte olan öğretim elemanları da bu çalıştaylara katılmaktadır. Ayrıca bu tür çalıştaylarda bir araya gelen farklı branşlardaki öğretim elemanlarının çevrim içi ders sürecinde yaşadıkları deneyimleri birbirleri ile paylaşabilmeleri açısından faydalı olduğu ifade edilmiştir.

Dördüncü Durum'da öğretim elemanı destek hizmetlerinin işleyişi.

2014 yılında KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmeye başlanması ile birlikte öğretim elemanlarını derslerin nasıl işleneceği ile ilgili bilgilendirmek, ders verme sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunları gidermek ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla Tablo 19'da da görüldüğü gibi çeşitli destekler sağlanmaktadır. Bu bölümde öğretim elemanlarına verilen destekler ve bu konuda UZEM çalışanlarının yaşamış oldukları deneyimlere yer verilmiştir.

Tablo 19. *Dördüncü Durum'da Verilen Öğretim Elemanı Destek Hizmetleri*

		Var	Yok
Teknik Destek	Atölye çalışmaları gerçekleştirme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Kullanım kılavuzları sunma	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Sistem ve programların kullanımı için videolar hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Canlı sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	UZEM stüdyolarını ders içeriklerini geliştirme için kullanma	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	SMS, telefon ve e-posta ile destek sağlama	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagojik Destek	Çalıştaylar düzenleme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Çevrim içi e-öğreticilik eğitimleri düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Finansal Destek	Ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödeme	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Rektörlüğün e-öğreticilik eğitimlerinin ücretlerini karşılaması	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosyal Destek	Bağlılıklarını ve kabullerini artırıcı etkinlikler düzenleme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dördüncü Durum'da teknik destek.

KTÇD sürecine geçiş ile birlikte ilk defa uzaktan eğitim deneyimi yaşayacak olan öğretim elemanlarına, canlı sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olan teknolojilerin nasıl kullanılacağına anlatıldığı ve uygulama imkânının tanındığı atölye çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

“Adobe Connect'e nasıl gireceklerini, oradaki önemli noktaları, Adobe Connect'te ders içerisinde kullanabilecekleri araçlara kadar anlattık. Klavuzları yine aynı şekilde eğitimleri web sayfamıza koyduk. Hocalara adreslerini verdik. Biz bunu her akademik yıl başlangıcında tekrar ediyoruz. Şu ana kadar hep devam ettik. Bilgisayar laboratuvarında, uygulamalı olarak her akademik yıl başlangıcında yapıyoruz.” (D4-E1)

E1'in de ifade ettiği gibi her akademik yıl başlamadan önce öğretim elemanlarına uygulamalı eğitimler verilmiş ve UZEM tarafından sistemin kullanımı ile ilgili Şekil 98'de yer

alan kullanım kılavuzları hazırlanmış ve UZEM web sitesine yüklenmiştir.



Şekil 98. Öğretim elemanları için hazırlanan kullanım kılavuzları.

Cep telefonu numaralarımız kendilerinde var 7/24, bu anlamda hizmet verdik onlara. Akşam 22:00-23:00'te dersi olan hocalarımız vardı, onlara o şekilde destek olabildik, telefonla. Sadece Uzaktan Eğitim Sistemi değil, farklı teknolojilerin nasıl kullanılacağı konusunda da yine yüz yüze olarak, bireysel olarak da destek olmaya çalıştık.” (D4-E2)

E2'nin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi UZEM çalışanları kişisel cep telefonu numaralarını öğretim elemanları ile paylaşmaktadır. Böylece öğretim elemanları derslerinde teknik bir sorun ile karşılaşmaları durumunda UZEM çalışanlarına istedikleri zaman ulaşabilmektedir. E2, sadece canlı sanal sınıf sistemlerinin nasıl kullanıldığı ile ilgili değil, öğretim elemanlarının talep etmesi durumunda farklı teknolojileri derslerinde nasıl kullanabilecekleri ile ilgili yüz yüze bireysel eğitim desteği verdiklerini belirtmiştir. Üniversite yönetimi ve UZEM yönetimi iş birliği doğrultusunda ikinci akademik yıl başlamadan önce öğretim elemanlarına yönelik başka bir üniversite aracılığıyla e-öğretmen sertifika programı desteği verilmiştir. Bu sertifika programında canlı sanal sınıfların kullanımı ve derslerde kullanılabilecek diğer teknolojiler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

“2. yıl A Üniversitesinden bir hoca ile konuştuk hani internet üzerinden nasıl ders verilir, dersler nasıl verilir, nasıl uygulanır bununla ilgili hocalarımıza yardımcı olmalarını istedik. Bununla ilgili 7-8 hafta süren çevrim içi bir eğitim düzenlendi. Bu şekilde de yardımcı olmaya çalıştık, destek olmaya çalıştık hocalarımıza.” (D4-E2)

E2'nin de ifade ettiği gibi e-eğitmen sertifika programı 7-8 hafta süren, öğretim elemanlarının çevrim içi ortamda öğrenci rolünde buldukları bir eğitimidir. Bu eğitimlerde öğretim elemanlarına teknoloji desteği ile birlikte pedagojik destek de verilmektedir.

Dördüncü Durum'da pedagojik destek.

Gerçekleştirilen görüşmelerde KTÇD veren öğretim elemanlarına teknoloji desteği bölümünde bahsi geçen e-eğitmen sertifika programlarında, pedagojik destek hizmeti de verilmektedir.

“Bu sertifika programında sadece sistemin kullanımı ile ilgili değil, teknoloji ile birlikte nasıl kullanılır? Bu beceriler nasıl geliştirilir? onlarla ilgili eğitimler veriliyor. Mesela bizim hocalarımızın en çok yakındıkları şey, hani yüz yüze ders veriyoruz, yüz yüze iletişim en etkili etkileşim yöntemidir, biz Web'e taşıdığımız zaman iletişim kuramıyoruz, öğrenci bize cevap vermiyor, etkili bir iletişim de olmuyor; dolayısıyla hani biz oradaki becerilerini geliştirmeye çalıştık, o anlamda da faydalı olduğunu düşünüyorum.” (D4-E2)

E2'nin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi e-eğitmen sertifika programlarında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik önyargı oluşturmalarına neden olan öğrenci ile öğretim elemanı arasında etkili iletişim kurulamamasına yönelik olarak, canlı sanal sınıf oturumlarında öğrenci ile nasıl etkili iletişim kurulabileceğine, öğrencileri derslerde aktif hale getirmek için ne tür uygulamalar kullanılabileceğine ve öğrencinin ilgisini çekebilecek ders materyalleri hazırlanmasına yönelik olarak eğitimler verilerek, öğretim elemanları pedagojik açıdan desteklenmektedir.

Dördüncü Durum'da finansal destek.

Öğretim elemanlarının belirli bir ücret vererek katılım sağlayabildikleri e-eğitmen sertifika programlarının ücretlerinin Dördüncü Durum'un bünyesinde bulunduğu üniversite yönetimi tarafından karşılanmıştır. Bu anlamda bakıldığında KTÇD'ler kapsamında öğretim elemanlarına finansal destek sağlandığı tespit edilmiştir.

“A üniversitesinde uzaktan eğitim müdürü ile görüşüldü. Hemen eğitici eğitimi düzenledik hocalara bir kuruş ödetmeden. Gittik yalvardık artık rektörlüğe, bak senin personelinin eğitim kalitesini artıracacağız, bir şekilde ayarladık hiç ücret vermeden hepsine sertifika verdik. Hocalar da daha çok motive oldular. Aaaa bizler için de bir şeyler yapılıyor dediler.” (D4-E3)

E3'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi ücretli olarak verilmekte olan e-öğretmen sertifika programlarına öğretim elemanlarının herhangi bir ücret ödemediği katılmaları kendilerine değer verildiğini düşünmelerini ve motivasyonlarının artmasını sağlamıştır. Öğretim elemanlarına yönelik başka herhangi bir finansal desteğe rastlanmamaktadır.

Dördüncü Durum'da sosyal destek.

Gerçekleştirilen görüşmelerden KTÇD sürecine ilk başladığı dönemlerde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ciddi direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. UZEM çalışanları bu direncin kırılmasında öğretim elemanlarına verilen desteklerin önemli olduğunu ve kendilerine olumlu bir şekilde yaklaşıldığında dirençlerinin kırıldığını belirtmektedirler.

“Karşılaştığı soruna anında destek sağlamanız, anında müdahale etmeniz, anında paylaşmanız onlardaki direnci kırdı. Belki biz böyle yapmasaydık ciddi direnç olacaktı, ciddi çatışmalar olacaktı. Biz hiç katı bir çizgi koymadık ortaya, öyle olunca da ister istemez onların da gardı düştü. Hani karşılıklı olunca bazı şeyler onu kısa vadede aştık.” (D4-E3)

E3'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi öğretim elemanlarının UZEM çalışanları tarafından yalnız bırakılmamış olmaları ve etkili iletişimin kurulmuş olması öğretim elemanlarının KTÇD'lere geçiş sürecine olan önyargılarının kırılmasında etkili olmuştur.

“Biz ara ara toplantı yaptık, dönem başında arkadaşlar nasıl geçti dönem? Ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Bizden çözmemizi istediğiniz bir problem var mı? Seneye onu da halledelim. Dönem sonu nasıl geçti arkadaşlar? Dönem arası nasıl? biz sürekli toplantı yaptık onlarla.” (D4-E3)

UZEM çalışanları ile ders yürüten öğretim elemanlarının bir arada bulunduğu toplantılar gerçekleştirilerek deneyimlerin paylaşılması sağlanmaktadır. E3'ün ifadelerinden de anlaşıldığı gibi dönem başı, dönem ortası ve dönem sonu olmak üzere dönem içerisinde birden fazla toplantı gerçekleştirilerek karşılaşılan sorunlar ve öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda sistemi iyileştirmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Öğretim Elemanı Destek Hizmetlerine Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler.

Galusha (1998), öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ders verme sürecinde yetersiz olduklarını belirtmektedir. Genel olarak uzaktan eğitime gerekli desteğin verilmemesi ve uzaktan eğitim dersleri için özel olarak yetiştirilmiş öğretim elemanlarının bulunmaması nedeniyle yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş süreci yaşamakta olan öğretim elemanları çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Galusha (1998), öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde

ders verme sürecinde bilgisayar, video ekipmanları ve yazılımlar gibi teknolojilerin kullanımında zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarına bu zorluklar ile başa çıkabilmeleri için teknolojik, pedagojik, sosyal ve finansal destekler sunulabilmektedir. Şekil 99’da da görüldüğü gibi UZEM’ler, öğretim elemanlarına hangi desteklerin verileceğine karar verirken; uzaktan eğitime direnç göstermeleri, teknoloji kullanım yetersizlikleri ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamların bulunmaması gibi faktörleri göz önünde bulundurmuşlardır.



Şekil 99. Öğretim elemanlarına verilecek olan desteklere karar vermeyi etkileyen faktörler.

Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım becerilerinin yetersiz olması.

Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım becerilerinin yetersiz olması teknoloji desteği verme kararına etki eden temel faktördür. İkinci Durum’da görev yapmakta olan E2, öğretim elemanlarına teknoloji desteği verildiğinde, kendilerini sürece daha kolay adapte ettiklerini ve öğrendikleri bilgileri derslerinde kullanabildiklerini ifade etmiştir.

“Şu var şunu söylemek de lazım: Onlar teknolojiyle çok fazla tanışan bir grup olmadığı için bu içeriklerin çevrim içi olarak yani teknolojik olarak desteklendiğini görünce hoşlarına da gitti. Yani burada daha farklı içerikler tasarlanabileceğini gördüler, bunların resimlerle videolarla desteklendiğini ve daha da iyi anlatılabileceğini fark ettiler. Bunları da direkt geri bildirim olarak verdiler.” (D2-E2)

Benzer şekilde Dördüncü Durum’da görev yapmakta olan E2, ders verme sürecine geçildiğinde özellikle daha önceden teknoloji kullanım deneyimi olmayan öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf oturumlarını yönetip yönetemeyeceği yönündeki kaygıları ve yaşadıkları sorunlar nedeniyle teknik destek verme kararı aldıklarını ifade etmiştir.

“Sistemin kullanımı ile ilgili özellikle ilk yıl bayağı sorun yaşandı. Çünkü ilk defa kullanıyorlar. Belki 20 yıllık 30 yıllık hocalarımız vardı, onların teknoloji becerileri

biraz daha düşük. Bu süreç içerisinde tabii ki çoğunlukla onlara yardımcı olduk ama ilk yıl bayağı bir sorun yaşadık.” (D4-E2)

Çalışma kapsamında genellikle yaşça büyük olan ve daha önce teknoloji kullanma deneyimi olmayan öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf uygulamalarında sorun yaşadıkları ve KTÇD veren tüm öğretim elemanlarına teknoloji desteği verildiği tespit edilmiştir. Dördüncü Durum’da, KTÇD’lerin ilk verilmeye başlandığı dönem öğretim elemanlarının temel teknoloji kullanımlarını geliştirmeye yönelik eğitimler verilmiş olup, öğretim elemanlarının bu teknolojileri eğitim ile entegre etme noktasında sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

“İyi ki e-öğretmen sertifika programı düzenlemiştik. Çünkü hocaların daha önceden böyle bir bilgisi yoktu; becerileri, yetenekleri yoktu. Hani sistemi kullanabiliyorlar ama teknoloji ile birlikte ders anlatma süreci daha farklı. Onu dersin içine entegre etme, etkili bir şekilde kullanma daha farklı bir olay. Biz aslında orada teknolojiyi kullanma değil de eğitimde teknoloji nasıl kullanılır, teknoloji nasıl entegre edilir onu göstermeye çalıştık, dolayısıyla bu anlamda iyi ki yaptık diyorum. Gönül ister ki bunu her yıl yapalım ama hocalarımız da belli bir şeyden sonra bu işi biraz angarya olarak görüyorlar, fazla bir iş, fazlalık olarak gördükleri için de şu an için devam etmiyoruz.” (D4-E2)

E2’nin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, KTÇD yürütmekte olan tüm öğretim elemanlarına yönelik, kullanılan teknolojilerin eğitime nasıl entegre edileceği ile ilgili uygulamalı eğitimlerin yer aldığı e-öğretmen sertifika programı uygulanmıştır. Bu eğitimler sonrasında öğretmenlerin sürece daha kolay uyum sağladıkları ancak belirli bir süre sonra bu eğitimleri angarya olarak görmeye başladıkları, bu yüzden de kurum tarafından devamının yapılmadığı ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşük olması.

Çalışma kapsamında yer alan dört UZEM’de görev yapmakta olan uygulayıcılar ile görüşüldüğünde, özellikle ilk defa uzaktan eğitim ile ders verecek olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime karşı motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının derslerini uzaktan eğitim ile vermeye başlamaları ile birlikte derslerinin önemini yitireceğine, uzaktan eğitim ile verilen derslerin yüz yüze sınıf ortamındaki dersler ile aynı etkiyi göstermeyeceğine ve ek ders ücretlerinde azalmaların olacağına yönelik kaygılar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarındaki bu kaygıyı gidermek amacı ile dönem başında öğretim elemanlarına uzaktan eğitim, derslerin nasıl işleneceği, canlı sanal sınıf oturumları ile birlikte ek ders ücretlerinde kesintiye gidilmeyeceği, yüz yüze sınıf ortamındaki etkiyi uzaktan

eğitimde farklı uygulamalar ile sağlayabileceklerine yönelik sosyal destek kapsamında, ikna toplantıları gerçekleştirilmiştir.

“Bu süreçte öncelikle ikna çok önemli. Bu dersleri verebilecek olan kişilerin ikna edilmesi lazım. Yapabiliyorsanız onları bir yere toplayıp bilgi verme, soru-cevap şeklinde olabilir. İuu o şekilde birkaç organizasyon ile bu iş çözülebilir. Biz bu şekilde yaptık.” (D2-E3)

İkinci Durum’da görev yapmakta olan E3, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime karşı olan dirençlerini kırmak amacıyla toplantılar düzenlediklerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Üçüncü Durum’da görev yapmakta olan E8, öğretim elemanlarının yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi kıyaslamının doğru olmadığı, uzaktan eğitime özgü öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı takdirde uzaktan eğitim ile de etkili ders işlenebileceğine yönelik öğretim elemanlarının bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Üçüncü Durum’da görüşme gerçekleştirilen E2 ise UZEM uygulayıcılarının, öğretim elemanlarını ikna etme noktasında yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

“Uzaktan eğitimin nasıl bir şey olduğunu anlatmak gerekiyor. Yani uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerine olmadığını ama ona yakın eğitim verilebileceğini, nasıl araçlar kullanılabileceğini, bütün araçları önüne koyup anlatacaksınız, bakın bunu yapmak istiyorsanız bunu yapacaksınız, bunu kullanmak istiyorsanız bunu yapacaksınız gibi, bütün araçları hocaya sunup anlatmak gerekir ki hoca ona göre kullansın. Hocanın bilmediği bir şeyi onun araştırıp öğrenmesini beklememeliyiz. Uzaktan eğitimdeki kişilerin, hocaların kullanabileceği şeyleri anlatması, öğretmesi gerekir.” (D3-E8)

“Hocaları uzaktan eğitimin etkililiği konusunda ikna etme noktasında biz de zayıfız. Yani biz ikna edemiyoruz. Önyargılı bakmamaları gerektiğini, aslında eğitimin her yerde etkili yapılabileceğini, her yerde önemli bir süreç olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Burada hocaların istekli olması lazım. Terbiye sistemi değil bu, karşılıklı görüşerek uzlaşma mevzuu. Hem uzlaşıyoruz, hem hocalarımızı eğitiyoruz, böyle olunca hocalarımız sisteme daha çok entegre oluyorlar. Sizin destekleriniz, yönlendirmeleriniz işte hocaların yaptığı işin değerli olduğunu gösterecek uygulamalar, belki ne bileyim Performans Destek Sistemleri, belki daha çok ödeme, bazıları için maliyet daha önemli, daha çok para alıyorsa daha iyi motive oluyor gibi.” (D3-E2)

E2, öğretim elemanlarını ikna etmek amacıyla gerçekleştirilen toplantılarda kullanılan iletişim dilinin önemine vurgu yapmıştır. Öğretim elemanlarının süreç içerisinde kendilerine değer verildiğini hissetmeleri durumunda derslere daha çabuk adapte olabildikleri ifade

edilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarına yönelik yapılacak finansal desteklerin öğretim elemanlarının motivasyonlarını yükseltmede etkili olabileceği belirtilmiştir.

“Birden uzaktan eğitime geçtik, 50'ye yakın hoca var. İşte bunların hepsini topladık. Onlar bize bir adım gelirken biz onlara en az 10 adım gidiyoruz. Onun için sıkıntıyla çok karşılaşmıyoruz. Hani yaptık oldu, siz buna geçeceksiniz, böyle bir düşüncemiz yok.” (D4-E3)

Dördüncü Durum'da görev yapmakta olan UZEM çalışanı E3'te, benzer şekilde öğretim elemanlarına yönelik olumlu davranışlarda bulunmalarının, etkili iletişim dili kullanmalarının motivasyonlarının artmasında etkili olduğunu belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının birbirlerinden öğrenmeleri.

Gerçekleştirilen görüşmelerde, ders verme sürecinde öğretim elemanlarının sorunlar ile karşılaştıkları ve bu sorunları UZEM çalışanları ile paylaşabilme ihtiyacı hissettikleri tespit edilmiştir. Bunun üzerine öğretim elemanlarının UZEM çalışanları ile sorunlarını paylaşabilmeleri için yüz yüze toplantılar gerçekleştirme kararı alınmıştır. Öğretim elemanlarının sorunlarını dile getirmeleri için düzenlenen bu toplantıların, zamanla kendi deneyimlerini paylaştıkları ortamlara dönüştüğü tespit edilmiştir.

“Hocalar kendi aralarında bilgi paylaşımı yapabiliyorlar, mesela ben onlardan bir şeyler öğrendim, belki onlar benim uygulamamdan bir şeyler öğrendiler, değiştirdiler. Biz sürekli 5 ya da 6 toplantı ile dönemi kapatıyoruz. Her toplantıda asgari 1 level atlıyoruz gibi geliyor çünkü mesela birinin aklına bir şey geliyor ya da bir sorunla karşılaşmış oluyoruz o esnada, o sorunu çözecek bu sefer arayış içerisine giriyoruz. Baştan her şeyi öngörme şansımız yok, süreç içerisinde açıklar ortaya çıkmaya başlıyor. O açıkları işte sürekli yeni bir güncelleme ihtiyacımız oluyor, iyi oluyor o yüzden toplantılar.” (D1-E3)

Birinci Durum'da program koordinatörü olarak görev yapmakta olan ve ders verme sürecinde yer alan E3, UZEM çalışanları ile gerçekleştirilen toplantılarda, KTÇD yürütmekte olan diğer öğretim elemanlarının da yer aldığını ve her öğretim elemanının kendi dersinde yaşamış olduğu deneyim ya da sorunu toplantıda dile getirmesi ile birlikte birbirlerinden çok şey öğrendiklerini ve sorunlara çözüm üretme noktasında bu toplantıların oldukça faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Bölüm Özeti

Çalışma kapsamında incelenen dört UZEM öğretme-öğrenme süreci boyutunda incelendiğinde KTÇD'lerin senkron ağırlıklı, asenkron ağırlıklı ve tam asenkron olmak üzere üç farklı model ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Asenkron ağırlıklı modelin uygulandığı UZEM'de öğrenci ile öğretim elemanı arasında yüz yüze etkileşim sağlamak amacıyla ofis saati uygulamalarına yer verildiği ancak öğrenci katılımlarının düşük olması ile birlikte çevrim içi soru-cevap etkinliğine geçiş kararı alındığı ortaya çıkmıştır. Senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme sürecine başlayan kurumda ise canlı sanal sınıf oturumlarına öğrenci katılımı olmaması nedeniyle çevrim içi soru-cevap etkinliği uygulama kararı alındığı ve belirli bir süre sonra bu etkinliklere de katılımın azalması ile birlikte tam asenkron modele geçiş yapıldığı görülmüştür. Öğretme-öğrenme sürecine tam asenkron model ile başlayan kurumun çıkan mevzuat ile birlikte öğretme-öğrenme modelinde değişim yaşadığı ve senkron ağırlıklı modele geçiş yaptığı tespit edilmiştir. Her şube için ayrı ayrı gerçekleştirilen canlı sanal sınıf oturumlarına beklenen katılımın olmaması ile değişiklik yapma kararı alındığı ve canlı sanal sınıf oturumlarının haftada bir yapıldığı ve ders kaydının sisteme yüklendiği görülmüştür. Kurumların öğretme-öğrenme modelini seçme karar vermelerinde mevzuat, kaliteli eğitim veme çabası, öğrencilerin derse katılımı, öğretim elemanlarının kaygıları ve üniversitelerin tasarruf yapma istekleri etkili olmuştur.

UZEM'ler ders geliştirme boyutunda incelendiğinde ders içeriklerini kurum içinde geliştirme, mevcut içerikleri kullanma ve özel şirketlerden temin etme olmak üzere üç farklı model ortaya çıkmıştır. KTÇD'ler başlamadan önce yükseköğretim kurumu bünyesinde açıköğretim fakültesi bulunan ya da farklı uzaktan eğitim programları ile öğretme-öğrenme sürecini yürüten kurumların mevcut ders içeriklerini kullanmayı tercih ettikleri, içerisinde ders geliştirme ekibi bulunan UZEM'lerin ise kendi ders içeriklerini geliştirme kararı aldıkları görülürken, sürece hızlı geçiş yapmak durumunda kalan ve bünyesinde içerik geliştirme ekibi bulunmayan kurumun ise ders içeriklerini özel bir şirketten satın alma yolunu tercih ettiği tespit edilmiştir. Senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modelinden tam asenkron modele geçiş kararı alan kurumun, öğrenci-içerik etkileşiminin daha yüksek olduğu ders içerikleri geliştirme kararı aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurumların ders geliştirme modelini seçme kararı vermelerinde insan kaynağı, sürece hızlı geçiş yapma, maliyet ve mevcut içeriklerin bulunması gibi faktörler etkili olmuştur.

UZEM'ler tarafından ölçme-değerlendirme sürecinde merkezî sınav, eş zamanlı sınav ve bağımsız sınav olmak üzere üç farklı modelden biri tercih edilmiştir. Merkezî sınav modelini tercih eden kurumun süreç içerisinde optik formların kişisel formlara dönüştürülmesi, sınav

sorularının tek bir kitapçıkta toplanması, danışman aracılığıyla ulaşılan sınav giriş belgelerine sistem üzerinden erişim sağlanması ve öğrencilerin kendi optik formlarını sınav sonuçları yayınlandığında sistemde görebilmeleri gibi birçok değişim yaşadıkları tespit edilmiştir. Bir başka kurumun ise ölçme-değerlendirme sürecine merkezî sınav modeli ile başladığı ancak yeterli bütçe ve insan kaynağına sahip olmaması ve eğitim seviyeleri birbirinden farklı olan öğrencilerin sınavlardaki başarı düşüklüğünün UZEM'in başarısızlığı gibi anlaşılacağı kaygısı yaşamaları nedeniyle kısa bir süre içerisinde bağımsız sınav modeline geçme kararı aldığı görülmüştür. İnsan kaynağı, bütçe ve fiziksel altyapı kaynaklarını merkezî sınavlar için harcamak istemeyen ya da söz konusu kaynaklara sahip olmayan ancak objektif bir ölçme-değerlendirme süreci sağlamak isteyen kurumların ise eş zamanlı sınav modelini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

UZEM'lerin öğrencilere yönelik sistem tanıtımı, teknik destek, akademik destek ve idari destek olmak üzere dört farklı destek hizmeti sunduğu görülmüştür. Kurumlar arasında verilen destek hizmetlerinde farklılıklar olsa da genel olarak kurumların sistem tanıtımı desteği olarak web sitelerinde Sıkça Sorulan Sorulara yer verme, oryantasyonlar düzenleme, afiş ve broşür hazırlama ve öğretim elemanlarının öğrencileri sınıflarında ziyaret etmeleri gibi hizmetler verdikleri görülmüştür. Teknik destek hizmeti olarak ise sıkça sorulan sorular, video ve kılavuzlar hazırlama, canlı destek hattını kullanma, e-posta, telefon ve sms ile destek vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Akademik destek kapsamında ise geleneksel sınıf ortamında dersleri takip imkânı sunma, çevrim içi soru-cevap uygulamalarına yer verme, ofis saati uygulamaları düzenleme, web tv hizmeti sunma ve canlı sanal sınıf oturumları düzenleme hizmetleri sunmuşlardır. İdari destek hizmetlerinin ise çoğunlukla öğrenci işleri tarafından verildiği, UZEM'in ise ÖYS'de derslerini göremeyen öğrencilerin derslerinin sisteme aktarılmasında ve sınav sonuçlarına itiraz için gelen dilekçelerin incelenmesi işlemlerinde idari destek hizmeti sağladığı tespit edilmiştir. Kurumların verecekleri öğrenci destek hizmetlerini seçmelerinde öğrencilerin farkındalıklarını artırma isteği, öğrencilerin teknik altyapı ihtiyaçlarını karşılama isteği, hızlı destek sunma isteği, bütçe ve insan kaynağı gibi faktörler etkili olmuştur.

Çalışma kapsamında yer alan son boyut ise öğretim elemanı desteğidir. Kurumların öğretim elemanlarına verdikleri destek hizmetlerinde farklılıklar olmakla birlikte genel olarak, teknik destek kapsamında atölye çalışmaları gerçekleştirme, kullanım kılavuzları ve videolar hazırlama, toplantılar düzenleyerek teknik bilgilendirme yapma, e-öğreticilik eğitimleri düzenleme, canlı sanal sınıf oturumlarında teknik destek personeli bulundurma, öğretim elemanlarına bireysel eğitim verme, UZEM stüdyolarını kullanma imkânı sağlama, çalıştaylar

düzenleme, sms, telefon ve e-posta ile destek hizmeti sağladığı tespit edilmiştir. Pedagojik destek hizmeti olarak ise çalıştaylar ve e-öğreticilik eğitimleri düzenlenmiştir. Finansal destek anlamında ise bazı kurumlar tarafından, ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ücret ödemesi gerçekleştirildiği ve e-öğreticilik eğitim ücretlerinin rektörlük tarafından karşılandığı tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının KTÇD'lere olan bağlılıklarını ve kabullerini artırmak amacıyla etkinlikler düzenleyen kurumların varlığına rastlanmıştır. Kurumların öğretim elemanlarına verecekleri destek hizmetlerini seçmelerinde teknoloji kullanım becerilerinin yetersiz olması, öğretim elemanlarının motivasyonlarının düşük olması ve öğretim elemanlarının birbirlerinden öğrenmeleri gibi faktörler etkili olmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında kampüste öğrenim gören öğrencilere verilen çevrim içi derslerin yürütülmesi sürecinin eğitim-öğretim ve destek boyutlarında deneyime sahip dört UZEM'in işleyiş süreçlerini, uygulamalardaki değişimlerini ve bu süreçte model seçimine karar vermelerini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. İç içe çoklu durum çalışması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada UZEM'lerde yönetici, teknik personel ve program koordinatörü gibi görevlerde bulunan toplam 24 kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmelerden, merkezler tarafından paylaşılan belgelerden, merkezlerin web sitelerinden ve derslerin yürütüldüğü sistemlerin incelenmesinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu durumlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak ulaşılan sonuçlara, sonuçların alanyazınla ilişkilendirilmesine ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretme-Öğrenme Boyutu

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda, UZEM'lerin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları modellerde değişim yaşadıkları tespit edilmiştir. Kurumların değişim içerisinde olmaları gelişme ve yenilenme ihtiyacı hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim yönetimi kuramları, eğitim ortamlarının sürekli yenilenmesini ve değerlendirilmesini önermektedir. Bu çalışmada da kurumlar, bireysel olanakları çerçevesinde kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmişlerdir. Yenilenme ihtiyacı hissetmelerinin temelinde, deneme yanılma yöntemi ile sistemin aksaklıklarını keşfetmeleri yer almıştır. Uzaktan eğitim uygulayıcılarının bireysel deneyimleri ve uzaktan eğitime bakış açıları öğretme-öğrenme modellerinin ilk başlangıcını şekillendirmiş ve onlara belirli kararlar aldirtmiştir. Bu kararların alınmasında öğretim elemanı ve öğrenci merkezde yer alırken zaman zaman maliyet ve kalite ön plana çıkmıştır.

Phan ve Dang (2017) çalışmalarında, uzaktan eğitimde öğretme-öğrenme sürecinin iyi yönlendirilebilmesi için paydaşların mevcut alışkanlıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda senkron ortamların sanal olmasına rağmen etkileşimli öğretme-öğrenme süreci sağlaması yönünden yüz yüze öğrenme ortamlarına daha yakın olduğu görülmektedir (Rourke, Anderson, Garrison & Archer, 2001a, 2001b; Shi & Morrow, 2006). Dolayısıyla çalışmada, yüz yüze sınıf ortamına alışkın olan öğretim elemanlarının

KTÇD'lere kabulünü kolaylaştırmak amacıyla senkron ağırlıklı model ile sürece başlama kararı alan kurumlar olmuştur. Senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin katılım göstermemeleri üzerine kurum yöneticileri, öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki etkileşimin öğrenmenin etkililiğini artırdığı düşüncesiyle tam asenkron model yerine, içerisinde etkileşimli uygulamalara yer verilen asenkron ağırlıklı modeli tercih etmişlerdir. Benzer şekilde araştırmacılar, uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-içerik etkileşiminin, uzaktan eğitimin kalitesini ve çekiciliğini artırdığını (Hillman, Willis & Gunawardena, 1994; Moore, 1989; Yılmaz & Keser, 2015; Zhang, 2003), öğrenme sürecinin ilerletilmesinde ve öğrenmenin içselleştirilmesinde (Cavanaugh, 2005; Offir, Lev & Bezale, 2008; Palloff & Pratt, 2007; Zucker & Kozma, 2003) etkili olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmada, KTÇD'lerin maddi açıdan kuruma bir getirisi olmaması nedeniyle ikinci plana atıldığı bu nedenle kurumların, tasarruf yapma çabası içerisine girdikleri görülmektedir. Benzer şekilde, Yavuzalp, Demirel ve Canpolat (2017)'in çalışma sonuçları da, KTÇD'lerde UZEM'lerin gelir elde edilemediğini ve söz konusu derslerin UZEM'lerin mali giderlerini artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda bakıldığında önceden yüz yüze sınıf ortamında verilen bu derslerin çevrim içi vermeye başlanması konusunda YÖK'ün, üniversiteleri teşvik ettiği ancak mali açıdan yeterince desteklemediği söylenebilir. Nitekim asenkron ağırlıklı modele geçiş ile birlikte öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretlerinin azalması kurumun mali açıdan tasarruf yapmasını sağlamıştır. Zaman içerisinde, tam asenkron modele geçiş ile birlikte öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretleri tamamen kalkmıştır.

Kurum yönetici ve uygulayıcıları, daha etkili öğretme-öğrenme süreci gerçekleştirmek için birçok uygulamayı hayata geçirmek için çabalarken öğrencilerin bu uygulamalara katılım göstermemesi kurumlar için bir engel oluşturmaktadır. Araştırmada, yüz yüze sınıf ortamında bireysel ve bağımsız öğrenme alışkanlığı kazanamamış olan öğrencilere KTÇD'lere geçiş sürecinde verilecek olan yüz yüze desteklerin, sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracağı düşüncesiyle açık sınıf uygulamasına yer verildiği ancak bu uygulamalara öğrenci katılımlarının düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin kendi arkadaşları ile aynı sınıf içerisinde olmamaları nedeniyle sosyal izolasyon yaşamalarından ve kendilerini bu ortama ait hissetmemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Goodenow, 1993; Karapınar *vd.*, 2018). Benzer şekilde, Holmberg (1985)'in etkileşim ve iletişim kuramı da öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin aidiyetlik duygusu ile ilişki olduğunu söylemektedir. Araştırmada yer alan KTÇD uygulayıcıları, kampüs içerisinde yer alan öğrenciler için sunulan açık sınıf uygulamasını, Simonson, Schlosser ve Hanson (1999)'in eşdeğerlik kuramında belirttiği her

öğrenen için öğrenme deneyimlerini eş değer hale getirme düşüncesinden yola çıkarak kampüs dışında öğrenim gören öğrencilere açık sınıf web tv şeklinde uygulama kararı almışlardır.

Araştırmada bazı kurumlar, KTÇD’lerde öğrencilerin kampüs içerisinde yer alıyor olmalarının avantajını göz önünde bulundurarak öğretim elemanı ile öğrenci etkileşimini artırmak amacıyla ofis saati uygulamasına yer vermiş ancak öğrencilerin bu uygulamaya çok fazla ilgi göstermediklerini farketmiştir. Öğrencilerin ofis saati uygulamalarına ilgi göstermemelerinin nedeninin, öğretim elemanı ve öğrencilerin farklı yerleşkelerde bulunmalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle kurumlar ofis saati uygulamasını çevrim içi soru-cevap uygulaması olarak değiştirmişlerdir. Çevrim içi uygulamaların, öğrencilere esneklik sağlamak (Paechter, Maier & Macher, 2010; Pena-Ayala, Sossa & Mendez, 2014; Viberg & Grönlund, 2013; Harris, Larrier & Castano Bishop, 2011) ilgilerini çekmek ve yüksek etkileşim sağlamak (Alessi & Trollip, 2001) gibi avantajlar sağladığı alanyazın ile de desteklenmektedir.

Birçok çalışma, senkron ortamlarda öğrencilerin sosyal bulunuşluğunun asenkron ortamlara göre daha yüksek olduğunu ve öğrencilerin yalnızlık duygusunu kırmaya yardımcı olduğunu (Murphy & Nippard, 2007; Oztok, Zingaro, Brett & Hewitt, 2013; Schwier & Balbar, 2002) dolayısıyla derslere katılımı (Gosmire, Morrison & van Osdel, 2009; Hrastinski, 2008) ve etkileşimi teşvik ettiğini (Chen, Ko, Kinshuk & Lin, 2005; Hastie, Hung, Chen & Kinshuk, 2010; Romisowski & Mason, 2004) göstermektedir. Bu araştırmada da, senkron ağırlıklı modeli seçme kararı alan kurumların benzer düşünceler ile öğretme-öğrenme sürecinde kaliteyi ön planda tutmak istemeleri etkili bir faktör olmuştur. Ancak senkron ağırlıklı modeli tercih eden kurumların öğrenci katılımını sağlamak amacıyla derslere devam zorunluluğu koydukları görülmüştür. Ancak uzaktan eğitimin doğasınının zaman ve mekân esnekliği üzerine kurulu olduğu göz önüne alındığında öğrencilere derslere devam etme şartı konulması düşündürücü olmaktadır.

Sonuç olarak, Ek-5’te yer alan karar çerçevesinde de görüldüğü gibi geleneksel sınıf ortamından çevrim içi derslere geçiş ile birlikte derslerinin önemini yitireceği, mesleklerinin değersizleşeceği ve ek ders ücretlerinin kesileceği gibi durumlar nedeniyle kaygı düzeyi yüksek olan öğretim elemanlarının bu kaygılarını gidermek amacıyla bazı kurumların öğretme-öğrenme sürecine senkron ağırlıklı model ile başlama kararı aldıkları görülmüştür. Kurumların senkron ağırlıklı öğretme-öğrenme modeli ile sürece başlama kararı almalarında etkili olan bir diğer faktör ise mevzuat olmuştur. Mevzuatta KTÇD’ler ile ilgili yer alan maddelerin belirsiz ve yetersiz olması, derslerin uzaktan eğitim ile yapılmasının sadece canlı sanal sınıftan ibaretmiş gibi algılanmasına neden olmuş ve kurumların bu nedenle derslerini senkron ağırlıklı

olarak yapma kararı almalarına sebep olmuştur. Senkron ağırlıklı modele karar verilmesinde etkili olan bir diğerk faktör ise kurumların bütçesi olmuştur. Senkron ağırlıklı derslerde öğretim elemanlarına ödenen ek ders ücretlerini karşılayabilen kurumlar bu modeli tercih ederken, diğerk kurumların ise tasarruf yapma isteğı ile asenkron ağırlıklı ya da tam asenkron modele yöneldikleri görülmüştür. Kurumların kaliteyi ön planda tutma istekleride öğretim-öğrenme sürecinde etkili iletişimin söz konusu olduğı senkron ağırlıklı ve asenkron ağırlıklı modelleri tercih etmelerinde etkili olan faktörlerden biri olmuştur. Ek ders ödemeleri ya da teknik altyapı nedeniyle yeterli bütçeye sahip olmayan ancak öğrenci-içerik etkileşimini yüksek düzeyde sağlayacak etkileşimli içeriklere sahip olan kurumların ise öğretim-öğrenme sürecini tam asenkron model ile yürütme kararı aldıkları görülmektedir.

Ders Geliştirme Boyutu

Araştırma kapsamında, kurumların ders içeriklerini temin etmek için kurum içerisinde geliştirme, mevcut materyallerini kullanma ve özel bir şirket ya da devlet üniversitesinden temin etme gibi farklı modelleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kurumların ders içeriklerini temin etme yöntemlerindeki bu farklılıklarının maliyet, insan kaynağı, zaman ve gibi faktörlerden kaynaklı olduğı görülmüştür. Kurumların kendi ders içeriklerini geliştirmeyi tercih etmeleri durumunda öğretim tasarımı, materyal geliştirme, grafik tasarımı gibi konularda yetişmiş ve yeterli sayıda personele sahip olması gerekmektedir (Elliott, Rhoades, Jackson & Mandernach, 2015; Jegan & Eswaran, 2004; Guan & Stanford, 2016; Moore & Kearsly, 2012). Araştırmada, ders içeriklerini kendi içerisinde geliştirme kararı alan kurumların bünyesinde çalışmakta olan personellerin öğretim tasarımı ve ders geliştirme konusunda uzman kişiler oldukları ancak bu kişilerin tek görevinin ders içeriğı geliştirmek olmadığı birden fazla görevde yer aldıkları tespit edilmiştir. Alanyazında ise ders içeriğı geliştirme ekibinde yer alacak olan kişilerin görev tanımlarının iyi yapılması gerektiğı, ancak ders sayısının az olması durumunda bir kişinin birden fazla görevde yer alabileceğı belirtilmektedir (Balaban, 2012; Fernandez & Montes de Oca, 2003; Hernández, 2005).

Araştırma kapsamında bünyesinde açıköğretim fakültesi ya da uzaktan eğitim programları olan kurumlar KTÇD'ler ile aynı müfredata sahip olan dersleri yürütmektedirler. Dolayısıyla bu kurumlar, daha önceden hazırlanmış olan bu ders içeriklerini KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde de kullanmayı tercih etmişlerdir. Alanyazında, çevrim içi ders içeriklerinin geliştirilmesinin zaman alıcı olsa da geliştirildikten sonra kolay bir şekilde çoğaltılıyor ve paylaşılıyor olması, tekrar tekrar kullanılabilir olması ders içeriklerinin maliyetlerini düşürmektedir (Angelino, Williams & Natvig, 2007; Hirumi, 2003; Weinhardt &

Sitzmann, 2019). Dolayısıyla mevcut ders içeriklerini kullanma kararı alan kurumların zaman, emek ve maliyet açısından mevcut olan bu durumu avantaja çevirdiği söylenebilir. Guan & Stanford (2016)'da ders geliştirme sürecinde kurumların maliyet-etkinlik faktörünü göz önünde bulundurmaları gerektiğini, daha önceden geliştirilmiş olan ders içeriklerinin mevcut olması durumunda yeniden geliştirilmesine gerek olmadığını ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında KTÇD'lere hızlı geçiş yapmak zorunda kalan kurumlar ise, özel bir şirket ya da devlet üniversitesi tarafından geliştirilmiş olan ders içeriklerini satın alım ya da protokoller ile temin ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde, Finlandiya'da geliştirilen teknoloji politikaları, kurumları çevrim içi ders içeriklerini satın alım yolu ile temin edebilmeleri konusunda yönlendirmektedir. Satın alınan bu içerikler gerek duyulması halinde öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından değiştirilebilecek niteliktedir (Lindén & Lankinen, 2010). Bu araştırmada ise, ders içeriklerinin değiştirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili öğretim elemanlarının herhangi bir çaba içerisinde olmadıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarının böyle bir çaba içerisine girmemelerinde ülkemizde, uzaktan eğitime geçiş döneminde öğretim elemanlarının e-içerik geliştirme konusunda eğitilmelerinin göz ardı edilmiş olması, motivasyonlarının düşük olması ve mesleki yeterliliklerinin eksik olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde, Gürer *vd.* (2016)'nin çalışmasında, özel bir şirket ile bir vakıf üniversitesinin iş birliği içerisinde geliştirmiş oldukları ders içeriklerinin, öğretim elemanları tarafından yetersiz bulunduğu, eksik ve hatalı bilgiler içerdiği belirtilmekte ancak öğretim elemanlarının ders içeriklerini düzeltmeye yönelik bir çaba içine girmedikleri görülmektedir. Koloğlu ve Kantar (2016)'ın çalışmasında ise KTÇD'leri yeni vermeye başlayan bir kurumun KTÇD'leri verme sürecine hızlı bir geçiş yapmak zorunda kalmaları nedeniyle ders içeriklerini geliştirecek zaman bulamadıkları ve KTÇD'leri verme sürecine daha önce başlamış olan bir kurumun ders içeriklerini kiralama yöntemi ile temin etmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırmada yer alan UZEM'lerin, görsel ve işitsel kanalların yer aldığı ders içeriklerine yer verdikleri dolayısıyla öğrenme stillerindeki farklılıkları dikkate aldıkları görülmüştür. Chao, Saj ve Tessier (2006), ders içeriklerinde çeşitliliğe yer verilmesinin çevrim içi eğitimin kalitesini artırdığını belirtmektedir. Araştırmada görsel ve işitsel öğrenme yeteneğine sahip olan öğrenciler için canlı sanal sınıf oturumlarının gerçekleştirildiği ve kayıt altına alındığı görülmüştür. Çolak ve Ozan (2011), canlı sanal sınıf oturum kayıtlarının kurumlara maliyet ve zaman anlamında avantaj sağladığını, ders sürelerinin uzun olması açısından ise dezavantaj sağladığını belirtmiştir. Khan (2012), öğrencilerin dikkatleri dağılmadan izleyebilecekleri ideal video süresinin 10-15 dakika olması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim KTÇD'lerde sıkça

kullanılan canlı sanal sınıf oturum kayıtlarının ortalama 40-45 dakika sürdüğü düşünüldüğünde öğrencilerin dikkatlerinin dağılabileceği unutulmamalıdır.

Sonuç olarak, Ek-5'te yer alan karar çerçevesinde de görüldüğü gibi kurumların KTÇD kapsamında ders geliştirme sürecinde ders içeriklerini kendi kurumlarında geliştirme, mevcut olan ders içeriklerini kullanma ya da özel bir şirketten satın alma veya bir devlet üniversitesinden protokoller aracılığıyla temin etme gibi farklı modelleri tercih ettikleri görülmüştür. Yükseköğretim kurumu bünyesinde açıköğretim fakültesi bulunan ya da farklı uzaktan eğitim programları sunan kurumlar daha önceden hazırlanmış olan ders içeriklerini KTÇD'ler için kullanma kararı almışlardır. Kurumların bünyelerinde yeterli sayı ve nitelikte insan kaynağı bulunması durumunda ise ders içeriklerini kurum içerisinde geliştirme kararı aldıkları, KTÇD'leri uzaktan eğitim ile verme kararı alan ve hızlı bir şekilde bu sürece geçiş yapan kurumların ise bünyelerinde buldukları yükseköğretim kurumu tarafından mali açıdan desteklendikleri ve ders içeriklerini ve ÖYS'leri özel bir şirketten satın alım yolunu tercih ettikleri görülmüştür. Alanyazında (Koloğlu vd., 2016) ise KTÇD sürecine hızlı geçiş yapmak durumunda kalan kurumların diğer devlet üniversiteleri ile protokoller aracılığıyla ders içeriklerini temin ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme-Değerlendirme Boyutu

Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda, ölçme-değerlendirme boyutunda merkezî, eş zamanlı ve bağımsız olmak üzere üç sınav modelinin tercih edildiği görülmektedir. Rohayani (2015), bir kurumun çevrim içi eğitime hazır olma durumunun teknik, içerik, insan kaynağı ve maliyet gibi faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada, ölçme-değerlendirme sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinin yüksek tutulması (Hung, Chou, Chen & Own, 2010; Sahin & Shelley, 2008; Zhan & Mei, 2013), uzaktan eğitimin yaygınlaşması ve gelişmesi (Karataş & Soncul, 2007; Ketcha, Johannesson, & Bocij, 2015; Squaiella & Righi, 2015), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin etkisini gösteremeyeceği anlayışının yıkılması (Rao & Krishnan, 2015; Uşun, 2016) ile ilgili gerekçelerle öğrenme süreçlerindeki kaliteyi daha yukarıda tutma arzusu, kurumları merkezî sınava yönlendirmiştir. Merkezî sınavlarda güvenilirliği yüksek olan standart ölçme araçlarının kullanılıyor olması (Demirci & Özkan, 2013) ve objektif değerlendirme sağlıyor olması da yöneticilerin bu sınav modeline yönelmesinde etkili olmuştur. Sınavların merkezî olarak gerçekleştirilmesinde Türkiye'de ÖSYM ve Açıköğretim tarafından merkezî olarak gerçekleştirilen geniş ölçekli sınavların objektifliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, uzaktan eğitimde lme-değerlendirme sürecinin önemli bir konu olduğunu ve yüz yüze eğitimdeki gibi bir eğitmen tarafından değil, ekipler tarafından tasarlanması ve ders tasarım ekibinin tüm üyelerinin bu süreçte yer alması gerektiğini göstermektedir (JISC 2007; Kuikka, Kitola, & Laakso, 2014; Şenel, 2010). Bu araştırmada bir kurumda sınav biriminin bulunduğu, diğer kurumlarda ise sınav biriminin yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeninin kurumların yeterli sayıda kadrolu insan kaynağı istihdamı sağlayamamalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Açıkça görülmektedir ki, YK'un, UZEM'lere yeterli sayıda kadrolu insan kaynağı istihdamı sağlaması durumunda, kurumların birim bazlı çalışmalarının yolu açılacaktır.

Araştırmada merkezî sınav modelini tercih eden kurumun sınavın güvenirliğini artırmak amacıyla kişiye özel optik form kullanımına geçiş yaptığı tespit edilmiştir. Ancak bu durum sınavla girmeyen öğrenciler için hazırlanmış olan optik formların israfına neden olmuştur. Bu kağıt israfını önlemek isteyen başka bir kurum ise ara sınavlarını çevrim içi olarak yapma kararı almıştır. Alanyazında da, çevrim içi sınavların kurumlara emek ve maliyetten tasarruf sağlama gibi avantajlar sağladığını göstermektedir (Baleni, 2015; Dreher, Reiners & Dreher, 2011; JISC 2010; Shraim, 2019). Bu noktada akla çevrim içi sınavların gerçekleştirilmesi için gerekli olan yazılımların ve ağ teknolojilerinin kuruma getireceği maliyet olmaktadır. Bu noktada kurumlar maliyet-fayda analizi yapmaları durumunda kendilerine en uygun olan sınav modeline karar vereceklerdir.

Merkezî sınav modeli uygulama kararı alan kurumun, sınav sonuçları ilan edildiğinde öğrencilerin optik formlarını taratarak OBS üzerinden yayınlaması, sınav sonuçlarına olan itirazları azaltmıştır. Dolayısıyla bu uygulama ile birlikte kurumun iş yükü azalmıştır. Bu araştırmada uygulanan hiçbir sınav modelinde sınav sonrasında sınav sorularının yayımlandığı görülmemiştir. Bu durumun belirli bir süre sonra zgn soru geliştirmenin zor olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (Bakioğlu & Can, 2013). Öğrencilerin yanlış cevapladıkları soruları görerek bu soruların doğru cevabını öğrenmelerinin öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlayacağı düşünüldüğünde, kurumların sınav sonrasında sorularını yayınlamalarının uygun olacağı düşünülmektedir (Aksoy, 2018; Karadağ, 2014). Merkezî sınav modeli uygulayan kurumda sınav giriş belgelerine danışmanları aracılığıyla ulaşamayan öğrenciler kuruma gelerek sınav giriş belgesini temin etme yolunu tercih etmişlerdir. Bu durum ise kurum çalışanlarının iş yükünde artışa neden olmuştur. Kurum, bu iş yükünü azaltmak amacıyla öğrencilerin sınav giriş belgelerine OBS üzerinden erişebilmelerini sağlamıştır. Benzer Şekilde, Pilancı *vd.* (2015)'nin çalışmasında da öğrencilerin erişimini kolaylaştırmak ve

kurumların iş yükünü azaltmak amacıyla sınav giriş belgelerinin öğrencilere e-posta ile gönderildiği tespit edilmiştir.

Merkezî sınav modelinde, sınav sorularının hazırlanması, basımı, soruların birimlere ulaştırılması, sınav güvenliğinin sağlanması, sınavın uygulanması-değerlendirilmesi, notların sisteme girişi ve sınav sonuçlarına itirazların alınması gibi ölçme-değerlendirme süreçlerinin tümünün kurum tarafından gerçekleştiriliyor olması kurumların iş yükünü oldukça artırmaktadır. Kurumların merkezî sınav uygulamalarında öğretim elemanlarına verdikleri gözetmenlik görevleri, öğretim elemanları tarafından iş yükü olarak algılanmıştır. Öğretim elemanları tarafından gözetmenlik görevlerinin iş yükü olarak algılanması nedeniyle kurumlardan birinin merkezî sınav modelinden bağımsız sınav modeline geçme kararı almasında etkili olmuştur.

Merkezî sınav modelinden, bağımsız sınav modeline geçiş yapma kararı alan kurumun bu kararı almasına etki eden bir diğer faktör ise yeterli bütçeye sahip olmamasıdır. Merkezî sınav modelinde özellikle donanım, yazılım ve baskı maliyetlerinin oldukça yüksek olduğu düşünüldüğünde kurumların bu ihtiyaçları karşılayabilecek sermayeye sahip olması önem taşımaktadır. Bu noktada bağımsız sınav modelini tercih eden kurumların yeterli bütçeye sahip olmamasında yürüttükleri belirli bir ücret karşılığında öğrencilere eğitim sunulan uzaktan eğitim programlarının sayısının az olmasının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, merkezî sınav modelinin uygulandığı kurumlarda aynı sınava giren ön lisans öğrencileri ile lisans öğrencilerinin başarı düzeylerindeki farklılaşmanın, bireysel farklılıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bireysel farklılıklar öğrenme sürecinin çıktısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir (Al-Smadi, Wesiak, Guetl & Holzinger, 2012; Grover, 2009; Huba & Freed, 2000; Kuzgun & Deryakulu, 2014). Korkmaz vd. (2018)'de, yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış olup, ön lisans öğrencilerinin KTÇD'lerde başarısız olma durumlarının teknoloji kullanım eksikliği, yaşadıkları sosyal ve kültürel ortamlardan kaynaklı motivasyon düşüklüğü nedeniyle öğretim elemanı ile etkileşime girmekte zorlanmalarından kaynaklı olabileceğini belirtmektedirler. KTÇD'lerde öğrencilerin bireysel farklılıkları nedeniyle, akademik başarıları arasındaki farkın artmasının, kurumların merkezî sınav modeline olan eğilimlerini azaltmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan sınırlılıkları en aza indirmek amacıyla bireyselleştirilmiş sınav uygulamaları gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada ise bağımsız sınav modeline geçiş kararı alan kurumun, bu kararı almasında, merkezî sınavların pedagojik etkisinin zayıf olmasından ziyade öğrencilerin talepleri, beklentileri ve itirazları etkili olmuştur.

KTÇD’lerde gözetimsiz çevrim içi sınavların uygulanmasına uzaktan eğitim mevzuatında müsaade edilmesine rağmen, araştırmada sadece eş zamanlı sınav modelini uygulama kararı alan kurumlardan biri tarafından ara sınavlarda tercih edildiği görülmüştür. Gözetimsiz çevrim içi sınavların tercih edilmemesinde bu sınavlarda öğrencilerin kopya çekme eğilimlerinin fazla olmasının sınavın güvenilirliğini etkilemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (King, Guyette & Piotrowski, 2009; Balta & Türel, 2013; Hillier, 2014; Lanier, 2006; Shraim, 2019). Ayrıca eş zamanlı sınav modelini uygulama kararı alan kurumun asenkron ağırlıklı modele geçiş ile birlikte kurumun iş yükünü hafifletmek amacıyla ölçme-değerlendirme sürecinin hiçbir adımında yer almadığı görülmüştür.

Sonuç olarak, Ek-5’te yer alan karar çerçevesinde de görüldüğü gibi kurum içerisinde örgütsel bir yapılanma söz konusu olduğunda kurumların, bu örgütsel yapı içerisinde yer alan sınav birimi tarafından merkezî sınavları gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz. Ayrıca merkezî sınav modelini uygulama kararı alan kurumların sınav belgelerini, soru kitapçıklarını ve optik formların basımı için gerekli olan maliyeti karşılayabiliyor olmalarında bu modeli uygulamaya karar vermelerinde etkili olmuştur. Kurumların merkezî sınav modelini uygulamalarında, öğrencilerin dersliklerde sınav düzenine göre oturtulabilmesi için yükseköğretim kurumunun yeterli fiziksel altyapıya sahip olması gerekmektedir. Kurumların, öğrenci başarısını objektif ve etkili bir şekilde ölçmek ve değerlendirmek istemeleri, merkezî ya da eş zamanlı sınav modelini seçmelerinde etkili bir faktör olmuştur. Ancak kurumların örgütsel bir yapılanma içerisinde olmaması, öğrencileri sınav düzeninde oturtacak yeterli dersliği bulunmaması ve sınav baskı işlemleri için gerekli olan donanım ve yazılımları karşılayacak yeterli bütçesi olmaması durumunda bağımsız sınav modelini tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

Öğrenci Desteği Boyutu

Türkiye’deki üniversitelerde okutulması zorunlu olan ve yüz yüze öğretim ile yürütülen derslerin, çevrim içi verilmeye başlanması ile birlikte, birçok öğrenci ilk uzaktan eğitim deneyimini KTÇD’ler ile yaşamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin sürece kolay bir şekilde uyum sağlamaları açısından verilen destek hizmetlerinin kaliteli olması kurumların prestiji açısından da önem taşımaktadır (Cacheiro-Gonzalez, Medina-Rivilla, Dominguez-Garrido & Medina-Dominguez, 2019; Rumble, 2001; Simpson, 2013). Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda, KTÇD’leri alan öğrencilere sistem tanıtımı, teknik, akademik ve idari destek olmak üzere dört tür destek hizmeti sunulduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları, kurumların yeterli bütçeye ve nitelikli insan kaynağına (Aguti & Fraser, 2006; Durak, 2017; Gulati, 2008; Kangai, Rupande & Rugonye, 2011; Bbuye 2006; Nankanja & Bisaso, 2010; Simpson, 2003)

sahip olmamalarından dolayı KTÇD'ler kapsamında verilen öğrenci destek hizmetlerinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da destek hizmetlerinin, kurumların bünyelerinde yeterli sayıda personel bulunmaması nedeniyle akademik personeller ya da kısmi zamanlı öğrenciler tarafından yürütüldüğü görülmüştür. Bu duruma akademisyenler açısından bakıldığında, derslerini geliştirmek için harcamaları gereken emek ve zamanı destek hizmetlerine ayırdıkları, kısmi zamanlı öğrenciler açısından bakıldığında ise, destek hizmetlerinin ulaşılabilirliğini ve sürekliliğini olumsuz etkilediği söylenebilir. Moore ve Kearsley (2012), kurumlarda yer alan destek personellerinin zaman endişesi yaşamaması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi kurumların kaliteli ve sürekli erişilebilir destek hizmetleri verebilmeleri için kadrolu insan kaynağına ihtiyaçları vardır. Araştırmada yer alan kurumlardan birinde akademisyenler tarafından verilen telefon desteğinde yaşanan iletişim sorunları nedeniyle canlı destek hattına geçiş yapıldığı görülmüştür. Bailey ve Brown (2016)'ın çalışmasında da benzer şekilde kurum bünyesinde çalışan insan kaynağının yetersiz olması nedeniyle canlı destek hattı ile destek hizmeti sundukları tespit edilmiştir. Bu destek hizmetinin eklentiler ile kurum web sitelerine ücretsiz entegre edilebiliyor olmasının kurumlar açısından maliyetsiz, iletişim sorunlarını azaltması açısından etkili ve geri bildirim açısından hızlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan kurumlardan bazılarının, eğitim-öğretim yılı başında yükseköğretim kurumu tarafından öğrencilere yönelik uyum süreçlerini hızlandırmak amacıyla oryantasyon eğitimleri düzenledikleri ve bu eğitimlerde KTÇD'lere yer verdikleri tespit edilmiştir. Kurumların KTÇD'ler için ayrı bir oryantasyon eğitimi düzenlemek yerine bu eğitimlerde yer almasının, kurum çalışanlarının zamanının ve iş yükünün azaltmasında etkili olduğu söylenebilir. Cochrane & Maposa (2018) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, oryantasyon eğitimlerinin uygulayıcıların ve öğretim elemanlarının tanıtım yapma süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmektedir.

Alanyazında kurumların verecekleri destek hizmetleri için fayda-maliyet analizi ile ilgili çalışmalar yaptıkları görülmektedir (Lee, Driscoll & Nelson, 2004; Zawacki-Richter, 2009). Bu araştırmada kurumların tümünün, herhangi bir maliyet gerektirmemesinin yanı sıra öğrenciye hızlı erişim imkânı sunması ve kolay güncellenebilir olması nedeniyle kurum web sitelerinde yer alan Sıkça Sorulan Sorular (SSS) bölümüne yer verdikleri tespit edilmiştir. Benzer sonuçlara Kaba, Güneş ve Altıntaş (2012)'in çalışmasında da rastlanmaktadır. Araştırmada sistem tanıtımı için sürecin başında el broşürü desteği veren kurumun, zamanla maliyetini karşılayamaması nedeniyle bu destekten vazgeçtiği görülmüştür. Alanyazında ise kurumların birçoğu tarafından dijital materyallerin basılı materyallere göre daha düşük maliyetler ile

karşılatabiliyor olması nedeniyle daha çok tercih edildiğini göstermektedir (Baek & Monaghan, 2013; Wiley, Green & Soares, 2012; Hilton III & Wiley, 2011). Annand (2008)'ın çalışmasında da benzer şekilde öğrenci kılavuzu ve çeşitli el kitapçıkları gibi basılı malzemelerin maliyetinin yüksek olması nedeniyle elektronik kılavuzlara geçiş yapıldığı ve bu durumun kuruma mali açıdan tasarruf sağladığı belirtilmektedir.

Kurumların, KTÇD'ler ile ilgili öğrencilerin farkındalıklarını artırmak amacıyla kayıt olmak için öğrenci işlerine gelen öğrencileri sözlü olarak bilgilendirdikleri ve broşür dağıtımını yaptıkları tespit edilmiştir. Kurumların zaman içerisinde bu desteği sonlandırmalarında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının elektronik kayıt sürecine girmesi etkili olmuştur (Okur, 2019). Bu durum, eğitim politikalarında gerçekleşen değişimlerin, kurumların destek hizmetlerini etkilediğini göstermektedir.

Araştırmada kurumların kendi imkânları dahilinde verdikleri SMS hizmeti ile çok sayıda öğrenciye hızlı bir şekilde ulaştıkları görülmüştür. Rau, Gao ve Wu (2008)'da SMS kullanımının öğrencileri hızlı bir şekilde bilgilendirme açısından etkili olduğunu ve motivasyonlarını artırdığını belirtmektedir. Ghilay & Ghilay (2013)'ın çalışmasında da benzer şekilde öğrencilerin destek taleplerinin e-posta, telefon, SMS, Skype, Facebook ve WhatsApp gibi çeşitli iletişim yollarıyla hızlı bir şekilde karşılandığı tespit edilmiştir. Semerci ve Keser (2013), kurumlar tarafından öğrencilerin çevrim içi öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümünde telefon, e-posta ya da çevrim içi kanallarla verdikleri yardımın, öğrencilerin güvenini kazanmaları açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedirler.

Sonuç olarak, Ek-5'te yer alan karar çerçevesinde de görüldüğü gibi kurumların öğrenci desteği kapsamında destek hizmeti verirken insan kaynağı, maliyet, zaman, teknik altyapı, öğrenci katılımı gibi faktörlerden etkilendiği görülmektedir. Kurumların birçoğu tarafından öğrencilere telefon desteği sunulduğu ancak destek personeli yetersizliği nedeniyle akademisyenler tarafından verilen destek hizmetinin akademisyenlerin iş yükünü artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kurumlardan bazılarının ise telefonda yaşanan iletişim sorunları nedeniyle canlı destek hattı ile destek sunma kararı aldıkları görülmüştür. Kurumların basılı materyaller ile destek hizmeti sunabilmeleri için yeterli bütçeye sahip olmamaları durumunda hazırlamış oldukları dijital destek materyallerini kurum web sitesi üzerinden paylaşmayı tercih etmişlerdir. Kurumlar tarafından akademik danışmanlık hizmeti vermek amacıyla öğrenci ile öğretim elemanını buluşturan açık sınıf, ofis saati ya da çevrim içi soru-cevap uygulamalarına yer verildiği ancak bu uygulamalara öğrenci katılımının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim Elemanı Desteği Boyutu

Araştırmada yer alan kurumlar incelendiğinde, kurumlar tarafından öğretim elemanlarına ağırlıklı olarak teknik destek hizmetinin verildiği, diğer destek hizmetlerinin ise ihmal edildiği görülmüştür (Anderson & Dron, 2011; Oblinger & Hawkins, 2006; Pankowski, 2004). Bu durumun nedeninin kurumlar tarafından, öğretim elemanlarını sisteme dâhil etmede en etkili destek hizmetinin teknik destek olduğunu düşüncelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmada kurumlar tarafından öğretim elemanlarına teknoloji kullanım becerilerini geliştirmeye yönelik atölye çalışmaları gerçekleştirildiği, 1-2 gün süren bu atölye çalışmalarının süresinin öğretim elemanları için yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Bickerstaff & Cormier, 2015; Dailey-Hebert, Mandernach, Donnelly-Sallee & Norris, 2014; Wynants & Dennis, 2018). Bu durumun nedeninin kurumların KTÇD'lere hazırlıksız geçiş yapmış olmaları nedeniyle öğretim elemanlarına iyi planlanmamış eğitimler vermek zorunda kalmalarından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Clark ve Mayer (2011)'in çalışması da bu bulguyu destekler nitelikte olup, kurumların iyi bir planlama yapmadan gerçekleştirecekleri eğitimlerin başarısızlığa yol açabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca bu destek hizmetlerinin süresinin yeterli olmamasında öğretim elemanlarının canlı sanal sınıf oturumlarını yönetme, ders içeriğini geliştirme ve öğrenci katılımını sağlama gibi teknik ve pedagojik bilgi gerektiren konularda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarında etkili olduğu söylenebilir (Almarashdeh, 2016; Berigel & Karal, 2013; Carr - Chellman & Duchastel, 2000; Kayaduman & Demirel, 2019; Menchaca & Bekele, 2008).

Araştırmada, kurumlardan sadece biri tarafından öğretim elemanlarından gelen talepler doğrultusunda, teknolojiyi derslerine nasıl entegre edecekleri ve etkili bir şekilde nasıl kullanmaları gerektiği hakkında bilgiler veren ve 7-8 hafta süren kapsamlı e-öğretmen sertifika programı düzenlendiği görülmüştür. Kurumların bu tür sertifika programları verme konusunda nitelikli insan kaynağına sahip olmaması ya da bu tür hizmetleri dışarıdan hizmet satın alımı yapacak yeterlilikte bütçeye sahip olmamalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarına çevrim içi eğitime geçiş sürecinde verilen teknik, pedagojik ve finansal destek gibi tüm destekleri içinde barındıran eğitimlerin ise öğretim elemanlarının çevrim içi öğreticiliklerinin gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Baran & Correia, 2014; Chen, Lowenthal, Bauer, Heaps & Nielsen, 2017; Echols, Neely & Dusick, 2018; Gülbahar & Karataş, 2016; Henning, 2012; Kapucu & Adnan, 2018; Koehler & Mishra, 2009; Kokoç, 2019; McGee, Windes & Torres, 2017).

Alanyazında, yüz yüze sınıf ortamında kullanılan pedagojilerin, çevrim içi ortamlarda geçerliliğini kaybettiği sonucuna ulaşan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Anderson, Indieke & Standerford, 2011; Berry, 2019; White & Weight, 2000). Öğretim elemanlarının çevrim içi ortamda kullanılabilecek pedagojiler hakkında bilgi sahibi olmaları durumunda çevrim içi dersler daha etkili olacaktır (Barker, 2003; Berigel & Karal, 2013; Menchaca & Bekele, 2008; Shamoail, 2005). E-öğretmen sertifika programında çevrim içi ortamda yetişkin öğrenci rolünde yer alan öğretim elemanlarının, uygulanan pedagojik yaklaşımları görme fırsatı yakalamaları ve bu yaklaşımları kendi yürütecekleri çevrim içi derslerde kullanabilmeleri açısından etkili olduğu düşünülmektedir (Baran, Correia & Thompson, 2013; Jackson, 2018; Sheffield, McSweeney & Panych, 2015). Ancak araştırmada, öğretim elemanlarına yönelik verilen pedagojik destek hizmetlerinin sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırmada, öğretim elemanlarına finansal destek hizmetlerinin mevzuat kapsamında sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Mevzuat kapsamında ders materyali geliştiren öğretim elemanlarına ödenen ücretlerin ise öğretim elemanları tarafından yeterli bulunmadığı kurum yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Kurumların ise kendi imkânları dahilinde öğretim elemanlarına finansal destek sağlayamamalarında ise KTÇD'lerin kuruma maddi bir getirisinin olmamasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının motivasyonlarını yükseltmek için verilecek olan finansal desteklerin teşvik edici düzeyde olması, öğretim elemanlarının kaliteli ders materyalleri geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Okur, 2012; Savaş, 2006). Benzer şekilde Okur ve Yüzer (2011), mevzuattan kaynaklı sorunlar nedeniyle öğretim elemanlarının hak ettikleri ders ücretlerini alamadıklarını dolayısıyla da çevrim içi eğitime katılım göstermede isteksiz olduklarını belirtmektedirler.

Araştırmada, KTÇD'lere ilk başlandığı dönemde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime direnç göstermeleri, kurum yöneticilerinin karşılaştığı en büyük engellerden birisi olmuştur. Dolayısıyla öğretim elemanlarının derslerinin önemini kaybedeceği, yüz yüze derslerdeki etkiyi gösteremeyeceklerine yönelik yaşadıkları kaygılarını gidermek amacıyla KTÇD'ler verilmeye başlanmadan önce toplantılar gerçekleştirmiştir. Rogers (1995)'in "Yeniliğin Yayılımı Kuramı"da bu sonuçları destekler niteliktedir. Söz konusu kuram, insanların bir yenilik ile karşılaştıklarında öncelikle o yeniliğin karmaşık olduğuna inandıklarını ve onu kullanmaya ya da uygulamaya karşı direnç gösterdiklerini vurgulamaktadır. Alanyazında da, ilk kez uzaktan eğitim deneyimi yaşayan öğretim elemanlarının, bu ortam içerisinde kendilerini deneyimsiz ve güçsüz hissettiklerini belirten çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Hall & Hord, 2014; Kayaduman & Demirel, 2019; King, 2002; Lawler, King & Wilhite, 2004). Bu nedenle öğretim elemanları, karşılaştıkları sorunları paylaşabilecekleri sosyal ortamlara ihtiyaç duymaktadırlar

(Conrad, 2004; Conceiao, 2006; Fish & Gill, 2009). McGee *vd.* (2017) ve Mohr & Shelton (2017)'da benzer şekilde, eğitmenlere çevrim içi ders verme sürecine başlanmadan önce destek hizmetlerinin verilmeye başlanması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Sonuç olarak, araştırmada sadece bir kurum tarafından 7-8 hafta süren e-eğitmen sertifika programı verildiği bu programın ise başka bir yükseköğretim kurumundan hizmet satın alım yöntemi ile temin edildiği görülmüştür. Kurumların KTD sürecinde ğretim elemanlarına e-eğitmen sertifika programı dzenleyememelerinde, sürece hızlı geçiş nedeniyle iyi bir planlama yapamamış olma, eğitimi verecek nitelikli insan kaynağına sahip olmama ya da bu eğitimi başka bir kurumdan alabilmek için yeterli btceye sahip olmamalarının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca kurumlar tarafından ğretim elemanlarına yönelik finansal desteğin mevzuat çerçevesinde verildiği ortaya çıkmıştır. Mevzuatta ğretim elemanlarına ders materyalleri geliştirmeleri durumunda finansal destek sağlandığı ancak bu desteğin ğretim elemanları tarafından yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

neriler

Bu bölümde araştırma sonuçları kapsamında araştırma konusuyla ilgili öneriler verilmektedir. Verilen neriler politika geliştiricilere, uzaktan eğitim uygulayıcılarına ve araştırmacılara yönelik olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Politika Geliştiricilere neriler

- YK tarafından, KTD'ler için mevzuattaki belirsizlikler giderilebilir. Böylece UZEM'lerin öğretme-öğrenme süreci içerisinde yaşadıkları sorunların önüne büyük oranda geçilebilir.
- Açık ve Uzaktan ğrenme konusunda deneyimlere sahip niversiteler öncülüğünde İnternette Herkese Açık Kaynak (İHAK) benzeri içerikler geliştirilerek diğer üniversitelerin kullanımına açılabilir.
- Yeterli teknik altyapıya sahip olmadıkları için KTD'lerin yürütülmesi sürecinde YS, sunucu ve video konferans yazılımlarını temin etmekte zorlanan kurumların bu sorunlarını gidermek amacıyla ULAKBİM gibi kurumlar tarafından tüm üniversitelerin aynı alt yapıyı kullanabilecekleri bir yazılım geliştirilebilir ya da açık kaynak yazılımlar (Moodle, Big BlueButton vb.) kurulabilir. Bu yazılımların kontrolü ise üniversitelere bırakılabilir.

- Öğrencilere istedikleri zaman farklı bir üniversiteden KTÇD'leri alabilecekleri şekilde mevzuatta yenilikler yapılabilir.
- Şubelerdeki öğrenci sayılarının fazlalığı nedeniyle KTÇD'lerde alternatif ölçme-değerlendirme ve etkileşimli öğretim yöntem-tekniklerine yer verilemediği görülmüştür. Bu nedenle mevzuatta KTÇD'ler ile ilgili muafiyet sınavlarına yer verilerek şubelerdeki öğrenci sayıları azaltılabilir.
- Çevrim içi öğretim elemanlarının sahip olması gereken teknolojik ve pedagojik yeterlikler tanımlanarak ilgili dersleri yürütmeden önce tamamlamaları gereken bir e-öğreticilik eğitimi oluşturulabilir.

Uzaktan Eğitim Uygulayıcılarına Öneriler

- Öğretim elemanlarının çevrim içi pedagojileri ve teknolojileri kullanmaya hazır hale gelmeleri durumunda, dersler senkron ağırlıklı verilebilir. Öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması durumunda ise tam asenkron verilebilir.
- Öğrencilere daha fazla zaman ve mekan esnekliği sağlamak isteyen kurumlar, öğrenci-içerik etkileşimini yüksek düzeyde tutacak ders içeriklerine sahip olmaları durumunda KTÇD'leri tam asenkron verebilirler. Öğrenci-içerik etkileşiminin düşük olması durumunda ise tam asenkron modelin çevrim içi etkinlikler ile desteklendiği asenkron ağırlıklı model tercih edilebilir.
- Yeterli bütçeye sahip olmadıkları için KTÇD'lerin yürütülmesi sürecinde ÖYS ve video konferans yazılımlarını temin etmekte zorlanan UZEM'ler açık kaynak yazılımları (Moodle, BigBlueButton vb.) kullanabilirler.
- Çevrim içi derslere yönelik kaygısı yüksek olan ve ilk defa çevrim içi ders verecek olan öğretim elemanlarının oryantasyon süreçlerinde teknik ve pedagojik bilgilerin etkili bir şekilde kullanıldığı örnek dersler gösterilebilir.
- Kurumlar çevrim içi ders verme sürecine geçiş yapmadan önce öğretim elemanlarına yönelik 5-6 haftalık e-öğreticilik eğitimleri düzenleyebilirler.
- UZEM'ler ölçme-değerlendirme sürecinde gerekli olan maliyetleri ve yeterli insan kaynağı gibi koşulları sağlaması durumunda merkezî sınav gerçekleştirmeleri daha adil, objektif ve güvenilir bir ölçme-değerlendirme süreci yaşamalarını sağlayabilir. Merkezî sınav için insan kaynağı, bütçe gibi koşulları sağlayan ancak fiziksel altyapı yetersizliği yaşayan kurumlar sınavları birden fazla oturumda gerçekleştirebilirler. Söz konusu koşulları sağlamakta zorlanan kurumlar ise eş zamanlı sınavlar ile ölçme-değerlendirme sürecini yürütebilirler.

- Lisans ve önlisans öğrencilerinin hazırbulunuşluk ve eğitim seviyelerindeki farklılıklarının KTÇD'lerde akademik başarılarında oluşturduğu farklılığı gidermek amacıyla sorulan soruların orta zorluk derecesinde olmasına dikkat edilebilir.
- Akıllı destek sistemleri satın alarak, öğrencilerin sistem üzerinden 7/24 destek alabilmeleri sağlanabilir. Yeterli finansal desteğin sağlanamaması durumunda ise kurum web sitelerine ücretsiz entegre edilebilen canlı destek yazılımları kullanılabilir.
- Uygulayıcılar ve öğretim elemanları öğrencileri sınıflarında ziyaret ederek kendilerini ve dersi tanıtarak, öğrenciler ile iletişim kurabilirler. Öğrencilerin dersin öğretim elemanından sürecin işleyişi ile ilgili bilgi almaları daha etkili olabilir.
- KTÇD'lerin uzaktan eğitim ile verilmesi kararı alınırken öğretim elemanları sürece dahil edilebilirler. Böylece KTÇD'leri sahiplenmeleri artırılabilir ve KTÇD'ler için göstermeleri muhtemel kaygılarının önüne geçilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- Yükseköğretim kurumları içerisinde KTÇD'lerin Kredili /Kredisiz, Ücretli/Ücretsiz, Devam/Devamsızlık alınıp alınmaması gibi farklı uygulamaların öğrenci motivasyonuna etkisi incelenebilir.
- KTÇD'ler öğrencilerin kampüs içerisinde olmaları nedeniyle ortaya çıkan farklı dinamikler incelenebilir.
- Öğrenci ve öğretim elemanlarının KTÇD'lerdeki kaygıları, dirençleri incelenebilir.
- Bu araştırmada öğretme-öğrenme, ders geliştirme, ölçme-değerlendirme, öğrenci desteği ve öğretim elemanı desteği olmak üzere beş boyut incelenmiş olup araştırmacılar bu boyutların ayrı ayrı incelendiği daha kapsamlı araştırmalar ile alana katkı sağlayabilirler.
- KTÇD'lerin diğer paydaşları olan üniversite üst yönetimi, öğretim elemanları ve öğrenciler de çalışma sürecine dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınevi.
- Aguti, J. N., & Fraser, W. J. (2006). Integration of information communication technologies (ICTs) in the distance education bachelor of education programme, Makerere University, Uganda. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 89-104.
- Akbaba, B., Kaymakçı, S., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimle Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 285-309.
- Akmeşe, Ö. F., Erbay, H., Emiroğlu, B. G., & Kör, H. (2017). Uzaktan eğitimde ders içeriği oluşturma platformu. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 1521-1546. doi: 10.17218/hititsosbil.337087
- Aksoy, H. (2018). *Uzaktan eğitimde merkezi sınav sistemi* (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.495094)
- Al-Busaidi, K. A. (2012). Learners' perspective on critical factors to LMS success in blended learning: An empirical investigation. *Communications of the Association for Information Systems*, 30(2), 10-35.
- Alemdağ, E., Çevikbaş, S. G., & Baran, E. (2019). The design, implementation and evaluation of a professional development programme to support teachers' technology integration in a public education centre. *Studies in Continuing Education*, 1-27. doi: 10.1080/0158037X.2019.1566119
- Alessi, S. M., & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. Allyn & Bacon.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. Retrieved from <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>
- Almarashdeh, I. (2016). Sharing instructors experience of learning management system: A technology perspective of user satisfaction in distance learning course. *Computers in Human Behavior*, 63, 249-255. doi:10.1016/j.chb.2016.05.013
- Al-Smadi, M., Wesiak, G., Guetl, C., & Holzinger, A. (2012). Assessment for/as learning: Integrated automatic assessment in complex learning resources for self-directed learning, *Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems (CISIS)* (pp. 929-934). doi:10.1109/CISIS.2012.210
- Altıparmak, M., Kurt, İ. D., & Kapıdere, M. (2011). E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri. M. Akgül, E. Derman, A. Özgüt, U. Çağlayan, M. Ertürkler, & M. Karakaplan (Ed.), *XIII. Akademik Bilişim Kongresi* içinde (s. 343-352). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. doi: 10.19173/irrodl.v12i3.890
- Anderson, D., Imdieke, S., & Standerford, N. S. (2011). Feedback please: Studying self in the online classroom. *International Journal of Instruction*, 4(1), 3-15.

- Angelino, L. M., Williams, F. K., & Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *Journal of Educators Online*, 4(2).
- Annand, D. (2008). Learning efficacy and cost-effectiveness of print versus e-book instructional material in an introductory financial accounting course. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 152-164.
- Aoki, K. (2012). Generations of distance education: Technologies, pedagogies and organizations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 1183-1187. doi:10.1016/j.sbspro.2012.09.613
- Arko-Achemfuor, A. (2017). Student support gaps in an open distance learning context. *Issues in Educational Research*, 27(4), 658-676.
- Arkün, S. (2007). *ADDIE tasarım modeline göre çoklu öğrenme ortamı geliştirme süreci ve geliştirilen ortam hakkında öğrenci görüşleri üzerine bir çalışma*. (Yüksek Lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 216347)
- Arslan, İ. (2011). Flash ile Reusable mobil öğrenme nesneleri üretimi. Z. Genç (Ed.), *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* içinde, (s. 383-389). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Arslan-Arı, I., & Arı, F. (2017). Assessing the role of mobile technologies and distance learning in higher education. *TechTrends*, 61(3), 308-309.
- Aydemir, M., Kurşun, E., & Karaman, S. (2016). Question-answer activities in synchronous virtual classrooms in terms of interest and usefulness. *Open Praxis*, 8(1), 9-19. doi: 10.5944/openpraxis.8.1.226
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı* (1. baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Azimi, H. M. (2013). Readiness for implementation of e-learning in colleges of education. *Journal of Novel Applied Sciences*, 2(12), 769-775.
- Baek, E. O., & Monaghan, J. (2013). Journey to textbook affordability: An investigation of students' use of eTextbooks at multiple campuses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 1-26. doi:10.19173/irrodl.v14i3.1237
- Bailey, T. L., & Brown, A. (2016). Online student services: Current practices and recommendations for implementation.. *Journal of Educational Technology Systems*, 44(4), 450-462. doi: 10.1177/0047239515616956
- Bakioğlu, A. & Baltacı, R. (2010). *Akreditasyon: Eğitimde kalite* (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Can, E. (2013). Student evaluation of distance learning in Turkey: Reasons of more than half repetition. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 825-830.
- Bal, A. P. (2012). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479.
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. *İstanbul: Işık Üniversitesi*.
- Baleni Z.(2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236.

- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrim içi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2013). Tracing successful online teaching in higher education: Voices of exemplary online teachers. *Teachers College Record*, 115(3), 1-41.
- Baran, E., & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101. doi:10.1007/s11528-014-0791-0
- Baran, E., & Correia, A. P. (2016). What motivates exemplary online teachers? A multiple-case study. *Learning, Design, and Technology*, 1-17.
- Barış, F. M., & Mevsim, E. (2014). Türkiye'de uzaktan eğitim merkezi kuruluşu: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 295-303.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Barker, A. (2003). Faculty development for teaching online: Educational and technological issues. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 34(6), 273-278. doi:10.3928/0022-0124-20031101-10
- Bartley-Bryan, J. (2010). Quality indicators of successful distance learning by educational leaders: A caribbean case study. *The Sixth Pan Commonwealth Forum on Open Learning Access and Success in Learning: Global Developmental Perspectives*, 1-8.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bates, A. W. T., & Poole, G. (2003). *Effective teaching with technology in higher education foundations for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bbuye, J. (2006). Towards developing a framework for support services for universities in Uganda. The fourth pan commonwealth forum on open learning.
- Beaver, J. K., Hallar, B., Westmaas, L., & Englander, K. (2015). Blended Learning: Lessons from Best Practice Sites and the Philadelphia Context. PERC Research Brief. *Research for Action*.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G. & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition*. The New Media Consortium.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology-Saddle Brook NJ*, 35, 22-30.
- Berge, Z., & Muilenburg, L. (2000). Barriers to distance education as perceived by managers and administrators: Results of a survey. In M. Clay (Ed.), *Distance Learning Administration Annual*.
- Berigel, M., & Karal, H. (2013). Adoption process of instructors to online roles. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(2).
- Berry, S. (2019). Teaching to connect: Community-building strategies for the virtual classroom. *Online Learning*, 23(1), 164-183. doi: 10.24059/olj.v23i1.1425

- Bhalalusesa, R., Lukwaro, E. E. A., & Clemence, M. (2013). Challenges of using E-learning management systems faced by the academic staff in distance based institutions from developing countries: A case study of the Open University of Tanzania. *Huria: Journal of the Open University of Tanzania*, 14(1), 89-110.
- Bickerstaff, S., & Cormier, M. S. (2015). Examining faculty questions to facilitate instructional improvement in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 74-80.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrim içi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. doi: 10.2399/yod.11.080
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Birinci, D. K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Introduction to qualitative research in education* (3rd ed.). England: Pearson.
- Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2006). *The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Jossey Bass/Pfeiffer.
- Björck, U. (2004). *Distributed problem-based learning: Studies of a pedagogical model in practice*. Doctoral thesis, Göteborg University, Göteborg.
- Brew, L. S. (2008). The role of student feedback in evaluating and revising a blended learning course. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 98-105.
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods*. [e-kitap sürümü]. <https://www.researchgate.net>.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Cacheiro-Gonzalez, M. L., Medina-Rivilla, A., Dominguez-Garrido, M. C., & Medina-Dominguez, M. (2019). The learning platform in distance higher education: Student's perceptions. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 71-95. doi: 10.17718/tojde.522387
- Cadag, C. (2017). Student Services and their Influence to Student Development. Retrieved from: https://www.academia.edu/348140881/Student_Services_and_their_Influence_to_student_Development
- Carnwell, R. (2000). Approaches to study and their impact on the need for support and guidance in distance education. *Open Learning*, 15(2), 123-140. doi: 10.1080/713688399
- Carr, A., Balasubramanian, K., Atieno, R., & Onyango, J. (2018). Lifelong learning to empowerment: beyond formal education. *Distance Education*, 39(1), 69-86.
- Carr-Chellman, A., & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229-241.

- Cavanaugh, C. (2002). Distance education quality: Success factors for resources, practices and results. In R. Discenza, C. D. Howard, & K. Schenk (Eds.), *The design & management of effective distance learning programs* (pp. 171-189). Hershey, PA: Idea Group.
- Cavanaugh, J. (2005). Teaching online-A time comparison. *Online journal of distance learning administration*, 8(1), 1-11.
- Chang, C., Shen, H.Y., & Liu, Z.F. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practice. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 1-21. doi: 10.19173/irrodl.v15i3.1654
- Chao, T., Saj, T., & Tessier, F. (2006). Establishing a quality review for online courses. *Educause Quarterly*, 29(3), 32-39.
- Chatpakkarattana T., & Khlaisang J. (2013). The learner support system for distance education. *Scientific Research*, 3, 47-51. doi: 10.4236/ce.2012.38b011
- Chen, B. (2009). Barriers to adoption of technology-mediated distance education in higher-education institutions. *Quarterly Review of Distance Education*, 10(4), 333-338.
- Chen, N. S., Ko, H. C., Kinshuk, & Lin, T. (2005). A model for synchronous learning using the internet. *Innovations in Education and Teaching International*, 42(2), 181-194.
- Chen, T. L., & Chen, T. J. (2006). Examination of attitudes towards teaching online courses based on theory of reasoned action of university faculty in Taiwan. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 683-693. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00590.x
- Chen, B., Voorhees, D., & Rein, D. W. (2006). Improving professional development for teaching online. *Journal of Computer Information Systems*, 2(1), 303-308.
- Chen, K. Z., Lowenthal, P. R., Bauer, C., Heaps, A., & Nielsen, C. (2017). Moving beyond smile sheets: A case study on the evaluation and iterative improvement of an online faculty development program. *Online Learning*, 21, 85-111.
- Cho, S. K., & Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal*, 16(1), 16-34.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cochrane, J. E., & Maposa, S. (2018). How to ensure academic success of indigenous students who 'learn where they live'. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 33(2), 1-23.
- Collins, M., & Berge, Z. L. (2000). Technological minimalism in distance education. *The Technology Source*.
- Conceição, S. C. (2006). Faculty lived experiences in the online environment. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45. doi: 10.1177/1059601106292247
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 31-44.
- Conway, M., Munguatosha, G. M., Muyinda, P. B., & Lubega, J. T. (2011). A social networked learning adoption model for higher education institutions in developing countries. *On the Horizon*, 19(4), 307-320.
- Cook, R. G., Ley, K., Crawford, C., & Warner, A. (2009). Motivators and inhibitors for university faculty in distance and e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 149-163. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00845.x

- Cowham, T., & Duggleby, J. (2005). Pedagogy and quality assurance in the development of online learning for online instructors. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 15-27.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Eğiten Kitap. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayınlanmıştır.)
- Croxford, S., Thomas, C., Horvath, D., Buultjens, M., Stirling, E., Larsen, A., ... & Forsyth, A. (2019). Successful team-based development of an online course with an external partner: An analysis of the perspectives of academics. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 16(1), 1-18.
- Çakır, Ö., Calp, M. H., & Doğan, A. (2015). Uzaktan eğitimde içerik geliştirme süreci: Gazi üniversitesi bilişim enstitüsü örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 1-20.
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B., & Akkan, Y. (2008). Öğretmen adaylarının web tabanlı öğrenme ortamında öğrenme nesnelelerini kullanma şekillerinin belirlenmesi. In *International Educational Technology Conference*.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157(1), 30-39.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (3.Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çolak, F. Ü., & Ozan, Ö. (2011). E-öğrenme sürecinde bir aktör olarak eğitsel ekran karakteri kullanımı. G. Telli Yamamoto, B. Balcı Demirci, & U. Demiray (Eds.), *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde (ss. 343-366). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dailey-Hebert, A., Mandernach, B. J., Donnelly-Sallee, E., & Norris, V. R. (2014). Expectations, motivations, and barriers to professional development: Perspectives from adjunct instructors teaching online. *The Journal of Faculty Development*, 28(1), 67-82.
- Dalton, C., Thornton, A., Dinsmore, C., Beyer, W., Akiva, K., & King, B. (2019). Multidisciplinary team-based model for faculty supports in online learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 12, 127-138. doi: 10.22329/celt.v12i0.5382
- Davison, R., Bélanger, F., Ahuja, M., Watson-Manheim, M. B., DeLuca, D., & Valacich, J. S. (2006). Virtual teams in and out of synchronicity. *Information Technology & People*, 19 (4), 323-344. doi: 10.1108/09593840610718027

- Daweti, M. (2003). Looking at the design and control of learning opportunities from the learners' perspective. *Progressio*, 25(1), 1-10.
- Demirci, B.B., & Özkan, H.C. (2013). E-değerlendirme ve bireyselleştirilmiş testler. V, Yüzer, G. Telli Yamamoto & U. Demiray (Eds.), *Türkiye'de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar IV* içinde (ss. 227-241).
- Demirci, M. (2018). *Uzaktan eğitimde öğrenme stillerine dayalı akademik destek hizmetlerinin pedagojik formasyon öğrencilerinin başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 516611)
- Demirkol, M. (2012). *Akıllı elektronik danışmanlık sisteminin öğrencilerin akademik gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300435)
- Dhanarajan, G. (2001). Distance education: Promise, performance and potential. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 61-68.
- Dhilla, S. J. (2016). *Using Mezirow's transformative learning theory to understand online instructors' construction of the virtual teaching experience* (Doctoral dissertation, Boston University). Retrieved from BUOpen. (<http://hdl.handle.net/2144/17109>)
- Dhilla, S. J. (2017). The role of online faculty in supporting successful online learning enterprises: A literature review. *Academic Perspectives in Higher Education*, 3 (1), 1-30.
- DiPasquale, J., & Hunter, W. (2018). Critical thinking in asynchronous online discussions: A systematic review. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 44(2), 1-25. doi: 10.21432/cjlt27782
- Dirr, P. J.(1999). Putting principles into practice: Promoting effective support services for students in distance learning programs: A report on the findings of a survey. *Public Service Telecommunications Corporation*.
- Doğan, H. G. B. (2014). *Yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programları bileşenleri: Uygulamalar ve sorun alanları* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381423)
- Doğan, S., & Tatık, R. Ş. (2015). Marmara Üniversitesi'ndeki uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 247-261.
- Dreher, C., Reiners, T., & Dreher, H. (2011). Investigating factors affecting the uptake of automated assessment technology. *Journal of Information Technology Education*, 10, 161-181.
- Duraisamy, K., & Surendiran, R. (2011). Impacts of e-content. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 1(1), 42-45.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: Sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Eaton, J. S. (2002). Maintaining the Delicate Balance: Distance Learning. *Higher Education Accreditation, and the Politics of Self-Regulation*, 39, 1-42.
- Echols, D. G., Neely, P. W., & Dusick, D. (2018). Understanding faculty training in competency-based curriculum development. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(2), 1-9. doi: 10.1002/cbe2.1162

- Edinger, E. C., Reimer, R. T., & van der Vlies, S. (2013). Teach the teachers—e-Learning in further education for lecturers in higher education. *Bulletin of the IEEE Technical Committee on Learning Technology*, 15(4), 2-5.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk üniversitesi uzaktan eğitim merkezi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 464387)
- Elliott, M., Rhoades, N., Jackson, C. M., & Mandernach, B. J. (2015). Professional development: Designing initiatives to meet the needs of online faculty. *Journal of Educators Online*, 12(1), 160-188.
- El Turk, S., & Cherney, I. D. (2016). Perceived online education barriers of administrators and faculty at a US university in Lebanon. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2(1), 15-31.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fernández Montoto, C., & Montes de Oca, M. (2003). Aspectos a garantizar en la confección de cursos virtuales. In *Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia LatinEduca2004.com*
- Fidan, M., Debbağ, M., & Çukurbaşı, B. (2018). Ortak zorunlu derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesine ilişkin öğrenci görüşleri. H.İ. Kaya, & Ö. Demir (Ed.), *6th International Congress on Curriculum and Instruction* içinde (ss.567-574). Kars: Kafkas Üniversitesi.
- Fish, W. W., & Gill, P. B. (2009). Perceptions of online instruction. *Online Submission*, 8(1), 1-12.
- Foley, A. (2003). Distance, disability and the commodification of education: Web accessibility and the construction of knowledge. *Current Issues in Comparative Education*, 6(1), 27-39.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frambaugh-Kritzer, C., & Stolle, E. P. (2019). Seeking pedagogical equilibrium while teaching synchronous online classes: A collaborative self-study. *Action in Teacher Education*, 41(4), 307-324. doi: 10.1080/01626620.2019.1635922
- Freeman, R. (1997). *Managing open systems*. London: Kogan Page.
- Freeman, R. (2005). *Creating learning materials for open and distance learning: A handbook for authors and instructional designers* [e-kitap sürümü]. <http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/43/odlinstdesignHB.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden edinilmiştir.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Genç, H. (2019). Uzaktan eğitimde kurumsal modeller ve öğrenen destek hizmetleri uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 29-48.
- Ghilay, Y., & Ghilay, R. (2013). OTLA: A new model for online teaching, learning and assessment in higher education. *Journal of Educational Technology*, 10(1), 10-21.
- Goodenow, C. (1993). "Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement". *Journal of Early Adolescence*, 13, 21- 43.

- Gosmire, D., Morrison, M., & Van Osdel, J. (2009). Perceptions of interactions in online courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 5(4), 609-617.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 18,4–14. doi:10.1016/j.iheduc. 2012.09.003
- Green, T., Alejandro, J., & Brown, A. H. (2009). The retention of experienced faculty in online distance education programs: Understanding factors that impact their involvement. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-15. doi: 10.19173/irrodl.v10i3.683
- Grover, K.T. (2009). *Student assessment: An exploratory mixed methods study of teachers' perceptions and resulting practices*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. St Charles, MO: Lindenwood University.
- Guan, S., & Stanford, D. (2016). Learner and faculty support. *New Directions for Higher Education*, 2016 (173), 65-74. doi: 10.1002/he.20180
- Gulati, S. (2008). Technology-enhanced learning in developing nations: A review. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1–16. doi:10.19173/irrodl.v9i1.477
- Gülbahar, Y. (2012). *E-öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülbahar, Y., & Kalelioğlu, F. (2015). Competencies for e-Instructors: How to qualify and guarantee sustainability. *Contemporary Educational Technology*, 6(2), 140-154.
- Gülbahar, Y. & Karataş, E. (2016). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: “E-öğitmen sertifika programı” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1867-1880.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78. doi:10.17569/tojqi.74876.
- Gürten, E., Demirkaya, A. S., & Doğan, N. (2019). Uzmanların Pısa ve Timms sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 287-319.
- Gürol, M., & Turhan, M. (2005). Yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 83-89.
- Hack, L., & Tarouco, L. (2000). New tools for assessment in distance education. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 241-244.
- Hakkari, F., İbili, E., Kantar, M., Boy, Y., Bayram, F., & Doğan, M. (2008). Uzaktan eğitimde ders materyallerinin hazırlanmasında ders içeriklerinin tasarımı ve senaryolaştırılması, 2. *Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı, İstanbul*.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2014). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harris, S. M., Larrier, Y. I., & Castano-Bishop, M. (2011). Development of the student expectations of online learning survey (SEOLS): A pilot study. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4), 1–11.

- Hastie, M., Hung, I. C., Chen, N. S., & Kinshuk. (2010). A blended synchronous learning model for educational international collaboration. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(1), 9-24. doi: 10.1080/14703290903525812
- Haythornthwaite, C. (2000). Online personal networks: Size, composition and media use among distance learners. *New Media and Society*, 2(2), 195-226. doi: 10.1177/14614440022225779
- Haythornthwaite, C. (2001). Exploring multiplexity: Social network structures in a computer-supported distance learning class. *The Information Society*, 17(3), 211-226. doi: 10.1080/01972240152493065
- Henning, E. (2012) 'Learning concepts, language, and literacy in hybrid linguistic codes: The multilingual maze of urban grade 1 classrooms in South Africa'. *Perspectives in Education*, 30, 61-77.
- Hernández, F. J. (2005). Equity and access: The promise of virtual schools. In Z. L. Berge & T. Clark (Eds.), *Virtual schools: Planning for success* (pp. 20-34). New York, NY: Teachers College Press.
- Hertsch, M. F., Er, M., & Erçetin, Ş. Ş. (2016). Barriers and challenges of distance learning in Turkey and the demand for distance education centres. *Chaos, Complexity and Leadership*, 271-277.
- Hillier, M. (2014). The very idea of e-Exams: student (pre) conceptions. In *Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*, 77-88.
- Hillman, D. C. A., Willis, D. J., & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42. doi: 10.1080/08923649409526853
- Hilton III, J. L., & Wiley, D. (2011). Open access textbooks and financial sustainability: A case study on Flat World Knowledge. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(5), 18-26. doi: 10.19173/irrodl.v12i5.960
- Hinson, J. M., & LaPrairie, K. N. (2005). Learning to teach online: Promoting success through professional development. *Community College Journal of Research and Practice*, 29(6), 483-493. doi: 10.1080/10668920590934198
- Hirumi, A. (2003). "Get a life: six tactics for optimizing time spent online", *Computers in the School*, 20 (3), 73-101. doi: 10.1300/J025v20n03_09
- Holmberg, B. (1985). *Communication in distance study. Status and trends of distance education*. Lund, Sweden: Lector Publishing.
- Horn, M. B., & Staker H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hrastinski, S. (Ed.) (2007). *Participating in synchronous online education*. <https://lup.lub.lu.se/search/ws/files/4623381/600490.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Allyn & Bacon, 160 Gould St., Needham Heights, MA 02494.

- Hui, H. W. (1989). Support for students in a distance learning programme – an experience with a course in fashion and clothing manufacture. In A. Tight (Eds.), *Conference papers: Interaction and Independence: Student Support in Distance Education and Open Learning* (pp. 129-141). Cambridge: The Open University.
- Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., & Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090. doi: 10.1016/j.compedu.2010.05.004
- IHEP (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in internet based distance education. <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/qualityontheline.pdf> (27.01.2020'de alınmıştır).
- İzmirli, S., & Akyüz, H. İ. (2017). Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 788-810.
- Jackson, B. L. (2018). Online professional development courses in online teaching for higher education faculty. *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education*, 187–195.
- Jegan, T., & Eswaran, C. (2004). Patterns for e-learning content development. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2), 117-133.
- James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(19), 1-13. doi:10.1186/s41239-016-0015-0
- JISC. (2007) Effective Practice with e-Assessment: An Overview of Technologies, Policies and Practices in Further and Higher Education, [online] Available at: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/themes/elearning/effpraceassess.pdf>
- JISC (2010). *Effective Assessment in a Digital Age. A JISC report*. Retrieved April 12, 2018 from http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearning/digiassass_ead_a.pdf
- Johnson, R. B., and Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2nd ed.). London: Pearson.
- Jung, I., & Latchem, C. (2011). A model for e-education: Extended teaching spaces and extended learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 6-18.
- Kaba, A. U., Güneş, A., & Altıntaş, T. (2012). E-öğrenmede destek hizmetlerinin öğrenen memnuniyetine etkisi.
- Kangai, C., Rupande, G., & Rugonye, S. (2011). Students' perceptions on the quality and effectiveness of guidance and counselling services at the Zimbabwe Open University. In *The African Symposium: An Online Journal of the African Educational Research Network*, 11(1), 12-30.
- Kapucu, N. K., & Adnan, M. (2018). Uzaktan öğretimde çevrim içi eğitim başarılarının değerlendirilmesi. *HAYEF Journal of Education*, 15(1), 7-20.
- Kapucu, N.K., & Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6 (1), 8-27.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 363040)

- Karaman, S., Aydemir, M., Kucuk, S., & Yildirim, G. (2013). Virtual classroom participants' views for effective synchronous education process. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 290-301.
- Karapınar, D. Ç., Güler, M., Kurşun, E., & Karaman, S. (2018). Atatürk Üniversitesi kampüs tabanlı dersler modeli bileşenlerine yönelik öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 90-111.
- Karataş, S., & Soncul, H. (2007). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı' nın Yürütülmesi Sürecinin Öz Değerlendirmesi. *XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı*, 139-143.
- Kayaduman, H., & Demirel, T. (2019). Investigating the concerns of first-time distance education instructors. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(5), 85-103.
- Keane, J., de la Varre, C., Irvin, M. J., & Hannum, W. (2008). Learner-centered social support: enhancing online distance education for underserved rural high school students in the United States. In N. Whitton & M. McPherson (Eds.), *Rethinking the digital divide: Research proceedings of the 15th Association for Learning Technology Conference* (pp. 39-48). England: Association for Learning Technology.
- Keast (1997). Toward an effective model for implementing distance education programs. *The American Journal of Distance Education*, 11(2), 39-55. doi: 10.1080/08923649709526960
- Keegan, D. (2003). Pedagogy and support systems in e-learning. *Ziff Papiere*, 33-45.
- Keller, S. A., & Volk, B. (2010). The «Zurich e-learning certificate»: A role model for the acquirement of ecompetence for academic staff and an example of a practical implementation. *European Journal of Open, Distance and E-Learning Network*, 1-8. doi: 10.5167/uzh-62755
- Ketcha, A., Johannesson, J., & Bocij, P. (2015). Tacit knowledge acquisition and dissemination in distance learning. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 18(2).
- Khan, S. B. (2012). Effects of staff training and development unprofessional abilities of university teachers in distance learning systems. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 87.
- Kırmacı, Ö., & Acar, S. (2018). Kampüs öğrencilerinin eşzamanlı uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. doi: 10.17244/eku.378138
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39, 283-297. doi:10.1016/s0360-1315(02)00073-8
- King, C., Guyette, R., & Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *The Journal of Educators Online*, 6(1), 1-11.
- Ko, S., & Rossen, S. (2010). *Teaching online: A practical guide* [e-kitap sürümü]. <https://epdf.pub/teaching-online-a-practical-guide.html> adresinden edinilmiştir.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kokoç, M. (2019). Yükseköğretimde uzaktan eğitim ağırlıklı karma öğrenme modeline geçiş süreci: Pedagojik deneyimlere dayalı bir çözümleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 648-677. doi: 10.23891/efdyyu.2019.136

- Koloğlu, T. F., Kantar, M., & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Korkmaz, M., Kalkan, N., Doğan, A., Doğruluk, M., & Aydın, C. Ç. (2019) Hacettepe Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yöntemi ile okutulan Türk Dili derslerinin başarı oranlarının ön lisans ve lisans programlarında karşılaştırılması. *Mesleki Bilimler Dergisi (MBD)*, 7(2), 207-215.
- Kuikka, M., Kitola, M., & Laakso, M-J. (2014). Challenges when introducing electronic exam. *Research in Learning Technology*, 22, 1-17.
- Kumtepe, E., Toprak, E., Öztürk, A., Büyükköse G., & Kılınç, H. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresele bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (Eds.). (2014). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lanier, M. (2006). Academic integrity and distance learning. *Journal of Criminal Justice Education*, 17(2), 244-261. doi: 10.1080/10511250600866166
- Lao, T., & Gonzales, C. (2005). Understanding online learning through a qualitative description of profesors and students' experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 459-474.
- Latchem, C. & Jung, I. (2012). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-Learning. Models, policies and research*. doi: 10.4324/9780203834497
- Lawler, P. A., King, K. P., & Wilhite, S. C. (2004). Living and learning with technology: Faculty as reflective practitioners in the online classroom. *Proceedings of the 45th Annual Meeting of the Adult Education Research Conference* (pp. 328-332). Victoria, British Columbia, Canada.
- Lee, J. Y. (2003). Current status of learner support in distance education: Emerging issues and directions for future research. *Asia Pacific Education Review*, 4(2), 181-188.
- Lee, Y., Driscoll, M. P., & Nelson, D. W. (2004). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *The American Journal of Distance Education*, 18(4), 225-241. doi: 10.1207/s15389286ajde1804_4
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindén, S., & Lankinen T. (2010). *National plan for educational use of information and communications technology*. http://www.cicero.fi/files/Cicero/site/TVT_opetus kayton_suunnitelma_Eng.pdf adresinden edinilmiştir.
- Lucke, T., Dunn, P. K., & Christie, M. (2017). Activating learning in engineering education using ICT and the concept of 'Flipping the classroom'. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 45-57.
- Lwoga, E. (2012). Making learning and Web 2.0 technologies work for higher learning institutions in Africa. *Campus Wide Information Systems*, 29(2), 90-107.

- Lyall, R., & McNamara, S. (2000). Learning tool or potplant stand? Students' opinions of learning from a CAL program in a distance education context. *Australasian Journal of Educational Technology*, 16(2), 126-146. doi: 10.14742/ajet.1827
- Maguire, L. L. (2005). Literature review—faculty participation in online distance education: Barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-16.
- Markova, T., Glazkova, I., & Zaborova, E. (2017). Quality issues of online distance learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 685-691. doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.043
- Markus, M. L. (1994). Electronic mail as the medium of managerial choice. *Organization Science*, 5(4), 502-527. doi: 10.1287/orsc.5.4.502
- Marsh, S. R. (2003). *Online student services for distance learners* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia Southern University, Georgia, USA).
- McGee, P., Windes, D., & Torres, M. (2017). Experienced online instructors: Beliefs and preferred supports regarding online teaching. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 331–352.
- McGriff, S. J. (2000). Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model. Retrieved June, 10(2003), 513-553.
- McLoughlin, C. (2002). Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design. *Distance Education*, 23 (2), 149-162. doi: 10.1080/0158791022000009178
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series. *Pearson*.
- Menchaca, M. P., & Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231-252. doi: 10.1080/01587910802395771
- Merriam, S., B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Meyer, J. D., & Barefield, A. C. (2010). Infrastructure and administrative support for online programs. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3).
- Mısırlı, Z. A., İzmirli, S., & Şahin, Ö. (2018). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin farkındalıkları. H. Gür, & H. H. Şahan (Eds.), *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi* (s. 480-486). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* [e-book version]. <https://books.google.com.tr> adresinden edinilmiştir.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Eds.). (2009). *Encyclopedia of case study research*. Sage Publications.
- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study. *Online Learning Journal*, 21(4), 123-140.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.

- Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium quality framework and the five pillars. *The Sloan Consortium*. Retrieved July, 15, 2007.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systematic view of online learning* (3rd ed.). Belmont, VA: Wadsworth Cengage Learning.
- Mtebe, J. S., & Raisamo, R. (2014). Investigating perceived barriers to the use of open educational resources in higher education in Tanzania. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 43-66.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Munich, K. (2014). Social support for online learning: Perspectives of nursing students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2), 1-12.
- Murphy, E., & Nippard, E. C. (2007). Social presence in the web-based synchronous secondary classroom. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 33(1).
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M.A., & Barbour, M.K. (2011). Asynchronous and synchronous teaching and learning in high-school distance education. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583–591. doi: 10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x
- Nankanja, R., & Bisaso, R. (2010). Emerging Issues in the utilization of synchronous ICT in the delivery of distance education at public universities in Uganda. In *IFIP Conference on Information Technology in Educational Management*, 130-138. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2006). The myth about online course development: "A faculty member can individually develop and deliver an effective online course". *Educause Review*, 41(1), 14-15.
- Ocak, M. A. (2011). Why are faculty members not teaching blended courses? Insights from faculty members. *Computers & Education*, 56(3), 689-699.
- Offir, B., Lev, Y. & Bezale, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51, 1172-1183. doi: 10.1016/j.compedu.2007.10.009
- Okur, M. R. & Yüzer, T.V. (2011). E-öğrenmede öğretim elemanı desteği. B. B. Demirci, G. Telli Yamamoto ve U. Demiray (Ed.), *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde (s. 75-85). T. C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Okur, M. R. (2012). *Açık ve uzaktan öğrenmede öğretim elemanlarına yönelik çevrim içi destek sistemi tasarımı*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320318).
- Okur, M. R. (2019). Öğrenci destek hizmetleri bağlamında yükseköğretimde e-devlet kapısı üzerinden sunulan hizmetlerin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 106-126.
- Olesova, L., Slavin, M., & Lim, J. (2016). Exploring the effect of scripted roles on cognitive presence in asynchronous online discussions. *Online Learning*, 20(4), 34-53.
- Oliver, K., Kellogg, S., Townsend, L., & Brady, K. (2010). Needs of elementary and middle school teachers developing online courses for a virtual school. *Distance Education*, 31 (1), 55-75.
- Orr, R., Williams, M. R., & Pennington, K. (2009). Institutional efforts to support faculty in online teaching. *Innovative Higher Education*, 34(4), 257-268.

- Outlaw, V., & Rice, M. (2015). Best practices: Implementing an online course development & delivery model. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 18(3), 1-10.
- Oztok, M., Zingaro, D., Brett, C., & Hewitt, J. (2013). Exploring asynchronous and synchronous tool use in online courses. *Computers & Education*, 60(1), 87-94. doi: 10.1016/j.compedu.2012.08.007
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 253-270.
- Özüçelik, E. (2019). *Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı: Uludağ Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 537097)
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.005
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom* (2nd. ed.) San Francisco, CA: Josey Bass.
- Pankowski, P. (2004). Faculty training for online teaching. *The Journal*, 1.
- Parsad, B., Lewis, L., & Tice, P. (2008). *Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2006-2007*: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. doi: 10.1177/1473325002001003636
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri (Çev. M. Bütün ve SB Demir, Ed.). *Ankara: Pegem Akademi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı)*.
- Paechter, M., Maier, B., & Macher, D. (2010). Students' expectations of, and experiences in e-learning: Their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229. doi: 10.1016/j.compedu.2009.08.005
- Peker, Ö. (1996). Toplam kalite yönetimi ve kamu hizmetinde kalite. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 5(6), 43-57.
- Pektekin, P. (2013). *Web tabanlı uzaktan eğitimde teknoloji kabulünün eğitim becerisi üzerindeki rolü: türk üniversitelerinde akademisyenler üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 330423).
- Peña-Ayala, A., Sossa, H., & Méndez, I. (2014). Activity theory as a framework for building adaptive e-learning systems: A case to provide empirical evidence. *Computers in Human Behavior*, 30, 131-145. doi: 10.1016/j.chb.2013.07.057
- Perraton, H. (2012). *Open and distance learning in the developing world*: Routledge.
- Perveen, A. (2016). Synchronous and asynchronous e-language learning: A case study of virtual university of Pakistan. *Open Praxis*, 8(1), 21-39.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal on Open Distance E-Learning*. *IJODEL*, 3(1), 1-16.

- Pilancı, H., Çalışkan, H., Aydın, C. H., Karadağ, N., Söker, N., Saltık, O., & Kip Kayabaş, B. (2015). Uzaktan Türkçe öğretim programı (Tsp): Hazırlık, uygulama, sorunlar ve çözümler. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1277-1296.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Spring, K. A., & Welch, K. R. (2014). Blended learning in higher education: Institutional adoption and implementation. *Computers & Education*, 75, 185-195.
- Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R. G., & Sandberg, D. S. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The Internet and Higher Education*, 28,17–27. doi:10.1016/j.iheduc.2015.08.003
- Prescott, W., & Robinson, B. (2002). Teacher education at the Open University. In *Distance Education for Teacher Training*, 297-325.
- Rao ,S.M., & Krishnan , V. (2015). Distance education. Fourth International Conference on Higher Education: Special Emphasis on Management Education, Nitte University, December 29-30, 2014.
- Raphael, C., & Mtebe, J. (2016). Instructor support services: An inevitable critical success factor in blended learning in higher education in Tanzania. *International Journal of Education and Development using ICT*, 12(2), 123-138.
- Rau, P. L. P., Gao, Q., & Wu, L. M. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50(1), 1-22. doi: 10.1016/j.compedu.2006.03.008
- Ravinder, R. E. N. A. (2007). Challenges in introducing distance education programme in Eritrea: Some observations and implications. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1), 191-205.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology*: Pearson Boston, MA.
- Rekkedal, T., Qvist-Eriksen, S., Keegan, D., Súilleabháin, G., Coughlan, R., & Fritsch, H. (2003). Internet based e-learning, pedagogy and support systems. *Norway: NKI Distance Education*.
- Revere, L., & Kovach, J. V. (2011). Online technologies for engaged learning a meaningful synthesis for educators. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(2).
- Roddy, C., Amiet, D. L., Chung, J., Holt, C., Shaw, L., McKenzie, S., . . . Mundy, M. E. (2017). *Applying best practice online learning, teaching, and support to intensive online environments: An integrative review*. Paper presented at the Frontiers in Education.
- Rohayani, A. H. H., & Sharipuddin K. (2015). A literature review: Readiness factors to measuring e-learning readiness in higher education. *Procedia Computer Science*, 59, 230– 234. doi: 10.1016/j.procs.2015.07.564
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations: modifications of a model for telecommunications*. Berlin :Springer.
- Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 397-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Roszak, M., Kołodziejczak, B., Kowalewski, W., & Ren-Kurc, A. (2016). Implementation of e-learning portal for academic education and lifelong learning. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 26(2), 135-152.

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001b). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 1-18.
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*. London: Kogan Page.
- Rumble, G. (2000). Student support in distance education in the 21st century: Learning from service management. *Distance education*, 21(2), 216-235.
- Rumble, G. (2001). Just how relevant is e-education to global educational needs?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(3), 223-232.
- Sahin, I., & Shelley, M. (2008). Considering students' perceptions: The distance education student satisfaction model. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 216-223.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. OUP USA.
- Samarawickrema, G., & Stacey, E. (2007). Adopting web-based learning and teaching: A case study in higher education. *Distance Education*, 28(3), 313-333. doi: 10.1080/01587910701611344
- Saraç, A. E., Koçoğlu, F. Ö., & Reis, Z. A. (2011). Web tabanlı eğitimde içerik tasarımı. 11. *Akademik Bilişim Konferansı* içinde (s.462-468) Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Savaş, P. (2006). *A case study of faculty support in the distance English language teacher education program at Anadolu University in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Florida). Retrieved from <https://ufdc.ufl.edu/UFE0011591/00001/pdf>
- Schwier, R., & Balbar, S. (2002). The interplay of content and community in synchronous and asynchronous communication: Virtual communication in a graduate seminar. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 28(2), 1-19. doi: 10.21432/T20K64
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Newyork: Teachers college press.
- Semerci, A., & Keser, H. (2013). E-öğrenme bariyerleri. V, Yüzer, G. Telli Yamamoto & U. Demiray (Eds.), *Türkiye'de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar IV* içinde (ss. 97-134).
- Shaaruddin, J. & Maslawati M. (2017). "Identifying the effectiveness of active learning strategies and benefits in curriculum and pedagogy course for undergraduate TESL students." *Creative Education*, 8 (14), 2312-2324. doi: 10.4236/ce.2017.814158
- Shahabadi, M. M., & Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 129–138. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.453
- Shamoail, E. (2005). *Teachers' perceptions and experiences in adopting " Blackboard" computer program in a Victorian secondary school: A case study* (Unpublished doctoral dissertation). Victoria University, Melbourne, Australia.
- Sheffield, S. L. M., McSweeney, J. M., & Panych, A. (2015). Exploring future teachers' awareness, competence, confidence, and attitudes regarding teaching online: Incorporating blended/online experience into the " teaching and learning in higher education" course for graduate students. *Canadian Journal of Higher Education*, 45(3), 1-14.
- Shi, S., & Morrow, B., V. (2006). E-Conferencing for instruction: What works? *EDUCAUSE Quarterly*, 29(4), 42-49.

- Shiratuddin, N., Hassan, S., & Landoni, M. (2003). A usability study for promoting e-content in higher education. *Educational Technology & Society*, 6 (4), 112-124.
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: Learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. doi: 10.17718/tojde.640588
- Sırakaya, M., Alsancak, D. S., & Kılıç, E. Ç. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi sınava yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87-104.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. doi: 10.1080/08923649909527014
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2015). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance education*. London: Routledge Falmer.
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning*. London: Routledge Falmer.
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119. doi: 10.1080/02680513.2013.847363
- Smith, R. (2007). "An overview of research on student support: Helping students to achieve or achieving institutional targets. Nurture or denature?" *Teaching in Higher Education* 12 (5-6), 683-695. doi: 10.1080/13562510701596240
- Smith, K., & Hill, J. (2019). Defining the nature of blended learning through its depiction in current research. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 383-397. doi:10.1080/07294360.2018.1517732
- Somayajulu, B.K., & Ramakrishna, T. (2008). Distance learners and support services: current trends and prospects, *Access to Learning for Development: The Fifth PanCommonwealth Forum on Open Learning*. London: Commonwealth of Learning.
- Squaiella, R., & Righi, R. (2015). Development prospects for distance higher education in Brazil-new technologies for the construction and dissemination of education. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(3), 73-83.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work.*, NY: The Guilford Press.
- Stark, A. M., & Smith, G. A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *The Journal of Faculty Development*, 30(2), 59-67.
- Suryawanshi, V., & Suryawanshi, D. (2015). Fundamentals of e-learning models: A review. *IOSR Journal of Computer Engineering*, 107-120.
- Sümer, M. (2016). Sanal derslere ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 181-200.
- Şahin, A. N. E. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502. doi: 10.17152/gefad.429656

- Şenel, H.G. (2010). E-öğrenme sistemlerinde ölçme değerlendirme ve sınav uygulamaları. G. Telli Yamamoto, U. Demiray, & M. Kesim (Eds.), *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar-1* içinde (ss. 375-412).
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(21), 1-24.
- Tait, A. (2003). Guest editorial-reflections on student support in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(1), 1-9. doi: 10.19173/irrodl.v4i1.134
- Tannehill, D. B., Serapiglia, C. P., & Guiler, J. (2018). Administrative or faculty control of online course development and teaching: A comparison of three institutions. *Information Systems Education Journal*, 16(3), 26-34.
- Tedre, M., Ngumbuke, F., & Kemppainen, J. (2010). Infrastructure, human capacity, and high hopes: A decade of development of e-Learning in a Tanzanian HEI. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 7-20.
- Tonbuloğlu, B., & Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 55-70.
- Tucker, J., & Neely, P. (2010). Unbundling faculty roles in online distance education programs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(2), 20-32. doi: 10.19173/irrodl.v11i2.798
- Turgut, M. F., & Baykul Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayinevi.
- Ulukan, C. (2005). Perspectives of institutionalization of entrepreneurs and professional managers. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 5(2), 29-42.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim stratejileri ilke ve yöntemleri* (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Uşun, S. (2016). A review on the program evaluation strategies in distance education. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications*, 7(3), 33-45.
- Uysal, Ö., & Kuzu, A. (2011). Çevrim içi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1).
- Varış, F. (1994). Temel kavramlar. F. Varış (Ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (1. Baskı, ss. 7-25). Konya: Atlas Kitabevi.
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2013). Cross-cultural analysis of users' attitudes toward the use of mobile devices in second and foreign language learning in higher education: A case from Sweden and China. *Computers & Education*, 69, 169-180. doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.014
- Watkins, R., & Kaufman, R. (2003). Strategic planning for distance education. *Handbook of distance education*, 507-517.
- Watson, J., Gemin, B., Ryan, J., & Wicks, M. (2009). *Keeping pace with K-12 online learning*. [e-kitap sürümü]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535909.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Waweru, S. N., Wanderi, M. N., & Itegi, F. M. (2019). Learner support for distance learning students’ retention in Public Universities: A review study. *International Journal of Education Management and Administration (IJEMA)*, 4(2), 34-44.

- Weinhardt, J. M., & Sitzmann, T. (2019). Revolutionizing training and education? Three questions regarding massive open online courses (MOOCs). *Human Resource Management Review*, 29(2), 218-225. doi: 10.1016/j.hrmr.2018.06.004
- Whale, S., McGrath, N., Blackburn, A., McClenaghan, L., & Cluley, T. (2014). Moving online: a best practice approach to achieving a quality learning experience for online education. In *E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 2032-2037.
- White, K. W., & Weight, B. H. (2000). *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Wiley, D., Green, C., & Soares, L. (2012). Dramatically bringing down the cost of education with OER: How open education resources unlock the door to free learning. *Center for American Progress*, 1-5.
- Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1).
- Yamagata-Lynch, L. C. (2014). Blending online asynchronous and synchronous learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(2), 188-212. doi: 10.19173/irrodl.v15i2.1778
- Yavuz, K. E. (2005). *Yeniden yapılanan sınıflar için aktif öğrenme yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yavuzalp, N., Demirel, M., Taş, H., & Canbolat, G. (2017). Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerinin mevcut durumu üzerine bir doküman analizi çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 759-776.
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken & C. Akay (Eds.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (2. Baskı, ss. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı) Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. P., & İşman, A. (2016). Quality content in distance education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12), 2857-2862. doi: 10.13189/ujer.2016.041220
- Yılmaz, R. & Keser, H. (2015). İşlemsel uzaklık algısı ve uzaktan eğitim uygulamalarına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 37-59. doi: 10.1501/Egifak_0000001363
- Yılmaz, O. (2018). Blended learning in science instruction: advantages and students usage habits. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 11(3), 2111-2121.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2011). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.) California: Sage Publication Inc.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Pbc.
- YÖK (2014). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul Ve Esaslar. [Çevrim-içi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogrem/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretime_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf Erişim Tarihi: 24.01.2020.

- Yünkül, E. (2018). Çoklu ortam öğrenme ile ilgili öğrenen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 255-269. doi: 10.31795/baunsobed.492453
- Zawacki-Richter, O. (2004). The growing importance of support for learners and faculty in online distance education. *Learner support in open, distance and online learning environments*, 9, 51-62.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A Delphi study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-17. doi: 10.19173/irrodl.v10i3.674
- Zhan Z., & Mei H. (2013). Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. *Computers & Education*, 69, 131-138. doi: 10.1016/j.compedu.2013.07.002
- Zhang, A. M. (2003). *Transactional distance in web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction* (pp. 1-234). Virginia Commonwealth University.
- Zucker, A., & Kozma, R. (2003). *The virtual high school: teaching generation V*. New York: Teachers College Press.

EKLER

Ek-1. Kontrol Listesi

Uzaktan Eğitimle Ortak Dersleri Yürüten Üniversiteler	Uzaktan Eğitimle Verilen Dersler				Öğretim Üyesi - Öğrenci İletişim Tipi				Derslerin Seçimi		İçerik			Sınav Uygulama Tipi		Canlı Ders Devam Zorunluluğu		Üniversitenin Uzaktan Eğitim Programı	
	A.İ. İnkılap Tarihi	Türk Dili	Yabancı Dil (İngilizce)	Temel Bilgisayar Teknolojileri	Sınıfıçi Yüzyüze	Canlı Ders	İnternet Üzerinden (Mail)	Ofis	Zorunlu	Seçmeli	Ders Videoları	Anlatım Notları	Etkileşimli Alıştırma	Merkezî Sınav	Merkezî Olmayan Sınav	Var	Yok	Var	Yok
Abant İzzet Baysal Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var	Ev		Var	Var	Var	Ev			X	X	
Acıbadem Üni.	Var	Var	Var	Yok	***	***	***	***	Ev		***	***	***	Ev		***	***		X
Adıyaman Üni.	Yok	Var	Yok	Yok	***	***	***	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***	X	
Adnan Menderes Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	***	Ev			X		X
Afyon Kocatepe Üni.	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Ev		Var	Var		Ev			X	X	
Amasya Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	Var	Ev			X	X	
Atatürk Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Ev		Var	Var	Var	Ev			X	X	
Avrasya Üni.	Var	Var	Var	Yok	***	Var	***	***	Ev		Var	Var	***	***	***	***	***		Yok
Avrupa MYO	Var	Var	Var	Yok	***	***	Var	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***		Yok
Bezm-i Alem Üni.	Yok	Var	Yok	Yok	***	***	***	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***		Yok
Bilecik Şeyh Edebali Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	***	Ev			X		X
Bingöl Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	***	***	***	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***		X
Bitlis Eren Üniversitesi	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var		***	***		X	X	
Bülent Ecevit Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Ev		Var	Var	Var	Ev		X		X	
Canik Başarı Üniversitesi	Var	Var	Yok	Var	Yok	***	***	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***	X	
Celal Bayar Üni. (Tıp Fak.)	Var	Var	Yok	Yok		***	***	***	Ev		***	***	***		Ev	X		X	
Çanakkale 18 Mart Üni.	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	***		Ev		X	X	
Çankırı Karatekin Üni.	Var	Var	Var	Yok	***	Var	***	***	Ev		Var	Var	***	Ev		***	***	X	
Erciyes Üni.	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	***	Ev		***	***	***	***	***	***	***		X
Eskişehir Osmangazi Üni.	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	Var		Ev	***	***		X
Fatih Sultan Mehmet Üni.	Var	Var	Var	Yok															
Fırat Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	***	***	Ev		Var	***	***	***	***	***	***		X
Gazi Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	***	Ev		***	***	X	
Gaziantep Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Ev		Var	Var	***	Ev		***	***		X

Ek-1. (devamı)

Gazi Osmanpaşa Üni.	Var	Var	Var	Yok														
Gümüşhane Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok														
Hasan Kalyoncu Üni.	Yok	Var	Yok	Yok														
Hitit Üni.	Var	Var	Yok	Yok	Yok	***	Var	Var	Evet		Var	Var		Evet			X	X
Işık Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok														
İstanbul Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok		Var	Var		Evet		Var	Var	Var	***	***	***	***	Evet
İstanbul Arel Üni.	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	Var		Evet		X	X
İstanbul Gelişim Üni.	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	***	***	Evet		Var	***	***	***	***	X		X
İstanbul Ticaret Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Var	Var	Evet		Var	Var	Var		Evet		X	X
Kapadokya MYO	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	***	Evet		Var	Var	***	***	***	***	***	X
Karadeniz Teknik Üni.	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***	***	***	X		X
Kastamonu Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	***	***		Evet	***	***	X
Kırıkkale Üni.	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***	***	***		X	X
Kırklareli Üni.	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	***	***	Evet		Var	***	***		Evet			X
Marmara Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	***	***	***	***		X	X
Mersin Üni.	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***		Evet		X	X
Mehmet Akif Ersoy Üni.	Yok	Var	Yok	Yok														X
Melikşah Üni.	Var	Var	Yok	Yok	***	***	Var	Yok	Evet		***	***	***	Evet		***	***	X
Mevlana Üniversitesi	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	Var		Evet	X		X
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***		Evet		***	X
Namık Kemal Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	Var			X		X
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	Var	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	Var		Evet		X	X
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	Var	Evet			X	X
Ordu Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***		Evet	***	***	X
Recep Tayyip Erdoğan Üni.	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Evet		Var	Var	***		Evet		X	X
Sakarya Üni.	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***	***	***		X	X
Sanko Üni.	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var	***		Evet	***	***	X
Siirt Üni.	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		***	***	***	***		***	***	X
Trakya Üni.	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	Var			Evet		X	X
Uşak Üniversitesi	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		***	Var	***		Evet		X	X
Üsküdar Üniversitesi	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	***	***				X	X
Yalova Üniversitesi	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Yok	Evet		Var	***	***			***	***	X
Yaşar Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok	***	***	***	***	Evet		***	***	***	***	***	***	***	X
Yeni Yüzyıl Üniversitesi	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Evet		Var	Var	Var		Evet	X		X
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	Var	Var	Yok	Yok	Yok	***	Evet	Yok	Evet		***	***	***		Evet	***	***	X
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Evet		Var	Var	Var	Evet			X	X

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında kampüste öğrenim gören öğrencilere verilen çevrim içi derslerin yürütülmesi sürecinde deneyime sahip Uzaktan Eğitim Merkezlerinin (UZEM) Eğitim-Öğretim ve Destek boyutlarında işleyiş süreçlerini, uygulamalardaki değişimlerini ve bu süreçte model seçimine karar vermelerini etkileyen faktörleri incelemektir. Böylece Kampüs Tabanlı Çevrim içi Derslerin (KTÇD) daha etkin bir hale getirilmesi, KTÇD'leri yeni verecek olan UZEM'lere rehberlik sağlaması ve hali hazırda bu dersleri veren UZEM'lerin süreçlerini iyileştirmelerine yardımcı olması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, KTÇD veren yükseköğretim kurumlarının deneyimlerinden yararlanmak amacıyla UZEM yöneticileri, teknik personelleri, içerik geliştirme uzmanları ve program koordinatörleri ile görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle UZEM yöneticisi olarak sizden beklentimiz KTÇD'lerin işleyişi, bu süreçte yaşamış olduğunuz değişimler ve KTÇD'leri verme sürecinde uygulamış olduğunuz modellere karar vermenizi etkileyen faktörler ile ilgili deneyimlerinizi bizimle paylaşmanızdır.

Kişisel Bilgiler

1. Görüşme yapılan kişi:
2. Cinsiyeti:
3. Yaşı:
4. Anabilim Dalı:
5. Ünvanı:
6. Uzaktan Eğitim ve Uygulama Araştırma Birimindeki Görevi:
7. Bulunduğu görevdeki çalışma süresi:
 - Uzaktan eğitim araştırma ve uygulama merkeziniz kaç yılında açılmıştır? UZEM'de kaç programınız bulunmakta?
 - Kampüsü içi öğrencilere çevrim içi dersleri kaç yılından itibaren vermeye başladınız?
 - İlk verilmeye başlandığında kaç öğrenciniz vardı? Şimdi kaç öğrenciniz var?
 - Kampüsü içi öğrencilere çevrim içi derslerin verilmesi sürecinde merkezinizde toplam olarak kaç personel görev alıyor? (Personel yapılanmanız hakkında biraz bilgi verebilir misiniz? Merkezinizde nasıl bir yapılanma mevcut? Birim bazlı mı çalışıyorsunuz, görev bazlı mı? Tanımlanmış iş bölümleri ve bu iş bölümlerinin konumlandırıldığı alt birim benzeri yapılar var mı?) (Var ise, bu birimlerdeki personel dağılımınız nasıl? Hangi ekip ya da birimde kaç kişi

görev yapıyor? En yoğun olarak iş yükü hangi birim/ekip ya da görevlerde bulunuyor? Bir personel farklı birimlerde/farklı görevlerde bulunuyor mu?)

Kurumsal Destek:

- 1- Rektörlük tarafından Kampüsüçi Öğrencilere Çevrim içi Ders verilme sürecinde Uzaktan Eğitim Merkezlerine destek veriliyor mu?
 - Evet ise ne tür destekler alıyorsunuz? Ne tür desteğe ihtiyaç duyuyorsunuz?
- 2- Kampüsüçi öğrencilere çevrim içi derslerin verilmesi süreci ile ilgili kurumunuz tarafından hazırlanmış uygulama esasları bulunmakta mı?
 - Evet ise bu uygulama esasları yeterince açık mı? Neden?
- 3- Kampüsüçi öğrencilere çevrim içi derslerin verilmesi sürecine yönelik YÖK'ün sunmuş olduğu yönetmelik ile ilgili neler söylemek istersiniz?
 - Eksik gördüğünüz ve eklemek istediğiniz şeyler var mı?
 - Kampüsüçi öğrencilere çevrim içi derslerin verilmesi sürecine kurum olarak neden geçtiniz? Bu sürecin kurumunuza destek sağladığını düşünüyor musunuz? Evet ise bu süreç kurumunuza ne gibi destekler sağlamaktadır? **(Sürecin kuruma olan desteği)**

Öğrenci Desteği:

- 1- Kampüsüçi öğrencilere çevrim içi derslerin işleyiş süreçleri ile ilgili başlangıç aşamasında bir eğitim ya da oryantasyon programı sunuluyor mu?
 - Evet ise nasıl bir oryantasyon eğitimi uyguluyorsunuz?
 - Süreç içerisinde oryantasyon eğitiminde değişikliklere gidildi mi? Neden?
 - Uzaktan Eğitim Programları öğrencileri ile Kampüsüçi öğrencilerine yönelik verilen oryantasyon eğitimi arasında fark var mı? Varsa ne tür farklılıklar bulunmakta?
- 2- Öğrencilerinizi farklı uygulamalarla (yüz yüze eğitim, hocalarla çevrim içi görüşme vb.) destekliyor musunuz?
 - Kampüsüçi öğrenciler olmasından dolayı farklı mekanizmaları devreye sokuyor musunuz?
- 3- Kampüs içi öğrencilere yönelik Teknik Destek (örneğin LMS'e giremiyor, içeriğe ulaşamıyor) hizmeti var ise, teknik destek hizmetiniz nasıl işliyor?
 - 7/24 hizmet veren bir biriminiz var mı?
 - Kampüsüçi öğrenci teknik desteği hangi kanallardan almayı tercih ediyor? (Merkeze gelerek, sistem üzerinden, telefonla arayarak vb.)

- Öğrencilerin teknik sorularına ne kadar sürede cevap veriliyor, bu konuda tanımlanmış bir maksimum dönüş süreniz bulunuyor mu?

Öğretim Elemanı Desteği:

- 1- Öğretim Elemanlarının kampüs içi öğrencilere çevrim içi derslerin verilmesine yönelik bakış açıları nasıldır?
 - Olumsuz ise bu bakış açılarını değiştirmek için ne tür mekanizmalar devreye sokulmalı?
 - Olumlu ise daha iyi hale getirmek için ne tür mekanizmalar devreye sokulmalıdır?
- 2- Uzaktan Eğitim Öğreticiliğine geçişlerinde ne tür destekler (oryantasyon eğitimleri, sertifika programları vb.) sunuyorsunuz? Ne yapılırsa daha iyi olur? (Bildiğim kadarıyla e-sertifika programı uygulaması vardı? Devam ediyor musunuz?)
 - Evet ise nasıl bir oryantasyon eğitimi uyguluyorsunuz?
 - Süreç içerisinde oryantasyon eğitiminde değişikliklere gidildi mi? Neden?
- 3- Kampüs içi öğrencilere çevrim içi ders veren öğretim elemanlarına yönelik Teknik Destek (örneğin canlı derste internet kopması, dersin kayıt altına alınmamış olması vb.) hizmeti var ise, teknik destek hizmetiniz nasıl işliyor?
- 4- Öğrencilerin sistemle (sistemin işleyişi ile ilgili) ilgili sorularına yönelik öğretim elemanları nasıl destekleniyor (yazılı kaynaklar vb.)?

Öğretme- Öğrenme Süreci:

- 1- Dersler senkron / asenkron nasıl işliyor?
- 2- Öğrenciler öğretim elemanları ile etkileşimlerini hangi kanallarla sağlıyorlar? (e-mail, tartışma platformları, telefon, yüz yüze görüşme, ofis saatleri, canlı sınıf vb.)
 - Öğrenci ders ile ilgili geri bildirimini öğretim elemanından nasıl alıyor? Ne kadar sürede alıyor?
- 3- Kampüs içinde çevrim içi ders alan öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini hangi kanallarla sağlıyor? (e-mail, tartışma platformları, telefon, yüz yüze görüşme, canlı sınıf vb.)
 - Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği içerisinde çalışmalarını gerektirecek uygulamalara (proje, tartışma, ödev) yer veriyor musunuz?
 - Ders materyalleri öğrencilerin bir arada çalışmasını destekliyor mu?
 - Ders içeriklerinizi nasıl bölümlerdiniz?

- Modüler yapıda ise öğrenciler bu modüller içinde nasıl ilerliyorlar? (içeriklerin hepsini mi görüyorlar, birini bitirmeden diğerine geçemiyorlar mı?)
- 4- Bu bölümlendirmeleri nasıl yaptınız?, neye göre yaptınız? Kolay üniteleri daha kısa tutma, zor üniteleri daha uzun tutma vb.)
- 5- Bu içerikler öğrencilere analiz ve sentez yapabilme yeteneği kazandırıyor mu?

Ders Geliştirme:

- 1- Ders içerikleriniz nasıl geliştiriliyor? (İçerikler (video, pdf, SCORM paket vb), değerlendirme platformları, tartışma platformları, ödev yükleme vb.)
 - İçerik geliştirme ile ilgili bir ekip çalışmanız var mı? Var ise, bu ekipte kimler bulunuyor?
- 2- Bu geliştirmeler sürecinde öğrencilerin belirli özellikleri öğrenme stilleri dikkate alınıyor mu?
- 3- Bu materyaller öğretim elemanları ve öğrencilerden gelen geribildirimler doğrultusunda belirli aralıklarla gözden geçirilip, güncelleniyor mu?

Ders Yapısı:

- 1- Kampüsü öğrencilere çevrim içi derslerin başlangıcında dersin hedeflerini, haftalık işleyişi gösteren izlenceler hazırlıyor musunuz?
- 2- Kampüsü öğrencilere çevrim içi derslerde ev ödevleri veriyor musunuz?
 - Kontrollerini nasıl sağlıyorsunuz? Ev ödevleri nasıl verilebilir?
- 3- Öğrencilerin bu dersleri Uzaktan Eğitim yolu ile alıp almamak istemelerine yönelik görüşlerine başvuruyor musunuz?

Ölçme- Değerlendirme:

- 1- Kampüsü öğrencilere verilen çevrim içi derslerde kullandığınız ölçme ve değerlendirme yöntemleri nelerdir? Sınav sistemi, projeler, ödevler v.b...
 - Tercih sebebiniz ne? Niçin böyle yapıyorsunuz?
- 2- Öğrenciler sınav sonuçlarını nasıl öğreniyorlar? Öğrenciler kendi cevap anahtarlarını sistemde görebiliyorlar mı?
 - Öğrencilerin kampüs içinde olması sizin ölçme değerlendirme yöntemlerinizde herhangi bir farklılığa sebep oluyor mu?

Ek-3. Gönüllülük Formu

T.C. Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Sizi Doç. Dr. Engin KURŞUN danışmanlığında Ayşin Gaye ÜSTÜN tarafından yürütülen “Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütülme Sürecinin İncelenmesi” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmanın amacı farklı üniversitelerde çevrim içi derslerin kampüs içi öğrencilere verilmesinde uygulanan modellerin Eğitim-Öğretim (Ders Geliştirme, Öğretmen-Öğrenme, Ders Yapısı, Ölçme-Değerlendirme) ve Destek (Kurumsal, Öğretim Elemanı, Öğrenci) boyutlarında incelenerek karşılaşılan sorunlar ve buna yönelik çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasıdır.

Araştırmada sizden tahminen 60 dakika ayırmanız beklenmektedir. Çalışmada alınan ses kayıtları ve elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Bu çalışma ile ilgili verilen bu bilgiler dışında bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya aysingaye.ustun@gmail.com adresi ve 0 505 468 37 52 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz.

Katılımcının :

Adı – Soyadı :

İmzası:

Görüşme Tarihi ve Saati:

İletişim Bilgileri:

e-posta:

Telefon:

Ek-4. Etik Kurul Belgesi

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti : Etik Kurul
Toplantının Tarihi : 12.04.2018
Toplantının Sayısı : 05

Karar - 03:

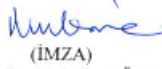
Doç. Dr. Engin KURŞUN' un yürüttüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü doktora öğrencisi Aysin Gaye ÜSTÜN'nün "**Kampüs Tabanlı Çevrimiçi Ders Sürecinin Eğitim-Öğretim ve Destek Boyutlarında İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması**" başlıklı tezi kapsamında deneyim süreleri ve uyguladıkları modeller dikkate alınarak Türkiye'de Kampüs Tabanlı Çevrimiçi Ders veren Yükseköğretim Kurumlarından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanacaktır. Veri toplama aracının ve gönüllü katılımcı formunun etik ilkeler açısından değerlendirilmesi için Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra; adı geçen "**Kampüs Tabanlı Çevrimiçi Ders Sürecinin Eğitim-Öğretim ve Destek Boyutlarında İncelenmesi: Çoklu Durum Çalışması**" konulu çalışmayla ilgili yapılacak araştırma için, araştırmaların gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Birim Etik Kurul Başkanı



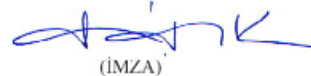
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı



Prof. Dr. Ali Osman ENGİN
Birim Etik Kurul Üyesi



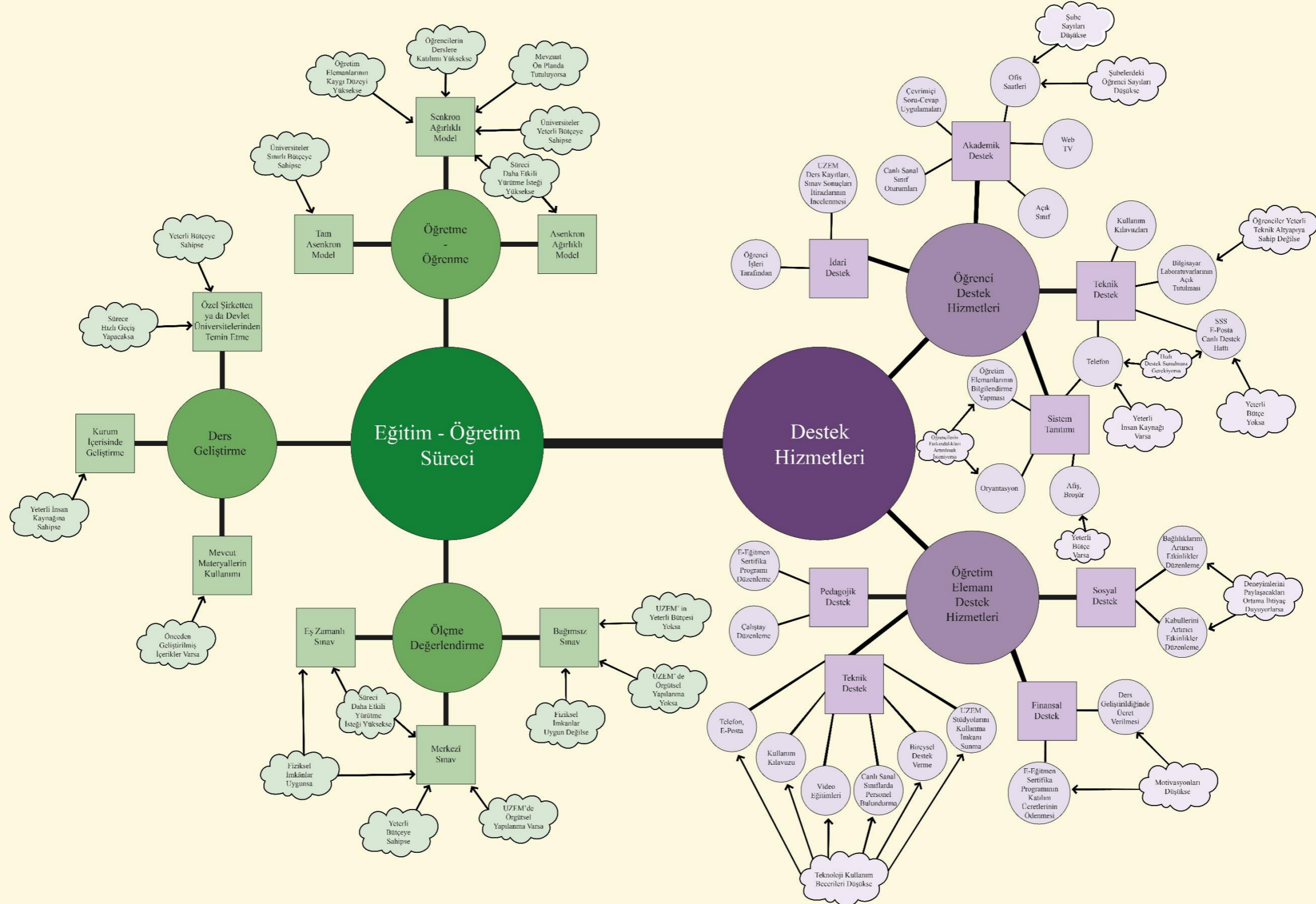
Prof. Dr. Osman SAMANCI
Birim Etik Kurul Üyesi



Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Raportör

Ek-5. Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütülme Sürecinin İncelenmesi

Uzaktan Eğitim Merkezlerinin Uygulama Deneyimlerine Dayalı Kampüs Tabanlı Çevrim İçi Derslerin Yürütülme Sürecinin İncelenmesi



ÖZ GEÇMİŞ

Üstün, 22.02.1984 tarihinde Sinop'ta doğdu. İlköğrenimini Sinop Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Sinop Anadolu Lisesi'nde tamamladı. 2003 yılında başladığı Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden 2008 yılında mezun oldu. Aynı yıl başladığı Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü yüksek lisans programını 2010 yılında tamamladı. 2012 yılında Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü doktora programına başladı. 2008-2011 yılları arasında Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yaptıktan sonra 2011 yılından bu yana Sinop Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri Bölümü, Bilgisayar Programcılığı Programında öğretim görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.