ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI

Hurşit Cem SALAR

(Doktora Tezi)

Eskişehir, 2013

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI

Hurşit Cem SALAR

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Mayıs, 2013

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hurşit Cem SALAR'ın "Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları" başlıklı tezi **20 Mayıs 2013** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	:	**Prof.Dr.Cengiz Hakan AYDIN**
Üye	:	**Prof.Dr.Ali Ekrem ÖZKUL**
Üye	:	**Doç.Dr.Tuncay YİĞİT**
Üye	:	**Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN**
Üye	:	**Yard.Doç.Dr.Elif TOPRAK**

Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Doktora Tez Özü

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUKLARI

Hurşit Cem SALAR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mayıs 2013

Danışman: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin ve görev yapan öğretim elemanlarının AUÖ'ye (Açık ve Uzaktan Öğrenme) yönelik hazırbulunuşluklarını incelemektir. Hazırbulunuşluk kapsamında yeterlilikler ve kaynaklar, yeterlilik kapsamında ise bilgi/beceriler ve tutum/inançlar yer almaktadır. Araştırmanın kavramsal çerçevesini BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri), zaman ve UÖ (Uzaktan Öğrenme) faktörlerine ilişkin hazırbulunuşluklar oluşturmaktadır. Araştırmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmış, belirli ölçütlere göre seçilen 4 üniversitenin eğitim, fen edebiyat ve mühendislik fakültelerindeki öğrenci ve öğretim elemanları durumlar olarak ele alınmıştır. Öğrencilerden anket yoluyla nicel, öğretim elemanlarından ise görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Öğrencilerden toplanan anketlerden 2994'ü geçerli sayılmış ve istatistiksel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Toplam 36 öğretim elemanı ile görüşmeler yapılarak toplanan nitel veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

Toplanan verilerin analizi doğrultusunda öğrencilerin genel olarak AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Hazırbulunuşluk kapsamındaki faktörler incelendiğinde BİT ve zaman faktörlerindeki hazırbulunuşluğun yüksek, UÖ konusunda hazırbulunuşluğun

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısının AUÖ dersleri alma konusunda istekli oldukları görülmüştür. Öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazırbulunuşluklarına ilişkin olarak AUÖ'ye olumsuz yaklaşmadıkları, ancak AUÖ'nün etkililiği ve öğrencilerle iletişim konularında birtakım endişelere sahip oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının gerek derslerde, gerekse öğrencilerle iletişimde BİT'den faydalandıkları ve BİT araçlarına yeterli düzeylerde erişebildikleri söylenebilir. Öğretim elemanları, zaman yönetimi konusunda kendilerini yeterli görmekle birlikte, yeterli zamana sahip olma konusunda sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, öğretim elemanı, Açık ve Uzaktan Öğrenme, hazırbulunuşluk, yeterlilik, bilgi ve iletişim teknolojileri, zaman yönetimi, tutum, inanç, bilgi, beceri, kaynak, olanak, yeniliklerin yayılması, teknoloji kabul modeli

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Abstract

STUDENT AND FACULTY READINESS

FOR OPEN AND DISTANCE LEARNING IN TURKEY

Hurşit Cem SALAR

Department of Distance Education

Anadolu University Institute of Social Sciences May 2013

Advisor: Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN

This study focused on investigation of the readiness for open and distance learning among students and faculty in Turkish universities. Readiness for ODL was defined as having required competencies and resources for learning and teaching at a distance. The competencies consisted of knowledge, skills and attitudes toward distance learning and teaching, time and information and communication technologies. These factors formed the conceptual framework of the study. An embedded case study design was employed; and students and faculty from four different universities of Turkey were participated. Quantitative data were collected via the Readiness Questionnaire from 2994 students and qualitative data were gathered though personal interviews with a total number 36 faculty.

Overall, the data collected have shown that the students and the faculty in Turkey can be considered as ready for ODL. However, in terms of readiness factors, the participants showed higher readiness for ICT and time and lower for distance learning and teaching. Half of the students indicated their willingness to participate ODL courses. In terms of faculty, a big majority indicated their positive beliefs about learning and teaching at a distance but they all noted their concerns about several disadvantages of ODL, such as lack of communication (interaction) with the students. The study has revealed that almost every participant faculty has enough access to ICT but they are having difficulty to have time for updating course content and self-development.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

KEYwords: Open and Distance Learning, Distance Education, Online Learning, Student Readiness, Faculty Readiness, diffusion of innovation, technology acceptance.

Keywords: Students, teaching staff, Open and Distance Learning, readiness, competency, information communication technologies, time management, attitude, belief, knowledge, skill, resource, diffusion of innovations, technology acceptence

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

20/05/2013

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hurşit Cem SALAR

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Önsöz

Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları adlı bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde problem, amaç, önem, sayıltılar, sınırlılıklar, bazı tanımlar, ikinci bölümde literatür taraması ve hazırbulunuşluk kavramı, üçüncü bölümde kuramsal çerçeve, dördüncü bölümde yöntem, beşinci bölümde bulgular ve yorumlar, altıncı bölümde ise sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Diğer araştırmalarımda olduğu gibi bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde de yol gösteren ve destek sağlayan danışmanım Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN'a sonsuz teşekkür ederim. Fikirleri, önerileri ve olumlu yaklaşımlarıyla araştırma sürecine katkı sağlayan tez izleme komitesindeki hocalarım Prof. Dr. Aytekin İŞMAN ve Yard. Doç Dr. Elif TOPRAK'a çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde sayısız yardımlarını gördüğüm arkadaşlarım Yard. Doç Dr. Yusuf Levent ŞAHİN, Öğr. Gör. Dr. Muhammet Recep OKUR, Öğr. Gör. Salih GÜMÜŞ'e ve adı burada yer almayan arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bunun yanında verilerin toplanmasında yardım eden ve katkı sağlayan bütün öğretim elemanlarına ve öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde desteklerini her zaman yanında hissetiğim eşim Rukiye ÖZEN SALAR'a ve aileme minnettarlığımı sunarım.

Eskişehir, 2013 Hurşit Cem SALAR

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Onayı iii
Öz iii
Abstract v
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi vii
Önsöz viii
Özgeçmiş ix
Tablolar Listesi xiv
Şekiller Listesi xix
Kısaltmalar Listesi xx

1. Giriş 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 8
1.3 Önem 10
1.4 Sayıltılar 11
1.5 Sınırlılıklar 11
1.6 Tanımlar 12

2. Literatür Taraması 13
2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) 13
2.1.1 Dünyada açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi ve mevcut durum 17
2.1.2 Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi ve mevcut durum 25
2.1.3 AUÖ'de sorunlar ve çözüm önerileri 29
2.2 AUÖ'ye Hazır Olma 31
2.2.1 AUÖ için ulusal politika ve stratejiler 35
2.2.2 Kurumsal olarak hazır olma 40
2.2.3 Öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazır olmaları 47
2.2.4 Öğrencilerin AUÖ'ye hazır olmaları 51

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

3. Kuramsal Çerçeve 57
3.1 Yeniliklerin Yayılması Kuramı 57
3.2 Teknoloji Kabul Modeli 59
3.3 Modellerin Seçimi 60

4. Yöntem 62
4.1 Araştırma Modeli 62
4.1.1 Durum çalışması desenleri 64
4.1.2 Durum çalışmasının aşamaları 66
4.2 Evren ve Örneklem 66
4.2.1 Analiz biriminin saptanması 67
4.2.2 Çalışılacak durumun/ durumların belirlenmesi 67
4.2.3 Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi 70
4.2.3.1 Öğrencilerin seçimi 71
4.2.3.2 Öğretim elemanlarının seçimi 74
4.3 Veri toplama Araçları 77
4.3.1 Nicel veri toplama aracı 77
4.3.2 Nitel veri toplama aracı 89
4.4 Verilerin Toplanması 94
4.5 Verilerin Analizi ve Yorumlanması 95
4.5.1 Nicel verilerin analizi 95
4.5.2 Nitel verilerin analizi 97

5. Bulgular ve Yorumlar 99
5.1 Öğrencilerin AUÖ'ye Hazırbulunuşlukları - Nicel Bölüm 99
5.1.1 Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin genel hazırbulunuşluk düzeyleri 100
5.1.1.1 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre değişimi 104
5.1.1.2 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin fakültelere göre değişimi 107

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.1.1.3 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişki 118
5.1.2 Öğrencilerin BİT hazırbulunuşlukları, yeterlilik ve kaynakları .. 120
5.1.2.1 Öğrencilerin bilgisayar kullanım algı düzeyleri 126
5.1.2.2 Öğrencilerin bilgisayar erişim düzeyleri 128
5.1.2.3 Öğrencilerin İnternet kullanım algı düzeyleri 132
5.1.2.4 Öğrencilerin İnternet erişim düzeyleri 134
5.1.3 Öğrencilerin zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları..... 138
5.1.4 Öğrencilerin UÖ faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları 144
5.1.5 Öğrencilerin uzaktan ders almaya yaklaşımları..... 149
5.1.6 Öğrencilerin AUÖ'ye yönelik olumsuz yaklaşımlarının nedenleri 152
5.2 Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Hazırbulunuşlukları-Nitel Bölüm..... 161
5.2.1 Öğretim elemanlarının UÖ faktörü boyutundaki hazırbulunuşlukları..... 162
5.2.1.1 Öğretim elemanlarının UÖ hakkında sahip oldukları bilgi ve deneyimler..... 162
5.2.1.2 Öğretim elemanlarının İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanakları 169
5.2.1.3 Öğretim elemanlarının AUÖ'ye genel yaklaşımları 170
5.2.1.4 Öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiği ile ilgili görüşleri 184
5.2.1.5 Öğretim elemanlarının deneyimleri ve AUÖ'nün etkililiğine ilişkin görüşleri ile AUÖ dersleri yürütmeye yönelik istekleri arasındaki ilişki 202
5.2.2 Öğretim elemanlarının teknoloji hazırbulunuşlukları..... 204
5.2.2.1 Öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı düzeyi algıları 204
5.2.2.2 Öğretim elemanlarının teknoloji kaynak ve olanakları ... 206
5.2.2.3 Öğretim elemanlarının öğrenme sürecinde teknoloji kullanımları 207

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.3 Öğretim elemanlarının iletişim faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları 212
5.2.3.1 Öğretim elemanlarının çevrim-içi iletişim araçlarını kullanımları 212
5.2.3.2 Öğretim elemanlarının İnternet erişim olanakları 214
5.2.3.3 Öğretim elemanlarının öğrencilerle sürekli iletişime yönelik yaklaşımları 215
5.2.4 Öğretim elemanlarının zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları 218
5.2.4.1 Öğretim elemanlarının zaman yönetimi becerileri 219
5.2.4.2 Öğretim elemanlarının derslerini güncelleme ve mesleki gelişim için zaman yeterliliğine ait görüşleri 220
5.2.4.3 Öğretim elemanlarının zamanı etkin kullanma hakkındaki görüşleri 223

6. Sonuç ve öneriler 225
6.1 Sonuçlar 225
6.1.1 Öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşlukları 227
6.1.2 Öğretim Elemanlarının AUÖ hazırbulunuşlukları 234
6.1.3 Genel Hazırbulunuşluk Sonuçları 246
6.2 Öneriler 247
6.2.1 Uygulayıcılar için öneriler 247
6.2.2 Araştırmacılar için öneriler 251

Ekler 253
Kaynakça 295

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablolar Listesi

Tablo 1. AUÖ'de Kurumlara Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar. 44
Tablo 2. AUÖ'de Öğretim Elemanlarına Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar 50
Tablo 3. AUÖ'de Öğrencilere Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar. 56
Tablo 4. Durum Çalışması Desenleri 65
Tablo 5. Seçilen Üniversitelerin Webometrics Sıralamaları 69
Tablo 6. Seçilen Fakülteler ve Türkiye'deki Fakülte Sayıları 71
Tablo 7. Üniversitelere Göre Cinsiyet Dağılımı 72
Tablo 8. Üniversitelere Göre Yaş Dağılımı 73
Tablo 9. Her Üniversitedeki Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı 74
Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Üniversite ve Fakültelere Göre Dağılımları 75
Tablo 11. Anket Sorularının Kavramsal Çerçeveye Göre Dağılımı 79
Tablo 12. Yedinci Sorunun Alt Maddelerine Ait Korelasyon Matrisi. 83
Tablo 13. KMO ve Barlett Test Sonuçları 84
Tablo 14. Yeterliliklere Ait Alt Faktörler. 85
Tablo 15. Kaynaklara Ait Alt Faktörler. 86
Tablo 16 BİT Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları 87
Tablo 17. Zaman Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları 87
Tablo 18. UÖ Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları 88
Tablo 19. Cronbach Alfa Katsayısının Değerlendirme Ölçütleri. 88
Tablo 20. Aracın Alfa Katsayısı Değerleri. 89
Tablo 21. Görüşme Sorularının Kavramsal Çerçeveye Göre Dağılımı 91
Tablo 22.Geçerli ve Geçersiz Anket Sayıları 94
Tablo 23. Üniversitelerin AUÖ Ortalamaları 101
Tablo24. Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri 101
Tablo 25. Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluk Ortalamalarına Ait Levene, Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri 102

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 26. Bütün Öğrencilere Ait AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 103
Tablo 27. Bütün Öğrencilere Ait AUÖ Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları 103
Tablo 28. Üniversite Bazında Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 104
Tablo 29. Üniversite Bazında Cinsiyete Göre Genel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 105
Tablo 30. Her Üniversitedeki Hazırbulunuşlukların Cinsiyete Göre Farklılaşma Leveneve T-Testi Testi Sonuçları 106
Tablo 31. Kadın ve Erkek Öğrencilere Ait Hazırbulunuşluk Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 107
Tablo 32. Kadın ve Erkek Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına Ait T-testi Sonuçları 107
Tablo 33.Her Üniversitedeki Fakültelerin Hazırbulunuşluk Ortalamaları ve Standart Sapmaları..... 108
Tablo 34. Her Üniversitedeki Fakültelere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.... 113
Tablo 35. Her Üniversitedeki Fakültelerin Hazırbulunuşluk Ortalamalarının Karşılaştırılması İçin Yapılmış Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 113
Tablo 36. Her Üniversitedeki Fakültelere Ait Levene Testi Sonuçları..... 115
Tablo 37.Üniversite C ve Üniversite D'deki Tukey Hsd ve Tamhane Testleri 115
Tablo 38. Hazır Bulunuşlukların Fakültelere Göre Değişimi..... 117
Tablo 39. Fakülte Ortalamalarına Ait Levene Testi Sonuçları 117
Tablo 40.Bütün Fakültelere Ait Anova Testi Değerleri 118
Tablo 41. Üniversite Bazında Öğrencilerin Yaşları İle Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki..... 119
Tablo 42. Bütün Öğrencilerin Yaşları ile Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki 120
Tablo 43. BİT Faktörüne Ait İfade ve Üniversite Ortalamaları 121
Tablo 44. Öğrencilerin İnternet Üzerindeki Çeşitli İletişim Ortamlarını Kullanma Yüzde ve Sayıları 123
Tablo 45. Öğrencilerin Üniversite Bazında Yazılı – Sözlü İletişim Tercihleri..... 123
Tablo 46. Öğrencilerin Üniversite Bazında Yazılı – Sözlü İletişim Tercihleri Ortalamaları..... 124

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 47. Her Üniversiteye Ait BİT Ortalaması, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 125
Tablo 48. Üniversitelerin BİT Ortalamalarının Karşılaştırılması İçin Yapılmış Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... 125
Tablo 49. Bütün Öğrencilere Ait BİT Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 126
Tablo 50. Öğrencilerin Bilgisayar Kullanım Düzeyi Algıları 127
Tablo 51. Öğrencilerin Evden (Kaldıkları Yerden) Bilgisayar Erişim Düzeyleri 128
Tablo 52. Öğrencilerin Üniversiteden Bilgisayar Erişim Düzeyleri..... 129
Tablo 53. Çalışan Öğrencilerin İşyerinden Bilgisayar Erişim Düzeyleri 130
Tablo 54.Evde Sorunsuz Bilgisayar Erişimi Olan Öğrenciler Dışında Kalan Öğrencilerin Dağılımı 131
Tablo 55. Öğrencilerin İnternet Kullanım Algı Düzeyleri..... 133
Tablo 56. Her Üniversitedeki Öğrencilerin Evden (Kaldıkları Yerden) İnternet Erişim Düzeyleri 134
Tablo 57. Öğrencilerin Üniversite Bazında Üniversiteden İnternet Erişim Düzeyleri 135
Tablo 58.Her Üniversitede Çalışan Öğrencilerin İşyerinden İnternet Erişim Düzeyleri 136
Tablo 59. Üniversite Bazında Evde Sorunsuz İnternet Erişimi Olan Öğrenciler Dışında Kalan Öğrencilerin Dağılımı 137
Tablo 60. Zaman Faktörüne Ait İfade ve Üniversite Ortalamaları 139
Tablo 61. Her Üniversitedeki Zaman Hazırbulunuşluğuna Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 141
Tablo 62. Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri..... 141
Tablo 63. Üniversitelerin Zaman Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri 142
Tablo 64. Bütün Öğrencilere Ait Zaman Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 143
Tablo 65. Bütün Öğrencilere Ait Zaman Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları ... 143

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 66. UÖ Faktörüne Ait İfadelerin Üniversite Ortalamaları ve Genel Ortalamalar 144
Tablo 67. Her Üniversitedeki UÖ Hazırbulunuşluğuna Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 146
Tablo 68. Üniversitelerin UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri 147
Tablo 69. Bütün Öğrencilerin UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri 148
Tablo 70. Bütün Öğrencilere Ait UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri 148
Tablo 71. Bütün Öğrencilere Ait UÖ Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları 149
Tablo 72. Üniversite Bazında Öğrencilerin Dersleri Uzaktan Almaya Yönelik Yaklaşımları 149
Tablo 73. Öğrencilerin Dersleri Uzaktan Almaya Yönelik Yaklaşımları 151
Tablo 74. Üniversite A'daki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri 152
Tablo 75. Üniversite B'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri 154
Tablo 76. Üniversite C'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri 155
Tablo 77. Üniversite D'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri 156
Tablo 78. Bütün Üniversitelere Ait Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Olumsuz Yaklaşım Etki Dereceleri 157
Tablo 79. Öğretim Elemanlarının AUÖ Hakkında Bilgileri 162
Tablo 80. Öğretim Elemanlarının AUÖ Deneyimleri 167
Tablo 81. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kaynak ve Yeterlilikleri 169
Tablo 82. Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Yönelik Genel Yaklaşımlarına Ait Temalar ve Frekanslar 170
Tablo 83. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Geleceğine İlişkin Görüşleri 171
Tablo 84. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri 176

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 85. Öğretim Elemanlarının AUÖ Dersleri Vermeye Yönelik Yaklaşımları180
Tablo 86. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Temalar 184
Tablo 87. AUÖ İle Verilebilecek Derslerin Niteliğine İlişkin Alt Boyutlar 185
Tablo 88. Derslerin AUÖ'ye Uygunluğuna İlişkin Görüşler 190
Tablo 89. Öğretim Elemanlarının Öğrenme Kalitesine İlişkin Görüşleri 191
Tablo 90. Öğretim Elemanlarının Etkileşim ve İletişime Ait Görüşleri 195
Tablo 91. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiğine Yönelik Düşünceleri 198
Tablo 92. Öğretim Elemanlarının Deneyimleri, AUÖ'nün Etkililiğine İlişkin Görüşleri ve AUÖ Dersleri Yürütmeye Yönelik İstekleri Arasındaki İlişki 203
Tablo 93. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kullanım Düzeyi Algıları 204
Tablo 94. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kaynak ve Yeterlilikleri 206
Tablo 95. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Teknoloji Kullanımları 207
Tablo 96. Derslerde Teknoloji Kullanımında Dikkat Edilmesi Gerektiğini Belirten Öğretim Elemanları 211
Tablo 97. Öğretim Elemanlarının Çevrim-içi İletişim Araçlarını Kullanımları .. 213
Tablo 98. Öğretim Elemanlarının İnternet ve İnternet Servislerine Erişim Olanakları 214
Tablo 99. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişim Teknolojileri Kullanarak Sürekli İletişime Yönelik Yaklaşımları 215
Tablo 100. Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Becerileri 219
Tablo 101. Öğretim Elemanlarının Zaman Yeterliliği Konusundaki Görüşleri .. 220
Tablo 102. Öğretim Elemanlarının Zamanı Etkin Kullanma Hakkındaki Görüşleri 223

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Şekiller Listesi

Şekil 1. Yeniliklerin Yayılması 59
Şekil 2. Teknoloji Kabul Modeli..... 60
Şekil 3. Veri Toplama Birimlerinin Belirlenmesi 67
Şekil 4. Üniversite A'daki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri 109
Şekil 5. Üniversite B'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri..... 110
Şekil 6. Üniversite C'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri 111
Şekil 7. Üniversite D'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri 112
Şekil 8. Öğretim Elemanların AUÖ Hakkındaki Bilgileri ve Deneyimleri 234
Şekil 9. Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Yönelik Tutum ve İnançlarına Ait Alt Boyutlar 236
Şekil 10. Öğretim Elemanlarının AUÖ Yaklaşımlarına Ait Alt Boyutlar..... 237
Şekil 11. AUÖ'nün Etkililiğine Etki Eden Faktörler..... 239
Şekil 12. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiğine Yönelik Düşünceleri 242

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kısaltmalar Listesi

ACE : American Council for Education
AUÖ : Açık ve Uzaktan Öğrenme
BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CCL : Canadian Council on Learning
EDEN : European Distance Education Network
HBÖ : Hayat Boyu Öğrenme
IBSTPI : The International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
IRRODL : International Review of Research in Open And Distance Learning
KUACE : Korean University Alliance for Cyber Education
MÖM : Mektupla Öğretim Merkezi
MIT : Massachusetts Institute of Technology
TRA : Theory of Reasoned Action
UÖ : Uzaktan Öğrenme
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

1. Giriş

Bu bölümde öncelikle araştırmaya konu olan problem ortaya konmuş ve daha sonra araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları belirtilmiş, araştırmada kullanılan tanımlar ve kısaltmaların açıklamaları yapılmıştır.

1.1 Problem

Eğitim sistemlerinde yükseköğretim, mesleki eğitim ve bilimsel araştırmaların yapıldığı, akademik derecelerin verildiği üniversiteler ve diğer kuruluşlar tarafından verilen bir hizmettir. Bu hizmet milli ekonomilerin kendi sanayilerini destekleme ve yetişmiş iş gücü ihtiyaçlarını giderebilmede çok önemli bir yere sahiptir (Ersoy ve Acartürk, 2006). Ayrıca yükseköğretimin demokratik bir toplum yapısı oluşturma, bireylere kişisel gelişim olanağı sunma gibi amaçları da bulunmaktadır (Bergan ve Demian, 2010). Meslek ediniminde ve bilgi üretiminde eğitim sistemlerinin merkezinde yer alan yükseköğretim, toplumsal ve küresel değişimlerden etkilenerek yeni sorunlar, beklentiler ve fırsatlarla yüz yüze gelmektedir (Alkan, 1987: 1).

Bu sorunlar arasında toplumun ve öğrenenlerin değişen nitelikleri, yükseköğretim talebinin artması ve bu taleplerin çeşitlenmesi, hızlı teknolojik gelişmeler, yükseköğretimin finansmanı ve rekabet gibi başlıklar yer almaktadır (Dooley ve Magill, 2002; Hanna, 2007, Günay, 2011). Bu sorunlara, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması, kalite sorunları, bireysel gelişim için olanakların yetersizliği, toplumdaki bireyler arasındaki eğitim düzeyi arasındaki uçurum, eğitim ihtiyaçlarının çözümünde esnek olmayan yapıların varlığı, eğitimde yeni alanların yaratılamaması ve programların hayata geçirilememesi, iş ve eğitim hayatının birlikte yürütülmesini sağlayacak programların azlığı, eğitimde evrenselliğin sağlanamaması (Moore ve Kearsly, 2005) gibi sorunlar da eklenebilir.

Yukarıda listelenen sorunlar Türkiye için de geçerlidir denebilir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2007'de hazırladığı Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi raporunda

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yükseköğretim sisteminden beklentileri, mevcut sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Beklentiler çerçevesinde,

1. Daha fazla öğrenciye ve daha geniş bir yaş grubuna eğitim verme, yani "yığınlaşma"(massification),
2. Hızla üretilen yeni bilgilerin ve oluşan yeni bilgi alanlarının tümünü kapsayacak şekilde programlarını genişletme (academic expansion),
3. Eğitimde, mezunların iş bulabilmesi, araştırmada ise bilginin yanı sıra uygulamaya yönelme (relevance),
4. Toplumla güçlü köprüler kurarak, bölgesel ve ulusal kalkınmaya daha fazla katkıda bulunma,
5. Paydaşlarına hesap verebilen, açık ve saydam yönetişim modelleri geliştirme (accountability),
6. Tüm bu beklentileri, giderek göreli olarak azalan kamusal kaynaklar ile karşılayabilme (YÖK, 2007: 14-27)

başlıkları ele alınmıştır.

Raporda Türkiye'deki yükseköğretimde yer alan sorunlar arasında ise

- Türkiye'de Yükseköğretim'deki arz kapasitesindeki yetersizlik,
- Eğitim kalitesi ve uluslararası bir değerlendirme sisteminin olmayışı,
- Program çeşitliliğinin azlığı,
- Ekonomik yetersizlikler ve finansman modeli,
- Öğretim üyesi sayısındaki azlık,
- Öğretim üyelerine kurumsal ve toplumsal yaklaşımlar

yer almaktadır (YÖK, 2007: 131-134).

Raporda özellikle örgün yükseköğretimdeki programların niteliğine ve derslerin özelliklerine göre, bazı derslerin %10-%30'u e-öğrenme ile yapıldığında kapasite artışı sağlanabileceği belirtilmiştir. Kapasite artırımı gelecek yıllarda Türkiye'de

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yükseköğretime olan talebin artması öngörüsüyle önemsenmektedir. Rapora göre bu talep nüfus artışından değil, ekonomik ve toplumsal değişimlerden, yükseköğretimin artan öneminin bireyler tarafından anlaşılmasından kaynaklanacak, dolayısıyla bu değişimlere paralel olarak HBÖ (Hayat Boyu Öğrenme) ve AUÖ'nün (Açık ve Uzaktan Öğrenme) önemi artacaktır (YÖK, 2007).

Rapor üniversitelerde verilen eğitimde, Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) öğreten-öğrenen etkileşiminde, eğitsel içeriğin tasarlanması, geliştirilmesi ve dağıtılmasında doğru şekilde kullanılabilmesinin önemini vurgulamaktadır. Sadece metne dayalı ortamların yerine, konunun kapsamına ve içeriğine bağlı olarak görsel-işitsel ortamların öğretim süreçlerinde kullanımı ile etkili görsel öğrenme sağlanabileceğinden, öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilebileceğinden ve öğretim kalitesinin arttırılabileceğinden söz edilmektedir. Raporda, yukarıda listelenen, örgün eğitimdeki kapasitenin arttırılması, kaliteli ve öğrenci merkezli bir eğitim ve kısıtlı kaynakların verimli kullanılması gibi sorunların çözümünde ve beklentilerin karşılanmasında BİT kullanımının, AUÖ ve HBÖ'nün yeri ve önemi üzerinde durulmuştur (YÖK, 2007: 189).

Strateji raporuna paralel olarak öncelikle 2011 yılında 6111 sayılı torba yasa ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunun 44. ve 46. maddelerinde değişikliğe gidilerek, yükseköğretimde AUÖ'nün uygulama esasları belirlenmiştir (Ek-1). Bu yasa kapsamında yüz yüze eğitim programlarındaki bazı derslerin AUÖ ile verilebilmesi, önlisans, lisans, lisansüstü AUÖ programlarının açılması, ders materyallerinin hazırlanması, maddi hükümler, dersler, krediler gibi konular yer almaktadır. Bu yasa değişikliğinden sonra YÖK 2013 yılında, AUÖ'nün yükseköğretimdeki uygulama usül ve esaslarını ayrıntılı olarak belirleyen Yükseköğretim Kurumalarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usül ve Esaslar adlı YÖK kanununu yayımlamıştır (Ek-2). Bu kanun gerek AUÖ kapsamında açılan programların yürütülmesini, gerekse yüz yüze yürütülen programlardaki bazı derslerin AUÖ yoluyla verilmesini düzenlemektedir. Kanun kapsamında program ve ders açma, uzaktan eğitimin uygulanması ve ders malzemelerinin hazırlanması, öğrenci kabulü, öğrenim süresi, ölçme değerlendirme,

öğretim elemanlarının görevlendirilmesi ve mali hükümlere ilişkin açıklamalar ayrıntılı olarak yer almaktadır.

AUÖ yapısı gereği geleneksel eğitim veren kurumlardan farklı bir yapı ve işleyişe sahiptir. Bu nedenle AUÖ'nün başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi, AUÖ'de yer alacak kurumların ve bireylerin AUÖ gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmalarını gerektirir. Bu nedenle öncelikle yeterlilik kavramını incelemek gerekmektedir (Thach ve Murphy, 1995).

Uluslararası Eğitim Performans ve Öğretim Standartları Komisyonunun (The International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, IBSTPI) tanımına göre yeterlilik, belirli bir alanda ya da işte, bireyin bir işi, önceden belirlenmiş standartları karşılayacak şekilde, belirli yollarla yerine getirilebilmesini sağlayan bilgi, beceri ve tutumlar kümesidir (Richey vd., 2001: 26). Bu tanım çerçevesinde AUÖ gerçekleştirebilmek için kurumlarda görev alacak bireylerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerekmektedir.

Kurumsal anlamda yeterlilik faktörlerini belirlemek için AUÖ'nün alt sistemlerini incelemekte fayda vardır. Kurumsal yeterliliklerin, politika ve stratejileri, planlama ve yönetimi, teknolojik altyapıyı ve lojistik hizmetleri, destek hizmetleri, ders ve programların tasarımı ve geliştirilmesini ve bu süreç ve yapılar için gerekli olan insan kaynakları, bütçe ve verileri (O'Rourke, 1993; Lane, 1998) içerdiği söylenebilir. Rovai ve Downey (2010) yükseköğretim kurumlarının AUÖ'ye yönelik artan ilgileri üstünde durmuşlar, AUÖ uygulamaları olan kurumların başarılı olan ve olamayanların nedenlerini incelememişlerdir. Bu kapsamda kurumsal olarak başarılı sonuçlar alabilmenin yedi faktöre bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler planlama, öğrencilere ulaşım, finansal yönetim, kalite güvencesi, öğrencilerin programlara devamlılığı, öğretim elemanlarının mesleki gelişimi ve çevrim-içi ders tasarımı ve pedagojisi olarak sıralanmıştır. Moore'a (1994) göre kurumların veya eğitim sistemlerinin AUÖ'den faydalanabilmeleri, öncelikle kurumsal değişimi ve dönüşümü merkeze alan politikalar oluşturmalarına, stratejiler geliştirmelerine bağlıdır.

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının farklı yer ve/veya farklı zamanda olmaları öğretim süreçlerinde özel ders tasarımları, öğretim metotları, iletişim teknikleri ve teknolojileri, ders yapıları ve düzenlemelerini gerekli kılmaktadır (Moore ve Kearsly, 1996). Bu durum öğretim elemanlarının AUÖ'deki yeterliliklerinin incelenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları açısından AUÖ yeterlilikleri literatürde çeşitli çalışmalarda ele alınmış ve yeterliliklerin çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalarda yeterliliklerin, öğretim elemanlarının AUÖ'deki öğretim elemanı rolleri çerçevesinde ortaya çıktığı ve incelendiği görülmektedir. Berge (1995) bu rolleri dört başlık altında toplamış ve pedagojik, sosyal, yönetimsel ve teknik roller olmak üzere gruplandırmıştır. Bununla birlikte Berge (2009) sanal ortamların eğitim süreçlerinde kullanılmasıyla birlikte bu rollerin zaman içinde değiştiğini ve rollerin daha çok informal, işbirlikli, yansıtıcı ve içeriğin kullanıcı tarafından oluşturulduğu öğrenme ortamlarına yöneldiğini belirtmiştir. Guash vd. (2010) daha önce yapılmış çalışmaları inceleyerek öğretim elemanı rollerini ve işlevlerini tasarım ve planlama, sosyal alanların yaratılması, öğretim işlevi, teknoloji ve yönetim işlevi şeklinde ifade etmiştir. Baran vd. (2011) diğer çalışmalar ışığında bu rolleri pedagoji, rehber ve kolaylaştırıcı, öğretim tasarımı, sosyal iletişim, yönetim ve teknoloji başlıkları altında ele almışlardır. Bu rollerle bağlantılı olarak öğretim elemanlarının ders tasarım süreçlerinde, etkileşimli etkinliklerin yaratılmasında, ders izlencelerinin oluşturulmasında, eğitim ortamının ve platformunun devamlılığında ve sorunların çözümünde yeterli olmaları gerekmektedir (Cuellar, 2002). Öğretim elemanları derslerinde liderlik etmeli ve kontrol sağlamalıdır (Coppola vd. 2002). Öğrencilerin takibi, ders kayıtları ve etkinlik kayıtlarının tutulması öğretim elemanlarının sahip olması gereken yeterlilikler arasında sayılabilir (Bawane ve Spector, 2009). Bunların yanında öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, yönlendirilmeleri, rehberlik edilmesi ve öğrencilerle iletişim kurulması teknolojiye dayalı iletişim ortamlarının düzenlenmesi süreç ve sonuca ilişkin değerlendirmelerin yapılması da (Lee ve Dziuban, 2002; Ausburn, 2004; Guash vd., 2010). AUÖ süreçlerinde gereklidir. Öğretim elemanlarının bu yeterliliklerle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirebilecek İnternet erişimi, gerekli yazılımlar ve donanımlar ile bunları edinebilecek maddi kaynaklara ve zamana da sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2005).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Wedemeyer'ın ve Moore'un bağımsız öğrenme kuramlarına göre AUÖ özü öğrencinin bağımsız çalışmasına dayanmaktadır. AUÖ'de öğrenci kendi öğrenme hızını ayarlar ve bunun sorumluluğunu alır (Schlosser ve Simonson, 2006). Aynı zamanda öğrenci ile ilgili özdenetim ve özyönetim başlıkları altında amaç belirleme, stratejik planlama ve zaman yönetimi, görevleri yerine getirme, kendini izleme, kendini değerlendirme ve yardım isteme gibi işlevler ve nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kitsantas ve Dabbagh, 2004). Carson AUÖ'de başarı üzerindeki en etkili faktörün motivasyon, ikinci faktörün ise zaman yönetimi becerisi olduğunu belirtmiştir (2011'den aktaran Sprangers, 2012). Kimi çalışmalarda öğrencilerin bireysel nitelikleri kapsamında değerlendirilen öğrenme stillerinin AUÖ'de başarıyı etkileyebildiği belirtilmiştir (Harrell, 2008). Bunların yanında teknik becerileri kapsayan bilgisayar/İnternet kullanımı özyeterliğine, öğrenme motivasyonuna, çevrim-içi iletişim özyeterliğine sahip olmak da öğrenciler açısından uzaktan ders alabilme konusunda gerekli görülmektedir (Hung vd., 2010). Yeterlilikler kapsamında çeşitli üniversiteler AUÖ derslerine ya da programlarına öğrenci kabul etmeden önce kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin AUÖ'ye hazır olup olmadıklarını belirleme üzere çeşitli araçlar kullanmıştırlar ya da kullanmaktadırlar (Martinez vd., 2006). Örnek olarak ABD'deki Georgia[1] ve Mississippi[2] Üniversitesileri öğrencilerin hazırbulunuşluğunu belirlemek üzere teknoloji kullanım becerisi, motivasyon, özyönetim, kendini yönlendirme ve organize etme ve öğrenme tercihleri başlıklarından oluşan bir araç kullanmaktadırlar.

Türkiye'de ve dünyada AUÖ programlarının ve derslerinin hızla yaygınlaşmaktadır. ABD'de en az bir çevrim-içi ders alan öğrenci sayısı 2012 yılında 6.7 milyonun seviyesindedir. Bununla birlikte çevrim-içi ders alan öğrenci sayısındaki artışın yüz yüze ders alan öğrenci sayısındaki artıştan daha fazla olduğu görülmüştür[3]. Avustralya'da 2010 yılında yükseköğretim öğrencilerinin %19'u harmanlanmış ya da tamamen uzaktan şekilde program ya da derslere kayıt yaptırmıştır[4]. İsrail'de 2008 yılında Web Temelli Eğitim ile derslerini yürüten öğretim elemanı oranı %77'ye

[1] http://goml.readi.info/ (Erişim tarihi:26.05.2013)
[2] http://www.distance.msstate.edu/distance/ready (Erişim tarihi:26.05.2013)
[3] http://sloanconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012 (Erişim tarihi:26.05.2013)
[4] http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/1301.0~2012~Main%20Features~Higher%20education~107 (Erişim tarihi:26.05.2013)

ulaşmıştır (Soffer vd., 2010). Bu rakamlara göre AUÖ'nün bireyler, kurumlar ve öğretim elemanları arasında bir yenilik olarak yayıldığı söylenebilir. Ancak bu yayılmaya rağmen AUÖ'nün sahip olduğu potansiyelden istenilen düzeyde faydalanılamadığı ifade edilmektedir (Zemsky ve Massy, 2004; Buckley 2002, Elgort vd.,2004: 70-71). AUÖ'ye geçişte ve geçiş sonrasında eğitim kalitesi ve eğitimin finansmanı gibi konularda engellerin ve sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Rovai ve Downey). AUÖ'nün bir sistem olarak ele alınmaması, AUÖ'nün kurumsal ya da eğitim sistemlerindeki değişime dönük politika ve stratejiler içinde yer almaması, stratejik planlardan yoksun şekilde AUÖ'ye geçilmesi ve AUÖ'nün plansız şekilde yürütülmesi sorunların kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır (Minnaar 2012). Planlama süreçlerinde AUÖ'de yer alacak bireylerin ihtiyaç, ilgi, inançlarının dikkate alınmaması da sorunların diğer nedenleri arasında sıralanmaktadır (Chaney, 2010). Bir yeniliğin geleceğinin onu uygulayacak ve işe koşacak bireylerin yeniliğe karşı yaklaşımlarına bağlı olduğu (Lindquist, 1978) dikkate alındığında, planlama süreçlerinde AUÖ'de yer alan bireylerin niteliklerinin önemi anlaşılabilmektedir.

Dünyadaki duruma paralel olarak Türkiye'deki yükseköğretim sisteminde AUÖ programlarının ve uygulamalarının sayısının arttığı görülmektedir. Türkiye'nin yükseköğretim sisteminde AUÖ'nün kullanımına ilişkin yaklaşımı barındıran Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi adlı YÖK raporu, 2547 sayılı yasadaki 44. ve 46. maddeleri değiştiren 6111 Sayılı Torba Yasa (Ek-1) ve AUÖ yoluyla programların ve derslerin yürütülmesine yönelik esas ve usülleri düzenleyen YÖK kanunu (Ek-2) Türkiye'de yükseköğretimdeki AUÖ uygulamalarının dayanakları olarak gösterilebilir. Türkiye'de 2011-2012 akademik yılında 35 üniversite açık ve uzaktan öğrenme imkânı sunmaktadır (Özkul ve Aydın, 2013). Sayının bu yasal düzenlemelere göre zaman içinde artacağı ve AUÖ'nün yagınlaşacağı söylenebilir. Bu noktada AUÖ'nün kurumlar ve yapılar, öğretim elemanları ve öğrenciler açısından geleneksel yüz-yüze eğitime göre farklı yeterlilikler gerektirdiği dikkate alındığında, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin yeterlilikler ve kaynaklar temelinde uygulamaların gerçekleştirilmesinde AUÖ'ye ne düzeyde hazır oldukları sorusu akla gelmektedir. Bu tez kapsamında bu soruya cevap aranmaya çalışılacaktır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

1.2 Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde yüz yüze eğitim veren fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının AUÖ dersleri yürütebilmeye, öğrenim gören öğrencilerin ise AUÖ dersleri alabilmeye ilişkin hazırbulunuşluklarını yeterlilikler ve kaynaklar çerçevesinde incelemektir. Hazırbulunuşluk kapsamında öğrenci ve öğretim elemanlarının BİT, zaman, UÖ yeterlilikleri ve kaynakları incelenmiştir. Uluslararası Eğitim Performans ve Öğretim Standartları Komisyonunun (The International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, IBSTPI) tanımına göre yeterlilik, belirli bir alanda ya da işte, bireyin bir işi, önceden belirlenmiş standartları karşılayacak şekilde, belirli yollarla yerine getirilebilmesini sağlayan bilgi, beceri ve tutumlar kümesidir (Richey, 2001). Yeterlilikler kapsamında yukarıdaki tanım dikkate alınarak bilgi-beceri ve tutum-inançlara yer verilmiştir.

Araştırma, amacı doğrultusunda "Üniversitelerde yüz yüze eğitim veren fakültelerdeki öğretim elemanları ve öğrenciler, AUÖ ve AUÖ faktörlerinin (BİT, Zaman, UÖ) her birine ait yeterlilik (Bilgi-beceri, tutum-inanç) ve kaynaklara sahip midirler vene düzeylerde sahiptirler?" sorularına yanıtlar aranmıştır. Araştırmada ayrıca öğrenci ve öğretim elemanlarının AUÖ hazırbulunuşluklarında güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu da araştırılmıştır.

Her alt problem araştırmacının ilgisini odaklaştıracağı bir alana işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 282). Bu çalışmada AUÖ faktörlerinin (BİT, Zaman, UÖ) her birine ait yeterlilikler (Bilgi-beceri, tutum-inanç) ve kaynaklar, araştırmanın alt alanlarını oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmanın ana soru altında alt soruları, öğrencilerle gerçekleştirilen nicel bölüm için şu şekilde oluşturulmuştur.

1. Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin genel hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
    a. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

b. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri fakültelere göre değişmekte midir?
c. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaşları arasında bir ilişki var mıdır?

2. Öğrenciler ne düzeyde BİT yeterlilik ve kaynaklarına sahiptirler?
   a. Öğrencilerin BİT'e ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
   b. Öğrencilerin bilgisayar kullanım algıları hangi düzeylerdedir?
   c. Öğrenciler hangi düzeylerde bilgisayar erişimine sahiptirler?
   d. Öğrencilerin İnternet kullanım algıları hangi düzeylerdedir?
   e. Öğrenciler hangi düzeylerde İnternet erişimine sahiptirler?
3. Öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin UÖ'ye ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
5. Öğrencilerin dersleri uzaktan alma konusuna yaklaşımları nasıldır?
6. Öğrencilerin AUÖ'ye yönelik olumsuz yaklaşımlarının nedenleri nelerdir?

Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen nitel bölüm için ise şu şekilde oluşturulmuştur.

1. Öğretim elemanları AUÖ faktörüne ilişkin olarak;
   a. AUÖ hakkında ne tür bilgi ve deneyimlere sahiptirler?
   b. AUÖ'ye yaklaşımları nasıldır?
   c. AUÖ'nün etkililiği hakkında görüşleri nelerdir?
   d. İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanları teknoloji faktörüne ilişkin olarak;
   a. Bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
   b. Teknolojiden öğrenme öğretme süreçlerinde nasıl ve ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
   c. Sahip oldukları teknoloji kaynaklarının yeterliliği konusunda görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanları iletişim faktörüne ilişkin olarak;
   a. İletişim araçlarından nasıl ve ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
   b. Öğrencilerle sürekli iletişim hakkındaki görüşleri nelerdir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

c. Öğrencilerle iletişimde iletişim araçlarından ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
d. İnternet erişimi ve İnternet servislerinin yeterliliği konusunda görüşleri nelerdir?

4. Öğretim elemanları zaman faktörüne ilişkin olarak;
   a. Zaman yönetimi konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
   b. Zaman yönetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
   c. Mesleki gelişim ve ders içeriği güncelleme konusunda yeterli zamana sahip olduklarını düşünmekte midirler?

1.3 Önem

Politika oluşturma, strateji geliştirme ve bunlara uygun eylem planlarının oluşturulup hayata geçirilmesi sürecinde, mevcut durumla ilgili sahip olunan bilgiler karar verme süreçlerinde belirleyici ve etkili olmaktadır. Bu nedenle çalışma, Türkiye'deki yükseköğretimde AUÖ'nün etkin ve verimli kullanılabilmesi için, politika, strateji ve uygulama geliştirecek olan kişilere, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin AUÖ'ye hazırbulunuşlukları hakkında bilgi sağlaması açısından önemlidir.

Ayrıca Türkiye'deki üniversitelerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin AUÖ'ye hazır bulunuşlukları ile ilgili sınırlı sayıda, dar kapsamlı çalışmalar vardır. Hazır bulunuşluk çalışmaları genelde, öğrenci ve öğretmen adayları ile yapılmış tutum belirlemeye yönelik çalışmalardır. Bu yönüyle araştırma Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarını ve öğrenim gören öğrencileri kapsaması bakımından önemlidir. AUÖ'nün yüz yüze eğitimden farklı yeterlilikler ve kaynaklar gerektirdiği dikkate alındığında, yalnızca AUÖ'ye yönelik tutumların değil, UÖ, zaman ve BİT faktörlerine ait yeterlilik ve kaynakların da incelenmesinin gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışma bu faktörleri ve bu faktörlere ait yeterlilikleri (bilgi/beceri, tutum/inanç) ve kaynakları kapsaması bakımından da önemlidir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öte yandan bu çalışma, yüz yüze eğitim yürüten üniversitelerdeki öğretim elemanlarının ve öğrencilerin AUÖ'ye yönelik bakış açılarını ortaya koyması açısından da önem taşımaktadır.

Çalışmanın aynı zamanda Türkiye'de yükseköğretim kapsamında yüz yüze eğitimde AUÖ gerçekleştirebilmenin potansiyeli hakkında bilgi sağlayacağı öngörülmektedir.

1.4 Sayıltılar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları geçerli ve güvenilirdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenci ve öğretim elemanları araştırma sorularına gerçekçi yanıtlar vermişlerdir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya katılan 4 üniversitedeki, 3 fakültede öğrenim gören 2994 öğrenci ve görev yapan 36 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle araştırma bu katılımcılar ile sınırlıdır. Ayrıca araştırma Türkiye'de sayıca en fazla bulunan mühendislik, fen edebiyat ve eğitim fakültelerini kapsamakta ve bu fakülteler ile sınırlıdır.

Veriler 2011-2012 bahar döneminde, Nisan ve Haziran aylarında öğrenci ve öğretim elemanlarının veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

Araştırmanın kavramsal çerçevesini öğrenci ve öğretim elemanlarının Bilgi ve İletişim Teknolojileri, zaman, uzaktan eğitim faktörlerinin her birine ait bilgi-beceri, tutum-inanç ve kaynaklar oluşturmaktadır. Araştırmadaki hazırbulunuşluk kavramı bu kavramsal çerçeve ile sınırlıdır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

1.6 Tanımlar

SPSS **:** İstatistiksel analiz yazılımı (Statistical Package for the Social Sciences)

NVIVO **:** Nitel veri analiz yazılımı

UÖ **:**Bu terim araştırmanın kavramsal çerçevesinde yer alan AUÖ faktörlerinden biri olan AUÖ'nün kendisini alt boyut olarak ifade etmektedir.

Webometrics : İspanya Milli Araştırma Konseyi (CSIC) bünyesindeki "Cybermetrics Lab" adlı araştırma grubu tarafından yürütülen üniversite sıralaması çalışmasıdır. (Ranking Web of World Universities)

AUÖ **:** Temel olarak öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yürüttükleri, öğrenen, öğretim elemanı ve kurumun birbirinde farklı yer ve zamanlarda olabildiği ve öğrenen, öğretim elemanı ve kurum arasındaki iletişimin BİT ile sağlandığı öğrenme biçimi.

Sanal Sınıf **:** Öğretim elemanları ve öğrencilerin İnternet veya ağ üzerinden bir araya gelmelerini ve eşzamanlı olarak ders işleyebilmelerini sağlayan sanal ortamlardır.

IBSTPI **:**Uluslararası Eğitim Performans ve Öğretim Standartları Komisyonu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

2. Literatür Taraması

Literatür taraması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde AUÖ tanımlarına ve kavramsal ifadesine, İkinci bölümde AUÖ'nün dünyadaki gelişimi ve mevcut durumuna, üçüncü bölümde Türkiye'deki gelişimi ve mevcut durumuna, dördüncü bölümde AUÖ'ye hazır olma kavramı ile kurumsal hazır olma, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin hazır olmaları kavramlarına yer verilmiştir. Son olarak beşinci bölümde ise araştırmanın kuramsal dayanağını oluşturan Yeniliklerin Yayılması (Rogers, 1995) ve Teknoloji Kabul Modelleri (Davis, 1986) incelenmiştir.

2.1 Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ)

İlk olarak eğitim olanaklarına ulaşamayan bireylere posta yoluyla eğitim materyallerinin ulaştırılması anlayışına dayanarak ortaya çıkan uzaktan eğitim temelde, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya yer bağlamında uzakta olduğu; öğrenenler, kaynaklar ve öğretim elemanı arasındaki iletişimin bilgi ve iletişim araçları ile sağlandığıbir eğitim biçimidir (Simonson vd., 2006). Uzaktan eğitime dönük algılar ve tanımlamalar, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine ve eğitim, öğrenme, öğretme gibi kavramlar üzerindeki değişen algılara paralel olarak değişim göstermeye devam etmektedir.

Keegan (1996) uzaktan eğitime yönelik tanımları detaylı olarak incelemiş ve ilk tanımlar ve güncel tanımlar olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Keegan (1996: 36) ilk tanım olarak Alman Uzaktan Eğitim Enstitüsü yöneticisi Dohmen'in (1967) tanımına (Fernstudium, Self Study, Distance Education) yer vermiştir. Dohmen'in (1967) tanımında öne çıkan unsurlar kendi kendine çalışma ve uzaktan eğitimin kurumsal yapısıdır. Dohmen (1967) uzaktan eğitimi yüz-yüze eğitimin karşıtı olarak ele almıştır. Keegan (1996: 73) daha sonra uzaktan eğitimin, eğitimin endüstrileşmiş bir formu olduğunu ve uzaktan eğitim malzemelerinin üretiminde kullanılan işbölümü (Division of Labour) ifadesini ele alan Otto Peters'ın tanımına yer vermiştir. Keegan (1996) ayrıca Moore'un (1973) ve Holmberg'in (1977) tanımlarına yer vermiştir. Moore (1973) tanımında öğretme ve öğrenme işlerinin farklı yerlerde gerçekleştiğini, öğreten ve

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrenen arasındaki iletişimin basılı, elektronik ya da mekanik cihazlarla gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Holmberg (1977) ise tanımında öğreten ve öğrenen arasındaki iletişimin sınıf ortamındakinden farklı bir iletişim olduğuna ve uzaktan eğitimde planlama, rehberlik ve kurumsallığa vurgu yapmıştır. Keegan'a (1996) göre bu tanımlamalardaki ortak noktalar öğreten ve öğrenenlerin ayrı yerlerde olmaları ve öğretim malzemelerinin eğitim kurumları tarafından hazırlanarak öğrencilere ulaştırılmasıdır. Bu ortak noktalar uzaktan eğitimi yüz-yüze eğitimden ya da diğer çalışma biçimlerinden ayıran noktalardır.

Keegan (1996) literatürdeki çeşitli tanımları dikkate alarak uzaktan eğitimin tanımına yönelik aşağıdaki 5 bileşeni belirlemiştir.

1. Geleneksel yüz-yüze eğitimle uzaktan eğitim birbirinden farklı kılanöğrenme sürecinde öğrenci(ler) ile öğretmenin birbirlerinden ayrı olmalarıdır.
2. Uzaktan eğitimi kurumlar verir; öğrenme malzemelerinin hazırlanmasını ve öğrenci destek sistemlerinin yürütülmesini kurumlar sağlar.
3. Öğrenci öğretmen arasındaki iletişim ve ders içeriğinin dağıtımı basılı, sesli, görüntülü ortamlar kullanılarak yapılır.
4. Çift yönlü iletişim araçları öğrencilere de iletişim olanağı sağlar.
5. Grup yerine büyük ölçüdebireysel öğrenme gerçekleşir.

Uzaktan eğitim için ilk kullanılmaya başladığı zamandan beri farklı isimler kullanılmıştır. Bu isimlerde Uzaktan eğitimin farklı yönleri vurgulanmıştır. Örneğin uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde postaya dayalı bir iletişim söz konusu olduğundan Mektupla Eğitim kavramı kullanılırken, bilgisayar ve İnternet'in gelişimi ile birlikte bilgisayar ve İnternet'e vurgu yapan çevrim-içi (e-)öğrenme kavramı sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bunların yanında uzaktan eğitim ile bağlantılı olarak açık öğretim, uzaktan öğretim, kendi kendine çalışma (self-study), uzaktan öğrenme, bireysel çalışma ve evde çalışma gibi kavramlar da kullanılmıştır (Lane, 2009; İşman, 2011). Bu kavramların büyük bölümü incelendiğinde 2 farklı noktaya değinildiği söylenebilir. Bunlardan ikincisi genel olarak öğretim, eğitim ya da öğrenme gibi kavramlar olurken, ilki ise bu kavramların nasıl ya da nerede gerçekleştirildiği noktasına vurgu yapmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiştir. Öğrenme sürecini açıklamaya çalışan davranışçı, bilişsel, yapısalcı ve bağlantıcı (Connectivist) kuramlar bilginin değişen anlamına paralel olarak öğrenmeye yönelik kendi bakış açılarını ortaya koymuşlardır (Genç ve Eryaman, 2008). Kuramlara kısaca göz atıldığında davranışçı kurama göre öğrenme, çevredeki uyaranların etkisi ile davranışlarda meydana gelen, ölçülebilir değişimlerdir. Bilişsel psikolojiye göre öğrenme içsel bir süreçtir ve öğrenme hafıza kullanımı, motivasyon, düşünme ve yansıtma süreçlerini içerir. Ayrıca bu süreçte bireyin özellikleri ve var olan zihinsel yapısı da önemli rol oynar. Yapısalcı kurama göre öğrenme deneyimlerle kazanılan ve bireyin kendi özelliklerine göre bilgiyi içselleştirmesiyle oluşan bir süreçtir. Yapısalcı kurama göre öğrenme bireyseldir ve gerçek yaşantılara dayanır. Son olarak temelini kaos, ağ ve öz-düzenleme yaklaşımlarından alan connectivist yaklaşıma göre öğrenme her zaman öğrenenin kontrolünde olmayan, her yerde ve her şekilde gerçekleşebilen bir olaydır. Öğrenmek için öğrenmeyi ve bilgiyi değerlendirmeyi öğrenmek gerekmektedir (Ally, 2008).

Davranışcı, bilişsel, yapısalcı ve connectivist kuramların tarih içinde birbirini takip ederek geliştiği söylenebilir. Davranışçı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrenen pasif durumda iken sonraki kuramlarda öğrenenin deneyimlerine ve bilgiye kendi özelliklerine göre yapılandırdığı, öğrenme sürecinde aktif olarak yer aldığı ve yer alması gerektiği yönündeki algılar kuvvetlenmiştir. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin kişiye özgü bir olgu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak eğitici temelli bir eğitim yerine öğrenen temelli bir eğitim paradigması ortaya çıkmıştır (Barr ve Tagg, 1995). Bu nedenlerle öğrenme ve öğretme kavramları arasında bir yön değişimi olmuş ve öğretim yerine "öğrenme" kavramına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Genç ve Eryaman, 2008).

Uzaktan eğitimin ortaya çıktığı 19. yüzyılda eğitim, elit ailelerin erkek bireylerine ait bir hak olarak görülmüştür. Endüstri öncesi dönem olarak bilinen bu dönemde eğitim sınıf olarak adlandırılabilecek yerlerde bir eğitmen tarafından yürütülmüştür. Bu noktada Uzaktan eğitim elit olarak görülmeyen ve eğitim alamayan bireylere eşitlik

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sağlayan bir eğitim biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2004). Uzaktan eğitimin fırsat eşitliği yaratmak için bir araç olarak ele alınması, öğrenenlere öğrenme süreçlerinde esneklik sağlaması ve öğrenme ihtiyacı olan bireylere eğitim olanakları sağlayabilmesi nedeniyle açıklık kavramı ile ele alınmıştır. Bu kavram yükseköğretimde ilk kez 1969'da İngiliz Açık Üniversitesi ile kullanılmaya başlanmıştır. Açıklığın anlamına ilişkin ilk yaklaşım üniversite'nin ilk başkanı Lord Crowther tarafından ortaya konmuştur. Lord Crowther'a göre açıklık insanlara, fikirlere, yerlere ve metotlara açık olmak anlamına gelmektedir. Açıklığa ilişkin ortaya koyulan bu anlam halen İngiliz Açık Üniversitesinin misyon ifadesinde yer almaktadır[5]. Topluma açık olmak ve yükseköğretim sisteminde eğitim almak isteyen bireylerin herhangi bir ön şart olmadan ilgilendikleri alanda eğitim alabilmelerini sağlamak açıklığın en temel ifadelerindendir (Lane, 2009). Bunların yanında açıklık kavramı bireylerin kaliteli eğitim malzemelerine erişebilmelerini de kapsamaktadır. Belirli konularda bilgi almak isteyen ya da kendini yetiştirmek isteyen bireyler için İnternet oldukça fazla kaynak sunabilmektedir. Öğrenmenin her an ve her yerde olduğu dikkate alındığında, bireylerin doğru ve güvenilir bilgilere ulaşmaları önem taşımaktadır. Açık Ders Malzemeleri (Open Educational Resources) olarak adlandırılabilecek kaynaklar ilk olarak MIT (Massachusetts Institute of Technology) tarafından ücretsiz olarak kullanıma açılmıştır. Açık Ders malzemeleri tanım olarak özgür kullanım, içerik değişimi ve malzemelerin dağıtımını kapsayan fikir hakları lisansı altında erişime açılan öğretim, öğrenme ve araştırma malzemeleridir. MIT'nin Açık Ders Malzemeleri, üniversitedeki nerdeyse bütün derslerin ders malzemelerini ve kaynaklarını içermektedir[6].

Bütün bunlardan hareketle bu çalışmada uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi terimler yerine genel olarak Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) kavramı kullanımı tercih edilmiştir. Aydın (2011), akademik bir çalışma alanı olarak bu kavramın evrensel olarak daha fazla kullanıldığını, Dünya'da alanda öne çıkan üniversitelerin, kurumların ve dergilerin AUÖ kavramını kullandıklarını belirtmiştir. Örnek olarak Kanada'da Athabasca

[5] http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/the-ous-mission (28.05.2013)
[6] http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/browse/5/ (Erişim Tarihi: 30.11.2011)

Üniversitesi kapsamında çıkarılan IRRODL (International Review of Research in Open And Distance Learning-Uluslararası Açık ve Uzaktan Öğrenme Araştırmaları Derlemeleri) AUÖ kavramını kullanmaktadır. Bunular birlikte EDEN (European Distance Education Network-Avrupa Uzaktan Eğitim Ağı) tarafından Avrupa'da çıkarılan EURODL (European Journal of Open, Distance and e-Learning-Avrupa Açık Uzaktan ve e-Öğrenme Dergisi) dergisi de AUÖ kavramını kullanmaktadır. Aynı şekilde İngiliz Açık Üniversitesi tarafından çıkarılan Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning (Açık Öğrenme: Açık ve Uzaktan Öğrenme Dergisi) AUÖ kavramını kullanmaktadır.

2.1.1 Dünyada açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi ve mevcut durum

AUÖ'nün tarihi posta yoluyla dağıtılan ders malzemelerine dayalı uygulamalarla başlar. Postaya dayalı eğitim olarak adlandırılan bu uygulamalara aynı zamanda "evde çalışma" (home study) da denmektedir (Moore, 2005: 24).

AUÖ'nün tarihi gelişimi incelendiğinde belirli dönemlere ayrıldığı söylenebilir. İşman vd. (2005: 15-16) bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimine bağlı olarak 5 dönemden bahsetmektedirler. Bunlar

1. Postaya dayalı eğitimden önceki dönem
2. Basılı materyallerin posta ile gönderildiği dönem
3. Tek yönlü iletişimin kullanıldığı öğretimsel radyo ve televizyonun kullanıldığı dönem
4. Çift yönlü ses ve görüntü aktarımına dayalı teknolojilerin kullanıldığı dönem
5. Uydu, bilgisayar ve diğer hızlı veri aktarımına dayalı teknolojilerin kullanıldığı dönemlerdir.

Schlosser ve Simonson (2006) ise

1. Postaya dayalı eğitim
2. Elektronik iletişim sistemlerinin kullanımı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

olmak üzere AUÖ'nün tarihini 3 başlık altında incelemiştir.

Postaya dayalı AUÖ, evde ya da işte kendini geliştirmek isteyen bireylerin uzaktaki bir öğreticiden eğitim almaları üzerine başlamıştır. Posta servisleri bir yenilik olarak demiryolu ağlarının gelişimiyle ucuz ve sürekli bir iletişim aracı olmuş ve eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır (Moore ve Kearsly, 2005).

Postaya dayalı ilk AUÖ uygulamalarının 19. yüzyıla kadar geriye gittiği söylenebilir. 1833'de bir İsveç gazetesinde posta yoluyla kompozisyon dersi verileceği duyurusu yapılmıştır (Schlosser ve Simonson, 2006). Ancak daha önce 1728 yılında Boston Gazetesi'nde mektup ile stenografi dersleri verildiğine ilişkin reklamlar bulunmuştur. (Çuhadar ve Kıyıcı, 2009: 575)

AUÖ'nün İngiltere'deki ilk adımı Isaac Pitmann tarafından 1840'da atılmıştır. Bir bilim adamı olan Pitman düzenli ve planlı şekilde öğrencilere posta kartlarıyla steno dersleri vermiştir (İşman, 2011).

Almanya'da Charles Toussaint ve Gustav Langenscheidth 1856 yılında uzaktan dil öğretimine dönük uygulamalar yapmışlardır. Almanya'da AUÖ'nün öncüleri olarak bu iki dil eğitmeni sistemli bir eğitim uygulaması gerçekleştirmişlerdir (Chaney, 2006)

Moore'a (2006) göre Bağımsız Çalışma (Independent Study) üniversiteler tarafından verilen postaya dayalı eğitimin tanımı içerisine girmektedir. Bu anlamda bakıldığında Şikago Üniversitesi (University of Chicago) Amerika'nın ilk yazışmalı ve geniş kapsamlı uzaktan eğitim sistemini kurmuştur. Amerika'daki diğer postaya dayalı uzaktan eğitim veren üniversitelerden bazıları Wosley Hall, Chambers gibi yüksek okullar, Illinois Wesleyan ve Uzaktan Eğitim Üniversitesi gibi kurumlardır (İşman, 2011). 1939 yılında yayınlanan bir rapora göre Amerika'da 39 üniversite postaya dayalı eğitim vermiştir (Moore, 2006).

Amerika'da 1873'te postaya dayalı AUÖ, Anna Eliot Ticknor'un finansmanı ile evden çalışmayı desteklemek amacıyla kurulan Evden Çalışmayı Destekleme Topluluğu (The Society to Encourage Studies at Home) sayesinde 24 yılda 10000 öğrenci eğitim almıştır (Schlosser ve Simonson, 2006).

Yukarıda sayılan ülkelerin yanında Norveç, Fransa, Hollanda, Finlandiya, Kanada ve Avustralya gibi endüstri çağına girmiş ülkeler de postaya dayalı AUÖ uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Bu ülkelerde postaya dayalı eğitimi alan birey sayıları da oldukça yüksektir denebilir. Örneğin Norveç'te 1962 yılında 142.801, 1960 yılında Hollanda'da 420.072 kişi bu sistemden eğitim almıştır (İşman, 2011).

AUÖ'nün tarihi 1700'lü yıllara dayansa da teknoloji destekli AUÖ 1900'lü yılların başında görsel ve işitsel araçların eğitim kurumlarında kullanılması ile başlamıştır (Çuhadar ve Kıyıcı, 2009). İlk kablosuz radyo teknolojisinin keşfedilmesinden sonra radyonun eğitimde kullanımı 1920'li ve 1930'lu yıllarda artmıştır (Reiser, 2001). İlk radyo ile eğitim lisansı Salt Lake City Üniversitesi'ne 1921'de verilmiştir ve ilk defa Iowa Devlet Üniversitesi'nde kredili radyo dersleri açılmıştır (Moore, 2006). 1923'te ABD'de radyo lisanslarının yüzde 10'u eğitim kurumları tarafından alınmıştır (Casey, 2008). 1930'ların ortalarında ABD'de okullara yakın bölgelerde radyo istasyonları kurulmuş ve yenilikçi pedagojik denebilecek yaklaşımlarla yabancı diller, sosyal bilimler, sağlık gibi alanlarda eğitim yayınları yapılmıştır. İngiltere'de BBC eğitimi desteklemek amacıyla yaptığı eğitim yayınlarında ABD ve bazı Avrupa ülkelerinde binlerce okula ulaşmış hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış dersler yayınlamıştır. Tek yönlü olarak yayın yapan radyolar Çin, Hindistan, Kanada ve Avustralya'da da uzaktan eğitim amaçlı olarak kullanılmıştır (İşman, 2011). Radyo geniş coğrafyalarda tüm eğitim çağındaki insanlara ulaşabilmek için büyük katkı sağlasa da farklı okulların farklı bölgelerde bulunmasına ilişkin bölgesel sınırlamalar, derslere ilişkin içerik, kapsam ve zamanlama sorunları, öğretmenlerin bu yayınlara kendi otoritelerini sarsacağı endişesiyle olumsuz yaklaşımları nedeniyle yapılandırılmış derslerde radyonun istenen etkiyi yaratmadığı görülmüştür (Molenda, 2008).

Televizyonun radyodan sonra görsel olarak tek yönlü iletişimde kullanımı ile birlikte eğitim dünyasında kendine yer bulmuştur denilebilir. ABD'de 1930'ların başlarında Iowa ve Perdue üniversiteleri ve Kansas Devlet Koleji'nde deneysel olarak televizyonda eğitim programları yayınlanmıştır. Ancak ilk defa 1951 yılında Western Reserve University kolej seviyesinde kredili dersler açmıştır (Schlosser ve Simonson 2006).

BBC (British Broadcasting Corporation) 1957'de okullara yönelik yayın yapmaya başlamış, 1974 yılında okulların %74'ü düzenli olarak bu yayınlardan faydalanmışlardır. Kanada'da da benzer şekilde CBC televizyonu ile okullara yönelik yayınlar yapmıştır. Bu dönemlerde okullaşma oranının oldukça yüksek olduğu görülmekte ancak yetişmiş öğretmen ihtiyacında açıklar yaşanmıştır. Eğitim Televizyonu olarak adlandırılan yayınlar bu açıkları kapatmak için de kullanılmıştır (Molenda, 2008).

Japonya, Çin, Fransa, İspanya, İsrail, Almanya, Pakistan, Hindistan, Tayland ve Hollanda da AUÖ amaçlı olarak televizyonu kullanmış, geniş kitlelerin eğitiminde bu teknolojiden faydalanmışlar ve günümüzde bu ülkelerin çoğu faydalanmaya devam etmektedir (İşman, 2011).

Radyo ve televizyon çok fazla insana ulaşarak kitle eğitiminde kullanılmıştır. Özellikle televizyon bugün birçok ülkenin uzaktan eğitim sistemine destek vermek amacıyla halen kullanılmaktadır. Avustralya ve İngiltere'deki açık üniversiteler ile Çin'deki Merkez Radyo ve Televizyon Üniversitesi bunlara örnek olarak gösterilebilir (İşman, 2011).

1960'larda uydu teknolojisinin gelişimi ile daha az maliyetli olarak eğitim programları yapılabilmiştir (Schlosser ve Simonson 2006). Uydu sistemleri, kablolar ve radyo dalgaları ile çift yönlü veri taşınabilmesi ile birlikte eşzamanlı sesli veya görüntülü iletişim olanakları ortaya çıkmıştır. Bu gelişim uzaktan AUÖ için büyük fırsatlar yaratmıştır denilebilir. Çift yönlü iletişim teknolojileri bu yönüyle AUÖ'de bir dönüm noktası olarak görülebilir.

Yayına dayalı olarak radyo ve TV üzerinden verilen eğitimlerin en büyük eksikliği öğretmen ve öğrenci(ler) arasında çift yönlü etkileşime olanak vermiyor olmalarıdır. Ancak öğrenme sürecinde öğrenenin öğretici, materyal ve diğer öğrenenlerle etkileşimi uzaktan öğrenmenin başarılı şekilde gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Etkileşimli ve görüntülü konferans sisteminde, görüntü ve sesin eşzamanlı kullanılması ile öğrenen öğretici ve diğer öğrenenlerle aktif etkileşimde bulunmaktadır (Bozkaya, 2006).

ABD'de birçok üniversite ve okulun sesli ve görüntülü konferans yoluyla eğitim uygulamaları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Örneğin Wisconsin üniversitesi eyalet radyo konferans ağ sistemi ile öğretim elemanları eyaletin farklı bölgelerinde bulunan birçok sınıfa iki yönlü iletişim ile ders verebilmiştir. Bunun yanında deniz aşırı uygulamalar da yapılmıştır. Commonwealth of Learning Kanada ve Avustralya arasında uzaktan müzik eğitimi yapılmasını sağlamıştır. Ayrıca Hindistan'daki, Indra Gandhi Ulusal Açık Üniversitesi, Malezya'daki Kebangsaan üniversitesi kendi konferans sistemlerini kurarak uzaktan eğitim yapmışlardır (İşman, 2011).

AUÖ'deki önemli dönüm noktalarından biri de uzaktan eğitim üniversitelerinin kurulmaya başlamasıdır. 1962'de Güney Afrika Üniversitesi bir uzaktan eğitim üniversitesi olarak uzaktan eğitime yeni bir bakış kazandırmıştır. Ardından 1971 yılında İngiltere'de kurulan İngiliz Açık Üniversitesi üniversite diploması ve dereceleri veren bir uzaktan eğitim üniversitesi olarak ortaya çıkmıştır. İngiliz Açık Üniversitesi uzaktan eğitime bir prestij kazandırmış ve Almanya, Japonya, Kanada gibi gelişmiş ülkelerle Sri Lanka ve Pakistan gibi ülkelere de örnek olmuştur (Schlosser ve Simonson 2006). Bu Üniversiteler kurumsal yapıları, teknoloji ve insan kaynakları, yeni öğretim teknik ve kuramları ile sistem yaklaşımına göre yapılanmışlardır (Moore, 2006). Uzaktan eğitim vermek için kurulan üniversitelerin zaman içinde öğrenci sayıları hızla artmış ve toplam öğrenci sayısı 100.000'in üzerinde mega üniversitelere dönüşmüşlerdir. Bunlardan bazıları ise Hindistan'daki İndira Gandi, Pakistan'daki Allama İkbal, Endonezya'daki Terbuka ve Kore'deki Ulusal Açık Üniversitesi'dir (Jung, 2005).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler AUÖ'nün uygulamalarında büyük değişiklikler yaratmıştır denebilir. Bunlardan ilki kişisel bilgisayarların ortaya çıkması

ve geniş kitleler tarafından kullanılması, ikincisi ise İnternet ve bilgisayar ağlarının kullanılmasıdır. İlk kişisel bilgisayar Altair 8800 1974'de pazara sunulduktan sonra, Apple II adlı bilgisayar 1977'de tüketiciye sunulan bilgisayarlardır. IBM firmasının 1981'de çıkardığı Ev Bilgisayarı (Home Computer) ise gerçek anlamda kişisel bilgisayar kavramının oluşmasına neden olan ürün olarak görülmüştür[7]. Amerika Nüfus İdaresi'ne göre ABD'de 1989'da bilgisayara sahip olma oranı yüzde 15'e çıkmıştır (Moore, 2006: 42). Grafik arayüzlere sahip, daha performanslı ürünlerin ortaya çıkmasıyla metin, grafik ve sesi içeren çoklu-ortamların kullanımı kolaylaşmış ve bilgisayarın eğitimde kullanımı artmıştır.

1960'lı yıllarda bir askeri proje olarak başlayan İnternet, daha sonra herkesin dâhil olabileceği, bilgiye ulaşıp iletişim kurabileceği bir ağ haline gelmiştir. İnternet'in bir servisi olarak kabul edilen Web, hipermetin olarak adlandırılan yapılarla sayfaları ve kaynakları birbirine bağlamaktadır (Karadeniz vd., 2008). Mozaik (Mosaic), Midas gibi ilkel olarak tanımlanabilecek tarayıcılardan sonra Opera, Firefox ve İnternet Explorer gibi Web tarayıcılar artık metinlerin yanında çoklu-ortamları desteklemektedir. 1992'de 50 adet Web sitesi varken (Çağıltay, 1997) bu sayı 2013 yılında 50 milyar seviyelerindedir[8].

Bilgisayar ve İnternet'teki gelişmeler eğitim dünyasında çeşitli kavramlar ortaya çıkarmıştır. Bunlardan bazıları Bilgisayar Destekli Öğretim ve Web Tabanlı Öğretim gibi kavramlardır. Bilgisayar Destekli Öğretim daha çok bilgisayarın öğrenme süreçlerinde kullanımına vurgu yapmaktadır. Aytaç (2006), Bilgisayar Destekli Öğretim'i bilgisayarın bir dersin ya da konunun öğretiminde öğretmen ve öğrencilere yardımcı bir araç olarak kullanılması olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde Web Tabanlı ya da İnternet Tabanlı Eğitim ise Web'in ve İnternet'in bir öğrenme ortamı olarak ya da öğrenmeye destek için hazırlanmış bir ortam kullanılması olarak ele alınabilir. Web Temelli Eğitim İnternet, intranet ya da ekstranet üzerinden bir Web tarayıcısıyla eğitimsel içeriğin sunumu olarak tanımlanabilir (Karataş, 2008).

[7] http://inventors.about.com/library/blcoindex.htm (Erişim tarihi: 18.11.2011).
[8] http://www.worldwideWebsize.com/ (Erişim tarihi: 23.11.2011)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İnternet ve Web'e yönelik gelişmeler hızla devam etmektedir. İnternet bağlantı hızları gittikçe artarken Web'in altyapısı da sürekli değişmektedir. Web 2.0 olarak adlandırılan yeni Web anlayışında artık site içeriklerini kullanıcılar oluşturmaktadır. Kullanıcılar İnternet'i sadece bilgi aramak ve ona ulaşmak için değil fikirlerini, kaynaklarını paylaşmak için de kullanabilmektedirler. Bu durum etkileşim açısından avantajlar sağlamaktadır (Thompson, 2007). Artık cep telefonları performans ve veri depolama açısından bilgisayarların özelliklerini taşımaktadır. 3G gibi mobil veri aktarım teknolojileri ile bilgiye ulaşım zaman ve yer açısından sorun olmaktan çıkmaktadır.

Özellikle İnternet olmak üzere BİT'deki gelişmelerin yükseköğretim ve AUÖ'nün yapısını ve işleyişini değiştirdiği söylenebilir. Çevrim-içi ortamlar ve bilgisayarlarbu teknolojilerden önce kullanılan nerdeyse bütün araç ve teknolojilerin fonksiyonlarına sahip araçlar sunabilmektedirler. Gerek tek yönlü gerekse çift yönlü iletişim olanaklarının yanında eşzamanlı ve eşzamansız olarak da bireyler arasında iletişim sağlanabilmektedir.

BİT'in sağladığı avantajlar yüz yüze eğitim veren üniversitelerin çevrim-içi dersler ve programlar açmalarına neden olmuştur (Smarty, 2010). 1990'lardan başlayarak geleneksel eğitim veren birçok üniversite Web tabanlı program açmıştır (Moore, 2006). Devlet ya da özel kurumlar, geleneksel eğitim veren üniversiteler, iş, sağlık, hukuk, eğitim gibi birçok alanda önlisans düzeyinden doktora derecesine kadar çevrim-içi dersler ve programlar açmışlar ve açmaya devam etmektedirler (Chau, 2010). 1989'da California'daki Phoenix Üniversitesinde lisans ve lisanüstü ilk çevrim-içi eğitimle akademik dereceler verilmiştir (Karataş, 2008). Avustralya'daki Güney Queensland Üniversitesi yüzyüze eğitimin yanında 1997'de İnternet temelli kurslar ve programlar açmaya başlamıştır. Güney Queensland Üniversitesi dünya çapında birçok ülkeden öğrenci kabul etmektedir (Taylor, 2006). Aynı şekilde Arjantin'deki Ulusal Quilmes Üniversitesi 1998 yılında Sanal Ulusal Quilmes Üniversitesini açarak kurumsal bir bütünlük sağlamış ve çevrim-içi eğitimler de vermeye başlamıştır (Del Bello, Flores, 2006).

Yüz yüze eğitim veren üniversitelerin yanında uzaktan eğitim veren üniversitelerin de İnternet'e dayalı programlar açtıkları görülmektedir. İnternet ve Web'in sağladığı avantajlar nedeniyle diğer dağıtım araçlarına ve teknolojilerine göre daha fazla çevrim-içi dersler ve programlar açıldığı söylenebilir. Kanada'daki Athabasca Üniversitesi uzaktan eğitim vermek için kurulan açık bir üniversitedir. 1970'de kurulan bu Üniversite 1994 yılında çevrim-içi ortama dayalı ilk yüksek lisans programını açmıştır (Abrioux, 2006). Afrika'da kurulan Afrika Sanal Üniversitesi Dünya Bankası finansmanıyla 1996'da kurulan bağımsız ve uluslararası bir üniversitedir. Kenyatta Üniversitesi 5 üniversite ile kendi bünyelerinde sanal birimler oluşturmuş, Afrika Sanal Üniversitesi içine dahil olarak Kenyatta Afrika Sanal Üniversitesi adını almıştır (Juma, 2006). İngiliz Açık Üniversitesi, İnternet'e dayalı programları 1988'de açmaya başlamıştır. 2012 yılında 600'den fazla çevrim-içi ders bulunmaktadır[9]. Yüz yüze eğitim veren üniversitelerin AUÖ'ye dayalı program ya da bölümleri ile sadece AUÖ hizmeti veren üniversitelerin yanında Sanal Üniversite olarak adlandırılan bir kavramdan daha söz edilebilir. Sanal üniversitelere yönelik herhangi fiziksel bir yerleşke olmadan eğitim veren kurumlar oldukları algısı oluşabilmektedir (Brey, 2003). Ancak sanal üniversiteler yönetim, ders materyali üretim ve dağıtımı, destek hizmetleri gibi hizmetlerin BİT ile gerçekleştirildiği üniversiteler olarak da tanımlanmaktadır. Bu anlamda AUÖ hizmeti veren geleneksel üniversiteler ile AÜÖ için kurulmuş üniversiteler de sanal üniversite olarak tanımlanabilmektedir (Trindade, Carmo, Bidarra, 2000). 1996'da Jones Uluslararası Üniversitesi tamamen İnternet üzerinden eğitim veren ve akreditasyon alan ilk sanal üniversite olmuştur[10]. 1999'da ise Oxford Üniversitesi İnternet'te Açık Üniversite girişimini başlatmıştır (Karataş, 2008: 11). Dünyada sanal üniversite adıyla açılmış diğer üniversitelere örnek olarak Kanada Sanal Üniversitesi, Michigan Sanal Üniversitesi, Suriye Sanal Üniversitesi ve Pakistan Sanal Üniversitesi örnek olarak verilebilir[11].

Kurulan yeni üniversiteler ve AUÖ hizmeti vermeye başlayan üniversitelere paralel olarak öğrenciler açısından çevrim-içi öğrenmeye yönelik ilgi artarak devam

[9] http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou (Erişim Tarihi: 29.11.2011)
[10] http://www.jiu.edu/about/history/accreditation (Erişim tarihi: 30.11.2011)
[11] http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/linksliste.php (Erişim tarihi: 30.11.2011)

etmektedir. ABD'de yapılan araştırmaya göre lisans düzeyinde en az bir çevrim-içi ders alan öğrenci sayısı 2002'de 1.602.970 olmuş, 2010'da ise bu sayı 6.142.280'e çıkmıştır. Çevrim-içi ders alan öğrenci sayısının toplam öğrenci sayısına oranı 2002'de % 6,9 iken 2010'da bu oran % 31,3'e çıkmıştır (Allen ve Seaman, 2011).

2.1.2 Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenmenin gelişimi ve mevcut durum

AUÖ'nün Türkiye'deki gelişimi öncelikle AUÖ'nün kavramlaşması ile başlamaktadır. Kavramsallaşma AUÖ'nün ülkenin eğitim sorunlarına bir çözüm önerisi olarak ortaya konmasını ifade etmektedir. 1924'den 1950'li yıllara kadar olan dönemde AUÖ bir fikir olarak kalmış, çeşitli ortamlarda tartışılmış ancak herhangi bir uygulama yapılmamıştır. AUÖ ilk olarak 1924 yılında Dewey'in Öğretmen Eğitimi Raporu ile gündeme gelmiştir. Daha sonra 1928'de Türk Alfabesi'nin kabulü çerçevesinde okuma-yazma oranının artırılması için AUÖ'nün kullanılması önerilmiş, 1933-1934 yıllarında yabancı bir komisyonun ulaşılması zor kesimlerdeki insanların eğitimi için mektupla öğretim kurslarının açılması gündeme gelmiştir. 1950 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü eğitimde AÜÖ'den faydalanmayı önermiştir. 1950'den sonra AUÖ için çalışmalar hızlanmış ve uygulamaya dönük hazırlıklar yapılmıştır. Ancak bu önerilerin hiç biri uygulamaya geçirilememiştir (Uşun, 2006).

Kavramsallaşma sürecinde ortaya atılan fikirler mektupla öğretim yöntemiyle hayata geçirilmeye başlanmıştır. Daha önce 1950 yılında Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından öneri olarak ortaya konulan mektupla öğretim yöntemi, 1958-1959 yıllarında uygulamaya geçirilmiştir (Özdil, 1986). Türkiye'de uzaktan eğitim olarak adlandırılabilecek ilk somut ve önemli uygulama olarak bu ele alınabilir. Bu uygulamada, Ankara dışında bankalarda çalışanlar mektupla eğitim görmüşlerdir (Kaya, 1996).

1960 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Eğitim Müsteşarlığı mesleki eğitimin devamı için İstatistik-Yayım Müdürlüğünde Mektupla Öğretim Merkezi'ni (MÖM) kurmuştur. Bu uygulama belirli bir alan, bir hedef kitlesi ve deneysel bir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yaklaşım barındırması açısından Türkiye'deki ilk ciddi uygulama olarak ele alınabilir (Özdil, 1986). 1966 yılında Mektupla Öğretim Merkezi genel müdürlük olarak örgütlenmiş ve mektupla öğretimi örgün ve yaygın eğitimde başarı ile uygulamıştır (İşman, 2011). Bu uygulama ile radyo, otelcilik, beslenme, daktilografi ve elektrik gibi mesleki konularda öğretim yapılmıştır (Alkan, 1987).

1970'li yıllarda AUÖ'ye ilişkin gelişmelerin toplumsal ihtiyaçlardan kaynaklanan nedenlerle yükseköğretime yöneldiği görülmektedir. 1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu ve 1975'de Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuştur. Deneme Yüksek Öğretim Okulu AUÖ'de teknoloji kullanımına vurgu yaparken, fizik, kimya, biyoloji ve matematik alanları için öğretmen yetiştirmeyi hedeflemiştir. Eğitimlerde film, radyo ve televizyonlardan faydalanılmıştır. Ayrıca TUBİTAK yardımıyla kapalı devre TV sistemi geliştirilmiştir. Bu çalışmayla öğretmen sayısında artış sağlanmıştır. Deneme amaçlı bu uygulama 1975'te Açık Üniversite'nin yapısal çekirdeğini oluşturmak üzere kapatılmıştır (Özdil, 1986)

1975'te kurulan Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) lise ve dengi çıkışlı öğrencilere toplumun ve ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda ön lisans eğitimi ile ara insan gücünü yetiştirmeyi amaçlamıştır. Üniversite Seçme Sınavından yeterli düzeyde puan alamayan öğrenciler kayıt hakkına sahip olmuştur. YAYKUR ile hem ara eleman ihtiyacı karşılanmış hem de öğretmen yetiştirmeye devam edilmiştir. 1979 yılında YAYKUR'un çalışmalarına son verilmiştir (Özdil, 1986)

1981 yılına gelindiğinde Türkiye'de yükseköğretime talep artmış ve sayı 420.000'e ulaşmıştır. Mevcut üniversiteler bu sayının %13'üne hizmet verebilmiştir. Teknolojideki gelişmeler ve AUÖ'ye ilişkin algıların değişmesiyle AUÖ bir anlamda zorunluluk haline gelmiştir (Uşun, 2007).

Türk yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. 2547 sayılı yasa ile üniversitelerin uzaktan eğitim yürütmelerine olanak tanınmış, 1982 yılında Anadolu Üniversitesi kapsamında Açıköğretim Fakültesi kurulmuş ve bu yıldan başlayarak uzaktan öğretim yapmakla görevlendirilmiştir. 1982-83 Öğretim Yılında

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Merkezi Açıköğretim İktisat ve İş İdaresi programlarına toplam 29.479 öğrenci alınmıştır (Demiray, 1999).

Türkiye'de tamamen pratik nedenlerden dolayı açıköğretim ve uzaktan eğitim farklı uygulamaları ifade etmek için kullanılmaktadır. Açıköğretim Türkiye'de 1980'lerden bugüne süregelen kitlesel eğitim veren ve ağırlıklı olarak açık üniversite işlevi gören Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemidir. Bu sistem geniş kitlelere İnternet destekli yaygın eğitim olanağı sunmaktadır (Özkul ve Aydın, 2013). Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi; İşletme Fakültesi, İktisat Fakültesi ve Açıköğretim Fakültesi'nden oluşmaktadır. Bu fakültelerde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, Felsefe, Sosyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı lisans programları ile 20'den fazla programda önlisans eğitimi vermektedir. Bunların yanında Kara Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Deniz Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Hava Kuvvetleri Meslek Eğitimi, Jandarma Meslek Eğitimi, Polis Meslek Eğitimi, Adalet Mesleki Eğitimi programlarını ilgili kurumlarla kurumlar arası protokol kapsamında yürütmektedir[12]. Anadolu Üniversitesinde ayrıca e-sertifika programları da bulunmaktadır[13]. Anadolu Üniversitesi 1974343[14] öğrenci ile öğrenci sayısı bakımından Dünya'daki mega üniversiteler arasında kendine yerbulmuştur. Daha sonra İstanbul ve Atatürk üniversitelerine Bakanlar Kurulu kararıyla 2010 yılında Açıköğretim Fakültesi kurma izni verilmiştir (Aydın, 2011).

Türkiye'de bireylerin öğrenme taleplerini karşılamak üzere Milli Eğitim Bakanlığı 1992'de Açıköğretim Lisesi, 1997'de Açık İlköğretim Okulu, 2006 Mesleki Açıköğretim Lisesi'ni açmıştır[15].

1999 yılı ülkemizde uzaktan eğitim için bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü bu yılsonunda Yükseköğretim Kurulu tarafından Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği yayımlanmıştır, Böylece

[12] https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler.aspx (Erişim tarihi: 02.12.2011)
[13] http://esertifika.anadolu.edu.tr (Erişim tarihi: 02.12.2011)
[14] http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60426/h/5onlisanslisansduzeyogrencisay.pdf (Erişim tarihi: 27.05.2013)
[15] http://egitek.meb.gov.tr/aok/aok.html (Erişim tarihi: 02.12.2011)

üniversitelerin uzaktan eğitim çalışmaları yapmaları ve karşılıklı işbirliği içerisinde bulunmaları sağlanmıştır (Varol, 2002). Daha sonra yükseköğretim kurumlarında iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde eğitim-öğretim olanaklarının planlanması ve eğitim etkinliğinin artırılması amacıyla, üniversitelerin işbirliği ile araştırma, inceleme ve değerlendirmeler yapmak ve Yükseköğretim Kuruluna önerilerde bulunmak üzere, 1 Mart 2000 Tarih, 23980 Sayılı Resmi Gazete'de "Enformatik Milli Komitesi Yönetmeliği" yayımlanmıştır (Daş ve Varol, 2001). 2000 yılından itibaren Enformatik Milli Komitesi Yönetmeliği dikkate alınarak üniversitelerde dersler ve programlar açılmaya başlanmıştır. İlk olarak İstanbul bilgi Üniversitesi 2000 yılında e-MBA programı, 2001 yılında ise ODTÜ Bilişim Yüksek Lisans Programı açılmıştır. Daha sonra Anadolu, Sakarya ve Mersin üniversitelerinde önlisans düzeyinde programlar açılmıştır. 2009'da YÖK yaklaşık 30 devlet üniversitesini AUÖ için teşvik ederek izin vermiştir (Aydın, 2011). Türkiye'de 2011-2012 akademik yılında 35 üniversite açık ve uzaktan öğrenme olanağı sunmaktadır. Açıköğretimden farklı şekilde tanımlanabilecek bu sistem yüz yüze eğitim programlarında yer alan programların İnternete dayalı uzaktan eğitim yoluyla sunulması ve öğrencilerin bazen, sınav ya da uygulama dersleri gibi farklı nedenlerle kampüslere gelmelerini gerektiren uygulamaları ifade etmektedir (Özkul ve Aydın, 2013).

Türkiye'de AUÖ ile ilgili olarak atılmış önemli adımlardan birisi de açık ders malzemelerine ilişkin yapılan çalışmalardır. Açık ders malzemeleri konusundaki faaliyetler, Türkiye Bilimler Akademisinin (TÜBA) 19 Ekim 2006'da üniversite rektörlerine ilettiği bir mektupla başlamıştır. Yürütülen çalışmalar kapsamında Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu (UADMK) kurulmuştur. Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu, 25 Mayıs 2007'de yapılan ve 45 üniversitenin temsil edildiği Genel Kurul Toplantısında, konsorsiyum protokolünün imzalanmasıyla kurulmuş ve Yönetim Kurulu oluşturulmuştur. 22 Mayıs 2009'da gerçekleşen UADMK II. Genel Kurulunda alınan kararlar doğrultusunda Yönetim Kurulu'nun yerine, TÜBA bünyesinde faaliyet gösteren Açık Ders Malzemeleri Çalışma Grubu oluşturulmuştur (TÜBA, 2011).

Yürütme Kurulu toplantılarında konsorsiyumun kuruluş aşamasında kararlaştırılan çeviri ve uyarlama çalışmalarından önce ulusal ders malzemelerinin oluşturulması ve var olanların hizmete sunulması için gerekli teknik destek sağlanarak ULAKBİM tarafından oluşturulacak bir Web ara yüzü üzerinden hizmete sunulması ve yeni geliştirilecek ders malzemelerinin TÜBİTAK tarafından projede bazında desteklenmesi kabul edilmiştir. Başlangıç aşamasında ulusal alt yapı oluşuncaya kadar ve diğer üniversitelere örnek oluşturmak amacıyla Konsorsiyum Yürütme Kurulu üyesi üniversitelerden Ankara, Orta Doğu Teknik ve Anadolu Üniversitesi kendi Web sayfalarında deneme amaçlı ders materyalleri koyarak girişimi somutlaştırmışlardır (Atılgan ve Keten, 2008).

Yapılan çalışmalar ve açık hale getirilen dersler www.acikders.org sitesinde yayınlanmıştır. Sitede mühendislik bilimleri, sosyal bilimler ve temel bilimler olmak üzere 3 başlık altında gruplanmıştır. Ankara, Atılım, Başkent, Doğu Akdeniz, Gazi, Hacettepe, Orta Doğu Teknik üniversiteleri olmak üzere 7 üniversitenin açık ders portalları bulunmaktadır[16].

2.1.3 AUÖ'de sorunlar ve çözüm önerileri

Genel olarak uzaktan eğitim çatısı altında yer alan ve birçok eğitim teknolojisi ya da ortamından yararlanılan e-öğrenme uygulamaları hızla yaygınlaşmaya başlamıştır (Özkul, 2003). Uzaktan eğitime özellikle de çevrim-içi uzaktan eğitime ilginin ve talebin artmasına, uygulamaların gerçekleştirilmesine karşın uzaktan eğitimin sahip olduğu potansiyelden istenilen düzeyde faydalanılamadığı görülmektedir (Zemsky ve Massy, 2004; Buckley 2002, Elgort vd., 2004: 70-71) Bunun nedeni olarak araştırmalarda çeşitli faktörler belirlenmiş ve incelenmiştir.

Levine ve Sunn'ın (2002), Amerika Eğitim Konseyi (ACE) Politika Analiz Merkezi için hazırladıkları raporda geleneksel yükseköğretimde uzaktan eğitimden istenilen düzeyde faydalanamamanın nedenlerini

[16] http://www.acikders.org.tr (Erişim tarihi: 04.12.2011)

- Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve tutumları,
- Öğretim elemanlarının yeni teknolojileri kullanabilme ve bu teknolojilere uygun pedagojik yaklaşımlara sahip olma düzeyleri,
- Yükseköğretim sisteminin karmaşık yapısı ve bu yapıdan kaynaklanan nedenlerle yeniliklerin uzun zaman dilimleri içinde işlemeye başlaması,
- Eğitime ayrılan kaynakların azalması ve uzaktan eğitime kaynak bulma sorunları,
- Diplomaların denkliği ve geçerliliği,
- Öğretim elemanlarının fikir ve ürün haklarına yönelik konular,
- Eğitimin bir yatırım biçimi ve iş alanına dönüşmesi,

gibi başlıklar altında sunmuşlardır.

Lehman (1998) uzaktan eğitimin önündeki engeller çalışmasında yükseköğretimde uzaktan eğitime yönelik engelleri gruplayarak ele almıştır. Bunlar

- Öğretim elemanlarıyla ilgili engeller,
- Teknolojik engeller
- Öğrencilerle ilgili engellerdir.

Kurumların veya eğitim sistemlerinin AUÖ'den faydalanabilmeleri için neler yapmaları gerektiği incelendiğinde Moore (1994), kurumsal değişimin ve dönüşümün merkezde olduğu politikalar oluşturulması ve stratejiler geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bütün bu süreçlerde uzaktan eğitimin teknoloji, program ve ders tasarımı, yönetim ve destek hizmetleri gibi alt sistemlerden oluşan bir sistem olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Lane, 1998, Haag vd., 2004; Cooper, 2007; Moore ve Kearsly, 1996: 8-11).

Engellerin ortadan kaldırılması uzaktan eğitim sürecinde rol alan birey ve kurumların, teknolojilerin ve eğitim paradigmasındaki değişimlerin, geliştirilen çözüm önerilerinde hesaba katılması ile mümkün olacağı söylenebilir. Lindquist (1978) bir yeniliğin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

geleceğini, onu uygulayacak ve işe koşacak kişilerin yeniliğe karşı yaklaşımlarının belirleyeceğini belirterek, özellikle insan faktörüne vurgu yapmıştır. Bu durumda AUÖ'nün, AUÖ'de rol alanların niteliklerinin hesaba katılmadan işe koşulması, istenilen sonuca varılmasını engelleyebilmekte, eğitim sistemleri ya da kurumların uygulamalarda büyük sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir.

2.2 AUÖ'ye Hazır Olma

Bilginin değerinin ve öneminin anlaşılmasıyla birlikte üretimi, kullanımı ve iletimine dönük gelişmeler bütün dünyayı etkileyerek insanlar ve toplumlar arası etkileşimi hızlandırmıştır. Önceleri taşıma ve ulaşım araçlarıyla gerçekleşen bu etkileşim, sürekli gelişen bilgi ve iletişim araçlarının etkisiyle artmıştır. İnsan ve toplumların yeryüzünde olup bitenlerden giderek daha çok haberdar olmaları, birbirlerinin eylem ve deneyimlerinden etkilenmeleri, bunları paylaşmaları ve yaymaları toplumların yapılarında nüfusun farklılaşması, aile biçimleri, yaşam tarzları ve ekonomik dönüşüm gibi değişimler yaratmaktadır (Balay, 2004). Orlikowski ve Robey (1991) bu değişimleri teknoloji, toplum ve kurumlar arasındaki karmaşık etkileşim olarak özetlemektedir.

Değişimlerin sonucu olarak yeni ve küresel olarak adlandırılan bir dünya ekonomisi ortaya çıkarmıştır. Yeni ekonomide bilgi, temel ekonomik kaynak olurken, eğitim de temel ekonomik işleme süreci olmuştur (Gürbüz, 2006). Bireylerin ekonomik gücü bilgi ve eğitimleriyle, ülkelerin dünyadaki konumları ise bilgi sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir (YÖK, 2007: 13). Bununla birlikte iş yaşantısında bireylerden beklentiler farklılaşmış ve değişime uğramıştır. Değişen çalışma kültüründe üst düzey beceriler, yeterlilikler ve nitelikler aranmaya başlanmıştır (O'Neill vd., 2004). İşler artık işbirliği, proje temelli takım çalışmaları ve bilgi teknolojileri kullanımına odaklanmıştır (Gürbüz, 2006). Ayrıca tek bir meslekte belirli düzeydeki teknik bilgiye sahip olmak artık yeterli görülmemektedir (YÖK, 2007: 144).

Bilgi toplumunda bireyin statüsü aldığı eğitimle belirlenebilmektedir. İnsanlar kendi meslekleri dışında farklı eğitimlerle farklı iş alanlarına kayabilmektedirler. Bir taraftan

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

çalışırken diğer taraftan bireysel özgürlük ve daha iyi bir yaşam için eğitimlerine devam etmek istemektedirler. Değişime ayak uydurmak, rekabette ayakta kalmak bireylerin kendilerini sürekli geliştirmelerini başka bir deyişle hayat boyu öğrenen kişiler olmalarını gerektirmektedir. Öğrenmeyi öğrenmek ve kendi kendine öğrenmeye dayalı doğurgan (Generic) yeteneklere sahip olmak önem kazanmaktadır (David ve Foray, 2001). Bu doğurgan yetenekler bilgiye sahip olmak kadar, üretmek, erişmek ve sorunların çözümünde kullanmak anlamına da gelmektedir. Buna göre yeni toplumda bireyler; çok yönlü düşünen, olaylara eleştirel bakabilen, yaratıcı, üretken, problem çözme gücü yüksek özellikler taşımalıdır (Oğuz, 2004).

Mesleki gelişim ve yeniliklere ayak uydurmak meslek yaşamlarında bir gereklilik olmuştur. Bu nedenlerle bireyler kendilerini, bilgi ve becerilerini sürekli güncellemek durumunda kalmaktadırlar (O'Neill vd., 2004). Bütün bu durumlar yeni öğrenme ihtiyaçları yaratmaktadır.

Yeni toplumda bireyin var olması, kendisinden beklenenleri yerine getirmesi, yukarıdaki niteliklere sahip olması ve toplumların bilgi toplumu olabilmesi noktasında görevin büyük bölümü eğitim sistemlerine düşmektedir. Eğitim örgütleri, toplumdaki diğer örgütlerin önünde, topluma yön ve şekil vermek zorundadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Araştırma üniversitesi olarak adlandırılabilecek üniversitelerin temelini oluşturan geleneksel yükseköğretim anlayışı modernizmin bir ürünü olarak görülmektedir. Modern üniversite anlayışında kurumlar kaynakları, araştırma merkezleri ve diğer hizmetleriyle bilimsel bilginin üretilmesinde merkez olmuşlardır. Bu hizmetler ve olanaklar bilim insanlarının kendi olanaklarıyla elde edemeyecekleri bilgiyi üretebilmelerine ortam sağlamıştır. Kökleri 19 yüzyıl Avrupa'sına dayanan bu modelde eğitim bir kamu hizmeti olarak üretilmektedir (Günder, 2009).

Ancak bilgi temelli ekonominin gelişimi, BİT kullanımının yaygınlaşması, ekonomi ve endüstrilerin küreselleşmesi üniversiteler üzerinde değişime dönük baskılar yaratmaya başlamıştır (Haughey, 2000). Postmodern olarak adlandırılabilen yeni dünyada

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

üniversitelerin sadece eğitim veren ve bilgi üretilen merkezler olarak kalabilmeleri zor görünmektedir. Çünkü artık işler çevirimiçi ortamlarda yapılırken, küresel rekabet ve daha da talepkar olan tüketiciler, daha düşük üretim ve pazarlama maliyeti isteği, vergiler, ithalat, ihracat gibi yönetsel düzenlemeler kurumlar ve endüstrilerin iş yapma biçimlerini değiştirmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumları olan üniversiteler için de geçerlidir (Marshall ve Grogor, 2002). Günder'e (2009) göre artık Amerika üniversite tipi olarak adlandırılabilecek yeni bir üniversite anlayışı vardır. Anlayışın merkezinde eğitimde mükemmellik ve kalite, bilgi ve belge (diploma) erişiminde kolaylık ve basitlik yer almaktadır. Bu haliyle kamudaki yükseköğretim kurumları devlet tarafından yönetilen ancak, müşteri merkezli bir sektör haline gelmiştir denebilir.

Üniversitelerin görevlerini artık sadece bilginin üretimi, yayılması ve yetişmiş işgücü sağlamak olarak ele almak güçleşmiştir. Küresel ekonomi, yükseköğretim sistemini hem bilgi üretimi hem de insan yetiştirme konusunda rekabete sokmaktadır. Endüstriler kendi araştırma geliştirme çalışmaları için merkezler kurmakta, laboratuarlarını işletmektedirler. Yanı sıra, özel eğitim kurumları da eğitimi bir sektör olarak ele alarak pazara dâhil olmak için çaba göstermektedirler. Özel üniversitelerin yanı sıra altyapısını hazırlayan ve rekabete katılmak isteyen kamu üniversiteleri de bütün dünya'dan kendilerine öğrenci çekmektedirler.

Değişen toplumsal yapı dikkate alındığında yükseköğretime ve ulusal eğitim politikalarına yön verenler eğitimde fırsat eşitliğini sağlayacak uygulamaları önemsemek durumunda kalmaktadırlar. Bireyler arasındaki eğitim düzeyi arasındaki uçurumları ortadan kaldırmak, bireysel gelişim için olanaklar yaratmak, eğitimde evrenselliği sağlamak toplumsal gelişmişlik açısından önem kazanmaktadır. Kurumsal işleyiş açısından öğrenci merkezli bir eğitim altyapısı sağlayarak kalite sorunlarını gidermek, bunu yaparken eğitime ayrılmış kaynakları verimli kullanmak gerekmektedir. Toplumun yanında endüstri tarafından gelen öğrenme taleplerine esnek çözümler üretebilme esnekliğine ve yeterliliğine sahip olmak oldukça önemlidir. Hızlı bilgi üretimi eğitimde yeni alanlar yaratmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Yeni alanlara ait programlar ve bölümler açmak, bu programları iş hayatıyla birlikte yürütecek olanaklar

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yaratmakyükseköğretim sisteminin atması gereken diğeradımlar olarak sayılabilir (Moore ve Kearsly, 2005).

Politik, sosyal ve kültürel etkileşimlerin sonucu ortaya çıkan sorunları giderebilmek ve beklentileri karşılayabilmek için yükseköğretim sistemleri ekonomik ve sosyal gelişimi hedef alan ulusal politikalar ve uygulamalar geliştirmektedirler. Hedefe ulaşmada eğitimin ve eğitimde BİT kullanımı kaçınılmaz olarak görülmektedir. (McKeogh ve Fox, 2009). BİT üniversitelerin gerek işleyişinde gerekse eğitim hizmetlerinin verilmesinde etkililiği ve verimliliği arttırmaktadır.

Özellikle İnternetin ve Web'in her alanda sağladığı avantajlar diğer kurumlar gibi yükseköğretim özellikle eğitim hizmetlerinin verilmesi noktasında yeni yaklaşımlar ve eğitim modelleri ortaya çıkarmıştır (Marshall, Gregor, 2002). Bunlardan biri olan AUÖ, yükseköğretim seviyesinde sadece uzaktan ders veren üniversitelerin yanında, geleneksel olarak yüz yüze eğitim veren kurumlar tarafından da uzaktan öğrenme, e-öğrenme, Web tabanlı öğrenme, çevrim-içi öğrenme, İnternet tabanlı öğrenme gibi isimlerle kullanılmaktadır. (Simonson vd. 2006; 233). Urdan ve Weggen'in (2000) de belirttiği gibi bu kavramlar için, farklı grup ve organizasyonlarca farklı tanımlar yapılmış, bunlara farklı anlamlar yüklenmiş olsa da, bu uygulamaların temelinde eğitim süreçlerindeki zaman ve yer kısıtlarını ortadan kaldırmak, öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun esnek öğrenme ortamları hazırlamak, eğitimde kaliteyi arttırmak gibi amaçlar vardır. AUÖ gelişen teknoloji ile birlikte kurumların bireylere hayat boyu öğrenmeye dönük yeni fırsatlar yaratmasına olanak vermektedir (Abercrombie, 2008).

Bilgi çağında birey bilgiyi bireysel özelliklerine göre anlamlandıran, deneyimlerle içselleştiren, işbirliği yapabilen, sorgulayan, aktif bir birey olma durumundadır. Bu yönüyle AUÖ öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan, sürecin kontrolünü öğrenene veren, zamandan ve yerden bağımsız öğrenme ortamlarına erişim sağlayan olanaklar sunabilmektedir (Simonson vd., 2006). Birçok yükseköğretim ve özel eğitim kurumu sorunların çözümünde AUÖ'yü ön plana çıkarırken diğerleri de geride kalmama adına bu güncel öğrenme biçimine bir şekilde geçiş yapma ihtiyacı duymaktadır (Govindasamy, 2002).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yüzyüze eğitim veren üniversiteler bakımından durum incelendiğinde bu üniversitelerin AUÖ verebilmek için çeşitli yapılar oluşturdukları ve çeşitli modeller geliştirdikleri görülmektedir. Üniversitelerin bir bölümü uzaktan eğitime dayalı bölümler ve öğretim programları açmaktadır. Bazı üniversiteler ise önceden yüz yüze verilen derslerini ya da programlarını AUÖ ile yürütmeye başlamışlardır. Bu program ya da dersler üniversitelerin kendi bünyelerinde uzaktan eğitim veren ayrı birimler tarafından yürütülebildiği gibi çeşitli birim ve fakültelerin işbirliği ile oluşturulmuş AUÖ birimleri tarafından da gerçekleştirilebilmektedir. (Moore ve Kearsly, 2005).

Görülmektedir ki AUÖ yükseköğretim sistemlerine ve kurumlarına küresel, toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimlere ayak uydurmak için olanaklar sağlamaktadır. Başka bir deyişle AUÖ gerçekleştirebilen, programlar açabilen üniversiteler, bir anlamda BİT'nin iş yapma biçimlerinde etkin rol oynadığı yeni düzene hazır olmaktadırlar. Hazır olma kavramı bu yönüyle ele alınabildiği gibi, AUÖ'yi etkin, verimli ve amacına uygun olarak işe koşmak için, AUÖ'nün yapısını, kurumsal rollerini, çalışma gruplarını, bunların işleyişlerini ve bunlar arasındaki iletişimin nasıl gerçekleştiğini anlayarak, gerekli hazırlıkları yapmak anlamına da gelmektedir. Küreselleşmenin ve BİT'deki gelişmelerin hızla arttığı bir dönemde AUÖ yürütmek için hangi yapılar ve süreçlerin gerekli olduğunu incelemek, başarı açısından oldukça önemlidir. (Marshall ve Gregor, 2002).

2.2.1 AUÖ için ulusal politika ve stratejiler

Eğitim politikaları ulusal eğitim sistemlerinin gelecekte nasıl şekilleneceğini belirlemektedir. Bu politikalar eğitim sisteminde atılacak adımların ve önceliklerin belirlenmesinde yol göstericidirler (Bayrakçı, 2005). Stratejik planlama ise bir organizasyonun kendisi için belirlenmiş olan yüksek amaçlara ulaşabilmesi için devamlı olarak kendini geliştirmeye yönelik bir araçtır (Cook, 1990'dan aktaran Işık ve Aypay, 2004). Ayrıca stratejik planlama, organizasyonun belli bir amaç doğrultusunda sahip olduğu tüm enerji, kaynak ve faaliyetlerinin odak noktası olarak ele alınabilir (Işık ve Aypay, 2004). Politika ile strateji arasında en önemli fark; politikaların karar vermede bir düşünme rehberi olduğu, stratejinin ise bu rehber doğrultusunda amaçların

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

oluşturulması ve kaynak kullanma kararlarının verilmesini sağladığı söylenebilir (Dinçer, 1998). Başka bir ifadeyle politikalar, örgütün uymayı arzu ettiği ilkeleri belirtirken, strateji ise amaçları ve arzu edilen bu ilkeleri yerine getirmede kullanılacak araçları sunar. Strateji, bir örgütün dış çevresi tarafından yaratılan fırsatlar, riskler, tehditler ve sahip olduğu kaynaklar arasındaki karşılaştırmadır. Bu yüzden strateji örgütün, neyi başarmak istediği ve aktivitelerine rehber olacak politikalar arasındaki anahtar bir hat olarak görülebilir (Ereş, 2004).

Eğitim stratejisi, "eğitim kurumunun hangi işi yaptığını veya yapmak istediğini, ne tür bir eğitim kurumu olduğunu veya olmak istediğini tanımlayan amaç, hedef ve görevlerin tümü ve bunları gerçekleştirmek için gerekli yöntemler" olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle eğitim stratejisini "amaçlarını gerçekleştirmeye çalışan bir eğitim kurumunun uygulayacağı hareket biçimi" olarak da tanımlanabilir. Bu tanımlamalara göre, amaç, hedef ve görevler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve ilgili diğer kanunlarda belirlenmiştir. Bu amaç ve görevleri gerçekleştirecek yöntemler ise eğitim kurumlarının kendilerine ait yönetmeliklerinde bulunmaktadır (Ereş, 2004).

AUÖ Ulusal anlamda küresel değişimlere paralel olarak hayat boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve kalitenin yükseltilmesi gibi amaçlarla ekonomik ve toplumsal gelişim açısından birçok ülkenin eğitim politika ve stratejilerinde kendine yer bulmuştur (MacKeogh ve Fox, 2009). Örneğin İngiltere'de 2005 yılında İngiltere Yükseköğretim Finans Konseyi (HEFCE-Higher Education Funding Council for England) 2015' kadar e-öğrenmenin yükseköğretime entegrasyonuna dönük bir strateji planı hazırlamıştır. Bu planda herkesin faydalanabileceği hayat boyu öğrenme fırsatlarının yaratılması için e-öğrenme ile daha esnek ve öğrenci merkezli bir yükseköğretime dönüşüm amacı belirlenmiştir. Diğer bir amaç olarak üniversitelerin bireylerin değişen öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikleri kazanmaları ve bunu kurumların kendi e-öğrenme amaçlarını belirleyerek yapmalarının sağlanması hedeflenmiştir. Bunların yanında sadece teknolojinin kullanımı değil, eğitimde teknolojinin kullanımı için yeni yaklaşımlar, araştırmalar ve yenilikler ortaya konabilmesi için kurumların desteklenmesi konusunda da yaklaşımlar geliştirilmiştir (HEFCE, 2005).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Avrupa Birliği ülkeleri birliğin kurulma amaçlarına ulaşabilmesi için belirli dönemlerde eğitim sistemine yönelik politika ve stratejiler geliştirmişlerdir. 1998'de Bologna'da imzalanan Magna Carta ile Avrupa üniversitelerinin rektörleri, bilgi ve bilginin üretim merkezlerinden biri olan üniversitelere ilişkin strateji geliştirmeye yönelik bildiride bulunmuşlardır. Bu bildiride bilimsel, kültürel ve teknolojik gelişmelere, üniversitelerin bu gelişim süreçlerindeki rollerine vurgu yapılmıştır. Ayrıca üniversitelerin gençlerin eğitimiyle birlikte toplumun diğer kesimlerine de sürekli eğitim yoluyla hizmet edebilecekleri ifade edilmiştir. Avrupa Birliği'nde son olarak Bologna Deklarasyonu (1999) ve Lizbon Stratejisi (2000) ortaya konmuştur. Bu bildirilerde hayat boyu öğrenmenin Avrupa'nın geleceği hakkında belirleyici bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Özellikle Lizbon Stratejisi'nde bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişim için eğitim kalitesinin arttırılması, uzaktan eğitimin geliştirilmesi ve Mesleki Eğitim ve Yaşam Boyu Eğitimin teşvik edilmesi ve kalitesinin artırılması üzerinde durulmuştur (Aslan, 2010). Bununla birlikte Avrupa Birliği eğitim hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli eğitim programları yürütmektedir. Bunlar SOCRATES (Genel Eğitim Programları), LEONARDO DA VINCI (Mesleki-Teknik Eğitim Programı) ve YOUTH (Gençlik Programı) programlarıdır. Aynı zamanda bu programların her birine ait alt programlar ve hedef kitleler bulunmaktadır. Avrupa Birliği eğitim programları arasında Minerva, Açık - Uzaktan Eğitim ve Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri konusunda öğretmen eğitimi, teknolojiyi kullanma dâhil açık ve uzaktan eğitimde uzmanlaşmayı ve Avrupalılık bilincinin gelişmesini hedeflemektedir. Programdan yükseköğretimdeki eğitim-öğretim ve yönetim personeli, okul müdürleri, eğitmenler, okul öğretmenleri, yabancı dil öğretmenleri, öğrenciler, yetişkinler, müfettişler, eğitim ve program danışmanları, yayıncılar, yerel ve ulusal eğitim otoriteleri yararlanabilmektedir. Program, açık ve uzaktan öğretim programı, öğretmen eğitimi, teknolojiyi kullanma dahil açık ve uzaktan öğretimde uzmanlaşmayı ve Avrupalılık kültürel boyutunun gelişimini kapsamaktadır (Aslan, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Bakanlığı 2010 yılında Ulusal Eğitimde Teknoloji Planı adlı bir çalışma yayımlamıştır. Amerika Eğitiminin Dönüşümü: Teknolojinin Gücüyle Öğrenme adlı raporda 21. yüzyılda hızla değişen toplumun ve ekonominin ihtiyaç duyduğu bireyler yetişebilmesi için teknoloji ve erişim odaklı bir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

eğitim sisteminin gerekliliği üstünde durulmaktadır. Plan temelde 5 madde üzerine kurulmuştur. Bunlar öğrenme, öğretme, değerlendirme, altyapı ve üretkenliktir. Raporda eğitimde teknoloji kullanımının hızla arttığı, bununla birlikte tüm öğrenciler için çevrim-içi ve karma öğrenme olanaklarının hızla yaratılması gerektiği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının öğretim tasarımı yapabilecek ve yeni teknolojileri kullanabilecek yeterliliklerde olmaları gerektiği, bunu yapabilmek için çevrim-içi öğretme standartlarının ve öğretim elemanlarına dönük yeterliliklerin belgelendirme çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir (U.S. Department of Education Office of Educational Technology, 2010).

Güney Kore'de Eğitim ve İnsan Kaynakları Geliştirme Bakanlığı ülkedeki e-öğrenmenin geliştirilmesi için politikalar ve uygulamalar geliştirmiştir. Bunlar arasında hayat boyu öğrenme, öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, bölgesel eğitim birimlerinin ve e-öğrenme araştırma merkezlerinin açılması sayılabilir. Kore Siber Eğitim Üniversiteler Birliği (KUACE-Korean University Alliance for Cyber Education) 2001'de yükseköğretimde çevrim-içi üniversitelerin kurulması için çalışmaya başlamıştır. Bu kapsamda 2004'de siber olarak adlandırılan 16 üniversite açılmıştır (CCL, Canadian Council on Learning, 2009).

Türkiye'de ulusal eğitim sisteminin planlayıcısı ve yürütücüsü Milli Eğitim Bakanlığıdır. MEB belirlediği hedefler ve bu hedeflere varmak için 2010 yılında bir stratejik plan yayınlamıştır. MEB Stratejik Planı 2010-2014 adlı planda mevcut durum incelenmiş ve 2014 yılına kadar 5 yıllık bir vizyon çizilmiştir. Bu kapsamda bilgi toplumu olmak için yapılması gerekenler ve hayat boyu öğrenme kavramlarının toplumsal ve ekonomik gelişimdeki yerine vurgu yapılarak özellikle yaygın eğitimde uzaktan eğitim faaliyetleri için stratejik amaçlar geliştirilmiştir. Mesleki eğitim ve gelişim ile örgün eğitim imkânından yararlanamamış bireylerin uzaktan eğitim imkânlarıyla öğrenimlerini tamamlama noktasında uzaktan eğitim bir araç olarak ele alınmıştır (MEB, 2009).

YÖK (Yükseköğretim Kurulu) ise ulusal amaç ve hedeflere uygun olarak yükseköğretim sisteminin planlamasından ve yürütülmesinden sorumludur. Bu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

bağlamda yükseköğretime dönük amaç ve hedeflere uygun stratejik planlamalar da YÖK tarafından yapılmaktadır. YÖK 2007 yılında Türk yükseköğretim sisteminin geleceğini günün şartlarını gözeterek belirlemeye çalışmış ve bir stratejik plan hazırlamıştır. Stratejik planda öncelikle dünya ve Türkiye'deki yükseköğretime ilişkin beklentiler, eğilimler ve gelişmeler ortaya konmuştur. Önce dünya genelindeki daha sonra da Avrupa Birliği'ne üyelik süreci dikkate alınarak Avrupa Birliği içindeki beklenti, eğilim ve gelişmeler incelenerek Türkiye yükseköğretim sistemi ele alınmıştır. Rapor dünyada yükseköğretime yönelik artan talebi verilerle ortaya koymaktadır. 2007'de 100 milyonu aşan öğrenci sayısının 2020'de yaklaşık 2 katına çıkacağı belirtilmiştir. Bilgi, bilgi toplumu ve bilgiye dayalı ekonomi kavramları üzerinde durularak bilgi toplumu olabilmek ve bilgiye dayalı bir ekonomik model oluşturabilme yolunda üniversitelerin anahtar rolleri ortaya konmuştur. Artan yükseköğretim talebi, değişen ve genişleyen yaş grubu, eğitim programlarının değişimlere paralel olarak genişletilmesi, bilgi ve uygulamaya yönelim, mezuniyet sonrası iş olanakları sunabilmek yükseköğretime yönelik sorunlar olarak sıralanmıştır. Ek olarak finansal, yönetimsel ve özerkliğe yönelik sorunlar da ele alınmıştır. Bunların yanında Avrupa Birliği süreci kapsamında değerlendirmeler yapılmış, Bologna Süreci çerçevesinde Türkiye Yükseköğretim Sisteminin kaliteye yönelik değerlendirmesi yapılmış ve akreditasyon ve diplomaların geçerlilikleri üzerine mevcut durum ortaya konarak değerlendirmeler yapılmıştır. Türkiye özelinde yükseköğretimden beklentiler 3 başlıkta incelenmiştir. Bunlar

- Demografik geçiş süreci içinde yol alan Türkiye nüfusunun yaş grupları dağılımında yaşanan değişmeler,
- Türkiye'nin gelişmiş ülkelerle olan gelişme açığını kapatmak için yükseköğretime yüklemek durumunda olacağı işlevler,
- Türkiye nüfusunun araçsal olarak gerekçelendirilmeyen yükseköğretim talebindeki gelişmeler

olarak ele alınmıştır (YÖK, 2007).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YÖK Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi Raporu'ndan sonra 2011'de 6111 Sayılı Torba Yasa (Ek-1) ile 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunun 44. ve 46. maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. Bu madde değişiklikleri ile yükseköğretimde gerek yüz yüze programlardaki bazı derslerin AUÖ ile verilebilmesi, gerekse önlisans, lisans ve lisansüstü AUÖ programlarının açılabilmesi sağlanmıştır. Bu değişikliklere paralel olarak YÖK 2013'de yükseköğretimde AUÖ'nün kullanımına yönelik esas ve usülleri belirleyen bir kanun çıkarmıştır (Ek-2). Bu kanun gerek AUÖ kapsamında açılan programların yürütülmesini, gerekse yüz yüze yürütülen programlardaki bazı derslerin AUÖ yoluyla verilmesini düzenlemektedir. Kanun kapsamında program ve ders açma, uzaktan eğitimin uygulanması ve ders malzemelerinin hazırlanması, öğrenci kabulü, öğrenim süresi, ölçme değerlendirme, öğretim elemanlarının görevlendirilmesi ve mali hükümlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Bu yasal düzenlemelerden sonra daha fazla üniversitede yüz yüze verilen programlardaki bazı derslerin AUÖ ile yürütüleceği ve daha fazla AUÖ programlarının açılacağı söylenebilir.

2.2.2 Kurumsal olarak hazır olma

Levine ve Sunn (2002) üniversitelerin 3 kategori altında toplanabileceğini ifade etmektedir. Bunlar yerleşkelerde yüz yüze eğitim veren üniversiteler (Brick), sadece uzaktan ya da çevrim-içi eğitim veren çevrim-içi (Click) olarak adlandırılabilecek üniversiteler ve bunların birlikte kullanıldığı (Brick and Click) üniversitelerdir. Levine ve Sunn'a (2002) göre bugünün yüz-yüze eğitim veren üniversiteleri gelecekte teknolojinin gelişimine paralel olarak 3. kategori olan hem uzaktan hem de yerleşkelerde ders verebilen üniversiteler olmaya çalışmaktadırlar. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi, bütün bireylere eğitim olanağı yaratılması, bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre öğrenmeleri, bilginin ve deneyimlerin paylaşılması ve rekabette öne çıkabilmek için kurumsal olarak bir dönüşüme gerek duyulmaktadır. Dönüşüm temelinde kurumların BİT ve AUÖ'yü içselleştirmeleri kurumsal yapılarının birer parçası haline getirmeleri vardır (Lane, 1998; MacKeogh ve Fox, 2009). Ancak yüz-yüze eğitim veren üniversitelerin AUÖ hizmeti verebilmeleri için öğrencilerin öğretim elemanlarından, diğer öğrencilerden ve eğitim aldığı kurumdan farklı yerlerde olmaları nedeniyle yüz-yüze eğitimin gerektirdiği kurumsal yapı ve işleyişten farklı yapılar

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

oluşturmalarını, eğitim sürecinde bütün işlem ve süreçleri AUÖ'ye uygun olarak planlayıp yürütmelerini gerektirmektedir (Rumble, 2002).

AUÖ'ye geçişte oluşturulacak yeni sistemin özellikleri, öğeleri, öğeleri arasındaki ilişkileri ve işleyişleri, AUÖ'ye bütünsel olarak bakılarak belirlenmelidir. Aksi durumda üniversite, uygulamada, yapısal ve finansal anlamda zorluklar yaşayabilmektedir (Girginer, 2002). Değişen yükseköğretimin algısı içinde yüz-yüze eğitim veren üniversitelerin teknoloji kullanarak öğrenme süreçlerini desteklemeleri, öğretim elemanları, yöneticiler ve politika yapıcıların teknolojinin öğrenme süreçlerine katkısını anlamalarına bağlı görünmektedir (O'Neill, Singh, ve O'Donoghue, 2004).

Bir kurumun AUÖ yönlü örgütsel modeli esas olarak; ders/program geliştirme, ders materyallerinin üretimi, öğrencilere dağıtımı, öğrencilere dönük değerlendirmelerinyapılması gibi pek çok etkinliği kapsamaktadır. Basit gibi görünen bu etkinlikler sistematik bir plan içinde yüksek etkinlik ve verimlilik sağlayacak şekilde yürütülür. (Girginer, 2002). Bu bağlamda İngiliz Açık Üniversitesi gibi sadece AUÖ hizmeti vermek için kurulmuş üniversitelerin yapı ve işleyişleri AUÖ birimleri oluşturmak isteyen üniversitelere yol gösterici olabilir. İngiliz Açık Üniversitesinin yönetsel yapısı incelendiğinde

- Planlama Komisyonu
- Yönetim Komisyonu ve Yürütme Konseyi
- Akademik Konsey

olmak üzere 3 yapının olduğu görülmektedir.

Planlama Komisyonu politikaların geliştirilmesi ve planlama işleriyle, Yönetim Komisyonu ve Yürütme Konseyi yönetsel, finansal ve akademik konularda karar verme ve alınan kararları uygulama işleriyle, Akademik Konsey ise programların geliştirilmesi, ders içeriklerinin belirlenmesi, diplomaların denkliği gibi bütün akademik konularla ilgilenmektedir.

Açık Üniversite'de

- Yönetim
- Akademik birimler
- Ders materyali üretimi ve dağıtımı
- Öğrenci destek hizmetleri

olmak üzere 4 alt birimin olduğu görülmektedir.

İngiliz Açık Üniversitesi'nin organisazyon şeması içinde

- Program geliştirme
- Eğitim, öğretim ve kalite
- Araştırma ve girişimcilik
- Strateji geliştirme
- Alt yönetim birimleri (öğrenci, değerlendirme-kredi, iş, yeni öğrencilere ulaşma, öğrenme ve öğretim dersteği)
- Yönetim ve sekreterya
- Diğer alt birimler (iş geliştirme, değişim yönetimi ve çalışanların iş dağılımı, dünya ve Avrupa masası, mesleki gelişim, insan kaynakları)

yer almaktadır [17].

Bir üniversitenin AUÖ hizmeti vermeye başlaması için hangi adımların atılması gerektiği çeşitli çalışmalarda incelenmiş ve model önerileri ortaya konmuştur.

Levy (2003) AUÖ'ye yönelik planlamanın yapılması ve AUÖ programları ya da derslerinin açılmasında dikkate alınması gereken noktaları vizyon ve planlar, öğretim programı, personelin eğitimi ve desteği, öğrencilerin destek hizmetleri ile fikir ve telif hakları başlıkları altında incelemiştir.

[17] http://www7.open.ac.uk/gsh/Government/Open-University-Organisational-Structure-Chart.pdf (Erişim Tarihi: 28.05.2013)

Welch (2003) uzaktan ya da elektronik ortamlara dayalı eğitim verebilmek için kurumların hazır olmalarına ilişkin olarak politika ve planlama, öğrenci profillerini ve ihtiyaçlarını saptama, programların, derslerin ve ders materyallerinin hazırlanması, değerlendirme, öğrenci desteği, insan kaynakları, yönetim ve organizasyon, kalite güvencesi başlıklarını ele alarak incelemiştir.

O'Rourke (1993) uzaktan eğitim için gerekli rolleri ve yeterlilikleri incelediği çalışmasında politika ve stratejileri, planlama ve yönetim, teknolojik altyapı ve lojistik hizmetlerini, destek hizmetlerini, ders ve programların tasarımı ve geliştirilmesini ve bu süreç ve yapılar için gerekli olan insan kaynaklarını, bütçe ve verileri ayrıntılı olarak tanımlamıştır. O'Rouke'nin vurguladığı bir başka nokta da bu süreçlere önderlik edecek lider bir yöneticinin olması gerektiğidir.

Üniversitelerin AUÖ gerçekleştirebilmelerine dönük faktörleri yeterlilikler bağlamında değerlendirebilmek için literatürdeki çalışmalara dayanarak Tablo 1 geliştirilmiştir. Tablo 1'de bu faktörlerle birlikte yeterliliklerin tanımında yer alan bilgi/beceri, tutum/inanç başlıkları ile AUÖ için gerekli kaynaklar yer almaktadır.

Tablo 1. AUÖ'de Kurumlara Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar.

Faktörler	**Yeterlilikler**		**Kaynak-Olanak**
	Bilgi-Beceri	Tutum-İnanç	
Liderlik, politika ve Strateji geliştirme	AUÖ'ye yönelik stratejiler ve politikalar geliştirebilme	AUÖ'nün Strateji ve politikalarla yürütülebileceğine inanç	AUÖ'ye yönelik Strateji ve politika geliştirebilecek insan kaynakları ve veriler
Planlama ve yönetim	AUÖ'ye sistemini ve alt sistemlerini planlayabilme ve yönetebilme	AUÖ'de planlama ve yönetimin gerekliliğine inanç	AUÖ sistemini ve alt sistemlerini yönetebilecek ve süreçleri planlayabilecek insan kaynakları ve veriler
Teknoloji ve altyapı	AUÖ'de kullanılan teknolojileri ve altyapıları yapılandırabilme, sürekliliği sağlayabilme ve kullanabilme	AUÖ'de teknoloji ve altyapının gerekliliğine ve sürekliliğine inanç	AUÖ'de kullanılan teknolojileri ve altyapıları yapılandırabilecek, sürekliliği sağlayabilecek ve kullanabilecek insan kaynakları ve bütçe
Program ve ders tasarımı	AUÖ'deki ders ve program tasarımı süreçlerindeki insan kaynaklarını ve bütçesini sağlayabilme	AUÖ'deki ders ve program tasarımı süreçlerindeki insan kaynaklarını ve bütçesini sağlayabilmeye inanç	AUÖ'deki ders ve program tasarımı süreçlerindeki insan kaynakları, bütçe ve altyapı
Destek hizmetleri	AUÖ'de gerekli olan öğrenci, personel ve öğretim elemanlarına destek sağlayabilme	AUÖ'de gerekli olan öğrenci, personel ve öğretim elemanlarına destek sağlamanın gerekliliğine inanç	AUÖ'de gerekli olan öğrenci, personel ve öğretim elemanlarına destek sağlamak için gerekli insan kaynakları, bütçe ve veriler

Lane (1998); Blanchard (1994), Mojkowski (1990), Farrell and Gring (1993) ve Pearson'ın (1990) AUÖ uygulamaları geliştirmeye yönelik önerilerini içeren çalışmalarını incelemiştir. Bu çalışmalarda AUÖ'ye yönelik politika, planlama, strateji ve kurumsal vizyon gibi başlıkların ilk sıralarda yer aldığı ve AUÖ'nün bir kurum

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

içinde başarısını engelleyen en büyük engelin plansız bir uygulamaya gidilmesi olduğu görülmektedir.

AUÖ'ye geçiş kararı ile birlikte kurum yönetiminin bütçe ve insan kaynakları ile kurumun misyon ve vizyon ifadelerini dikkate alarak bu karara uygun politikalar oluşturması, politikaları stratejilerle eylemlere dönüştürmesi gerekmektedir (Girginer, 2002). Ulusal ya da uluslararası politikalar kurumsal politika ve stratejilerin belirlenmesinde büyük etkilere neden olmaktadır (Evans, 2003).

Üniversitelerde AUÖ gibi yeniliklerin uygulamaya geçirilmesi farklı şekillerde olabilmektedir. Bates'e (2007) göre AUÖ'nün bir üniversitede uygulamaya geçmesinde 5 aşama vardır. Bunlar

1. Bazı öğretim elemanlarının kendi çabaları ve kararları ile uygulama gerçekleştirmeleri
2. Fakülte ya da bölümdeki yöneticilerin dikkatini çekerek onlardan destek görmeleri
3. Kurum içerisinde uygulama gerçekleştirenlerin sayısında artış olması. Ancak bu noktada kalite sorunları, teknik standart yokluğu, aynı uygulamalar için birden fazla kişinin emek harcaması, ders geliştirmek için destek hizmetlerinin gerekliliği gibi sorunlarortaya çıkmaktadır.
4. Planlamanın gerçekleşmesi. Kurumsal yöneticiler öncelikleri belirleyerek teknik destek, ders hazırlamaya yönelik yardım hizmetleri sağlayacak birimlerin kurulmasını sağlarlar. Finansal durum ve öğretim elemanlarının ders yüklerine ilişkin durumlar belirlenerek daha uygun maliyetli sonuçlar ortaya çıkarılmaya çalışılır.
5. Sürdürülebilirliğin sağlanması. Kurum bu aşamada kararlı, sürdürülebilir ve ölçeklenebilir bir sistem oluşturur. Bu durumda olan kurum sayısı azdır.

Bates (2007), bir kurumun eğitim teknolojilerini nasıl bir plan çerçevesinde kuruma entegre haline getirebileceğine dair pek çok çalışma olduğunu belirterek bunların pek azının gerçek uygulamalarla denenebildiğini belirtmiştir. Aynı zamanda her bir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kurumun kendine özgü olduğunu, planların ve stratejilerin de bu gerçeğe uygun olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Çoğu durumda AUÖ ve BİT'nin eğitim süreçlerinde kullanılması için kurumların yeniliği başlatacak adımları atmaları gerekmektedir. Birçok birey kurumun yeniliği destekleyen adımlarını görmeden yeniliğe uyum sağlamamaktadır. Bununla birlikte kurumun yeniliğe geçiş için yaptığı çalışmalar direk ve çabuk sonuçlar vermeyebilir. Kurumlar içinde yeniliklerin yayılması bireyler arasındaki yayılmadan daha karmaşık bir yol izlemektedir (Rogers, 1995: 371-372).

Kurumlar içinde yeniliklerin hayata geçirilmesinde 3 farklı karar sürecinden söz edilebilir (Rogers, 1995: 372).

1. Seçmeye dayalı yenilik kararları: Başka bir sistemin bağımsız bireyinin kararları doğrultusunda kabullenme ya da reddi içeren seçeneklerin olduğu süreç
2. Müşterek (Kolektif) yenilik kararları: Bir sistemin üyelerinin ortak kararları doğrultusunda kabullenme ya da reddi içeren seçeneklerin olduğu süreç
3. Otoriteye dayalı yenilik kararları: Güç ve statü sahiplerinin kararları doğrultusunda kabullenme ya da reddi içeren seçeneklerin olduğu süreç.

Bir kurumda liderlik ve bütün kurumun yeniliğe yaklaşımı yeniliğin planlanmasında ve hayata geçirilmesinde büyük önem taşımaktadır (Arjomandi, Kestell, Grimshaw, 2009). AUÖ'nün planlanması ve üniversitelerin sistemi içerisine bütünleştirilmesi yöneticilerin liderlikleri çerçevesinde AUÖ'ye bakış açıları ve vizyonlarına bağlıdır (Broadley, 2007)

AUÖ uygulamalarının geliştirilmesine başlanabilmesi yönetici ya da liderlerin

- AUÖ'nün potansiyel etkilerini, kapsamını bilmelerini,
- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farkında olmalarını,
- AUÖ'nün yapısı ve işleyişi hakkında fikir sahibi olmalarını,
- Görev aldıkları kurumun yapısı, işleyişi ve kaynaklarını tanımalarını,

- Bölgesel ya da ulusal anlamda AUÖ veren kurumları tanımalarını ve bu kurumlarla işbirliği yapılabilecek alanları öngörebilmeleri,
- Kurum içindeki diğer bireyleri AUÖ'nün değeri hakkında bilgilendirebilmelerini,
- Öğretim elemanları ve diğer yöneticilerin destek ihtiyaçlarını tanımlayabilmelerini

sağlayacak niteliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir (O'Rourke, 1993)

Yönetici ya da liderlerin AÜÖ'nün bütünü hakkında bilgi, beceri ve yargılara sahip olmalarını beklemek doğru olmasa da bu kişilerin kurum içinde bilgi, beceri ve yetkinliği olan kimseleri belirleyebilmeleri ve onlara ulaşabilmeleri önemlidir (Latchem ve Hanna, 2001).

2.2.3 Öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazır olmaları

Her geçen gün daha fazla üniversitede uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirildiği, derslerde teknoloji kullanımına yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat öğrenme kalitesi konusunda sorunların yaşandığı, konunun ya da dersin hangi pedagojik ve kuramsal yaklaşımlarla işleneceği konusuna önem verilmediği görülmektedir (Maor, 2004: 213). Zemsky ve Massy'nin (2004) konuyla ilgili yaptıkları çalışmada sınıflarda, bilgi ve iletişim teknolojilerinden farklı düzeylerde yararlanıldığı görülmektedir. Bu düzeyler

1. Yüz-yüze eğitimi desteklemek için temel düzeyde e-posta, Web kaynakları, sunular gibi teknolojilerin kullanılması,
2. Yüz yüze derslerde ders kaynaklarının dağıtımında ve aktivitelerin gerçekleştirilmesinde Öğrenme Yönetim Sistemlerinden faydalanılması,
3. Ses ve görüntü dosyalarının, üç boyutlu grafikler, animasyonlar ve simulasyonlar gibi uygulamalarını barındıran elektronik öğrenme nesnelerinin daha sonra da kullanılmak üzere oluşturulması ve paketlenmesi,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

4. Derslerin veya programların, teknoloji ve İnternetin öğrenmeyi iyileştirme ve öğrencileri derse odaklama gücünden faydalanacak şekilde tekrar tasarlanması olarak belirtilmiştir.

Zemsky ve Massy (2004), öğretim elemanlarının bu başlıklardan genel olarak bir ve ikinci seviyede faydalandıklarını, sonraki aşamalara geçme konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Oysa bu son 2 aşamada öğrenenlerin aktif şekilde öğrenme süreçlerine katılabilmelerini sağlayacak yüz-yüze eğitim ile sanal, eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim sağlayan eğitim modelleri kullanılmaktadır. Fakat bu tür eğitim modelleri öğretim elemanları için sınıf ortamındaki öğretme yeterliliklerinden farklı yeni roller ve yeterlilikler gerektirmektedir (Buckley, 2002). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirebilmek için kendi alanlarındaki yeterliliklerinin yanı sıra öğrenme öğretme süreçlerindeki değişen rolleri anlamaları ve kavramaları, öğrenmeyi destekleyecek yeni teknolojileri kullanabilmeleri, öğrenmeye yönelik yeni yaklaşımları ve öğretim stratejilerini tanıyabilmeleri ve kullanabilmeleri gerekmektedir (Dooley ve Magill, 2002; Dzuiban vd., 2005).

Literatür incelendiğinde öğretim elemanlarının sanal öğrenme ortamları yaratabilmeleri ve bu ortamlarda eğitim aktiviteleri düzenleyebilmeleri için gereken yeterlilikleri ve rolleri tanımlayan farklı çalışmalara ulaşılabilmektedir. Aydın (2004) bu çalışmalarda belirlenen rolleri ve yeterlilikleri aşağıdaki şekilde bir araya getirmiştir.

Öğretim tasarımcısı (Designer) – Öğretim amaçlarının belirlenmesi, teknoloji ve ortamların seçimi, değerlendirme sisteminin oluşturulması gibi tüm öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve sürecin planlanması.

Süreç kolaylaştırıcısı (Process facilitator)– Planlanan öğretim etkinliklerinin (öğrencilerin motive edilmesi, toplumsal ortamın oluşturulması, sürekli etkileşimin sağlanması, vb) gerçekleştirilmesi.

Teknoloji uzmanı (Technologist) – Öğrenenlerin etkinliklerde kullanılan teknolojilerden kaynaklanan sorunlarını çözmede yardımcı olunması.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Değerlendirme uzmanı (Assessor) - Öğrenenlerin başarılarının, içeriğe, yönteme, ortama ilişkin tutumlarının, öğrenenler üzerindeki kalıcı etkilerinin ölçülmesine yönelik uygun araçların seçilmesi ya da geliştirilmesi, bu tür araçlarla ölçümlerin yapılması ve sonuçların değerlendirilerek raporlaştırılması.

Rehber (Adviser, Counsellor) – Öğrenenlerle birebir ilgilenilmesi, onların derse daha fazla katılmalarını sağlama yönünde önerilerde bulunulması, yol gösterilmesi.

Materyal geliştirmeci (Content facilitator) – Planlanan etkinliklerde kullanılacak materyalleri tasarımlanması, geliştirilmelerinin sağlanması ve basit olanlarının geliştirilmesi.

Yönetici (Manager-Adminisrator) – Kayıt tutma, duyuruları iletme, notları duyurma, öğrenci şifre ve kodlarını verme gibi yönetsel işlemlerin elektronik ortamda yürütülmesi ve bu konuda öğrencilere yardımcı olunması.

Araştırmacı (researcher) – AUÖ'in sağladığı olanakları öğretimin konusu olan alanın öğretiminde daha etkili, verimli ve çekici nasıl kullanılabileceğinin sorgulanması ve deneyimler paylaşılması.

Konu uzmanı (content expert) – İçeriğin yapılandırılması ve geliştirilmesi, konu alanındaki güncel kaynakların izlenmesi.

Dzuiban ve arkadaşlarına (2005) göre öğretim elemanlarının bu rolleri tanımaları ve üstlenebilmeleri yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçişte sonucun başarılı olabilmesinde kritik öneme sahiptir.

Bu rollerin yanında rollere uygun yeterlilikler, Aydın'ın (2005) diğer bir çalışmasında

- teknolojiyi kullanabilme,
- çevrim-içi ortamlarda iletişim kurabilme,
- çevrim-içi eğitim gerçekleştirebilme,

- zamana sahip olma ve zamanı yönetebilme
- içerik oluşturabilme ve içeriği güncelleyebilme

başlıkları ile ele almıştır.

Öğretim elemanlarının roller ve yeterliliklerle birlikte uzaktan eğitim uygulamaları gerçekleştirebilecek İnternet erişimi, gerekli yazılımlar ve donanımlar ile bunları edinebilecek maddi kaynaklara da sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2005).

Tablo 2'de yeterlilikler kapsamındaki bilgi-beceri, tutum-inanç ve kaynaklar ile bunların her birine ait yeterlilik faktörleri yer almaktadır. Tablo 2, Aydın'ın (2005) öğretim elemanlarının AUÖ'ye ilişkin yeterlilikleri incelediği çalışmadan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Tablo 2. AUÖ'de Öğretim Elemanlarına Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar

Faktörler	**Yeterlilikler**		**Kaynaklar/Olanak**
	Bilgi/Beceri	Tutum/İnanç	
Uzaktan Öğrenme	AUÖ hakkında bilgi/deneyim sahibi olmak	AUÖ'nün etkililiğine inanmakAUÖ'ye yönelik istek	AUÖ için kaynaklara erişim
Teknoloji	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanabilmek	Teknolojinin öğrenme sürecindeki yararına inanmak	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarına kolay erişebilmek
İletişim	Çevrim-içi etkileşim kurabilmek	Öğrencilerle açık ve sürekli iletişime inanmak	Çevrim-içi iletişim araçlarına erişebilmek
Zaman	Zamanı etkili yönetebilmek	Zamanı etkin kullanmanın yararına inanmak	Tasarım ve geliştirme için yeterli zamana sahip olmak

Uzaktan eğitimin pedagojik yönüne bakılarak bu roller ve yeterliliklerle beraber öğrenme ve öğretmeye dönük değişen algıları incelemek gerekmektedir. Bu algılar çerçevesinde öğrenmenin, bilgiyi depolamaktan çok daha karmaşık bir süreç olduğu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

anlaşılmıştır. Öğrenme sürecinde birey bilgiyi depolamaktan çok, bireysel özelliklerine göre anlamlandırmakta, deneyimlerle içselleştirmekte, işbirliği yapmakta, sorgulamakta ve aktif olarak yer almaktadır. Bu nedenlerden dolayı eğitim çevrelerinde öğretme kavramından çok öğrenme kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim olarak adlandırılan bu yaklaşımda, öğretim elemanları, bilgiyi aktarandan çok, öğrenenlere yol gösteren, rehberlik eden, öğrenme ortamlarını düzenleyen kişi olma durumundadır (Aydın, 2004).

Öğrenme ortamlarının yaratılması ve düzenlenmesi öğreneni merkeze alan bir anlayışla gerçekleştirilmelidir. Yapısalcılık gibi yaşantıya ve gerçek problemlerin çözümüne dayalı kuramlar, öğrenci merkezli eğitimin kuramsal dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Yapısalcılık ayrıca teknolojinin öğrenme süreçlerinde kullanımı noktasında kuramsal temeller de sağlamaktadır (İşman vd., 2002). Teknoloji, öğrenme süreçlerine öğrenenin aktif katılımını, bilginin yapılandırılmasında bilişsel işlemlerin daha fazla kullanılmasını, sonucun yanında sürecin değerlendirilmesini sağlayan etkileşimli ve işbirliğine dayalı ortamların oluşturulmasında kullanılabilmektedir. (Buckley, 2002; Bonk ve Cunningham, 1998). Yapısalcılıkla birlikte davranışçı ve bilişsel kuramlarla birlikte kullanılarak daha kaliteli ve etkili öğrenme ortamların oluşturulmasında kullanılabilmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının pedagojik yeterlilikleri de hazır bulunuşluk kavramı çerçevesinde çevrim-içi eğitim faktörü kapsamında ele alınmıştır.

2.2.4 Öğrencilerin AUÖ'ye hazır olmaları

AUÖ, öğrenenlerin derse katılımlarını, kurum, öğretim elemanı ve diğer öğrenenlerle etkileşimlerini bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak yaptıkları bir eğitim biçimidir. Ancak AUÖ öğretim materyallerinin Web sayfaları üzerinden öğrencilere ulaştırıldığı bir eğitim biçiminden öte teknoloji, pedagoji ve öğrenme-öğretme kuramlarının işe koşulduğu, planlı bir uygulamadır. Bu eğitim biçiminde zaman ve yer sınırları ortadan kalkmıştır. Eşzamansız (asenkron) AUE uygulamalarında öğrenen, dilediği zaman öğrenme materyallerine erişebilirken, eşzamanlı uygulamalarda öğretim elemanıyla eşzamanlı (senkron) olarak etkileşimde bulunabilmektedir (Ally, 2008:17). Öğrenen

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kendi hızında ve istediği kadar tekrar yaparak öğrenme sürecini bireyselleştirebilmektedir (Balcı, 2010: 466).

Wedemeyer (1981) AUÖ'nün özünde öğrenenin bağımsızlığı olduğunu belirtmiştir. Bağımsız Çalışma (Independent Study) olarak tanımlanabilecek olan bu kavram, Moore (1970) tarafından da kullanılmıştır. Bu kavrama göre AUÖ'de öğrenen ve eğitmen genel olarak farklı yer ve/veya zamanda olabileceklerinden öğrenme sürecinde öğrenene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğrenenlerin geleneksel sınıf ortamından farklı olarak kendi öğrenme süreçlerini kurum ya da öğretim elemanı desteğiyle kendilerinin yürütmeleri gerekmektedir (Schlosser ve Simonson, 2006: 14-15).

Ayrıca uzaktan verilen dersler, geleneksel sınıf ortamına göre daha fazla öğrenci merkezlidi oldukları söylenebilir. Öğrenenler bu derslerdeki aktivitelerde daha etkin rol alırlar (Hiltz ve Shea, 2005: 146). Bu nedenlerden dolayı uzaktan verilen derslerde öğretim elemanları ve kurumlar kadar öğrenenlerin de yüz yüze eğitimden daha farklı sorumlulukları ve rolleri vardır.

İşman (2011) öğrenenlerin AUE'deki rollerini aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. Psikolog
2. Öğretici
3. Teknoloji uzmanı
4. Teknisyen
5. Site eğitmeni
6. Sosyalleşme uzmanı
7. Araştırmacı
8. Lider
9. Sistem uzmanı
10. Uzaktan eğitim uzmanı
11. İletişim uzmanı
12. Motivasyon sağlayıcı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Bu roller öğrenenlerin diğer öğrenenlerle, öğretim elemanlarıyla, içerikle ve sistemle etkileşimleri öncesinde, sırasında ve sonucunda ortaya çıkmaktadır. Rollerin tanımları aşağıdaki gibidir.

Psikolog rolünde öğrenen, kendi kişisel ihtiyaçlarını giderme ve psikolojik problemlerini çözme konusunda iletişim teknolojilerini kullanarak arkadaşlarından ya da başka birimlerden yardım alabilir. Diğer arkadaşlarına sorunların çözümünde yardımcı olabilir.

Öğreticilik öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde diğer öğrenenlere yardımcı olmalarını ifade etmektedir. Öğrenenler anlaşılmayan konu ya da bölümlerde birbirlerinden yardım alabilmektedirler.

Teknoloji uzmanı olarak öğrenen uzaktan eğitimde kullanılabilen teknolojik araçları tanımalı, bu araçları eğitim süreçlerinde kullanabilmelidir.

Teknisyenlik rolü öğrenenin özellikle iletişim ve içerik sunumu ile ilgili çıkabilecek problemleri çözme yeterliliğini ifade edilmektedir.

Site eğitmeni olarak öğrenen özellikle çevrim-içi verilen uzaktan derslerde, ilgili Web sitesine düzenli giriş yapar. Bu rolde öne çıkan noktalar siteye giriş ve dersi bu site üstünden yürütme işlemini kendini motive ederek yapmasıdır.

Sosyalleşme uzmanlığı, öğrenenin daha çok diğer öğrenenlerle ve kurumla etkileşimine vurgu yaparak onların izole olmuşluk duygusundan kurtulmalarını ifade etmektedir.

Öğrenenin ders yılı boyunca konuyla ilgili farklı kaynaklara ulaşarak, kaynakların doğruluğu konusunda yargıda bulunabilmesi onun araştırmacı rolünü açıklamaktadır.

Liderlik, öğrenenin grup çalışmalarında sorumluluk paylaşımını, motivasyon sağlamasını, beklenmedik durumlarda inisiyatif almasını ve kararlar vermesini ifade etmektedir.

Sistem uzmanlığında öğrenen uzaktan eğitimin verildiği sistemi tanır, sistemdeki görev sorumluluk ve rolleri bilerek sorunlarını çözmeye çalışır.

İletişim uzmanı olarak öğrenen öğretim elemanı, diğer öğrenenler ve kurumla olan iletişiminde etkili iletişim kurar, mesajlarını doğru şekilde iletebilir.

Öğrenen, kendini motive ederek aidiyet duygusunu geliştirmelidir. Bu ise öğrenenin motivasyon sağlayıcılık rolünü ifade etmektedir. Motivasyon konusu özellikle uzaktan eğitimde istenen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gereklidir.

Öğrenenin uzaktan eğitimi tanıması, uzaktan eğitimin nasıl olması gerektiğini bilmesi, sorunları belirleyerek çözüm önerileri geliştirebilmesidir.

Yüz-yüze eğitim almış öğrencilerin AUÖ uygulamalarına, uzaktan verilen derslere ve programlara katılabilmeleri özellikle AUÖ konusunda belirli yeterliliklere sahip olmalarını ve dersleri yürütme konusunda eski alışkanlık ve becerilerinin yanında AUÖ'ye yönelik becerilere ve kaynaklara sahip olmalarını gerektirmektedir (Watkins, 2005). Warner vd.'ye (1998) göre öğrencilerin AUÖ derslerini alabilmelerinde

1. Uzaktan dersleri yüz-yüze derslere tercihleri
2. İnternet ve İnternet temelli bir iletişime yönelik yeterlilikleri ve özgüvenleri
3. Öğrenme sürecinde özyönetim yapabilmeleri

etkili olmaktadır.

AUÖ'de açılan ders ya da programlarda öğrenciler öğrenme materyallerine erişimde, diğer öğrenciler, öğretim elemanı, kurum ile iletişimde ve değerlendirme uygulamalarına katılmada, başta İnternet olmak üzere çeşitli iletişim araçlarını ve bilgisayarları kullanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin bilgisayar ve İnterneti kullanabilmeleri yüz-yüze derslerden farklı bir şekilde ders yürütebilmekte önem taşımaktadır (Hung vd., 2010). Bilgisayar ve İnternet konusunda yeterli deneyim ve bilgiye sahip olmayan öğrenciler iletişim, çevrim-içi etkinlikler, ödevlerin yüklenmesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gibi uygulamaların nasıl gerçekleştiğini anlamak için daha fazla zaman harcamakta, derse ve dersin içeriğine odaklanmakta zorlanmaktadırlar (Miltiadou, Yu, 2000). Aynı zamanda öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları ve kullanabilme algıları, öğrenme süreçlerinde transferi ve öğrenme çıktılarını etkilemektedir (Ho vd., 2009).

AUÖ derslerinde İnternet ve diğer iletişim teknolojilerini kullanarak iletişim kurabilmek öğrenmenin etkililiği açısından önemlidir. Roper (2007) AUÖ'de başarılı olan öğrencilerin tartışma ortamlarını sıkça kullandıklarını, tartışma ortamlarının öğretim elemanı ile diğer öğrenciler arasında etkileşimi arttırdığını ve bu ortamların paylaşım için zengin fırsatlar yarattığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenenler ve öğretim elemanlarıyla iletişim kurmak Sosyal Bulunuşluk (Social Presence) açısından önemlidir. Sosyal Bulunuşluk farklı kaynaklarda farklı şekillerde tanımlansa da (Olpak ve Çakmak, 2009), bireyin kendisinin fiziksel olarak bulunmadığı sanal ortamlarda, diğer insanlarla iletişim kurarak varlığını hissetmesi olarak tanımlanabilir. Whiteman (2002), benzer şekilde Sosyal Bulunuşluğu bireyin diğer insanların iletişim sürecine katılmasını hissetmesi olarak tanımlamaktadır. Whiteman'a (2002) göre de sanal ortamların özünü iletişim oluşturmaktadır.

Öğrenciler AUÖ'de kendilerine ders etkinliklerine katılmak, çalışmalarını tamamlamak ve sınavlara katılmak gibi uygulamaları önceden belirlenmiş bir takvim içerisinde yerine getirmek durumundadırlar. Ancak yüz-yüze eğitime göre öğrencilerin daha fazla öz-yönetim yapmaları gerekmektedir. Özyönetimin bir bileşeni olan kişisel zaman yönetimi özellikle AUÖ'de öğrenme süreçlerinin etkiliğinde anahtar bir faktördür (Foltynek ve Motycka, 2009, Roper, 2007, Tan, 2003). Dervan (2002) çevrim-içi derslerde başarılı olabilmek için yapılacak işlerin bir takvime göre yapılması ve e-postaların her gün kontrol edilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Aqui (2005) ise yaptığı araştırmada zaman yönetimi becerilerinin teknik becerilerden daha önemli olduğunu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin AUÖ'ye yönelik bilgileri, deneyimleri ve yaklaşımları uzaktan ders almalarını etkileyen diğer bir değişkendir (Irani, 2001). AUÖ bir yenilik olarak ele alındığında öğrencilerin bu yeniliğe karşı tutumları kullanım niyetlerini etkilemektedir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

(Lee ve diğer., 2003). Özellikle AUÖ deneyimi olan ve AUÖ'ye uyum sağlayan öğrencilerin, daha sonra tekrar AUÖ dersi alma konusunda istekli oldukları ve olumlu tutumlara sahip oldukları görülmektedir (Al-Khasab, 2007, Irani, 2001) Bireylerin deneyimlerle edindikleri bilgilerin davranışlarını etkilediği bunun nedeni olarak gösterilebilir.

Bütün bunlardan hareketle öğrencilerin AUÖ'ye yönelik yeterlilik ve kaynaklarını belirleyebilmek için aşağıdaki Tablo 3 geliştirilmiştir. Tablo 3'de yeterlilikler kapsamındaki bilgi/beceri, tutum/inanç ve kaynaklar ile bunların her birine ait yeterlilik faktörleri yer almaktadır.

Tablo 3. AUÖ'de Öğrencilere Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar.

Faktörler	**Yeterlilikler**		**Kaynaklar/Olanak**
	Bilgi/Beceri	Tutum/İnanç	
BİT	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanabilmek, çevrim-içi etkileşim kurabilmek	Teknolojiye ve yeni teknolojilerle öğrenebilmeye,	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarına kolay erişebilmek, çevrim-içi iletişim araçlarına erişebilmek,
Zaman	Zamanı etkili yönetebilmek	Zamanı etkin kullanmanın yararına inanmak	Zamana sahip olmak
Açık ve Uzaktan Öğrenme	AUÖ hakkında bilgi sahibi olmak	AUÖ'nün etkililiğine inanmak, Uzaktan eğitime yönelik istek	Ders etkinlikleri için kaynaklara erişebilmek

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

3. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal dayanağına yer verilmiştir.

3.1 Yeniliklerin Yayılması Kuramı

Yeniliklerin Yayılması Kuramını anlayabilmek için öncelikle yenilik ve yayılma kavramlarını tanımlamak gerekir (Karasar, 2004).

Rogers (1995) yeniliklerin yayılması kuramına yönelik altı elemandan bahsetmektedir. Bunlar yeniliğin kendisi, yayılma, iletişim kanalı, zaman, sosyal sistem ve değişim ajanıdır.

Rogers, (1995) yeniliği, birey ya da toplum tarafından yeni olduğu düşünülen ya da yeni olarak algılanan düşünce, teknoloji ya da nesne olarak tanımlamaktadır. Yeni olarak kabul edilen düşünce, teknoloji ya da nesne evrensel olarak yeni olabileceği gibi, bir grup için de yeni olabilir. (Karasar, 2004).

Yeniliğin beş temel niteliğinin olduğu söylenebilir. Bunlar yeniliğin göreceli faydaları, yeniliğin bireye ya da topluma uygunluğu, yeniliğin karmaşıklığı, denenebilirliği ve gözlenebilirliğidir (Rogers, 1995).

Rogers'a (1995) göre yayılma yeniliğin zaman içinde belli iletişim kanallarıyla bir sosyal sistemin üyeleri arasında aktarım sürecidir.

Birey yeniliği 5 aşamada kabul eder ya da reddeder. Bu aşamalarda birey, yenilik hakkında bilgi alır, yeniliğe karşı olumlu ya da olumsuz bir tutum belirler, yeniliği kabul ya da reddedeceğine dair bir karar verir, yeniliği dener ve uygular. Son olarak uygulama sonucuna göre vermiş olduğu kararı kontrol eder ve doğrulama işlemi yapar.

İletişim Kanalı, bireylerin yeniliklere yönelik mesajların bireyler arasında iletimini sağlayan ortamı ifade etmektedir (Rogers, 1995).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Zaman ise farklı şekillerde tanımlanabilir. Cooper (2007) Rogers'ın kuramındaki zaman kavramına ilişkin olarak

- Bireyin yenilikten haberdar olmasından ona uyum ya da reddetme sürecine kadar olan zaman dilimi,
- Bireyin sistemdeki diğer bireylere göre yeniliği benimsemesindeki süre,
- Bir yeniliğin bir sistem içerisindeki yayılımı için geçen süre

şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

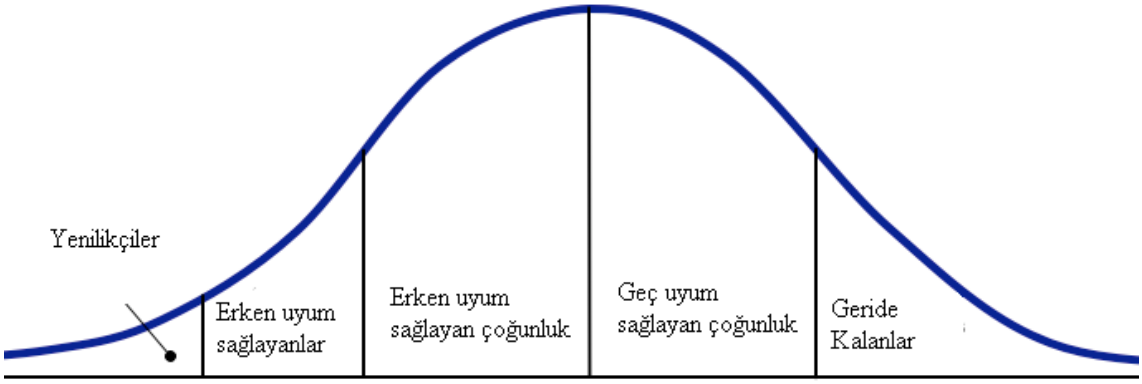
Sosyal sistem, bir amaca ya da sorunun çözümüne yönelik olarak bir araya gelen birey ya da gruplardan oluşan sistemi ifade etmektedir (Cooper, 2007).

Değişim ajanı ise sistemdeki birey ya da grupları yeniliğe uyum yapma yönünde etkileyen bireylerdir (Cooper, 2007).

Yenilikler kurumlar içinde 2 farklı şekilde yayılabilirler. Bunlardan ilki kurum içindeki bireylerin fikir birliğine dayalı hareket etmeleri sonucu yayılımın gerçekleştiği fikir birliğine dayalı yayılımdır. Bu tür bir yayılımda yeniliğe geçiş bir seçenektir. İkincisinde ise bir yönetim ya da otoritenin almış olduğu karar sonucu yeniliğin uygulanması ve yeniliğe uyum sağlanması istenir. Bu tür bir yayılımda ise seçenek olmayabilir ve bireyin yeniliğe uyumu yöneticiler tarafından talep edilir (Rogers, 2005).

Yeniliğin toplum ya da kurum içerisinde yayılımında ve yeniliğe uyum sürecinde bireyleri 5 gruba ayırmak mümkündür. Bunlar yenilikçiler, erken uyum sağlayanlar, erken uyum sağlayan çoğunluk, geç uyum sağlayan çoğunluk ve geride kalanlardır. Bu gruplar Rogers'ın yeniliklerin zaman içinde toplum ya da grup içindeki dağılımını gösteren grafikte (Şekil 1) ortaya çıkmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 1. Yeniliklerin Yayılması

Kaynak : Rogers, 1995:262.

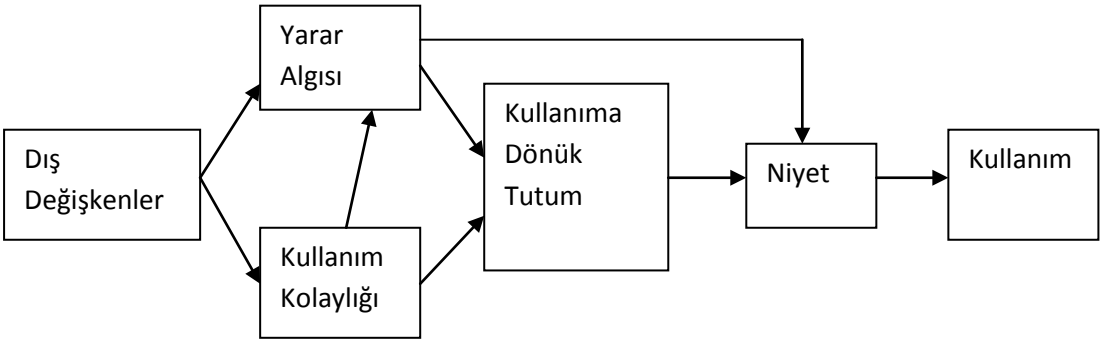
Surry ve Farquhar'a (1997) göre Yeniliklerin Yayılması Teorisi, eğitim teknolojilerinin yükseköğretimde yayılması ve kullanılması süreçlerinin açıklanmasında ve yöneticilerin bu süreçlerde öngörüde bulunmalarında onlara yardımcı olmuştur. Yöneticiler uzaktan öğrenme gibi yeniliklerin kurumlarda yayılması ve kullanılmasını açıklamaya yönelik bu modellerle daha kapsamlı bir algıyla hareket edebilmektedirler.

3.2 Teknoloji Kabul Modeli

Bilgi sistemlerinin toplum ve kurumlar içinde kullanımlarının başlamasıyla birlikte bireylerin bu sistemleri kullanımlarını, kabullerini ve bu sistemlere uyumlarını inceleyen yaklaşımlar ve modeller ortaya konmaya başlanmıştır (Rogers, 1995). Bu modellerden bir tanesi de Teknoloji Kabul Modelidir. Temelini Ajzen ve Fishbein'nın (1975) Sebepli Davranış Teorisinden alan (Theory of Reasoned Action-TRA) model, sosyal psikoloji temelli olup, yayılımı birey seviyesinde inceleyerek davranış üzerine odaklanmıştır. Bu kuram bireyin bir davranışı sergileyebilmesinin kişinin niyetine bağlı olduğunu ve niyetin ise tutum ve öznel normlar tarafından belirlendiğini açıklamaktadır. Sebepli davranış kuramında bireyin kullanıma olan niyeti "bireyin bir davranışı sergilemeye olan hazır bulunuşluğu" olarak, tutumu "bir davranışın sergilenmesine ilişkin olumlu ya da olumsuz değer" ve öznel normları ise "bir davranışın sergilenmesine ilişkin algılanan sosyal baskı" olarak tanımlanmıştır (Usluel ve Mazman, 2010).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Şekil 2'de görüldüğü üzere Teknoloji Kabul Modelinde de davranışın temelinde bireyin niyetinin ve istekliliğinin var olduğu görülmektedir. Ancak modelde Sebepli Davranış Kuramındaki gibi davranışı belirleyen kişinin kullanım niyeti olup, niyete doğrudan etki eden faktör ise kişinin o yeniye ilişkin tutumudur. Tutuma etki eden faktörler ise "yarar algısı" ve "kullanım kolaylığı" dır. Yarar algısı, bireyin yeniyi kullanımının kendisine fayda sağlayacağı inancı; Kullanım kolaylığı ise bireyin bir yeniyi zorlanmadan kullanabileceğine ilişkin algısı olarak tanımlanmıştır (Davis, 1989). Ayrıca Venkatesh ve Davis'in (2000) daha sonra modeli geliştirmek üzere yaptıkları çalışmalarda dış etkenler olarak tanımlanan faktörleri modele dahil etmişlerdir. Bu çerçevede Şekil 2'de yer alan yapı ortaya çıkmıştır.



Şekil 2. Teknoloji Kabul Modeli

Kaynak : Vankatesh ve Davis, 2000.

Dış değişkenler arasında yaş, cinsiyet, deneyim, gönüllülük, özyeterlilik algısı, sonucun öngörülebilirliği, çıktının kalitesi yer almaktadır. Modeli temel alan diğer çalışmalarda bilgisayara karşı tutum, yeniliğin bireyin işiyle olan ilişkisi, sosyal etki, kişisel imaj gibi faktörlerin de dış faktörler olarak belirlendiği görülmüştür (Lee ve diğer., 2003).

3.3 Modellerin Seçimi

Yeniliklerin benimsenmesine ilişkin model ve kuramlar genel olarak geliştirici ve benimseyen temelli olarak iki başlık altında sınıflandırılmıştır. Geliştirici temelli olanlar yeninin özelliklerine ve üstünlüğüne odaklanırken, benimseyen temelli kuramlar ise

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

benimseyen bireylerin özellikleri, algıları ve kullanıcı dostu ürünlere odaklanmaktadır. Surry (1997) ise ne geliştirici temelli ne de benimseyen temelli yaklaşımların hiç birinin tek başına yeterli olmadığını, çünkü bireylerin bir yeniliği tamamen üstünlüğü nedeniyle tercih etmeyebileceği gibi, yeteri kadar etkili olmayan yeniliklerin de bireyler tarafından benimsenmeyeceğini ileri sürmüştür. Buradan hareketle yeniliklerin benimsenmesi sürecinin bir taraftan yeniliğin kendisiyle; diğer taraftan yeniliğin kullanıldığı sistem ve bireylerle ilgili çok değişkenli ve karmaşık bir süreç olduğu ileri sürülebilir (Usluel, Mazman, 2010). Bu nedenlerle bu çalışmada da Usluel ve Mazman'ın (2010) çalışmalarına paralel biçimde geliştirici temelli bir model olan Yeniliklerin Yayılması Teorisi ve benimseyen temelli bir model olan Teknoloji Kabul Modeli kullanılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

4. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veriler ve veri toplama süreci, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

4.1 Araştırma Modeli

Türkiye'deki üniversitelerde yüz-yüze eğitim verilen lisans programlarında görev alan öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin durumlarının yeterlilikler ve kaynaklar çerçevesinde incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada durum çalışması modeli kullanılmıştır.

Durum çalışması,

- Güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan,
- Olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı,
- Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:278).

McMillan da örnek olay araştırması olarak da bilinen durum çalışmalarını "Bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem" olarak tanımlamıştır (2000'den aktaran Büyüköztürk vd., 2008, s. 267).

Durum olarak anılan kavram çeşitli biçimlerde ele alınabilmektedir. Bir birey, grup, kurum, topluluk, belirli bir politika, kural ya da tutum çalışılacak durumları oluşturabilir. Bununla birlikte birden fazla bireyin, grubun ya da kurumun incelendiği çoklu durumlar da durum çalışmaları arasında yer almaktadır (Gillham, 2010: 1; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77; Merriam, 1998, 27).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kimi araştırmacılar durum çalışmalarını temel araştırma stratejisi olarak algılamamaktadırlar. Onlara göre durum çalışmaları diğer araştırmalar öncesi, onlara destek olması amacıyla yapılan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:276). Yin (1984: 21), durum çalışmalarıyla ilgili olarak bu olumsuz düşünceleri önyargı ve yanlış algılamalar olarak ifade etmiştir. Bu olumsuz düşünceler, durum çalışmalarının kesinlik taşımadığı, yanlı olduğu, durum çalışmalarının uzun zaman dilimleri içinde yapılabildiği ve genellemelere uygun olmadığı şeklindeki ifadelerdir (Zainal, 2007).

Yin (1984: 21), durum çalışmalarının yanlılığıyla ilgili önyargının daha önceden yapılmış dikkatsiz ve özensiz çalışmalardan kaynaklandığını, bu çalışmaları yapan araştırmacıların bazılarının sağlam olmayan kanıtlardan ve kendi görüşlerine dayanan yorumlardan bulgular ve sonuçlar çıkardıklarını belirtmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008: 279) özensiz ve az emekle yapılmış bu çalışmaların yanlılık konusunun durum çalışmaları aleyhine aşırı derecede kullanıldığını, yanlılığın deneysel çalışmalar, anket ve tarihsel analiz çalışmaları için de geçerli olduğunu ifade etmektedirler.

Durum çalışmalarına yapılan diğer bir eleştiri genellemelere izin vermediği yönündedir. Stake (1995: 7), bir tek durum üzerinden genellemelere gitmenin mümkün olmadığını, bu nedenle durum çalışmalarının genelleme yönünden zayıf olduğunu belirtmiştir. Ancak deneysel çalışmalarda deneyler farklı koşullarda tekrar edilerek birbirini doğrulayan sonuçlara ulaşılabilir. Bu durum, durum çalışmaları için de geçerlidir. İncelenen örnek olay sayısının çoğalması ile genelleme de sağlanabilmektedir (Karasar, 2005: 86). Çoklu durum çalışmaları durum çalışmalarının genellenemezliği sorununu ortadan kaldırabilir (Yin, 1984: 21; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 279).

Durum çalışmalarının uzun zaman dilimleri içinde yapıldığı önyargısına ilişkin olarak Yıldırım ve Şimşek (2008: 279), kültür analizi (Etnografya) ve katılımcı gözlem araştırmalarına dikkat çekerek, bu araştırmaların uzun zaman dilimleri içinde yapıldığından söz etmektedirler. Genel olarak sorunun bu iki araştırma biçimiyle durum çalışmasının birbirlerine karıştırılmasından kaynaklandığını ifade etmektedirler.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Durum çalışmalarına yapılan eleştirilerin yanında öne çıkan avantajları da vardır. Avantajlar şu şekilde sıralanabilir:

- Yaşamın bir kesitini doğrudan okuyucuya sunabilmektedir ve belli kesite ilişkin derinlemesine bilgi sağlamaktadır.
- Okuyucunun kendi bulunduğu durumla sunulan durum arasında karşılaştırma yapılabilmesine olanak sağlar.
- Alışık olunmayan durumların derinlemesine irdelenmesini sağlar.
- Durum çalışmaları sırasında araştırmacı önceden belirlenen sorulara ve veri toplama yöntemlerine bağlı kalmak zorunda değildir (Büyüköztürk vd., 2008: 270).

Bunlara ek olarak veri toplama araçları, kullanılan araştırma yaklaşımlarının çeşitliliği ve nitel veya nicel yöntemlerin durum çalışmalarında kullanılabilmesi durum çalışmalarının avantajları arasında yer alır (Zainal, 2007). Durum çalışmaları nitel araştırmalarda çok yaygın olarak kullanılan bir model olsa da nicel araştırmalarla da gerçekleştirilebilmektedir (Gillham, 2010: 80; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 27). Nicel veriler ve bunların betimsel ya da çıkarımsal istatistiklerle analizi, araştırmada resmin bütününü görmeyi sağlayabilmektedir (Gillham, 2010: 80). Durum çalışmalarında veri çeşitliliği önemlidir. Bu nedenle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılabilmektedir. Böylelikle zengin ve birbirini doğrulayacak veri çeşitliliği sağlanmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77). Durum çalışmalarından edinilen detaylı bilgiler gerçek hayattaki karmaşık olayların ya da durumların betimlenmesini, keşfedilmesini veya açıklanmasını sağlayabilmektedir (Zainal 2007).

4.1.1 Durum çalışması desenleri

Durum çalışmaları farklı şekillerde desenlenebilir. Genel olarak Yin (1984: 41) tarafından ifade edilen dört durum çalışması deseninden söz edilebilir (Tablo 4). Bunlar:

1. Bütüncül tek durum deseni,
2. İç içe geçmiş tek durum deseni,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

3. Bütüncül çoklu durum deseni,
4. İç içe geçmiş çoklu durum deseni.

Tablo 4. Durum Çalışması Desenleri

	Tek durum desenleri	**Çoklu durum desenleri**
Bütüncül (Tek bir analiz birimi)	Tür 1	Tür 3
İç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri)	Tür 2	Tür 4

Kaynak :Yıldırım ve Şimşek, 2008: 290.

Eğer tek bir analiz birimi (birey, kurum, program, okul) varsa tek durum desenleri, birden fazla durum varsa çoklu durum desenleri kullanılır. Eğer durumun bütünüyle ilgili bilgiler edinilecekse bütüncül, eğer alt birimlerle ilgili bilgiler edinilecekse iç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri) kullanılmaktadır (Baxter ve Jack, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 290).

İç içe geçmiş çoklu durum desenlerinde araştırmaya katılan her bir durum kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılır. Bu durum araştırmacıya her bir durumu kendisi içinde analiz etmesine ve durumlar arası analizler yapmasına olanak verir (Baxter ve Jack, 2008: 550; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 292). Başka bir ifadeyle durumlarda derinliğine ve genişliğine karşılaştırmalar yapılabilir (Karasar, 2005: 86).

Bu çalışmada iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmıştır. Durumları belirli ölçütlere göre seçilen üniversiteler oluşturmaktadır. Çalışmanın analiz birimleri belirli ölçütlere göre seçilen öğretim elemanları ve öğrencilerdir. Analiz birimlerinden farklı veri toplama araçları kullanılarak veriler toplanmıştır.Öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle anket yoluyla nicel, öğretim elemanlarından ise görüşmeler yoluyla nitel veriler toplanmıştır. Böylelikle veri çeşitliliği de sağlanmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

4.1.2 Durum çalışmasının aşamaları

Yıldırım ve Şimşek (2008: 281) durum çalışması yaparken atılacak adımları sekiz başlık altında sıralamışlardır. Bu adımlar çalışmanın yapılmasında hem kolaylık sağlamakta hem yol gösterici olmaktadır. Bu adımlar:

1. Araştırma sorularının hazırlanması
2. Araştırmaya ait alt soruların hazırlanması
3. Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
6. Verinin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verinin analiz edilmesi ve yorumlanması
8. Çalışmanın raporlaştırılması.

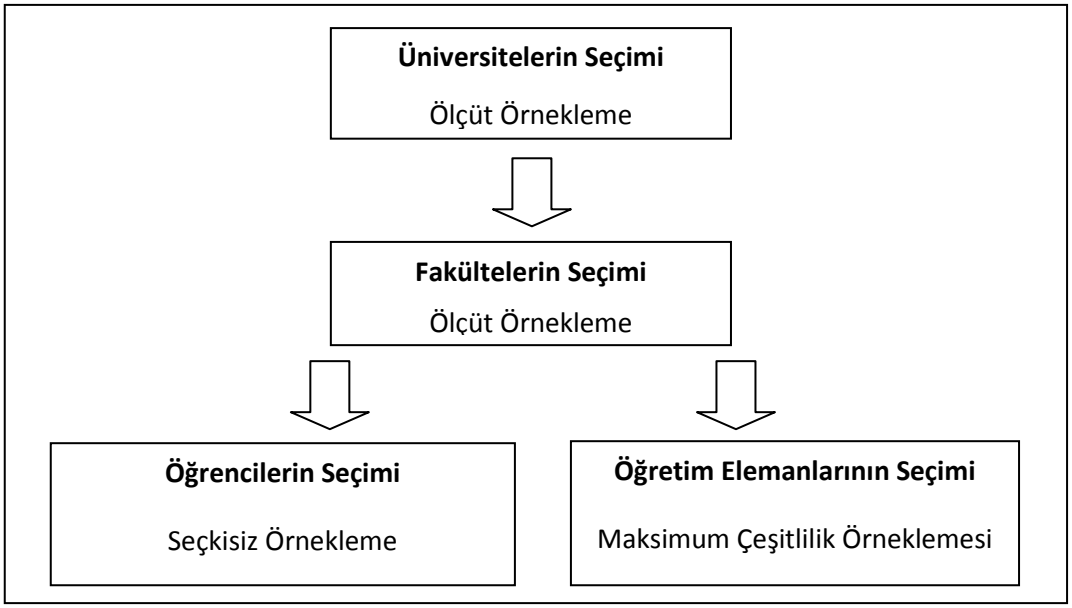
şeklinde sıralanmaktadır.

Sıralamada yer alan 3, 4 ve 5. maddelerin evren ve örneklem ile ilgili olduğu görülmektedir. Bir sonraki bölümde araştırmanın evreni ve örneklemi hakkında detaylı bilgiler yer almaktadır.

4.2 Evren ve Örneklem

Birçok araştırmada örneklem oluşturmak için birden fazla amaçlı örneklem yaklaşımının kullanıldığı görülmektedir (Gay vd., 2006: 114). Bu çalışmada da veri toplanacak bireylerin seçiminde çeşitli örnekleme yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Şekil 3'de veri toplanacak birimlerin hangi yöntemlerle belirlendiği yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 3. Veri Toplama Birimlerinin Belirlenmesi

4.2.1 Analiz biriminin saptanması

Çoğu kez bir durum içerisinde birden fazla alt tabaka veya birim bulunmaktadır. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusudur. Buradaki ayrım bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir birim olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 291). Bu araştırmada üniversitelerdeki öğretim elemanları ve öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin hazırbulunuşluk durumları ele alındığından, analiz birimi olarak öğretim elemanları ve öğrenciler kabul edilmiştir.

4.2.2 Çalışılacak durumun/ durumların belirlenmesi

Araştırma sorusu, alt soruları ve analiz birimleri belirlendikten sonra araştırma probleminin en iyi şekilde çalışılabileceği durum ya da durumlar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 282). Bu çalışmadaki durumları devlet üniversiteleri oluşturmaktadır. Üniversitelerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Bir araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip olan kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd., 2008: 90; Gay vd., 2006: 115). Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından belirlenebilir ya da önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 112).

Üniversiteler aşağıdaki ölçütlere göre seçilmiştir.

- Verilerin kolay toplanabilmesi: Veriler araştırmacının kendisi tarafından toplandığından, toplama sürecinde maddi olanaklar, zaman kısıtlamaları, barınma ve ulaşımın kolay sağlanması ölçütleri önemli olmuştur.

- Üniversitelerin nüfus yoğunluğu da dikkate alınarak farklı coğrafi bölgelerde olması: Üniversitelerin farklı bölgelerden seçilmesinin nedeni, araştırmanın güvenirliğini arttırmak ve analitik genellemeye katkı sağlamaktır.

- Üniversitenin Webometrics (Ranking Web of World Universities) sıralamasında ilk 50'de olması: Webometrics sıralamasında ilk 50 içindeki üniversitelerden seçim yapılmasının nedeni, bu üniversitelerin aynı boyutlarda benzer performanslar göstermeleridir. Webometrics, İspanya Milli Araştırma Konseyi (CSIC) bünyesindeki "Cybermetrics Lab" adlı araştırma grubu tarafından yürütülen üniversite sıralaması çalışmasıdır. Cybermetrics Lab. araştırmacıları, geliştirdikleri Webometrics adlı yöntemle dünya üniversitelerinin İnternet üzerindeki performanslarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Webometrics ölçümü Web ortamında yer alma, etki, açıklık, mükemmeliyet olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır[18]. Bu alt boyutların AUÖ ile ilgili olduğu görülmektedir. Türkiye ve dünyadaki birçok üniversite AUÖ hizmetlerini İnternet ortamından yürütmektedir.

[18] http://medicine.inonu.edu.tr/iutf/page.php?9 (Erişim tarihi: 01.09.2012)

Web ortamında yer alma (Presence, % 20): Üniversite alan adı kapsamında Google tarafından indekslenen alt dizin ve alt alan adlarına bağlı toplam Web sayfası sayısını içerir. Bu sayı, üniversite altındaki alt birimlere ait etkinlik sayısı hakkında gösterge niteliği taşımaktadır[19]

Etki (Impact, % 50): Üniversitenin alan adına dışarıdan yapılan bağlantı sayısını ifade etmektedir. Bu sayı, üniversite alan adındaki içeriğin kalitesinin değerlendirilmesi, üniversitenin saygınlığı, akademik performans, sunulan bilginin değeri ve sunulan servislerin kullanışlılığı hakkında bilgi sağlamaktadır[2].

Açıklık (Openness, %15): Akademik araştırma motoru Google Scholar tarafından indekslenen ve belirli formatlarda (pdf, doc, docx, ppt) barındırılan zengin dosya (Rich file) sayısını ifade etmektedir[2].

Mükemmeliyet (Excellence, % 15): Uluslararası dergilerde yayımlanan ve kaliteli olarak nitelenen akademik çalışmaların sayısını içermektedir[2].

Webometrics sıralaması için dünya genelinde 20.000 üzerinde yükseköğretim kurumu incelenmektedir[20]. Türkiye'den sıralamada 164 özel ya da devlet yükseköğretim kurumu bulunmaktadır[21]. Bu araştırma için seçilen üniversitelerin Webometrics sıralaması Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.Seçilen Üniversitelerin Webometrics Sıralamaları

Üniversite	Sıralama (Temmuz 2012)
Üniversite A	19
Üniversite B	25
Üniversite C	17
Üniversite D	34

Kaynak : Webometrics[22].

[19] http://www.Webometrics.info/en/Methodology (Erişim tarihi: 01.09.2012)
[20] http://www.Webometrics.info/en/node/21 (Erişim tarihi: 01.09 2012)
[21] http://www.Webometrics.info/en/Asia/Turkey?page=1 (Erişim tarihi: 01.09 2012)
[22] http://www.Webometrics.info/en/Asia/Turkey (Erişim tarihi: 01.09 2012)

- Uzaktan eğitim programlarının olması: Türkiye'de 2011-2012 akademik yılında 23 devlet olmak üzere 35 üniversitede açık ve uzaktan öğrenme yoluyla eğitim verilmektedir. Çalışmanın amacı AUÖ programları olan ve olmayan üniversiteleri karşılaştırmak değil, AUÖ programları olan üniversitelerin yüz-yüze eğitimde AUÖ'den yararlanmaya yönelik hazır bulunuşluklarını öğretim elemanı ve öğrenci açısından incelemektir. Çalışmanın kuramsal çerçevesi içinde AUÖ bir yenilik olarak ele alındığında, seçilen üniversitelerin yenilikçiler ve erken uyum sağlayanlar oldukları söylenebilir. AUÖ programı olan üniversitelerin bilgi, kaynak ve deneyimleri dikkate alındığında yüz-yüze eğitimde AUÖ'den faydalanma, yeni AUÖ programları ya da dersleri açmada daha başarılı ve hızlı olma potansiyellerinin olduğu söylenebilir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, mevcut durumu görmek açısından benzer üniversitelerin birlikte değerlendirilmesinin daha uygun olduğu düşünülmüştür.

4.2.3 Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi

Çalışılacak durum veya durumlar belirlendikten sonra araştırmaya katılacak ve katılamayacak bireyler belirlenir. Bu durum örneklem konusuyla ilgilidir. Pek çok nitel araştırmada olduğu gibi katılımcı sayısı veya örneklem büyüklüğü göreli olarak küçüktür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 284). Üniversitelerde araştırmaya katılacak bireylerin seçimi için önce fakülteler belirlenmiştir ve çalışma bu fakültelerdeki öğretim elemanı ve öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Fakültelerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'deki 103[23] devlet üniversitesinde bulunan fakültelerin sayısal dağılımı dikkate alınarak, bu dağılımda yer alan ilk dört fakülte araştırma kapsamına alınmıştır. Seçilen fakülteler üniversitelerin büyük çoğunluğunda bulunan, yaygın fakültelerdir ve sayıları Tablo 6'da yer almaktadır. Sırasıyla Türkiye'de toplam 67 eğitim fakültesi, 76 mühendislik (mühendislik ve mimarlık dahil) fakültesi, 95 iktisadi ve idari bilimler (iktisat ve işletme dahil) fakültesi, 107 fen edebiyat (fen ve edebiyat dahil) fakültesi bulunmaktadır. Ancak Üniversite D'de iktisadi ve idari bilimler fakültesinden veri toplamak için izin alınamamıştır. Bu durum Üniversite D'nin

[23] http://www.yok.gov.tr/content/view/531/ (Erişim tarihi: 05.09 2012)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

örnekleminde toplam 3 fakülte kalmış olması nedeniyle, örneklem yapısını diğerlerinden farklılaştırmış ve Üniversite D'nin diğer üniversitelerle karşılaştırılması olanağını ortadan kaldırmıştır. Sorunu çözmek için iktisadi ve idari bilimler fakülteleri diğer üç üniversitenin örnekleminden de çıkarılmış ve örneklemler fen edebiyat, eğitim ve mühendislik fakülteleriyle sınırlandırılmıştır.

Tablo 6. Seçilen Fakülteler ve Türkiye'deki Fakülte Sayıları

Fakülte	**Türkiye'deki Fakülte Sayısı**
Eğitim	67
Mühendislik	55
Mühendislik-mimarlık	21
Toplam	76
İktisadi ve İdari Bilimler	82
İktisat	2
İşletme	11
Toplam	95
Fen-Edebiyat	62
Fen	25
Edebiyat	20
Toplam	107

Kaynak : ÖSYM[24]

4.2.3.1 Öğrencilerin seçimi

Araştırmanın nicel verileri, belirlenen fakültelerde anketler yoluyla seçkisiz olarak toplanmıştır. Öğrencilerin üniversitelere göre cinsiyet dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

[24] http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58863/h/bolum1lisans.xls (Erişim tarihi: 01.09 2012)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 7. Üniversitelere Göre Cinsiyet Dağılımı

Üniversite		Cinsiyet		
		Kadın	**Erkek**	**Toplam**
Üniversite A	Sayı (N)	398	358	756
	Yüzde (%) Üniversite	52,6%	47,4%	100,0%
Üniversite B	Sayı (N)	463	294	757
	Yüzde (%) Üniversite	61,2%	38,8%	100,0%
Üniversite C	Sayı (N)	412	322	734
	Yüzde (%) Üniversite	56,1%	43,9%	100,0%
Üniversite D	Sayı (N)	455	292	747
	Yüzde (%) Üniversite	60,9%	39,1%	100,0%
Toplam	Sayı (N)	1728	1266	2994
	Yüzde (%) Üniversite	57,7%	42,3%	100,0%

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %57,8'i kadın, %42,2'si ise erkektir. Tablo 7 incelendiğinde kadın sayısının erkek sayısından fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcılara ait ayrıntılı yaş dağılımı Tablo 8'de yer almaktadır. Katılımcıların %21,5'i 19 yaş ve altı, %22,8'i 20, %22,4'ü 21, %15,9'u 22 ve % 17,4'ü ise 23 yaş ve üstündedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 8. Üniversitelere Göre Yaş Dağılımı

Üniversite		Yaş				
		≤19	**20**	**21**	**22**	**≥23**
Üniversite A	Sayı (N)	163	171	161	134	127
	Yüzde (%) Üniversite	21,6%	22,6%	21,3%	17,7%	16,8%
Üniversite B	Sayı (N)	156	178	165	116	142
	Yüzde (%) Üniversite	20,6%	23,5%	21,8%	15,3%	18,8%
Üniversite C	Sayı (N)	169	121	144	131	169
	Yüzde (%) Üniversite	23,0%	16,5%	19,6%	17,8%	23,0%
Üniversite D	Sayı (N)	145	202	207	105	88
	Yüzde (%) Üniversite	19,4%	27,0%	27,7%	14,1%	11,8%
Toplam	Sayı (N)	633	672	677	486	526
	Yüzde (%) Üniversite	21,1%	22,4%	22,6%	16,2%	17,6%

Katılımcıların fakültelere göre dağılımı Tablo 9'da görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %32,9'u eğitim, %34'ü fen-edebiyat, %33,1'i mühendislik fakültesi öğrencisidir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 9. Her Üniversitedeki Öğrencilerin Fakültelere Göre Dağılımı

			Fakülte			
			Eğitim	Fen Edebiyat	Mühendislik	Toplam
Üniversite	**Üniversite A**	Sayı (N)	257	251	248	756
		Yüzde (%) Üniversite	34,0%	33,2%	32,8%	100,0%
	Üniversite B	Sayı (N)	244	260	253	757
		Yüzde (%) Üniversite	32,2%	34,3%	33,4%	100,0%
	Üniversite C	Sayı (N)	234	248	252	734
		Yüzde (%) Üniversite	31,9%	33,8%	34,3%	100,0%
	Üniversite D	Sayı (N)	250	258	239	747
		Yüzde (%) Üniversite	33,5%	34,5%	32,0%	100,0%
Toplam		Sayı (N)	985	1017	992	2994
		Yüzde (%) Üniversite	32,9%	34,0%	33,1%	100,0%

4.2.3.2 Öğretim elemanlarının seçimi

Öğretim elemanlarının farklı akademik unvanlara sahip olmalarının, onları yaş, deneyim ve birikim gibi değişkenler açısından farklılaştırdığı söylenebilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının seçiminde bütün akademik unvanlara ait öğretim elemanı bulunması için çaba harcanmıştır. Öğretim elemanlarını belirlemek için maksimum çeşitlilik örneklemi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

alınması yoluna gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, çalışılan probleme taraf olabilecek ve belirli özellikler bakımından çeşitlilik gösteren bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede araştırmaya yansıtmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 109; Creswell, 2008: 204).

Öğretim elemanı unvanları:

- Profesör Doktor, Doçent Doktor
- Yardımcı Doçent Doktor
- Araştırma Görevlisi, Öğretim Görevlisi

Şeklinde alt gruplara ayrılmıştır. Bunun nedeni, her bir akademik unvana sahip öğretim elemanından görüşme yoluyla nitel veri toplanması durumunda, veri miktarının fazlalaşması, bu durumda verinin analizi ve yorumlanmasında yaşanacak sorunlar ve zorluklardır.

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerin üniversite ve fakültelere göre dağılımı Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Üniversite ve Fakültelere Göre Dağılımları

Üniversite	**Fakülte**	**Ünvan**	**Cinsiyet**	**Kod**
Üniversite A	Eğitim	Ar. Gör.	erkek	ü1eae
Üniversite A	Eğitim	Yard. Doç. Dr.	kadın	ü1eyk
Üniversite A	Eğitim	Doç. Dr.	erkek	ü1ede
Üniversite A	Fen Edebiyat	Ar. Gör.	erkek	ü1fae
Üniversite A	Fen Edebiyat	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü1fye
Üniversite A	Fen Edebiyat	Prof. Dr.	erkek	ü1fpe
Üniversite A	Mühendislik	Ar. Gör.	erkek	ü1mae
Üniversite A	Mühendislik	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü1mye
Üniversite A	Mühendislik	Doç. Dr.	erkek	ü1mde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite	Fakülte	Ünvan	Cinsiyet	Kod
Üniversite B	Eğitim	Ar. Gör.	erkek	ü2eae
Üniversite B	Eğitim	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü2eye
Üniversite B	Eğitim	Doç. Dr.	erkek	ü2ede
Üniversite B	Fen Edebiyat	Ar. Gör.	erkek	ü2fae
Üniversite B	Fen Edebiyat	Yard. Doç. Dr.	kadın	ü2fyk
Üniversite B	Fen Edebiyat	Doç. Dr.	kadın	ü2fdk
Üniversite B	Mühendislik	Ar. Gör.	erkek	ü2mae
Üniversite B	Mühendislik	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü2mye
Üniversite B	Mühendislik	Doç. Dr.	erkek	ü2mde
Üniversite C	Eğitim	Ar. Gör.	erkek	ü3eae
Üniversite C	Eğitim	Yard. Doç. Dr.	kadın	ü3eyk
Üniversite C	Eğitim	Doç. Dr.	erkek	ü3ede
Üniversite C	Fen Edebiyat	Ar. Gör.	kadın	ü3fak
Üniversite C	Fen Edebiyat	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü3fye
Üniversite C	Fen Edebiyat	Prof. Dr.	erkek	ü3fpe
Üniversite C	Mühendislik	Ar. Gör.	erkek	ü3mae
Üniversite C	Mühendislik	Yard. Doç. Dr.	kadın	ü3myk
Üniversite C	Mühendislik	Doç. Dr.	erkek	ü3mde
Üniversite D	Eğitim	Öğr. Gör.	kadın	ü4eök
Üniversite D	Eğitim	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü4eye
Üniversite D	Eğitim	Doç. Dr.	erkek	ü4ede
Üniversite D	Fen Edebiyat	Öğr. Gör.	erkek	ü4föe
Üniversite D	Fen Edebiyat	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü4fde
Üniversite D	Fen Edebiyat	Prof. Dr.	erkek	ü4fpe
Üniversite D	Mühendislik	Ar. Gör.	kadın	ü4mak
Üniversite D	Mühendislik	Yard. Doç. Dr.	erkek	ü4mye
Üniversite D	Mühendislik	Doç. Dr.	kadın	ü4mdk

Nitel bölümün katılımcıları veri analizi sürecinde ve verilerin sonuçların sunumunda kolaylık olması açısından üniversite, fakülte, akademik unvan ve cinsiyetlerine göre kodlanarak isimlendirilmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

4.3 Veri toplama Araçları

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Araştırmanın nicel ayağında öğrenciler için geliştirilmiş olan "Öğrencilerin Açık ve Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Durumlarının Belirlenmesi" başlıklı anket kullanılarak nicel veri, öğretim elemanlarıyla "Öğretim Elemanlarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye İlişkin Durumlarının Belirlenmesi" başlıklı veri toplama aracı kullanılarak, görüşmeler yoluyla nitel veri toplanmıştır.

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1 Nicel veri toplama aracı

Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin durumlarını incelemek için bir anket geliştirilmiş ve bu anket ile veriler toplanmıştır (Ek-3). Anketler insanların, davranış, inanç veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2008, 123). İnsanların kendilerinin veri kaynağı olarak kullanıldığı anketler, özelliklerin, davranışların, görüşlerin, tutumların öğrenilmesinde güvenilir bir kaynak olarak görülmektedir (Balcı, 2005: 140).

İki ana bölümden oluşan anketin, ilk bölümdeki sorular öğrencilerin yaş, cinsiyet, alan ve üniversitelerini belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde ise AUÖ faktörlerine (BİT, AUÖ, zaman) ait yeterliliklere (bilgi, beceri ve tutumlar) ve kaynaklara ilişkin veriler toplamaya yönelik sorular yer almaktadır.

AUÖ faktörleri, literatür taraması ve Aydın'ın (2005) AUÖ'de öğretim elemanlarının sahip olması gereken rolleri ve yeterlilikleri tanımladığı çalışmasına göre belirlenmiştir. Aydın bu çalışmasında AUÖ için gerekli standartları kapsamlı bir şekilde ele alan bir öneri sunmuştur. Aydın (2005) çalışmasında öğretim elemanları için

- Teknoloji,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- İletişim,
- Zaman,
- Çevrim-içi eğitim ve
- İçerik

olmak üzere beş faktör ve bu faktörlere ait yeterlilik ve kaynakları içeren bir tablo (Tablo 2) hazırlamıştır. Bu tablo temel alınarak aynı faktörleri içeren öğrencilere yönelik yeni bir tablo (Tablo 3) oluşturulmuştur. Öğrencilere yönelik teknoloji, içerik ve iletişim faktörleri, anket geliştirme sürecinde yapılan çalışmaların sonucuna göre birleştirilerek BİT olarak adlandırılan yeni bir faktör oluşturulmuş, çevrim-içi eğitim de UE faktörü olarak değiştirilmiştir. Bu nedenle bu araştırmada AUÖ için

- BİT
- Zaman
- UE

olmak üzere üç faktör kullanılmıştır.

Belirlenen her faktöre ait yeterlilik ve kaynaklar ele alındığında bir matris oluşmaktadır. Oluşan matris tablosu ve her hücreye ait sorular Tablo 11'de görülmektedir. Tabloda yer alan soru numaraları anketin ikinci bölümüne aittir. 7.1'den başlayarak 7.14'e kadar tanımlanan soru numaraları, yedinci sorunun alt ifadelerini göstermektedir. Örneğin 7.2 ifadesi anketin ikinci bölümünde yer alan yedinci sorunun ikinci ifadesini belirtmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 11. Anket Sorularının Kavramsal Çerçeveye Göre Dağılımı

Faktörler	**Yeterlilikler**		**Kaynaklar/Olanak**
	Bilgi/Beceri	Tutum/İnanç	
BİT	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanabilmek, çevrim-içi etkileşim kurabilmek 2, 7.7, 7.8, 7.9, 7.11	Teknolojiye ve yeni teknolojilerle öğrenebilmeye, çevrim-içi etkileşim kurabilmeye inanmak 7.1, 7.2	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarına kolay erişebilmek, çevrim-içi iletişim araçlarına erişebilmek, 1, 3, 4, 7.10
Zaman Yönetimi	Zamanı etkili yönetebilmek 7.3, 7.4	Zamanı etkin kullanmanın yararına inanmak 7.5	Zamana sahip olmak 7.3
Uzaktan Eğitim	AUÖ hakkında bilgi sahibi olmak 7.13	AUÖ'nün etkililiğine inanmak, AUÖ'ye yönelik istek 5, 6, 7.12	Ders etkinlikleri için kaynaklara erişim 7.14

Anketteki araştırma soruları aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Bölüm 1 - Demografik özellikler

1. Yaş
2. Cinsiyet
3. Alan
4. Üniversite

Bölüm 2 – Yeterlilik ve kaynaklar

1. Bilgisayar deneyimi
2. Bilgisayar ve İnternet kullanım düzeyi algısı
3. Bilgisayara erişim
4. İnternete erişim
5. Uzaktan ders almaya yaklaşım
6. Olumsuz yaklaşımın nedenleri
7. AUÖ yeterlilikleri ve kaynakları

8. İnternet uygulamalarının kullanım sıklığı

Bölüm 1'de yer alan 3 soru öğrencilerin yaş, alan ve üniversitelerini belirlemeye yönelik sorulardır. Yaş ve üniversite sorularında öğrencilerin doldurması için boşluk bırakılmıştır. Alan için ise "Fen Bilimleri", "Sosyal Bilimler", "Eğitim Bilimleri", "Sağlık Bilimleri", "Güzel Sanatlar", "Mühendislik" ve "diğer" seçenekleri sunulmuştur.

Bölüm 2'de yer alan ilk soru öğrencilerin bilgisayar kullanım deneyimlerini belirlemek için sorulmuştur. Öğrencilerden kaç yıldır bilgisayar kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir.

İkinci soruda öğrencilerin bilgisayar ve İnternet kullanım düzeyi konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Bilgisayar ve İnternet kullanım düzeyini belirlemek üzere, bilgisayar ve İnternet için ayrı ayrı "Hiç kullanmıyorum", "Başlangıç düzeyinde", "Orta", "İyi" ve "Profesyonel" seçeneklerinden birer tanesini seçmeleri istenmiştir.

Üçüncü soru öğrencilerin bilgisayara erişim durumlarını belirlemek için sorulmuştur. Bu soru öğrencilerin ev ya da kaldıkları yerde, okulda ve eğer çalışıyorlarsa iş yerlerinde kullanabildikleri bilgisayar olup olmadığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Cevap eğer "var" ise bilgisayarın donanım yeterliliği ve öğrencinin bilgisayarı dilediği zaman kullanıp kullanamadığı hakkında da veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Benzer şekilde dördüncü soru öğrencilerin İnternete erişim durumlarını belirlemek için sorulmuştur. Bu soru öğrencilerin ev ya da kaldıkları yerde, okulda ve eğer çalışıyorlarsa iş yerlerinde İnternet olup olmadığı hakkında bilgi sağlamaktadır. Soru eğer var ise İnternetin bağlantı kalitesi ve öğrencinin İnterneti dilediği zaman kullanıp kullanamadığı hakkında da veri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Beşinci soru öğrencilerin uzaktan ders almaya yönelik istekli olup olmadıklarını belirlemek için sorulmuştur. Derslerin tamamını ya da bir kısmını uzaktan almak

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

isteyen öğrencilerin yedinci soruya geçmeleri, derslerini tamamen yüz yüze almak isteyen öğrencilerin neden uzaktan ders almak istemediklerini öğrenmek için altıncı sorudan devam etmeleri istenmiştir.

Ankette yer alan altıncı ve yedinci sorularda 5'li likert tipi sorular sorulmuştur. Altıncı soruda AUÖ dersleri almada isteksiz olan öğrencilerin, isteksizliklerinin nedenlerini ifade edebilecek 9 şık yer almaktadır. Bu soruda ayrıca AUÖ'ye isteksizlik nedenlerinin yanı sıra bu nedenlerin isteksizliklerine etki derecesini 1 "Çok az", 2 "Az", 3 "Orta", 4 "Fazla", 5 "Çok fazla" şeklinde belirtmeleri istenmiştir.

Yedinci soru öğrencilerin AUÖ faktörlerine ait yeterlilik ve kaynaklarını temel düzeyde belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Yedinci soruda BİT, zaman ve AUÖ faktörlerinin her birisi için yeterlilik ve kaynakları ifade edebilecek likert tipi sorulardan oluşan toplam 14 ifade yer almaktadır. Bunlardan 7 tanesi BİT'e, 4 tanesi zamana, 3 tanesi ise AUÖ'ye yönelik hazırlanmış ifadelerdir. Seçenekler ifadelere katılım düzeylerine göre 1 "Kesinlikle katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Emin değilim", 4 "Katılıyorum", 5 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sıralanmıştır.

Sekizinci soruda öğrencilerin sosyal ağlar ve popüler İnternet uygulamalarından Facebook, Messenger, Twitter, e-posta, forumlar ve Skype uygulamalarını ne sıklıkla kullandıklarını 1 "Hiç", 2 "Çok seyrek", 3 "Bazen", 4 "Sıkça", 5 "Çok sık" ifadelerinden birini seçerek belirtmeleri istenmiştir.

Ankette özellikle az soru bulunmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle öğrencilerin sorulara sıkılmadan, içtenlikle cevap verecekleri ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artacağı düşünülmüştür. Ayrıca dikkatten kaçabilecek soru ve ifadelere vurgu yapacak şekilde biçimsel özellikleri düzenlenmiştir.

Anket öncelikle taslak şeklinde hazırlanmıştır. Ankette hazırlanan soruların toplanmak istenen verileri ifade edip etmediğini incelemek için biri ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olmak üzere 5 öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

biçimsel ve anlamsal sorunların olup olmadığını belirlemek üzere 20 öğrenci ile uygulama yapılmıştır. Anlaşılmayan ya da anlaşılma konusunda sorun yaşanan ifadeler, öğrencilerin önerileri doğrultusunda değiştirilmiştir. Anketin son hali Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde doktorasını yapmakta olan bir araştırma görevlisi tarafından dil bilgisi ve anlam yönünden incelenmiştir. Öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Öğrencilerden veri toplamak için geliştirilen veri toplama aracı EK 1'de yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde yer alan likert tipi ifadelerden oluşan 14 maddelik yedinci soru, öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin genel yeterlilik ve kaynaklarını temel düzeyde ölçmek için hazırlanmıştır. Bu sorular BİT, zaman ve AUÖ faktörlerinin her birine ait bilgi/beceri, tutum/inanç ve kaynakları içermektedir. Belirlenen faktörlerin istatistiksel olarak incelenmesi için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi ve az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Açımlayıcı faktör ise analizi değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktörleri bulmak ve sosyal bilimlerdeki veri toplama araçlarının yapı geçerliliğini incelemek için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2006: 123). Yedinci soru için hazırlanan 14 ifade Tablo 3'teki AUÖ'de öğrencilerin sahip olması gereken yeterlilik ve kaynaklara ilişkin standartlar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak Tablo 3'ün matris yapısı faktör analizinin yapılmasını oldukça güçleştirmektedir. Tablo 3'de dikey sütunlardaki başlıkların (yeterlilik ve kaynak) yanında satırlarda yer alan başlıkların da (BİT, zaman, AUÖ) faktör olarak kabul edilebileceği görülmektedir. Faktörlerin belirlenmesi sorununu aşmak için faktör analizinin tanımı yanında nasıl yapıldığı incelenmiştir. Altunışık vd. (2005: 218) faktör analizi yapmak için beş adımdan oluşan bir süreç önermişlerdir. Bu adımlar

- Problem tanımı ve veri toplama
- Korelasyon matrisi oluşturma
- Faktör sayısına karar verme
- Faktör döndürme
- Faktörlerin isimlendirilmesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

şeklinde sıralanmaktadır.

Pilot çalışma için Pamukkale Üniversitesindeki dört fakülteden anketler toplanmıştır. Toplam 273 öğrenciden toplanan veriler için önce korelasyon matrisi oluşturulmuştur. Korelasyon matrisi faktör analizinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren bir matristir Faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkilerden faydalanılır ve bir ölçüde bütün değişkenlerin ilişkili olması beklenir. Bir değişkenler setine faktör analizi uygulayabilmek için değişkenler arasında korelasyonların büyük çoğunluğunun yüksek olması gerekmektedir ve değerlerin 0,3'ten büyük olması önerilmektedir (Altunışık vd. 2005: 220). Tablo 12'de yedinci sorunun alt maddelerine ilişkin korelasyon matrisi yer almaktadır.

Tablo 12. Yedinci Sorunun Alt Maddelerine Ait Korelasyon Matrisi.

	T1	**T2**	**Z1**	**Z2**	**Z3**	**Z4**	**T3**	**T4**	**T5**	**T6**	**T7**	**U1**	**U2**	**U3**
T1	1,000	,567	,512	,279	,486	,172	-,130	,339	,298	,472	,367	,048	,018	,284
T2	,567	1,000	,419	,257	,388	,077	-,039	,307	,251	,317	,363	,105	,072	,278
Z1	,512	,419	1,000	,422	,491	,241	-,052	,362	,249	,386	,385	,034	,030	,360
Z2	,279	,257	,422	1,000	,393	,370	,013	,135	,178	,247	,251	,092	,355	,324
Z3	,486	,388	,491	,393	1,000	,353	-,164	,250	,127	,385	,354	,063	,108	,271
Z4	,172	,077	,241	,370	,353	1,000	,064	,120	,109	,194	,151	,070	,131	,107
T3	-,130	-,039	-,052	,013	-,164	,064	1,000	,217	,203	,036	-,016	,101	,122	,074
T4	,339	,307	,362	,135	,250	,120	,217	1,000	,500	,496	,424	,074	,081	,248
T5	,298	,251	,249	,178	,127	,109	,203	,500	1,000	,501	,432	,060	,119	,236
T6	,472	,317	,386	,247	,385	,194	,036	,496	,501	1,000	,545	,118	,110	,325
T7	,367	,363	,385	,251	,354	,151	-,016	,424	,432	,545	1,000	,153	,156	,356
U1	,048	,105	,034	,092	,063	,070	,101	,074	,060	,118	,153	1,000	,422	,101

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

	T1	T2	Z1	Z2	Z3	Z4	T3	T4	T5	T6	T7	U1	U2	U3
U2	,018	,072	,030	,355	,108	,131	,122	,081	,119	,110	,156	,422	1,000	,260
U3	,284	,278	,360	,324	,271	,107	,074	,248	,236	,325	,356	,101	,260	1,000

Korelasyon matrisinde "Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim." ifadesini belirten T3'ün 0,3'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu nedenle T3, faktör analizi dışında bırakılmıştır. Ancak bu ifade öğrencilerin iletişim tercihlerine dair önemli bilgiler sağladığından anketten silinmemiş ve "Öğrencilerin BİT yeterlilikleri" bölümünde incelenmiştir.

Toplanan anket sayısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett küresellik testleri yapılmıştır. Bu testte p değerinin 0,05 anlamlılık derecesinden düşük olması, değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde ilişki olduğu anlamına gelmektedir. KMO değerinin 0,80'den büyük olması ise, değişken sayısının faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu göstermektedir (Sipahi vd., 2006: 80). Tablo 13'te KMO değerinin 0,835, p değerinin ise 0,0 olduğu görülmektedir. Bu değerler ön çalışma için toplanan anket sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. KMO ve Barlett Test Sonuçları

KMO Değeri		,835
Bartlett Küresellik Testi	**Approx. Chi-Square**	1041,387
	df	78
	Sig.	,000

Bir sonraki adımda kalan bütün maddelere faktör analizi uygulanmıştır. Ancak oluşan faktörlerin açıklanamayan yapılar oluşturdukları görülmüştür. Faktör analizinde aynı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

faktör içindeki değişkenlerin birbiriyle ilişkili olması, üretilen faktörler arasında ise ilişkisizlik olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2006: 123). Bu nedenle araştırmada AUÖ faktörleri olarak ele alınmış olan BİT, zaman yönetimi ve AUÖ değişkenlerinin her birinin birbiriyle ilişkisiz olduğu, yeterlilik ve kaynak olarak birbiriyle ilişkisiz olan bileşenlerden oluştukları varsayılmıştır. Bu durumu istatistiksel olarak incelemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi Temel Bileşenler Analizi ile yapılmış, analizde Kaiser normalizasyonu ile Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Özdeğerleri (Eigen value) 1'den büyük olan bileşenler faktör olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda toplam 3 bileşen ortaya çıkmış ve bu 3 bileşenin açıkladıkları varyans oranı %55,821 (Ek-7) olmuştur. Tablo 14'de yeterliliklere ait faktör analizine ilişkin faktör döndürme sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Yeterliliklere Ait Alt Faktörler.

Kod	**İfade**	**Bileşen**		
		1	**2**	**3**
T4	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	,773	,015	,061
T5	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	,754	-,059	,143
T7	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	,696	,205	,164
T1	Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	,586	,492	-,185
T2	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	,581	,386	-,089
Z3	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	,297	,748	-,068
Z2	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	,102	,709	,295

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kod	İfade	Bileşen		
		1	2	3
Z4	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	-,043	,688	,117
U1	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	,037	,196	,834
U2	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	,110	,003	,771

Faktör analizinde belli yapıların altında toplanan göstergeler, önceden belirlenen faktör yapısını doğrulamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2012: 177). Tablo 14'te teknolojiyi ifade eden T4, T5, T7, T1, T2 maddelerinin BİT, Z3, Z2 ve Z4 maddelerinin zaman, U1 ve U2 maddelerinin AUÖ faktörleri altında toplandığı görülmektedir. Aynı şekilde kaynaklara ilişkin ifadelere Temel Bileşenler Analizi ile faktör analizi uygulanmış ve Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Özdeğerleri 1'den büyük olan bileşenler faktör olarak kabul edilmiştir. Analiz sonucunda toplam 3 bileşen ortaya çıkmış ve bu 3 bileşenin açıkladıkları varyans oranı %100 olmuştur. Tablo 15'te T6 maddesi TK, Z1 maddesi ZK, U3 maddesi UK olarak kaynakları ifadesi etmesi amacıyla değiştirilmiştir.

Tablo 15. Kaynaklara Ait Alt Faktörler.

Kod	İfade	Bileşen		
		1	2	3
UK	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.	,974	,150	,169
TK	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	,151	,971	,185
ZK	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	,172	,186	,967

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yapılan faktör analizleri sonucu BİT, zaman ve UÖ olmak üzere 3 faktör ortaya çıkmıştır. BİT faktörüne ait ifadeler Tablo 16'da, zaman faktörüne ait ifadeler Tablo17'de ve UÖ faktörüne ait ifadeler Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 16 BİT Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları

Kod	İfade
T4	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.
T5	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.
T7	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.
T1	Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.
T2	Farklı bilişim teknolojilerini (Bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.
TK	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.

Tablo 17. Zaman Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları

Kod	İfade
Z3	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.
Z2	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.
Z4	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.
ZK	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 18. UÖ Faktörüne Ait İfadeler ve Kodları

Kod	İfade
U2	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.
U1	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.
UK	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.

Yedinci sorunun istatistiksel olarak güvenirlik değerlendirmesini yapmak için Cronbach Alfa katsayı yöntemi kullanılmıştır. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne kadar doğru ölçtüğü ile ilgilidir ve insanların test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2006: 168).

Güvenirlik teknik bir sorun olup çeşitli yöntemlerle hesaplanabilen bir korelasyon katsayısıdır. İçsel tutarlılığın ölçümünde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach Alfa olarak bilinen alfa katsayısıdır (Altunışık vd. 2005: 114). Alfa katsayı 0 ile 1 arasında değerler alır ve 1'e yaklaştıkça güvenirliğin arttığı varsayılır (Karasar, 2005: 86). Alfa katsayısının değerlendirilmesinde uyulan değerlendirme ölçütleri Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Cronbach Alfa Katsayısının Değerlendirme Ölçütleri.

Değer	Açıklama
$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$	Ölçek güvenilir değil
$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$	Ölçek düşük güvenirlikte
$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$	Ölçek oldukça güvenilir
$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$	Ölçek yüksek derecede güvenilir

Kaynak : Özdamar, 2002: 673.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 20'de görüldüğü gibi yedinci sorudaki 13 ifadenin tümüne ait alfa katsayısı 0,815 olarak bulunmuştur. BİT faktörüne ait alfa katsayısı 0,807, zaman faktörüne aitalfa katsayısı 0,706 ve AUÖ faktörüne ait alfa katsayısı 0,511 olarak belirlenmiştir. Alfa katsayısının, araçta yer alan soru sayısına paralel olarak değişiklik gösterdiği (Altunışık vd. 2005: 116) dikkate alındığında değerlerin güvenirlik açısından yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 20. Aracın Alfa Katsayısı Değerleri.

Bileşen	**Cronbach's Alpha**	**Sayı (N)**
Genel	0,815	13
BİT	0,807	6
Zaman	0,706	4
UE	0,511	3

4.3.2 Nitel veri toplama aracı

Öğretim elemanlarının AUÖ'ye ilişkin yeterlilik ve kaynaklarını incelemek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sosyal bilimlerde en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119; Sencer, 1989: 141). Bununla birlikte görüşmeler, insanların gözlemlenemeyen niteliklere sahip olan düşünceleri, hisleri, durumları ve niyetleri hakkında bilgi toplayabilmek için iyi bir veri toplama aracı olarak görülmektedir (Patton, 2002).

Görüşmeler temel olarak yapılandırılmamış ve yapılandırılmış olmak üzere iki türe ayrılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Bununla birlikte her iki türün avantaj ve dezavantajlarını taşıyan yarı yapılandırılmış görüşmelerde bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2006: 160).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yapılandırılmamış görüşmeler genellikle araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortamda bulunduğu görüşmelerdir. Görüşme doğal akışı içinde ilerler ve önceden belirlenmiş sorular yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 121). Esnekliğin fazla olduğu bu görüşme yönteminde karşılıklı konuşma sırasında ortaya çıkan yeni durumlara göre görüşmenin yönü ve başlıkları değişir. Farklı bireylerle yapılan görüşmelerden, ortaya çıkan temalar açısından birbirinden farklı veriler toplanmaktadır. Bazı durumlarda ise ortaya çıkan yeni durumlara ve zamana bağlı değişimlere göre aynı bireyle birden fazla görüşme yapılabilir (Patton, 2002). Yapılandırılmamış görüşmelerin en büyük dezavantajı görüşmeyi yapan kişinin görüşmeye olan etkisidir. Bu yönüyle yapılandırılmamış görüşmeler uzman ve deneyimli kişiler tarafından yapılmalıdır. Yapılan görüşmelerden toplanan verinin birleştirilmesi, düzenlenmesi ve analizinin zor olması başka bir dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 122). Yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının önceden hazırlamış olduğu sorulardan oluşur. Bu yöntemle veriler hızlı bir şekilde toplanabilir. Aynı zamanda araştırmanın kapsamıyla verilerin ilişkilendirilmesi ve analizi kolay olur. Buna karşın görüşme görüşmecinin hazırladığı sorular ve seçeneklerle sınırlı olduğundan esnekliği azdır (Büyüköztürk, 2006: 159). Patton (2002) bu tür görüşme yöntemini standartlaştırılmış açık uçlu görüşme olarak tanımlamıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde soruların belirli bir sıra içinde, görüşülen bütün bireylere aynı şekilde sorulması, görüşmecinin yanlılığını ve öznel yargılarını en aza indirir. Bu tür görüşmeler araştırmanın başkaları tarafından tekrar yapılabilmesi açısından önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 119). Bu durum araştırmanın güvenirliğinin artması anlamına gelmektedir (Sencer, 1989: 141).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin güçlü yönlerini bir arada kullanabilmek için kullanılmaktadır denebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde önceden hazırlanmış soruların yanında duruma göre ek sorular sorma esnekliği bulunmaktadır. Önceden hazırlanmış sorular araştırmanın kapsam ve boyutlarını güvence altına alırken, bazı konuları ayrıntılı şekilde inceleyebilmek için ek sorular kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 122). Patton'un (2002) görüşme formu yaklaşımı olarak adlandırdığı yarı yapılandırılmış görüşmelerde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler toplanabildiğini belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretim elemanlarından yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır (Ek-4). Araştırma soruları Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Hazır Olmaları bölümünde yer alan ve öğretim elemanlarının AUÖ faktörlerine (BİT, zaman ve UÖ) ilişkin yeterlilikleri ve kaynakları ifade eden Tablo 2'ye göre hazırlanmıştır. Tablo 2 araştırmaya kavramsal bir çerçeve oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda ayrıntılı şekilde önceden hazırlanan bu tür kavramsal yapılar araştırmanın ve veri toplama aracının güvenirliğini arttırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 263).

Öğretim elemanlarıyla görüşme yoluyla veri toplamak için bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda araştırmanın yapıldığı tarih, saat, kapsam ve amacı, görüşmenin kayıt edileceğine ilişkin açıklama, yaş, unvan ve alan bilgileri ve görüşme soruları yer almaktadır. Araştırma soruları UÖ, teknoloji, iletişim ve başlıkları altında hazırlanmıştır. Araştırma sorularının kavramsal çerçeveye göre dağılımı Tablo 21'de görülmektedir.

Tablo 21. Görüşme Sorularının Kavramsal Çerçeveye Göre Dağılımı

Faktörler	**Yeterlilikler**		**Kaynaklar/Olanak**
	Bilgi/Beceri	Tutum/İnanç	
Uzaktan Öğrenme	AUÖ hakkında bilgi/deneyim sahibi olmak	AUÖ'nün etkililiğine inanmak, AUÖ'ye yönelik istek	AUÖ için kaynaklara erişim
	1. Açık ve uzaktan öğrenme hakkında ne tür bilgi ve deneyimlere sahipsiniz?	2. Açık ve uzaktan öğrenmeye ve AUÖ'nün geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 2.1 Derslerinizi uzaktan yürütmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?	3. İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağınız var mı?
Teknoloji	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanabilmek	Teknolojinin öğrenme sürecindeki yararına inanmak	Bilgisayar ve bilgisayar ağlarına kolay erişebilmek

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Faktörler	Yeterlilikler		Kaynaklar/Olanak
	Bilgi/Beceri	Tutum/İnanç	
	4. Bilgisayar kullanım düzeyi açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	5. Derslerde teknoloji kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir? 5.1 Derslerinizde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanıyor musunuz? Ne şekilde faydalanıyorsunuz?	6. Derslerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik yeterli kaynak ve donanıma erişebiliyor musunuz?
İletişim	Çevrim-içi etkileşim kurabilmek 7. İletişim teknolojilerinden günlük hayatınızda ne düzeyde faydalanıyorsunuz?	Öğrencilerle açık ve sürekli iletişime inanmak 8. Öğrencilerle iletişimiz sınıf dışında da devam ediyor mu? 8.1 Öğrencilerle iletişiminizde bilgi ve iletişim teknolojilerinden ne düzeyde faydalanıyorsunuz?	Çevrim-içi iletişim araçlarına erişebilmek 9. Evinizde ve işyerinizde yeterli İnternet bağlantınız var mı?
Zaman	Zamanı etkili yönetebilmek 10. Zaman yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?	Zamanı etkin kullanmanın yararına inanmak 11. Zamanı etkin kullanmanın yararı hakkında görüşleriniz nelerdir?	Tasarım ve geliştirme için yeterli zamana sahip olmak 12. Mesleki gelişim ve ders içeriği güncelleme için zamanınızın yeterliliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen nitel bölümde kavramsal çerçeve kapsamında oluşturulan matrisin her hücresine soru gelecek biçimde sorular hazırlamıştır.

AUÖ faktörü kapsamında ilk soru, öğretim elemanının AUÖ'ye ilişkin bilgi, deneyimlerini belirlemeye yöneliktir. İkinci soruda öğretim elemanlarından AUÖ'nün etkililiği, AUÖ'nün Türkiye'deki geleceği ve derslerini uzaktan yürütmeye yönelik isteklilikleri konusundaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Üçüncü soruda ise AUÖ'de derslerine ilişkin ders malzemeleri hazırlayabilmek için İnternet üzerinden, kaynaklara erişimleri olup olmadığı hakkındaki görüşleri sorulmuştur.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dördüncü soru, öğretim elemanlarının BİT kullanım düzeyleri hakkında bilgi edinmek için hazırlanmıştır. Beşinci soru, öğretim elemanlarının derslerde BİT kullanımına yaklaşımlarını, BİT'den nasıl yararlandıklarını, hangi ortamları ve teknolojileri kullandıklarını belirlemeye yöneliktir. Altıncı soruda ise kullandıkları bilgisayarların yeterliliği hakkında görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

İletişim faktörü kapsamında hazırlanmış yedinci soru, öğretim elemanlarının iletişim amaçlı olarak BİT'den nasıl yararlandıklarını belirlemeye yöneliktir. Sekizinci soruda, öğretim elemanlarının öğrencilerle sürekli iletişim kurmaya yönelik yaklaşımları ve sürekli iletişimde BİT'den yararlanma düzeyleri hakkında veri toplamak amaçlanmıştır. Dokuzuncu soru ile öğretim elemanlarının İnternet erişimleri ve erişimlerinin kalitesi hakkında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Onuncu soru, son faktör olan zaman yönetimi konusunda öğretim elemanlarının kendilerini nasıl değerlendirdikleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmıştır. Onbirinci soruda öğretim elemanlarının zamanı etkin kullanımın yararına ilişkin görüşleri alınmıştır. Onikinci soruda ise akademik mesleki gelişim ve ders içeriklerini güncellemek için gerekli zamana sahip olup olmadıkları sorulmuştur.

Görüşme sorularının belirlenen alanlara uygunluğunu değerlendirmek üzere Anadolu Üniversitesi'nde AUÖ konusunda uzman olan bir öğretim elemanı ile Pamukkale Üniversitesinde nitel araştırma konusunda deneyimli olan diğer bir öğretim elemanının fikirleri alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan üç öğretim elemanı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Gerçek görüşmelerde benzer sorunların ortaya çıkmasını engellemek için pilot görüşmelerde ortaya çıkan sorunlar not alınmıştır. Öğretim elemanlarından veri toplamak için geliştirilen veri toplama aracı EK 2'de yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

4.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanması ve araştırmaya katılacak bireylerin seçim ölçütleri belirlendikten sonra veri toplama işlemlerine başlanmıştır. Araştırmacı öncelikle anket yoluyla nicel veri toplamak için daha önceden belirlenen üniversitelerin bulunduğu şehirlere gitmiştir. Veri sırasıyla Üniversite B, Üniversite A, Üniversite D ve Üniversite C'den toplanmıştır. Araştırmacı, belirlenen fakültelerdeki fakülte sekreteri ve/veya ilgili dekan yardımcısına anket ve görüşmeler için başvurmuş, yazılı veya sözlü izinler almıştır. Ancak Üniversite D'deki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi yöneticilerinden gerekli izinler alınamadığı için anketler uygulanamamıştır. Nicel veriler toplandıktan sonra görüşmeler için tekrar üniversitelere gidilmiş ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır.

Veri 2011-2012 eğitim-öğretim bahar yarıyılında, Nisan ve Haziran aylarında toplanmıştır. Toplam 3980 anket uygulanmış, 2994 anket geçerli, 403 anket ise kodlama hataları nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Veri toplama takviminde üçüncü sırada yer alan Üniversite D'deki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden veri toplanamadığından, sonraki üniversite olan Üniversite C'den veri toplanmamıştır. Üniversite A ve Üniversite B'deki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden toplanan 583 anket ise değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle toplam 986 anket değerlendirme dışı bırakılmıştır. Anketler ayrıca çevrim-içi ortama da aktarılmış ve 535 anket İnternet üzerinden toplanmıştır. Toplanan anketlerle ilgili ayrıntılı bilgi Tablo 22'de yer almaktadır.

Tablo 22.Geçerli ve Geçersiz Anket Sayıları

	Yazılı Anket Sayısı	**Çevrim-içi Anket Sayısı**	**Toplam Dağıtılan Anket Sayısı**	**Değerlendirme Dışı Bırakılan Anket Sayısı**	**Değerlendirilen Anket Sayısı**
Sayı (N)	3113	867	3980	986	2994
Yüzde (%)	78,22	21,78	100,00	24,77	75,23

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Nicel verilerin toplanmasından sonra araştırmacı, öğretim elemanlarıyla görüşmek üzere seçilen üniversitelere tekrar gitmiş ve toplam 42 görüşme yapmıştır. Yapılan 4 görüşme yeterli veri sağlamadığı düşüncesiyle geçersiz sayılmış, bu öğretim elemanları yerine seçilen başka öğretim elemanlarıyla telefon yoluyla görüşme yapılmıştır. Aynı şekilde Üniversite D' deki İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinden izin alınamadığından veri toplanmamış, Üniversite C'den ise İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi araştırma kapsamı dışında bırakıldığından veri toplanmamıştır.

4.5 Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Durum çalışmalarında olabildiğince, birden fazla veri kaynağı ya da türü kullanılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 285). Birden fazla veri kaynağı ve türü kullanımı, veri tabanının zenginleşmesini, ulaşılan sonuçların daha geniş bakış açısıyla ele alınmasını sağlamaktadır denilebilir. Bu araştırmada öğrencilerden nicel öğretim elemanlarından ise nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu bölümde nicel ve nitel verilerin analiz süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

4.5.1 Nicel verilerin analizi

Öğrencilerden toplanan anketler tek tek incelenmiş, eksik ve hatalı doldurulan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Hatasız görülen anketler bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Nicel verilerin analizi için öncelikle verilerin analiz edilecek düzeyde normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için farklı ölçütler kullanılabilmektedir. Verilerin normal dağılım durumları, parametrik ya da parametrik olmayan analiz yöntemlerinin kullanımı konusunda önkoşullardan bir tanesidir. Parametrik testlerin yapılabilmesi için

1. Verilerin normal ya da normale yakın bir dağılım göstermeleri
2. Eşvaryanslı olmaları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

gerekmektedir (Altunışık vd. 2005: 154). Normal dağılım için kullanılan yöntemlerden biri verilerin çarpık ve basıklık değerlerine bakmaktır. Bu değerler -1 ve +1 arasında ise normal dağılımdan söz edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2006: 40).

Bu araştırmada çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmış, çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 aralığı dışında olduğunda parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenler için grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda karşılaştırma ve ilişkisel analizler için verilerin eşvaryanslı olup olmadığı incelenmiştir. Değişkenlerin eşvaryanslı olması durumunda t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Olmaması durumunda ise çoklu grup karşılaştırmaları için Welch ve Brown Forsythe testleri uygulanmış, ikili grup karşılaştırmalarında ise t-testinin eşvaryanslı olmayan değişkenler için hesapladığı değerler alınmıştır.

Verilerin analizinde aşağıdaki yol izlenmiştir.

1. Üniversitelerin her birine ait analizlerin yapılması
2. Her bir üniversiteye ait değerlerin incelenmesi ve 3,00 ile karşılaştırılması
3. Üniversite değerlerinin birbiri ile karşılaştırılması
4. Bütün öğrencilere ait değerlerin hesaplanması ve 3,00 ile karşılaştırılması

Bu yaklaşım üniversiteler arasında benzer durumların olup olmadığı hakkında fikir verebilmektedir.

Araştırmada öncelikle öğrencilerin genel AUÖ hazırbulunuşlukları incelenmiş daha sonra cinsiyet ve fakülteye göre değişimleri test edilmiştir. Ayrıca genel hazırbulunuşluğun yaş ile arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonraki adımlarda öğrencilerin BİT, zaman ve UÖ faktörlerine ilişkin hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Bu faktörlerin her birine ait soruların ortalama değerleri incelenmiş, 3,00 ile karşılaştırılmış ve Likert derecelerine göre konumu belirtilmiştir. Likert dereceleri aşağıdaki gibidir

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

- 1,00 – 1,80 → 1 (Kesinlikle katılmıyorum)
- 1,81 – 2,60 → 2 (Katılmıyorum)
- 2,61 – 3,40 → 3 (Emin değilim)
- 3,41 – 4,20 → 4 (Katılıyorum)
- 4,21 – 5,00 → 5 (Kesinlikle katılıyorum)

BİT faktöründe öğrencilerin BİT kullanım düzey algıları ile bilgisayar ve İnternet erişimi frekans ve yüzde tablolarına da yer verilmiştir. Bu kapsamda ayrıca öğrencilerin İnternet üzerinden hangi iletişim platformlarını kullandıklarına ve sözlü ya da yazılımı hangi iletişim biçimini tercih ettiklerine ilişkin frekans ve yüzde tabloları kullanılmıştır. Bu aşamada da her bir üniversitenin değerlerine ayrı ayrı yer verilmiştir.

En son bölümde öğrencilerin AUÖ'ye yönelik istekliliklerine, isteksiz olan öğrencilerin isteksizlik nedenlerinin neler olduğuna ait veriler üniversite bazında frekans ve yüzde tablolarıyla verilmiş ve incelenmiştir.

Verilerin analizinde Microsoft Office Excel 2007 ve SPSS 17 programları kullanılmıştır.

4.5.2 Nitel verilerin analizi

Nitel veriler toplamak için öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve iki ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Kayıt cihazlarındaki ses kayıtları üniversite bazında gruplandırılmış ve kodlandırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlama her bir öğretim elemanının üniversitesinin kodu, fakültesinin, unvanının ve cinsiyetinin baş harflerini alacak şekilde yapılmıştır. Ses kayıtları yazılı ortama aktarılarak analizleri yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri ve bilgileri yer almamaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinde NVIVO paket programı kullanılmıştır. NVIVO nitel veri analizinde gerek kodlama, gerekse verilerin çeşitli değişkenlere göre sorgulanmasında büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Araştırmada toplam 36 görüşmenin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

analizi yapılmış ve ortaya çıkan temalar ve alt boyutları üniversite bazında gruplanabilmiştir. Böylece araştırmanın kavramsal çerçevesi içinde üniversitelerde benzer durumların ortaya çıkıp çıkmadığı incelenebilmiştir.

Nitel verilerin analizinde betimsel veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Betimsel veri analizinde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analizde sahip olunan kavramsal çerçevelerin hangi temalar altında düzenleneceğini ve sunulacağını belirlemektedir. Eğer daha önceden belirlenen kavramsal çerçeve yok ise betimsel analizi kullanmak güç olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Nitel araştırmanın kavramsal çerçevesini Tablo 2'de yer alan AUÖ'de Öğretim Elemanlarına Yönelik Yeterlilik ve Kaynaklara İlişkin Standartlar oluşturmaktadır. Temalar ve temalara ait alt boyutlar bu kavramsal çerçeveye göre şekillenmiştir.

Araştırmanın kavramsal çerçevesinde ortaya çıkan temalar ve alt boyutlar gerek üniversite bazında, gerekse bütün öğretim elemanları bazında incelenmiştir. Öğretim elemanlarının AUÖ hazırbulunuşlukları, UÖ, teknoloji, iletişim ve zaman faktörlerinin her birine ait yeterlilik ve kaynak boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi bu yönüyle matris yapısında olup, fazla denebilecek düzeyde alt boyuta sahiptir. Bu nedenle betimsel analizlerde sıklıkla katılımcı görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara bu araştırmada da yer verilmiştir. Ancak doğrudan alıntılara bütün boyutlarda değil, kaynak boyutunda olduğu gibi "evet", "hayır" gibi cevaplanabilcek sorularda yer verilmemiştir.

Nitel araştırmalardaki sayısallaştırma işlemleri nicel araştırmalardan farklı amaçlarla yapılmaktadır. Bu kapsamda Yıldırım ve Şimşek (2008) sayısallaştırmanın güvenirliği arttırdığını, yanlılığı azalttığını ve ortaya çıkan tema ve alt boyutlar hakkında karşılaştırmalar yapılabilmesine olanak sağladığını belirtmektedirler. Araştırmanın kavramsal çerçevesi içinde ortaya çıkan temalar ve alt boyutları, yüzde ve frekans değerleriyle tablolaştırılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilere ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Bölüm iki alt bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin durumlarını incelemek için yapılmış nicel araştırmaya ait bulgular ve yorumlar, ikinci bölümde ise öğretim elemanlarının AUÖ'ye ilişkin durumlarını incelemek için yapılmış nitel araştırmaya ait bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

5.1 Öğrencilerin AUÖ'ye Hazırbulunuşlukları - Nicel Bölüm

Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin hazırbulunuşluklarını incelemek için toplanan nicel veriler, çıkarımsal ve betimsel istatistik yöntemleri uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırmanın amacı, alt amaçları ve araştırma yöntemi doğrultusunda öğrencilerin AUÖ faktörlerine (BİT, zaman, UÖ) ait yeterlilikleri (bilgi, beceri ve tutumlar), kaynakları ile AUÖ dersleri almaya yaklaşımları ve AUÖ'ye yönelik isteksizlik nedenleri incelenmiştir.

Öncelikle öğrencilerin AUÖ'ye yönelik genel hazırbulunuşlukları, daha sonra AUÖ'nün hazırbulunuşluk alt boyutlarındaki BİT, zaman ve UÖ faktörlerine ilişkin hazırbulunuşluklar incelenmiştir. Hazırlanan ankette öğrencilerin AUÖ ve AUÖ faktörlerine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için 5 dereceli Likert tipi sorulardan oluşan yedinci soru hazırlanmıştır. Likert tipi sorularda seri genişliği (4), düzey sayısına (5) bölündüğünde aralık genişliği (0,8) ortaya çıkmakta ve araştırma bulgularının değerlendirilmesinde ölçüt olarak belirlenen aritmetik ortalama değeri belirlenebilmektedir (Tekin, 2000). Bu araştırmada kullanılan 1,00'dan başlayarak 0,8 birim artış yapıldığında her aralığın alt ve üst sınırları

1,00 – 1,80 → 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)
1,81 – 2,60 → 2 (Katılmıyorum)
2,61 – 3,40 → 3 (Emin Değilim)
3,41 – 4,20 → 4 (Katılıyorum)
4,21 – 5,00→5 (Kesinlikle Katılıyorum)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

şeklinde oluşmaktadır. Ölçüt değer olarak orta değer olan 3,00 değeri benimsenmiş ve değerlendirmeler bu değere göre yapılmıştır. Belirlenen ölçüt değer görecelidir ve sonuçlar başka ölçüt değerlere göre de değerlendirilebilir. Araştırmanın amacı öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ilişkin kesin bir yargıya varmak değil, elde edilen verilerle öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşluklarında güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymaktır.

BİT faktörü incelemesinde öğrencilerin BİT hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinin yanında öğrencilerin bilgisayar kullanım düzeyi algı düzeyleri, bilgisayar ve İnternet erişim düzeyleri incelenmiştir.

Son bölümde ise öğrencilerin AUÖ dersleri almaya yönelik isteklilikleri ve olumsuz düşünceye sahip olan öğrencilerin neden isteksiz oldukları incelenmiştir.

5.1.1 Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin genel hazırbulunuşluk düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin BİT, zaman ve UE faktörlerini içeren genel AUÖ hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. İlk olarak üniversite bazında hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiş ve her bir üniversite ortalaması ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırılmış anlamlı farklar olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra araştırmaya katılan üniversitelerin ortalamaları karşılaştırılarak aralarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiş, son olarak bütün öğrencilere ait hazırbulunuşluk düzeyi ölçüt değer 3,00 ile karşılaştırılmıştır. Alt bölümlerde ise öğrencilerin AUÖ hazır bulunuşluklarının cinsiyete ve fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve hazırbulunuşluk ile yaş arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 23'de üniversitelere ait genel hazırbulunuşluk düzeyi ortalamaları ile çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır. Dört üniversiteye ait ortalamaların 3,68 ve 3,73 değerleri arasında değiştiği ve bu değerlerin ölçüt değer olan 3,00'den yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite bazında ortalamaların ölçüt değer olan 3,00'den istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olup olmadığını saptamak için t-testi uygulanmıştır. T-testinden önce üniversite ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

anlamak için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 arasında kaldığında puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği kabul edilmektedir. Değerler normal dağılım gösterdiklerinde t-testi gibi parametrik testler yapılabilmektedir (Büyüköztürk, 2006: 40; Altunışık vd. 2005: 154).

Tablo 23. Üniversitelerin AUÖ Ortalamaları

Üniversite	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	756	3,6984	,51927	-,416	,615
Üniversite B	757	3,7300	,50325	-,450	,825
Üniversite C	734	3,6819	,58826	-,336	,282
Üniversite D	747	3,7311	,46408	-,301	,235

Tablo 23'de üniversite ortalamalarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu nedenle ortalamaları ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırabilmek için t-testi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 24'de her bir üniversitenin AUÖ ortalamasının 3,00 ölçüt değerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılmış tek örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 24. Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri

Üniversite	t	df	p
Üniversite A	36,981	755	,000
Üniversite B	39,911	756	,000

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite	t	df	p
Üniversite C	31,407	733	,000
Üniversite D	43,059	746	,000

Tablo 24'de dört üniversitedeki öğrencilerin AUÖ'ye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçüt değer olan 3,00'den anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır (Üniversite A p=0<0,05, Üniversite B p=0<0,05, Üniversite C p=0<0,05, Üniversite D p=0<0,05).

Üniversite ortalamalarını karşılaştırmak ve ortalamalar arasında anlamlı farklar olup olmadığını anlamak için, üniversite ortalamalarının eşvaryanslılıklarına bakılmıştır. Bunun için yapılan Levene testi üniversite dağılımlarının eşvaryanslı olmadığını göstermemektedir (Levene p=0,000<0,05). Bu nedenle Welch ve Brown-Forsythe testleri yapılmıştır. Tablo 25'de sonuçlarına göre üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır (Welch p=0,201>0,05; Brown-Forsythe p=0,183>0,05).

Tablo 25.Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluk Ortalamalarına Ait Levene, Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri

Genel ortalama	İstatistik	df1	df2	p
Levene	9,959	3	2990	,000
Welch	1,547	3	1654,105	,201
Brown-Forsythe	1,617	3	2887,294	,183

Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25 birlikte değerlendirildiğinde dört üniversitenin her birinde öğrencilerin AUÖ'ye hazırbulunuşluk düzeylerinin 3,68 ile 3,74 değerleri arasında değiştiği görülmekte, bu değerlerin ölçüt olarak belirlenen 3,00'den yüksek olduğu ve üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığı anlaşılmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 26'da dört üniversitedeki bütün öğrencilere ait AUÖ ortalaması, standart sapma çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir.

Tablo 26. Bütün Öğrencilere Ait AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Sayı (N)	**Ortalama (M)**	**Standart Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Genel ortalama	2994	3,7105	,52044	-,397	,580

Araştırmadaki bütün öğrencilere ait ortalama değerlerin çarpıklık (0,397) ve basıklık (0,580) değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında kaldığı ve normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurularak, genel ortalamanın (M_{gnl_ort}=3,7105) ölçüt olarak belirlenen değerden ($M_{ölçüt}$=3,00) anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için tek örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 27. Bütün Öğrencilere Ait AUÖ Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları

	t	**df**	**p**	**Fark**
Genel ortalama	74,702	2993	,000	,7105

Tablo 27'deki t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan bütün öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşluk ortalamaları (M_{gnl_ort}=3,7105) ölçüt olarak belirlenen 3,00 değerinden 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılaşmaktadır (p=0<0,05). Bu sonuca göre araştırmaya katılan üniversitelerdeki öğrencilerin AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Ancak bu sonuç değerlendirilirken AUÖ'nün alt faktörlerine ait ortalamaların da dikkate alınması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Sonraki bölümlerde sırasıyla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete ve fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığı,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

hazırbulunuşluk ile yaş arasında bir ilişki olup olmadığı ve BİT, zaman ve AUÖ faktörlerine ilişkin yeterlilikler ve kaynakları incelenmiştir.

5.1.1.1 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre değişimi

Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin hazırbulunuşluklarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için öncelikle üniversite bazında ortalamaları karşılaştırılmıştır. Daha sonra farkların anlamlı olup olmadığı istatistiksel olarak incelenmiştir. Tablo 28'de her bir üniversitedeki fakültelerin ve genel olarak bütün fakültelerin ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların 3,00 ile karşılaştırılması için yapılmış t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28. Üniversite Bazında Cinsiyete Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Üniversite	Cinsiyet	Sayı (N)	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p	Fark
Üniversite A	**Kadın**	398	3,6830	,51719	26,347	397	,000	,68303
	Erkek	358	3,7155	,52177	25,946	357	,000	,71551
Üniversite B	**Kadın**	463	3,7272	,48276	32,412	462	,000	,72720
	Erkek	294	3,7344	,53473	23,550	293	,000	,73443
Üniversite C	**Kadın**	412	3,6443	,55336	23,635	411	,000	,64432
	Erkek	322	3,7301	,62770	20,870	321	,000	,73005
Üniversite D	**Kadın**	455	3,7210	,44554	34,521	454	,000	,72105
	Erkek	292	3,7468	,49195	25,941	291	,000	,74684

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite	Cinsiyet	Sayı (N)	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p	Fark
Genel	**Kadın**	1728	3,6956	,49999	57,836	1727	,000	,69565
	Erkek	1266	3,7308	,54677	47,568	1265	,000	,73083

Tablo 28'de hem üniversite bazında hem de genel olarak cinsiyete göre AUÖ ortalamalarının farklılaşmadığı görülmektedir (Üniversite A p=0,000<0,05; Üniversite B p=0,000<0,05; Üniversite C p=0,000<0,05; Üniversite D p=0,000<0,05; Genel p=0,000<0,05). Bu sonuçlara göre cinsiyet bazında öğrencilerin AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Bütün üniversitelerde kadınlara ait AUÖ ortalama değerleri erkek ortalamalarından düşüktür (Üniversite A M_K=3,6830<M_E=3,7155, Üniversite B M_K=3,7272<M_E=3,7344, Üniversite C M_K=3,6443<M_E=3,7301, Üniversite D M_K=3,7210<M_E=3,7468). Üniversite bazında farkların anlamlılığını test etmek için t testi yapılmıştır. Ancak önce üniversitelerde cinsiyete göre puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Tablo 29'da üniversitelere göre çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 29. Üniversite Bazında Cinsiyete Göre Genel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Üniversite	Cinsiyet	Ortalama (M)	Sayı (N)	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	**Kadın**	3,6830	398	-,456	,972
	Erkek	3,7155	358	-,377	,249
Üniversite B	**Kadın**	3,7272	463	-,337	,906
	Erkek	3,7344	294	-,584	,700
Üniversite C	**Kadın**	3,6443	412	-,263	,297
	Erkek	3,7301	322	-,454	,286

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite	Cinsiyet	Ortalama (M)	Sayı (N)	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite D	**Kadın**	3,7210	455	-,352	,307
	Erkek	3,7468	292	-,259	,117

Tablo 29'daki çarpıklık ve basıklık değerleri t testi yapılabileceğini göstermektedir. Tablo 30'da cinsiyete göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılmış t testi sonuçları yer almaktadır. Ancak üniversite bazında dağılımlarda eşvaryanslılık olmadığından eşvaryans dikkate alınmadan hesaplanan değerlere yer verilmiştir.

Tablo 30. Her Üniversitedeki Hazırbulunuşlukların Cinsiyete Göre Farklılaşma Leveneve T-Testi Testi Sonuçları

Üniversite	Levene		t	df	p	Fark
	F	p				
Üniversite A	,608	,436	-,858	744,172	,391	-,03248
Üniversite B	4,154	,042	-,188	576,788	,851	-,00724
Üniversite C	4,546	,033	-1,933	643,851	,054	-,08573
Üniversite D	3,984	,046	-,725	575,730	,469	-,02579

Tablo 30'daki değerler incelendiğinde bütün üniversitelerdeki hazırbulunuşluk değerlerinin cinsiyete göre değişmediği anlaşılmıştır (Üniversite A p=0,391>0,05; Üniversite B p=0,851>0,05; Üniversite C p=0,054>0,05; Üniversite D p=0,469>0,05). Araştırmaya katılan bütün öğrenciler incelendiğinde kadınlara ait ortalamanın (M_K=3,6956), erkeklere ait ortalamadan (M_E=3,7308) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için t-testi yapılmış ancak daha önce ortalamaların cinsiyet bazında normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek üzere çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 31. Kadın ve Erkek Öğrencilere Ait Hazırbulunuşluk Ortalamaları, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Cinsiyet	Sayı (N)	Ortalama (M)	Çarpıklık	Basıklık
Kadın	1728	3,6956	-,367	,697
Erkek	1266	3,7308	-,437	,433

Tablo 31'de cinsiyete göre ortalamaların normal dağılım değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Tablo 32'de ise cinsiyete ait ortalamaların anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t-testi sonuçları yer almaktadır. Ancak bütün öğrencilere ait dağılımlarda eşvaryanslılık olmadığından, eşvaryans dikkate alınmadan hesaplanan değerlere yer verilmiştir.

Tablo 32. Kadın ve Erkek Öğrencilerin Hazırbulunuşluklarına Ait T-testi Sonuçları

	t	df	p	Fark
gnl_ort	-1,803	2580,69	,071	,0352

Tablo 32'de görüldüğü gibi t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin hazırbulunuşlukları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (p=0,071>0,05). Ancak erkek öğrencilere ait genel ortalamalar (M_E=3,7308) kadın öğrencilerin ortalamasından (M_K=3,6956) daha yüksektir.

5.1.1.2 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin fakültelere göre değişimi

Bu bölümde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin fakültelere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öncelikle her üniversite kendi içerisinde, daha sonra da araştırmaya katılan bütün öğrenciler fakülte bazında değerlendirilmiştir. Tablo 33'de her bir üniversitedeki fakültelerin ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamaların 3,00 ile karşılaştırılması için yapılmış t-testi sonuçları yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

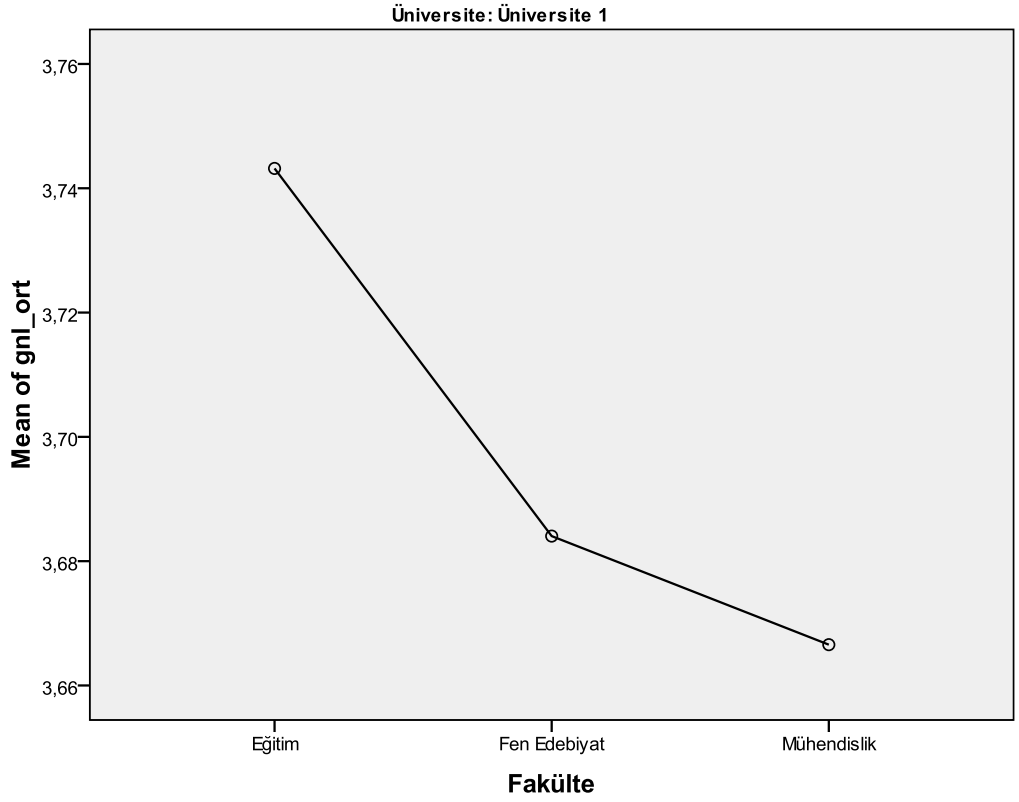
Tablo 33.Her Üniversitedeki Fakültelerin Hazırbulunuşluk Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Üniversite	Fakülte	Sayı (N)	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p	Fark
Üniversite A	**Eğitim**	257	3,7432	,52796	22,567	256	,000	,74319
	Fen Edebiyat	251	3,6840	,51812	20,916	250	,000	,68403
	Mühendislik	248	3,6666	,51018	20,575	247	,000	,66656
Üniversite B	**Eğitim**	244	3,7305	,53209	21,444	243	,000	,73045
	Fen Edebiyat	260	3,7009	,51603	21,901	259	,000	,70089
	Mühendislik	253	3,7595	,45970	26,279	252	,000	,75950
Üniversite C	**Eğitim**	234	3,5920	,58880	15,381	233	,000	,59204
	Fen Edebiyat	248	3,6973	,55147	19,911	247	,000	,69727
	Mühendislik	252	3,7503	,61402	19,398	251	,000	,75031
Üniversite D	**Eğitim**	250	3,7671	,45204	26,831	249	,000	,76708
	Fen Edebiyat	258	3,6583	,49879	21,200	257	,000	,65832
	Mühendislik	239	3,7721	,42877	27,839	238	,000	,77213
Genel	**Eğitim**	1728	3,6956	,49999	42,065	984	,000	,71019
	Fen Edebiyat	1266	3,7308	,54667	41,959	1016	,000	,68505
	Mühendislik	1728	3,6956	,49999	45,525	991	,000	,73697

Tablo 33'de bütün üniversitelere bütün fakültelere ait ortalamaların ölçüt değer olan 3,00'dan anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir (Üniversite A p=0,000<0,05; Üniversite B p=0,000<0,05; Üniversite C p=0,000<0,05; Üniversite D p=0,000<0,05; Genel p=0,000<0,05). Tablodaki değerlere göre fakülte bazında bütün öğrencilerin AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

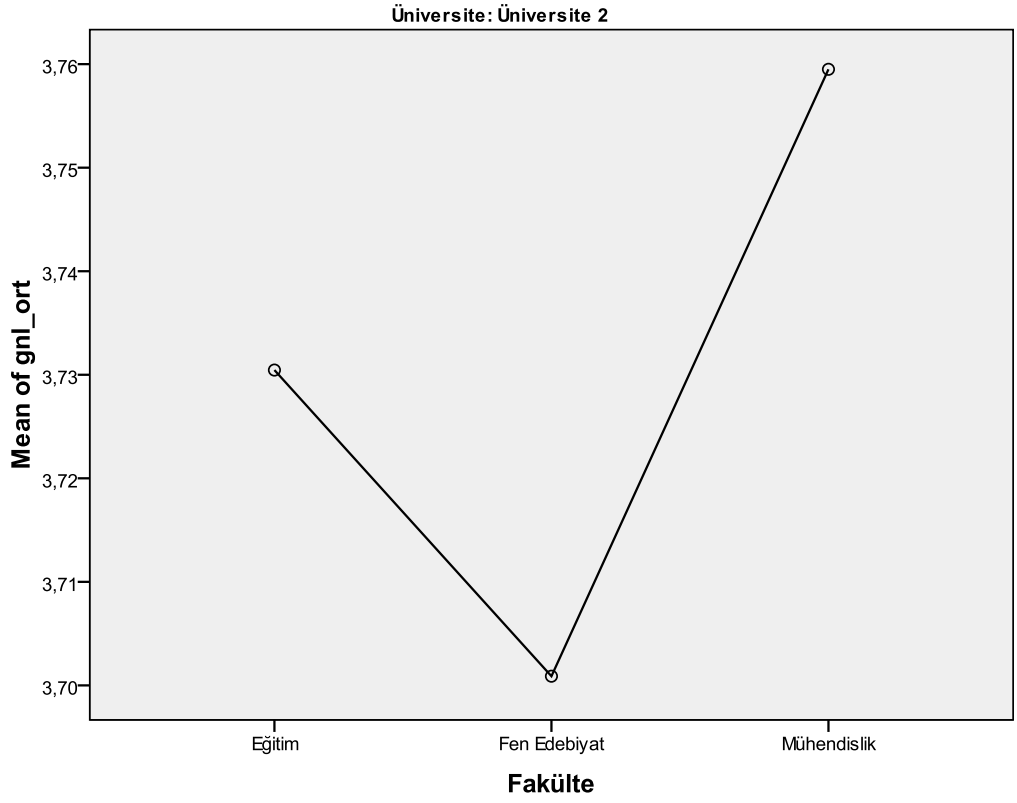
Şekil 4'de Üniversite A'daki fakültelerin hazırbulunuşluk düzeyleri yer almaktadır. Şekil incelendiğinde en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin eğitim fakültesine ait olduğu, ikinci sırada fen edebiyat, üçüncü sırada ise mühendislik fakültesinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 4. Üniversite A'daki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

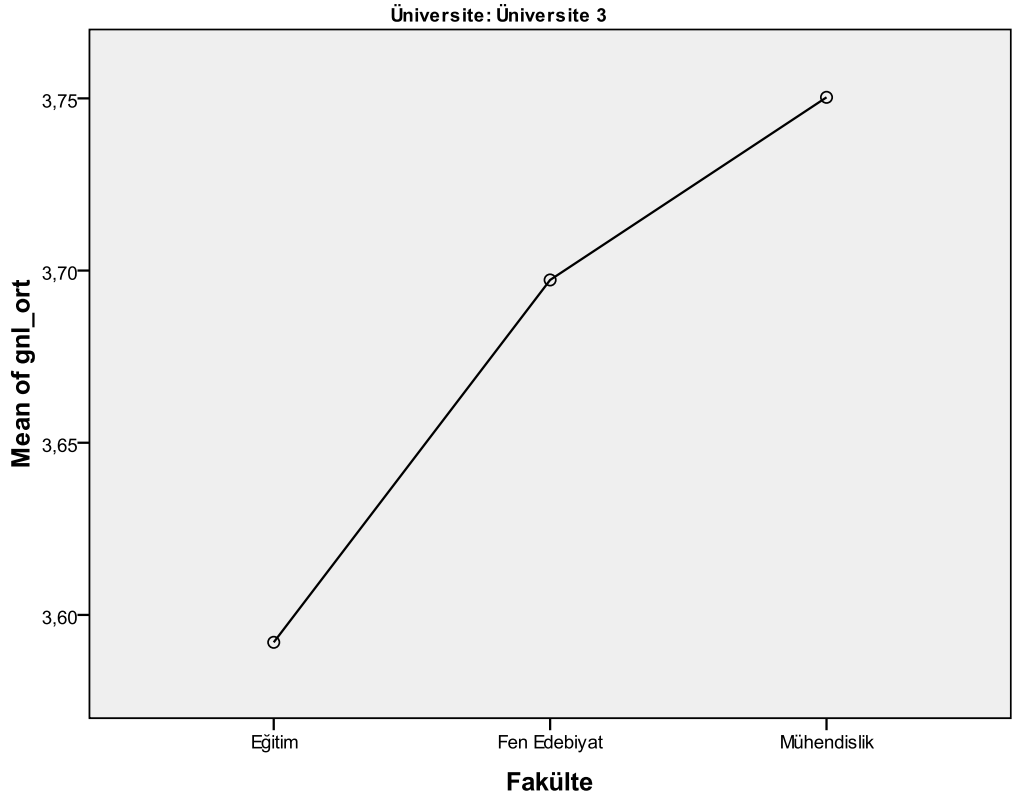
Şekil 5'de Üniversite B'deki fakültelerin hazırbulunuşluk düzeyleri yer almaktadır. Şekil incelendiğinde en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin mühendislik fakültesine ait olduğu, ikinci sırada eğitim, üçüncü sırada ise fen edebiyat fakültesinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 5. Üniversite B'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

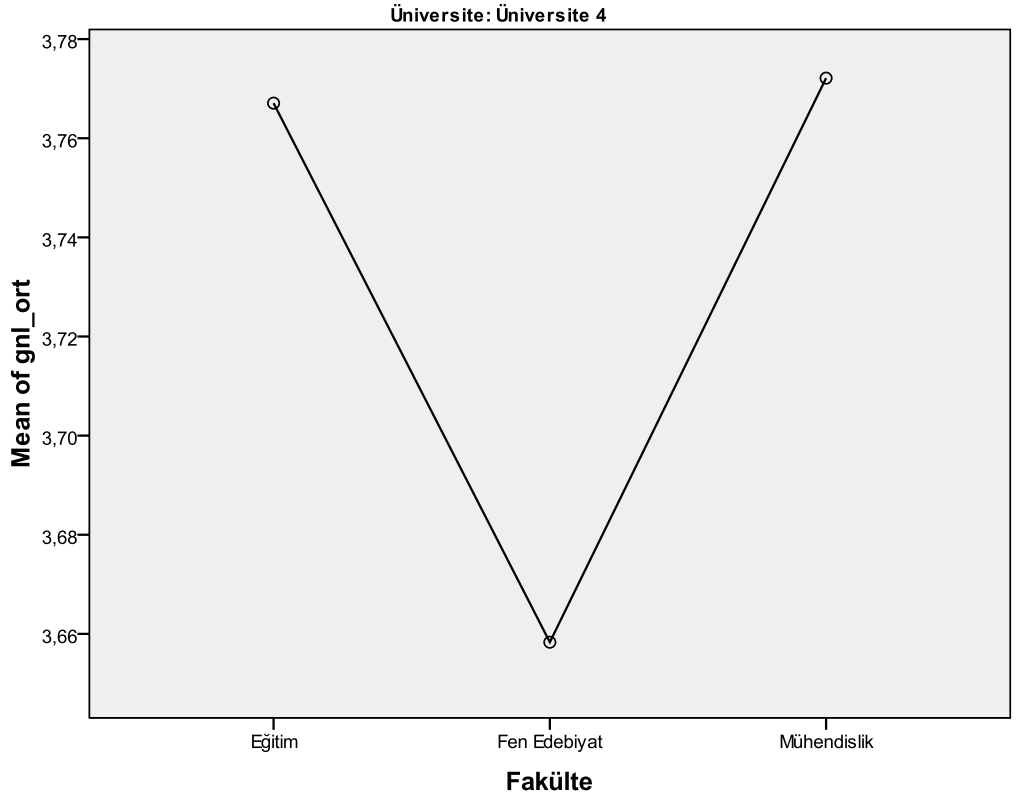
Şekil 6'de Üniversite C'deki fakültelerin hazırbulunuşluk düzeyleri yer almaktadır. Şekil incelendiğinde en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin mühendislik fakültesine ait olduğu, ikinci sırada fen edebiyat, üçüncü sırada ise eğitim fakültesinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 6. Üniversite C'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Şekil 7'de Üniversite D'deki fakültelerin hazırbulunuşluk düzeyleri yer almaktadır. Şekil incelendiğinde en yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin mühendislik fakültesine ait olduğu, ikinci sırada eğitim, üçüncü sırada ise fen edebiyat fakültesinin yer aldığı görülmektedir.



Şekil 7. Üniversite D'deki Fakültelere Ait Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Şekil 4, şekil 5, şekil 6 ve şekil 7 incelendiğinde, üç üniversitedeki mühendislik fakültelerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ilk sırada yer aldığı görülmekle birlikte, fakültelerin hazırbulunuşluklarındaki farklılaşmaya yönelik bir veri ortaya koymamıştır. Her bir üniversitedeki fakülte ortalamaları arasında anlamlı farklar olup olmadığını anlamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 34'deki Üniversite B'nin çarpıklık ve basıklık değerleri arasında +1'den büyük değerler olduğundan Anova testi yapılmamıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 34. Her Üniversitedeki Fakültelere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Üniversite	Fakülte	Ortalama (M)	Sayı (N)	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	**Eğitim**	3,743	257	-,299	,460
	Fen Edebiyat	3,684	251	-,509	,773
	Mühendislik	3,667	248	-,481	,652
Üniversite B	**Eğitim**	3,730	244	-,807	1,224
	Fen Edebiyat	3,701	260	-,076	,164
	Mühendislik	3,760	253	-,412	1,192
Üniversite C	**Eğitim**	3,592	234	-,238	,176
	Fen Edebiyat	3,697	248	-,322	,341
	Mühendislik	3,750	252	-,459	,439
Üniversite D	**Eğitim**	3,767	250	-,117	,026
	Fen Edebiyat	3,658	258	-,135	-,011
	Mühendislik	3,772	239	-,661	,998

Tablo 35. Her Üniversitedeki Fakültelerin Hazırbulunuşluk Ortalamalarının Karşılaştırılması İçin Yapılmış Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Üniversite		gnl_ort
Üniversite A	Ki-kare	2,367
	df	2
	p	,306

Üniversite		gnl_ort
Üniversite B	Ki-kare	2,603
	df	2
	p	,272
Üniversite C	Ki-kare	10,409
	df	2
	p	,005
Üniversite D	Ki-kare	9,565
	df	2
	p	,008

Tablo 35'de her bir üniversitenin fakülteleri arasındaki ortalamalar arasında anlamlı farklar olup olmadığına dair sonuçlar görülmektedir. Üniversite A ve Üniversite B'de ortalamalar arasında anlamlı fark bulunmazken, Üniversite C ve Üniversite D'de farklar anlamlı çıkmıştır.

Üniversite C ve Üniversite D'de hangi üniversiteler arasında farklar olduğunu anlamak için gerekli testler yapılmıştır. Bu kapsamda Tablo 36'da görüldüğü gibi Üniversite D'de fakülte ortalamalarının eşvaryanslı olmadığı görülmektedir. Bu nedenle Üniversite C'de Tukey HSD, Üniversite D'de ise Tamhane testlerinin sonuçlarına göre değerlendirmeler yapılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 36. Her Üniversitedeki Fakültelere Ait Levene Testi Sonuçları

Üniversite	Levene İstatistiği	df1	df2	p
Üniversite A	,134	2	753	,875
Üniversite B	1,747	2	754	,175
Üniversite C	1,071	2	731	,343
Üniversite D	3,171	2	744	,043

Tablo 37'de tukey HSD ve tamhane test sonuçları görülmektedir.

Tablo 37.Üniversite C ve Üniversite D'deki Tukey Hsd ve Tamhane Testleri

Üniversite		Fakülte	Fakülte	Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Üniversite C	Tukey HSD	Eğitim	Fen Edebiyat	-,10523	,05335	,120
			Mühendislik	-,15826*	,05315	,008
		Fen Edebiyat	Eğitim	,10523	,05335	,120
			Mühendislik	-,05303	,05236	,569
		Mühendislik	Eğitim	,15826*	,05315	,008
			Fen Edebiyat	,05303	,05236	,569
	Tamhane	Eğitim	Fen Edebiyat	-,10523	,05204	,126
			Mühendislik	-,15826*	,05457	,012
		Fen Edebiyat	Eğitim	,10523	,05204	,126
			Mühendislik	-,05303	,05218	,671
		Mühendislik	Eğitim	,15826*	,05457	,012
			Fen Edebiyat	,05303	,05218	,671

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite		Fakülte	Fakülte	Ortalama Farkı	Std. Hata	P
Üniversite D	Tukey HSD	Eğitim	Fen Edebiyat	,10876*	,04097	,022
			Mühendislik	-,00505	,04177	,992
		Fen Edebiyat	Eğitim	-,10876*	,04097	,022
			Mühendislik	-,11381*	,04145	,017
		Mühendislik	Eğitim	,00505	,04177	,992
			Fen Edebiyat	,11381*	,04145	,017
	Tamhane	Eğitim	Fen Edebiyat	,10876*	,04221	,030
			Mühendislik	-,00505	,03983	,999
		Fen Edebiyat	Eğitim	-,10876*	,04221	,030
			Mühendislik	-,11381*	,04164	,019
		Mühendislik	Eğitim	,00505	,03983	,999
			Fen Edebiyat	,11381*	,04164	,019

Tablo 37'deki tukey HSD değerlerine göre Üniversite C'de eğitim ve mühendislik fakülteleri arasındaki farklar anlamlı bulunmuştur (p=0,08<0,05). Üniversite D'de ise tamhane testi değerlerine göre fen edebiyat ile mühendislik (p=0,022<0,05) ve fen edebiyat ile eğitim fakülteleri (p =0,017<0,05) arasındaki farklar anlamlıdır. Bu sonuçlar dikkate alındığında fakülteler arasında AUÖ hazırbulunuşluğu bakımından bir fark olup olmadığını hakkında bir değerlendirme yapmak güçtür. Ancak dört üniversitedeki öğrencilerin tümü dikkate alınarak yapılan analiz sonuçlarına göre bir değerlendirme yapılabilir. Tablo 38'de dört üniversitedeki bütün öğrencilere ait hazırbulunuşluk ortalamalarının fakültelere göre ortalamaları, standart sapmaları, çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 38. Hazır Bulunuşlukların Fakültelere Göre Değişimi

Fakülte	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Eğitim	985	3,7102	,52987	-,434	,584
Fen Edebiyat	1017	3,6850	,52066	-,259	,317
Mühendislik	992	3,7370	,50987	-,504	,931

Tablo 33'de hazırbulunuşluk düzeylerinin sırasıyla mühendislik (M=3,7360), eğitim (M=3,7102) ve fen edebiyat (M=3,6850) fakültelerine ait olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 33'de aynı zamanda her bir fakültenin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değiştiği görülmektedir.

Fakülte ortalamalarının eşvaryanslı olup olmadıklarını incelemek üzere Levene testi yapılmıştır. Test sonucu Tablo 39'da yer almakta ve test sonucunun eşvaryanslılık şartını sağladığı görülmektedir (p=0,493>0,05).

Tablo 39. Fakülte Ortalamalarına Ait Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	df1	df2	p
,707	2	2991	,493

Bu değerlere göre fakülte ortalamalarını karşılaştırabilmek için Anova testi yapılabilmektedir. Tablo 40'da fakülte ortalamalarını karşılaştırmak üzere yapılmış Anova testi değerleri yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 40.Bütün Fakültelere Ait Anova Testi Değerleri

gnl_ort	df	F	p
Gruplar arası	2	2,502	,082
Grup içi	2991		
Total	2993		

Tablo 40'daki Anova testi değerlerine göre fakültelerin AUÖ'ye hazırbulunuşluk değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır (F=2,502 p=0,082>0,05). Bununla birlikte fakülte ortalamaları arasında bir sıralama yapmak mümkündür. Bu sıralamaya göre en yüksek değerin mühendislik, ikinci değerin eğitim ve üçüncü değerin ise fen edebiyat fakültesine ait olduğu görülmektedir. Sıralamada mühendislik fakültesinin en yüksek değere sahip olmasının nedeni, BİT faktörüne ait yeterlilik bakımından diğer fakültelere göre daha üst seviyede olması olabilir. Aynı durum eğitim fakültelerinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümlerinin olması nedeniyle, eğitim fakülteleri için de geçerli olabilir. Bütün bunlardan hareketle AUÖ hazırbulunuşluğunun fakültelere göre değişmediği, ancak mühendislik fakültelerinin BİT yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olmasının, AUÖ hazırbulunuşluk ortalamalarının yükselmesine neden olduğu söylenebilir.

5.1.1.3 Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişki

Bu bölümde öğrencilerin yaşları ile hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin yaşları ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için önce her üniversite kendi içindeki durumu daha sonra araştırmaya katılan bütün öğrencilerin durumları ele alınmıştır. Tablo 41'de her bir üniversitedeki yaş ile AUÖ hazırbulunuşluğu arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman sıralama korelasyon katsayı değerleri yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 41. Üniversite Bazında Öğrencilerin Yaşları İle Hazırbulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

Üniversite		gnl_ort
Üniversite A Yaş	**Korelasyon düzeyi (r)**	,052
	p	,151
	Sayı (N)	756
Üniversite B Yaş	**Korelasyon düzeyi (r)**	,128**
	p	,000
	Sayı (N)	757
Üniversite C Yaş	**Korelasyon düzeyi (r)**	,054
	p	,141
	Sayı (N)	734
Üniversite D Yaş	**Korelasyon düzeyi (r)**	,073*
	p	,046
	Sayı (N)	747

**. Korelasyon 0.01 (2 yönlü) düzeyinde anlamlıdır

*. Korelasyon 0.05 (2 yönlü) düzeyinde anlamlıdır

Tablo 41'de Üniversite B (Üniversite A r=0,128 ve p=0<0,05) ve Üniversite D'de (Üniversite A r=0,073 ve p=0,46<0,05) AUÖ hazırbulunuşluğu ile yaş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak korelasyon katsayıları -1 ile +1 arasında değerler alan değişkenlerdir. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında olması, yüksek; 0,70-0,30 arasında olması, orta; 0,30-0,00 olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2006: 32). Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayının büyüklüğü, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyi hakkında yeterli bir dayanak oluşturur (Canküyer ve Aşan, 2005: 244). Bu durum dikkate alındığında her ne kadar iki üniversitede AUÖ hazırbulunuşluğu ve yaş arasında anlamlı bir ilişki olsa da dört üniversite için de ilişki düzeyinin oldukça düşük olduğu söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 42 dört üniversitedeki bütün öğrencilerin yaşları ile AUÖ hazırbulunuşlukları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Analiz Spearman sıralama korelasyon katsayı değerlerine göre yapılmıştır.

Tablo 42. Bütün Öğrencilerin Yaşları ile Hazırbulunuşlukları Arasındaki İlişki

Genel			**gnl_ort**
Spearman's rho	**Yaş**	**Korelasyon düzeyi (r)**	,078**
		p	,000
		Sayı (N)	2994

**. Korelasyon 0.01 (2-tailed) düzeyinde anlamlıdır

Tablo 42'deki değerler araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları ile AUÖ hazırbulunuşlukları arasındaki ilişki katsayısı 0,01 düzeyinde anlamlı olmak üzere 0,078'dir. Ancak bu ilişkinin oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Korelasyon katsayısının karesi, iki değişkenin ortak varyansı (değişimi) olarak ifade edilen belirleme katsayısıdır (Büyüköztürk, 2006: 32; Altunışık vd. 2005: 218). Analiz sonucu olarak bulunan korelasyon katsayısı değerine ait belirleme katsayısı (r^2=0,006084), yaş ile AUÖ hazırbulunuşluğu arasındaki varyansın (değişimin) binde altı olduğunu göstermektedir. Belirleme katsayısı da, yaş ile AUÖ hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkinin oldukça düşük olduğunu ve pratik anlamlılık açısından ilişki değerinin yeterli düzeyde öneme sahip olmadığını göstermektedir.

5.1.2 Öğrencilerin BİT hazırbulunuşlukları, yeterlilik ve kaynakları

Bu bölümde öğrencilerin BİT hazırblunuşluk düzeyleri, yeterlilikleri ve kaynakları ayrıntılı olarak incelenmiştir. Öncelikle incelemede madde ortalamaları, üniversite ortalamaları ve üniversitelerin tamamına ait genel ortalamalar, Likert düzeyi içindeki yerlerine göre değerlendirilmiştir. Daha sonra her bir üniversitenin BİT hazırbulunuşluk düzeyi belirlenmiş ve üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığını incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öncelikle öğrencilerin BİT faktörüne ait hazırbulunuşlukları, daha sonra öğrencilerin BİT kullanım yeterlilik algıları, bilgisayar ve İnternet erişim olanakları incelenmiştir. Her sorunun ortalama puanlarının yanı sıra üniversitelere ait ortalamaların dağılımı Tablo 43'de yer almaktadır.

Tablo 43. BİT Faktörüne Ait İfade ve Üniversite Ortalamaları

İfadeler	Kod	Üniversite A (M)	Üniversite B (M)	Üniversite C (M)	Üniversite D (M)	Genel Ortalama (M)
Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum	T1	4,50	4,40	4,38	4,42	4,43
Farklı bilişim teknolojilerini kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum	T2	4,14	4,06	4,03	4,12	4,09
E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabiliyorum	T4	3,71	3,81	3,65	3,80	3,74
Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabiliyorum	T5	3,86	3,98	3,88	4,07	3,95
Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var	TK	4,11	4,26	4,14	4,25	4,19
Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum	T7	4,06	4,22	3,97	4,13	4,10
Ortalama (M)		4,06	4,12	4,01	4,13	4,08

Tablo 43'de yer alan ifadeler incelendiğinde her bir ifadeye verilen cevapların ortalama değerinin ölçüt olarak belirlenen 3,00 seviyesinden yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin genelde teknolojiye yaklaşımlarının (T1) olumlu olduğu ve özelde ise

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımı konusuna (T2) olumlu yaklaştıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik ortalamanın (T2) daha düşük olduğu ve 4,09 ile "Katılıyorum" düzeyinin sınır değerleri arasında kaldığı görülmektedir. Öğrencilerin teknolojiye yönelik genel yaklaşımlarının (T1) ise 4,43 ile "Kesinlikle katılıyorum" sınır değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Üniversiteler karşılaştırıldığında ise 4 üniversitenin bu iki ifadeye ilişkin ortalamalarınıngenel ortalamalara uyduğu görülmektedir. Her 4 üniversitede de öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımına yönelik ortalamanın (T2), teknolojiye genel yaklaşım (T1) ortalamasından daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ödev ve ders materyali hazırlama konusundaki beceri ortalaması (T7) 4,10 olarak bulunmuştur. Üniversite ortalamaları dikkate alındığında Üniversite B'nin ortalaması 4,22 ile "Kesinlikle katılıyorum" düzeyinin taban sınır değeri olan 4,20'nin üstünde yer almaktadır. Diğer üniversitelerin ortalamalarının 3,97 ile 4,13 arasında değiştiği ve "Katılıyorum" düzeyinin sınırları arasında yer aldığı görülmektedir.

"E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabiliyorum" (T4) ve "Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabiliyorum" (T5) ifadeleri genel olarak öğrencilerin iletişimlerinde BİT kullanımlarına yöneliktir. Öğrencilerin T4 ve T5 kodlu ifade ortalamalarının diğer ifadelerden daha düşük değerlere sahip oldukları görülmektedir. T4 ve T5 ifadelerinin ortalamaları sırası ile 3,74 ve 3,95 tir. Bu durum dikkate alındığında öğrencilerin BİT faktöründe, etkili yazılı iletişim kuma ve iletişimde görüntü teknolojileri kullanma konularında, ders materyali hazırlamak kadar yeterliliğe sahip olmadıkları söylenebilir. Her iki ifadenin ortalama değerleri "Katılıyorum" düzeyinin sınırları arasında kalmaktadır. Üniversitelerin tamamının ortalamaları da aynı şekilde "Katılıyorum" düzeyinin sınırları içinde yer almaktadır.

Tablo 44 öğrencilerin İnternet üzerindeki çeşitli iletişim ortamlarını kullanım sıklıklarını göstermektedir. Tabloda en sık kullanılan ortamın Facebook, daha sonra ise e-posta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %71,4'ü Skype, %65'i Twitter, %40,8'i ise forum sayfalarını hiç kullanmamıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 44. Öğrencilerin İnternet Üzerindeki Çeşitli İletişim Ortamlarını Kullanma Yüzde ve Sayıları

	Hiç		Çok seyrek		Bazen		Sıkça		Çok sık	
	Yüzde (%)	**Sayı (N)**	**Yüzde (%)**	**Sayı (N)**	**Yüzde (%)**	**Sayı (N)**	**Yüzde (%)**	**Sayı (N)**	**Yüzde (%)**	**Sayı (N)**
Facebook	11,3%	363	6,7%	215	19,7%	632	34,6%	1114	27,7%	892
Messenger	14,5%	466	23,6%	759	35,1%	1129	19,0%	610	7,8%	252
Twitter	65,0%	2089	9,8%	315	10,5%	338	8,1%	259	6,7%	215
E-posta	10,1%	324	14,1%	453	28,4%	913	26,3%	846	21,1%	680
Forumlar	40,8%	1311	16,4%	526	23,2%	746	13,0%	417	6,7%	216
Skype	71,4%	2297	12,5%	402	9,3%	298	4,0%	130	2,8%	89

Öğrencilerin BİT ile sözlü ve yazılı iletişim tercihleri Tablo 45'de görülmektedir. Tablo 45 incelendiğinde dört üniversitedeki "Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim" ifadesinin dağılımında, "Emin değilim" ifadesinin %25,3 ile en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak "Kesinlikle katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" seçeneğini işaretleyen toplam öğrenci sayısının "Kesinlikle katılıyorum" ve "Katılıyorum" seçeneğini işaretleyen toplam öğrenci sayısından fazla olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sözlü ya da yazılı iletişim kurma konusunda tercihlerinin net olmadığı, bunun yanında sözlü iletişimi tercih eden öğrenci sayısının daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 45. Öğrencilerin Üniversite Bazında Yazılı – Sözlü İletişim Tercihleri

İfade		**Üniversite**				**Toplam**
		Üniversite A	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	
Kesinlikle Katılmıyorum	**Sayı (N)**	170	123	167	149	609
	Yüzde (%)	22,5%	16,2%	22,8%	19,9%	20,3%

İfade		Üniversite				Toplam
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	
Katılmıyorum	**Sayı(N)**	181	168	158	181	688
	Yüzde (%)	23,9%	22,2%	21,5%	24,2%	23,0%
Emin Değilim	**Sayı(N)**	176	205	189	188	758
	Yüzde (%)	23,3%	27,1%	25,7%	25,2%	25,3%
Katılıyorum	**Sayı(N)**	126	177	138	167	608
	Yüzde (%)	16,7%	23,4%	18,8%	22,4%	20,3%
Kesinlikle Katılıyorum	**Sayı(N)**	103	84	82	62	331
	Yüzde (%)	13,6%	11,1%	11,2%	8,3%	11,1%
Toplam	**Sayı(N)**	756	757	734	747	2994

Tablo 46. Öğrencilerin Üniversite Bazında Yazılı – Sözlü İletişim Tercihleri Ortalamaları

Üniversite	N	Ortalama	Std. Sapma
Üniversite A	756	2,75	1,338
Üniversite B	757	2,91	1,242
Üniversite C	734	2,74	1,302
Üniversite D	747	2,75	1,239
Genel	2994	2,79	1,282

Tablo 46'da T3 kodlu sorunun üniversitelerdeki ortalamaları ve genel ortalama görülmektedir. Üniversitelerin genel dağılım ortalaması 2,79 ile "Emin değilim" düzeyi sınırları içinde kalırken, aynı şekilde üniversite ortalamalarının da bu düzey içinde kaldığı ve ortalamaların düzey açısından farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 43'de TK kodlu "Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var" ifadesi öğrencilerin AUÖ için gerekli olan en temel BİT kaynaklarından biri olarak araştırmada yer almıştır. Bu soruya ait ortalamalar her bir üniversitede ölçüt değer olan 3,00'den yüksektir. Bununla birlikte iki üniversitenin ortalama değerleri (Üniversite A M=4,11

ve Üniversite B M=4,14) "Katılıyorum" düzeyi sınırları içinde kalırken, diğer iki üniversitede (Üniversite A M=4,26 ve Üniversite B M=4,25) "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyi sınırları içinde yer almıştır. Dört üniversiteye ait genel ortalama ise (M_{Genel}=4,19) "Katılıyorum" düzeyi sınırları içinde kalmıştır.

Tablo 47'de her bir üniversiteye ait BİT ortalaması, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 47. Her Üniversiteye Ait BİT Ortalaması, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Üniversite	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	756	4,0681	,70863	-,925	1,120
Üniversite B	757	4,1244	,64832	-,999	1,625
Üniversite C	734	4,0091	,76735	-,841	,544
Üniversite D	747	4,1328	,62131	-,889	1,067

Tablo 47'de üniversite ortalamalarına ait basıklık değerlerinin Ünivesite A, Üniversite B ve Üniversite D'de +1 dışında kalarak normal dağılımı desteklemediği görülmektedir. Bu nedenle her bir üniversitenin BİT ortalamalarının kendi aralarında farklılık gösterip göstermediğini anlamak için Anova testi yerine Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tablo 48'de yapılmış Kruskal Wallis H testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 48. Üniversitelerin BİT Ortalamalarının Karşılaştırılması İçin Yapılmış Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	BİT Ortalaması
Ki-kare	7,395
df	3
p	,060

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 48'de üniversitelerin BİT ortalamalarının kendi aralarında farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır (p=0,06>0,05). Her bir üniversitede 4,00 ile 4,13 arasında değişmekte olan BİT hazırbulunuşluk değerleri arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 49'da dört üniversitedeki bütün öğrencilere ait BİT ortalaması, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir.

Tablo 49. Bütün Öğrencilere Ait BİT Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

BİT Hazırbulunuşluğu	**Sayı (N)**	**Ortalama (M)**	**Standart Sapma**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
Genel	2994	4,0840	,68971	-,942	1,136

Araştırmadaki bütün öğrencilere ait BİT ortalama değerlerinin çarpıklık (-0,942) ve basıklık (1,136) değerlerini aldığı görülmektedir. Basıklık değerinin +1 değerlerinden yüksek olması, BİT ortalamasının normal dağılımı desteklemediği görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurularak, genel BİT ortalamasının (M_{gnl_ort}=4,06) ölçüt olarak belirlenen değerden ($M_{ölçüt}$=3,00) anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmamıştır. Ancak BİT ortalaması ile ölçüt değer arasındaki 1,06 değerlik farkın oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

5.1.2.1 Öğrencilerin bilgisayar kullanım algı düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin bilgisayar kullanım algı düzeyleri incelenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 50. Öğrencilerin Bilgisayar Kullanım Düzeyi Algıları

Kullanım Düzeyi		Üniversite				Toplam
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	
Hiç Kullanmıyorum	**Sayı (N)**	2	1	5	3	11
	Yüzde (%)	,3%	,1%	,7%	,4%	,4%
Başlangıç Düzeyinde	**Sayı (N)**	49	32	54	20	155
	Yüzde (%)	6,5%	4,2%	7,4%	2,7%	5,2%
Orta Düzeyde	**Sayı (N)**	301	304	274	287	1166
	Yüzde (%)	39,8%	40,2%	37,3%	38,4%	38,9%
İyi düzeyde	**Sayı (N)**	348	368	310	365	1391
	Yüzde (%)	46,0%	48,6%	42,2%	48,9%	46,5%
Profesyonel	**Sayı (N)**	56	52	91	72	271
	Yüzde (%)	7,4%	6,9%	12,4%	9,6%	9,1%
Toplam	**Sayı (N)**	756	757	734	747	2994
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 50'de öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini gösteren değerler bulunmaktadır. Üniversite bazında incelendiğinde öğrenciler %37,3 ile %40,2 değerleri arasında kalan oranlarda "Orta"; %42,2 ve %48,9 değerleri arasında kalan oranlarda ise "İyi" düzeyde bilgisayar kullanım düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise %38,9 oranında "Orta"; %46,5 oranında "İyi" düzey kullanım oranları ortaya çıkmaktadır.

Değerler incelendiğinde gerek üniversite bazında gerekse bütün öğrenciler bazında öğrencilerin büyük çoğunluğu (Toplam=%85,4) "Orta" ve "İyi" düzeyde bilgisayar kullanabildiklerini düşünmektedirler. Bununla birlikte hiç bilgisayar kullanmadığını belirtenlerin oranı %4, başlangıç düzeyinde %5,2 ve profesyonel olarak kullandığını ifade edenlerin oranı ise %9,1'dir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.1.2.2 Öğrencilerin bilgisayar erişim düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin ev, okul ve çalışıyorlarsa iş yerlerindeki bilgisayar erişimleri incelenmiştir.

Tablo 51'de öğrencilerin evlerinden (kaldıkları yerden) üniversite bazında ve genel olarak bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 51. Öğrencilerin Evden (Kaldıkları Yerden) Bilgisayar Erişim Düzeyleri

Erişim Düzeyi		**Üniversite**				
		Üniversite A	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**
Yok	**Sayı (N)**	39	53	46	30	168
	Yüzde (%)	5,6%	7,4%	6,6%	4,2%	5,9%
Var,	**Sayı (N)**	62	69	66	47	244
yetersiz donanım	**Yüzde (%)**	9,0%	9,6%	9,4%	6,6%	8,6%
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	101	75	82	80	338
	Yüzde (%)	14,6%	10,4%	11,7%	11,2%	12,0%
Var, sorunsuz	**Sayı (N)**	489	522	507	558	2076
Kullanım	**Yüzde (%)**	70,8%	72,6%	72,3%	78,0%	73,5%
Toplam	**Sayı (N)**	691	719	701	715	2826
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrenciler üniversite bazında %4,2 ile %7,4 arasında değişen oranlarda evlerinde (kaldıkları yerde) bilgisayar erişimlerinin hiç olmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise bu soruya toplam 2826 kişi cevap vermiş, soruya cevap veren öğrencilerin %5,9'u (N=168) evlerinde (kaldıkları yerde) bilgisayar erişimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %8,6'sı (N=244) evlerinde (kaldıkları yerde) yetersiz donanıma sahip bilgisayarları olduğunu, %12'si (N=338) ise bilgisayarları istedikleri zaman kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 51'de öğrencilerin üniversite bazında %70,8 ile %78 arasında değişen oranlarda sorunsuz bilgisayar erişimleri olduğu görülmektedir. Soruyu yanıtlayan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise ortalama sorunsuz bilgisayar erişim oranı %73,5'dir (N=2076). Bu oranlar öğrencilerin genel olarak evlerinde (kaldıkları yerde) bilgisayar erişimi konusunda rahat olduklarını göstermektedir denebilir.

Tablo 52'de öğrencilerin üniversitelerden üniversite bazında ve genel olarak bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 52. Öğrencilerin Üniversiteden Bilgisayar Erişim Düzeyleri

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Yok	**Sayı (N)**	40	57	35	30	162
	Yüzde (%)	9,0%	13,0%	8,6%	7,3%	9,5%
Var, yetersiz donanım	**Sayı (N)**	38	75	84	99	296
	Yüzde (%)	8,5%	17,2%	20,7%	24,1%	17,4%
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	179	143	128	174	624
	Yüzde (%)	40,1%	32,7%	31,6%	42,4%	36,7%
Var, sorunsuz kullanım	**Sayı (N)**	189	162	158	107	616
	Yüzde (%)	42,4%	37,1%	39,0%	26,1%	36,3%
Toplam	**Sayı (N)**	446	437	405	410	1698
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 52'de öğrencilerin üniversitelerden üniversite bazında ve genel olarak bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir. Öğrenciler üniversite bazında %7,3 ile %13 arasında

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

değişen oranlarda üniversitelerinde bilgisayar erişimlerinin hiç olmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise bu soruya toplam 1698 kişi cevap vermiş, soruya cevap veren öğrencilerin %9,5'i (N=162) üniversitede bilgisayar erişimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %17,4'ü (N=296) üniversitede yetersiz donanıma sahip bilgisayarların olduğunu, %36,7'si (N=624) ise bilgisayarları istedikleri zaman kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 52'de öğrencilerin üniversite bazında %26,1 ile %42,4 arasında değişen oranlarda üniversite içinde sorunsuz şekilde bilgisayarlara erişebildikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise ortalama sorunsuz bilgisayar erişim oranı %36,3'dür (N=616).

Tablo 52'deki değerler üniversitelerin öğrencilere farklı bilgisayar erişimi olanakları sunabildiklerini göstermektedir. Örneğin Üniversite D'de sorunsuz bilgisayar erişimi düzeyi %26,1, Üniversite A'da ise bu oran %42,4'dür. Fakat aynı zamanda Üniversite D'de bilgisayar erişimi olmadığını belirten öğrenci sayısı diğer üniversitelerden oransal olarak daha azdır.

Tablo 53'de çalışan öğrencilerin işyerlerinde üniversitelere göre ve genel olarak bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 53. Çalışan Öğrencilerin İşyerinden Bilgisayar Erişim Düzeyleri

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Yok	**Sayı (N)**	39	18	16	18	91
	Yüzde (%)	45,3%	32,7%	31,4%	34,6%	37,3%
Var, yetersiz donanım	**Sayı (N)**	11	7	6	10	34
	Yüzde %)	12,8%	12,7%	11,8%	19,2%	13,9%

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	27	19	23	17	86
	Yüzde %)	31,4%	34,5%	45,1%	32,7%	35,2%
Var, sorunsuz kullanım	**Sayı (N)**	9	11	6	7	33
	Yüzde %)	10,5%	20,0%	11,8%	13,5%	13,5%
Toplam	**Sayı (N)**	86	55	51	52	244
	Yüzde %)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Bu soruya toplam öğrenci sayısının (N=2994) % 8,14'ünü oluşturan 244 öğrenci cevap vermiştir. Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %37,3'ü (N=91) çalıştığı işyerinde bilgisayar erişimi olmadığını, %13,5'i (N=33) ise sorunsuz şekilde işyerinde bilgisayar kullanabildiklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin %13'9'unu oluşturan 34 kişi işyerinde yeterli donanıma sahip olmayan bilgisayar olduğunu, %35,2'sini oluşturan 86 kişi de işyerinde var olan bilgisayarı istedikleri zaman kullanamadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 54'de evde (kaldıkları yerde) sorunsuz şekilde bilgisayar erişimi olan 2076 öğrenci dışında kalan öğrencilerin evdeki, okuldaki ve çalışıyorlarsa iş yerindeki bilgisayar erişimlerinin durumu özetlenmektedir.

Tablo 54. Evde Sorunsuz Bilgisayar Erişimi Olan Öğrenciler Dışında Kalan Öğrencilerin Dağılımı

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Bilgisayar erişimi yok	**Sayı (N)**	39	53	25	29	146
	Yüzde (%)	1,3%	1,8%	0,8%	1,0%	4,9%

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Her yerden sorunlu erişim	**Sayı (N)**	126	122	126	111	485
	Yüzde %)	4,2%	4,1%	4,2%	3,7%	16,2%
Evde yok, ev dışında rahat erişim	**Sayı (N)**	19	17	22	11	69
	Yüzde %)	0,6%	0,6%	0,7%	0,4%	2,3%
Evde yok, ev dışında sınırlı erişim	**Sayı (N)**	46	21	32	21	120
	Yüzde %)	1,5%	0,7%	1,1%	0,7%	4,0%
Toplam	**Sayı (N)**	230	213	205	172	820
	Yüzde %)	7,7%	7,1%	6,8%	5,7%	27,4%

Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin %4,9'u (N=146) hiçbir şekilde bilgisayar erişimi olmadığını ifade ederken, %16,2'si (N=485) evden, okuldan ve/veya işten sorunlu şekilde (donanım eksikliği veya istenilen zamanda kullanamamak) bilgisayara erişebilmektedir. Öğrencilerin %2,3'ünün (N=69) evde bilgisayar erişimi olmamakla birlikte, bu öğrenciler bilgisayara okuldan veya işyerinden sorunsuz erişebilmektedirler. Öğrencilerin %4'ünün ise (N=120) evde bilgisayar erişimi olmayıp okulda veya işyerinde sorunlu şekilde bilgisayar erişimine sahiptir.

Araştırmaya katılan bütün öğrenciler ele alındığında, evde rahat bilgisayar erişimi olan öğrenciler dışında kalan öğrencilerin toplam %27,'ü (N=820), bilgisayar erişimine sahip değildir ya da sorunlu şekilde bilgisayara erişebilmektedir.

5.1.2.3 Öğrencilerin İnternet kullanım algı düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin İnternet kullanım algı düzeyleri incelenmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 55. Öğrencilerin İnternet Kullanım Algı Düzeyleri

Kullanım Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Hiç Kullanmıyorum	**Sayı (N)**	3	0	4	3	10
	Yüzde (%)	,4%	,0%	,5%	,4%	,3%
Başlangıç Düzeyinde	**Sayı (N)**	41	20	37	15	113
	Yüzde (%)	5,4%	2,6%	5,0%	2,0%	3,8%
Orta Düzeyde	**Sayı (N)**	262	238	235	230	965
	Yüzde (%)	34,7%	31,4%	32,0%	30,8%	32,2%
İyi düzeyde	**Sayı (N)**	369	436	346	406	1557
	Yüzde (%)	48,8%	57,6%	47,1%	54,4%	52,0%
Profesyonel	**Sayı (N)**	81	63	112	93	349
	Yüzde (%)	10,7%	8,3%	15,3%	12,4%	11,7%
Toplam	**Sayı (N)**	756	757	734	747	2994
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 55'de öğrencilerin İnternet kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini gösteren değerler bulunmaktadır. Üniversite bazında incelendiğinde öğrenciler %34,7 ile %30,8 değerleri arasında değişen oranlarda "Orta"; %47,1 ve %57,6 değerleri arasında kalan oranlarda ise "İyi" düzeyde İnternet kullanım düzeyine sahip olduklarını düşünmektedirler. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise %32,2 oranında "Orta"; %52 oranında "İyi" düzey kullanım oranları ortaya çıkmaktadır.

Değerler incelendiğinde gerek üniversite bazında gerekse bütün öğrenciler bazında öğrencilerin büyük çoğunluğu (%84,2) "Orta" ve "İyi" düzeyde İnternet kullanabildiklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda öğrencilerin yarıdan fazlası İnternet kullanımında "İyi" düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Hiç İnternet

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kullanmadığını belirtenlerin oranı %3, başlangıç düzeyinde %3,8 ve profesyonel olarak kullandığını ifade edenlerin oranı ise %11,7'dir.

5.1.2.4 Öğrencilerin İnternet erişim düzeyleri

Bu bölümde öğrencilerin ev, okul ve çalışıyorlarsa iş yerlerindeki İnternet erişimleri incelenmiştir.

Tablo 56'da öğrencilerin evlerinden (kaldıkları yerden) üniversite bazında ve genel olarak İnternet erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 56. Her Üniversitedeki Öğrencilerin Evden (Kaldıkları Yerden) İnternet Erişim Düzeyleri

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Yok	**Sayı (N)**	58	68	83	70	279
	Yüzde (%)	10,3%	10,7%	13,3%	11,0%	11,4%
Var, bağlantı problemli	**Sayı (N)**	94	110	112	100	416
	Yüzde %)	16,7%	17,4%	17,9%	15,7%	16,9%
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	60	57	61	54	232
	Yüzde %)	10,7%	9,0%	9,7%	8,5%	9,4%
Var, sorunsuz kullanım	**Sayı (N)**	351	398	370	412	1531
	Yüzde %)	62,3%	62,9%	59,1%	64,8%	62,3%
Toplam	**Sayı (N)**	563	633	626	636	2458
	Yüzde %)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrenciler üniversite bazında %10,3 ile %13,3 arasında değişen oranlarda, evlerinde (kaldıkları yerde) İnternet erişiminin hiç olmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise bu soruya toplam 2458 kişi cevap vermiş, soruya cevap veren

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrencilerin %11,4'ü (N=279) evlerinde (kaldıkları yerde) İnternet erişimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %16,9'u (N=416) evlerinde (kaldıkları yerde) İnternet bağlantısının sorunlu olduğunu, %9,4'ü (N=232) ise istedikleri zaman İnternet kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 56'da öğrencilerin üniversite bazında %59,1 ile %64,8 arasında değişen oranlarda sorunsuz İnternet erişimleri olduğu görülmektedir. Soruyu yanıtlayan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise ortalama sorunsuz İnternet erişim oranı %62,3'dür. (N=1531).

Tablo 57'de öğrencilerin üniversite bazında ve genel olarak üniversitelerden bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 57. Öğrencilerin Üniversite Bazında Üniversiteden İnternet Erişim Düzeyleri

		Üniversite				
Erişim Düzeyi		**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**
Yok	**Sayı (N)**	60	37	46	51	194
	Yüzde (%)	14,0%	9,2%	11,6%	14,1%	12,2%
Var, bağlantı problemli	**Sayı (N)**	57	53	58	49	217
	Yüzde %)	13,3%	13,1%	14,6%	13,5%	13,6%
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	137	114	134	170	555
	Yüzde %)	32,0%	28,2%	33,8%	47,0%	34,9%
Var, sorunsuz kullanım	**Sayı (N)**	174	200	159	92	625
	Yüzde %)	40,7%	49,5%	40,1%	25,4%	39,3%
Toplam	**Sayı (N)**	428	404	397	362	1591
	Yüzde %)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Öğrenciler üniversite bazında %9,2 ile %14,1 arasında değişen oranlarda üniversitelerinde İnternet erişimlerinin hiç olmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak bakıldığında ise bu soruya toplam 1591 kişi cevap vermiş, soruya cevap veren öğrencilerin %12,2'si (N=194) üniversitede İnternet erişimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

Soruyu yanıtlayan öğrencilerin %13,6'sı (N=217) üniversitede sorunlu bağlantı olduğunu, %34,9'u (N=555) ise İnternet'i istedikleri zaman kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 57'de öğrencilerin üniversite bazında %25,4 ile %49,5 arasında değişen oranlarda üniversite içinde sorunsuz şekilde İnternete erişebildikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler dikkate alındığında ise ortalama sorunsuz İnternet erişim oranı %39,3'dür (N=625).

Tablo 57'deki değerler üniversitelerin öğrencilere farklı İnternet erişimi olanakları sunabildiklerini göstermektedir. Örneğin Üniversite D'de sorunsuz bilgisayar erişimi düzeyi %25,4 (N=92), Üniversite B'de ise bu oran %49,5'dir (N=200).

Tablo 58'de çalışan öğrencilerin işyerlerinde üniversitelere göre ve genel olarak bilgisayar erişim dağılımları görülmektedir.

Tablo 58.Her Üniversitede Çalışan Öğrencilerin İşyerinden İnternet Erişim Düzeyleri

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Yok	**Sayı (N)**	55	20	28	52	155
	Yüzde (%)	62,5%	37,7%	51,9%	68,4%	57,2%
Var, bağlantı problemli	**Sayı (N)**	2	1	3	3	9
	Yüzde %)	2,3%	1,9%	5,6%	3,9%	3,3%

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Var, her zaman kullanamıyorum	**Sayı (N)**	6	9	6	5	26
	Yüzde %)	6,8%	17,0%	11,1%	6,6%	9,6%
Var, sorunsuz kullanım	**Sayı (N)**	25	23	17	16	81
	Yüzde %)	28,4%	43,4%	31,5%	21,1%	29,9%
Toplam	**Sayı (N)**	88	53	54	76	271
	Yüzde %)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Toplam öğrenci sayısının (N=2994) %9,05'ini oluşturan 271 öğrencinin %57,2'si (N=155) çalıştığı işyerinde İnternet erişimi olmadığını, %29,9'u (N=81) ise sorunsuz şekilde işyerinde İnternete erişebildiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda soruyu yanıtlayan öğrencilerin %3,3'ünü oluşturan 9 kişi, işyerinde sorunlu İnternet bağlantısı olduğunu, %9,6'sını oluşturan 26 kişi de işyerinde var olan İnternet bağlantısını istedikleri zaman kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 59'da evde (kaldıkları yerde) sorunsuz şekilde İnternet erişimi olan 1531 öğrenci dışında kalan öğrencilerin evdeki, okuldaki ve çalışıyorlarsa iş yerindeki bilgisayar erişimlerinin durumu özetlenmektedir.

Tablo 59. Üniversite Bazında Evde Sorunsuz İnternet Erişimi Olan Öğrenciler Dışında Kalan Öğrencilerin Dağılımı

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
İnternet erişimi yok	**Sayı (N)**	66	75	44	72	257
	Yüzde (%)	2,2%	2,5%	1,5%	2,4%	8,6%
Heryerden sorunlu erişim	**Sayı (N)**	132	124	142	144	542
	Yüzde %)	4,4%	4,1%	4,7%	4,8%	18,1%

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Erişim Düzeyi		Üniversite				
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam
Evde yok, ev dışında rahat erişim	Sayı (N)	52	43	37	20	152
	Yüzde %)	1,7%	1,4%	1,2%	0,7%	5,1%
Evde yok, ev dışında sınırlı erişim	Sayı (N)	78	45	67	48	238
	Yüzde %)	2,6%	1,5%	2,2%	1,6%	7,9%
Toplam	Sayı (N)	328	287	290	284	1189
	Yüzde %)	11,0%	9,6%	9,7%	9,5%	39,7%

Araştırmaya katılan bütün öğrencilerin %8,6'sı (N=257) hiçbir şekilde bilgisayar erişimi olmadığını ifade ederken, 18,1'i (N=542) evden, okuldan veya işten sorunlu şekilde (bağlantı sorunu veya istenilen zamanda kullanamamak) İnternet'e erişebilmektedir. Öğrencilerin %5,1'inin (N=152) evde İnternet erişimi yoktur ve İnternete okuldan veya işyerinden sorunsuz erişebilmektedirler. Öğrencilerin %7,9'u ise (N=238) evde İnternet erişimi olmamakla birlikte okulda veya işyerinde sorunlu şekilde İnternet erişimine sahiptir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler ele alındığında, evde rahat İnternet erişim olan öğrenciler dışında kalan öğrencilerin toplam %39,7'si (N=1189), İnternet erişimine sahip değildir ya da sorunlu şekilde İnternet'e erişebilmektedir.

5.1.3 Öğrencilerin zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğrencilerin zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Öncelikle madde ortalamaları, üniversite ortalamaları ve üniversitelerin tamamına ait genel ortalamalar, Likert düzeyi içindeki yerlerine göre değerlendirilmiştir. Daha sonra üniversite bazında hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiş ve her bir üniversite ortalaması ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırılmış anlamlı farklar olup olmadığına bakılmıştır. Takiben araştırmaya katılan üniversitelerin ortalamaları kendi aralarında karşılaştırılarak anlamlı farklılaşma olup olmadığı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

incelenmiş, son olarak bütün öğrencilere ait hazırbulunuşluk düzeyi ölçüt değer 3,00 ile karşılaştırılmıştır.

Üniversiteleri kendi aralarında karşılaştırmak için Anova testi, bütün öğrencilere ait genel hazırbulunuşluk düzeyini ölçüt değer ile karşılaştırmak içinse tek örneklem t-testi kullanılmıştır.

Her sorunun ortalama puanlarının yanı sıra üniversitelere göre ortalamalarının dağılımı Tablo 60'da yer almaktadır.

Tablo 60. Zaman Faktörüne Ait İfade ve Üniversite Ortalamaları

İfadeler	Kod	Üniversite A (M)	Üniversite B (M)	Üniversite C (M)	Üniversite D (M)	Genel Ortalama (M)
Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var	ZK	3,64	3,76	3,76	3,68	3,71
Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum	Z2	3,28	3,32	3,35	3,28	3,31
İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum	Z3	4,19	4,08	4,13	4,15	4,14
İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur	Z4	3,05	2,97	3,10	3,08	3,05
Ortalama	Genel	3,54	3,53	3,58	3,55	3,55

Tablo 60'da yer alan ifadeler incelendiğinde genel ortalamaların tamamının ölçüt değer olan 3,00'den yüksek olduğu görülmektedir. ZK kodlu "Kendi gelişimim ve hobilerim

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

için ayırabileceğim zamanım var" ifadesi öğrencilerin fazladan zamanları olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur. Üniversite bazında bu soruya verilen cevapların ortalamaları 3,64 ile 3,76 arasında değişmektedir. Üniversite ortalamaları ise 3,71'dir. Gerek her bir üniversitenin ortalaması gerekse üniversite puanlarının ortalaması "Katılıyorum" düzeyinin sınır değerleri arasındadır. Bu durum dikkate alındığında, hem üniversite bazında, hem de genel olarak bütün üniversitelerde öğrencilerinzaman yeterliliği konusunda sorun yaşamadıkları söylenebilir.

Z3 kodlu "İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum" ifadesi, öğrencilerin işleri planlı yürütmenin faydaları konusundaki algılarını belirlemek için sorulmuştur. Z3 kodlu ifadenin üniversiteler bazında ortalama değerleri 4,08 ile 4,19 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise 4,14 olarak belirlenmiştir. Gerek üniversite bazındaki ortalamalar, gerekse bütün üniversitelere ait genel ortalama ölçüt olarak belirlenen 3,00 değerinden fazladır ve bütün ortalamalar "katılıyorum" düzeyinin sınırları içinde kalmaktadır. Elde edilen değerler, öğrencilerin işleri planlı yürütmenin kendilerine yarar sağladığının bilincinde olduklarını göstermektedir.

Z2 ve Z4 kodlu ifadeler öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini belirlemeye yöneliktir. Z2 kodlu "Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum" ifadesinin üniversite bazındaki ortalamaları 3,28 ile 3,35 arasında değişmektedir. Üniversitelere ait genel ortalama ise 3,31 olarak belirlenmiştir. Her bir üniversiteye ait ortalamalar ve dört üniversiteleye ait genel ortalama "Emin değilim" düzeyi sınırları içerisinde kalmaktadır. Z4 kodlu "İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur" ifadesine ait üniversite ortalamaları 2,97 ile 3,10 arasında değişmektedir. Genel ortalama ise 3,05 olarak bulunmuştur. Z4 kodlu ifadenin "Emin değilim" düzeyi sınırları içinde kaldığı görülmektedir. Gerek Z2 gerekse Z4 kodlu ifadelerin üniversite bazındaki ortalamaları ve genel ortalamaları ölçüt olarak belirlenen 3,00 değerineçok yakındır. Bu değerler dikkate alındığında öğrencilerin zaman yönetimi ve işleri zamanında yerine getirme konusundaki hazırbulunuşluklarının sınır değerde olduğu söylenebilir.

Tablo 61'de her bir üniversiteye ait zaman hazırbulunuşluğuna ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 61. Her Üniversitedeki Zaman Hazırbulunuşluğuna Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Üniversite	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	756	3,5403	,69425	-,271	-,001
Üniversite B	757	3,5304	,67608	-,104	-,049
Üniversite C	734	3,5824	,69936	-,079	-,189
Üniversite D	747	3,5485	,63368	-,081	-,050

Tablo 61'de üniversitelerin zaman faktörü ortalamalarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği ve ortalamaların normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu nedenle ortalamaları ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırabilmek için t-testi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Tablo 62'de her bir üniversitenin AUÖ ortalamasının 3,00 ölçüt değerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılmış tek örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 62. Üniversitelerin AUÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri

Üniversite	t	Df	P
Üniversite A	5,162	755	,000
Üniversite B	4,899	756	,000
Üniversite C	6,680	733	,000
Üniversite D	5,975	746	,000

Tablo 62'de dört üniversitedeki öğrencilerin zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçüt değer olan 3,00'den anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

(Üniversite A p=0<0,05, Üniversite B p=0<0,05, Üniversite C p=0<0,05, Üniversite D p=0<0,05).

Üniversite ortalamalarını kendi aralarında karşılaştırmak ve ortalamalar arasında anlamlı farklar olup olmadığını anlamak için, üniversite ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ancak üniversite ortalamaları eş varyanslı olmadığından Welch ve Brown-Forsythe testleri yapılmıştır. Tablo 63'deki sonuçlara göre üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır (Welch p=0,501>0,05; Brown-Forsythe p=0,479>0,05).

Tablo 63. Üniversitelerin Zaman Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri

Genel ortalama	İstatistik	df1	df2	p
Welch	,788	3	1659,304	,501
Brown-Forsythe	,827	3	2971,075	,479

Tablo 61, Tablo 62 ve Tablo 63 birlikte değerlendirildiğinde dört üniversitenin her birinde öğrencilerin zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin 3,53 ile 3,59 değerleri arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlerin ölçüt olarak belirlenen 3,00'den yüksek olduğu ve üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 64'de dört üniversitedeki bütün öğrencilere ait zaman hazırbulunuşluk ortalaması, standart sapma, çarpıklık ve basıklık, değerleri görülmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 64. Bütün Öğrencilere Ait Zaman Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Genel ortalama	2994	3,5502	,67623	-,136	-,060

Araştırmadaki bütün öğrencilere ait ortalama değerlerin çarpıklık (-0,136) ve basıklık (-0,60) değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında kaldığı ve normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurularak, genel ortalamanın (M_{gnl_ort}=3,5502) ölçüt olarak belirlenen değerden ($M_{ölçüt}$=3,00) anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için tek örneklem t-testi yapılmıştır.

Tablo 65. Bütün Öğrencilere Ait Zaman Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları

	t	Df	P	Fark
Genel ortalama	44,519	2993	,000	,55018

Tablo 65'deki t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan bütün öğrencilerin zaman faktörü hazırbulunuşluk ortalamaları (M_{gnl_ort}=3,5502) ölçüt olarak belirlenen 3,00 değerinden 0,05 düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p=0<0,05). Bu sonuca göre araştırmaya katılan üniversitelerdeki öğrencilerin zaman ve zaman yönetimi konusunda AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Ancak ortalama puanın ölçüt değerden fazla yüksek olmadığına (Fark=0,55018) dikkat etmek gerekmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.1.4 Öğrencilerin UÖ faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğrencilerin UÖ faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. UÖ faktörü, öğrencilerin AUÖ genel hazırbulunuşlukları kapsamında BİT ve zaman faktörüyle birlikte yer alan bileşenlerden bir tanesidir. UÖ faktörü öğrencilerin AUÖ hakkındaki bilgilerini, AUÖ derslerinin etkililiğine inançlarını ve AUÖ derslerinde gerekli olabilecek İnternet kaynaklarına erişimlerini kapsamaktadır.

İncelemede öncelikle her bir madde ortalaması, o maddeye ait üniversite ortalamaları ve üniversitelerin tamamına ait genel ortalamalar, ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra üniversite bazında hazırbulunuşluk düzeyleri ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırılmış, anlamlı farklar olup olmadığına bakılmıştır. Takiben araştırmaya katılan üniversitelerin ortalamaları kendi aralarında karşılaştırılarak anlamlı farklılaşma olup olmadığı incelenmiş, son olarak bütün öğrencilere ait hazırbulunuşluk düzeyi ölçüt değer 3,00 ile karşılaştırılmıştır.

Her bir üniversiteye ait ortalamayı ve bütün öğrencilere ait genel hazırbulunuşluk düzeyini ölçüt değer ile karşılaştırmak için tek örneklem t-testi, üniversiteleri kendi aralarında karşılaştırmak içinse Anova testi kullanılmıştır.

Her sorunun ortalama puanlarının yanı sıra üniversitelere göre ortalamalarının dağılımı Tablo 66'da yer almaktadır.

Tablo 66. UÖ Faktörüne Ait İfadelerin Üniversite Ortalamaları ve Genel Ortalamalar

İfadeler	Kod	Üniversite A (M)	Üniversite B (M)	Üniversite C (M)	Üniversite D (M)	Genel Ortalama (M)
Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum	U1	2,89	2,89	2,93	3,02	2,93

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İfadeler	Kod	Üniversite A (M)	Üniversite B (M)	Üniversite C (M)	Üniversite D (M)	Genel Ortalama (M)
Açık ve Uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim	U2	2,83	2,90	2,79	2,88	2,85
İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır	UK	3,78	3,83	3,76	3,61	3,75
Ortalama	Genel	3,17	3,21	3,16	3,17	3,18

U1 kodlu "Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum" ifadesi, öğrencilerin AUÖ derslerinde etkili öğrenip öğrenemeyeceklerine olan inançlarını ortaya koymaya yöneliktir. Üniversite bazında bu soruya verilen cevapların ortalamaları 2,89 ile 3,02 arasında değişmektedir. Sadece Üniversite D'de ki değer, ölçüt değer olan 3,00'dan 0,02 kadar yüksektir. Diğer üniversite puanlarının ortalaması ölçüt değer olan 3,00'den düşüktür. Üniversitelere ait genel ortalama ise 2,93'dür. Üniversitelere ait genel ortalama (M=2,93), orta değerden (3,00) düşük ancak orta değere oldukça yakındır. Bu durum dikkate alındığında, hem üniversite bazında, hem de genel olarak bütün üniversitelerde öğrencilerin, AUÖ derslerinde öğrenmenin etkililiği konusunda tam bir fikir sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak üniversitelere ait genel ortalamanın 3,00'den küçük olması nedeniyle, daha çok olumsuz bir yaklaşımdan söz etmek mümkündür.

U2 kodlu "Açık ve Uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim" ifadesi, öğrencilerin AUÖ uygulamaları ve genel olarak AUÖ hakkında ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirlemek için sorulmuştur. Üniversite bazında bu soruya verilen cevapların ortalamaları 2,79 ile 2,90 arasında değişmektedir. Üniversitelere ait genel ortalama ise 2,85'dir. Gerek her bir üniversitenin ortalaması gerekse üniversite puanlarının ortalaması ölçüt değer olan 3,00'den düşüktür. Bu durum dikkate alındığında, hem üniversite bazında, hem de genel olarak bütün üniversitelerde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrencilerin, AUÖ ve AUÖ uygulamaları konusundaki bilgilerinin orta düzeyin altında fakat orta düzeye yakın olduğu söylenebilir. Ancak genel ortalamanın 3,00'den küçük olması öğrencilerin AUÖ konusundaki bilgilerinin yeterli olmadığının göstergesidir denebilir.

UK kodlu "İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır" ifadesi, AUÖ derslerinde gerekli olabilecek İnternet kaynaklarına erişimleri olup olmadığı sorulmuştur. Üniversite bazında bu soruya verilen cevapların ortalamaları 3,61 ile 3,83 arasında değişmektedir. Üniversitelere ait genel ortalama ise 3,75'dir. Bununla birlikte üniversitelere ait genel ortalama (M=3,75), orta değerden (3,00) yüksektir. Bu durum dikkate alındığında, hem üniversite bazında, hem de genel olarak bütün üniversitelerde öğrencilerin, AUÖ derslerinde gerekli olabilecek İnternet kaynaklarına erişimlerinin, orta düzeyin üstünde olduğu söylenebilir.

Tablo 67'de her bir üniversiteye ait AUÖ hazırbulunuşluğuna ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri yer almaktadır.

Tablo 67. Her Üniversitedeki UÖ Hazırbulunuşluğuna Ait Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Üniversite	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Üniversite A	756	3,1698	,79577	-,134	,035
Üniversite B	757	3,2074	,76654	-,067	,081
Üniversite C	734	3,1603	,86142	,188	-,080
Üniversite D	747	3,1714	,77577	-,195	,160

Tablo 67'de üniversitelerin zaman faktörü ortalamalarına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği ve ortalamaların normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu nedenle ortalamaları ölçüt değer olan 3,00 ile karşılaştırabilmek için t-testi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 68'de her bir üniversitenin AUÖ ortalamasının 3,00 ölçüt değerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılmış tek örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 68. Üniversitelerin UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Tek Örneklem T-Testi Değerleri

Üniversite	t	df	P
Üniversite A	5,865	755	,000
Üniversite B	7,444	756	,000
Üniversite C	5,042	733	,000
Üniversite D	6,037	746	,000

Tablo 68'de dört üniversitedeki öğrencilerin UÖ faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin, ölçüt değer olan 3,00'den anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır (Üniversite A p=0<0,05, Üniversite B p=0<0,05, Üniversite C p=0<0,05, Üniversite D p=0<0,05).

Üniversite ortalamalarını kendi aralarında karşılaştırmak ve ortalamalar arasında anlamlı farklar olup olmadığını anlamak için, üniversite ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ancak üniversite ortalamaları eşvaryanslı olmadığından Welch ve Brown-Forsythe testleri yapılmıştır. Tablo 69'daki sonuçlara göre üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmamaktadır (Welch p=0,669>0,05; Brown-Forsythe p=0,680>0,05).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 69. Bütün Öğrencilerin UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalamalarına Ait Welch ve Brown-Forsythe Testi Değerleri

Genel ortalama	İstatistik	df1	df2	p
Welch	,519	3	1657,935	,669
Brown-Forsythe	,503	3	2954,362	,680

Tablo 67, Tablo 68 ve Tablo 69 birlikte değerlendirildiğinde dört üniversitenin her birinde öğrencilerin UÖ faktörüne ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin 3,16 ile 3,21 değerleri arasında değiştiği görülmekte, bu değerlerin ölçüt olarak belirlenen 3,00'den anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Üniversite ortalamaları arasında anlamlı farklar olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 70'de dört üniversitedeki bütün öğrencilere ait UÖ hazırbulunuşluk ortalaması, standart sapma, çarpıklık ve basıklık, değerleri görülmektedir.

Tablo 70. Bütün Öğrencilere Ait UÖ Hazırbulunuşluğu Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Sayı (N)	Ortalama (M)	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Genel ortalama	2994	3,1774	,80013	-,39	,050

Araştırmadaki bütün öğrencilere ait ortalama değerlerin çarpıklık (-0,039) ve basıklık (0,050) değerlerinin -1 ve +1 değerleri arasında kaldığı ve normal dağılımı desteklediği görülmektedir. Bu değerler göz önünde bulundurularak, genel ortalamanın (M_{gnl_ort}=3,1774) ölçüt olarak belirlenen değerden ($M_{ölçüt}$=3,00) anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için tek örneklem t-testi yapılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 71. Bütün Öğrencilere Ait UÖ Hazırbulunuşluğu T-Testi Sonuçları

	T	df	P	Fark
Genel ortalama	12,128	2993	,000	,17735

Tablo 71'deki t-testi sonucuna göre araştırmaya katılan bütün öğrencilerin AUÖ faktörü hazırbulunuşluk ortalamaları (M_{gnl_ort}=3,1774) ölçüt olarak belirlenen 3,00 değerinden 0,05 düzeyinde anlamlı şekilde farklılaşmaktadır (p=0<0,05). Bu sonuca göre araştırmaya katılan üniversitelerdeki öğrencilerin UÖ faktörü konusunda AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Ancak ortalama puanın ölçüt değerden çok fazla yüksek olmadığı (Fark=-0,17735) anlaşılmaktadır.

5.1.5 Öğrencilerin uzaktan ders almaya yaklaşımları

Bu bölümde öğrencilerin dersleri uzaktan alma konusundaki yaklaşımları incelenmiştir. Öncelikle üniversite bazında, daha sonra bütün öğrencilerin dersleri uzaktan almaya yaklaşımları betimsel olarak incelenmiştir.

Tablo 72'de öğrencilerin dersleri üniversite bazında uzaktan almaya yönelik yaklaşımları yer almaktadır.

Tablo 72. Üniversite Bazında Öğrencilerin Dersleri Uzaktan Almaya Yönelik Yaklaşımları

Uzaktan ders alma isteği		**Üniversite**				**Genel Toplam**
		Üniversite A	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	
Hiç	**Sayı (N)**	374	400	374	284	1432
	Yüzde (%)	49,5%	52,8%	51,0%	38,0%	47,8%

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Uzaktan ders alma isteği		Üniversite				Genel Toplam
		Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	
Kısmen	**Sayı (N)**	338	327	323	424	1412
	Yüzde (%)	44,7%	43,2%	44,0%	56,8%	47,2%
tamamen	**Sayı (N)**	44	30	37	39	150
	Yüzde (%)	5,8%	4,0%	5,0%	5,2%	5,0%
Toplam	**Sayı (N)**	756	757	734	747	2994
	Yüzde (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 72'daki değerler incelendiğinde Üniversite B ve Üniversite C'deki öğrencilerin sırasıyla %52,8 ile %51 oranında hiçbir şekilde dersleri uzaktan almak istemedikleri görülmektedir. Üniversite A'daki değer %49,5'dir. Bu oranlar incelendiğinde Üniversite B ve Üniversite C'deki öğrencilerin çok fazla olmasa da yarıdan fazlasının uzaktan ders almak istemediklerini göstermektedir. Üniversite A'daki öğrencilerin de neredeyse yarısı uzaktan ders almak istememektedirler. Üniversite D'de ise uzaktan ders almak istemeyenlerin oranı %38'dir. Üniversitelere ait oranlar dikkate alındığında Üniversite C'ün diğer üniversitelerden ayrıştığı söylenebilir. Üniversite C'de derslerin bir kısmını uzaktan almak isteyenlerin oranı %56,8 ile aynı şekilde diğer üniversitelerden ayrışmaktadır. Diğer üniversitelerde bu oranlar Üniversite A için %44,7, Üniversite B için %43,2, Üniversite C için %44'dür. Bu üç üniversiteye ait oranların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Derslerin tamamını uzaktan almak isteyen öğrencilerin %4 ile %5,8 arasında değiştiği görülmektedir. Bu oranlar arasında fazla fark olmadığı ve oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Genel ortalamalar ele alındığında öğrencilerin %47,8'i hiçbir şekilde derslerini uzaktan almak istememektedir. Ancak bu oran Üniversite C dışında tutularak hesaplandığında %51,1 olmaktadır. Aynı şekilde öğrencilerin %47,2'i derslerin bir kısmını uzaktan alabileceklerini belirtmişlerdir. Üniversite C dışında diğer üç üniversite için bu oran hesaplandığında, öğrencilerin % 43,9'unun derslerin bir kısmını uzaktan almak istediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmada dersleri "Kısmen" ve "Tamamen" uzaktan alma konusunda istekli olan öğrenciler birlikte "Olumlu" olarak değerlendirildiğinde Tablo 73'deki durum ortaya çıkmaktadır.

Tablo 73. Öğrencilerin Dersleri Uzaktan Almaya Yönelik Yaklaşımları

Uzaktan ders alma isteği		**Üniversite**				**Genel**
		Üniversite A	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**
Olumsuz	**Sayı (N)**	374	400	374	284	1432
	Yüzde (%)	49,5%	52,8%	51,0%	38,0%	47,8%
Olumlu	**Sayı (N)**	382	327	323	424	1456
	Yüzde (%)	50,50%	47,20%	49,00%	62,00%	52,20%
Toplam	**Sayı (N)**	756	757	734	747	2994
	Yüzde (%)	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Tablo 73 incelendiğinde Üniversite B'deki öğrencilerin %47,20'si derslerini uzaktan almaya olumlu yaklaşmaktadır. Diğer üniversitelerde bu oran daha yüksektir. Üniversite D'deki oranın ise %62 ile diğer üniversitelerden daha da yüksek olduğu görülmektedir. Üniversite A ve Üniversite C oranları ise birbirine yakındır. Bütün üniversitelere ait genel ortalama %52,20'dir. Üniversite D hariç tutulduğunda, diğer üç üniversiteye ait ortalamanın %48,90 olduğu hesaplanmıştır. Ancak bu oranın da yarıya oldukça yakın olduğu söylenebilir.

Tablo 72 ve Tablo 73'den çıkan sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde üniversiteler arasında farklar olmasına karşın, araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık %50'sinin dersleri uzaktan almaya olumlu yaklaştıkları söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.1.6 Öğrencilerin AUÖ'ye yönelik olumsuz yaklaşımlarının nedenleri

Bu bölümde öğrencilerin AUÖ'ye yönelik olumsuz yaklaşımlarının nedenleri ve bu nedenlerin olumsuz yaklaşımlarına etki dereceleri incelenmiştir. Nedenler "Çok az", "Az", "Orta", "Fazla", "Çok fazla" olmak üzere beş etki derecesine göre sınıflandırılmıştır. Bu beşli derecelendirme dikkate alındığında %20'nin üstünde değer alan etki dereceleri belirlenerek hangi nedenin olumsuz yaklaşım üstünde daha etkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. İncelemede öncelikle üniversitelerde ortaya çıkan durumlar belirlenmiş ve birbiriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra soruyu yanıtlayan bütün öğrencilere ait dağılım incelenmiştir. Tablo 74, Tablo 75, Tablo 76 ve Tablo 77'de sırasıyla Üniversite A, Üniversite B, Üniversite C ve Üniversite D'e ait olumsuz yaklaşım nedenleri ve nedenlerin olumsuz yaklaşıma etki dereceleri yer almaktadır. Tablo 78'de ise bütün üniversitelere ait değerler bulunmaktadır. Tablolarda %20 üzerinde değere sahip olan etki derecelerini belirlemekve daha rahat görebilmek üzere farklı renklerde işaretlenmiştir.

Tablo 74. Üniversite A'daki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri

Nedenler	Çok az		az		Orta		fazla		çok fazla	
	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %
Açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	15	4,3%	18	5,1%	27	7,7%	67	19,1%	223	63,7%
Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	43	12,8%	32	9,5%	69	20,5%	80	23,8%	112	33,3%

Nedenler	Çok az		az		Orta		fazla		çok fazla	
	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %
Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	60	18,2%	49	14,9%	63	19,1%	70	21,3%	87	26,4%
Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	75	23,4%	49	15,3%	96	29,9%	49	15,3%	52	16,2%
Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	65	20,8%	54	17,3%	83	26,6%	49	15,7%	61	19,6%
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	86	25,9%	56	16,9%	88	26,5%	55	16,6%	47	14,2%
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	91	29,1%	53	16,9%	90	28,8%	42	13,4%	37	11,8%
Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	107	34,6%	62	20,1%	72	23,3%	30	9,7%	38	12,3%
Diğer	5	21,7%	1	4,3%	5	21,7%	4	17,4%	8	34,8%

Tablo 75. Üniversite B'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri

Nedenler	Çok az		az		orta		fazla		çok fazla	
	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %
Açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	17	4,5%	12	3,2%	48	12,6%	75	19,7%	228	60,0%
Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	42	11,5%	25	6,8%	94	25,7%	87	23,8%	118	32,2%
Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	59	16,3%	59	16,3%	74	20,4%	80	22,1%	90	24,9%
Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	72	20,9%	52	15,1%	123	35,7%	62	18,0%	36	10,4%
Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	71	20,6%	57	16,6%	98	28,5%	67	19,5%	51	14,8%
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	104	28,6%	79	21,7%	99	27,2%	46	12,6%	36	9,9%
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	117	33,5%	52	14,9%	87	24,9%	59	16,9%	34	9,7%
Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	93	26,8%	70	20,2%	93	26,8%	48	13,8%	43	12,4%
Diğer	7	19,4%	2	5,6%	16	44,4%	7	19,4%	4	11,1%

Tablo 76. Üniversite C'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri

Nedenler	Çok az		az		orta		fazla		çok fazla	
	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %
Açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	32	9,2%	19	5,5%	46	13,2%	54	15,5%	197	56,6%
Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	32	10,3%	24	7,7%	67	21,5%	71	22,8%	118	37,8%
Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	58	18,3%	39	12,3%	65	20,5%	60	18,9%	95	30,0%
Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	79	25,6%	51	16,5%	75	24,3%	48	15,5%	56	18,1%
Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	72	24,4%	39	13,2%	86	29,2%	46	15,6%	52	17,6%
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	95	29,4%	57	17,6%	75	23,2%	46	14,2%	50	15,5%
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	88	28,4%	54	17,4%	71	22,9%	46	14,8%	51	16,5%
Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	120	40,0%	52	17,3%	63	21,0%	27	9,0%	38	12,7%
Diğer	15	46,9%	1	3,1%	7	21,9%	2	6,3%	7	21,9%

Tablo 77. Üniversite D'deki Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Nedenlerin Olumsuz Yaklaşıma Etki Dereceleri

Nedenler	Çok az		az		orta		fazla		çok fazla	
	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %	Sayı (N)	Yüzde %
Açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	17	6,2%	6	2,2%	29	10,6%	46	16,8%	175	64,1%
Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	28	11,2%	30	12,0%	51	20,5%	58	23,3%	82	32,9%
Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	42	16,8%	24	9,6%	52	20,8%	56	22,4%	76	30,4%
Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	51	21,5%	44	18,6%	71	30,0%	35	14,8%	36	15,2%
Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	54	22,9%	37	15,7%	60	25,4%	37	15,7%	48	20,3%
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	78	30,8%	42	16,6%	70	27,7%	21	8,3%	42	16,6%
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	82	35,8%	43	18,8%	62	27,1%	23	10,0%	19	8,3%
Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	82	34,6%	36	15,2%	53	22,4%	34	14,3%	32	13,5%
Diğer	1	8,3%	0	,0%	2	16,7%	1	8,3%	8	66,7%

Tablo 78. Bütün Üniversitelere Ait Olumsuz Yaklaşım Nedenleri ve Olumsuz Yaklaşım Etki Dereceleri

	Çok az		az		orta		fazla		çok fazla	
Nedenler	**Sayı (N)**	**Yüzde %**	**Sayı (N)**	**Yüzde %**	**Sayı (N)**	**Yüzde %**	**Sayı (N)**	**Yüzde %**	**Sayı (N)**	**Yüzde %**
Açık ve uzaktan öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	81	6,0%	55	4,1%	150	11,1%	242	17,9%	823	60,9%
Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	145	11,5%	111	8,8%	281	22,2%	296	23,4%	430	34,0%
Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	219	17,4%	171	13,6%	254	20,2%	266	21,1%	348	27,7%
Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	277	22,9%	196	16,2%	365	30,1%	194	16,0%	180	14,9%
Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	262	22,1%	187	15,8%	327	27,5%	199	16,8%	212	17,9%
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	363	28,5%	234	18,4%	332	26,1%	168	13,2%	175	13,8%
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	378	31,5%	202	16,8%	310	25,8%	170	14,2%	141	11,7%
Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	402	33,7%	220	18,4%	281	23,6%	139	11,7%	151	12,7%
Diğer	28	27,2%	4	3,9%	30	29,1%	14	13,6%	27	26,2%

Üniversitelere ait tablolar incelendiğinde öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarındaki en etkili nedenin "Öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum" ifadesi olduğu görülmektedir. Bu nedenin sırasıyla Üniversite A'da %63,7, Üniversite B'de %60, Üniversite C'de %56,6 ve Üniversite D'de %64,1 oranında olumsuz yaklaşıma "Çok fazla" düzeyinde etkili olduğu görülmektedir. Değer dağılımları bütün üniversitelerde birbirine benzerlik göstermektedir. Bu değerler dikkate alındığında olumsuz yaklaşımları üzerinde en etkili nedenin öğrencilerin AUÖ'de sosyal ortamların olmaması ya da az olması yönündeki algıları olduğu söylenebilir.

İkinci sırada "Arkadaşlar ve öğretim elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum" ifadesi yer almaktadır. Üniversitelere ait tablolarda %20'nin üstündeki değerlerin "Orta", "Fazla" ve "Çok fazla" derecelerinde olduğu görülmektedir. "Çok fazla" derecesinin bütün üniversitelerde en yüksek değere sahiptir. Sırasıyla "Çok fazla" derecesi Üniversite A'da %33,3, Üniversite B'de %32,2, Üniversite C'de %37,8 ve Üniversite D'de %32,9'dur. "Fazla" derecesi Üniversite A'da %23,8, Üniversite B'de %23,8, Üniversite C'de %22,8 ve Üniversite D'de %23,3'dür. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %20,5, Üniversite B'de %25,7, Üniversite C'de %21,5 ve Üniversite D'de %20,5'dir. Tablolarda bütün üniversitelerdeki "Çok fazla" derecesinin diğer derecelerden yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Dağılımlar dikkate alındığında öğrencilerin sınıf ortamında diğer öğrenciler ve öğretim elemanından oluşan bir ortamda daha iyi öğreneceklerine inançları AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında oldukça fazla etkili olmaktadır denebilir.

Üçüncü sırada bulunan "Açık ve uzaktan öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum" ifadesinde "Orta", "Fazla" ve "Çok fazla" derecelerinin %20'nin üstünde değerler aldığı görülmektedir. Üniversite A'da "Orta", Üniversite B'de "Fazla" dereceleri diğer iki üniversiteden farklı olarak %20'nin üstünde değer almasa da, Üniversite A'daki "Orta", Üniversite B'deki "Fazla" derecelerinin diğer üniversitelerde olduğu gibi "Çok az" ve "Az" derecelerinden yüksek değerler aldıkları görülmektedir. Sırasıyla "Çok fazla" derecesi Üniversite A'da %26,4, Üniversite B'de %24,9, Üniversite C'de %30 ve Üniversite D'de %30,4'dür. "Fazla"

derecesi Üniversite A'da %21,3, Üniversite B'de %22,1, Üniversite C'de %18,9 ve Üniversite D'de %22,4'dür. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %19,1, Üniversite B'de %20,4, Üniversite C'de %20,5 ve Üniversite D'de %20,8'dir. Tablolarda bütün üniversitelerdeki "Çok fazla" derecesinin diğer derecelerden yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre öğrencilerin AUÖ'nün iş bulma konusunda kendilerine yardımcı olmayacağı yönündeki inançları AUÖ'ye olumsuz yaklaşımları üzerinde çok fazla düzeyde etkilidir denebilir.

Tablolarda ilk üç ifadede "Orta", "Fazla" ve "Çok fazla" etki derecelerinde yoğunlaşma olduğu görülmekle birlikte, en yüksek değer "Çok fazla" etki derecesinde ortaya çıkmaktadır.

"Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim" ifadesi bütün üniversitelerde "Çok az" ve "Orta" derecelerinde %20 üstünde değerler almaktadır. Bununla birlikte Üniversite C haricindeki bütün üniversitelerde "Orta" derecesinin "Çok az" derecesinden yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmektedir. "Çok az" derecesi Üniversite A'da %23,4, Üniversite B'de %20,9, Üniversite C'de %25,6 ve Üniversite D'de %21,5'dir. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %29,9, Üniversite B'de %35,7, Üniversite C'de %24,3 ve Üniversite D'de %30'dur. Bu değerlerler ve üniversite dağılımlarına göre "Açık ve uzaktan öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim" ifadesi öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında "Çok az" ve "Orta" derecede etkilidir denebilir. Ancak Tablo 72'de yer alan bütün üniversitelere ait genel dağılım dikkate alındığında ise "Orta" derecede etkinin daha yüksek olduğu görülmektedir. "Orta" derecesi bütün üniversitelerde olumsuz yaklaşım üzerinde %30 düzeyinde etkiye sahiptir.

"Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var" ifadesi Üniversite D dışındaki üniversitelerde "Çok az" ve "Orta" derecelerinde %20 üstünde değerler almaktadır. Üniversite D'de ise %20,3 oranında "Çok fazla" düzeyinde de değer almıştır. Ancak bu değerin %20 olarak belirlenen ölçüt değerden fazla yüksek olmadığı ve Üniversite D'ye ait dağılımların da diğer üniversitelere paralellik gösterdiği söylenebilir. "Çok az" derecesi Üniversite A'da %20,8, Üniversite B'de %20,6,

Üniversite C'de %24,4 ve Üniversite D'de %22,9'dur. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %26,6, Üniversite B'de %28,5, Üniversite C'de %29,2 ve Üniversite D'de %25,4'dür. Bu değerlerlere göre "Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var" ifadesi öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında "Çok az" ve "Orta" derecede etkilidir denebilir. Bununla birlikte bütün üniversitelerdeki ve Tablo 72'deki genel dağılımda "Orta" derecesinin "Çok az" derecesinden yüksek yüzdelere sahip olduğu görülmekte, bu nedenle ifadenin daha fazla "Orta" derecede etkili olduğu söylenebilmektedir. Tablo 72'de "Orta" derecesinin bütün üniversitelerde olumsuz yaklaşım üzerinde %27,5 düzeyinde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

"Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum" ifadesi Üniversite B dışında bütün üniversitelerde "Çok az" ve "Orta" derecelerinde %20 üstünde değerler almaktadır. Üniversite B'de "Az" derecesinin %21,7 değerini aldığı görülmektedir. Ancak bu değerin %20 olarak belirlenen ölçüt değerden fazla yüksek olmadığı ve Üniversite B'ye ait dağılımların da diğer üniversitelere paralellik gösterdiği söylenebilir. Üniversite A dışında "Orta" derecesinin "Çok az" derecesinden düşük yüzdelere sahiptir. "Çok az" derecesi Üniversite A'da %28,6, Üniversite B'de %28,5, Üniversite C'de %29,4 ve Üniversite D'de %30,8'dir. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %26,5, Üniversite B'de %27,2, Üniversite C'de %23,2 ve Üniversite D'de %27,7'dir. Bu değerlerler ve üniversite dağılımlarına göre "Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum" ifadesi öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında "Çok az" ve "Orta" derecede etkilidir denebilir. Tablo 72'deki genel dağılımda "Çok az" %28,5 ve "Orta" %26,1'lik değerlere sahiptir.

"Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var" ifadesi bütün üniversitelerde "Çok az" ve "Orta" derecelerinde %20 üstünde değerler almaktadır. "Çok az" derecesi Üniversite A'da %29,1, Üniversite B'de %33,5, Üniversite C'de %28,4 ve Üniversite D'de %35,8'dir. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %24,9, Üniversite B'de %25,8, Üniversite C'de %22,9 ve Üniversite D'de %27,1'dir. Bu değerler ve üniversite dağılımlarına göre "Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var" ifadesi öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında "Çok az" ve

"Orta" derecede etkilidir denebilir. Aynı zamanda bütün üniversitelerdeki ve Tablo 72'deki genel dağılımda "Orta" derecesinin "Çok az" derecesinden düşük yüzdelere sahip olduğu görülmekte, bu nedenle ifadenin ağırlıklı olarak "Çok az" derecede etkili olduğu söylenebilmektedir. "Çok az" derecesi bütün üniversitelerde olumsuz yaklaşım üzerinde %31,5 düzeyinde etkiye sahiptir.

"Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok" ifadesi Üniversite A ve Üniversite B'de "Çok az", "Az" ve "Orta", Üniversite C ve Üniversite D'de "Çok az" ve "Orta" derecelerinde %20 üstünde değerler almıştır. Üniversite A'da "Az" derecesinin %20,1 ve Üniversite B'de %20,2 değerini aldığı görülmektedir. Ancak bu değerlerin %20'den fazla yüksek olmadığı ve Üniversite A ve Üniversite B'ye ait dağılımların da diğer iki üniversiteye paralellik gösterdiği söylenebilir. Üniversite B dışında "Orta" derecesi "Çok az" derecesinden düşük yüzdelere sahiptir. Üniversite B'de ise "Çok az" ve "Orta" dereceleri birbirine eşittir. "Çok az" derecesi Üniversite A'da %34,6, Üniversite B'de %26,8, Üniversite C'de %40 ve Üniversite D'de %34,6'dır. "Orta" derecesi ise Üniversite A'da %23,3, Üniversite B'de %26,8, Üniversite C'de %21 ve Üniversite D'de %22,4'dür. Bu değerler ve üniversite dağılımlarına göre "Açık ve uzaktan öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok" ifadesi öğrencilerin AUÖ'ye olumsuz yaklaşımlarında "Çok az" ve "Orta" derecede etkilidir denebilir. Bununla birlikte bütün üniversitelerdeki ve Tablo 72'deki genel dağılımda "Orta" derecesinin "Çok az" derecesinden düşük yüzdelere sahip olduğu görülmekte, bu nedenle ifadenin ağırlıklı olarak "Çok az" derecede etkili olduğu söylenebilmektedir. "Çok az" derecesi bütün üniversitelerde olumsuz yaklaşım üzerinde %33,7 düzeyinde etkiye sahiptir.

5.2 Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Hazırbulunuşlukları-Nitel Bölüm

Bu bölümde öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazırbulunuşlukları kapsamında UÖ, teknoloji, iletişim ve zaman faktörlerinin her birine ait yeterlilik ve kaynaklarına ilişkin ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.1 Öğretim elemanlarının UÖ faktörü boyutundaki hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğretim elemanlarının UÖ faktörü kapsamında

1. Bilgi ve deneyimlerine,
2. Elektronik kaynaklara erişim olanaklarına
3. AUÖ'ye yaklaşımları ve tutumlarına

ilişkin ortaya çıkan temalara ve bu temalara ait alt boyutlara yer verilmiştir. Ortaya çıkan tema ve alt boyutlar üniversite bazında sayıca (frekans→f) ifade edilmiştir

5.2.1.1 Öğretim elemanlarının UÖ hakkında sahip oldukları bilgi ve deneyimler

Bu bölümde öğretim elemanlarının AUÖ hakkındaki bilgi ve deneyimlerine yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının AUÖ hakkında sahip oldukları bilgilere ilişkin ortaya çıkan temalar ve frekansların üniversitelere göre dağılımı Tablo 79'da yer almaktadır.

Tablo 79. Öğretim Elemanlarının AUÖ Hakkında Bilgileri

Bilgi	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Üniversitede AUÖ	5	5	6	4	20	56
1.1 : Bazı derslerin uzaktan verilmesi	1	2	1	2	6	17
1.2 : Sınavların yapılma biçimi	1	1	2	0	4	11
1.3 : Kayıt ve eğitim süreci	1	0	2	0	3	8
1.4 : Önlisans ve lisans tamamlama	1	0	1	0	2	6
2 : Teknoloji	5	6	4	5	20	56
2.1 : İnternet	4	6	4	3	17	47

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Bilgi	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
2.1.1 : Çevrim-içi sanal sınıf	1	1	2	2	6	17
2.1.2 : Video	3	1	0	1	5	14
2.1.3 : Video konferans	0	2	1	0	3	8
2.2 : Eğitim yazılımları	0	0	0	1	1	3
2.3 : Kitap	2	0	0	0	2	6
2.4 : Televizyon	0	0	1	0	1	3
3 : Açıköğretim ve sınavlarda görev alma	3	2	2	2	9	25
4 : AUÖ veren üniversiteler	1	2	1	2	6	17
4.1 : Dalda AUÖ var	1	1	0	0	2	6
5 : Kişisel gelişim-ömür boyu eğitim	1	2	2	1	6	17
6 : Fatih projesi	1	1	1	1	4	11
7 : Yüksek lisans, doktora ve sınavlar	0	0	1	1	2	6
8 : Yurtdışındaki AUÖ uygulamaları	0	0	1	1	2	6
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 79'da genel dağılıma bakıldığında öğretim elemanlarının bilgilerinin kendi üniversitelerinde AUÖ uygulamalarının olması (f=20), teknoloji (f=20), açıköğretim ve sınavlarda görev alma (f=9), AUÖ veren üniversiteler (f=6), kişisel gelişim-ömür boyu eğitim (f=6), Fatih Projesi (f=4), öğretim elemanının kendi dalında programların olması (f=2), yüksek lisans doktora programları ve bunların sınavları (f=2) ile yurtdışındaki uygulamalar (f=2) boyutunda olduğu görülmektedir. Toplam frekans dağılımlarına bakıldığında öğretim elemanlarının tamamının AUÖ hakkında az ya da çok bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının en fazla kendi üniversitelerinde AUÖ uygulamalarının olması ve AUÖ'de kullanılan teknolojiler boyutunda bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Öğretim elemanlarının hangi boyutlarda ne düzeyde bilgiye sahibi olduklarını anlayabilmek için ortaya çıkan temaları ve bu temalara ait kategorileri incelemek gerekmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Araştırmaya kapsamındaki bütün üniversitelerdeki öğretim elemanlarının çoğunluğu kendi üniversitelerinde AUÖ uygulamaları olduğundan söz etmiştir (Üniversite A f=5, Üniversite B f=5, Üniversite C f=6, Üniversite D f=4). Öğretim elemanları AUÖ uygulamaları kapsamında üniversitedeki bazı derslerin uzaktan verilmekte olduğunu, (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=2), üniversitelerinde önlisans veya lisans tamamlama düzeyinde programlar (Üniversite A f=1, Üniversite C f=1) bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, kayıtların nasıl yapıldığı, eğitim sürecinin nasıl ilerlediği (Üniversite A f=1, Üniversite C f=2) ve sınavların nasıl yapıldığına (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2) ilişkin de bir boyut ortaya çıkmış, ancak bu boyutun frekans değerlerinin yüksek olmadığı görülmüştür.

Üniversite A'daki ü1fye kodlu öğretim elemanı kendi üniversitesindeki AUÖ uygulamaları hakkında

"Uzaktan eğitim kendi üniversitemizden dolayı bir bilgimiz var. Ama kapsamını çok net bir şekilde bilmiyoruz, zaten sadece kulaktan duyduğumuz, işte 3-5 ayda bir sınavlar yapılıyor, öğrenciler açık öğretim gibi gelip sınavlara girip gidiyor" ifadesini kullanmıştır.

Üniversite B'deki ü2mae kodlu öğretim elemanı kendi üniversitesindeki AUÖ uygulamaları hakkında "Uzaktan eğitimle ilgili çok bir bilgim yok, ben üniversitemizde olduğunu biliyorum" ifadesini kullanmıştır.

Üniversite C'deki öğretim elemanlarından ü3eyk kodlu öğretim elemanı kendi üniversitesindeki AUÖ uygulamaları hakkında

> "Çok genel bilgilerim var ama çok detaylı bildiğimi söyleyemem. Telekonferans derslerini biliyorum. İşte bazı doktora ve yüksek lisans derslerinin öyle yapıldığını biliyorum. Ama bunların geri dönüşümleri nasıl oluyor? Örneğin şimdi uzaktan eğitimin sınavları var. Hiç vize sınavlarına

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

> gelmediler de finale niye geliyorlar onu anlamış değilim. Sınav uzaktan oluyor. Şimdi final için niye geliyorlar? Demek ki olmayan bir kısmı var.”

ifadesini kullanmıştır.

Üniversite D’deki öğretim elemanlarından ü4eye kodlu öğretim elemanı kendi üniversitesindeki AUÖ uygulamaları hakkında “Çünkü benim hocam burada uzaktan eğitim merkezi müdürü olduğu için ister istemez doktora sürecinde birtakım bilgimiz oldu. Burası da yeni zaten, bir 4-5 yıllık, yani iyi kötü bir fikrim var.” ifadesini kullanmıştır.

“Üniversitede AUÖ uygulaması” var ifadesine benzer şekilde öğretim elemanlarının yarıdan fazlası AUÖ’de kullanılan teknolojilere ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır (Üniversite A f=5, Üniversite B f=6, Üniversite C f=4, Üniversite D f=5). Teknoloji boyutunda İnternet ve İnternete dayalı teknolojilerin ön planda olduğu görülmektedir (Üniversite A f=4, Üniversite B f=6, Üniversite C f=4, Üniversite D f=3). Çevrim-içi sanal dersler, video ve video konferans İnternet ile anılan teknolojiler olmuştur. İnternet boyutunda en yüksek frekans çevrim-içi sanal derslere aittir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=2). Daha sonra ise video (Üniversite A f=3, Üniversite B f=1, Üniversite D f=1) ve video konferans (Üniversite B f=2, Üniversite C f=1) gelmektedir. İnternet dışında kalan eğitim yazılımları, kitap ve televizyon teknoloji çerçevesinde öğretim elemanları tarafından ele alınmış ancak bu teknolojilere fazla değinilmemiştir.

AUÖ’de kullanılan teknolojilere ilişkin olarak Ünivesite A’daki ü1eae kodlu öğretim elemanı “Fakat derse giren hocaların anlattıkları kadarıyla belli dersleri kaydetme hususuyla İnternet ortamında takip etme özelliği var.” ifadesini kullanmıştır.

AUÖ’de kullanılan teknolojilere ilişkin olarak Ünivesite B’deki ü2eae kodlu öğretim elemanı “Öğrencilerin ulaşması açısından gündüz veya gece sınırı olmaksızın yine öğretmenle, öğretim elemanıyla belli saatlerde anlaşıp, yine yüzyüze online ders alınıp verilebileceği tamamen iyi gelişmeler olarak değerlendiriyorum.” ifadesini kullanmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AUÖ'de kullanılan teknolojilere ilişkin olarak Ünivesite C'deki ü3fak kodlu öğretim elemanı "İnternet üzerinden alınan dersleri ders gününde online olarak dersi almaları üzerine işliyormuş sanırım" ifadesini kullanmıştır.

AUÖ'de kullanılan teknolojilere ilişkin olarak Ünivesite D'deki ü4mye kodlu öğretim elemanı "Çünkü o anda kafasına takılan bir şeyi anlık sorabilir. Gerçi teknolojik gelişmeler ona da müsaade edebilecek şekilde gelişiyor. Yani takip edebildiğim kadarıyla anlık değil belki ama mail ile yazacaksın. Oraya mesaj göndereceksin ve yanıt gelecek." ifadesini kullanmıştır.

Açıköğretim, açıköğretim fakülteleri ve sınavları öğretim elemanlarının AUÖ hakkındaki bilgilerinin diğer bir boyutudur (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=2). Bu noktada açıköğretim ile ilgili bilgisini paylaşan öğretim elemanları, açıköğretimi AUÖ'nün temel bir uygulama biçimi olarak ele almışlardır.

Öğretim elemanlarının AUÖ hakkındaki bilgileri arasında AUÖ veren üniversitelerin yer aldığı ve AUÖ veren üniversiteler arasında Anadolu, Sakarya, Kocaeli, İstanbul ve Atatürk üniversitelerinin isimlerinin geçtiği görülmektedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=2). Üniversitelere göre frekans dağılımında her üniversitede 1 ya da 2 öğretim elemanının bu boyutta bir bilgiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Üniversite A ve Üniversite B'den birer öğretim elemanı diğer üniversitelerde kendi alanlarında lisans düzeyinde eğitim verildiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bir bölümü AUÖ'nün kişisel gelişim ve hayat boyu öğrenme boyutuna ilişkin bilgiler sunmuşlardır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Öğretim elemanları bireylerin mesleklerinde kendilerini geliştirme ve çalıştıkları yerlerde daha üst düzeydeki yerlere gelebilme, yeni birtakım meslekler ve yeterlilikler edinme noktasında AUÖ'den yararlandıklarını belirtmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığının okullarda eğitim öğretim sürecinde bilişim teknolojilerini daha etkin şekilde kullanım amacıyla yürütmekte olduğu Fatih Projesi hakkında sayıca çok fazla olmasa da bilgilerinin olduğu görülmektedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Her üniversiteden bir öğretim elemanı Fatih Projesi hakkında bilgisini paylaşmış, derslerde bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanma yaklaşımını AUÖ ile birlikte ele almışlardır.

Bütün bunlarla birlikte çok az sayıda öğretim elemanı AUÖ'nün yurtdışındaki uygulamaları (Üniversite C f=1, Üniversite D f=1) ve yüksek lisans, doktora düzeyindeki uygulamalar hakkında (Üniversite C f=1, Üniversite D f=1) bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının üniversitelere göre AUÖ hakkında sahip oldukları deneyimlere ilişkin ortaya çıkan temalar ve frekanslar Tablo 80'de yer almaktadır.

Tablo 80. Öğretim Elemanlarının AUÖ Deneyimleri

Deneyim	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Ders alma	1	1	1	2	5	14
1.1 Kişisel gelişim	1	1	0	1	3	8
1.2 Hizmet içi eğitim	0	0	1	0	1	3
1.3 Uluslararası	0	0	0	1	1	3
2 : Ders verme	1	3	1	0	5	14
2. 1 : Önlisans	1	1	0	0	2	6
2. 2 : Bireysel	0	1	1	0	2	6
2. 3 : Tezsiz yüksek Lisans	0	1	0	0	1	3
3 : Açıköğretim mezunu	1	0	1	0	2	6
Toplam	3	4	2	2	11	31

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 80'de araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çevrim-içi ders alma (f=6), ders verme (f=5) ve açıköğretim mezunu (f=2) olmak üzere üç boyutta deneyime sahip oldukları görülmektedir. Her üniversitede en az iki öğretim elemanın ders alma ya da verme konusunda AUÖ deneyimine sahiptir. Oransal olarak ise öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri, AUÖ konusunda deneyimli olduğunu belirtmiştir.

Ders alma boyutunda her üniversiteden en az bir öğretim elemanı AUÖ uygulamasına katılmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=2). Ders almanın alt boyutundaki kişisel gelişim kapsamında farklı üniversitelerden iki öğretim elemanı İngilizce konusunda kendilerini geliştirebilmek için AUÖ'den yararlanmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Araştırmaya katılan 1 öğretim elemanı hizmet içi eğitim almış, diğerbir öğretim elemanı ise uluslararası bir AUÖ uygulamasına katılmıştır.

Üniversite D haricinde diğer üniversitelerde en az bir öğretim elemanı AUÖ dersi verdiğini belirtmiştir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=3, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Üniversite D'de hiçbir öğretim elemanının ders verme deneyiminin olmamasının nedeni, bu üniversitede AUÖ uygulamalarının sadece bir meslek yüksek okulunda sürdürülmesi, diğer uygulamaların ise kişisel gelişim kapsamındaki kurslara yönelik olması olabilir. Başka bir ifade ile Üniversite D'deki AUÖ uygulamaları diğer üç üniversiteye göre oldukça sınırlıdır. Diğer üç üniversitede sertifika programları, açıköğretim fakültesi, lisans tamamlama, lisans (karma), yüksek lisans düzeyinde programlar bulunmakta veya lisans düzeyindeki derslerin bir bölümü uzaktan verilmektedir. Ders verme boyutunda farklı üniversitelerdeki iki öğretim elemanı önlisans, bir öğretim elemanı ise tezsiz yüksek lisans programında ders vermiştir ya da vermektedir. Yine iki farklı üniversiteden iki öğretim elemanı kendi alanlarında bireysel uygulamalar gerçekleştirmiş ya da gerçekleştirmektedir. Bu kapsamda bir öğretim elemanının dil öğretimine yönelik bir kişisel Web sitesi bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan iki öğretim elemanı açıköğretim fakültesi mezunu olarak görev yapmaktadır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.1.2 Öğretim elemanlarının İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanakları

Bu bölümde öğretim elemanlarının İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanakları hakkındaki ait görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 81'de kaynak ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerin üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 81. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kaynak ve Yeterlilikleri

Teknoloji Kaynak ve Yeterlilikleri	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Yeterli	4	5	4	5	18	50
2 : Yetersiz	4	3	3	3	13	36
3 : Çok fazla kullanmıyorum	1	1	2	1	5	14
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının İnternet üzerinden kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişimin yeterliliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarının bir bölümü (f=18) alanlarına ilişkin kaynaklara erişimde sorun yaşamadıklarını ifade ederken diğer bir bölümü ise (f=13) kaynaklar konusunda sorun yaşadığını bildirmiştir. Az sayıdaki öğretim elemanı ise kaynaklara erişimde İnternet hizmetlerini çok az kullandığını belirtmiştir (f=5).

İnternet üzerinden kaynaklara erişim konusunda sorun yaşamadıklarını belirten öğretim elemanları, hem teknik anlamda hem de kaynakların güncelliği ve çeşitliliği konusunda sorunlarının olmadığını belirtmişlerdir (Üniversite A f=4, Üniversite B f=5, Üniversite C f=4, Üniversite D f=5). Araştırmaya katılan bütün üniversitelerdeki öğretim elemanları kütüphane kaynaklarına kampüs dışından da erişebildiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında kaynaklara erişimde üniversiteye bağımlı olmadıklarını, İnternet

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

üzerinden ücretli ya da ücretsiz hizmet sunan veri kaynaklarına kolaylıkla erişebildiklerini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü ise alanlarındaki kaynakların yeterliliği konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir (Üniversite A f=4, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=3). Kaynakların kendi alanlarındaki gelişmelere paralel şekilde güncellenmediği ve kaynak sayısının yetersizliği öne çıkan başlıklardır.

Az sayıdaki öğretim elemanı alanlarındaki kaynaklara erişimde İnternetten çok fazla faydalanmadıklarını, daha çok basılı malzemeleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1).

5.2.1.3 Öğretim elemanlarının AUÖ'ye genel yaklaşımları

Bu bölümde öğretim elemanlarının AUÖ'ye yönelik yaklaşımları incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim elemanlarının AUÖ konusundaki değerlendirmeleri sonucu ortaya çıkan genel tema ve frekansların üniversitelere göre dağılımları Tablo 82'de yer almaktadır.

Tablo 82. Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Yönelik Genel Yaklaşımlarına Ait Temalar ve Frekanslar

Genel Yaklaşım	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : AUÖ'nün geleceği	9	9	9	9	36	100
2 : Avantaj	5	8	4	6	23	63
3 : İstek	9	9	9	9	36	100
Genel yaklaşım	9	9	9	9	36	100

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 82'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının AUÖ'ye yönelik yaklaşımları kapsamında AUÖ'nün geleceği, sağladığı avantajlar ve AUÖ ile ders yürütmeye yönelik yaklaşımları olmak üzere üç tema ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu temaların alt boyutları kapsamında öncelikle öğretim elemanlarının AUÖ'nün geleceği hakkındaki görüşleri incelenmiş, bu görüşlere ait alt boyutlar ve frekanslar Tablo 83'de gösterilmiştir.

Tablo 83. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Geleceğine İlişkin Görüşleri

AUÖ'nün Geleceği	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Yayılacak	9	8	8	9	34	94
1.1 : Yayılma nedeni	3	3	3	5	14	39
1.1.1 : Teknolojik gelişmeler paralelinde	1	2	3	3	9	25
1.1.2 : Dünya paralelinde	0	1	0	2	3	8
1.1.3 : Öğrenci potansiyeli fazla	1	1	1	0	3	8
1.1.4 : Geç kalınmış	0	1	0	1	2	6
1.1.5 : Vazgeçilmez bir eğitim biçimi	1	1	0	0	2	6
1.1.6 : Yönetimsel stratejik kararlardan	0	0	1	0	1	3
1.2 : Yayılma alanı	4	3	2	1	10	28
1.2.1 : Lisans, yüksek lisans, doktora	1	2	1	1	5	14
1.2.2 : Sosyal bilimlerde	2	0	1	0	3	8
1.2.3 : Diğer üniversitelerde	0	1	1	0	2	6
1.2.4 : Açıköğretimde	1	0	0	0	1	3
1.3 : Yayılma sürecindeki sorunlar	1	2	2	1	6	17

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AUÖ'nün Geleceği	Üniversite A Frekans (f)	Üniversite B Frekans (f)	Üniversite C Frekans (f)	Üniversite D Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
1.3.1:Suistimaller ve ciddiyetsizlik	1	2	2	1	6	17
1.3.1.1 : Kurum	1	1	1	0	3	8
1.3.1.2 : Öğrenci	1	0	1	1	3	8
1.3.1.3 : Toplum	1	1	0	1	3	8
1.3.1.4 : Öğretim elemanı	0	0	0	1	1	3
2 : Uzaktan eğitimden vazgeçilecek	0	1	1	0	2	6
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 83'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu AUÖ'den eğitim sistemleri içerisinde artan bir şekilde faydalanılacağını (f=34) düşünmektedir. AUÖ'nün yaygınlaşacağına ilişkin görüş belirten öğretim elemanlarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'daki ü1mde kodlu öğretim elemanı AUÖ'nün geleceğine ilişkin olarak "Her geçen gün talep artıyor. Öyle tahmin ediyorum ki özellikle sosyal bilimler alanında Türkiye'de ileride daha fazla öğrenci olacak gibi." şeklinde görüşünü paylaşmış ve AUÖ uygulamalarının yaygınlaşacağını ifade etmiştir.

Üniversite B'deki ü2fdk kodlu öğretim elemanı ise AUÖ'nün geleceğine ilişkin olarak "Üniversitelerin bu konuda çok iyi donanımı olduğuna emin değilim. Ama ilerde çoğu dersler bu şekilde verilebilir." ifadesi ile AUÖ'nün yaygınlaşabileceğini ancak üniversitelerin AUÖ'ye hazırbulunuşlukları ile ilgili sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Üniversite C'deki ü3eae kodlu öğretim elemanı "Yani bu şekilde devam edeceğini varsayarsak ki, ben hani teknolojinin çok daha fazla ilerleyeceğini düşünüyorum. Geleceğinin parlak olduğunu düşünüyorum." yaygınlaşmanın daha çok teknolojik nedenlerle ilgili olduğunu belirtmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite D'deki ü4föe kodlu öğretim elemanı "Alt yapısı iyi oluşturulursa eğer, bu konuda insan açısından çok fazla suiistimaller olacağı gibi buradaki öğretim elemanlarının bu konuya vermiş oldukları önem eğer ayarlanabilirse, bu açıkta öğrencilerin suiistimalleri hesaplanıp eğer iyi bir ayarlama yapılabilirse, o konuda sıkıntı olacağını zannetmiyorum. Ama tabiî ki ülkemizin gerçekleri var, o gerçekler içerisinde etkili olabilir, araştırmanız gerekiyor bence." şeklindeki ifadesiyle insan faktörüne ve yaşanabilecek suistimallere dikkat çekmiştir.

Bu görüşler paralelinde AUÖ'nün yayılma nedeni (f=14), yayılma alanı (f=10), yayılma sürecindeki sorular (f=6) olmak üzere 3 alt boyut ortaya çıkmıştır.

Yayılma nedeni kapsamında teknolojik gelişmeler, dünyadaki AUÖ uygulamaları, öğrenci potansiyelinin fazlalığı, AUÖ'ye geçişte geç kalınmış olması, AUÖ'nün vazgeçilmez bir eğitim biçimi olması, stratejik ve yönetimsel kararlar, (Üniversite A f=3, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=5) alt boyutlar olarak ortaya çıkmıştır.

AUÖ'nün yayılma nedenleri incelendiğinde en öne çıkan noktanın teknolojik gelişmeler olduğu görülmektedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=3, Üniversite D f=3). Bununla birlikte AUÖ'nün Türkiye'de yayılmasının dünyadaki gelişmelere paralel olması (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=2), öğrenci potansiyelinin fazlalığı (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0) AUÖ'nün yayılmasındaki diğer nedenlerdir. İki öğretim elemanı AUÖ uygulamalarının daha da gelişmesi gerektiğini ve bunun için geç kalınmış olduğunu (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Aynı şekilde 2 öğretim elemanı AUÖ'nün vazgeçilmez bir eğitim biçimi olduğunu (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0) belirtmiştir. Bir öğretim elemanı ise AUÖ'nün yayılma nedenini stratejik yönetimsel kararlara bağlamıştır (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0).
Yayılma alanı, AUÖ'nün geleceğinde ortaya çıkan başka bir boyuttur (Üniversite A f=4, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Yayılma alanının alt boyutunda AUÖ'nün örgün öğretimdeki lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

uygulamalarla genişleyeceği ifadesi en fazla frekansa sahip olan ifadedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Üç öğretim elemanı AUÖ'nün sosyal bilimlerde (Üniversite A f=2, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0), iki öğretim elemanı diğer üniversitelerde (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0) yayılacağını bildirmiştir. Bununla birlikte bir öğretim elemanı ise daha çok açıköğretim düzeyinde uygulamaların gerçekleştirileceğini ifade etmiştir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0).

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu AUÖ'nün yayılacağı konusunda hemfikir olmalarına karşın bu süreçte bazı sorunların yaşanacağına ve yaşanmakta olduğuna dair fikirler de ortaya koymuşlardır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Alt boyut olarak kurum (f=3), öğrenci (f=3), toplum (f=3) ve öğretim elemanlarının (f=1) amaç ve uygulama bağlamında, AUÖ'ye olması gerekenden farklı yaklaşımlarda bulunabilecekleri ve uygulamalarda suistimaller yaşanabileceği durumları ortaya çıkmıştır.

Kurumların AUÖ'yü eğitim sürecinde zaman ve yer kısıtlarını ortadan kaldıran bir eğitim olanağı olarak görmekten çok, bir gelir kaynağı olarak görme yaklaşımında bulunmaları kurumsal ciddiyetsizlik ve suistimal boyutunda ortaya çıkan bir kavram olmuştur (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Ayrıca kurumların altyapı ve diğer hazırlıklarını yapmadan AUÖ uygulamaları gerçekleştirme yoluna gitmeleri kurumsal ciddiyetsizlik olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan verilen derslere ciddiyetsiz yaklaşabilecekleri algısı öğrenci boyutunda ortaya çıkan bir sorun olarak ele alınmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Öğrencilerin uzaktan aldıkları derslere yüz yüze derslere verdikleri önemden daha az önem verebilecekleri belirtilmiştir.

Kurum ve öğrencilerin yanında toplumdaki AUÖ algısı bir sorun olarak ele alınmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). İnsanlar AUÖ'yü kolay yoldan diploma edinme, görevde yükselme veya bazı ölçütlere erişme

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

aracı olarak görebilmektedir. Bu boyutla ilgili olarak iki öğretim elemanı özellikle Türkiye'deki algının bu yönde olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan bir öğretim elemanı, öğretim elemanlarının AUÖ derslerine gereken önemi veremeyecekleri endişesi taşıdığını belirtmiştir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Ayıca bu konunun yönetimler tarafından dikkatle ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından sadece ikisi AUÖ'den vazgeçileceğini düşünmektedir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Bir öğretim elemanı teknolojinin getirdiği hızlı tüketim anlayışının kalitesizlik ve ciddiyetsizlik sorunu yarattığını, bu nedenle AUÖ'den vazgeçileceğini ifade etmiştir. Diğer bir öğretim elemanı ise Türkiye'deki genç nüfus oranının azalmaya başladığını, açılmış olan üniversitelerin kapanma tehlikesi bulunduğunu, bu nedenle AUÖ'ye gerek olmayacağını ve AÜÖ'den vazgeçileceğini ortaya koymuştur.

AUÖ'den vazgeçileceği şeklinde görüş bildiren Üniversite B'deki ü2ede kodlu öğretim elemanının ifadesi

> "Geleceğe gelince, geçen bir hoca arkadaşla konuşuyorduk. Bu online dergiler çıktı, makaleler falan filan da basılmaya başlandı vs.. Basımı olmayan dergilerin kalitesizliğinden çok fazla söz ettik. Bu ister uluslar arası çok önemli bir dergi olsun, ister ufak bir dergi olsun. Bunu konuşurken, işte uzaktan kitapların çıkmasını, kitabı okurken altını çizmesini belki biraz eski kafa gibi görülebilir ama kitabı çizerken altını çizmek ne kadar önemliyse, derste öğretmenle yüz yüze olmakta o kadar önemli. Bence eğitimde istenilen yere gidilemeyecek ve uzaktan eğitimden vazgeçilecek diye düşünüyorum."

şeklindedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 84'de öğretim elemanlarının AUÖ'nün sağladığı avantajlara ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan temalar ve bu temalara ait alt boyutlar yer almaktadır. Tablo 84'de görüldüğü gibi AÜÖ'nin en fazla öğrencilere sağladığı avantajlar (f=18) ön plana çıkmıştır. Değerlendirmelerinin tarafsız olması (f=2), öğretim elemanlarına sağladığı avantajlar (f=2), toplumsal avantajlar (f=2) ve derslerin standartlaşmasını sağlaması (f=2) AUÖ'nün sağladığı diğer avantajlar olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 84. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri

İfadeler	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Öğrenci açısından avantaj	3	8	3	4	18	50
1.1 : Yer ve zaman avantajı	2	3	2	3	10	28
1.2 : Sürekli eğitim olanağı	1	3	3	1	8	22
1.3 : Öğrenme kaynaklarına erişim kolaylığı	0	2	1	0	3	8
1.4 : Ekonomik avantaj	1	0	0	1	2	6
2 : Kurumsal avantaj	1	1	1	1	4	11
3 : Değerlendirmeleri tarafsız	1	1	0	0	2	6
4 : Öğretim elemanı için avantaj	0	1	0	1	2	6
5 : Toplumsal avantaj	1	1	0	0	2	6
6 : Derslerin standartlaşması	0	0	0	2	2	6
Toplam:	5	8	4	6	23	64

Öğretim elemanlarından bir bölümünün AUÖ'nün sağladığı avantajlara ilişkin görüşleri aşağıdadır.

Bu kapsamda Üniversite A'daki ü1ede kodlu öğretim elemanı, AÖÜ'nün toplumsal gelişime sağlayabileceği katkıya vurgu yaparak, "Çünkü değişik amaçlarla Türkiye'nin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

eğitiminin, özellikle üniversite bazında yüksek olmadığını biliyoruz. Bunları mesleki eğitim şeklinde çeşitli branşlarda açık öğretim şeklinde yapılabilir.” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Üniversite B’deki ü2fae kodlu öğretim elemanı

> “Öğrenci potansiyeli artırılabilir. Daha az öğretim elemanı ile daha fazla öğrenci hani birebir sınavlarla ilgilenebilir. Yani böyle devam edilirse eğitim seviyesi artırılabilir. Birebir üniversiteye gelme imkanları olmayanlar, işte aile şartları bazı kesimlerde muhafazakar oluyor, üniversiteye yollanmayabiliyor. Bazılarının yer konusunda sıkıntı oluyor, bir üniversiteyi kazanıyor oraya gidemiyor. Mesela uzaktan daha da eğitim gören insan seviyesi artırılabilir.”

ifadesiyle AUÖ’nün avantajlarına değinmiştir.

Üniversite C’deki ü3fak kodlu öğretim elemanı AUÖ’nün kurumlara sağladığı avantajlara değinerek “Ama bir ölçüde de avantaj sağlayacaktır bu. Çünkü üniversitelerin çoğunda bu tarz dersler için imkân sıkıntısı olacak. Üniversitenin bilgisayar laboratuvarı sıkıntısı varsa mesela, her öğrencinin kendi bilgisayar ve kendi İnternet erişimiyle o derse katılması avantajlı olur yani bence.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Üniversite D’deki ü4mye kodlu öğretim elemanı “Yani belki daha düzenli olabilir, daha fazla insana hitap edilebilir. Çünkü ben yıllardır aynı dersi hafta da iki defa veriyorum, aynı ders olmuyor. Öğrenci bir soru soruyor ve konu tamamen farklı yere akabiliyor. Yani böyle olunca temelde anlattığımız şeyler aynı ama farklı oluyor böyle.” şeklindeki ifadesiyle AUÖ’nün dersleri standartlaştırabileceğini belirmiştir.

Bütün öğretim elemanlarının ifadelerine ilişkin ortaya çıkan temalar incelendiğinde, öncelikle AUÖ’nün bireylere sağladığı avantajlar incelenmiştir. Bu kapsamda avantajlar arasında öğretim elemanları en fazla AUÖ’nün eğitimde zaman ve yer kısıtlarını

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ortadan kaldırmasına (f=10) ve sürekli eğitim sağlamasına (f=8) vurgu yapmışlardır. Diğer avantajların ise öğrenme kaynaklarına kolay erişim (f=3) ve ekonomik avantaj (f=2) olduğu görülmektedir.

Yer ve zaman kısıtlarını ortadan kaldırması kapsamında, bireylerin okula gelmeden eğitimlerine istedikleri zaman devam edebilmeleri öğretim elemanları açısından diğer avantajlara göre daha ön plandadır denilebilir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=3).

Öğretim elemanlarına göre AUÖ'nün öğrencilere sağladığı diğer bir avantaj ise eğitimin hayat boyu devam edebilmesini sağlamasıdır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=1). AUÖ, özürlü olma, tam zamanlı işlerde çalışma veya başka nedenlerle eğitimine devam edemeyen bireylere, kişisel gelişim ya da eğitime devam etme olanağı vermektedir.

Öğretim elemanları öğrenme kaynaklarına kolay erişim kapsamında öğrencilerin kendi bireysel özelliklerine göre, istedikleri ortamı kullanarak, farklı kaynaklarla ders çalışabildiklerini belirtmişlerdir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0).

Öğretim elemanlarına göre öğrencilerin okula gelerek eğitimlerine devam etmeleri, onlara aynı zamanda ekonomik yükler de getirmektedir. AUÖ'nün bireylere okula gelmeden eğitimlerine devam edebilme olanağı sağlaması ekonomik avantaj kapsamında ele alınmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1).

Öğretim elemanları AUÖ'nün bireylere avantajlar sağladığı gibi kurumlara da bazı avantajlar sağladığını belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Kurumsal avantaj boyutunda AUÖ ile kaynakların daha etkin ve verimli kullanılabileceği belirtilmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

İki öğretim elemanı AUÖ'de yapılan sınav ve değerlendirmelerin daha tarafsız olduğunu düşünmektedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Öğretim elemanlarından biri AUÖ'deki ders geçme sisteminin bireylere göre farklılaşmadığını, önceden belirlenen ölçütlere göre öğrencilerin başarılarının değerlendirildiğini, not ötelemesi gibi işlemlerin yapılmadığını ifade etmiştir. Diğer bir öğretim elemanı ise AUÖ'de öğretim elemanının öğrenciye yönelik önyargılara varmasını engellediğini bu yönüyle AUÖ'nün yüz yüze eğitime göre daha avantajlı olduğunu belirtmiştir.

İki öğretim elemanı AUÖ'nün öğretim elemanlarına da avantaj sağladığını belirterek (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1), AUÖ dersleri ile öğretim elemanlarının ders ve iş yüklerinin daha uygun düzeylere çekilebileceğini ifade etmiştir.

Toplumsal avantaj boyutunda, toplumun yükseköğretim bazında eğitim seviyesinin arttırılmasında AUÖ'nün büyük katkı sağlayabileceği ortaya konmuştur (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Aynı zamanda farklı alanlarda açıköğretim uygulamalarının mesleki eğitimde daha yaygın şekilde kullanılabileceği de ortaya çıkan başka bir alt boyuttur.

Konuyla ilgili görüşünü belirten iki öğretim elemanı aynı derslere farklı öğretim elemanlarının girmesiyle ders anlatımlarının ve değerlendirmelerinin farklılaştığını vurgulamışlardır. Derslerin standartlaşması boyutunda AUÖ ile aynı derse aynı öğretim elemanının girebileceğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Böylece bir öğretim elemanı daha fazla öğrenciye ders verebilecek, derslerin kapsamı, işleniş ve değerlendirmesi daha benzer duruma gelebilecektir. Bununla birlikte İnternet üzerinden verilen derslerin önceden hazırlanması ve öğrencilere sunulmasıyla ders anlatımlarındaki diğer bir farklılaşma boyutu daha ortadan kaldırılmış olacaktır. AUÖ bu yönleriyle derslerdeki zamana ve öğretim elemanına bağlı farklılaşmaları ortadan kaldırarak derslerde belirli bir standartlaşma sağlayabilmektedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 85'de öğretim elemanlarının AUÖ dersleri vermeye yönelik yaklaşımları yer almaktadır. Tabloda 11 öğretim elemanı uzaktan eğitim verme konusunda istekli olduğunu, 12 öğretim elemanı belirli şartlara göre ders verebileceğini, 13 öğretim elemanı ise uzaktan ders vermek istemediğini bildirmiştir.

Tablo 85. Öğretim Elemanlarının AUÖ Dersleri Vermeye Yönelik Yaklaşımları

İstek	**Üniversite A** Frekans (f)	**Üniversite B** Frekans (f)	**Üniversite C** Frekans (f)	**Üniversite D** Frekans (f)	**Toplam** Frekans (f)	Yüzde (%)
1 : İstekli	2	3	2	4	11	31
2 : Koşullara göre	2	4	4	2	12	33
2.1 : Ders uygunsa	0	1	2	1	4	11
2.2 : Sistem iyi düzenlenirse	0	2	1	1	4	11
2.3 : Maddi getirisine göre	1	1	0	0	2	6
2.4 : Deneyim ve yeterlilik algısına bağlı	0	0	2	0	2	6
3 : İsteksiz	5	2	3	3	13	36
Yaklaşım	9	9	9	9	36	100

AUÖ dersi verme konusunda istekli olan öğretim elemanları derslerinin uzaktan eğitime uygun olduğunu ve BİT'deki gelişmelerin dersleri uzaktan vermeye olanak sağladığını bildirmişlerdir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=4).

Belirli koşullara göre ders verebileceğini belirten öğretim elemanlarının (Üniversite A f=2, Üniversite B f=4, Üniversite C f=4, Üniversite D f=2) şartları kapsamında, dersin AUÖ'ye uygunluğu (f=4), sistem altyapısının iyi düzenlenmesi (f=4), maddi getirisi (f=2) ile deneyim ve yeterlilik algısının oluşması (f=2) yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite A'da görev yapan ü1mae kodlu öğretim elemanı AUÖ'de verilecek derslerin maddi getisirine vurgu yaparak,

> "Yani tabiki ihtiyaç olursa tabii ki bize de teklif edilirse vermek isterim. Böyle bir talep olursa olabilir. Akademisyenlik çok fazla getirisi olan meslek değil. Bizim sektörde dışarıda çalışanlar bizim iki-üç katımız maaş alıyorlar. Akademisyenlik sahiden gönül işi. Bizde bunu en iyi şekilde yapmaya çalışıyoruz."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2eye kodlu öğretim elemanı AUÖ'nün başarının sistemli ve sürdürülebilir şekilde yapılandırılamasına bağlı olduğunu "Buradan hareketle, zaten ben onun içindeyim, inandığım içinde bu işin olumlu bir tarafı olduğunu düşünüyorum. Eğer çok iyi tasarlanmışsa ve konu da uzaktan eğitime uygunsa gerçekten çok başarılı sonuçlar elde edilebilir." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3mde kodlu öğretim elemanı

> "Görüntülü olupta uzaktan dersi şöyle bir şey yapıyor. Bizim teknik üniversite de görüntülü olarak anlatıyor. Daha çok 3g'li ders anlatıyormuş gbi öğrenci istediği zaman soru soruyor. Öyle olursa mümkün olur. Eşzamanlı olarak. En azından mühendislikte böyle olması gerekir. Bazı dersleri öğrenciler 100 defa okusa yine bire şey anlamaz."

şeklindeki ifadesiyle AUÖ derslerinde eşzamanlı iletişim olması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Üniversite D'deki ü4mdk kodlu öğretim elemanı "yani diyorum anlatacağım dersin tipine göre, yani tip derken sözel ağırlık mı, sayısal ağırlık mı yerine göre olabilir." ifadesiyle AUÖ ile verilebilecek dersler hakkında düşüncesini belirtmiştir.

Bütün öğretim elemanlarının AUÖ ile ders yürütmeye ilişkin yaklaşımlarına ait ortaya çıkan temalar ve frekanslar aşağıdadır.

Öğretim elemanlarından bir bölümü bazı derslerin uzaktan verilmeye uygun, bazılarınınsa uygun olmadığını düşünmektedirler (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Bu nedenle yürüttükleri derslerden kendi ölçütlerine uygun olanların uzaktan verilebileceğini belirtmişlerdir.

Dersleri uzaktan yürütebilmek için ortaya konulan şartlardan bir diğeri ise derslerin uzaktan yürütülebilmesi için bütün sistemin iyi bir şekilde planlanıp, işletilmesi gerektiğidir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Teknolojik altyapı yanında öğretim elemanlarının ihtiyaçlarının giderilmesi ve ihtiyaç duydukları durumlarda destek hizmetlerini alabilmeleri öğretim elemanları açısından önemli görülmüştür.

Farklı üniversitelerden iki öğretim elemanı uzaktan verilen derslerin yüz yüze verilen derslere göre daha farklı ücretlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Aksi durumda dersleri uzaktan yürütmenin bir anlamı olmayacağını, yoğun iş yükü içinde bu durumun işleri daha da zorlaştırabileceğini belirtmişlerdir. İki öğretim elemanı ise karar verebilmeleri için deneyim yaşamaları gerektiğini söylemiştir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=2, Üniversite D f=0). Dersleri uzaktan yürütebilmenin belirli yeterlilikler gerektirdiğine vurgu yapan öğretim elemanları, kendilerinde bu yeterlilikler olup olmadığına deneyimlerine göre karar verebileceklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında sanal ortamda ders verdiklerinde öğrencilerin öğrenme kalitesini yaşayacakları deneyimlere göre değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir.

İsteksiz olan öğretim elemanlarının AUÖ'ye yaklaşımlarının bütünüyle olumsuz olduğu görülmektedir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Bu öğretim elemanları, örgün eğitimde derslerin sınıf ortamında yüz yüze verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. İsteksiz olan öğretim elemanları AUÖ'de öğrenme

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

sürecinde öğrencilerle iletişiminin oldukça sınırlı olduğuna, bununla birlikte kendi alanlarının ve dallarının da AUÖ'ye uygun olmadığına inanmaktadırlar.

AUÖ ile ders yürütmek istemeyen öğretim elemanlarınını bir bölümünün ifadeleri aşağıdadır. Öğretim elemanlarında üniversite A'da görev yapan ü1ede kodlu öğretim elemanı

> "Kendi mesleğimiz açısından ele alırsak, eğitim fakültesi öğretmen yetiştirir. Yasalar da kötü öğretmenin işine son vermek gibi bir durum yok. Bu yüzden de bizim kötü öğretmen yetiştirme özgürlüğümüz yok. İyi öğretmen yetiştirmek zorundayız. Bu yüzden açık öğretimde verilen dersler uygun değil. Zaten şu anki sistemimizi de revize etmek gerekir. Ama kendi aralarında başarılı olabilecek ya da topluma hizmet açısından bazı branşlar vardır, iktisat gibi olmazsa kendisi iflas eder. Ama kötü bir öğretmen öğrenci yetiştireceği için bu tür eğitime karşıyım. Karşı olduğum bir şeye katkıda bulunmak istemiyorum."

şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2ede kodlu öğretim elemanının görüşü

> "Pdr zaten asla olmaz da. Çünkü pdr tutum işidir, orda asla olmaz da. Ben diğer alanlarla ilgili de söylüyorum yani. Şu anda ne öğretmen eksiğimiz var, ne hoca eksiğimiz var. Üniversiteler bölüm bulamıyor, kalacak öğrenci bulamıyor. Yani bu kadar açığımız varken, eğitimi uzaktana dönüştürmenin hiçbir anlamı yok. Bunu yapacaksak da Amerika modeliyle yapmalıyız. Şu anda yapılan uzaktan eğitimlerin çok kaliteli, nitelikli olduğunu düşünmüyorum. Biz, örgün öğretim de bile, kalite aşikarken, uzaktan eğitime geçmenin de hiçbir anlamı yok."

şeklindedir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ünversite C'de görev yapan ü3fpe kodlu öğretim elemanının görüşü

> "Bazı talepler politika üreticiler çözüm getirmek sorumluluğunu kendilerinde hissediyorlar. Bunu şey yapmıyorum, inkar etmiyorum. Eleştirmiyorum da. Ama tüm sistemin ağırlık olarak buna verilmesi ve örgün eğitimin fiziksel kapasite, öğretim elemanı taleplerini daha aza çekme sonucunu da getirecekse, bankalar bunu çok güzel yapıyor. Bankamatiği kullandırtarak işten çıkarmalar oluyor, daha az elemanla daha fazla sonuç elde etme isteği oluyor."

şeklindedir.

Üniversite D'de görev yapan ü4fye koldu öğretim elemanı "Ben düşünmüyorum. Bölüm kurulunda bana sorarlarsa, ben bu konuda olumsuz tavır gösteririm." şeklinde görüş bildirmiştir.

5.2.1.4 Öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiği ile ilgili görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiği hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Tablo 86'da öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiğine ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan genel temalar yer almaktadır. Genel temalar inceledikten sonra bu temaların alt boyutları ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Tablo 86. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiği İle İlgili Görüşlerine İlişkin Temalar

Etkililik	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Ders niteliği	7	8	7	7	29	81
2 : Öğrenme kalitesi	6	7	8	7	28	78

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Etkililik	Üniversite A Frekans (f)	Üniversite B Frekans (f)	Üniversite C Frekans (f)	Üniversite D Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
3 : Etkileşim-iletişim	8	7	6	6	27	75
Etkililik	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının etkililiğine yönelik düşünceleri kapsamında AUÖ ile verilecek dersin niteliği (f=29), öğrenmenin kalitesi (f=28), etkileşim ve iletişim (f=27) temaları ortaya çıkmıştır.

AUÖ'nün etkililiği ile ilgili olarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, her dersin uzaktan verilemeyeceği ya da verilmemesi gerektiğini vurgulayarak AUÖ ile verilebilecek dersler hakkında açıklamalar yapmışlardır (Üniversite A f=7, Üniversite B f=8, Üniversite C f=7, Üniversite D f=7). Bununla birlikte AUÖ dersleri ile yüz-yüze dersler arasında öğrenme kalitesi bakımından karşılaştırmalar yapmışlardır (Üniversite A f=6, Üniversite B f=7, Üniversite C f=8, Üniversite D f=7). Son olarak AUÖ derslerinde öğretim elemanı ile öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişimin etkililiğe inanç üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 87'de AUÖ ile verilebilecek derslerin niteliği ile ilgili ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.

Tablo 87. AUÖ İle Verilebilecek Derslerin Niteliğine İlişkin Alt Boyutlar

Derslerin Niteliği	Üniversite A Frekans (f)	Üniversite B Frekans (f)	Üniversite C Frekans (f)	Üniversite D Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
1 : Alan	5	7	5	4	21	58
1.1 : Teorik-uygulama	4	5	3	3	15	42
1.2 : Sözel-sayısal	2	3	2	2	9	25

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Derslerin Niteliği	Üniversite A Frekans (f)	Üniversite B Frekans (f)	Üniversite C Frekans (f)	Üniversite D Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
1.3 : Sosyal bilimler	1	1	1	1	4	11
1.4 : Harmanlanmış eğitim	0	2	0	1	3	8
2 : Fakülte	7	4	5	5	21	58
2.1: Fen edebiyat	2	1	2	2	7	58*
2.1.1 : Laboratuar dersleri	1	1	0	1	3	25*
2.1.2 :Tartışmaya dayalı dersler	1	0	2	1	4	33*
2.2 : Mühendislik	3	2	2	2	9	75*
2.2.1 : Uygulamalı dersler	3	2	2	2	9	75*
2.3 : Eğitim	2	1	1	1	5	42*
2.3.1 : Formasyon eğitimi	2	1	1	1	5	42*

**.Değerler fakültelerdeki öğretim elemanı sayılarına göre hesaplanmıştır.(Fakültelere göre öğretim elemanı sayıları: Eğitim=12, Fen Edebiyat=12, Mühendislik=12)*

Öğretim elemanlarının AUÖ ile yürütülebilcek derslere ilişkin görüşleri aşağıdadır.

Üniversite A'da görev yapan ü1mde kodlu öğretim elemanı

> "Bizim mühendislikte olmaması gerekir. Daha çok sosyal bilimlerde olması gerekir. Mühendislik bilim dallarında bunun uygun olmadığını görmüyorum. Daha çok uygulamaya dönük olduğu için uygun değildir. İngilizce verilebilir, tarih verilebilir, dil dersleri Türk dili verilebilir."

ifadesi ile AUÖ'nün sosyal bilimlere uygun olduğundan söz etmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2fdk kodlu öğretim elemanı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

> "Kısmen uzaktan, kısmen karşılıklı olabilir. Konu anlatımını uzaktan eğitimle yaparsın öğrenci kendini tamamlar. Ama en azından bir problem çözmenin, yani uygulama kısmının derste olması taraftarıyım. Sayısal problem çözmeden ziyade, yorum gerektiren veya araştırma gerektiren derslerde kullanılabilir."

şeklindeki ifadesiyle AUÖ'nün harmanlanmış eğitimle daha başarılı yürütülebileceğini ve sözel derslere uygun olduğunu belirtmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3eyk kodlu öğretim elemanı

> "Sadece bilgi düzeyinde değil, onlara bir formasyon da vermeye çalışıyoruz. Yani iletişim şekilleri, sınıfta kontrolü sağlama, sınıf içi hakimiyetle ilgili şeyleri uzaktan eğitimle nasıl yaparız? O konuda benim çok ciddi soru işaretlerim var. Olabilir mesela İngiliz edebiyatına giriş gibi dersimiz var, o verilebilir. Daha böyle anlatıp bırakılabilecek gibi bir ders. Çok pratiğe dökülmesini gerektirmeyen."

şeklindeki ifadesiyle eğitim fakültelerindeki formasyon derslerine vurgu yapmıştır.

Üniversite D'de görev yapan ü4ede kodlu öğretim elemanı

> "Yani bu sınıfta sadece ders anlatmıyoruz. Onun dışında, dersin dışında bir çok aktivite yapıyoruz. Ya da hoca giysisiyle, yürüyüşüyle, tavrıyla, biz bunu söylüyoruz. İletişim halinde öğrencilere aksesuarıyla, kokusuyla öğrenciye model olacak. Biz ilkokul öğrencisi için öğretmen yetiştiriyoruz. Öğretmen sadece anlattıklarıyla öğretmen değildir, onun dışında görünüşüyle, tavırlarıyla öğretmendir, bu handikabı var tabi."

şeklindeki ifadesiyle eğitim fakültelerindeki formasyon derslerine vurgu yapmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 87'de AUÖ ile verilebilecek derslerin niteliğine ait iki ana alt boyut görülmektedir. Bunlardan ilkinde AUÖ ile verilebilecek dersler, teorik-uygulama, sözel sayısal, sosyal bilimler ve harmanlanmış eğitim gibi çeşitli alanlara göre sınıflandırılmıştır (f=21). Bunun yanında aynı fakültede görev yapan öğretim elemanları birbirine benzer ifadeler kullanarak, fakültelerinde AUÖ ile verilebilecek ya da verilemeyecek dersler olduğunu belirtmişler ve bu derslerin niteliklerine dair açıklamalarda bulunmuşlardır (f=21).

Öğretim elemanları AUÖ ile verilebilecek derslerin niteliği hakkında en fazla, o dersin teorik ya da uygulama dersi olup olmadığına vurgu yapmışlardır (Üniversite A f=4, Üniversite B f=5, Üniversite C f=3, Üniversite D f=3). Uygulamaya dönük derslerin genellikle öğrencilerin daha aktif olduğu laboratuar dersleri veya beceri kazandırmaya yönelik diğer dersler olduğu anlaşılmaktadır. Uygulamaya yönelik derslerin AUÖ ile verilmemesi gerektiğini, bu tür derslerin AUÖ ile yürütülmesi durumunda büyük sorunlar yaşanabileceğini, derslerin teorik olması durumunda daha az sorun yaşanabileceğini ve derslerin daha rahat verilebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretime elemanlarına göre derslerin sözel ya da sayısal olması, AUÖ ile verilebilecek derslerin diğer bir niteliğini oluşturmaktadır (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=2). Dersin sözel ya da sayısal olmasından o dersin genel olarak öğretim elemanının anlatımına dayanan, matematiksel ağırlığı az olan, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi gerektirmeyen ders olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları kendi bölümlerinde ya da fakültelerde bu tür derslerin bulunduğunu, daha çok bu derslerin AUÖ ile verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sayısal bölümlerde görev alan öğretim elemanlarının bir bölümü AUÖ'nün genel olarak sosyal bilimlere uygun olduğunu düşünmektedirler (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Bu konuyla ilgili düşüncesini paylaşan 3 öğretim elemanı mühendislik fakültesinde, biri ise fen edebiyat fakültesinin sayısal bir bölümünde görev yapmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Derslerin bir kısmının uzaktan bir kısmının ise yüz-yüze verilmesi durumunda daha başarılı sonuçların alınabileceğine ilişkin olarak ortaya çıkan diğer bir alt boyuttur (Üniversite A f=0, Üniversite B f=2, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Bu durumda iki modelin birbirinin eksik yönlerini tamamlayabileceği ifade edilmiştir.

Aynı fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının birbirine benzer ifadelerde bulundukları görülmektedir (Üniversite A f=7, Üniversite B f=4, Üniversite C f=5, Üniversite D f=5). Bu kapsamda daha çok kaygıların ve AÜÖ'ye yönelik olumsuz düşüncelerin ortaya çıktığı söylenebilir.

Fen edebiyat fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarından bir bölümü girdikleri laboratuar derslerinin AUÖ ile verilemeyeceğini, biyoloji, fizik kimya gibi derslerde laboratuarlarda yapılan uygulamalara ve deneylere öğrencilerin birebir katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Bununla birlikte sosyoloji, felsefe ve antropoloji gibi derslere giren öğretim elemanlarından bir bölümü derslerinin genellikle tartışmaya dönük dersler olduğunu belirterek kendi derslerinin AUÖ ile verilemeyeceğini ifade etmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1).

Mühendislik fakültesinde görev yapan öğretim elemanları fen edebiyat fakültelerinde laboratuar derslerini yürüten öğretim elemanlarına benzer şekilde, uygulamaya dayalı derslerin AUÖ ile verilemeyeceğini ifade etmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=2). Mühendislik derslerinin genel olarak uygulamaya dönük olduğunu belirten öğretim elemanları, bu dersler dışında kalan derslerin incelenerek, uygun olanların verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanları, fen edebiyat ve mühendislik fakültelerinden biraz daha farklı biçimde, formasyon eğitimine ve öğrencilerin öğretmelik deneyimi yaşamalarına vurgu yapmışlardır (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Öğretmen yetiştirmede, öğrencilere alan bilgisi kazandırmanın yanında sınıf yönetimi, öğrencilere nasıl yaklaşılması gerektiği,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

güdüleme, iletişim becerileri gibi konularda, kendilerinin rol model olarak eğitim yürüttüklerini belirten öğretim elemanları, bu konularda AUÖ ile eğitim vermenin uygun olmayacağından söz etmişlerdir. Öğretim elemanlarının bir bölümü ise eğitim fakültelerinde hiçbir şekilde AUÖ dersi verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının verdikleri derslerin AUÖ'ye uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 88'de yer almaktadır.

Tablo 88. Derslerin AUÖ'ye Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Ders Uygunluğu	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Kısmen uygun	3	4	3	4	14	39
2 : Uygun değil	5	2	4	2	13	36
3 : Uygun	1	3	2	3	9	25
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının AUÖ'ye uygunluğu konusunda ortaya çıkan temalara dayanarak, verdikleri derslerin AUÖ'ye uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda en fazla sayıda, derslerin kısmen verilebileceği görüşüne yer veren öğretim elemanı bulunmaktadır (f=14). İkinci sırada yürüttükleri AUÖ'ye uygun olmadığı görüşü (f=13) ve son olarak derslerin AUÖ'ye uygun olduğu görüşüne sahip olan öğretim elemanları gelmektedir (f=9).

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu birden fazla ders yürütmektedir. Yürüttükleri derslerin AUÖ'ye uygunluğuna ilişkin olarak, belirttikleri ölçütler temelinde bazı derslerin AUÖ ile verilebileceğini ifade etmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=4, Üniversite C f=3, Üniversite D f=4). Ancak bu öğretim elemanlarının görüşlerinin çok da net olmadığı anlaşılmıştır ve kendi derslerinin yanında kendi bölümlerinde ya da kendi alanlarında AUÖ ile verilebilecek dersler bulunduğunu belirtmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının bir bölümü kendi derslerinin yanında bölüm ve alanlarındaki hiçbir dersin AUÖ ile verilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşü bildiren öğretime elemanları, yüz yüze eğitim verilen fakültelerde AUÖ ile hiçbir şekilde ders verilmemesi gerektiğini düşünmektedirler (Üniversite A f=5, Üniversite B f=2, Üniversite C f=4, Üniversite D f=2). AUÖ'nün öğrencilerle iletişim ve etkileşim boyutunda yeterliliklere sahip olmadığını belirten öğretim elemanları, AUÖ'nün öğrenme kalitesi konusunda da yüz yüze eğitim kadar etkili olamayacağını ifade etmişlerdir.

Derlerinin AUÖ ile verilebileceğini belirten öğretim elemanları, bunun yanında alanlarında ve fakültelerindeki derslerin AUÖ ile verilebileceğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=5, Üniversite B f=2, Üniversite C f=4, Üniversite D f=2). Derslerinin AUÖ ile verilebileceğini belirten öğretim elemanları, derslerin AUÖ ile verilemeyeceğini belirten öğretim elemanlarına, etkileşim ve iletişim ile AUÖ'deki öğrenme kalitesine ters yönde vurgu yaparak, bu konularda AUÖ'nün yüz yüze eğitim kadar etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. AUÖ'de ders yürütme konusunda deneyimli olan bir öğretim elemanı, AUÖ ile her alanda ve her konuda ders verilebileceğini belirtmiştir.

Tablo 89'da öğrenme kalitesine ilişkin ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.

Tablo 89. Öğretim Elemanlarının Öğrenme Kalitesine İlişkin Görüşleri

Öğrenme Kalitesi	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Tam öğrenme gerçekleşmez	3	2	3	2	10	28
2 : Öğrenme kalitesi daha düşüktür	2	2	3	2	9	25
3 : Yüz yüze kadar etkilidir	2	3	2	2	9	25
Toplam	6	7	8	7	28	78

Öğrenme kalitesine ilişkin görüşler kapsamında öğretim elemanlarının AUÖ ile verilen derslerle yüz yüze verilen dersleri karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmalara göre öğrenme kalitesine yönelik üç alt boyut ortaya çıkmıştır (Üniversite A f=6, Üniversite B f=7, Üniversite C f=8, Üniversite D f=7). Bu boyutlar AUÖ'de tam öğrenmenin gerçekleşemeyeceği (f=10), AUÖ'de öğrenme kalitesinin yüz yüze eğitime göre daha düşük olduğu (f=9) ve AUÖ'de yüz yüze eğitimde olduğu kadar öğrenmenin gerçekleşebileceğidir (f=9).

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının bir bölümü AUÖ'de tam öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları, öğrenme kavramı üstünde durarak, öğrenmenin sadece bilgiyi depolamak olmadığını, duyuşsal, davranışsal ve sosyal etkinlikler sonucu öğrenmenin gerçekleştiğini belirterek, bu süreçte öğretim elemanı ile öğrenci arasında birebir ilişki olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan başka bir durum ise yüz yüze verilmekte olan eğitimin kalitesinin düşük olduğu, bu nedenle AUÖ ile öğrenme kalitesinin daha da düşeceğidir.

AUÖ'de öğrenme kalitesinin yüz yüze eğitime kıyasla daha düşük olduğu görüşü, öğrenme kalitesinde ortaya çıkan diğer bir boyuttur (Üniversite A f=2, Üniversite B f=2, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2). Bu yönde görüş belirten öğretim elemanları, AUÖ'nün etkililiği konusunda çok fazla olumsuz görüşe sahip olmadıklarını, ancak yüz yüze eğitimdeki olanak ve avantajların daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, AUÖ'de öğrencilere bilgi kazandırılması konusunda çok fazla sorun yaşanmayacağını, ancak AUÖ'de sınıf yönetimi, öğrencilerin gözlemi ve iletişimin nasıl yapıldığı hakkında fazla bilgiye sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir.

AUÖ'deki öğrenme kalitesinin yüz yüze eğitime göre daha düşük ya da AUÖ'de tam öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine inanan öğretim elemanlarından bir bölümünün görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'daki ü1fye kodlu öğretim elemanı "Uzaktan eğitimde öğrenme kalitesinin yüksek olduğunu zannetmiyorum. Çünkü sadece öğrenme bilgiyi kafaya almak değildir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Eğitimin farklı bir boyutu vardır. Hocanın sınıftaki hal, hareketleri, tutumu, mimiği bunlar hepsi öğretimin kapsamı içerisindedir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Üniversite B’de görevli ü2eye kodlu öğretim elemanı “Hep sürekli görüyor ve duyuyor, ama pisikomotor diyoruz, hareket kabiliyetini de aktif hale getirecek başka aktiviteler de gerekiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Üniversite C’de görev yapan ü3mde kodlu öğretim elemanı “Bu dersleri çocukların kitaptan okuyarak öğreneceğine hiç ihtimal vermiyorum yani.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Üniversite D’de görev yapan ü4fye kodlu öğretim elemanı

> “14-16 haftalık ders vardır. Bu 14-16 haftada bir ya da gerçek anlamda iki hafta ders verebildiğim kanaatindeyim. Onu hissedersiniz, tabiri caizse cuk oturur, öğrencinin gözünde o ışığı görürsünüz. Ben sanal alemde ne yapacağım bunu? O zaman hiç gerek yok, Öğrenci alsın ders notlarını, bunlara çalışsın, dönemin sonunda gelsin, girsin sınava. Zaten test tekniği yapalım, sonucunu verelim. Yani 50-60 aldı diye çok iyimi biliyor, 100 aldı diye çok iyi mi kavradı. Yani benim şu anki düşüncem bu.”

ifadesiyle öğrencilere kazandırmak istediklerini AUÖ ile kazandıramayacağı görüşünde olduğunu belirtmiştir.

AUÖ’nün etkililiği noktasında AUÖ ile yüz yüze verilen eğitim kadar etkili eğitim verilebileceğini belirten öğretim elemanları da bulunmaktadır (Üniversite A f=2, Üniversite B f=2, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2). Bu yönde görüş belirten öğretim elemanları, AUÖ’nün öğrenme sürecindeki avantajlarına vurgu yapmışlardır. AUÖ’de öğrenciler kendi özelliklerine göre öğrenme süreçlerini kontrol edebilmekte ve kaçırdıkları dersleri ya da konuları tekrar edebilmektedirler. AUÖ’de ders veren bir öğretim elemanı, AUÖ öğrencilerinin yüz yüze eğitim alan öğrencilere oranla derslere daha hazırlıklı ve istekli geldiklerini ifade etmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AUÖ ile etkili eğitim verilebileceğine inanan öğretim elemanalarından bir bölümünün görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'da görev yapan ü1fpe kodlu öğretim elemanı "Örgün eğitime göre bu birime gelen öğrencilerde isteğin daha fazla olduğunu görüyorum. En azından geliyorlar, hazırlıklı geliyorlar, hocaya soracak bir şeyleri oluyor, cevaplarını alıyorlar ve geldikleri zaman da öğretim görevlilerine dersi anlattırıyorlar. Problem çözüyorlar artık, konuya göre." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2fyk kodlu öğretim elemanı

> "Evet, yani ders notları oluyor. Bunlarla ilgili videolar oluyor, sanal dersler oluyor. Dolayısıyla öğrenci örgün eğitimden daha fazla derse erişebilme imkanına sahip olabiliyor bence. Dersi indirebiliyor, videoları tekrar tekrar seyredebiliyor. Ama normal örgün eğitimde kaçırdığında telafisi olmuyor. Ama uzaktan eğitimde bunun telafisi var."

şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3myk kodlu öğretim elemanı "etkili olabilir. Burada öğrenci ile hoca arasındaki bağın çok iyi olması olabilir." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D'de görev yapan ü4ede kodlu öğretim elemanı "Bilgi her yerde bilgi. Dolayısıyla orada bir fiil öğreticinin ağzından duymuş ya da online ile bilgi edinmiş. Bunlar arasında öyle çok büyük bir fark yok." şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 90'da etkileşim ve iletişime ilişkin ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 90. Öğretim Elemanlarının Etkileşim ve İletişime Ait Görüşleri

Etkileşim-iletişim	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 : İletişim daha zor	3	2	2	4	11	31
2 : Sınıf ortamında yüzyüze iletişim gerekli	3	2	2	2	9	25
3 : İletişim sağlanabilir	2	3	2	1	8	22
Toplam	8	7	6	6	27	75

Öğretim elemanları AUÖ'nün etkililiği ile görüşleri kapsamında etkileşim ve iletişim üzerinde oldukça fazla durmuşlardır. Genellikle sınıf içindeki iletişim ile AUÖ'deki iletişim ortam ve süreçleri karşılaştırılmıştır.

Öğretim elemanlarının bir bölümü AUÖ'de etkileşim ve iletişimin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğunu (f=11) bildirmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları BİT ile öğrencilerle iletişim kurulabileceğini, ancak bunun sınıf ortamındaki eşzamanlı ve göz göze sağlanan iletişim kadar etkili olamayacağını belirtmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=4). Öğretim elemanları iletişim boyutunda daha çok eşzamanlı iletişim üstünde durarak, öğrenme sürecinde jest ve mimiklerin anlatılan konuların anlaşılıp anlaşılamadığı konusunda oldukça fazla geri bildirimde bulunduğunu ifade etmişlerdir. İletişim ile ilgili olarak ortaya çıkan bu alt boyutta öğretim elemanları AUÖ'de çift yönlü iletişimin nasıl sağlandığı konusunda tam bilgi ve deneyim sahibi olmadıklarını, bununla birlikte BİT'e dayalı iletişim sürecinde sorunların yaşanması konusunda endişeleri olduğunu belirtmişlerdir.

AUÖ'de iletişimin daha zor olduğunu ifade eden öğretim elemanlarının bir bölümünün görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'da görev yapan ü1fae kodlu öğretim elamanı "Hoca mesela nasıl görecek? Hoca yayın yapıyor ama hoca öğrencileri nasıl görüyor? Bu yayın mesela 100 kişiye

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yapılıyorsa hoca mesela nasıl birebir iletişime girecek. Bu biraz heralde sorun yaratır diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B’de görev yapan ü2mae kodlu öğretim elemanı “Karşılıklı iletişim daha zor. İnternet önündesin. Uykun geliyor. Anlatırken burada öğrenci anlamıyor, yani birkaç defa soruyor, ediyor. Biraz zor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C’de görev yapan ü3fpe kodlu öğretim elemanı “Hani bildiğimiz ders çerçevesi içerisinde, o interaktif boyut biraz zayıf kalmış diye düşünüyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D’de görev yapan ü4eök kodlu öğretim elemanı “Tamam, konuştuğunu duyuyorsun ama çok uzak bir yerde kalıyor size. Öğrenci o kadar uzak olmamalı diye düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Etkileşim ve iletişim konusunda ortaya çıkan başka bir görüş ise öğrenmenin sadece sınıf içinde yüz yüze iletişimle gerçekleşebileceğidir (f=9). Bu yönde görüş belirten öğretim elemanlarının AUÖ’ye oldukça olumsuz yaklaştıkları görülmüştür (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2). Öğretim elemanları, öğrenme ve öğretme sürecinde bilgi ve deneyimlerin kazandırılmasında yüz yüze iletişimin bir gereklilik olduğunu, bu kazanımları AUÖ ile gerçekleştirmenin oldukça güç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, duyguların ve hislerin de öğrenmenin bir parçası olduğunu, AUÖ ile verilen derslerde anlatılmak ve kazandırılmak istenenlerin bu yönüyle de eksik kalacağını ifade etmişlerdir.

Öğrenmenin sadece sınıf içinde yüz yüze iletişimle gerçekleşeceğine inanan öğretim elemanlarından bir bölümüne ait ifadeler aşağıdaki gibidir.

Üniversite A’da görev yapan ü1mde kodlu öğretim elemanı “Bu işe sıcak bakmıyorum. Öğrencinin karşımda canlı olsak karşımda olmasını isterim. Çünkü öğrencinin o bakışı bile insana farklı bir duygu verir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Üniversite B'de görev yapan ü2ede kodlu öğretim elemanı "Öğretmenin bizzat bulunması gerektiğine inanıyorum. Geriye dönüt yok bir kere, en başta." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3ede kodlu öğretim elemanı "insan davranışlarının tartışılmasıyla ilişkin olduğunuzdan daha çok sosyal içerikli derslerin yüz yüze işlenmesi gerektiğine inanıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D'de görev yapan ü4fye kodlu öğretim elemanı "Benim sıkıntım orada. Uzaktan eğitimle ben öğrencinin gözünün içine nasıl bakacam." Şeklinde görüşbildirmiştir.

Etkileşim ve iletişime yönelik ortaya çıkan üçüncü görüş ise AUÖ ile verilen derslerde öğrenci ve öğretim elemanı arasında iletişim konusunda herhangi bir sorun yaşanmayacağıdır (f=8). Öğretim elemanları etkileşim sürecinde hem eşzamanlı hem de eşzamansız iletişim araçlarının zamandan ve yerden bağımsız şekilde, öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişimi sürekli kılabildiğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişimin BİT ile sağlanması durumunda herhangi bir sorun yaşanmayacağını belirten öğretim elemanlarının, AUÖ'ye genel olarak olumlu yaklaştıkları ve AUÖ'nün etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür.

AUÖ'de iletişim konusunda sorun yaşanmayacağını belirten öğretim elemanlarından bir bölümünün görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'da görev yapan ü1eae kodlu öğretim elemanı "Sadece belki kaydedilip sonradan izlenilen olmasa da, canlı olanlar birebir iletişimle gerçekleşebilir." şeklinde görüş belirtmiştir.
Üniversite B'de görev yapan ü2mde kodlu öğretim elemanı

> "O zamanlar iletişimi, 4-5 sene önce, maille yapıyorduk. Konferans sistemli de yapıyorlar. Yüz yüze yani, konferans sistemli de yapıyorlar. Ama o

zamanlar bu görüntülü konuşma pek uygun değildi. Bize uygundu ama telefon çıkışlarına uygun değildi. Daha çok o zamanlar maille görüşme yapıyorduk."

şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3eae kodlu öğretim elemanı "Sonuçta tamam fiziksel olarak aynı ortamda değil hocayla öğrenci ama bildiğim kadarıyla teknoloji her iki tarafında birbirini izlemesine olanak veriyor. Dolayısıyla hani jest ve mimik gibi şeylerden yoksun değil uzaktan eğitim." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D'de görev yapan ü4ede kodlu öğretim elemanı "Mekansal uzaklık bertaraf edilmiş edilebiliyor uzaktan eğitimde" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bütün bunlardan hareketle AUÖ'nün etkililiği kapsamında AUÖ'nün etkili, kısmen etkili ve etkisiz olduğunu savunan üç farklı görüş ortaya çıkmıştır. AUÖ'nün etkili ve kısmen etkili olduğunu düşünen öğretim elemanlarının birbirine yakın ifadeler kullanarak, AUÖ'nün etkililiğinin çeşitli faktörlere bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte AUÖ'nün etkisiz olduğunu savunan öğretim elemanlarının etkileşim-iletişim konusunda AUÖ'nün yetersiz olduğu ve AUÖ ile tam öğrenmenin gerçekleşemeyeceği görüşlerine ek olarak başka ifadeler de kullanmışlardır.

Tablo 91. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiğine Yönelik Düşünceleri

AUÖ'nün Etkililiği	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Etkili-Kısmen Etkili	4	7	6	7	24	67
1.1 : Öğretim elemanın yeterliğine bağlı	1	3	3	2	9	25
1.2 : Öğrenciye bağlı	2	1	3	1	7	19
1.3 : Yönetime Bağlı	1	2	2	1	6	17

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

AUÖ'nün Etkililiği	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.4 : Çift yönlü iletişim sağlanabilmesine bağlı	1	0	1	2	4	11
2 : Etkisiz	5	2	3	2	12	33
2.1 : Diğer bazı dallara uygun	3	1	2	1	7	19
2.1 : Hayat boyu öğrenme-açıköğretime uygun	3	1	1	0	5	14
2.2 : Uzaktan eğitim gereksiz	0	2	0	1	3	8
2.3 : Motivasyon sağlamada sorunlu	0	1	1	0	2	6
2.4 : Üniversite kültürü veremez	1	1	0	0	2	6
2.5 : Ölçme değerlendirme sorunu var	1	0	0	0	1	3
Toplam	9	9	9	9	36	100

AUÖ'nün etkililiğine yönelik olumlu-kısmen olumlu (f=24) ve olumsuz düşüncelere (f=12) sahip olan öğretim elemanlarının görüşlerine ait alt boyutlar Tablo 91'de yer almaktadır.

AUÖ'nün etkili olduğunu ve olabileceğini belirten öğretim elemanlarının, AUÖ'nün başarılı olabilmesinin birtakım koşullara bağlı olduğuna dikkat çektikleri görülmüştür (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Bu kapsamda öğretim elemanlarının yeterlilikleri (f=9), öğrencilerin yeterlilikleri (f=7), yönetimin yeterlilikleri (f=6) ve öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki çift yönlü iletişimin sağlanabilmesi (f=4) olmak üzere dört alt boyut ortaya çıkmıştır.

AUÖ'nün etkili olduğunu ve olabileceğini belirten öğretim elemanlarına göre, AUÖ'de ders yürütebilmek için öğretim elemanlarının birtakım yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2). AUÖ'de dersin tasarımı, içeriği ve ders materyallerinin hazırlanmasının önemli olduğunu belirten öğretim elemanları, özellikle ders materyallerinin özenli şekilde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. AUÖ ile ders yürütebilmenin çok iyi bir hazırlık gerektirdiğini, sıradan, metne dayalı, ders notlarının ve belgelerinin AUÖ'de kullanılamayacağını, öğrencilere sunulan derslerin ve ders materyallerinin etkili öğrenme gerçekleştirebilecek ve öğrenmeyi destekleyebilecek şekilde tasarlanmasının şart olduğunu ifade etmişlerdir. Ders tasarımı çerçevesinde, öğrencilerle iletişim süreçlerinin ve sınıf içi dinamikler olarak nitelendirilen grup çalışmalarının da yer alması gerektiği vurgulanmıştır.

AUÖ'nün etkili olduğunu ve olabileceğini belirten öğretim elemanları, AUÖ'de öğretim öğrencilerin yeterlilikleri kapsamında özyönetime değinmişlerdir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=3, Üniversite D f=1). Öğrenme sürecinde çaba ve isteğin hem yüz yüze eğitimde hem de AUÖ'de önemli olduğuna vurgu yapan öğretim elemanları, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yetişkin bireyler olarak kendi öğrenme sorumluluklarına sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle özyönetim ve öğrenme konusunda çaba ve isteği olan öğrencilerin, hem yüz yüze eğitimde hem de AUÖ'de başarılı olabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrenme konusunda isteksiz olan öğrencilerin mevcut durumda zaten derslere katılmayabildikleri, öğrenme sürecinifotokopi şeklindeki ders notları ile dersleri yürüttükleri ve sınavlara girdikleri belirtilmiştir.

AUÖ'nün etkili olabilmesinde ortaya çıkan diğer bir alt boyut ise AUÖ'nün etkiliğinin yönetime bağlı olduğudur (Üniversite A f=1, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2,Üniversite D f=1). Öğretim elemanlarına göre yönetim boyutunda AUÖ'nün ciddi bir şekilde ele alınıp, sistemin bir bütün olarak planlanması ve etkili yürütülmesi, teknolojik altyapının hazırlanması AUÖ'nün avantajlarını ön plana çıkarmada önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin motivasyonlarının sürekli kılınmasının yanı sıra, öğretim elemanlarının dersleri ciddi şekilde yürütebilmelerinde, suistimallerin önlenmesinde yönetime büyük pay düşmektedir.

Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki iletişimin öğrenme sürecindeki önemine vurgu yapan öğretim elemanları, AUÖ'de yüz yüze karşılıklı iletişimi sağlayacak ortam ve teknolojilerin mutlaka olması gerektiğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=2). Bu ortam ve teknolojiler öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki bağı oluşturmakta, böylelikle jest ve mimiklerin iletişim sürecinde kullanılabilmesini sağlamakta, olmaması durumunda iletişim sürecinde kopukluklar yaşanabilmektedir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü AUÖ'nün etkisiz olduğuna inanmaktadır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=2). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları AUÖ'nün neden etkisiz olduğuna inandıklarını da belirtmişlerdir. Kendi dallarının AUÖ'ye uygun olmaması (f=7), AUÖ'nün yüz yüze eğitime uygun olmaması (f=5), öğrenme çıktıları ile ilgili sorunlar (f=3), AUÖ'ye mevcut durumda AUÖ'ye gerek olmaması (f=3), AUÖ'de motivasyon sorunları (f=2), üniversite kültürü ve deneyimini vermemesi (f=2) ve ölçme değerlendirme sorunu (f=1) AUÖ'nün etkisizliğine neden olarak gösterilmiştir.

AUÖ'nün etkisiz olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bir bölümü, AUÖ'nün uygulama alanı dikkate alındığında, kendi dallarındaki hiçbir dersin AUÖ ile verilemeyeceğini, verilecekse dahi kendi alanları ve dalları dışında verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). AUÖ'nün başarılı olabileceği başka alanlar olabileceğini, bununla birlikte uygun olmayan alanlarda AUÖ uygulamalarına gidildiğini bildiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü, AUÖ'nün daha çok hayat boyu öğrenme ve açıköğretim kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Üniversite A f=3, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Toplumda üniversite düzeyinde eğitim alan birey sayısının arttırılmasında, mesleki gelişim programlarında ve eğitime devam etmede sorun yaşayan bireylere olanak sunulmasında AUÖ'den yararlanılmasının daha doğru olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut durumda yüz yüze eğitim verilen fakülte ve programlarda AUÖ'ye gerek olmadığı, ortaya çıkan başka bir alt boyuttur (Üniversite A f=0, Üniversite B f=2, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Bu alt boyut kapsamında kaynakların ve öğretim elemanı eksiğinin bulunmadığı, bazı fakülte ve bölümlerde öğrenci eksiği bulunduğu

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ifade edilmiştir. Üniversite sayısındaki artışın AUÖ ile bağdaşmadığını belirten öğretim elemanları, yükseköğretimdeki diğer sorunların AUÖ'den öncelikli olarak ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Yeni üniversite açmaktan çok, mevcut üniversitelerin laboratuar ve derslik kalitesinin arttırılması ve verimli kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

AUÖ'nün kendine özgü sorunlarının da bulunduğunu ifade eden öğretim elemanları, bu kapsamda AUÖ'nün yüz yüze eğitimdeki kadar öğrenci ve öğretim elemanını motivasyonunu sağlayamadığını ifade etmişlerdir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0).

AUÖ'nün üniversitedeki sosyal ortamları yaratma ve üniversite kültürü yaşatma gibi avantajlara sahip olamayacağına vurgu yapılmıştır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Merkezi üniversite sınavıyla üniversiteye gelen öğrencilerin bilgi yönünden olmasa da sosyal beceriler yönünden yüz yüze eğitim almaları gerektiği, üniversite eğitiminde öğrencilerin belirli sosyal beceriler ve toplumsal davranışlar kazandığı belirtilmiştir.

Olumsuz yönde görüş bildiren bir öğretim elemanı ise kendi alanındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin AUÖ'ye uygun olmadığını belirtmiştir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Yaptıkların sınavların test tekniği dışında, birebir görüşme şeklinde yapılması gerektiğini, bunu AUÖ'de yapmanın zor olduğunu ifade etmiştir.

5.2.1.5 Öğretim elemanlarının deneyimleri ve AUÖ'nün etkililiğine ilişkin görüşleri ile AUÖ dersleri yürütmeye yönelik istekleri arasındaki ilişki

Bu bölümde öğretim elemanlarının deneyimleri ve AUÖ'nün etkililiğine ilişkin görüşleri ile AUÖ dersleri yürütmeye yönelik istekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Tablo 92'de öğretim elemanlarının deneyimleri, etkililik hakkındaki görüşleri ve isteklilikleri yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 92. Öğretim Elemanlarının Deneyimleri, AUÖ'nün Etkililiğine İlişkin Görüşleri ve AUÖ Dersleri Yürütmeye Yönelik İstekleri Arasındaki İlişki

Faktörler	Üniversite A Frekans (f)		Üniversite B Frekans (f)		Üniversite C Frekans (f)		Üniversite D Frekans (f)	
Deneyimli	ü1eae	ü1fpe	ü2eye	ü2fyk	ü3fye	ü3mae	ü4eök	ü4fye
	ü1mae		ü2mae	ü2mde				
Etkili-kısmen etkili	ü1eae	ü1fpe	ü2eae	ü2eye	ü3eae	ü3eyk	ü4ede	ü4eök
	ü1mae	ü1mde	ü2fae	ü2fdk	ü3fak	ü3fye	ü4eye	ü4föe
			ü2fyk	ü2mde	ü3mae	ü3myk	ü4mak	ü4mdk
			ü2mye				ü4mye	
İstekli	ü1eae	ü1fae	ü2eae	ü2eye	ü3eae	ü3fak	ü4ede	ü4eök
	ü1fpe	ü1mae	ü2fae	ü2fdk	ü3fye	ü3mae	ü4eye	ü4föe
			ü2fyk	ü2mde	ü3mde	ü3myk	ü4mdk	ü4mye
			ü2mye					

Teknoloji kabul modeline göre tutumların (Vankatesh ve Davis, 2000), yaş, cinsiyet, deneyim, gönüllülük, öz-yeterlilik algısı, sonucun öngörülebilirliği, çıktının kalitesi, bilgisayara karşı tutum, yeniliğin bireyin işiyle olan ilişkisi, sosyal etki, kişisel imaj gibi dış faktörlerin (Lee vd., 2003) bireyin yeniliğe geçişini veya yeniyi kullanmasını etkilediği ifade edilmektedir. Tablo 92'de görüldüğü gibi AUÖ'de deneyimli olan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun AUÖ'nün etkili ya da kısmen etkili olduğunu düşündüğü ve aynı zamanda bu öğretim elemanlarının AUÖ ile ders yürütme konusunda istekli oldukları (f=9) görülmektedir. Bununla birlikte AUÖ'nün etkili ya da kısmen etkili olduğunu düşünen, başka bir deyişle AUÖ'ye olumlu tutum sahibi olan öğretim elemanalarının da deneyimli olmamalarına rağmen AUÖ dersleri yürütme konusunda istekli oldukları (f=12) anlaşılmaktadır. Bu durum dikkate alındığında öğretim elemanlarının AUÖ hakkındaki tutumlarının ve önceki deneyimlerinin AUÖ ile ders yürütme konusundaki istekliliklerini etkilediği söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.2 Öğretim elemanlarının teknoloji hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğretim elemanlarının teknoloji faktörü kapsamında

1. Teknoloji kullanım düzeyi algılarına,
2. Teknoloji kaynak ve olanaklarına
3. AUÖ'ye yaklaşımları ve tutumlarına

ilişkin ortaya çıkan temalara ve bu temalara ait alt boyutlara yer verilmiştir.

5.2.2.1 Öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı düzeyi algıları

Bu bölümde öğretim elemanlarının bilgisayara dayalı teknolojileri ne düzeyde kullanabildiklerine yönelik algıları yer almaktadır. Öğretim elemanlarının teknoloji kullanım düzeyi algılarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 93'de yer almaktadır.

Tablo 93. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kullanım Düzeyi Algıları

Teknoloji Kullanım Algısı	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : İyi düzeyde	4	5	3	5	17	47
2 : Yeterli düzeyde	4	3	4	3	14	39
3 : Alt düzeyde	1	1	2	1	5	14
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 92'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının büyük bölümü bilgisayar kullanımı konusunda kendisini iyi düzeyde görmektedir (f=17). Algı düzeyi sıralamasında ikinci sırada teknolojiyi yeterli seviyede kullanabildiğini ifade eden öğretim elemanları yer almaktadır (f=14). Son olarak bilgisayara dayalı teknolojileri kullanım konusunda kendisini alt düzeyde algılayan öğretim elemanları bulunmaktadır (f=5).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu kendisini bilgisayar kullanımı konusunda iyi düzeyde görmektedir. (Üniversite A f=4, Üniversite B f=5, Üniversite C f=3, Üniversite D f=5). Ancak bu durumun ortaya çıkmasındaki neden mühendislik fakültesi öğretim elemanlarının bilgisayar kullanımı konusundaki yeterlilik düzeyleridir. Mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının tamamı kendilerini bilgisayar kullanımı konusunda iyi düzeyde görmektedirler. Bununla birlikte eğitim ve fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bir bölümü bilgisayara yönelik ilgileri ya da alanları doğrultusunda teknoloji kullanımı konusunda kendilerini iyi düzeyde görmektedir (f=5). Örneğin bir öğretim elemanının kendisine ait eğitim amaçlı bir Web sitesi bulunmakta ve sitenin yönetim işlerini kendisi yürütmektedir. Diğer bir öğretim elemanı ise donanım konusuyla ilgilenmekte, kendi bilgisayarındaki donanım seviyesini kendisi yükseltmektedir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli olarak görmektedirler (Üniversite A f=4, Üniversite B f=3, Üniversite C f=4, Üniversite D f=3). Yeterli kullanım düzeyi kapsamında ofis programlarını kullanmak, üniversite platformu üzerinden kaynak paylaşmak, bilimsel araştırmalarda veri toplama, analiz ve raporlaştırma sürecinde bilgisayardan yararlanmak vardır. Öğretim elemanları kendilerine yetecek düzeyde bilgisayara dayalı teknolojileri kullanabildiklerini, bunun yanında ihtiyaçları doğrultusunda yeni yazılımları kolaylıkla öğrenebileceklerini belirtmişlerdir.

Teknoloji kullanımı konusunda kendisinin pek iyi düzeyde olmadığını düşünen öğretim elemanları, alt düzeyde yer almaktadırlar (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Konuyla ilgili olarak teknolojiyi takip etmediğini, iş dışında bilgisayar kullanmadığını belirten öğretim elemanı yanında, çok fazla teknoloji kullanımının insanlara olumsuz etkileri olduğunu düşünen öğretim elemanı da bulunmaktadır. Başka bir öğretim elemanı ise kendisini teknoloji özürlü olarak nitelendirmiştir. Bu kapsamdaki öğretim elemanlarının genel olarak teknolojiye karşı olumsuz yaklaşımda bulundukları söylenebilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.2.2 Öğretim elemanlarının teknoloji kaynak ve olanakları

Bu bölümde öğretim elemanlarının teknoloji kaynak ve olanaklarının yeterliliğine ait görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 94'de kaynak ve olanakların yeterliliğine ilişkin görüşlerin üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 94. Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kaynak ve Yeterlilikleri

Teknoloji Kaynakları	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 : Yeterli	-	-	-	-	-	-
1.1 : Üniversite	7	8	7	8	30	83
1.2 : Ev	8	8	8	9	33	92
2 : Yetersiz	-	-	-	-	-	-
2.1 : Üniversite	2	1	2	1	6	17
2.1 : Ev	1	1	1	0	3	8
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının teknoloji kaynak ve olanakları kapsamında üniversitedeki ve evlerindeki bilgisayar ve yazılımlarının yeterliliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu evindeki (f=33) veya üniversitedeki (f=30) bilgisayarların yaptıkları işler için yeterli olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanında az sayıda öğretim elemanı evindeki (f=3) veya üniversitedeki (f=6) bilgisayarının yeterli olmadığını bildirmiştir.

Teknoloji yeterliliği konusunda üniversitedeki bilgisayar ve olanakların kendilerine yeterli olduğunu belirten öğretim elemanları, genel ofis işleri, bilimsel araştırma ve ders malzemesi hazırlamada üniversitelerinin kendilerine yeterli olanakları sunduğunu belirtmişlerdir (Üniversite A f=7, Üniversite B f=8, Üniversite C f=7, Üniversite D f=8). Benzer şekilde öğretim elemanlarının evlerindeki teknoloji olanaklarının da

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

üniversitedeki gibi yeterli olduğu belirtilmiştir (Üniversite A f=8, Üniversite B f=8, Üniversite C f=8, Üniversite D f=9).

Öğretim elemanlarının az bir bölümü üniversitede kullandıkları bilgisayar ve yazılım konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Bu yönde açıklama yapan öğretim elemanlarının genellikle araştırma görevlileri olduğu anlaşılmıştır. Bu öğretim elemanları iş yerlerinde kendi bilgisayarlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bir yardımcı doçent doktor bilgisayar yeterliliği konusunda olumsuz görüş bildirirken, bir doçent doktor lisanlı yazılım edinme konusunda sorun yaşadığını bildirmiştir. Evindeki bilgisayarının yeterli olmadığını bildiren öğretim elemanlarının yine evde ve üniversitede aynı bilgisayarı kullandığını belirten araştırma görevlisi öğretim elemanlarıdır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Bu öğretim elemanlarının bilgisayarın yazılım ve donanım özelliklerinden çok, bilgisayar sayısı yönünden sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

5.2.2.3 Öğretim elemanlarının öğrenme sürecinde teknoloji kullanımları

Bu bölümde öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji kullanımları ve öğrenme sürecinden teknolojiden yararlanmaya yönelik yaklaşımları yer almaktadır. Tablo 95'de üniversitelere göre öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji kullanım dağılımları görülmektedir.

Tablo 95. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Teknoloji Kullanımları

Teknoloji Kullanımı	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 : Kullanıyorum	7	8	8	8	31	86
1.1 : Sunum	6	5	7	8	26	72

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Teknoloji Kullanımı	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.2 : Video, animasyon	3	3	5	3	14	39
1.3 : Çevrim-içi ders malzemesi sunma	0	6	0	0	6	17
1.4 : Paket programlar	2	2	1	1	6	17
1.5 : Sesli anlatım	0	1	0	0	1	3
1.6 : Kişisel Web sitesi	0	1	0	0	1	3
2 : Kullanmıyorum	2	1	1	1	5	14
2.1 : Ders uygun değil	2	1	0	0	3	8
2.1 : Derse odaklanmaya engel	0	0	1	1	2	6
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 95'de öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun derslerinde BİT'den yararlandıkları görülmektedir (f=31). Az sayıdaki öğretim elemanı ise çeşitli nedenlerden derslerinde BİT'den yararlanmadıklarını ifade etmiştir (f=5).

Öğretim elemanları derslerinde çeşitli teknolojilerden yararlanmaktadırlar (Üniversite A f=7, Üniversite B f=8, Üniversite C f=8, Üniversite D f=8). Bunlar arasında en fazla sunumlardan (f=26), ikinci sırada ise video ve animasyonlardan (f=15) yararlanıldığı görülmektedir. Daha sonra bunları sırasıyla öğrencilere çevrim-içi ders malzemesi sunma (f=6), paket programlar (f=6), animasyon (f=2), sesli anlatım (f=1) takip etmektedir.

Öğretim elemanlarının büyük bölümü derslerinde görsellik sağlaması amacıyla sunumlardan faydalanmaktadırlar (Üniversite A f=6, Üniversite B f=5, Üniversite C f=7, Üniversite D f=8). Sunuların daha çok düz anlatım yapılan derslerde kullanıldığı, bunun yanında problem çözmeye dayalı sayısal alanlarda da sıklıkla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının bir bölümü sunuları, temel ders malzemesi olarak kullanırken, bir bölümü destek amacıyla sunulardan kısmen yararlanmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ayrıca öğrencilerden sunu şeklinde ödev alınmakta ve öğrencilere ders etkinliği kapsamında sunumlar yaptırılmaktadır.

Sunumdan sonra öğretim elemanlarının derslerinde en fazla videolardan ve animasyonlardan faydalandıkları görülmektedir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=3, Üniversite C f=6, Üniversite D f=3). Bu kapsamda deneylerin hızlandırılmış hallerinin öğrencilere gösterilmesinde, belgeseller ve filmler ile sosyal olaylara ilişkin konuların anlaşılmasında öğrenmeye destek sağlamak ve anlamayı kolaylaştırmak amacıyla videolardan faydalanılmaktadır.

Öğretim elemanlarının bir bölümü ders notlarını ve malzemelerini üniversite platformu üzerinden öğrencilerine ulaştırmaktadır (Üniversite A f=0, Üniversite B f=6, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Bununla birlikte kendilerine sunulan bu platform üzerinden öğrencilerin kendi kullanıcı hesapları ile sisteme giriş yapabildiklerini ve kendi ödev ve çalışmalarını sisteme yükleyebildiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili sadece tek bir üniversitedeki öğretim elemanları bildirimde bulunmuştur. Bu yönüyle kullanılan sistemin bir öğrenme yönetim sistemi olduğu anlaşılmaktadır. Diğer üniversitelerde kullanılan platformların ise öğrenme yönetim sisteminden çok, öğrencilerle iletişim sağlayan üniversitenin eğitim yönetim sistemine bütünleşik bir bileşen olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının bir bölümü derslerinde ofis programları dışında programlardan faydalanmaktadırlar (Üniversite A f=2, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Kullanılan bu programlar genelde alana özgü benzetim programları, deneylerde kullanılan programlar ya da istatistik programlarıdır.

Bir öğretim elemanı derslerinde sesli anlatım araçları kullanmaktadır (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Bu kapsamda öğretim elemanı, derslerinde ses kayıtlarını kullanarak öğrenme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir.

Bir öğretim elemanının kendi alanında eğitim amaçlı bir Web sitesi bulunmaktadır (Üniversite A f=0, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). Öğretim

elemanı site içeriğini kendisi oluşturmakta, yönetimini kendisi yapmaktadır. Site ulusal ve uluslararası ziyaretçilere de hitap etmekle birlikte, derslerine gelen öğrenciler tarafından da kullanılmaktadır.

Öğretim elemanlarının bir bölümü derslerinde teknolojiden yararlanmamaktadır (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Bu durumun iki nedeni olduğu belirlenmiştir. Bunlardan ilki öğretim elemanlarının verdikleri derslerin teknoloji kullanımına uygun olmamasıdır (f=3). İkincisi, derslerde sunum kullanmanın, öğrencilerin derse ve kendilerine odaklanmalarını engellediğini düşünmeleridir (f=2).

Teknoloji kullanımının derse uygun olmadığını belirten öğretim elemanları, derslerinin uygulama ve gözleme dayalı laboratuar dersleri olduğunu belirterek, bu yüzden derslerinde teknoloji kullanmadıklarını bildirmişlerdir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=0, Üniversite D f=0). İki öğretim elemanı daha önce derslerinde sunumlardan faydalanmak istediklerini bildirmişlerdir. Ancak uygulama sonucunda, sunumların, öğrencilerin konuya ve kendilerine odaklanmalarında zorluk çıkardığını belirterek, sunumlardan faydalanmayı durdurduklarını ifade etmişlerdir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1).

Eğitim teknolojilerinin öğrenmeye engel olduğuna inanan ve bu nedenle faydalanmadığını belirten ü3fye kodlu öğretim elemanlarının görüşü "Valla bizim bölüm olarak biz onu bir ara denedik, yani her zaman için bir kalem tahta kullanmak durumunda kalıyoruz artık. Yani öyle diyeyim çünkü onu denedik slayttan anlatmadır, hani bilgisayardan direk yansıtmadır bunlar denendi ve çok da başarılı olunmadı." şeklindedir.

Tablo 95'deki değerler dikkate alınarak öğretim elemanlarının derslerinde teknolojiyi kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında öğretim elemanlarının teknolojinin öğrenme sürecindeki yararına inandıkları söylenebilir. Fakat öğretim elemanlarının bir bölümü, derslerde teknoloji kullanımı konusunda dikkatli olunması ve bu teknolojilerin derste öğrenmeye destek amacıyla kullanılması gerektiğini

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

belirtmişlerdir. Tablo 96'da bu görüşü belirten öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 96. Derslerde Teknoloji Kullanımında Dikkat Edilmesi Gerektiğini Belirten Öğretim Elemanları

	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 : Destek olarak kullanılmalı	2	3	3	2	10	28

Derslerde kullanılan teknolojilerin öğrenmeye destek sağlayacak şekilde kullanılması gerektiğini belirten öğretim elemanları, sunumların derste kullanım biçimi üstünde durmuşlardır (f=10). Kendilerinin de sunumlardan faydalandıklarını ancak sunumların temel ders malzemesi olarak kullanılmaması gerektiğini bildirmişlerdir. Öğrenme sürecinde öğretim elemanının derste aktif olarak yer almasının daha doğru bir yaklaşım olduğunu belirtilmiştir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=2).

Teknolojinin öğrenmeye destek olarak kullanılması gerektiğini belirten öğretim elemanlarından bir bölümünün görüşleri aşağıdadır.

Üniversite A'da görev yapan ü1mye kodlu öğretim elemanı "Tamamen bilgisayardan slaytlardan geçmiyor. Yazılması gereken uygulamalı problemleri ben tahtaya yazarak çözüyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2ede kodlu öğretim elemanı

> "Çünkü bir öğrencinin ağzından dinlemeyle, bir öğretmenin ağzından dinleme arasında dinleyici açısından çok fark vardır. Kimin tarafından söylendiği, ne söylendiğinden daha önemlidir. Buna inanıyorum.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Teknolojiden faydalansam bile kendimi hiçbir zaman teknolojinin gerisinde bırakmamaya çalışıyorum.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C’de görev yapan ü3mae kodlu öğretim elemanı “Simülasyonlar, onlarla dersi desteklememiz gerekiyor” şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D’de görev yapan ü4fpe kodlu öğretim elemanı “Bilgisayarı ben derste kullanırım. Büyük ölçüde bilgisayardan faydalanıyorum. Görsel olan tüm malzemeleri bilgisayarla veriyorum. Tahtayı da kullanıyorum. Çünkü sadece bilgisayar kullanılırak anlatılan dersin çok etkin olmadığını fark ettim.“ şeklinde görüş bildirmiştir.

5.2.3 Öğretim elemanlarının iletişim faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğretim elemanlarının iletişim faktörü kapsamında

1. Çevrim-içi iletişim araçlarını kullanımlarına,
2. İnternet ve İnternet servislerine erişim olanaklarına
3. Öğrencilerle sürekli iletişime yönelik yaklaşımlarına

ilişkin ortaya çıkan temalara ve bu temalara ait alt boyutlara yer verilmiştir.

5.2.3.1 Öğretim elemanlarının çevrim-içi iletişim araçlarını kullanımları

Bu bölümde öğretim elemanlarının çevrim-içi iletişim araçlarını kullanımlarına yer verilmiştir. Çevrim-içi iletişim araçlarının kullanımına ait bilgilerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 97’de yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Tablo 97. Öğretim Elemanlarının Çevrim-içi İletişim Araçlarını Kullanımları

Çevrim-içi İletişim Araçları Kullanımı	Üniversite A Frekans (f)	Üniversite B Frekans (f)	Üniversite C Frekans (f)	Üniversite D Frekans (f)	Toplam Frekans (f)	Toplam Yüzde (%)
1 : E-posta	9	9	9	9	36	100
2 : Görüntülü görüşme	7	3	5	5	20	56
3 : Sosyal ağlar	3	7	5	5	20	56
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 97'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının hepsi e-posta kullanmaktadır (f=36). (f=17). Bunun yanında görüntülü görüşme (f=20) ve sosyal ağların (f=20) kullanım düzeyi ise oransal olarak katılımcıların yarısından fazlasıdır.

E-posta kullanım düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Öğretim elemanlarının eşzamansız iletişim gerektiren her konuda e-postadan yararlandıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası çeşitli şekillerde görüntülü görüşme yaptıklarını bildirmişlerdir (Üniversite A f=7, Üniversite B f=3, Üniversite C f=5, Üniversite D f=5). Genel olarak görüntülü görüşmelerde İnternet servislerini kullanıldığı, cep telefonu üzerinden görüşme yapılmadığı belirlenmiştir.

Sosyal ağların kullanım oranı yarıdan fazladır (Üniversite A f=3, Üniversite B f=7, Üniversite C f=5, Üniversite D f=5). Ancak sosyal ağların kullanımında fazla etkin olunmadığı, daha çok gündemi takip etme ve sitelere göz atma şeklinde kullanıldığı anlaşılmıştır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.3.2 Öğretim elemanlarının İnternet erişim olanakları

Bu bölümde öğretim elemanlarının İnternete erişim olanaklarına yer verilmiştir. Tablo 98'de erişim olanaklarının üniversitelere göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 98. Öğretim Elemanlarının İnternet ve İnternet Servislerine Erişim Olanakları

İnternet Erişimi	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Yeterli	-	-	-	-	-	-
1.1 : Üniversite	6	8	6	5	25	69
1.2 : Ev	7	8	8	9	32	89
2 : Yetersiz	-	-	-	-	-	-
2.1 : Üniversite	3	1	3	4	11	31
2.2 : Ev	2	1	1	0	4	11
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu, evindeki (f=32) veya üniversitedeki (f=25) İnternet ve İnternet servisleri erişiminin kendisi için yeterli olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında öğretim elemanlarının bir bölümü, evindeki (f=4) veya üniversitedeki (f=11) İnternet bağlantısının yeterli olmadığını bildirmiştir. Öğretim elemanlarının İnternet erişimine yönelik yaşadıkları sorunların üniversitelerin İnternet erişim altyapısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Özellikle en düşük değerlere sahip olan Üniversite 4'de fakültelerin farklı yerleşkelere dağılmış olması İnternet erişim olanaklarındaki sıkıntının nedeni olabilir.

İnternet erişimi konusunda üniversitedeki olanakların kendilerine yeterli olduğunu belirten öğretim elemanları, veritabanlarına erişim, eşzamanlı ve eşzamansız iletişim araçlarını kullanma ve diğer İnternet hizmetlerine erişim konusunda üniversitelerinin kendilerine yeterli olanakları sunduğunu belirtmişlerdir (Üniversite A f=6, Üniversite B

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

f=8, Üniversite C f=6, Üniversite D f=5). Benzer şekilde öğretim elemanlarının çoğunluğunun evlerindeki İnternet erişim olanaklarının da üniversitedeki gibi yeterli olduğu görülmüştür (Üniversite A f=7, Üniversite B f=8, Üniversite C f=8, Üniversite D f=9). Öğretim elemanları, evlerindeki erişimin sürekliliğinin üniversitelere göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü üniversitedeki İnternet erişimi konusunda sorun yaşadığını bildirmiştir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=1, Üniversite C f=3, Üniversite D f=4). Sorunlar genel olarak İnternet bağlantısının sıklıkla kesilmesi ve bağlantı hızının yavaşlığıdır. Evindeki İnternet erişiminde sorun yaşadığını bildiren öğretim elemanı sayısının (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0) üniversitede sorun yaşayan öğretim elemanı sayısına göre daha az olduğu görülmüştür.

5.2.3.3 Öğretim elemanlarının öğrencilerle sürekli iletişime yönelik yaklaşımları

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğrencilerle sürekli iletişime yönelik yaklaşımları ve kullandıkları ortam ve teknolojilere yer verilmiştir. Tablo 99'da öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim düzeylerine ilişkin görüşlerin ve kullandıkları ortamların üniversitelere göre dağılımları yer almaktadır.

Tablo 99. Öğretim Elemanlarının Öğrencilerle İletişim Teknolojileri Kullanarak Sürekli İletişime Yönelik Yaklaşımları

Öğrencilerle İletişim	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Sürekli	6	6	6	6	24	67
1.1 : E-posta	5	6	5	6	22	61
1.2 : Cep telefonu	3	2	2	3	10	28
1.3 : Sosyal ağlar	1	3	2	4	10	28

Öğrencilerle İletişim	Üniversite A	Üniversite B	Üniversite C	Üniversite D	Toplam	
	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Frekans (f)	Yüzde (%)
1.4 : Üniversite platformu	2	5	0	1	8	22
1.5 : Mail grubu	3	2	1	0	6	17
2 : Sınırlı	3	3	3	3	12	33
2.1 : E-posta	2	3	2	3	10	28
2.2 : Sosyal ağ kullanmıyorum	1	1	2	1	5	14
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 99'da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının büyük bölümü öğrencileriyle çeşitli ortamlar ve teknolojiler kullanarak iletişimlerini devam ettirmektedirler (f=24). Bununla birlikte öğretim elemanlarının bir bölümü ise öğrencilerle iletişimlerinin teknoloji kullanımı bağlamında sınırlı olduğunu belirtmiştir (f=12).

Öğrencilerle iletişimlerinin devamlılığını sağlamak için çeşitli ortamları ve teknolojileri kullanan öğretim elemanları, öğrencilerin kendilerine ulaşabilmelerinin önemli olduğunu bildirmişlerdir (Üniversite A f=6, Üniversite B f=6, Üniversite C f=6, Üniversite D f=6). Bu kapsamda sırasıyla e-posta (f=22), cep telefonu (f=10), sosyal ağlar (f=10), üniversite platformu (f=8), mail grubu (f=6) iletişim aracı olarak kullanılmaktadır. Tablodaki 91'deki değerler incelendiğinde öğretim elemanlarının hepsinin en az iki iletişim aracını kullandıkları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimde en fazla e-posta kullandıkları görülmektedir (Üniversite A f=5, Üniversite B f=6, Üniversite C f=5, Üniversite D f=6). E-postanın, kullanım oranının yüksekliğinin yanında, etkin olarak kullanıldığı da anlaşılmıştır. Öğretim elemanları e-postalarını kontrol ettiklerini, öğrencilerin isteklerine ve sorularına cevap verebildiklerini belirtmişlerdir. Kimi öğretim elemanları ödevlerin bir bölümünü e-posta üzerinden almakta ve öğrencilere geri bildirimde bulunmaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

E-postadan sonra en çok kullanılan ortamlardan birinin cep telefonu olduğu görülmektedir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=3). Genel kullanım oranı açısından fazla yüksek olmasa da cep telefonunun da öğrencilerle iletişimde kullanıldığı görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının cep telefonu kullanma konusunda fazla istekli olmadıkları da görülmüştür. Cep telefonunun daha çok zorunlu durumlarda kullanıldığı belirtilmiştir.

Sosyal ağlar da öğrencilerle iletişimde öğretim elemanları tarafından kullanılan bir araçtır (Üniversite A f=1, Üniversite B f=3, Üniversite C f=2, Üniversite D f=4). Ancak öğretim elemanları cep telefonu gibi sosyal ağların da öğrencilerle iletişimde kullanımına biraz daha sınırlı yaklaşmaktadırlar. Bununla birlikte kimi öğretim elemanları derslerinde duyuruların yapılması, soruların cevaplanması gibi amaçlarla sosyal ağları etkin olarak kullanmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının bir bölümü üniversitelerinin kendilerine sunmuş olduğu iletişim platformu üzerinden öğrencilerle iletişim kurmaktadırlar (Üniversite A f=2, Üniversite B f=5, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1). Ancak üniversitelerin öğretim elemanları ve öğrenciler için hazırlamış oldukları iletişim ortamlarına ilişkin olarak iki üniversiteye ait öğretim elemanlarından bilgi alınmıştır. Diğer iki üniversiteden birinde hiçbir öğretim elemanı, öğrencilerle iletişimde kullanılmak üzere böyle bir platform olduğundan söz etmemiş, diğerinde ise bir öğretim elemanı kendi bölümlerindeki Web sayfasında yer alan iletişim platformundan yararlandığını belirtmiştir.

Öğretim elemanları özellikle derslerindeki öğrencilerle toplu şekilde iletişim kurabilmek için e-posta gruplarından faydalanmaktadırlar (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Ancak üniversitelerden birindeki öğretim elemanları e-posta gruplarıyla ilgili bir bildirimde bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları arasında öğrencilerle iletişimde çeşitli teknolojileri ve ortamları kullananların yanında, bu konuya olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının da olduğu görülmektedir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=6). Olumsuz yaklaşımda bulunan öğretim elemanlarının

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğrencilerle yüz yüze iletişimi tercih ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin kendileriyle her zaman görüşebileceklerini belirten öğretim elemanları, iletişim için kimi zaman e-posta kullandıklarını ancak çok aktif kullanmadıklarını ifade etmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=3, Üniversite C f=3, Üniversite D f=3). Sosyal ağları kullanan, ancak öğrencileri özellikle listelerine eklemediklerini belirten öğretim elemanları, bu ortamların daha özel olduğunu ve bu ortamlarda öğrencilerle iletişimin çok sağlıklı olmadığını belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1).

Öğrencilerle teknoloji kullanarak sınırlı iletişim kurmayı tercih eden öğretim elemanlarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'da görev yapan ü1ede kodlu öğretim elemanı "Mesleğim gereği kullanmıyorum. Oradan dersle ilgili ya da özel de bazen mesajlar geliyor. Gerekli gördüklerimizi cevaplıyoruz. Bazende hiç dikkate almıyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2fdk kodlu öğretim elemanı "Evet, ama çok da geniş kapsamlı değil." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3eyk kodlu öğretim elemanı "Kendi öğrencilerimle değil ama birtakım istekler geliyor e-mail aracılığıyla. Onlara cevap yazıyorum o kadar. Yani mecbur kalmadıkça mailleşmem açıkçası." Şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D'de görev yapan ü4mdk kodlu öğretim elemanı "Facebook kullanmıyorum. Her şeyi paylaşmak taraftarı değilim. Özel ortamda her şey, her şekilde takip edilsin istemiyorum, sevmiyorum böyle işleri. Mail kullanıyorum o kadar." şeklinde görüş bildirmiştir.

5.2.4 Öğretim elemanlarının zaman faktörüne ilişkin hazırbulunuşlukları

Bu bölümde öğretim elemanlarının zaman faktörü kapsamında

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

1. Zaman yönetimi ve planlama becerileri algılarına,
2. Derslerini güncelleme ve mesleki gelişim için zaman yeterliliğine ait görüşlerine
3. Zamanı etkin kullanma hakkındaki görüşlerine

ilişkin ortaya çıkan temalara ve bu temalara ait alt boyutlara yer verilmiştir.

5.2.4.1 Öğretim elemanlarının zaman yönetimi becerileri

Bu bölümde öğretim elemanlarının zaman yönetimi ve planlama becerilerine yer verilmiştir. Zaman yönetimi ve planlama becerilerine ait bilgilerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 100'de yer almaktadır.

Tablo 100. Öğretim Elemanlarının Zaman Yönetimi Becerileri

Zaman Yönetimi Becerileri	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Yapıyorum	7	7	8	8	30	83
2 : Yapmıyorum	2	2	1	1	6	17
Toplam	9	9	9	9	36	100

Tablo 100'de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu zaman yönetimi ve planlama yaptığını (f=30), çok az sayıda öğretim elemanı ise zaman yönetimi ve planlama yapmadığını (f=6) belirtmiştir.

Öğretim elemanları gerek mesleki nedenlerle, gerekse kişisel özellikleri nedeniyle zaman yönetimi ve planlama yaptıklarını belirtmişlerdir (Üniversite A f=7, Üniversite B f=7, Üniversite C f=8, Üniversite D f=8). Araştırmaya katılan öğretim elemanları içinde işleri akışına bıraktığını, iş yoğunluğunun ve iş ortamının planların önüne geçtiğini ve kişisel özellikleri nedeniyle zaman yönetimi ve planlama yapmadığını belirten öğretim

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

elemanları da bulunmaktadır (Üniversite A f=2, Üniversite B f=2, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1).

5.2.4.2 Öğretim elemanlarının derslerini güncelleme ve mesleki gelişim için zaman yeterliliğine ait görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi kapsamında ders malzemelerinin hazırlanması, güncel tutulması ve mesleki gelişim için zamanlarının yeterliliği hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Zaman yeterliliğine ilişkin görüşlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 101'de yer almaktadır.

Tablo 101. Öğretim Elemanlarının Zaman Yeterliliği Konusundaki Görüşleri

Zaman Yeterliliği	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Yetersiz	5	3	4	8	20	56
1.1 : Ders yükü	1	1	2	6	10	28
1.2 : İş yükü	3	2	2	1	8	22
1.3 : Personel yetersiz	2	1	1	0	4	11
1.4 : Teknoloji kaynaklı	0	0	0	1	1	3
2 : Yeterli	1	5	3	1	10	28
3 : Dönemsel	3	1	2	0	6	17
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanları zaman yeterliliği konusunda üç farklı görüş belirtmişlerdir. Bunlar sırasıyla zamanın yetersiz olduğu (f=20), yeterli olduğu (f=10) ve zaman yeterliliğinin dönemsel olarak değiştiğidir (f=6).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Üniversite A f=5, Üniversite B f=3, Üniversite C f=4, Üniversite D f=8). Bu noktada ortaya çıkan alt boyutlar ders yükünün fazla olması (f=10), iş yükünün fazla olması (f=8) ve personelin sayısının yetersizliğidir (f=4).

Öğrenme etkinliklerinin yürütülmesi kapsamında ders malzemelerinin hazırlanması, güncel tutulması ve mesleki gelişim için zamanlarının yeterli olmadığını belirten öğretim elemanlarından bir bölümünün görüşleri aşağıdaki gibidir.

Üniversite A'da görev yapan ü1mye kodlu öğretim elemanı "Bölüm yeni olduğu için ders yükümüz ağır ve hem normal hem de gece öğretimi olduğu için yükümüz ağır." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite B'de görev yapan ü2mye kodlu öğretim elemanı

> "Bulabiliyoruz ama o zaman çok kısıtlı kalıyor maalesef. Öğrenci sayısının çok fazla artması ve tabii ki öğrenci sayısı arttıkça bizim vermek zorunda olduğumuz dersleri artırıyor. Ama uykumuzdan kısıyoruz ve başka zamanlarımızda geliştirmeye çalışıyoruz kendimizi. Şu anda akademisyen sayısı çok az."

şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite C'de görev yapan ü3fye kodlu öğretim elemanı "Ders yükümüzün çok olması tabi bizi farklı yönlerde etkiliyor." şeklinde görüş bildirmiştir.

Üniversite D'de görev yapan ü4eök kodlu öğretim elemanı

"Çok zaman alıyor, bu konuda da zaman yetmiyor artık. Bilgisayarın olmadığı zamanlarda kendime daha çok zaman ayırabiliyordum. Ters orantı gibi görünüyor. Teknoloji hızlı ama birebir yaşayınca ben öyle hissetmiyorum. Daldığınız zaman,

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

teknolojinin başında İnternette bir şey araştırırken, yazarken veya iletişim kurarken çok zaman harcıyorsunuz, çok zaman gidiyor.”

şeklide görüş bildirmiştir.

Bu ifadelere paralel olarak ders yükünün fazla olduğunu belirten öğretim elemanları, derslerin içeriğini güncelleme ve mesleki gelişime zaman ayırmada oldukça fazla zorlandıklarını belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=6). Öğretim elemanları, akademik gelişim dışında idari işlerin oldukça fazla zaman aldığını ifade etmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=2, Üniversite C f=2, Üniversite D f=1). Bu noktada kimi öğretim elemanları personel yetersizliğinden söz etmiştir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=1, Üniversite C f=1, Üniversite D f=0). Bir öğretim elemanı ise teknolojinin sağladığı olanakların aynı zamanda zaman problemi de yarattığını belirterek, bilgisayar ve İnternet başında geçirilen zamanın oldukça fazla olduğuna vurgu yapmıştır (Üniversite A f=0, Üniversite B f=0, Üniversite C f=0, Üniversite D f=1).

Öğretim elemanlarının bir bölümü mesleki gelişim ve derslerin içeriğini güncelleme konusunda yeterli zamana sahip olduklarını belirtmişlerdir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=5, Üniversite C f=3, Üniversite D f=1). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları, ders yükleriyle yapmaları gereken diğer işleri uygun noktada dengelediklerini ifade ederek, akademik çalışmalarına zaman ayırmada ve derslerin içeriğini güncellemede sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı öğretim elemanları zaman yeterliliğinin dönemsel olarak değiştiğini ifade etmişlerdir (Üniversite A f=3, Üniversite B f=1, Üniversite C f=2, Üniversite D f=0). Dönemsel değişim kapsamında ders dönemi üzerinde durulmuştur. Ders dönemlerinde zor olmakla beraber, mesleki gelişim ve ders içeriği güncellemek için zaman bulabildiklerini belirtmişlerdir. Ders dönemleri dışında ise zaman konusunda bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5.2.4.3 Öğretim elemanlarının zamanı etkin kullanma hakkındaki görüşleri

Bu bölümde öğretim elemanlarının zamanı etkin kullanma hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Zamanı etkin kullanım ile ilgili görüşlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 102'de yer almaktadır.

Tablo 102. Öğretim Elemanlarının Zamanı Etkin Kullanma Hakkındaki Görüşleri

Zamanı Etkin Kullanım	**Üniversite A**	**Üniversite B**	**Üniversite C**	**Üniversite D**	**Toplam**	
	Frekans (f)	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
1 : Kişisel özellik	2	4	6	6	18	50
3 : Mesleki zorunluluk	6	5	2	2	15	42
2 : Gerek yok	1	0	1	1	3	8
Toplam	9	9	9	9	36	100

Öğretim elemanlarının zamanı etkin kullanmanın yararına ilişkin görüşleri kapsamında üç alt boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla kişisel özellik (f=18), mesleki zorunluluk (f=15) ve zaman yönetimine gerek olmamasıdır (f=3).

Öğretim elemanlarının yarısı zamanı etkin kullanmanın kendi kişisel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmiştir (Üniversite A f=2, Üniversite B f=4, Üniversite C f=6, Üniversite D f=6). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları, mesleki yaşantılarının yanında özel yaşantılarında da zamanı etkin kullanarak işlerin daha düzenli yürümesini sağlayabildikleri ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü ise mesleklerine vurgu yaparak, zamanı etkin kullanmanın mesleki bir zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir (Üniversite A f=6, Üniversite B f=5, Üniversite C f=2, Üniversite D f=2). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları, akademik ve idari işlerin yürümesinde, okuldaki işlere ve ders

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

programlarına göre hareket edildiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, işlerin aksaması gibi bir durumun yaşanmaması için, zamanı etkin kullanmaları gerektiğine inandıklarını söylemişlerdir.

Çok az sayıdaki öğretim elemanı ise zamanı etkin kullanma konusunda dikkatli olmadığını belirtmiştir (Üniversite A f=1, Üniversite B f=0, Üniversite C f=1, Üniversite D f=1). Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları işleri, hayatın akışı içinde, yeri geldiğince bitirdiklerini belirtmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

6. Sonuç ve öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve gelecekte yapılabilecek yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

6.1 Sonuçlar

Araştırmanın genel amacı Türkiye'deki AUÖ olanağı sunan devlet üniversitelerinde yüz yüze eğitim veren fakültelerde görev yapan öğretim elemanlarının AUÖ derslerini yürütebilme, öğrenim gören öğrencilerin ise AUÖ derslerini alabilme konusundaki hazırbulunuşluklarını yeterlilikler ve kaynaklar çerçevesinde incelemektir. Araştırma, öğrenci ve öğretim elemanlarının AUÖ konusundaki hazırbulunuşluklarını kesin yargılarla değerlendirmek için değil, AUÖ faktörlerinde güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmanın kavramsal çerçevesi kapsamında hem öğrenciler hem de öğretim elemanları kullanılan matrisin her hücresi bir araştırma sorusu olacak şekilde araştırma soruları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin hazırbulunuşluklarını incelemek için aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğrencilerin AUÖ'ye ilişkin genel hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
   a. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete göre değişmekte midir?
   b. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri fakültelere göre değişmekte midir?
   c. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ile yaşları arasında bir ilişki var mıdır?
2. Öğrenciler ne düzeyde BİT yeterlilik ve kaynaklarına sahiptirler?
   a. Öğrencilerin BİT'e ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
   b. Öğrencilerin bilgisayar kullanım algıları hangi düzeylerdedir?
   c. Öğrenciler hangi düzeylerde bilgisayar erişimine sahiptirler?
   d. Öğrencilerin İnternet kullanım algıları hangi düzeylerdedir?
   e. Öğrenciler hangi düzeylerde İnternet erişimine sahiptirler?
3. Öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin UÖ'ye ilişkin hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

5. Öğrencilerin dersleri uzaktan alma konusuna yaklaşımları nasıldır?
6. Öğrencilerin AUÖ'ye yönelik olumsuz yaklaşımlarının nedenleri nelerdir?

Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını incelemek için ise aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretim elemanları AUÖ faktörüne ilişkin olarak;
   a. AUÖ hakkında ne tür bilgi ve deneyimlere sahiptirler?
   b. AUÖ'ye yaklaşımları nasıldır?
   c. AUÖ'nün etkililiği hakkında görüşleri nelerdir?
   d. İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanakları hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanları teknoloji faktörüne ilişkin olarak;
   a. Bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
   b. Teknolojiden öğrenme öğretme süreçlerinde nasıl ve ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
   c. Sahip oldukları teknoloji kaynaklarının yeterliliği konusunda görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanları iletişim faktörüne ilişkin olarak;
   a. İletişim araçlarından nasıl ve ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
   b. Öğrencilerle sürekli iletişim hakkındaki görüşleri nelerdir?
   c. Öğrencilerle iletişimde iletişim araçlarından ne düzeyde faydalanmaktadırlar?
   d. İnternet erişimi ve İnternet servislerinin yeterliliği konusunda görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanları zaman faktörüne ilişkin olarak;
   a. Zaman yönetimi konusunda kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
   b. Zaman yönetiminin gerekliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
   c. Mesleki gelişim ve ders içeriği güncelleme konusunda yeterli zamana sahip olduklarını düşünmekte midirler?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

6.1.1 Öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşlukları

Araştırmaya katılan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hem üniversite bazında hem de bütün öğrenciler bazında incelenmiştir. Hazırbulunuşluk kavramı öğrencilerin BİT, zaman ve AUÖ faktörlerinin her birine ait bilgi-beceri, tutum-inanç ve kaynaklarını kapsamaktadır. Geliştirilmiş olan veri toplama aracı öğrencilerin AUÖ'ye belirtilen faktörler bağlamında hazır olup olmadıklarını belirleme amacıyla kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizine göre AUÖ'ye ilişkin genel hazırbulunuşlukları üniversite bazında 3,68 ile 3,74 arasında değişmektedir. Bütün öğrencilere ait ortalama ise 3,71'dir. Bu değerler öğrencilerin AUÖ derslerine hazır olduklarını göstermekle birlikte bazı konularda eksiklikleri olduğu anlamını da taşımaktadır. Akaslan ve Law (2011) benzer bir çalışmada yüz yüze eğitim alan üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada farklı bir kavramsal çerçeve kullanılmasına karşın, öğrencilerin AUÖ'ye hazır oldukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşlukları BİT, zaman ve AUÖ olmak üzere üç faktöre göre incelenmiştir. Ortaya çıkan genel hazırbulunuşluk düzeyi içinde bu faktörlerin ayrı ayrı incelenmesi, öğrencilerin hangi boyutlarda güçlü, hangi boyutlarda zayıf olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Zayıf olunan noktalarda uygulama sürecinde sorunlar yaşanmaması açısından yönetim ve öğretim elemanlarına büyük görevler düşmektedir denebilir. Ayrıca hazırbulunuşluğun cinsiyet, yaş ve fakülteye göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi, AUÖ uygulamalarının yapılandırılması ve başarısı açısından önemlidir. Bu kapsamda öncelikle hazırbulunuşluk cinsiyet, yaş ve fakülte değişkenlerine göre ortaya çıkan sonuçlara, daha sonra sırasıyla BİT, zaman ve AUÖ hazırbulunuşluğuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı, ancak erkek öğrencilere ait ortalamaların, gerek üniversite bazında gerekse araştırmaya katılan bütün öğrenciler bazında kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu noktada ortaya çıkan başka bir durum ise araştırmaya katılan bütün üniversitelerde toplam öğrenci bakımından kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından daha düşük olmasına karşın, veri toplanan öğrenci sayısı içinde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından düşük olmasıdır. Bu sonuçlara göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla kampüslerde daha fazla vakit geçirdikleri ve erkek öğrencilerin kampüs dışı yaşantılarının daha yoğun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklı bir kavramsal çerçeve ve kültürde yapılmış olan bir araştırmada Pingle (2011), kadın ve erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini karşılaştırmış ve erkeklerin hazırbulunuşluk düzeylerinin kadınlardan anlamlı şekilde yüksek olduğunu saptamıştır.

Hazırbulunuşluk düzeylerinin fakültelere göre değişimi incelendiğinde iki üniversitede fakültelere göre anlamlı farklılaşmalar bulunmuş, diğer ikisinde ise bir farklılaşma saptanmamıştır. Bir üniversitede eğitim ve mühendislik fakülteleri arasındaki farklar anlamlı iken, diğerinde fen edebiyat ile mühendislik ve fen edebiyat ile eğitim fakülteleri arasındaki farklılaşma saptanmıştır. Mühendislik fakültelerinin BİT yeterliliklerinin yüksek olması dikkate alındığında sadece bir üniversitede eğitim ve fen edebiyat fakültesi arasında farklılaşmadan söz edilebilir. Araştırmaya katılan bütün öğrenciler ele alındığında ise fakülteler arasında anlamlı farklar bulunmamasına karşın, ortalamaların sırasıyla mühendislik fakültesi, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi şeklinde yüksekten düşüğe göre sıralandığı görülmüştür. Bu sıralamanın nedeni mühendislik ve eğitim fakültelerinde bilgisayar mühendisliği ve bilgisayar öğretmenliği gibi programların olması olabilir. Fakülteler arasında bu tür farklılıklar olmasına karşın, üniversite bazında bütün fakültelerdeki öğrencilerin AUÖ'ye hazır oldukları görülmüştür. Benzer bir araştırmada Pingle (2011) sanat, bilim ve ticaret fakültelerindeki hazırbulunuşluk düzeylerini karşılaştırmış ve fakülteler arasında farklılık olmadığını belirtmiştir.

AUÖ hazırbulunuşluğunun yaş ile ilişkisi incelendiğinde iki üniversitede yaş ile hazırbulunuşluk arasında pozitif yönlü ilişki bulunmuş olmasına karşın, diğer iki üniversitede herhangi bir fark bulunmamıştır. Yaş ile hazırbulunuşluk arasında ilişki bulunan üniversitelerde ilişki düzeyinin oldukça düşük olduğu saptanmış, pratikte bu ilişki düzeyinin pek anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bütün öğrencilere ait veriler incelendiğinde yine pozitif yönlü bir ilişki olmasına karşın ilişki düzeyinin yine pratikte anlam taşımayan düşük seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Yaş ile AUÖ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

hazırbulunuşluğu arasındaki olası pozitif yönlü zayıf ilişki, BİT, zaman veya UÖ faktörlerindeki artışlarda kaynaklanıyor olabilir. Örneğin ödev, ders materyali hazırlama, bilgiye erişim gibi çalışmalarla öğrencilerin lisans eğitimleri boyunca BİT yeterliliklerinde artış olabilir. Zaman boyutunda öğrencilerin aile yaşamınından ayrılıp, kendi hayatlarını idare etmeleri ve düzenlemeleri, işleri zamanında bitirme konusunda kendilerini olumlu yönde etkiliyor olabilir. Başka bir olası durum ise öğrencilerin AUÖ uygulamalardan hebardar olamaları ve AUÖ konusunda bilgilerinin artmasıdır.

Hazırbulunuşluğa ait alt faktörler arasında ilk önce BİT faktörü incelenmiştir. Öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşluklarında en yüksek değer bu faktöre aittir. Üniversite bazındaki BİT ortalamaları 4,01 ve 4,13 arasında değişmektedir. Bütün öğrencilere ait ortalama ise 4,08 olarak bulunmuştur. Gerek üniversite bazında gerekse genel ortalama ölçüt değer olan 3,00'dan oldukça yüksektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları dikkate alındığında, sayısal yerliler olarak tanımlanan bir yaş grubundan söz edilmiş olmaktadır. Sayısal yerliler, teknoloji ile doğar doğmaz tanışan, teknoloji ile büyüyen, dijital dili ana dil olarak kullanan, günlük hayatlarındaki işlerinin tamamına yakınını teknoloji ile halleden bir kuşaktan oluşmaktadır (Bilgiç vd., 2011). Bu nedenle öğrencilerin BİT hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması normal sayılabilir. Ancak anket çalışmalarında toplanan veriler gerçek ölçümleri değil, öğrencilerin kendilerini algılamalarına dayalı olduğundan gerçek ölçümlere dayalı araştırmaların yapılmasında fayda vardır.

Öğrencilerin genel olarak BİT'e ve BİT kullanımına olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler farklı bilişim teknolojileri kullanarak öğrenebileceklerine inanmaktadırlar. Sayısal yerli olmanın bir özelliği olarak öğrencilerin BİT'den günlük hayatlarının her alanında yararlandıkları söylenebilir. Bu kullanımın temel olarak akademik / öğrenme amaçlı, eğlence amaçlı (oyun oynama, film indirme/izleme, vb.) ve iletişim amaçlı (sosyal ağlar, sohbet, vb.) etkinlikler şeklinde üçe ayrıldığı gözlenmektedir (Yılmaz, 2012). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme süreçlerinde BİT'den yararlandıkları söylenebilir. Polat ve Güzel (2011) araştırmalarında öğrencilerin öğrenme sürecinde BİT kullanımına olumlu yaklaştıklarını ve BİT kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenciler BİT kullanarak ders malzemesi ve ödev hazırlama konularında yeterli olduklarını düşünmektedirler. Bu kapsamda BİT kullanım yeterlilik algılarının iyi ve orta düzeylerde olduğu saptanmıştır. Ancak BİT ile etkili iletişim kurabilme konusunda yeterlilik algılarının genel kullanım becerilerinden daha düşük düzeylerde olması dikkat çekicidir. Öğrenciler eğitimleri süresince BİT kullanarak çeşitli ödevler, ders etkinlikleri ve araştırmalar yapmaktadırlar. Bununla birlikte BİT'e dayalı akademik / öğrenme amaçlı etkinliklerin yükseköğretim sürecinde daha da fazlalaştığı söylenebilir. Araştırmanın öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen bölümünde öğretim elemanlarının bazılarının derslerinde BİT'den yararlandığı ve ödevleri sunumlar şeklinde ya da elektronik formatta topladığı belirlenmiştir. Usta ve Korkmaz (2010) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının BİT kullanımın yeterlilik algılarının orta ve üst düzeyde olduğunu, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun BİT kullanımı konusunda kendini yeterli hissettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun aktif olarak kullandıkları bir e-postaya sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında iletişim araçları arasında en fazla Facebook kullanılmaktadır. Facebook kullanım düzeyinin e-postadan fazla olduğu görülmüştür. İkinci sırada e-posta yer almaktadır. Messenger kullanımı ise orta düzeylerdedir. Öğrencilerin Twitter, forumlar ve Skype kullanım oranları oldukça düşüktür. Benzer verilere Uçak ve Çakmak'ın (2010) yaptıkları araştırmada da rastlanmıştır ve bu çalışmada da Facebook kullanım düzeylerinin üniversite öğrencileri arasında oldukça yüksek olduğu ve Facebook'un diğer platformlardan fazla kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin Facebook platformunu diğer sosyal ağlara göre daha fazla kullanmaları dikkat çekicidir. Facebook'un popülerliği, öğrencilere kolay paylaşım ve iletişim olanakları sunması bu durumun belirleyicisi olabilir. Twitter oldukça popüler bir uygulama olmasına karşın, üniversite öğrencileri arasında kullanım düzeyi oldukça düşüktür. Forumların eşzamansız iletişim sağlama, soru sorma, görüş bildirme gibi bilgiye ulaşmada ve paylaşmada sağladığı avantajlar dikkate alındığında, öğrencilerin bu uygulamaları kullanım düzeylerinin düşük olması yine dikkat çekicidir.

Öğrencilerin bilgisayar erişim düzeyleri ev, üniversite ve işe göre incelenmiş ve %73,5'lük bir bölümün evden ya da kaldıkları yerden rahat şekilde bilgisayara

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

erişebildiği saptanmıştır. Öğrencilerin %4,9'u hiçbir şekilde bilgisayar erişimi olmadığını, % 2,3'ü ise ev dışında rahat erişim olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, %36'sı ise üniversiteden rahat şekilde bilgisayara erişebilmektedir. Üniversite bazında bilgisayar erişim olanaklarının değiştiği, üniversitelerin öğrencilerine farklı düzeylerde bilgisayar erişimi sağlayabildikleri görülmüştür. Seyrek (2010) işletme bölümü öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilerin yaklaşık %80'nin kaldıkları yerde bilgisayar erişimi olduğunu, %20'sinin ise olmadığını saptamıştır.

Öğrencilerin İnternet erişim düzeylerinin bilgisayar erişim düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. İnternet erişiminin ev, üniversite ve işe göre incelendiğinde %62,3'lük bir bölümün evden rahat şekilde İnternete erişebildiği saptanmıştır. Öğrencilerin %8,6'sı hiçbir şekilde İnternet erişimi olmadığını, % 5,1'i ise ev dışında rahat erişim olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin, %39,3'ü ise üniversiteden rahat şekilde İnternete erişebilmektedir. Bununla birlikte üniversite bazında İnternet erişim olanaklarının değiştiği, üniversitelerin öğrencilerine farklı düzeylerde İnternet erişimi sağlayabildikleri görülmüştür. Bu sonuçlara göre eşzamanlı olmayan etkinlik ve uygulamaların önemi artmaktadır denilebilir. Seyrek'in araştırmasında (2010) öğrencilerin yaklaşık %69'unun kaldıkları yerde İnternet erişimleri olduğu, %29,4'ünün ise olmadığı belirlenmiştir.

Zaman yönetimi AUÖ'de bireyin kendini izlemesi ve öğrenme süreçlerini planlamasını sağlayan bireysel bir stratejidir. AUÖ'de planlama stratejilerinin öğrenmeyi ve başarıyı etkilediği söylenebilir. Aynı zamanda zaman yönetimi üst bilişsel bir kavramdır ve planlama ve zaman yönetimi yapmak, bireyin kendini tanımasına yardımcı olabilemektedir (Menendez vd., 2011). Zaman yönetimi boyutunda araştırmaya katılan öğrencilerin zaman boyutundaki hazırbulunuşluk düzeylerinin üniversite bazında 3,52 ile 3,59 arasında değiştiği, üniversite ortalamaları arasında farklar olmadığı, genel ortalamanın ise 3,55 olduğu saptanmıştır. Bu değerlerin ölçüt değer olan 3,00'dan yüksek olması nedeniyle öğrencilerin zaman boyutunda AUÖ'ye hazır oldukları söylenebilir. Ancak, her ne kadar zaman yönetiminin gerekliliği konusundaki yaklaşımları olumlu olsa da, öğrencilerin zaman yönetiminde ve iş ve görevleri zamanında yerine getirme konusunda sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum

özellikle dersleri uzaktan alma konusunda olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına ve başarının düşmesine neden olabilir. İşcan (2008) çeşitli fakültelerdeki öğrencilerin zaman yönetimi becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerin orta düzeyde zaman yönetimi becerisine sahip olduklarını ve zaman yönetimi becerilerinin cinsiyet, fakülte ve sınıf değişkenlerine göre farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu çalışmada ayrıca zaman yönetimi becerilerinin yüz yüze eğitimde akademik başarı üstünde az da olsa bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. AUÖ öğrencileriyle yapılan diğer bir çalışmada eğitimi yarıda kesen öğrencilerin zaman yönetimi konusunda alt seviyelerde olduğu saptanmıştır (Nash, 2005). Zaman yönetimi ve planlama kişisel bir özellik olarak ele alınabilir. Ancak zaman yönetiminin AUÖ'deki önemi dikkate alındığında öğrencilerin işleri ve görevleri zamanında yerine getirmelerinde öğretim elemanlarına ve kurumlara sorumluluklar düştüğü söylenebilir.

AUÖ hazırbulunuşluk faktörleri arasında en düşük değere 3,18 ile UÖ faktörü sahiptir. Bu faktöre ait değer 3,00'dan yüksektir. Ancak bilgi ve tutum boyutundaki değerler 3,00'dan çok az düzeyde düşüktür. Bu nedenle öğrencilerin AUÖ hakkında genel bilgilere sahip oldukları ancak yeterli bilgiye sahibi olmadıkları söylenebilir. Aynı zamanda öğrencilerin, tutum boyutunda AUÖ derslerinde etkili şekilde öğrenebilme konusunda fazla olmasa da olumsuza dönük bir yaklaşım içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum BİT boyutunda sözü geçen, bilişim teknolojileri ile öğrenebileceklerine olan inançları ile birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin teknolojiye değil, AUÖ'ye yönelik bir olumsuz yaklaşımda bulundukları şeklinde açıklanabilir. Lopes (2007) doktor adayı öğrencilerle yaptığı araştırmasında öğrencilerin yaklaşık yarısının e-öğrenme kavramından haberdar olmadıklarını saptamıştır.

Öğrencilerin dersleri uzaktan almaya yönelik isteklilikleri incelendiğinde, öğrencilerin yaklaşık yarısı olumlu yaklaşımda bulunmuştur. Üniversite bazındaki değerler incelendiğinde üç üniversitedeki değerler birbirine yakın ve yarı orandadır. Ancak bir üniversitede istekli öğrencilerin sayısının diğerlerinden farklı sayılabilecek oranda fazla olduğu görülmüştür. Bu üniversite öğrenci sayısının en az olduğu üniversitedir ve Webometrics sıralamasında diğer üç üniversiteye göre daha alt sıradadır. Ayrıca bu üniversitenin bulunduğu ilin sosyo ekonomik açıdan, araştırmaya katılan üniversiteler

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

arasında en alt sırada olması da dikkat çekicidir. Öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma konusundaki istekleri dikkate alındığında, daha fazla öğrencinin üniversite eğitimleri sırasında iş bulma çabasının arttığı ve bir bölümünün çalışma hayatına girdiği söylenebilir. Bunun yanında kredi ve ders sorunları gibi nedenlerle eğitimlerini uzatan öğrenciler de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler ise derslerinin bir bölümünün sınıf ortamında yürütülmesinin gerekli olmadığı, bu derslerin uzaktan da alınabileceği şeklinde görüşleri bulunmaktadır. Bu durumlar dikkate alındığında öğrencilerin AUÖ derslerine olan ilgilerinin artması olağan olarak değerlendirilebilir. İşleyen vd. (2008) çalışmalarında öğrencilerin Web üzerinden dersleri yürütme konusundaki yaklaşımlarını incelemiş ve öğrencilerin isteklerinin daha çok harmanlanmış öğrenme yönünde olduğunu belirtmiştir.

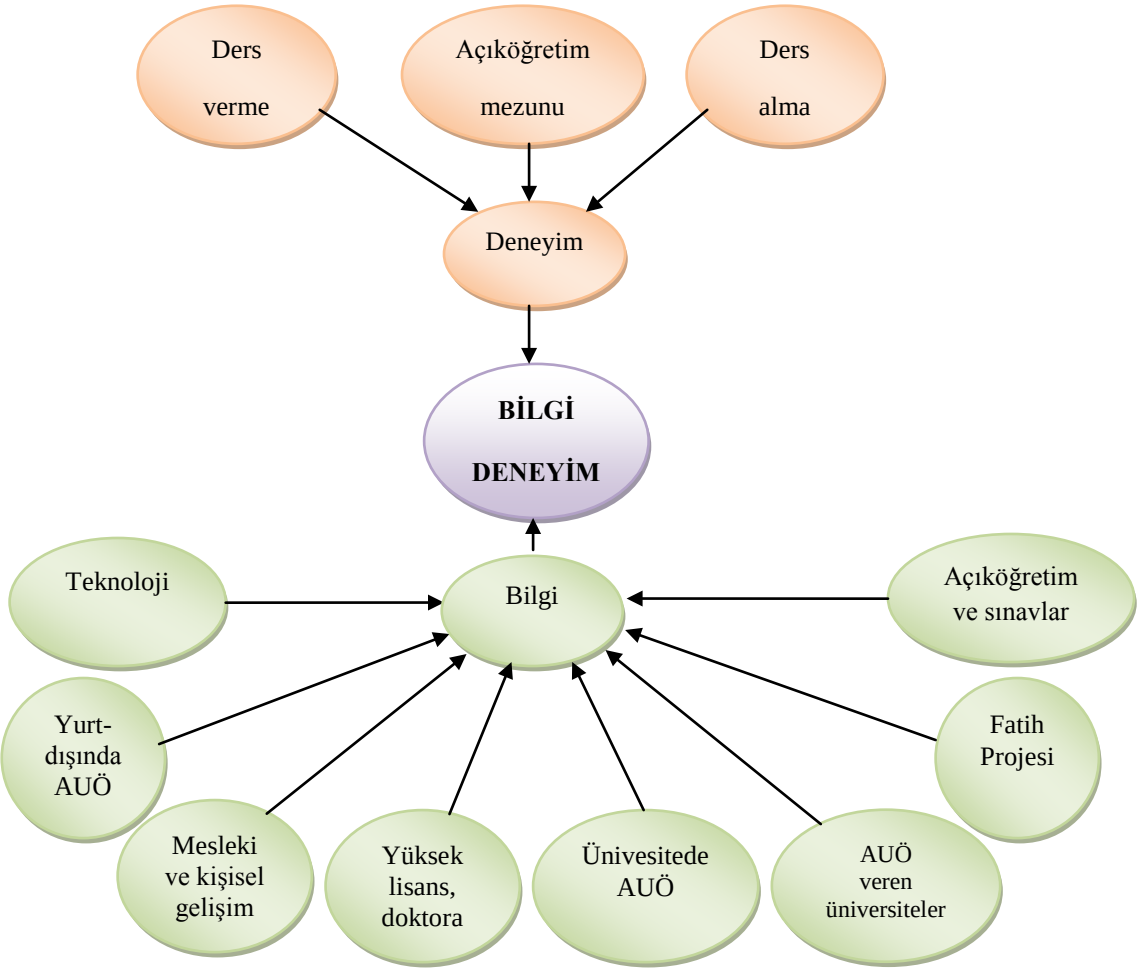
Öğrencilerin AUÖ dersleri alma konusuna yaklaşımları incelendikten sonra isteksiz olan öğrencilerin neden AUÖ dersleri almaya isteksiz olduklarına bakılmıştır. Üniversiteler bazında küçük farklar olsa da genel olarak benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır denebilir. Bu kapsamda öğrencilerin AUÖ dersleri almak istememeleri arasında en etkili nedenin, AUÖ'nün yüz yüze eğitimin sağladığı sosyal ortamları sağlayamayacağı algısı olduğu anlaşılmıştır. Diğer hiçbir neden sosyal etkileşim azlığı algısı kadar etkili değildir. Öğrenciler üzerinde etkili olan ikinci neden öğrencilerin sınıf arkadaşları ve öğretim elemanı ile oluşturulan sınıf ortamı dışında öğrenmeye olumsuz bakmalarıdır. Bu iki nedenin sosyal iletişime ve sosyal ortamlarda öğrenmeye dönük olduğu görülmektedir. Önceki sonuçlarla birlikte ele alındığında öğrenciler teknolojiyle öğrenme konusundan çok AUÖ'deki sosyal ortamların eksikliği konusunda çekinceye sahiptirler denebilir. Öğrencilerin kampüs yaşamını bir sosyal etkileşim ortamı olarak gördükleri ve bu yüzden yüz yüze dersleri tercih ettikleri söylenebilir. Üçüncü neden ise AUÖ'nün mezuniyet sonrası iş bulmada fayda sağlamadığı görüşüdür. Bu üç neden, öğrencilerin isteksizliklerinde oldukça etkilidir. AUÖ hakkında yeterince bilgi sahibi olmamak ve toplumun AUÖ'ye olumsuz bakışa sahip olduğu görüşleri orta düzeyde etkili bulunmuştur. Son olarak öğrencilerin ders çalışma konusunda kendilerini motive etmede zorluk çekmeleri, BİT kullanımı konusunda eksikliklerinin olması ve zaman kısıtları AUÖ isteksizliği üzerinde az ve orta seviyede etkilidir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

6.1.2 Öğretim Elemanlarının AUÖ hazırbulunuşlukları

Öğretim elemanlarının AUÖ hazırbulunuşluklarını incelemek için yarı yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Görüşme soruları araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan UÖ, teknoloji, iletişim ve zaman faktörleri ve bunların her birine ait bilgi-beceri, tutum-inanç ve kaynaklara göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda sırasıyla UÖ, teknoloji, iletişim ve zaman faktörlerine ilişkin ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Öncelikle öğretim elemanlarının AUÖ hakkındaki bilgi ve deneyimleri incelenmiştir. Şekil 8'de öğretim elemanlarının AUÖ hakkında sahip oldukları bilgiler ve deneyimler yer almaktadır.



Şekil 8. Öğretim Elemanlarının AUÖ Hakkındaki Bilgileri ve Deneyimleri

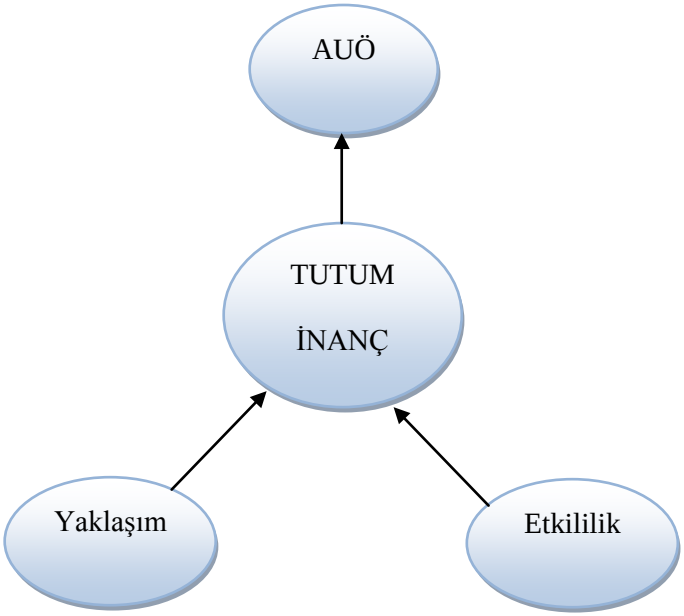
Öğretim elemanlarının AUÖ hakkında bilgilerinin kendi üniversitelerindeki AUÖ uygulamalarında ve AUÖ'de kullanılan BİT'te yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının kendi üniversitelerindeki AUÖ uygulamalarının, öğrenci kayıtlarından sınavların yapılma biçimine kadar, AUÖ hakkında bilgi sahibi olmalarında oldukça etkili olduğu söylenebilir. BİT boyutunda öğretim elemanlarının AUÖ'de kullanılan, daha çok video, video konferans ve sanal sınıf uygulamaları gibi görsel iletişime dayalı ortamlar hakkında bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bilgi boyutunda ortaya çıkan diğer başlıklar açıköğretim, diğer üniversitelerdeki uygulamalar, mesleki ve kişisel gelişim programları, Fatih Projesi, yüksek lisans ve doktora, yurtdışındaki uygulamalardır. Genel olarak değerlendirildiğinde sahip olunan bilgilerin açıköğretim, mesleki ve kişisel gelişim programları gibi AUÖ'nün uygulama alanlarına ve kullanılan teknolojilere ilişkin olduğu görülmektedir. Ancak AUÖ'de derslerin nasıl yürüdüğü, ders malzemelerinin nasıl hazırlandığı, hangi ortamların kullanıldığı öğrencilerle iletişimin, öğrenci motivasyonunun nasıl sağlandığı, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı ve destek hizmetleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. AUÖ hakkında geniş bilgiye sahip olan öğretim elemanlarının AUÖ deneyimine sahip olanlar olduğu anlaşılmaktadır. Agboola (2006) öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazırbulunuşluklarında en fazla etkiye, kendilerine verilen hizmet-içi eğitimlerin sahip olduğunu belirtmiştir. Bu eğitimlerin öğretim elemanlarının bilgi ve deneyim kazanmalarını sağladığı göz önünde tutulduğunda benzer bir sonuçtan söz edilebilir. Soydal vd. (2011) öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarını inceledikleri araştırmalarında, öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ve belirli eğitimlere ihtiyaç duydukları sonucuna varmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yaklaşık üçte biri AUÖ deneyimine sahiptir. Deneyim alt boyutunda ders alma, ders verme ve AUÖ mezunu olmak vardır. Ders alma kapsamında her üniversiteden en az bir öğretim elemanının AUÖ uygulamasına katıldığı görülmüştür. Ancak ders verme boyutunda Üniversite 4'de öğretim elemanı bulunmaması dikkat çekicidir. Bunun nedeni bu üniversitedeki AUÖ uygulamalarının tek bir önlisans programında sürdürülmesi ve hayat boyu eğitim kapsamında kursların verilmesi olabilir. Diğer üniversitelerde lisans programlarından açıköğretim fakültelerine kadar daha geniş kapsamlı uygulamalar yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının İnternet üzerinden kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişimin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu konuda sorun yaşadığını belirten öğretim elemanlarının sayısının (%36), sorun yaşamadığını belirtenlerden az olduğu görülmüştür (%50). Az sayıdaki öğretim elemanı ise bu kaynakları kullanmadığını belirtmiştir (%14). Erişim konusunda sorun yaşamadığını belirten öğretim elemanları, kendi kütüphanelerinden kitap ve veritabanlarına ulaşabildikleri gibi, üniversite dışı kaynaklara rahatça erişebildiklerini belirtmişlerdir. Sorun yaşadığını belirten öğretim elemanları ise çevrim-içi kaynakların sayı ve güncellik açısından yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

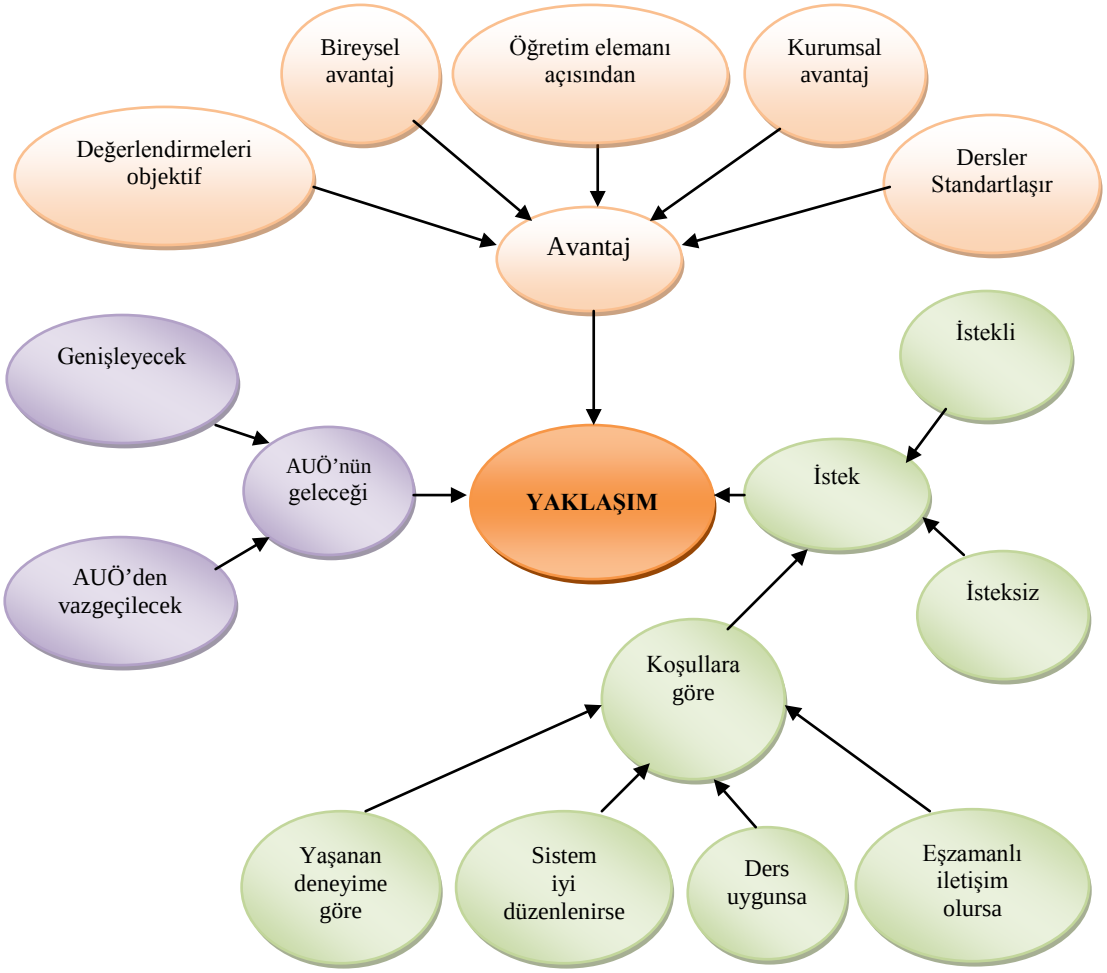
Öğretim elemanlarının AUÖ konusundaki tutum ve inançlarının iki ana başlıkta toplandığı görülmüştür. Bunlardan ilki AUÖ'ye yaklaşım, ikincisi ise AUÖ'nün etkiliğine inançtır. Bu iki başlığa ilişkin ortaya çıkan alt başlıklar Şekil 9'da yer almaktadır.



Şekil 9. Öğretim Elemanlarının AUÖ'ye Yönelik Tutum ve İnançlarına Ait Alt Boyutlar

Şekil 10'da öğretim elemanlarının AUÖ'ye yaklaşımlarına ait ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 10. Öğretim Elemanlarının AUÖ Yaklaşımlarına Ait Alt Boyutlar

Öğretim elemanlarının AUÖ'ye genel yaklaşımları, AUÖ'nün geleceğine ve AUÖ'nün avantajlarına ilişkin fikirlerini ve AUÖ'ye yönelik istekliliklerini kapsamaktadır.

AUÖ'ye genel yaklaşımları olumlu ya da olumsuz olsun, öğretim elemanlarının çoğunluğu AUÖ'nün gittikçe yaygınlaşacağını (%94) belirtmiş, yaygınlaşma nedeni olarak teknolojik gelişmeleri en önemli neden olarak göstermiştir. AUÖ'nün daha çok lisans, yüksek lisans, doktora programlarında ve sosyal bilimler alanında yaygınlaşacağı öngörülmüştür. Bunun yanında yayılma sürecinde sorunlar yaşanabileceği ve kurumsal, bireysel ve toplumsal düzeyde suistimallerin ve ciddiyetsiz yaklaşımların olabileceği üstünde durulmuştur. Çok az sayıdaki öğretim elemanı ise AUÖ'den kalitesizlik, ciddiyetsizlik ve genç nüfus oranının azalması nedeniyle zaman içinde vazgeçileceğine inanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu (%64) AUÖ'nün avantajlarından söz etmiştir. Bu noktada en fazla AUÖ'nün öğrenmede yer ve zaman kısıtlarını ortadan kaldırması nedeniyle öğrencilere sağladığı avantajlar ön plana çıkmıştır. Daha sonra kaynakların etkili kullanımı noktasında kurumsal avantajlara değinilmiştir. Az sayıdaki öğretim elemanı AUÖ'deki değerlendirmelerin daha objektif olduğunu, AUÖ'nün derslerin standartlaşmasını sağlayabileceğini, toplumun eğitim seviyesinin yükseltilmesinde katkı sağlayabileceğini belirterek, AUÖ'nün sağladığı diğer avantajlara değinmiştir.

Öğretim elemanlarının AUÖ dersleri yürütmeye yönelik isteklilikleri incelendiğinde üç grup ortaya çıkmıştır. Grupların oransal olarak birbirine eşit dağılım gösterdikleri söylenebilir. İlk gruptaki öğretim elemanları AUÖ dersleri verme konusunda oldukça isteklidirler. İkinci gruptaki öğretim elemanları belirli şartlara göre AUÖ dersleri yürütebileceklerini belirtmişlerdir. Bu şartlar yürütülecek dersin AUÖ'ye uygunluğu, sistemin iyi tasarlanması ve yürütülmesi, maddi getirisi ve deneyimleri sonucu elde edecekleri yeterlilik algıları şeklinde sıralanmıştır. Betts (1998) araştırmasında öğretim elemanlarının AUÖ derslerine istekli olup olmadıklarını incelemiş, maddi olanaklar, ders ve iş yükü, teknik destek gibi konularda şartların uygun olması durumunda öğretim elemanlarının AUÖ dersleri yürütebileceklerini belirtmiştir. Süer vd. (2005) araştırmalarında öğretim elemanlarının AUÖ'ye ilgi duyduklarını, ancak bu ilginin yüksek düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Newton (2003) öğretim görevlilerinin e-öğrenmeye karşı tutumlarını araştırdığı çalışmasında öğretim görevlilerinin isteksizliğinden bahsetmektedir. Fakat bu isteksizliğin varlığının, e-öğrenmenin önemsiz olduğu ve yapılan çalışmaların gereksiz olduğu anlamını taşımadığını belirtmiştir. Çalışmada e-öğrenme uygulamaları içinde olmak isteyenlerin isteklerinin temelinde ise içsel motivasyonun ön planda olduğu, kurumsal engellerin önemli bir faktör olmadığı ve Web tabanlı e-öğrenmeye geçmede önemli olanın kurumsal stratejik karar ve uygulamalar olduğunu belirtilmiştir.

Öğretim elemanlarının AUÖ dersleri yürütmeye yönelik isteklilikleri kapsamında üçüncü grubu oluşturan öğretim elemanlarının hiçbir şekilde AUÖ dersleri yürütmek istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanlarının AUÖ'nün

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yüz yüze eğitim dışında açıköğretim veya hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi gerektiğine inandıkları görülmüştür. Ferdousi (2009) AUÖ'ye olumsuz yaklaşan öğretim elemanlarının genelde değişime karşı direnç gösterdiklerini ifade etmiş ve bu direncin öğretim elemanlarının AUÖ'ye yönelik tutumlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Şekil 11'de AUÖ'nün etkililiğine etki eden faktörler ve ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.



Şekil 11. AUÖ'nün Etkililiğine Etki Eden Faktörler

AUÖ'nün etkililiği konusunda ortaya çıkan temalar incelendiğinde görüşlerin dersin niteliği, öğrenme kalitesi ve etkileşim iletişim başlıkları altında toplandığı görülmüştür.

Bu alt başlıklar öğretim elemanın AUÖ'nün etkililiği hakkındaki düşüncelerini etkileyen faktörler olarak nitelendirilebilir.

Ders niteliği kapsamında öğretim elemanları arasındaki yaygın görüş, her dersin AUÖ ile verilemeyeceğidir (%58). Öğretim elemanları genel olarak AUÖ ile verilebilecek derslerin öğretim elemanın anlatımına dayanan teorik dersler olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerle birebir ilgilenilmesi gereken dersler ile uygulamaya dönük laboratuar derslerinin AUÖ'ye uygun olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bir bölümü bu başlıklara ek olarak formasyon eğitiminin AUÖ ile verilmemesi gerektiğini düşünmektedir.

Öğretim elemanları belirttikleri ders nitelikleri ve AUÖ'ye yaklaşımları doğrultusunda kendi derslerinin AUÖ'ye uygunluğu hakkında görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının %36'sı derslerinin AUÖ ile verilebileceğini, %25'lik bölümü ise verilemeyeceğini belirtmiştir. Geriye kalan %39'luk çoğunluk ise yürüttükleri derslerin bazılarının ya da bölümlerindeki bazı derslerin AUÖ ile verilebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının büyük bölümü yürüttükleri ya da bölümlerindeki dersler arasında AUÖ ile verilebilecek dersler olduğuna inanmaktadır denilebilir.

Öğretim elemanlarının %78'lik bölümü yüz yüze eğitimle AUÖ'yü öğrenme kalitesi ve kalıcılığı yönünden karşılaştırarak AUÖ'nün etkililiği hakkında fikir yürütmüştür. Bu kapsamda AUÖ'de tam öğrenme gerçekleşmeyeceği (%28), öğrenme kalitesinin daha düşük olacağı (%25) ve yüz yüze eğitimdeki kadar etkili öğrenme gerçekleşebileceği (%25) şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının AUÖ'deki öğrenme kalitesinin yüz yüze eğitimdeki kadar iyi olmadığına inandıkları söylenebilir. Maguire (2005) daha önceden yapılmış araştırmaları incelemiş ve öğretim elemanlarının öğrenme kalitesine ilişkin kaygılarının AUÖ'nün etkililiğine yönelik inançlar konusunda belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Wilson (2002) ise araştırmasında öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiği konusunda şüpheci yaklaşımda bulunduklarını ifade etmiştir. Yalçınkaya'nın (2006) araştırmasında öğretim elemanları, örgün eğitimin uzaktan eğitim araçlarıyla desteklendiği takdirde başarısının artacağını, fakat tek başına uzaktan eğitim sisteminin örgün eğitimin yerini

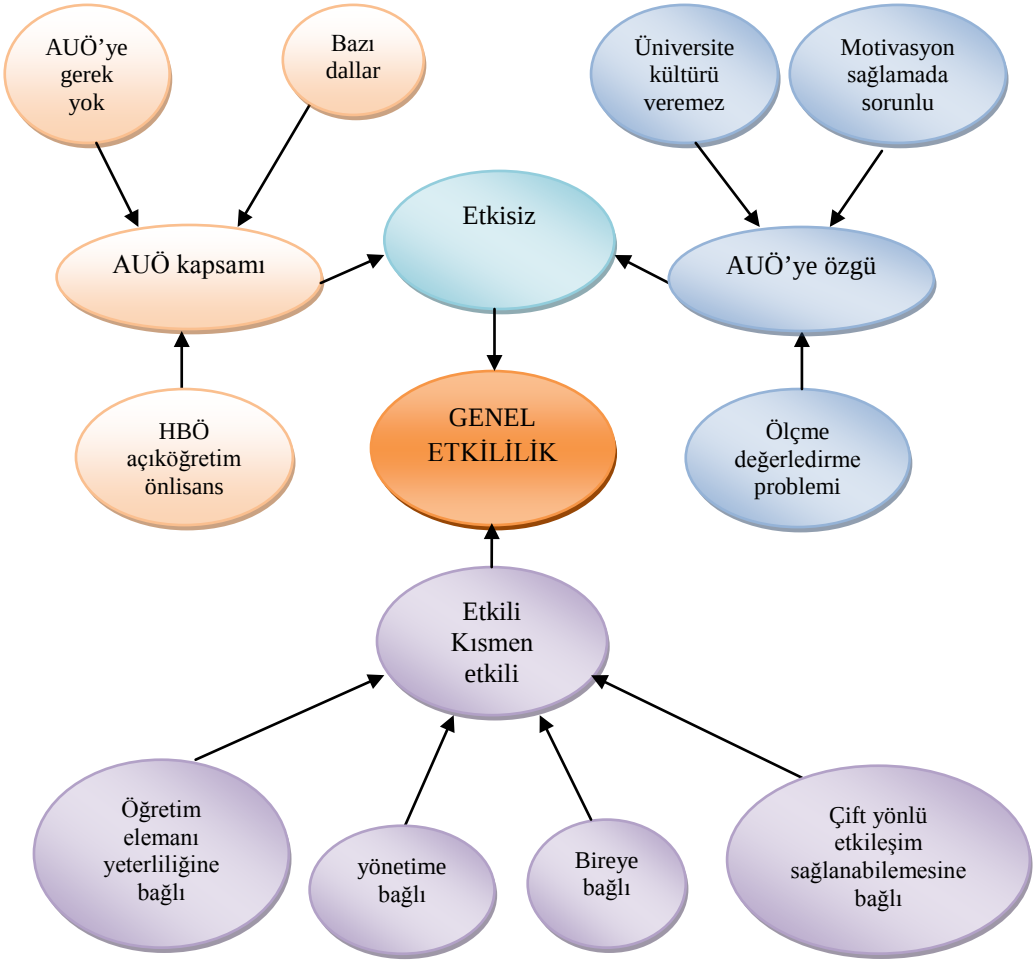
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

tutmayacağını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya göre öğretim elemanları, yükseköğretim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini belirtirken, teknik işleri yürütecek bir arabirim olduğunda dersleri uzaktan yürütme fikrine sıcak bakmaktadırlar.

Öğretim elemanlarının %75'lik bölümü AUÖ'deki öğrenme sürecinde etkileşim ve iletişimin önemi üstünde durarak etkileşim ve iletişim ile ilgili görüş bildirmiştir. Bu kapsamda genel olarak eşzamanlı iletişim üzerinde durulduğu görülmüştür. Görüş bildiren öğretim elemanlarının %31'i AUÖ'de öğrenci ve öğretim elemanı arasında BİT ile iletişim kurulabileceğini ancak bu iletişimin teknik ya da psikolojik nedenlerle daha zor olacağını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %25'lik bir bölümü etkili öğrenmenin öğrenci ve öğretim elemanı arasında birebir eşzamanlı iletişim ile gerçekleşebileceğini, bu nedenle sınıf içinde yüz yüze iletişimin şart olduğunu bildirmiştir. Geriye kalan %22'lik bölüm ise BİT'nin öğrenci ve öğretim elemanı arasında etkileşim sağlayan gerek eşzamanlı gerek eşzamansız iletişim araçları sunabildiğini, bu nedenle iletişim sürecinde herhangi bir sorun yaşanmayacağını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanlarının öğrenme kalitesinde olduğu gibi iletişim konusunda da kaygılara sahip olduklarını göstermektedir denilebilir.

Öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiğine yönelik görüşlerine etki eden faktörler temelinde, AUÖ'nün etkililiği kapsamında iki görüşten söz edilebilir. Bu görüşler AUÖ'nün etkili-kısmen etkili olduğu ve etkisiz olduğu görüşleridir. Şekil 12'de bu görüşlere ilişkin ortaya çıkan alt boyutlar yer almaktadır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ



Şekil 12. Öğretim Elemanlarının AUÖ'nün Etkililiğine Yönelik Düşünceleri

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %67'si AUÖ'nün etkili ya da kısmen etkili olduğunu düşünmektedir. Bu şekilde görüş bildiren öğretim elemanlarının birbirine benzer ifadeler kullanarak, AUÖ'nün başarılı şekilde uygulanabilmesinin bazı koşullara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretim elemanı yeterlilikleri ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanlarına göre dersleri yürütecek öğretim elemanlarının AUÖ derslerini yürütebilecek ve ders malzemeleri hazırlayabilecek yeterlilikte olmaları gerekmektedir. Öğrenci yeterlilikleri kapsamında öğrencilerin özyönetim becerilerinin olması gerektiği vurgulanarak, bu niteliğin yüz yüze eğitimde de bir gereklilik olduğu ve başarıyı etkilediği ifade edilmiştir. Öğretim elemanları, AUÖ'nün etkili şekilde uygulanabilmesinin kurumsal yönetimlere de bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşe göre AUÖ'nün ciddi bir şekilde planlanmasında, yürütülmesinde, altyapının hazırlanmasında, öğrencilerin motivasyonlarının sağlanmasında ve öğretim elemanlarının derslerini etkin şekilde yürütebilmelerinde sorumluluk yönetimlere aittir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü ise AUÖ'nün etkili uygulanabilmesinde mutlaka eşzamanlı, öğrenci ve öğretim elemanı arasında yüz yüze iletişim sağlayabilecek ortam ve platformların bulunması gerektiğini bildirmiştir.

Süer vd. (2005) araştırmalarında öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkiliğine yönelik tutumlarını incelemişler ve öğretim elemanlarının AUÖ'nün etkililiğine yönelik olumluluk eğilimi içerisinde olduklarını belirtmişlerdir.

AUÖ'nün etkililiğine ilişkin olarak öğretim elemanlarının % 33'ü AUÖ'nün etkisiz olduğunu düşünmektedir. AUÖ'nün etkisiz olduğunu düşünen öğretim elemanlarının görüşlerinin, AUÖ'nün uygulama alanları ve kendine özgü sınırlılıkları başlıkları altında toplandığı söylenebilir. AUÖ'nün uygulama alanları çerçevesinde öğretim elemanlarının bir bölümü kendi dallarının hiçbir şekilde AUÖ'ye uygun olmadığını, AUÖ'nün kendi dalları dışındaki başka dallarda, hayat boyu öğrenme kapsamında veya açıköğretimde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkiye bağlamında, yürütülmekte olan yüz yüze programlarda AUÖ'yi gerektirebilecek herhangi bir gereksinim veya durum olmadığı, kaynak ve öğretim elemanı sayısının yeterli olduğu vurgulanmıştır. AUÖ'nün ölçme değerlendirme ve öğrenci motivasyonu konusunda sorunlu olduğu ve yüz yüze eğitimdeki sosyal etkileşim ve üniversite kültürünü öğrencilere kazandıramayacağı şeklindeki ifadeler, AUÖ'ye özgü sınırlılıklar çerçevesinde ortaya çıkan başlıklardır.

Öğretim elemanlarının deneyim, AUÖ'nün etkililiği ve AUÖ ile ders yürütme konusundaki istekleri incelendiğinde, deneyimli olanların AUÖ'nün etkili olduğuna inandıkları ve AUÖ derslerine istekli oldukları görülmüştür. Aynı zamanda AUÖ konusunda deneyimi olmadığı halde AUÖ'nün etkili ya da kısmen etkili olduğunu düşünen ve AUÖ'ye karşı olumlu tutuma sahip öğretim elemanlarının da AUÖ derslerine istekli oldukları saptanmıştır. Bu ortaya çıkan durum Teknoloji Kabul Modelini destekler niteliktedir. Teknoloji Kabul Modelinde deneyim gibi dış değişkenlerle, yeniliğe yönelik tutumların yeniliği kullanımı ve yeniliği kullanıma yönelik isteği etkilediği belirtilmiştir (Vankatesh ve Davis, 2000; Lee, 2003)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

BİT hazırbulunuşlukları kapsamında öğretim elemanlarının BİT kullanım düzeyi algılarının genel olarak orta ve üst düzeyde olduğu söylenebilir. Az sayıdaki öğretim elemanı ise BİT kullanımı konusunda kendisini alt düzeyde görmüştür. Mühendislik fakültelerinde görev yapan öğretim elemanları üst seviyede BİT kullanım becerisine sahip olmakla birlikte eğitim ve fen edebiyat fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının bir bölümünün, BİT'e oldukça ilgi duydukları ve BİT'deki yenilikleri yakından takip ettikleri görülmüştür. Kendini alt seviyede gören öğretim elemanlarının genel olarak BİT'e ilgisiz oldukları, zorunlu kaldıkları durumlarda ve işlerini görecek düzeyde BİT'den faydalandıkları anlaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının genel olarak BİT kaynaklarının yeterli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları gerek evlerindeki gerekse üniversitelerindeki bilgisayarlarının kendileri için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının derslerinde BİT'den faydalanmaları, BİT'nin öğrenme sürecindeki yararına inanmalarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu (%86) derslerinde çeşitli teknolojilerden faydalanmaktadır. En çok sunumlardan, daha sonra ise video ve animasyonlardan faydalanılmaktadır. Bir üniversitedeki öğretim elemanlarının bir bölümü ise kendilerine sağlanan eğitim destek sistemiyle öğrencilerine çevrim-içi ders malzemesi sunmaktadır. Öğretim elemanlarının bir bölümü derste BİT kullanımı konusunda dikkatli olunması gerektiğini, BİT ile hazırlanan görsel ve işitsel ortamların temel ders malzemesi ve kaynağı olarak kullanımından çok, bir destek aracı olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Şahin (2008) öğretim elemanlarının BİT yeterliliklerini incelediği çalışmasında öğretim elemanlarının öğretim amaçlı BİT'den faydalandıklarını ve genel olarak kelime işlemci programları, e-postayı ve İnternet'i sıklıkla ve rahatlıkla kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada ayrıca öğretim elemanlarının bilgisayar erişimlerini incelemiş ve öğretim elemanlarının evlerinden ve ofislerinden sıklıkla bilgisayara erişebildiklerini belirtmiştir. Usta vd. (2008) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğretim elemanlarının çok az bölümü (%14), derslerinin BİT kullanımına uygun olmadığı veya derste BİT kullanımının öğrencilerin derse odaklanmalarına engel olduğu gerekçesiyle derslerinde BİT'den yararlanmadığını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanlarının temel bilgi kaynağı olarak kendilerinin görülmesi gerektiğine inandıkları söylenebilir.

İletişim kapsamında öğretim elemanlarının tamamının e-posta kullandığı saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yarıdan fazlası sosyal ağları kullanmakta (%56) ve görüntülü görüşme (%56) yapmaktadır.

Öğretim elemanlarının evlerindeki İnternet ve İnternet servislerine erişimlerinde (%89) pek fazla sorun yaşamadıkları saptanmıştır. Ancak üniversitelerdeki İnternet erişimlerinde zaman zaman problem yaşadığını belirten öğretim elemanı sayısının (%31) az olmadığı söylenebilir. Genel olarak hız düşüklüğü ve bağlantı kopması şeklinde problemler yaşandığı bildirilmiştir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğunun (%67) öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduğu ve öğrencilerle iletişimde BİT'den yararlandığı görülmüştür. Bu kapsamda en çok e-postadan faydalanılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerle iletişimde cep telefonu, sosyal ağlar ve mail grupları kullanılmaktadır. Bir üniversite dışındaki diğer üniversitelerdeki öğretim elemanları öğrencilerle iletişimde üniversitelerinin kendilerine sundukları iletişim platformunda yararlandıklarını bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bir bölümünün öğrencilerle sınırlı bir iletişim içinde oldukları görülmüştür. Bu öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişimde e-posta'dan kısmen faydalandıkları ve e-postayı etkili şekilde kullanmadıkları anlaşılmıştır. Bu öğretim elemanlarından bir bölümünün öğrencilerle iletişimde sosyal ağları özellikle kullanmadıklarını bildirmeleri dikkat çekicidir. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları bu platformları kendilerine özel alanlar olarak görmektedirler.

Zaman yönetimi kapsamında öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (%83) zaman yönetimi yapabildiği anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının yarısı kişisel özelliklerinin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

bir gereği olarak zaman yönetimi yaptığını belirtirken, bir bölümü (%42) zaman yönetimini mesleki gereksinim olarak görmektedir. Çok az sayıdaki öğretim elemanı (%8) ise zaman yönetimi yapmadığını, bunun gerekli olmadığına inandığını ve işleri hayatın akışı içinde yeri geldiğince yaptığını bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının zaman yeterlilikleri incelendiğinde bu konuda sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası (%56) mesleki gelişim, ders içeriklerinin ve malzemelerinin güncellenmesi gibi konularda zamanlarının yeterli olmadığını bildirmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretim elemanları ders ve iş yüklerinin fazla olduğunu ve personel sayısının yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bir bölümü ise zaman yeterliliklerinin dönemsel değiştiğini (%17) belirtmiştir. Zamanlarının yeterli olduğunu bildiren öğretim elemanı sayısının (%25) az olduğu söylenebilir. Wilson (2002) araştırmasında öğretim elemanlarının ders malzemesi hazırlama konusunda yeterli zamana sahip olmadıklarını belirtmiştir. Çolakoğlu (2005) öğretim elemanlarının boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıklarını incelediği araştırmasında öğretim elemanlarının çalışma saatlerinin fazla olduğu ve sosyal etkinlikler gibi aktivitelere zaman ayıramadıklarını ifade etmiştir.

6.1.3 Genel Hazırbulunuşluk Sonuçları

Türkiye'deki üniversitelerin yüz yüze programlarında eğitim gören öğrenciler ve eğitim yürüten öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını inceleyen bu araştırmada gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanlarının büyük bölümünün AUÖ'ye hazır olduğu söylenebilir. Öğrenciler açısından zaman yönetimi, AUÖ hakkında yeterli bilgiye sahip olma, AUÖ'ye karşı olumlu yaklaşım, öğretim elemanları açısından AUÖ uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olma ve zaman yeterliliği konusunda problemler yaşandığı da görülmüştür. Bunun yanında üniversite değişkeninden bağımsız olarak öğrencilerin yaklaşık yarısı, öğretim elemanlarının yaklaşık ise üçte ikilik bir bölümü AUÖ derslerine yönelik istekli olduklarını belirtmişlerdir. Türkiye'de 2012 yılında devlet ve vakıf olmak üzere 173 üniversite bulunmakta, 2011-2012 eğitim öğretim yılında bu üniversitelerden 35'inde AUÖ programları ve uygulamaları yer almaktadır. Ayrıca Sakarya Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yüz yüze yürütülen programlardaki belirli dersler AUÖ ile verilmektedir. Bu sayılara göre AUÖ programları ya da dersleri bulunan az sayıda üniversite mevcuttur. Öğrencilerin AUÖ'ye hazırbulunuşlukları, isteklilikleri ile yükseköğretimdeki AUÖ uygulamalarına yönelik yasal, teknolojik ve diğer faktörlere ilişkin gelişmelerin birbirini tamamladığı, sonraki yıllarda YÖK'ün Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar adlı kanun temelinde bu sayının daha da artacağı söylenebilir. Bu durumda öne çıkan nokta AUÖ program ve derslerinin kalitesi olabilir. Eğitimde bireylere seçme hakkının verilmesi, eğitimin önündeki zaman ve yer kısıtlarının ortadan kaldırılması, öğrencilerin farklı eğitim kurumlarında eğitimlerini tamamlamalarına olanak sağlayacaktır. Böylelikle öğrenciler kendilerine kaliteli hizmet veren, sorun yaşamadıkları ve sorunlarının kolaylıkla çözülebildiği eğitim kurumlarına yöneleceklerdir. Yüz yüze yürütülen derslerin bir bölümünün AUÖ ile verilmesinde de aynı durum söz konusu olabilir. Öğrencilerin AUÖ ile aldıkları derslerde yaşayabilecekleri sorunlar, kurumlarına ve eğitim hayatlarının sonraki dönemlerinde AUÖ'ye bakışlarını olumsuz yönde etkileyebilecektir. Gerek öğretim elemanlarının, gerekse kurumların ders tasarımından değerlendirmeye kadar AUÖ derslerini planlı ve ciddi bir biçimde yürütmeleri hem kurumlar hem de AUÖ'nün geleceği için önemlidir. Bu nedenle AUÖ'ye başlamadan önce kurumların, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin AUÖ'ye hazır olmaları gerekmektedir.

6.2 Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara göre uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler hazırlanmıştır.

6.2.1 Uygulayıcılar için öneriler

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun BİT yeterliliklerinin orta ve iyi seviyede olduğu görülmüştür. Ancak kullanım düzeyi algıları incelendiğinde %10'luk bir öğrenci grubunun BİT kullanım algılarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Üniversitelerin büyük bölümünde ilk sınıfta temel BİT dersleri yer almaktadır. Temel BİT derslerini yürüten öğretim elemanlarının görüşleri alınarak öğrencilerin genel BİT yeterlilikleri

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

hakkında bilgi alınabilir. Bu bilgilere dayalı olarak AUÖ ile verilecek derslerin, temel BİT dersinin verildiği dönemden sonraki dönemlerde verilmesi faydalı olabilir.

Öğrencilerin büyük bölümünün evlerinden (kaldıkları yer), üniversitelerinden ya da çalışıyorlarsa iş yerlerinden bilgisayar ve İnternet erişimleri olduğu görülmüştür. Hiç erişimi olmayan ve sorunlu şekilde erişimi olan öğrenci sayısının da azımsanmayacak düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özellikle İnternet erişimi konusunda sorunları olduğu görülmüştür. Bu noktada BİT kaynaklarına erişimde sorun yaşayan öğrencilere destek sağlanmalıdır. Kampuslarda ya da fakültelerde BİT erişim merkezleri kurulmalı ya da mevcut BİT sınıfları veya olanakları planlı ve çalışabilir şekilde öğrencilerin genel erişime açılmalıdır.

Öğrencilerin zaman yönetimi konusunda çok iyi düzeyde olmadıkları söylenebilir. İş ve görevleri zamanında yerine getirme konusunda dersi yürütecek öğretim elemanlarının ve yönetimlerin bu konuya dikkatle yaklaşmaları gerekmektedir. Bu noktada ders planlarının ve izlencelerinin öğrencilere ders başlangıcında paylaşılması, onlarla sürekli iletişim halinde kalınması önem kazanmaktadır. Öğrencilerin Facebook kullanım oranlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ödev ve etkinliklerin Facebook üzerinden de iletilmesi öğrencilerin motivasyonlarının yükselmesinde, etkinlik ve ödevlerden haberdar olmalarında etkili olabilir.

Öğrencilerin AUÖ konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları, bu nedenle AUÖ derslerindeki öğrenmelerine ilişkin net bir fikir sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu noktada eşzamanlı ve eşzamansız AUÖ uygulamaları, kullanılan ortam ve teknolojiler, değerlendirme sistemleri ve diğer konularda öğrencilere bilgilendirme etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğrencilerin üniversiteleri bir eğitim ortamı yanında sosyal ve kültürel bir etkileşim ortamı olarak da gördükleri söylenebilir. Bu sosyal ortamların öğrenmelerinde pay sahibi olduğu görülmektedir. AUÖ'de sosyal etkileşimin olmadığı algısı ve öğrenmenin sınıf içinde öğretim elemanı ve arkadaşlarla gerçekleşmesi gerektiği algısı, AUÖ dersleri almak istemeyen öğrencilerin isteksizlikleri arasında en etkili nedenlerdir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Dolayısıyla sanal ortamlarda sadece ders malzemesi dağıtımına dayalı dersler yerine, öğrencilerin birbirleri ve öğretim elemanlarıyla etkileşim kurabilecekleri ve tartışabilecekleri ortamlar yaratılmalıdır.

Dersleri AUÖ ile almak isteyen ve istemeyen öğrenci sayısının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür. Bu nedenle üniversitelerdeki bazı derslerin AUÖ ile verilmesi durumunda, başarı oranının düşme olasılığına karşı öğrencilere yüz yüze ders tercihi sunulması daha doğru bir yaklaşım olabilir. Yukarıda belirtildiği üzere AUÖ konusunda bilgilendirme ve tanıtım etkinliklerinin düzenlenmesi, isteksiz öğrencilerin düşüncelerinin olumlu yönde değişmesine neden olabilir. AUÖ sisteminin etkili ve planlı yürütülmesi durumunda, Yeniliklerin Yayılması Kuramı ve Teknoloji Kabul Modeli'ne göre öğrenciler arası etkileşime dayalı olarak, derslerini AUÖ ile almak isteyen öğrenci sayısının artacağı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ders malzemesi hazırlamadan değerlendirmeye kadar, AUÖ'de derslerin nasıl yürütüldüğüne dair bilgilerinin yeterli olmadığı dikkate alınarak kendilerine tanıtım etkinlikleri ve hizmet içi eğitimler sunulabilir. Öğretim elemanları AUÖ'de öğrencilerle iletişimin nasıl sağlandığı, ders niteliği ve öğrenme kalitesi üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Ayrıca iletişim kapsamında özellikle eşzamanlı iletişimin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda eğitimlerde öğrencilerle iletişimin nasıl sağlandığına, hangi ortamların kullanıldığına ve eşzamansız AUÖ uygulamalarının avantajlarına yer verilmelidir. Öğrenme kalitesi bağlamında AUÖ'deki öğrenme kalitesi hakkında fikir sağlaması açısından, yürütülmekte olan çeşitli programlardaki öğrencilerin başarı durumlarına ait veriler eğitimlerde kullanılabilir. Ders niteliği kapsamında uygulamalı alanlarda eğitimlerin nasıl yürütüldüğüne ilişkin tanıtımlar yapılabilir. AUÖ'nün öğretim elemanlarına tanıtılması ve öğretim elemanlarının AUÖ konusunda bilgilendirilmeleri, kısmen olumlu ya da olumsuz tutuma sahip olan bütün öğretim elemanlarının AUÖ'ye bakış açılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Öğretim elemanları derslerini AUÖ ile yürütebilme noktasında sistemin iyi şekilde düzenlenip planlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu nedenle sistemin bir bütün

olarak iyi bir biçimde planlanması, teknolojik altyapının sağlam ve sürdürülebilir olması ve mevcut sisteme iyi bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretim tasarımı ilkelerine bağlı kalınarak derslerin amaçları, öğrenme çıktıları, derslerde hangi öğrenme-öğretme yaklaşımlarının ve etkinliklerinin, hangi teknoloji ve ortamların kullanılacağı önceden planlanmalıdır. Bütün bu durumlar dikkate alınarak öğretim elemanlarına teknik destek yanında ders malzemelerinin hazırlanması ve derslerin yürütülmesinde destek ve bilgilendirme sağlayan birimler oluşturulabilir.

AUÖ ile verilmesine yönelik yönetimsel kararlar alınması durumunda öncelikle AUÖ'nün etkili olduğuna inanan ve derslerini AUÖ ile vermek isteyen öğretim elemanlarından faydalanılabilir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü derslerin ücretleri hakkında da görüş bildirmiştir. Bu kapsamda AUÖ derslerinin ücretlendirilmesi, haftalık ders saatleri gibi konular ayrıntılı olarak incelenmeli ve yasal çerçevesi çizilmelidir.

Öğretim elemanlarının genel olarak BİT kaynak ve olanaklarının yeterli olduğu görülmüştür. Ancak İnternet erişimi konusunda kimi zaman sorun yaşadığını belirten öğretim elemanları bulunmaktadır. Bağlantıların incelenmesi, gerekli ise iyileştirilmesi ve alternatif bağlantı yollarının öğretim elemanlarına sağlanması iyi bir yaklaşım olabilir. Mevcut altyapının sanal sınıf uygulamaları gibi yüksek bant genişliği gerektiren uygulamalara uygun olup olmadığı konusunda analizler yapılmalı, bu konuda öğretim elemanları bilgilendirilmelidir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar öğretim elemanlarının AUÖ dersleri yürütmeye yönelik yaklaşımlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretim elemanlarının bir bölümü kütüphane kaynakları ve çevrim-içi erişim konusunda sorun yaşadığını belirtmiştir. Çevrim-içi erişim olanaklarının iyileştirilmesi, sanal kaynakların zenginleştirilmesi ders içeriği oluşturmada öğretim elemanlarına katkı sağlayabilir.

Bir üniversitede öğretim elemanları kendilerine üniversite tarafından sunulan çevrim-içi ders destek sistemini kullanmaktadır. Aynı zamanda iki üniversitede öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişim için kendilerine sunulan çevrim-içi iletişim platformunu kullandıkları görülmüştür. Bu tür sistemler diğer üniversitelerde de sunulduğunda öğretim elemanları tarafından kabul görebilir ve yarar algısına göre öğretim elemanları tarafından kullanılabilir.

Öğretim elemanlarının zaman yönetiminde sorun yaşamadıkları ancak zaman yeterliliği konusunda iş ve ders yükü bağlamında sorun yaşadıkları söylenebilir. Belirli derslerin uzaktan verilmesi genel olarak öğretim elemanlarının ders yüklerinin azalmasına katkı sağlayabilir. Ancak genel ortak derslerin AUÖ ile verilmesinde öğrenci sayısının fazla olması öğretim elemanları ve öğrenciler açısından sorun yaratabilir. Öğretim elemanları beklenenin tersine zaman yetersizliği sorunu yaşayabilirler. Bunun yanında, dersleri yürütme, değerlendirme, öğrenci motivasyonunu sağlama ve iletişim gibi konularda, öğrenciler ise yine motivasyon ve sosyal bulunuşluk algı düzeylerinin düşmesi noktasında sorun yaşayabilirler. Ders alan öğrenci sayısının saptanmasında gerek bilimsel çalışmalardan, gerekse alan uzmanlarından yardım alınabilir.

AUÖ uygulamalarına başlamadan önce öğrenci ve öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarının ön çalışmalar yapılarak incelenmesi, güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesi ve AUÖ sürecindeki paydaşların görüş ve durumlarının belirlenmesi AUÖ'nün etkililiğini ve verimliliğini arttırılabilir.

6.2.2 Araştırmacılar için öneriler

Öğrenci ve öğretim elemanlarının AUÖ'ye hazırbulunuşluklarını incelemek üzere diğer üniversite ve fakültelerde araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerle yapılan araştırmalarda nitel yöntemler kullanılabilir ve araştırmalar nitel verilerle desteklenebilir. Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğunu inceleyen nicel ve kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Hazırbulunuşlukla yaş arasındaki zayıf ilişkiyi doğrulayacak araştırmalar yapılabilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Fakülteler arasındaki farkları inceleyen araştırmalarla fakülteler arasında ortaya çıkan farklar incelenebilir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarının yanında kurumsal hazırbulunuşluğu inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Farklı kavramsal çerçevelere sahip ölçekler geliştirilebilir. Bunun yanında yurtdışındaki üniversitelerde öğrencilerin AUÖ hazırbulunuşluklarını ölçen hazırbulunuşluk ölçeklerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılabilir ve uyarlamaları kullanılabilir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Ekler

Sayfa

Ek – 1 6111 Sayılı Torba Yasa Maddeleri (2011) 254

Ek – 2 YÖK Uzaktan Öğretim Kanunu (2013) 260

Ek – 3 Öğrenci Veri Toplama Anketi 274

Ek – 4 Öğretim Elemanı Görüşme Formu 280

Ek – 5 Pilot Çalışma Verileri 281

Ek – 6 Korelasyon Matrisi SPSS Çıktısı 291

Ek – 7 Toplam Faktör Sayısını Gösteren Özdeğerler ve Toplam Varyanslar 292

Ek – 8 KMO Barlett Testi Sonuçları 293

Ek – 9 Cronbach Alfa Güvenirlik Testi 294

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-1

6111 Sayılı Torba Yasa Maddeleri

6111 Sayılı Torba Yasa Madde 170

4/11/1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 3 üncü maddesinin (ı) ve (r) bentleri aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"ı) Meslek Yüksekokulu: Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur."

"r) Ön Lisans: Ortaöğretim yeterliliklerine dayalı, en az iki yıllık bir programı kapsayan nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan veya lisans öğretiminin ilk kademesini teşkil eden bir yükseköğretimdir."

6111 Sayılı Torba Yasa Madde 171

2547 sayılı Kanunun 44 üncü maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"Diploma alma, ders kredilerinin hesaplanması, öğrencilik haklarından yararlanma ve sınavlar:

MADDE 44- a. Yükseköğretim kurumlarının önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyindeki diploma programlarına kayıtlı öğrenciler, bu madde hükümlerine göre belirlenen ders kredileri ve diğer yükümlülükleri başarı ile tamamlamaları halinde; önlisans, lisans, yüksek lisans veya doktora diploması alır. Ders kredileri, Yükseköğretim Kurulunca ilgili programın yer aldığı diploma düzeyi ve alan için yükseköğretim yeterlilikler çerçevesine göre belirlenen kredi aralığı ve öğrencilerin çalışma saati göz önünde tutularak yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenir. İlgili diploma programını bitiren öğrencinin kazanacağı bilgi, beceri ve yetkinliklere o dersin katkısını ifade eden öğrenim kazanımları ile açıkça belirlenmiş teorik veya uygulamalı ders saatleri ve öğrenciler için öngörülen diğer faaliyetler için gerekli çalışma saatleri de göz önünde bulundurularak yükseköğretim kurumlarının senatoları tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde ders kredileri hesaplanır.

b. Yükseköğretim kurumlarında, öğretim faaliyetlerinin üç dönemi aşmamak üzere yıl içinde kaç döneme ayrılarak sürdürüleceği; her bir dönemde alınması gereken asgari ve azami kredi miktarları; her bir diploma programının diplomayı almayı hak eden kişiye kazandıracağı bilgi, beceri ve yetkinliklerin neler olacağı ve bunların ölçme ve değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı; hazırlık sınıfı veya başka yollarla yabancı dil yeterliliğinin nasıl kazandırılacağı ve yabancı dil bilgi düzeyinin nasıl ölçüleceği; kayıt, devam, uygulama, tez ve teorik ders içerikleri, ön şartlı dersler, sınav çeşitleri ve bunların ders başarı notuna katkısı; öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamına ilişkin olarak bilgi, görüş ve tecrübelerine ihtiyaç duyulan kişileri ifade eden dış paydaşların diploma programlarına ilişkin değerlendirmelerinin alınması; diğer yurt içi ve yurt dışı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yükseköğretim kurumlarından alınan derslerin kredilerinin intibakının sağlanması; ilgili programın tamamlanmasına yönelik önceden kazanılmış yeterliliklerin tanınması; farklı diploma programlarından bazı derslerin alınmasıyla yandal veya çift anadal yapılması; diploma alınabilmesi için, uygulama, teorik, uzaktan veya açıköğretim özellikleri ile bu maddenin (c) fıkrasında belirlenen sürelerde diploma alamayan öğrenciler bakımından, müfredat değişikliği veya isimleri değişmemekle birlikte ders içeriğinin değişmesi ya da ders içeriği değişmemekle birlikte aradan uzun bir sürenin geçmesi nedeniyle, daha önce başarılı olunan derslerden hangilerini yeniden almaları gerektiği; eğitim-öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine yönelik iç ve dış kalite güvencesi uygulamaları ve eğitim-öğretimin devamına ilişkin diğer hususlar, Yükseköğretim Kurulunun bu konularda belirlediği temel ilkelere uygun olarak yükseköğretim kurumları senatoları tarafından belirlenir.

c. Bir yıl süreli yabancı dil hazırlık sınıfı hariç, kayıt olduğu programa ilişkin derslerin verildiği dönemden başlamak üzere, her dönem için kayıt yaptırıp yaptırmadığınabakılmaksızın önlisans programlarını azami dört yıl, lisans programlarını azami yedi yıl, lisans ve yüksek lisans derecesini birlikte veren programları azami dokuz yıl, yüksek lisans programını azami üç yıl, doktora programını ise azami altı yıl içinde başarı ile tamamlayarak mezun olamayanlar, bu Kanunun 46 ncı maddesinde belirtilen koşullara göre ilgili döneme ait öğrenci katkı payı veya öğrenim ücretlerini ödemek koşulu ile öğrenimlerine devam etmek için kayıt yaptırabilir. Bu durumda, ders ve sınavlara katılma ile tez hazırlama hariç, öğrencilere tanınan diğer haklardan yararlandırılmaksızın öğrencilik statüleri devam eder.

ç. Bir yılda üç dönem öğretim veren yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının bu Kanunun 36 ncı maddesinde belirlenen haftalık zorunlu ders yükleri, sadece iki dönem için aranır. Tez danışmanlıkları hariç, üçüncü dönemde de ders vermeleri halinde, bu derslerle ilgili olarak kendilerine ek ders ücreti ödenir.

d. Yeterlilik, seviye tespit veya ders başarılarını ölçen tüm sınavlar, kağıt ortamında ve eş zamanlı olarak yapılabileceği gibi, alan ve zorluk düzeyine göre tasnif edilerek güvenli biçimde saklanan bir soru bankasından, her bir adaya farklı zamanlarda farklı soru sorulmasına izin verecek şekilde elektronik ortamda da yapılabilir. Sınavlarda sorulacak soruların hazırlanması, soru bankasının oluşturulması ve şifrelenmesi, sınav sorularının kağıt ortamında veya elektronik ortamda saklanması ile sınav güvenliğinin sağlanmasına ilişkin ilkeler Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir.

e. Yükseköğretim Kurulu kararı üzerine yükseköğretim kurumlarında; öğretim elemanı ve öğrencilerin aynı mekânda bulunma zorunluluğu olmaksızın, bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı olarak öğretim faaliyetlerinin planlandığı ve yürütüldüğü önlisans, lisans ve lisansüstü uzaktan öğretim programları açılabilir. Uzaktan öğretim programlarının açılabileceği alanlar, uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ve kredi miktarları, ders materyallerinin hazırlanması, sınavlarının yapılma şekli, yükseköğretim kurumları arasında bu amaçla yapılacak protokoller ile uzaktan öğretime ilişkin diğer hususlar, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir.

Uzaktan öğretim programı kapsamında yükseköğretim kurumlarında ders veren öğretim elemanlarına, haftalık 10 saati geçmemek üzere verdikleri ders başına, 2914 sayılı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kanunun 11 inci maddesindeki unvanlar itibarıyla belirlenen ek ders ücretinin beş katını geçmemek üzere yükseköğretim kurumları yönetim kurulunca belirlenecek tutarda ek ders ücreti ödenir. Ders malzemelerinin hazırlanması, derse kaydolan öğrenci sayısı, dersin canlı veya kayıttan verilmesi, öğrencilerin sorularına verilen cevaplar, ödev veya uygulamaların değerlendirilmesi için harcanan süreler ile uzaktan öğretimle verilen derslere katılan öğrenci sayısı esas alınarak öğretim elemanlarına yapılacak ek ders ücreti ile ders malzemelerinin hazırlanmasında veya dersin yürütülmesinde fiilen katkıda bulunanlara yapılacak ödemelere ilişkin usul ve esaslar Maliye Bakanlığının uygun görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir. Ancak, yukarıda belirtilen her türlü ödemelerin toplamı uzaktan öğretim için yatırılan toplam öğrenim ücretinin yüzde yetmişini geçemez. Uzaktan öğretim için yatırılan öğrenim ücretinin bu fıkraya göre yapılan ödemeler sonrası kalan kısmı ile elektronik ortamda veya internet ortamında sunulan uzaktan öğretim materyalinden elde edilen gelirler, ilgili birimin veya yükseköğretim kurumunun mal ve hizmet alımlarında kullanılır.

Senato tarafından uygun görülmesi halinde, birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bazı dersler, sadece uzaktan öğretim yoluyla verilebilir. Ancak bu şekilde verilen dersler için öğrencilerden ilave bir ödeme talep edilemez.

Birinci ve ikinci öğretim programlarındaki bir dersin hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yoluyla verilmesinin senato tarafından uygun görülmesi halinde; dersi uzaktan öğretim yoluyla almayı tercih eden öğrencilerden, bu Kanunun 46 ncı maddesinin (c) fıkrasına göre belirlenen kredi başına öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti alınır. Dersin uzaktan öğretim yoluyla verilmesinde görev alan öğretim elemanı ve diğer personele, dersi uzaktan öğretim yoluyla almayı tercih eden öğrencilerden alınan öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti toplamının yüzde yetmişini geçmeyecek şekilde bu fıkranın ikinci paragrafına göre ödeme yapılır.

Dersleri verecek yeterli öğretim elemanı bulunmayan yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim yoluyla ders vermek üzere Yükseköğretim Kurulu tarafından görevlendirilen öğretim elemanlarına, ders yükü dikkate alınmaksızın haftalık 10 saati geçmeyecek şekilde 2914 sayılı Kanunun 11 inci maddesindeki unvanlar itibarıyla belirlenen ek ders ücretinin dört katını geçmemek üzere ek ders ücreti ödenir.

f. Yükseköğretim kurumları ile iş dünyası ve diğer paydaşlar arasındaki ilişkileri geliştirmek amacıyla danışma kurulları oluşturulabilir. Danışma kurullarının oluşumu ve görevleri Yükseköğretim Kurulu tarafından çıkarılacak bir yönetmelikle düzenlenir."

6111 Sayılı Torba Yasa Madde 172

2547 sayılı Kanunun 46 ncı maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"Cari hizmet maliyetinin hesaplanması, öğrenci katkı payları ve öğrenim ücretleri:

MADDE 46– a. Yükseköğretim kurumlarında, öğrenci başına düşen cari hizmet maliyetleri, yükseköğretim programlarının özellikleri göz önüne alınarak Yükseköğretim Kurulunca hesaplanır. Öğrencilerden her bir dönem için birinci

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

öğretimde öğrenci katkı payı, ikinci öğretim ve uzaktan öğretimde ise öğrenim ücreti alınır. Yabancı uyruklu öğrencilerden, birinci veya ikinci öğretim ayırımı yapılmaksızın, her bir dönem için öğrenim ücreti alınır. Devlet tarafından karşılanacak kısım ile birinci öğretim, ikinci öğretim, açık ve uzaktan öğretim öğrencileri tarafından karşılanacak öğrenci katkı payı veya öğrenim ücretleri, öğrenci başına düşen cari hizmet maliyetleri göz önünde bulundurularak belirlenir. Cari hizmet maliyetinin öğrenciler tarafından karşılanacak kısmı dışında kalan miktarı, Devlet tarafından karşılanır. Devletçe karşılanan kısım cari hizmet maliyetinin yarısından az olamaz.

b. Birinci öğretim, ikinci öğretim, açık ve uzaktan öğretim için Yükseköğretim Kurulu tarafından hesaplanan cari hizmet maliyetlerinin Devlet tarafından karşılanacak kısmı, öğrenciler tarafından karşılanacak katkı payları ve öğrenim ücretleri ile uygulamaya ilişkin usul ve esaslar, her yıl haziran ayı sonuna kadar Maliye Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulunun görüşü ve Milli Eğitim Bakanlığının önerisi üzerine Bakanlar Kurulunca belirlenir. Öğrenci katkı payı veya öğrenim ücretinden muaf tutulacaklar ile yabancı uyruklu öğrencilerden alınacak asgari öğrenim ücretlerinin tutarı Bakanlar Kurulu kararıyla belirlenir.

c. Bu maddenin (ç), (d) ve (e) fıkralarında belirtilen durumlarda her bir ders için kredi başına ödenecek katkı payı veya öğrenim ücreti tutarları, her bir dersin kredisinin ilgili dönemde alınması gereken toplam ders kredisine oranlanması sonucu bulunacak katsayının ilgili dönem için belirlenen öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti ile çarpılarak, ilgili yükseköğretim kurumunca dönem başlarında hesaplanır.

ç. 44 üncü maddenin (c) fıkrasındaki süreler içinde aynı yükseköğretim kurumundaki öğrenimi sırasında bir derse üçüncü defa kayıt yaptırılması halinde, ilgili dönem için öngörülen katkı payı ya da öğrenim ücretinin yanı sıra bu maddenin (c) fıkrasına göre hesaplanan kredi başına ödenecek katkı payı veya öğrenim ücreti; dersin alınacağı dönem için belirlenen kredi başına katkı payı veya öğrenim ücretinin yüzde elli fazlası, dördüncü defa kayıt yaptırılması halinde yüzde yüz, beşinci veya daha fazla defa kayıt yaptırılması halinde ise yüzde üçyüz fazlası ile hesaplanır.

d. 44 üncü maddenin (c) fıkrasındaki süreler içinde öğrenimin tamamlanamaması halinde, her bir ilave ders için kredi başına ödenecek öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti; dersin alınacağı dönem için bu maddenin (c) fıkrasına göre belirlenecek olan kredi başına katkı payı veya öğrenim ücretinin yüzde yüzü, ikinci defa kayıt yaptırılması halinde yüzde ikiyüzü, üçüncü defa kayıt yaptırılması halinde yüzde üçyüzü, dördüncü ve daha fazla defa kayıt yaptırılması halinde ise yüzde dörtyüzü olarak hesaplanır.

e. 44 üncü maddenin (c) fıkrasında belirlenen süreler içerisinde yandal veya çift anadal öğreniminin tamamlanamaması nedeniyle ilave ders alınması halinde, her bir ders için kredi başına ödenecek öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti; dersin alınacağı dönem için (c) fıkrasına göre hesaplanan kredi başına katkı payı veya öğrenim ücretinin yüzde yüzü, ikinci defa kayıt yaptırılması halinde yüzde ikiyüzü, üç ve daha fazla defa kayıt yaptırılması halinde ise yüzde üçyüzü olarak hesaplanır.

f. Lisansüstü öğrenimin, 44 üncü maddenin (c) fıkrasındaki süreler içinde

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

tamamlanamaması halinde, tez aşamasında ödenecek öğrenci katkı payı veya öğrenim ücreti, lisansüstü öğrenim için belirlenen dönemlik katkı payı veya öğrenim ücretine (d) fıkrasındaki oranlar uygulanarak hesaplanır.

g. Öğrenci katkı payı ve öğrenim ücretleri, ilgili dönem başlarında ödenir. Süresi içinde katkı payı veya öğrenim ücretini ödemeyenler ve mazeretleri ilgili yükseköğretim kurumunun yönetim kurulunca kabul edilmeyenler, o dönem için kayıt yaptıramaz ve öğrencilik haklarından yararlanamaz. Ödeme güçlüğü bulunan birinci öğretim öğrencilerinin ödemesi gereken katkı payının tamamı, talepleri halinde Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumunca katkı kredisi olarak verilebilir.

ğ. İkinci öğretimde alınacak öğrenim ücreti, öğrenci cari hizmet maliyetinin yarısından az olamaz. İkinci öğretimde alınacak ücretlerin Bakanlar Kurulunca belirlenecek miktarı öğrencilerin başta beslenme olmak üzere barınma, sağlık, spor, kültür ve diğer sosyal hizmetlerinde kullanılır.

h. Hazırlık sınıfı hariç, bulundukları bölümde her bir dönem için belirlenen asgari derslerden başarılı olan ve bu dersleri alan öğrencilerin başarı ortalamasına göre dönem sonu itibariyle yapılacak sıralamada ilk yüzde ona giren ikinci öğretim öğrencileri, bir sonraki dönemde birinci öğretim öğrencilerinin ödeyecekleri öğrenci katkı payı kadar öğrenim ücreti öder.

ı. Hazırlık sınıfı hariç, bulundukları bölümde her bir dönem için belirlenen asgari derslerden başarılı olan ve bu dersleri alan öğrencilerin başarı ortalamasına göre dönem sonu itibariyle yapılacak sıralamada ilk yüzde ona giren birinci öğretim öğrencileri, bir sonraki dönemde ödeyecekleri öğrenci katkı payının yarısını öder.

i. Öğrenci sosyal tesisleri ile faaliyetlerinden elde edilen gelirler, yükseköğretim kurumlarınca önceki yıllarda basılan süreli ya da süresiz yayınlar ile elektronik ortamda veya internet ortamında sunulan ders materyallerinden elde edilen gelirler, öğrenci katkı payı olarak tahsil edilen gelirler ile diğer gelirler; en geç tahsil edildiği ayın sonuna kadar ilgili yükseköğretim kurumu hesabına yatırılır. Yatırılan bu tutarlar, yükseköğretim kurumu bütçesine öz gelir olarak kaydedilir. Kaydedilen bu tutarlar karşılığı olarak ilgili yükseköğretim kurumu bütçesinde öngörülen ödenekler, gelir gerçekleşmelerine göre kullandırılır. Kaydedilen ödenekler, başta öğrencilerin beslenme, barınma, sağlık, spor, kültür ve diğer sosyal hizmet giderleri olmak üzere, kalkınma planı ve programlarına uygun olarak yükseköğretim kurumunun cari, sermaye, transfer giderleri ile öğrencilerin kısmi zamanlı olarak geçici işlerde çalıştırılmasına ilişkin giderlerinde kullanılır.

j. Bu maddeye göre elde edilen gelirlerin en fazla yüzde onu, yükseköğretim kurumu yönetim kurulunun tespit edeceği başarılı ve gelir düzeyi düşük öğrencilerin kitap, kırtasiye ile beslenme ve barınma yardımı ödemelerinde kullanılır.

k. Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu tarafından burs verilenler veya burs alma şartlarını taşıyanlara öncelik verilmek suretiyle hizmetlerine ihtiyaç duyulan öğrenciler, öğrenim gördükleri yükseköğretim kurumlarındaki geçici işlerde kısmi zamanlı olarak çalıştırılabilir. Bu şekilde çalıştırılan öğrenciler, bu çalışmalarından dolayı işçi olarak

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

kabul edilmez. Kısmi zamanlı olarak çalıştırılan öğrencilere bir saatlik çalışma karşılığı ödenecek ücret, 4857 sayılı İş Kanunu gereğince 16 yaşından büyük işçiler için belirlenmiş olan günlük brüt asgari ücretin dörtte birini geçmemek üzere, yükseköğretim kurumu yönetim kurulu tarafından belirlenir. Kısmi zamanlı çalışma karşılığı ücret ödenmesi, Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu tarafından verilmekte olan burs veya öğrenim kredisinin kesilmesi veya aynı Kuruma ait yurtlardan yararlanma hakkının kaldırılması sonucunu doğurmaz. Kısmi zamanlı olarak öğrenci çalıştırılmasına ilişkin haftalık çalışma süreleri ile diğer usul ve esaslar Maliye Bakanlığının görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir."

6111 Sayılı Torba Yasa Madde 173

2547 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

"GEÇİCİ MADDE 58- Yükseköğretim kurumlarında hazırlık dâhil bütün sınıflarda intibak, önlisans, lisans tamamlama, lisans, lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerden bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihe kadar, kendi isteğiyle ilişikleri kesilenler ile yurt dışındaki üniversitelerden yatay geçiş yaptıktan sonra yatay geçişleri iptal edilenler dâhil, terör suçundan hüküm giyenler hariç her ne sebeple olursa olsun ilişiği kesilenler ile bir programı kazandıkları halde kayıt yaptırmayanlar bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren beş ay içinde ilişiklerinin kesildiği yükseköğretim kurumuna başvuruda bulunmaları şartıyla bu Kanunun 44 üncü maddesinde belirtilen esaslara göre 2011-2012 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine başlayabilirler. 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi için bu maddenin yürürlük tarihinden itibaren on gün içinde başvuranlardan durumu kurumlarınca uygun bulunanlar 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitim-öğretime başlayabilirler. Müracaat süresi içinde askerlik zamanı gelmiş olanların askerlikleri tecil edilmiş sayılır. Bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihte askerlik görevini yapmakta olanlar terhislerini takip eden 2 ay içinde ilgili yükseköğretim kurumuna başvurmaları halinde bu maddede belirtilen haklardan yararlandırılır. Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı eğitim kurumları ile Polis Akademisi ve bağlı yükseköğretim kurumlarında tıpta uzmanlık, önlisans veya lisans düzeyinde öğrenim görürken 22/10/2008 tarihinden itibaren bu maddenin yürürlüğe girdiği tarihe kadar terör suçundan hüküm giyenler hariç her ne sebeple olursa olsun kurumları ile ilişiği kesilenler, bu maddenin yayımı tarihinden itibaren yukarıda belirlenen süre içerisinde başvurmaları halinde Yükseköğretim Kurulunca uygun görülen yükseköğretim kurumlarına intibakları sağlanır. Bu maddede yer alan hükümlerden yararlanarak ayrıldığı yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırıp işi veya ikametinin başka bir ilde bulunduğunu belgeleyenler, üniversiteye giriş yılı itibarıyla geçmek istediği üniversitenin taban puanını sağlamaları ve ikamet ettikleri ildeki yükseköğretim kurumlarının senatolarının da uygun görmesi halinde, senatolar tarafından belirlenen usul ve esaslar çerçevesinde ikamet ettikleri ildeki üniversitelerdeki eşdeğer diploma programlarına yatay geçiş yapabilirler. Bu maddeden yararlanıp bir yükseköğretim kurumunda öğrenci statüsü kazananlar başvurmaları halinde Anadolu Üniversitesi bünyesindeki açık öğretim önlisans veya lisans düzeyindeki kontenjan sınırlaması olan eşdeğer bölümlere, kontenjan sınırlaması olmayan diploma programlarında ise istedikleri bölümlere yatay geçiş yapabilirler. Bu maddenin uygulamasına ilişkin usul ve esasları belirlemeye Yükseköğretim Kurulu yetkilidir."

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-2

YÖK Uzaktan Öğretim Kanunu (2013)

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA UZAKTANÖĞRETİME İLİŞKİN USUL VE ESASLAR

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak, Tanımlar

Amaç

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

Kapsam

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

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

Dayanak

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

Tanımlar

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

a) Birim öğrenci katsayısı: Öğretimi sürdüren ilgili birimlerde açılmış uzaktan öğretim diploma programlarında görevlendirilen birim koordinatörlerine yapılacak ödemelerin

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

hesaplanmasında esas alınmak üzere mevcut öğrenci sayısının açılmış kontenjana bölünmesi ile bulunan sayıyı,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

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

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

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

ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Genel Esaslar, Program ve Ders Açma, Uzaktan Öğretimin Uygulanması

Genel esaslar

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

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

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

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

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

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

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

Program veya ders açma

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

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

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

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

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

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

ç) Yükseköğretim kurumlarında dersleri verecek yeterli öğretim elemanı bulunmaması ve her yarıyılda eğitim-öğretim dönemi başlamadan en geç dört hafta önce ilgili yükseköğretim kurumları tarafından Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına bildirilmesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

halinde, söz konusu dersler için uzaktan öğretim yoluyla ders vermek üzere Yükseköğretim Kurulu tarafından öğretim elemanı görevlendirilebilir.

d) Bu Usul ve Esaslar kapsamında yükseköğretim kurumları, uzaktan öğretim yoluyla program veya ders açmadan önce, öğrencileri ve kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla uzaktan öğretime yönelik İnternet sitelerini hazırlamak ve erişime açmakla sorumludurlar. İnternet sitesinde, açılan programlara ilişkin gerekli genel bilgiler yanında derslere ilişkin ayrıntılı ders izlenceleri de bulunur. Yükseköğretim kurumu,

programın gerektirdiği akademik ve idari etkileşimleri yeterince sağlayacak yazılımları kurmak ve etkin çalıştırmakla yükümlüdür.

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

Uzaktan öğretimin uygulanması

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

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

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

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Öğrenci Kabulü, Ölçme Değerlendirme,

Öğretim Elemanlarının Görevlendirilmesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Öğrenci kabulü

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

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

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

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

Programlar arası geçiş

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

Öğrenim süresi

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

Devam zorunluluğu

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

Ölçme değerlendirme

MADDE 12- (1) Uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetleri, yüz yüze veya elektronik ortamda gözetimli veya gözetimsiz olarak, yükseköğretim kurumlarının senatolarınca onaylanan

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

müfredat programı uyarınca belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri (ödev, proje, uygulama, yazılı, sözlü vb.) kullanılarak veya merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilebilir.

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

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

Öğretim elemanlarının görevlendirilmesi

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

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Mali Hükümler

Öğrenim ücretleri ve materyal ücreti

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

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

Bütçeleştirme işlemleri

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

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

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

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

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

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

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

Ek ders ücreti ve diğer ödemeler

MADDE 16- (1) Öğretim elemanlarına yapılacak ek ders ücreti ve diğer ödemelerde; derse kaydolan öğrenci sayısı, dersin canlı veya kayıttan yapılması, öğrencilerin sorularına verilen cevaplar, ödev veya uygulamaların değerlendirilmesi için harcanan süreler ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere katılan öğrenci sayısı, materyalin hazırlanması ve dersin yürütülmesinde fiilî katkı sağlama gibi hususlar dikkate alınır.

(2) a) 6 ncı maddenin birinci fıkrasının (a) ve (b) bendi kapsamında uzaktan öğretimde ders veren öğretim elemanlarına, eşzamanlı olarak yürüttükleri dersler için haftalık ders yükünü tamamladıktan sonra verdikleri ders başına ve haftalık on saati geçmemek üzere yükseköğretim kurumları yönetim kurullarınca 2914 sayılı Kanunun 11 inci maddesindeki unvanlar itibarıyla belirlenen ek ders ücretinin beş katını geçmemek üzere belirlenecek oranda ek ders ücreti ödenir. Ek ders ücreti ödemelerinde; 2914 sayılı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kanunun 11 inci maddesinin son fıkrasının birinci cümlesi ve 3843 sayılı Kanunun 10 uncu maddesi uygulanmaz.

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

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

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

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

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

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

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

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

b) Ders malzemelerinin hazırlanmasında ve dersin yürütülmesinde fiilen katkıda bulunan öğretim elemanlarına üçüncü fıkra uyarınca Ek-1 sayılı cetvel dikkate alınarak

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

yapılacak ödemeler = Ek-1 sayılı cetvelde sayılan hizmetler için hesaplanan aylık ödemeye esas saat toplamı x unvana göre ek ders göstergesi x memur aylık katsayısı.

Sınav ücretleri

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

(2) Merkezi olarak yapılan sınavlarda fiilen görev yapan personele oturum başına, Ek-2 sayılı cetvelde sayılan görevler için hizalarında gösterilen gösterge rakamlarının memur aylık katsayısı ile çarpımı sonucunda bulunacak tutarı geçmemek üzere üniversite yönetim kurullarınca belirlenecek tutarda ödeme yapılır. Ancak, koordinatörler ve yardımcıları için yapılacak ödeme tutarı, beşbinden az öğrencinin katıldığı sınavlarda azami tutarın yüzde ellisini geçemez.

Yetki

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

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

BEŞİNCİ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Geçici Madde 1- (1) Bu Usul ve Esasların yürürlüğe girdiği tarihten önce açılmış olan uzaktan öğretim faaliyetleri, Uzaktan Öğretim Çalışma Grubunun görüşü üzerine

Yükseköğretim Kurulu tarafından usul ve esasların yayımı tarihten itibaren bir yıl içinde bu Usul ve Esaslara uygun hale getirilir.

Yürürlük

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

Yürütme

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

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

DİĞER HİZMETLER KARŞILIĞI YAPILACAK ÖDEMELER CETVELİ

Hizmetin Adı	Hizmet Tanımı ve Açıklaması	Hizmetin İş Yükü Karşılığı	Aylık Ödemeye Esas Saatin Hesaplanması
Birim Koordinatörü	Uzaktan öğretim ile yürütülen bir diploma programının bağlı olduğu enstitü/fakülte/yüksekokul bünyesinde koordinasyon, görevlendirme ve denetimlerin yapılmasından sorumlu olan öğretim elemanının faaliyetleridir. Birim kapsamında yapılan tüm program ve derslerin yürütülmesinden sorumludur.	Koordinatörlük yapılan birimde ilgili dönemde yürütülen her ders için ayda 2 saat esas alınır.	İlgili birim koordinatörünün biriminde o dönemde açılmış tüm dersler x 2 x Birim öğrenci katsayısı
Program Koordinatörü	Uzaktan öğretim ile yürütülen bir diploma programının koordinasyon, ders içeriklerin temini, derslerin yürütülmesi, görevlendirme ve denetimlerin yapılmasından sorumlu olan öğretim elemanının faaliyetleridir.	Koordinatörlük yapılan programda ilgili dönemde yürütülen her ders için ayda 3 saat esas alınır.	İlgili program koordinatörünün diploma programında o dönemde açılmış tüm dersler x 3 x Program öğrenci katsayısı
Yayın komisyonu	Uzaktan öğretim hizmetlerine yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesine yönelik incelemeleri, yayın kural ve haklarını belirleyen, kararlar alan ve raporlayan komisyon üyelerinin faaliyetleridir. Mevcut müfredat dersi başına sadece yapıldığı ayda hesaplanır.	Yayın komisyonu görevleri kapsamında bulunan her ders için sadece yapıldığı ayda aylık 1 saat esas alınır.	İlgili dönemde açılmış tüm dersler x İlgili birim öğrenci katsayısı
Eğitim Senaryosu Tasarımı	Öğretim elemanı tarafından verilen bir dönemlik (en az 14 haftalık olmak üzere) ders içeriğinin tamamının eğitim-öğretim materyalini kişisel öğretim seti tarzında senaryolaştırma faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 5 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir.	Etkileşimli her senaryo için sadece yapıldığı ayda 5 itibari sayfa için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının tamamladığı senaryo tasarımlarına esas alınan toplam itibari sayfa sayısı/5
Yazılı ve görsel eğitim/öğretim	Öğretim elemanı tarafından verilen bir dönemlik senaryolaştırılmış ders	Sadece yapıldığı ayda her 5 itibari	İlgili öğretim elemanının geliştirdiği

materyalinin geliştirilmesi	içeriğinin tamamının kişisel öğrenim seti tarzında geliştirilmesi faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 5 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir.	sayfa için 1 saat esas alınır.	materyale esas toplam itibari sayfa sayısı/5
Yazılı ve görsel eğitim/öğretim materyalinin denetimi	Öğretim elemanı tarafından verilen telif/tercüme eser, derleme, ders notları ve sunumların telif ve öğretim materyali hazırlama yöntemlerine uygunluğunun denetlenmesi ve raporlanması faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 40 itibari sayfa üzerinden hesaplama yapılır ve sadece yapıldığı ayda ödenir.	Her 40 itibari sayfa için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanı tarafından yapılan materyal denetimi ve raporlanmasına esas itibari sayfa sayısı/40
Canlı ders yönetimi	Canlı dersin gerçekleştirilmesi için gereken tüm altyapının kurulmasını, işlemesini ve canlı dersin yapılmasını başından sonuna kadar yöneten yöneticinin faaliyetleridir. Ayda yapılan toplam canlı ders saati üzerinden hesaplanır.	Her 10 saat ders için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının yönettiği aylık canlı ders saati/10
Canlı ders koordinasyonu /denetimi	Canlı dersin gerçekleştirilmesi için gereken öğretim materyalinin sisteme yüklenmesini, teknik altyapının sorunsuz şekilde çalışmasını, canlı ders programlarının hazırlanmasını, yürütülmesini koordine eden/denetleyen yöneticinin faaliyetleridir. Ayda yapılan toplam canlı ders saati üzerinden hesaplanır ve görevli kişi sayısına bölünür.	Her 10 saat ders için 1 saat esas alınır.	(Uzaktan öğretim kapsamında koordine edilen/denetlenen aylık canlı ders saati /10)/koordine eden veya denetleyen yönetici sayısı
10-20 dakika video çekiminde ders anlatma veya spikerlik veya seslendirme	Uzaktan öğretim programındaki bir ders için önceden planlanmış zaman ve mekânda öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilen ve öğretim materyali kullanılarak anlatılan ders anlatma faaliyetleridir. Yayın komisyonunun kabulü sonrasında 10 - 20 dakika arası anlatım, spikerlik veya seslendirme için hesaplama yapılır ve sadece	Her bir 10-20 dakika çekim için 5 saat esas alınır.	Uzaktan öğretim kapsamında kurgulanmış ve yayına hazırlanmış çekimlerin her 10-20 dakikalık dilimi x 5

	yapıldığı ayda ödenir.		
Uzaktan öğretim birimi ölçme-değerlendirme	Uzaktan öğretim birimi gözetimli yapılan sınav hazırlık sürecinde soruların değerlendirilmesi, redakte edilmesi, sınavda kullanılacak soru kitapçıklarındaki soruların belirlenmesi, ölçme-değerlendirme basamaklarında kullanılacak soruların geliştirilmesi için raporlama gibi faaliyetleri kapsayan öğretim elemanı faaliyetleridir.	Gözetimli sınava dahil edilen ve görevlendirme kapsamında bulunan her bir ders için 1 saat esas alınır.	İlgili öğretim elemanının uzaktan öğretim kapsamında sorumluluk alanında bulunan, merkezi sınav programına alınmış ders sayısı
Ölçme-değerlendirme soru bankası hazırlama	Uzaktan öğretim birimi ölçme-değerlendirme basamaklarında kullanılacak soruların öğretim elemanı tarafından hazırlanması faaliyetleridir. Öğretim elemanlarının görevlendirilerek yürüttükleri kendi derslerinin zorunlu her sınavında 20 soru üzerindeki sorular için, diğer derslerle ilgili hazırladıkları ve yayın komisyonunca kullanıma uygun bulunmuş her soru için olmak üzere, bir defaya mahsus hesaplanır.	Kabul edilmiş 3 özgün soru için 1 saat esas alınır.	- Kendi dersleri için= Kabul edilmiş soru sayısı-20 / 3 - Diğer dersler için= Kabul edilmiş soru sayısı/ 3

EK- 2

MERKEZİ SINAVDA GÖREV ALANLARA YAPILACAK ÖDEMELERE ESAS

GÖSTERGE CETVELİ

Görev Tanımı	Gösterge (En fazla)
Sınav Koordinatörü	5000
Sınav Koordinatör Yardımcısı	4000
Bina Sınav Sorumlusu veya Yöneticisi	2000
Bina Sınav Sorumlu Yardımcısı veya Yönetici Yardımcısı	1800
Salon Başkanı	1650
Gözetmen	1450

Engelli Gözetmeni	2000
Sınav Evrakı Nakil Görevlisi/ Güvenlik Görevlisi	1450
Bina Güvenlik Görevlisi	1450
Merkez Sınav Görevlisi	1100
Hizmetli	1000
Şoför	1000

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-3

Öğrenci Veri Toplama Anketi

Sevgili öğrenci,

Bu anket sizlerin, açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin görüş, ilgi ve deneyimlerinizi belirlemeye yöneliktir. Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden, öğretim elemanından ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme sürecidir. İnternet veya televizyon gibi ortamlarda teknoloji tabanlı olarak uzaktan yürütülen veya açıköğretim gibiprogramlarda yer alan derslerin hepsine açık ve uzaktan öğrenme diyoruz.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Her bölüm ve sorular için gerekli açıklamalar yeri geldiğince yapılmıştır. Lütfen soruları dikkatlice okuyarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak,katılımcıların kimlikleri gizli tutulacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşlapaylaşılmayacaktır.

Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Hurşit Cem SALAR, csalar@pau.edu.tr

Danışman: Cengiz Hakan AYDIN, chaydin@anadolu.edu.tr

BÖLÜM I: Bu bölümdeki sorular genel olarak sizi tanımaya yöneliktir. *Lütfen aşağıdaki soruları, verilen seçeneklerden size uygun olanını X ile işaretleyerek ya da ayrılan yerleridoldurarak cevaplayınız.*

Yaşınız (lütfen yazınız) **:** _____**Cinsiyetiniz** **:** [ ] Kadın [ ] Erkek

Alanınız : [ ] Fen Bilimleri [ ] Sosyal Bilimler [ ] Eğitim Bilimleri [ ] Sağlık Bilimleri

[ ] Güzel Sanatlar [ ] Mühendislik [ ] Diğer _____

Üniversiteniz **:**_____

BÖLÜM II: Bu bölümdeki sorular açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin görüş, ilgi ve deneyimlerinizi belirlemeye yöneliktir.

1. Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz (Lütfen Yazınız): _____

2. Bilgisayar ve İnterneti kullanma düzeyi konusunda kendinizi nasıl konumlandırıyorsunuz? *İlgili başlıkta size en uygun olan tek seçeneği işaretleyiniz.*

Kullanım Düzeyi	**Hiç kullanmıyorum**	**Başlangıç düzeyinde**	**Orta**	**İyi**	**Profesyonel**
Bilgisayar	❒	❒	❒	❒	❒
İnternet	❒	❒	❒	❒	❒

3.Kullanabileceğiniz bilgisayar var mı?(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Eğer çalışıyorsanız işyeri olarak işaretleyebilirsiniz?)

Bilgisayara Erişim	**Ev /Kaldığım yer**	**Üniversite**	**İş**
Evet, yeterli donanıma sahip, dilediğim zaman kullanabileceğim bir bilgisayar var	❒	❒	❒
Evet, yeterli donanıma sahip bir bilgisayar var, ancak her zaman kullanamıyorum	❒	❒	❒
Evet, bilgisayar var ancak yeterli donanıma sahip değil	❒	❒	❒
Hayır, hiçbir şekilde kullanabileceğim bir bilgisayar yok	❒		

4. Kullanabileceğiniz İnternet erişimi var mı?(Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Eğer çalışıyorsanız işyeri olarak işaretleyebilirsiniz?)

İnternete Erişim	**Ev /Kaldığım yer**	**Üniversite**	**İş**
Evet, sorunsuz çalışan ve dilediğim zaman kullanabileceğim İnternet bağlantısı var	❒	❒	❒
Evet, sorunsuz çalışan İnternet bağlantısı var ancak her zaman kullanamıyorum	❒	❒	❒
Evet, İnternet var ancak sık sık bağlantı sorunu yaşıyorum	❒	❒	❒
Hayır, hiçbir şekilde kullanabileceğim bir İnternet bağlantısı yok	❒		

5.Bölümünüzde/fakültenizde aldığınız derslere ilişkin olarak, (Sadece tek bir seçenek işaretleyiniz)

[ ] Tüm derslerimi kampüse gelerek yüz yüze almak isterim

[ ] Bazı dersleri kampüse gelmeden uzaktan almak isterim

[ ] Derslerin hepsini kampüse gelmeden uzaktan almak isterim

6.Bir önceki soruda (5. Soru) ilk seçeneği işaretledi iseniz Açık ve Uzaktan Öğrenme ileilgilenmeme nedenleriniziaşağıdaki tablodan işaretleyiniz. Son iki şıktan birini işaretlediyseniz 7. soruya geçebilirsiniz.

Bütün nedenleri işaretlemek zorunda değilsiniz. Sadece size uygun olanı ya da olanları işaretleyiniz.

Nedenleriniz aynı etki derecesine sahip olabilir. ***1= çok az, 2=az, 3=orta, 4=fazla 5=çok fazla etkili*** *anlamına gelmektedir.*

Nedenleriniz	**Etki derecesi**				
Kendi kendime ders çalışma ve kendimi motive etme konusunda zorluk çekiyorum	1	2	3	4	5
Açık ve Uzaktan Öğrenmenin mezuniyet sonrası iş bulma konusunda yardımcı olacağını düşünmüyorum	1	2	3	4	5
Açık ve Uzaktan Öğrenmenin yüz yüze eğitimin sağladığı ortamları (Arkadaşlık, kültürel etkinlik, iletişim) yaratamayacağını düşünüyorum	1	2	3	4	5
Açık ve Uzaktan Öğrenmeye ayırabilecek yeterli zamanım yok	1	2	3	4	5
Açık ve Uzaktan Öğrenme hakkında yeterince bilgi sahibi değilim	1	2	3	4	5
Arkadaşlar ve Öğretim Elemanı olmadan, sınıf ortamı dışında öğrenebileceğime inanmıyorum	1	2	3	4	5
Açık ve Uzaktan Öğrenmeye yönelik bireylerin ve toplumun olumsuz düşünceleri var	1	2	3	4	5
Bilgisayar ve İnternet kullanımı konusunda eksiklerim var	1	2	3	4	5
Diğer (Lütfen Yazınız) _____ _____	1	2	3	4	5

7. Aşağıda Açık ve Uzaktan Öğrenme ile ilgili çeşitli ifadeler sıralanmıştır.

İfadeleri okuduktan sonra, bunlara ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için hemen yanlarında bulunan ***1-5*** *rakamlarından sizin için uygun olanını yuvarlak içine alarak işaretleyiniz.*

Rakamlar şu anlama gelmektedir:

1=Kesinlikle ***Katılmıyorum*** *2=Katılmıyorum 3=**Emin Değilim** 4=Katılıyorum 5=Kesinlikle* ***Katılıyorum***

Not: Lütfen hiçbir ifadeyi **boş bırakmayınız.** Bilemediğiniz, emin olmadığınız, kuşku duyduğunuz

durumlarda 3 rakamını işaretleyiniz.

No	İfadeler	Katılma Düzeyi				
1	Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum	1	2	3	4	5
2	Farklı bilişim teknolojilerini kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum	1	2	3	4	5
3	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var	1	2	3	4	5
4	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum	1	2	3	4	5
5	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum	1	2	3	4	5
6	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur	1	2	3	4	5
7	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	1	2	3	4	5
8	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabiliyorum	1	2	3	4	5
9	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabiliyorum	1	2	3	4	5
10	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var	1	2	3	4	5
11	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum	1	2	3	4	5
12	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum	1	2	3	4	5
13	Açık ve Uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
14	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır	1	2	3	4	5

8. Aşağıdaki İnternet uygulamalarını ne sıklıkla kullanırsınız?

Lütfen işaretleyiniz.

Kullanım Düzeyi	Hiç	Çok seyrek	Bazen	Sıkça	Çok sık
Facebook	❒	❒	❒	❒	❒
Messenger	❒	❒	❒	❒	❒
Twitter	❒	❒	❒	❒	❒
e-posta	❒	❒	❒	❒	❒
Forumlar	❒	❒	❒	❒	❒
Skype	❒	❒	❒	❒	❒

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-4

Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Öğretim Elemanları İçin Görüşme Soruları

Görüşmemiz en fazla 60 dakika sürecektir ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir ve bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Adınız ve Soyadınız?

Unvanınız?

Alanınız?

Kaç yıldır öğretim elemanı olarak görev yapıyorsunuz?

1. Açık ve Uzaktan Öğrenme hakkında ne tür bilgi ve deneyimlere sahipsiniz?

2. Açık ve Uzaktan Öğrenmeye ve AUÖ'nün geleceğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

    2.1 Derslerinizi uzaktan yürütmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3. İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağınız var mı?

4. Bilgisayar kullanım düzeyi açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

5. Derslerde teknoloji kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?

    5.1 Derslerinizde bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanıyor musunuz? Ne şekilde faydalanıyorsunuz?

6. Derslerde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımına yönelik yeterli kaynak ve donanıma erişebiliyor musunuz?

7. İletişim teknolojilerinden günlük hayatınızda ne düzeyde faydalanıyorsunuz?

8. Öğrencilerle iletişimiz sınıf dışında da devam ediyor mu?

    8.1 Öğrencilerle iletişiminizde bilgi ve iletişim teknolojilerinden ne düzeyde faydalanıyorsunuz?

9. Evinizde ve işyerinizde yeterli İnternet bağlantınız var mı?

10. Zaman yönetimi konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

11. Zaman etkin kullanmanın yararı hakkında görüşleriniz nelerdir?

12. Mesleki gelişim ve ders içeriği güncelleme için zamanınızın yeterliği hakkında neler söyleyebilirsiniz?

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-5

Pilot Çalışma Verileri

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
5	5	3	5	5	5	5	4	4	5	4	3	3	4
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	2	3
5	4	2	3	4	5	4	4	4	5	4	2	3	4
5	5	3	3	3	3	3	5	4	4	3	3	3	4
5	4	1	2	2	5	3	2	1	5	3	3	2	4
4	3	3	4	4	4	4	2	3	4	2	4	3	4
5	4	3	4	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4
5	4	3	4	5	5	5	5	4	4	3	4	4	4
4	4	3	4	3	5	5	4	3	5	4	3	4	4
4	4	2	3	3	4	4	3	2	2	2	4	2	5
4	4	1	1	1	3	4	5	5	5	1	4	4	4
5	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	3	4
5	5	1	5	4	4	5	5	3	5	4	3	4	5
4	4	2	3	3	3	4	4	3	4	3	3	3	4
4	4	2	4	4	5	5	5	4	4	3	4	3	4
4	5	2	4	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3
4	5	2	4	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	2	3	4
5	5	2	4	4	4	4	5	4	5	4	3	3	4
5	5	2	5	5	5	5	3	3	4	2	4	3	4
4	4	2	4	5	5	3	3	3	4	2	5	4	4
4	4	2	4	3	4	5	4	2	4	2	3	2	4
5	5	2	4	3	3	2	4	3	4	3	1	2	2
5	5	2	4	3	3	2	4	3	4	3	1	2	2
5	5	3	3	4	4	4	4	5	4	2	5	5	4
4	4	2	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3
4	5	1	4	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
4	4	2	4	4	4	4	3	3	4	2	5	3	2
3	1	2	4	4	5	3	3	3	3	3	1	1	2
3	1	2	4	4	5	3	3	3	3	3	1	1	2
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	3
2	1	3	1	1	1	1	1	3	1	2	4	3	1
5	5	3	2	2	5	5	5	5	5	2	5	5	5
5	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	2	3
5	4	3	3	3	4	4	5	5	5	4	2	3	5
5	4	2	4	4	4	4	4	3	5	5	4	3	4
5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	2	1	1	3
5	5	1	4	5	5	5	5	3	5	3	3	2	5
3	3	3	4	4	5	4	4	3	3	3	1	1	1
5	4	2	4	4	4	4	4	3	5	5	4	3	4
3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	2	1	1	3
5	4	2	4	3	4	4	4	3	4	2	1	4	4
4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4
4	3	1	4	3	4	4	4	3	4	3	1	3	3
5	5	2	5	5	5	5	5	5	4	2	1	1	3
5	5	2	5	5	5	5	5	5	4	2	1	1	3
4	4	2	4	3	5	4	3	3	5	3	3	2	4
4	3	2	5	5	4	4	4	3	3	2	3	3	4
5	5	3	4	4	5	5	4	3	3	3	1	2	3
5	4	5	4	3	4	3	4	2	4	1	4	2	4
5	5	2	4	4	4	4	4	3	5	3	2	1	3
4	4	1	5	5	5	5	4	3	3	3	5	4	2
4	4	4	4	3	4	3	4	4	3	3	1	2	4
4	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4
5	4	2	4	4	5	5	5	4	5	3	3	3	4
5	4	3	5	4	5	5	3	3	5	2	3	3	5

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
5	3	2	2	3	2	3	4	3	3	3	1	3	4
5	3	2	2	3	2	3	4	3	3	3	1	3	4
5	3	2	2	3	2	3	4	3	3	3	1	3	4
5	5	3	3	2	4	5	4	3	4	4	3	3	2
4	5	3	5	4	5	5	2	3	4	2	1	2	4
5	4	4	5	4	5	2	4	3	4	5	3	2	2
5	5	2	3	1	4	4	4	3	4	3	5	2	1
5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	1	2	5
5	3	1	2	3	4	5	4	4	4	3	5	4	5
4	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	5
5	5	1	5	5	5	5	5	4	4	3	3	1	5
5	5	2	3	4	5	5	5	3	3	3	2	3	4
5	5	2	4	4	5	5	5	4	5	4	1	2	5
5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4
5	4	3	4	3	5	5	5	4	5	3	3	3	5
5	5	2	3	4	4	2	3	4	5	3	1	1	2
5	4	4	4	5	4	4	3	3	3	3	5	3	4
5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4
4	4	3	3	4	4	4	2	2	4	1	3	2	2
5	4	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	2	3
5	5	3	5	4	5	5	4	4	5	3	3	4	5
4	5	3	3	4	2	5	5	5	5	4	3	3	5
5	5	3	2	3	5	4	4	5	5	2	3	3	5
4	4	1	2	1	2	3	3	4	5	5	2	2	2
4	4	2	4	3	2	5	4	2	2	2	2	1	3
5	4	2	4	2	2	4	4	3	4	2	3	1	1
5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	3	5	4	4
2	2	2	2	5	5	4	4	4	4	4	5	2	5
5	4	2	3	3	3	4	3	3	4	2	1	1	3
5	5	2	4	3	4	4	4	3	4	4	4	2	5

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
3	5	4	3	3	3	3	4	5	5	3	3	3	3
4	4	2	5	5	5	5	3	3	4	3	3	2	4
1	3	3	3	3	1	2	3	3	1	3	2	2	1
5	5	3	4	5	5	5	5	4	5	5	2	3	5
3	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3	2	3	3
5	4	3	4	5	5	4	3	4	3	4	5	4	4
4	4	3	3	4	3	4	3	4	5	4	4	2	4
5	5	2	4	4	5	4	3	3	3	3	3	3	3
5	5	2	2	1	5	5	5	5	5	5	3	2	5
3	4	3	4	3	3	3	2	3	3	4	4	4	3
5	3	2	2	5	5	5	4	4	4	2	2	4	5
4	4	2	4	4	4	4	3	3	3	1	1	4	3
5	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	2	3	4
4	4	2	4	4	4	4	3	3	5	4	3	1	4
3	2	3	4	3	4	4	4	3	4	4	2	4	3
4	4	1	4	3	4	3	4	3	5	5	1	3	3
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	3	4	1	4	4	4	4	5	5	2	1	1
4	4	1	2	4	2	5	4	4	3	2	4	2	4
4	4	3	5	5	4	4	5	3	4	2	3	3	4
5	5	3	4	4	5	4	4	5	5	4	3	3	4
5	3	2	3	5	5	5	5	2	5	5	3	1	3
5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	4	4
5	3	2	3	5	5	5	5	2	5	5	3	1	3
5	4	2	4	5	5	5	5	4	4	3	4	3	4
4	4	2	4	4	5	5	4	4	5	5	4	2	5
4	4	3	3	4	3	4	3	3	3	2	1	1	4
4	3	2	4	3	4	3	3	3	4	4	4	2	2
5	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2
5	5	1	5	5	4	4	5	4	5	5	5	3	3

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	2	4	4	3
5	5	2	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3
3	3	3	4	3	5	3	3	3	3	3	4	2	4
4	5	2	3	2	2	4	4	2	4	4	4	2	2
4	3	2	5	5	5	5	5	2	5	2	2	2	2
5	4	3	4	4	5	4	3	2	4	2	2	3	2
5	4	2	4	4	5	4	4	3	4	2	4	2	4
5	4	2	4	4	5	5	4	4	5	4	4	3	5
5	4	2	4	4	5	5	4	4	5	4	4	3	5
4	5	1	2	3	4	5	4	4	5	4	3	3	4
4	4	2	3	3	2	3	4	3	3	2	4	2	3
1	2	3	2	1	2	3	3	4	5	4	4	5	4
4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4
4	4	1	4	4	3	4	4	4	5	3	3	2	3
5	4	5	3	3	5	3	5	4	4	4	1	2	2
5	5	3	3	3	4	4	4	4	5	4	5	4	3
4	3	4	4	4	4	4	3	2	4	3	3	2	4
5	4	1	3	3	5	4	5	5	5	3	3	3	5
4	4	2	4	4	2	4	4	3	4	2	2	2	2
5	5	3	4	4	5	5	5	5	5	4	5	3	4
5	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3
5	4	4	4	5	5	4	4	3	4	1	3	3	3
5	5	4	4	2	2	5	5	4	5	4	3	2	5
4	3	1	2	2	2	3	2	3	4	2	5	3	2
5	5	3	2	4	5	4	3	3	5	4	4	2	3
5	5	2	2	2	4	3	3	3	5	4	1	1	3
4	5	3	2	2	4	4	2	3	4	4	3	2	3
5	4	2	4	4	5	4	4	4	5	3	2	1	3
4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	4	4	3	3
5	5	1	3	2	2	4	5	4	5	2	4	4	4

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
4	4	1	4	1	4	4	3	3	5	3	1	5	4
4	4	1	4	1	4	4	3	3	5	3	1	5	4
4	4	2	1	4	4	4	3	3	5	4	2	3	4
5	3	4	4	5	5	5	4	2	5	3	1	1	4
5	5	2	5	5	4	5	5	3	3	2	3	3	4
5	5	2	4	5	5	5	4	4	5	3	4	4	5
3	3	4	3	3	4	4	2	2	2	2	2	3	4
4	4	2	4	3	4	4	4	3	4	2	3	2	3
4	3	2	3	4	5	5	4	4	5	4	2	4	4
4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	5	4	3	2
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3	3	4
4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	2	3	3	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
1	2	5	4	1	3	4	3	2	1	2	5	2	4
5	5	2	4	4	5	5	4	3	4	3	2	3	4
1	2	5	4	1	3	4	3	2	1	2	5	2	4
4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	2	2	3
4	4	1	4	4	5	4	4	4	5	3	2	2	5
5	4	4	4	1	3	4	4	3	5	2	1	3	4
5	5	4	4	4	3	4	4	3	5	4	1	2	5
5	5	1	1	2	5	5	3	2	2	2	2	1	3
5	3	2	4	4	4	4	4	3	4	2	2	2	4
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	5	1	5	5	5	5	5	3	4	1	3	3	5
4	3	4	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4
4	3	2	3	3	4	3	4	3	5	5	3	2	3
4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	2	4	4	3
4	4	4	4	4	3	4	3	2	4	2	4	4	3

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
5	5	3	4	4	5	5	4	3	5	4	3	3	3
4	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	2
4	4	3	3	3	3	4	4	3	5	3	4	2	4
4	3	3	4	3	2	4	2	3	4	3	2	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5	5	3	3	4	4	4	3	1	3	1	5	3	3
5	5	3	4	5	3	4	3	3	5	4	2	2	3
5	5	3	4	4	5	4	5	5	5	3	3	3	5
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4
3	4	4	4	4	4	4	5	2	5	3	1	1	3
3	4	4	4	4	4	4	5	2	5	3	1	1	3
1	2	3	2	4	3	3	3	3	2	4	2	4	3
5	5	4	5	4	5	5	4	3	5	4	5	2	4
5	5	4	4	4	4	4	4	2	4	3	5	2	4
5	5	2	5	5	5	5	3	4	5	2	4	2	3
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	1	3	4	2	4	4	1	5	4	4	1	4
5	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4
1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2
5	5	3	4	4	4	4	5	4	5	4	3	2	4
2	4	1	1	1	1	1	4	2	4	1	1	1	2
5	4	4	5	5	3	5	4	4	3	4	1	2	4
5	3	4	4	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5
1	2	5	4	5	4	4	2	2	3	3	4	3	3
5	4	3	3	5	4	2	4	5	2	4	3	4	3
2	2	4	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2	4
2	3	4	3	2	4	3	4	5	4	4	4	4	5
4	4	5	5	5	5	3	3	3	4	5	4	3	4
1	1	3	2	1	1	2	1	1	3	2	3	4	3
4	4	4	5	2	4	4	4	4	4	3	4	3	4

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
2	2	4	3	3	3	4	3	2	2	3	2	2	4
5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	3	4	4	4	4	4	4	2	4	2	2	2	4
4	4	3	4	3	2	3	4	3	5	3	3	3	4
5	4	2	3	2	2	3	5	5	5	4	1	3	5
5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	3	5	4	5
5	5	1	4	3	4	1	4	1	3	1	1	1	5
5	5	2	5	5	5	5	5	4	5	1	5	5	5
4	4	1	2	2	2	3	2	3	5	1	3	2	3
4	4	4	5	5	5	5	4	3	4	3	4	3	5
4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	3	2	3	3
5	5	1	5	4	5	5	5	1	5	3	1	1	5
4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
2	3	2	2	2	3	2	2	3	4	2	2	1	3
4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	4
2	2	2	3	2	3	3	3	2	4	3	4	4	4
5	3	3	4	4	5	5	5	3	4	3	1	3	5
5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	1	3	5
5	5	1	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	3	4	4	5	3	5	4	5	5	1	2	4
4	4	2	4	4	4	5	5	5	5	4	2	2	4
2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	2	3	4
5	4	3	4	4	5	5	3	3	3	3	3	2	3
5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4
3	3	3	2	4	3	3	2	3	2	1	2	3	2
3	3	3	2	4	3	3	2	3	2	1	2	3	2
5	5	4	4	2	4	4	3	2	3	3	3	2	5
3	5	3	2	4	2	4	1	3	2	4	2	4	1
5	5	1	4	5	5	5	5	3	5	3	1	1	5

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
5	4	4	4	4	4	3	5	4	5	4	2	2	3
5	2	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	1	5
4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	5	3
4	2	1	3	1	3	4	4	4	5	5	1	1	1
4	4	1	1	1	2	3	5	1	3	3	5	1	1
5	3	1	2	2	5	4	4	4	3	3	3	3	3
5	4	3	4	4	5	5	5	4	4	3	2	4	5
5	3	1	3	4	5	5	4	3	5	4	1	2	4
4	4	5	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3
5	2	2	5	2	1	3	3	5	2	4	2	1	5
5	5	4	4	5	5	5	4	3	4	4	5	3	2
4	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3	3
5	4	4	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4
4	4	1	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4
3	3	2	3	4	3	5	3	4	5	3	3	4	2
3	3	2	3	4	3	5	3	4	5	3	3	4	2
3	3	2	3	4	3	5	3	4	5	3	3	4	2
1	4	4	2	5	1	4	2	3	1	3	1	3	4
1	4	4	2	5	1	4	2	3	1	3	1	3	4
5	4	2	4	4	4	5	3	3	4	3	4	4	4
4	4	3	3	2	1	4	4	2	4	2	4	2	1
5	3	1	2	3	4	3	3	4	3	3	2	3	3
5	5	3	4	4	5	5	4	4	4	3	2	2	5
5	3	3	2	3	2	1	4	4	4	3	4	3	4
5	3	3	2	3	2	1	4	4	4	3	4	3	4
4	4	2	4	4	4	5	3	3	4	1	5	3	4
5	1	4	4	4	5	4	4	3	5	5	3	3	2
4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	3	4	1	3
5	4	3	4	4	5	5	4	2	4	2	5	3	3

Teknolojinin insanın yaşamanı kolaylaştıran yararlı araçlar sağladığını düşünüyorum.	Farklı bilişim teknolojilerini (bilgisayar, İnternet, TV vb.) kullanarak öğrenebileceğime inanıyorum.	Telefon ile görüşmek yerine e-posta ya da SMS yoluyla iletişim kurmayı tercih ederim	E-posta ya da sohbet gibi yazmayı gerektiren araçlar ile etkili iletişim kurabilirim.	Görüntülü İnternet iletişim araçlarını (Messenger, Skype vb.) rahatlıkla kullanabilirim.	Aktif olarak kullandığım bir e-posta adresim var.	Bilgisayar ve İnternet kullanarak ödev ve ders materyali hazırlayabiliyorum.	Kendi gelişimim ve hobilerim için ayırabileceğim zamanım var.	Zamanımı iyi yönetebildiğimi düşünüyorum.	İşlerin planlandığı gibi zamanında tamamlanması gerektiğine inanıyorum.	İşleri son güne bırakmak gibi bir huyum yoktur.	Açık ve uzaktan öğrenme ve uygulamaları konusunda yeterince bilgi sahibiyim.	Açık ve uzaktan verilen derslerde sınıf ortamındaki kadar etkili öğrenebileceğime inanıyorum.	İnternetten kütüphane, ders kaynakları ve veritabanlarına erişim olanağım bulunmaktadır.
T1	T2	T3	T4	T5	TK	T7	ZK	Z2	Z3	Z4	U1	U2	UK
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	3	4	4	4	4	2	2	4	3	3	3	4
5	5	5	4	5	4	3	5	4	4	4	4	5	5
3	4	3	4	4	4	2	4	3	3	1	2	3	4
2	4	3	4	2	3	3	5	1	5	1	3	2	3
4	4	3	3	3	4	3	3	2	2	2	4	2	3

EK-6

Korelasyon Matris SPSS Çıktısı

Correlation Matrix

		T1	T2	Z1	Z2	Z3	Z4	T3	T4	T5	T6	T7	U1	U2	U3
Correlation	T1	1,000	,567	,512	,279	,486	,172	-,130	,339	,298	,472	,367	,048	,018	,284
	T2	,567	1,000	,419	,257	,388	,077	-,039	,307	,251	,317	,363	,105	,072	,278
	Z1	,512	,419	1,000	,422	,491	,241	-,052	,362	,249	,386	,385	,034	,030	,360
	Z2	,279	,257	,422	1,000	,393	,370	,013	,135	,178	,247	,251	,092	,355	,324
	Z3	,486	,388	,491	,393	1,000	,353	-,164	,250	,127	,385	,354	,063	,108	,271
	Z4	,172	,077	,241	,370	,353	1,000	,064	,120	,109	,194	,151	,070	,131	,107
	T3	-,130	-,039	-,052	,013	-,164	,064	1,000	,217	,203	,036	-,016	,101	,122	,074
	T4	,339	,307	,362	,135	,250	,120	,217	1,000	,500	,496	,424	,074	,081	,248
	T5	,298	,251	,249	,178	,127	,109	,203	,500	1,000	,501	,432	,060	,119	,236
	T6	,472	,317	,386	,247	,385	,194	,036	,496	,501	1,000	,545	,118	,110	,325
	T7	,367	,363	,385	,251	,354	,151	-,016	,424	,432	,545	1,000	,153	,156	,356
	U1	,048	,105	,034	,092	,063	,070	,101	,074	,060	,118	,153	1,000	,422	,101
	U2	,018	,072	,030	,355	,108	,131	,122	,081	,119	,110	,156	,422	1,000	,260
	U3	,284	,278	,360	,324	,271	,107	,074	,248	,236	,325	,356	,101	,260	1,000

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-7

Toplam Faktör Sayısını Gösteren Özdeğerler ve Toplam Varyanslar

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4,395	33,806	33,806	4,395	33,806	33,806	3,041	23,393	23,393
2	1,518	11,678	45,485	1,518	11,678	45,485	2,645	20,348	43,741
3	1,348	10,367	55,851	1,348	10,367	55,851	1,574	12,110	55,851
4	,988	7,599	63,450						
5	,848	6,526	69,976						
6	,654	5,031	75,007						
7	,573	4,409	79,416						
8	,548	4,218	83,634						
9	,515	3,965	87,599						
10	,497	3,820	91,419						
11	,401	3,088	94,507						
12	,383	2,943	97,451						
13	,331	2,549	100,000						

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-8

KMO Barlett Testi Sonuçları

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,835
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1041,387
	df	78
	Sig.	,000

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EK-9

Cronbach Alfa Katsayısı Güvenirlik Testi Sonuçları

Genel Güvenirlik Katsayısı

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,815	13

BİT Faktörü Güvenirlik Katsayısı

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,807	6

Zaman Faktörü Güvenirlik Katsayısı

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,706	4

UÖ Faktörü Güvenirlik Katsayısı

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,511	3

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Kaynakça

Abercrombie, K. L., (2008). *Diffusion of educational technologies amongst faculty and instructors at a polytechnic institution*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Royal Road University.

Abrioux, D. (2006). Athabasca University, Canada Developments since 2003. *The Virtual University: Models ve Messages | Lessons from case studies* (Ed: S. D'Antoni). France: UNESCO, ss. 281 – 324. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146558e.pdf(Erişim tarihi: 27.11.2011).

Agboola, K. A. (2006). Assessing the awareness and perceptions of academic staff in using e-learning tools for ınstructional delivery in a post-secondary ınstitution: a case study. *The Public Sector Innovation Journal : The Innovation Journal,11*(3),4.http://www.innovation.cc/scholarly-style/agboola4k.pdf (Erişim tarihi:15.09.2009).

Akaslan, D. ve Law, E.L.C. (2011). Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey. *Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).* New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc., ss. 481-490.

Ally, M. (2008). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and practice of online learning* (Ed: T. Anderson). Athabasaca University: AU Press, ss: 3-31.

Alkan, C. (1987). *Açıköğretim - uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Allen, I. ve Seaman, J. (2011). *Going the distance: online education in the USA 2011*. Wellesley MA: Babson Survey Research Group. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf (Erişim tarihi: 30.11.2011).

Al-Khasab, H. M. (2007). *Attitudes towards e-learning: an empirical study in Kuwait*, Yayımlanmamış MBA Tezi, Maastricht School of Management, Maastricht, The Netherland.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

www.scribd.com/doc/2931290/Attitude-toward-Elearning (Erişim tarihi: 27.04.2010).

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi-SPSS uygulamalı* (4. baskı). Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Aqui, Y. M. (2005). Characteristics of the online learner: Experiences, participation level, and achievement. *Meeting of the National Educational Computing Conference (NECC) of the International Society for Technology in Education, Philadelphia,* ss. 2007.http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.103.340verep=rep1vetype=pdf (Erişim tarihi: 26.04.2010).

Arjomandi, M., Kestell, C. ve Grimshaw, P. (2009). An EFQM Excellence Model for higher education quality assessment. In *Proceedings of the 20th AAEE Australasian Association for Engineering Education Conference: Engineering the Curriculum* (pp. 1-7). http://aaee.com.au/conferences/AAEE2009/PDF/AUTHOR/AE090149.PDF (Erişim tarihi. 15.04.2010).

Aslan, E. (2010). Avrupa Birliği eğitim politikası ve programları. http://www.teias.gov.tr/ebulten/makaleler/2010/avrupa_bİrlİğİ_eğİtİm_polİtİkasi.htm (Erişim tarihi: 22.01.2010). (Erişim tarihi: 25.12.2010).

Atılgan, D. ve Keten, B. (2008). Açık erişim olgusu ve Ankara Üniversitesi. Balkan ülkeleri. *Kütüphaneler Arası Bilgi-Belge Yönetimi ve İşbirliği Sempozyumu*. Edirne: Bildiri kitabı, ss. 92-100. http://eprints.rclis.org/12203/1/Ankara_Universitesi_Bildiri_d%C3%BCzeltilmis.pdf(Erişim tarihi: 04.12.2011).

Ausburn, L. J. (2004). Course design elements most valued by adult learners in blended online education environments: An American perspective. *Educational Media International*, *41*(4),327-337. http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0952398042000314820 (Erişim tarihi: 22.11.2009).

Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenci adaylarının bakış açısı.* Ankara: İşkur Matbaacılık.

Aydın, C. H. (2004). Web-destekli eğitimde eğitici rolleri ve yeterlikleri. *Proceedings*

of International Proceedings of Educational Technology Conference. Sakarya ss. 1088-1090.

Aydın, C. H. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *TOJDE, 6(3).* http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde19/articles/caydin.htm. (Erişim tarihi: 22.09.2009).

Aytaç, T. (2006). *Eğitimde bilişim teknolojileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Balcı, B. (2010). E-öğrenmede başarı faktörleri. *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar* (Ed. G. T.Yamamoto, U. Demiray, M. Kesim). Ankara: Cem Web Ofset, ss. 465-480.

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde yöntem teknik ve ilkeler* (5. Baskı).Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 61-82.

Baran, E., Correia, A. P., ve Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, *32*(3), 421-439. http://cohortresearch.wiki.westga.edu/file/view/lit+anaysis.pdf (Erişim tarihi: 07.03.2013).

Barr, R. B. ve Tagg, J. (1995). From teaching to learning—A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *27*(6), 12-26. http://www.ius.edu/ilte/pdf/BarrTagg.pdf (Erişim tarihi: 26.09.2010).

Bates, A. W. (2007). Strategic planning for e-learning in a polytechnic. *Making the Transition to E-learning: Strategies and Issues*, 47-65. http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/bullen-and-janes.pdf (Erişim tarihi: 25.12.2009).

Baxter, P., Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4). http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf(Erişim tarihi: 03.09.2012).

Bawane, J., ve Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, *30*(3), 383–397.

http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01587910903236536#.UbGcLtJ7JIE (Erişim tarihi: 08.03.2013).

Bayrakçı, M. (2004). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi. 33*(167), 162-172. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-bayrakci.htm (Erişim tarihi: 31.10.2009).

Bergan, S., ve Damian, R. (2010). *Higher education for modern societies-competences and values.* Council of Europe Higher Education series, No: 15, Strasbourg: Council of Europe Publishing. http://book.coe.int/ftp/3493.pdf (Erişim tarihi: 26.05.2013).

Berge, Z. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology, 35*(1), 22–30. http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/ensino-dist%C3%A2ncia/role-online-instructorfacilitator#.UbGO89J7JIE (Erişim tarihi: 07.03.2013).

Berge, Z. (2009). Changing instructor's roles in virtual worlds. Quarterly Review of Distance Education, 9(4), 407–415. http://books.google.com.tr/books?hl=trvelr=veid=lyhuj4SAqrECveoi=fndvepg=PA407vedq=Changing+instructor%E2%80%99s+roles+in+virtual+worldsveots=t2urQPwlFdvesig=g0Bi0HMy0_NKCXy-GFWbWwKgkS8veredir_esc=y#v=onepageveq=Changing%20instructor%E2%80%99s%20roles%20in%20virtual%20worldsvef=false (Erişim tarihi: 07.03.2013).

Betts, K. S. (1998). An institutional overview: Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study. *Online Journal of Distance Learning Administration, 1*(3). http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall13/betts13.html (Erişim tarihi: 25.10.2011).

Bilgiç, H. G., Duman, D., Seferoğlu, S., S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim (1-6),* Malatya. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~%20sadi/yayin/AB11_Bilgic-Duman-

Seferoglu_DijitalYerliler_ve_CIO.pdf (Erişim tarihi 06.02.2012).

Bonk, C. J., ve Cunningham, D.J., (1998). Searching for learner centered, constructivist, and sociocultural components of collaborative educational learning tools. *Electronic Collaborators: Learner-centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse* (1-2). http://publicationshare.com/docs/Bon02.pdf (Erişim tarihi: 25.09.2009).

Bozkaya, M. (2006). Görüntülü konferans uygulamalarında öğrenen-öğretici etkileşimi: Öğreticiler açısından değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).

Brey, P. (2003). Ethical issues for the virtual university. http://www.europace.org/articles%20and%20reports/WG9_Final_Report.pdf(Erişim tarihi: 29.11.2011).

Broadley, T. (2007). Implementation of e-learning: a case study of three schools. *International Education Research Conference,. Fremantle: AARE Inc.*. http://www.academia.edu/3051633/Implementation_Of_E-Learning_A_Case_Study_Of_Three_Schools (Erişim tarihi: 15.08.2010).

Buckley, D. P. (2002). In pursuit of the learning paradigm: Coupling faculty transformation and institutional change. *Educause Review*, 37, (1). http://www.educause.edu/pub/er/erm.html (Erişim tarihi: 8 Eylül 2009).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: PegemA.

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Veri analizi el kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA.

Canküyer, E. ve Aşan, Z. (2005). *Parametrik olmayan istatistiksel Teknikler* (1.baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.

Casey, D. M. (2008). The historical development of distance education through technology. *Tech-Trends, 52*(2), 45-51.

CCL (Canadian Council of Learning) (2009). *State of e-learning in Canada.* Ottawa: CCL http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-E.PDF (Erişim tarihi: 22.01.2010).

Chaney, D., Chaney, E. ve Eddy, J. M. (2010). The context of distance learning programs in higher education: Five enabling assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration, 13*(4).

http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter134/chaney134.html (Erişim tarihi: 26.05.2013).

Chaney, B., H. (2006). *History, theory, and quality indicators of distance education: A literature review*. http://ohi.tamu.edu/distanceed.pdf (Erişim tarihi: 25 Kasım 2011)

Chau, P. (2010). Online higher education commodity. *Journal of Computing in Higher Education*, *22*(3), 177-191. http://link.springer.com/article/10.1007/s12528-010-9039-y (Erişim tarihi: 28.10.2010).

Cooper, C., (2007). A study of faculty attitude, perceptions, resistence and expectations toward teaching web based learning courses in higher education. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Northern Illinois University.

Coppola, N. W., Hiltz, S. R., ve Rotter, N. R. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, *18*(4), 169-190. http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=vearnumber=926183 (Erişim tarihi: 25.08.2012).

Creswell, J., W. (2005). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2. baskı). Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill/PrenticeHall.

Cuellar, N. (2002). The transition from classroom to online teaching. *Nursing Forum* (37) 3, 5-13. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6198.2002.tb01005.x/pdf (Erişim tarihi: 17.07.2010).

Çağıltay, K. (1997). *İnternet*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1), 55-66. http://pol.atilim.edu.tr/files/kuresellesme/bt/kuresellesme_bt_calik_2005.pdf (Erişim tarihi: 3.11.2009).

Çolakoğlu, T. (2005). Üniversite öğretim elemanlarının boş zaman alışkanlıklarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Gazi eğitim Fakültesi Dergisi (25)* 1, 247-258.

Çuhadar, C. ve Kıyıcı, M. (2009). Uzaktan eğitim uygulamaları. *Bilgisayar I – II-Temel bilgisayar becerileri* (Ed: A. Güneş). Ankara: Pegem Akademi, ss. 573-

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

612.

Daş, R. ve Varol, N. (2001) Günümüzde uzaktan eğitim uygulamalarına genel bakış, *1. Ulusal Bilişim – Multimedya Konferansı*, Elazığ: Bildiriler Kitabı, ss: 53-62. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_721/721_25995.pdf (Erişim tarihi: 03.12.2011).

David, P. A., ve Foray, D. (2002). An introduction to the economy of the knowledge society. *International Social Science Journal*, *54*(171), 9-23. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2451.00355/pdf (Erişim tarihi: 30.10.2009).

Davis, F.D. (1986). *Technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems theory and results*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. MIT.

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 319-340. http://www.jstor.org/stable/pdfplus/249008.pdf (Erişim tarihi: 26.05.2010).

Del Bello, J. C., Flores, J. (2006). Universidad Virtual de Quilmes, Argentina developments since 2003. *The Virtual University: Models ve Messages | Lessons from case studies* (Ed: S. D'Antoni). France: UNESCO, ss. 187 – 229. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146558e.pdf (Erişim tarihi: 27.11.2011).

Demiray, U. (1999). *Açıköğretim fakültesi mezunlarının çalışma yaşamı ile ilişkileri.* http://www.academia.edu/attachments/12708564/download_file (Erişim tarihi: 2.12.2011).

Dervan, J. (2002). Confessions of an online ınstructor, What you need to know online courses. *Library Talk.* 15(1), 30-31. http://connection.ebscohost.com/c/articles/5838782/confessions-online-instructor-what-you-need-know-about-online-courses (Erişim tarihi: 16.03.2011).

Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Timaş Matbaası.

Dohmen, G. (1967). *Das Fernstudium, Ein Neues Padogogisches Forschungs-und Arbeitsfeld*, Tübingen: DIFF.

Dooley, K. E., Magill, J. (2002). Faculty perceptions and participation in distance education: pick fruit from the low-hanging branches. *The design and*

management of effective distanc elearning programs (1st ed.) (Ed: R. Discenza, C. Howard, K. Schenk). London: Idea Goup Publishing, ss. 75-92.

Dzuiban, C.,Shea, P., Arbaugh, J. B. (2005). Faculty roles and satisfaction in asynchronous learning networks (Ed. S. R. Hiltz ve R. Goldman,). *Learning together online*: *Research on asynchronous learning networks* (1st ed.). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers, ss. 213-229.

Elgort, I. (2005). E-learning adoption: Bridging the chasm. *Proceedings of ASCILITE'2005.* Brisbane, Australia: ss. 181-185. http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/20_Elgort.pdf (Erişim tarihi: 19.07.2010).

Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,* (15), 21-29. http://esefdergi.gazi.edu.tr/makaleler/162.pdf (Erişim tarihi: 12.01.2010).

Ersoy, A. F.ve Acartürk, C. (2006). Uluslararası çevrimiçi yüksek öğretim ve Türkiye'nin durumu. *6. Akademik Bilişim Konferansı'*nda sunulan bildiri. http://ab.org.tr/ab06/ozet/166.html (Erişim tarihi: 28.05.2010).

Evans, T. (2003). Policy and planning in the developing countries: coping with compulsive development culturas. *Planning and management in distance education* (Ed: S. Panda). Kogan Page: London, ss. 31-40.

Ferdousi, Bilquis J., (2009). *A study of factors that affect instructors' intention to use e-learning systems in two-year colleges.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nova Southeastern University. http://dllibrary.spu.ac.th:8080/dspace/bitstream/123456789/2541/1/Bilquis%20J.Ferdousi.pdf (Erişim tarihi: 26.08.2010).

Foltynek, T., ve Motycka. A. (2009). Time management in e-learning. Reflections and innovations in integrating ICT in education. *Proceedings Book of the m-ICTE 2009 Conference,* Badajoz, Spain, ss. 250-254. http://www.formatex.org/micte2009/book/250-254.pdf (Erişim tarihi: 25.04.2010).

Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2006). *Educational research: competencies for analysis and applications* (8. baskı). New Jersey: Pearson Education.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim Paradigmasi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 89-102. http://www.aku.edu.tr/AKU/DosyaYonetimi/SOSYALBILENS/makale/c9s1m6.pdf (Erişim Tarihi: 23.11.2009).

Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. London: Continuum International Publishing. http://site.ebrary.com/lib/anadolu/docDetail.action?docID=10404926vep00=qua%09ntitativ%09e%20case%20study (Erişim tarihi: 01.08.2012).

Girginer, N. (2002). Uzaktan eğitime geçiş için kurumsal yapılanma. *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Program ve bildiriler CD'si*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Govindasamy, T. (2001). Successful implementation of e-learning: Pedagogical considerations. *The Internet and Higher Education*, *4*(3), 287-299. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751601000719 (Erişim tarihi: 05.01.2010).

Guasch, T., Alvarez, I., ve Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, *26*(2), 199-206.

Gunawardena, C. N., ve McIsaac, M. S. (2004). Distance education. *Handbook of research for educational communications and technology.* (Ed: H. Jonassen). Mahwah, NJ: Erlbaum, ss. 355–396.

Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler-I. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *1*(3), 113. http://www.higheredu-sci.org/pdf/pdf_HIG_1540.pdf (Erişim tarihi: 22.05.2013).

Günder, E. E. (2009). Küreselleşme bağlamında yüksek öğretimin yeniden yapılandırılması. *First International Congress Of Educational Research*. Çanakakle, Turkey, ss. 593.

Gürbüz, T. (2006). Globalization of education with e-learning. *2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium*. Eskişehir: Anadolu University, ss. 235-244.

Haag, G. S., Folkestad, L. S. ve Dietrich, S. W. (2004). Faculty incentives and

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

development for online learning. *Online professional development for teachers* (1st ed.). (Ed: C. Vrasidas ve G. V. Glass,). Connecticut: Information Age Publishing, ss. 69-85.

Hanna, D. E. (2007). Faculty participation: motivations, incentives and rewards. *Handbook of distance education* (2. baskı) (Ed: G. M. Moore). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, ss. 377-390.

Harrell, I. L. (2008). Increasing the success of online students. *Inquiry*, *13*(1), 36-44. http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring-2008/1-13-Harrell.html (Erişim tarihi: 25.05.2013).

Haughey, M. (2000). Managing for electronic networking. *The Commonwealth of Learning Professional Guides*. Vancouver, BC. http://dspace.col.org/bitstream/123456789/246/1/KS2000_electronicnetworks.pdf (Erişim tarihi: 5.11 2009).

HEFCE. (2005). *HEFCE strategy for e-learning*. London: Higher Education Funding Council for England. http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce//05-12/ (Erişim tarihi: 15.01.2012).

Hiltz, S. R., ve Shea, P. (2005). The student in the online classroom. (Ed. S. R. Hiltz ve R. Goldman). *Learning together tnline: Research on asynchronous learning networks* . Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Publishers, ss. 145-168.

Ho, L. A., Kuo, T. H. ve Lin, B. (2010). Influence of online learning skills in cyberspace. *Internet Research*, *20*(1), 55-71. http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1066-2243vevolume=20veissue=1vearticleid=1834474veshow=htmlvePHPSESSID=l56a2o2ke7f5ijr7ep57o04617 (Erişim tarihi: 25.03.2010).

Hung, M. L., Chou, C., Chen, C. H., ve Own, Z. Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers ve Education*, *55*(3), 1080-1090. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131510001260#(Erişim Tarihi: 25.09.2009).

Işık, H., Aypay A. (2004). Eğitimde stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar: Çanakkale ilinde yapılan bir inceleme. *G.Ü. Gazi Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi, (24)*3, ss.349-363.

http://derik.meb.gov.tr/dokumanlar/sp/SP_Gelistirme_Surecinde_Karsilasilan_Sorunlar.pdf (Erişim tarihi: 10.01.2010).

Irani, T. (2001). Targeting distance education to undergraduate students: Influences on traditional-aged students intent to enroll in a distance education course. *USDLA Journal*, *15*(11), n11. http://www.usdla.org/html/journal/NOV01_Issue/article04.html (Erişim tarihi: 27.04.2010).

İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

İşleyen, F., Bozkurt, S., ve Zayim, N. (2008). Tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin eğitimde internet kullanımı ve e-öğrenim hakkında düşünceleri. *Akademik Bilişim 2008*. Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi. http://ab.org.tr/ab08/kitap/Bildiriler/Isleyen_Bozkurt_Zayim_AB08.pdf (Erişim tarihi: 15.02.2010).

İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2005). *Distance education: The winds of change.* Pegem Yayınları.

İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M. B., Kıyıcı, M. (2002). Fen Bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *TOJET, 1(1).* http://www.tojet.net/articles/117.htm (Erişim tarihi: 23.09.2009).

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Juma, M. N. (2006). Kenyatta University, African Virtual University, Kenya developments since 2003. *The Virtual University: Models ve Messages | Lessons from case studies* (Ed: S. D'Antoni). France: UNESCO, ss. 333 – 361. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146558e.pdf (Erişim tarihi: 27.11.2011).

Jung, I. S. (2005). Quality assurance survey of mega universities. *Perspectives on Distance Education: Lifelong learning and distance higher education* (Ed. C. McIntosh) Vancouver, BC.: Commonwealth of Learning ve Paris: UNESCO, ss. 79-96.

Karadeniz, Ş., Çakır, H. ve Uluyol, Ç. (2008). Tasarım ilkeleri. *İnternet temelli eğitim*, (Ed. H. İ. Yalın), Ankara: Nobel Yayıncılık, ss.107-163.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, Ş., (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri. *TOJET, 3* (4), 16. http://www.tojet.net/articles/3416.htm (Erişim tarihi: 27.04.2010).

Karataş, S. (2008). Temel kavramlar ve kuramsal temeller. *İnternet temelli eğitim* (Ed: H. İ. Yalın). Ankara: Nobel Yayın, ss. 1-22.

Kaya, Z. (1996). *Uzaktan Eğitimde Ders Kitapları (Açıköğretim Lisesi Örneği),* Ankara: Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atelyesi.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education* (3.Baskı). London: Routledge.

Kitsantas, A., Dabbagh, N. (2004). Using web-based pedagogical tools to support student self-regulation: What do teachers need to know? (Ed. C. Vrasidas, G. V. Glass). *Online professional development for teachers.* (1st ed.) Connecticut: Information Age Publishing, ss. 141-158.

Latchem, C.– D. E. Hanna (2001). *Leadership for the 21st century learning: global perspectives from educational ınnovators,* London: Kogan Page.

Lane, C., (1998). Planned change and the adoption of distance learning. http://www.tecweb.org/eddevel/depth/planchange.pdf (Erişim tarihi: 12 Kasım 2009).

Lane, A. (2009). The impact of openness on bridging educational digital divides. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *10*(5). http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/637 (Erişim tarihi: 20 Ekim 2009).

Lee, J. ve Dziuban, C. (2002). Using quality assurance strategies for online programs. *AACE Journal*, *10*(2), 69-78. http://editlib.org/d/10724 (Erişim Tarihi: 23 Ekim 2009).

Lee, Y., Kozar, K. A. ve Larsen, K. R. (2003). The technology acceptance model: past, present, and future. *The Communications of the Association for Information Systems*, *12*(1), 53. http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=3217vecontext=cais (Erişim tarihi: 27.04.2010)

Lehman, D. (1998). Barriers to distance education. http://udel.edu/~dlehman/educ/barrier.html (Erişim tarihi: 5 Ekim 2009).

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Levine, Arthur, ve Sun, Jeffrey. (2002). Barriers to distance education. *American Council on Education Center for Policy Analysis*: Washington, DC . http://www.acenet.edu/news-room/Documents/Barriers-to-Distance-Education-2003.pdf(Erişim tarihi: 20 Ekim 2009).

Levy, S. (2003). Six factors to consider when planning online distance learning programs in higher education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, *6*(1). http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring61/levy61.html (Erişim tarihi: 25.12.2009).

Lindquist, J. (1978). *Strategies for change*. Berkeley, California: Pacific Soundings Press, ss. 29-30. http://libraryofprofessionalcoaching.com/wp-app/wp-content/uploads/2013/03/Strategies-for-Change.pdf (Erişim tarihi: 30.05.2010).

Lopes, C. T. (2007). Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution. *Proceedings of IADIS International Conference of E-learning,* Porto. http://www.iadisportal.org/digital-library/evaluating-e-learning-readiness-in-a-health-sciences-higher-education-institution (Erişim tarihi: 25.11.2011).

Martinez, S., Torres, H., Giesel, V. (2006). Determining student readiness for online instruction. http://www.onlinestudentsupport.org/Monograph/readiness.php (Erişim tarihi: 27. 05. 2013).

Maguire, L. L., (2005), Literature review – faculty participation in online distance education: barriersand motivators**.** *Online Journal of Distance Learning Administration, 8 (1).*http://www.westga.edu/~distance/ojdla/spring81/maguire81.htm (Erişim tarihi: 19.07.2010).

Maor, D. (2004). Opportunities with e-learning. (Ed. C. Vrasidas ve G. V. Glass,). *Online Professional development for teachers* (1st ed.). Connecticut: Information Age Publishing, ss. 213-229.

Marshall, S., Gregor, S. (2002). Distance education in the online world: implications for higher education. *The design and management of effective distance learning programs* (1st ed.). (Ed: R. Discenza, C. Howard, K. Schenk). London:

IdeaGoup Publishing, ss. 21-36.

McKeogh, K. ve Fox, S. (2009). Strategies for embedding e-learning in traditional universities: Drivers and barriers. *Electronic Journal of e-Learning, 7*(2), 147-154. www.ejel.org (Erişim tarihi: 03.01.2010).

MEB (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 stratejik planı*. Ankara. sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf (Erişim tarihi: 24.12.2009).

Menendez Blanco, M., Van der Veer, G., Benvenuti, L. ve Kirschner, P. A. (2011). Design guidelines for self-assessment support for adult academic distance learning. http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/4013/1/Design%20guidelines%20for%20self-assessment%20in%20adult%20distance%20academic%20learning.pdf (Erişim tarihi: 27.05.2013).

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2. baskı). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miltiadou, M., ve Yu, C. H. (2000). *Validation of the online technologies self-efficacy scale (OTSES)*. ERIC Clearinghouse. http://www.www.creative-wisdom.com/pub/efficacy.pdf (Erişim tarihi: 24.05.2010).

Minnaar, A. (2012). Challenges for successful planning of open and distance learning (ODL) in a technology enhanced environment: a template analysis. http://umkn-dsp01.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/9493/minnaar_a_ODL_015_2012.pdf?sequence=1 (Erişim tarihi: 27.05.2013).

Molenda, M. (2008). Historical foundations. *Handbook of research on educational communications and technology* (3rd ed.) (Ed: Spector, J.M., Merrill, M.D., van Merriënboer, J.J.G. and Driscoll, M.D.). New York: Routledge, ss. 3–60.

Moore, M. G. ve Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systemsview*. Boston, MA: Wadsworth Publishing.

Moore, M.G. ve Kearsly, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Ontario: Thomson Wadsworth.

Moore, M.G. (1994). Administrative barriers to adoption of distance education. *American Journal of Distance Education,* 8 (3).

http://www.ajde.com/Contents/vol8_3.htm (Erişim tarihi:27 Ekim 2009).

Nash, R. D. (2005). Course completion rates among distance learners: Identifying possible methods to improve retention. *Online Journal of Distance Learning Administration, 8*(4). http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter84/nash84.htm (Erişim tarihi:28.05.2013).

Newton, R. (2003). Staff attitudes to the development and delivery of e-learning. *New Library World* 104 (1193), p.412-425. http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?contentType=ArticleveFilename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/0721041003.html (Erişim tarihi: 14.11.2009).

Oğuz, A. (2004). Bilgi çağında yüksek öğretim programları. *Milli Eğitim dergisi. 32* (164), 162-172. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/164/oguz.htm (Erişim tarihi: 31.10.2009).

Olpak, Y. Z., Çakmak E. K. (2009). E-öğrenme ortamları için sosyal bulunuşluk ölçeğinin uyarlama çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)*1, 142-160.http://www.efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_VI/haziran/y_z_olpak.pdf (Erişim tarihi: 26.04.2010).

O'Neill, K., Singh, G., D'Onoghue, J. (2004). Implementing eLearning programmes for higher education: A review of the literature. *The Journal Of Information Technology Education (3)*3, 313-323. http://jite.org/documents/Vol3/v3p313-323-131.pdf (Erişim tarihi: 15 Kasım 2009).

Orlikowski, W. J., ve Robey, D. (1991). Information technology and the structuring of organizations. *Information Systems Research,* 2(2), 143-169. http://cpe.njit.edu/dlnotes/CIS/CIS677/CIS677_20.pdf (Erişim tarihi: 14 Kasım 2009).

O'Rourke, J. (1993). *Roles and competencies in distance education*. The Commonwealth of Learning. http://dspace.col.org/bitstream/123456789/224/1/Distance_Learning_Roles_Competencies.pdf (Erişim tarihi: 26.01.2010).

Özdil, İ. (1986) *Uzaktan öğretimin evrensel çerçevesi ve Türk eğitim sisteminde uzaktan öğretimin yeri.* Eskişehir: A.Ü. Açıköğretim Fakültesi.

Özkul, A. E. ve Aydın, C. H. (2013). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmaları. *Öğretim teknolojilerinin temelleri, teoriler, araştırmalar, eğilimler* (Ed. K. Çağıltay, Y. Göktaş). Ankara: Pegem Yayınları, ss, 513,534.

Özkul A.E. (2003). E-Öğrenme ve mühendislik eğitimi, *Elektrik Mühendisliği, (41)*419, 18-27. http://www.emo.org.tr/ekler/f8d8c66b1212720_ek.pdf?dergi=327 (Erişim tarihi: 05.12.2011).

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods* (3. baskı). Thousand Oaks, California: SAGE.

Pingle, S. S. (2011). Higher education students readiness for E-learning.*TechnoLearn: An International Journal of Educational Technology*, *1*(1), ss. 155-165. http://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:tlevevolume=1veissue=1ve article=015vetype=pdf (Erişim tairih: 30.11.2011).

Polat, H. ve Güzel, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. 5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium, Elazığ: Fırat University.http://web.firat.edu.tr/icits2011/papers/27910.pdf (Erişim tarihi: 30.11.2011).

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, *49*(1), 53-64.

Richey, R. C., Fields, D. C. ve Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (3rd ed.). Syracuse, NY: ERIC Clearing House on Information and Technology. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED453803.pdf (Erişim tarihi: 20.06.2011).

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press.

Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, *30*(1), 62. http://www.educause.edu/ero/article/how-students-develop-online-learning-skills (Erişim tarihi: 26.04.2010).

Rovai, A. P. ve Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher*

Education, *13*(3), 141-147. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751609000281 (Erişim tarihi: 27.05.2013).

Rumble, G. (1992). T*he management of distance learning systems. fundamentals of educational planning 43*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000947/094701e.pdf (Erişim tarihi: 25.12.2009).

Schlosser, L. ve Simonson, M. (2006). *Distance education: Definition and glossary of terms, (2nd Ed)*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Sencer, M. (1989). *Toplumbilimlerinde yöntem.* İstanbul: Beta Basım.

Seyrek, İ. H. (2010). İşletme bölümü öğrencilerinin bilgi teknolojilerine yönelik tutumları ve yeterlik düzeyleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *9*(2), ss. 389-408. http://www1.gantep.edu.tr/~sbd/index.php/sbd/article/view/259 (Erişim tarihi: 28.01.2011).

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3. baskı): Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde spss'le veri analizi* (1. baskı). İstanbul: Beta Basım.

Smarty, A. (2010). History of online education. http://www.saycampuslife.com/2010/06/18/history-of-online-education/ (Erişim Tarihi: 25.11.2011).

Soffer, T., Nachmias, R. ve Ram, J. (2010). Diffusion of web supported instruction in higher education–The case of Tel-Aviv University. *Educational Technology ve Society*, *13*(3), 212-223. http://www.ifets.info/journals/13_3/19.pdf (Erişim tarihi: 27.05.2013).

Soydal, I., Alır, G., ve Ünal, Y. (2011). Are Turkish universities ready for e-learning: A case of Hacettepe University Faculty of Letters. *Information Services and Use*, *31*(3), ss. 281-291. http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/yurdagulunal/file/ISU659(1).pdf

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

(Erişim tarihi: 30.01.2012).

Sprangers, J. (2012). Increasing success of online students: Evaluating student readiness. http://researchreportsedu.wordpress.com/author/jsprangers/ (Erişim tarihi: 28.05.2013)

Stake, R. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Surry, D. W. ve Farquhar, J. D. (1997). Diffusion theory and instructional technology. *Journal of Instructional Science and Technology*, *2*(1), 24-36. http://www.southalabama.edu/coe/bset/surry/papers/dtit/dtit.htm (Erişim tarihi: 16.12.2011).

Süer, İ., Kaya, Z., Bülbül, H. İ., Karaçanta, H., Koç, Z., ve Çetin, Ş. (2005). Gazi Üniversitesi'nin uzaktan eğitim potansiyeli. *The Turkish Online Journal of Educational Technology. TOJET*, *4*(1). http://www.tojet.net/articles/v4i1/4114.pdf (Erişim tarihi: 25.05.2010).

Şahin, S. (2008). Eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının öğretim amaçlı bilgisayar kullanımı. *Proceedings of International Educational Technology Conference*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tan, A. (2003). What makes a good e-learner? www.purpletrain.com/news/20031217_01.htm (Erişim tarihi:26.04.2010).

Taylor, J. (2006). USQ Online, Australia developments since 2003. *The Virtual University: Models ve Messages | Lessons from case studies* (Ed: S. D'Antoni). France: UNESCO, ss. 235 – 275. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146558e.pdf (Erişim tarihi: 27.11.2011).

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Thach, E. C. ve Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational technology research and development*, 43(1), 57-79.

Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for Web 2.0 students?. *Innovative Online*, *3*(4). http://www.innovateonline.info/pdf/vol3_issue4/Is_Education_1.0_Ready_for_Web_2.0_Students_.pdf (Erişim tarihi: 24.11.2011).

Trindade, A. R., Carmo, H., ve Bidarra, J. (2000). Current developments and best

practice in open and distance learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, *1*(1). http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/7/20 (Erişim tarihi: 29.11.2011).

Türkiye Bilimler Akademisi (2011). *TÜBA açık ders malzemeleri projesi*. http://www.acikders.org.tr/dokumanlar/acikders_proje_tanitim_06-11.pdf (Erişim tarihi: 03.12.2011).

Uçak, N. Ö. ve Çakmak, T. (2010). Hacettepe Üniversitesi bilgi ve belge yönetimi öğrencilerinin web 2.0 araçlarını kullanım özellikleri. *Uluslararası Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumunda sunulan bildiri (*Yayına hazırlayan: S. Kurbanoğlu vd.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/tolgacakmak/by2010_noc_tc.pdf (Erişim tarihi: 24.04.2013).

Urdan, T. A. ve Weggen, Z. (2000). Corporate e-learning: Exploring a new frontier. *Journal of Software*, (2)1. http://www.spectrainteractive.com/pdfs/CorporateELearingHamrecht.pdf (Erişim tarihi: 04.01.2010).

U.S. Department of Education Office of Educational Technology (2010). *Transforming American education—Learning powered by technology* .http://www.ed.gov/sites/default/files/netp2010-execsumm.pdf (Erişim tarihi: 30.11.2009).

Usluel, Y. K. ve Mazman, S. G. (2010). Eğitimde yeniliklerin yayılımı, kabulü ve benimsenmesi sürecinde yer alan öğeler: Bir içerik analizi çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(*39*), 60-74. http://egitim.cukurova.edu.tr/efdergi/download/2010.3.39.353.pdf (Erişim tarihi: 26.05.2010).

Usta, E., ve Korkmaz, Ö. (2010). Pre-service teachers' computer competencies, perception of technology use and attitudes toward teaching career. *International Journal of Human Sciences*, *7*(1), ss. 1335-1349.

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

Watkins, R., Leigh, D. ve Triner, D. (2004). Assessing readiness for e-learning. *Performance Improvement Quarterly*, *17*(4), 66-79.

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1937-8327.2004.tb00321.x/pdf (Erişim tarihi: 22.03.2010).

Warner, D., Christie, G. ve Choy, S. (1998). *The readiness of the VET sector for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority. http://hdl.voced.edu.au/10707/156229(Erişim tarihi: 15.12.2010).

Welch, T. (2003). Provider readiness to offer programmes using distance education and/or electronic learning methods (South African Institute for Distance Education). http://www.che.ac.za/documents/d000070/index.php (Erişim tarihi: 17.02.2010).

Whiteman, J. A. M. (2002). Interpersonal communication in computer mediated learning. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=trueve_veERICExtSearch_SearchValue_0=ED465997veERICExtSearch_SearchType_0=noveaccno=ED465997 (Erişim tarihi: 25.04.2010).

Wilson, C. (2001). Faculty attitudes about distance learning. *Technical Training, 1000*, 3-67. http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0128.pdf (Erişim tarihi: 18.06.2011).

Varol, A. (2002). YÖK Enformatik Milli Komitesinin misyonu. *Bilişim 2002*. İstanbul: Bildiriler Kitabı, ss. 245-251. http://www.asafvarol.com/makaleler/dorduncubolum33.pdf (Erişim tarihi: 03.12.2011).

Venkatesh, V., ve Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science, 46*(2), 186-204. http://www.jstor.org/stable/pdfplus/2634758.pdf (Erişim tarihi: 30.05.2010).

Yalçınkaya, S.(2006). *Web tabanlı uzaktan eğitim sistemi ve Çukurova Üniversitesi öğretim elemanlarının yatkınlıkları*. Yayımlanmamış doktora tezi: Adana: Çukurova Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Seçkin.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Yılmaz, M. B. (2012). Profiles of university students according to Internet usage with the aim of entertainment and communication and their affinity to Internet. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 1-18. http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/web/userPubFiles/beyilmaz_6e31fbda54c259e3355d87ed171ac1bb.pdf (Erişim Tarihi: 25.05.2013).

Yin, R.K., (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi* (2007). Ankara: Meteksan. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b (Erişim tarihi: 28.06.2011)

Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal Kemanusiaan*, 9(8). http://www.fppsm.utm.my/download/doc_download/48-case-study-as-a-research- method.html (Erişim tarihi: 02.09.2012).

Zemsky, R. ve Massy, W. (2004). Thwarted innovation: What happened to e-learning and why. *The Learning Alliance at the University of Pennsylvania*.http://immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/UPENN_US/P040600Z.pdf (Erişim tarihi: 05.12.2011).

http://goml.readi.info/ (Erişim tarihi:26.05.2013).

http://www.distance.msstate.edu/distance/ready (Erişim tarihi:26.05.2013).

http://sloanconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012 (Erişim tarihi: 26.05.2013).

http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/by%20Subject/1301.0~2012~Main%20Features~Higher%20education~107 (Erişim tarihi:26.05.2013).

http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/the-ous-mission (28.05.2013).

http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/browse/5/ (Erişim Tarihi: 30.11.2011).

http://inventors.about.com/library/blcoindex.htm (Erişim tarihi: 18.11.2011).

http://www.worldwideWebsize.com/ (Erişim tarihi: 23.11.2011).

http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou (Erişim Tarihi: 29.11.2011).

http://www.jiu.edu/about/history/accreditation (Erişim tarihi: 30.11.2011).
http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/linksliste.php (Erişim tarihi: 30.11.2011).
https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler.aspx (Erişim tarihi: 02.12.2011).
http://esertifika.anadolu.edu.tr (Erişim tarihi: 02.12.2011).
http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60426/h/5onlisanslisansduzeyogrencisay.pdf (Erişim tarihi: 27.05.2013).
http://egitek.meb.gov.tr/aok/aok.html (Erişim tarihi: 02.12.2011).
http://www.acikders.org.tr(Erişim tarihi: 04.12.2011).
http://www7.open.ac.uk/gsh/Government/Open-University-Organisational-Structure-Chart.pdf (Erişim Tarihi: 28.05.2013).
http://medicine.inonu.edu.tr/iutf/page.php?9 (Erişim tarihi: 01.09.2012).
http://www.Webometrics.info/en/Methodology (Erişim tarihi: 01.09.2012).
http://www.Webometrics.info/en/node/21 (Erişim tarihi: 01.09 2012).
http://www.Webometrics.info/en/Asia/Turkey?page=1 (Erişim tarihi: 01.09 2012).
http://www.Webometrics.info/en/Asia/Turkey (Erişim tarihi: 01.09 2012).
http://www.yok.gov.tr/content/view/531/ (Erişim tarihi: 05.09 2012).
http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58863/h/bolum1lisans.xls (Erişim tarihi: 01.09 2012).