

**ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, ÖZ-YETERLİK
ALGILARI VE DENEYİMLERİ İLE ÇEVİRİM-İÇİ YETİŞTİRME
ETKİNLİKLERİNİ TAMAMLAMA ORANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ:
SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ**

Erdem ERDOĞDU

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Aralık 2007**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE DENEYİMLERİ İLE ÇEVİRİM-İÇİ YETİŞTİRME ETKİNLİKLERİNİ TAMAMLAMA ORANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ: SAMSUN İLİ ÖRNEĞİ

Erdem ERDOĞDU

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ekim 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

Bu araştırmanın temel amacı, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin bireysel özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri ile ders tamamlama oranları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya yöneliktir. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin;

- Yaşı,
- Cinsiyeti,
- Genel öz-yeterlik algısı,
- Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı,
- Hizmet yılı,
- Branşı,
- Bilgisayar kullanma yılı ve
- İnternet kullanma yılı

ile ders tamamlama oranları arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Verilerin toplanması için ilgili literatür taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak 3 bölümden oluşan toplam 58 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Hazırlanan anket, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliğine Samsun ili kapsamında katılan öğretmenlere uygulanmıştır. Bu kapsamda örnekleme oluşturan 1838 öğretmenden 376'sı ankete cevap vermişlerdir. Verilerin çözümlenmesinde

frekans dağılımları ve yüzdeler hesaplamaların yanı sıra Ki-kare, Tek Yönlü Varyans ve Tukey HSD testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda ders tamamlama oranları ile cinsiyet, branş ve hizmet yılı arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunurken, genel öz-yeterlik algısı ve bilgisayar kullanım yılı önemli düzeyde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca ders tamamlama oranları ile internet kullanım yılı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısına bakıldığında çok önemli düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğretmenlerin yaşının, çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan dersleri tamamlamada istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkisinin olmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre çevrim-içi ortam yardımı ile öğretmenlere sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinin etkili, verimli, çekici ve sürekli olabilmesi için hedef kitle seçiminin ne kadar önemli olduğu ortaya konmuştur. Eğitim etkinliğinin başarılı olabilmesi için en uygun öğretmenlerin seçilebilmesi ayrıca etkinlikler için ilk adımda hazır olmayan öğretmenlerin bir ön-hazırlıktan geçirilmesinin önemi ortaya konmuştur.

ABSTRACT**RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER' S DEMOGRAPHIC PROPERTIES,
SELF EFFICACY PERCEPTIONS AND EXPERIENCES WITH COMPLETION
RATES IN ON-LINE TRAINING ACTIVITIES:
A CASE IN SAMSUN****Erdem ERDOĞDU****Department of Distance Education****Anadolu University Institute of Social Sciences, October 2007****Advisor: Asst. Prof. Müjgan BOZKAYA**

The main objective of this study is to determine the relationship between teachers' individual characteristics, self efficacy perceptions and experiences with course completion rates who participated to the in-service education activities that presented in online media. In the direction of the main objective, possible relationships were researched on course completion rates with teachers';

- Age,
- Gender,
- General self-efficacy perceptions,
- Online technologies self efficacy perceptions,
- In-service year,
- Branch,
- Computer using period and
- Internet using period

The study was carried out by general survey method. In order to collect data, a 58 item questionnaire including 3 sections was designed, by referring expert views and the related literature. The questionnaire was applied to the teachers who participated to the in-service training activities served by Ministry of Education that presented in online media, in Samsun. In this study 376 of 1838 teachers replied the questionnaire. On

analyzing the data not only the frequency distribution and percentage calculation but also Ki- kare, Tukey HSD and One Way Anova Tests are used.

At the end of the research, on statistical way the relationship between course completion rates with gender, branch and in service year has a significant effect. The self efficacy perception and computer using period have an important significant effect with course completion rates. Internet using period and online technologies self efficacy perception have a very important significant effect with course completion rates. On the other hand the teachers' ages didn't show a significant effect on course completion rates that presented in online media.

According to the research results, it is understood that choosing the audience is very important to make the in-service training activities effective, productive, attractive and continuous, that served to the teachers in online media. In addition, it is understood that to make the training activities successfully it is important to choose the most appropriate teachers for the training activities and a preliminary course should be organised to prepare the teachers who are not ready for the training activities.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Erdem ERDOĞDU' nun "Öğretmenlerin demografik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri ile çevrim-içi yetiştirme etkinliklerini tamamlama oranları arasındaki ilişki: Samsun ili örneği" başlıklı tezi .../.../2007 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) :
Üye :
Üye :

Prof. Dr. Nurhan AYDIN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

“Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlik Algıları Ve Deneyimleri İle Çevrim-İçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki: Samsun İli Örneği” adlı bu araştırma, beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemine, amaçlarına, önemine, varsayımlarına ve sınırlılıklarına, ikinci bölümde konuyla ilgili literatür taramasına, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve bulguların yorumuna, beşinci bölümde ise araştırma ile ilgili sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm ayrıca bana olan sonsuz sabrı ve güveni için danışmanım Yrd. Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA’ ya teşekkür ederim. Yine, araştırmanın her aşamasında görüşlerinden yararlandığım Doç. Dr. Cengiz Hakan AYDIN’ a teşekkürlerimi sunarım. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardımını esirgemeyen Ömür AŞIKOĞLU’ na, ‘Abstract’ bölümünün hazırlanmasında emeği geçen için Duygu AYDIN’ a, ayrıca; yüksek lisans öğrenimim sürecinde gösterdikleri hoşgörü, sabır ve anlayış için başta okul müdürümüz Sayın Azim ARSLAN olmak üzere, müdür yardımcımız Sayın Fatih ÜSTÜNER, Sayın Arslan GÜMÜŞ ve Sayın Emine DAYANMAZ’ a, göstermiş olduğu özel ilgi, sabır ve desteği için Samsun İl Eğitici Formatörü Sayın Selçuk TURAN’ a, anketin sunulmasında ve doldurulmasında emeği geçen tüm meslektaşlarıma, maddi ve manevi desteği ile bana her zaman yol gösteren Sayın Mustafa EKER’ e ve özellikle benden daha fazla sabır, fedakârlık ve çaba gösteren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama, kardeşime ve nişanlıma canı gönülden teşekkür ederim.

Eskişehir, 2007

Erdem ERDOĞDU

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	vi
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. LİTERATÜR TARAMASI.....	10
2.1. Çevrim-içi Ortamlarda Sunulan Hizmet-içi Eğitim.....	11
2.1.1. Çevrim-içi öğrenme ortamları.....	12
2.1.2. Çevrim-içi öğrenme modelleri.....	14
2.1.3. Çevrim-içi eğitim ortamı planlama süreci.....	16
2.1.4. Bireysel farklılıkların çevrim-içi eğitim etkinliklerindeki yeri ve başarıya etkisi.....	18
2.1.5. Öğretmenlere yönelik örnek çevrim-içi eğitim uygulamaları.....	21
2.2. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Öz-yeterlik Algısı.....	23
2.2.1. Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde genel öz-yeterlik algısı.....	26
2.2.2. Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı.....	27
2.3. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Yaş ve Cinsiyet.....	29
2.4. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Deneyim.....	32
3. YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35

3.2. Araştırma Bağlamı	36
3.3. Çalışma Kümesi	38
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	43
3.6. Süre ve Olanaklar.....	42
4. BULGULAR ve YORUM	45
4.1. Öğretmenlerin Yaşı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki	45
4.2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki	49
4.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki	51
4.4. Öğretmenlerin Branşları ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki.....	55
4.5. Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanım Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki	57
4.6. Öğretmenlerin İnternet Kullanım Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki.....	62
4.7. Öğretmenlerin Genel Öz-yeterlik Algısı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki.....	66
4.8. Öğretmenlerin Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki	69
4.9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Hakkındaki İfadelerine İlişkin Bulgular	72
4.10. Diğer Veriler	74
4.11. Araştırma Modeli Üzerinde Bulguların Gösterimi	78
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	80
5.1. Sonuç	80
5.2. Öneriler	92
EKLER.....	95
EK – 1. TABLOLAR.....	96
EK – 2. RESMİ ONAY ve BİLGİLER	100
KAYNAKÇA.....	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1 Öğretim Tasarımında Analiz Sürecinin Yeri ve Kapsamı.....	17
Şekil 2 Öz-yeterlik Algısını Belirleyen Faktörlerin Davranış ile Performans Arasındaki İlişkisi	23
Şekil 3 Bilgisayar Öz-yeterlik Algısının Teknolojinin Kabulü Modelindeki Yeri	25
Şekil 4 Öz-yeterlik Algısı, Kendi Kendine Öğrenme Kavramı ve Yetişkin Eğitimi İlişkisi.....	25
Şekil 5 Araştırma Modeli.....	36
Şekil 6 Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Araştırma Modeli Üzerinde Gösterimi.....	79

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
Çizelge 1 Öğretmenlerin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	39
Çizelge 2 Öğretmenlerin Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalama Düzeylerine Göre Dağılımları	41
Çizelge 3 Öğretmenlerin Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalama Düzeylerine Göre Dağılımları	41
Çizelge 4 Yaş Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	45
Çizelge 5 Yaş Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	46
Çizelge 6 Ders Tamamlama Oranlarına Göre Grupların Yaş Ortalaması	46
Çizelge 7 Yaş Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	47
Çizelge 8 Yaş Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	48
Çizelge 9 Cinsiyetlerin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	49
Çizelge 10 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	50
Çizelge 11 Cinsiyet Değişkeni ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	50
Çizelge 12 Hizmet Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	51
Çizelge 13 Hizmet Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	52
Çizelge 14 Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Hizmet Yılı Ortalaması	53
Çizelge 15 Hizmet Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	53
Çizelge 16 Hizmet Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	54
Çizelge 17 Branşların Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	55
Çizelge 18 Branş Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	56
Çizelge 19 Branş Değişkeni ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	57
Çizelge 20 Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	58
Çizelge 21 Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	59

Çizelge 22	Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması	59
Çizelge 23	Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Çizelge 24	Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	61
Çizelge 25	İnternet Kullanım Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı	62
Çizelge 26	İnternet Kullanım Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları	63
Çizelge 27	Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların İnternet Kullanım Yılı Ortalaması	63
Çizelge 28	İnternet Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Çizelge 29	İnternet Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları	64
Çizelge 30	İnternet Kullanım Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	65
Çizelge 31	Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Genel Öz-Yeterlik Algısı Ortalaması	66
Çizelge 32	Genel Öz-Yeterlik Algısı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	66
Çizelge 33	Genel Öz-Yeterlik Ortalamalarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları	67
Çizelge 34	Genel Öz-Yeterlik Algısı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	68
Çizelge 35	Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ortalaması	69
Çizelge 36	Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ortalamalarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Çizelge 37	Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Ortalamalarına Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları	70
Çizelge 38	Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması	71

Çizelge 39 Öğretmenlerin Programın Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki İfadeleri	72
Çizelge 40 Öğretmenlerin Program Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımı	73
Çizelge 41 Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları	74
Çizelge 42 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımları	75
Çizelge 43 Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Yerlerine Göre Dağılımları	75
Çizelge 44 Öğretmenlerin İnternet Kullanma Yerlerine Göre Dağılımları	76
Çizelge 45 Öğretmenlerin İnternette Harcadıkları Zaman Düzeylerine Göre Dağılımları	77
Çizelge 46 Öğretmenlerin Programa Giriş Nedenleri Hakkındaki Görüşleri	78

1. GİRİŞ

Bu bölümde önce araştırmanın sorunu aktarılmış, daha sonra sırasıyla araştırmanın amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Endüstri çağı sonrası oluşan altyapı, gelişmiş iletişim araçları ve rekabet ortamı kendilerine hedef koyan ülkelerin, kurumların ve bireylerin sürekli gelişimini zorunlu hale getirmiştir. Bu zorunluluğun bir sonucu olarak, sürekli eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi temel kavramlar gün geçtikçe önem kazanmıştır (Gravani, 2007; Chen, Tseng ve Lin, 2005; Weert, 2004). Bilginin üretim ve tüketim miktarının hızlanması da bu kavramları daha değerli hale getirmiştir (NSBA 2002; Alkan, 1998). Ülkelerin gelişmesinde görev alan kurumların başarıları, bünyesinde çalıştırdıkları bireyleri geliştirebilmeleri ve değişimlere ayak uydurabilecek isteği yaratabilmelerine bağlıdır. Bireyin gelişim ve değişim süreci ise hizmet öncesi eğitim kadar önemli olan hizmet-içi eğitim ile çözülebilecek bir sorundur.

Hizmet-içi eğitim genel olarak, herhangi bir sektör ayrımı gözetmeksizin iş ve hizmet alanlarında bir ücret karşılığında çalışan bireylerin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleridir. (Canman, 2002). Bireyin gelişme ve değişimlere ayak uydurma isteği ya da zorunluluğunun yanı sıra hizmet öncesi eğitimde verilen bilgilerin eksik ya da yetersiz oluşu, kariyer düşüncesinin giderek yaygınlaşması, sadece hizmet süresince öğrenilebilecek durumların olması ve öğrenmenin sistemli hale gelmesi hizmet-içi eğitimi önemli kılan nedenlerden bazılarıdır (Yazıcı, 2004; Çevikbaş, 2002; Gül, 2000).

Hizmet-içi eğitim her alanda gereklidir ancak eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenler için çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Hammond ve

Bransford, 2005). Çünkü nüfus artışı, bilgi patlaması ve teknolojiadaki hızlı gelişim ve değişimler öğretmenleri daha çok öğrenciye, daha az zamanda, daha fazla bilgi edinmelerine olanak sağlamak zorunda bırakmaktadır (Alkan, 1998). Hizmet-içi eğitimi gerekli kılan nedenlerin yanı sıra öğretim süreçlerindeki değişimler, öğrenci merkezli yaklaşım, öğrenci kitlesinin bireysel özellikleri ve olanaklarının çeşitliliği de öğretmenler için hizmet-içi eğitimi zorunlu kılmaktadır (Volmari, 2004). Hizmet-içi eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından gerekliliği birçok çalışmada vurgulanmıştır (Hammond ve Bransford, 2005; Day ve Sachs, 2004; Buell, 1999). Özellikle mesleki gelişim, genel kültür ve eğitim yaklaşımlarında kendini sürekli yenileyen ve geliştiren nitelikli öğretmen ihtiyacının ne denli büyük bir öneme sahip olduğu pek çok çalışmada belirtilmiştir (Gravani, 2007; Volmari, 2004; Day ve Sachs, 2004; Craft, 1996). Ülkelerin geleceğini şekillendiren eğitim alanının uygulamaya geçmesinde en önemli yere sahip öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı, Hizmet-içi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Hizmet-içi Eğitim Daire Başkanlığı hizmet-içi eğitimin plan, program ve yürütülmesinde Yükseköğretim kurumu (YÖK), Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE), Milli Prodüktivite Merkezi (MPM), Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü (TÜSSİDE), Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu gibi kurum ve kuruluşların desteğini almaktadır (Özer, 2004).

Tüm bu düzenleme ve işbirliğine rağmen çalışan sayısının büyüklüğü, kurumların coğrafi dağınıklığı, zaman sınırlılığı, çalışanların bireysel farklılıkları ve nitelikli öğretmen sınırlılığı gibi nedenler geleneksel yöntemlere bağlı öğretme-öğrenme etkinliklerinin yapılmasını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için sayıca daha çok ve nitelikli hizmet-içi eğitim etkinliklerinin düzenlenebilmesi ve herkese fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi gerekmektedir. Diğer yandan bu etkinliklerin yer ve zaman açısından daha ulaşılabilir olması için, kullanılacak eğitim teknoloji ve ortamlarının güncellenmesi gerekmektedir (Özer, 2004; Charalambos ve Gene, 2004; Alkan, 1998). Hizmet-içi eğitim gereksinimlerine yanıt verebilecek çözüm önerilerinden biri de çevrim-içi eğitimidir. Çevrim-içi eğitim kısaca,

bilgisayar aracılığı ile internet ya da intranet üzerinden yapılan eğitim olarak tanımlanabilir(Fallon ve Brown, 2003; Aydın, 2002). Hizmet-içi eğitim uygulamalarında çevrim-içi eğitimden yararlanan sayısız kurum ve kuruluş bulunmaktadır (Dimri ve Misra, 2006; Digangli ve diğerleri, 2002; Zane, 2001; Tjeerd ve Donald, 1996). Sunduğu geniş olanaklar ve yararları sayesinde öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinde de birçok uygulamaya rastlamak mümkündür. Amerika’ da STAR-Online (Öğretmenleri her zaman ve her yerde destekleme) projesinden 20.000 öğretmen yararlanmıştır (Charalambos ve Gene, 2004). İsveç’ de 1999-2002 yılları arasında ulusal bir program ile 70.000 öğretmenin eğitimi yapılmış, bir başka uygulamada İngiltere Açık Üniversitesi 144.448 öğretmene ulaşan bir program sunmuştur (Charalambos ve Gene, 2004). Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı ise, öğretmenlere yönelik olarak 2005 yılında çevrim-içi ortamda sunulan bir hizmet-içi eğitim uygulaması başlatmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2005). Bu uygulamayı resmi olarak duyuran genelge, ilgili birimlere dağıtılmıştır. Bu genelgeye göre uygulamaya okul, birim ve kurum ayrımı yapılmaksızın istekli tüm öğretmen ve personel katılabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, 2005).

İster çevrim-içi, ister yüz-yüze olsun herhangi bir öğretim etkinliği tasarlanırken yararlanılan öğretim tasarımı yaklaşımına göre, bir eğitim amacı belirlendikten sonra yapılması gereken ilk aşama analiz sürecidir(Lee ve Ovens, 2004; Hackbarth, 1996). Analiz süreci hedef kitle özelliklerinin belirlenmesini gerektirmektedir. Hedef kitleyi oluşturan bireylerin kişisel özellikleri eğitim etkinliklerine olan ilgilerini, dolayısıyla etkinlikleri tamamlama ve başarı oranlarını etkileyebilmektedir(Darsono, 2005; Galbraith, 2004; Moore ve Anderson, 2003; Hackbarth, 1996). Bireylerin kişisel özelliklerini belirleyen etkenlerden biri de öz-yeterlik algısıdır. Sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Bandura öz-yeterlik kavramını kişilerin belirtilen görev, karşılaştıkları durum ya da olayın çözümüne yönelik harcayacakları çaba hakkındaki inançları şeklinde tanımlamaktadır (Bandura, 1998). Öz-yeterlik algısını temelde 4 faktör etkilemektedir. Bu faktörler; bireyin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanan deneyimleri, diğer kişilerin edindikleri başarı ya da başarısızlık deneyimleri, bireyin yapabileceği etkinlikler konusunda ikna olabilmesi ve kaygı, stres, yorgunluk ya da

ruhsal durum gibi duygusal uyarılma durumlarıdır (Bandura, 1998). Literatür incelendiğinde birçok farklı alanda öz-yeterlik kavramını temel alan çalışmalar görülmüştür (Spitzberg, 2006; Ergül, 2006; Eachus, Cassidy ve Hogg, 2006; Eastin ve Larose 2000). Öğretmenlerin çevrim-içi eğitim uygulamaları ile ilgili olarak ise başlıca iki öz-yeterlik kavramı göze çarpmaktadır. Bunlar, genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısıdır.

Genel öz-yeterlik algısı, bireylerin belirli bir alan, durum ya da olay karşısında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde göstereceği çabaya ilişkin inanışlarıdır (Schwarzer ve Jerusalem, 2000). Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik algısı, özellikle güdülenme ile üst düzeyde olumlu bir ilişki göstermektedir. Aynı şekilde bireylerarası iletişimin de öz-yeterlik algısı ile doğru orantılı bir ilişki gösterdiği öne sürülmüştür (Wu, Zheng, Tian ve Xiaoli, 2007; Carneiro, 2006).

Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının da, etkinliklere katılım ile doğru orantılı bir ilişki gösterdiği anlaşılmaktadır (Pillay, Irving ve Tones, 2007; Ong ve Lai, 2006; Lin, 2006). Bu algı aynı zamanda bilgisayar kullanma kaygısı ile ters orantılı bir ilişkidir (Wilfong, 2006). Başka bir deyişle, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin etkinliklere katılımı daha fazla olurken, bilgisayara karşı olan kaygıları düşük çıkmaktadır. Farklı bir çalışmada ise katılımcıların öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinin, performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Hulland, Higgins, Christopher ve Sandy, 1999). Çevrim-içi teknolojiler ile yakından ilgili olan bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı üzerinde de çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Straker (2002) çalışmasında bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların, bilgisayar kullanılarak yapılan etkinliklerde daha istekli olduklarını, daha yüksek performans gösterdiklerini ve daha kolay uyum sağladıklarını saptamıştır. Bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısını araştıran en temel çalışmalardan biri de Compeau ve Higgins tarafından yapılmıştır. Bu çalışma öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bilgisayar kullanmaya yönelik düşünce ve davranışlarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuştur (Compeau ve Higgins, 1995). Başka bir deyişle bu araştırmaların sonuçları, genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların,

çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlama oranlarını olumlu etkileyebileceğini öngörmektedir.

Çevrim-içi eğitim ortamlarında cinsiyet ya da yaş gibi değişkenlerin ilk bakışta çok önemli olmadığı düşünülebilir (Moore ve Anderson, 2003) çünkü katılımcılar, birbirlerini görmeden, farklı ortam ve hatta zamanlarda öğrenimlerini sürdürmektedirler. Ancak geleneksel eğitimde oluşan problemlerin çevrim-içi eğitim ortamlarında yaşanmaması için cinsiyet ve yaşa ilişkin değişkenlerin incelendiği araştırmalara ihtiyaç olduğu ileri sürülmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Hiltz ve Shea cinsiyet üzerine yaptıkları sekiz araştırmanın dördünde bayanların çevrim-içi iletişim ortamlarında daha başarılı olduklarını görmüşlerdir. Bu çalışmaların üçünde ortaya anlamlı bir fark çıkmazken, birinde erkeklerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Bu sonuçla birlikte cinsiyet üzerinde ortaya çıkan bulguları destekleyecek çalışmalara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Hiltz ve Goldman, 2005). Çevrim-içi eğitim ortamlarında cinsiyet kavramı göz ardı edilerek planlama yapılırsa kadın ve erkek katılımcılar arasında eşitsizliklerin görülebileceği ileri sürülmüştür (Burge ve Haughey, 2002). Özellikle erkeklerin ikili konuşma ve konferans ortamlarında kadınlara göre baskın olma eğilimi nedeni ile erkeklerin başarılı olma şansının bayanlara göre daha fazla olabileceği ileri sürülmüştür. Bu yüzden çevrim-içi eğitim etkinlikleri geliştirilirken aradaki fark göz ardı edilmemelidir (Burge ve Haughey, 2002). Yaş değişkeni açısından durum ele alındığında, çevrim-içi eğitim ortamlarında katılımcıların etkinlikleri tamamlama oranlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilecek araştırmaların olduğu görülmüştür. Amerika’da Midwestern Üniversitesinde 2000-2002 yılları arasında yapılan bir araştırmaya göre katılımcıların yaşı ile, çevrim-içi eğitim ortamlarından duydukları memnuniyet arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir (Arbaugh ve Barbara, 2007).

Demografik özellikler ve öz-yeterlik algısının yanı sıra, katılımcıların mesleki deneyimleri ile teknoloji deneyimlerinin de, çevrim-içi ortamlarda sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olduğu bilinmektedir. Özellikle katılımcıların eğitim durumları ve mesleki deneyimlerinin çevrim-içi eğitim etkinliklerine katılımı sabır ve güven duygusunun oluşmasına olumlu yönde etki ettiği

bilinmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Aynı şekilde bu tür etkinliklere katılımı belirleyen en önemli öğelerden biri de teknik yeterlidir. Teknik yeterlilik, etkinliklere katılmayı sağlayan ve dahası bu etkinliklerde ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde rol alan önemli bir değişkendir. Bireylerin bilgisayar kullanma olanakları ve internet erişim hızları da etkinliklere katılımlarını etkilemektedir (Moore ve Anderson, 2003). Bir başka çalışmada da, teknolojiye dayalı ortamlarda öğretmenlerin başarılı olabilmelerinin, teknolojik yeterlilik ve uyumlarının artırılabilmesi sayesinde gerçekleşebileceği öne sürülmüştür. (Dori, Tal ve Peled, 2002). Çevrim-içi ortamda sunulan ve 285 yetişkin öğrenenin katıldığı farklı bir araştırmada ise, katılım ile memnuniyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda bilgisayar kullanım yılı ve internet deneyimi ile memnuniyet arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlilik algısının da bu değişkenleri olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Lim, 2000).

Tüm bu bilgilere göre çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin demografik özellikleri, öz-yeterlilik algıları ve deneyimleri ile öğretmenlerin bu etkinlikleri bitirme oranları arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin demografik özellikleri, mesleki deneyimleri, teknolojiye ilişkin deneyimleri ve öz-yeterlilik algılarının ders tamamlama oranları ile arasında bir ilişki olup-olmadığını saptamaya yöneliktir. Bu kapsamda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- 1- Öğretmenlerin demografik özellikleri ile hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlama oranları arasında bir ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlama oranları arasında bir ilişki var mıdır?

3- Öğretmenlerin teknolojiye ilişkin deneyimleri ile hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlama oranları arasında bir ilişki var mıdır?

4- Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlama oranları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğretim tasarımı sürecinin analiz basamağına göre hedef kitle özelliklerinin belirlenmesi, programın planlanmasında ve uygulanmasında büyük önem taşımaktadır. Bu özellikler kişilerin herhangi bir durum ya da olay karşısındaki çaba, ilgi ve başarılarının ne düzeyde olacağı konusunda araştırmacılara ön bilgiler verebilmektedir. Bu bağlamda çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin demografik özellikleri, deneyimleri ve öz-yeterlik algıları ile ders tamamlama oranları arasındaki ilişkinin bilinmesi;

1. Eğitim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için gerekli olan hedef kitlenin seçimini kolaylaştırıcı rol oynayabilir.
2. Çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak öğretmenlerin öz-yeterlik algısı açısından etkinliklerdeki çaba, ilgi ve başarılarını tahmin etmeye yönelik olarak yapılan ilk çalışma olması, ileride bu konuda çalışacak diğer araştırmacılara yol gösterebilir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayıma dayanmaktadır:

1. Öğretmenlerin eğitim kapsamında çevrim-içi etkinliklere katılması nedeniyle, veri toplamada çevrim-içi ortamın kullanılmasının geçerli ve güvenilir olacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Aşağıda belirtilen sınırlılıkların, çalışmanın sonuçlarını ve bu sonuçların genellenebilirliğini etkileyeceği kabul edilmiştir.

1. Çalışma, Samsun ili kapsamında, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliğine katılan 1838 kişilik örneklem grubuyla sınırlıdır.
2. Çalışma, öğretmenlerin demografik özellikleri, genel öz-yeterlik algıları, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları, mesleki ve teknoloji deneyimleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevrim-içi eğitim (on-line education): Eğitimin, web tabanlı teknolojiler ve özellikle internet gibi birbirine bağlı bilgisayarlar üzerinden sunulmasına çevrim-içi eğitim denilmektedir. (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005; Aydın, 2002)

Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı (self efficacy for online technologies): Bireylerin çevrim-içi eğitim teknolojilerine dayalı ortamlarda ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde göstereceği çabaya ilişkin genel inanışlarıdır.

Genel öz-yeterlik algısı (general self-efficacy): Bireylerin genel olarak bir alan, durum ya da olay karşısında ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde göstereceği çabaya ilişkin inanışlarıdır (Schwarzer ve Jerusalem, 2000).

Hizmet-içi eğitim (in-service education): Herhangi bir sektör ayrımı gözetmeksizin iş ya da hizmet alanlarında bir ücret karşılığında çalışan bireylerin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, ayrıca gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleridir (Canman, 2002).

Öz-yeterlik algısı (self- efficacy): Kişilerin belirtilen görev, karşılaştıkları durum ya da olayın çözümüne yönelik harcayacakları çaba hakkındaki inanışları (Bandura, 1998).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın temel noktalarını açıklayabilmek ve ilgili araştırmaları düzenli bir şekilde sunabilmek için literatür 4 ana bölümde ele alınmıştır. Bu bölümler;

- Çevrim-içi ortamlarda sunulan hizmet-içi eğitim,
- Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde öz-yeterlik algısı,
- Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde yaş ve cinsiyet,
- Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde deneyimdir.

Yaşam boyu eğitim yaklaşımı, yetişkin eğitimi açısından hizmet-içi eğitimi daha değerli hale getirmiştir. Hizmet-içi eğitim; herhangi bir sektör ayrımı gözetmeksizin iş ya da hizmet alanlarında bir ücret karşılığında çalışan bireylerin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, ayrıca gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Canman, 2002). Hizmet-içi eğitim her alanda gereklidir, ancak eğitim sisteminin temel taşıını oluşturan öğretmenler için çok daha büyük bir önem taşımaktadır (Hammond ve Bransford, 2005). Çünkü nüfus artışı, bilgi patlaması ve teknolojiadaki hızlı gelişim ve değişimler öğretmenleri daha çok öğrenciye, daha az zamanda daha fazla bilgi edinmelerine olanak sağlamak zorunda bırakmaktadır (Alkan, 1998). Hizmet-içi eğitimi gerekli kılan nedenlerin yanı sıra öğrenme-öğretme süreçlerindeki değişimler, öğrenci merkezli yaklaşım ve öğrenci kitlesinin bireysel özellik ve olanaklar açısından farklılık göstermesi öğretmenler için hizmet-içi eğitimi zorunlu kılmaktadır (Volmari, 2004). İlgili literatür incelendiğinde öğretmenler için önemli olan hizmet-içi eğitim uygulamalarının gerekliliği birçok çalışmada da vurgulanmış (Hammond ve Bransford, 2005; Day ve Sachs, 2004; Buell, 1999) özellikle, mesleki gelişim, genel kültür ve eğitim yaklaşımlarında kendini sürekli yenileyen ve geliştiren nitelikli öğretmen ihtiyacının ne denli büyük bir öneme sahip olduğu pek çok çalışmada belirtilmiştir (Gravani, 2007; Volmari, 2004; Day ve Sachs, 2004; Craft, 1996). Ülkelerin geleceğini şekillendiren eğitim alanının uygulamaya geçmesinde en önemli yere sahip öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet-içi eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı, Hizmet-içi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı yüz-yüze hizmet-içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra özellikle son yıllarda çevrim-içi teknolojiler yardımıyla da eğitim etkinlikleri düzenlemeye başlamıştır.

2.1. Çevrim-içi Ortamlarda Sunulan Hizmet-içi Eğitim

Eğitimin, web tabanlı teknolojiler ve özellikle internet gibi birbirine bağlı bilgisayarlar üzerinden sunulmasına çevrim-içi eğitim (online education) denilmektedir (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005; Aydın, 2002). Literatür incelendiğinde çevrim-içi eğitim yerine kullanılabilir ya da çevrim-içi eğitimi çağrıştırabilecek birçok terimin kullanıldığı görülmektedir. Ancak çevrim-içi eğitimin temeli birbirine bağlı bilgisayarlardır. Bu açıdan bakıldığında intranet olarak adlandırılan kurum içi ağlar üzerinden yapılan eğitim de çevrim-içi eğitim kapsamına girmektedir (Aydın, 2002). Etkileşime olanak vermeyen tek bir bilgisayar üzerinden verilen eğitim, çevrim-içi eğitim kapsamına girmemektedir. Bu nedenlerle bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar tabanlı yetiştirme, internete dayalı eğitim ve e-öğrenme (e-learning) gibi kavramlar ile çevrim-içi eğitim kavramı karıştırılmamalıdır (Piskurich, 2004; Plomp ve Ely, 1996).

Çevrim-içi eğitim, bilgisayarın etkili bir iletişim aracı olarak kullanılmaya başlaması ile birlikte uzaktan eğitimin en güçlü ortamlarından biri haline gelmiştir (Berge, 2001). Uzaktan eğitim, yaşam boyu eğitim felsefesine göre özellikle yetişkin öğrenenler için önemli fırsatlar sunmaktadır. Hizmet-içi eğitim etkinliklerinin de yetişkinlere yönelik olduğu göz önüne alınırsa, yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin bilinmesinin önemi artmaktadır. Literatürde yetişkin öğrenme kuramı incelendiğinde, yetişkin öğrenmesinin aşağıdaki özellikleri kapsadığı görülmektedir. Buna göre yetişkinler;

- Kendi kendini ve dolayısıyla öğrenmeyi kontrol altında tutar,
- Geniş hayat deneyimlerini işe koşarak karşılaştırma yapmak ister,
- Günlük hayata yönelik problemlere karşı çözüm arayışı içindedir,
- Hata yapmaktan kaçınmaktadır,
- Yapılan iş ya da eğitim süreci hakkında sürekli dönüte ihtiyaç duyar,
- İçten ya da doğal güdüye sahiptir ve

- Olumsuz deneyimlerden çabuk etkilenmektedir (Lee ve Ovens, 2004; Tallerico, 2004; Paulsen, 2003; Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2002; French, 1999).

Yetişkin öğrenme özelliklerine göre, eğitimin etkili olabilmesi, öğrenen merkezli olabilmesine ve kendi kendine öğrenebilmeye fırsat verebilmesine bağlıdır. Aynı şekilde yetişkinlerin sunulan eğitime katılmalarındaki en önemli nedenler, iş hayatına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları ve bireysel gelişimlerinden doğan memnuniyet hissidir (French, 1999). Benzer olarak öğrenme-öğretme ortamı yetişkinlere karşı tehdit edici değilse ve yetişkinlerin ihtiyaçlarına, amaçlarına yönelikse yetişkinler tarafından kabul görmektedir (Cole, 2000). Yetişkinlerin katılımını olumsuz yönde etkileyen zaman ve maliyet sıkıntısının yanı sıra durumsal, kurumsal ya da düzene bağlı olan faktörler de katılımı olumsuz yönde etkileyebilir (French, 1999), bu nedenle öğretmenlere sunulan çevrim-içi eğitim etkinliklerinde başarının sağlanabilmesi için özellikle yetişkin öğrenme özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir. (Moore ve Anderson, 2003).

2.1.1. Çevrim-içi öğrenme ortamları

Uzaktan eğitimde ve dolayısıyla çevrim-içi eğitim etkinliklerinde katılımcılar, geleneksel eğitime göre çok daha bağımsız ortamlarda öğrenim görürler. Özellikle iletişim teknolojilerinin gelişimi, bireysel anlamda bağımsız öğrenme ortamlarının çok daha iyi incelenmesini gerektirir (Moore ve Anderson, 2003). Temelde çevrim-içi eğitim sürecinde görev alan iletişim ortamları eşzamanlı ve eşzamansız olmak üzere iki grupta toplanabilir (Horton ve Horton, 2003; Driscoll, 1998; Horton, 2000). Eşzamanlı iletişim ortamları, katılımcıların aynı zaman dilimi içerisinde bir araya gelmelerini gerektirirken, eşzamansız iletişim ortamları zaman bağımlılığını ortadan kaldırmaktadır (Fallon ve Brown, 2003). Bu ortamlar ve genel özellikleri alt bölümlerde incelenmektedir.

2.1.1.1. Eşzamanlı iletişim ortamları ve genel özellikleri

Eşzamanlı (synchronous) iletişim ortamları, katılımcıları aynı zaman dilimi içerisinde bir araya toplayarak iletişim ve etkileşime olanak vermektedir (Fallon ve Brown, 2003).

Eşzamanlı iletişim ortamları arasında;

- Sohbet (chat),
- Anlık ileti (messenger),
- Beyaz tahta (whiteboard),
- Web turu (web tour),
- Ekran paylaşımı (screen sharing),
- Uygulama paylaşımı (application sheering),
- Sunu (presentation),
- Görüntü destekli sesli konferans (real time audio with visuals),
- Sesli konferans (audio conferencing) ve
- Görüntülü konferans (video conferencing),

bulunmaktadır (Driscoll ve Carliner, 2005; Horton ve Horton, 2003; Driscoll, 1998; Horton, 2000).

Eşzamanlı ve eşzamansız iletişim ortamlarının fayda ve sınırlılıklarının bilinmesi, eğitim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında göz önüne alınmalıdır. Bu kapsamda eşzamanlı iletişim ortamlarının faydaları;

- Dinamik (canlı) öğrenme ve hızlı geribildirim elde edebilme,
- Bilgi ve becerileri hızlı bir şekilde paylaşılabilme ve
- Farklı araçları aynı anda kullanabilme

olarak sıralanabilir (Driscoll, 1998).

Eşzamanlı ortamların genel sınırlılıkları ise;

- Büyük coğrafi alanlardaki katılımcılar için zaman farkının etkisi ve
- Yüksek bant genişliği ihtiyacı

olarak sunulabilir (Kaye, 2003; Driscoll, 1998).

2.1.1.2. Eşzamansız iletişim ortamları ve genel özellikleri

Eşzamansız (asynchronous) iletişim ortamları, katılımcıların eğitim verilen ağ ortamına istedikleri zaman ve istedikleri yerden bağlanarak iletişim ve etkileşimlerine olanak vermektedir. Böylece haftanın 7 günü ve günün 24 saati öğrenenler açısından kullanılabilir hale gelmektedir (Fallon ve Brown, 2003).

Eşzamansız iletişim ortamları arasında;

- Eposta (e-mail),
- Eposta listeleri (list servers),
- Haber Sunucuları (news servers),
- Günlük (Blog),
- Forum (online discussion),
- Sınav (quizzes and tests) ve
- Anket (voting)

bulunmaktadır (Horton ve Horton, 2003; Driscoll, 1998; Horton, 2000).

Eşzamansız ortamların faydaları arasında;

- Deneyim, yaş, cinsiyet ve bilgi açısından farklı düzeylerdeki katılımcılar için daha etkili iletişim kurabilme,
- Katılım göstermeyen bireylerin, takibi ve uyarılmasının kolay olması,
- Öğreticinin katılımcılara farklı pedagojik yaklaşımlar gösterme imkânının eşzamanlı ortamlara göre daha fazla olması

bulunmaktadır (Cole, 2000). Eşzamansız iletişim ortamları temelde, eşzamanlı iletişim ortamlarının sahip olduğu sınırlılıklara sahip değildir. Katılımcıların zaman açısından da bağımsız hale gelmesi çevrim-içi eğitim ortamları içerisinde eşzamansız iletişim ortamlarını daha cazip hale getirebilmektedir. Ancak yapılacak eğitim etkinliğine göre gereken iletişim araçları seçildikten sonra bu araçların da fayda, sınırlılık ve özelliklerinin bilinmesi önemlidir (Driscoll ve Carliner, 2005; Horton ve Horton, 2003)

2.1.2. Çevrim-içi öğrenme modelleri

Çevrim-içi eğitim etkinlikleri zaman açısından olduğu gibi sunuş şekli olarak da iki bölümde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmaya yol açan durum ise bazı yüz-yüze eğitim

etkinliklerinde çevrim-içi eğitimin yardımcı ya da destek sistemi olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim etkinlikleri tamamen çevrim-içi ortamda sunulabildiği gibi, hem yüz-yüze hem de çevrim-içi ortamın birlikte kullanıldığı karma eğitim (blended learning) şeklinde de kullanılabilir(Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005).

1990' lı yıllarda kendini göstermeye başlayan elektronik öğrenme ortamları önemini ve kullanım oranlarını giderek arttırsa da geleneksel eğitim ortamlarının yerini tamamen almış değildir. Bu süre içinde, çevrim-içi eğitim belli bölümlerde yüz-yüze eğitim ile birlikte kullanılarak etkili ve verimli eğitim ortamları oluşturulmaya çalışılmaktadır (Piskurich, 2003). Karma eğitim, düzenlenen eğitim etkinliğinin %30 ile %80'lik bir kısmının çevrim-içi eğitim ile diğer kısmının ise yüz-yüze sunulduğu modeldir. Bu eğitim modelinde çevrim-içi eğitim etkinlikleri devam ederken, aynı süre içerisinde yüz-yüze görüşmeler ya da etkinlikler de yapılmaktadır (Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005). Karma eğitim modelinden en yüksek düzeyde yararlanabilmek için zengin altyapı ve nitelikli içeriğin yanı sıra sağlam bir öğretim tasarımı da gerekmektedir (Bielawski ve Metcalf, 2003).

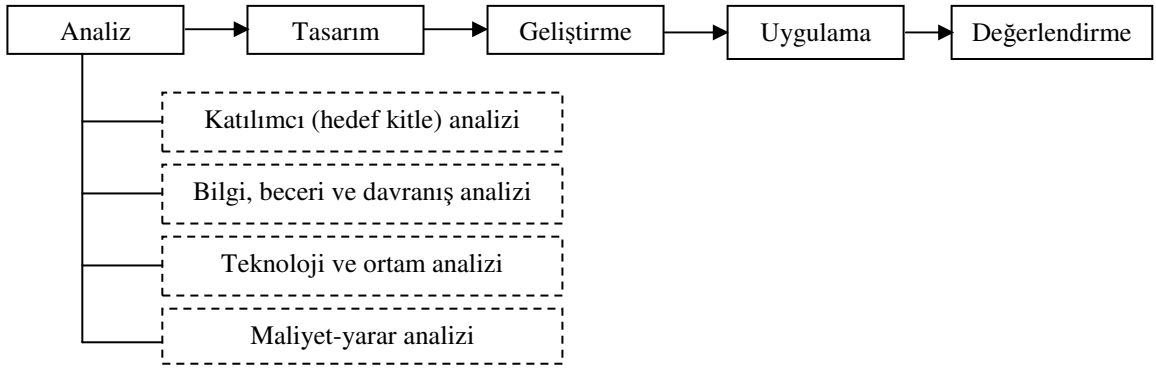
Kaye, karma eğitimden öğrenme ortamları adına en mantıklı ve doğal sonuç olarak bahsetmiş, bireylerin öğrenme ve gelişme ortamları adına ihtiyaca dönük olarak üstün bir model olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çevrim-içi eğitimin getirdiği katılım ve etkileşim fırsatları ile geleneksel eğitimin birleştirilmesine fırsat vermesi açısından da karma eğitim modelinin önemli olduğunu belirtmiştir (Kaye, 2003). Kaye, karma eğitimin öğelerini ise şu şekilde belirtmiştir;

- Çoklu ortam teknolojisi (multimedia technology),
- CDROM video görüntü akışı (CD ROM video streaming),
- Sanal sınıflar (virtual classrooms),
- Sesli posta, eposta ve görüşme çağrılarını (voicemail, email and conference calls),
- Çevrim-içi metin canlandırma ve video akışı (online text animation and video-streaming)

Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde ortam ve modelin en iyi şekilde seçilebilmesi ve etkinliklere uyarlanabilmesi için etkili bir planlama aşamasından bir başka deyişle öğretim tasarımından geçmesi gerekmektedir. Öğretim tasarımı sürecinin önemi ve yapısı bir sonraki bölümde incelenmiştir.

2.1.3. Çevrim-içi eğitim ortamı planlama süreci

Bir kurumda yapılacak olan hizmet-içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinden önce, ilk olarak kurumun amaçlarına ve durumuna göre çalışanların edinmesi gereken bilgi, beceri ve davranışlar belirlenmektedir. Bu eğitim ihtiyacı belirlendikten sonra olanaklar ve önceliklere göre planlama yapılmakta, daha sonra eğitimin uygulama ve değerlendirme bölümleri yer almaktadır (Çevikbaş, 2002). Çevrim-içi eğitim etkinlikleri düzenlenirken öğretim tasarımı ilkelerine uygun bir süreç kullanılır. Eğitim ihtiyacı belirlendikten sonra sırasıyla analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımları izlenerek etkili bir eğitim planlaması yapılır (Lee ve Ovens, 2004; Driscoll, 1998). Eğitim planlaması içerisinde, eğitim etkinliğinin temelini oluşturan ve sonraki aşamaların başarısını belirleyen en önemli adımlardan biri analiz sürecidir. Analiz süreci kapsamında katılımcıların, kullanılacak teknoloji ve ortamların, aktarılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların yanı sıra maliyet-yarar ilişkisi de incelenmektedir. Öğretim tasarımında analiz sürecinin yeri ve kapsamı Şekil 1' de gösterilmiştir (Lee ve Ovens, 2004).



Şekil 1

Öğretim Tasarımında Analiz Sürecinin Yeri ve Kapsamı

Lee, William W. ve Diana L. Owens. **Multimedia-based Instructional Design**. 2. Press. San Francisco: Pfeiffer, 2004.

Çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinde hedef kitlenin yetişkinlerden oluşması, analiz aşamasında yer alan katılımcı analizinin önemini bir kat daha arttırmaktadır. Yetişkinlerin ihtiyaca yönelik eğitim talepleri, deneyimlerini yeni öğrendikleri ile karşılaştırması ve farklı algılara sahip olmaları gibi öğrenme özellikleri göz önüne alındığında katılımcı analizinin ne kadar önemli olduğu görülebilir (Lee ve Owens, 2004; Tallerico, 2004; Yazıcı, 2004; Paulsen, 2003; Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2002).

Lee ve Owens' a göre (2004), katılımcı analizi yapılırken göz önünde bulunması gereken durumlar aşağıda sıralanmıştır. Bunlar;

- Katılımcıların, eğitim etkinliklerinde kullanılan ortam hakkındaki bilgi ve deneyimleri,
- Katılımcıların öğrenme tercihleri (bireysel ya da ekip çalışmalarına yatkınlık),
- Dil yetenekleri ya da dil tercihleri,
- Önceki eğitim etkinlikleri ya da mesleki deneyimleri,
- Özel ihtiyaçlarıdır.

Analiz aşamasında belirlenen katılımcı özelliklerinin eğitim etkinliklerindeki yeri ve önemi bir sonraki bölümde incelenmiştir.

2.1.4. Bireysel farklılıkların çevrim-içi eğitim etkinliklerindeki yeri ve başarıya etkisi

Diğer eğitim etkinliklerinin tasarımında olduğu gibi çevrim-içi eğitim etkinliklerinin tasarımında da öğrenenlerin ihtiyaçları ve özellikle bireysel farklılıkları göz önüne alınmalıdır (Galbraith, 2004). Öğrenenlerin ihtiyaçlarının yanı sıra isteklerinin de bilinmesi çevrim-içi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesinde yardımcı rol oynayacaktır (Sprague, 2006). Bununla birlikte demografik özellikler ve bireysel özelliklerin çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan eğitim etkinliklerinde kişilerin davranış ve tepkilerini etkilediği ileri sürülmektedir (Thatcher, Loughry, Lim ve Mcknight, 2007). Bireysel özelliklerin önemini vurgulayan bir diğer çalışmada da çevrim-içi ortamlarda sunulan eğitim etkinliklerinde katılımcıların anlama düzeylerine etki eden bireysel farklılıklar hakkında daha fazla çalışma yapılması gerektiği belirtilmiştir (Dinet, Marquet ve Nissen, 2003). Katılımcıların bireysel özellikleri aldıkları eğitime bağlı olmaksızın, öğreticiyi dahi şaşırtabilecek şekilde başarılarını etkileyebilmektedir. Öğrenmeye karşı istekli, kendi kendine karar alabilen (bağımsız), bilgisayar kullanma ve çevrim-içi öğrenme yeteneklerine güveni yüksek olan katılımcılar diğerlerine göre daha başarılı sonuçlar gösterebilmektedir (Hiltz ve Goldman, 2005). Tüm bu çalışmalar bireysel farklılıkların özellikle çevrim-içi eğitim etkinliklerinde göz ardı edilemeyecek unsurlar olduğunu kanıtlamaktadır. Yapılan literatür taraması sonucu katılımcıların yaş, cinsiyet, öz-yeterlik algısı, deneyim ve bazı diğer değişkenlerin, öğrenme, katılım, başarı, memnuniyet ve etkinlikleri tamamlama gibi durumları doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin çevrim-içi eğitim etkinliklerinde performans, erişim ve deneyime etkisi üzerinde araştırma yapan Price, erkeklerin kadınlara karşı daha üstün olduğunu iddia eden kaynaklara ulaşmış; kadınların erkeklere göre teknolojiye daha az erişebilmesi, bilgisayar okur-yazarlık oranlarının daha az olması ve bu alanda kendilerine olan güvenin daha düşük olması nedeni ile bu sonuçların ileri sürüldüğünü

görmüştür. Ancak Price, teknolojiye erişim, eğitim etkinliklerini tamamlama ve başarı oranlarını incelediğinde bu farkın kadınlar lehine olumlu sonuçlar ortaya çıkardığını görmüştür (Price, 2006). Cinsiyet değişkeni üzerinde yorum yapan bir diğer çalışma ise cinsiyetin çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan eğitim etkinliklerinin başında katılım ve başarı oranları arasında fark yarattığını ileri sürmüştür. Bu farkın oluşma sebebinin ise iletişim desenleri, erkeklerin baskınlığına duyulan hoşgörü, durumsal ve kurumsal engeller ile karar verme durumları olarak gösterilmiştir (Luppigini, 2007). Yaş değişkeni üzerinde yapılan araştırmalar ise genellikle başarı ile doğru orantılı bir ilişki öne sürmektedir. Bu araştırmalara göre yetişkinlerin katıldığı çevrim-içi eğitim etkinliklerinde yaş değişkeni yükseldikçe başarı düzeyi de yükselmektedir (Arbaugh ve Barbara, 2007; Fuller, Vician ve Brown, 2006).

Öğrenen merkezli eğitim etkinliklerinde, başarının sağlanabilmesi için katılımcılara daha esnek, daha özel bir yaklaşım sergilenmelidir. Bu kapsamda öz yeterlik algısının zenginleştirilmesi, bireyin başarılı olabileceği yaklaşımı seçebilmesinde çok önemlidir. Moore ve Anderson, öz-yeterlik algısının çevrim-içi öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden biri olmasına rağmen bu konuda az sayıda araştırma yapıldığını ileri sürmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Liaw da, yaptığı araştırmada, öz-yeterlik algısının bireylerin anlama yetenekleri ve davranışları üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan katılımcıların bilgisayar ve interneti diğer katılımcılara göre daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır (Liaw, 2002). Hiltz ve Goldman ise, bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı düşük olan katılımcıların performansının olumsuz etkilendiğini belirtirken, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının da öğrenci performanslarını tahmin etmede kullanılabileceğini ileri sürmüştür (Hiltz ve Goldman, 2005).

Bireysel farklılıklar açısından önemli olan bir diğer konu ise bireylerin deneyimleri ve buna bağlı olarak geliştirdikleri tutum ve davranışlardır. Bilgisayar kullanımına karşı duyulan kaygı, internet kullanımına karşı duyulan kaygıyı arttırmaktadır (Thatcher, Loughry, Lim ve Mcknight, 2007). Fuller, Vician ve Brown ise bilgisayar deneyimi yüksek olan bireylerin öğrenmelerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini öne sürmektedir

(Fuller, Vician ve Brown, 2006). Kabilan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, çevrim-içi olarak sunulan eğitim etkinliklerine ilginin arttırılabilmesi için öğretmenlerin internet deneyimlerinin arttırılması gerektiğini öne sürmüştür (Kabilan, 2003). Benzer şekilde Hiltz ve Goldman da çevrim-içi etkinliklere katılma deneyimi düşük olan katılımcıların performanslarının olumsuz etkilendiğini açıklamıştır. Yine aynı çalışmada yetişkinlerin başarılarını etkileyen faktörler arasında iletişim araçlarına erişim, teknoloji deneyimi, öğrenme tercihleri, çalışma alışkanlık ve yetenekleri, güdülenmeleri ve hayat tarzları yer almaktadır. Ayrıca yüksek iç odaklı kontrole (internal locus of control) sahip olan katılımcıların çevrim-içi ortamlarda daha yüksek başarıya sahip oldukları görülmüştür. Bir başka deyişle başarılarının şansa değil, kendi çalışmalarına bağlı olduğunu düşünen katılımcılar daha başarılı olmaktadır. Benzer şekilde dirençli, kendi kendini idare edebilen ve bireysel sorumluluklarının farkında olan katılımcıların daha başarılı olduğu görülmektedir (Hiltz ve Goldman, 2005; Dabbagh ve Bannan-Ritland, 2005). Chowdury, çevrim-içi ortam yardımı ile öğretmenlere sunulan bir hizmet-içi eğitim etkinliği üzerinde yaptığı araştırmada teknoloji deneyiminin katılım üzerinde olumlu bir rol oynadığını saptamıştır (Chowdhury, 2002). Farklı bir çalışmada da teknolojik yetenek ve deneyimden yoksun olan öğretmenlerin başarısız oldukları gözlenmiştir. Aynı şekilde kendi yeteneklerine güven duymayan öğretmenlerin de başarılarının olumsuz etkilendiği belirlenmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin çevrim-içi ortamlarda sunulan eğitim etkinliklerine katılmadan önce bir hazırlık ya da uyum döneminden geçmesinin hayati önemi olduğu belirtilmiştir (Huai, Braden, White ve Elliot, 2006).

Çevrim-içi ortamlarda, yetişkinlere sunulan eğitim etkinliklerinde memnuniyetin, katılımcıların etkinlikleri tamamlamasına çok büyük faydası olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde etkinliklerden memnun olan yetişkinlerin de başarılarının yüksek olduğu görülmektedir. Memnuniyet olgusunun bilgisayar öz-yeterlik algısı, bilgisayar kullanım yılı, internet deneyimi ve akademik benlik kavramı ile olumlu bir ilişkisi ortaya konmaktadır (Lim, 2000). Öğrenci memnuniyeti ve akademik başarıyı etkileyen öğeler üzerinde araştırma yapan Corbeil ise, yüksek öz-yeterlik algısı, kendi kendine öğrenmeye hazır olma (self-directed learning) ve iç odaklı kontrole (internal locus of control) sahip olan katılımcıların çevrim-içi ortamlarda sunulan eğitim etkinliklerinde

başarı ve memnuniyet gösterdiğini ileri sürmüştür (Corbeil, 2003). Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde yetişkinlerin başarılarını doğrudan ve dolaylı bir şekilde inceleyen yaklaşımlardan biri de teknolojinin kabulü modelidir (Technology Acceptance Model). Bu model kapsamında tümü 20 yaşın üzerinde, %88' i öğretmen olan 517 kişi üzerinde yapılan bir araştırmada, algılanan kullanım kolaylığı (perceived ease of use) ve algılanan faydanın (perceived usefulness) etkinliklere katılımı doğrudan ve olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Smith, 2006).

Yaşam boyu eğitim felsefesine göre öğretmenlerin hizmet-içi eğitim ihtiyaçlarına etkili, verimli ve sürekli bir şekilde cevap verebilmek için birçok ülkede çeşitli uygulamalar yapılmaktadır.

2.1.5. Öğretmenlere yönelik örnek çevrim-içi eğitim uygulamaları

Öğretmenlere yönelik olarak verilen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin etkili, verimli, sürekli ve çekici olabilmesi için birçok ülke çevrim-içi eğitim ortamlarından yararlanmaktadır. Araştırmanın bu bölümü, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinden örnekler sunmaktadır. Bu örnekler ülkelere göre sınıflandırılarak aktarılmıştır.

Amerika' nın Florida eyaletinde ilköğretim öğretmenlerine yönelik olarak açılan bir program kapsamında (FOR-PD) 2003-2006 yılları arasında 14.000 öğretmenin eğitimi sağlanmıştır. Proje kapsamında 67 okul bölgesi, 7 üniversite ve 6 kolej yer almıştır. Web-CT programının kullanıldığı projede katılımcılar 20-25' er kişilik ekipler halinde eğitime alınmıştır. Proje kapsamında çevrim-içi eğitim etkinliği için yeterli düzeyde olmayan öğretmenler için 7 haftalık bir hazırlık programı da verilmiştir (Smith, 2006). Yine Amerika'da, içlerinde Horvard, Batı Montana, Illinois, Michigan, Virginia, Houston gibi çevrim-içi eğitim ortamlarının önemini fark eden birçok üniversite, öğretmenlere yönelik çevrim-içi eğitim projeleri üretmiştir (Chowdhury, 2002). Bu projeler kapsamında çevrim-içi ortamlarda sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinin geliştirilmesine de çalışılmıştır. Amerika'da geliştirilen STAR-Online (Öğretmenleri her zaman ve her yerde destekleme) projesi kapsamında da 20.000 öğretmene eğitim

imkânı verilmiştir (Charalambos ve Gene, 2004). Yine Amerika'da 1996 yılında, Tennessee bölgesinde 1560 okulu birbirine bağlayan ve aynı zamanda öğretmenlerin çevrim-içi ortam yardımı ile eğitimlerini sağlayan ConnecTEN projesi hayata geçirilmiştir. Kanada Quebec bölgesinde ise yine öğretmenlerin eğitimini hedefleyen eğitim programı da McGill üniversitesi tarafından hayata geçirilmiştir. Yine Amerika'da New Jersey bölgesinde NJNIE projesi ile öğretmenlerin çevrim-içi ortam üzerinden eğitimleri yapılmıştır (Digangli ve diğerleri, 2002). Teksas merkezli olarak sunulan ve 5 bölgeyi kapsayan SCRTEC uygulaması da öğretmenlere çevrim-içi ortam yardımı ile sürekli gelişme imkânı sağlamıştır (Özkan, Semko ve Willis, 2004).

İsveç' de 1999 - 2002 yılları arasında ulusal bir program ile 70.000 öğretmenin eğitimi yapılmış, bir başka uygulamada İngiltere Açık Üniversitesi 144.448 öğretmene ulaşan bir çevrim-içi eğitim programı sunmuştur (Charalambos ve Gene, 2004).

Tayvan' da Ulusal Hsinchu Öğretmen Koleji tarafından idare edilen e-Tayvan Uzman Öğretmen Gelişim Projesi (TTPD^e) de 2003 yılında faaliyete başlamıştır. Proje kapsamında özellikle ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin gelişimi hedeflenmiştir. Eşzamanlı iletişim araçlarının kullanıldığı proje temelde eşzamansız iletişime dayalı olarak yürütülmektedir. Projeye 2005 yılı itibarı ile 2900 kayıtlı kullanıcı bulunmaktadır (Chen, Tseng ve Lin, 2005).

Malezya Sanal Öğretmen Eğitim Merkezi (MyVirTEC) ise 2001 yılında UNESCO' nun mali desteği ile kurulmuştur. Bu merkez ile öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir sistem sunulmuştur. Zaman ilerledikçe daha gelişmiş bir altyapı ile daha fazla hizmet sunulmuştur (Kabilan, 2003).

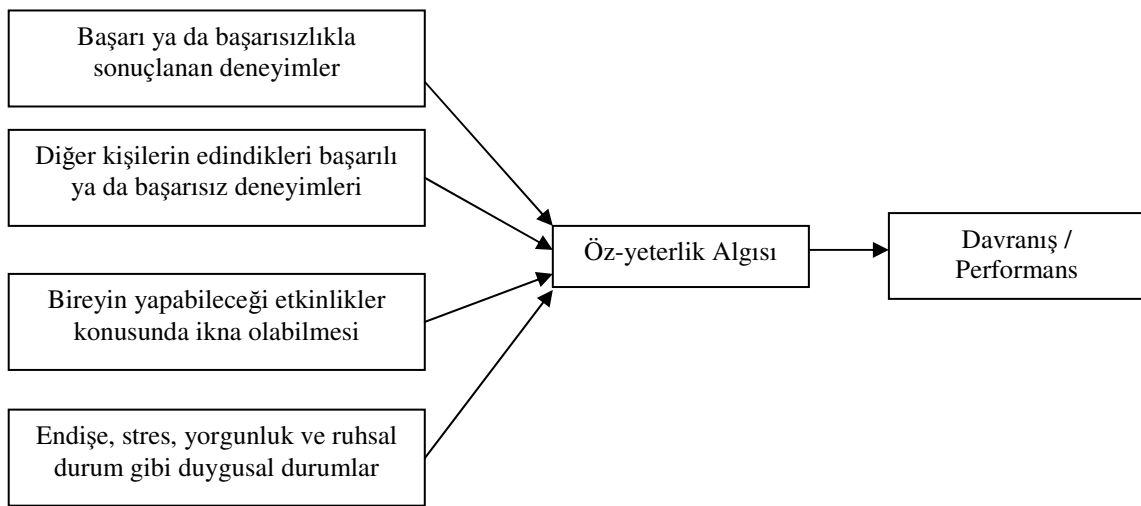
Kore' de öğretmenlere daha etkili ve kolay bir şekilde hizmet-içi eğitim verebilmek için internet üzerinden Siber Öğretmen Yetiştirme (The Cyber Teacher Training) sistemi devreye girmiştir (Baek ve Westrom, 2001).

Türkiye' de ise çevrim-içi ortamda sunulan ilk hizmet-içi eğitim etkinliği Anadolu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Resmi olmayan bir pilot uygulama olarak

gerçekleştirilen bu eğitim etkinliğine 560 öğretmen katılabilmıştır (Yaşar, 1996). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen ilk resmi uygulama ise Microsoft firması işbirliği ile 2005 yılında başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 2005). Bu programa okul, birim ya da kurum ayrımı yapılmaksızın istekli tüm öğretmen ve personel katılabilmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, 2005).

2.2. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Öz-yeterlik Algısı

Sosyal öğrenme kuramının kurucusu olan Bandura öz-yeterlik kavramını kişilerin belirtilen görev, karşılaşılabilecekleri durum ya da olayın çözümüne yönelik harcayacakları çaba hakkındaki inançları şeklinde tanımlamaktadır (Bandura, 1998). Öz-yeterlik algısı bireylerin davranış ve/ya da performanslarını etkilediği için (Hulland, Higgins, Christopher ve Sandy, 1999) çevrim-içi eğitim etkinliklerinde önemli bir yer tutar. Öz yeterlik algısı temelde 4 faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler ve öz-yeterlik algısının davranış ile performans arasındaki ilişkisi Şekil 2’de belirtilmiştir (Hulland, Higgins, Christopher ve Sandy, 1999).



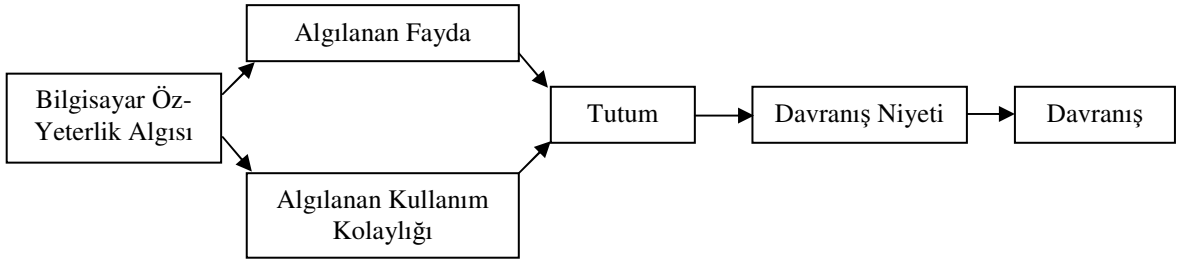
Şekil 2

Öz-yeterlik Algısını Belirleyen Faktörlerin Davranış ile Performans Arasındaki İlişkisi

Hulland, John, S. Higgins, A. Christopher ve D. Sandy Staples. "A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations", **Organization Science**, Volume:10, Issue: 6, 1999.

Öz-yeterlik algısı bireyin yetenek ve bilgisini ölçmekle değil, aslında bireyin kendisi hakkında ne düşündüğü ile ilgilenmektedir. Kişinin bilgi ve beceri birikiminden çok, kendisi hakkındaki olumlu ya da olumsuz inanışları bir iş, durum ya da öğrenme ortamında doğrudan ve dolaylı olarak etkili olmaktadır (Nowak ve Krmar, 2003). Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik algısı, özellikle güdülenme ile yüksek düzeyde ve olumlu bir ilişki göstermektedir. Aynı şekilde bireylerarası iletişim de öz-yeterlik algısı ile doğru orantılı ve olumlu bir ilişki göstermektedir (Wu, Zheng, Tian ve Xiaoli, 2007; Carneiro, 2006).

Bireysel farklılıklar kapsamında öz-yeterlik algısının başarı, katılım ve memnuniyete katkısı birçok araştırmada belirtilmiştir (Hiltz ve Goldman, 2005; Moore ve Anderson, 2003; Liaw, 2002). Öz-yeterlik algısının bu doğrudan ilişkilerini inceleyen araştırmaların yanı sıra dolaylı etkilerini de inceleyen araştırmalar bulunmuştur. Bireyin belli bir alanda öğrenmek için harcayacağı çabanın kendi yeteneğine duyduğu güvene bağlı olduğunu ileri süren Moore ve Anderson, bu nedenle öz-yeterlik algısının bireyin güdülenmesini doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilediğini belirtmiştir (Moore ve Anderson, 2003). Literatür incelendiğinde öz-yeterlik algısının davranışa etki ettiğini öne süren bir model göze çarpmaktadır. Bu model, teknolojinin kabulü modeli (technology acceptance model) olarak adlandırılmaktadır. Bu model kapsamında algılanan kullanım kolaylığı (perceived ease of use) ve algılanan fayda (perceived usefulness) kavramları özellikle bilgisayar öz-yeterlik algısı ile birlikte, bireylerin davranışlarını belirleyen temel faktörler olarak gösterilmektedir (Lee, 2006; Darsono, 2005). Bu ilişkilerin nasıl gerçekleştiği şekil 3'te belirtilmektedir.

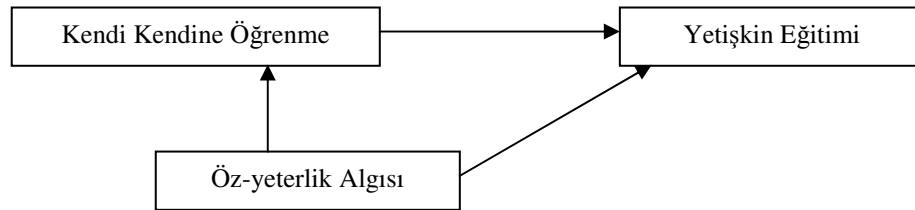


Şekil 3

Bilgisayar Öz-yeterlik Algısının Teknolojinin Kabulü Modelindeki Yeri

Lee, Ya-Ching. "An Empirical Investigation Into Factors Influencing The Adoption Of An E-Learning System", **Online Information Review**, Volume: 30, Issue: 5, 2006.

Yetişkin eğitiminde ve öğrenen merkezli eğitimde önemli yer tutan kendi kendine öğrenme (self-directed learning) kavramı da öz-yeterlik algısı ile ilişkilidir (Pajares, 2002). Şekil 4'te gösterilen bu ilişki Martz, Manz ve Karen (1991)' in çalışmasından uyarlanmıştır.



Şekil 4

Öz-yeterlik Algısı, Kendi Kendine Öğrenme Kavramı ve Yetişkin Eğitimi İlişkisi

Martz, Charles C. ve Karen P. Manz. "Strategies for Facilitating Self-Directed Learning: A Process for Enhancing Human Resource Development". **Human Resource Development Quarterly**, Volume: 2, Issue: 1, 1991.

Bandura' nın temelini oluşturduğu öz-yeterlik algısı, birçok farklı dilde ve disiplinde geliştirilen ölçekler yardımı ile çeşitli araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu

ölçeklerden biri genel öz-yeterlik algısı iken, diğeri çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısıdır.

2.2.1. Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde genel öz-yeterlik algısı

Genel öz-yeterlik algısı, ilk kez Schwarzer ve Jerusalem tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir (Schwarzer ve Jerusalem, 2000). Özellikle sağlık ve psikoloji alanlarında kullanılan bu ölçek 30 farklı dilde birçok çalışmada kullanılmaktadır (Schwarzer, 2007). Toplam 10 sorudan oluşan bu ölçeğin Türkçe diline uyarlanmasında Aşın Yeşilay katkıda bulunmuştur (Yeşilay, Schwarzer ve Jerusalem, 1997). Türkiye’de bu ölçekten yararlanılarak yapılan çalışmalardan birisi, Bozkaya tarafından 2002 yılında sunulmuştur. Bu çalışmanın temel amaçlarından birisi öğrencilerin genel öz-yeterlik algısının çevrim-içi eğitim ortamlarında verilen derslerdeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda araştırma, 2001 yılında Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinde, Eğitim Ortamlarına Giriş dersini alan 28 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Yapılan ön test ve son test sonuçları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da çevrim-içi eğitim ortamında verilen derslere katılan öğrencilerin genel öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde erkek katılımcıların, kadınlara oranla daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür (Bozkaya, 2002).

Genel öz-yeterlik algısı, öğretmenlerin sınıf içerisindeki yeterliklerini incelemek amacıyla da bazı araştırmalarda kullanılmıştır. Bu araştırmalardan birinde genel öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algılarının da yüksek olduğu ileri sürülmüştür (Madden-Szeszko, 2000). Literatür taraması sırasında genel öz-yeterlik algısına başvuran birçok çalışmaya rastlanmıştır, ancak çevrim-içi ortamlarda eğitim gören öğretmenlerin etkinlikleri tamamlaması ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

2.2.2. Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı

Bilgisayar ve internetin eğitim ortamı olarak kullanılmaya başlaması ile birlikte, öz-yeterlik algısının bu ortamlarda eğitim gören bireyler üzerindeki etkisi birçok araştırmada incelenmiştir. Bilgisayar ve ardından internet kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını saptamaya yönelik birçok ölçek de geliştirilmiştir. Çevrim-içi eğitim ortamlarında katılımcılar hem bilgisayarı hem de interneti kullanmak durumundadırlar. Bu eğitim ortamının kullanılmaya başlanması ile birlikte, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile ilgili araştırmalar da önem kazanmıştır.

Corbeil, 2003 Ocak ve 2003 Mayıs tarihleri arasında, Teksas üniversitesinde bir çevrim-içi eğitim programına kayıtlı, yaşları 21 ile 61 arasında değişen 191 yetişkin üzerinde yaptığı araştırmada, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların, etkinliklerde yüksek memnuniyet ve başarı gösterdiklerini bulmuştur (Corbeil, 2003). Benzer bir araştırmada, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının, etkinliklere katılım ile doğru orantılı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır (Pillay, Irving ve Tones, 2007; Ong ve Lai, 2006; Lin, 2006). Bu algı aynı zamanda bilgisayar kullanma kaygısı ile ters orantılı bir ilişki göstermektedir (Wilfong, 2006). Başka bir deyişle, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin etkinliklere katılımı daha fazla olurken, bilgisayara karşı olan kaygıları düşük çıkmaktadır. Burada ters bir orantı olmakla birlikte beklenen bir durumdur. Farklı bir çalışmada ise katılımcıların öz-yeterlik algılarının yükseltilmesinin performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Hulland, Higgins, Christopher ve Sandy 1999). Uzaktan öğrenmeye dayalı öz-yeterlik algısını inceleyen bir araştırma sonucunda ise öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin öğrenmeleri ve dolayısıyla başarılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Yine aynı çalışmada öz-yeterlik algısı açısından erkeklerin, kadınlara göre daha yüksek değerler gösterdiği saptanmıştır (Zhang, Li, Duan ve Wu, 2001).

Çevrim-içi teknolojiler ile yakından ilgili olan bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin öz yeterlik algısı üzerinde de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Straker (2002)

çalışmasında bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların, bilgisayar kullanılarak yapılan etkinliklerde daha istekli oldukları, daha yüksek performans gösterdikleri ve daha kolay uyum sağladıklarını saptamıştır. Bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısını araştıran en temel çalışmalardan biri de Compeau ve Higgins' in yaptığı çalışmadır. Bu çalışmaya göre öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bilgisayar kullanmaya yönelik düşünce ve davranışlarının olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır (Compeau ve Higgins, 1995). Bir başka çalışmada da yüksek bilgisayar öz-yeterlik algısına sahip katılımcıların bilgisayar kullanım oranları ve yöntem geliştirme becerilerinin olumlu şekilde etkilendiği saptanmış ayrıca bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların bilgisayar kullanımına karşı daha düşük kaygıya sahip olduğu bulunmuştur (Imhof, Vollmeyer ve Beierlein, 2007). Çevrim-içi ortamda eğitim alan bir grup yetişkin üzerinde Lim' in yaptığı araştırmada ise, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların, çevrim-içi eğitim etkinliklerinden memnun kaldıkları ve bu tür etkinlikleri ileride de tercih etmek istedikleri saptanmıştır. Aynı araştırmada katılımcıların daha önce aldıkları bilgisayar eğitiminin, çevrim-içi eğitim etkinliklerinden duyulan memnuniyet ile bir ilişkisi olmadığı görülürken, bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların memnuniyet düzeylerinin yüksek çıktığı belirlenmiştir (Lim, 2000). Benzer bir araştırmada da bilgisayar öz-yeterlik algısı yüksek olan katılımcıların bilgisayar kullanmaya karşı duyulan kaygı ya da olumsuz tutumlarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer yandan bilgisayar öz-yeterlik algısı, bilgisayar deneyimi ve bilgisayar kullanma sıklığından çok daha net bir ilişkiyi ortaya koymuştur (Wilfong, 2006). Bozkaya (2002) tarafından yapılan araştırmada ise çevrim-içi ortamda yapılan derse katılan öğrenenlerin genel öz-yeterlik algıları ile bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca öğrenenlerin genel öz-yeterlik algıları hem ön testte, hem de son testte bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarına göre daha yüksek bulunmuştur (Bozkaya, 2002).

Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısını ölçebilmek amacıyla Miltiadou ve Yu tarafından 2000 yılında bir ölçek geliştirilmiştir. Türkiye'de çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı üzerinde yapılan çalışmalardan birisi Aydın tarafından (2005) sunulmuştur. Bu çalışmanın amaçlarından

birisi, çevrim-içi ortam yolu ile eğitim alan katılımcıların öz-yeterlik algısı açısından ne kadar hazır olduklarını ortaya koymaktır. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesinde okuyan 269 katılımcı üzerinde yapılan araştırmaya göre, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı düzeyleri beklenen seviyenin üzerinde görülmüştür (Aydın, 2005).

2.3. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Yaş ve Cinsiyet

Çevrim-içi eğitim ortamlarında ilk bakışta cinsiyet ya da yaş gibi değişkenlerin çok önemsenmediği görülmektedir, çünkü tüm katılımcılar, birbirlerini görmeden, farklı ortam ve zamanlarda öğrenimlerini sürdürmektedirler. Ancak geleneksel eğitimde oluşan problemlerin çevrim-içi eğitim ortamlarında yaşanmaması için araştırmalara ihtiyaç olduğu ileri sürülmüştür (Moore ve Anderson, 2003). Yapılan incelemelerde yaş ve cinsiyet kavramının çevrim-içi eğitim ortamlarında katılımcıların başarı, istek ve öğrenme durumlarını etkilediği gözlemlenmiştir.

Hizmet-içi eğitim etkinlikleri, yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Her ne kadar yaş değeri belli bir düzeyden yukarı olsa da yetişkinler arasında yapılan bu araştırmalarda farklı sonuçların ortaya konduğu gözlemlenmiştir.

Amerika' da Midwestern üniversitesinde 2000 - 2002 yılları arasında çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan 13 farklı programa katılan yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada yaş, cinsiyet ve öğrenme durumları ile eğitim etkinliklerine karşı duyulan memnuniyet karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları yaş değişkeninin arttıkça, memnuniyetin de arttığını ortaya koymuştur (Arbaugh ve Barbara, 2007). Yaş ortalaması 25 olan 89 katılımcı üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da yaş değişkeninin öğrenme ile doğrudan ve olumlu bir ilişkisi olduğu ortaya konmuştur (Fuller, Vician ve Brown, 2006). Bu araştırmaların tersine 2005 yılında 1592 yetişkin üzerinde yapılan bir başka çalışmada katılımcıların yaş değeri yükseldikçe, internet deneyimlerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yaş değeri yükseldikçe eğitim etkinliklerinden beklentilerin de düştüğü de gözlemlenmiştir (Larose ve diğerleri, 2007).

İlgili literatür incelendiğinde çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin yaşı ve eğitim etkinliklerindeki başarıları ile ilgili doğrudan bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır.

Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde bireylerin cinsiyetlerinin, etkinliklerdeki başarı, istek ve öğrenmelerini etkileyebileceğini ileri süren örnek çalışmalar sunulmuştur. Yaş değişkeninde olduğu gibi bu çalışmalarda da ortaya çıkan farklı sonuçlar dikkat çekicidir.

Çevrim-içi eğitim ortamlarında cinsiyet kavramı göz ardı edilerek planlama yapılırsa sistem kadın ve erkekler arasında adaletsiz bir yaklaşım gösterebilmektedir (Burge ve Haughey, 2002). Bu tür sistemlerde erkeklerin başarılı olma şansının bayanlara göre daha fazla olabileceği ileri sürülmüştür. Bu yüzden çevrim-içi eğitim etkinlikleri geliştirilirken aradaki fark göz ardı edilmemelidir (Burge ve Haughey, 2002). Hiltz ve Shea cinsiyet üzerine yaptıkları sekiz araştırmanın dördünde bayanların çevrim-içi iletişim ortamlarında daha başarılı olduklarını saptamıştır. Bu çalışmaların üçünde ortaya anlamlı bir fark çıkmazken birinde erkeklerin lehine bir sonuç çıkmıştır. Bununla birlikte cinsiyet ile ilgili araştırmaları destekleyecek ve geliştirecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Hiltz ve Goldman, 2005). Çevrim-içi eğitim etkinliğine katılan 76 yetişkin üzerinde yapılan bir başka araştırmaya göre ise, cinsiyet kavramının başarı ile ilişkisinin çok anlamlı olmasa da farklılık yarattığı görülmektedir (Lu, Yu ve Liu, 2003).

Cinsiyet kavramı üzerinde yapılan güncel çalışmalardan biri İngiltere Açık Üniversitesi'nde yapılmıştır. Araştırma, 2002-2004 yılları arasında toplam 3 dönemi kapsayan programın sadece bir dönemi üzerinde yapılmıştır. Bu 3 dönemde 858'i erkek (%43) ve 1133'ü kadın (%57) olmak üzere 1133 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacı 2004 yılında İngiltere Açık Üniversitesine katılan 202.231 öğrencinin %59'unun kadın olduğunu saptamıştır. Bu sayede örneklem olarak seçilen kursun cinsiyet dağılımı açısından evreni temsil edebileceğini öne sürmüştür. Araştırmanın yapıldığı dönemde %61'i kadınlardan oluşan toplam 343 öğrenci bulunmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda bilgisayar ve internet erişim oranlarında kadın (%95) ve erkeklerin (%96)

sayıca birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Programı tamamlama oranları ise yine birbirine yakın olarak belirlenmiştir (kadın %80, erkek %75). En anlamlı fark ise başarı oranlarında bulunmuştur. Programa katılan kadınların %85' i başarılı olurken, erkeklerin %73' ü başarılı olabilmıştır. Kadınların, erkeklere göre akademik açıdan daha istekli olması ve farklı şekilde etkileşime girmeleri, başarılarının daha fazla olmasının nedenleri arasında ileri sürülmüştür (Price, 2006).

Çevrim-içi ortamlarda eğitim üzerinde yapılan araştırmalardan biri de Luppisini tarafından gerçekleştirilmiştir. Luppisini, 1985 ve 2005 yılları arasında çevrim-içi eğitim ve bilgisayar merkezli iletişim (CMC) gibi konularda yayınlanan araştırmaları ele almış, 78 farklı yayıncının toplam 178 makalesini eğitim açısından incelemiştir. Cinsiyet kavramı hakkında özellikle çevrim-içi ortam üzerinden sunulan eğitim etkinliklerinin başında, katılım ve başarı oranlarının farklı olduğunu saptamıştır. İletişim desenleri, erkeklerin baskınlığına duyulan hoşgörü, durumsal ve kurumsal engeller ile karar verme durumlarının bu farkı oluşturduğuna dikkat çekilmiştir (Luppisini, 2007). 2001 - 2002 yılları arasında 100 katılımcı (ev halkı) üzerinde yapılan bir başka araştırmada da cinsiyet kavramının gerçek başarıyı çok etkilemediği, ancak erkeklerin kadınlara göre bilgisayar deneyimleri hakkında daha olumlu düşündüklerini ortaya koymuştur (Hargittai ve Shafer, 2006).

Cinsiyet kavramı üzerinde yapılan araştırmaların birbirinden farklı sonuçlar ortaya koyması, dikkat çekicidir. Erkek ve kadınlar arasında eşit iletişim hakkını sağlayabilecek önlemlerin alınması, eğitim etkinliği öncesi yapılan bilgilendirme, eğitim sonunda elde edilecek olan kazanım ya da bireylerin hayat döngüleri çevrim-içi ortamlarda sunulan eğitim etkinliklerinde cinsiyete bağlı katılım ve başarıyı etkileyebilmekte (Moore ve Anderson, 2003), dolayısıyla çalışmaların farklı sonuçlar ortaya koymasına neden olabilmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise son yıllarda yapılan çalışmalarda kadın ve erkekler arasındaki başarı ve katılıma yönelik farkın giderek kapanmasıdır. Eğitim etkinliği yapılmadan önce hedef kitle özellikleri arasında yapılacak olan incelemelerde cinsiyet kavramına da yer verilmesi, etkinliklerin başarısını olumlu yönde etkileyebilecek ortamların yaratılmasında yardımcı rol oynayabilir.

İlgili literatür incelendiğinde, çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılan öğretmenlerin cinsiyeti ve eğitim etkinliklerindeki başarılarını doğrudan ele alan araştırma bulgularına rastlanamamıştır.

2.4. Çevrim-içi Eğitim Etkinliklerinde Deneyim

Demografik özellikler ve öz-yeterlik algısının yanı sıra, katılımcıların mesleki ve teknoloji ile ilgili deneyimleri, çevrim-içi ortamlarda sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkili olabilmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılı ve branşları mesleki deneyimlerinin oluşmasında büyük rol oynamaktadır. Bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılı da öğretmenlerin teknoloji deneyimlerine etki edebilecek faktörlerdendir.

Moore ve Anderson, katılımcıların eğitim düzeyleri ve mesleki deneyimlerinin çevrim-içi eğitim etkinliklerine katılımında sabır ve güven duymalarında olumlu etki ettiğini ileri sürmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Ancak ilgili literatür incelendiğinde öğretmenlerin çevrim-içi eğitim etkinliklerinde gösterdikleri başarı ya da katılımın mesleki deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulgularına rastlanamamıştır.

Çevrim-içi ortamlarda sunulan eğitim etkinliklerine katılımı belirleyen en önemli öğelerden biri teknik konulardaki yeterlidir. Teknik konulardaki yeterlilik, etkinliklere katılmayı sağlayan ve dahası bu etkinliklerde ortaya çıkabilecek sorunların çözümünde rol alan önemli bir değişkendir. Bireylerin bilgisayar kullanma olanakları ve internet erişim hızları da etkinliklere katılımlarını etkilemektedir (Moore ve Anderson, 2003). Lise düzeyinde görev alan 60 fen bilgisi öğretmeni üzerinden yapılan bir çalışmada teknolojiye dayalı ortamlarda öğretmenlerin başarılı olabilmelerinin, teknolojik yeterlilik ve uyumlarının artırılması sayesinde gerçekleşebileceği öne sürülmüştür (Dori, Tal ve Peled, 2002). Çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan ve 285 yetişkin öğrenenin katıldığı farklı bir çalışmada ise, katılım kavramı memnuniyet ölçüsünde incelenmiştir. Bu kapsamda bilgisayar kullanım yılı ve internet deneyiminin,

memnuniyet ile olumlu bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır (Lim, 2000). 2001 - 2002 yılları arasında 100 katılımcı (ev halkı) üzerinde yapılan bir araştırmada da bilgisayar ve internet deneyimi daha yüksek olan katılımcıların çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan eğitim etkinliklerinde daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır (Hargittai ve Shafer, 2006).

Chowdury, çevrim-içi ortam yardımı ile öğretmenlere sunulan bir hizmet-içi eğitim etkinliği üzerinde yaptığı araştırmada teknoloji deneyiminin katılım üzerinde olumlu bir rol oynadığını saptamıştır (Chowdhury, 2002). Eğitim alanında görevli 89 katılımcı üzerinde yapılan farklı bir çalışmada teknolojik yetenek ve deneyimden yoksun olan öğretmenlerin başarısız oldukları gözlenmiştir (Huai, Braden, White ve Elliot, 2006).

Katılımcıların teknolojik araçların kullanımına ilişkin deneyimleri bazı araştırmalarda bilgisayar ve internet için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

Amerika' da Midwestern üniversitesinde 2000 - 2002 yılları arasında çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan 13 farklı programa katılan yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmaya göre bilgisayar deneyiminin, bilgisayar ve internet kullanımı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu gözlemlenmiştir (Arbaugh ve Rau, 2007).

Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde başarı ve katılımı olumsuz yönde etkileyebilecek kaygı kavramı üzerinde de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalardan birinde, bilgisayar kullanımına karşı duyulan kaygının, internet kullanımına karşı duyulan kaygıyı arttırdığı ileri sürülmüştür (Thatcher, Loughry, Lim ve Mcknight, 2007). Benzer bir alanda araştırma yapan Fuller, Vician ve Brown ise bilgisayar deneyimi yüksek olan bireylerin öğrenmelerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini öne sürmektedir (Fuller, Vician ve Brown, 2006).

Amerika' da Arizona, Carolina ve Wisconsin eyaletlerinden 55 öğretmenin katıldığı bir araştırmada, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan bir eğitim etkinliğinde yapılan ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında, internet kullanma deneyimi

yüksek olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek bir öğrenme ortaya koymadıkları belirlenmiştir. Programın, internet deneyimi daha düşük olan katılımcılar göz önünde bulundurularak yapılandırıldığı için böyle bir sonuç verdiği öne sürülmüştür (Huai, Braden, White ve Elliot, 2006). Bu araştırma sonucuna karşın Malezya’ da 5 farklı okulda toplam 28 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada da, çevrim-içi olarak sunulan eğitim etkinliklerine ilginin artırılabilmesi için öğretmenlerin internet deneyimlerinin artırılması gereği öne sürülmüştür (Kabilan, 2003). Benzer şekilde Hiltz ve Goldman da çevrim-içi etkinliklere katılma deneyimi düşük olan katılımcıların performanslarının olumsuz etkilendiğini açıklamıştır. Yine aynı çalışmada yetişkinlerin başarılarını etkileyen faktörler arasında iletişim araçlarına erişim, öğrenme tercihleri, çalışma alışkanlık ve yetenekleri, istekleri ve hayat tarzlarının yanı sıra teknoloji deneyimleri de yer almaktadır (Hiltz ve Goldman, 2005). Dinet, Marquet ve Nissen (2003) 95 katılımcının yer aldığı bir çevrim-içi eğitim etkinliği üzerinde yapılan araştırmada temel sonuç olarak bireylerin edindikleri internet deneyiminin, eğitim etkinliklerinde olumlu ve önemli bir rol oynadığını ortaya konmuştur. Yang ve Liu (2004) 128 öğretmenin katıldığı bir çevrim-içi eğitim etkinliğinde, öğretmenlerin çevrim-içi eğitim etkinliklerinde başarılı olabilmelerinin internet ve ilgili ortamlara erişebilme imkânlarının yanı sıra, internet hakkındaki deneyimlerine bağlı olduğunu ileri sürmüştür.

Tüm bu bilgiler topluca değerlendirildiğinde çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin demografik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri ile öğretmenlerin bu etkinlikleri bitirme oranları arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır.

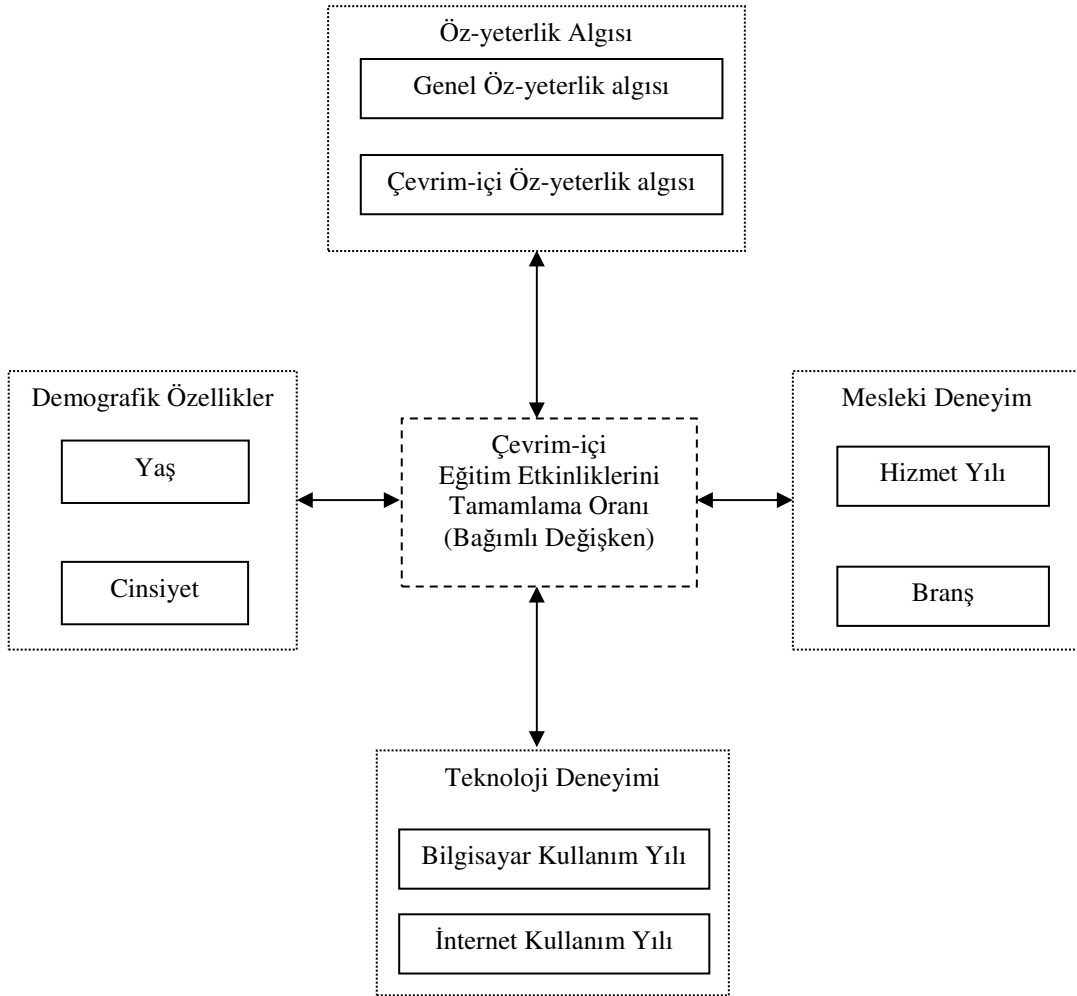
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağlamı, çalışma kümesi, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması ile süre ve olanaklar konusundaki bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinden yararlanılarak yapılmıştır. Genel tarama modeli temelde, alanyazın ya da literatür taraması olarak bilinen tarama modelidir (Karasar, 2004).

Bu araştırma, durum saptayama yönelik betimsel bir çalışma olup öğretmenlerin, demografik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri gibi bireysel farklılıklarının, çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerini tamamlamayla ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır (Şekil 5).



Şekil 5

Araştırma Modeli

3.2. Araştırma Bağlamı

Araştırma, Türkiye’ de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez uygulanan, çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan bir hizmet-içi eğitim etkinliğine katılan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bu eğitim etkinliği, Milli Eğitim Bakanlığı ve Microsoft ortaklığında 2005 yılında tüm ülke çapında başlatılmıştır. Eğitimin amacı, Milli Eğitim bünyesinde çalışan görevlilere bilgisayar eğitimi sunabilmektir. Bu kapsamda ‘Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları’, ‘Microsoft Windows XP’ ve ‘Bilgi ve İletişim’ isimli derslerin yanı sıra ofis yazılımları hakkında bilgi veren 3’ er düzeye

bölünmüş toplam 12 ders yer almaktadır. Bu derslere, CD yardımı ile, internet' e bağlı bir bilgisayar üzerinden zaman ve yer bağımsız olarak erişilebilir. Canlandırmaya (Flash tabanlı animasyon) dayalı olarak sunulan dersler, sesli anlatım ile desteklenmiş ve gerektiğinde içerik ile kullanıcı arasında etkileşime olanak sağlayacak uygulamalara yer verilmiştir. Eğitime okul, birim ya da kurum ayrımı yapılmaksızın istekli tüm öğretmen ve personel katılabilmektedir. Eğitim programının amacının, öğretmenlere temel bilgisayar eğitimi verebilmek olduğu belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı, 2005). Program, belirtilen bu özellikleri ile araştırmanın problem, amaç ve öneminin sorgulanabilmesi için uygun bir ortam sağlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, uygulamanın yürütülmesinde il çapında görevlendirdiği eğitici il formatörlerine sorumluluk vermiştir. Bu kapsamda 81 ilde, 81 koordinatör uygulamayı düzenleme yetkisine sahiptir. İl çapında belirlenen koordinatörlerin yanı sıra her ilçede eğitim etkinliğinin tanıtılmasından, başvuru ve iletişimden sorumlu koordinatörler görevlendirilmiştir. Aynı şekilde her okuldaki bir öğretmen de okul çapında yapılacak kayıt ve iletişimden sorumlu olacak şekilde görevlendirilmiştir. Bu görevlendirmelerde öncelik okul bilgisayar formatör öğretmenlerine ve bilgisayar öğretmenlerine yapılmıştır. 2005 yılı içerisinde başlatılan bu uygulama kapsamında 2007 yılına ait bazı bilgiler aşağıda verilmiştir: (bütün iller)

- Eğitime Açılan Okul Sayısı: 39.202
- Aktif Kullanıcı Sayısı:156.397

Eğitim etkinliğinin düzenlenme süreci içerisinde kayıt işlemleri ile zaman kaybı olmaması için 2007 yılı başında Türkiye'de görevli olan 572.807 öğretmen sisteme otomatik olarak kayıt olmuştur. En azından sisteme bir kez giriş yapmış olan tüm kullanıcılar sistemde aktif kullanıcı olarak gözükmektedir. Bu durumda Türkiye'de görevli olan öğretmenlerin %27'si sisteme en azından bir kez giriş yapmıştır.

Eğitim programının bütün Türkiye'de aynı zamanda başlamaması ve illere göre farklı uygulamalar yapılması nedeniyle, araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi için tek bir il (Samsun) seçilmiştir. Araştırma bu il kapsamında 2007 yılı içerisinde yapılmıştır.

Eđitim etkinliđinin Samsun'da sađlıklı bir Őekilde yűrűtűlebilmesi iŐin, bűtűn ilŐelerde koordinatűrler belirlenmiŐ ve bu koordinatűrlere, kendi ilŐeleri kapsamında eđitim etkinliđini tanıtma ve kayıt gűrevleri verilmiŐtir. Ancak daha sonra, Samsun ili kapsamındaki tűm űđretmenler programa dođrudan kayıt edilmiŐtir. Őubat 2007 tarihi itibarı ile Samsun'da toplam 12.300 űđretmen bu programa kayıtlı gűrűnmektedir.

3.3. ÇalıŐma Kűmesi

Eđitim etkinliđine katılan űđretmenlerin ve gűrev yaptıkları okulların isimleri Milli Eđitim Bakanlıđı bűnyesindeki Eđitim Teknolojileri Genel Műdűrlűđű'nden alınmıŐtır. 04.04.2007 tarihine gűre Samsun ilinde eđitim etkinliđine giriŐ yapmıŐ olan 1909 űđretmen bulunmaktadır. Ancak bu kayıtlardan 71'inin çalıŐtıkları okul isimlerinin sistemde kayıtlı olmadığı gűrűlműŐtir. Bu kapsamda araŐtırmanın çalıŐma kűmesini 478 farklı okuldan toplam 1838 űđretmen oluŐturmaktadır. űđretmenlerin ilŐelere gűre dađılımı 'EK-2. Resmi Onay ve Bilgiler'de verilmiŐtir.

Eđitim etkinliđinin 2005 yılında baŐlamıŐ olduđu gűz űnűne alındıđında anketin uygulandıđı 2007 yılına kadar geŐen sűrede çalıŐma kűmesini oluŐturan katılımcıların birŐođu tayin, gűrev deđiŐikliđi ya da emeklilik gibi sebeplerle yer deđiŐirmiŐtir. Anketin ulaŐamadıđı bu katılımcı bűlűműnűn yanı sıra, ankete yanıt vermeyen bir katılımcı bűlűműnűn olduđu da gűrűlműŐtir. ÇalıŐma kűmesi kapsamında 1838 űđretmenin yer aldıđı gűz űnűne alınırsa, ankete yanıt veren 376 űđretmen, bu kűmenin %20,45'ini oluŐturmaktadır. AraŐtırma kapsamında anketin etkili ve hızlı bir Őekilde yapılabilmesi, ayrıca űđretmenlerin eđitim ve űđretim etkinliklerinin sınırlanmaması iŐin bir web sitesi geliŐtirilmiŐ ve katılımcıların internet űzerinden anketi doldurmaları sađlanmıŐtır. Ankete katılacak olan űđretmenlerin, çevrim-iŐi eđitim etkinliđine katılmıŐ olması nedeniyle internet eriŐim ve kullanımı aŐısından bir sıkıntıya neden olmayacađı varsayılmıŐtır.

ÇalıŐma kűmesini oluŐturan űđretmenlere sunulan onbeŐ dersten hangilerinin bitirildiđini araŐtıran soru kapsamında elde edilen veriler, 'çevrim-iŐi Eđitim Etkinliklerini Tamamlama Oranı' baŐlıđında araŐtırmada bađımlı deđiŐken olarak ele

alınmıştır. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde verilen dersi tamamlama oranları 5 düzeyde incelenmiştir. Bu düzeylere göre sınıflandırılan veriler Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1
Öğretmenlerin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Tamamlanan Ders	n	%
Hiçbir ders bitirmeyen	186	49,5
1 ile 3 ders arası bitiren	52	13,8
4 ile 7 ders arası bitiren	55	14,6
8 ile 11 ders arası bitiren	33	8,8
12 ile 15 ders arası bitiren	50	13,3
Toplam	376	100,0

Çizelge 1’de görüldüğü gibi çalışma kümesini oluşturan öğretmenlerin %49,5’ i hiçbir dersi bitiremediğini, %14,6’ sı 4 ile 7, %13,8’ i 1 ile 3, % 13,3’ ü 12 ile 15 ve % 8,8’ i de 8 ile 11 arasında ders bitirdiğini belirtmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ders tamamlama oranları ile karşılaştırılırken bu bölümde belirtildiği gibi beş ayrı düzeyde verilmiştir.

Öğretmenlerin yaşını öğrenebilmek için yöneltilen soru kapsamında yapılan sınıflamada öğretmenliğe başlayabilme yaşı olarak 23 yaş ve üzeri baz alınmış, bundan sonraki sınırlar ise uzman öğretmen için 30 yaş ve üzeri, başöğretmenlik için 36 yaş ve üzeri ve emeklilik yaşı için ise 48 yaş ve üzeri sınırlar göz önüne alınarak 4 ayrı grupta sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti ise erkek ve kadın olmak üzere 2 grupta sınıflandırılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine yönelik olarak araştırılan hizmet yılı kapsamındaki bilgiler sınıflandırılırken, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine göre mesleğe başlangıç, uzman öğretmen (en az 7 yıl), başöğretmen (en az 13 yıl) ve emeklilik (en az 25 yıl) gibi sınırlar göz önüne alınmıştır. Hizmet yılı gibi yine mesleki deneyimleri belirleyebilmek için öğretmenlerin branşları 7 ayrı grupta

sınıflandırılmıştır. 40 ayrı branşın yer aldığı sınıflandırmada öğretmenlerin mesleki alanları ve çalıştıkları hedef kitleleri göz önüne alınmıştır. Bu sınıflandırma ve branşlar ile ilgili bilgiler 'EK-1. Tablolar'da sunulmuştur. Branşlar sınıflandırılırken, öğretmenlerin mesleki deneyimlerini ortaya çıkartabilecek bir yaklaşım izlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteye hangi alan türünde girdikleri ve hangi hedef kitle ile çalıştıkları göz önüne alınmıştır. Sayısal, sözel ve dil ağırlıklı bölümlerin yanı sıra sınıf öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve teknik-mesleki okullara öğretmen yetiştiren bölümlerin farklı olması gruplandırma işleminde rol oynamıştır. Beden eğitimi, görsel sanatlar ve müzik gibi branşların ise özel yetenek sınavları ile öğrenci seçmesi, bu öğretmenlerin farklı bir grupta ele alınması gereğini doğurmuştur.

Öğretmenlerin teknoloji deneyimi hakkında bilgi edinebilmek için bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılı değerleri araştırılmıştır. Bilgisayar kullanım yılı ile ilgili veriler '5 yıl ve altı', '6 ile 10 yıl arası', '11 ile 15 yıl arası' ve '16 yıl ve üstü' olmak üzere 4 düzeyde toplanmıştır. İnternetin bilgisayardan daha sonra günlük hayata girmiş olması nedeniyle internet kullanım yılı ile ilgili veriler ise '3 yıl ve altı', '4 ile 7 yıl' ve '8 yıl ve üstü' olmak üzere 3 düzeyde toplanmıştır.

Öz-yeterlik algısı kapsamında ele alınan genel öz-yeterlik algısı likert tipinde 5 dereceli bir ölçek yardımı ile ölçülmüştür ('Kesinlikle Katılmam', 'Katılmam', 'Emin Değilim', 'Katılıyorum', 'Kesinlikle Katılıyorum'). Her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmiştir. Bu kapsamda ölçekte yer alan 10 soru sonunda alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan ise 50'dir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının dağılımlarını daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için, ortalama puanlar 5 düzeyde sınıflandırılmıştır. Bu düzeylere göre ortaya çıkan dağılım Çizelge 2' de sunulmuştur.

Çizelge 2

Öğretmenlerin Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalama Düzeylerine Göre Dağılımları

Düzy	n	%
1	1	0,3
2	3	0,8
3	55	14,6
4	219	58,2
5	98	26,1
Toplam	376	100,0

Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısını ölçmeyi hedefleyen ölçek de yine likert tipi 5 dereceli ölçeklemedir ('Kendime Hiç Güvenmem', 'Kendime Güvenmem', 'Kendimden Emin Değilim', 'Kendime Güvenirim', 'Kendime Çok Güvenirim'). Her soruya 1'den 5'e kadar puan verilmiştir. Bu kapsamda ölçekte yer alan 30 soru sonunda alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının dağılımlarını daha net bir şekilde ortaya koyabilmek için, ortalama puanlar 5 düzeyde sınıflandırılmıştır. Bu düzeylere göre ortaya çıkan dağılım Çizelge 3'de sunulmuştur.

Çizelge 3

Öğretmenlerin Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalama Düzeylerine Göre Dağılımları

Aralık	n	%
1	8	2,1
2	10	2,7
3	53	14,1
4	148	39,4
5	157	41,8
Toplam	376	100,0

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için ilgili literatüre ve uzman görüşlerine dayalı üç bölümden oluşan toplam 58 maddelik bir anket geliştirilmiştir. Anketin birinci bölümünde yer alan onsekiz soru, katılımcıların demografik özelliklerini, mesleki durumlarını, mesleki deneyimlerini, teknolojiye erişebilme olanaklarını, teknoloji deneyimlerini, eğitim programı hakkındaki durumlarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Anketin ikinci bölümünü oluşturan on soruluk genel-öz yeterlik algısı ölçeği Yesilay, Schwarzer ve Jerusalem tarafından geliştirilmiş ve güvenilirlik katsayısı 0,80 olarak belirtilmiştir (Yesilay, Schwarzer ve Jerusalem, 1997). Türkiye’de ise bu ölçeğe başvurularak hazırlanan araştırmalardan biri Bozkaya tarafından yapılmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak belirtilmiştir (Bozkaya, 2002).

Anketin üçüncü bölümünde, otuz sorudan oluşan çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek ise Miltiadou ve Yu tarafından geliştirilmiştir (Miltiadou ve Yu, 2000). Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak belirtilmiştir. Türkiye’de bu ölçeğe başvurularak yapılan araştırmalardan biri Aydın tarafından sunulmuştur (2005). Bu çalışma kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,95 olarak belirtilmiştir (Aydın, 2005).

3.5. Verilerin Toplanması

Anketin yapılabilmesi için gerekli olan resmi onayın talebi için, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne 17.05.2007 tarihinde dilekçe ile başvurulmuştur. Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bu istek aktarılmış ancak anket kapsamında yer alan TC Kimlik No kısmının anketten çıkartılması gerektiği bildirilmiştir. Bunun üzerine gerekli düzeltme hemen yapılarak ilgili dilekçe ile (EK-2. Resmi Onay ve Bilgiler) 21.05.2007 tarihinde resmi başvuru tekrar yapılmıştır. Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü ise 01.06.2007 tarihli ve 35790 sayılı yazısı ile araştırmaya resmi onayı vermiştir (EK-2. Resmi Onay

ve Bilgiler). Gerekli resmi başvurular yapıldıktan sonra anketin yapılacağı web sitesinin adresi, konusu, amacı ve katılımcı listesini içeren bir şablon hazırlanarak resmi onay ile birlikte 478 okulun tümüne gönderilmiştir. Herhangi bir karışıklık yaşanmaması için gönderilen her belgede ilgili okuldan ankete hangi öğretmenlerin katılacağı ayrıca belirtilmiştir. Bu kapsamda 478 farklı form oluşturulmuş, bu formlara resmi onaylar eklenerek Samsun ili kapsamındaki bütün okullara iletilmiştir. Bu süreçte ise, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde yer alan okul iletişim dolapları kullanılmıştır. Anket formu 'EK-2. Resmi Onay ve Bilgiler'de sunulmuştur.

Araştırmada kapsamında hazırlanan anket, bir web sitesi üzerinden sunulmuştur (<http://anket.vzkata.k12.tr>). Web sitesi üzerinde de gerekli yönlendirme, bilgi ve uyarılar yapılarak katılımcıların en az hata ile anketi doldurmalarına çalışılmıştır. Bu kapsamda, ankete katılan bütün öğretmenlerin verdiği bilgiler incelemeye alınabilmiştir.

Anketin yer aldığı web sitesi 3 hafta boyunca 04.06.2007 ile 30.06.2007 tarihleri arasında katılımcılara sunulmuştur. Sistemin güvenliği ve katılan öğretmenlerin tatile çıkması nedeni ile 01.07.2007 tarihinde anket sistemden kaldırılmıştır. 30.06.2007 tarihi itibarı ile toplam 376 öğretmen anketi doldurabilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Veriler, frekans dağılımları, yüzdelik hesaplamalar, Ki-Kare Testi, Tek Yönlü Varyans Testi ve Tukey HSD Testi gibi çeşitli istatistiksel işlemlerle değerlendirilmiş, bu işlemler SPSS paket programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi için 0,05 önemli düzeyde anlamlılık için 0,005 ve çok önemli düzeyde anlamlılık düzeyi için de 0,001 değerleri temel alınmıştır.

Araştırmada ele alınan sekiz değişken ve ders tamamlama oranları kapsamında elde edilen veriler Araştırma Modelinde belirtilen ölçütlere göre düzeylendirilerek Ki-Kare Testi ile incelenmiştir. İstatistiksel açıdan süreksiz değişken sınıfına giren cinsiyet ve branş değişkenleri dışındaki tüm değişkenler üzerinde ikinci bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımda verilerin düzeylendirilmesinden doğan kayıpların önüne geçebilmek için

Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır. Tek Yönlü Varyans Testi kapsamında değişkenlerin ortalamaları ele alınmıştır.

Belirtilen model ve yöntem kapsamında yapılan istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulguların yorumu, 'Bulgular ve Yorum' başlığı altında verilmiştir.

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma modeli doğrultusunda elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırma modelinde belirtilen sekiz değişken ile öğretmenlerin eğitim etkinliği hakkındaki sorun ve düşünceleri ayrıca anket aracılığı ile toplanan diğer verilere ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son olarak ders tamamlama oranları ile araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasındaki ilişki, araştırma modeli üzerinde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Yaşı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre ders tamamlama oranları arasındaki dağılım Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Yaş Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Yaş	Ders	Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
	23 - 30 Yaş	n	43	8	15	4	12
%		52,4%	9,8%	18,3%	4,9%	14,6%	21,8%
31 - 36 Yaş	n	46	16	15	14	24	115
	%	40,0%	13,9%	13,0%	12,2%	20,9%	30,6%
37 - 48 Yaş	n	72	24	19	11	12	138
	%	52,2%	17,4%	13,8%	8,0%	8,7%	36,7%
49 yaş ve üstü	n	25	4	6	4	2	41
	%	61,0%	9,8%	14,6%	9,8%	4,9%	10,9%

Çizelge 4 incelendiğinde, yaşa göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip (12 ile 15 ders) olan öğretmen grubunun 31 ile 36 yaş arasındaki öğretmen grubu olduğu görülmüştür. 31 ile 36 yaş arasındaki öğretmenlerin %20,9'u en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahiptir. Bu grubu sırasıyla, %14,6 ile 23-30 yaş, %8,7 ile 37-48 yaş ve %4,9 ile 49 yaş ve üstündeki öğretmenler izlemektedir. 49 yaş ve üstündeki öğretmenlerin %61,0'ının hiçbir dersi tamamlamadığı görülürken, bu oranı sırasıyla %52,4 ile 23-30 yaş, %52,2 ile 37-48 yaş ve %40,0 ile 31-36 yaş arasındaki

öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür. Bu oranlardan yola çıkarak 49 yaş ve üstündeki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre eğitim etkinliklerine daha az ilgi gösterdiği, buna karşın istatistiksel olarak anlamlı görünmese de eğitim etkinliklerine en çok ilgiyi 31 ile 36 yaş arasındaki öğretmenlerin gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş düzeylerine göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 5’te sunulmuştur.

Çizelge 5
Yaş Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X ²	sd	P
376	19,825	12	P = 0,07

Ki-kare Testi sonucuna göre bulunan değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05’ ten büyüktür(P=0,07). Çizelge 4’de ders tamamlama oranlarına göre öne çıkan gruplar olsa da, toplu olarak yapılan incelemede öğretmenlerin yaşları ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Ders tamamlama oranları ile yaş değişkeni arasındaki etkileşimi inceleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Analizi de uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin yaş ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 6).

Çizelge 6
Ders Tamamlama Oranlarına Göre Grupların Yaş Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		Yaş Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	37,81
1 – 3 ders	52	13,8	37,56
4 – 7 ders	55	14,6	37,29
8 – 11 ders	33	8,8	37,42
12 – 15 ders	50	13,3	34,70
Toplam	376	100,0	37,25 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların yaş ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu işe Çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7
Yaş Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	1,727	P = 0,143

Çizelge 7’de görüldüğü gibi, çevrim-içi eğitim etkinliklerinde ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun yaş ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. En üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip öğretmenlerin yaş ortalaması diğer gruplardan küçük olsa da, aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($P=0,143>0,05$).

Araştırma modeli kapsamında öğretmenlerin ders tamamlama oranları ile ilişkili olan değişkenler hakkında daha ayrıntılı bilgi edinebilmek için, sekiz değişkenin her biri diğer değişkenler ile karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda yer alan yaş düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8
Yaş Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

YAŞ		23 - 30 Yaş	31 - 36 Yaş	37 - 48 Yaş	49 yaş ve üstü
Cinsiyet	Erkek	%15,9	%32	%36,8	%13,4
	Kadın	%35,3	%25,9	%36,5	%2,4
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%11,8	%31,4	%43,8	%13,1
	Matematik ve Fen Bilimleri	%33,9	%28,6	%23,2	%14,3
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%23,3	%21,7	%41,7	%13,3
	Dil Bilimleri	%50,0	%41,7	%8,3	%0,0
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%17,0	%35,8	%37,7	%9,4
	Özel Eğitim	%50,0	%25,0	%25,0	%0,0
	Özel Yetenek	%14,3	%50,0	%35,7	%0,0
Hizmet Yılı Ortalaması		5,4 yıl	10,3 yıl	18,3 yıl	27,3 yıl
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		7,1 yıl	7,8 yıl	8,4 yıl	7,4 yıl
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		5,1 yıl	5,1 yıl	4,97 yıl	4,7 yıl
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		40,82	40,91	40,53	37,04
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		130,51	127,1	120,5	103,31
TOPLAM (376)		82	115	138	41

Çizelge 8’de verilen bilgilere göre 23 ile 30 yaş arasındaki kadınların oranı (%35,3) erkeklere göre (%15,9) daha yüksektir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise bilgisayar ve internet kullanım yılı ortalama değerlerinin yaş ile doğru orantılı olarak değişmediğidir. Özellikle internet kullanım yılı ortalama değerleri, yaşa göre ters orantılı olarak değişim göstermiştir. Bu noktadan hareketle, internetin ve dolayısıyla teknolojik gelişmelerin belli bir zaman diliminden sonra öğretmenler arasında kabul gördüğü ileri sürülebilir. Bu durumun nedenleri arasında internetin çok uzun bir geçmişe sahip olmaması, okullarda internet erişiminin belli bir dönemden sonra hız kazanması ve üniversitelerin bilgisayar ve internet konusunda verdikleri eğitimlerin önceki yıllara göre artması gösterilebilir. Çizelge 8’de dikkat çeken bir diğer nokta ise yaşın ilerledikçe, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalamasının da düşmesidir. Bilgisayar ve internet kullanım deneyimine bağlı olarak ileri yaşlarda olan ve teknoloji deneyimi düşük olan öğretmenlerin çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da düşüktür.

Yapılan testler sonucunda öğretmenlerin ders tamamlama oranlarının, araştırma yöntemine göre belirlenen yaş düzeylerine ya da yaş ortalamalarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, dolayısıyla, yaş ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile ders tamamlama oranları arasındaki dağılım Çizelge 9’da verilmiştir.

Çizelge 9

Cinsiyetlerin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet	Ders	Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
	Erkek	n	144	33	42	28	44
%		49,5%	11,3%	14,4%	9,6%	15,1%	77,4%
Kadın	n	42	19	13	5	6	85
	%	49,4%	22,4%	15,3%	5,9%	7,1%	22,6%

Çizelge 9 incelendiğinde, cinsiyete göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmen grubunun erkek öğretmenler olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin %15,1’ i, kadın öğretmenlerin ise %7,1’ i en üst düzeyde ders tamamlama oranlarına sahiptir. 8 ile 11 arasında ders tamamlama oranına sahip öğretmenler arasında yine erkeklerin oranının(%15,1), kadınlarınkine göre (%9,6) daha fazla olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin %49,4’ ünün, erkek öğretmenlerin ise %49,5’ inin hiçbir ders tamamlamadığı görülmüştür. Bu durum eğitim etkinliğine ilgi göstermeyen öğretmenler arasında cinsiyet yönünden bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-Kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 10’da sunulmuştur.

Çizelge 10

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X ²	sd	P
376	10,066	4	P = 0,039

Çizelge 10'da görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni ile öğretmenlerin ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (P=0,039). Dolayısıyla cinsiyet ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu ve erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek ders tamamlama oranına sahip olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11

Cinsiyet Değişkeni ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

CİNSİYET		Erkek	Kadın
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%81,7	%18,3
	Matematik ve Fen Bilimleri	%67,9	%32,1
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%73,3	%26,7
	Dil Bilimleri	%50,0	%50,0
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%94,3	%5,7
	Özel Eğitim	%67,9	%32,1
	Özel Yetenek	%64,3	%35,7
Yaş Ortalaması		37,9 yıl	34,6 yıl
Hizmet Yılı Ortalaması		14,7 yıl	11,5 yıl
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		8,2 yıl	6,3 yıl
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		5,2 yıl	4,3 yıl
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		40,17	40,88
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		123,93	119,15
TOPLAM (376)		291	85

Çizelge 11 incelendiğinde, dil bilimleri dışında tüm branşlarda erkeklerin kadınlara göre daha fazla olduğu görülmüştür. Dil branşlarında görev alan kadın ve erkek öğretmenlerin sayısının eşit olduğu görülmüştür. Yaş, hizmet yılı, bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılı incelendiğinde ise erkeklerin daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmüştür. Bu değişkenlerin yanı sıra erkeklerin çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalaması da kadınlarinkinden yüksektir. Ancak genel öz-yeterlik algısı incelendiğinde kadınların daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür.

4.3. Öğretmenlerin Hizmet Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin hizmet yılı düzeyleri ile ders tamamlama oranları arasındaki dağılım Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12

Hizmet Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Hizmet Yılı \ Ders		Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
7 Yıl ve Altı	n	49	8	12	4	13	86
	%	57,0%	9,3%	14,0%	4,7%	15,1%	22,9%
8 – 13 Yıl	n	44	21	16	12	24	117
	%	37,6%	17,9%	13,7%	10,3%	20,5%	31,1%
14 – 25 Yıl	n	63	21	21	13	11	129
	%	48,8%	16,3%	16,3%	10,1%	8,5%	34,3%
26 yıl ve üstü	n	30	2	6	4	2	44
	%	68,2%	4,5%	13,6%	9,1%	4,5%	11,7%

Çizelge 12 incelendiğinde, hizmet yılına göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmen grubunun, 8 ile 13 yıl arasında hizmete sahip olan öğretmenler olduğu görülmüştür. 8 ile 13 yıl arasında hizmete sahip öğretmenlerin %20,5’ i en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahipken, bu oranı sırasıyla %15,1 ile 0-7 yıl, %8,5 ile 14-25 yıl ve %4,5 ile 26 yıl ve üstünde hizmet yılına sahip öğretmenler izlemiştir. 26 yıl ve üstünde bir başka deyişle emekli olabilecek hizmet yılına sahip

öğretmenlerin %68,2' sinin hiçbir dersi bitirmediği görülmüştür. Bu oranı %57,0 ile 0-7 yıl, %48,8 ile 14-25 yıl ve %37,6 ile 8-13 yıl arasında hizmete sahip öğretmenler izlemiştir. Bu oranlara göre 8 ile 13 yıl arasında hizmete sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre daha üst düzeyde ders tamamladıkları görülmüştür. Aynı şekilde 26 yıl ve üstünde hizmete sahip öğretmenler, eğitim etkinliklerine diğer gruplara göre daha az ilgi göstermişlerdir. Aradaki bu ilişki istatistiksel olarak da desteklenmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yılı düzeylerine göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-Kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 13'te sunulmuştur.

Çizelge 13

Hizmet Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X²	sd	P
376	25,564	12	P = 0,012

Çizelge 13'te görüldüğü gibi Ki-kare Testi sonucuna göre bulunan değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05'ten küçüktür (P=0,012). Buna göre Çizelge 12'de belirtilen gruplar arasında ortaya çıkan ilişki Ki-Kare Testi sonucuna göre de desteklenmiştir.

Ders tamamlama oranları ile hizmet yılı değişkeni arasındaki etkileşimi inceleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin hizmet yılı ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 14).

Çizelge 14

Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Hizmet Yılı Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		Hizmet Yılı Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	14,6075
1 – 3 ders	52	13,8	13,7115
4 – 7 ders	55	14,6	14,3636
8 – 11 ders	33	8,8	14,8485
12 – 15 ders	50	13,3	11,0200
Toplam	376	100,0	13,9920 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların hizmet yılı ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu Çizelge 15’de sunulmuştur.

Çizelge 15

Hizmet Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	2,410	P = 0,049

Çizelge 15’te görüldüğü gibi hizmet yılı ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($P=0,049<0,05$). Tek Yönlü Varyans Analizi ile elde edilen farkın hangi yönde olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu teste göre hiçbir ders tamamlamayan öğretmen grubu ile 12 ile 15 arasında ders bitiren grup arasında hizmet yılı açısından anlamlı bir fark görülmüştür ($P=0,024<0,05$). Bu farka göre hizmet yılı ortalaması 11 yıl olan öğretmenlerin, hizmet yılı ortalaması daha yüksek olan öğretmenlere göre ders tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Aradaki bu ilişki istatistiksel olarak da desteklenmiştir.

Hizmet yılı düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 16’da sunulmuştur.

Çizelge 16

Hizmet Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

HİZMET YILI		7 Yıl ve Altı	8 – 13 Yıl	14 – 25 yıl	26 yıl ve üstü
Cinsiyet	Erkek	%18,9	%32,0	%35,7	%13,4
	Kadın	%36,5	%28,2	%29,4	%5,9
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%11,1	%34,0	%37,9	%17,0
	Matematik ve Fen Bilimleri	%33,9	%32,1	%23,2	%10,7
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%25,0	%23,3	%40,0	%11,7
	Dil Bilimleri	%66,7	%16,7	%16,7	%0,0
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%17,0	%35,8	%37,7	%9,4
	Özel Eğitim	%53,6	%25,0	%21,4	%0,0
	Özel Yetenek	%21,4	%35,7	%42,9	%0,0
Yaş Ortalaması		28,6	34,1	41,2	50,1
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		7,0	7,9	8,5	7,0
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		5,2	5,2	4,8	4,5
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		40,56	41,03	40,37	37,91
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		129,83	126,05	121,10	105,84
TOPLAM (376)		86	117	129	44

Çizelge 16'ya göre erkeklerin %18,9' u, kadınların ise %36,5' i 7 yıl ve altında görev yapmışlardır. Aynı zamanda göreve yeni başlayan kadın öğretmenlerin oranı diğer dönemlerdekine göre daha yüksektir. Hizmet yılı düzeylerine göre bilgisayar kullanım yılının düzenli bir artış göstermemiş olması, ayrıca internet kullanım yılının hizmet yılı arttıkça düşmesi, ilgi çekici bilgiler arasındadır. Yaş düzeyleri ile yapılan karşılaştırmalarda olduğu gibi hizmet yılında da aynı sonuca rastlanmıştır. Buna göre öğretmenlerin hizmet yılının yüksek olması, bilgisayar ya da internet kullanım sürelerini olumlu etkilememiştir. Bu sonucu destekleyen bir diğer bulgu ise çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalamalarıdır. Hizmet yılı arttıkça bu ortalamaların da düzenli bir şekilde düştüğü görülmüştür.

Araştırma yönteminde belirlenen yaş düzeyleri ile öğretmenlerin ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken, hizmet yılı düzeyleri ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu

noktada öğretmenlerin yaşı yerine hizmet deneyimlerinin daha önemli olduğu görülmüştür.

4.4. Öğretmenlerin Branşları ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin branşları ile ders tamamlama oranları arasındaki dağılımı Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17

Branşların Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Branş	Ders	Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
	n						
Sınıf Öğretmenliği	n	75	21	25	15	17	153
	%	49,0%	13,7%	16,3%	9,8%	11,1%	40,7%
Matematik ve Fen Bilimleri	n	28	6	7	6	9	56
	%	50,0%	10,7%	12,5%	10,7%	16,1%	14,9%
Sözel ve Sosyal Bilimler	n	31	15	8	3	3	60
	%	51,7%	25,0%	13,3%	5,0%	5,0%	16,0%
Dil Bilimleri	n	5	2	2	2	1	12
	%	41,7%	16,7%	16,7%	16,7%	8,3%	3,2%
Teknik ve Mesleki Branşlar	n	19	4	9	5	16	53
	%	35,8%	7,5%	17,0%	9,4%	30,2%	14,1%
Özel Eğitim	n	21	3	1	2	1	28
	%	75,0%	10,7%	3,6%	7,1%	3,6%	7,4%
Özel Yetenek	n	7	1	3	0	3	14
	%	50,0%	7,1%	21,4%	0,0%	21,4%	3,7%

Çizelge 17 incelendiğinde, branşa göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmen grubunun Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmen grubu olduğu görülmüştür. Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin %30,2' si en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahiptir. Bu grubu sırasıyla, %21,4 ile özel yetenek, %16,1 ile matematik ve fen, %11,1 ile sınıf, %8,3 ile dil, %5,0 ile sözel ve sosyal ve %3,6 ile özel eğitim branşlarında görev alan öğretmenler izlemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin %75,0'ının hiçbir dersi bitirmediği görülürken bu oranı %51,7 ile sözel ve sosyal, %50,0 ile özel yetenek, %50 ile matematik ve fen, %49,0 ile sınıf,

%41,7 ile dil ve %35,8 ile teknik ve mesleki branşlarında görev alan öğretmenler izlemiştir.

Öğretmenlerin branşlarına göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-Kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18
Branş Değişkenine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X²	sd	P
376	39,351	24	P = 0,025

Çizelge 18’de görüldüğü gibi branş değişkeni ile öğretmenlerin ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (P=0,025). Bu sonuca göre Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin, diğer branşlarda görev alan öğretmenlere göre daha yüksek ders tamamlama oranına sahip olduğu istatistiksel olarak da desteklenmiştir. Ortaya çıkan bu bulgu, Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere oranla mesleki yaşantılarında çevrim-içi eğitim etkinliklerinden daha fazla yararlanıyor oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin branşları ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 19’da sunulmuştur.

Çizelge 19

Branş Değişkeni ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

BRANŞ		Sınıf Öğretmenliği	Matematik ve Fen Bilimleri	Sözel ve Sosyal Bilimler	Dil Bilimleri	Teknik ve Mesleki Branşlar	Özel Eğitim	Özel Yetenek
Cinsiyet	Erkek	%43,0	%13,1	%15,1	%2,1	%17,2	%6,5	%3,1
	Kadın	%32,9	%21,2	%18,8	%7,1	%3,5	%10,6	%5,9
Yaş Ortalaması		38,6	35,8	38,4	31,9	37,6	31,1	36,3
Hizmet Yılı Ortalaması		15,9	12,3	14,5	7,7	14,2	9,1	12,1
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		7,2	7,8	7,3	7,1	10,4	8,0	7,0
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		4,7	5,3	4,3	4,6	6,5	5,6	4,5
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		40,36	40,84	39,18	40,42	40,25	41,57	40,78
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		120,86	126,04	117,37	118,50	128,43	135,71	112,29
TOPLAM (376)		153	56	60	12	53	28	14

Çizelge 19 incelendiğinde erkek ve kadın öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür. Bu ölçüde yaş ortalaması en yüksek olan grup yine sınıf öğretmenleridir. Özel eğitim öğretmenleri ise en düşük yaş ortalamasına sahiptir. Bilgisayar ve internet kullanım yılı en yüksek olan grubu Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin oluşturduğu görülmüştür. Özel Eğitim branşlarında görev alan öğretmenlerin genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalamasının diğer branşlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özel eğitim branşlarında görev olan öğretmenlerin yaş ortalamasının düşük olması ve mesleki deneyimleri gereği özgüvenlerinin diğer branşlara göre yüksek olması farkın nedenlerinden bazıları olarak ileri sürülebilir.

4.5. Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanım Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin bilgisayar kullanım yılı düzeyleri ile ders tamamlama oranları arasındaki dağılım Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20

Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

Bilgisayar Kullanım Yılı	Ders	Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
	5 Yıl ve Altı	n	62	25	15	6	11
%		52,1%	21,0%	12,6%	5,0%	9,2%	31,6%
6 – 10 Yıl	n	98	22	28	19	25	192
	%	51,0%	11,5%	14,6%	9,9%	13,0%	51,1%
11 – 15 Yıl	n	16	4	8	6	9	43
	%	37,2%	9,3%	18,6%	14,0%	20,9%	11,4%
16 yıl ve üstü	n	10	1	4	2	5	22
	%	45,5%	4,5%	18,2%	9,1%	22,7%	5,9%

Çizelge 20 incelendiğinde, bilgisayar kullanım yılına göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmen grubunun 16 yıl ve üstünde bilgisayar kullanan öğretmen grubu olduğu görülmüştür. 16 yıl ve üstünde bilgisayar kullanan öğretmenlerin %22,7' si en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahiptir. Bu grubu sırasıyla, %20,9 ile 11-15 yıl ve %13,0 ile 6-10 yıl arasında bilgisayar kullanan öğretmenler izlemiştir. 5 yıl ve altında bilgisayar kullanan öğretmenlerin %52,1' inin hiçbir ders tamamlamadığı görülürken, bu oranı %51,0 ile 6-10 yıl, %45,5 ile 16 yıl ve üstünde ve %37,2 ile 11-15 yıl arasında bilgisayar kullanan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Bu oranlardan yola çıkarak 5 yıl ve altında bilgisayar kullanan öğretmen grubunun diğer gruplara göre eğitim etkinliklerine daha az ilgi gösterdiği, buna karşın 16 yıl ve üstünde bilgisayar kullanım yılına sahip öğretmen grubunun da diğer öğretmen gruplarına göre eğitim etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bilgisayar kullanım yılı düzeylerine göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 21'de sunulmuştur.

Çizelge 21

Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X²	sd	P
376	18,169	12	P = 0,111

Çizelge 21 incelendiğinde, Ki-kare Testi sonucuna göre bulunan değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05' ten büyüktür (P=0,111). Çizelge 20'de ders tamamlama oranlarına göre öne çıkan gruplar olsa da, toplu olarak yapılan incelemede öğretmenlerin bilgisayar kullanma yılı ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Ders tamamlama oranları ile bilgisayar kullanım yılı arasındaki etkileşimi inceleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin bilgisayar kullanma yıllarının ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 22).

Çizelge 22

Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	7,4839
1 – 3 ders	52	13,8	6,4423
4 – 7 ders	55	14,6	8,4545
8 – 11 ders	33	8,8	8,9091
12 – 15 ders	50	13,3	9,0600
Toplam	376	100,0	7,8165 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların bilgisayar kullanım yılı ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu Çizelge 23'te sunulmuştur.

Çizelge 23

Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	3,766	P = 0,005

Çizelge 23' de görüldüğü gibi, çevrim-içi eğitim etkinliklerinde ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun bilgisayar kullanım yılları arasında önemli düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ($P=0,005<0,005$). İstatistiksel açıdan önemli düzeyde ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu teste göre 1 ile 3 arasında ders tamamlayan öğretmen grubu ile 12 ile 15 arasında ders bitiren grup arasında bilgisayar kullanım yılı açısından anlamlı bir fark görülmüştür ($P=0,012<0,05$). Buna göre bilgisayar kullanım yılı ortalaması 9 yıl olan öğretmenlerin, bilgisayar kullanım yılı ortalaması daha düşük olan öğretmenlere göre ders tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Aradaki bu ilişki istatistiksel olarak da desteklenmiştir.

Bilgisayar kullanım yılı düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 24'te sunulmuştur.

Çizelge 24

Bilgisayar Kullanım Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

BİLGİSAYAR KULLANIM YILI		5 Yıl ve Altı	6 – 10 Yıl	11 – 15 yıl	16 yıl ve üstü
Cinsiyet	Erkek	%27,8	%51,9	%13,4	%6,9
	Kadın	%44,7	%48,2	%4,7	%2,4
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%37,3	%49,7	%8,5	%4,6
	Matematik ve Fen Bilimleri	%28,6	%55,4	%12,5	%3,6
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%45,0	%36,7	%11,7	%6,7
	Dil Bilimleri	%33,3	%58,3	%0,0	%8,3
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%18,9	%41,5	%24,5	%15,1
	Özel Eğitim	%10,7	%82,1	%7,1	%0,0
	Özel Yetenek	%14,3	%78,6	%7,1	%0,0
Yaş Ortalaması		37,2	37,0	36,5	39,9
Hizmet Yılı Ortalaması		13,8	14,1	13,1	16,0
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		2,8	5,5	7,2	7,8
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		38,46	40,96	41,28	43,09
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		109,86	126,63	135,35	135,81
TOPLAM (376)		119	192	43	22

Çizelge 24’de cinsiyet açısından dikkati çeken noktalardan biri kadınların büyük çoğunluğunun (%44,7) henüz 5 yıl ve altında bilgisayar kullanım deneyimlerine sahip olmasıdır. 11 yıl ve üstünde bilgisayar kullanım deneyimine sahip öğretmenler büyük bir kısmını ise erkekler oluşturmaktadır. Bilgisayar kullanım yılı en fazla olan branşın, Teknik ve Mesleki branşlar olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin yaşının ya da hizmet yılının bilgisayar kullanım yılını etkilemediği görülmektedir. Ancak internet kullanım yılı ortalama değerleri, bilgisayar kullanım yılı değerleri ile doğru orantılı bir artış göstermiştir. Öz-yeterlik algı ortalamalarında da ilişki benzer şekilde gerçekleşmiştir. Bilgisayar kullanım yılı arttıkça kullanıcıların öz-yeterlik algıları da doğru orantılı bir artış göstermiştir.

4.6. Öğretmenlerin İnternet Kullanım Yılı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin internet kullanım yılı düzeyleri ile ders tamamlama oranları arasındaki dağılım Çizelge 25’de verilmiştir.

Çizelge 25

İnternet Kullanım Yılı Düzeylerinin Ders Tamamlama Oranlarına Göre Dağılımı

İnternet Kullanım Yılı		Ders	Hiçbir Ders	1-3 Ders	4-7 Ders	8-11 Ders	12-15 Ders	Toplam
		n						
3 Yıl ve Altı	n	71	25	21	9	11	137	
	%	51,8%	18,2%	15,3%	6,6%	8,0%	36,4%	
4 – 7 Yıl	n	86	19	22	14	20	161	
	%	53,4%	11,8%	13,7%	8,7%	12,4%	42,8%	
8 yıl ve üstü	n	29	8	12	10	19	78	
	%	37,2%	10,3%	15,4%	12,8%	24,4%	20,7%	

Çizelge 25 incelendiğinde, internet kullanım yılına göre en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmen grubunun 8 yıl ve üstünde internet kullanan öğretmen grubu olduğu görülmüştür. 8 yıl ve üstünde internet kullanan öğretmenlerin %24,4’ ü en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahiptir. Bu grubu sırasıyla, %12,4 ile 4-7 yıl ve %8,0 ile 3 yıl ve altında internet kullanan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. 4 ile 7 yıl arasında internet kullanan öğretmenlerin %53,4’ ünün hiçbir dersi bitirmediği görülürken, bu oranı %51,8 ile 0-3 yıl ve %37,2 ile 8 yıl ve üstünde internet kullanan öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Bu oranlardan yola çıkarak, 4 ile 7 yıl arasında internet kullanan öğretmenlerin diğer gruplara göre eğitim etkinliklerine daha az ilgi gösterdiği, buna karşın 8 yıl ve üstünde internet kullanan öğretmenlerin de diğer gruplara göre eğitim etkinliklerine daha fazla ilgi gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin internet kullanım yılı düzeylerine göre ders tamamlama oranlarının incelendiği Ki-kare Testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 26’da sunulmuştur.

Çizelge 26

İnternet Kullanım Yılı Düzeylerine İlişkin Ki-Kare Testi Sonuçları

n	X²	sd	P
376	18,698	8	P = 0,017

Çizelge 26'ya göre Ki-kare Testi sonucunda bulunan değer, anlamlılık düzeyi olan 0,05' ten küçüktür (P=0,017). Buna göre çizelge 25'te belirtilen gruplar arasında ortaya çıkan ilişki Ki-Kare Testi sonucuna göre de desteklenmiştir.

Ders tamamlama oranları ile internet kullanım yılı arasındaki etkileşimi inceleyebilmek için Tek Yönlü Varyans Testi de uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin internet kullanma yıllarının ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 27).

Çizelge 27

Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların İnternet Kullanım Yılı Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		İnternet Kullanım Yılı Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	4,6290
1 – 3 ders	52	13,8	4,2115
4 – 7 ders	55	14,6	5,0182
8 – 11 ders	33	8,8	5,8788
12 – 15 ders	50	13,3	6,5400
Toplam	376	100,0	4,9920 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların internet kullanım yılı ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu Çizelge 28'de sunulmuştur.

Çizelge 28

İnternet Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	7,225	P = 0,0001

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, çevrim-içi eğitim etkinliklerinde ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun internet kullanım yılı ortalamaları arasında çok önemli düzeyde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P=0,0001<0,001$). İstatistiksel açıdan çok önemli düzeyde ortaya çıkan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları çizelge 29’da verilmiştir.

Çizelge 29

İnternet Kullanım Yılı Ortalamalarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Karşılaştırılan Gruplar	İlişki Sonucu (P)
Hiçbir Ders Tamamlamayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Çok Önemli Düzeyde Fark Var P = 0,0001
1-3 Ders Tamamlayan / 8-11 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,037
1-3 Ders Tamamlayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Çok Önemli Düzeyde Fark Var P = 0,0001
4-7 Ders Tamamlayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,027

Ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun internet kullanım yılına göre karşılaştırıldığı Çizelge 29’a göre, internet kullanım yılı açısından ele alındığında 12 ile 15 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile hiçbir ders tamamlamayan öğretmenler arasında çok önemli düzeyde farkın olduğu görülmüştür ($P=0,0001<0,001$). Bu fark aynı şekilde 12 ile 15 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile 1 ile 3 arasında ders tamamlayan öğretmenler arasında da görülmüştür. Ayrıca, 1 ile 3 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile 8 ile 11 arasında ders tamamlayan öğretmenler arasında ve 12 ile 15 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile 4 ile 7 arasında ders tamamlayan öğretmenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür. Ayrıntılı olarak sunulan Tukey HSD testi sonuçlarında görüldüğü gibi internet kullanım yılı ile ders tamamlama oranları arasında oldukça anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle, internet kullanım yılı arttıkça, ders tamamlama oranları da artış göstermektedir.

İnternet kullanım yılı düzeyleri ile diğer değişkenler arasındaki ilişki Çizelge 30’da sunulmuştur.

Çizelge 30

İnternet Kullanım Yılı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

İNTERNET KULLANIM YILI		3 Yıl ve Altı	4 – 7 Yıl	8 yıl ve üstü
Cinsiyet	Erkek	%34,4	%42,6	%23,0
	Kadın	%43,5	%43,5	%12,9
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%42,5	%39,2	%18,3
	Matematik ve Fen Bilimleri	%30,4	%46,4	%23,2
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%41,7	%48,3	%10,0
	Dil Bilimleri	%33,3	%50,0	%16,7
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%26,4	%30,2	%43,4
	Özel Eğitim	%21,4	%64,3	%14,3
	Özel Yetenek	%42,9	%42,9	%14,3
Yaş Ortalaması		37,9	36,6	37
Hizmet Yılı Ortalaması		14,6	13,4	14,1
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		5,3	8,0	11,7
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		38,18	41,11	42,54
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		109,56	128,32	134,91
TOPLAM (376)		137	161	78

Çizelge 30 incelendiğinde, 3 yıl ve altında internet kullanan öğretmenler arasında kadınların oranı daha fazladır (%43,5). 8 yıl ve üstünde internet kullanmış olan öğretmenlerde ise erkeklerin daha fazla orana sahip olduğu görülmüştür (%23,0). Teknik ve Mesleki branşlarda görevli öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise (%43,4) 8 yıl ve üstünde internet kullanım yılına sahiptir. Yaş ya da hizmet yılı ortalamalarına bakarak bu değişkenlerin internet kullanma yılı ile bir ilişkisinin olmadığı görülebilir. Ancak her iki öz-yeterlik algısı ortalamaları incelendiğinde internet kullanım yılının bu değerler ile doğru orantılı bir ilişkide olduğu görülmüştür. Buna göre internet kullanım yılı arttıkça genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da artış göstermiştir.

4.7. Öğretmenlerin Genel Öz-yeterlik Algısı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Genel öz-yeterlik algısı ölçeği ile elde edilen veriler üzerinde Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin genel öz-yeterlik puan ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 31). Yöntem bölümünde yer alan Araştırma Modeli kısmında, genel öz-yeterlik algısının puanlama ve düzeylendirme işleminin nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Genel öz-yeterlik ölçeği hakkında fikir verebilecek olan ifadelere ait ortalamalar ise 'EK-1. Tablolar'da sunulmuştur.

Çizelge 31

Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Genel Öz-Yeterlik Algısı Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		Genel Öz-Yeterlik Puan Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	39,69
1 – 3 ders	52	13,8	38,80
4 – 7 ders	55	14,6	41,40
8 – 11 ders	33	8,8	41,06
12 – 15 ders	50	13,3	42,66
Toplam	376	100,0	40,3351 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların genel öz-yeterlik algısı puan ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu Çizelge 32'de sunulmuştur.

Çizelge 32

Genel Öz-Yeterlik Algısı Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	3,781	P = 0,005

Çizelge 32'de görüldüğü gibi, çevrim-içi eğitim etkinliklerinde ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun genel öz-yeterlik puan ortalamaları arasında önemli düzeyde

anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P=0,005<0,005$). Aradaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları Çizelge 33'te sunulmuştur.

Çizelge 33

Genel Öz-Yeterlik Ortalamalarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları

Karşılaştırılan Gruplar	İlişki Sonucu
Hiçbir Ders Tamamlamayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,017
1-3 Ders Tamamlayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,011

Çizelge 33'te sunulduğu gibi, ders tamamlama oranları farklı olan grupların genel öz-yeterlik puan ortalamaları karşılaştırıldığında 12 ile 15 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile hiçbir dersi tamamlamayan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark vardır ($P=0,017<0,05$). Aynı şekilde 12 ile 15 arasında ders tamamlayan öğretmenler ile 1 ile 3 arasında ders tamamlayan öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları arasında da anlamlı düzeyde bir fark vardır ($P=0,011<0,05$). Bu bilgiler ışığında, genel öz-yeterlik algısı düzeyi ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve genel öz-yeterlik algısı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, ders tamamlama oranlarının da yüksek olduğu ileri sürülebilir. Aradaki bu ilişki istatistiksel açıdan da anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Çizelge 34'te, 5 düzeyde sınıflandırılan genel öz-yeterlik algısı ortalama değerleri ile diğer değişkenler arasında yapılan karşılaştırma sunulmuştur.

Çizelge 34

Genel Öz-Yeterlik Algısı Düzeyleri ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

GENEL ÖZ-YETERLİK ALGISI DÜZEYİ		1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey
Cinsiyet	Erkek	%0,3	%1,0	%14,8	%58,4	%25,4
	Kadın	%0,0	%0,0	%14,1	%57,6	%28,2
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%0,0	%1,3	%13,7	%56,9	%28,1
	Matematik ve Fen Bilimleri	%0,0	%0,0	%14,3	%60,7	%25,0
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%0,0	%0,0	%18,3	%65,0	%16,7
	Dil Bilimleri	%0,0	%0,0	%16,7	%58,3	%25,0
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%1,9	%1,9	%17,0	%47,2	%32,1
	Özel Eğitim	%0,0	%0,0	%3,6	%71,4	%25,0
	Özel Yetenek	%0,0	%0,0	%21,4	%50,0	%28,6
Yaş Ortalaması		47	46,3	39,4	36,8	36,4
Hizmet Yılı Ortalaması		26	24,7	15,6	13,7	13,3
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		3	7,7	7,2	7,4	9,1
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		3	6,7	4,2	4,7	6,1
Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		48,00	51,66	105,44	121,96	137,57
TOPLAM (376)		1	3	55	219	98

Çizelge 34'te verilen genel öz-yeterlik algısı ortalamalarına göre erkek ve kadın öğretmenlerin birbirine yakın değerlere sahip olduğu görülmüştür. Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin beşinci düzeyde diğer branşlara göre daha fazla orana sahip olduğu görülmüştür (%32,1). Yaş ve hizmet yılı ortalama değerleri incelendiğinde, bu değerlerin genel öz-yeterlik algısı ile ters orantılı ve düzenli bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre yaş ya da hizmet yılı yükseldikçe, genel öz-yeterlik algısı düşüş göstermektedir. Bilgisayar ve internet kullanım yılı ortalamalarına göre genel öz-yeterlik algısının bu değişkenler ile ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı, genel öz-yeterlik algısı ile doğru orantılı bir ilişki göstermiştir. Buna göre genel öz-yeterlik algısı arttıkça, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da artış göstermektedir.

4.8. Öğretmenlerin Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ile Ders Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki

Çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği ile elde edilen veriler üzerinde Tek Yönlü Varyans Testi uygulanmıştır. Bu testin uygulanmasında, ders tamamlama oranı farklı olan öğretmenlerin genel öz-yeterlik puan ortalamaları ele alınmıştır (Çizelge 35). Yöntem bölümünde yer alan Araştırma Modeli kısmında, çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının puanlama ve düzeylendirme işleminin nasıl yapıldığı açıklanmıştır. Ayrıca çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik ölçeği hakkında fikir verebilecek olan ifadelerle ait ortalamalar ise 'EK-1. Tablolar'da sunulmuştur.

Çizelge 35

Ders Tamamlama Oranlarına Göre Oluşan Grupların Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ortalaması

Ders Tamamlama Oranı	Dağılım		Çevrim-İçi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Puan Ortalaması
	n	%	
Hiçbir ders	186	49,5	39,6935
1 – 3 ders	52	13,8	38,8077
4 – 7 ders	55	14,6	41,4000
8 – 11 ders	33	8,8	41,0606
12 – 15 ders	50	13,3	42,6600
Toplam	376	100,0	40,3351 (ortalama)

Ders tamamlama oranları farklı olan grupların genel öz-yeterlik algısı puan ortalamalarına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi sonucu Çizelge 36'da sunulmuştur.

Çizelge 36

Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ortalamalarına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

n	F	P
376	7,611	P = 0,0001

Çizelge 36’da görüldüğü gibi, ders tamamlama oranı farklı olan 5 grubun çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik puan ortalamaları arasında çok önemli düzeyde anlamlı bir fark bulunmaktadır ($P=0,0001<0,001$). Aradaki bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonuçları çizelge 37’de sunulmuştur.

Çizelge 37

Çevrim-içi Araçların Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Ortalamalarına Yönelik Tukey HSD Testi Sonuçları

Karşılaştırılan Gruplar	İlişki Sonucu
Hiçbir Ders Tamamlamayan / 8-11 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,031
Hiçbir Ders Tamamlamayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Çok Önemli Düzeyde Fark Var P = 0,0001
1-3 Ders Tamamlayan / 4-7 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,014
1-3 Ders Tamamlayan / 8-11 Ders Tamamlayan	Fark Var P = 0,007
1-3 Ders Tamamlayan / 12-15 Ders Tamamlayan	Çok Önemli Düzeyde Fark Var P = 0,0001

Çizelge 37’ de sunulduğu gibi, ders tamamlama oranları farklı olan 5 grubun çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik puan ortalamaları karşılaştırıldığında önemli düzeyde farklılıkların yakalandığı görülmüştür. Bir başka deyişle, ders tamamlama oranları farklı olan gruplar arasında çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı oldukça baskın bir rol oynamıştır. Bu bulgulara göre, çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve çevrim-içi araçların kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, ders tamamlama oranlarının da yüksek olduğu söylenebilir. Aradaki bu ilişki istatistiksel açıdan da çok anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Çizelge 38’de, 5 düzeyde sınıflandırılan çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalama değerleri ile diğer değişkenler arasında yapılan karşılaştırma sunulmuştur.

Çizelge 38

Çevrim-içi Teknolojilerin Kullanımına İlişkin Öz-Yeterlik Algısı ile Diğer Değişkenlerin Karşılaştırılması

ÇEVİRİM-İÇİ TEKNOLOJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGISI DÜZEYİ		1. Düzey	2. Düzey	3. Düzey	4. Düzey	5. Düzey
Cinsiyet	Erkek	%2,4	%2,7	%12,4	%38,1	%44,3
	Kadın	%1,2	%2,4	%20,0	%43,5	%32,9
Branş	Sınıf Öğretmenliği	%3,9	%2,0	%13,7	%43,1	%37,3
	Matematik ve Fen Bilimleri	%1,8	%1,8	%14,3	%30,4	%51,8
	Sözel ve Sosyal Bilimler	%1,7	%5,0	%16,7	%50,0	%26,7
	Dil Bilimleri	%0,0	%0,0	%33,3	%33,3	%33,3
	Teknik ve Mesleki Branşlar	%0,0	%3,8	%9,4	%32,1	%54,7
	Özel Eğitim	%0,0	%0,0	%0,0	%35,7	%64,3
	Özel Yetenek	%0,0	%7,1	%35,7	%28,6	%28,6
Yaş Ortalaması		44,0	46,8	39,1	37,5	35,2
Hizmet Yılı Ortalaması		20,3	23,0	15,6	14,2	12,3
Bilgisayar Kullanım Yılı Ortalaması		3,4	5,6	6,0	7,2	9,4
İnternet Kullanım Yılı Ortalaması		2,0	3,3	3,4	4,3	6,4
Genel Öz-yeterlik Algısı Ortalaması		31,25	29,20	37,13	39,54	43,34
TOPLAM (376)		8	10	53	148	157

Çizelge 38 incelendiğinde, beşinci düzeyde yer alan erkek öğretmenlerin oranının (%44,3), kadın öğretmenlerin oranına(%32,9) göre daha fazla olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla ders tamamlama oranına sahip olmasının temel nedenlerinden biri olarak bu sonuç gösterilebilir. Beşinci düzeyde öne çıkan gruplar arasında Özel Eğitim branşlarında görev yapan öğretmenler (%64,3) ve Teknik ve Mesleki branşlarda görev yapan öğretmenler (%54,7) yer almaktadır. Yaş ve hizmet yılı ortalama değerlerine göre çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı yükseldikçe yaş ve hizmet yılı değerleri düşüş göstermektedir. Bilgisayar

ve internet kullanım yılı ortalama değerleri ile çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı düzeyleri incelendiğinde doğru orantılı bir ilişki görülmüştür. Buna göre bilgisayar ya da internet kullanım yılı arttıka çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da artış göstermektedir. Aynı şekilde genel öz-yeterlik algısı da arttıka, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da artış göstermektedir.

4.9. Öğretmenlerin Eğitim Programı Hakkındaki İfadelerine İlişkin Bulgular

Anketin birinci bölümünde yer alan onyedinci ve onsekizinci sorular açık ifadelerin toplandığı, nitel sorulardır. Onyedinci soru kapsamında öğretmenlere, programın kullanımında karşılaştıkları sorunları belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda toplanan ifadeler izelge 39’da sunulmuştur.

Çizelge 39

Öğretmenlerin Programın Kullanımında Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki İfadeleri

Sıra	İfade	İfade Sayısı
1	Hayır, sorun yaşamadım	175
2	İnternet bağlantı problemi yaşadım	76
3	Ders tamamlama oranları ilerlemediği için sürekli aynı konu ile karşılaştıım	51
4	Görüş yok, yorum yok	47
5	Yazılım ile ilgili teknik sorunlar yaşadım	26
6	Evet, sorun yaşadım	25
7	Sorumlu kişilerle iletişim kuramadım, dönüt alamadım	8
8	Sürekli takip etme zorunluluğu nedeniyle problem yaşadım	4
9	Programa katılabilmek için yeteri derecede bilgisayar deneyimine sahip değilim	3
10	Eğitimin tamamlanması için gerekli olan sınava giremedim	3
11	İnternet erişimim olmadığı için programa katılamadım	2
12	Konuları bildiğim için sistemde çalışma gereği duymadım	2
13	Sorun yaşamama rağmen, gerekli desteği gördüm	1

Çizelge 39’da görüldüğü gibi bu soruda toplam olarak 423 görüş toplanabilmiştir. İnternet bağlantı problemi yaşadığını belirten 76 öğretmenden 11’ i bu nedenle programı bıraktığını vurgulamıştır. Aynı şekilde sistemde ilerleme olmadığını belirten 51 öğretmenden 13’ ü programı bıraktığını vurgulamıştır.

Onsekizinci soruda, öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Birbirine yakın olan ifadeler yine aynı grupta toplanmıştır. Bu kapsamda toplanan ifadelerin dağılımı çizelge 40’da sunulmuştur.

Çizelge 40
Öğretmenlerin Program Hakkındaki Düşüncelerinin Dağılımı

Sıra	İfade	İfade Sayısı
1	Programı olumlu buluyorum	235
2	Eğitici bir program olduğunu düşünüyorum	45
3	Fikrim yok	39
4	Programa devam edebilecek yeterli zamanım ya da donanımım yok	35
5	Programın geliştirilebilir olduğunu düşünüyorum	29
6	Programı yeterli bulmuyorum	16
7	Eğitim hakkında daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini düşünüyorum	14
8	İçeriğin ya da sunumun yeterli olmadığını düşünüyorum	10
9	Programa çok zaman ayrılması gerektiğini düşünüyorum	10
10	Gereksiz bir program olduğunu düşünüyorum	7
11	İnternet kullanma zorunluluğunun olmaması gerektiğini düşünüyorum	7
12	Eğitimin yüz yüze ve uygulamalı olmasını istiyorum	7
13	Programın yer ve zaman bakımından bağımsız olmasının fayda sağladığı görüşündeyim	6
14	Bir an önce sınavın yapılması gerektiğini düşünüyorum	6
15	Katılımcıların ön hazırlıktan geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum	5
16	Programın çok kötü olduğunu düşünüyorum	3
17	Sertifika verilmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum	3

Çizelge 40’da görüldüğü gibi bu soruda toplam olarak 477 görüş toplanabilmiştir. Eğitim hakkında daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini düşünen 14 öğretmenden 2’si bu nedenle programı bıraktıklarını vurgulamıştır.

4.10. Diğer Veriler

Öğretmenlerin mezun oldukları okulu öğrenbilmek için yöneltilen soru ile mezun olunan okul türü sorgulanmış ve bu kapsamda toplanan veriler de ‘lisans’, ‘yüksekokul’ ve ‘diğer okul’ adı altında gruplandırılmıştır (Çizelge 41).

Çizelge 41

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımları

Mezun Olunan Okul	n	%
Lisans	314	83,5
Yüksekokul	55	14,6
Diğer okul	7	1,9
Toplam	376	100,0

Çizelge 41’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %83,5’i en az bir lisans programı mezunu, %14,6’sı yüksekokul mezunu ve %1,9’u da diğer okul kapsamına giren okullardan mezun olduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin mesleki durumunu belirlemek için yöneltilen soru kapsamında öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri araştırılmıştır. Bu kapsamda ‘ilköğretim’, ‘lise’, ‘meslek lisesi’ ve ‘diğer okullar’ olmak üzere 4 farklı düzey belirlenmiştir. Halk eğitim merkezleri, mesleki eğitim merkezleri, özel eğitim merkezleri, rehberlik ve araştırma okulları, eğitim uygulama okulları ve anaokulları ‘diğer okul’ olarak belirtilen kapsamda değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye yönelik olarak toplanan veriler Çizelge 42’de sunulmuştur.

Çizelge 42

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Görev Yapılan Okul Türü	n	%
İlköğretim	259	68,9
Lise	39	10,4
Meslek Lisesi	63	16,8
Diğer Okul	15	4,0
Toplam	376	100,0

Çizelge 42’ de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %68,9’ u ilköğretimde, %16,8’i meslek lisesinde, %10,4’ ü lisede ve %4’ ü de diğer okullarda görev yaptığını belirtmiştir.

Teknolojiye erişebilme olanaklarına ilişkin olarak yöneltilen soru kapsamında, öğretmenlerin bilgisayar kullanma ortamları araştırılmıştır. Bu soruda öğretmenlere bir seçenekten fazla cevap verebilme şansı verilmiş, ayrıca diğer başlığı altında verilen seçenekler arasında yer almayan ortamları belirtebilecekleri bir bölüm sunulmuştur. Diğer başlığı altında verilen cevaplar ‘Halk Eğitim Merkezinde’, ‘arkadaşlarda’, ‘işyerinde’ ve ‘imkan bulduğum her yerde’ şeklinde olmuştur. Bu bilgiler ışığında bilgisayar kullanma yerlerine göre verilen cevaplar çizelge 43’te sunulmuştur.

Çizelge 43

Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Yerlerine Göre Dağılımları

Bilgisayar Kullanma Yeri	n	%
Kullanmıyorum	1	0,3
Evde (Kendi bilgisayarım var)	330	87,8
Okulda	307	81,6
İnternet Kafede	28	7,4
Diğer	16	4,3
Hem evde hem okulda	265	70,5

Çizelge 43’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %87,8’ i evde, %81,6’sı okulda, %70,5’i hem evde, hem okulda, %7,4’ ü internet kafede, %4,3’ ü ise diğer ortamlarda bilgisayar kullanabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %0,3’ ü ise bilgisayar kullanma imkanına sahip olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin internet kullanma ortamlarının araştırıldığı soru kapsamında bir seçenekten fazla cevap verebilme şansı verilmiş, ayrıca ‘diğer’ başlığı altında, verilen seçenekler arasında yer almayan ortamları belirtebilecekleri bir bölüm sunulmuştur. ‘Diğer’ başlığı altında verilen cevaplar ‘Halk Eğitim Merkezinde’, ‘arkadaşlarda’, ‘işyerinde’, ‘diğer kurumlarda’ ve ‘internet bağlantısı olan her yerde’ şeklinde olmuştur. Bu bilgiler ışığında internet kullanma yerlerine göre verilen cevaplar çizelge 44’te sunulmuştur.

Çizelge 44

Öğretmenlerin İnternet Kullanma Yerlerine Göre Dağılımları

İnternet Kullanma Yeri	n	%
Kullanmıyorum	1	0,3
Evde (Kendi internet bağlantım var)	307	81,6
Okulda	304	80,9
İnternet Kafede	37	9,8
Diğer	16	4,3
Hem evde hem okulda	239	63,6

Çizelge 44’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %81,6’ sı evde, %80,9’ u okulda, %63,6’ sı hem evde, hem okulda, %9,8’ i internet kafede, %4,3’ ü diğer ortamlarda internet kullanabildiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %0,3’ ü ise internet kullanma imkanına sahip olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin günlük olarak internette harcadıkları sürenin araştırıldığı soru kapsamında sonuçlar ‘2 saat ve altı’, ‘3-5’, ‘6-8’ ile ‘9 saat ve üstü’ olmak üzere 4 düzeyde gruplandırılmıştır. Bu düzeylere göre gruplanan veriler çizelge 45’te verilmiştir.

Çizelge 45

Öğretmenlerin İnternette Harcadıkları Zaman Düzeylerine Göre Dağılımları

Harcanan Zaman (Saat)	n	%
2 saat ve altı	212	56,4
3 – 5 saat arası	136	36,2
6 – 8 saat arası	17	4,5
9 saat ve üstü	11	2,9
Toplam	376	100,0

Çizelge 45'te görüldüğü gibi öğretmenlerin %56,4' ü 2 saat ve altında, %36,2' si 3 ile 5 saat arasında, %4,5' i 6 ile 8 saat arasında ve %2,9' u da 9 saat ve üstünde zaman harcadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programına başladıkları tarih ve eğitim programına son girdikleri tarih gün, ay, yıl bazında sorgulanmış, ancak eğitim programı kapsamında öğretmenlere belli bir tarih sınırlaması getirilmediği için bu sorularla elde edilen veriler anlamlı bir şekilde sınıflandırılmamıştır. Ancak genel bir bilgi elde edebilmek için tarih farkları alınarak '1 gün', '1 ay', '3 ay', '6 ay' ile '1 yıl ve üstü' tarihler baz alınarak öğretmenlerin eğitim programına ne kadar zaman harcadıkları saptanmıştır. 111 öğretmenin ise bu soruya geçersiz ya da eksik cevap verdiği görülmüştür. Sonuçlar 'EK-1. Tablolar'da sunulmuştur.

Eğitime katılan öğretmenlerin programda kaç saat kaldıklarının araştırıldığı soru kapsamında gruplandırma yapılırken, Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nün konu hakkındaki duyurusu temel alınmıştır. Bu duyuruya göre eğitime katılan öğretmenlerin sertifika alabilmesi için en az 80 saat sistemde kalmaları gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların bir kısmı bu soruya hatalı cevap vermişlerdir. Bu nedenle 3 farklı düzey oluşturulmuştur. Sonuçlar 'EK-1. Tablolar'da verilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim programına katılım sebeplerini ortaya çıkartabilmek amacıyla yöneltilen soru kapsamında bir seçenekten fazla cevap verebilme şansı verilmiş, ayrıca

‘diğer’ başlığı altında seçenekler arasında yer almayan ifadelerin belirtilebileceği bir bölüm sunulmuştur. ‘Diğer’ başlığı altında verilen cevaplar ‘kendimi geliştirmek’, ‘sistemi inceleyebilmek’, ‘bilgi kazanabilmek’, ‘deneme amaçlı’, ‘tavsiye’, ‘katılmadım’ ve ‘hatırlamıyorum’ şeklinde olmuştur. Toplanan veriler, Çizelge 46’da sunulmuştur.

Çizelge 46

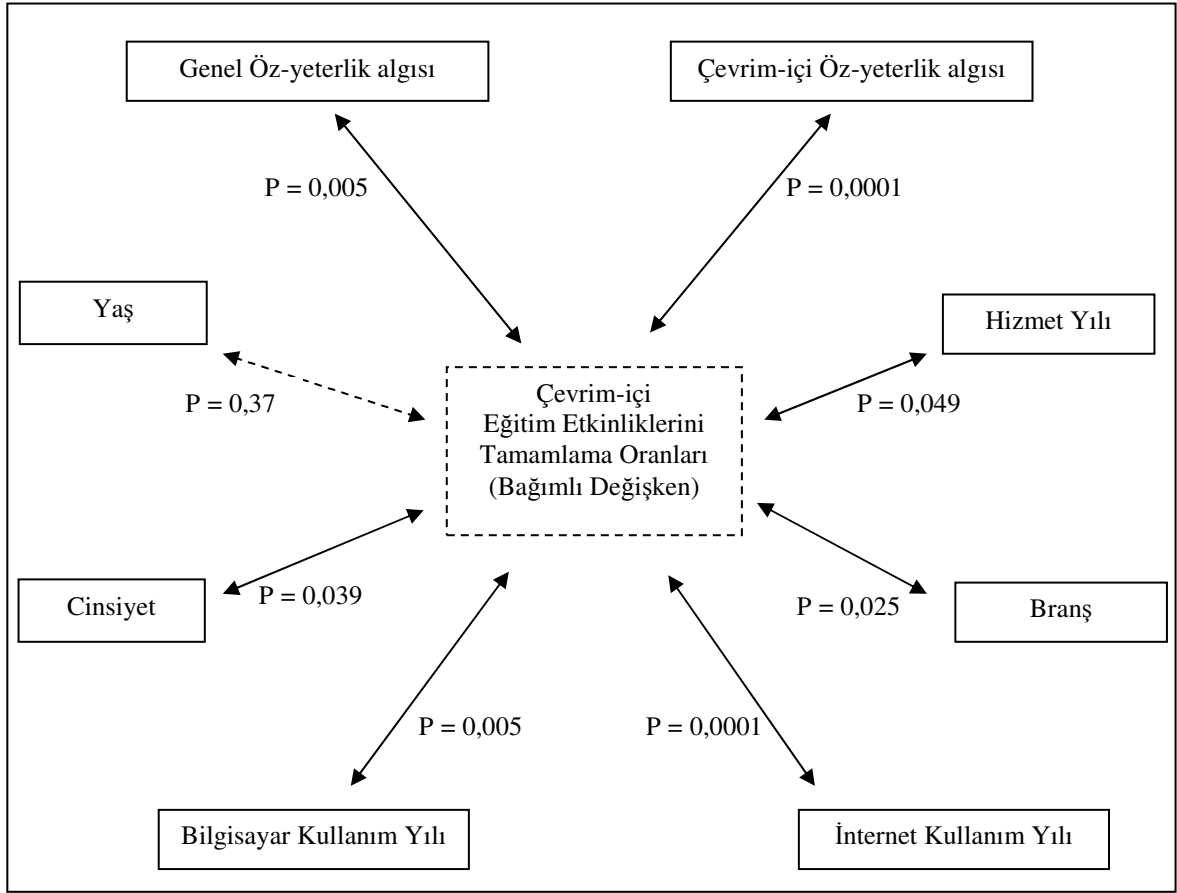
Öğretmenlerin Programa Giriş Nedenleri Hakkındaki Görüşleri

Programa Giriş Nedeni	n	%
Bilgisayar okur-yazarlığı kazanabilmek	123	32,7
Mesleki yeterliliğimi arttırabilmek	245	65,2
Sertifika alabilmek	165	43,9
Formatör (sorumlu öğretmenin) yönlendirmesi	45	12,0
Diğer	26	6,9

Çizelge 46’da görüldüğü gibi öğretmenlerin %65,2’ si mesleki yeterliliğini arttırabilmek, %43,9’ u sertifika alabilmek, %32,7’ si bilgisayar okur-yazarlığı kazanabilmek, %12’ si formatör öğretmenin yönlendirmesi nedeniyle programa başladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %6,9’ u da ‘Kendimi geliştirmek’, ‘Sistemi inceleyebilmek’, ‘Merak’, ‘Tavsiye’, ‘Deneme Amaçlı’ ve ‘Eksik bilgilerimi tamamlayabilmek’ gibi, diğer başlığı altında belirttikleri ifadeler nedeniyle programa başladığını belirtmiştir.

4.11. Araştırma Modeli Üzerinde Bulguların Gösterimi

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Şekil 6’ da araştırma modeli üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 6

Araştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Araştırma Modeli Üzerinde Gösterimi

Şekil 6'da görüldüğü gibi yaş değişkeni dışındaki tüm değişkenlerin eğitim etkinliklerini tamamlama oranları ile arasında en az anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ders tamamlama oranları ile karşılaştırıldığında hizmet yılı (P= 0,049), cinsiyet (P=0,039) ve branş (P=0,025) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkiye, bilgisayar kullanım yılı (P=0,005) ve genel öz-yeterlik algısı (P=0,005) önemli düzeyde anlamlı bir ilişkiye, internet kullanım yılı (P=0,0001) ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da (P=0,0001) çok önemli düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve gelecekte yapılabilecek yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın temel amacı çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin bireysel özellikleri, deneyimleri ve öz-yeterlik algıları ile ders tamamlama oranları arasında bir ilişki olup olmadığını saptamaya yöneliktir. Bu temel amaç çerçevesinde öğretmenlerin;

1. Yaşları,
2. Cinsiyetleri,
3. Genel öz-yeterlik algıları,
4. Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları,
5. Hizmet yılları,
6. Branşları,
7. Bilgisayar kullanma yılları ve
8. İnternet kullanma yılları

ile ders tamamlama oranları arasında bir ilişkinin olup-olmadığı araştırılmıştır.

Yaş değişkeni kapsamında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda, yaş değişkeni ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki ortaya çıkmamıştır ($P=0,07>0,05$). Aynı şekilde, Tek Yönlü Varyans Testi'ne göre de yaş değişkeni ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($P=0,143>0,05$). Bilgisayar ve internet kullanım yılının yaş ile doğru orantılı olarak artış göstermemesi, ayrıca yaş değeri yükseldikçe çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının düşmesi (çizelge 8), bu sonuçları desteklemektedir. Literatürde de bu durumu destekleyici araştırmalar görmek mümkündür. Örneğin Larose ve Arkadaşları (2007) yaptıkları araştırmada yaş değerinin yükseldikçe katılımcıların internet deneyimlerinin ve eğitim etkinliklerine olan beklentilerinin düştüğünü ileri sürmektedir. Diğer yandan Arbaugh ve Barbara (2007) çevrim-içi eğitim ortamlarındaki katılımcıların yaş

düzeylelerinin, eğitim etkinliklerinden duyulan memnuniyet ile doğru orantılı bir ilişkisi olduğunu, Fuller, Vician ve Brown da (2006) yaş düzeylerinin öğrenme ile doğru orantılı bir ilişkisinin olduğunu ileri sürmektedir. Literatürde yer alan bu sonuçlar ile araştırma sonuçları örtüşmemektedir. Bu durumun en temel nedeni; düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliğinin çevrim-içi ortam yardımı ile verilmiş olmasından, dolayısıyla teknoloji deneyimi düşük olan ileri yaşlardaki öğretmenlerin bu teknolojiyi yeterince bilmemesinden kaynaklanmış olabilir.

Çizelge 4 incelendiğinde 49 yaş ve üstündeki öğretmenlerin %61' inin çevrim-içi eğitim etkinliklerinde yer alan hiçbir dersi tamamlamadığı görülmüştür. İleri yaşlardaki öğretmenlerin çevrim-içi teknoloji deneyiminin düşük olması ve özellikle de teknolojinin öğretmenlerin hayatına belli bir dönemden sonra girmiş olması bu durumun en temel nedenleri arasında görülebilir. Hatta bu durum literatürde yer alan araştırmalarda farklı sonuçların çıkmasına neden olabilecek başlıca sorundur. Bu sonucun ortaya çıkmasında yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin de etkin rol oynadığı ileri sürülebilir.

Literatürde yetişkinlerin geniş hayat deneyimlerini işe koşmaları, hata yapmaktan kaçınmaları, yapılan iş ya da eğitim hakkında sürekli dönüte ihtiyaç duymaları ve olumsuz deneyimlerden çabuk etkilenmeleri yer almaktadır (Lee ve Ovens, 2004; Tallerico, 2004; Paulsen, 2003; Rudestam ve Schoenholtz-Read, 2002; French, 1999). Bu nedenlerden dolayı ileri yaşlardaki yetişkinler genç olanlara göre daha seçici davranabilmektedirler. Ayrıca çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan eğitim etkinliklerinin amacı, düzenlenmesi ve sonucu da özellikle ileri yaşlardaki yetişkinlerin bu eğitim etkinliklerini tercih etmelerinde önemli rol oynayabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik olarak, çevrim-içi ortam yardımıyla sunulan hizmet-içi eğitim etkinliği hakkında verilen dönütler de değer kazanmaktadır.

Öğretmenlerin programın kullanımında karşılaştıkları sorunlar (Çizelge 39) hakkında 8 kişi 'Sorumlu kişilerle iletişim kuramadım, dönüt alamadım' ifadesine yer verirken, yine öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerine ilişkin (Çizelge 40) olarak 14 kişi 'Eğitim hakkında daha fazla bilgi verilmesi gerektiğini düşünüyorum'

şeklinde cevap vermişlerdir. Diğer yandan çevrim-içi ortam yardımıyla öğretmenlere sunulan hizmet-içi eğitim etkinliğinin Türkiye’ de ilk kez düzenlenmiş olması, etkinliğin yarar ve sonuçlarının yetişkinler açısından tam olarak değerlendirilememesine yol açabilecek nedenlerden biri olarak gösterilebilir. Bu durum, öğretmenlerin belirttikleri ifadelerde de göze çarpmıştır. Eğitim etkinliği hakkında görüş belirten öğretmenler, eğitim programının sunulduğu çevrim-içi eğitim sisteminde teknik aksaklıkların yaşandığını ve sınavın yapılmadığını belirttikleri gibi katılımcıların ön hazırlıktan geçirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Yaş değişkeni ile ders tamamlama oranları arasında doğrusal bir ilişki ortaya çıkmasa da 31 ile 36 yaş arasındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olduğu görülmüştür (%20,9). Aynı şekilde genel olarak en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip öğretmenlerin yaş ortalaması 34’tür. Meslekte belli bir deneyim kazanmış, ayrıca çevrim-içi teknolojilere çok da uzak olmayan bu orta yaş grubu öğretmenler eğitim etkinliklerine en yüksek ilgiyi göstermiştir. Mesleğe başlangıç aşamasında olan 23 ile 30 yaş arası öğretmen grubunun çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı, bilgisayar kullanım yılı ve internet kullanım yılı diğer gruplara göre daha yüksek olmasına rağmen bu gruptaki öğretmenlerin %52,4’ü hiçbir dersi tamamlamamıştır. Bu durumun en temel nedeni olarak verilen eğitimin içeriği gösterilebilir. Eğitim içeriğinin temel internet ve bilgisayar kullanımına yönelik olması, teknoloji deneyimi diğer gruplara göre daha yüksek olan bu öğretmen grubunun ‘ihtiyaç’ duyabileceği bir eğitim önerisi olamamıştır. Öğretmenlerin farklı yaşlarda göreve başlamış oldukları göz önüne alınırsa, yaş ile eğitim etkinliklerini tamamlama oranları arasında doğrudan bir ilişkinin olmaması normal kabul edilebilir. Burada önemli olan öğretmenlerin hizmet yılı, dolayısıyla meslekte edindikleri deneyimdir.

Cinsiyet değişkenine bakıldığında, en üst düzeyde ders tamamlama oranının erkek öğretmenlerde olduğu görülmektedir (%15,1). Kadın öğretmenlerde bu oran %7,1’ dir. Ki-Kare Testi sonucunda aradaki bu fark istatistiksel açıdan da desteklenmiştir ($P=0,039<0,05$). Literatür incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre bilgisayar kullanımında daha olumlu düşündükleri ortaya konmuştur (Hargittai ve Shafer, 2006).

Araştırma sonuçları ile literatürde yer alan bu sonuçlar örtüşmektedir. Ancak bazı araştırmalarda, çevrim-içi ortam yardımı ile verilen eğitim etkinliklerinde kadınların erkeklere göre daha başarılı olduğu ileri sürülmüştür (Price, 2006; Hiltz ve Goldman, 2005). Literatürde bu şekilde sonuçlar bulunsa da cinsiyet değişkeni hakkında elde edilen araştırma bulguları bu durumun aksini göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin diğer değişkenler ile karşılaştırıldığı Çizelge 11'e bakıldığında bu durumu destekleyen bulgular görülebilir. Bu çizelgeye göre erkek öğretmenlerin bilgisayar kullanım yılı, internet kullanım yılı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı değerleri kadınlara göre daha yüksektir. Bu bulgular, erkeklerin kadınlara göre çevrim-içi ortam yardımı ile düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinde neden daha başarılı görüldüğünü açıklayan nedenler arasında ileri sürülebilir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak dikkat çeken noktalardan bir diğeri, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, ders sayısı arttıkça ders tamamlama oranlarının düşmüş olmasıdır. Başka bir deyişle, temel düzeyde kadın ve erkek öğretmenler arasındaki ders tamamlama oranları kadınlar lehine iken, ileri düzeyde ders tamamlama oranlarında bu durum tersine dönmüştür. Bu noktada dikkati çeken durum, kadın öğretmenlerin çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine başlayabilecek potansiyellerinin ve deneyimlerinin bulunmasına rağmen, bu dersleri tamamlayabilecek devamlılığı gösterememiş olmasıdır. Literatürde bu durumu destekleyici araştırmalara rastlanmıştır. Hargittai ve Shafer (2006) çalışmalarında bu durumdan söz etmiş, erkek ve kadınların internet kullanımında birbirine yakın becerilere sahip olsa da erkeklerin bu konuda kendilerine daha fazla güvendiği için daha başarılı ve ilgili olabileceklerini ileri sürmüştür.

Cinsiyet değişkeni üzerinde elde edilen bulgular ve ilgili literatür incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji deneyimlerinin birbirine yakın olması durumunda, kadın öğretmenlerin bu tür sistemlerden daha fazla yararlanabileceği öne sürülebilir. Yetişkinlerin hayat döngüleri incelendiğinde, özellikle kadınların çalışma hayatı içindeki olanak ve şartları ayrıca ailevi sorumlulukları nedeniyle geleneksel hizmet-içi eğitim etkinlikleri ile yeteri kadar ilgilenemedikleri öne sürülebilir. Ancak çevrim-içi eğitim ortamlarının zaman ve yer bakımından çok daha esnek olması,

kadınların en az erkekler kadar bu ortamdan yararlanmalarına olanak sağlayabilmektedir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için literatürde yer aldığı gibi öncelikle kadın ve erkek öğretmenlerin teknoloji deneyimlerinin birbirine yakın düzeylerde olması gerekmektedir.

Branş değişkenine göre, en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip öğretmenlerin, Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenler olduğu görülmüştür (Çizelge 17, %30,2). Branşlar bazında ortaya çıkan bu fark istatistiksel açıdan da anlamlı bulunmuştur ($P=0,025<0,05$). Teknik ve Mesleki branş grubu içerisinde, meslek derslerinde veya teknik derslerde görev alan öğretmenler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu grup içerisinde yer alan öğretmenlerin, diğer grupta yer alan öğretmenlere göre teknoloji ile daha yakından ilgilendiği ve takip etme zorunluluğu taşıdığı ileri sürülebilir. Öte yandan, çevrim-içi ortam yardımı ile verilen hizmet-içi eğitimin bilgisayar ve internet hakkında olması bu branşlarda görev yapan öğretmenlerin dikkatini daha çok çekmiştir. Çizelge 19'a göre bilgisayar (10,4 yıl) ve internet kullanım yılı (6,5 yıl) ortalama değerleri en yüksek olan grup, Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerdir. Aynı şekilde bu grupta yer alan öğretmenlerin ilgilendiği hedef kitlenin de lise düzeyindeki öğrencilerden oluşması, Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin hizmet-içi eğitime daha fazla ihtiyaç duyduklarını gerektiren nedenlerin içinde yer alabilir.

Öz-yeterlik algıları açısından incelendiğinde, genel öz-yeterlik ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalama değerleri en yüksek olan grubun, özel eğitim branşlarında görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Ancak branş değişkeni ile ilgili olarak Çizelge 17'de sunulan ders tamamlama oranları incelendiğinde, özel eğitim branşlarında görev yapan öğretmenlerin %75'inin hiçbir dersi tamamlamadığı görülmüştür. Teknik ve Mesleki branşlarda görev yapan öğretmenlerden sonra bilgisayar ve internet kullanım yılı ortalama değerlerinde de ikinci sırada yer alan özel eğitim öğretmenleri, araştırma sonuçlarında belirtilen ilişkilere zıt bir durum sergilemektedir. Teknoloji deneyiminin ve öz-yeterlik algısının ders tamamlama oranlarını olumlu yönde etkilediği ortaya konmuş olsa da bu durum özel eğitim branşlarında görevli öğretmenler için geçerli değildir. Bu durum aynı

zamanda literatür ile de çelişmektedir. Moore ve Anderson (2003) mesleki deneyimin çevrim-içi eğitim etkinliklerine katılımında sabır ve güven duymada etkili olacağını ileri sürmüş olsa da özel eğitim branşlarında görevli öğretmenler için durum bu şekilde değildir. Özel eğitim branşlarında görevli öğretmenlerin Çizelge 19'da sunulduğu gibi yaş ve hizmet yılı ortalamasının diğer gruplara göre düşük olması ayrıca mesleki görevleri gereği bilgisayar ve internet kullanma durumlarının diğer branşlara göre daha az gerekli olması bu durumun nedenleri arasında ileri sürülebilir.

Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim etkinliklerinde istekli ve başarılı olabilmeleri, kendi alanlarına yönelik eğitimlerin düzenlenmesine dolayısıyla eğitim etkinliklerinin çeşitliliğine bağlı olacaktır.

Hizmet yılı açısından ders tamamlama oranları incelendiğinde, en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olan öğretmenlerin 8 ile 13 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenler olduğu görülmüştür (%20,5). Hiçbir dersi tamamlamayan öğretmenler arasında en düşük yüzde yine 8 ile 13 yıl arasında hizmet yılına sahip öğretmenlere aittir(%37,6). Bu bilgilere göre yapılan Ki-Kare testine göre hizmet yılı ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($P=0,012<0,05$). Veri kaybını önleyebilmek için yapılan Tek Yönlü Varyans Testi sonucuna göre de hizmet yılı ile ders tamamlama oranları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P=0,049<0,05$). Bu sonuca göre hizmet yılı ortalaması 11 yıl olan öğretmenler, özellikle hizmet yılı ortalaması daha yüksek olan öğretmenlere göre daha başarılı görülmüştür. Hizmet yılı ile diğer değişkenlerin karşılaştırıldığı çizelge 16 incelendiğinde, bilgisayar kullanım yılı, internet kullanım yılı ve genel öz-yeterlik algısı ortalama değerlerinin hizmet yılı ile doğrudan ilişkili olmadığı görülmüştür. Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ortalama değerlerinin hizmet yılı arttıkça düşüş göstermesi ise ilgi çekici bir noktadır. Bilgisayar ve internet kullanım yılı değerleri değişim göstermezken, mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterlik algısının düşmesi, ders tamamlama oranlarını etkileyen faktörlerin başında öne sürülebilir. Özellikle mesleğe hazırlık ve başlangıç döneminde teknoloji deneyiminden yoksun kalan öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra kazandıkları teknoloji deneyimi genellikle kısıtlı ve olumsuz bir etki göstermiştir. Tüm bu nedenlerle özellikle çevrim-içi teknoloji deneyimi

kazanabilmiş, aynı zamanda meslekte belli bir deneyime sahip öğretmenler, eğitim etkinliklerinde en yüksek ders tamamlama oranına sahiptir.

Genel olarak ele alındığında çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerine en çok ilgi, meslekte belli bir deneyime sahip olan öğretmenler tarafından gösterilmiştir. Ancak özellikle emeklilik hakkına sahip (26 ve üstü) daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin hizmet-içi eğitim etkinliklerine ilgi göstermedikleri söylenebilir. Bu durum, hizmet-içi eğitim etkinliklerinin, ileri yaşlardaki yetişkinler için somut bir kazanç sağlamaması, eğitim etkinliklerinin tüm yetişkinlere hitap edebilecek çeşitlilik ve düzeyde olmaması ayrıca ileri yaşlardaki yetişkinlerin teknoloji deneyimlerinin düşük olması gibi nedenlerle açıklanabilir. Hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan hizmet-içi eğitim etkinliklerinden yararlanabilmesi için bazı özel koşul ve önlemlerin alınması gereklidir. Bu önlemlerin başında ileri yaşlardaki öğretmenlere yönelik olarak özel bilgisayar ve internet eğitiminin verilmesi düşünülebilir. Bu eğitim öğretmenlere olumlu deneyimler kazandırabilmeli, ayrıca öz-yeterlik algılarını da arttırmada destekleyici olmalıdır.

Bilgisayar kullanım yılı, öğretmenlerin teknoloji deneyimleri hakkında bilgi kazanmak amacıyla incelenmiştir. Toplam olarak dört farklı düzeyde gruplanan bilgisayar kullanma yılına göre yapılan Ki-Kare Testine göre bilgisayar kullanım yılı ile ders tamamlama oranı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($P=0,111>0,05$). Ancak bilgisayar kullanım yılı ortalamalarının ele alındığı Tek Yönlü Varyans analizine göre bilgisayar kullanım yılı ile ders tamamlama oranları arasında önemli düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($P=0,005<0,005$). Bilgisayar kullanım yılı ortalaması 9 yıl olan öğretmenlerin, bilgisayar kullanım yılı daha düşük olan öğretmenlere göre ders tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu görülmüş ve aradaki bu fark istatistiksel olarak da desteklenmiştir. İstatistiksel ölçümler arasında ortaya çıkan bu farklı sonuçların nedeni ders tamamlama oranlarının Tek Yönlü Varyans Testinde ortalama değerlere başvurularak yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Diğer bir deyişle Ki-Kare Testinde bilgisayar kullanım yılı ortalamaları gruplandırıldığı için veri kaybı yaşanmıştır.

Ders tamamlama oranları ile bilgisayar kullanım yılı arasındaki ilişkiyi açıklayabilmek için incelenen Çizelge 20'de yaş ya da hizmet yılının bilgisayar kullanımına bir etki etmediği görülmüştür. Ancak internet kullanım yılı, genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı, bilgisayar kullanım yılı ile doğru orantılı bir ilişki göstermektedir. Cinsiyetler arasında ortaya çıkan başarı farkının bir belirleyicisi de bilgisayar kullanım yılı olarak gösterilebilir. Çizelge 20'de 0 ile 5 yıl arasında bilgisayar kullanım olan kadınların erkeklere göre çok daha yüksek bir orana sahip olduğu görülmüştür. Erkeklerin %27,8'i, kadınların %44,7'si 0 ile 5 yıl arasında bilgisayar kullanma yılına sahiptir. Cinsiyet açısından bu durum son derece belirleyici bir etkidir. Çünkü kadın öğretmenlerin yarısına yakını yüksek bilgisayar deneyimine sahip değildir. Aynı şekilde Teknik ve Mesleki Branşlarda görev alan öğretmenlerin %40'ı 11 yılın üzerinde bilgisayar deneyimine sahiptir. Bu bilgi, Teknik ve Mesleki Branşlarda görev alan öğretmenlerin neden diğer branşlara göre daha başarılı olduğunu açıklamada önemli yer tutar. Araştırma sonuçları ile literatürde yer alan bilgiler örtüşmektedir. Örneğin Arbaugh ve Rau (2007) bilgisayar deneyiminin, bilgisayar ve internet kullanımı üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ileri sürmüş, aynı şekilde Fuller, Vician ve Brown (2006) da bilgisayar deneyimi yüksek olan bireylerin öğrenmelerinin olumlu bir şekilde etkilendiğini öne sürmüştür.

Bilgisayar kullanım yılı açısından araştırma sonuçlar ele alındığında ortaya çıkan tek çelişki, Ki-Kare Testi sonuçları ile Tek yönlü Varyans Testi sonuçları arasındaki farktır. Ki-Kare Testine göre belirtilen yaş grupları ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek bir ilişki bulunmazken, Tek Yönlü Varyans Testine göre önemli düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aradaki bu farkın temel nedeni Ki-Kare Testinde bilgisayar kullanım yılının gruplandırılarak yapılmış olmasıdır. Veri kaybının daha az olduğu Tek Yönlü Varyans Testinde bu ilişki daha kolay görülebilmıştır. Sonuç olarak teknoloji deneyimi kapsamında ele alınan bilgisayar kullanım yılının, ders tamamlama oranları üzerinde etkin bir rol oynadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin internet kullanım yılı incelendiğinde elde edilen deneyimin ders tamamlama oranları üzerinde büyük bir etkisinin olduğu görülmüştür. 8 yıl ve üstünde

internet deneyimine sahip olan öğretmenlerin %24,4' ünün en üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip olduğu görülmüştür (Çizelge 25). Aradaki bu fark Ki-Kare testi ile istatistiksel olarak da desteklenmiştir ($P=0,017<0,05$). Tek Yönlü Varyans testine göre de internet kullanım yılı ortalamaları ile ders tamamlama oranları arasında çok önemli düzeyde anlamlı bir fark bulunmuştur ($P=0,0001<0,001$). En üst düzeyde ders tamamlama oranına sahip öğretmenlerin ortalama 6 yıllık internet deneyimine sahip olduğu görülmüştür. Yapılan bu testler, internet kullanma yılının, çevrim-içi eğitim etkinliklerinde oldukça önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Verilen tüm bu bilgilere göre internet deneyimi arttıkça, ders tamamlama oranı da artış göstermektedir. Literatürde de bu sonucu destekleyici araştırmalara rastlanmıştır. Yang ve Liu (2004) ile Dinet, Marquet ve Nissen (2003) yaptıkları araştırmalarda internet deneyiminin eğitim etkinliklerinde olumlu ve önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur.

Çizelge 30'da verilen bilgiler de internet deneyiminin ne kadar etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, Teknik ve Mesleki branşlarda görev alan öğretmenlerin de diğer branşlarda görev alan öğretmenlere göre daha başarılı olmasının temel nedenlerinden biri internet deneyimi olarak ileri sürülebilir. İnternet kullanım yılı aynı zamanda genel öz-yeterlik algısı ve çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile doğru orantılı bir ilişki göstermektedir. Bilgisayar kullanma yılında olduğu gibi internet kullanma yılı da öğretmenlerin yaş ya da hizmet yılı ile doğru orantılı bir ilişki göstermemiştir. Hatta Çizelge 16'ya göre hizmet yılı arttıkça internet deneyimi düşüş göstermektedir. İnternetin, bilgisayardan sonra öğretmenlerin ilgi alanına girmiş olması ve dolayısıyla mesleğe yeni başlamış olan öğretmenlerin internet deneyiminin daha yüksek olması aradaki bu farkı açıklamaktadır. Çizelge 30'da dikkat çeken bir diğer nokta da, bilgisayar kullanım yılının arttıkça internet kullanım yılının da artmasıdır.

Genel öz-yeterlik algısı, çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan derslerin tamamlanmasında etkin rol oynamaktadır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Testine göre genel öz-yeterlik algısı ile ders tamamlama oranları arasında önemli düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($P=0,005<0,005$). Aradaki bu ilişkiyi açıklayabilmek için genel öz-yeterlik algısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişki değer kazanmaktadır. Bu kapsamda

Çizelge 34'e göre yaş ve hizmet yılı değerlerinin genel öz-yeterlik algısı ile ters orantılı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre yaş ya da hizmet yılı değerleri yükseldikçe genel öz-yeterlik algısı düşmektedir. Bu noktadan hareketle, ileri yaşlardaki öğretmenlerin kendi yetenekleri ve kendilerine güvenleri hakkında daha temkinli olduğu görülmüştür. Bu durum ders tamamlama oranlarında ileri yaşlardaki öğretmenlerin neden çok daha düşük değerlere sahip olduğunu açıklamada önemlidir. Cinsiyet değişkeni açısından durum ele alındığında genel öz-yeterlik algısının cinsiyet ile ilişkili olmadığı ileri sürülebilir (Çizelge 11). Buna göre, erkek ve kadın öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Branşlar açısından durum ele alındığında ise, Özel Eğitim branşlarında görev alan öğretmenlerin en yüksek düzeyde genel öz-yeterlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Ancak daha önce açıklandığı gibi araştırma sonuçları ile ortaya çıkan ilişkilere rağmen Özel Eğitim branşlarında görevli öğretmenlerin ders tamamlamama oranları oldukça düşüktür.

Genel öz-yeterlik algısı, bilgisayar ve internet deneyimi ile de ilişkili görülemez ancak Çizelge 24 ve Çizelge 30'a göre bilgisayar ya da internet kullanım yılı arttıkça genel öz-yeterlik algısı da artış göstermektedir. Çizelge 34 üzerinden elde edilen bilgilere göre ise genel öz-yeterlik algısı, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile oldukça yakından ilişkilidir. Genel öz-yeterlik konusunda literatürde yer aldığı gibi, kişinin genel bir durum, problem ya da eğitim sürecinde gösterdiği, göstereceği çabaya ilişkin inancı, benzer şekilde internet ve bilgisayar kullanımda göstereceği çaba ve özgüvene ilişkin olumlu inanışlara sahip olmasında büyük rol oynamaktadır. Aynı şekilde, genel öz-yeterlik algısı, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim etkinliklerinde de bireyin gösterdiği çaba ile doğrudan ilişkilidir. Kendi yeteneklerine güvenen katılımcılar, etkinliklerde sorunlar ya da zorluklar ile karşılaşsalar da, daha fazla çaba göstererek sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar (Bandura, 1998). Bu temel durum bireyin farklı alanlarda göstereceği çabayı etkilemektedir. Araştırma sonucu bu ilişkiyi desteklemiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin genel öz-yeterlik algısı yükseldikçe, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı da yükselmektedir.

Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ders tamamlama oranları üzerinde oldukça etkin bir rol oynamaktadır. Yapılan Tek Yönlü Varyans Testine göre çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile ders tamamlama oranları arasında istatistiksel açıdan çok önemli düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($P=0,0001<0,001$). Araştırma sonucu literatürde yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Corbeil (2003), Pillay, Irving ve Tones (2007), Ong ve Lai (2006) ile Lin (2006) yaptıkları araştırmalarda, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısının memnuniyet, başarı ve katılım ile doğru orantılı bir ilişkisi olduğunu ileri sürmüştür. Aradaki bu ilişkiyi açıklayabilmek için çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile diğer değişkenler arasındaki ilişki değer kazanmaktadır. Bu kapsamda Çizelge 38 incelendiğinde genel öz-yeterlik algısında olduğu gibi yaş ve hizmet yılı ortalama değerlerinin, öz-yeterlik algısı ile ters orantılı bir ilişkisi olduğu görülmüştür. Bu bilgilere göre öğretmenlerin yaşının ya da hizmet yılının artması öz-yeterlik algısını düşürmektedir. Bilgisayar ve internet ortamlarının ileri yaşlardaki öğretmenlerin kullanımına geç sunulmuş olması bu durumun en temel nedenlerinden biri olarak ileri sürülebilir. Mesleğe başlamadan önce teknoloji deneyimi kazanabilmiş öğretmenler, diğer öğretmenlere göre çevrim-içi ortam yardımı ile sunulan eğitim etkinliklerinde çok daha başarılıdır. Cinsiyet yönünden durum ele alındığında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha yüksek ders tamamlama oranına sahip olmasının temel nedenlerinden biri çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısıdır. Çizelge 11'e göre kadınlar, erkeklere göre daha yüksek genel öz-yeterlik ortalamasına sahiptir ancak, bilgisayar kullanım yılı, internet kullanım yılı ve özellikle çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha üstün olması, erkek öğretmenlerin başarısının nedenleri arasında ileri sürülebilir. Branşlar bazında ele alındığında çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı en yüksek olan öğretmen grubunun Özel Eğitim branşlarında görev alan öğretmenler olduğu görülmüştür. Ancak araştırma sonucu ile çelişkili olarak Özel Eğitim branşlarında görev alan öğretmenler diğer branşlardaki öğretmenlere göre en düşük ders tamamlama oranına sahiptir (Çizelge 17). Özel Eğitim branşlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim etkinliğinin düzenlenme şekline değil, içeriğine ilgi göstermemesi bu durumun temel nedenleri arasında gösterilebilir. Aynı şekilde öz-yeterlik algısı ortalamalarının yüksek olması, bu

branş kapsamında yer alan öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre kendilerine daha fazla güvendiklerini ortaya koymaktadır. Diğer branşlarda görev alan öğretmenlerin ders tamamlama oranlarındaki değişim, çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı ile oldukça yakından ilişkilidir.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde yaş değişkeni dışında tüm değişkenlerin ders tamamlama oranları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla eğitim etkinliklerinde ilk adımda başarı gösterebilecek olan hedef kitle özellikleri ortaya çıkmış, ayrıca hedef kitlenin belirlenmesinde hangi ölçütlerin, ne derecede önemli olduğu da ortaya konabilmiştir. Bu bağlamda aşağıda özellikleri verilen katılımcı grubunun, diğer gruplara göre çevrim-içi öğrenme etkinliklerini tamamlama olasılıklarının daha fazla olduğu ileri sürülebilir:

- Erkek öğretmenlerin çoğunlukta olduğu,
- Mesleğinde yaklaşık olarak 11 yıl görev yapan,
- Yaklaşık 9 yıl bilgisayar ve 6 yıl internet deneyimine sahip,
- Genel öz-yeterlik algısı ve Çevrim-içi teknolojilerin kullanımına ilişkin öz yeterlik algısı oldukça yüksek olanlar (yaklaşık %80)

5.2. Öneriler

Araştırmacılara Öneriler

- Çevrim-içi eğitim etkinliklerinde gönüllü katılımı etkileyen faktörleri ortaya çıkartabilmek için daha çok katılımcının olduğu araştırmalar yapılmalıdır. Ayrıca farklı branşlarda, farklı gruplar üzerinde ve farklı konularda katılımcıların performanslarının nasıl olacağını inceleyen araştırmalar da yapılmalıdır.
- Öz-yeterlik algısının, çevrim-içi eğitim etkinliklerindeki önemini daha iyi anlayabilmek için, eğitim etkinliğinin başında ve sonunda öz-yeterlik algısı ölçülmelidir. Bu şekilde, eğitim etkinliğini tamamlayan ve tamamlayamayan katılımcıların eğitim başındaki ve sonunda öz-yeterlik algıları karşılaştırabilecek araştırmalar yapılmalıdır.

Uygulayıcılara Öneriler

- Öğretmen yetiştiren kurumlar, dönemin koşullarına göre yüksek standartlara sahip teknoloji eğitimini zorunlu tutmalı, bu çerçevede her dönem en az bir dersin çevrim-içi eğitim ortamı ile alınması sağlanmalıdır. Böylece öğretmenler göreve başladığında bu ortam üzerinden yapılacak eğitimlerden daha üst düzeyde verim alabileceklerdir.
- Çevrim-içi eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin, eğitimden en yüksek verimi alabilmeleri için ihtiyaçlarının, eksiklerinin ve istediklerinin bilincinde olmalıdır. Bu nedenle, belli bir mesleki deneyime sahip olan öğretmenler ile eğitime başlanması daha yararlı olabilir. Diğer gruptaki öğretmenler başarılı örneği gördüklerinde, eğitim etkinliğine katılıma ilişkin güdülenmeleri daha kolay olabilir.

- Teknoloji deneyimi düşük olan öğretmenler için bir ön hazırlık süreci hazırlanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlerin teknoloji konusunda olumlu deneyim kazanabilecekleri, basitten karmaşığa doğru giden bir hazırlık programı uygulanmalıdır. Bu sayede çevrim-içi ortam yardımı ile eğitim alacak öğretmenlerin belli bir teknoloji deneyimine sahip olmaları sağlanabilir. Böylece çevrim-içi ortam yardımı ile düzenlenecek eğitim etkinliklerinde katılımcıların başarısı ve kazanımları arttırılabilecektir.
- Eğitim etkinliklerine katılacak olan öğretmenlerin, belli bir mesleki ve teknoloji deneyiminin yanı sıra öz-yeterlik algılarının da belli bir seviyede olması eğitim etkinliklerinden en yüksek verimin alınmasında önemli rol oynayabilir. Bu nedenle yeterli düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmayan katılımcıların, öz-yeterlik algılarını arttırmaya yönelik bir ön hazırlıktan geçirilmeleri sağlanmalıdır.
- Etkileşimin artması katılımı olumlu yönde destekleyeceği için, eğitim etkinlikleri sırasında, öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz etkileşimini sağlayabilecek ortamlar etkinleştirilmelidir. Böylece öğretmenler istedikleri an, gerek ders, gerek eğitim hakkında bilgi alış-verişi yapabilecek olanaklara sahip olabileceklerdir. Bu olanaklar arasında öğretmenlerin kendi arasında deneyimlerini paylaşabilecekleri ve bu deneyimleri yayınlabilecekleri ortamlar da yer almalıdır.
- Eğitim etkinlikleri, farklı konu ve düzeylerde sunularak zenginleştirilmelidir. Bu etkinlikler, öncelikle öğretmenlerin temel ihtiyaçlarına yönelik olarak seçilmeli ve güncel bilgilerden oluşturulmalıdır. Göreve yeni başlamış olan öğretmenlere yönelik olarak mesleki deneyim kazanabilecekleri ve bu deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.
- Eğitim etkinlikleri, belirli bir takvime bağlanarak değerlendirme aşaması aksatılmadan uygulanmalıdır.

- Öğretmenlerin internet ve bilgisayar ortamlarından daha fazla yararlanmalarını sağlayabilecek fırsatlar ve kolaylıklar sunulmalıdır.
- Öğretmenlerin çevrim-içi ortam yardımı ile sunulacak hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılımları teşvik edilmeli ve kariyer basamakları adına somut kazanım sağlanabilecek ödül sistemi yerleştirilmelidir.
- Eğitim etkinlikleri sonunda, öğretmenlerin kariyerleri açısından önemli düzeyde sayılabilecek sertifika, puan ya da başarı belgesi verilmelidir.

EKLER

EK – 1. TABLOLAR

ÖĞRETMENLERİN BRANŞLARINA GÖRE GRUPLANDIRILMASI

Grup No	Grup Adı	Branşlar
1	Sınıf Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği Branşı
2	Matematik ve Fen Bilimleri	Biyoloji, Fen ve Teknoloji, Fizik, Kimya, Matematik, Bilgisayar, Teknoloji ve Tasarım
3	Sözel ve Sosyal Bilimler	Coğrafya, Din Kültürü, Felsefe, Sosyal Bilgiler, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe
4	Dil Bilimleri	Almanca, İngilizce
5	Teknik ve Mesleki Branşlar	Ağırlama Gıda Teknolojisi, Elektrik – Elektronik, Elsanatları – Halıcılık, Gemi Makineleri, Gıda mühendisliği, İnşaat Teknolojisi, Makine, Metal İşleri, Mobilya ve Dekorasyon, Motor, Muhasebe, Otomotiv, Tesisat Teknolojisi, Tesviye / Kalıp, Yapı
6	Özel Eğitim Öğretmenleri	Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Zihinsel Engelliler, İşitme Engelliler, Okul öncesi
7	Özel Yetenek Branşları	Beden Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik

GENEL ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİNE AİT İFADE ORTALAMALARI

Soru	İfade	Ortalama
1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	4,01
2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	3,85
3	Bana karşı çıktığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.	3,97
4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	3,94
5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	4,24
6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	4,10
7	Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	4,18
8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	4,00
9	Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	3,88
10	Her sorun için bir çözümüm vardır.	4,17

ÇEVİRİM-İÇİ TEKNOLOJİLERİN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ İFADE ORTALAMALARI

Soru	İfade	Ortalama
1	Herhangi bir web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada	4,14
2	Bir web sayfasındaki metni okumada	4,41
3	Bağlantıları (links) kullanarak belirli bir web sayfasına erişmede	4,34
4	Adresi (Url) doğrudan yazarak belirli bir web sayfasına erişmede	4,31
5	Bir web sayfasını sık kullanılanlara kaydetmede	4,47
6	Bir web sayfasının yazıcıdan çıktısını almada	4,51
7	Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak Internet'te araştırma yapmada	4,47
8	Bir web sayfasındaki resmi, disk ya da diskete indirebilmede (saklayabilmek)	4,43
9	Bir web sayfasındaki metnin tamamını ya da bir bölümü kopyalayarak kelime işlemci (örneğin word) belgesine yapıştırabilmede	4,47
10	Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir web sayfası yaratabilmede	3,53
11	Gerektiğinde eşzamanlı(senkron) sohbet(chat) ortamında kendime bir kullanıcı kodu yaratmada	3,81
12	Bir ya da birden fazla kişinin bağlı olduğu eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamına gönderilen mesajları kolaylıkla okuyabilmede	3,94
13	Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplayabilmek ya da kendi mesajını tüm bağlı kullanıcılara gönderebilmede	3,89
14	Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir kullanıcı ile bire-bir iletişim kurabilmede	4,03
15	Bir e-posta sistemine bağlanabilmek ve sistemden çıkabilmede	4,29
16	Belirli bir kişiye e-posta mesajı gönderebilmede	4,36
17	Bir e-posta mesajını bir kerede birden fazla kişiye gönderebilmede	4,19
18	Bir e-posta mesajını cevaplayabilmede (reply)	4,32
19	Bir e-posta mesajını başkalarına aktarabilmede (forward)	4,19
20	E-posta ile gelen mesajları silebilmede	4,45
21	Bir adres defteri oluşturabilmede	4,17
22	E-posta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı yerel diskte saklayıp, daha sonra inceleyebilmede	4,19
23	Bir dosyayı (resim ya da metin) bir e-posta mesajına ekleyerek gönderebilmede	4,20
24	Eşzamanlı olmayan konferans sistemlerine (örneğin forum, haber grubu, vb) bağlanabilmek ve sistemden çıkabilmede	3,77
25	Eşzamanlı olmayan konferans sisteminde yeni bir mesajı yayınlatabilmede	3,60
26	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki mesajları okuyabilmede	3,72
27	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir mesajı cevaplayarak tüm üyelerin görmesini sağlayabilmede (reply all)	3,59
28	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir mesajı cevaplayarak yalnızca bir üyeye gönderebilmede	3,69
29	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir dosyayı kendi bilgisayarına	3,75

	indirebilmede	
30	Kendi bilgisayarındaki bir dosyayı eşzamanlı olmayan konferans sistemine yükleyebilmede	3,63

ÖĞRETMENLERİN EĞİTİME DEVAM ETTİKLERİ TARİHLERE GÖRE DAĞILIMLARI

Harcanan Süre (gün, ay, yıl)	n	%
1 gün ve altı	32	8,5
2 – 30 gün	43	11,4
31 – 90 gün	59	15,7
91 – 180 gün	36	9,6
181 – 365 gün	44	11,7
1 yıl ve üstü	51	13,6
Hatalı / Eksik / Boş Giriş	111	29,5
Toplam	376	100,0

ÖĞRETMENLERİN SİSTEMDE HARCADIKLARI ZAMANA GÖRE DAĞILIMLARI

Harcanan Süre	n	%
80 saat altı	323	85,9
80 saat ve üstü	33	8,8
Süre belirtmeyen	20	5,3
Toplam	376	100,0

EK – 2. RESMİ ONAY ve BİLGİLER

**ARAŞTIRMA ÖRNEKLEMİNİ OLUŞTURAN ÖĞRETMENLERİN İLÇELERE
GÖRE DAĞILIMI**

İlçe	Katılımcı Sayısı
Alaçam	70
Asarcık	13
Ayvacık	40
Bafra	209
Çarşamba	290
Havza	72
Kavak	27
Lâdik	18
Merkez (Samsun)	641
Ondokuzmayıs	36
Salıpazarı	23
Tekkeköy	33
Terme	53
Vezirköprü	267
Yakakent	46
TOPLAM	1838

RESMİ ONAY İÇİN SUNULAN BAŞVURU DİLEKÇESİ

21.05.2007

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezini hazırlayan Erdem Erdoğan adlı öğrencinin tez danışmanlığını yürütmekteyim. "İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri ve özyeterlik algılarının, çevrimiçi yetiştirme etkinliklerine katılımlarına etkisi" adlı tez çalışmasını Samsun ili kapsamında ve çevrimiçi ortam yardımıyla gerçekleştirmeyi hedeflemekteyiz. Bir önceki izin dilekçemiz Üniversitemiz tarafından onaylanmış olmakla birlikte, anketin 1. bölümünde T.C . kimlik numarasının sorulması Samsun il Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun görülmeyip çıkartılması istenmiştir. Biz de bu isteğe saygı göstererek kimlik no'larının alındığı soruyu çıkartıp, yerine programa katılanların başlama, programa son giriş tarihleri, sistemde ne kadar süre çalıştıkları ve hangi dersleri tamamlayabildiklerini ölçen soruları yerleştirdik. Anketin bu son haliyle uygulanabilmesi için hiçbir sakınca görülmemektedir. Tezin uygulanabilmesi için gerekli onayın verilmesini saygılarımla arz ederim.

Yard. Doç. Dr. Müjgan Bozkaya



ARAŞTIRMA RESMİ ONAYI

T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.55.00.08/35790
Konu : Tez Çalışması


VALİLİK MAKAMINA
SAMSUN

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 28.05.2007 tarih ve 398/5853 sayılı yazısı ve ekleri.

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Erdem ERDOĞDU tarafından "İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Özyeterlik Algılarının, Çevrimiçi Yetiştirme Etkinliklerine Katılımlarına Etkisi" konulu çalışmayı İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulayabilmesi isteği ile ilgili ilgi (b) yazı ekinde gönderilen belgeler Müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 01.06.2007 tarihinde incelenmiş olup, uygun bulunmuştur.

Bahis konusu anket çalışmasının; ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda okul müdürlerinin gözetim, denetim ve sorumluluğunda Erdem ERDOĞDU tarafından İlimiz Merkez ve İlçelerinde bulunan Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı bitimine üç hafta kalıncaya kadar yapılması hususunu;

Olurlarınıza arz ederim.


Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdür V.


OLUR
1./06/2007

Raif ÖZENER
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ: İlgi (b) Yazı ve Eki



Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Valilik Binası Kat:3
Santral : 4358063 - 4358064 - 435 54 50
Faks : 4319376 - 4324854 - 4320609
E-posta : samsunmem@meb.gov.tr
İnternet Adresi: http://samsun.meb.gov.tr



**ÖZYETERLİK ALGISI ve ÇEVİRİMİÇİ YETİŞTİRME ETKİNLİKLERİNE
KATILIM ANKETİ**

NOT: <http://anket.vzkata.k12.tr> adresi üzerinden uygulanması düşünülmektedir.

Bu anket, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çevrimiçi teknolojilere ilişkin özyeterlik algıları, demografik özellikleri ve teknolojiye dayalı yetiştirme etkinliklerine katılımları arasında bir ilişkisinin olup-olmadığını saptamayı hedefleyen bir yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşa gösterilmeyecektir. Anketteki sorulara vereceğiniz samimi ve gerçekçi cevaplar araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Erdem ERDOĞDU
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Uzaktan Eğitim Bölümü

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Müjgan BOZKAYA

1-Yaşınız : _____

2-Cinsiyetiniz : [] Kadın [] Erkek

3-Mezun Olduğunuz Okul :

- Öğretmen Okulu Yüksekokul Üniversite
 Diğer(Lütfen belirtiniz)_____

4-Branşınız : _____

5-Hizmet Yılıınız : _____

6-Görev yaptığınız okul :

- İlköğretim Düz Lise Anadolu Lisesi Meslek Lisesi
 Özel Okul Diğer(Lütfen belirtiniz)_____

7-Kaç yıldır bilgisayar kullanıyorsunuz? (Eğer kullanıyorsanız)_____

8-Genel olarak bilgisayarı nerede kullanabiliyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Kullanmıyorum
 Evde (kendi bilgisayarım var)
 Okulda
 İnternet kafede
 Diğer(Lütfen belirtiniz)_____

9-Kaç yıldır İnternet kullanıyorsunuz? (Eğer kullanıyorsanız)_____

10-Genel olarak İnternete nereden erişebiliyorsunuz?

- Kullanmıyorum
- Evde (kendi internet bağlantım var)
- Okulda
- İnternet kafede
- Diğer(Lütfen belirtiniz)_____

11-İnterneti günlük ortalama kaç saat kullanıyorsunuz? _____

12-Milli Eğitim Bakanlığı ve Microsoft ortaklığında yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim programına katılma sebebiniz nedir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Bilgisayar okur-yazarlığı kazanabilmek,
- Mesleki yeterliliğimi artırabilmek,
- Sertifika alabilmek,
- Formatör öğretmenin yönlendirmesi,
- Diğer (lütfen belirtiniz) _____

13-Microsoft Uzaktan Eğitim Programına ilk olarak ne zaman başladınız?
(gün / ay / yıl)

___/___/___

14-Microsoft Uzaktan Eğitim Programına en son ne zaman giriş yaptınız?
(gün / ay / yıl)

___/___/___

15-Program kapsamında aşağıdaki derslerden hangilerini tamamlayabildiniz?

- Bilgi Teknolojisinin Temel Kavramları
- Microsoft Windows XP
- Bilgi ve İletişim
- Microsoft Word Temel Seviye
- Microsoft Word Orta Seviye
- Microsoft Word İleri Seviye
- Microsoft Excel XP Temel Seviye
- Microsoft Excel XP Orta Seviye
- Microsoft Excel XP İleri Seviye
- Microsoft Power Point Temel Seviye
- Microsoft Power Point Orta Seviye
- Microsoft Power Point İleri Seviye
- Microsoft Outlook Temel Seviye
- Microsoft Outlook Orta Seviye
- Microsoft Outlook İleri Seviye

16-Sistemde yaklaşık olarak toplam kaç saat kaldınız? _____

17-Programın kullanımında sorunlarla karşılaştınız mı/karşılaşıyor musunuz?
Cevabınızı lütfen kısaca yazın.

18-Program hakkında ne düşünüyorsunuz? Cevabınızı lütfen kısaca yazın.

BÖLÜM II - Genel Özyeterlik Soruları

Aşağıda genel özyeterlik ile ilgili ifadeler sıralanmıştır. Bunları okuduktan sonra, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için hemen yanlarında bulunan **1-5** rakamlarından sizin için uygun olanını yuvarlak içine alınız. Rakamlar şu anlama gelmektedir:

- 1= Kesinlikle Katılmam**
2= Katılmam
3= Emin Değilim
4= Katılırim
5= Kesinlikle Katılırim

	İfadeler	Güvenme Düzeyi
1	Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	1 2 3 4 5
2	Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	1 2 3 4 5
3	Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.	1 2 3 4 5
4	Ne olursa olsun, üstesinden gelirim.	1 2 3 4 5
5	Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	1 2 3 4 5
6	Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	1 2 3 4 5
7	Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	1 2 3 4 5
8	Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	1 2 3 4 5
9	Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	1 2 3 4 5
10	Her sorun için bir çözümüm vardır.	1 2 3 4 5

BÖLÜM III - İnternet Özyeterlik Soruları

Aşağıda İnternet'i kullanmaya ilişkin çeşitli yeterlikler sıralanmıştır. Bunları okuduktan sonra, bu yeterlikleri ne ölçüde yerine getirebileceğinize ilişkin inancınızı belirtmek için hemen yanlarında bulunan 1-5 rakamlarından sizin için uygun olanını yuvarlak içine alınız. Rakamlar şu anlama gelmektedir:

1= Kendime Hiç Güvenmem 2= Kendime Güvenmem 3= Kendimden Emin Değilim
4= Kendime Güvenirim 5= Kendime Çok Güvenirim

	İfadeler	Güvenme Düzeyi
1	Herhangi bir web tarayıcısını (örneğin Netscape ya da Explorer) açmada	1 2 3 4 5
2	Bir web sayfasındaki metni okumada	1 2 3 4 5
3	Bağlantıları (links) kullanarak belirli bir web sayfasına erişmede	1 2 3 4 5
4	Adresi (Url) doğrudan yazarak belirli bir web sayfasına erişmede	1 2 3 4 5
5	Bir web sayfasını sık kullanılanlara kaydetmede	1 2 3 4 5
6	Bir web sayfasının yazıcıdan çıktısını almada	1 2 3 4 5
7	Bir ya da birkaç anahtar kavramı kullanarak İnternet'te araştırma yapmada	1 2 3 4 5
8	Bir web sayfasındaki resmi, disk ya da diskete indirebilmede (saklayabilmek)	1 2 3 4 5
9	Bir web sayfasındaki metnin tamamını ya da bir bölümü kopyalayarak kelime işlemci (örneğin word) belgesine yapılandırabilmede	1 2 3 4 5
10	Metin, resim ve bağlantıları olan basit bir web sayfası yaratabilmede	1 2 3 4 5
11	Gerektiğinde eşzamanlı(senkron) sohbet(chat) ortamında kendime bir kullanıcı kodu yaratmada	1 2 3 4 5
12	Bir ya da birden fazla kişinin bağlı olduğu eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamına gönderilen mesajları kolaylıkla okuyabilmede	1 2 3 4 5
13	Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir mesajı cevaplayabilmek ya da kendi mesajımı tüm bağlı kullanıcılara gönderebilmede	1 2 3 4 5
14	Eşzamanlı (senkron) sohbet (chat) ortamındaki bir kullanıcı ile bire-bir iletişim kurabilmede	1 2 3 4 5
15	Bir e-posta sistemine bağlanabilmek ve sistemden çıkabilmede	1 2 3 4 5
16	Belirli bir kişiye e-posta mesajı gönderebilmede	1 2 3 4 5
17	Bir e-posta mesajını bir kerede birden fazla kişiye gönderebilmede	1 2 3 4 5
18	Bir e-posta mesajını cevaplayabilmede (reply)	1 2 3 4 5
19	Bir e-posta mesajını başkalarına aktarabilmede (forward)	1 2 3 4 5
20	E-posta ile gelen mesajları silebilmede	1 2 3 4 5
21	Bir adres defteri oluşturabilmede	1 2 3 4 5

22	E-posta mesajına eklenmiş olarak gelen bir dosyayı yerel diskte saklayıp, daha sonra inceleyebilmede	1 2 3 4 5
23	Bir dosyayı (resim ya da metin) bir e-posta mesajına ekleyerek gönderebilmede	1 2 3 4 5
24	Eşzamanlı olmayan konferans sistemlerine (örneğin forum, haber grubu, vb) bağlanabilmek ve sistemden çıkabilmede	1 2 3 4 5
25	Eşzamanlı olmayan konferans sisteminde yeni bir mesajı yayınlatabilmede	1 2 3 4 5
26	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki mesajları okuyabilmede	1 2 3 4 5
27	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir mesajı cevaplayarak tüm üyelerin görmesini sağlayabilmede (reply all)	1 2 3 4 5
28	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir mesajı cevaplayarak yalnızca bir üyeye gönderebilmede	1 2 3 4 5
29	Eşzamanlı olmayan konferans sistemindeki bir dosyayı kendi bilgisayarına indirebilmede	1 2 3 4 5
30	Kendi bilgisayarındaki bir dosyayı eşzamanlı olmayan konferans sistemine yükleyebilmede	1 2 3 4 5

KAYNAKÇA

- Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi**. 6. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık, 1998.
- Arbaugh, J. B. ve L. Rau Barbara. "A Study of Disciplinary, Structural, and Behavioral Effects on Course Outcomes in Online MBA Courses". **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, Volume: 5, Issue: 1, 2007.
- Aydın, C. H." Readiness and Willingness of the Learners in Traditional Distance Higher Education Programs of Turkey for Online Learning", Paper Presented During Association for Educational Communications and Technology (AECT) 2007 International Convention, Orlando, 2005
- Aydın, C. H."Çevrimiçi (Online) Öğrenme Toplulukları", Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri, Eskişehir, 2002.
- Baek, Y. ve M. Westrom. "Building A Cyber Training Center For Teachers In Korea", **Journal of Technology and Teacher Education**, Volume: 9, Issue: 2, 2001.
- Bandura, Albert. "Self-Efficacy", **Encyclopedia of Mental Health**. San Diego, CA: Academic Press, 1998.
- Berge, Zane L.. **Sustaining Distance Training**. 1. Baskı. San Francisco: Jossey-Bass Yayınları, 2001.
- Bielawski, Larry ve David Metcalf. **Blended E-learning**. Amberst, Mass.: HRD Press, 2003.
- Bozkaya, M.. "The Affects of an Online Course on Turkish Undergraduate Students' Perceived Computer Self-Efficacy and General Self-Efficacy", Paper Presented During Association for Educational Communications and Technology (AECT), Dallas, 2002

- Buell, Martha J.. "A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion", **International Journal of Disability, Development & Education**, Volume: 46, Issue: 2, 1999.
- Burge, Elizabeth J. ve Margaret Haughey. **Using learning technologies: international Perspectives on Practice**. New York: Routledge, 2002.
- Canman, A. Doğan. **Kamu Görevlileri El Kitabı**. Ankara : Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, 2002.
- Carneiro, Roberto. "Motivating School Teachers to Learn: Can ICT Add Value?", **European Journal of Education**, Volume: 41, Issue: 3-4, 2006.
- Charalambos Vrasidas ve Gene V. Glas. **Online Professional Development For Teachers**. Greenwich, Conn. : Information Age Yayınları, 2004.
- Chen, Luan Feng, Hsieng-Cheng Tseng ve Chi-Hui Lin. "Teachers' online professional development learning persistence and interaction perception", 3. Information Technology: Research and Education konferansında sunulan bildiri, Tayvan, 2005.
- Chowdhury, Nandini. "Linking To Learn: Policies, Programs And Perspectives Influencing Online Teacher Professional Development" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, State University of New York, 2002.
- Compeau, Deborah R. ve Christopher A. Higgins. "Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test", **MIS Quarterly**, Volume: 19, Issue: 2, 1995.

- Corbeil, Joseph Rene. "Online Technologies Self-Efficacy, Self-Directed Learning Readiness, And Locus Of Control Of Learners In A Graduate-Level Web-Based Distance Education Program" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Houston Üniversitesi, 2003.
- Craft, Anna. **Continuing Professional Development : A Practical Guide For Teachers And Schools**. London : Routledge, 1996.
- Çevikbaş, Rafet. **Hizmet-içi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması**. Ankara: Nobel yayınları, 2002.
- Dabbagh, Nada ve Brenda Bannan-Ritland. **Online Learning: Concepts, Strategies and Application**. Upper Saddle River N.J. : Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2005.
- Darsono, Licen Indahwati. "Examining Information Technology Acceptance By Individual Professionals", **Gadjah Mada International Journal of Business**. Volume: 7, Issue: 2, 2005.
- Day, Christopher ve Judyth Sachs. **International Handbook On The Continuing Professional Development Of Teachers**. Maidenhead: Open University Press, 2004.
- Digangli, Samuel, Angel Jannasch, Kathleen M. Kiley, Mary E. Stafford ve İbrahim H. Diken. "The Eruditio Project: Evaluation of an Internet Training Program for Classroom Teachers", **The Turkish Online Journal Of Distance Education**, Volume: 3 Sayı: 3, 2002.
- Dimri, Anıl K. ve Anıl Kumar Misra. "Training Programmes for Distance Education Professionals: An Analytical Assessment", **The Turkish Online Journal Of Distance Education**, Volume: 7 Sayı: 4 Makale: 5, 2006.

- Dinet, J., P. Marquet ve E. Nissen. "An Exploratory Study Of Adolescent's Perceptions Of The Web", **Journal of Computer Assisted Learning**, Volume: 19, Issue: 4, 2003.
- Dori, Yehudit J., Revital T. Tal ve Yehuda Peled. "Characteristics of Science Teachers Who Incorporate Web-Based Teaching", **Research in Science Education**, Volume: 32, Issue: 4, 2002.
- Driscoll, Margaret. **Web Based Training**. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1998.
- Driscoll, Margaret ve Saul Carliner. **Advanced Web Based Training Strategies**. San Francisco: Pfeiffer, 2005.
- Eachus, Peter, Simon Cassidy ve Peter Hogg. "Further Development of the Web User Self-Efficacy Scale (WUSE)", *Education in a Changing Environment Konferansında Sunulan Bildiri, İngiltere*, 2006.
- Eastin, Matthew S. ve Robert Larose. "Internet Self-Efficacy and the Psychology of the Digital Divide", **Journal of Computer-Mediated Communication**, Volume:6, Sayı: 1, 2000.
- Fallon, Carol ve Sharon Brown. **E-Learning Standarts**. Boca Raton, Fla. : St. Lucie Yayınları, 2003.
- French, Deanie. **Internet Based Learning : An Introduction And Framework For Higher Education And Business**. Sterling, Va.: Stylus, 1999.
- Fuller, Robert M., Chelley Vician ve Susan A Brown. "E-Learning And Individual Characteristics: The Role Of Computer Anxiety And Communication Apprehension", **Journal Of Computer Information Systems**, Volume: 46, Issue: 4, 2006.

- Galbraith, Michael W.. **Adult Learning Methods: A Guide For Effective Instruction.**
3. Baskı. Malabar, Fla.: Krieger Pub., 2004.
- Gravani, Maria N.. "Unveiling Professional Learning: Shifting from the Delivery of Courses to an Understanding of the Processes", **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Volume: 23, Issue: 5, 2007.
- Gül, Hüseyin. "Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim", **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt: 2, Sayı: 3, 2000.
- Hackbarth, Steven. **The Educational Technology Handbook: A Comprehensive Guide: Process And Products For Learning.** Englewood Cliffs, New Jersey: Education Technology Publications, 1996.
- Hammond, Linda Darling ve John Bransford. **Preparing Teachers For A Changing World : What Teachers Should Learn And Be Able To Do.** 1. Basım. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2005.
- Hargittai, Eszter ve Steven Shafer. "Differences in Actual and Perceived Online Skills: The Role of Gender", **Social Science Quarterly**, Volume: 87, Issue: 2, 2006.
- Horton, William ve Katherine Horton. **E-Learning Tools and Technologies.** Indianapolis, Ind.: Wiley Yayınları, 2003.
- Horton, William. **Designing Web Based Training.** New York: Wiley Yayınları, 2000.
- Hiltz, Starr Roxanne ve Ricki Goldman. **Learning Together Online : Research On Asynchronous Learning Networks.** Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 2005.

- Huai, Nan, Jeffery P. Braden, Jennifer L. White ve Stephen N. Elliott, "Effect of an Internet-Based Professional Development Program on Teachers' Assessment Literacy for All Students", **Teacher Education and Special Education**, Volume: 29, Issue: 4, 2006.
- Hulland, John, S. Higgins, A. Christopher ve D. Sandy Staples. "A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations", **Organization Science**, Volume:10, Issue: 6, 1999.
- Imhof, Margarete, Regina Vollmeyer ve Constanze Beierlein. "Computer Use And The Gender Gap: The Issue Of Access, Use, Motivation, And Performance", **Computers in Human Behavior**, Volume: 23, Issue: 6, 2007.
- Kabilan, Muhammad Kamarul. "Online Professional Development Of Teachers: An Examination Of Structure And Trends In Malaysia", **International Journal of Instructional Media**, Volume: 30, Issue: 4, 2003.
- Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 13. Baskı, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd Şti., 2004.
- Kaye, Thorne. **Blended Learning : How To Integrate Online & Traditional Learning**. London : Kogan Page Yayınları, 2003.
- Larose, Robert, Jennifer L. Gregg, Sharon Stover, Joseph Straubhaar ve Serena Carpenter. "Closing the rural broadband gap: Promoting adoption of the Internet in rural America", **Telecommunications Policy**, Volume: 31, Issue: 6-7, 2007.
- Lee, Ya-Ching. "An Empirical Investigation Into Factors Influencing The Adoption Of An E-Learning System", **Online Information Review**, Volume: 30, Issue: 5, 2006.

- Lee, William W. ve Diana L. Owens. **Multimedia-based Instructional Design**. 2. Baskı. San Francisco: Pfeiffer, 2004.
- Liaw, S.. "Understanding user perceptions of World-wide web environments", **Journal of Computer Assisted Learning**, Volume: 18, Issue: 2, 2002.
- Lim, Christina Kyounghee. "Computer Self-Efficacy, Academic Self-Concept And Other Factors As Predictors Of Satisfaction And Future Participation Of Adult Learners In Web-Based Distance Education" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Florida Atlantic Üniversitesi, Florida, 2000.
- Lin, Hsiu-Fen. "Understanding Behavioral Intention to Participate in Virtual Communities", **CyberPsychology & Behavior**, Volume:9, Issue: 5, 2006.
- Lu, June, Chun-Sheng Yu ve Chang Liu. "Learning style, learning patterns, and learning performance in a WebCT-based MIS course", **Information and Management**, Volume: 40, Issue: 6, 2003.
- Luppicini, Rocci. "Review of computer mediated communication research for education", **Instructional Science**, Volume: 35, Issue: 2, 2007.
- Madden-Szeszko, Gloria Marie. "Variables Contributing To Teacher Efficacy: An Examination of Burnout, Affect, Demographic Variables and General Self-Efficacy" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hofstra Üniversitesi, 2000.
- Martz, Charles C. ve Karen P. Manz. "Strategies for Facilitating Self-Directed Learning: A Process for Enhancing Human Resource Development". **Human Resource Development Quarterly**, Volume: 2, Issue: 1, 1991.

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. **Günümüze Kadar Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) Eğitimde Kullanımı Alanında Yapılan Çalışmalar**, 2005. <http://egitek.meb.gov.tr> adresi üzerinden 17.12.2005 tarihinde erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı. **Uzaktan Hizmet-içi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Projesi / Kursları**, 2005. http://hedb.meb.gov.tr/_genelg_yonetm/uzak.htm adresi üzerinden 05.08.2007 tarihinde erişildi.

Miltiadou, Marios ve Chong Ho Yu. "Validation of the Online Technologies Self-Efficacy Scale", Arizona State Üniversitesi, 2000. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,url,cookie,uid&an=ED445672&db=eric&scope=site&site=ehost> adresi üzerinden 07.08.2007 tarihinde erişildi.

Moore, Michael Grahame ve William G. Anderson. **Handbook of Distance Education**. Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates, 2003.

Nowak, Kristine ve Marin Krcmar. "Improving computer efficacy and perceptions of technology related careers in the classroom: A case study" 52. International Communication Association Conference, Kore, 2003.

NSBA - National School Board Association. "Why Change?" <http://www.nsba.org/sbot/toolkit/whychange.html> adresi üzerinden 02.09.2007 tarihinde erişildi.

Ong, Chorng-Shyong ve Jung-Yu Lai. "Gender Differences In Perceptions and Relationships Among Dominants Of E-Learning Acceptance", **Computers in Human Behavior**, Volume: 22, Issue: 5, 2006.

- Özer, Bekir. "In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s", **Journal of In-service Education**, Volume: 30, Sayı: 1, 2004.
- Özkan, Betül C., Nina Semko ve Jerry W. Willis. "Instructional Materials for Teacher Educators: A Review of SCRTEC's - Active Learning with Technology", **The Turkish Online Journal Of Distance Education**, Volume: 3, Sayı: 3, Makale: 3, 2004.
- Pajares, Frank. "Gender And Perceived Self-Efficacy In Self-Regulated Learning", **Theory into Practice**, Volume: 41, Issue: 2, 2002.
- Paulsen, Morten Flate. **Online Education : Learning Management Systems: Globale E-Learning In A Scandinavian Perspective**. 1. Baskı. Bekkestua: NKI Forlaget, 2003.
- Pillay, Hitendra, Kym Irving ve Megan Tones. "Validation of the diagnostic tool for assessing Tertiary students' readiness for online learning", **Higher Education Research & Development**, Volume: 26, Issue: 2, 2007.
- Piskurich, George M.. **Getting The Most From Online Learning**. 1. Basım. San Francisco: Pfeiffer Yayınları, 2004.
- Piskurich, George M.. **Preparing Learners for E-Learning**. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2003.
- Plomp, Tjeerd ve Donald P. Ely. **Computer Networking for Education**. 2. Basım. Oxford: Pergamon Yayınları, 1996.
- Price, L.. "Gender Differences And Similarities In Online Courses: Challenging Stereotypical Views Of Women", **Journal of Computer Assisted Learning**, Volume: 22, Issue: 5, 2006.

Robert A. Cole. **Issues in Web-Based Pedagogy**. Westport, Conn.: Greenwood Press, 2000.

Rudestam, Kjell Erik ve Judith Schoenholtz-Read. **Handbook of Online Learning**. Thousand Oaks: Sage Yayınları, 2002.

Schwarzer, Ralf. General Perceived Self-Efficacy Scale. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm> adresi üzerinden 13.08.2007 tarihinde erişilmiştir.

Schwarzer, Ralf ve Matthias Jerusalem, "General Perceived Self-Efficacy", 2000. http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/General_Perceived_Self-Efficac/general_perceived_self-fficac.htm adresi üzerinden 11.07.2007 tarihinde erişildi.

Smith, Jo Ann Bryant. "The Effect Of Social Presence On Teacher Technology Acceptance, Continuance Intention, And Performance In An Online Teacher Professional Development Course" Yayınlanmamış Doktora Tezi, Central Florida Üniversitesi, 2006.

Spitzberg, Brian H.. "Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence", **Journal of Computer-Mediated Communication**, Volume: 11, Issue: 2, 2006.

Sprague, Debra. "Research Agenda for Online Teacher Professional Development", **Journal of Technology and Teacher Education**. Volume: 14, Issue:4, 2006.

Straker-Banks, Allyson. "The Effect Of Participation In An Online Course Among Teachers Who Are Field Dependent Or Field Independent On Their Perceptions Of Computer Self-Efficacy, Computer Anxiety, And Computer Usefulness" Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Steinhardt School of Education, New York University, 2002.

- Tallerico, Marilyn. **Supporting and Sustaining Teachers' Professional Development**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- Thatcher, Jason Bennett, Misty L. Loughry, Jaejoo Lim ve Harrison McKnight. "Internet anxiety: An empirical study of the effects of personality, beliefs, and social support", **Information & Management**, Volume: 44, Issue: 4, 2007.
- Tjeerd Plomp ve Donald P. Ely. **Computer Networking for Education**. 2. Basım. Oxford: Pergamon Yayınları, 1996.
- Volmari, Kristiina. "Avrupa Birliği' nde Sürekli Öğretmen Eğitimiyle İlgili Eğilimler", Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslararası Konferansında Sunulan Bildiri, Ankara, 2004.
- Weert, Tom J. ve Mike Kendal. Lifelong Learning in the Digital Age : **Sustainable for All in a Changing World: IFIP Technical Committee 3 (Education)**. Kluwer Academic Publishers, 2004.
- Wilfong, Jeffery D.. "Computer anxiety and anger: the impact of computer use, computer experience, and self-efficacy beliefs", **Computers in Human Behavior**, Sayı: 22, 2006.
- Wu, Xiyuan, Qinghua Zheng, Feng Tian ve Xiaoli Zhang. "An Approach of Optimizing Learner Model for Personalized Distance Learning/Training". Computer Supported Cooperative Work in Design - 11th International Conference, 2007.
- Yang, Shu Ching ve Shu Fang Liu. "Case Study Of Online Workshop For The Professional Development of Teachers", **Computers in Human Behavior**, Volume: 20, Issue: 6, 2004.

Yasar, S.. "Computer mediated distance education technologies for in-service teacher training in Turkey", Türkiye 1.Uluslar arasi Uzaktan Egitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, 1996.

Yazıcı, Selim. **E-Öğrenme: İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm.** İstanbul: ALFA Yayınları, 2004.

Yesilay, Aysin, Ralf Schwarzer ve Matthias Jerusalem. "Turkish Adaptation of the General Perceived Self-Efficacy Scale", Berlin, 1997. http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/General_Perceived_Self-Efficac/general_perceived_self-fficac.htm adresi üzerinden 11.07.2007 tarihinde erişildi.

Zane L. Berge, **Sustaining Distance Training**, San Francisco: Jossey-Bass Yayınları, 2001.

Zhang, Jianwei, Fei Li, Chongjiang Duan ve Gengsheng Wu. "Research on Self-Efficacy of Distance Learning and its Influence to Learners' Attainments", Tsinghua Üniversitesi, Çin, 2001.<http://www.etc.edu.cn/academist/zjw/Research%20on%20Self-Efficacy%20of%20Distance%20Learning.html> adresi üzerinden 05.08.2007 tarihinde erişildi.