

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ
UYGULAMALARI e-SERTİFİKA PROGRAMININ ÖĞRENEN GÖRÜŞÜNE
GÖRE BAĞLAM, GİRĐİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Tuğba CANSU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayhan G. HAKAN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2010

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ UYGULAMALARI e-SERTİFİKA PROGRAMININ ÖĞRENEN GÖRÜŞÜNE GÖRE BAĞLAM, GİRDİ, SÜREÇ VE ÜRÜN (CIPP) MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Tuğba CANSU

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2010

Danışman: Prof. Dr. Ayhan G. HAKAN

Bu çalışmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında incelemek ve değerlendirmektir. Çalışma, bu programa 2008 Güz, 2009 Bahar, 2009 Yaz ve 2009 Güz dönemlerinde kayıt yaptıran 398 katılımcıdan dönen 149 geçerli anketten elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan sorulara verilen cevapların frekans (f) ve yüzdesi (%) alınmış ve ankete verilen yanıtların katılımcıların branş ve unvanları ile ilişkisi incelenmiştir. Son olarak da her bir program değerlendirme boyutuna verilen toplam yanıtlar ile kişisel özellikler arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırma sonunda, katılımcıların genel olarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları ile ilgili olumlu görüşler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile program değerlendirme boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, CIPP Modeli, İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı.

ABSTRACT

EVALUATION OF ANADOLU UNIVERSITY e-CERTIFICATE PROGRAM ON TECHNOLOGY APPLICATIONS IN PRIMARY EDUCATION WITH CONTEXT, INPUT, PROCESS, PRODUCT (CIPP) MODEL ANT LEARNER OPINIONS

Tuğba CANSU

Department of Distance Education

The Graduate School of Social Sciences, Anadolu University, June 2010

Advisor: Prof.Dr. Ayhan G. HAKAN

The overall purpose of this study is to analyze the e-Certificate Program on Technology Application in Primary Education in context, input, process and product dimensions. This study is achieved with the 149 valid questionnaires which returned from 398 participants that were registered in spring 2008, Autumn 2009, Summer 2009, and Fall 2009 semesters. The frequency (f) and percentage (%) of the answers are calculated and relation between answers and participants' branches is examined. Finally, relation between total responses to each program evaluation dimension and personal characteristics are analyzed.

At the end of the research, positive opinions of the participants about the context, input, process, and product of the program evaluation dimensions were revealed. No significant differences occurred between participants' personal characteristics and their responses about the program evaluation dimensions.

Keywords: Program Evaluation, CIPP Model, e-Certificate Program on Technology Applications in Primary Education.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Tuğba CANSU'nun “Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi” başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Uzaktan Eğitim** Anabilim dalında **Yüksek Lisans Tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı		İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Ayhan G. HAKAN	
Üye	:
Üye	:

Prof. Dr. Ramazan GEYLAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Yaşam boyu öğrenmenin önem kazanması ile eğitimcilerin yaşam boyu eğitim gereksinimleri artmıştır. Anadolu Üniversitesi bünyesinde öğretmen, yönetici ve müfettişlere yönelik olarak aşılın e-Sertifika programları eğitimcilerin bu gereksinimini karşılamaktadır. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ele alınarak öğrenen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde büyük desteğini gördüğüm, hayata bakış açımı değiştiren, yapıcı eleştirileriyle, sabırla ve güveniyle beni güçlendiren fedakar hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan G. HAKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bilgi ve deneyimlerine sıklıkla başvurduğum saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM ve Doç. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e çok teşekkür ederim. Benden yardım ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Evrim Genç KUMTEPE'ye teşekkürlerimi borçluyum.

Verilerin girilmesi ve analizi aşamalarında büyük desteğini gördüğüm, çalışmamı kendi çalışmasıymışçasına benimseyip yardım eden Sayım AKTAY'a teşekkür ederim. Beni her zaman destekleyen, sabrı ve güveniyle hep yanımda olan sevgili Gökhan YÜZÜNCÜ'ye sonsuz teşekkür ederim. Eğitim hayatımın her aşamada desteklerini arkamda hissettiğim, sıkıntılarımı paylaşan, varlığımı borçlu olduğum sevgili anne ve babama minnet borçluyum.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Uzaktan Eğitim	2
1.2.1. Uzaktan Eğitim Nedir?.....	2
1.2.2. Uzaktan Eğitim Türleri.....	4
1.2.3. Dünya’da Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	5
1.2.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	6
1.2.4.1. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi.....	7
1.2.4.2. Diğer Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Uygulamaları.....	8
1.3. Yaşam Boyu Eğitim	9
1.3.1. Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Eğitim	10
1.3.2. Türkiye’de Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğitimleri.....	10
1.4. Anadolu Üniversitesi Bünyesinde Açılan e-Sertifika Programları	12
1.4.1. e- Sertifika Programların Kimler Başvurabilir?	13
1.4.2. e-Sertifika Programlarına Kayıt Bedeli.....	13
1.4.3. Programların İşleyişi ve Öğrenme Ortamları.....	14
1.4.4. Sınavlar	14
1.4.5. Başarı Ölçütleri ve Sertifika Belgesi	14
1.4.6. Kayıt Yenileme	15
1.5. İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı.....	15
1.5.1. Programda Yer Alan Dersler.....	15
1.5.1.1. Temel Bilgi Teknolojileri.....	16
1.5.1.2. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı.....	17
1.5.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler	18

1.5.2.	Programın İşleyişi ve Öğrenme Ortamları.....	19
1.5.2.1.	Öğretim şekli	20
1.5.2.2.	e-Öğrenme Hizmetleri	20
1.5.2.2.1.	e-Alıştırma.....	20
1.5.2.2.2.	e-Kitap	21
1.5.2.2.3.	e-Televizyon	21
1.5.2.2.4.	e-Sınav	21
1.5.2.2.5.	e-Danışmanlık	21
1.5.2.2.6.	e-Sesli Kitap	22
1.5.3.	Program Sonunda Değerlendirme Nasıl Yapılmaktadır?	22
1.6.	Program Değerlendirme Gereksinimi	23
1.6.1.	Programda Neler Değerlendirilir?	24
1.6.2.	Program Değerlendirme Yaklaşımları	24
1.6.2.1.	Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	26
1.6.2.1.1.	Tyler'in Değerlendirme Modeli	27
1.6.2.1.2.	Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli.....	28
1.6.2.1.3.	Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli.....	29
1.6.2.2.	Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	32
1.6.2.2.1.	Stufflebeam'in CIPP Modeli (Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Model).....	32
1.6.2.2.2.	UCLA Değerlendirme Modeli.....	38
1.6.2.2.3.	Stufflebeam'in Toplam Değerlendirme Modeli.....	39
1.6.2.3.	Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları	40
1.6.2.3.1.	Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Yaklaşımı	41
1.6.2.4.	Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	42
1.6.2.4.1.	Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	43
1.6.2.4.2.	Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli.....	44
1.7.	Problem.....	46
1.8.	Araştırmanın Amacı.....	46
1.9.	Araştırmanın Önemi.....	47
1.10.	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	47
1.11.	Tanımlar	48
2.	YÖNTEM	50
2.1.	Araştırma Modeli.....	50

2.2.	Evren ve Örneklem.....	50
2.3.	Veriler ve Toplanması	51
2.3.1.	Anketin Hazırlanması.....	51
2.3.2.	Anketin Uygulanması	53
3.	BULGULAR ve YORUM	53
3.1.	Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	54
3.2.	Programa İlişkin Bulgular	57
3.2.1.	Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	57
3.2.2.	Girdi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular.....	93
3.2.3.	Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	101
3.2.4.	Ürün Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	111
3.3	Katılımcıların Program Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Deneyime Göre Farkları	147
4.	SONUÇLAR, YORUM ve ÖNERİLER	149
4.1	Sonuçlar ve Yorum	149
4.1.1.	Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	149
4.1.2.	Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar.....	150
4.1.3	Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	151
4.1.4.	Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar	151
4.1.5.	Cinsiyet, Branş, Unvan ve Deneyim ile Program Değerlendirme Boyutlarına İlişkin sonuçlar	153
4.2.	Öneriler.....	155
	EKLER.....	157
	KAYNAKÇA.....	164

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Sınav Merkezleri	22
Tablo 2. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları	31
Tablo 3. CIPP Modelinin Temel Özellikleri.....	36
Tablo 4. e-Sertifika Programına Katılanların Kayıt Oldukları Dönemlere Göre Dağılımı	51
Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet Açısından Görünümü (n=149).....	54
Tablo 6. Katılımcıların Unvan Açısından Görünümü (n=146).....	54
Tablo 7. Katılımcıların Branş Açısından Görünümü (n=149).....	54
Tablo 8. Katılımcıların Programa Kayıt Dönemi Açısından Görünümü (n=148).....	55
Tablo 9. Katılımcıların Programa Kayıt Nedeni Açısından Görünümü (n=148)	56
Tablo 10. Katılımcıların Mesleki Deneyim Açısından Görünümü (n=145).....	57
Tablo 11. Bilgi Teknolojileri ile İlgili Temel Kavramları Açıklama Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	57
Tablo 12. "Bilgisayarı Oluşturan Temel Bileşenleri Açıklama" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	58
Tablo 13. "Bilgisayar Yazılımlarını Ayırt Etme" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	59
Tablo 14. "İşletim Sistemini Kullanma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	60
Tablo 15. "Büro Yazılımlarındaki Ortak Öğeleri Belirleme" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	61
Tablo 16. "Kelime İşlemcide Belge Oluşturma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	62
Tablo 17. "İşlem Tablosunu Kullanma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	63
Tablo 18. "Sunum Yazılımı Kullanma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	64
Tablo 19. "Çizim Yazılımı Kullanma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	65
Tablo 20. "Veri Tabanı Yazılımı Kullanma" Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	66

Tablo 21. “Ağ Türlerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	67
Tablo 22. “İnternet Altyapısını Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	68
Tablo 23. “İnternette İletişim Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	69
Tablo 24. “Bilgisayarda Problem Çözme Yollarını Açıklayabilme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	70
Tablo 25. “Eğitim ve Kalkınma İlişkisini Anlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	71
Tablo 26. “Öğrenci Merkezli Öğretimi Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	72
Tablo 27. “AB Sürecinin İlköğretime Etkilerini Fark Etme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	73
Tablo 28. “Yapılandırmacılığın İlköğretime Etkilerini Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	74
Tablo 29. “Yaşam Boyu Eğitim ve Uzaktan Eğitim Kavramları Arasındaki İlişkiyi Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	75
Tablo 30. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarını Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	76
Tablo 31. “Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Yeni Yaklaşımları Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	77
Tablo 32. “Öğretime Uygun Öğrenme Yaklaşımını Seçme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	78
Tablo 33. “Okul-Aile ve Çevre İşbirliğini Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	79
Tablo 34. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenleri Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	80
Tablo 35. “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Modellerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	81

Tablo 36. “Proje Tabanlı Öğretim ve Araştırma İlişkisini Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	82
Tablo 37. “Öğretim Teknolojileri İle İlgili Kavramları Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	83
Tablo 38. “Öğretim Teknolojisi ve İletişim İlişkisini Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	84
Tablo 39. “Öğretim Durumlarını Planlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	85
Tablo 40. “Farklı Öğretim Materyallerini Tasarlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	86
Tablo 41. “Görsel Materyalleri Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	87
Tablo 42. “Çoklu Ortam Materyallerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	88
Tablo 43. “Bilgisayar ve İnternet Ortamında Öğretimi Sağlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	89
Tablo 44. “Eğitim Yazılımı Türlerini Ayırt Etme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	90
Tablo 45. “Öğretim Materyallerini Değerlendirme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	91
Tablo 46. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	92
Tablo 47. “Derstlerin İçeriği Amaçları Gerçekleştirebilecek Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	93
Tablo 48. “Derstlerde Verilen Bilgiler Günceldir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	94
Tablo 49. “Derstlerde Her Amacı Gerçekleştirecek Bilgi Bulunmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	95
Tablo 50. “Programda Yer Alan Derstler Birbirini Tamamlar Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	96
Tablo 51. “Derst Kitaplarında Araştırmaya Yönelten Bilgiler Vardır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	97

Tablo 52. “Programdaki Derslerin Üniteleri Arasında Bir Bütünlük Vardır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	98
Tablo 53. “Ünite İçerikleri Kolayca Anlaşılmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	99
Tablo 54. “Derslerin İçeriği Meslek Yaşamında Kullanılabilecek Türdendir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	100
Tablo 55. e-Öğrenme Ortamları Öğrenmeyi Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	101
Tablo 56. “e-Öğrenme Ortamlarına Kolayca Ulaşılmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	102
Tablo 57. “Ders Kitaplarının Yapısı Öğrenmeyi Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	103
Tablo 58. “Uzaktan Eğitim Yöntemine Uygun Tasarlanmış Ders Kitapları Üniteyi Kavramayı Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	104
Tablo 59. “e-Öğrenme Ortamları Ders Kitaplarını Öğretim Açısından Destekler Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	105
Tablo 60. “Her Ünite İçin Yeterli Sayıda Alıştırma Sorusu Bulunmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	106
Tablo 61. “e-Alıştırma Yazılımları Öğrenmeyi Pekiştirici Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	107
Tablo 62. “e-Öğrenme Hizmetlerinin Sunumu Bireysel Öğrenmeye Uygundur” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	108
Tablo 63. “e-Danışmanlık Hizmetleri Anlaşılmayan Yerlerin Kavranmasında Önemlidir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	109
Tablo 64. “e-Sınavlar, Sınavlara Hazırlayıcı Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	110
Tablo 65. “Bilgi Teknolojileri ile İlgili Temel Kavramları Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	111

Tablo 66. “Bilgisayarı Oluşturan Temel Bileşenleri Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	112
Tablo 67. “Bilgisayar Yazılımlarını Ayırt Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	113
Tablo 68. “İşletim Sistemini Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	114
Tablo 69. “Büro Yazılımlarındaki Ortak Öğeleri Belirleyebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	115
Tablo 70. “Kelime İşlemcide Belge Oluşturabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	116
Tablo 71. “İşlem Tablosunu Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	117
Tablo 72. “Sunum Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	118
Tablo 73. “Çizim Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	119
Tablo 74. “Veri Tabanı Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	120
Tablo 75. “Ağ Türlerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	121
Tablo 76. “İnternet Altyapısını Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	122
Tablo 77. “İnternette İletişim Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	123
Tablo 78. “Bilgisayarda Problem Çözme Yollarını Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	124
Tablo 79. “Eğitim ve Kalkınma İlişkisini Anlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	125
Tablo 80. “Öğrenci Merkezli Öğretimi Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	126
Tablo 81. “AB Sürecinin İlköğretime Etkilerini Fark Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	127

Tablo 82. “Yapılandırmacılığın İlköğretime Etkilerini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	128
Tablo 83. “Yaşam Boyu Eğitim ve Uzaktan Eğitim Kavramları Arasındaki İlişkiyi Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	129
Tablo 84. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarını Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	130
Tablo 85. “Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Yeni Yaklaşımları Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	131
Tablo 86. “Öğretime Uygun Öğrenme Yaklaşımını Seçebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	132
Tablo 87. “Okul-Aile ve Çevre İşbirliğini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	133
Tablo 88. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenleri Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	134
Tablo 89. “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Modellerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	135
Tablo 90. “Proje Tabanlı Öğretim ve Araştırma İlişkisini Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	136
Tablo 91. “Öğretim Teknolojileri İle İlgili Kavramları Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	137
Tablo 92. “Öğretim Teknolojisi ve İletişim İlişkisini Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	138
Tablo 93. “Öğretim Durumlarını Planlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	139
Tablo 94. “Farklı Öğretim Materyallerini Tasarlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	140
Tablo 95. “Görsel Materyalleri Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	141
Tablo 96. “Çoklu Ortam Materyallerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	142

Tablo 97. “Bilgisayar ve İnternet Ortamında Öğretimi Sağlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü.....	143
Tablo 98. “Eğitim Yazılımı Türlerini Ayırt Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	144
Tablo 99. “Öğretim Materyallerini Değerlendirebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	145
Tablo 100. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü	146
Tablo 101. Katılımcıların Program Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Deneyime Göre Farkları	147

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Metfessel – Michael Değerlendirme Modeli	29
Şekil 2. Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişki	37
Şekil 3. Cevap Verici Değerlendirmede Belirgin Özellikler	45

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, eğitim sistemini ve eğitim kurumlarını etkilemektedir. Artan enformasyon miktarı ile birlikte yeni bilgilere ulaşmanın ve mevcut bilgileri güncellemenin özellikle öğretmenler için önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir. Bu gereksinimleri karşılamak amacıyla Anadolu Üniversitesinde İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı açılmıştır. Bu program öğretmen, yönetici ve müfettişlerin öğretim teknolojisi alanındaki gelişmeleri takip etmelerini ve bu teknolojileri kullanarak tasarlayacakları materyaller ile eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmelerini amaçlamaktadır.

Bir eğitim programının amacına ulaşip ulaşmadığını saptamak için düzenli bir değerlendirme işlemi yapmak gereklidir (Fer, 2000:21-37). Program değerlendirme mevcut programın amaçla ne ölçüde örtüştüğünün ortaya çıkarılması, katılımcıların memnuniyetlerinin belirlenmesi, aksayan ya da iyi giden yönlerinin saptanması, yenilenme ve gelişme süreci açısından önem taşımaktadır (Demirel, 2007:176).

Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı hedefleri, uygulamaları, öğretim süreçleri ve başarısı yönünden ayrıntılı olarak değerlendirilecektir. Araştırmada program değerlendirme modellerinden Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli tercih edilmiştir. Bu modelin tercih edilmesinin sebebi bağlam, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere kendi içinde farklı değerlendirme çeşitlerini içermesidir. Bu değerlendirme modeli kullanılarak: amaçların gereksinimleri karşılayıp karşılamadığı, hedeflere ulaşmak için kullanılan yöntemlerin uygunluğu, yöntemlerin uygulanışı aşamasında karşılaşılan problemlerin neler olduğu ve sonuçta da programın hedefine ulaşip ulaşmadığı konularında çok yönlü bir değerlendirme işlemi yapılabilecektir.

Uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesi, gerekli güncelleme ve düzeltmelerin zamanında yapılması için önem taşımaktadır. Uzaktan eğitim geleneksel eğitime göre öğrencilere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Çünkü uzaktan eğitimde bireysel

öğrenme yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle de uzaktan eğitim programlarında sunulan her türlü materyalin program katılımcıları tarafından değerlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.

1.2. Uzaktan Eğitim

İletişim teknolojilerinde görülen hızlı gelişmeler dünyanın eğitim sistemini de değiştirmiştir. Teknolojinin eğitimi etkilemesi ile ülkelerin eğitim sistemlerinde uzaktan eğitime doğru bir yönelme olmuştur.

Uzaktan eğitimde eğitmen ve öğrenci eğitim sürecinin büyük bir bölümünde farklı coğrafi bölgelerde bulunur. Bireysel öğrenme önemlidir ve eğitmen öğrencin ve eğitim kurumunun iletişimini sağlamakla görevlidir. Uzaktan eğitim yer ve zaman bağımsızlığı sağlaması açısından önemlidir (Perraton, 1988: 34–45; Kaya, 2002:20).

Uzaktan eğitim konusunda önemli iki nokta üzerinde durmak gerekir: Bunlardan ilki, uzaktan eğitim, örgün eğitim yanında başvurulan ikinci sınıf bir yöntem değildir. Uzaktan eğitim uygulamalarında, özel olarak hazırlanmış ders kitapları, televizyon ve bilgisayar programları kullanılır. En yeni ölçme ve değerlendirme metotları kullanılır. Böyle bir sistem çok modern bir donanıma sahiptir. İkincisi ise, uzaktan eğitim fakir ülkelerin başvurduğu bir öğretim şekli değil aksine dünyanın en zengin ve sanayileşmiş ülkeleri tarafından uygulanan bir eğitim şeklidir (Hakan, 1998:4).

1.2.1. Uzaktan Eğitim Nedir?

Uzaktan eğitimin yalnız bir tanımı yoktur. Yıllarca öne sürülen birçok bakış açısının sentezlenmesi uzaktan eğitime ilişkin bir çok tanım ortaya çıkmıştır (Moore, 2002).

Örneğin Rudolf (1987:21-25); uzaktan eğitimi; öğrenci öğrenmelerini destekleyen ve denetim altında tutan öğretim materyallerinin seçimini, öğretim hazırlığını ve sunumunu

içeren ve öğretimin, öğrenen ve öğretici farklı fiziksel ortamlarda iken en az bir uygun teknoloji ile desteklenerek gerçekleşmesini sağlayan planlı ve sistematik bir aktivite olarak tanımlamıştır. Hilary Perraton (1988'den aktaran Keegan, 1990:56) ise uzaktan eğitimi, bir öğretim süreci içinde öğretimin öğrenenden zaman ve mekan olarak ayrı olarak gerçekleştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Moore (2002)' a göre uzaktan eğitim öğrenenle öğreticinin farklı fiziksel ortamlarda olduğu bir eğitim metodudur. Uzaktan eğitim tek başına uygulanacağı gibi yüz yüze eğitim ile birlikte de uygulanabilir. İki yönlü iletişim uzaktan eğitimde çok önemli bir unsurdur. Öğrenci bireysel ya da grup olarak öğrenmeyi üstlenebilir; her iki durumda da öğretmenin fiziksel olarak yokluğu söz konusudur.

Desmond Keegan (1990:63-67') uzaktan eğitimi tanımlarken şu beş ana unsuru kullanmıştır:

- Öğrenme süreci boyunca öğrenci ve öğretmen fiziksel olarak ayrıdır.
- Hem öğrenim materyallerinin hazırlanmasında hem de öğrenci destek servislerinin sağlanmasında eğitimsel bir organizasyonun etkisi önemlidir.
- Basın-yayın, video ve ses gibi teknolojiler bilgisayar, öğrenci ve öğretmen arasında etkileşimi sağlar ve dersin içeriğini taşır
- Öğrenci iki yönlü iletişimden yararlanabilir veya bu iletişimi başlatabilir.
- Öğrenciler fiziksel olarak aynı mekanda olmadıkları için grup olmaktan ziyade bireysel öğrenirler.

Kanada'nın Athabasca Üniversitesinden Dan Coldeway (1979'dan aktaran Keegan, 1990:63-67) uzaktan eğitimi dört farklı yaklaşımla ele almıştır:

- Aynı yer-aynı zamanda eğitim
- Farklı zaman- aynı yerde eğitim
- Aynı zaman-farklı yerde eğitim
- Farklı zaman- farklı yerde eğitim

Yalın, (2001:204) ise uzaktan eğitimi, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekanlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde buldukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlamıştır.

En geniş tanımıyla uzaktan eğitim, geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerindeki sınırlılıklar nedeniyle sınıf içi etkinliklerin yürütülme olanağı bulunmadığı durumlarda eğitim çalışmalarını planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (MEB, 2002).

1.2.2. Uzaktan Eğitim Türleri

Coldeway, eğitim uygulamalarını, zaman ve mekan kavramlarının kombinasyonunu olarak dört şekilde incelediği bir yapı önermiştir. Kuzu ve Özdemir (2002:2) Coldeway'ın uzaktan eğitim türlerini şu şekilde açıklamıştır:

Eşzamansız ve Farklı Mekanlarda Uzaktan Eğitim

Eğitimin zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın gerçekleştirildiği uzaktan eğitim türüdür. Öğrencinin bilgiye istediği zaman ulaşması (WEB, CD-ROM, Ses kaseti, video kaseti vb.) ve öğretmenle eşzamansız iletişimde bulunabilmesi (Mektup, e-posta, fax vb.) esastır.

Kısmen Eşzamanlı ve Farklı Mekanlarda Uzaktan Eğitim

Eğitimin zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın gerçekleştirildiği, ancak bazı özel durumlarda (özel problemlerin çözülmesi, bazı konuların tartışılması gibi) eşzamanlı iletişimin gerçekleştiği (IRC, audiokonferans, telekonferans vb.) uzaktan eğitim türüdür.

Eşzamanlı ve Farklı Mekanlarda Uzaktan Eğitim

Eğitimin tamamen farklı mekanlarda ancak belirli bir zamanda herhangi bir iletişim teknolojisiyle (IRC, audiokonferans, telekonferans vb.) öğretmen ve öğrencinin karşılıklı iletişimiyle gerçekleşen uzaktan eğitim türüdür.

Eşzamanlı ve Aynı Mekanda Uzaktan Eğitim

Eğitimin bir kampüs içinde elektronik tartışma destekli olarak yüz yüze sınıf ortamında yürütüldüğü durumdur.

Karma sistem

Eğitimin bir kısmının yüz yüze gerçekleştirildiği, bir kısmının ise tamamen uzaktan verildiği durumdur.

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programında öğrenen ve danışmanın aynı anda çevrimiçi olması gerekmez. Bu nedenle bu programın eşzamansız ve farklı mekanlarda uzaktan eğitim türünün içinde yer aldığı söylenebilir.

1.2.3. Dünya’da Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Uzaktan eğitim 1900'lü yılların ilk yarısında radyo, teyp gibi araçlarla desteklenmiş, televizyon ve sonrasında video ve bilgisayar iletişim sistemleri teknolojilerindeki çok hızlı gelişmeler paralelinde uygulamanın boyutları oldukça çeşitlenerek günümüze ulaşmıştır (Kapıcıoğlu vd. 2003:138).

Uzaktan eğitim, geçmişi ilk yüzyıla kadar dayanan, günümüz örgün eğitim sistemine de alternatif bir sistem olarak bulunan ve gelişen teknoloji ile birlikte başarı oranı her geçen gün artan bir eğitim sistemidir.

Özetle maddeler halinde inceleyecek olursak, uzaktan eğitim uygulamalarının tarihsel gelişimini aşağıdaki şekliyle sıralamak mümkündür (Çetiner, vd., 1999:2).

- 1728 İlk uzaktan eğitim çalışması Boston gazetesinde Steno Dersleri ile başlamıştır.
- 1833 İsveç Üniversitesinde hanımlara Mektupla Kompozisyon Dersleri verilmiştir.
- 1892 Chicago Üniversitesi'nde ilk Mektupla Eğitim bölümü açılmıştır.
- 1898 İsveç'te kurulan ve uzaktan eğitimde dünyanın önde gelen kurumlarından olan Hermands kurulmuştur. Bu kurumda dil eğitimi yapılmıştır.
- 1906 Yazışmalı İlköğretim ABD'de başlamıştır.
- 1919 ABD'de ilk eğitim ile ilgili radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1920 ABD'de 176 tane eğitim amaçlı radyo istasyonu kurulmuştur.
- 1923 ABD'de mektupla lise eğitimi başlamıştır.
- 1932- 1937 ABD'de eğitim televizyonu yayımları IOWA Üniversitesi'nde başlamıştır.
- 1939 Fransa'da savaş yıllarında uzaktan eğitim ile öğrencilerin eğitimini sağlamıştır.
- 1960 İngiltere'de British Open University açılmıştır

1.2.4. Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları, eğitim sorunları doğrultusunda bir gelişme göstermiştir. Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişim aşamaları şöyledir (Kaya, Odabaşı, 1996:29-41) :

- 1927-1955 yılları arasında Türkiye'de uzaktan eğitimin fikir olarak tartışılmış ancak başarıya ulaşamamıştır.
- Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde 1956 yılında başlatılan uygulamayla, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir.
- 1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur.

- 1963 yılından beri, Ankara Radyosu'nda ilkokul öğrencilerini hedef alan Okul Radyosu isimli eğitim programı yayınlanmıştır (Üstünoğlu, 1987:56).
- 1966 yılına gelindiğinde Mektupla Öğretim Merkezi genel müdürlük olarak örgütlenmiş ve mektupla öğretimi örgün ve yaygın eğitimde başarıyla uygulamıştır.
- 1974 lise ve dengi okullardan mezun olup, yüksek öğretim kurumlarına girememiş gençlerin, yüksek öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. Aynı yıl uzaktan eğitim verecek olan Deneme Yüksek Öğretmen Okulu da kurulmuştur.
- 1975 yılının sonuna gelirken yalnızca basılı materyallerle yapılan uzaktan eğitimin yeterli olmadığına inanılmış ve aynı yıl Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur.
- 1981 yılında Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı yasa yürürlüğe girmiş, sözü edilen yasayla uzaktan eğitim yapma görevi Üniversitelere devredilmiştir.
- 1992 yılında Açıköğretim Lisesi kurulmuştur.

1.2.4.1. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi

Yükseköğretim basamağında uzaktan eğitim yapma görevinin Anadolu Üniversitesine verilmesiyle birlikte, bu üniversitenin bünyesinde bulunan İletişim Bilimleri Fakültesinin adı, Açıköğretim Fakültesi olarak değiştirilmiştir. Böylece de Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Bu fakülte 1982-1983 öğretim yılında 29.500 öğrenciyle İktisat ve İş İdaresi alanlarında uzaktan eğitime başlamıştır (Hakan, Özgür, Kara, Kürüm, Özkanal, 2004: 1).

6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine Açıköğretim yapmak hakkını tanımıştır (2547, Yükseköğretim Kanunu). Daha sonra bu görev bilimsel birikim, akademik deneyim, nitelikli insan kaynağı ve uluslararası standartlarda teknik/teknolojik altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi'ne 20 Temmuz 1982'de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile verilmiştir. Mevcut İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinden doğan uzaktan eğitim Sistemi böylece ülke düzeyinde

uzaktan eğitim hizmeti ile görevlendirilmiştir (Hakan, Özgür, Kara, Kürüm, Özkanal, 2004:1).

1993 yılında Uzaktan Eğitim Sistemi, 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandı. İktisat ve İşletme programları dört yıllık İşletme ve İktisat Fakültelerine dönüştürüldü. Bu Kanun Hükmünde Kararnameye göre Açıköğretim Fakültesi ise, Uzaktan Eğitim Sistemi ile ilgili kitap, radyo ve televizyon programları, bilgisayar, akademik danışmanlık, organizasyon, sınav ve her türlü öğrenci işleri gibi hizmetleri vermekle yükümlü kılınmış ve önlisans, lisans tamamlama, lisans ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir (Hakan, Özgür, Kara, Kürüm, Özkanal, 2004:4). 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında imzalanan uzaktan eğitim yöntemi ile düzenlenecek sertifika temelli hizmetiçi eğitim programları protokolü sonrasında İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları ve İlköğretimde Kaynaştırma ve Drama e-Sertifika Programları açılmıştır. Bu protokolde; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkez ve taşra teşkilatlarında (resmi / özel) görev yapan yönetici, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin e-Sertifika Programları ile yaşam boyu öğrenme kapsamında bilgi ve becerilerini geliştirmek, verimliliklerini artırmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyumlarını ve üst görevlere hazırlanmalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Programları Protokolü, 2008).

1.2.4.2. Diğer Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Uygulamaları

Anadolu Üniversitesi dışındaki üniversitelerde de uzaktan eğitim hızla yaygınlaşmaya başlamıştır. 2010 yılı itibariyle ÖSYM kılavuzuna yansıyan uzaktan eğitim yapan üniversiteler şunlardır (ÖSYM Tercih Kılavuzu, 2010):

- İstanbul Üniversitesi
- Atatürk Üniversitesi
- Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Ankara Üniversitesi

- Balıkesir Üniversitesi
- Trakya Üniversitesi
- Mersin Üniversitesi
- Sakarya Üniversitesi
- Uşak Üniversitesi
- Atılım Üniversitesi
- Aydın Üniversitesi
- Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi
- Karabük Üniversitesi

1982 yılında Anadolu Üniversitesi ile başlanan uzaktan eğitimin 2010 yılına geldiğinden birçok üniversitede uygulandığı görülmektedir. Bu da uzaktan eğitimin Türkiye’de yaygınlaşan bir eğitim biçimi olduğunu göstermektedir.

1.3. Yaşam Boyu Eğitim

Eğitimin tüm yaşam süresi boyunca gerçekleşmesi gerekliliği yetişkin dönemlerde de eğitime devam edilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eğitim sistemlerinde kabul edilen yeni yaklaşımlardan biri olarak yaşam boyu öğrenme bilgi toplumunun temelini oluşturmaktadır. Yaşam boyu öğrenme bilgi toplumunda var olabilmek için bireylerin sahip olması gereken becerilerden biridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu 2002; Akbaş ve Özdemir, 2002: 155-156).

Yaşam boyu eğitim, bireyin tüm yaşam alanını kapsayan örgün ve yaygın öğrenmeyi kapsamaktadır (Turan, 2005:87). Yaşam boyu eğitim; ailenin eğitimini, toplumun eğitimini, geleneksel yetişkin eğitimini, uzaktan eğitimle yapılan yükseköğretimi ve genel olarak zorunlu eğitim sonrasında yapılan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Federighi, 1999:26).

Yaşam buyu eğitim tanımı göz önüne alındığında uzaktan eğitim ile yapılan tüm sertifika eğitimleri, yaşam boyu eğitim kapsamına girmektedir. Açıköğretim

fakültelerinde uygulanan tüm uzaktan eğitim programları bu kapsamda sayılabilir (Hakan, 2008:84).

1.3.1. Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Eğitim

Avrupa Birliğinin eğitim konusunda üzerinde önemle durduğu konulardan biri yaşam boyu öğrenmedir. Bu konuyla ilgili AB komisyonunun 1995 yılında Öğrenen Topluma Doğru adlı çalışması bulunmaktadır. 1996 yılı ise yine komisyon kararıyla Avrupa Yaşam Boyu Öğrenme Yılı olarak kabul edilmiştir (Akbaş ve Özdemir, 2002:155-156).

AB'nin eğitimle ilgili diğer projelerinde de yaşam boyu öğrenmeyle ilgili amaçlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Avrupa Birliğinde meslekî eğitim alanına yönelik olarak yürütülen Leonardo da Vinci programının dayanaklarından birkaçı yaşam boyu öğrenmeyle ilgilidir. Ayrıca programın önceliklerinden birisi, bilgi toplumuna ilişkin araçları kullanarak yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlamaktır (Duman, 2001:77-78).

Yaşam boyu öğrenme konusunda politikalar, kararlar, stratejiler ve projeler geliştirilmiştir. Türkiye'de AB'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili karar ve politikalarının bilinmesi gelecekte eğitim alanında meydana gelecek uyumu kolaylaştıracaktır. AB'de yaşam boyu öğrenme kavramının nasıl anlaşıldığı teori ve uygulama boyutlarında neler yapıldığı aday ülke olan Türkiye'yi yakından ilgilendirmektedir (Akbaş ve Özdemir, 2002:155-156).

1.3.2. Türkiye'de Öğretmenlerin Yaşam Boyu Eğitimleri

1974 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde açılan Mektupla Öğretim Merkezinin adı Mektupla Öğretim Okulu olarak değişmiştir. Aynı yıl bu okul Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi adını almış ve öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar uygulamaya başlamıştır (MEB, 2007). Bu programlar şunlardır (Hakan, 2008:6-87)

- Eğitim Enstitüsü'nün Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilgisi, Yabancı Diller, Resim, Müzik, Beden Eğitimi programları,

- Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nun İşletme, Muhasebe, Büro Yönetimi, Turizm, Kooperatifçilik, Sigortacılık, Bankacılık, Turizm İşletmeciliği programları,
- Yüksek Teknik Öğretmen Okulu'nun Tesviye, Demir, Elektrik, Elektronik, Sıhhi Tesisat programları,
- Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu'nun Giyim, Nakış, El sanatları ve Çiçek, Aile Ekonomisi, Beslenme, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi programları.

1974 yılında Deneme Yüksek Öğretmen Okulu kurulmuştur. Bu kurum, uygulamalarda en yeni teknolojileri kullanarak Matematik, Fizik, Kimya ve Biyoloji alanlarında öğretmen yetiştirmek ve uygulama sonuçlarını geliştirip yaygınlaştırmak amacıyla kurulmuştur. Kurum, kuruluşundan bir yıl sonra, 1975'te kapatıldı (MEB, 2010).

Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) diğer bir uzaktan eğitim girişimidir. Yaygın Yükseköğretim Kurumu'nun yürüttüğü öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim programları şunlardır (Hakan, 2008:87).

- Eğitim Enstitüleri, İslam Enstitüsü ve Ticaret - Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nu, dışarıdan bitirme programları,
- Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, Ticaret - Turizm Yüksek Öğretmen Okulu'nun mektupla öğretim programları.

Bu çalışma dışında, 1978 yılında, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu Örgün Yükseköğretim Dairesine yeni bir işlev verilerek, görevdeki ortaöğrenimli 140.000 kadar ilkokul öğretmenine iki yıllık yükseköğrenim kazandırılması hedeflendi. Bu çalışmalar 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası'nın çıkışına kadar sürdü. Yasanın çıkışıyla uzaktan eğitim alanında yeni bir oluşum başladı. Bu da Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesidir (Hakan, 1998:63).

1.4. Anadolu Üniversitesi Bünyesinde Açılan e-Sertifika Programları

Anadolu Üniversitesinde 2009-2010 Eğitim Öğretim yılı itibarıyla 33 e-Sertifika Programı ile yedi Batı Avrupa e-Sertifika Programı yürütülmekte olup bu programlar şunlardır (Anadolu Üniversitesi, 2010):

- Finansal Muhasebe Sertifika Programı
- Muhasebe Bilgi Yönetimi Sertifika Programı
- Perakendecilik Sertifika Programı
- İşletmecilik Sertifika Programı
- Pazarlama Sertifika Programı
- Girişimcilik Sertifika Programı
- Finansal Yönetim Sertifika Programı
- Bankacılık Sertifika Programı
- Maliyet Muhasebesi Sertifika Programı
- Yönetim Muhasebesi ve Karar Destek Sistemleri Sertifika Programı
- Finansal Analiz Sertifika Programı
- Yönetim ve Organizasyon Sertifika Programı
- Genel Muhasebe Sertifika Programı
- Pazarlama Yönetimi Sertifika Programı
- Perakendeciliğe Giriş Sertifika Programı
- Büro Yönetimi Sertifika Programı
- Hukuk Sekreterliği Sertifika Programı
- İşletme Sekreterliği Sertifika Programı
- Yönetici Asistanlığı Sertifika Programı
- İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları Sertifika Programı
- İlköğretimde Kaynaştırma ve Drama Sertifika Programı
- Tıp Sekreterliği Sertifika Programı
- Temizlik Hizmetleri Yönetimi Sertifika Programı
- Vergi Uygulamaları Sertifika Programı
- Finansçı Olmayanlar İçin Finansal Ekonomi Sertifika Programı
- Yerel Yönetimler Sertifika Programı (1. Grup)

- Yerel Yönetimler Sertifika Programı (2. Grup)
- Yerel Yönetimler Sertifika Programı (3. Grup)
- Yerel Yönetimler Sertifika Programı (4. Grup)
- Catering Hizmetleri İşletmeciliği Sertifika Programı
- Dış Ticaret Uzmanlığı Sertifika Programı
- Muhasebe ve Yönetim Sertifika Programı
- Kurumsal Kaynak Planlaması Uzmanlığı Sertifika Programı

Çeşitli alanlarda eğitim almak isteyen ve yaşamlarını Avrupanın değişik ülkelerinde sürdüren en az lise ve dengi okul mezunu vatandaşlarımızın eğitim taleplerini karşılamak üzere Batı Avrupa e-Sertifika Programları açılmıştır. Bu programlar (Anadolu Üniversitesi, 2010) şunlardır:

- Batı Avrupa Perakendecilik Sertifika Programı
- Batı Avrupa İşletmecilik Sertifika Programı
- Batı Avrupa Pazarlama Sertifika Programı
- Batı Avrupa Girişimcilik Sertifika Programı
- Batı Avrupa Perakendeciliğe Giriş Programı
- Batı Avrupa Yönetim ve Organizasyon

1.4.1. e- Sertifika Programların Kimler Başvurabilir?

e-Sertifika Programlarına en az lise ve dengi okullardan mezun olmuş herkes başvurabilir.

1.4.2. e-Sertifika Programlarına Kayıt Bedeli

e-Sertifika Programlarının kayıt bedeli 200 TL, Batı Avrupa e-Sertifika Programlarının kayıt bedeli ise 200 Euro'dur. Programlarda yer alan üç dersin hepsinden başarılı

olamayan adaylar için e-Sertifika Programlarının kayıt yenileme bedeli 100 TL ve Batı Avrupa e-Sertifika Programlarının kayıt yenileme bedeli 100 Euro'dur.

1.4.3. Programların İşleyişi ve Öğrenme Ortamları

e-Sertifika programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin adreslerine ders kitapları gönderilmekte ve e-Sertifika programları portalında giriş hesapları açılmaktadır.

e-Sertifika programlarına kayıt yaptıran öğrenciler kendilerine gönderilen uzaktan eğitim yöntemine göre hazırlanmış ders kitapları ve internet ortamında verilen e-Alıştırma, e-Kitap- e-Televizyon, e-Danışmanlık, e-Sınav ve e-Sesli Kitap hizmetlerinden yararlanarak sertifika sınavlarına hazırlanabilirler.

1.4.4. Sınavlar

Anadolu Üniversitesi e- Sertifika programlarında öğrenim dönemi 12 haftadır. 12. haftanın sonunda programa katılanlar sınava girerler. e-Sertifika programlarının sınavları Adana, Afyonkarahisar, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, Gaziantep, Hatay, Erzurum, İstanbul (Anadolu), İstanbul (Avrupa), İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Konya, Malatya, Manisa, Mardin, Mersin, Muğla, Ordu, Sakarya, Samsun, Şanlıurfa, Tekirdağ, Trabzon, Van ve Almanya/Köln (sadece Batı Avrupa e-Sertifika Programları için) illerinde yüz yüze tek oturumda gerçekleştirilmektedir. Katılımcılar kayıt başvurusu esnasında tercih etmiş oldukları ilde sınava girmektedirler.

1.4.5. Başarı Ölçütleri ve Sertifika Belgesi

e-Sertifika programlarındaki derslerden başarılı olmak için her bir dersin sınavından 100 tam puan üzerinden en az 50 almak gerekmektedir. Sınav sonunda öğrencilerin derslerdeki başarı durumunu gösteren sınav sonuç belgesi internette yayınlanır. Bir

programdaki üç dersin tümünden başarılı olan öğrenciler programa ait sertifikayı almaya hak kazanır.

1.4.6. Kayıt Yenileme

İzleyen sertifika dönemlerinde daha önceki dönemlerde başarısız olunan dersler için kayıt yenileme olanağı bulunmaktadır. Kayıt yenileme işlemi yapmak için herhangi bir süre sınırlaması yoktur, bireyler başarısız oldukları sertifika programına diledikleri sertifika döneminde kayıt yenileme işlemi yaparak devam edebilir.

1.5. İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin öğretim teknolojisi alanındaki gelişmeleri takip etmelerini ve bu teknolojileri kullanarak tasarlayacakları materyaller ile eğitim-öğretim ortamlarını zenginleştirmelerini amaçlamaktadır (e-Sertifika Programları e-Öğrenme Kılavuzu, 2008).

1.5.1. Programda Yer Alan Dersler

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı üç ayrı dersi kapsamaktadır. Bu dersler şunlardır:

1099 - Temel Bilgi Teknolojileri

3486 - Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

4495 - Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler

Her ders için bir ders kitabı programa kayıt yaptıran katılımcılara gönderilir. Kitaplarda konu anlatımını destekleyen ve anlamayı kolaylaştırıcı örnek olaylar, resimler,

fotoğraflar, ünite sonunda ünite özeti ve sıra sizde etkinlikleri bulunmaktadır. Sıra sizde etkinliklerinde her sorunun dönütünde ünitenin hangi bölümüne geri dönülmesi gerektiği bilgisi bulunmaktadır. Böylece katılımcı ünitenin hangi bölümünde bilgi eksikliği olduğunu görebilmektedir.

1.5.1.1. Temel Bilgi Teknolojileri

Temel Bilgi Teknolojileri dersinin temel amacı öğrenenlere bilgi toplumunun gereği olan bilgisayar kullanımı konusunda yeterlilik kazandırmaktır. Özellikle eğitim sisteminde önemli yer edinmiş olan bilgisayar teknolojisi konusunda öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinin önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere hazırlanan ders kitabı aşağıdaki üniteleri içermektedir.

- Bilgi Teknolojileri
- Bilgi Organizasyonu
- Bilgisayar Yazılımı
- İşletim Sistemleri
- Büro Yazılımlarında Ortak Öğeler
- Kelime İşlemciler
- İşlem Tabloları
- Resim ve Çizim Programları
- Sunum Programları
- Veri Tabanları
- Bilgisayar Ağları
- İnternet'in Altyapısı
- İnternetin Kullanımı
- Bilgisayarla Problem Çözme Yolları

Uzaktan eğitim yöntemine göre hazırlanmış bu ders kitabında genel bir ifadeyle katılımcının bilgisayarı temel düzeyde kullanabilmesi amaçlanmıştır. Öğrenenlerin yukarıdaki üniteleri çalıştıktan sonra;

Bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları ve bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklayabilmesi,
Bilgisayar yazılımlarını ayırt etmesi,
İşletim sistemini kullanması,
Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirlemesi,
Kelime işlemci, sunum, çizim, işlem tablosu ve veri tabanı yazılımlarını kullanması,
Ağ türlerini tanıması,
İnternet altyapısını açıklaması,
İnternette iletişim kurması,
Bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabilmesi beklenmektedir.

1.5.1.2. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ders kitabının temel amacı öğretmenlerin derslerinde gereksinim duydukları materyalleri seçebilmelerini ve hazırlayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla hazırlanan ders kitabı aşağıdaki üniteleri içermektedir.

- Öğretim Teknolojisi ve İlgili Kavramlar
- Öğretim Teknolojisi ve İletişim İlişkisi
- Öğretim Durumlarının Planlanması
- Öğretim Materyallerinin Seçimi ve Tasarımı
- Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Görsel-İşitsel Materyaller
- Öğretim Teknolojilerinin Öğretim Sürecindeki Yeri ve Kullanımı: Çoklu Ortam Destekli Öğretim Materyalleri
- Bilgisayar ve İnternet Ortamında Öğretim
- Eğitim Yazılımları
- Öğretim Materyallerinin Değerlendirilmesi
- Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi ve Öğretim Teknolojileri

Öğrenenlerin, yukarıda ünite adları verilen Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı ders kitabını çalıştıktan sonra;

Bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklaması,
Bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklaması,
Bilgisayar yazılımlarını ayırt etmesi,
İşletim sistemini kullanması,
Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirlemesi,
Kelime işlemcide belge oluşturması,
İşlem tablosunu kullanması,
Sunum yazılımını kullanması,
Çizim yazılımını kullanması
Veri tabanı yazılımını kullanması,
Ağ türlerini tanıması,
İnternet altyapısını açıklaması,
İnternette iletişim kurması,
Bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabilmesi beklenmektedir.

1.5.1.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler ders kitabı sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılamak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki güncel konuları içeren bu kitabın üniteleri aşağıdaki gibidir:

- Eğitim ve Kalkınma
- Öğrenci Merkezli Öğretim
- AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ve İlköğretimdeki Değişmeler
- Yapılandırmacı Anlayış ve İlköğretim Birinci Kademesine Etkileri
- Yaşam Boyu Eğitim, Öğretmen ve Uzaktan Eğitim
- İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri
- Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar

- Öğrencilere Öğrenmeyi Öğretme
- Okul- Aile ve Çevre İşbirliği
- Etkili Sınıf Yönetimi
- Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Öğrenenlerin, yukarıda ünite adları verilen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler ders kitabını çalıştıktan sonra;

Öğrenci merkezli öğretimi tanınması,
AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark etmesi,
Yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklaması,
Yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurması,
Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanınması,
Öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanınması,
Öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçmesi,
Okul-aile ve çevre işbirliğini açıklaması,
Sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklaması,
Öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanınması,
Proje tabanlı öğretim ve araştırma ilişkisini kurması beklenmektedir.

1.5.2. Programın İşleyişi ve Öğrenme Ortamları

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları Programına kayıt yaptıran katılımcılara sınavlara hazırlanmaları için uzaktan eğitim yöntemine göre hazırlanmış ders kitapları gönderilmekte ve internet ortamında verilen e-Alıştırma, e-Ders, e-Kitap, e-Televizyon, e-Danışmanlık, e-Sınav ve e-Sesli Kitap hizmetleri sunulmaktadır.

1.5.2.1.Öğretim şekli

Programa kayıt yaptıranlara, son kayıt gününden yaklaşık iki hafta sonra ders kitapları gönderilmektedir. Aynı zamanda da e-öğrenme dersleri ve danışmanlık hizmetleri başmaktadır. e-Sertifika programına kayıt yaptırdıktan sonra 12 haftalık bir ders çalışma süresi bulunmaktadır. Katılımcıların önce ders kitabından ilgili üniteyi not alarak okumaları ve bu ön hazırlıklardan sonra da o üniteye ait e-Alıştırma dersini izleyerek çok sayıda çözümlü alıştırmaya sorusunu incelemeleri ve bilgilerini pekiştirmeleri önerilmektedir (e-Sertifika Programları e-Öğrenme Kılavuzu, 2008). Üniteye ait anlaşılmayan konular e-Danışmanlık hizmeti yardımıyla akademik danışmanlara sorulabilir. Sınav tarihi yaklaştığında e-Sınav uygulamasına girerek deneme sınavlarının gerçekleştirilmesi ve yetersiz olunan ünitelere geri dönerek tekrar çalışmak sınava hazırlanmada yardımcı olmaktadır.

1.5.2.2. e-Öğrenme Hizmetleri

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programında aşağıdaki e-Öğrenme hizmetleri sunulmaktadır (e-Sertifika Programları e-Öğrenme Kılavuzu, 2008)

1.5.2.2.1. e-Alıştırma

Sesli, hareketli canlandırmalar ve yoğun öğrenci-bilgisayar etkileşimini barındıran çok ortamlı eğitim yazılımı olarak da tanımlanan e-Alıştırma hizmeti, en son teknolojilerle tasarlanmakta ve endüstri standartları kalitesinde geliştirilmektedir. e-Alıştırma hizmetiyle e-Sertifika Programlarının katılımcılarına internet ortamında etkin ve verimli ders çalışma atmosferi oluşturmak amaçlanmaktadır.

Alıştırma yazılımları dersin niteliğine bağlı olarak soru tabanlı ve konu tabanlı olmak üzere iki farklı biçimde sunulmaktadır. Soru tabanlı alıştırmaya yazılımları Soru, Çözüm,

Örnek, Konu ve Test bölümlerinden oluşurken; konu tabanlı alıştıırma yazılımları, Konu, Alıştıırma ve Test bölümlerinden oluşmaktadır.

1.5.2.2.2. e-Kitap

İnternette ders çalışan katılımcıların kitaplara kolayca erişebilmelerini sağlamak amacıyla ders kitapları internet ortamında sunulmaktadır.

1.5.2.2.3. e-Televizyon

Katılımcıların kolay erişimini sağlamak amacıyla televizyon programları internet ortamında sunulmaktadır.

1.5.2.2.4. e-Sınav

e-Sınav hizmeti, e-Sertifika programlarının katılımcıların resmi sınavlar öncesi kendilerini denemeleri ve başarı durumlarını gerçeğe yakın biçimde ölçmeleri amacıyla sunulmaktadır.

1.5.2.2.5. e-Danışmanlık

e-Danışmanlık hizmeti, katılımcıların derslerle ilgili sorularını dersin akademik danışmanına sorarak birkaç gün içinde yanıt alabileceği bir hizmettir. Danışman tarafından yanıtlanan soru ve yanıtlara bütün katılımcılar erişebilmektedir.

1.5.2.2.6. e-Sesli Kitap

e-Sesli kitap hizmeti, görme engelli ve kitaplarını dinleyerek çalışmayı tercih edecek katılımcılara yönelik olarak sunulmaktadır. Bu hizmet sayesinde katılımcılar sesli kitapları, MP3 formatıyla internet üzerinden bilgisayarlarına indirerek dinleme olanağına sahiptirler.

1.5.3. Program Sonunda Değerlendirme Nasıl Yapılmaktadır?

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programına kayıtlı katılımcılar kayıt başvurusu esnasında tercih etmiş oldukları ilde sertifika sınavlarına girerler (diğer e-sertifika programları için de sınav yerleri ve saati aynıdır). Sınav giriş belgeleri internette yayınlanmaktadır. Sınavlar Pazar günleri öğleden sonra aşağıdaki illerin tümünde bir oturum halinde düzenlenmektedir. Sınav süresi 150 dakikadır ve her derse ait 40 soru sorulmaktadır. Sertifika programlarının sınav merkezleri Tablo 1’de yer almaktadır (e-Sertifika Programları e-Öğrenme Kılavuzu, 2008):

Tablo 1. Sınav Merkezleri

Adana	Afyonkarahisar
Ankara	Antalya
Aydın	Balıkesir
Bursa	Denizli
Diyarbakır	Erzurum
Eskişehir	Gaziantep
Hatay	İstanbul (Anadolu Yakası)
İstanbul (Avrupa Yakası)	İzmir
Kahramanmaraş	Kayseri
Kocaeli	Konya

Malatya	Manisa
Mardin	Mersin
Muğla	Ordu
Sakarya	Samsun
Şanlıurfa	Tekirdağ
Trabzon	Van

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı 2008 Güz, 2009 Bahar, 2009 Yaz ve 2009 Güz dönemlerinde yürütülmüştür. Bu dört dönemdeki toplam katılımcı sayısı 398'dir.

1.6. Program Değerlendirme Gereksinimi

Program çok genel biçimiyle yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü anlamına gelmektedir. Eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurum amaçlarının sağlanmasına yönelik tüm faaliyetleridir (Gürkan, 2005:15-30). Program değerlendirme ise, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program değerlendirme uzmanına yardımcı olur (Demirel, 2008:176). Program değerlendirme, mevcut programın, amaçla ne ölçüde örtüştüğünün ortaya çıkarılması, katılımcıların memnuniyetlerinin belirlenmesi, aksayan ya da iyi giden yönlerinin saptanması, yenilenme ve gelişme süreci açısından önem taşımaktadır.

Rea-Dickins ve Germaine (2000)'e göre planlanmış bir değişiklik hakkında bilgi sahibi olmak için eğitim programının değerlendirilmesi gerekir. Yenilik ve değerlendirmenin birbirine yakın kavramlar olduğu, değerlendirme sürecinin yapılan ve uygulanan yenilik hakkında yararlı dönütler sağlayabileceği belirtilmektedir. Buna göre uygulanan bir programın etkili ve yararlı olup olmadığına ilişkin yargıda bulunmak önemlidir. Bu da programın değerlendirilmesi ile mümkündür.

Variş (1976)'a göre eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, söz konusu olan programların geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Program geliştirme, devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir süreçtir. Bu nedenle eğitim problemlerine masa başında ve kağıt üzerinde değil, problemin kaynağında, okulda ya da eğitim sisteminin bütününde çözüm aramak gerekir.

Bloom, Hastings ve Madaus (1971) program değerlendirmeyi, hedeflerle belirlenen değişimlerin olup olmadığını ve olmuşsa bu değişimlerin ne derece gerçekleştiğini belirleyen kanıtların toplanıp yargılanması olarak tanımlamıştır.

1.6.1. Programda Neler Değerlendirilir?

Değerlendirme ile öğrencilerin başarısındaki zayıf ve kuvvetli yönler değerlendirilerek programın zayıf ve kuvvetli yönleri hakkında bilgi sağlanmaktadır. Aynı zamanda hangi grupların programdan yararlanacağını, programı duyurmanın en iyi yolunun belirlenmesi, programdan yararlanacak kişi sayısının tahmini, katılımcıların coğrafi ve sosyoekonomik durumları, katılımcıların karşılaşabilecekleri problemlerin belirlenmesi için program değerlendirmeye ihtiyaç duyulur (David, Thyer ve Padgett, 2009:55).

1.6.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme, genellikle programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içerir. Bir programın değerlendirilmesinden sonra elde edilen sonuçlar, programa devam etme, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda araştırmacıya bilgi vermektedir (Demirel, 2008:177). Bloom ve arkadaşlarına (1971) göre değerlendirme olmadan öğretim durumu hakkında karar vermek olanaksızdır.

Demirel'e (2007:183-184) göre bir eğitim programının başarısı tüm öğrencilerin programda belirlenen hedeflere ulaşmasına bağlıdır. Bu nedenle program uygulandıktan

sonra, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirmenin, eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme basamaklarından oluştuğu söylenebilir.

Değerlendirme yönelik olduğu amaca göre yapıldığında; girişte yapılan değerlendirme, süreçte yapılan değerlendirme ve üründe yapılan değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır. Bu ölçütlere göre (Demirel, 2007:177-178):

- Programa girişte yapılan değerlendirme, **tanılayıcı** değerlendirme,
- Program sürecinde yapılan değerlendirme, **biçimlendirici** değerlendirme.
- Programın ürününe göre yapılan değerlendirme, **düzy belirleyici** değerlendirmedir.

Tanılayıcı Değerlendirme: Bu değerlendirme program öncesinde bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve devinişsel giriş becerilerini tanılamak için yapılır.

Biçimlendirici Değerlendirme: Program sürecinde katılımcıların öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzenlemeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir.

Düzy Belirleyici Değerlendirme: Program sonunda katılımcıların kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmede, program sonunda katılımcıların istenilen davranışları kazanıp kazanmadığına bakılarak programın yeterliliği hakkında yargıya varılır.

Program değerlendirmenin tek bir yöntemi yoktur. Çok sayıda yaklaşım içermektedir. Ertürk (1975:114) program değerlendirmeye ilişkin yaklaşımları altı grupta toplamıştır. Bunlar:

- Yetişek tasarısına bakarak değerlendirme
- Eğitim Ortamına bakarak değerlendirme

- Başarıya bakarak değerlendirme
- Erişkiye bakarak değerlendirme
- Öğrenmeye bakarak değerlendirme
- Ürüne bakarak değerlendirme

Yetişek Tasarısına Bakarak Yapılan Değerlendirme hedeflerin kurallara uygun olup olmadığını gösterir.

Eğitim Ortamına Bakarak Yapılan Değerlendirmede sadece ortam değerlendirilir. Bu değerlendirmede muhtemel uyarıcılarla gerçek uyarıcılar arasındaki farkla incelenir.

Başarıya Bakarak Yapılan Değerlendirmede sene sonu sınavındaki başarı ölçülür.

Erişkiye Bakarak Yapılan Değerlendirme öğrencinin programa başlarken sahip olduğu davranışlar ile program sonundaki davranışları arasında farka bakılarak yapılır.

Öğrenmeye Bakarak Yapılan Değerlendirme istenilen öğrenmeler ve hedef dışı gerçekleşen olumlu ya da olumsuz öğrenmelere bakılarak yapılır.

Ürüne Bakarak Değerlendirme ise öğrenci-öğretmen davranışları ve hatta ortamdaki başka değişkenler de hesaba katılarak yapılır.

Çalışmanın bu bölümünde, öğretim programlarını değerlendirmede kullanılan program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri incelenmiştir.

1.6.2.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları, programın hedeflerinin belirlenmesine ve bunun sonucunda yapılan değerlendirme ile bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığına odaklanır. Bu değerlendirme yaklaşımı amaçların gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların şekillendirilmesinde, etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison, 2005:141). Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımı kapsamında Tyler, Metfessel ve Michael, Provus gibi araştırmacılar kendi adlarıyla anılan değerlendirme modelleri geliştirmişlerdir. Bu değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmaktadır.

1.6.2.1.1. Tyler'in Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından 1933-1941 tarihleri arasında geliştirilen bu model daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur (Demirel, 2007:179). Tyler'ın program değerlendirme yaklaşımı, uygulanan programın belirtilen amaçlarının uygulanma sonunda ne derece gerçekleştiğinin saptanması üzerine inşa edilmiştir (Tyler,1981'den aktaran Yüksel, 2010:37).

Tyler'a göre program değerlendirme yaklaşımında üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar hedefler, öğrenme süreci ve değerlendirmedir. Hedefler program sonunda kazanılması beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme süreci, istendik davranışların kazanılması için gerekli etkinlikler bütünü, değerlendirme ise hedeflere ulaşma derecesini belirlemede kullanılan etkinlikleri kapsar (Demirel, 2007:179). Tyler hedefe yönelik değerlendirme yaklaşımının aşamaları şöyle belirlemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2004:339; Demirel, 2007:179)

- Programın hedeflerinin belirlenmesi,
- Hedeflerin sınıflandırılması,
- Davranışsal hedeflerin belirlenmesi,
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren durumların saptanması,
- Ölçme tekniklerinin geliştirilmesi ve seçilmesi,
- Davranışa yönelik yeterliliklerin belirlenmesi,
- Elde edilen veriler ile belirlenen hedeflerin karşılaştırılması.

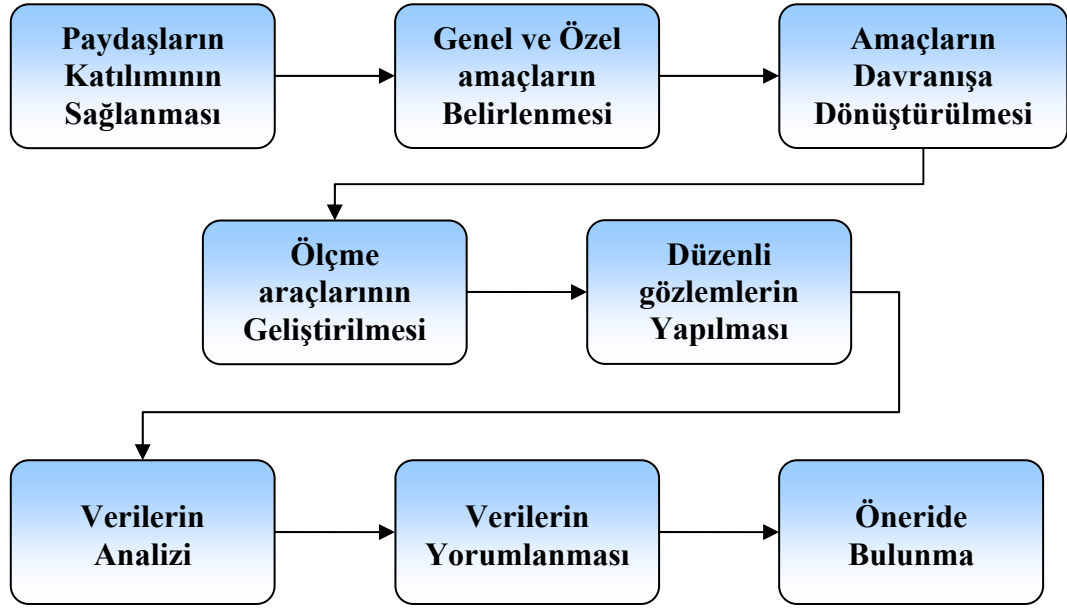
Bu değerlendirme modelinin odak noktası niceliksel verilerdir. Tyler'a göre değerlendirme sürecinde öğrenci davranışlarının öğretiminin başında ve sonunda en az iki kez ölçülerek hedeflere ulaşma derecesinin belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca davranışların kalıcılığını denemek için program sonunda davranışların izlenmesi ile değerlendirilmesi önemlidir. Bu özelliğinden dolayı bu model deneysel araştırma yöntemlerine uygundur (Demirel, 2004:179).

Hedef yönelimli değerlendirme modelinde bilişsel davranışları ölçmek için başarı testlerinden, devinimsel davranışları ölçmek için gözlem formları ve performans testlerinden, duyuşsal davranışları ölçmek için ise tutum ölçeklerinden yararlanılabilir (Erden,1998:33-35).

1.6.2.1.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael, Tyler'ın geliştirdiği program değerlendirme modelinden esinlenerek yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmişlerdir (Yüksel, 2010:39-40). Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen bu modelde aşağıdaki aşamalardan söz edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988:256):

- Programın paydaşlarının (programdan etkilenenler) değerlendirme sürecinde yer almasının sağlanması,
- Genel amaçların ve özel amaçların hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesi,
- İkinci basamakta oluşturulan özel hedeflerin programının işleyişine uygulanabilir bir şekle dönüştürülmesi,
- Programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi,
- Programın uygulanması sırasında içerik testleri, ölçekler ve diğer ölçme araçlarını kullanarak düzenli gözlemlerin yapılması,
- Uygun yöntemlerle verilerin analiz edilmesi,
- Programın felsefi eğilimini yansıtan belirli düşünce ölçütlerine ve değerlere göre elde edilen verinin yorumlanması,
- Bulgulara dayanarak genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve ölçme araçlarının genel değerlendirmesinin yapılması ve programın sonraki uygulamalarına yönelik tavsiyeler üretilmesi,



Şekil 1: Metfessel – Michael Değerlendirme Modeli

Kaynak: Ornstein, Hunkins, (2004:343)'den uyarlanmıştır.

Metfessel ve Michael geliştirdikleri bu modelde Tyler'ın modelinden önemli ölçüde etkilenmiş olup ölçme araçlarının seçimine daha fazla önem vermişlerdir. Bu modelin Tyler modeline getirdiği en önemli katkılarının birinin program değerlendirmecilerin ölçme araçlarına ilişkin bakış açısını önemli ölçüde etkilemesi olduğunu ifade etmişlerdir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:74-75).

1.6.2.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Temel dayanakları Tyler modeline dayanan diğer bir değerlendirme modeli de Malcolm Provus'un geliştirdiği modeldir. Bu model değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramı ile birleştirir ve dört bileşen ve beş adımlı değerlendirme önerir. Bu bileşenler:

- Program standartlarını belirlenmesi,
- Program performansını belirlenmesi,

- Performans ile standartların karşılaştırılması,
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığının karşılaştırılmasıdır. (Ornstein ve Hunkins, 1988:257).

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin diğer değerlendirme modellerinden farkı, programın geliştirilmesi sürecinde daha çok program tasarımının değerlendirilmesini amaçlamamasıdır. Bu değerlendirme modelinin temel amacı beklenen ile gerçekleşen arasındaki çelişkilerin, uyumsuzlukların ve farkların belirlenmesi, temel işlemi ise performans ve standartlar arasında yapılan karşılaştırmalardır (Provus, 1971:186). Karşılaştırmalar sonucunda elde edilen farklar sırasıyla her adımda karar vermek (ya da harekete geçmek) zorunda olan karar vericilere rapor edilir. Karar seçenekleri şu şekildedir:

- Bir sonraki aşamaya geçmek
- Bir önceki evreyi tekrar kullanılabilir hale getirmek
- Programı yeniden başlatmak
- Performans ve standartları değiştirmek, düzenlemek ya da programı bitirmektir (Ornstein ve Hunkins, 1988:257).

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin süreci standartları başlangıçta belirlenmiş bir program ile başlar. Programın performansı hakkında bilgi toplanır ve programın standartları ile karşılaştırılır. Böylece standart ile performans arasındaki fark ortaya çıkar. Bu farka bakılarak bir sonraki adıma geçilebilir, program standardında değişiklik yaparak bir önceki adıma dönülebilir, değişiklik yapılmadan bir önceki adıma dönülebilir ya da programa son verilebilir (Saylor ve Alexander, 1974:309).

Provus'un modelinde beş evre vardır ve bunlar Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu evrelerde program performansı belirlenen program standartları ile karşılaştırılır (Ornstein ve Hunkins, 1988:259).

Tablo 2. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli'nin Aşamaları

Aşamalar	Performans	Standart
1	Tasarım	Tasarım Ölçütleri
2	Oluşturma	Oluşturma Uygunluğu
3	Süreçler	Süreç Ayarlaması
4	Ürün-Sonuç	Ürün Değerlendirmesi
5	Maliyet	Eşdeğer Program Maliyetleri

Tasarım: Bu evre önceden belirlenmiş standart ya da ölçütle program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Bu karşılaştırmalar sonucunda program tasarımı ve standardı arasında ortaya çıkan farka bakılarak programın reddedilmesi, düzeltilmesi veya kabul edilmesi gibi kararların alınması sağlanır.

Oluşturma: Programın olanaklar, kitle iletişim araçları, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri bu evrede değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklılıklar karar alan kişiye rapor edilir.

Süreçler: Bu evrede programın belirli süreçleri değerlendirilir. Bu süreçler öğrenci ve personel faaliyetleri, görevleri, iletişimleridir. Eğer süreçler yetersiz ise uygun kararı alacak olan kişiye bildirilmelidir.

Ürün - Sonuç: Programın etkililiği hedefler açısından değerlendirilir. Ürün değerlendirmeye okul ve çevre ilişkisi açısından bakılır.

Maliyet: Programın ürünleri benzer program ürünleri ile kıyaslanır ve aynı zamanda maliyet-kar açısından da değerlendirilir. Geliştirilen programın sonuçlarının maliyeti karşılayıp karşılamadığına bakılır. Daha çok maliyet- kar değerlendirmesinin yapıldığı bu evrede aynı zamanda moral ve zaman açısından da değerlendirme yapılır. Bu

değerlendirme ekonomik, sosyal ve politik değerler açısından önem taşımaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004:340-341).

1.6.2.2.Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımında program değerlendirmenin amacı, program hakkında karar veren bireyleri ya da kuruluşları bilgilendirmektir. Bu yaklaşımda; karar vericilerin ilgileri, değerlendirmede kullanılacak bilgiler ve değerlendirme sürecinin etkililiğinin sağlanması için belirlenen standartlar program değerlendirme sürecinin üç önemli ögesini oluşturmaktadır (Yüksel, 2010:45).

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımının öncüsü Stufflebeam olarak kabul edilir. Bu yaklaşımda esas nokta yönetimdir. Bu yaklaşımı savunan değerlendirme modelinin amacı yönetimin vereceği kararlara açıklık getirmektir. Bu nedenle, alınacak her alternatif kararın avantajları ve dezavantajları hakkında yeterli bilgi toplanır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004:89). Bu yaklaşımı destekleyen kuramcılar ve değerlendirme modelleri aşağıda açıklanmıştır.

1.6.2.2.1. Stufflebeam'in CIPP Modeli (Stufflebeam's Context, Input, Process, Product Model)

Stufflebeam ve Guba tarafından ileri sürülen CIPP modeli bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmelerini tanımlar. CIPP kavramı context (bağlam), input (girdi) , process (süreç), ve product (ürün) kavramlarının ilk harflerinin kullanılmasıyla oluşmuştur. Bu değerlendirme modeli, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların ve sistemlerin biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerinde kullanılan geniş kapsamlı bir modeldir. Bu model organizasyon değerlendiricileri tarafından yürütülen iç değerlendirmeler, proje ekibi ya da bireysel servis geliştiricileri tarafından yürütülen öz değerlendirmeler ve anlaşmaya varılmış dış değerlendirmelerde kullanılmak üzere yapılandırılmıştır (Stufflebeam, 2003:4).

Süreç değerlendirmeye önem veren bu modelin amacı değerlendirmenin bütün stratejilerine ve onun bileşenlerine bakmak ve şu sorulara cevap aramaktır. Ne yapılması gerekli? Nasıl yapılmalı? Uygun şekilde yapıldı mı? Sonuçlar başarılı mı? (Stufflebeam, 2003:3). Stufflebeam, CIPP modelinin en önemli amacının programı geliştirmek olduğunu altını çiziyor. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004:92):

- Planlama ile ilgili kararlar
- Yapılandırma ile ilgili kararlar
- Uygulama ile ilgili kararlar
- Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için dört farklı değerlendirme türünün kullanılması gerekmektedir. Bu dört değerlendirme türü, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi olarak adlandırılır. Planlamayla ilgili kararların alındığı değerlendirme türü bağlam değerlendirmedir. Yapılandırma ile ilgili kararlar girdi değerlendirmede alınırken, uygulama ile ilgili kararlar süreç değerlendirmede alınır. Yeniden düzenleme ile ilgili kararların alındığı aşama ise ürün değerlendirmedir. Bu dört değerlendirme türünün açıklaması aşağıda verilmiştir:

Bağlam Değerlendirme: Programla ilgili tüm faktörlerin ve mevcut durumun analiz edildiği aşamadır. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında öncelikle karşılanmayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının üzerinde durulur(Demirel, 2007:183). Çevrenin değerlendirilmesinin temel amacı, programın amaçlarının ne olması gerektiğine karar vermektir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:89).

Stufflebeam'a (2003:7) göre bağlam değerlendirmenin temelinde hedefler vardır. Hedeflerin belirlenmesi için bir temel oluşturmak esastır. İlgili ortam tanımlanır, bu ortamla ilgisi olan istenilen şartlar ve gerçek şartlar betimlenir, karşılanamayan

ihtiyaçlara ve kaçırılmış fırsatlara odaklanılır ve karşılanamayan ihtiyaçların sebepleri belirlenir.

Girdi Değerlendirme: Modelin ikinci aşaması olan girdinin değerlendirilmesi, seçilen programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli planların, etkinliklerin ve yaklaşımların uygunluk ve maliyet açısından değerlendirmesini kapsar (Stufflebeam, 2003:8). Girdi değerlendirmede program, planlar, taktikler, kaynaklar ve işlemleri uygulama araçları gözden geçirilir. Girdi değerlendirmesi aynı zamanda alınacak kararların yapılandırılmasına hizmet eder (Gilchrist ve Roberts, 1974:85'den aktaran, Karataş, 2007:31).

Girdi değerlendirmesinde program planının belirli yönleri ya da program planının belirli bileşenleri değerlendirilir. Bu nedenle bağlam değerlendirmenin aksine girdi değerlendirmesi sistematik ve makro analizden daha çok mikro analizdir. (Ornstein ve Hunkins, 1988:263).

Girdi değerlendirme ile karar vericiler, planların işlevselliği, çözüm stratejilerinin belirlenmesi, destek kaynaklarının seçimi ve etkinliklerin nasıl yapılandırılacağı konularında kararlar alınır (Yüksel, 2010:49). Bu aşamada, hedefler açıkça belirtilmiş mi, hedefler okulun hedeflerine uygun mu, ğretim stratejileri uygun mu, var olan diğer stratejiler hedeflerinizi gerçekleştirmenize yardımcı olabilir mi gibi sorulara yanıt aranır.

Süreç Değerlendirme: Süreç değerlendirmede program etkinliklerinin ne olduğu, zamanında ve uygun şekilde yapılıp yapılmadığı gibi konular sınanır ve sonuçlarla karşılaştırılır. Süreç değerlendirme planlanmış ve gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyuma karar vermek için kullanılır (Stufflebeam, 2003:9). Bu kararı vermek için, plan ne kadar iyi uygulanıyor, hangi problemler başarıyı tehdit ediyor, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi sorulara cevap aranır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004:89).

Süreç değerlendirme planının yürütülmesinden sorumlu kişilere periyodik geri bildirimler vermek amaçlanır. Süreç değerlendirme, programın uygulanmasındaki kararları kontrol eden ve programı yöneten bir aşamadır. Program geliştirmenin uygulama basamağında yer alır (Demirel, 2007:183).

Ürün Değerlendirme: Bu aşmada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen çıktı ile gerçek çıktı arasındaki farka bakılır. Ürün değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, uygulanan programın devam edip etmeyeceği, değişiklik yapıp yapılmayacağı ve yapılacaksa nasıl bir değişiklik olacağı konusunda karar vericilere bilgi verir (Demirel, 2007:183). Worthern, Sanders ve Fitzpatrick'e (2004:89) göre programın kazanımları ile ilgili bir değerlendirmenin yapılabilmesi için, değerlendirmede hangi sonuçlara ulaşıldı, gereksinimler karşılandı mı ve değerlendirme sonunda program ile ilgili ne gibi kararlar alınmalıdır gibi sorulara cevap aranır.

Worthern, Sanders ve Fitzpatrick (2004:91) bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarından oluşan bu dört tip değerlendirmenin temel özelliklerini Tablo 3' teki gibi özetlemiştir.

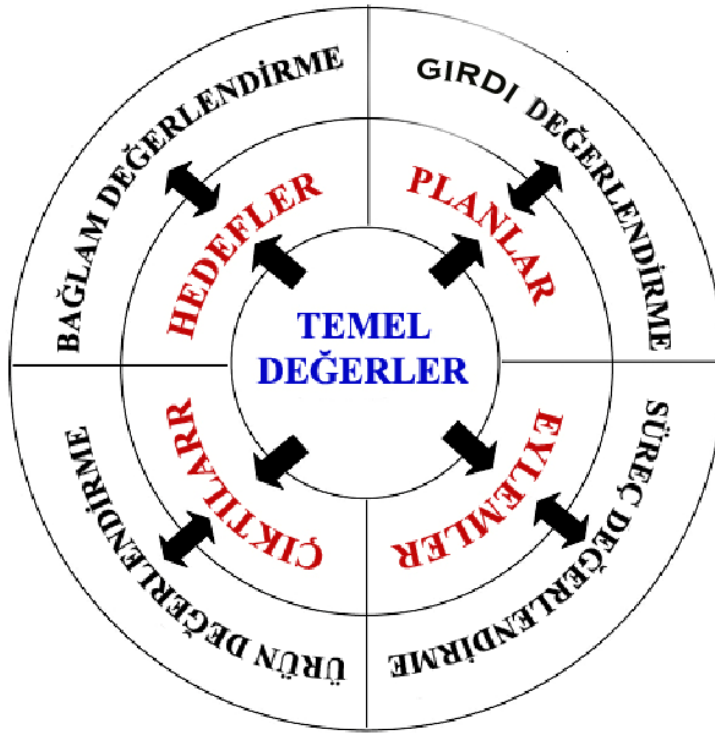
Tablo 3. CIPP Modelinin Temel Özellikleri

	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Ürün Değerlendirme
Hedef	Kurumsal çevreyi tanımlamak, hedef ve topluluğu tanımlamak ve değerlendirmek, ihtiyaçları işaret eden fırsatları tanımlamak, ihtiyaçların temelini oluşturan problemleri teşhis etmek ve önerilen hedeflerin değerlendirilen ihtiyaçlara yeteri kadar cevap verip vermediğini incelemek	Stratejileri, bütçeleri ve programı uygulamak için sistem yeteneklerini, alternatif seçeneklerini ve araştırma desenlerini tanımlamak ve değerlendirmek	Uygulama sırasındaki işlem aksaklıklarını tanımlamak ve tahmin etmek gerçekleşen olayları ve etkinlikleri kaydetmek ve yargılamak	Çıktıları tanımlamak ve onların hedeflerle uygunluğuna karar vermek
Yöntem	Sistem analizi anket, belge incelemesi, oturumlar, görüşmeler, teşhis koyucu sınavlar Delphi tekniği vb.	Mevcut insan ve materyal kaynakları, yararlılık ve ekonomikliği kaydetme ve inceleme, kaynak taraması, ziyaretler, danışma takımları ve pilot uygulamalar vb.	Etkinliğin potansiyel engellerini denetleme ve beklenmeyenlere karşı hazırlıklı olma, gerçek işlemleri tanımlama ve proje kadrosunun etkinlikleri ile sürekli bir etkileşimde bulunma ve onları gözlemleme vb.	Çıktı ölçütlerini işlemsel olarak tanımlama ve ölçme, paydaşlardan çıktıların tanımlamalarını alma ve hem niteliksel hem de, niceliksel analizler uygulama vb.
Karar Verme	Uygulama çevresinin, amaç ve önceliklerin belirlenmesi	Destek kaynakları, çözüm stratejileri, eğitim etkinliklerini yapılandırmak ve uygulamayı yargılamak için bir temel oluşturmak.	Program tasarımını uygulamak ve çıktıların tanımlanmasında değişiklikleri ileriki kullanımlar için gerçek sürecin kaydını tutmak.	Programın sürdürülmesine devam etme, bitirme, değiştirme ya da tekrar odaklanmaya ilişkin karar vermek

Kaynak: Stufflebeam L. Ve Shinkfield, 1985'den aktaran Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, (2004: 91)

Tablo 3’te görüldüğü gibi bağlam değerlendirme hedef kitle, gereksinimler, sınırlılıklar, hedefler ve önceliklerin belirlenmesi aşamasını kapsar. Girdi değerlendirmede, çalışma planının, yöntem ve tekniklerin, değerlendirme bütçesinin ve zamanın seçimine ilişkin kararlar alınır. Süreç değerlendirmede uygulamanın etkinliklerinin değerlendirilmesi söz konusu iken ürün değerlendirme ise programın geleceğine ilişkin kararlar alınır.

Stufflebeam (2003:7) dört değerlendirme boyutları arasındaki ilişkiyi Şekil 2’deki gibi ifade eder:



Şekil 2. Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişki

Kaynak: Stufflebeam, (2003:8)’dan uyarlanmıştır.

Şekil 2’de görüldüğü gibi içteki daire temel değerleri ifade etmektedir. Bu değerler toplum ya da bir grup tarafından belirlenen amaçlara gönderme yapmaktadır. Başka bir ifadeyle değerler değerlendirmede kullanılan ölçütlerin temelini oluşturur. CIPP modelinde değerlendirme yapacak kişilerin, değerlendirmeye rehberlik edecek olan bu değerleri iyi tanımlamaları ve sınıflandırmaları istenmektedir (Stufflebeam, 2003:8)

Temel değerlerin dışında yer alan daire dört kesitten oluşmaktadır. Her bir kesit CIPP modelinin öğelerinden birini ifade etmektedir. Bunlar amaçlar, planlar, eylemler ve çıktılardır. En dıştaki daire ise modeli oluşturan değerlendirme türlerini göstermektedir. Bunlar: Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmedir.

Çift taraflı oklar, iki öğe arasındaki karşılıklı ilişkiyi ifade etmektedir. Bağlam değerlendirmede yanıt aranan sorular amaçları temel almaktadır, sorular yanıtlandığında da amaçların geçerliği kanıtlanır ya da tekrar gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya çıkar. Girdi değerlendirme ile planlama arasındaki çift yönlü ok ise, planlamanın girdi değerlendirmenin temelini oluşturduğunu ve girdi değerlendirme sonucunda planlama etkinliklerinin güçlendirilmesine ilişkin veriler sağladığını ifade eder. Eylemler süreç değerlendirmesinin temelini oluştururken, bu değerlendirme sonucu elde edilen bulgular bu eylemlerin etkililiğine ilişkin dönütler sağlamaktadır. Program çıktıları ise ürün değerlendirmenin temelini oluşturan öğedir. Diğer yandan ürün değerlendirme ile programdaki başarılar, başarısızlıklar ve yan etkiler hakkında geri bildirim sağlanmış olur (Yüksel, 2010:53).

1.6.2.2.2. UCLA Değerlendirme Modeli

Aklin, UCLA Üniversitesinde görev yaparken çalıştığı üniversitesin adını taşıyan CIPP modeli ile benzerlik gösteren bir değerlendirme çerçevesi geliştirmiştir. Aklin'in UCLA değerlendirme modeli karar vericilerin seçenekler arasından en iyi olanına karar vermesine odaklı bir modeldir. Aklin'in modeli beş çeşit değerlendirmeyi kapsar. Bunlar (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004:92):

- **Sistem değerlendirmesi**, sistem hakkında bilgi sağlamak (Bu değerlendirme CIPP modelinin bağlam değerlendirme boyutu ile benzerlik göstermektedir).
- **Program planı**, eğitim ihtiyaçlarını karşılamada etkili olabilecek programların seçimine yardımcı olmak (Bu değerlendirme CIPP modelinin girdi değerlendirme boyutu ile benzerlik göstermektedir).
- **Program uygulama**, programın amaçlanan şekilde hedef kitleye uygulanıp uygulanmadığı ile ilgili bilgi sağlamak (Modelin CIPP modelinden tek farklı

aşamasıdır, ancak bu aşama CIPP modelinin süreç değerlendirme boyutunda yer almaktadır).

- **Program geliştirme**, programın nasıl işlediği, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktılarının görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak (Bu değerlendirme CIPP modelinin süreç değerlendirme boyutu ile benzerlik göstermektedir).
- **Program onaylama**, programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı ile ilgili bilgi sağlamak (Bu değerlendirme CIPP modelinin ürün değerlendirme boyutu ile benzerlik göstermektedir).

Aklin'in UCLA modelinde değerlendirme hakkında dört varsayım bulunmaktadır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004:93):

:

- Değerlendirme, bilgi toplama sürecidir.
- Değerlendirmede toplanan bilgi özellikle değerlendirme planına karar vermek için kullanılır.
- Değerlendirme verileri, etkili bir şekilde kullanılacak bir biçimde değerlendirme uzmanına sunulur.
- Farklı kararlar farklı türde değerlendirme işlemleri gerektirir.

1.6.2.2.3. Stufflebeam'in Toplam Değerlendirme Modeli

Stufflebeam'in geliştirdiği bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini getirir. Stufflebeam bu dört değerlendirme türünün sonunda karar verme süreçleri olduğuna işaret ederek bir önceki modeli olan CIPP modeline yeni bir bakış açısı getirmiştir verilir (Ornstein ve Hunkins, 1998:264). Toplam değerlendirme modeli planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm olmak üzere dört tür karar vermeyi getirir. Bunlar (Demirel, 2007:184):

- Planlama kararları; çerçeve değerlendirmeden sonra yapılır.
- Yapılandırma kararları; girdi değerlendirmeden sonra yapılır.
- Uygulamam kararları; süreç değerlendirmeyi izler.

- Geri dönüşüm kararları; ürün değerlendirmeden sonra yapılır ve program sonuçlarını belirtir.

Stufflebeam ve çalışma arkadaşları karar vermenin dört farklı oluşumda meydana geldiğine dikkati çekerler. Bunlar; çok bilgi ile küçük değişiklik; az bilgi ile küçük değişiklik; çok bilgi ile büyük değişiklik ve az bilgi ile büyük değişikliktir. Kararların alındığı farklı oluşumlar dört tür değişim etkinliğini ortaya çıkarır.

- **Hareketli değişim**, az bilgiye dayanan büyük bir değişiklik yapıldığında ortaya çıkar. Bu durumda değişimin işleyeceğine ilişkin çok küçük bir kanıtla girişim başlatılır. Bu değişimler küçük belirtiler üzerine kurulan yenileştirici çözümlerdir.
- **Çoğaltıcı değişim**, küçük bir bilgiye dayalı olarak yapılan küçük değişikliklerdir.
- **Durağan değişim**, çok bilgiye dayalı küçük bir değişikliktir. Eğitimde kullanılan en çok kullanılan değişiklik türüdür.
- **Biçim değiştirici değişiklik**, çok bilginin desteklediği büyük bir değişikliktir. (Ornstein ve Hunkins, 1988:264; Oliva 1998:480'den aktaran Demirel, 2007:184)

1.6.2.3. Uzmanlık Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Uzman yönelimli değerlendirme, programın niteliği hakkında yargıda bulunmak için uzman görüşüne başvurulması gerektiğini savunan bir program değerlendirme modelidir. Bu modelin temel amacı, programın niteliğini profesyonel bir bakış açısıyla inceleyip, değerlendirmektir. Diğer değerlendirme yaklaşımlarına oranla daha öznel bir değerlendirme olmasına rağmen, bu yaklaşım temel değerlendirme stratejisi olarak doğrudan ve açık bir şekilde profesyonel uzmanlığa odaklandığından dolayı diğer yaklaşımlardan farklıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:120). Bu yaklaşımda değerlendirme yapılırken tek bir uzmanın değil konu hakkında uzmanlığına gereksinim duyulan herkesin görüşlerine başvurulur. Örneğin bir hastanenin etkililiğinin değerlendirilmesinde doktor, sağlıkçı, eczacı vb. gibi uzmanlık alanlarının görüşleri alınır. Doktora yeterlilik sınavları için oluşturulmuş jüriler, makale değerlendirmek için oluşturulmuş hakem kurullar, programın

yerinde incelenmesi için oluşturulmuş kurullar bu tür değerlendirme yaklaşımının örnekleridir (Yüksel, 2010:58).

Uzman yönelimli değerlendirme yaklaşımını temel alan program değerlendirme modeli Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modelidir.

1.6.2.3.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Yaklaşımı

Bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştirici model niteliksel incelemeye ağırlık vermesi nedeniyle diğerlerinden farklıdır. Bu yaklaşım ile yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanır (Eisner,1985'den aktaran Yüksel, 2010:62).

Eisner program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Eisner'in kurduğu bu yaklaşıma göre eğitim programı bu konuda bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir (Eisner, 1976'dan aktaran Yüksel, 2010:63).

Eisner opera, tiyatro, resim, film eleştirilerinin uzmanlar tarafından yapılması gibi yeni bir programın da alanında geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Eğitim alanında değerlendirme yapacak kişinin programı çeşitli açılardan değerlendirmesi program tasarısı ile ilgili geniş bilgiye sahip olmasına bağlıdır (Onstein ve Hunkins, 2004: 347).

Bu modelde, programı değerlendirecek kişi değerlendirme konusunda uzman olmanın yanı sıra sınıf içindeki uygulamayı da iyi bilmek zorunda olduğundan aynı zamanda programın uygulayıcısı olmalıdır. Eisner'e göre bir öğretim önce tanımlanması, sonra da yorumlanması ve eleştirilmesi gerekir (Marsh ve Willis, 1995:76). Eisner değerlendirme modelinin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır. Bunlar (Erden, 1998:14):

Betimleme: Betimleme boyutunda, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır.

Yorumlama: Bu boyutta ise program sonucunda meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır.

Değerlendirme: Değerlendirme boyutunda da betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur.

1.6.2.4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirmelerin değerlendirici tarafından uygulama ortamında bulunmaksızın yapılan geleneksel değerlendirme yaklaşımlarına karşı tepkiler oluşmaya başlamıştır. Birçok eğitsel topluluk ve program değerlendiricisi de bu eleştirileri haklı bulmuş ve program değerlendirme çalışmalarında insan etkeninin eksik bırakıldığı kanısına varılmıştır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 2004:130).

Katılımcı yönelimli program değerlendirme yaklaşımı temel alınarak yapılan program değerlendirme çalışmalarının özelliklerini Northern, Sanders ve Fitzpatrick (2004:133) şu şekilde sıralamıştır:

- Katılımcı yönelimli yaklaşım ile yürütülen program değerlendirme çalışmaları tümevarım yöntemine dayanır.
- Katılımcı yönelimli yaklaşım temel alınarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarında çok sayıda veriden yararlanılır. Nesnel, niteliksel ve niceliksel ifadelerden program değerlendirmede yararlanılır.
- Bu yaklaşımla yürütülen program değerlendirme yaklaşımlarında standart bir plan takip edilmez.
- Katılımcı yönelimli program değerlendirmede tek bir gerçek değil çoğul gerçekler dikkate alınır.

Katılımcı yönelimli yaklaşımlarda katılımcılar değerlendirmede önemli bir etkiye sahiptir. Bu yaklaşımın savunucuları için de değerlendirilecek olan programın katılımcılarının değerlendirme sürecine dahil olmalarını çok önemlidir (Northern, Sanders ve Fitzpatrick 2004:129-130). Katılımcı yönelimli değerlendirmeye dayalı

olarak birçok program değerlendirme modeli gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Stake'in uygunluk-olasılık ve cevap verici değerlendirme modelleri açıklanmaktadır.

1.6.2.4.1. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Katılımcı değerlendirme yaklaşımının eğitimde yaygınlaşmasını sağlayan en önemli kişi Stake'tir (Yüksel, 2010:70). Stake'in uygunluk-olasılık modelinde geçen uygunluk terimi programda amaçlanan ve ulaşılan arasındaki fark, olasılık ise değişkenler arasındaki ilişkidir (Doll, 1989:261).

Stake'e göre (1967'den aktaran Ornstein ve Hunkins, 2004:342) program değerlendirme her ne kadar uzmanlık gerektiren bir iş olsa da değerlendirme sürecine programda rol alan kişilerin de katılmasının gerekliliğini savunmaktadır. Stake değerlendirmenin, üç kategorideki bilgilerin elde edilmeden tamamlanmayacağını vurgulamaktadır. Stake'in geliştirdiği üç kategoriden oluşan çerçeve şöyledir:

Girdiler: Girdiler, ürünleri etkileyebilecek öğrenme-öğretme süreci öncesi var olan her türlü durumlardır. Bunlar öğrenci, öğretmen özelliklerini, toplum ve okulun şartlarını, fiziksel ve çevre şartlarını, öğretim materyallerini içerir (Saylor ve Alexander, 1974:304-305).

Süreçler: Öğretmen - öğrenci, öğrenci – öğrenci ve öğrenci-kaynak kişiler arasında gerçekleşen etkileşim söz konusudur. Değerlendirmede sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, iletişim sürecindeki kişilerin sürekli karşılaştığı etkileşim dikkate alınır. Süreçler öğrenme-öğretme süreci olarak da adlandırılabilir (Demirel, 2007:182).

Ürünler: Başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur (Demirel, 2007:182).

Değerlendirme çalışmaları her ne kadar çoğunlukla tasarlanan çıktılar ile gözlenen çıktılar arasındaki uygunluğa baksa da Stake, program hakkında değer biçerken mutlaka

girdilerin ve süreçlerin de incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Aközbeğ, 2008). Stake'in uygunluk-olasılık modeli şu temel unsurları içermektedir (Brown, 1995:222):

- İşe belli bir mantıkla başlayın,
- Tanımlayıcı faaliyetler (amaçlar ve gözlemler) üzerinde odaklanın,
- Üç farklı düzeyde yargısal faaliyetlerle -önceki koşullar, katılımcılar arasındaki etkileşimler ve sonuçlar- bitirin.

Stake bu unsurlar ile amaçlar ile gözlemler arasındaki farka; yani neyin gerçekleşmesinin beklendiği ve gerçekte neyin ortaya çıktığı üzerine odaklanmıştır. Bunun yanında hangi etkilerin oluştuğuna ilişkin standartlar ile yargılar arasındaki farkı ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Buna göre, Stake'in modeli ile "A, B'den daha iyi mi?" veya "A yapması bekleneni yaptı mı?" şeklindeki sorulara yanıt aranmaktadır (Pace ve Friendler, 1978:6).

1.6.2.4.2. Stake'in Cevap Verici Değerlendirme Modeli

Stake değerlendirmenin geçerliliği ile paydaşların programı ne düzeyde anladığını ilişkilendirmek için cevap verici değerlendirme modelini geliştirmiştir. Programda geçerliliğin sağlanması paydaşların programı ne derece tanıdıklarına, gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığına ve programı tanımalarına bağlıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:36-37).

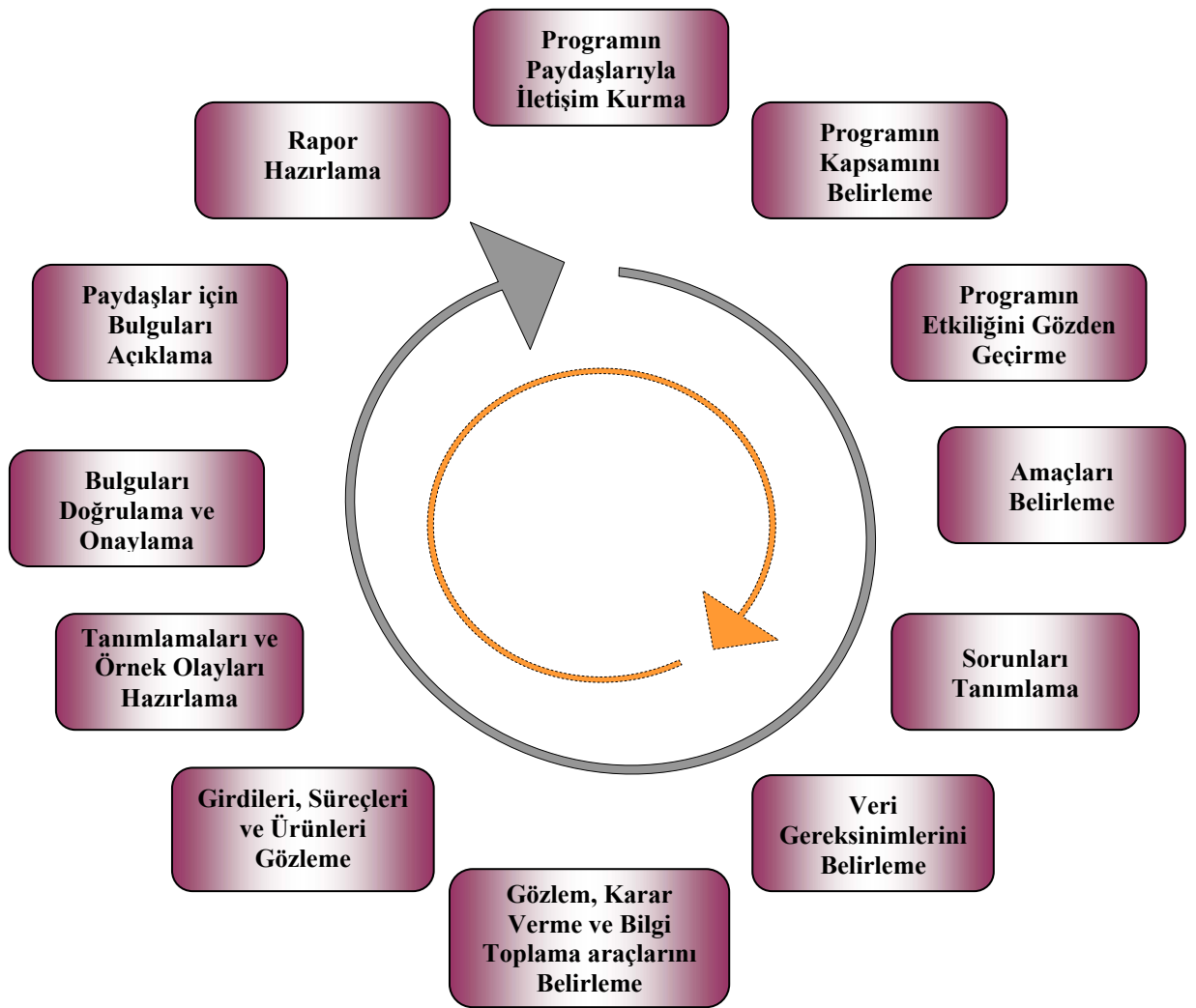
Stake'göre, yapılan değerlendirme, programın çıktılarından çok program etkinliklerine yönelik olmalı, bireylerin bilgi ihtiyaçlarına cevap verebilmeli ve programın başarısını ya da başarısızlığını anlatan raporda program hakkında farklı bakış açılarına yer verilmelidir (Popham, 1988:42).

Stake'e göre değerlendirme sırasında gözlem yapmak önemlidir. Bu nedenle de değerlendirici süreci yürütmek için bireylerin program hakkında gözlem yapabilmesi için gözlem planları tasarlamalıdır. Değerlendirici gözlem sonuçları doğrultusunda

özetler, betimlemeler, çıktılarla ilgili veriler, grafikler vb. hazırlar ve hedef kitle için önemli olabilecek tüm bilgileri toplar.

Programın tüm paydaşlarını sürece katarak ortaya konulan bulguların önemi, doğruluğu programla ilgisi konusunda onlarla karşılıklı etkileşimde bulunur ve gerekirse rapor tutar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:136-137).

Stake'in cevap verici değerlendirme modeli sürecinde yer alan etkinlikler Şekil 3'te görselleştirilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004:138).



Şekil 3. Cevap Verici Değerlendirmede Belirgin Özellikler

Kaynak: Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, (2004:136-138)'den uyarlanmıştır.

Şekil 3'te görülen Stake'in cevap verici modelinin aşamaları görülmektedir. Değerlendirmecinin bu aşamaları gerçekleştirirken en tepeden başlaması ve saat yönünde ilerlemesi önerilmektedir. Ancak birçok eylemin eş zamanlı olması, bazı aşamaların birkaç kez gerçekleşmesi gibi nedenlerle bu sıra takibine uyulması zorunluluğu bulunmamaktadır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick, 2004:136-137). Gerekli durumlarda daha sonraki bir aşamadan başlanarak ilerlenebilir. Stake planlı, nesnel ve düzenli olan birçok geleneksel değerlendirme modellerinin aksine öznel, belli standartları olmayan daha düzensiz, esnek ve katılımcıların bakış açılarına dayalı bir değerlendirme modelini sunmaktadır.

1.7. Problem

Mili Eğitim Bakanlığına bağlı müfettiş, yönetici ve öğretmenlere yönelik olarak açılan İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı 2008 Güz dönemi itibariyle uygulanmaya başlamıştır. Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını değerlendirilmesi gerekliliği bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde “Katılımcıların, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme açısından programa ilişkin görüşleri nedir?” ve “Katılımcıların unvan ve branşlarına göre programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorularına yanıt aranacaktır.

1.9. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma tamamlandığında;

- İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programında sunulan e-öğrenme hizmetlerinin geliştirilmesi gereken yönleri hakkında ilgililere fikir verebilir.
- Anadolu Üniversitesi e-Sertifika Programlarının sunduğu hizmetlerin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma, “İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı”na 2008 Güz, 2009 Bahar, Yaz dönemleri ve Güz döneminde kayıt yaptırmış olan katılımcıların görüşleri ile sınırlıdır.

Program değerlendirme, programın hazırlanması ve sunulması sırasında görev alan tüm paydaşları kapsayan bir süreçtir. Ancak bu çalışmada sadece, süreç sonunda öğrenen görüşlerine dayanan bir değerlendirme yapılmıştır.

1.11. Tanımlar

Araştırmada geçen bazı terimler aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

Mesleki Deneyim: Öğretmenlerin görev yaptıkları hizmet yılıdır.

e-Sertifika: Gerçekleşen bir uzaktan eğitim programı sonunda kişilere verilen, bilgi gerektiren herhangi bir konuda niteliğini gösteren belge.

İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı: Anadolu Üniversitesi bünyesinde açılan öğretmenlere yönelik bir uzaktan eğitim programı.

Eşzamanlı: Dönemi ve evresi özdeş olan olaylar, senkronik (Türk Dil Kurumu).

Eşzamansız: Başlamalarıyla bitmeleri arasındaki zamanları eşit olmayan, eşit zaman aralıklarında oluşmayan olay, işlem, olgu (Türk Dil Kurumu).

Örgün Eğitim: Kişilerin hayata atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul veya okul niteliği taşıyan yerlerde, genel ve özel bilgiler bakımından yetişmelerini sağlamak amacıyla belli kanunlara göre düzenlenen eğitim, formal eğitim. Düzenli, planlı, yöntemli biçimde verilen herhangi bir eğitim (Türk Dil Kurumu).

Yaygın Eğitim: Okul dışı eğitim.

1.12. Kısaltmalar

CIPP : Bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve rn (Product)

Öğrt : Öğretmen

YAYKUR : Yaygın Yüksek ğretim Kurumu

Branş ğret. : Branş ğretmeni

Sınıf ğret. : Sınıf ğretmeni

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında var olan durumunu ortaya çıkarmak üzere genel tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli ile bir konudaki mevcut durum araştırılır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şeyi görmek için uygun bir şekilde gözlem yapmak önemlidir (Karasar, 2009:77). Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009:79). Genel tarama araştırma verileri, betimsel istatistikler kullanılarak (örneğin, frekans, yüzde vb.) analiz edilir (Kırcaali, 1999:8).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programına 2008 Güz ve 2009 yılı Bahar, Yaz ve Güz dönemlerinde kayıt yaptırmış olan 398 öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem alma yoluna gidilmemiştir, evren çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Bu dört dönemde programa katılan öğrencilerin kayıt oldukları dönemlere göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. e-Sertifika Programına Katılanların Kayıt Oldukları Dönemlere Göre Dağılımı

Kayıt Dönemi	Katılımcı Sayısı		
	İlk Kayıt	Kayıt Yenileme	Toplam
2008 Güz	213	-	213
2009 Bahar	59	27	84
2009 Yaz	95	6	101
2009 Güz	31	5	36
Toplam			398

2.3. Veriler ve Toplanması

Bu çalışmanın amacı, İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programını CIPP modeline göre katılımcı görüşleri alınarak değerlendirmektir. Bu amaçla 96 madden oluşan çevrimiçi “Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı Değerlendirme Anketi” hazırlanmıştır.

2.3.1. Anketin Hazırlanması

Anket, CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam’in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Anket hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anketler oluşturulmuş ve bu anketlerin kapsam ve görünüş geçerlilikleri için Eğitim Programları ve Öğretim, Sınıf Öğretmenliği ve Uzaktan Eğitim alanlarında görev yapan altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri dikkate alınarak ankete son şekli verilmiştir.

Anketlerdeki program değerlendirmeye ilişkin sorular üçlü Likert tipinde (1) Katılmıyorum, (2) Kararsızım (3) Katılıyorum biçimindedir. Cevap seçeneklerinden “Katılmıyorum” seçeneğine 1 puan, “Kararsızım” seçeneğine 2 puan ve “Katılıyorum” seçeneğine de 3 puan verilmiştir. Uygulanan anket Ek-1 ‘de yer almaktadır. Anketler iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler yer alırken, ikinci bölümde ise programa ilişkin maddeler bulunmaktadır. Ankette kişisel bilgilere yönelik altı madde yer alırken program ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 90 madde yer almıştır.

Anketin program değerlendirmeye ilişkin kısmı CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını içeren üzere dört bölümden oluşmaktadır. Ankette programının bağlam boyutuna ilişkin 36, girdi boyutuna ilişkin 8, süreç boyutuna ilişkin 10 ve ürün boyutuna ilişkin 36 olmak üzere toplam 90 soru bulunmaktadır. Modelin içerdiği bu dört boyutta yönelik cevap aranan sorular şunlardır:

Bağlam Değerlendirme Boyutu: Bağlam değerlendirme boyutunda programın amaçları katılımcıların gereksinimini karşılıyor mu? ve belirlenen amaçlar ile katılımcı beklentileri arasında fark var mı? sorularına cevap aranmaktadır.

Girdi Değerlendirme Boyutu: Anketin bu bölümünde ders ve ünite içerikleri değerlendirilmektedir.

Süreç Değerlendirme Boyutu: Süreç değerlendirme boyutu ile programın uygulanma aşamasındaki eksiklik ve aksaklıklar saptanmaya çalışılmıştır.

Ürün Değerlendirme Boyutu: Bu boyutta ise programı tamamlayanların, program sonunda kazanılması beklenen amaçlara ne derece ulaştıklarını saptamayı amaçlamaktadır.

2.3.2. Anketin Uygulanması

CIPP modeline göre hazırlanan anket çevrimiçi olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan anketin Web adresinin olduğu bağlantı açıklayıcı bir metin ile birlikte (Ek-2) toplam 398 katılımcının e-posta adresine gönderilmiştir. Anketin cevaplanma süresi 10-15 dakika olarak planlanmıştır. Katılımcılara anketi yanıtlamaları için bir ay süre verilmiştir. Gönderilen e-postalardan 388 tanesi adreslere ulaşmıştır. Adreslerine ulaşılan katılımcıların 162 tanesi anketi yanıtlamıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %41,8'dir. 13 anket soruların yaklaşık %90'ı yanıtlanmamış olduğu için değerlendirilme dışı kalmıştır. İstatistiksel işlemler 149 anket üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar öğretmen, yönetici ve müfettişlerden oluşmaktadır ancak anketi cevaplayanların yalnızca iki tanesi müfettiştir. Bu sayı üzerinde istatistiksel işlem yapmak için uygun bulunmadığından müfettişlerin yanıtladıkları iki anketin yönetici grubunda değerlendirilmesi uygun bulunmuştur.

3. BULGULAR ve YORUM

Kolmogorov-Smirnov testi ile ankete verilen yanıtların dağılımı incelenmiştir. Test sonuçları yanıtların normal dağılıma sahip olmadığını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle programın dört boyutuna ilişkin yanıtların, katılımcıların demografik verilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı demografik verilerin kategorilerine bağlı olarak Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edilmiştir. Verilerinin çözümlenmesinde SPSS 13.0 (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmış, istatistiksel çözümlenmelerde ise frekans, yüzde, aritmetik ortalama, ortanca ve ki-kare testinden yararlanılmıştır. Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

3.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyet Açısından Görünümü (n=149)

Cinsiyet	f	%
Erkek	95	63,8
Kadın	54	36,2

Ankete katılanların 95'i erkek 54'ü ise kadındır. Erkekler toplam katılımcıların %63,8'ini kadınlar ise %36,2'sini oluşturmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Unvan Açısından Görünümü (n=146)

Unvan	f	%
Öğretmen	107	73,3
Yönetici	39	26,7

Katılımcıların % 73,3'ünü öğretmenler %26,7'sini yöneticiler oluşturmaktadır. Ankete 107 öğretmen 39 yönetici katılmıştır.

Tablo 7. Katılımcıların Branş Açısından Görünümü (n=149)

Branş	f	%
Beden Eğitimi	2	1,4
Bilgisayar	6	4,1
Çocuk Gelişimi	2	1,4
Din Kültürü	9	6,1
Fen ve Teknoloji	10	6,8
İngilizce	4	2,7
İşitme Engelliler	2	1,4

Matematik	6	4,1
Resim	2	1,4
Sınıf Öğretmeni	80	54,4
Sosyal Bilgiler	7	4,8
Teknoloji Tasarım	8	5,4
Türkçe	6	4,1
Diğer	3	2,0

Toplam katılımcıların branşları Tablo 7’de verilmiştir. En çok katılım %54,4 ile “Sınıf” öğretmenliği branşından olmuştur. Katılımcıların %6,8 ‘i “Fen ve Teknoloji”, %6,1’ini “Din Kültürü” %5,4 ünü “Teknoloji Tasarım” %4,8 ini “Sosyal Bilgiler”, %4,1’ini “Bilgisayar”, “Matematik” ve “Türkçe”, %2,7’sini “İngilizce” branşlarıdır. “Beden Eğitimi”, “Çocuk Gelişimi”, “İşitme Engelliler” ve “Resim” branşları katılımcıların %1,4’erlik kısımlarını oluşturmaktadır. Diğer branşlar toplam katılımcıların %2’sidir.

Tablo 8. Katılımcıların Programa Kayıt Dönemi Açısından Görünümü (n=148)

Kayıt Dönemi	f	%
2008 Güz	55	37,2
2009 Bahar	27	18,2
2009 Yaz	27	18,2
2009 Güz	39	26,4

Ankete katılan öğrencilerin programa kayıt dönemi açısından görünümü Tablo 8’de verilmiştir. Katılımcıların %37,2’si 2008 Güz döneminde %26,4’ü ise 2009 Bahar döneminde programa kayıt olmuştur. Toplam katılımcıların %18,2’şerlik bölümünü 2009 Bahar ve 2009 Yaz dönemlerinde kayıt yaptıran katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Programa Kayıt Nedeni Açısından Görünümü (n=148)

Kayıt Nedeni	f	%
Sertifika olarak mesleğimde terfi etmek	15	10,1
Bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip etmek	27	18,2
Öğretmenlik mesleği alanındaki gelişmelere ayak uydurmak	33	22,3
Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini yerine getirmek	46	31,1
Alanımla ilgili gerekli öğretim materyallerini tasarlamak	4	2,7
Bilgisayar kullanma becerimi arttırmak	2	1,4
Alanımla ilgili öğretim materyallerini daha etkili kullanmak	18	12,2
Diğer	3	2,0

Katılımcıların programa kayıt nedeni Tablo 9’da yer almaktadır. Katılımcıların %31,1’i “Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini yerine getirmek”, %22,3’ü “Öğretmenlik mesleği alanındaki gelişmelere ayak uydurmak”, %18,2’si “Bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip etmek” ve %12,2 “Alanımla ilgili öğretim materyallerini daha etkili kullanmak” amacıyla programa katılmıştır. Katılımcıların %10,1’i “Sertifika olarak mesleğinde terfi etmek”, %2,7’si “Alanımla ilgili gerekli öğretim materyallerini tasarlamak” ve %1,4 ‘ü ise “Bilgisayar kullanma becerimi arttırmak” amacını seçmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Mesleki Deneyim Açısından Görünümü (n=145)

Branş	f	%
5 yıl ve daha az	25	17,2
6-14 yıl	68	46,9
15 yıl ve üstü	52	35,9

Tablo 10’da görüldüğü gibi ankete katılanların %17,2’sinin mesleki deneyimleri beş yıl veya daha azdır. Katılımcıların % 46,9’u 6-14 yıl arası, %35,9’u ise 15 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahiptir.

3.2. Programa İlişkin Bulgular

3.2.1. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Tablo 11. Bilgi Teknolojileri ile İlgili Temel Kavramları Açıklama Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	3,0	2	90,9	60	100	66	0,476
Sınıf Öğret.	2,5	2	4,9	4	92,6	75	100	81	
Öğretmen	2,8	3	3,7	4	93,5	100	100	107	0,403
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,0	6	4,0	6	92,0	137	100	149	

Tablo 11’de bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklama maddesine ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tabloda da görüldüğü gibi, branş öğretmenlerinin

%90,9'u ve sınıf öğretmenlerinin %92,6'sı bu görüşe katılmaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin %93,5'i ve yöneticilerin %89,7'si bu görüşü benimsemektedirler. Başka bir ifadeyle katılımcıların %92'si bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklama amacının uygun olduğunu ifade etmektedirler.

Yapılan ki-kare testi sonucu sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir ($\chi^2=1,485$; $p=0,476$). Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=1,820$; $p=0,403$).

Tablo 12. “Bilgisayarı Oluşturan Temel Bileşenleri Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	4,5	3	89,4	59	100	66	0,513
Sınıf Öğret.	3,7	3	8,6	7	87,7	71	100	81	
Öğretmen	3,7	4	8,4	9	87,9	94	100	107	0,118
Yönetici	7,7	3	0,0	0	92,3	36	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	6,7	10	88,6	132	100	149	

Tablo 12’de görüldüğü gibi bilgisayar oluşturulan temel bileşenleri açıklama amacına branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %87,7’si katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %87,9’u ve yöneticilerin %92,3’ü toplam katılımcıların ise %88,6’sı bu amacın uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ki-kare testi sonucu sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=1,334$; $p= 0,513$). Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=4,276$; $p=0,118$).

Tablo 13. “Bilgisayar Yazılımlarını Ayırt Etme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	15,2	10	78,8	52	100	66	0,579
Sınıf Öğret.	4,9	4	9,9	8	85,2	69	100	81	
Öğretmen	4,7	5	13,1	14	82,2	88	100	107	0,719
Yönetici	7,7	3	10,3	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	5,4	8	12,1	18	82,6	123	100	149	

Tablo 13’de görüldüğü gibi bilgisayar yazılımlarını ayırt etme amacını katılımcıların %82,6’sı uygun bulmuştur. Aynı amaca branş öğretmenlerinin %78,8’i ve sınıf öğretmenlerinin % 85,2’si katılmaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin %82,2’si ve yöneticilerin %82,1’i bu amacı benimsemektedir.

Ki-kare testi sonucu sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir ($\chi^2=1,091$; $p= 0,579$). Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2=0,661$; $p= 0,719$).

Tablo 14. “İşletim Sistemini Kullanma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	12,1	8	12,1	8	75,8	50	100	66	0,426
Sınıf Öğrem.	6,2	5	11,1	9	82,7	67	100	81	
Öğretmen	9,3	10	11,2	12	79,4	85	100	107	0,934
Yönetici	7,7	3	10,3	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	8,7	13	12,1	18	79,2	118	100	149	

İşletim sistemini kullanma amacına katılma durumları Tablo 14’te görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %75,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %82,7’i tarafından benimsenmiştir. Aynı amacı öğretmenlerin %79,4’u, yöneticilerin ise %82,1’i uygun bulmuşlardır. Toplam katılımcıların ise %79,2’si bu amaca katılmıştır.

Ki-kare testi yapılmış ve sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,708$; $p=0,426$). Test sonucunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=0,136$; $p=0,934$).

Tablo 15. “Büro Yazılımlarındaki Ortak Öğeleri Belirleme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		<i>p</i>
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	10,6	7	19,7	13	69,7	46	100	64	0,125
Sınıf Öğret.	2,5	2	20,0	16	77,5	62	100	80	
Öğretmen	7,5	8	20,8	22	71,7	76	100	106	0,372
Yönetici	2,6	1	15,4	6	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	19,6	29	74,3	110	100	149	

Tablo 15’te katılımcıların büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleme amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amaç branş öğretmenlerinin %69,7’si, sınıf öğretmenlerinin %77,5’i tarafından benimsenmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin %71,7’si, yöneticilerin ise 82,1’i aynı amaca katılmışlardır. Toplam katılımcıların ise %74,3’ü bu amacı uygun bulmuştur.

Branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2=4,154$; $p=0,125$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da fark olmadığı yine ki-kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,977$; $p=0,372$).

Tablo 16. “Kelime İşlemcide Belge Oluşturma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	13,6	9	78,8	52	100	66	0,091
Sınıf Öğret.	3,7	3	4,9	4	91,4	74	100	81	
Öğretmen	4,7	5	7,5	8	87,9	94	100	107	0,594
Yönetici	5,1	2	12,8	5	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	5,4	8	8,7	13	85,9	123	100	149	

Tablo 16’da görüldüğü gibi kelime işlemcide belge oluşturma amacına branş öğretmenlerinin 78,8’i ve sınıf öğretmenlerinin % 91,4’si katılırken diğer taraftan yöneticilerin %82,1’i ve öğretmenlerin %87,9’u aynı amacı uygun bulmuşlardır. Bu amacı katılımcıların %85,9’unun uygun bulduğu söylenebilir.

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için ki-kare testi yapılmış ve test sonucunda branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=4,786$ p=0,091). Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,040$; p=0,594).

Tablo 17. “İşlem Tablosunu Kullanma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,1	6	21,2	14	69,7	46	100	66	0,076
Sınıf Öğret.	4,9	4	9,9	8	85,2	69	100	81	
Öğretmen	5,6	6	16,8	18	77,6	83	100	107	0,420
Yönetici	10,3	4	10,3	4	79,5	31	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,7	10	14,8	22	78,5	117	100	149	

Tablo 17’de görüldüğü gibi işlem tablosunu kullanma amacına branş öğretmenlerinin %69,7’si ve sınıf öğretmenlerinin 85,2’si katılmaktadırlar. Aynı amaca öğretmenlerin %77,6’sı ve yöneticilerin %79,5’i katılırken toplam katılımcıların %78,5’i bu amacın uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,159$; $p=0,076$). Bulunan χ^2 (1,733) ve p (0,420) değerleri yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 18. “Sunum Yazılımı Kullanma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	10,6	7	13,6	9	75,8	50	100	66	0,225
Sınıf Öğret.	3,7	3	14,8	12	81,5	66	100	81	
Öğretmen	4,7	5	14,0	15	81,3	87	100	107	0,226
Yönetici	12,8	5	12,8	5	74,4	29	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,7	10	14,1	21	79,2	118	100	149	

Tablo 18’de katılımcıların sunum yazılımı kullanma amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amaca katıldığını belirten branş öğretmenlerinin oranı %75,8 iken sınıf öğretmenlerinin oranı %81,5’tir. Aynı amacı öğretmenlerin %81,3’ü ve yöneticilerin 74,4’ü benimserken toplam katılımcıların ise %79,2’si amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=2,733$; $p=0,225$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ki kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,974$; $p=0,226$).

Tablo 19. “Çizim Yazılımı Kullanma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	12,1	8	27,3	18	60,6	40	100	66	0,687
Sınıf Öğret.	10	8	22,5	18	67,5	54	100	80	
Öğretmen	11,3	12	26,4	28	62,3	66	100	106	0,529
Yönetici	10,3	4	17,9	7	71,8	28	100	39	
Toplam Katılımcılar	10,8	16	24,3	36	64,9	96	100	148	

Çizim yazılımı kullanma amacına branş öğretmenlerinin %60,6’sı ve sınıf öğretmenlerinin % 67,5’i katılmaktadırlar. Aynı amacı öğretmenlerin %62,3’ü ve yöneticilerin %71,8’i uygun bulmuştur. Bu amacı benimseyen toplam katılımcıların oranı ise %64,9’dur.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($\chi^2=0,750$; $p=0,687$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,275$; $p=0,529$).

Tablo 20. “Veri Tabanı Yazılımı Kullanma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	19,7	13	31,8	21	48,5	32	100	66	0,451
Sınıf Öğret.	13,6	11	28,4	23	58,0	47	100	81	
Öğretmen	15,9	17	30,8	33	53,3	57	100	107	0,824
Yönetici	17,9	7	25,6	10	56,4	22	100	39	
Toplam Katılımcılar	16,1	22	29,5	44	54,4	81	100	149	

Ankete yanıt verenlerin veri tabanı yazılımı kullanma amacına katılma durumları Tablo 20’de görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %48,5’i, sınıf öğretmenlerinin %58’i tarafından uygun bulunmuştur. Aynı amaç öğretmenlerin %53,3’ü, yöneticilerin ise %56,4’ü tarafından benimsenmiştir. Toplam katılımcıların bu maddeye katılma oranı anketin diğer maddelerine katılma durumlarına oranla daha düşüktür (%54,4).

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=1,592$; $p_{\text{branş}}=0,451$, $\chi^2_{\text{unvan}}=0,338$; $p_{\text{unvan}}=0,824$).

Tablo 21. “Ağ Türlerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	15,2	10	15,2	10	69,7	32	100	66	0.020
Sınıf Öğret.	2,5	2	16,0	3	81,5	66	100	81	
Öğretmen	6,5	7	17,8	19	75,7	81	100	107	0.302
Yönetici	12,8	5	10,3	4	76,9	30	100	39	
Toplam Katılımcılar	8,1	12	15,4	23	76,5	114	100	149	

Tablo 21’de katılımcıların ağ türlerini tanıma amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amacı benimseyen branş öğretmenlerinin oranı %69,7 iken sınıf öğretmenlerinin oranı %81,5’tir. Aynı amaca katılan öğretmenler toplam katılımcıların %75,7’sini ve yöneticiler ise %76,9’unu oluşturmaktadır. Bunun yanında toplam katılımcıların da %76,5’i amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Ki-kare testi yapılmış branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=7,847$; $p=0,020$). Hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu bu maddeye katılmıştır. Ancak sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar vermişlerdir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2,397$; $p=0,302$).

Tablo 22. “İnternet Altyapısını Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,1	6	15,2	10	75,8	50	100	66	0,143
Sınıf Öğret.	2,5	2	11,1	9	86,4	70	100	81	
Öğretmen	3,7	4	15,0	16	81,3	87	100	107	0,185
Yönetici	10,3	41	7,7	3	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	5,4	8	12,8	19	81,9	122	100	149	

Tablo 22’de katılımcıların İnternet altyapısını açıklama amacına katılma durumları yer almaktadır. Branş öğretmenlerinin %75,8’i, sınıf öğretmenlerinin %86,4’ü bu amaca katıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %81,3’ü, yöneticilerin ise %82,1’i benimsemiştir. Toplam katılımcıların ise %81,9’u katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=3,896$; $p_{\text{branş}}=0,143$, $\chi^2_{\text{unvan}}=3,376$; $p_{\text{unvan}}=0,185$).

Tablo 23. “İnternette İletişim Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	9,1	6	83,3	55	100	66	0,365
Sınıf Öğret.	2,5	2	8,9	7	88,6	70	100	79	
Öğretmen	3,8	4	8,5	9	87,7	93	100	106	0,541
Yönetici	9,9	31	10,5	4	81,6	31	100	38	
Toplam Katılımcılar	4,8	7	8,8	13	86,4	127	100	147	

Tablo 23’te katılımcıların internette iletişim kurma amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amacı branş öğretmenlerinin %83,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %88,6’sı benimserken, aynı amaca öğretmenlerin katılma oranı %87,7, yöneticilerin katılma oranı ise %81,6’dır. Toplam katılımcıların ise %86,4’ü amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,013$; $p=0,365$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,229$; $p=0,541$).

Tablo 24. “Bilgisayarda Problem Çözme Yollarını Açıklayabilme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	19,7	13	18,2	12	62,1	41	100	66	0,235
Sınıf Öğret.	12,3	10	28,4	23	59,3	48	100	81	
Öğretmen	15,0	16	24,3	26	60,7	65	100	107	0,843
Yönetici	17,9	7	20,5	8	61,5	24	100	39	
Toplam Katılımcılar	15,4	23	23,5	35	61,1	91	100	149	

Tablo 24’te görüldüğü gibi bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabilme amacını branş öğretmenlerinin %62,1’i ve sınıf öğretmenlerinin %59,3’ü benimsemiştir. Öğretmenlerin %60,7’si ve yöneticilerin %61,5’i bu amacın uygun olduğuna katılmaktadır. Aynı amacı benimseyenler toplam katılımcıların %61,1’ini oluşturmaktadır.

Ki-kare testi sonucunda p değeri branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için 0,235 olarak bulunmuştur ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,899$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı bu testin sonucundan anlaşılmıştır ($\chi^2=0,342$; $p=0,843$).

Tablo 25. “Eğitim ve Kalkınma İlişkisini Anlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	9,1	6	83,3	55	100	66	0,606
Sınıf Öğret.	7,4	62	4,9	4	87,7	71	100	81	
Öğretmen	7,5	8	6,5	7	86,0	92	100	107	0,969
Yönetici	7,7	3	7,7	3	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	7,4	11	6,7	10	85,9	128	100	149	

Tablo 25’te katılımcıların eğitim ve kalkınma ilişkisini anlama amacına branş öğretmenlerinin %83,3’inin ve sınıf öğretmenlerinin %87,7’sinin katıldığı görülmektedir. Aynı amacı öğretmenlerin %86’sı, yöneticilerin ise %84,6’sı benimsemiştir. Toplam katılımcıların ise %85,9’u katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,002$; $p=0,606$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığı yine ki-kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,063$; $p=0,969$).

Tablo 26. “Öğrenci Merkezli Öğretimi Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	6,1	4	87,9	58	100	66	0,773
Sınıf Öğret.	3,8	3	7,5	6	88,8	71	100	80	
Öğretmen	4,7	5	5,7	6	89,6	95	100	106	0,617
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	6,8	10	88,5	131	100	148	

Tablo 26’da görüldüğü gibi katılımcıların öğrenci merkezli öğretimi tanıma amacını branş öğretmenlerinin %87,9’u ve sınıf öğretmenlerinin %88,8’i benimsemiştir. Aynı amaca öğretmenlerin katılma oranı %89,6 iken yöneticilerin katılma oranı %84,6’dır. Toplam katılımcıların ise %88,5’i bu amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Ki-kare testi sonucunda p değeri branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için 0,773 olarak bulunmuştur ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,515$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı bu testin sonucundan anlaşılmıştır ($\chi^2=0,3964$; $p=0,617$).

Tablo 27. “AB Sürecinin İlköğretime Etkilerini Fark Etme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	15,2	10	80,3	53	100	66	0,473
Sınıf Öğret.	8,8	7	18,8	15	72,5	58	100	80	
Öğretmen	6,6	7	18,9	20	74,5	79	100	106	0,464
Yönetici	7,7	3	10,5	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,8	10	16,9	25	76,4	113	100	148	

Tablo 27’de görüldüğü gibi AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark etme amacını benimseyen branş öğretmenlerinin oranı %80,3 ve sınıf öğretmenlerinin oranı ise %72,5’dir. Aynı amaca katılan öğretmenler toplam katılımcıların %74,5’ini yöneticiler ise %82,1’ini oluşturmaktadır. Toplam katılımcıların amaca katılma oranının ise %76,4’tür.

Gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=1,497$ p=0,473). Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,537$; p=0,464).

Tablo 28. “Yapılandırmacılığın İlköğretime Etkilerini Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3	2	10,6	7	86,4	57	100	66	0,635
Sınıf Öğret.	6,2	5	8,6	7	85,2	69	100	81	
Öğretmen	5,6	6	9,3	10	85,0	91	100	107	0,744
Yönetici	2,6	1	10,3	4	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	9,4	14	85,9	128	100	149	

Tablo 28’de yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklama amacına branş öğretmenlerinin %86,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %85,2’si katıldığı görülmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin %85’i ve yöneticilerin %87,2’si, toplam katılımcıların ise %85,9’u bu amacın uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan ki-kare testi branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,902$; $p=0,635$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=0,592$; $p=0,744$).

Tablo 29. “Yaşam Boyu Eğitim ve Uzaktan Eğitim Kavramları Arasındaki İlişkiyi Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	4,5	3	92,4	61	100	66	0,743
Sınıf Öğret.	1,2	1	4,9	4	93,8	76	100	81	
Öğretmen	0,9	1	4,7	5	94,4	101	100	107	0,283
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,0	3	4,7	7	93,3	139	100	149	

Ankete katılanların yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurma amacına katılma durumları Tablo 29’da görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %92,4’ü, sınıf öğretmenlerinin %93,8’i tarafından benimsenmiştir. Aynı amacı benimseyen öğretmenlerin oranı %94,4, yöneticilerin oranı ise %89,7’dir. Toplam katılımcıların ise büyük çoğunluğu (%93,3) bu amaca katılmaktadır.

Yapılan ki-kare testi branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,594$; $p=0,743$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($\chi^2=2,525$; $p=0,283$).

Tablo 30. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarını Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	13,6	9	80,3	53	100	66	0,931
Sınıf Öğret.	7,4	6	12,3	10	80,2	65	100	81	
Öğretmen	7,5	8	14,0	15	78,5	84	100	107	0,714
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,7	10	12,8	19	80,5	120	100	149	

Tablo 30’da görüldüğü gibi katılımcıların psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanıma amacına branş öğretmenlerinin katılma oranı %80,3 iken sınıf öğretmenlerinin katılma oranı %80,2’dir. Aynı amaca öğretmenlerin %78,5’i ve yöneticilerin %84,6’sı katılıyorum yanıtını vermiştir. Toplam katılımcıların ise %86,4’ü bu amacı uygun bulmuştur.

Yapılan ki-kare testi branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,144$; $p=0,931$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=0,674$; $p=0,714$).

Tablo 31. “Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Yeni Yaklaşımları Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	4,5	3	90,0	60	100	66	0,466
Sınıf Öğret.	3,7	3	9,9	8	86,4	70	100	81	
Öğretmen	3,7	4	6,5	7	89,7	96	100	107	0,690
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,0	6	7,4	11	88,6	132	100	149	

Tablo 31’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %90’ı ve sınıf öğretmenlerinin %86,4’ü öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıma amacını uygun bulmaktadır. Aynı öğretmenlerin katılma oranı %89,7 ve yöneticilerin katılma oranı ise %84,6’dır. Toplam katılımcıların %88,6’sı bu amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,527$; $p=0,466$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı yine ki-kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=0,742$; $p=0,690$).

Tablo 32. “Öğretime Uygun Öğrenme Yaklaşımını Seçme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	6,1	59	89,4	45	100	66	0,941
Sınıf Öğret.	4,9	4	7,4	6	87,7	71	100	81	
Öğretmen	3,7	4	6,5	7	89,7	96	100	107	0,585
Yönetici	7,7	3	7,7	3	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	6,7	10	88,6	132	100	149	

Branş öğretmenlerinin %89,4'ü ve sınıf öğretmenlerinin % 87,7'si öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçme amacına katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %89,7'si ve yöneticilerin %84,6'sı benimsemişlerdir. Bu amacı uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %88,6'dır.

Yapılan ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,121$; $p=0,941$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,072$; $p=0,585$).

Tablo 33. “Okul-Aile ve Çevre İşbirliğini Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	16,7	11	78,8	52	100	66	0,405
Sınıf Öğret.	7,5	6	10,0	8	82,5	66	100	80	
Öğretmen	6,6	7	13,2	14	80,2	85	100	106	0,944
Yönetici	5,1	2	12,8	5	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	12,8	19	81,1	120	100	148	

Tablo 33’te görüldüğü gibi okul-aile ve çevre işbirliğini açıklama amacına branş öğretmenlerinin %78,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %82,5’i katılmaktadırlar. Diğer yandan ve öğretmenlerin %80,2’si ve yöneticilerin %82,1’i, toplam katılımcıların ise %81,1’u bu amacı benimsemişlerdir.

Ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır ($\chi^2=1,809$; $p=0,405$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da fark olmadığı yine ki-kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=0,116$; $p=0,944$).

Tablo 34. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenleri Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	9,1	6	86,4	57	100	66	0,609
Sınıf Öğret.	4,9	4	4,9	4	90,1	73	100	81	
Öğretmen	2,8	3	8,4	9	88,8	95	100	107	0,093
Yönetici	10,3	4	2,6	1	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	6,7	10	88,6	132	100	149	

Anketi cevaplayanların sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklama amacına katılma durumları Tablo 34’te görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %86,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %90,1’i tarafından benimsenmiştir. Aynı amacı benimseyen öğretmenlerin oranı %88,8, yöneticilerin oranı %87,2 ve toplam katılımcıların oranı ise %88,6’dır.

Ki-kare testi sonucunda p değeri branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için 0,609 olarak bulunmuştur ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,992$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı bu testin sonucundan anlaşılmıştır ($\chi^2=4,746$; $p=0,093$).

Tablo 35. “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Modellerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	F	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	10,6	7	84,8	56	100	66	0,965
Sınıf Öğret.	3,7	32	11,1	9	85,2	69	100	81	
Öğretmen	3,7	4	9,3	10	86,9	93	100	107	0,760
Yönetici	5,1	2	12,8	5	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,0	6	10,7	16	85,2	127	100	149	

Öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıma amacını branş öğretmenlerinin %84,8'inin ve sınıf öğretmenlerinin %85,2'sinin benimsediği tablo 35'te görülmektedir. Öğretmenlerin %86,9'u, yöneticilerin ise %82,1'i aynı amaca katılmışlardır aynı zamanda toplam katılımcıların da %85,9'u katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Yapılan ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,072$; $p=0,965$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da fark olmadığı yine ki-kare testi sonuçlarından anlaşılmaktadır ($\chi^2=0,549$; $p=0,760$).

Tablo 36. “Proje Tabanlı Öğretim ve Araştırma İlişkisini Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	7	10,6	7	81,8	54	100	66	0,774
Sınıf Öğret.	4,9	4	12,3	10	82,7	67	100	81	
Öğretmen	3,7	4	12,1	13	84,1	90	100	107	0,129
Yönetici	12,8	5	10,3	4	76,9	30	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,0	9	11,4	17	82,6	123	100	149	

Tablo 36’da görüldüğü gibi proje tabanlı öğretim ve araştırma ilişkisini kurma amacına branş öğretmenlerinin %81,8’i ve sınıf öğretmenlerinin % 82,7’i katılmaktadırlar. Bu amaca katılma oranı öğretmenler için %84,1 ve yöneticiler için %76,9’dur. Toplam katılımcıların ise %82,6’u bu amacı benimsemişlerdir.

Gruplar arası farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için yapılan ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,512$; $p=0,774$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2=4,092$; $p=0,129$).

Tablo 37. “Öğretim Teknolojileri İle İlgili Kavramları Açıklama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,2	5	6,2	5	87,7	57	100	65	0,513
Sınıf Öğret.	2,5	2	5,0	4	92,5	74	100	80	
Öğretmen	2,8	3	4,7	5	92,5	98	100	106	0,399
Yönetici	7,9	31	5,3	2	86,8	33	100	38	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	5,4	8	90,5	133	100	147	

Tablo 37’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %87,7’si ve sınıf öğretmenlerinin %92,5’i öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklama amacına katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı amacı yöneticilerin benimseyen öğretmenler toplam katılımcıların %92,5’ini ve yöneticiler ise %86,8’ini oluşturmaktadırlar. Bu amacı toplam katılımcıların büyük çoğunluğu (%90,5) uygun bulmuştur.

Yapılan ki-kare testi sonuçlarına bakıldığında branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,335$; $p=0,513$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasındaki farkın da anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=1,836$; $p=0,339$).

Tablo 38. “Öğretim Teknolojisi ve İletişim İlişkisini Kurma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	6,1	4	87,9	58	100	66	0,210
Sınıf Öğret.	1,2	1	3,7	3	95,1	77	100	81	
Öğretmen	1,9	2	5,6	6	92,5	99	100	107	0,182
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	4,7	7	91,9	137	100	149	

Anketi cevaplayanların öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurma amacına katılma durumları Tablo 38’de görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %87,9’u, sınıf öğretmenlerinin %95,1’i tarafından uygun bulunmuştur. Aynı amacı öğretmenlerin %92,5’i, yöneticilerin ise %89,7’si benimsenmişlerdir. Toplam katılımcıların bu maddeye katılma oranı ise oldukça yüksektir (%91,9).

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=3,119$; $p=0,210$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı aynı test sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=3,406$; $p=0,182$).

Tablo 39. “Öğretim Durumlarını Planlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	10,6	7	81,8	54	100	66	0,115
Sınıf Öğret.	2,5	2	12,5	10	85,0	68	100	80	
Öğretmen	2,8	3	11,3	12	85,8	91	100	106	0,167
Yönetici	10,3	4	12,8	5	76,9	30	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	11,5	17	83,8	124	100	148	

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğretim durumlarını planlama amacını benimseyen branş öğretmenlerinin oranının %81,8 ve sınıf öğretmenlerinin oranının ise %85 olduğu tabloda görülmektedir. Aynı amaca katılan öğretmenler toplam katılımcıların %85,8’sini yöneticiler ise %76,9’unu oluşturmaktadır. Toplam katılımcıların %83,8’i bu amacı benimsemektedir.

Ki-kare testi sonucunda p değeri branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için 0,115 olarak bulunmuştur ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,099$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı bu testin sonucundan anlaşılmıştır ($\chi^2=3,584$; p=0,167).

Tablo 40. “Farklı Öğretim Materyallerini Tasarlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	13,6	9	4,5	3	81,8	54	100	66	0,051
Sınıf Öğret.	6,2	5	15,0	12	78,8	63	100	80	
Öğretmen	8,5	9	8,5	9	83,0	88	100	106	0,504
Yönetici	12,8	51	12,8	5	74,4	29	100	39	
Toplam Katılımcılar	9,5	14	10,1	15	80,4	119	100	148	

Tablo 40’ta görüldüğü gibi farklı öğretim materyallerini tasarlama amacına branş öğretmenlerinin %81,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %78,8’i katılmaktadırlar. Diğer yandan ve öğretmenlerin %83’ü ve yöneticilerin %74,4’ü, toplam katılımcıların ise %80,4’u bu amacı benimsemişlerdir.

Ki-kare testi sonucunda p değeri branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için 0,051 olarak bulunmuş ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,942$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı bu testin sonucundan anlaşılmıştır ($\chi^2=1,372$; p=0,554).

Tablo 41. “Görsel Materyalleri Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	13,6	9	78,8	52	100	66	0,134
Sınıf Öğret.	1,2	1	11,2	9	87,5	70	100	80	
Öğretmen	2,8	3	13,2	14	84,0	89	100	106	0,398
Yönetici	7,7	3	10,3	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	12,2	18	83,8	124	100	148	

Anketi cevaplayanların görsel materyalleri tanıma amacına katılma durumları Tablo 41’de görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %78,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %87,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı amacı benimseyen öğretmenlerin oranı %84, yöneticilerin oranı %82,1 ve toplam katılımcıların oranı ise %83,8’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=4,017$; $p=0,134$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,841$; $p=0,398$).

Tablo 42. “Çoklu Ortam Materyallerini Tanıma” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,2	4	10,8	7	83,1	54	100	65	0,240
Sınıf Öğret.	1,2	1	8,8	7	90,0	72	100	80	
Öğretmen	1,9	2	8,5	9	89,6	95	100	106	0,198
Yönetici	7,9	3	10,5	4	81,6	31	100	38	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	9,5	14	87,1	128	100	147	

Tablo 42’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %83,1’i ve sınıf öğretmenlerinin %90’ı çoklu ortam materyallerini tanıma amacına katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %89,6’sı ve yöneticilerin %81,6’sı benimsemişlerdir. Bu amacı uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %87,1’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=3,850$; $p_{\text{branş}}=0,240$, $\chi^2_{\text{unvan}}=3,243$; $p_{\text{unvan}}=0,198$).

Tablo 43. “Bilgisayar ve İnternet Ortamında Öğretimi Sağlama” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	10,6	7	83,3	55	100	66	0,900
Sınıf Öğret.	5,1	4	8,9	7	86,1	68	100	79	
Öğretmen	3,8	4	9,5	10	91,0	86,7	100	105	0,314
Yönetici	10,3	4	10,3	4	79,5	31	100	39	
Toplam Katılımcılar	5,4	8	9,5	14	85,0	125	100	147	

Tablo 43’te görüldüğü gibi bilgisayar ve İnternet ortamında öğretimi sağlama amacını benimseyen branş öğretmenlerinin oranının %83,3 ve sınıf öğretmenlerinin oranının ise %86,1’dir. Aynı amaca katılan öğretmenler toplam katılımcıların %91’ini yöneticiler ise 79,5’ini oluşturmaktadır. Toplam katılımcıların %85’i bu amacı benimsemektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,210$; $p=0,900$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=2,316$; $p=0,314$).

Tablo 44. “Eğitim Yazılımlı Türlerini Ayırt Etme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	15,2	10	77,3	55	100	66	0,204
Sınıf Öğret.	2,5	2	10,0	8	87,5	70	100	80	
Öğretmen	3,8	4	15,1	16	81,1	86	100	106	0,191
Yönetici	7,7	3	5,1	2	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	12,2	18	83,1	123	100	148	

Anketi cevaplayanların eğitim yazılımlı türlerini ayırt etme amacına katılma durumları Tablo 44’te görülmektedir. Bu amaç branş öğretmenlerinin %77,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %87,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı amacı benimseyen öğretmenlerin oranı %81,1, yöneticilerin oranı %87,2 ve toplam katılımcıların oranı ise %83,1’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=3,178$; $p_{\text{branş}}=0,204$, $\chi^2_{\text{unvan}}=3,314$; $p_{\text{unvan}}=0,191$).

Tablo 45. “Öğretim Materyallerini Değerlendirme” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,7	3	10,9	7	84,4	54	100	64	0,756
Sınıf Öğret.	2,5	2	12,7	10	84,8	67	100	79	
Öğretmen	1,9	2	12,3	13	85,8	91	100	106	0,169
Yönetici	8,3	3	8,3	3	83,3	30	100	36	
Toplam Katılımcılar	3,5	5	11,8	17	84,7	122	100	144	

Tablo 45’te katılımcıların öğretim materyallerini değerlendirme amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amaca katıldığını belirten branş öğretmenlerinin oranı %84,4 iken sınıf öğretmenlerinin oranı %84,8’dir. Aynı amacı öğretmenlerin %85,8’i ve yöneticilerin 83,3’ü benimserken toplam katılımcıların ise %84,7’si amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,559$; $p=0,756$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=3,560$; $p=0,169$).

Tablo 46. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Açıklama”
Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	10,8	7	15,4	10	73,8	48	100	65	0,078
Sınıf Öğret.	2,5	2	11,2	9	86,2	69	100	80	
Öğretmen	5,7	6	16,2	17	78,1	82	100	105	0,212
Yönetici	7,7	3	5,1	2	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	12,9	19	81,0	119	100	147	

Tablo 46’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %73,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %86,2’si sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklama amacına katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %78,1’si ve yöneticilerin %87,2’si benimsemişlerdir. Bu amacı uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %81’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=5,103$; $p_{\text{branş}}=0,078$, $\chi^2_{\text{unvan}}=3,107$; $p_{\text{unvan}}=0,212$).

3.2.2. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Tablo 47. “Derslerin İçeriği Amaçları Gerçekleştirebilecek Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,2	6	12,3	8	78,5	51	100	65	0,254
Sınıf Öğret.	2,5	2	20,0	16	77,5	62	100	80	
Öğretmen	5,7	6	15,2	16	79,0	83	100	105	0,394
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	12,9	19	81,0	119	100	147	

Ankete katılanların derslerin içeriği amaçları gerçekleştirebilecek niteliktedir maddesine katılma durumları Tablo 47’de görülmektedir. Bu madde branş öğretmenlerinin %78,5’i, sınıf öğretmenlerinin %77,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı maddeyi benimseyen öğretmenlerin oranı %79, yöneticilerin oranı ise %89,7’dir. Toplam katılımcıların ise %81’i bu amaca katılmaktadır.

Yapılan ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=1,865$; $p=0,254$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=2,740$; $p=0,394$).

Tablo 48. “Derslerde Verilen Bilgiler Günceldir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	21,5	14	9,2	6	69,2	45	100	65	0,023
Sınıf Öğret.	6,2	5	8,8	7	85,0	68	100	80	
Öğretmen	14,3	15	9,5	10	76,2	80	100	105	0,278
Yönetici	5,1	2	7,7	3	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	12,9	19	8,8	13	78,2	115	100	147	

Tablo 48’de derslerde verilen bilgiler günceldir maddesine ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tablo 48’de görüldüğü gibi, branş öğretmenlerinin %69,2’si ve sınıf öğretmenlerinin %85’i bu görüşe katılmaktadırlar. Diğer taraftan öğretmenlerin %76,2’si ve yöneticilerin %87,2’si bu görüşü benimsemektedirler. Başka bir ifadeyle katılımcıların %78,2’si derslerde verilen bilgiler günceldir maddesinin uygun olduğunu ifade etmektedirler.

Ki-kare testi yapılmış branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=7,551$; $p=0,023$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2,559$; $p=0,279$).

Tablo 49. “Derslerde Her Amacı Gerçekleştirecek Bilgi Bulunmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	16,9	11	40,0	26	43,1	28	100	65	0,045
Sınıf Öğret.	15,0	12	22,5	18	62,5	50	100	80	
Öğretmen	18,1	19	31,4	33	50,5	53	100	105	0,158
Yönetici	7,7	3	25,6	10	66,7	26	100	39	
Toplam Katılımcılar	15,6	23	29,9	44	54,4	80	100	147	

Tablo 49’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %43,1’i ve sınıf öğretmenlerinin %62,5’si derslerde her amacı gerçekleştirecek bilgi bulunmaktadır görüşüne katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı görüşü öğretmenlerin %50,5’i ve yöneticilerin %66,7’si benimsemişlerdir. Bu görüşü uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %54,4’dür.

Ki-kare testi yapılmış branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=6,218$; $p=0,045$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade eder. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=3,692$; $p=0,158$).

Tablo 50. “Programda Yer Alan Dersler Birbirini Tamamlar Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,2	4	23,1	15	70,8	46	100	65	0,110
Sınıf Öğret.	2,5	2	12,5	10	85,0	68	100	80	
Öğretmen	4,8	5	20,0	21	75,2	79	100	105	0,301
Yönetici	2,6	1	10,3	4	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	17,0	25	78,9	116	100	147	

Tablo 50’de görüldüğü gibi programda yer alan dersler birbirini tamamlar niteliktedir maddesine branş öğretmenlerinin %70,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %85’i katılmaktadırlar. Diğer yandan öğretmenlerin %75,2’si ve yöneticilerin %87,2’si, toplam katılımcıların ise %78,9’u bu görüşü benimsemişlerdir.

Yapılan ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=4,408$; $p=0,110$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=2,402$; $p=0,301$).

Tablo 51. “Ders Kitaplarında Araştırmaya Yönelten Bilgiler Vardır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	24,6	16	30,8	20	44,6	29	100	65	0.003
Sınıf Öğret.	11,2	9	16,2	13	72,5	58	100	80	
Öğretmen	16,2	17	22,9	24	61,0	64	100	105	0.965
Yönetici	17,9	7	23,1	9	59,0	23	100	39	
Toplam Katılımcılar	17,0	25	22,4	33	60,5	89	100	147	

Ankete katılanların ders kitaplarında araştırmaya yönelten bilgiler vardır görüşüne katılma durumları Tablo 51’de görülmektedir. Bu görüş branş öğretmenlerinin %44,6’sı, sınıf öğretmenlerinin %72,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı %61, yöneticilerin oranı ise %59’dur. Toplam katılımcıların ise %60,5’i bu görüşe katılmaktadır.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=11,685$; $p=0,003$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini göstermektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=0,072$; $p=0,965$).

Tablo 52. “Programdaki Derslerin Üniteleri Arasında Bir Bütünlük Vardır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,8	3	14,3	9	81,0	51	100	63	0,015
Sınıf Öğret.	2,5	2	7,5	6	90,0	72	100	80	
Öğretmen	1,0	1	11,5	12	87,5	91,0	100	104	0,372
Yönetici	10,5	4	5,3	2	84,2	38	100	38	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	10,3	15	86,2	125	100	149	

Ankete katılanların, programdaki derslerin üniteleri arasında bir bütünlük vardır görüşüne katılma durumları Tablo 52’de görülmektedir. Bu görüş branş öğretmenlerinin %81’i, sınıf öğretmenlerinin %90’ı tarafından benimsenmiştir. Aynı görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı %87,5, yöneticilerin oranı ise %84,2’dir. Toplam katılımcıların ise %86,2’si aynı görüşe katılmaktadır.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=2,398$; $p=0,015$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=8,377$; $p=0,372$).

Tablo 53. “Ünite İçerikleri Kolayca Anlaşılmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	12,3	8	13,8	9	73,8	48	100	65	0,342
Sınıf Öğret.	7,5	7	8,8	7	83,8	67	100	80	
Öğretmen	9,5	10	11,4	12	79,0	83	100	105	0,917
Yönetici	7,7	3	10,3	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	9,5	14	10,9	16	79,6	117	100	147	

Tablo 53'te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %73,8'i ve sınıf öğretmenlerinin %83,8'i ünite içerikleri kolayca anlaşılacaktır maddesine katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı maddeyi öğretmenlerin %79'u ve yöneticilerin %82,1'i benimsemişlerdir. Bu maddeyi uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %79,6'dır.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,146$; $p=0,342$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=0,173$; $p=0,917$).

Tablo 54. “Derslerin İçeriği Meslek Yaşamında Kullanılabilecek Türdendir”
Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	13,8	9	20,0	13	66,2	43	100	65	0,016
Sınıf Öğret.	6,2	5	7,5	6	86,2	69	100	80	
Öğretmen	9,5	10	12,4	13	78,1	82	100	105	0.943
Yönetici	7,7	3	12,8	5	79,5	31	100	39	
Toplam Katılımcılar	9,5	14	12,9	19	77,6	114	100	147	

Tablo 54’te katılımcıların derslerin içeriği meslek yaşamında kullanılabilecek türdendir amacına katılma durumları yer almaktadır. Bu amaca katıldığını belirten branş öğretmenlerinin oranı %66,2 iken sınıf öğretmenlerinin oranı %86,2’dir. Aynı amacı öğretmenlerin %78,1’i ve yöneticilerin %79,5’i benimserken toplam katılımcıların ise %77,6’sı amacın uygun olduğunu düşünmektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=8,295$; $p=0,016$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=0,117$; $p=0,943$).

3.2.3. Süreç Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Tablo 55. e-Öğrenme Ortamları Öğrenmeyi Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	1,5	1	9,1	6	89,4	66	100	66	0,931
Sınıf Öğret.	1,2	1	7,5	6	91,2	73	100	80	
Öğretmen	0,9	1	9,4	10	89,6	95	100	106	0,301
Yönetici	2,6	1	2,6	1	94,9	37	100	39	
Toplam Katılımcılar	1,4	2	8,1	12	90,5	134	100	148	

Tablo 55’te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %91,2’si e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır görüşüne katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı görüşü öğretmenlerin %89,6’sı ve yöneticilerin %94,9’u benimsemişlerdir. Bu görüşü uygun bulan toplam katılımcıların oranı oldukça yüksektir (%90,5).

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,144$; $p=0,931$). Bu test öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($\chi^2=2,403$; $p=0,301$).

Tablo 56. “e-Öğrenme Ortamlarına Kolayca Ulaşılmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	12,1	8	83,3	55	100	66	0,440
Sınıf Öğret.	3,8	3	6,2	5	90,0	72	100	80	
Öğretmen	2,8	3	11,3	12	85,8	91	100	106	0,128
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	8,8	13	87,2	129	100	148	

Tablo 56’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %83,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %90’ı e-öğrenme ortamlarına kolayca ulaşmaktadır görüşüne katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı görüşü öğretmenlerin %85,8’i ve yöneticilerin %89,7’si benimsemişlerdir. Bu görüşü uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %87,2’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=1,641$; $p_{\text{branş}}=0,440$, $\chi^2_{\text{unvan}}=4,117$; $p_{\text{unvan}}=0,128$).

Tablo 57. “Ders Kitaplarının Yapısı Öğrenmeyi Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	F	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	18,2	12	74,2	49	100	66	0,626
Sınıf Öğret.	6,4	5	12,8	10	80,8	63	100	78	
Öğretmen	7,7	8	16,3	17	76,0	79	100	104	0,534
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,8	10	15,1	22	78,1	114	100	146	

Tablo 57’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %74,2’si ve sınıf öğretmenlerinin %80,8’i ders kitaplarının yapısı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır görüşüne katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı görüşü öğretmenlerin %76’sı ve yöneticilerin %84,6’sı benimsemişlerdir. Bu görüşü uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %78,1’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,938$; $p=0,626$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı aynı test sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,254$; $p=0,534$).

Tablo 58. “Uzaktan Eğitim Yöntemine Uygun Tasarlanmış Ders Kitapları Üniteyi Kavramayı Kolaylaştırmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	10,6	7	83,3	55	100	66	0.710
Sınıf Öğret.	6,3	5	15,2	12	78,5	62	100	79	
Öğretmen	5,7	6	17,0	18	77,4	82	100	106	0.078
Yönetici	7,9	3	2,6	1	89,5	34	100	38	
Toplam Katılımcılar	6.1	9	13.6	20	80,3	118	100	147	

Anketi cevaplayanların uzaktan eğitim yöntemine uygun tasarlanmış ders kitapları üniteyi kavramayı kolaylaştırmaktadır görüşüne katılma durumları Tablo 58’de görülmektedir. Bu görüş branş öğretmenlerinin %83,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %78,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı %77,4, yöneticilerin oranı, %89,5 ve toplam katılımcıların oranı ise %80,3’dür.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=0,686$; $p_{\text{branş}}=0,710$, $\chi^2_{\text{unvan}}=5,098$; $p_{\text{unvan}}=0,078$).

Tablo 59. “e-Öğrenme Ortamları Ders Kitaplarını Öğretim Açısından Destekler Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,1	2	10,8	7	86,2	56	100	65	0,975
Sınıf Öğret.	2,5	2	11,4	9	86,1	68	100	79	
Öğretmen	1,9	2	13,5	14	84,6	88	100	104	0,236
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	11,0	16	86,3	126	100	146	

Tablo 59’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %86,2’si ve sınıf öğretmenlerinin %86,1’i e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını öğretim açısından destekler niteliktedir görüşüne katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı görüşü öğretmenlerin %84,6’sı ve yöneticilerin %89,7’si benimsemişlerdir. Bu görüşü uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %86,3’dür.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,051$; $p=0,975$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı aynı test sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=2,889$; $p=0,236$).

Tablo 60. “Her Ünite İçin Yeterli Sayıda Alıştırma Sorusu Bulunmaktadır” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	25,8	17	15,2	10	59,1	39	100	66	0,476
Sınıf Öğret.	17,5	14	16,2	13	66,2	53	100	80	
Öğretmen	25,5	27	16,0	17	58,5	62	100	106	0,090
Yönetici	10,3	4	12,8	5	79,6	30	100	39	
Toplam Katılımcılar	21,6	32	15,5	23	62,8	93	100	148	

Tablo 60’da görüldüğü gibi her ünite için yeterli sayıda alıştırma sorusu bulunmaktadır görüşüne branş öğretmenlerinin %59,1’i ve sınıf öğretmenlerinin %66,2’i katılmaktadırlar. Diğer yandan ve öğretmenlerin %58,5’i ve yöneticilerin %79,6’sı, toplam katılımcıların ise %62,8’i bu görüşü benimsemişlerdir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri için p değeri 0,476 olarak bulunmuş ve branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($\chi^2=1,483$). Öğretmen ve yöneticiler için ise p değeri 0,090 çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($\chi^2=4,808$).

Tablo 61. “e-Alıştırma Yazılımları Öğrenmeyi Pekiştirici Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,1	2	13,8	9	83,1	54	100	65	0,417
Sınıf Öğret.	5,1	4	7,6	6	87,3	69	100	79	
Öğretmen	3,8	4	12,5	13	83,7	87	100	104	0,427
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	10,3	15	85,5	124	100	145	

Anketi cevaplayanların e-alıştırma yazılımları öğrenmeyi pekiştirici niteliktedir görüşüne katılma durumları Tablo 61’de görülmektedir. Bu görüş branş öğretmenlerinin %83,1’i, sınıf öğretmenlerinin %87,3’ü tarafından uygun bulunmuştur. Aynı görüşü öğretmenlerin %83,7’si, yöneticilerin ise %89,7’si benimsenmişlerdir. Toplam katılımcıların bu maddeye katılma oranı ise %85,5’dir.

Yapılan ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=1,751$; $p=0,417$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=1,704$; $p=0,427$).

Tablo 62. “e-Öğrenme Hizmetlerinin Sunumu Bireysel Öğrenmeye Uygundur”
Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	F	
Branş Öğret.	4,5	3	15,2	10	80,3	53	100	66	0.089
Sınıf Öğret.	1,2	1	6,2	5	92,5	74	100	80	
Öğretmen	1,9	2	10,4	11	87,7	93	100	106	0.572
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	10,1	15	87,2	129	100	148	

Anketi cevaplayanların e-Öğrenme hizmetlerinin sunumu bireysel öğrenmeye uygundur görüşüne katılma durumları Tablo 62’de görülmektedir. Bu görüş branş öğretmenlerinin %80,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %92,5’i tarafından benimsenmiştir. Aynı görüşü benimseyen öğretmenlerin oranı %87,7, yöneticilerin oranı %84,6 ve toplam katılımcıların oranı ise %87,2’dir.

Yapılan ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=4,841$; $p=0,089$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=1,118$; $p=0,572$).

Tablo 63. “e-Danışmanlık Hizmetleri Anlaşılmayan Yerlerin Kavranmasında Önemlidir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	10,8	7	21,5	14	67,7	44	100	65	0,446
Sınıf Öğret.	5,1	4	21,8	17	73,1	57	100	78	
Öğretmen	6,7	7	25,7	27	67,6	71	100	105	0,147
Yönetici	10,8	4	10,8	4	78,4	29	100	37	
Toplam Katılımcılar	7,6	11	21,4	31	71,0	103	100	145	

Tablo 63’de katılımcıların e-Danışmanlık hizmetleri anlaşılmayan yerlerin kavranmasında önemlidir görüşüne katılma durumları yer almaktadır. Bu görüşü branş öğretmenlerinin %67,7’si ve sınıf öğretmenlerinin %73,1’i benimserken, aynı görüşe öğretmenlerin katılma oranı %67,6, yöneticilerin katılma oranı ise 78,4’d-tür. Toplam katılımcıların ise %71’i bu görüşün uygun olduğunu düşünmektedir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}} = 1,613$; $p_{\text{branş}} = 0,446$, $\chi^2_{\text{unvan}} = 3,840$; $p_{\text{unvan}} = 0,147$).

Tablo 64. “e-Sınavlar, Sınavlara Hazırlayıcı Niteliktedir” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,6	3	16,9	11	78,5	51	100	65	0,881
Sınıf Öğret.	5,1	4	13,9	11	81,0	64	100	79	
Öğretmen	4,8	5	15,2	16	80,0	84	100	105	0,988
Yönetici	5,3	2	15,8	6	78,9	30	100	38	
Toplam Katılımcılar	4,8	7	15,1	22	80,1	117	100	146	

e-Sınavlar, sınavlara hazırlayıcı niteliktedir görüşünü branş öğretmenlerinin %78,5'inin ve sınıf öğretmenlerinin %81'inin benimsediği Tablo 64'te görülmektedir. Öğretmenlerin %80'i, yöneticilerin ise %78,9'u aynı görüşe katılmışlardır. Aynı zamanda toplam katılımcıların da %80,1'i katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=0,254$; $p=0,881$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=0,024$; $p=0,988$).

3.2.4. Ürün Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Tablo 65. “Bilgi Teknolojileri ile İlgili Temel Kavramları Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	1,5	1	90,9	60	100	66	0,006
Sınıf Öğret.	0,0	0	10,0	8	90,0	72	100	80	
Öğretmen	1,9	2	4,7	5	93,4	99	100	106	0,100
Yönetici	7,7	3	10,3	4	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	6,1	9	90,5	134	100	148	

Anketi cevaplayanların bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklayabiliyorum amacını gerçekleştirme durumları Tablo 65’te görülmektedir. Bu amaca branş öğretmenlerinin %90,9’u, sınıf öğretmenlerinin %90’ı ulaştığını belirtmiştir. Aynı amacı öğretmenlerin %93,4’ü, yöneticilerin ise %82,1’i gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Toplam katılımcıların bu ürüne ilişkin olumlu cevapları %90,5 oranındadır.

Anket verilerini değerlendirmek üzere ki-kare testi yapılmış ve bu test sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=10,287$; $p=0,006$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=4,602$; $p=0,100$).

Tablo 66. “Bilgisayarı Oluşturan Temel Bileşenleri Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		<i>p</i>
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	3,0	2	89,4	59	100	66	0.032
Sınıf Öğret.	0,0	0	6,3	5	93,7	74	100	79	
Öğretmen	0,9	1	5,7	6	93,4	99	100	106	0.018
Yönetici	10,5	4	2,6	1	86,8	33	100	38	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	4,8	7	91,8	135	100	147	

Tablo 66’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %93,7’si bilgisayar oluşturulan temel bileşenleri açıklayabildikleri cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %93,4’ü ve yöneticilerin %86,8’i gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu amaca ulaştığını düşünen toplam katılımcıların oranı ise %91,8’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=6,867$; $p=0,032$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında da pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=8,057$; $p=0,018$). Diğer bir ifadeyle öğretmenler ve yöneticiler bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak öğretmenlerinin yanıtları yöneticilere göre daha olumludur.

Tablo 67. “Bilgisayar Yazılımlarını Ayırt Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,1	6	9,1	6	81,8	54	100	66	0,023
Sınıf Öğret.	0,0	0	10,0	8	90,0	72	100	80	
Öğretmen	2,8	3	11,3	12	85,8	91	100	106	0,251
Yönetici	7,7	3	5,1	2	87,2	34	100	34	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	9,5	14	86,5	128	100	148	

Ankete katılanların bilgisayar yazılımlarını ayırt edebilme durumları Tablo 67’de görülmektedir. Bu amaca branş öğretmenlerinin %81,8’i, sınıf öğretmenlerinin %90’ı ulaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı amacı gerçekleştirdiğini düşünen öğretmenlerin oranı %85,8, yöneticilerin oranı ise %87,2’dir. Dolayısıyla toplam katılımcıların %86,5’i bu amaca ulaştığını ifade etmiştir.

Ki-kare testi yapılmış ve bu test sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=7,584$; $p=0,023$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2,767$; $p=0,251$).

Tablo 68. “İşletim Sistemini Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	4,5	3	89,4	59	100	66	0,068
Sınıf Öğret.	0,0	0	7,6	6	92,4	73	100	79	
Öğretmen	1,9	2	7,6	8	90,5	95	100	105	0,327
Yönetici	5,1	2	2,6	1	92,3	36	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	6,1	9	91,2	134	100	147	

İşletim sistemini kullanabilme durumlarına branş öğretmenlerinin %89,4'ünün ve sınıf öğretmenlerinin %92,4'ünün olumlu cevap verdiği tablo 68'de görülmektedir. Öğretmenlerin %90,5'i, yöneticilerin ise %92,3'ü aynı amaca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Toplamda katılımcıların %91,2'si katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,362$; $p=0,068$). Bu test öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($\chi^2=2,237$; $p=0,327$).

Tablo 69. “Büro Yazılımlarındaki Ortak Öğeleri Belirleyebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	9,1	6	83,3	55	100	66	0,052
Sınıf Öğret.	1,2	1	18,8	15	80,0	64	100	80	
Öğretmen	3,8	4	18,9	20	77,4	82	100	106	0,046
Yönetici	5,1	2	2,6	1	92,3	36	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	14,2	21	81,8	121	100	148	

Tablo 69’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %83,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %80’i büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleyebiliyorum amacına katılıyorum cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %77,4’ü ve yöneticilerin %92,3’ü gerçekleştirebildiklerini düşünmektedirler. Bu amaca ulaştığını belirten toplam katılımcıların oranı %81,8’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır ($\chi^2=5,916$; $p=0,052$). Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=6,142$; $p=0,046$). Bu durum hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 70. “Kelime İşlemcide Belge Oluşturabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	6,1	4	90,9	60	100	66	0,752
Sınıf Öğret.	1,2	1	6,2	5	92,5	74	100	80	
Öğretmen	0,9	1	6,6	7	92,5	98	100	106	0,281
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,0	3	6,1	9	91,9	136	100	148	

Tablo 70’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %90,9’u ve sınıf öğretmenlerinin %92,5’i kelime işlemcide belge oluşturabildikleri cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %92,5’i ve yöneticilerin %89,7’si gerçekleştirdiğini düşünmektedir. Bu amaca ulaştığını belirten toplam katılımcıların oranı %91,9’dur.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=0,570$; $p_{\text{branş}}=0,752$, $\chi^2_{\text{unvan}}=2,536$; $p_{\text{unvan}}=0,281$).

Tablo 71. “İşlem Tablosunu Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	10,6	7	83,3	55	100	66	0,632
Sınıf Öğret.	3,8	3	7,5	6	88,8	71	100	80	
Öğretmen	4,7	5	10,4	11	84,9	90	100	106	0,618
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,7	7	8,8	13	86,5	128	100	148	

Tablo 71’de görüldüğü gibi işlem tablosunu kullanabildiğini ifade eden branş öğretmenlerinin oranı %83,3 ve sınıf öğretmenlerinin oranı %88’dir. Aynı amacı öğretmenlerin %84,9’u, yöneticilerin ise %89,7’si gerçekleştirebildiğini ifade etmiştir. Toplamda katılımcıların %86,5’i katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=0,917$; $p=0,632$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=0,964$; $p=0,618$).

Tablo 72. “Sunum Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	6,1	4	87,9	58	100	66	0,480
Sınıf Öğret.	2,5	2	8,8	7	88,8	71	100	80	
Öğretmen	1,9	2	8,5	9	89,6	95	100	106	0,070
Yönetici	10,3	4	5,1	2	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	7,4	11	88,5	131	100	148	

Tablo 72’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %87,9’u ve sınıf öğretmenlerinin %88,8’i sunum yazılımı kullanabildikleri cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %89,6’sı ve yöneticilerin %84,6’sı aynı amaca ulaştıklarını düşünmektedirler. Bu amacı uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %88,5’dir.

Yapılan ki-kare testi branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır ($\chi^2=1,466$; $p=0,480$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=5,332$; $p=0,070$).

Tablo 73. “Çizim Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	16,7	11	75,8	50	100	66	0,804
Sınıf Öğret.	8,9	7	20,3	16	70,9	56	100	79	
Öğretmen	8,6	9	20,0	21	71,4	75	100	105	0,792
Yönetici	7,7	3	15,4	6	76,9	30	100	39	
Toplam Katılımcılar	8,2	12	18,4	27	73,5	108	100	147	

Tablo 73’te görüldüğü gibi anketi cevaplayanların, çizim yazılımı kullanabilme durumları branş öğretmenleri için %75,8 ve sınıf öğretmenleri için %70,9’tir. Aynı amaca ulaştığını düşünen öğretmenlerin oranı %71,4 ve yöneticilerin oranı ise %76,9’dır. Toplamda katılımcıların ise %73,5’i bu maddeye olumlu cevap vermiştir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=0,437$; $p_{\text{branş}}=0,804$, $\chi^2_{\text{unvan}}=0,467$; $p_{\text{unvan}}=0,792$).

Tablo 74. “Veri Tabanı Yazılımı Kullanabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	16,9	11	21,5	14	61,5	40	100	65	0,478
Sınıf Öğret.	13,9	11	30,4	24	55,7	44	100	79	
Öğretmen	18,1	19	27,6	29	54,3	57	100	105	0,222
Yönetici	7,9	3	23,7	9	68,4	26	100	38	
Toplam Katılımcılar	15,1	22	26,0	38	58,9	86	100	146	

Tablo 74’te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %61,5’i ve sınıf öğretmenlerinin %55,7’si veri tabanı yazılımı kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu amaca öğretmenlerin %54,3’ü ve yöneticilerin %68,4’ü ulaştıklarını belirtmişlerdir. Aynı maddeye olumlu cevap veren toplam katılımcıların oranı %58,9’dur.

Yapılan ki-kare testi branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,475$; $p=0,478$). Aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=3,010$; $p=0,222$).

Tablo 75. “Ağ Türlerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	15,2	10	6,1	4	78,8	52	100	66	0,001
Sınıf Öğret.	1,2	1	17,5	14	81,2	65	100	80	
Öğretmen	6,6	7	14,2	15	79,2	84	100	106	0,475
Yönetici	10,3	4	7,7	3	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	7,4	11	12,2	18	80,4	119	100	148	

Tablo 75’te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %78,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %81,2’si ağ türlerini tanıyabildikleri cevabını vermişlerdir. Bu amacı öğretmenlerin %79,2’si ve yöneticilerin %82,1’i gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı amaca ulaştığını düşünen toplam katılımcıların oranı %80,4’ dır.

Ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=13,142$; $p=0,001$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=1,487$; $p=0,475$).

Tablo 76. “İnternet Altyapısını Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,2	6	9,2	6	81,5	53	100	65	0,057
Sınıf Öğret.	1,2	1	15,0	12	83,8	67	100	80	
Öğretmen	2,9	3	16,2	17	81,0	85	100	105	0,023
Yönetici	10,3	4	2,6	1	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,8	7	12,2	18	83,0	122	100	147	

Tablo 76’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %81,5’i ve sınıf öğretmenlerinin %83,8’i İnternet altyapısını açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amacı gerçekleştirdiğini düşünen öğretmenler toplam katılımcıların %81’ini ve yöneticiler ise %87,2’sini oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla bu maddeye toplam katılımcıların %83’ünün olumlu cevap verdiği ortaya çıkmıştır.

Ki-kare testi yapılmış ve bu test sonucu sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=5,714$; $p=0,057$). Öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=7,560$; $p=0,023$). Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak yöneticilerin öğretmenlere göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 77. “İnternette İletişim Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	1,5	1	92,4	61	100	66	0,080
Sınıf Öğret.	0,0	0	2,5	2	97,5	77	100	79	
Öğretmen	0,0	0	2,9	3	97,1	102	100	105	0,002
Yönetici	10,3	4	0,0	0	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	2,0	3	95,2	140	100	147	

Anketi cevaplayanların internette iletişim kurabilme durumları Tablo 77’de görülmektedir. Bu maddeye branş öğretmenlerinin %92,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %97,5’i tarafından olumlu cevap alınmıştır. Aynı amaca ulaştığını ifade eden öğretmenlerin oranı %97,1, yöneticilerin oranı, %89,7 ve toplam katılımcıların oranı ise %95,2’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=5,064$; $p=0,080$). Buna karşın öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=12,047$; $p=0,002$). Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 78. “Bilgisayarda Problem Çözme Yollarını Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	12,1	8	10,6	7	77,3	51	100	65	0,214
Sınıf Öğret.	5,0	4	16,2	13	78,8	63	100	80	
Öğretmen	7,5	8	16,0	17	76,4	81	100	106	0,405
Yönetici	10,3	4	7,7	3	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	8,1	12	13,5	20	78,4	116	100	148	

Tablo 78’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %77,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %78,8’i bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabildikleri cevabını vermişlerdir. Aynı amaca öğretmenlerin %76,4’ü ve yöneticilerin %82,1’i ulaştıklarını düşünmektedirler. Bu maddeye olumlu cevap veren toplam katılımcıların oranı ise %78,4’tür.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=3,082$; $p_{\text{branş}}=0,214$, $\chi^2_{\text{unvan}}=1,809$; $p_{\text{unvan}}=0,405$).

Tablo 79. “Eğitim ve Kalkınma İlişkisini Anlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	6,1	4	87,9	58	100	66	0,437
Sınıf Öğret.	2,5	2	3,8	3	93,8	75	100	80	
Öğretmen	2,8	3	4,7	5	92,5	98	100	106	0,422
Yönetici	7,7	3	5,1	2	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	4,7	7	91,2	135	100	148	

Tablo 79’da görüldüğü gibi eğitim ve kalkınma ilişkisini anlayabildiğini düşünen branş öğretmenlerinin oranı %87,9 ve sınıf öğretmenlerinin oranının ise %93,8’dir. Aynı amaca ulaştığını ifade eden öğretmenler toplam katılımcıların %92,5’ini yöneticiler ise %87,2’sini oluşturmaktadır. Dolayısıyla toplam katılımcıların %91,2’si bu maddeye olumlu cevap vermiştir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,655$; $p=0,437$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,726$; $p=0,422$).

Tablo 80. “Öğrenci Merkezli Öğretimi Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	6,1	4	89,4	59	100	66	0,375
Sınıf Öğret.	1,2	1	3,8	3	95,0	76	100	80	
Öğretmen	1,9	2	4,7	5	93,4	99	100	106	0,566
Yönetici	5,1	2	5,1	2	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	4,7	7	92,6	137	100	148	

Tablo 80’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %95’i öğrenci merkezli öğretimi tanıyabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amaca ulaştıklarını belirten öğretmenler toplam katılımcıların %93,4’ünü ve yöneticiler ise %89,7’sini oluşturmaktadırlar. Bu maddeye toplam katılımcıların büyük çoğunluğu (%92,6) olumlu cevap vermiştir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=1,959$; $p=0,375$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=1,137$; $p=0,566$).

Tablo 81. “AB Sürecinin İlköğretime Etkilerini Fark Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,6	5	7,6	5	84,8	56	100	66	0,323
Sınıf Öğret.	5,1	4	15,2	12	79,7	63	100	79	
Öğretmen	6,6	7	10,4	11	83,0	88	100	106	0,660
Yönetici	5,3	2	15,8	6	78,9	30	100	38	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	11,6	17	82,3	121	100	147	

Tablo 81’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %84,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %79,7’si AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark edebildiklerini belirtmişlerdir. Aynı amaca öğretmenlerin %83’ü ve yöneticilerin %78,9’u ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bu maddeye katılıyorum cevabı verenler toplam katılımcıların %82,3’dür.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=2,258$; $p=0,323$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=0,831$; $p=0,660$).

Tablo 82. “Yapılandırmacılığın İlköğretime Etkilerini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	12,1	8	84,8	56	100	66	0,966
Sınıf Öğret.	2,5	2	11,2	9	86,2	69	100	80	
Öğretmen	1,9	2	12,3	13	85,8	91	100	106	0,552
Yönetici	5,1	2	10,3	4	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	11,5	17	85,8	127	100	148	

Tablo 82’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %84,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %86,2’si yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %85,8’i ve yöneticilerin %84,6’sı gerçekleştirebildiklerini belirtmişlerdir. Bu amaca ulaştığını düşünen toplam katılımcıların oranı ise %85,8’dir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=0,069$; $p=0,966$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=1,189$; $p=0,552$).

Tablo 83. “Yaşam Boyu Eğitim ve Uzaktan Eğitim Kavramları Arasındaki İlişkiyi Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	4,5	3	92,4	61	100	66	0,751
Sınıf Öğret.	2,5	2	7,5	6	90,0	72	100	80	
Öğretmen	1,9	2	5,7	6	92,5	98	100	106	0,506
Yönetici	5,1	2	7,7	3	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	6,1	9	91,2	135	100	148	

Tablo 83’de branş öğretmenlerinin %92,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin % 90’ı yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amaca ulaştığını belirten öğretmenler toplam katılımcıların %92,5’ini ve yöneticiler ise %87,2’sini oluşturmaktadırlar. Bu maddeye toplam katılımcıların büyük çoğunluğu (%91,2) katılıyorum cevabını vermiştir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=0,573$; $p_{\text{branş}}=0,751$, $\chi^2_{\text{unvan}}=1,363$; $p_{\text{unvan}}=0,506$).

Tablo 84. “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarını Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	12,1	8	84,8	56	100	66	0,630
Sınıf Öğret.	3,8	3	7,5	6	88,8	71	100	80	
Öğretmen	3,8	4	9,4	10	86,8	92	100	106	0,932
Yönetici	2,6	1	10,3	4	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	9,5	14	87,2	129	100	148	

Tablo 84’te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %84,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %88,8’i psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanıyabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %86,8’i ve yöneticilerin %87,2’si gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu maddeye olumlu cevap veren toplam katılımcıların oranı ise %87,2’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,923$; $p=0,630$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=0,141$; $p=0,932$).

Tablo 85. “Öğrenci Başarısını Değerlendirmede Yeni Yaklaşımları Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	6,1	4	89,4	59	100	66	0,255
Sınıf Öğret.	1,2	1	2,5	2	96,2	77	100	80	
Öğretmen	1,9	2	4,7	5	93,4	99	100	106	0,494
Yönetici	5,1	2	2,6	1	92,3	36	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	4,1	6	93,2	138	100	148	

Tablo 85’te görüldüğü gibi öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıyabildiğini ifade eden branş öğretmenlerinin oranının %89,4 ve sınıf öğretmenlerinin oranı ise %96,2’dir. Aynı amaca ulaştığını ifade eden öğretmenler toplam katılımcıların %93,4’ünü yöneticiler ise 92,3’ünü oluşturmaktadır. Toplamda ise katılımcıların %93,2’si bu maddeye olumlu cevap vermiştir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=2,732$; $p_{\text{branş}}=0,255$, $\chi^2_{\text{unvan}}=1,409$; $p_{\text{unvan}}=0,494$).

Tablo 86. “Öğretime Uygun Öğrenme Yaklaşımını Seçebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	6,1	4	90,9	60	100	66	0,718
Sınıf Öğret.	1,3	1	7,7	6	91,0	71	100	78	
Öğretmen	1,0	1	6,7	7	92,3	96	100	104	0,291
Yönetici	5,1	2	7,7	3	87,2	34	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,1	3	6,8	10	91,1	133	100	146	

Tablo 86’da görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %90,9’sinin ve sınıf öğretmenlerinin % 91’inin öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçebildiklerini düşünmektedirler. Aynı amacı gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmenler toplam katılımcıların %92,3’ünü ve yöneticiler ise %87,2’sini oluşturmaktadırlar. Toplam katılımcıların büyük çoğunluğu (%91,1) bu amaca ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=0,662$; $p=0,718$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=2,467$; $p=0,291$).

Tablo 87. “Okul-Aile ve Çevre İşbirliğini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	3,0	2	7,6	5	89,4	59	100	66	0,119
Sınıf Öğret.	1,3	1	1,3	1	97,5	77	100	79	
Öğretmen	1,0	1	5,7	6	93,3	98	100	105	0,099
Yönetici	5,1	2	0,0	0	94,9	37	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,0	3	4,1	6	93,9	138	100	147	

Tablo 87’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %97,5’i okul-aile ve çevre işbirliğini açıklayabildikleri cevabını vermişlerdir. Aynı amaca öğretmenlerin %93,3’ü, yöneticilerin %94,9’u ve toplam katılımcıların ise %93,9’u ulaştığını ifade etmiştir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=4,251$; $p=0,119$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=4,616$; $p=0,099$).

Tablo 88. “Sınıf Yönetimini Etkileyen Etmenleri Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	4,5	3	4,5	3	90,9	60	100	66	0,484
Sınıf Öğret.	1,3	1	5,1	4	93,7	74	100	79	
Öğretmen	1,0	1	5,7	6	93,3	98	100	105	0,072
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,7	4	4,8	7	92,5	136	100	147	

Anketi cevaplayanların sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklayabilme durumlarına ilişkin cevapları Tablo 88’de görülmektedir. Branş öğretmenlerinin %90,9’u ve sınıf öğretmenlerinin %93,7’si bu amacı gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amaca ulaştığı görüşünde olan öğretmenlerin oranı %93,3, yöneticilerin oranı, %89,7 ve toplam katılımcıların oranı ise %92,5’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=1,452$; $p_{\text{branş}}=0,484$, $\chi^2_{\text{unvan}}=5,271$; $p_{\text{unvan}}=0,072$).

Tablo 89. “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Modellerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	13,6	9	80,3	53	100	66	0,216
Sınıf Öğret.	1,3	1	10,1	8	88,6	70	100	79	
Öğretmen	1,9	2	13,3	14	84,8	89	100	105	0,173
Yönetici	7,7	3	7,7	3	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	11,6	17	85,0	125	100	147	

Tablo 89’da görüldüğü gibi bu soruya branş öğretmenlerinin %80,3’ü ve sınıf öğretmenlerinin %88,6’sı öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıyabildikleri cevabını vermişlerdir. Aynı amacı öğretmenlerin %84,8’i ve yöneticilerin %84,6’sı benimsemişlerdir. Bu amacı uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %85’tir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=3,068$; $p=0,216$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=3,510$; $p=0,173$).

Tablo 90. “Proje Tabanlı Öğretim ve Araştırma İlişkisini Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	10,6	7	6,1	4	83,3	55	100	66	0,083
Sınıf Öğret.	2,5	2	11,2	9	86,2	69	100	80	
Öğretmen	4,7	5	9,4	10	85,8	91	100	106	0,460
Yönetici	10,3	4	7,7	3	82,1	32	100	39	
Toplam Katılımcılar	6,1	9	8,8	13	85,1	126	100	148	

Tablo 90’da görüldüğü gibi proje tabanlı öğretim ve araştırma ilişkisini kurabilme amacını gerçekleştirebilme oranı branş öğretmenleri için %83,3 ve sınıf öğretmenleri için ise %86,2’dir. Aynı amaca ulaşma durumları hakkında olumlu cevap veren öğretmenler toplam katılımcıların %85,8’sini yöneticiler ise 82,1’ini oluşturmaktadır. Toplamda katılımcıların %85,1’i bu amacı gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=4,985$; $p=0,083$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=1,554$; $p=0,460$).

Tablo 91. “Öğretim Teknolojileri İle İlgili Kavramları Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,7	5	7,7	5	84,6	55	100	65	0,041
Sınıf Öğret.	0,0	0	7,5	6	92,5	74	100	80	
Öğretmen	1,0	1	10,5	11	88,6	93	100	105	0,004
Yönetici	10,3	4	0,0	0	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	7,5	11	89,1	131	100	147	

Tablo 91’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %84,6’sı ve sınıf öğretmenlerinin %92,5’i öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklayabildikleri konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %88,6’sı ve yöneticilerin %89,7’si aynı amaca ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu amacı gerçekleştirebildiğini ifade eden toplam katılımcıların oranı ise %89,1’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=6,404$; $p=0,041$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında da pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=11,180$; $p=0,004$). Diğer bir ifadeyle öğretmenler ve yöneticiler bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak yöneticilerin yanıtları öğretmenlere göre daha olumludur.

Tablo 92. “Öğretim Teknolojisi ve İletişim İlişkisini Kurabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,1	6	6,1	4	84,8	56	100	66	0,021
Sınıf Öğret.	0,0	0	5,0	5	95,0	76	100	80	
Öğretmen	2,8	3	6,6	7	90,6	96	100	106	0,290
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	5,4	8	90,5	134	100	148	

Tablo 92’de görüldüğü gibi ankete katılan branş öğretmenlerinin %84,8’i ve sınıf öğretmenlerinin %95’i öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurabildiğini belirtmiştir. Aynı amaca öğretmenlerin %90,6’sı ve yöneticilerin %89,7’si ulaştığını düşünmektedir. Bu amacı gerçekleştirebildiğini belirten toplam katılımcıların oranı ise %90,5’dir.

Ki-kare testi sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=7,759$; $p=0,021$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=2,474$; $p=0,290$).

Tablo 93. “Öğretim Durumlarını Planlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,7	5	9,2	6	83,1	54	100	65	0,152
Sınıf Öğret.	1,3	1	11,4	9	87,3	69	100	79	
Öğretmen	1,9	2	12,5	13	85,6	89	100	104	0,046
Yönetici	10,3	4	5,1	2	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	10,3	15	85,6	125	100	146	

Tablo 93’te görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %83,1’i ve sınıf öğretmenlerinin %87,3’ü öğretim durumlarını planlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amaca ulaştığını belirten öğretmenler toplam katılımcıların %85,6’sını ve yöneticiler ise %84,6’sını oluşturmaktadırlar. Programın bu amacına toplam katılımcıların %85,6’sı ulaştığını düşünmektedir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=3,770$; $p=0,152$). Buna karşın öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=6,167$; $p=0,046$). Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 94. “Farklı Öğretim Materyallerini Tasarlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	9,2	6	10,8	7	80,0	52	100	65	0,078
Sınıf Öğret.	1,2	1	13,8	11	85,0	68	100	80	
Öğretmen	2,9	3	13,3	14	83,8	88	100	105	0,165
Yönetici	10,5	4	10,5	4	78,9	30	100	38	
Toplam Katılımcılar	4,8	7	12,3	18	82,9	121	100	146	

Anketi cevaplayanların farklı öğretim materyallerini tasarlayabilme amacına ulaşma durumları Tablo 94’te görülmektedir. Bu amacı gerçekleştirebilme durumuna branş öğretmenlerinin %80’i ve sınıf öğretmenlerinin %85’i olumlu cevap vermiştir. Aynı amaca ulaştığını ifade eden öğretmenlerin oranı %83,8, yöneticilerin oranı %78,9 ve toplam katılımcıların oranı ise %82,9’dur.

Ki-kare testi ile branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=5,096$; $p=0,078$). Bu test sonucu öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı fark olmadığını ifade etmektedir ($\chi^2=3,607$; $p=0,165$).

Tablo 95. “Görsel Materyalleri Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	6,1	4	87,9	58	100	66	0,265
Sınıf Öğret.	1,2	1	5,0	4	93,8	75	100	80	
Öğretmen	,9	1	7,5	8	91,5	97	100	106	0,006
Yönetici	10,3	4	0,0	0	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	5,4	8	91,2	135	100	148	

Tablo 95’te görüldüğü gibi görsel materyalleri tanıyabildiğini ifade eden branş öğretmenlerinin oranı %87,9 ve sınıf öğretmenlerinin oranı ise %93,8’dir. Aynı amaca ulaştığını belirten öğretmenler toplam katılımcıların %91,5’ini yöneticiler ise 89,7’sini oluşturmaktadır. Toplam katılımcıların %91,2’si bu amaca ulaştığını belirtmiştir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($\chi^2=2,655$; $p=0,265$). Buna karşın öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=10,124$; $p=0,006$). Bu durum öğretmenlerin ve yöneticilerin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir.

Tablo 96. “Çoklu Ortam Materyallerini Tanıyabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	10,6	7	83,3	55	100	66	0,069
Sınıf Öğret.	1,3	1	3,8	3	94,9	75	100	79	
Öğretmen	1,9	2	8,6	9	89,5	94	100	105	0,121
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	6,8	10	89,8	132	100	147	

Branş öğretmenlerinin %83,3'ünün ve sınıf öğretmenlerinin %94,9'unun çoklu ortam materyallerini tanıyabildikleri konusunda olumlu görüş bildirdikleri Tablo 96'da görülmektedir. Aynı amacı gerçekleştirdiklerini belirten öğretmenler toplam katılımcıların %89,5'ini ve yöneticiler ise %89,7'sini oluşturmaktadırlar. Toplam katılımcıların ise %89,8'i bu amacına ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Ki-kare testi yapılmış ve sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,354$; $p=0,069$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=4,221$; $p=0,121$).

Tablo 97. “Bilgisayar ve İnternet Ortamında Öğretimi Sağlayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		<i>p</i>
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,1	4	4,5	3	89,4	59	100	66	0,144
Sınıf Öğret.	1,3	1	10,1	8	88,6	70	100	79	
Öğretmen	1,9	2	9,5	10	88,6	93	100	105	0,103
Yönetici	7,7	3	2,6	1	89,7	35	100	39	
Toplam Katılımcılar	3,4	5	7,5	11	89,1	131	100	147	

Tablo 97’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %89,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %88,6’sı bilgisayar ve İnternet ortamında öğretimi sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı amacı gerçekleştirdiğini belirten öğretmenler toplam katılımcıların %88,6’sını ve yöneticiler ise %89,7’sini oluşturmaktadırlar. Bu amaca toplam katılımcıların ulaşma oranı ise %89,1’dir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında istatistiksel bir fark bulunmamıştır ($\chi^2_{\text{branş}}=3,876$; $p_{\text{branş}}=0,144$, $\chi^2_{\text{unvan}}=4,551$; $p_{\text{unvan}}=0,103$).

Tablo 98. “Eğitim Yazılımı Türlerini Ayırt Edebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,7	5	12,3	8	80,0	52	100	65	0,150
Sınıf Öğret.	1,3	1	11,4	9	87,3	69	100	79	
Öğretmen	2,9	3	13,3	14	83,8	88	100	105	0,304
Yönetici	7,9	3	7,9	3	84,2	32	100	38	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	11,6	17	84,2	123	100	146	

Anketi cevaplayanların eğitim yazılımı türlerini ayırt edebilme durumları Tablo 98’de yer almaktadır. Bu amacı branş öğretmenlerinin %80’i ve sınıf öğretmenlerinin %87,3’i gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir. Amaca ulaşan öğretmenlerin oranı %83,8, yöneticilerin oranı, %84,2 ve toplam katılımcıların oranı ise %84,2’dir.

Yapılan ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=3,789$; $p=0,150$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=2,382$; $p=0,304$).

Tablo 99. “Öğretim Materyallerini Değerlendirebiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		P
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	7,7	5	12,3	8	80,0	52	100	65	0,061
Sınıf Öğret.	1,3	1	6,3	5	92,4	73	100	79	
Öğretmen	2,9	3	9,6	10	87,5	91	100	104	0,426
Yönetici	7,7	3	7,7	3	84,6	33	100	39	
Toplam Katılımcılar	4,1	6	8,9	13	87,0	127	100	146	

Tablo 99’da görüldüğü gibi öğretim materyallerini değerlendirebildiğini ifade eden branş öğretmenlerinin oranının %80 ve sınıf öğretmenlerinin oranının ise %92,4’tür. Bu amaca ulaştığını ifade eden öğretmenler toplam katılımcıların %87,5’ini yöneticiler ise %84,6’sını oluşturmaktadır. Toplam katılımcıların %87’si bu amacı gerçekleştirebildiğini düşünmektedir.

Ki-kare testi sonucunda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($\chi^2=5,579$; $p=0,061$). Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında da anlamlı bir fark bulunmadığı ki-kare testi sonuçlarına bakılarak anlaşılmıştır ($\chi^2=1,705$; $p=0,426$).

Tablo 100. “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Gereksinimlerini Açıklayabiliyorum” Maddesine İlişkin Görüşlerin Branş ve Unvan Açısından Görünümü

	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Toplam		p
	%	f	%	f	%	f	%	f	
Branş Öğret.	6,2	4	18,5	12	75,4	49	100	65	<0,001
Sınıf Öğret.	0,0	0	1,3	1	98,7	78	100	79	
Öğretmen	1,0	1	12,5	13	86,5	90	100	104	0,008
Yönetici	7,7	3	,0	0	92,3	36	100	39	
Toplam Katılımcılar	2,8	4	9,0	13	88,3	128	100	145	

Tablo 100’de görüldüğü gibi branş öğretmenlerinin %75,4’ü ve sınıf öğretmenlerinin %98,7’si sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklayabildikleri cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin %86,5’i ve yöneticilerin %92,3’ü aynı amacı gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu amacı gerçekleştiren uygun bulan toplam katılımcıların oranı ise %88,3’tür.

Ki-kare testi yapılmış ve sonucu branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ($\chi^2=18,746$; $p<0,001$). Bu durum hem branş öğretmenlerinin hem de sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun bu maddeye katıldığını ancak sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiğini ifade etmektedir. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında da pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur ($\chi^2=9,576$; $p=0,008$). Diğer bir ifadeyle öğretmenler ve yöneticiler bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak yöneticilerin yanıtları öğretmenlere göre daha olumludur.

3.3 Katılımcıların Program Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Deneyime Göre Farkları

Tablo 101. Katılımcıların Program Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Deneyime Göre Farkları

	Bağlam	Girdi	Süreç	Ürün
Geçerli	149	149	149	149
Kayıp Veri	0	0	0	0
Aritmetik Ortalama	2,76	2,65	2,75	2,83
Ortanca	2,88	2,75	2,90	2,94
Standart Sapma	0,34	0,44	0,35	0,32
Minimum Değer	1,11	1,13	1,40	1,00
Maksimum Değer	3,00	3,00	3,00	3,00

Mann-Whitney Testi yapılmış ve program değerlendirme boyutları ile cinsiyet arasındaki fark incelenmiştir. Cinsiyet ile yalnız ürün değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p_{\text{bağlam}}=0,111$; $p_{\text{girdi}}=0,375$; $p_{\text{gsüreç}}=0,728$; $p_{\text{ürün}}=0,032$). Kadınların program sonundaki hedefleri gerçekleştirme durumuna ilişkin cevapları erkeklerinkine oranla daha olumlu çıkmıştır. Aynı şekilde branş ile değerlendirme boyutlarına ilişkin cevaplara bakıldığında sadece girdi değerlendirme boyutunda fark olduğu saptanmıştır ($p_{\text{bağlam}}=0,420$; $p_{\text{girdi}}<0,001$; $p_{\text{süreç}}=0,461$; $p_{\text{ürün}}=0,599$). Sınıf öğretmenlerinin girdi değerlendirme boyutundaki cevaplarının branş öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu görülmüştür.

Program değerlendirme boyutları ile unvan arasındaki farkı incelemek için Mann-Whitney U Testi yapılmış ve yalnızca unvan ile süreç değerlendirme boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p_{\text{bağlam}}=0,671$; $p_{\text{girdi}}=0,118$; $p_{\text{süreç}}=0,031$; $p_{\text{ürün}}=0,064$). Bulgulara bakılarak yöneticilerin süreç değerlendirmeye ilişkin görüşlerin öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Katılımcıların deneyimleri 0-5 yıl (n=25), 6-14 yıl (n=68) ve 15 yıl ve üstü (n=52) olarak gruplandırılmıştır. Bu grupların program değerlendirme boyutlarına ilişkin yanıtları arasındaki farka bakılmıştır. Kruskal Wallis ile testi yapılmış ve bu test sonucuna göre program değerlendirme boyutlarına katılım düzeyi ile deneyim grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p_{\text{bağlam}}=0,752$; $p_{\text{girdi}}=0,632$; $p_{\text{gsüreç}}=0,377$; $p_{\text{ürün}}=0,804$).

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme konusundaki verilerin analizinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

4.1.1. Bağlam Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

- Bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklama, yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurma, öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklama ve öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurma amaçlarını katılımcıların % 90'ından fazlası uygun bulmuştur.
- Katılımcıların %85'inden fazlası bilgisayar oluşturulan temel bileşenleri açıklama, kelime işlemcide belge oluşturma, internette iletişim kurma, eğitim ve kalkınma ilişkisini anlama, öğrenci merkezli öğretimi tanıma, yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklama, öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıma, öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçme, sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklama, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıma, öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklama, çoklu ortam materyallerini tanıma, öğretim materyallerini değerlendirme amaçlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir.
- Bilgisayar yazılımlarını ayırt etme, internet altyapısını açıklama, görsel materyalleri tanıma, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklama amaçlarına %80'in üzerinde katılım olmuştur.
- İşletim sistemini kullanma, işlem tablosunu kullanma, sunum yazılımı kullanma, ağ türlerini tanıma amaçlarını katılımcıların %75'inden fazlası benimsemiştir.
- Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleme amacına katılımcıların %70'inden fazlası olumlu cevap vermiştir.
- Çizim yazılımı kullanma amacını katılımcıların %64'ü uygun bulmuştur.

- Bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabilme amacına ilişkin olarak %61'in üzerinde olumlu cevap alınmıştır.
- Veri tabanı yazılımı kullanma amacına katılımcıların yaklaşık %50'si katılmamıştır.
- Branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri ağ türlerini tanıma maddesine verdikleri cevaplarda pozitif ve anlamlı bir farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenleri bu maddeye branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar vermişlerdir.

4.1.2. Girdi Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların %85'inden fazlası programdaki derslerin üniteleri arasında bir bütünlük olduğu görüşündedir.
- Katılımcıların %80'inden fazlası ünite içeriklerinin anlaşılır olduğunu ve ders içeriğinin amaçları gerçekleştirdiğini düşünmektedir.
- Katılımcıların %75'inden fazlası derslerin içeriklerinin meslek yaşamında kullanılabilir olduğu, derslerin birbirini tamamladığı ve derslerin güncel olduğu görüşündedir.
- Katılımcıların %70'inden fazlası derslerde her amacı gerçekleştirecek yeterli bilgi bulunduğu görüşündedir.
- Katılımcıların %40'inden fazlası ders kitaplarında araştırmaya yönelten bilgilerin yeterince yer almadığı görüşündedir.
- “Derslerde verilen bilgiler günceldir”, “derslerde her amacı gerçekleştirecek bilgi bulunmaktadır”, “sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre ders kitaplarında araştırmaya yönelten bilgiler vardır”, “programdaki derslerin üniteleri arasında bir bütünlük vardır”, “derslerin içeriği meslek yaşamında kullanılabilir türdür” maddelerine ilişkin branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark vardır. Bu maddelere sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar vermişlerdir.

4.1.3 Süreç Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların %90'ından fazlası öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşündedir.
- Katılımcıların %85'inden fazlası e-Öğrenme ortamlarına kolayca ulaşılabilir, e-Öğrenme ortamlarının ders kitaplarını öğretim açısından destekler nitelikte, e-Alıştırma yazılımlarının öğrenmeyi pekiştirici nitelikte ve e-Öğrenme hizmetlerinin sunumunun bireysel öğrenmeye uygun olduğunu düşünmektedir.
- Katılımcıların %80'inden fazlası uzaktan eğitim yöntemine uygun tasarlanmış ders kitaplarının kavramayı kolaylaştırdığı görüşündedir.
- Katılımcıların %75'inden fazlası ders kitaplarının yapısının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve e-Sınavların, sınavlara hazırlayıcı nitelikte olduğu görüşündedir.
- Katılımcıların %70'inden fazlası e-Danışmanlık hizmetlerinin, anlaşılmayan yerlerin kavranmasında önemli olduğunu belirtmiştir.
- Katılımcıların yaklaşık %40'ı her ünite için yeterli sayıda alıştırma sorusu bulunmadığını görüşündedir.

4.1.4 Ürün Değerlendirmeye İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların %90'ından fazlası bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklayabilme, bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklayabilme, bilgisayar yazılımlarını ayırt edebilme, işletim sistemini kullanabilme, kelime işlemcide belge oluşturabilme, internette iletişim kurabilme, eğitim ve kalkınma ilişkisini anlayabilme, öğrenci merkezli öğretimi tanıyabilme, yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurabilme, öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıyabilme, öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçebilme, okul-aile ve çevre işbirliğini açıklayabilme, sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklayabilme, öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklayabilme, öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurabilme,

görsel materyalleri tanıyabilme ve çoklu ortam materyallerini tanıyabilme yeterliliklerine sahiptir.

- Katılımcıların %85'inden fazlası işlem tablosunu kullanabiliyorum, sunum yazılımı kullanabiliyorum, yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklayabiliyorum, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanıyabiliyorum, öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıyabiliyorum, proje tabanlı öğretim ve araştırma ilişkisini kurabiliyorum, öğretim durumlarını planlayabiliyorum, bilgisayar ve İnternet ortamında öğretimi sağlayabiliyorum, eğitim yazılımı türlerini ayırt edebiliyorum, öğretim materyallerini değerlendirebiliyorum ve sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklayabiliyorum maddelerine katıldıklarını ifade etmektedir.
- Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleyebiliyorum, ağ türlerini tanıyabiliyorum, İnternet altyapısını açıklayabiliyorum, AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark edebiliyorum ve farklı öğretim materyallerini tasarlayabiliyorum maddelerine katılıyorum cevabı vermişlerdir.
- Katılımcıların %75'inden fazlası bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabildiklerini belirtmişlerdir.
- Çizim yazılımı kullanabiliyorum maddesine katılımcıların %70'inden fazlası tarafından olumlu cevap verilmiştir.
- Katılımcıların yarıya yakını veri tabanı yazılımını kullanma becerisini edinemediklerini ifade etmişlerdir.
- Sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin “bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklayabilme”, “bilgisayar yazılımlarını ayırt edebilme”, “ağ türlerini tanıyabilme” ve “öğretim teknolojisi ve İletişim ilişkisini kurabilme” amaçlarını gerçekleştirebilme durumlarına İlişkin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha olumlu cevaplar verdiği ortaya çıkmıştır.
- “Bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklayabiliyorum”, “öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklayabiliyorum” ve “mesleki gelişim gereksinimlerini açıklayabiliyorum” maddelerine İlişkin branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin ve öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında pozitif ve

anlamli bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre ve yöneticiler de öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

- “Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleyebiliyorum” “İnternet altyapısını açıklayabiliyorum” ve “İnternette iletişim kurabiliyorum” maddelerine ilişkin öğretmenler ile yöneticilerin görüşleri arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin bu maddelere ilişkin görüşlerinin öğretmenlere oranla daha olumlu olduğu görülmüştür.
- Öğretmenler ile yöneticilerin “öğretim durumlarını planlayabiliyorum” ve “görsel materyalleri tanıyabiliyorum” maddelerine verdikleri yanıtlar arasında pozitif ve anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu maddelere öğretmenlerin yöneticilere göre daha olumlu cevaplar verdiği ortaya çıkmıştır.

4.1.5. Cinsiyet, Branş, Unvan ve Deneyim ile Program Değerlendirme Boyutlarına İlişkin sonuçlar

Bu bölümde cinsiyet, branş, unvan ve deneyim ile bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin bulunan farklılıklar yer almaktadır.

- Kadınların program sonundaki hedefleri gerçekleştirme durumuna ilişkin cevapları erkeklerin cevaplarına oranla daha olumludur. Diğer değerlendirme boyutlarıyla cinsiyet arasında fark bulunmamıştır.
- Sınıf öğretmenlerinin girdi değerlendirme boyutundaki cevaplarının branş öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu görülmüştür. Programın, diğer boyutlarına ilişkin verilen yanıtlar ile branşları arasında fark yoktur. Bunun yanında anketin bütün maddelerine sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplarının branş öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.
- Yöneticilerin süreç değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunun yanında bağlam, girdi ve ürün değerlendirme boyutlarıyla unvan arasında fark bulunmamıştır.

- Deneyim ile program değerlendirme boyutlarına katılım düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bağlam değerlendirmeye ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcıların genel olarak programın amaçlarını uygun bulduğu görülmektedir. Buna karşın veri tabanı yazılımını kullanma amacına katılımcıların yaklaşık yarısı katılmamıştır. Ağ türlerini tanıma amacına verilen yanıtlar ise katılımcıların branşına göre farklılık göstermiştir.

Girdi değerlendirmeye ilişkin verilere bakıldığında katılımcıların büyük kısmı üniteler arasında bütünlük olduğu görüşündedir. Ancak ders kitaplarında araştırmaya yönelten bilgilerin azlığına vurgu yapılmıştır. Girdi değerlendirme boyutundaki çoğu maddeye verilen yanıtlar katılımcıların branşlarına göre farklılık göstermiştir.

Süreç değerlendirmeye ilişkin verilerden de anlaşılacağı gibi; katılımcıların tamamına yakını e-Öğrenme ortamlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı görüşündedir. Buna karşın katılımcıların yarıya yakını alıştırmaya sorularının sayıca yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Süreç değerlendirme boyutundaki maddelere verilen cevapların katılımcıların branş ve unvanlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Ürün değerlendirmeye ilişkin veriler incelendiğinde katılımcıların en olumlu yanıtları bu değerlendirme boyutunda yer alan sorulara verdikleri görülmüştür. Elde edilen verilere göre anketi yanıtlayanların ürün değerlendirme boyutu ile ilgili maddelere katılma oranı “veri tabanı yazılımını kullanabiliyorum” maddesi dışındaki bütün maddeler için % 70’in üzerindedir. Buna karşın katılımcıların neredeyse yarısı veri tabanı yazılımını kullanamadığını belirtmiştir. Ürün değerlendirme boyutundaki 12 maddeye ilişkin katılımcı görüşleri branş ve unvana göre farklılık göstermiştir. Ortaya çıkan farklılıklar pozitif yöndedir. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticilerin de sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin de çoğunluğu bu maddelere katılmıştır.

Katılımcılar anketin bütün maddelerine büyük oranda olumlu cevap vermişlerdir. Bu durumda Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika

programının programın öngörülen amaçlara ulaştığı söylenebilir. Aynı zamanda araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayanarak katılımcıların kişisel özelliklerinin programın boyutlarına ilişkin görüşlerine etkisinin çok az olduğu söylenebilir. Bu da Anadolu Üniversitesi e-Sertifika Programının amaç, içerik, uygulama ve çıktılarının yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, branş ve unvan farklarından etkilenmediği anlamına gelebilir.

4.2. Öneriler

- Bağlam değerlendirmeye ilişkin programda yer alan “veri tabanı yazılımı kullanma” amacı katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından kabul görmemesinin nedenleri araştırılmalıdır.
- Girdi değerlendirme açısından, derslerin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik içerik gözden geçirilmelidir.
- Ürün değerlendirmeye ilişkin “veri tabanı yazılımı kullanabiliyorum” davranışının gerçekleşmeme nedenleri araştırılmalı, gerekiyorsa bu amaca ilişkin etkinlikler hazırlanarak programa eklenmelidir.
- Bağlam değerlendirme boyutundaki ağ türlerini tanıma maddesine sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin verdikleri yanıtların farklılık gösterme nedenleri araştırılmalıdır.
- Girdi değerlendirme boyutundaki “derslerde verilen bilgiler günceldir”, “derslerde her amacı gerçekleştirecek bilgi bulunmaktadır”, “ders kitaplarında araştırmaya yönelik bilgiler vardır”, “programdaki derslerin üniteleri arasında bir bütünlük vardır” ve “derslerin içeriği meslek yaşamında kullanılabilir türdendir” amaçlarına katılıma düzeylerinin sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma durumuna göre neden farklılık gösterdiği araştırılmalıdır.
- Sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin ürün değerlendirme boyutundaki “bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklayabiliyorum”, “bilgisayar yazılımlarını ayırt edebiliyorum”, “ağ türlerini tanıyabiliyorum” ve “öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurabiliyorum” maddelerine katılıma düzeyleri arasındaki farkın nedeni araştırılmalıdır.

- Ürün değerlendirme boyutunda, “İnternette iletişim kurabiliyorum”, “büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleyebiliyorum”, “İnternet altyapısını açıklayabiliyorum”, “öğretim durumlarını planlayabiliyorum” ve “görsel materyalleri tanıyabiliyorum” maddelerinde neden öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılık olduğu araştırılmalıdır.
- Katılımcıların ürün değerlendirme boyutundaki “bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklayabiliyorum”, “öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklayabiliyorum”, “mesleki gelişim gereksinimlerini açıklayabiliyorum” maddelerine verdikleri yanıtların branş ve unvana göre farklılık göstermesinin nedenleri araştırılmalıdır.
- Kadınların program sonundaki hedefleri gerçekleştirme durumuna ilişkin cevapları arasındaki farkın nedenleri araştırılmalıdır.
- Girdi değerlendirme boyutuna verilen yanıtların branşa göre neden farklılık gösterdiği araştırılmalıdır.
- Süreç değerlendirmeye ilişkin görüşlerin öğretmen ve yönetici olma durumuna göre farklılık gösterme nedeni araştırılmalıdır.

EK-1

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ
UYGULAMALARI
e-SERTİFİKA PROGRAMI DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Değerli müfettiş, yönetici ve öğretmenler;

Bu anket, Anadolu Üniversitesi” İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları” e-Sertifika programını sizin görüşlerinize göre değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır.

Programa ilişkin görüşlerinizi “Katılıyorum”,”Kararsızım”,”Katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz.

Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Tuğba CANSU

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans

Öğrencisi

I- KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Unvanınız

Müfettiş Öğretmen Yönetici

3. Branşınız

4. Mesleki Deneyiminiz

5. Programa Kayıt Döneminiz

2008 Güz 2009 Bahar 2009 Yaz 2009 Güz

6. Programa kayıt olma nedeninizi belirtiniz (birden fazla seçeneği seçebilirsiniz).

- Sertifika alarak işimde terfi etmek.
- Bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeleri takip etmek.
- Öğretmenlik mesleği alanındaki gelişmelere ayak uydurmak.
- Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği
- Alanımla ilgili gerekli öğretim materyallerini tasarlamak.
- Bilgisayar kullanma becerimi arttırmak.
- Diğer (Lütfen belirtiniz)

II- PROGRAMIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bağlam Değerlendirme			
Aşağıdaki amaçlara katılma derecenizi işaretleyiniz.	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
8. Bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklama			
9. Bilgisayar yazılımlarını ayırt etme			
10. İşletim sistemini kullanma			
11. Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleme.			
12. Kelime işlemcide belge oluşturma.			
13. İşlem tablosunu kullanma.			
14. Sunum yazılımını kullanma.			
15. Çizim yazılımını kullanma.			
16. Veri tabanı yazılımını kullanma.			
17. Ağ türlerini tanıma			
18. İnternet altyapısını açıklama			
19. İnternette iletişim kurma			
20. Bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabilme			
21. Eğitim ve kalkınma ilişkisini anlama			
22. Öğrenci merkezli öğretimi tanıma			
23. AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark etme			
24. Yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklama			
25. Yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurma			
26. Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanıma			
27. Öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıma			

28. Öğretime uygun öğrenme yaklaşımını seçme	
29. Okul-aile ve çevre işbirliğini açıklama	
30. Sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklama	
31. Öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıma	
32. Proje tabanlı öğretim ve araştırma ilişkisini kurma	
33. Öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklama	
34. Öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurma	
35. Öğretim durumlarını planlama	
36. Farklı öğretim materyallerini tasarlama	
37. Görsel ve işitsel materyalleri tanıma.	
38. Çoklu ortam materyallerini tanıma	
39. Bilgisayar ve İnternet ortamında öğretimi sağlama.	
40. Eğitim yazılımı türlerini ayırt etme	
41. Öğretim materyallerini değerlendirme	
42. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklama	
Girdi Değerlendirme	
Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı belirtiniz.	
43. Derslerin içeriği amaçları gerçekleştirebilecek niteliktedir.	
44. Derslerde verilen bilgiler günceldir.	
45. Derslerde her amacı gerçekleştirecek bilgi bulunmaktadır.	
46. Programda yer alan dersler birbirini tamamlar niteliktedir.	
47. Ders kitaplarında araştırmaya yönelten bilgiler vardır.	
48. Programdaki derslerin üniteleri arasında bir bütünlük vardır.	
49. Ünite içerikleri kolayca anlaşılmalıdır.	
50. Derslerin içeriği meslek yaşamında kullanılabilir türdür.	
Süreç Değerlendirme	
Öğretim süreçleri ile ilgili aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı belirtiniz.	
51. e-Öğrenme ortamları öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	
52. e-Öğrenme ortamlarına kolayca ulaşılmaktadır.	

53. Ders kitaplarının yapısı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

54. Uzaktan eğitim yöntemine uygun tasarlanmış ders kitapları üniteyi kavramayı kolaylaştırmaktadır.

55. e-Öğrenme ortamları ders kitaplarını öğretim açısından destekler niteliktedir.

56. Her ünite için yeterli sayıda alıştırmaya sorusu bulunmaktadır.

57. e-Alıştırma yazılımları öğrenmeyi pekiştirici niteliktedir.

58. e-Öğrenme hizmetlerinin sunumu bireysel öğrenmeye uygundur.

59. e-Danışmanlık hizmetleri anlaşılmayan yerlerin kavranmasında önemlidir.

60. e-Sınavlar, sınavlara hazırlayıcı niteliktedir.

Ürün Değerlendirme

Aşağıdaki amaçlara ulaşma derecenizi işaretleyiniz.

61. Bilgi teknolojileri ile ilgili temel kavramları açıklayabiliyorum.

62. Bilgisayarı oluşturan temel bileşenleri açıklayabiliyorum.

63. Bilgisayar yazılımlarını ayırt edebiliyorum.

64. İşletim sistemini kullanabiliyorum.

65. Büro yazılımlarındaki ortak öğeleri belirleyebiliyorum.

66. Kelime işlemcide belge oluşturabiliyorum.

67. İşlem tablosunu kullanabiliyorum.

68. Sunum yazılımını kullanabiliyorum.

69. Çizim yazılımını kullanabiliyorum.

70. Veri tabanı yazılımını kullanabiliyorum.

71. Ağ türlerini tanıyabiliyorum.

72. İnternet altyapısını açıklayabiliyorum.

73. İnternette iletişim kurabiliyorum.

74. Bilgisayarda problem çözme yollarını açıklayabiliyorum.

75. Eğitim ve kalkınma ilişkisini anlayabiliyorum.

76. Öğrenci merkezli öğretimi tanıyabiliyorum.

77. AB sürecinin ilköğretime etkilerini fark edebiliyorum.

78. Yapılandırmacılığın ilköğretime etkilerini açıklayabiliyorum.	
79. Yaşam boyu eğitim ve uzaktan eğitim kavramları arasındaki ilişkiyi kurabiliyorum.	
80. Psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarını tanıyabiliyorum.	
81. Öğrenci başarısını değerlendirmede yeni yaklaşımları tanıyabiliyorum.	
82. Öğretimime uygun öğrenme yaklaşımını seçebiliyorum.	
83. Okul-aile ve çevre işbirliğini açıklayabiliyorum.	
84. Sınıf yönetimini etkileyen etmenleri açıklayabiliyorum.	
85. Öğretmenlerin mesleki gelişim modellerini tanıyabiliyorum.	
86. Proje tabanlı öğretim ve araştırma kavramları arasında ilişki kurabiliyorum.	
87. Öğretim teknolojileri ile ilgili kavramları açıklayabiliyorum.	
88. Öğretim teknolojisi ve iletişim ilişkisini kurabiliyorum.	
89. Öğretim durumlarını planlayabiliyorum.	
90. Farklı öğretim materyallerini tasarlayabiliyorum.	
91. Görsel materyalleri tanıyabiliyorum.	
92. Çoklu ortam materyallerini tanıyabiliyorum.	
93. Bilgisayar ortamında öğretimi sağlayabiliyorum.	
94. Eğitim yazılımlarını ayırt edebiliyorum.	
95. Öğretim materyallerini değerlendirebiliyorum.	
96. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim gereksinimlerini açıklayabiliyorum.	

EK-2

KATILIMCILARA GÖNDERİLEN E-POSTA

Değerli Meslektaşım;

Daha önce de göndermiş olduğum ekteki anket, "İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programının Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tezime bilgi toplamak üzere hazırlanmıştır.

Katılımcıların büyük desteğiyle topladığım anket verilerini daha geçerli kılmak için sizin de yardımınızı rica ediyorum. Aşağıdaki bağlantıya tıklayarak anketi doldurmanız tezimi geliştirmemde büyük katkı sağlayacaktır.

İyi günler diler saygılar sunarım.

Tuğba Cansu
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Anket'e ulaşmak için tıklayınız

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. ve Özdemir, S.M. (Yaz-Güz 2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*. 155-156.
- Akkoyunlu, B. ve Kaurbanoğlu, S. (2002). Bilgi okuryazarlığı, *TBD Bilişim- Bilişim Kültürü Dergisi*, Sayı:83.
- Aklan, C. (1995). *Eğitim teknolojisi* (4. basım). Ankara: Atilla Kitapevi Yayıncılık.
- Aközbek, A. (2008). Lise 1. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anadolu Üniversitesi. (2010). 15.03.2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: www.e-sertifika.anadolu.edu.tr.
- Balay R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Bloom, B. S., Hastings J. T., ve Madaus, F. G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- Brown, J. D. (1995). *The elements language curriculum*. Boston: Heinle and Heinle Yayıncılık.
- Çetiner M. H., Gencil Ç., Erten M. (1999). İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları. V. Türkiye’de İnternet Konferansında 19-21 Kasım 1999 tarihinde sunulan bildiri. Ankara. 05.06.2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <http://inet-tr.org.tr/inetconf5/tammetin/gencil-egit.doc>.

- David R., Thyer B. A., Padgett D. K. (2009). *Program evaluation: An introduction*. needs assessments (5. Baskı). Canada: Nelson Education.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doll, Ronald C. *Curriculum Improvement* (7.baskı). Boston: Allyn ve Bacon. 1989.
- Duman, T. (Nisan, Mayıs, Haziran 2001), Avrupa Birliği Eğitim Programları. Leonardo da Vinci Programı. *Millî Eğitim Dergisi*, 150, 77-78.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları
- e-Sertifika Programları e-Öğrenme Kılavuzu. (2008). 12.10.2009 tarihinde şu adresten erişilmiştir: www.e-sertifika.anadolu.edu.tr.
- Federighi (1999), P. *Key words on adult learning in europe*: UNESCO Institute for Education.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 21-37
- Gürkan, T. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (5. Baskı). Editör: Mehmet Gültekin, Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar. (ss.15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Hakan, A. G. (1998), *Eğitim bilimlerinde yenilikler*. Eğitim Sorunlarının Çözümünde Açıköğretim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:559.

- Hakan, A., Özgür A. Z., Kara, E., Kürüm, D., ve Özkanal, B. (2004). *Açıköğretim sistemi lisans programlarının değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1554.
- Hakan A. G. (2008). *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (1.baskı). Yaşam Boyu eğitim, Öğretmen ve Uzaktan Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kapıcıoğlu S., İşler V., Bulun M., Toprak Ş., Okutanoğlu A., Gülnar Bcan Ganiz C.M., Yalçın G., Keskin D., Bıkmaz. İ. (2003) Tıp Eğitiminde Senkron Eğitim ve Selçuklu Tıp Fakültesi'ndeki Uygulamaları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(3), 1303-6521
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10.baskı), Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım
- Karataş, H. (2007). Yıldız teknik üniversitesi modern diller bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (cipp) modeli ile değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaya, Z., Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 29-41.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim* (1.baskı). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Kazu, Y. İ. Özdemir, O. (2002). Teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentileri (Fırat üniversitesi örneği). XI. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. KKTC: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Keegan, D. (1988). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (2. Baskı). Routledge.

Marsh C. J., Wills G. (1995). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. Columbus, Ohio, Merrill.

Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Londra: SAGE Publications.

MEB, (2007). Açık Lisenin Tarihçesi. 21 Haziran 2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <http://www.aol.meb.gov.tr>

Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.

Ornstein, A. C. and Hunkins F. P. (2004). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. (4.baskı). Boston: Pearson Education.

ÖSYM Tercih Kılavuzu. (2010) , 19 Haziran 2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir: <http://www.osym.gov.tr/>

Kırcaali, G. (1999). *Bilimlerde araştırma yöntemleri*. Bilim ve Araştırma. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 601

Perraton, H. (1988). *A theory for distance education*. Editör: Sewart D., Keegan D., ve Holmberg B. *Distance Education: International Perspectives*. (ss.34-45). New York: Routledge.

Popham, J. W. (1988). *Educational evaluation* (2.baskı). New Jersey: Prentice Hall.

Provus, M. M. (1971). *Discapery evaluaion*. Berkeley, CA:McCutchan.

Robert P., C. ve Friedlander J. (1978) *Approaches to evaluation: Models and perspectives*. Editör: G.R. Handson. *New Directions for Student Services*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Rudolf, D. M. (1987). Towards a theory of distance education. *ICDE Dergisi*, 13, 21-25.

Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Programları Protokolü, (2008). Milli Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi Arasında Uzaktan Eğitim Yöntemi ile Düzenlenecek Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Programları Protokolü.

Stufflebeam, D. L. (2003). The cipp model for evaluation. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network. Portland: Oregon.

TDK. Türk Dil Kurumu, 20 Haziran 2010 tarihinde şu adresten erişilmiştir.
<http://www.tdkterim.gov.tr>

Turan, S. (Güz:2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme, *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87–98

Üstünoğlu. Ü. (1987). *Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemi ile yetiştirilmesine yönelik program modeli*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 107

Varış, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme*. Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 53.

Worthern, B. R., Sanders J. R. and Fitzpatrick J. L. (2004), *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman, Inc.

Yüksel, İ. (2010). Türkiye için Program Değerlendirme Standartlarının Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 2010.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Resmi Gazete, 17506, 6 Kasım 1981.