

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNTERNET'İN
ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANIMINA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ

Nebiye Özaydemir
Yüksek Lisans Tezi
Eskisehir, 2005

**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNTERNET'İN
ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Nebiye Özaydemir

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM İLETİŞİMİ VE PLANLAMASI ANABİLİM DALI
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan Çalışkan**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Ocak 2005**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ İNTERNET'İN ÖĞRETİM AMAÇLI KULLANIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Nebiye Özaydemir

Eğitim İletişimi ve Planlaması Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ocak 2005

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan Çalışkan

Bu araştırmanın temel amacı, Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek ve iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmektir.

Araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Bilgi toplama sürecinde belge tarama ve bilgi toplama aracı kullanılmıştır. Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen bilgi toplama aracı, öğretim elemanlarına yönelik bilgilerin yer aldığı anket tipi ve beş dereceli hazırlanan 17 maddeli ölçek tipi sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan bilgi toplama aracı örnekleme yer alan fakülte ve yüksekokullardaki 190 öğretim elemanına uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemelerinde merkezi dağılım ve değişkenlik ölçülerinin yanısıra, t-testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır.

Sonuçlar, öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i kullandığını ve en öncelikli kullanımın araştırma ve iletişim amaçlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımında az deneyimli bir kitle olduğu gözlenmektedir. Öğretim elemanlarının İnternet'i varolan dersleri açısından tamamlayıcı bir ortam olarak gördüğü, materyal yayınlamak ve öğrenenlerle iletişim kurmayı gelecek planlarında yer verdikleri görülmüştür. Ancak İnternet üzerinden

tümüyle bir dersi gerçekleştirmeye sıcak bakmadıkları ya da kendilerini yeterli bulmadıkları görülmektedir.

Internet'in öğretim amaçlı kullanımı konusunda deneyimi olan öğretim elemanları, deneyimsiz olanlara oranla içerik geliştirme etkinliği dışında tüm etkinliklere gelecek ile ilgili planlarında daha az yer vermektedir. Öğretim elemanları Internet ile etkili bir eğitim yapılabileceğine ve gelecekteki eğitim şeklinin çevrimiçi eğitim olacağına inanmaktadırlar. Öğretim elemanları Internet'in öğretim amaçlı kullanımında engel olarak öğreticilerin zaman sorunlarının yanı sıra öğrenenlerin beceri ve kaynak sorunlarını görmekte-dirler. Öğretim elemanları Internet'i öğretim amaçlı kullanma konusunda eğitim isteminde bulunurken eğitimin hem yüzyüze hem de Internet'ten yapılmasını yeğlemektedirler.

ABSTRACT

The Opinions of Faculty at Anadolu University on the Use of Internet for Educational Purposes

Nebiye Özaydemir

Division of Educational Communications and Planning

Anadolu University Institute of Social Sciences, January 2005

Advisor: Assistant Professor Hasan Çalışkan

The main purpose of this study was to determine the opinions of faculty at Anadolu University on the educational use of Internet and to develop suggestions to improve them.

The study was carried out within the limits of the general survey method. The data were gathered through literature review and on questionnaire. The questionnaire, which consisted of several questions about the faculty and 17 Likert- type questions, was prepared to determine the perspectives of faculty on the use of Internet for educational purposes. This questionnaire was administered to 190 faculty members at the faculties and schools in the university. Descriptive statistics, variability measures, t-test and variance analysis were used in analyzing data.

The results show that the faculty use computers and Internet and the most common use was mostly for research and communication purposes. It was observed that the faculty was a sample with little experience in the use of Internet for educational purposes. The faculty members view the Internet as a complementary tool for their current traditional courses and plan to use it in publishing the materials and communicating with the learners in the future. However, they are not eager to realize a course fully on the Internet or do not consider themselves sufficient in the subject matter.

The faculty who had previous experience on the use of Internet for educational purposes, compared to the inexperienced faculty, prefer all related activities except content development less on their future agenda. The faculty believe that effective education can be achieved through Internet and the principal educational format of the future will be online education. The faculty members consider instructors' lack of time, the learners' skill and resource problems as obstacles on the educational use of Internet. While the faculty demand training on the use of Internet for educational purposes, they prefer the training to be both face-to-face and via Internet in a mixed fashion.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nebiye AK ÖZAYDEMİR'in "Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İnternetin Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 16 Şubat 2005 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Eğitim İletişimi ve Planlaması** Anabilim Dalında, yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza _____

Üye (Tez Danışmanı) : Yard.Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN

Üye : Prof.Dr.Ali ŞİMŞEK

Üye : Yard.Doç.Dr.Gülsün KURUBACAK

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

ÖNSÖZ

Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi ve iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın sorununa, amaçlarına, önemine, varsayım ve sınırlılıklarına; ikinci bölümde konuyla ilgili alanyazın taramasına; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine; dördüncü bölümde araştırmanın bulgular ve yorumuna; beşinci bölümde ise sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın tasarım, uygulama ve yazım aşamasında yardım, öneri ve eleştirileri ile beni yönlendiren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hasan Çalışkan'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde eleştiri ve önerileriyle bana yol gösteren Prof Dr. Ali Şimşek'e, Yrd. Doç. Dr. Cengiz Hakan Aydın'a ve Yrd. Doç Dr. Murat Ataizi'ne değerli katkılarından dolayı teşekkür borçluyum. Ayrıca araştırmanın başlangıcından bu yana yardım ve önerilerini esirgemeyen Araş. Gör. Figen Ünal'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın bilgi toplama aşamasında ayırdıkları zaman ve gösterdikleri ilgiden dolayı örneklemedeki öğretim elemanlarına teşekkür ederim.

Son olarak araştırmanın başlangıcından sonuna kadar desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili eşim Ş. Burak Özaydemir'e, aileme ve kardeşim Nükhet Ak'a destek ve sevgilerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu araştırmanın, konuyla ilgili ileride araştırma yapmak isteyen araştırmacılara ışık tutması, öğretim elemanlarının konuyla ilgili yetersizliklerini gidermede yardımcı olması, çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılacak hizmetiçi eğitim programlarına yol gösterici bir nitelik taşımasını dilerim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iv
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vi
ÖNSÖZ	vii
ÖZGEÇMİŞ	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	6
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
2. ALANYAZIN TARAMASI	9
2.1. Eğitim Teknolojileri	9
2.1.1. Öğretimde Teknoloji Kullanımının Tarihsel Gelişimi	9
2.1.2. Öğretme-Öğrenme Kuramları	15
2.2. Uzaktan Eğitim	20
2.3. İnternet	24
2.4. Çevrimiçi Eğitim	26
2.4.1. Çevrimiçi Eğitimin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları	33
2.4.2. Çevrimiçi Öğretimin Tasarınlanması	38
2.4.3. Çevrimiçi Eğitimde Değişen Roller	42
2.4.3.1. Öğrenen Roller	42
2.4.3.2. Öğretici Roller	46
2.4.4. Çevrimiçi Eğitimi Öğreticiler Açısından İnceleyen Araştırmalar	49
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Örneklem	56
3.3. Verilerin Toplanması	58
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	59
4. BULGULAR VE YORUM	61

4.1.	Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri.....	61
4.2.	Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Durumları	65
4.3.	Öğretim Elemanlarının Bilgisayar ve İnternet’i Kullanma Amaçları ve Sıklığı	71
4.4.	İnternet’in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Gelecek ile İlgili Düşünceler	76
4.5.	İnternet’in Öğretim Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi.....	81
4.6.	İnternet’i Öğretim Amaçlı Kullanma Konusunda Eğitim Talebi	91
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	94
5.1.	Sonuç	94
5.2.	Öneriler.....	99
EK	103
KAYNAKÇA	107

ÇİZELGELER LİSTESİ

<u>Çizelge</u>	<u>Sayfa</u>
1. Örnekleme Yer Alan Fakülte ve Yüksekokullardaki Akademik Personelin Unvanlara Göre Dağılımı	57
2. Öğretim Elemanlarının Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı.....	62
3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Fakülte ve Yüksekokullara Dağılımı....	63
4. Öğretim Elemanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	63
5. Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	64
6. Öğretim Elemanlarının Cinsiyet ve Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	64
7. Öğretim Elemanlarının Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı.....	65
8. Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyleri	65
9. Öğretim Elemanlarının Bilgisayarı Kullanma Düzeylerine Göre Akademik Unvanlara Dağılımı	66
10. Öğretim Elemanlarının Bilgisayarı Kullanma Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Dağılımı.....	67
11. Öğretim Elemanlarının Bilgisayarı Kullanma Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı.....	67
12. Öğretim Elemanlarının Evlerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumları	68
13. Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumları	69
14. Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumlarının Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı	70
15. Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumlarının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı.....	71
16. Öğretim Elemanlarının Bilgisayarı ve İnternet'i Kullanma Amaçları ve Sıklığı	72
17. Bilgisayar ve İnternet'in İletişim Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	73
18. Bilgisayar ve İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	74

19. Bilgisayar ve İnternet'in Araştırma Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	75
20. Bilgisayar ve İnternet'in Eğlence Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı	76
21. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Düşünceler	77
22. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Gelecek ile ilgili Düşüncelerin Deneyimlere Göre Değerlendirilmesi	80
23. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi	83
24. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerler	86
25. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Akademik Unvanlara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları	87
26. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Akademik Unvanlara Göre Karşılaştırılması	88
27. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Fakülte ve Yüksekokul'lara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları	88
28. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Fakülte ve Yüksekokullara Göre Karşılaştırılması	89
29. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Çalışma Yıllarına Göre Ortalama ve Standart Sapmaları	89
30. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması	90
31. İnternet'i Öğretim Amaçlı Kullanma Durumlarının Cinsiyet Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	90
32. İnternet'i Öğretim Amaçlı Kullanma Durumlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması	91
33. Öğretim Elemanlarının Eğitim Talebi	91
34. Öğretim Elemanlarının Eğitim Ortamı Tercih Durumları	92
35. Öğretim Elemanlarının Eğitim Talebinin Bilgisayar Kullanma Düzeyine Göre Dağılımı	93

1. GİRİŞ

Bu bölümde, önce araştırmanın sorunu ortaya konulmuş daha sonra amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Bilgi çağının bir gereği olarak bireyler gerçekleşen değişim ve yenilikleri sürekli izlemek zorundadırlar. Bu gelişim çabası, yaşamın her aşamasına yayılan, zaman ve yer ile sınırlı olmayan bir öğrenme gereksinimi oluşturmaktadır. Yaşamboyu öğrenme kavramı bu gereksinimin sürekli karşılanması ile ilgilidir. Teknolojik gelişmeler sonucu uzaktan eğitim, yaşamboyu öğrenmeye yönelik yeni fırsatlara olanak tanımaktadır. Bunların başında İnternet'e dayalı eğitim uygulamaları ve özellikle yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme etkinlikleri gelmektedir.

Bilginin ve bilgiye ulaşma yollarının hızla artması endüstri çağından bilgi çağına geçişi hızlandırmıştır. Bilgi çağında öğretme kavramı yerini giderek öğrenmeye bırakmıştır. Öğrenme edilgen bir dinleme etkinliğinden etkileşimli, yaparak ve paylaşarak gerçekleştirilen öğrenme etkinliğine dönüşmektedir. Bu anlamda öğrenmenin artık bireysel değil öğrenme toplulukları içinde gerçekleşmesi yeğlenmektedir. Bilginin sınıfta sunulması yerine bilgiye gerektiği zamanda ve yerde ulaşmak daha önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda öğrenenlerin sürekli öğrenen durumunda kalarak bilgi çağına uyum göstermesi gerekmektedir (Circa, 2002, s.2).

Bilgi çağında birey, zaman ve yerden bağımsız olarak, yaparak, deneyerek öğrenmekte ve eğitim bir anlamda yaşamın her alanına yayılmaktadır. Günümüzde gelişen teknolojiyle iç içe olabilmek ve onu yakından tanıyabilmek için daha fazla bilgiye ve beceriye gereksinim duyulmaktadır. Etkili öğretime duyulan gereksinim, yaşamboyu öğrenme (Life-Long Learning) kavramını gittikçe yerleştirmekte ve öğrenenler arasında düşük maliyetli, güvenilir, hızlı ve gelişmiş erişim olanakları olan eğitime istem tüm dünyada giderek artmaktadır. Dünya Bankasının 2004 yılında yayınladığı raporda,

Türkiye'nin de bilgi ekonomisinde yarışabilmesi için işgücünün becerilerini sürekli eğitim yatırımları ile arttırması gerektiği belirtilmektedir. Çözüm olarak, geniş yayılımı ve düşük maliyetiyle açıköğretim uygulamalarının genişletilmesi ve geliştirilmesi raporun önerileri arasında yer almaktadır (World Bank, 2004, s.52).

Yirmibirinci yüzyılda yaşanan bu hızlı değişimler, bireylerin iş fırsatlarını arttırmaları için kendi alanlarında yarış içinde olma zorunluluğunu getirmektedir. İletişimdeki ve bilgi teknolojilerindeki değişimler, öğrenme topluluklarının zaman ve yerden bağımsız olarak bilgiye en kolay ve en hızlı şekilde ulaşabileceği ortamlar oluşturmakta, yaşamboyu öğrenmenin önemi artmaktadır. Bireylerin bu gereksinimlerine karşılık öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yeni yaklaşımlar gelişmekte, bu yeni yaklaşımlar, açık ve uzaktan öğretimin varolan olanaklarını kullanarak öğrenene, öğrenmenin zaman, yer ve hızını seçme özgürlüğünü vermektedir. Bu esneklik ancak yeni öğretim teknolojileri ile olanaklı kılınmaktadır (Manjulika, 2000, s.2).

Yeni öğretim teknolojileri, eğitimin daha etkili, verimli ve çekici hale getirilmesini sağlayan ortamların oluşmasında önemli bir rol oynamıştır. Öğretim teknolojileri, görsellik, birden fazla duyu organına hitap eden ortamlar, daha fazla bilgiye ulaşma, takım çalışması, öğreticilerin rolünün değişmesi, evrensel bir bilgi ortamı gibi olumlu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Eğitsel iletişimde teknoloji kullanıldığı zaman, önemli bazı yararlar elde edilmektedir. Teknoloji destekli öğretim ile öğrenme süresi kısaltmakta, öğrenenlerin ilgisi canlı tutulmakta ve güdülenme sorunu büyük ölçüde çözümlenmektedir. Teknolojinin getirdiği olanaklarla istediği bilgilere anında ulaşabilen öğrenenler daha çok öğrenme isteği duymaktadırlar (Şimşek, 2000, s.92).

Öğretim teknolojilerini anlayabilmek için öncelikle teknolojiyi genel olarak incelemek yerinde olacaktır. Genelde, teknoloji denince akla, bilgisayar, telefon, buzdolabı gibi araçlar gelmektedir. Oysa öğretimde teknoloji kavramı hem süreç hem de ürün olarak düşünülmektedir (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.306). Süreç olarak teknoloji, bilimsel bilgiyi sistemli bir biçimde kullanarak uygulamadaki sorunlara geçerli çözümler bulma anlamına gelmektedir. Örneğin işitme engelli çocukların eğitiminde geliştirilen yeni bir yöntem teknoloji olarak değerlendirilebilir. Ürün olarak teknoloji

ise, bilimsel çabalar sonucunda ortaya çıkarılan ve bir işin yapılış biçimini kolaylaştıran araçlar diye tanımlanmaktadır (Şimşek, 1998, s.312). Öğretim teknolojisi ise öğrenme kaynaklarının tasarımı, geliştirilmesi, kullanılması, yönetimi ve değerlendirilmesine yönelik kuram ve uygulamaların tümü şeklinde tanımlanmaktadır (Seels ve Richey, 1994, s.9)

Öğretme ve öğrenme etkinliklerinde yazılı gereçler, gösterim araçları, yansıtma sistemleri, işitsel ortamlar, hareketli görüntüler, telekonferans sistemleri gibi öğretim ortamları kullanılırken, bunun yanında bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler bilgisayara dayalı öğretim teknolojilerini de hızla geliştirmektedir. Bu alanda yaşanan yenilikler uzaktan eğitimin gelişimini de hızlandırmıştır.

Bilgi çağında yaygınlaşan uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin zaman ve yerden bağımsız olarak öğrenme etkinliklerini içeren yapılandırılmış bir öğrenim türü olarak tanımlanmaktadır (McIsaac ve Gunawardena, 1996, s.355). Matbaanın bulunuşu ve posta hizmetinin başlamasıyla eğitim bireylerin evlerine ve işyerlerine ulaşmıştır. Bu sayede 19. yüzyılın ortalarından itibaren çeşitli dersler uzaktan öğretim yoluyla sunulmaya başlanmıştır. Bazı üniversiteler 19. yüzyılın sonundan önce varolan programlarının yanına uzaktan eğitim programları eklemeye başlamıştır. İki teknoloji sayesinde 20. yüzyıldaki gelişmeler, özellikle 1960 ve 1990 arasında hızlanmıştır. Bu teknolojiler uzak sınıfları bağlayan iletişim araçları ve uzaktan eğitimin öteki öğretim ortamları ile birleşmesini sağlayan teknolojilerdir (Daniel, 1998, s.48).

Yeni iletişim teknolojilerinin ve İnternet'in gelişimiyle uzaktan eğitimin bir türü olan çevrimiçi eğitim son yıllarda yaygınlaşmıştır. Kavramsal olarak çevrimiçi eğitim alanyazında online education, e-öğrenme, e-learning, web tabanlı eğitim, İnternet destekli eğitim, İnternet'e dayalı eğitim gibi benzer ifadelerle tanımlanmaktadır. Çevrimiçi eğitim, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar ağları desteği ile sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder. Çevrimiçi bir öğrenme etkinliğinde öğrenenler derse istedikleri zaman ve yerde katılabilir ve eş zamanlı ya da eş zamansız tartışmalarda bulunabilirler. Elektronik postalar ve bülten

panoları ile hem duyuru ve açıklamaları izleyip hem de görev ve katılımlarını bu yolla gerçekleştirebilirler. (Çalışkan, 2002, s.3).

Çevrimiçi eğitimde öğrenen ve öğretmenlerin rolleri geleneksel eğitime göre farklılık göstermektedir. Öğrenenler, eğitimin yönetimi açısından edilgen ve içerik açısından alıcı olan geleneksel konum yerine daha etkin olarak kendi eğitimlerinin sorumluluğunu alan ve katılımcı bir tutum gösteren yaklaşımlar göstermektedirler (Estep, 2003, s.17). Bu bağlamda, çevrimiçi eğitim etkinliklerinde öğreticinin çok önemli bir yeri vardır. Öğreticilerin yalnızca bilgi kaynağı olmaktan çıkarak tartışma yöneticisi, kaynak sağlayıcı, yol gösterici ve danışman rollerini üstlenmeleri beklenmektedir. Bu roller, öğretmenlerin tartışma konularını açarak, katılımı özendirip desteklemesini ve tartışmaların belirli konular çerçevesinde odaklanarak gelişmesini sağlamasını gerektirmektedir. Bu, öğretmenler için alışageldiklerinden daha güç durumlar oluşturmaktadır (Çalışkan, 2001a, s.189). Öğreticiler için çevrimiçi öğretim tasarımının yeni ve farklı boyutları söz konusudur (Jolliffe, 2001, s.64). Bu nedenlerle öğretmenlerin gereksinim duydukları yeterlikler de tasarım ve öğretime göre değişmekte ya da genişlemektedir (Williams, 2003, s.46). Geleneksel yöntemde önemli roller üstlenen öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde de yaşamsal bir konumları vardır. Bu nedenle öğretmenlerin çevrimiçi eğitimdeki bu rol ve yeterlik değişimlerine uyum sağlamaları, çevrimiçi eğitimin başarısında önemli bir etkidir.

Araştırmacıların bir bölümü, çevrimiçi eğitim sistemlerinde öğretici üzerine odaklanmışlardır. Sloan Çevrimiçi Eğitim Araştırması adıyla ABD'deki yüksek öğretim kurumlarında çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılan çalışmada, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimi benimseme düzeyi de incelenmiştir (Allen ve Seaman, 2003, s.2). Genel kapsamlı bu tür araştırmalar dışında özellikle öğretim elemanlarına odaklanan araştırmalar da vardır. Bu araştırmalarda öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim hazırlıkları için harcadıkları çaba, geleneksel eğitime karşı tercih oranları, işbirliği ve etkileşim boyutları (Christianson, Tiene ve Luft, 2002, s.224), destek sağlamaları, etkileşim için liderlikleri (Cain, Marrara, Pitre ve Armour, 2003, s.48) üzerine incelemeler yapılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının memnuniyetini cinsiyet, öğrenen sayısı, akademik unvan, ders sayısı, destek saati (Hartman ve Truman-Davis, 2000,

s.119), program planlamasına katılım, araştırma konuları ile ilişkilendirme ve yeni öğrenenlere ulaşma (Smith, 2000, s.97) gibi değişkenler açısından inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda yüksek lisans programının çevrimiçi ortamda yürütülmesinde görev alan öğretim elemanlarının derslerden memnuniyetini sağlayan ve memnuniyetsizlik oluşturan etkenler belirtilmiştir. Yeni öğrenenlere ulaşma, program planlamasına katılım ve araştırma konuları ile ilişkilendirme memnuniyet sağlayan etkenler; meslektaşları ile deneyim paylaşımının sınırlılığı, zaman yönetiminin zorlukları ve kaynak sınırlılıkları ise memnuniyetsizlik oluşturan etkenler olarak belirtilmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Küçük (2002), öğretim elemanlarının Internet’i araştırma amaçlı kullanma durumlarını incelemiştir. Bu araştırmaya sonucunda akademisyenlerin Internet’i her gün ya da haftada birkaç kez araştırma amaçlı kullandıkları, bilgiye erişim kaynaklarını kullanma konusunda kendilerine güvendikleri ve Web’den araştırma amacıyla yararlanmada genel olarak memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Kabakçı (2001) WebCT yazılımının kullanılmasının öğrenmeye etkisi konulu çalışmasının sonucunda, öğretim süresince ve öğretim sonrasında öğrenenlerle gerçekleştirilen senkron, asenkron iletişimlerde, öğrenenlerin Internet destekli öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını, daha çok uygulama fırsatı bulduklarını ve öğrenmelerinin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Ulukan ve Çekerol (2003) öğretim elemanlarının Internet’e dayalı eğitime yönelik olumlu bir tutum takındığını ve ayrıntıya inildiğinde bilgi düzeylerinin söylenenden daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bülbül (1998) öğretim elemanlarının Internet’i kullanma eğilimlerini inceleyen araştırmasının sonucunda öğretim elemanlarının Internet’ten ağırlıklı olarak bilimsel çalışmalar için gerekli materyale ulaşma, kaynak tarama ve iletişim amaçlı yararlandıkları belirtilmiştir. Internet’e erişimle ilgili teknik sorunların varlığı ise Internet kullanımında bir olumsuzluk olarak görülmektedir.

Bu çalışmada ise, Anadolu Üniversitesi’ndeki öğretim elemanlarının Internet’in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri incelenecektir. Internet üzerinden verilen derslerde yaşanan sorunlar, öğreticinin değişen rolleri, çevrimiçi eğitimde öğreticinin dikkat etmesi gereken durumlar, yeni öğretme-öğrenme etkinliklerinin tasarlanması,

lisans ve önlisans programlarında İnternet'ten öğretimin yaygınlaştırılması gibi konular sorunun farklı boyutlarını oluşturmakta ve aydınlatılmayı beklemektedir. Bu anlamda öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, bu konularda yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilecek sonuçların İnternet'i öğretim amaçlı kullanmak isteyen öğretim elemanlarına yönelik hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanmasında, Anadolu Üniversitesi'nin konuya ilişkin uygulamaları için gerekli altyapı ve donanımın sağlanmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede, Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek, bu amaçla İnternet'ten ne oranda yararlandıkları ve gelecekte yararlanma konusundaki istekliliklerinin belirlenmesi araştırmanın sorununu oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek ve iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim elemanları, bilgisayar kullanma düzeylerini ve İnternet'e erişim olanaklarını nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretim elemanları bilgisayar ve İnternet'i hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?
3. Öğretim elemanlarının, İnternet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin deneyimleri ve geleceğe ilişkin konu ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanmaya ilişkin görüşleri cinsiyet, akademik unvan ve fakülte yükseköğretilere göre bir farklılık gösteriyor mu?

1.3. Önem

Bilgisayar ağlarının eğitimde kullanımı, çevrimiçi eğitim adı altında toplanan uygulamaların yaygınlaşmasını sağlamıştır. Bu yaygınlaşmanın artan bir hızla devam edeceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerinin ve durumlarının belirlenmesinin, konu ile ilgili çalışmalar yapan öğretim tasarımcılarına ışık tutması, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim teknolojilerini daha etkin ve yaygın kullanmaları, öğrenme sürecinde öğrenenlere etkili bir ortam sunarak öğrenmede farklılık yaratması, konu ile ilgili karar alma ve kaynak sağlama noktasında bulunan yöneticilere gerçekçi veriler sağlaması ve alanda bundan sonra yapılacak farklı çalışmalara katkı sağlaması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir.

1. Araştırmanın bilgi toplama aşamasında, görüşlerine başvuru alan kişiler doğru ve güvenilir bilgiler vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma sonuçlarının yorumu ve genellenebilirliği konusunda kabul edilen sınırlılıklar şunlardır:

1. Öğretim elemanları, Anadolu Üniversitesi'nde fakülte ve yüksekokullarda ders veren akademik personel ile sınırlıdır.
2. Bilgi toplama aracından elde edilen veriler Haziran 2004 tarihinde toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim teknolojileri: Öğretim teknolojisi öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir terimdir. Bu terim ilgili disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insan gücü dışı kaynakları işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğrenme ve öğretme süreçleri tasarılma, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününe içeren sistematik bir yaklaşımı ifade eder (Alkan, 1998, s.16).

Çevrimiçi (Online) eğitim: Çevrimiçi eğitim, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar ağları desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder (Çalışkan, 2002, s.3).

Öğretim elemanları: Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır (YÖK, 1981, s.2). Bu araştırmada, ders verme yükümlülüğü bulunan öğretim görevlileri, okutmanlar ve öğretim üyeleri öğretim elemanı olarak tanımlanarak örnekleme alınmıştır. Öğretim yardımcıları olan uzman ve araştırma görevlileri ise örnekleme alınmamıştır.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan konular olarak öğretim teknolojileri, uzaktan eğitim, İnternet ve çevrimiçi eğitim hakkında alanyazındaki çalışmalara yer verilmiştir. Çevrimiçi eğitimin kapsamında ise çevrimiçi eğitimin üstünlükleri ve sınırlılıkları, yasal boyutları, tasarımı, çevrimiçi eğitimde değişen öğretici-öğrenen rolleri ve çevrimiçi eğitim ile ilgili yapılmış araştırmalar alt bölümler halinde özetlenmiştir.

2.1. Eğitim Teknolojileri

2.1.1. Öğretimde Teknoloji Kullanımının Tarihsel Gelişimi

Seels ve Richey (1994, s.9) öğretim teknolojisini öğrenme kaynaklarının tasarımı, geliştirilmesi, kullanılması, yönetimi ve değerlendirilmesine yönelik kuram ve uygulamaların tümü şeklinde tanımlamaktadır. Bu kavramı oluşturan alt kavramlardan biri olan teknolojiyi genel olarak incelemek yerinde olacaktır. Genelde, teknoloji denince akla, bilgisayar, telefon, buzdolabı gibi araçlar gelmektedir. Oysa öğretimde teknoloji kavramı hem süreç hem de ürün olarak düşünülmektedir (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.306). Süreç olarak teknoloji, bilimsel bilgiyi sistemli bir biçimde kullanarak uygulamadaki sorunlara geçerli çözümler bulma anlamına gelmektedir. Ürün olarak teknoloji ise, bilimsel çabalar sonucunda ortaya çıkarılan ve bir işin yapılış biçimini kolaylaştıran araçlar olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 1998, s.312).

Günümüz teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini etkilemektedir. Eğitim kurumları bu değişime ayak uydurabilmek ve gelişen teknolojilerin imkanlarını eğitime kazandırmak için bilişim teknolojilerine dayanan öğretim teknolojileri kullanmaya başlamışlardır. Öğretimde teknoloji kullanımının bugününü anlamak için, geçmişteki gelişimini incelemek yerinde olacaktır.

İlk insanların mağara duvarlarına şekil çizmeleri, beden dilini sembolik bir iletişim aracı olarak kullanmaları, yazıyı bulmaları, tabletler ya da rulolar üzerinde iletileri kalıcılaştırmaları ve genç kuşakları törensel yanı ağır basan toplantılarda eğitmeleri bir düşünceyi daha etkili aktarabilme çabasının tipik örnekleridir. Daha sonraki dönemlerde matbaanın bulunması, resimlerin eğitici gücünün keşfedilmesi, eğitim ortamında gerçek nesnelerin kullanılması ve toplumsal bir kurum olarak okulun ortaya çıkması eğitim iletişimi uygulamalarını zenginleştirmiştir (Şimşek, 2000, s.1).

Kitaplara görsel öğeler yerleştirilerek, kitapta yer alan resimlerin öğrenmeyi kolaylaştırması ve öğrenilen bilginin daha kalıcı olacağı düşüncesiyle “Resimli kitaplar” 1900’lerin ilk on yılında çok önemsenmiştir. Bu düşünce kısa sürede resimli kitaplarla sınırlı olmaktan çıkarak “görsel öğretim” hareketine dönüşmüştür. “Okul müzeleri” ise 1910’larda yaygınlaşmıştır. Eğitim amaçlı nesnelerin toplandığı okul müzelerinde, öğretim materyallerinin çoğunluğunu gerçek nesneler, maketler, modeller ve görsel çizimler oluşturmuştur. Bu on yıllık dönem içerisinde eğitim iletişiminde ciddi atılımlar olmuştur. “Radyo” teknolojisi ile 1920’li yıllarda uzaktan yapılan radyo yayınlarıyla, halk eğitimi kadar örgün eğitimi destekleme çabası da görülmüştür. Bu dönem içinde ortaya çıkan bir başka önemli gelişme de bireysel öğrenme sistemleridir. Bu sistem içinde öğrenenler, materyallerini kendi hızlarına göre çalışmakta, alıştırmaları testlerini almakta ve kendilerini hazır hissettiklerinde gerçek sınava girmektedirler. Sesin işlenmeye başladığı 1930’lu yıllar “ses kasetleri”nin kullanıldığı bir dönemdir. Bu dönem içinde ses teknolojisi üzerindeki çalışmaların artmasıyla daha önceleri görsel öğrenim olarak adlandırılan hareket, “görsel-işitsel öğretim” adıyla daha genişlemiş bir yapıya dönüşmüştür (Şimşek, 2000, s.3).

“Eğitici filmler” 1940’larda oldukça önemli bir rol oynamıştır. Bu dönem içerisinde slaytlar, ses kasetleri, gazeteler ve radyo yayınları da yaygın bir biçimde kullanılmış ancak filmler kadar belirgin olmamıştır. Bu noktada savaşın yarattığı özel koşullar da etkili olmuştur. “Televizyon” 1950’li yıllarda çok büyük bir heyecan yaratmış; eğitim alanında böyle bir araçtan yararlanabilmek için yatırımlar yapılmıştır. Televizyonun en büyük özelliği olarak hem görsel hem de işitsel iletileri birleştirerek sunabilmesi ve buna hareket öğesini de katabilmesi televizyonu daha önceki teknolojilere göre farklı

kılmıştır (Şimşek, 2000, s.4). Bu özellikler dikkate alınarak üniversitelerin önemli bir bölümünde kapalı devre televizyon sistemleri kurulmuş ancak eğitim alanında istenen başarı sağlanamamıştır. Buradan hareketle yeni araştırmalar yapılarak her teknolojinin uygun olduğu eğitim durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Davranışçı kuramın temelleri 1950’lerde deneysel psikolojinin sonuçlarına dikkat çekilerek atılmıştır. B.F. Skinner (1954) Harvard Educational Review’da çıkan makalesiyle eğitimcileri deneysel psikolojinin sonuçlarını kullanmaya çağırmıştır. Pekiştirme kuramı olarak bilinen kuramı daha önceki davranışçı kuramlardan araba kullanma ve mektup yazma gibi istemli hareketleri incelemesiyle ayrılmıştır. Skinner, bir davranışın memnun edici bir pekiştirici ile sonuçlanmasının, davranışın yinelenmesi için önemli olduğunu bir hipotez olarak ortaya koymuştur.

Skinner 1954 yılında geleneksel sınıf öğretiminde, pekiştirme kuramının uygulanmadığına dikkat çekmiştir (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.306). Sınıf ortamında öğrenenler, zamanlarının büyük bir bölümünü dinlemeye ayırdıkları için tepki vermeye çok az fırsatlarının kaldığını belirtmişlerdir. Tepki verdiklerinde ise tipik bir öğreticinin çok sayıda öğrenene ayrı ayrı pekiştirme yaptırmasının olanaklı olmadığı gözlemlenmiştir. Skinner’in çözümü, öğretme makinesi denen bir aygıtı içermektedir. Bu aygıt ile öğrenme materyalleri öğrenenlere küçük parçalar halinde gösteriliyor, bir tepki alınmıyor ve pekiştirme olarak da ancak doğru yanıt ile bir sonraki soruya geçilebiliyordu. Skinner tarafından başlatılan çalışmalar 1960’lı yıllarda yaygın kullanım olanağı bulmuştur. Bu süreç makine ile yürütülebileceği gibi programlı öğretim kitapları ile de gerçekleştirilebilmektedir. Bu tekniklerin hepsi “programlı öğretim” olarak tanımlanmıştır.

Skinner’in doğrusal olarak adlandırılan programlama yöntemine karşı 1963 yılında Crowder “dallara ayrılan programlama” (branching) denen başka bir teknik önermiştir. Bu teknikte bilgi büyük bloklar halinde gösterilmekte ve bunu anlatılan konularla ilgili çoktan seçmeli sorular izlemektedir. Çoktan seçmeli soruya öğrenenin verdiği her tepki öğreneni farklı bir sayfaya götürmekte ve eğer doğru yanıt verildiyse yeni konulara geçilirken yanlış yanıtlarda konu yeniden açıklanıp başka sorular yöneltilmektedir.

Crowder'ın sayfa yapıları ağaç dallarına benzediği için “dallara ayrılan programlama” denilmiştir (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.310).

Douglas G. Ellson “dallara ayrılan programlama”nın bir özel durumu olarak programlı bireysel öğretimi geliştirmiştir (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.314). Bu yöntem birebir öğretim üzerine kurulmuştur ve öğreticinin kararları daha önceden ayrıntılı olarak tasarlanmış yönergelerle programlanmıştır. Öğretici, öğrenenin tepkilerine göre bir sonraki adımı seçmektedir. Programlı öğretime göre sisteme gerçek bir öğreticinin katılması sisteme esneklik sağlamış ve toplumsal pekiştirmenin kullanılması da olanaklı olmuştur.

Bireysel öğrenmeye yönelik bir başka sistem de Keller tarafından önerilen bireyselleştirilmiş öğretimdir. Bu sistemde, programlı öğretim ve programlı bireysel öğretimden farklı olarak, odak noktası özel yapılandırılmış materyallerin tasarımı üzerine değildir. Öğrenenler farklı bir çok öğretim materyalini kullanırlar. Bir üniteden öteki üniteye geçiş için, öğrenenin gözetmenlik yapan daha uzman başka bir öğrenene ünitedeki becerisini bir test ile göstermesi gerekmektedir. Gözetmen (proctor) öğrenen, test sonucunu hemen öteki öğrenen ile paylaşarak zayıf noktaları kontrol ediyordu (Heinich, Molenda ve Russell, 1990, s.316).

Bilgisayarın eğitimde kullanımında öncü örneklerden biri Illinois Üniversitesi tarafından geliştirilen ve ismini otomatik eğitim işlemleri için programlanmış mantık sözcüklerinin İngilizce baş harflerinden alan PLATO (Programmed Logic for Automatic-Teaching Operations) sistemidir. Bu sistem televizyon ekranında eğitim notlarını ve bilgisayar grafiklerini gösterebilen ilk sistemdir. İlk versiyonu çok ilkel de olsa PLATO sisteminin daha sonraki temel özelliklerini taşımaktaydı. Bu özellikler bilgisayar tabanlı öğretim, bilgisayar tabanlı öğretimi kolaylaştıran bir tasarım sistemi, öğrenenin anlama düzeyini test eden bir öğrenme yönetim sistemi ve öğrenen yardıma gereksinim duyarsa başvurabileceği destek içeriklerini kapsamaktaydı. PLATO sisteminde 1970'lerde 15.000 saati aşan birçok farklı konuda ders içeriği geliştirilmiştir. Bu içeriklere zamanında bir çok telefona bağlı terminallerle erişilebilmekteydi. Plato

için geliştirilmiş materyaller bugün kişisel bilgisayarlar içinde kullanılmakta ve satılmaktadır (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino 1999, s.203).

1980'lerde kişisel bilgisayarların ortaya çıkışı ile bilgisayarlar en önemli eğitim teknolojilerinden biri haline gelmiştir. Bilgisayarların eğitimdeki rolü öğreticiden öğrenme aracı olmaya kadar farklı şekillerde olabilmektedir. Bilgisayarlar öğrenenlere anında geribildirim verme, belgeleri saklayabilme, verileri işleyebilme ve birçok öğrenene aynı anda hizmet verebilme açısından güçlü olanaklara sahiptir.

Bilgisayarların öğretimde kullanımında iki temel uygulama vardır. Birinci uygulama öğrenenlerin bilgisayar ile doğrudan etkileşime girdikleri bilgisayar destekli öğretim (Computer Assisted Instruction) uygulamasıdır. İkinci uygulamada ise bilgisayar, öğretici ve öğrenene öğretim sürecinde rehberlik eder ve öğrenen hakkındaki verileri saklar. Bu uygulamaya da bilgisayar yönetimli öğretim (Computer Managed Instruction) denilmektedir (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino 1999, s.201).

Bilgisayarın öğretim uygulamalarında farklı rolleri olabilmektedir. Bilgisayar öğretme amaçlı olan derslerde bilgisayar, öğretimin asıl nesnesi olarak bulunur. Bilgisayar, öğrenen ve öğreticiye hesap makinesi ya da iletişim aracı gibi farklı rollerde de yardım eder. Bilgisayar destekli öğretim ortamlarında, bilgisayar özel beceri ve bilgilerin kazandırılması için ortam sağlar. Bazı araştırmacılar bilgisayar sayesinde okulların köklü bir şekilde yeniden yapılanması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu durumlarda bilgisayara bir katalizör rolü yüklenmektedir. Logo gibi öğrenenler için özel tasarlanmış bilgisayar dilleri ile öğrenenler, matematiğin karmaşıklığını günlük yaşamlarına uygulayarak öğrenme şansına sahip olmaktadır. Burada öğrenenlerin kavramları öğrenmek için etkileşerek çevrelerini değiştirebilmeleri gerektiği ilkesi kullanılmaktadır. Öğrenenler bu dil ile bilgisayarda günlük yaşamlarında karşılarına çıkan sorunları model olarak kurgulayabilmektedirler. Bu şekilde bilgisayar mantıksal düşünmenin öğretilmesi için bir çevre rolüne sahip olmaktadır (Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino 1999, s.206).

Etkileşimli video 1980'lerde gündeme gelen bir başka teknolojidir. Etkileşimli video yazılımlarında birbirini tamamlayan grafik, ses, görüntü, yazı, hareket gibi öğeler kaynaştırılarak kullanılmış, böylelikle öğrenme açısından gerçekçi yaşantılar sunabilmek olanaklı hale gelmiştir. Video disklerle birlikte davranışçı paradigma sorgulanmıştır. Öğrenmede davranışçılığın anlık ve istendik tepki ilkesi yerine, bilgi işlemeyi ve alternatif tepkiler üretmeyi özendiren bir yaklaşımın gerekliliği önem kazanmıştır (Şimşek, 2000, s.7).

Eğitim dünyası 1990'lı yıllarda "CD-ROM" teknolojisi ile tanışmıştır. "CD-ROM", eğitim alanında hızlı bir biçimde yaygınlaşarak çok daha fazla bilgi saklama kapasitesine sahip olma özelliği ile ön plana çıkmıştır. Önceleri yalnızca okunabilir nitelikte olan kompakt disklerin silinebilir ve kaydedilebilir olanları da üretilmiştir. Bugün artık CD'ler neredeyse normal bilgisayar disketleri gibi kullanılmaktadır. Bu dönemde ortaya çıkan bir başka teknoloji, ise "Internet" adı verilen uluslararası bilgisayar ağıdır. Bu sisteme bağlı olan herhangi bir bilgisayar aracılığıyla, kullanıcılar hemen her alanda istenilen yerde ve zamanda bilgilere anında ulaşabilmektedirler. Bu sayede yaşamboyu kesintisiz öğrenme ve okullara bağımlılığın azalması olanaklıdır (Şimşek, 2000, s.8).

Öğretim teknolojisindeki gelişmeler, öğretme-öğrenme kuramlarını da etkilemiştir. Öğretim teknolojisinde davranışçı kuram döneminde öğrenenin programlı öğrenme gibi farklı yöntemlerle koşullandırılmasına çalışılmıştır. Burada teknoloji öncelikle kişiye özel pekiştirici ve geribildirim sağlayıcı bir araç olarak kullanılmıştır. Yapıcı öğrenmenin 1990'larda etkin olmaya başlaması ile odak, öğretme araçlarından, öğrenme sürecine kaymıştır. Bu kuram ile birlikte öğretici yalnızca bilgiyi depolayan ve onu öğrenene sunan kaynak olmaktan çıkmış, daha çok öğreneni yönlendiren kişi halini almıştır. Önce CD-ROM ve sonra Internet, yapıcı kuram açısından vurgulanan etkileşimli öğrenme çevrelerini ve kaynaklarını sağlamak için kullanılmıştır.

Öğretim teknolojisinin tarihsel gelişiminin incelenmesi, bu kavramın hızlı bir gelişim süreci içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Kavram başlangıçta çok sınırlı ve dar kapsamlı bir anlamı içerirken (öğretim araçları ya da öğrenme yardımcıları) bugün

kapsam, teknoloji ve sistem anlayışına dayalı karmaşık yapıları bir disiplini ve eğitimde disiplinlerarası bir yaklaşımı ifade etmektedir (Alkan, 1998, s.38). Teknolojideki hızlı gelişmeler insanları bilgi yoğun bir yaşama sürüklemekte, eğitim programları yeniden düzenlenmekte, eğitime yapılan yatırımlar arttırılmakta ve eğitim politikaları bu yönde oluşturulmaktadır. Bilgi çağında olduğumuz bu dönemde araştırmacılar sanal üniversitelerin yaygınlaşacağını eğitim ve öğretimin hızlı gelişen teknolojilerle İnternet'te uygulanacağını dile getirmektedirler (Çallı, İşman ve Torkul, 2001, s.1)

Öğretim teknolojilerinde yeni bir gelişme de Sanal Gerçeklik Modelleme (Virtual Reality Modeling Language) teknolojisinin kullanılmasıdır. VRML kullanıcının bir sahnede ne şekilde gezebileceğini tanımlayan bir tanımlama dilidir. Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler web'de sanal gerçeklik yaratmak için bu teknolojinin kullanımını sağlamıştır. Web'de üç boyutlu etkileşimli sanal gerçeklik ortamları kullanılması öğrenme etkinliklerine de yeni olanaklar eklemiştir. Bu teknolojilerden yararlanabilmek ve bunları çevrimiçi eğitimde kullanabilmek için öğretim tasarımı sürecinde ekiple ortak çalışma zorunluluğu doğmuştur (Çalışkan, Kurubacak ve Yuzer, 2003).

Özellikle İnternet ile ortaya çıkan yeni eğitim fırsatlarının değerlendirilmesi ve şekillendirilmesi tartışmalarında kuramların rehberliğine gereksinim olabilecektir. Bu nedenle öğretim teknolojilerinin gelişimini ve öğrenme üzerindeki etkilerini anlayabilmek için öğretme-öğrenme kuramlarını genel hatlarıyla incelemek yararlı olacaktır.

2.1.2. Öğretme-Öğrenme Kuramları

Öğrenme kuramları, farklı felsefi anlayışlardan yola çıkarak öğretim uygulamalarını daha etkin ve verimli sonuçlar için şekillendiren sistematik yaklaşımlardır. Bu kuramlara farklı disiplinlerdeki kapsamlı araştırmalar sonucunda ulaşılmıştır. Öğreticilerin öğretim uygulamalarını geliştirirken ve uygularken farklı öğrenme kuramlarını bilmeleri ve karar verme sürecinde kullanabilmelerinin öğretme-öğrenme

sürecindeki sorunları aşmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu bölümde, öğretme-öğrenme kuramları ele alınacaktır.

Öğretme-öğrenme süreçlerinin tasarımını biçimlendiren nesnelcilik ve yapıcılık olmak üzere iki temel yaklaşım vardır. Nesnelci görüş belirlenmiş bir içeriğin öğrenenlere öğretilmesi görüşünü temel alır ve davranışçı ile bilişsel akımları kapsar. Nesnelcilik, bilginin ne olduğu ve birşeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin felsefi bir görüştür. Nesnelci görüşe göre öğrenenlerin hedefi bireyden bağımsız olarak dış dünyada var olduğu kabul edilen bilgileri kazanmak, öğreticilerin görevi de öğrenenlere bu bilgileri iletmek olmalıdır. Öğretim, önceden belirlenmiş bilgilerin öğrenenlere aktarılması; öğrenme ise bu bilgilerin öğrenenlerin zihninde sunulduğu biçimiyle oluşması sürecidir (Deryakulu, 2000, s.55). Yapıcı kuram, öğrenenin kendisi dışında hazırlanan bir bilgiden çok farklı bilgiler arasından kendi özelliklerine göre yapılandıracağı bilgiyi daha iyi öğrendiğini savunmaktadır (Çalışkan ve Şimşek, 1999, s.249). Öğrenme ortamlarında uzun süre davranışçı kuramlar belirleyici olmasına karşın günümüzdeki gelişmeler ve alanla ilgili çalışmalarda gözlenen yeni uygulamaların ise yapıcı öğrenme yaklaşımını benimsedikleri söylenebilir.

Davranışçı Kuram:

Davranışçı kurama göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlemlenebilir bir değişimdir. Öğrenenin uyarıcıya istenen tepkiyi göstermesi, öğrenme olarak kabul edilir. Öğretim ile sunulan içerik uyarıcı bir işlev görürken, öğrenenin gözlemlenebilir davranışı ise tepkidir. Bu kurama göre, öğrenenler, davranışlarını kendilerine verilen amaçlara ve bu doğrultuda gösterdikleri eylemlerinin sonuçlarına göre ayarlamaktadırlar. Öğrenme için uyarıcı ile davranış arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle öğrenen davranışlarının koşullandırılması ya da biçimlendirilmesine odaklanılmaktadır. Öğrenenin zihinsel etkinliklerine, dışarıdan yeterince gözlemlenemediği için, pek yer verilmemektedir. Bu kuramda dış çevrenin düzenlenmesine yoğunlaşıırken öğrenme ve öğrenen bir “boş kutu” olarak düşünülmektedir (Deryakulu, 2000, s.56). Davranışçı kuramın etkilerini günlük eğitim ortamlarında gözlemek olanaklıdır. Öğreticilerin egemen olduğu sınıf

ortamlarında ders anlatma sırasında soru sorarak öğrenenlerin dikkatini çekme ya da genel olarak sınav ile not sistemleri buna örnek olarak verilebilir. Bu şekilde öğrenenler içerik konusunda pekiştirici, ödül ya da ceza almaktadırlar. Ancak davranışçı kuramda yeni karşılaşılan bilgilerin öğrenilenlerle yeterince ilişkilendirilmeden yüzeysel olarak işlenmesi bu bilgilerin ancak sunulduğu biçimiyle öğrenilmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve farklı bağlamlara transferinde ciddi sorunlarla karşılaşmaktadır (Deryakulu, 2000, s.58). Davranışçı kuram zihinsel etkinliklerin rolüne yer vermemektedir. Bu anlamda zihnin öğrenme sürecindeki yerinin dışlanması öğrenme psikolojisi alanında zamanla davranışçılık yaklaşımını yerine bilişsel yaklaşımın ön plana çıkmasına neden olmuştur (Deryakulu, Alkan ve Şimşek, 1995, s.55).

Bilişsel Kuram:

Bu bağlamda bilişsel kuram, bilginin kazanılmasında ve kullanımında zihinde oluşan içsel süreçlerin etkili ve anlam yaratmaya yardımcı olduğunu savunmaktadır. Bilişsel kuramın önemli katkılarından biri, insan zihninin bilgisayarın çalışma ilkeleri ile açıklanmaya çalışıldığı bilgi işleme modeli olmasıdır. Bu modelde insan belleği, duyuşsal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek gibi kavramsal bölümlere ayrılmıştır. Duyuşsal kayıt bilgilerin duyuş organlarından seçilerek algılanmasının gerçekleştiği bölümdür. Kısa süreli bellek ise, duyuşsal kayıttan gelen bilgileri önceki bilgilerle eşleştirmekte, bütünleştirmekte ve anlamlı bir yapıya ulaştırmaktadır. Kısa süreli bellekteki bilgiler hemen hatırlanıp davranışa dönüşmezse unutulmaktadır. Kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılabilmesi için yineleme (rehearsal) ve gruplama (chunking) gibi çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Geleneksel bilişsel kuram eğitim iletişimi alanındaki birçok uygulamanın gelişmesini ve yeni uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Öğrenme stratejileri, öğrenme biçimi, ön düzenleyiciler ve öğretim olayları bunların yalnızca bir bölümüdür (Aydın, 2000, s.190-191). Bilişsel kuram, bireylerin farklılıklarını ve amaçlarını gözönüne almamaktadır. Bunun nedeni nesnelci bakış açısıyla doğrunun, bireylerden bağımsız olmasıdır. Bu görüşten sonra alandaki bir diğer görüşte yapıcı kuramdır.

Yapıcı Kuram:

Yapıcı kuram öğrenenin, gerçeğini daha çok zihninde yapılandırıldığını savunmaktadır. Yapıcı öğrenme kuramları bilgiyi nasıl yapılandırıldığını sorgulayan felsefenin alt dallarıdır. Sokrates'in öğrenme için bireyin algılamasıyla ilgili ön koşullar olduğunu savunması kuramın temelindeki fikirlerin yeni olmadığına işaret eder. Ancak kuramda algısal yapılar ile yeni deneyimlerin etkileşimiyle ilgili süreçlere ilk dikkat çeken 1960'larda Piaget olmuştur (Kanuka ve Anderson, 1999, s.2). Bu nedenle yapıcı kuram, doğru olarak kabul edilen tek bir nesnel görüş yerine farklı yaşantılardan dolayı oluşan öğrenenlerin farklı doğruları olabileceğini kabul etmektedir. Yapıcı kurama göre bilginin nasıl yapılandırıldığı olayları ya da nesnelere yorumlamayı sağlayan daha önceki yaşantıların, zihin yapılarının ve inançların bir işlevidir. Yapıcı görüş, öğrenmenin, bireylerin kendi yaşantılarından anlam yaratmasını sağlayan bir süreç olduğu görüşüne dayanır. Yapıcı öğrenmeyi destekleyen yaklaşımlarda, öğrenmenin etkili olabilmesi için bir bağlam içinde sunulması ve böylece öğrenme için bir bilgi zemini oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenene zengin ve gerçekçi bir öğretim ortamı sunulması da önerilmektedir. Yapıcı kurama göre, öğrenenler önceki yaşantılarından elde ettikleri farklı algılamalar ile kendi yapılarını kurmaktadır. Bu nedenle öğrenme ortamlarında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Çalışkan ve Şimşek 1999, s.246). Yapıcı kurama göre öğrenmenin kolaylaştırılması için gerçek dünya ortamı ya da onun sanal bir kopyası, zengin öğrenme kaynakları, insanların birbirlerine sorular sorabildiği, sorunları birlikte çözebildiği ve işbirliği halinde çalışabildiği ortamlara gereksinim vardır (Ataizi, 2002, s.4).

Öğretme-öğrenme Kuramlarının Değerlendirilmesi:

Öğretme-öğrenme kuramları genel olarak değerlendirildiğinde, yapıcı kuramın, önerdiği farklılıklar ile davranışçı kurama ciddi eleştiriler getirdiği görülmektedir. Davranışçı kuramcılar tarafından önerilen bir çok sistematik öğretme süreçleri sorunlu olarak değerlendirilmektedir. Yapıcı öğrenme kuramcıları öğrenmenin sistematik bir şekilde olmadığına, algısal ve bireysel deneyimlere bağlı olduğuna inanmaktadırlar. Bu

nedence, öğrenenlerin farklı geçmişlerini anlayan ve onlara belirli deneyimleri yaşatan bir öğrenen gelişimi önerilmektedir. Bu anlamda davranışçuların yaklaşımları öğreticiler için yaşamı basitleştirirken, onları dünyanın gerçek karmaşıklığından uzaklaştırmaktadır. Davranışçı kuramda öğreticinin rolü bilgi aktarmakken, yapıcı kuramda öğrenene yardım etme ve işbirliği yapmaktır. Ayrıca yapıcı kuramda bilginin niteliği bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalıyken, davranışçı kuramda bilginin niteliği nesnel gerçekliğe dayalıdır.

Davranışçı, bilişsel ve yapıcı kuramları, öğretimin temel öğeleri açısından karşılaştırmak olanaklıdır. Bu anlamda davranışçı ve bilişsel kuramlar nesnel kuramlardan gelen kökleri ile bilgiye nesnel bir kavram olarak yaklaşma, öğretim türünün tümevarımcı olması ve değerlendirmede de öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı olması açısından benzeşmektedirler. Bilişsel kuram ise, bilginin bilene bağlılığı açısından davranışçı kuramdan ayrılmaktadır. Yapıcı kuram, bilgiyi öznel olarak görmesi, bilgiye bireysel ve toplumsal yapılandırma açısından bakması, öğretime tümdengelimci bir yaklaşımı olması ve değerlendirmenin öğrenme sürecinin içinde ve ölçütten bağımsız olmasını savunması ile öteki iki kuramdan farklılaşmaktadır. Davranışçı kuramdan bilişsel ve sonra da yapıcı kurama doğru odak kayarken, öğretici yalnızca bilgi aktaran rolünden, bilgi edinme sürecini yöneten ve öğreneni yönlendiren olarak farklı görevleri üstlenmektedir. Kuramların tamamen ayrıldığı öge ise doğal olarak öğrenmenin kendisidir. Davranışçı kuram koşullamayı, bilişsel kuram bilgi işlemeyi ve yapıcı kuram ise alternatif yapılandırmayı öğrenmenin merkezine koymaktadır. Davranışçı kuram, geleneksel ortamlarda, bilgiyi sunma, alıştırma yaptırma ve geribildirim verme üzerine dayalı bir öğretim stratejisi önermektedir. Bilişsel kuram ise öğretici ve bilgisayara dayalı öğretimin sağlanabileceği bir eğitim ortamını ve öğrenenin bilişsel öğrenmesinin harekete geçirilmesini yeğler. Öğrenenlerin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerektiren etkileşimli ortamlar yapıcı kuramın etkin, özdenetimli, güdülenmiş ve araştırmacı öğrenme ilkelerinin uygulanması için elverişlidir (Deryakulu, 2000, s.67).

Öğretim teknolojilerinin kullanıcıları olan öğreticilerin öğretim stratejilerini belirlerken öğretme-öğrenme kuramlarına egemen olmaları farklı araçların kullanımını

değerlendirebilmeleri açısından önem taşımaktadır, çünkü bu kuramlar öğrenmenin daha iyi nasıl olabileceğini tartışarak, ilkeler, yöntemler ve etkinlikler ortaya koymakta ve öğretim amaçlarının belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim ve değerlendirme boyutlarıyla öğretimi yönlendirmektedirler. Örneğin, davranışçı kuramda bilgi aktaran rolünde olan öğretici, yapıcı kuram ile birlikte öğrenenleri teknolojik ortamlarda yönlendiren, öğrenene yardım eden ve işbirliği yapan bir roldedir. Öğreticiler, kendi öğretim ortamlarını tasarlayabilmeleri, değerlendirebilmeleri, daha etkili ve kalıcı öğrenme etkinlikleri oluşturabilmeleri için bu kuramlara gereksinim duymaktadırlar. Öğretim teknolojilerinin gelişimi öğretim ortamlarını değiştirmekte öğreticinin bu açıdan teknoloji kullanımında etkin olması gerekmektedir. Öğretme-öğrenme kuramlarının gelişmesi, teknoloji ile birlikte ortaya çıkan imkanların eğitime kazandırılması öğretimin yapısını ve biçimini etkilemekte öğretmenlerin yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmesine yol açmaktadır. Bu modellerden biri de uzaktan eğitimidir.

2.2. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrenen ve öğreticinin fiziksel bir uzaklık tarafından ayrıldığı ve teknolojinin genelde yüz yüze iletişim ile birlikte aradaki uzaklığa köprü olduğu eğitim durumlarıdır (Willis ve Dickinson, 1997, s.81). Uzaktan eğitim kavramının günümüzde yaygınlaşmasının önemli nedenlerinden biri, bilgi çağı ile birlikte öne çıkan yaşamboyu öğrenme gerekliliğidir.

Yaşamboyu öğrenme ideali UNESCO tarafından 1970'de bir ana kavram olarak belirlenmiştir. Kavramın temelleri 20. yüzyılın başında Dewey, Lindeman ve Yeaxlee tarafından yazılan makalelerde atılmıştır. Yaşamboyu öğrenme, çocukluk, erişkinlik ve erken yetişkinlik dönemleriyle sınırlandırılan eğitim modelinin yerine, yaşamboyu istendiği ve gereksinim duyulduğu zaman herkes tarafından erişilebilen eğitim olarak benimsenmiştir (Tight, 1996, s.35).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler bilgiye ulaşımı hızlandırmış, bilginin dolaşımını artırmıştır. Artan bilgi birikiminden en iyi şekilde yararlanmak, iş ve

eğitim dnyasında rekabet edebilmek, işgören ve yöneticilerin bilgilerini sürekli yenileme gereksinimi, ülkelerarası artan ilişkiler, gelişen teknoloji “yaşamboyu öğrenme” gereksinimini doğurmaktadır.

Bilgi bütün ülkelerde gelişmenin anahtarı olmaya başlamıştır. Bilginin üretimi, kazanılması ve uygulaması çok önemli bir hale gelmiştir. Bilgi tabanlı ekonomilerde eğitim yalnızca bir kamu sektörü kaygısı değil büyük bir iş sektörü haline gelmektedir. Küresel eğitim pazarında iki trilyon dolarlık bir pazar boyutu olduğu tahmin edilmektedir (Khan, 2000, s.462).

Yirmibirinci yüzyılın çalışma ortamlarında bilgi işçileri ağırlıklı olacak gibi görünmektedir. Romiszowski'nin, (1997, s.25) tanımına göre bilgi işçisi, bilgiyi yeni bir bilgi yaratmak için kullanan kişidir. Bilgi işçisinin geniş kapsamlı bilgi kaynaklarından önem ve değerine göre seçim yapabilmesi için, gelişmiş eleştirel analiz becerileri ve yeni bilgileri yaratarak ya da geliştirerek çevresine bir rekabet üstünlüğü sağlayabilmek için üst düzeyde yaratıcılığı olması gerekmektedir. Geleceğin hızlı hareket eden açık bilgi toplumunda bu rekabet üstünlüğünün çok uzun sürmeyeceği düşünülmektedir, çünkü bu yeni bilgi rakipler tarafından hızla fark edilecek ve onların davranışlarını farkı azaltacak şekilde yönlendirecektir. Bu nedenle bilgi işçilerinin bilgi yaratımı süreçlerini sürekli yenilemeleri gerekecektir. Şimdilik yalnızca iyi yetişmiş insanlar için geçerli olan bu durumun teknolojinin rutin görevleri otomatikleştirmesiyle herkes için geçerli olacağı belirtilmektedir. Bu nedenle başarılı bir bilgi işçisi olabilmek için bireylerin yeni becerileri kazanmaya daha fazla odaklanmaları gerekecektir. Gelecekte bilgi işçilerinin önemli bir becerisi, kendi öğrenmelerini yönetebilmeleri olacaktır. Çağdaş okul programlarının içeriklerinde gelecekte öğrenmenin yaşamboyu süren bir çaba olacağını görerek öğrenmeyi öğrenmeye ağırlık verilmektedir.

Cropley (1980, s.9) yaşamboyu öğrenmenin ayrıntılarını aşağıdaki gibi özetlemiştir.

- Bireyin, öğrenmesinin tüm yaşamı boyunca sürmesi.
- Bilgi, beceri ve tutumların sürekli değişen çağdaş yaşamın koşulları içinde gerektiğçe sistematik olarak kazanılması, yenilenmesi, geliştirilmesi ve tamamlanması.
- Uygulama başarısının, bireylerin kendi yönettikleri öğrenme etkinliklerine karşı beceri ve güdülenmelerine bağlı olarak gittikçe artması.

Uzaktan eğitim, teknoloji alanındaki gelişmeler sayesinde yaşamboyu öğrenme idealini karşılamak açısından önemli bir noktaya gelmiştir. İnsan yerine bilginin hareketi sayesinde eğitim kaynaklarının daha ekonomik kullanılmasını sağlayarak eğitime ulaşımı kolaylaştırmıştır. Uzun yıllar marjinal bir etkinlik olarak süren uzaktan eğitim teknolojik gelişmeler ile önemli bir konuma ulaşmıştır. Uzaktan eğitime kuramsal olarak bakıldığında, sözü edilen uzaklığın yalnızca coğrafi olmadığı görülmektedir. Bu uzaklık aynı zamanda anlama ve algılama açısından da bir uzaklıktır. Bu açıdan işlevsel uzaklık kavramı ortaya çıkmıştır. İşlevsel kavramı çevre, bireyler ve davranış biçimlerinin bir durum içindeki etkileşimlerini belirtmektedir (Moore, 1991, s.1). Uzaktan eğitim denilen işlem öğrenen ve öğretici bireyler arasında birbirinden ayrı bulunmayı ve öğrenme öğretme davranışlarını içeren özel bir ortamda oluşur (Moore, 1991, s.2). Bu uzaklık ile öğrenen ve öğretici arasında bir ayrım söz konusudur ve bu ayrım nedeniyle geleneksel ortamlardan farklı özel öğretim yaklaşımlarına gereksinim duyulmaktadır.

Uzaktan eğitimi karşılaştırabilmek için geleneksel yöntemin temel özelliklerini incelemek yararlı olacaktır. Geleneksel öğretim ortamında öğretmenler öğrenenin konuya yakınlığını ve ders içeriğini anlama düzeyini belirlemek için görsel ipuçlarından yararlanmaktadırlar. Öğrenenlerden ilgili olanlar, dersteki tartışmaya katılmakta ve öğreticinin sorduğu sorulara verdikleri yanıtlar ile derse hazırlıklı gelip gelmediklerini ortaya koymaktadırlar. Etkili bir öğretici bilinçli ve bilinçsiz olarak bu görsel ipuçlarını ayrıntılı olarak algılamakta ve analiz etmektedir. Sonuç olarak bilginin sunumu ve dersin içeriği, öğrenenlerin yaklaşımlarına, özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlanmaktadır. Eğitim ortamının bu dinamik yapısı öğretici ve öğrenenler için

öğretim durumunun dışında da iletişim fırsatları sunmaktadır. Ders araları ya da yemekler gibi toplumsal ortamlardaki resmi olmayan iletişim, ortak bir çerçeve oluşturarak karşılıklı anlamayı ve deneyim paylaşımını desteklemektedir. Yüz yüze iletişim bir teknolojik bağlantı olmaksızın doğal bir akış şeklinde olmaktadır.

Uzaktan eğitimde öğreticiyi bekleyen temel bazı zorluklar vardır (Willis ve Dickinson, 1997, s.82):

- Geleneksel derslerin uzaktan eğitim ortamına uyarlanması ve öğreticinin geleneksel ortamdaki farklı bir ortama uyum göstermesinin zorlukları, derse yeni bir yaklaşım gereksinimini ortaya çıkarmaktadır.
- Öğreticinin içerik aktarıcıdan içerik kolaylaştırıcıya dönüşen rolüyle “konserin solisti olması yerine şefi olması” için gerekli becerileri kazanması gerekmektedir.
- Öğretici-öğrenen arasındaki ana bağlantı olarak teknolojinin kullanılması nedeniyle teknolojiye ustalık, rahatlık kazanılması ve iletişim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerinin iyi anlaşılması önemlidir.
- Öğreticiler, uzaktan eğitimde sınırlı görsel ipuçlarına sahip olmaları nedeniyle görsel bağlantı olmadan uzaktan ve etkili öğretim yapabilmeyi öğrenmelidir.
- Farklı toplumlarda ve coğrafi bölgelerde bulunan öğretici ve öğrenenlerin ortak bir toplumsal bağ ya da referans noktası olmadığı için, öğreticiler uzaktaki öğrenenlerin yaşam tarzlarını anlayabilmeli ve takdir edebilmelidir.

Öğreticiyi bekleyen temel bazı zorlukların bulunmasının yanında uzaktan eğitimin bunları aşmak için üstünlükleri de bulunmaktadır. Standartlaşma sayesinde kalite güvence altına alınırken, maliyetler de sınırlı tutulabilmektedir. Farklı kurumların kaynakları paylaşarak ekonomik etkinlik öne çıkarılabilmektedir. Uzaktan eğitim, erişim açısından geleneksel eğitime göre çok geniş ve yaygın olabilmektedir. Özellikle toplumsal olarak alt kademe kalmış topluluklara ulaşmak uzaktan eğitimin geldiği noktada çağdaş iletişim teknolojileri ile olanaklıdır.

Uzaktan eğitim, ilk yıllarından başlayarak 1970'lere kadar ağırlıklı olarak basılı materyallere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Televizyon yayıncılığı alanındaki gelişmelere kadar basılı materyaller önem taşımıştır. Televizyon yayıncılığı ile 1980'lerde uzaktan eğitimde başarılı adımlar atılmıştır. İnternet ve World Wide Web teknolojilerinin 1990'ların sonlarından itibaren kullanılmaya başlanmasıyla bilgisayar ağları uzaktan eğitimde önemli açılımlar sağlamış, sınırsız etkileşim, farklı kaynaklara ulaşabilme ve her yerde her zaman öğrenme-öğretme etkinlikleri olanaklı hale gelmiştir (Aydın, 2002, s.3).

Willis ve Dickinson (1997, s.83), İnternet'in yeni bir teknoloji olarak uzaktan eğitimdeki bazı zorlukları aşmayı ya da kolaylaştırmayı sağlayabileceğini savunmuşlardır. Buna göre:

- Web, email ve tartışma listeleri ile sanal ofis saatleri uygulamaları olanaklıdır.
- Öğrenenler email ve tartışma listeleri sayesinde ortak projelerde çalışma şansı bulmaktadır ve öğrenen-öğrenen etkileşimi gerçekleşmektedir.
- Web etkileşim özelliği sayesinde kişiye özel testler oluşturulabilmekte, değerlendirilebilmekte ve öğrenene daha zengin geribildirim verilebilmektedir.
- Web'in eğitim materyallerinin paylaşılması için daha önceye göre çok geniş olanaklar sağlanması, kurumlararası ortaklaşa çalışmaları arttırmaktadır.
- Eğitim içeriğinin önceden görülebilmesi web tabanlı kursların pazarlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Uzaktan eğitim alanında ciddi değişimlere yol açmakta olan , günümüz yaşamını bir çok açıdan değiştiren İnternet'in tarihsel gelişimini incelemek, eğitim ve araştırma kurumlarının teknoloji gelişimine etkilerinin boyutunu anlayabilmek açısından önem taşımaktadır. Bu sayede gelecekte İnternet'in ve benzer teknolojilerin eğitim açısından gelişmeleri ve yönlendirilmeleri olası olabilecektir.

2.3. İnternet

İnternet'in kökeni aslında oldukça eskilere dayanmaktadır. 1960'lı yıllarda ABD hükümeti eğitim, araştırma ve savunma amaçlı etkinlikleri koordine etmek için ARPA

(Advanced Resarch Projects Agency) adında İleri Araştırma Projeleri Kuruluşu'nu kurmuştur. Bu daire, ABD'deki uzak noktadaki araştırma merkezlerinin işbirliğini sağlamak için özellikle üniversitelerdeki bilgisayarları birbirine bağlayacak bir proje başlatmıştır. Böylelikle veri alışverişinin kolaylıkla sağlanabilmesi düşünülmüştür.

Bu ağ ARPANET (Advanced Resarch Projects Agency Network), yani, ABD İleri Araştırma Projeleri Kuruluşu Ağı olarak adlandırılmıştı. Bu ağın en büyük özelliği, ağı oluşturan fiziksel bölümlerden herhangi birinin kaybolması halinde ağın kalan kısmında iletişimin sağlanmasının olası olması ve hangi tür ve özellikte olursa olsun bütün bilgisayarlarla iletişimde bulunulabilmesi olmuştur. Bu da tüm bilgisayarlar arasında TCP/IP iletişim protokolünün kullanılmasıyla olası hale gelmiştir. Bu teknolojiye veriler paketlere bölünerek iletilmekte ve şebekenin farklı yerlerindeki düğüm noktaları paketleri gidecekleri yerlere göre yönlendirmektedir. Bunun için paketlerin içinde paketlerin geldiği ve gideceği yerler hakkında bilgilerin olduğu başlık bölümleri bulunmaktadır. Bu şekilde dağınık bir yapı sayesinde iki nokta arasındaki bağlantı belirli bir noktada kopsa bile, paketler farklı yollardan da olsa hedeflerine ulaşabilmektedir. Bu tasarımın sebebi bir askeri saldırı anında iletişim kesintisini engellemek olmuştur (Akın, 2001, s.47).

ABD hükümeti 1970'ler boyunca bütün eğitim kurumlarının bu ağdan yararlanması yönünde özendirilmelerde bulunmuş ve 1980'lerin başında ARPANET omurga haline gelmiştir. Bu dönüşüm 1983 yılında tamamlanmış ve İnternet ortaya çıkmıştır. World Wide Web'in ortaya çıkması ile İnternet daha da yaygınlaşmıştır. Önceleri akademik çalışmalar ve araştırma amaçlı kullanılan İnternet, Web'in ortaya çıkışı ile farklı alanlarda geniş kitleler tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bunun nedeni daha önceden kullanılan uygulamaların web ara birimi ile ortalama kullanıcı için çok daha kolay hale gelmesidir. Web teknolojisinin bulunuşu ise, 1989 yılında İsviçre'deki CERN (Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire–Avrupa Nükleer Araştırmalar Merkezi) araştırma merkezindeki araştırmacıların bilgi paylaşımını çoklu ortam kavramına göre sağlamak için oluşturdukları kavram ve protokollere dayanmaktadır. 1992 yılında CERN bu teknolojisini World Wide Web (WWW) olarak kamuya açık

hale getirmiştir. Bundan sonra web için kullanıcı ara birimleri geliştirilmeye ve bilgileri web formatında Internet'e konulmaya başlanmıştır.

WWW teknolojisinin üç ana ilkesi bulunmaktadır:

- Merkezi veri saklama kavramının ortadan kalkması ve bunun sonucunda isteyen herkesin bilgi yaratma ve sunma olanağının ortaya çıkması.
- Coğrafi konumun öneminin azalması.
- Belgelerin transferinde kullanılan protokol ve düzenlemelerin ayrıntılarını gizleyen oldukça basit bir arabirimin standart olması.

WWW teknolojisi üç ayrı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler çoklu ortam belgeleri için bir format (HTML), bu tür belgelerin transferi için bir protokol (HTTP) ve ağ üzerindeki nesnelerin konumlarını belirleyen bir format (URL) olarak sayılabilir. Bu özellikleriyle WWW, çoklu ortam belgeleri arasında metin, resim, ses ve hareketli görüntüler vb. dolaşabilecek bir yapı ile gerçek zamanlı bir etkileşimi içermektedir.

Uzaktan eğitimin Internet ile kesiştiği noktada ortaya çıkan gelişmeler yeni bir kavramı ortaya koymuştur. Bu bağlamda çevrimiçi (online) eğitim alt dallarıyla birlikte kendi başına bir araştırma konusu haline gelmiştir.

2.4. Çevrimiçi Eğitim

İnsanların yaşamboyu öğrenme gereksinimleriyle birlikte çevrimiçi eğitim yaşamımızda önemli bir yer edinmiştir. Özellikle zaman ve yer esnekliğinin sağlandığı çevrimiçi eğitim teknoloji ağırlıklı öğrenme ortamlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çevrimiçi eğitim kavramsal olarak alanyazında e-öğrenme, online eğitim, Web tabanlı eğitim, Internet destekli eğitim, Internet'e dayalı eğitim gibi benzer ifadelerle de tanımlanmaktadır. Bu tez kapsamında ise çevrimiçi eğitim kavramı yeğlenmiştir. Bunun

nedeni ise Türk Dil Kurumu'nun web sitesindeki sözlüğünde "online" kavramının karşılığında "çevrimiçi" olarak çevrilmiş olmasıdır (TDK, 2004).

Yeni iletişim teknolojilerinin ve Internet'in gelişimiyle uzaktan eğitimin bir türü olan çevrimiçi eğitim son yıllarda eğitim alanında yaygınlaşmıştır. Khan (1997, s.6), çevrimiçi eğitim; Web'in kaynak ve özelliklerini anlamlı bir öğrenme ortamı yaratmak için kullanan çoklu ortam (yazı, grafik, animasyon, video ve ses gibi kaynakların bir arada kullanıldığı bir sistem) tabanlı öğretim olarak tanımlamaktadır.

Çalışkan (2002, s.3) ise çevrimiçi eğitimi, öğretme-öğrenme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar ağları desteğiyle sunulduğu öğrenme olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan görüldüğü gibi çevrimiçi eğitime yaklaşımda farklılıklar vardır. Teknoloji, etkileşim ya da yapıcı kuram açısından odaklanan tanımlar olduğu gibi Romiszowski'nin yaklaşımı gibi çevrimiçi durumların çoğunu kapsayan tanımlar da bulunmaktadır. Alanyazındaki tanımlar arasındaki bu farklılık kavramın hala gelişim evresinde olduğuna işaret etmektedir.

Romiszowski (2004, s.6), yaklaşık elli makaledeki yirmi farklı tanımı inceledikten sonra Şekil 1'de görülen tanımı önermiştir.

Bu tanım, çevrimiçi eğitimin bireysel ya da bir grup etkinliği olabileceğini ve eş zamanlı ya da eş zamansız iletişimin kullanılabilirliğini vurgulamaktadır. Bu anlamda çevrimiçi eğitim Internet'te dolaşmaktan, WebCT gibi öğrenme sistemleri ile oluşturulmuş ortamlara kadar bir çok etkinliği kapsayan bir yapıdadır.

İletişim Türü \ Çalışma Türü	A. Bireysel Çalışma (Bilgisayar destekli eğitim)	B. Grup çalışması (Bilgisayar ortamı iletişim)
1. Senkron İletişim (Eş Zamanlı)	İnternet'te dolaşmak. Bilgi almak ya da öğrenmek için Web sitelerine girmek	Sohbet odaları (videolu-videosuz), Ses ve video konferansı
2. Asenkron İletişim (Eş zamansız)	Tek başına kullanılabilen ders içeriğini uygulamak, İnternet'ten daha sonra çalışmak için materyal indirmek.	Email ya da tartışma listeleri ile asenkron iletişim ya da bir öğrenme yönetim sistemi (Webct)

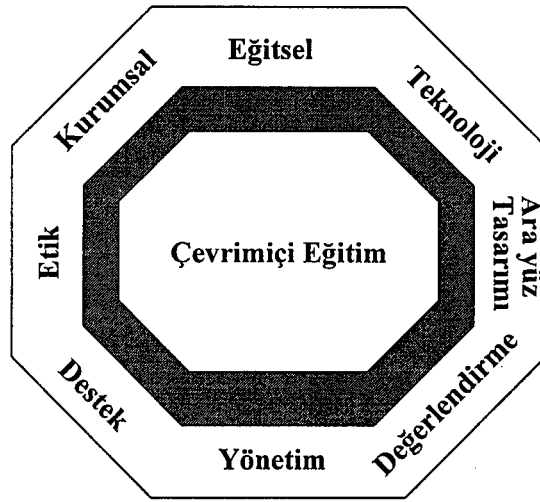
Şekil 1: Yapısal Çevrimiçi Eğitim Tanımı

Kaynak: Romiszowski, A. (2004). **How is the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation.** Educational Technology. January- February 2004. p. 6

Khan (2001, s.78), alanyazın taramasından sonra çevrimiçi eğitim ile ilgili boyutları sekiz başlık altında özetlemiştir. Bu modelin farklı çevrimiçi eğitim durumlarında kullanılması olasıdır. En mikro düzeyde yüz yüze eğitime destek olacak etkinlikler geliştirmekten, tamamı çevrimiçi ortamda olan bir ders geliştirmeye ve en makro düzeyde tamamen uzaktan öğrenme programları ile sanal üniversiteler geliştirme durumlarına kadar kullanılmasını öngörmüştür.

Bu modelde Şekil 2'de görüldüğü gibi *ilk boyut* eğitseldir ve öğretme-öğrenme ile ilgili amaçları, tasarım yaklaşımını, düzenlemeyi, yöntemleri, stratejileri ve öğretim ortamlarını kapsamaktadır. *İkinci boyut* altyapı planlamasını, donanımı ve yazılımı kapsayan teknoloji boyutudur. *Üçüncü boyut* ise çevrimiçi ortamdaki görünüşü belirleyen ara yüz tasarımıdır. Bu boyutun alt boyutları ise sayfa ve site tasarımı, içerik tasarımı, site içinde gezinme ve kullanıcı testleridir. Kullanıcı arabirimi tasarımı, içerik ve içerik yapısının gezinme ve etkileşim kontrolleri ile sorunsuz bütünleştirilmesinin sağlanmasıdır. *Dördüncü boyut* değerlendirme boyutudur, dördüncü boyuttaki değerlendirme hem öğrenenleri hem de öğrenme ortamını değerlendirmeyi içermektedir. Bireysel test, tartışma gruplarına katılım, sorular gibi birçok araç öğrenenin gelişimini değerlendirebilir. Ayrıca öğrenenin öğretici ve dersin tasarımı ile ilgili değerlendirmelerini ilgili yerlere ulaştırmasını sağlayan araçlar bulunabilmektedir.

Beşinci boyut ise çevrimiçi eğitimin yönetimini, bakımını ve işletilmesini kapsayan yönetim boyutudur. Çevrimiçi eğitimin yönetimi birçok farklı bireyin farklı görevleri yerine getirmesiyle olası olmaktadır. Bu boyutun alt boyutları öğrenme ortamının bakımı ve bilginin dağıtımıdır. *Altıncı boyut* anlamlı öğrenme ortamları oluşturmak için gerekli çevrimiçi destek ve kaynakları kapsayan destek boyutudur. *Yedinci boyut* olan etik konusunda çevrimiçi eğitimin toplumsal ve kültürel farklılaşma, coğrafi farklılaşma, öğrenen farklılaşması, bilgiye ulaşabilme, kullanım etiği ve yasal konular olmak üzere alt boyutları yer almaktadır. Son boyut olan *sekizinci boyut* içerisinde



kurumsal başlığı altında akademik işlemler ve öğrenen hizmetleri bulunmaktadır. Bu boyut, çevrimiçi eğitimin başarısı için kurumların misyonları tarafından desteklenen tanımlanmış stratejilerinin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (Khan, 2001, s.77).

Şekil 2: Çevrimiçi Eğitimin Boyutları

Kaynak: Khan, B. (2001). A Framework for Web-Based Learning. In B. Khan (Ed). **Web- Based Training**. (p. 77). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Bu model çevrimiçi eğitimin planlanması, tasarlanması, kaynakların düzenlenmesi ve değerlendirmesi açısından kullanılabilir. Modelin ayrıntılarındaki başlıkların ve soruların farklı çevrimiçi eğitim durumlarına uygulanması yararlı olacaktır.

Kurubacak (2002) çevrimiçi eğitim etkinliklerinin iyileştirilmesi ve öğretmenlerin çevrimiçi araç ve etkinlikleri bir ders içeriğinde bütünleştirmelerini kolaylaştırmak için bir model önermiştir. Bu modelin iki ana boyutu vardır: çevrimiçi yayılım ve çevrimiçi işbirliği. Çevrimiçi yayılım boyutunun ana özellikleri olarak sınıf ile dünya arasındaki duvarların kaldırılması, öğrenenler için anlamlı gerçek yaşam sorunlarına değinilmesi ve öğrenenlerin bire bir ya da bütün dünya ile bilgi paylaşımına ve değişimine girebilmesi vurgulanmaktadır. Bu boyuttaki etkinlikler bilgilerin yayınlanması, çevrimiçi kaynaklara bağlantı verilmesi ve projelerin paylaşılmasıdır. Bu anlamda iyi bir çevrimiçi öğrenme uygulamasının ders ile ilgili detayları ve etkinlikleri açıklayan bir ders içeriğine, ilgili çevrimiçi kaynakların öğretici ve öğrenenler tarafından sağlandığı bir ortama ve paylaşılan çevrimiçi çalışma ve projelere sahip olması gerekmektedir. Çevrimiçi işbirliği boyutu ise etkin katılımı ve etkileşimi kapsamaktadır. Bu boyuttaki yaygın etkinlikler elektronik posta, bilgisayarlı konferans ve tartışma forumlarıdır. Çevrimiçi eğitim özellikle bu boyut açısından üstün bulunmaktadır çünkü öğrenenlerin öğrenme sürecine doğrudan katılımlarını olanaklı kılmaktadır (Kurubacak, 2002, s.6).

Çevrimiçi eğitim için de geçerli olan, Moore (1989, s.1) tarafından belirlenmiş uzaktan eğitimde üç tip etkileşim bulunmaktadır. Bunlar öğrenen-materyal etkileşimi, öğrenen-öğretici etkileşimi, öğrenen-öğrenen etkileşimleridir. Öğrenen-materyal etkileşimi, öğrenenin materyalin içeriği ile etkileşimi yoluyla öğrenmenin oluşmasıdır. Öğrenen-öğretici etkileşiminde ise öğretici öğrenenin ilgisini sağlamakta bilgilerin sunulmasını düzenlemekte, öğrenenin öğrendiklerini uygulamasını sağlamakta ve öğrenene destek olmaktadır. Öğrenen-öğrenen etkileşimi kendi içinde öğrenenlerin deneyimlerine ve profillerine bağlıdır. Genç öğrenenler grup arkadaşlarına göre güdülenebilecekken, yetişkin öğrenenler için birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmak olası olacaktır.

Uzaktan eğitim etkinliğinde öğrenenlerin başarıları, bir topluluğa kendilerini ait hissetme duyguları ile yakından ilişkilidir. Çevrimiçi eğitim gibi her zaman eş zamanlı olmayan bir ortamda toplumsal boyut öğretim etkinliği için önemlidir. Bu nedenle çevrimiçi eğitimde sunulan derslerde bilgisayar ortamının özellikleri, Internet'in sunduğu olanaklar ve uzaktan eğitim ile geleneksel yöntem farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Bilgisayar ortamında öğrenenler anında geribildirim alabilir ve

materyalle etkileşebilirler. Ancak öğrenenlerin Internet erişimleri ve donanımları sınırlılık olarak göz önünde bulundurulmalıdır. Internet'in sunduğu olanakların başlıcaları elektronik posta, tartışma odaları ve etkileşimli ders materyali olarak sıralanabilir. Geleneksel eğitimde öğreticinin çıkan sorunları doğduğu anda dile getirilmese bile değişik göstergelerle fark etmesi ve çözüm yolları geliştirmesi olasıdır. Çevrimiçi eğitimde ise, öğrenenler sorunlarını dile getirmediği ve gerektiğinde iletişim kurmadıkça öğretmenlerin bu sorunları anlaması olası değildir (Çalışkan, 2002, s.9-10). Bu açıdan öğrenenlerin sorunlarını geciktirmeden dile getirmesi, öğretici ve öğrenenlerle paylaşması öğretim açısından önem taşımaktadır

Çevrimiçi eğitimde öğrenen-öğrenen etkileşiminin oluşturduğu toplumsal boyut ve sanal öğrenme gruplarının işlevselliği araştırmacıların dikkat çektiği konulardır. Sanal öğrenme gruplarının üstünlüklerini aşağıdaki özelliklere bakarak incelemek olasıdır (Collison, Elbaum, Haavind ve Tinker, 2000, s.77).

- Öğrenenler ortama sıkça katılmaktadırlar.
- Sanal öğrenme grubu üyelerinin gereksinimlerini karşılamakta ve katılımcılar açık görüşlerini belirtmektedir.
- Öğrenen-öğrenen işbirliği ve etkileşimi görülmekte ve anlık olarak katılımcılar tartışma yöneticiliği yapmaktadır.
- Teknoloji, içerik ve tartışma yöneticisi hakkında farklı eleştiriler gözlenmekte ve kabul görmektedir.
- Öğrenenler gruba saygı göstermekte ve desteklemektedirler.

Çevrimiçi eğitimin anlaşılabilmesi için geleneksel öğrenme ortamları ile benzerlikleri ve farklılıklarını inceleyen çalışmaları gözden geçirmek bir çerçeve oluşturacaktır.

Sınıf ortamının çevrimiçi eğitim ortamı ile aşağıdaki açılardan benzerliklerini ve farklılıklarını karşılaştırmak olasıdır (Relan ve Gillani, 1997, s.42):

- Sınıf ortamları uzaysal açıdan sınırlıdır ve öğrenme bir fiziksel sınırlamanın içinde oluşmaktadır. Çevrimiçi eğitim ise, öğrenmenin sınırlarını genişletmekte ve sınıf dışında evde ve iş ortamında öğrenmeyi olası kılmaktadır. Çeşitli öğrenme kaynaklarına sürekli ulaşımın yerden bağımsız olarak olası olması öğrenmenin ve düşüncelerin ilerlemesinin sürekli olmasını sağlayabilir.
- Çevrimiçi eğitim deneyimsel öğrenmenin yaygınlaştırılması ve öğrenme sürecinin gerçek yaşamla bütünleştirilmesi için kullanılabilir. Bazı bilimsel gezileri öğrenenlerin Internet yoluyla eş zamanlı olarak izlemesi olasıdır. Ortaklaşa öğrenmenin etkin bir öğrenme stratejisi olduğu araştırılmış ve yaygın olarak uygulanmıştır. Çevrimiçi eğitim ile ortaklaşa öğrenmenin bir sınıfın dışına taşarak Internet'teki bütün sınıflara ulaşması olasıdır.
- Ana içerik kaynağı, ders kitabı ve öğreticiden daha çeşitli bilgi kaynaklarına kaymaktadır. Ayrıca içerik belli bir tarihte basılmış durağan metinlerden dinamik bir hale dönüşmektedir. Konu hakkında geniş bir araştırma yapmış öğrenenlerin de içeriğe katkı yapma şansı bulunmaktadır.
- Web'in içeriği hipertext formatında sunuluyor olması nedeniyle kullanıcıya, içeriğe istediği sırada ulaşma hakkı vermektedir. Bu durum, sınıf ortamından çok farklıdır ve çoklu ortamların algısal üstünlükleri birçok araştırmaya konu olmuştur.
- Bireysellik ve öğrenenin seçme hakkı çevrimiçi eğitim ile birlikte yeni boyutlar kazanmaktadır. Öğrenenlerin içerik, zaman, kaynak, geribildirim ve tepkilerini ifade etmek için farklı ortamları seçme hakları bulunmaktadır. Geleneksel öğretimdeki sınıf ortamında bu haklar sınırlıdır.

Çalışkan (2002, s.3), geleneksel ve çevrimiçi eğitimde etkinlik türlerinin kendine özgü özellikleri bulunduğunu ve birçok noktada birbirlerinden farklılaştıklarını belirtmiştir. Geleneksel ve çevrimiçi eğitimin öğrenme-öğretme etkinlikleri ve etkileşimi açısından şu farklılıkları belirtilmiştir. Geleneksel yöntemde genelde gerçekleşen süreç öğreticinin içeriği aktarması ve öğrenenlerin değerlendirme sırasında aktarılan bu içeriği hatırlamaya çalışmaları şeklinde gerçekleşir. Çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde ise öğrenenler kendilerine verilen görev ve etkinlikleri tamamlamaya çalışır, öğreticiler de düzenli olarak bunlar üzerinde kendilerine açıklamalı geribildirim sağlar. Bu sayede

çevrimiçi eğitimde gerek öğretmenler gerekse öğrenenler açısından daha etkili bir etkileşim söz konusudur.

Bu çerçeve içinde çevrimiçi eğitimin üstünlükleri ve sınırlılıkları hakkındaki alanyazına daha sağlıklı bir yaklaşım olasıdır. Çevrimiçi eğitim uygulamalarında geleneksel ortam ile sözü edilen farklılıklar göz önüne alınarak yaklaşımlar ve stratejiler oluşturulmasında yarar bulunmaktadır.

2.4.1. Çevrimiçi Eğitimin Üstünlükleri ve Sınırlılıkları

Kalıcı öğrenme yaşantıları sunmak tüm eğitim programlarının amacıdır. Geleneksel öğretim yöntemleri kalıcı öğrenme açısından eleştirilere uğramıştır. Konu zaman ve yerden bağımsız uzaktan eğitim olduğunda ise, bu eleştiriler daha da yoğunlaşmaktadır. Buna bağlı olarak çevrimiçi eğitim de araştırmacılar tarafından birçok boyutta değerlendirilmiştir. Bu anlamda çeşitli üstünlükleri ve sınırlılıklarının bulunduğu açıktır.

Çevrimiçi Eğitimin Üstünlükleri:

Çevrimiçi eğitimin üstünlüklerini Hannum (2001), Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1999), Rosenberg (2001) incelemiş ve özetlemişlerdir. Hannum (2001) çevrimiçi eğitimin alanyazında geçen üstünlüklerini lojistik, öğretim ve ekonomik olarak sınıflandırırken, Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1999) daha çok öğretim üstünlükleri üzerinde durmuştur. Rosenberg (2001) ise diğer araştırmacıların çalışmalarına ek olarak kurumlar açısından üstünlüklerini incelemiştir.

Hannum (2001, s.16), çevrimiçi eğitimin alanyazında geçen üstünlüklerini lojistik, öğretim ve ekonomik olarak üç boyutta toparlamıştır.

Lojistik üstünlükler: Çevrimiçi eğitimin öğretim uygulamalarının kullanımına ve dağıtımına getirdiği kolaylıkları ve yenilikleri kapsamaktadır. Lojistik üstünlükler olarak öğretimin esnek sunumu, “her yerde her an” kavramının olası olması, öğrenin

bilgisayarına içeriğin ulaşabilmesi, güncelleme kolaylığı ve başka sitelere kolaylıkla bağlantı verilmesi listelenmiştir.

Öğretim üstünlükleri: çevrimiçi eğitim ile gerçekleştirilen öğretimin etkisi ile ilgilidir. Çoklu ortam, öğrenen denetimi, öğretme araçlarının çeşitliliği, işbirliği olanakları, tutarlılık ve elektronik performans sistemleri öğretim üstünlükleri olarak değerlendirilmiştir.

Ekonomik üstünlükler: Çevrimiçi eğitimin maliyet açısından getirdiği olanakları kapsar. Pahalı aygıtlara gereksinim duyulmaması, teknik destek gereksiniminin azlığı, materyal dağıtımının yaygın ve ucuz olması, eğitimin temel giderlerini ve öğrenenin yapması gereken harcamayı azaltması olarak belirtilmiştir (Hannum, 2001, s.16).

Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1999, s.264) ise çevrimiçi eğitimde gördükleri üstünlükleri aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Farklı ortamların bilgiyi sunmak için kullanılabilmesi
- Güncel bilgiye öğretici ve öğrenenlerin istenen yerde ve zamanda ulaşabilmesi
- Belgeler arasında ve içinde kolaylıkla gezilebilmesi
- Öğrenenlerin farklı yerlerdeki öğrenenler ve uzmanlar ile fikir alışverişi yapabilmesi
- İnternet sayesinde istenilen zamanda ve kayıtlı olarak rahatlıkla iletişim yapılabilmesi

Özellikle çevrimiçi eğitimin yararlarını kurumlar açısından inceleyen Rosenberg (2001, s.30) çevrimiçi eğitimin birçok üstünlüğü olduğunu savunmuştur. Çevrimiçi eğitimin yüksek başlangıç maliyetlerine karşın, seyahat, sınıf altyapısı ve öğretici yatırımı maliyetlerini düşürmesi açısından birçok durumda verimlilik üstünlüğü sunması olasıdır. Kurumlar için hızlı değişen rekabet ortamının bulunduğu göz önüne alınırsa çevrimiçi eğitimin birçok kişiye aynı anda ulaşabilmesi üstünlük sağlamaktadır. Öğrenenlerin tamamen aynı içeriği aynı şekilde alması olasıyken, farklı öğrenme

gereksinimlerine göre özel programların tasarımlanabilmesi de olasıdır. Hızlı değişim ortamında çevrimiçi eğitim içeriğini sürekli güncel tutabilmek ve çok sayıda alıcıya anında dağıtabilmek çok daha kolay görünmektedir. İnsanlar her yerden her an çevrimiçi eğitime ulaşabilmektedir. Milyonlarca insanın tanışık olduğu Web teknolojisi sayesinde içeriğe ulaşmayı öğrenmek, çevrimiçi eğitim için bir sorun olarak düşünülmemektedir. İnternet kişilerin eğitim sonrası bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri bir ortam da sağlamaktadır. Çevrimiçi eğitimin on kullanıcıdan on bin kullanıcıya çıkması altyapı sağlandığı takdirde oldukça düşük ek maliyetler ile olası olabilmektedir (Rosenberg , 2001, s.30).

Çevrimiçi Eğitimin Sınırlılıkları:

Çevrimiçi eğitim üstünlüklerinin yanısıra sınırlılıklarda içermektedir. Bu anlamda, çevrimiçi eğitim uygulanmadan önce eğitim amacının çevrimiçi eğitime uygunluğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda Driscoll (1998, s.2) aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir:

- Bütün eğitimler de olduğu gibi çevrimiçi eğitim öncesi de sorunun ayrıntılı çözümlenmesi gerekmektedir.
- Devinsel becerilerin çevrimiçi eğitim tasarımında oldukça zor olması nedeniyle eğitim gereksiniminin öncelikle algısal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili olması yeğlenmektedir.
- Öğrenenlerin bilgisayar ve İnternet becerilerinin düzeyinin yeterliği değerlendirilmelidir.
- Örgütlerin donanım, yazılım ve personelinin yeterli bir uygulama kapasitesi oluşturabildiği görülmelidir.

Driscoll (1998) çevrimiçi eğitim uygulanmadan önce dikkat edilmesi gereken sınırlılıkları belirtirken, Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1999, s.264) çevrimiçi eğitimin genel sınırlılıklarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *Telif hakları:* Bilgiye kolay ulaşılması açısından öğrenenlerin kendilerinin olmayan belgeleri ödevlerine uygulayabilmesi
- *Hızlı büyüme:* İnternet'e eklenen yeni sayfaların çokluğu yüzünden bilgiye ulaşmada zorluk yaşanabilmesi
- *Destek:* Teknik destekte sorun olması durumunda bilgisayar ağlarının kolayca çökebilmesi
- *Ulaşım hızı:* Kullanıcıların İnternet'e ulaşma hızının bilgiye ulaşmalarını kısıtlayabilmesi
- *Kalite kontrolünün olmaması:* Herkesin İnternet'te her şeyi yayınlayabilmesi nedeniyle kullanıcıların bilgileri değerlendirme zorluğu yaşaması

Hannum (2001, s.19) üstünlükler için kullandığı üç boyutlu modeli, aynı yapıda sınırlıklar için de uygulayarak alanyazında yapılan çalışmaları bu açıdan özetlemiştir.

Lojistik Sınırlılıklar: Üstünlükler açısından yoğun olan lojistik boyutu, sınırlılıklara bakıldığında daha az madde içermektedir. Bu açıdan, kısıtlı band genişliğini, bu nedenle çok ortamlı materyallere yavaş erişimi, değişmiş ya da kopuk sayfa bağlantılarını ve öğrenenlerin ödev ve sınavlarının güvenliğinin sağlanmasını vurgulanmıştır.

Öğretim Sınırlılıkları: Sınırlılıklar açısından en sorunlu görülen boyut öğretimdir. Öğretim açısından yüz-yüze iletişim olmaması, öğrenenin daha fazla sorumluluk alması gerekmesi, öğrenenlerin ilerlemesini izlemenin zor olması, öğrenenlerin web araçlarını öğrenmesinin gerekmesi ve bütün eğitim konularına uymaması sınırlılık olarak çalışmalarda belirtilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının doğrusal olmayan bir tasarım yapmak zorunda olması ve uygulamada teknoloji odağına daha fazla ağırlık verilmesi de öğretim sınırlılıkları arasında yerini bulmuştur.

Ekonomik Sınırlılıklar: Ekonomik boyutunda geniş ve yaygın uygulamalar için üstünlük gibi gözükten unsurlar daha dar uygulamalar için sınırlılık haline gelmektedir. Tasarımın geleneksel eğitime göre daha çok zaman alması ve öğretimin başlanmasından önce finanse edilmesi gerekliliği başlangıç maliyetlerini yükseltmektedir. Ayrıca bu eğitim

maliyeti az öğrenen ya da az kullanım için düşünülüyorsa birim maliyetler ciddi bir engel haline gelmektedir.

Çevrimiçi eğitim ortamı seçilmeden önce eğitim amacı açısından ortamın uygunluğu ve sınırlılıklarının dikkatle incelenmesi önemlidir. Bu bölümde uygunluk ölçütleri ve sınırlılıkları hakkında araştırmalar özetlenmiştir. Bu yeni eğitim ortamı açısından başlı başına incelenebilecek bir sınırlılık da yasal boyutlardır. Eğitim dışındaki etkinlikleri de etkileyen bir ortam olan İnternet'in yeni yasal düzenlemeler gerektirmesi kaçınılmazdır.

Üniversitelerimizde uzaktan eğitimi yaygınlaştırmak, karşılıklı işbirliği yapılmasına olanak tanımak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağlandığı etkileşimli ortam, çoklu ortam olanakları ve sınırsız bilgiye ulaşabilme sayesinde eğitimin etkinliğini artırmak amacıyla uzaktan eğitim konusunda son çıkan yönetmelik, 14 Aralık 1999'da Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren "Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim" yönetmeliğidir. Bu yönetmeliğin uygulaması YÖK tarafından kurulan Enformatik Türk Milli Komitesi'ne bırakılmıştır. Enformatik Milli Komitesi'nin amacı, yükseköğretim kurumlarında iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim ve enformatik alanlarında, eğitim-öğretim olanaklarının planlanması ve eğitim etkinliğinin artırılması amacıyla, üniversitelerle işbirliği içinde araştırma, inceleme ve değerlendirmeler yaparak Yükseköğretim Kurulu'na önerilerde bulunmaktır. Yasal düzenlemelerin yapılaş şekli ve yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler çevrimiçi eğitim etkinliklerinde farklı bir sınırlılık boyutu olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Çevrimiçi eğitimin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğreticilerin, öğretim tasarımcılarının, öğrenenlerin, ve yöneticilerin birarada ve etkileşim içinde çalışmaları gerekir. Çevrimiçi eğitimin tasarımında ve uygulanmasında bu işbirliğinin yanısıra üstünlükler ve sınırlılıklar dikkate alınmalıdır. Sınırlılıkların en aza indirilmesi çevrimiçi eğitimin uygulanabilirliği açısından önemlidir.

2.4.2. Çevrimiçi Öğretimin Tasarlanması

İnternet üzerinde bir dersin sunulmasında farklı hazırlıklara gereksinim duyulmaktadır. Öğretim tasarımı Web’de yalnızca bir sayfa yayınlamak ve bunun içine bazı kaynakları ve içeriği yerleştirmek olarak nitelendirilmemelidir. İnternet üzerinden sunulan bir dersin kendine has özellikleri tasarım sürecinde dikkate alınmalıdır. Bu anlamda temel öğretim adımlarının dikkatle incelenmesi yararlı olacaktır.

Öğretim tasarımı çalışmalarında yararlanılan bir çok model bulunmaktadır. Ancak öğretim tasarımının temel işlev ve aşamaları konusunda bu modellerin çoğu birleşmektedir. Alanyazında bulunan öğretim tasarımı modellerinde genel olarak beş aşama ve bu aşamaların alt adımlarından söz edilmektedir. Bu aşamalar, çözümleme, tasarımı, geliştirme, uygulama ve değerlendirmedir (Şimşek, 2000, s.33).

Çözümleme aşamasında gereksinimlerin saptanması, hedef kitlenin belirlenmesi, kurumsal çözümlemenin yapılması ve eğitim önceliklerinin belirlenmesi, sürecin sorunsuz geçmesi açısından önem taşımaktadır. *Tasarımı* aşamasında ise öğretim amaçları yazılmakta, içerik seçilmekte, düzenlenmekte, stratejiler ve ölçme araçları geliştirilmektedir. Öğretim tasarımı sürecinin *geliştirme* aşamasında ise neyin ne zaman nasıl yürütüleceği ile ilgili ders planları geliştirilmekte, öğretici kılavuzları ve öğrenen kitabı hazırlanmakta, öğrenmenin kalıcılığı açısından görsel işitsel ortamlar üretilmektedir. Tasarım sürecinin dördüncü aşaması olan *uygulama* aşamasında ise, eğitim çalışmasının ne zaman ve kimlerin katılacağı ile ilgili zaman çizelgesi hazırlanırken, ergonomik koşullara dikkat edilerek eğitimin yapılacağı ortamın düzenlenmesi de önemli bir bölümü oluşturmaktadır. Maliyetlerin hesaplanması ve bütçe hazırlanması dikkatle çalışılması gereken konulardan biridir. Program başlamadan önce önemli noktaları kendi aralarında tartışmaları ve değerlendirmeleri açısından öğreticiler eğitim sürecinden geçmektedirler. Öğretim sürecinin son aşaması ise *değerlendirmedir*. Geliştirilen sistem gerçek koşullarda değerlendirilmeden önce ara değerlendirme yaparak hata ve eksikliklerin düzeltilmesi tamamlanır. Son değerlendirme ile geliştirilen öğrenme sistemini yayınlama konusunda karar vermek amaçlanmaktadır (Şimşek, 2000, s.48).

Web sayfalarının, yoğun bilgi bombardımanı sunmaktan öte, kendine özgü daha fazla potansiyelleri bulunmaktadır. İyi tasarımılandığında, sayfalar kullanıcıları anlamlı bilgi kümelerinin sunulduğu farklı bir çok etkinliğe yönlendirebilir, alıştırma yapma imkanı verebilir, kullananlara güçlü ve zayıf oldukları alanlar hakkında geribildirim verebilir ve kalıcı öğrenmeye yönelik öneriler ve açılmayıcı bilgiler sağlayabilir. İnternet ortamına yabancı olanlarda, çevrimiçi bir dersi oluşturmanın, daha önceden varolan ders içeriklerini herhangi bir editörde HTML olarak saklayıp, bu dosyaları örneğin WebCT gibi bir ortama aktarmakla sınırlı olduğu görüşü oldukça yaygındır. Öğrenenlere yönelik etkileşimli bir öğrenme çevresinin düzenlenmesinde; hedef kitle, içerik ve öğretim materyalleri ve etkinlikleri sistematik bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir. Elektronik posta, tartışma odaları, sohbet gibi değişik çevrimiçi araçlar, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretici etkileşimini sağlamanın yollarıdır. Dersler tasarımılanırken, farklı biçim ve hızlarda öğrenenler de göz önünde bulundurulmalı, farklı düzeylerdeki öğrenenlere farklı seçenekler sağlanabilmelidir. Ayrıca tasarımcıların ve eğitimcilerin, içeriği ve etkinliği düzenlerken kendilerini öğrenenlerin yerine koymaları ve ekranda neyi görmekten hoşlanabileceklerini, içeriğin nasıl daha çekici yapılabileceğini düşünmeleri gerekmektedir (Çalışkan, 2001b, s.200).

Ritchie ve Hoffman, (1997, s.135), çevrimiçi öğretim tasarımıında *etkileşim*, *güdülenme* ve *geribildirim* öğeleri ile ilgili aşağıdaki konuların önemi üzerinde durmaktadır.

- Öğrenenin güdülenmesinde görsel algılar açısından ilgi çekmek dışında öğrenenlerin sorgulama meraklarını destekleyen ve öğrendiklerinin anlam ve değerini gösteren tasarımları benimsemek gereklidir. Web’de dolaşmanın dikkat dağıtıcı özellikleri yüzünden ders başında öğretim amaçlarının net tanımlanması ve dış kaynakların derse doğrudan destek verenlerle sınırlı tutulmasının önemi vurgulanmaktadır.
- Çevrimiçi öğretimde değerlendirmeler çevrimiçi testler ve ödevler ile yapılırken yorum gerektiren durumlarda öğretici katılımının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

- Öğrenenlerin seçimlerine yol gösterecek açıklamaları standartlaştırmanın ve seçimlerinin sonuçlarında öğrenene özel içerik ve değerlendirmeler sunmanın çevrimiçi öğretim tasarımında geribildirim açısından önemli bir üstünlük olarak kullanılabileceği belirtilmiştir. Değerlendirme sonrasında öğrenene özgü içerikler ile tam anlaşılmayan durumlar için gerekli düzeltmeleri yaparak daha derinleşmek isteyen öğrenenler için ek kaynaklara bağlantı vermenin öneminden bahsedilmiştir.

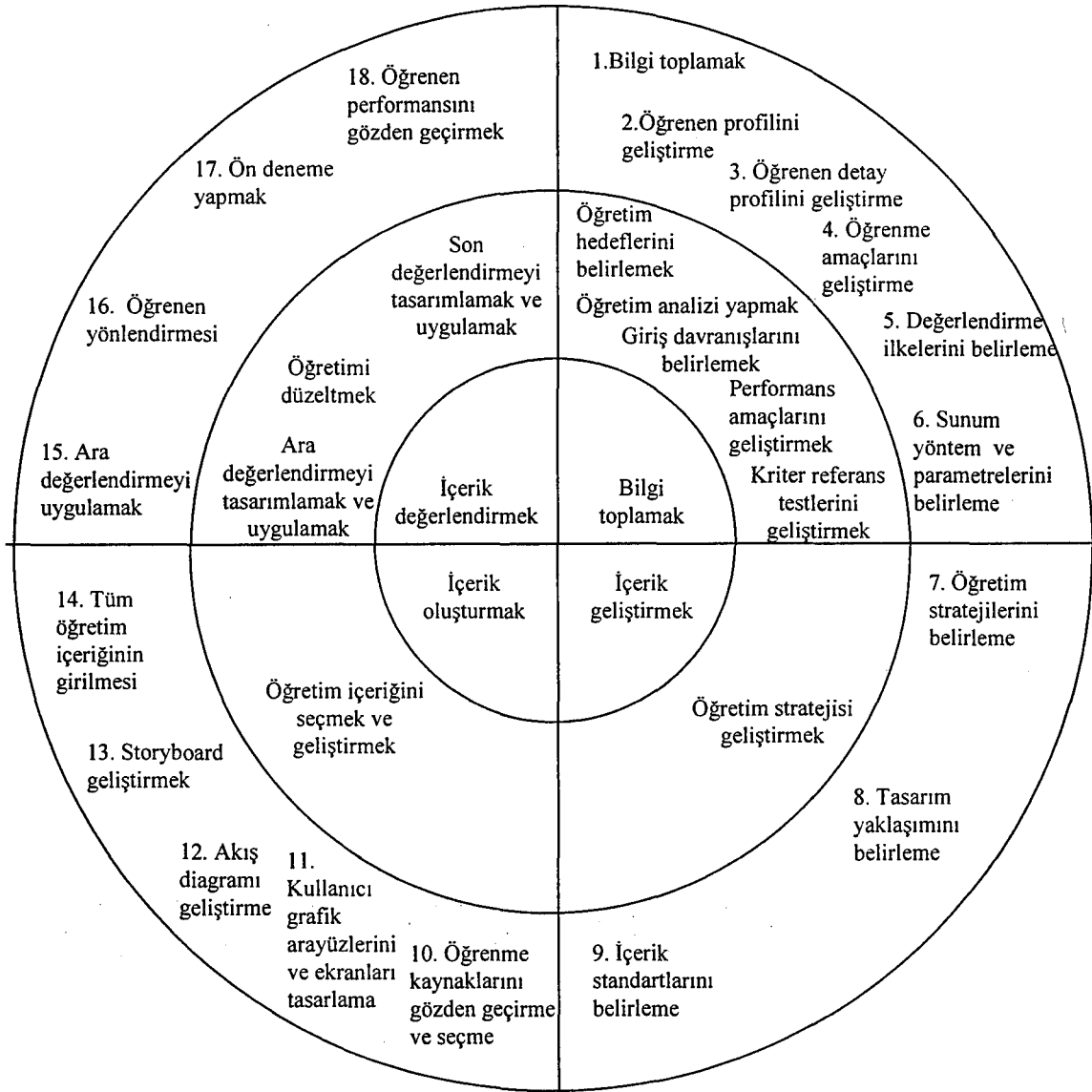
Çalışkan (2001b), Ritchie ve Hoffman'ın (1997) görüşleri doğrultusunda, çevrimiçi öğretim tasarımının, öğrenenlere bilgi sunmak üzere tasarılmak yerine öğrenenleri etkileşimli etkinliklere odaklayabilen, geribildirim sağlanabilmesine olanak veren, öğrenen-öğretici güdülenmesini farklı yollardan sağlayabilen özelliklerinin olmasının önemi üzerinde durulduğu söylenebilir.

Çevrimiçi eğitim için Jolliffe, Ritter ve Stevens, (2001, s.64) 18 adımlı bir tasarım modeli önermektedir. Bu model aşağıda özetlenmiştir.

Şekil 3'de görülen orta halkadaki genel öğretim tasarımı adımlarını çevrimiçi eğitim için ayrıntılandırarak dış halkadaki 18 adıma ulaşılmaktadır. Bu adımların her çevrimiçi öğretim tasarımında gerekli olmayabileceğini de belirtmişlerdir. Bu adımlar en iç halkadaki dört ana başlık altında toplanabilir: Bilgi toplamak, içerik geliştirmek, içerik oluşturmak ve içerik değerlendirmek.

Bilgi toplama aşamasında çeşitli bilgi toplama araçlarıyla bilgi toplanarak, gereksinim analizinin oluşturulması ve genel geliştirme koşullarının belirlenmesi etkinlikleri örnek olarak verilebilir. Bu aşamada öğrenme etkinliğinin çevrimiçi eğitime uygunluğu ve sunum yöntemlerinin doğruluğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. İçerik geliştirme aşamasında öğrenme stratejileri, tasarım yaklaşımı ve içerik standartlarını belirlemek gibi üç adım bulunmaktadır. Özellikle tasarım yaklaşımında çevrimiçi eğitimde kullanılacak araç ve yazılımların değerlendirilmesi ve gereksinime göre seçilmesi gerekmektedir. İçerik oluşturma aşamasında öğretim materyalleri geliştirilir ve çevrimiçi eğitim platformuna girilir. Bu aşamada öğrenenler tarafından görülecek grafik

arabiriminin yalın, tutarlı ve öğrenme materyallerinin önüne geçmeyecek şekilde olması yeğlenmelidir. İçerik değerlendirme aşamasında taslak versiyonu kullanıcılar tarafından gözden geçirilerek tasarım değişiklikleri yapılır. Öğretici ve öğrenenlere çevrimiçi eğitimi kullanma açısından yönlendirme yapılır. En son olarak da, gerçek zamanlı bir ön deneme yapılarak sonuçlar değerlendirilir ve son değişiklikler yansıtılır (Jolliffe, Ritter ve Stevens, 2001, s- 64).



Şekil 3: Çevrimiçi Eğitim Geliştirmek için 18 Adım

Kaynak: Jolliffe, A. , Ritter, J. ve Stevens, D. (2001) **The Online Learning Handbook: Developing and Using Web-Based Learning** London: Kogan Page Limited. s.64, Figure 5.3

Hall, Watkins ve Eller (2003, s.370) çevrimiçi öğretim tasarımına yönelik özetleyici bir model önerisinde bulunmuşlardır. Bu model hedef kitlenin, içeriğin ve öğrenme amaçlarının yöndeşliği ile başlamakta ve tasarım bu çerçeve içinde sürmektedir. Araştırmacılar tasarımı basitlik gerektiren etkenlerle karmaşıklık gerektiren etkenler arasında bir dengeleme çabası olarak düşünmüşlerdir. Basitlik gerektiren etkenler olarak kullanılabilirlik ve tutarlılık ön plana çıkmaktadır. Etkileşim, çok ortamlılık ve öğrenene göre uyarlanabilme ise tasarımı karmaşıklığa doğru iten etkenlerdir. Son olarak da, bir değerlendirme bölümü sayesinde geribildirim yapısı ile tasarım değişikliklerini belirlemek gerekmektedir. Araştırmacılar önerdikleri bu basitleştirilmiş model ile hem yapılan çalışmaları özetlemişler hem de öğretim tasarımcılarının kullanabileceği net ve yalın bir şekle ulaşmışlardır.

Tüm bu yaklaşımlardan da görüldüğü gibi çevrimiçi eğitim, özel bir öğretim tasarımı yapmayı, özel öğretim teknikleri belirlemeyi, özel iletişim yöntemleri seçmeyi ve özel bir düzenleme yapmayı gerektirir. Çevrimiçi eğitimin daha önceki bölümlerde bahsedilen üstünlükleri ve sınırlılıkları bu farklı öğretim tasarımı ihtiyacı ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretici ve öğrenenlerin değişikliklerden etkilenmemelerinin olası olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi eğitimde hem öğreticinin hem de öğrenenin rolleri temel değişikliklere uğramıştır. Bu çalışmanın özellikle öğretmenler açısından bir değerlendirme olduğu göz önüne alınarak öğrenen ve öğreticinin değişen rolleri ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

2.4.3. Çevrimiçi Eğitimde Değişen Roller

Çevrimiçi eğitimin en önemli öğeleri olan öğrenen ve öğreticinin, öğretim uygulamaları içerisinde değişen, yenilenen işlevleri ve rolleri çevrimiçi öğretimin yapısı ile bağlantılı olarak incelenecektir.

2.4.3.1. Öğrenen Roller

Öğrenen açısından çevrimiçi eğitim etkinliklerine iki farklı açıdan yaklaşılabilir. Birincisi davranışsal öğrenme kuramından gelen yaklaşımla “İnternet’ten öğrenme”

kavramı, ikincisi ise, yapıcı öğrenme açısından “İnternet ile öğrenme” kavramıdır. “İnternet’ten öğrenme” kavramı bilginin ortam tarafından aktarıldığını ve öğrenen tarafından algılandığını önermektedir. Öğrenen sınırlı etkileşim kuran edilgen bir roledir bu açıdan İnternet bir bilgi aktarma aracıdır. “İnternet ile öğrenme” kavramı ile odak edilgen öğrenmeden etkin öğrenmeye doğru kaymaktadır. Öğrenen, artık yalnızca bilgiyi almayarak, öğrenme sürecinin oluşmasını sağlayan tasarım ve yaratım sonuçları ile bilgi tabanına katkıda bulunur (Hill, Wiley, Nelson ve Han, 2003, s.443).

Çevrimiçi eğitim ortamları öğrenenleri güdüleyebilmeli, planlanan ve sunulan içeriği inceleyip, uygulayabilme olanağı sunabilmelidir. Böylece öğrenenlerin güdülenmesi açısından daha uygun öğrenme ortamları sağlanabilecektir. Çevrimiçi eğitimde öğrenenlerin önüne çıkan engeller güdülenmeleri bakımından sorun oluşturabilmektedir. Cornell ve Martin (1997) uzaktan eğitim konusunda öğrenenler üzerinde yaptığı araştırma ile güdülenmenin önemini araştırmış ve güdülenmenin artırılması için öneriler geliştirmiştir. Bu çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim dersine başlayan öğrenenlerin güdülenme eksikliği nedeniyle %30 ile %50 arasının dersi tamamlamadan bıraktığı görülmüştür (Cornell ve Martin, 1997, s.93). Öğrenenlerin güdülenmeleri birbirlerinden farklı olabilmektedir. Düşük düzeyde güdülenmiş öğrenenleri, geç teslim edilen ödevlerden ve yanıt verilemeyen iletilerden saptayarak müdahale etmek gerekmektedir. Bu durumlarda öğrenenleri tanımak resim, telefon numarası ve email adresi vb. bilgileri paylaşmak, yüz yüze görüşmeye çağırmak yararlı olabilecek çözümlerdir. Dersin tasarımı, öğrenenlerin güdülenmesini etkilediği için, merak uyandırıcı, yarara dikkat çeken, öğrenene meydan okuyan, olumlu ilk izlenim uyandıran, olumlu çıktılar oluşturan, grafik ve resim kullanan bir yapıda olması yararlı olmaktadır (Cornell ve Martin, 1997, s.94).

Hill, Wiley, Nelson ve Han, (2003, s.433)’e göre, öğrenen açısından çevrimiçi eğitim çalışmalarına bakıldığında araştırmacıların çalışmaları üç ana başlık altında özetlenebilir:

- Öğrenenlerin *karakteristik özelliklerine* odaklanan araştırmalar.
- Öğrenenlerin çevrimiçi eğitim ortamlarında *etkinliklerinin desteklenmesi* üzerine odaklanan araştırmalar.
- Öğrenenlerin çevrimiçi eğitim ortamlarındaki *başarılarını bir değişken* olarak inceleyen çalışmalar.

Öğrenenlerin karakteristik özellikleri açısından yapılan araştırmalar içerisinde bu başlık altında öğrenenleri bilgi alıcıları olarak, bilgi kullanıcıları ve yaratıcıları olarak ve demografik özellikleri açısından inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Öğreneni bilgi kullanıcıları ve yaratıcıları olarak inceleyen araştırmalarda “webquest” başta olmak üzere birçok araç kullanılarak anlamının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Webquest Bernie Dodge’un 1995’te yaptığı tanıma göre öğrenenlerin web tabanlı kaynak ve araçları kullanarak öğrenmelerini anlamaya ve gerçek yaşam projelerine çevirmelerini sağlayan sorgu tabanlı etkinliktir (Eduscapes, 2004). Öğreneni demografik özellikler açısından inceleyen araştırmalar ise, cinsiyet, kültür ve engelliler üzerine çalışmıştır. Bu araştırmalarda cinsiyetin iletişim tipinde yarattığı farklılıklar gösterilmiştir. Erkeklerin daha uzun iletiler ile tartışmayı kontrol altına almaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Kadınların ise konuyu daha ciddiye alarak tartışmalarda uzlaşmayı amaçladıkları görülmüştür (Stewart, Shields, Monolescu ve Taylor, 1999, s.2).

Öğrenen açısından çevrimiçi eğitim ile ilgili araştırmaların gruplandığı ikinci ana alanı ise, öğrenenlerin çevrimiçi eğitim ortamlarında etkinliklerinin desteklenmesi üzerine odaklanan araştırmalardır. Bu ana başlık altında incelenen etkinlikler bilgi elde etme, bilgi yapılandırma ve kaynakların kullanılmasıdır. Bilgi elde etme Internet’in en yaygın kullanım alanlarından biridir. Araştırmalar bu konudaki engellerden birinin Internet’in büyüklüğünde kaybolma olasılığı olduğuna dikkat çekmektedir. Başka bir engel ise, bilgi elde ederken öğrenenlerin destek bulabilmelerinin zorluğudur. Internet bilgi yapılandırmada kullanıldığı zaman algısal bir araç haline gelir ve öğrenenler Internet’ten buldukları bilgi ile yeni ve farklı bilgileri yapılandırır. Araştırmacılar bu şekilde bir etkinlik ile öğrenenlerin daha derin anlama düzeylerine ulaşacaklarını söylemektedirler (Jonassen ve Reeves, 1996, s.713). Internet daha önce görülmemiş bir

boyutta kaynakları paylaşımına açmıştır. Kaynakların standart olmayan ve dağınık yapısının öğrenenlerin kaynakları etkin kullanımı önünde engel olduğunu araştırmacılar belirtmiştir (Hill, Wiley, Nelson ve Han, 2003, s.446).

Üçüncü araştırma ana alanı ise öğrenenlerin çevrimiçi eğitim ortamlarındaki başarılarını bir değişken olarak inceleyen çalışmalardır. Bu konudaki araştırmalar gerekli öğrenme ve anlamlı öğrenme olarak gruplanabilir. Eğitim uygulamalarında bazı konular yalnızca gerekli olduğu için öğrenme kapsamına alınmaktadır. Örnek olarak dil bilgisi, tarih, matematik ve bilim hakkındaki temel gerçekler öğretmenler tarafından öğretilir ve öğrenenler tarafından da ezberlenir. Bu konudaki çalışmalardan çevrimiçi ortamlar ile öteki ortamları öğrenenin başarısı açısından karşılaştıran araştırmaların çoğunluğu anlamlı farklılıklara ulaşmamıştır (Russell, 1999). Araştırmalar çevrimiçi eğitimin Internet'in geniş kaynakları, bireysel öğrenme fırsatları ve derinlemesine öğrenme açısından üstünlükleri karşısında Internet'in katılımcıların dikkatini dağıtması, çok zamanını alması ve ağ bağlantısına bağımlı olması açısından zayıflıkları bulunduğunu göstermiştir (Hill, Wiley, Nelson ve Han, 2003, s.447). Anlamlı öğrenme ise, öğrenmenin, öğrenen merkezli olarak bireyin gereksinim ve amaçlarına odaklandığı durumlar olarak tanımlanabilir. Anlamlı öğrenmede öğrenenler öğrenmenin amaçlarını ve çerçevesini tanımlarlar (Jonassen ve Reeves, 1996, s.713). Priest (2000, s.41) çevrimiçi eğitimde anlamlı öğrenme açısından başarılı olan öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıklarını ve hazır verileni kabul etmeyerek öğrenmeyi kendilerine göre bireyselleştirdiklerini belirtmiştir.

Çevrimiçi eğitimde öğrenen geleneksel eğitime oranla daha ön plandadır. Bu nedenle öğrenenin rollerinde değişiklikler olduğu söylenebilir. Öğrenenlerin rol değişikliklerini inceleyen Garrison, Cleveland-Innes ve Fang (2004, s.64), varolan rolleri koruyarak ek roller aldıklarını savunmuşlardır. Bu ek roller öğrenenlerin bilgi ve becerileri, öğretici ve öteki öğrenenler ile iletişimi, kendi öğrenmelerini yönetmeleri, zaman ve yer esnekliği başlıkları altında toplanmaktadır.

Öğrenenlerin teknoloji hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları ve kabullenmeleri önemlidir. Öğreticiler, öteki öğrenenler ve yönetim ile farklı yöntemlerle iletişim

kurmaya alışmaları gereklidir.Öğrenenlerin kendi öğrenmelerini yönetme düzeyi önemli ölçüde artmaktadır. Öğrenenler gereksinimlerine ve seçimlerine göre artık yeni zaman dilimlerinde ve yeni yerlerde öğrenmeye hazırlıklı olmak durumundadır. Çevrimiçi ortamın eş zamansız yapısının öğrenene bu süreçte daha fazla kontrol ve özgürlük verdiği de dikkat çekmişlerdir. Bu rolün ancak toplumsal bir çevrenin kabulü ve yardımı ile oluşturulabileceği gerçeği öğrenme topluluklarının önemini artırmaktadır. Öğrenenlerin rol değişiklikleri ve öğrenme toplulukların farklı yapısı, öğreticilerin de rollerini etkilemektedir.

2.4.3.2. Öğretici Roller

Çevrimiçi eğitimde öğreticiler, geleneksel yöntemden farklı olarak, artık bilgi kaynağı olmaktan çok tartışma yöneticisi, kaynak sağlayıcı, yol gösterici, danışman rollerini üstlenmektedirler. Bu, öğreticilerin tartışma konularını açarak, katılımı özendirip desteklemesini gerektirmektedir. Bu ortamda öğreticinin rolleri geleneksel ortama oranla daha fazla sorumluluk içermektedir (Çalışkan, 2001a, s.189).

Bu rol değişikliğini bir tiyatro benzetmesiyle açıklamak da olasıdır. Geleneksel öğretici baş oyuncu olarak gösteriyi sürükleyendir. Çevrimiçi öğretici ise, daha çok yönetmene benzer ve bütün karakterlerin kendi rollerini oynamalarını ve gösterinin baştan sona sorunsuz olarak sürmesini sağlar. Uzmanlığını ancak oyuncuların (öğrenenler) yardıma gereksinim duyduğu durumlarda kullanmakta ve içerik sunumunu senaryoya (web sayfaları ve ödevler) bırakmaktadır. Geleneksel öğretme rolünden kopma, teknolojinin bilgi sağlayıcı olmasıyla başlar. Odak, bilgiyi sunmanın yanısıra öğrenenlerin kişisel gerekliliklerini belirlemeye ve bilgileri yaşamlarında uygulamalarında yardım etmeye yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle genel kanının aksine, öğreticinin daha da bilgili ve yetkin olması gerekmektedir çünkü öğreticinin bir uzman olarak bireysel rehber olmaya ve sorun çözmeye destek vermesi gerekmektedir (Lynch, 2002, s.65).

Alanyazında yaygın olarak kullanılan öğreticinin rol sınıflanmalarından biri Berge'nin (1995, s.24) yaptığı dördü sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre roller dört kategoride incelenebilir:

- *Teknik:* Katılımcıları teknoloji hakkında rahat ettirmek ve sonuçta teknolojiyi görünmez hale getirmek
- *Yönetmel:* Eğitsel etkinliğin programını, amaçlarını, süreçlerini ve kurallarını belirlemek
- *Eğitsel:* Katılımı ve derinlemesine öğrenmeyi sağlayacak uygun eğitsel deneyimi tasarımılamak, etkileşimli bir ortam oluşturmak ve sunmak
- *Toplumsal:* Öğrenenleri destekleyen ve isteklendiren bir öğrenme topluluğu yaratmak, gelişimi ve katılımı izlemek ve öğreticinin öğrenenler arasında sanal sınıf ortamında bir topluluk duygusu oluşturmak

Cornelius ve Higgison, (2001, s.4) çevrimiçi öğretici becerileri projesi kapsamında yapılan OTIS (Online Tutoring Skills Project) çalıştayında çevrimiçi öğretici için alanyazındaki çalışmalar özetlenmiş ve onbir rol belirlenmiştir: Teknolog (moderatör), yönetici, birlikte öğrenen, tasarımcı, bilgi uzmanı, araştırmacı, tartışma yöneticisi, değerlendirici, danışman, öğretici ve yönder (mentor). Bu çalışmada çevrimiçi öğretici için daha önceki çalışmalarda olmayan araştırmacı ve yönder rolleri eklenmiştir. Araştırmacı rolü çevrimiçi öğreticileri, çevrimiçi eğitimdeki deneyimlerine sistematik bir araştırma ile yaklaşmaya ve çevrimiçi eğitimin gelişimine katkıda bulunmaya çağırmaktadır. Yönderlik ise, çevrimiçi eğitimde deneyim kazanmış öğreticilere, yeni öğreticilere kılavuzluk yapmayı önermektedir. Bu çalıştaydaki sonuçlar ile roller açısından alanyazında görülen tanımlamaların çoğunluğu özetlenmiştir.

Öğreticilerin belirli konularda bilgi ve becerilere sahip olmaları, öğrenenlerle birebir etkileşimi benimsemeleri, bunun yanında teknolojiye yatkın olma ve belli durumlarda teknolojinin getirdiği sorunlarla başa çıkabilme gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğreticiler açısından önemli olan başka bir nokta da, ders materyallerinin tasarımılanmasında ekip çalışması yaklaşımının benimsenmesi, farklı konu uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknik uzmanlar vb. uzmanlık alanları ile birlikte çalışabilme ve bu sorumluluğu taşıyabilme olarak vurgulanmaktadır (Çalışkan, 2002, s.12).

İngiltere’de Bilişim Teknolojileri Eğitim Enstitüsü (Institute of Information Technology Training) çevrimiçi öğretmenler için yeterlik standartları oluşturmuştur. Çevrimiçi öğretmenler için önkoşul olarak öğretim konusu, eğitimbilim, bilişim ve iletişim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olma belirlenmiştir . Bunların üzerine ondört temel yeterlik belirlenmiştir (IITT, 2004) Bu yeterlikler :

- Çevrimiçi eğitimin uygulama şeklinin planlanması
- Çevrimiçi eğitimi destekleyecek teknik kaynakların oluşturulması
- Yeni öğrenenlerle ilişki kurulması
- Yeni öğrenenlerle uygun iletişim kurulması
- Yönetmelik destek sağlanması
- Öğrenenlere teknik ve eğitim konusu hakkında uzmanlık sunulması
- Öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin başlatılması
- Öğrenenlere destek vermek ve güdülemek
- Öğrenenlerin performansını değerlendirmek
- Web sayfalarını öğretici -öğrenen ve öğrenen-öğrenen iletişimi için kullanmak
- Öğrenenlerle iletişim için elektronik posta kullanmak
- Tartışma listelerini öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen iletişimi için kullanmak
- Yazılı, sesli ve görüntülü konferansı öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen iletişimi için kullanmak
- Çevrimiçi eğitim desteğini değerlendirmek ve sürekli geliştirmek

Bu yeterliklere ek olarak aşağıdaki yeterliklerden de sözedilebilir (Institute of Information Technology Training, www.iitt.org.uk).

- Eğitim ihtiyaç analizi yapmak
- Genel öğretim stratejisini geliştirmek
- Öğrenme amaçlarını sağlayacak stratejileri belirlemek
- Tasarım dokümanı oluşturmak
- Teknik özellikleri belirlemek

- Ders içeriğini hazırlamak
- Kullanıcı arabirimini geliştirmek
- Kodu ve senaryoyu oluşturmak
- Ortam materyallerini hazırlamak
- Yazılım modüllerini hazırlamak
- Bileşenlere entegre etmek

Çevrimiçi öğreticilerin yeterliklerini belirlemek için yapılan standart koyma etkinliklerinin dışında uzmanlar da kurumlara rehberlik etmesi açısından çalışmalar yapmaktadır. Bu görüşleri özetlemek için Williams (2003, s.52) uzmanlardan oluşan bir panelden yararlanarak bir çalışma yapmıştır. Bu çalışma sonucunda yeterlikler açısından bakıldığında insan ilişkileri ve iletişim becerilerinin bütün rollerde çok önemli olduğu görülmüştür. Teknoloji becerilerinde ise mühendislik düzeyinde beceri ihtiyacı giderek azalırken, temel teknoloji becerilerinin hemen hemen bütün rol ve konular için bir önkoşul haline geldiğine dikkat çekilmiştir. İşbirliği ve takım çalışmaları becerileri de bütün rollerde gerekli olarak görülmüştür.

Rol ve yeterlik çalışmalarının, modellerini ve sonuçlarını kurumların çalışanları için oluşturacakları kariyer ve gelişim programlarında kullanmaları yararlı olacaktır. Yeterlik sistemleri çağdaş insan kaynakları uygulamalarının alt yapısını oluşturmaktadır. Bu sayede bireylerin yeterlik açıkları gözlemlenerek eğitimler programlanabilmekte ve kariyer hareketlerini gerçekleştirmek için gerekli ön koşullar bireylerle açık bir şekilde paylaşılabilir. Çevrimiçi eğitim ile öğretmenler açısından oluşan rol ve yeterlik değişikliklerini öğretim kurumlarının etkin bir şekilde yönetebilmesi için kurumların önce farkındalığa sonra da sistematik yaklaşıma gereksinimleri vardır.

2.4.4. Çevrimiçi Eğitimi Öğreticiler Açısından İnceleyen Araştırmalar

Çevrimiçi eğitim günümüzde giderek yaygınlaşmaktadır ve bu nedenle bir çok akademik araştırmaya konu olmuştur. Bu bölüme kadar çevrimiçi eğitimi inceleyen araştırmalara yer verilmiştir. Ancak çevrimiçi eğitimi bu çalışmanın konusuna yakın olarak öğretmenler açısından inceleyen araştırmalar ayrıca bu bölümde

değerlendirilmiştir. Çevrimiçi eğitimi öğretmenler açısından inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin genelde çevrimiçi eğitim uygulamalarından memnun kaldığını, etkin olduğunu düşündüğü ama çevrimiçi eğitim için daha fazla çaba ortaya koyduklarını göstermiştir. Bu bölümde çevrimiçi eğitimi öğretmenler açısından inceleyen bu araştırmalar özetlenmiştir.

Sloan Çevrimiçi Eğitim Araştırması'nda, ABD'de çevrimiçi eğitimdeki durumu saptamak amacıyla yüksek öğretim kurumlarından çevrimiçi eğitim hakkında veri toplanmıştır (Allen ve Seaman, 2003, s.1). Bu araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğrenenlerin çevrimiçi eğitimi benimsemesi hakkında bulgular:
 - 2002 güz döneminde tüm öğrenenlerin %11'i olan 1,6 milyon öğrenen en az bir çevrimiçi derse kayıt yaptırmıştır.
 - 578.000 öğrenen bütün derslerini çevrimiçi almıştır.
 - En az bir çevrimiçi ders alan öğrenen sayısı 2003'te %19,8 artarak 1,9 milyon öğrenene ulaşmıştır.
- Kurumların çevrimiçi eğitimi benimsemesi hakkında bulgular:
 - Yükseköğretim kurumlarının %81'i en azından bir çevrimiçi ders sunmaktadır.
 - Yükseköğretim kurumlarından %34'ü tamamen çevrimiçi olan diploma programları sunmaktadır.
 - Yükseköğretim kurumlarından %67'si çevrimiçi eğitimi yaşamsal bir uzun dönemli strateji olarak görmektedir.
- Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimi benimsemesi hakkında bulgular:
 - Yükseköğretim kurumlarının %59,6'sının akademik liderleri kendi öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimi benimsediğini belirtmektedir.
 - Ancak yaklaşık %40 kurumun akademik lideri fakülte öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimi benimsemesi konusunda kararsız ya da olumsuz fikir belirtmiştir.
- Çevrimiçi eğitimin yüz yüze eğitimin kalitesine ulaşması hakkında bulgular:

- Akademik liderlerin %57'si çevrimiçi eğitimin öğrenme sonuçlarının yüz yüze eğitime araştırma anında eşit ya da üstün olduğunu düşünmektedir.
- Akademik liderlerin dörtte üçü ise üç yıl içinde çevrimiçi eğitim öğrenme sonuçlarının yüz yüze eğitime göre aynı ya da daha üstün olacağını düşünmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarında ABD'deki öğrenenlerin ve kurumların çevrimiçi eğitime yaklaşımları olumlu ve gelecek üç yıl içindeki gelişim beklentileri yüksek iken, öğretim elemanlarının durumu kararsız görülmektedir.

Başlangıçta çevrimiçi eğitim ile ilgili çalışmalar genellikle teknoloji ve elektronik uygulamalar üzerine yoğunlaştırılırken, öğreticilerin ve öğrenenlerin teknoloji kullanımı konusunda yetkinleşmeleri ve teknolojiyi kabullenmeleri ile birlikte araştırmalar artık öğretim tasarımına odaklanmaya başlamıştır. Böylece çevrimiçi eğitim daha öğrenen odaklı, öğrenme ilkelerine dayalı ve daha kabul görmüş bir öğrenme platformu haline gelmiştir. Yapıcı öğrenme kuramı ve Amerikan Psikoloji Derneğinin (APA) öğrenme ilkelerini de kullanarak çevrimiçi eğitim programlarının öğretim tasarımı yeniden şekillenmektedir (Groom, 2003, s.6).

Christianson, Tiene ve Luft'un, 2002 (s.216) yılında ABD'deki hemşirelik programlarında web tabanlı dersler veren 171 öğretim elemanı üzerinde yaptığı araştırmaya göre, öğretim elemanlarının çevrimiçi dersler için planlama ve uygulamaya harcadıkları zaman geleneksel bir derse göre daha fazla olmaktadır. Bu fazla çabaya karşın öğretim elemanları çevrimiçi eğitimi başarılı ve etkin bulmuşlardır. Çevrimiçi eğitim deneyiminin yüksek düzeyde işbirliği ve etkileşim içerdiği belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimi geleneksel yüz yüze eğitime yeğlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çevrimiçi derslerin daha fazla çaba gerektirmesi yüzünden finansal karşılıklarının daha fazla olması gerekebileceğini savunmuşlardır. Aynı zamanda her öğretim elemanının çevrimiçi eğitim için uygun olmayabileceğini ve akademik kurumların bu gerçeği çevrimiçi eğitim stratejilerinde göz önüne almaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Cain, Marrara, Pitre ve Armour, (2003, s.47), yaptıkları bir araştırma ile web tabanlı yüksek lisans yapan öğrenenlerin destek gereksinimlerini, deneyimlerini ve beklentilerini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğrenenlerin çoğunun destek hizmetlerinden yararlanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrenenlerin destek hizmetlerinin farkında olmaması bu durumun en önemli sebebi olarak görülmüştür. İkinci olarak öğrenenlerin başka öğrenenleri akademik ve toplumsal destek açısından önemli bir kaynak olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmacılar bu nedenle öğreticinin resmi olmayan etkileşim ortamları oluşturmada liderlik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Üçüncü olarak da öğrenenlerin destek kaynakları konusunda öğretim elemanlarının bilgili olması gerektiğini bekledikleri gözlenmiştir. Araştırmacılar bu nedenle öğretim elemanlarının bu kaynaklar konusunda bilgili olmasını ve öğrenenlerin sorularına hızlı yanıt vermelerini önermişlerdir.

University of Central Florida'da çevrimiçi derslerde öğretim elemanlarının memnuniyeti üzerine yapılan bir araştırmada çeşitli etkenler incelenmiştir. Araştırma 72 öğretim elemanı üzerinde yapılmış, cinsiyet, çevrimiçi eğitime katılan öğrenen sayısı, akademik unvan ve gösterilen çaba açısından memnuniyette istatistiksel farklılık gözlenmemiştir. Çevrimiçi verilen derslerin sayısı ve öğretim elemanlarının aldığı destek saati ile memnuniyet arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Genelde genç öğretim elemanlarının daha yenilikçi yöntemleri kullandığı düşünülmeye karşın birçok deneyimli öğretim elemanının da çevrimiçi eğitimi kabullendiği görülmüştür. Memnuniyet ile en ilişkili etkenler etkileşimin miktarı ve kalitesi olmuştur çünkü geleneksel formatlara göre çevrimiçi eğitim, daha fazla tartışmalara katılma şansı vermektedir (Hartman ve Truman-Davis, 2000, s.113).

Smith (2000, s.97), kütüphane ve bilgi sistemleri yüksek lisans programının çevrimiçi ortamda yürütülmesinde görev alan öğretim elemanlarının, derslerden memnuniyeti üzerine bir araştırma yapmıştır. Öğretim elemanları memnuniyeti sağlayan etkenler olarak program planlanmasına katılımı, araştırma konuları ile ilişkilendirme ve yeni öğrenenlere ulaşmayı en önemli etkenler olarak belirtmişlerdir. Memnuniyetsizlik oluşturan etkenler için ise, meslektaşları ile deneyim paylaşımının sınırlılığı, zaman yönetiminin zorlukları ve kaynak sınırlılıklarını vurgulamışlardır.

Thomson (2000, s.141), Penn State University’de çevrimiçi eğitim sistemi olan Dünya Kampusu programındaki öğretim elemanlarının memnuniyetini konu alan araştırmasında öğretim elemanlarının bu program ile özellikle istekli, yetişkin öğrenenleri içeren yeni kitlelere ulaşmaktan memnun olduklarını belirtmiştir. Çevrimiçi eğitim için yeni teknolojileri öğrenmek öğretim elemanlarının yüz yüze eğitimlerini de geliştirmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu geleneksel derslerine göre daha yüksek oranda bir etkileşim ve aynı ya da daha iyi öğrenme sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları genelde memnun olmalarına karşın artan iş yükü, çevrimiçi eğitim derslerine az değer veren bir kurumsal ödüllendirme sistemini ve tanıdık olmayan yetki paylaşımı çevrimiçi ders geliştirme sürecini potansiyel sorunlar olarak vurgulamışlardır.

Çevrimiçi eğitim konusunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda ise öğretim elemanlarının İnternet’i kullanımları, İnternet ile öğretim etkinlikleri ve tutumları incelenmiştir.

Küçük’ün (2002, s.113) çalışmasında öğretim elemanlarının İnternet’i araştırma amaçlı kullanma konusunda kendilerine ne kadar güvendikleri, İnternet olanaklarından ne ölçüde yararlandıkları, hangi sıklıkta yeğledikleri, hangi arama motorlarını kullandıkları, araştırma aracı olarak web hakkındaki doğruluk, biçim, kullanım kolaylığı açısından görüşleri araştırılmıştır. Araştırmaya 248 kişi katılmış ve sonucunda akademisyenlerin çoğunun İnternet’i her gün kullandıkları, çoğunlukla araştırma amaçlı kullandıkları, bilgiye ulaşmada en sık araç olarak arama motorlarını kullandıkları, üst arama motorları ile ilgili bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademisyenlerin İnternet üzerinde bilgi bulma yeterlilikleri konusunda kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır.

Kabakçı (2001, s.79) İnternet’le öğretim etkinlikleri çalışmasında, Temel Bilgi Teknolojisi dersinin ilk iki ünitesinin WebCT yazılımı kullanılarak İnternet’le öğretim etkinliği olarak desenlenmesi ve bu dersi alan öğrenenlerin başarısının ne yönde değiştiğinin belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma öğrenenler üzerine odaklanmasına rağmen öğreticiler açısından da öneri getirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenenler,

öğretim süresince ve öğretim sonrasında gerçekleştirilen eş zamanlı ve eş zamansız iletişimlerde, İnternet destekli öğretim etkinliklerinden memnun kaldıklarını ve bu etkinliğin başka derslerde izledikleri öğretim etkinliklerinden daha çok ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenenler bu ortam aracılığıyla daha çok uygulama fırsatı bulduklarını ve bu olanağın öğrenmelerinin kalıcılığını artırdığını belirtmişlerdir. Öğreticinin öğrenenleri izlemesinin ve geribildirim vermesinin “Temel Bilgi Teknolojisi” dersinin “İnternet destekli öğretim etkinliği” nin kullanılmasıyla, kolaylaştırabileceği önerisi getirilmiştir.

Ulukan ve Çekerol (2003, s.3) araştırmalarında, öğretim elemanlarının İnternet’e dayalı eğitim konusunda ne kadar bilgi sahibi oldukları, ne ölçüde yararlandıkları, ileride daha sonra kullanma konusundaki isteklilikleri gibi konularda bilgi sağlanması amaçlanmıştır. Araştırma 120 öğretim elemanına uygulanmış ve sonuçlara göre; Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının %75’i İnternet’e dayalı eğitim konusunda bilgi sahibi olup, bu konudaki gelişmeleri izlemekte, fırsat bulduğunda İnternet’i eğitim sürecinde kullanacağını belirtmekte ve %35’i de verdikleri derslerin tamamını İnternet ortamında yürütmektedir. Bununla birlikte, bazı konularda bilgi düzeylerinin ifade edilenden daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan çözümlenmelerde İnternet’e dayalı eğitime yönelik bilgi düzeyi artışı ile bu eğitim ortamına takınılan olumlu tutum arasında olumlu bir ilişki olduğu, cinsiyet, yaş ve unvan gibi ölçütlerin İnternet’e dayalı tutumları belirlemede anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir.

Bülbül (1998, s.17) öğretim elemanlarının İnternet’i kullanma eğilimlerini inceleyen araştırmasında Ankara’daki üniversitelerin farklı birimlerinden 40 öğretim elemanına genel tarama modeli çerçevesinde anket tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının %75’inin en az bir yıldan fazla süredir İnternet’i kullanmakta olduğunu, İnternet’ten ağırlıklı olarak bilimsel çalışmalar için gerekli materyale ulaşma, kaynak tarama ve iletişim amaçlı yararlandıklarını belirtmişlerdir. İnternet’e erişimle ilgili teknik sorunların varolması İnternet kullanımında bir olumsuzluk olarak düşünüldüğü görülmektedir.

Çevrimiçi eğitimde öğretim elemanları ile ilgili yapılmış araştırmalar topluca değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının Internet'i benimsedikleri ve kullandıkları görölmektedir. Daha fazla etkileşimin olması, yeni öğrenenlere ulaşma, araştırma konuları ile ilişkilendirme bu olumlu yaklaşımı etkileyen etkenler olarak görölmektedir. Ancak azımsanmayacak bir öğretim elemanı oranı da çevrimiçi eğitime hala temkinli yaklaşmaktadır. Memnuniyetsizlikler açısından ise ek çaba yüzünden finansal karşılık beklenmesi, zamansızlık, kaynak sınırlılıkları ve meslektaşları ile deneyim paylaşımının sınırlılığı olarak özetlenebilmektedir. Bu bölümde belirtilen Türkiye'de yapılan araştırmalarda ise öğretim elemanlarının Internet'i kullanımları, Internet ile öğretim etkinlikleri ve tutumları incelenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma genel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999, s.77). Bu çalışmada, geliştirilen bilgi toplama aracı Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye, iyileştirme ve öneriler geliştirmeye yöneliktir. Bu yönüyle izlenen yaklaşım genel tarama modeline uygundur.

3.2. Örneklem

Bu çalışmada kullanılan bilgi toplama aracı, Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarından seçilen bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın örnekleme yer alacak öğretim elemanı sayısının belirlenmesinde oranlı eleman örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Oranlı eleman örnekleme, belli bir değişken dikkate alınarak bu değişkene ilişkin evrende varolan özelliklerin örnekte de aynı oranda temsil edilmesidir (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001, s.71). Araştırmada görüşlerine başvurulacak kişileri belirlemek amacıyla Anadolu Üniversitesi Personel Daire Başkanlığı'na başvurulmuş ve akademik personel sayısına ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Fakülte ve yüksekokullarda, öğretim elemanları unvanlarına göre (Profesör, Doçent, Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Okutman) sınıflandırılmıştır. Örneklemin oranlı olarak belirlenebilmesi için fakülte ve yüksekokullarda görev yapan öğretim elemanlarının sayılarına bakılmıştır.

Her unvan grubunda yer alan öğretim elemanı sayısının yaklaşık üçte biri (%35'i) alınarak, örnekleme her unvanı temsil edecek öğretim elemanı sayısı bulunmuştur. Bu şekilde her birim ve her unvan grubu için yapılan hesaplama sonucu örnekleme toplam 190 öğretim elemanı yer almıştır.

Buna göre örnekleme alınan fakülte ve yüksekokulların unvanlara göre toplam ve seçilen öğretim elemanı sayısı Çizelge 1'de görülmektedir. Çizelge 1'de "T" ile gösterilen değer örnekleme yer alan fakülte ve yüksekokullardaki toplam öğretim elemanı dağılımını, "S" ile gösterilen değer ise örnekleme seçilen öğretim elemanlarının unvanlara ve birimlere göre dağılımını göstermektedir.

Çizelge 1

Örnekleme Yer Alan Fakülte ve Yüksekokullardaki Akademik Personelin Unvanlara Göre Dağılımı

	Prof Dr.		Doç. Dr.		Yrd.Doç.Dr.		Öğr. Gör.		Okutman		Toplam	
	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S	T	S
Fakülte ve Yüksekokullar												
Eczacılık Fakültesi	10	3	4	3	22	7	4	2	-	-	40	15
Eğitim Fakültesi	20	6	10	3	45	15	60	19	-	-	135	43
İletişim Bilimleri Fakültesi	14	4	10	3	36	12	8	3	-	-	68	22
Mühendislik-Mimarlık Fakültesi	19	7	10	4	42	13	14	4	-	-	85	28
Sivil Havacılık Yüksekokulu	2	1	1	-	16	9	18	7	-	-	37	17
Turizm ve Otelcilik Yüksekokulu	1	1	4	3	8	6	1	1	-	-	14	11
Yabancı Diller Yüksekokulu	-	-	-	-	4	1	19	9	106	35	129	45
Eskişehir Meslek Yüksekokulu	1	1	2	2	6	3	10	3	-	-	19	9
Toplam	67	23	41	18	179	66	134	48	106	35	527	190

Araştırmanın örnekleme örgün eğitim veren fakülte ve yüksekokullar alınmıştır. Fakülte ve yüksekokulların seçiminde Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarından olmak üzere yansız (random) olarak seçim yapılmıştır. Buna göre Sosyal Bilimler alanından; Eğitim Fakültesi, İletişim Bilimleri Fakültesi, Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu ve Yabancı Diller Yüksekokulu, Eskişehir Meslek Yüksekokulu, Fen Bilimleri alanından; Eczacılık Fakültesi, Mühendislik-Mimarlık Fakültesi ve Sivil Havacılık Yüksekokulu örnekleme alınmıştır. Fakülte ve yüksekokulların seçiminde en

çok ğretim elemanına sahip olan birimlerin örnekleme alınmasına dikkat edilmiştir. Eğitim Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokul'undan katılım en fazla olmuştur. Bunun nedeni fakülte ve yüksekokullar arasında geneli temsil eden oranlara ulaşılmasının amaçlanması ve ana kütlerde de oranlarının yüksek olmasıdır. Örneklemedeki fakülte ve yüksekokullar içinde okutman unvanı yalnızca Yabancı Diller Yüksekokulunda bulunmaktadır. Bu nedenle öteki fakülte ve yüksekokulların ğretim elemanları arasında örneklemede temsil edilen okutman bulunmamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kavramsal çerçevenin oluşturulması ve ilgili alanyazının araştırılması amacıyla belge tarama yapılmış ve ğretim elemanlarının Internet'i ğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bilgi toplama aracı kullanılmıştır.

Belge tarama; konuyla ilgili kitaplardan, süreli yayınlarda yer alan makalelerden, araştırma raporlarından, kütüphane ve Internet yoluyla ulaşılan yazılı materyallerden yapılmıştır. Belge tarama yoluyla elde edilen bilgilerin yardımı ile ğretim elemanlarının Internet'i ğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeye, iyileştirme ve öneriler geliştirmeye yönelik bilgi toplama aracı geliştirilmiştir.

Bu taslak, eğitim teknolojisi alanındaki uzman  ğretim üyesine verilerek geçerlik çalışması yapılmıştır. Eleştiriler ve öneriler alındıktan sonra bilgi toplama aracında gerekli değişiklikler yapılmış, yeniden uzmanların görüşüne sunulmuş ve bu düzeltmelerin tümü için ilgili uzmanların onayı alınmıştır. Ardından, bilgi toplama aracındaki tutum leğinin güvenirliğini belirlemek amacıyla n denemesi yapılmıştır. n deneme Anadolu Üniversitesi, İletişim Bilimleri Fakültesi'nde görev yapan bir grup ğretim elemanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. n deneme sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak bilgi toplama aracına son şekli verilmiştir.

Her fakülte ve yüksekokul için her bir unvan oranlı olarak temsil edilerek 190 kişilik örnekleme oluşturmuştur. n deneme çalışması sonucunda son şeklini alan bilgi toplama

aracı, 190 öğretim elemanına uygulanmış ve 190 kişinin tümü bilgi toplama aracına yanıt vermiştir.

Uygulanan bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretim elemanlarının kişisel bilgilerinin, Internet ve bilgisayar kullanma durumlarının ve Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik anket tipi sorular yer almaktadır. İkinci bölüm ise öğretim elemanlarının Internet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik beş dereceli olarak hazırlanan 17 maddeli Likert tipi ölçek sorularından oluşmaktadır. Bu bölümde Internet'in öğretim amaçlı kullanılmasına yönelik yeterlilik, tutum ve kaynaklar ile ilgili maddeler yer almakta ve "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" biçiminde beş derecede görüş belirtilmesi istenmektedir.

Öğretim elemanlarının Internet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin görüşlerinin alındığı ölçeğin güvenirliği, aynı amaca yönelik olarak oluşturulan bir grup değişkenin iç tutarlılığını ölçmeye yönelik kullanılan Cronbach Alpha analiziyle belirlenmiştir (Mehrens ve Lehmann, 1984). Ölçeğin iç tutarlılık düzeyine (güvenirliğine) bakıldığında, 17 maddeli tutum ölçeğinin iç tutarlılığı 0.77 bulunmuştur.

Çevrimiçi eğitim kapsamında e-öğrenme, online eğitim, Web tabanlı eğitim, Internet destekli eğitim, Internet'e dayalı eğitim gibi benzer ifadeler bulunmaktadır. Eğitim alanyazını hakkında önbilgisi olmayan öğretim elemanları için anlaşılabilir olması açısından bilgi toplama aracında Internet'in eğitim amaçlı kullanılması ifadesi yer almaktadır. Alanyazın taraması bölümünde ise çevrimiçi eğitim kavramı yeğlenmiştir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Öğretim elemanlarının Internet'i öğretim amaçlı kullanma durumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırma sonucunda elde edilen verilere farklı istatistiksel analiz teknikleri uygulanmıştır ve analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında; öğretim elemanlarının İnternet ve bilgisayar kullanma durumlarının belirlenmesinde merkezi dağılım ve değişkenlik ölçülerinden, İnternet'i öğretim amaçlı kullanmalarına ilişkin görüşlerinin akademik unvanlar, birimler ve cinsiyet açısından karşılaştırılmasında t-testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır. İstatistiksel analizler SPSS paket programından yararlanılarak kişisel bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırma raporunun dördüncü bölümünde sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sırasında toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. İstatistiksel çözümlenmeler, bu gruplarda bulunan maddelere verilen yanıtlar doğrultusunda her kategori için ayrı ayrı yapılmıştır.

Bilgi toplama aracının bir bölümünde 5 dereceli Likert türü ölçek yer almaktadır. Bu bölüme ilişkin istatistiksel çözümlenmeler yapılırken yararlanılacak olan aralık genişliğini belirlemek için seri genişliği (4) düzey sayısına (5) bölündüğünde aralık genişliği 0.8 olarak çıkmaktadır. En düşük puan olan 1.00'dan başlayıp her aralık için 0.8 birim arttırıldığında aralıkların alt ve üst sınırları aşağıdaki gibi çıkmaktadır. Çizelgelerdeki rakamların puan karşılıkları da aşağıdaki gibidir.

1.00- 1.80 \Rightarrow 1 (Kesinlikle Katılmıyorum)

1.81 - 2.60 \Rightarrow 2 (Katılmıyorum)

2.61 - 3.40 \Rightarrow 3 (Kararsızım)

3.41 - 4.20 \Rightarrow 4 (Katılıyorum)

4.21 - 5.00 \Rightarrow 5 (Kesinlikle Katılıyorum)

Eşik değer olarak kabul edilebilirlik ortalaması "katılıyorum" ifadesinin alt sınırı olan 3.41 olarak alınmış ve yorumlar buna göre yapılmıştır.

4.1. Öğretim Elemanlarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde fakülte ve yüksekokullarda öğretim elemanlarının cinsiyeti, yaşları, akademik unvanları, çalışmakta oldukları fakülte ve yüksekokul, kaç yıldır öğretim elemanı olarak çalıştıkları ile ilgili sayısal verilere yer verilmiştir.

Öğretim elemanlarının fakülte ve yüksekokullara göre sayı ve yüzdeleri Çizelge 2’de görülmektedir.

Çizelge 2

Öğretim Elemanlarının Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı

Fakülte ve Yüksekokul	f	%
Eczacılık Fakültesi (ECZ)	15	7,9
Eğitim Fakültesi (EĞT)	43	22,6
Eskişehir Meslek Yüksekokulu (EMYO)	9	4,7
İletişim Bilimleri Fakültesi (İBF)	22	11,6
Mühendislik Mimarlık Fakültesi (MMF)	28	14,7
Sivil Havacılık Yüksekokulu (SHYO)	17	8,9
Turizm ve Otel İşletmeciliği Yüksekokulu (TOİYO)	11	5,8
Yabancı Diller Yüksekokulu (YDYO)	45	23,7
Toplam	190	100,0

Öğretim elemanlarının fakülte ve yüksekokullara göre dağılımında; Sosyal Bilimler alanında 130 öğretim elemanı, Fen Bilimleri alanında 60 öğretim elemanı yer almaktadır. Örnekleme yer alan öğretim elemanı sayısı fakültelerde 108 iken, yüksekokullarda 82’dir. En çok öğretim elemanı Yabancı Diller Yüksekokulunda bulunmakta, bunu Eğitim Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi izlemektedir.

Çizelge 3’te, öğretim elemanlarının cinsiyetlere göre fakülte ve yüksekokullara dağılımı görülmektedir.

Çizelge 3

Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Fakülte ve Yüksekokullara Dağılımı

Cinsiyet	Fakülte ve Yüksekokul								Toplam
	EMYO	ECZ.	EĞT.	MMF	SHYO	TOİYO	YDYO	İBF	
Kadın	5 %2,6	8 %4,2	26 %13,7	13 %6,8	10 %5,3	2 %1,1	36 %18,9	8 %4,2	108 %56,8
Erkek	4 %2,1	7 %3,7	17 %8,9	15 %7,9	7 %3,7	9 %4,7	9 %4,7	14 %7,4	82 %43,2
Toplam	9 %4,7	15 %7,9	43 %22,6	28 %14,7	17 %8,9	11 %5,8	45 %23,7	22 %11,6	190 %100

Çizelge 3'e göre, bilgi toplama aracına yanıt veren öğretim elemanlarının %57'sini kadınlar, %43'ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Sosyal Bilimler alanında görev yapan kadın öğretim elemanlarının oranı %41 olurken erkekler %28'dir. Fen Bilimlerinde ise %15 oranında erkek öğretim elemanı, %16 oranında kadın öğretim elemanı yer almaktadır.

Çizelge 4'te öğretim elemanlarının yaş gruplarına göre dağılımı belirtilmektedir.

Çizelge 4

Öğretim Elemanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş	f	%
20-29	35	18,4
30-39	87	45,8
40-49	44	23,2
50-59	23	12,1
60 ve üstü	1	0,5
Toplam	190	100,0

Çizelge 4'teki değerler incelendiğinde; örnekleme yer alan öğretim elemanlarının yaşlarının %46 ile en çok 30-39 yaş aralığında, en az ise %1 ile 60 ve üstü yaş aralığında toplandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının unvanlara göre dağılımı Çizelge 5'te belirtilmektedir.

Çizelge 5

Öğretim Elemanlarının Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Akademik Unvan	f	%
Profesör Dr.	23	12,1
Doçent Dr.	18	9,5
Yardımcı Doçent Dr.	66	34,7
Öğretim Görevlisi	48	25,3
Okutman	35	18,4
Toplam	190	100,0

Öğretim elemanlarının akademik unvanlarına bakıldığında bunların %35'ini yardımcı doçentlerin oluşturduğu, bunu %25 ile öğretim görevlileri ve %18 ile okutmanların izlediği görülmektedir. Örneklemede, yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve okutman unvanına sahip öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak bulunduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının cinsiyet ve akademik unvanlara göre dağılımı Çizelge 6'da belirtilmektedir.

Çizelge 6

Öğretim Elemanlarının Cinsiyet ve Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Cinsiyet	Akademik Unvan					
	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Yard. Doç. Dr.	Öğr. Gör	Okutm.	Toplam
Kadın	8 (%4,2)	9 (%4,7)	37 (%19,5)	24 (%12,6)	30 (%15,8)	108 (%56,8)
Erkek	15 (%7,9)	9 (%4,7)	29 (%15,3)	24 (%12,6)	5 (%2,6)	82 (%43,2)
Toplam	23 (%12,1)	18 (%9,5)	66 (%34,7)	48 (%25,3)	35 (%18,4)	190 (%100)

Öğretim elemanlarının cinsiyete göre akademik unvanlara dağılımı incelendiğinde toplam öğretim elemanlarının %20'si yardımcı doçent unvanına sahip kadın öğretim elemanlarıdır. Kadın öğretim elemanlarının en az oranda olduğu unvan ise %4 oranı ile profesör unvanıdır. Toplam öğretim elemanlarının %15'i yardımcı doçent unvanına

sahip erkek öğretim elemanlarıdır. Doçent ve öğretim görevlisi unvanları içinde kadın ve erkek öğretim elemanları sayısı eşittir.

Öğretim elemanlarının çalışma yıllarına göre dağılımı Çizelge 7’de görülmektedir.

Çizelge 7

Öğretim Elemanlarının Çalışma Yıllarına Göre Dağılımı

Çalışma Yılları	f	%
1 yıldan az	2	1,1
1-5 yıldır	46	24,2
6-10 yıldır	52	27,4
11-15 yıldır	41	21,6
15 yıldan fazla	49	25,8
Toplam	190	100,0

Çizelge 7’deki sonuçlar incelendiğinde örneklemin %53’ünü on yıldan az çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Onbeş yıldan fazla çalışma yılına sahip olan öğretim elemanları ise örneklemin %26’sını oluşturmaktadır.

4.2. Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Durumları

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeyleri Çizelge 8’de belirtilmektedir.

Çizelge 8

Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyleri

Bilgisayar Kullanma Düzeyi	f	%
Başlangıç düzeyinde	8	4,2
Orta düzeyde	87	45,8
İyi bir kullanıcı	71	37,4
İleri düzeyde kullanıcı	24	12,6
Toplam	190	100,0

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeyi konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretim elemanları kendilerini sırasıyla %46 ile orta düzey, %37 ile iyi düzey, %13 ile ileri düzeyde kullanıcı olarak ifade etmişlerdir. Başlangıç düzeyinde olduğunu belirten öğretim elemanı oranı ise %4 ile en düşük düzeyde olmuştur. Öğretim elemanlarının %50'sinin iyi ya da ileri düzeyde bilgisayar kullanıcısı oldukları görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda örneklemdaki öğretim elemanlarının hepsinin farklı kullanım düzeylerinde de olsa bilgisayar kullandıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeylerine göre akademik unvanlara dağılımı Çizelge 9'da görülmektedir.

Çizelge 9

Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeylerine Göre Akademik Unvanlara Dağılımı

Akademik Unvan	Bilgisayar Kullanma Düzeyi				Toplam
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	İyi bir Kullanıcı	İleri Düzeyde Kullanıcı	
Prof. Dr.	3 (%1,6)	8 (%4,2)	7 (%3,7)	5 (%2,6)	23 (%12,1)
Doç. Dr.	(0%)	9 (%4,7)	6 (%3,2)	3 (%1,6)	18 (%9,5)
Yard.Doç. Dr.	1 (%0,5)	24 (%12,6)	35 (%18,4)	6 (%3,2)	66 (%34,7)
Öğr.Gör.	3 (%1,6)	24 (%12,6)	14 (%7,4)	7 (%3,7)	48 (%25,3)
Okutm.	1 (%0,5)	22 (%11,6)	9 (%4,7)	3 (%1,6)	35 (%18,4)
Toplam	8 (%4,2)	87 (%45,8)	71 (%37,4)	24 (%12,6)	190 (%100)

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeylerinin akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde, yardımcı doçentlerin % 22 ile iyi ya da ileri bir kullanıcı oldukları, öteki unvanların ise bilgisayar kullanım düzeyleri oranlarının orta düzeyde yoğunlaştığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeyleri açısından cinsiyete göre dağılımı Çizelge 10'da belirtilmektedir.

Çizelge 10

Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeyleri Açısından Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Bilgisayar Kullanma Düzeyi				Toplam
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	İyi bir Kullanıcı	İleri Düzeyde Kullanıcı	
Kadın	4 (%4,1)	60 (%31,6)	37 (%19,5)	7 (%3,7)	108 (%56,8)
Erkek	4 (%2,1)	27 (%14,2)	34 (%17,9)	17 (%8,9)	82 (%43,2)
Toplam	8 (%4,2)	87 (%45,8)	71 (%37,4)	24 (%12,6)	190 (%100)

Örnekleme yer alan 190 öğretim elemanından, %32'sinin orta düzeyde, %23'ünün iyi ya da ileri düzeyde bilgisayar kullanan kadın öğretim elemanları olduğu izlenmektedir. Toplam öğretim elemanlarının %14'ünün orta düzeyde, %27'sinin iyi ya da ileri düzeyde bilgisayar kullanabilen erkek öğretim elemanları oldukları görülmektedir. Kadın öğretim elemanları orta düzeyde bir kullanıcı iken erkek öğretim elemanlarının iyi birer kullanıcı oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma düzeylerinin yaşa göre dağılımı Çizelge 11'de görülmektedir.

Çizelge 11

Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Kullanma Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Bilgisayar Kullanma Düzeyi				Toplam
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	İyi bir Kullanıcı	İleri Düzeyde Kullanıcı	
20-29	1 (%0,5)	19 (%10)	12 (%6,3)	3 (%1,6)	35 (%18,4)
30-39	(%0)	41 (%21,6)	36 (%18,9)	10 (%5,3)	87 (%45,8)
40-49	2 (%1,1)	16 (%8,4)	20 (%10,5)	6 (%3,2)	44 (%23,2)
50-59	5 (%2,6)	11 (%5,8)	3 (%1,6)	4 (%2,1)	23 (%12,1)
60 ve üstü				1 (%0,5)	1 (%0,5)
Toplam	8 (%4,2)	87 (%45,8)	71 (%37,4)	24 (%12,6)	190 (%100)

Çizelge 11 incelendiğinde, iyi ya da ileri düzeyde bilgisayar kullanımının %24 ile en yüksek 30-39 yaş grubundaki öğretim elemanlarında bulunduğu görülmektedir. Bu yaş grubunu %14 ile 40-49 yaş grubu, %8 ile 20-29 yaş grubu izlemektedir. Bu veriler doğrultusunda 30-39 yaş grubunun, yaş grupları arasında bilgisayar kullanım düzeyinin en yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının evlerinde bilgisayar ve İnternet'e sahip olma durumları ile ilgili veriler Çizelge 12'de görülmektedir.

Çizelge 12

Öğretim Elemanlarının Evlerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumları

Evinde bilgisayar ve İnternet bağlantısı var mı ?	f	%
Hem bilgisayarım hem İnternet bağlantım var	114	60,0
Bilgisayarım var İnternet bağlantım yok	42	22,1
Ne bilgisayarım ne de İnternet bağlantım var	34	17,9
Toplam	190	100,0

Çizelge 12'de öğretim elemanlarının %60'ının evinde bilgisayar ve İnternet bağlantısı bulunduğu, %22'sinin bilgisayarı olduğu fakat İnternet bağlantısının olmadığı ve %18'inin ise ne bilgisayarı ne de İnternet bağlantısının olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretim elemanlarının %82'sinin evinde bilgisayara ulaşım olanağı bulunduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının işyerinde bilgisayar ve İnternet'e sahip olma durumları ile ilgili veriler Çizelge 13'te belirtilmektedir.

Çizelge 13

Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumları

İşyerinde bilgisayar ve İnternet bağlantısı var mı ?	f	%
Evet, bilgisayarım var istediğim zaman bağlanıyorum	137	72,1
Evet, bilgisayarım var ama istediğim hızda bağlanamıyorum	21	11,1
Evet, bilgisayarım var ama İnternet bağlantım yok	1	0,5
Bilgisayarı başkaları ile paylaşmam nedeniyle istediğim zaman bağlanamıyorum	30	15,8
Hayır bilgisayarım ve İnternet bağlantım yok	1	0,5
Toplam	190	100,0

Çizelge 13'teki veriler incelendiğinde, öğretim elemanlarının %83'ünün işyerinde kişisel bilgisayarı ve İnternet bağlantısı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının %16'sının ise işyerinde kişisel bilgisayarı olmadığı, bilgisayarı başkaları ile paylaşmaları gerektiği ve istedikleri zaman bağlanamadıkları belirtilmektedir. Bu veriler sonucunda öğretim elemanlarının %83 oranında büyük bir çoğunluğunun işyerinde İnternet ve bilgisayar kullanım olanaklarına sahip olduğu ve istedikleri zaman İnternet'e bağlanabildikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının işyerinde bilgisayar ve İnternet'e sahip olma durumlarının fakülte ve yüksekokullara göre dağılımına ilişkin veriler Çizelge 14'te görülmektedir.

Çizelge 14

Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumlarının
Fakülte ve Yüksekokullara Göre Dağılımı

Fakülte ve Yüksekokul	İşyerinde bilgisayar ve İnternet bağlantısı					Toplam
	Evet, bilgisayarım var istediğim zaman bağlanıyorum	Evet, bilgisayarım var ama istediğim hızda bağlanamıyorum	Evet, bilgisayarım var ama İnternet bağlantım yok	Bilgisayarı başkaları ile paylaşmam nedeniyle istediğim zaman bağlanamıyorum	Hayır bilgisayarım ve İnternet bağlantım yok	
EMYO	8 (%4,2)	1 (%0,5)				9 (%4,7)
ECZ	13 (%6,8)	2 (%1,1)				15 (%7,9)
EĞT	28 (%14,7)	7 (%3,7)	1 (%0,5)	7 (%3,7)		43 (%22,6)
MMF	26 (%13,7)	2 (%1,1)				28 (%14,7)
SHYO	14 (%7,4)	3 (%1,6)				17 (%8,9)
TOİYO	10 (%5,3)	1 (%0,5)				11 (%5,8)
YDYO	17 (%8,9)	4 (%2,1)		23 (%12,1)	1 (%0,5)	45 (%23,7)
İBF	21 (%11,1)	1 (%0,5)				22 (%11,6)
Toplam	137 (%72,1)	21 (%11,1)	1 (%0,5)	30 (%15,8)	1 (%0,5)	190(%100)

Çizelge 14'te bilgisayar ve İnternet bağlantısı bulunan fakülte ve yüksekokullar arasında en düşük oran %5 ile Eskişehir Meslek Yüksekokulu'na aittir. Örneklemdeki Fakülte ve Yüksekokulların büyük çoğunluğunun bilgisayarı olduğu ve İnternet'e bağlanabildiği görülürken, öğretim elemanlarının Eğitim Fakültesi'nde %4, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda %12 oranla bilgisayarlarını başkalarıyla paylaşmaları ve İnternet'e istedikleri zaman bağlanamamaları dikkat çekmektedir.

Öğretim elemanlarının işyerinde bilgisayar ve İnternet'e sahip olma durumlarının akademik unvanlara göre dağılımına ilişkin veriler Çizelge 15'te belirtilmektedir.

Çizelge 15

Öğretim Elemanlarının İşyerinde Bilgisayar ve İnternet'e Sahip Olma Durumlarının
Akademik Unvanlara Göre Dağılımı

Akademik Unvan	İşyerinde Bilgisayar ve İnternet					Toplam
	Evet, bilgisayarım var istediğim zaman bağlanıyorum	Evet, bilgisayarım var ama istediğim hızda bağlanamıyorum	Evet, bilgisayarım var ama İnternet bağlantım yok	Bilgisayarı başkaları ile paylaşmam nedeniyle istediğim zaman bağlanamıyorum	Hayır bilgisayarım ve İnternet bağlantım yok	
Prof. Dr.	22 (%11,6)	1 (%0,5)				23 (%12,1)
Doç. Dr.	16 (%8,4)	2 (%1,1)				18 (%9,5)
Yard.Doç.Dr.	54 (%28,4)	9 (%4,7)	1 (%0,5)	2 (%1,1)		66 (%34,7)
Öğr.Gör.	32 (%16,8)	5 (%2,6)		11 (%5,8)		48 (%25,3)
Okutm.	13 (%6,8)	4 (%2,1)		17 (%8,9)	1 (%0,5)	35 (%18,4)
Toplam	137 (%72,1)	21 (%11,1)	1 (%0,5)	30 (%15,8)	1 (%0,5)	190(%100)

Çizelge 15'teki veriler incelendiğinde örneklemdaki 190 öğretim elemanının %72'sinin bilgisayarı olduğu ve istediği zaman İnternet'e bağlanabildiği, %11'inin ise bilgisayarının olduğu fakat İnternet'e istediği hızda bağlanamadığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğretim elemanlarının %83'ünün bilgisayara sahip olduğu ve İnternet'e ulaşım olanağı bulunduğu söylenebilir. Çizelge 13'te %16 oranı ile işyerinde bilgisayarını başkası ile paylaştığı için İnternet'e isteği zaman bağlanamadığını belirten öğretim elemanlarının Çizelge 14 ve 15'teki veriler doğrultusunda; Yabancı Diller Yüksekokulu ya da Eğitim Fakültesi'nde görev yapan okutman, öğretim görevlisi ya da yardımcı doçent oldukları söylenebilir.

4.3. Öğretim Elemanlarının Bilgisayar ve İnternet'i Kullanma Amaçları ve Sıklığı

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i iletişim, öğretim, araştırma ve eğlence amaçlı kullanma sıklığı ile ilgili veriler Çizelge 16'da görülmektedir.

Çizelge 16

Öğretim Elemanlarının Bilgisayarı ve İnternet'i Kullanma Amaçları ve Sıklığı

Kullanım Amaçları		Kullanım Sıklığı					
		Hiçbir Zaman	Çok az	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Toplam
İletişim	f	-	3	37	72	78	190
	%	-	1,6	19,5	37,9	41,1	100
Öğretim	f	7	10	41	81	51	190
	%	3,7	5,3	21,6	42,6	26,8	100
Araştırma	f	1	2	25	81	81	190
	%	0,5	1,1	13,2	42,6	42,6	100
Eğlence	f	55	72	45	12	5	190
	%	28,9	37,9	23,7	6,3	2,6	100

Bilgi toplama aracına yanıt veren öğretim elemanları, bilgisayarı ve İnternet'i kullanma amaçlarına ve sıklığına ilişkin soruyu yanıtlarken birden fazla amaç belirtmişlerdir. Çizelge 16 incelendiğinde, öğretim elemanları bilgisayar ve İnternet'i %85 oranında araştırma, %79 oranında iletişim, %69 oranında öğretim ve %9 oranında eğlence amaçlı kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün İnternet'i ve bilgisayarı kullanım sıklılığının yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i iletişim amaçlı kullanımının akademik unvanlara göre dağılımı Çizelge 17'de görülmektedir.

Çizelge 17

Bilgisayar ve İnternet'in İletişim Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara göre Dağılımı

Akademik Unvan	Bilgisayar ve İnternet'in İletişim Amaçlı Kullanımı					
	Hiçbir Zaman	Çok az	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Toplam
Prof. Dr.	-	-	5 %2,6	3 %1,6	15 %7,9	23 %12,1
Doç. Dr.	-	1 %0,5	3 %1,6	4 %2,1	10 %5,3	18 %9,5
Yard.Doç.Dr.	-	1 %0,5	8 %4,2	25 %13,2	32 %16,8	66 %34,7
Öğr. Gör.	-	-	12 %6,3	23 %12,1	13 %6,8	48 %25,3
Okutm.	-	1 %0,5	9 %4,7	17 %8,9	8 %4,2	35 %18,4
Toplam	-	3 %1,6	37 %19,5	72 %37,9	78 %41,1	190 %100

Çizelge 17'ye göre öğretim elemanların bilgisayar ve İnternet'i iletişim amaçlı çok sık ya da her zaman kullananların oranı akademik unvan grupları arasında en büyük grup öğretim elemanlarının %30 ile yardımcı doçentler olurken, en küçük grup ise %7 oranında doçentler olarak gözlenmiştir. Bilgisayar ve İnternet'i iletişim amaçlı kullanmayan öğretim elemanı bulunmamaktadır. Bu veriler doğrultusunda her unvan grubundaki öğretim elemanlarının farklı kullanım sıklıklarında da olsa iletişim amaçlı bilgisayar ve İnternet kullanımlarının yüksek oranlarda olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i öğretim amaçlı kullanımının akademik unvanlara göre dağılımı Çizelge 18'de görülmektedir.

Çizelge 18

Bilgisayar ve İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara göre Dağılımı

Akademik Unvan	Bilgisayar ve İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımı					
	Hiçbir Zaman	Çok az	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Toplam
Prof. Dr.	1 %0,5	3 %1,6	4 %2,1	8 %4,2	7 %3,7	23 %12,1
Doç. Dr.	1 %0,5	-	1 %0,5	9 %4,7	7 %3,7	18 %9,5
Yard.Doç. Dr.	-	3 %1,6	17 %8,9	28 %14,7	18 %9,5	66 %34,7
Öğr. Gör.	2 %1,1	3 %1,6	12 %6,3	15 %7,9	16 %8,4	48 %25,3
Okutm.	3 %1,6	1 %0,5	7 %3,7	21 %11,1	3 %1,6	35 %18,4
Toplam	7 %3,7	10 %5,3	41 %21,6	81 %42,6	51 %26,8	190 %100

Çizelge 18'de yardımcı doçentlerin bilgisayar ve İnternet'i öğretim amaçlı çok sık ya da her zaman kullanımları %24 ile en yüksek orana sahipken; profesörler ve doçentlerin İnternet'i öğretim amaçlı çok sık ya da her zaman kullanma oranları %8'e düşmektedir. Genel olarak öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i öğretim amaçlı çok sık kullandıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i araştırma amaçlı kullanımının akademik unvanlara göre dağılımı Çizelge 19'da görülmektedir.

Çizelge 19'a göre bilgisayar ve İnternet'i araştırma amaçlı kullananlar içinde en büyük grubu yardımcı doçentler, en küçük grubu ise doçentler oluşturmaktadır.

Çizelge 19

Bilgisayar ve İnternet'in Araştırma Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara göre Dağılımı

Akademik Unvan	Bilgisayar ve İnternet'in Araştırma Amaçlı Kullanımı					
	Hiçbir Zaman	Çok az	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Toplam
Prof. Dr.	1 %0,5	-	2 %1,1	9 %4,7	11 %5,8	23 %12,1
Doç. Dr.	-	-	1 %0,5	7 %3,7	10 %5,3	18 %9,5
Yard. Doç. Dr.	-	-	4 %2,1	32 %16,8	30 %15,8	66 %34,7
Öğr. Gör.	-	1 %0,5	9 %4,7	14 %7,4	24 %12,6	48 %25,3
Okutm.	-	1 %0,5	9 %4,7	19 %10,0	6 %3,2	35 %18,4
Toplam	1 %0,5	2 %1,1	25 %13,2	81 %42,6	81 %42,6	190 %100

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i araştırma amaçlı olarak çok sık ve her zaman kullandıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i eğlence amaçlı kullanımının akademik unvanlara göre dağılımı Çizelge 20'de görülmektedir.

Öğretim elemanlarından yardımcı doçentler, öğretim görevlileri ve okutmanlar bilgisayar ve İnternet'i eğlence amaçlı her zaman kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çizelge 20

Bilgisayar ve İnternet'in Eğlence Amaçlı Kullanımının Akademik Unvanlara göre Dağılımı

Akademik Unvan	Bilgisayar ve İnternet'in Eğlence Amaçlı Kullanımı					
	Hiçbir Zaman	Çok az	Ara sıra	Çok sık	Her zaman	Toplam
Prof. Dr.	11 %5,8	9 %4,7	2 %1,1	-	1 %0,5	23 %12,1
Doç. Dr.	7 %3,7	7 %3,7	4 %2,1	-	-	18 %9,5
Yard. Doç. Dr.	21 %11,1	26 %13,7	13 %6,8	3 %1,6	3 %1,6	66 %34,7
Öğr. Gör.	10 %5,3	22 %11,6	10 %5,3	5 %2,6	1 %0,5	48 %25,3
Okutm.	6 %3,2	8 %4,2	16 %8,4	4 %2,1	1 %0,5	35 %18,4
Toplam	55 %28,9	72 %37,9	45 %23,7	12 %6,3	6 %3,2	190 %100

Genel olarak bakıldığında öğretim elemanlarının bilgisayar ve İnternet'i eğlence amaçlı kullanmadıkları söylenebilir.

4.4. İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Gelecek ile İlgili Düşünceler

Bu bölümde, İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının deneyimleri ve geleceğe ilişkin konu ile ilgili düşünceleri yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin deneyimleri ve geleceğe ilişkin düşüncelerini belirttikleri veriler Çizelge 21'de görülmektedir.

Çizelge 21

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Deneyimler ve Düşünceler

		f	%
Kuramsal düzeyde İnternet'in eğitim amaçlı kullanımını incelemek, araştırmak	Gerçekleştirdim	39	20,5
	Gerçekleştiriyorum	40	21,1
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	56	29,5
	Gerçekleştireceğim	77	40,5
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	77	40,5
Ders kapsamında öğrenenlerle İnternet üzerinden iletişim kurmak	Gerçekleştirdim	34	17,9
	Gerçekleştiriyorum	61	32,1
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	71	37,4
	Gerçekleştireceğim	100	52,6
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	50	26,3
Dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri İnternet ortamında yayınlamak	Gerçekleştirdim	33	17,4
	Gerçekleştiriyorum	44	23,2
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	53	27,9
	Gerçekleştireceğim	112	58,9
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	48	25,3
İnternet'ten gerçekleşen bazı derslerin uygulanmasına destek vermek	Gerçekleştirdim	12	6,3
	Gerçekleştiriyorum	20	10,5
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	24	12,6
	Gerçekleştireceğim	81	42,6
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	90	47,4
Bazı dersleri tamamıyla İnternet üzerinden gerçekleştirmek	Gerçekleştirdim	10	5,3
	Gerçekleştiriyorum	7	3,7
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	14	7,4
	Gerçekleştireceğim	76	40,0
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	102	53,7
İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına ilişkin içerik geliştirmek	Gerçekleştirdim	13	6,8
	Gerçekleştiriyorum	17	8,9
	Gerçekleştirdim ya da Gerçekleştiriyorum	21	11,1
	Gerçekleştireceğim	89	46,8
	Bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler	94	49,5

Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin deneyim ve düşüncelerinin belirtildiği Çizelge 21'de "gerçekleştirdim" ya da "gerçekleştiriyorum" seçeneklerinden en az birini işaretleyen öğretim elemanı konu hakkında deneyimli olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle her ifade için bu iki seçenektен en az birini işaretleyenlerin sayısı ve oranı belirtilmiştir. Bilgi toplama aracında konu hakkında hem deneyimi hem de görüşü olmayan öğretim elemanları ise hiçbir seçeneği işaretlememiştir. Bu durumdaki öğretim elemanlarının da sayısı ve oranı çizelgede bütün seçenekleri boş bırakarak bu konuda deneyimi ve görüşü olmadığını belirtenler satırında görülmektedir.

Kuramsal düzeyde Internet'in öğretim amaçlı kullanımını incelemek, araştırmak konusunda deneyimli olduğunu belirtenlerin oranı %30 düzeyinde olurken, gelecekte bu konuda çalışma yapacağını belirten öğretim elemanlarının oranı ise %41 düzeyinde gözlenmektedir. Bu konuda görüşü ve deneyimi olmadığını belirten öğretim elemanları ise %41 oranındadır.

Ders kapsamında öğrenenlerle Internet üzerinden iletişim kurarak bu konuda deneyimli olduğunu belirten öğretim elemanlarının oranı %37'dir. Öğretim elemanlarının %53'ünün ise gelecekte ders kapsamında Internet üzerinden öğrenenlerle iletişim kurmayı planladıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının %26'sı ise konu ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrenenlerle ders kapsamında Internet üzerinden iletişim kurmaya, Internet'in öğretim amaçlı kullanımının kuramsal düzeyde incelenmesinden daha sıcak baktıkları ve bu konuda daha deneyimli oldukları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının %28'i dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri Internet ortamında yayınlarken, bu açıdan deneyimli olduklarını belirtmişlerdir. Gelecekte de kaynak ve ödevleri yayınlacaklarını belirtenler %59 oranında görülmektedir. Deneyimleri ve gelecekteki görüşlerine ilişkin hiçbir seçeneği işaretlemeyen öğretim elemanlarının oranı %25 olmuştur. Öğretim elemanlarının kaynak ve ödevleri Internet ortamında yayınlarken öğrenenlerle iletişim kurmaya istekli oldukları söylenebilir.

İnternet üzerinde gerçekleşen bazı derslerin uygulanmasına destek vererek deneyimleri olduğunu belirten öğretim elemanları oranı %13'tür. Öğretim elemanlarının %40'ı gelecekte bazı derslerin uygulanmasına destek vermeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. İnternet'ten verilen derslere destek verme konusunda görüş belirtmeyen öğretim elemanı oranı %47 düzeyindedir.

Bazı dersleri tamamıyla İnternet üzerinden gerçekleştirme konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının oranı %7 düzeyindedir. Gelecekte bazı dersleri tamamıyla İnternet üzerinden gerçekleştireceklerini ifade edenlerin ise %40 oranında olduğu görülmektedir. Dersleri İnternet'ten gerçekleştirmek konusunda görüş bildirmeyenlerin oranı ise %54 düzeyindedir. Öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin deneyim ve görüşleri incelendiğinde, en az deneyime ve görüşe İnternet üzerinden ders gerçekleştirme konusunda sahip oldukları görülmektedir.

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin içerik geliştirmek konusunda deneyimli olanların oranı %11 olarak görülmektedir. Gelecekte içerik geliştirmek konusunda çalışma yapmayı düşünenler %47 oranında görülmektedir. İçerik geliştirmek konusunda herhangi bir görüşü olmayanlar %50 düzeyinde olmuştur.

Kuramsal düzeyde İnternet'in kullanımını incelemek araştırmak, öğrenenlerle İnternet üzerinden iletişim kurmak, dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri İnternet ortamında yayınlamak konularında az deneyimli olmalarına karşın gelecekteki çalışmalarında bu konulara yer vermek istedikleri söylenebilir. Öğretim elemanlarından, İnternet üzerinden ders vermek ve içerik geliştirmek konularında deneyimli olanlar henüz azınlıktadır.

Öğretim elemanlarının İnternet'i varolan dersleri açısından tamamlayıcı bir araç olarak gördükleri, ancak derslerin tümüyle İnternet üzerinden gerçekleştirilmesi konusunda fazla bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının, İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin gelecek ile ilgili düşüncelerinin, deneyimler ile ilgili seçeneklere verdikleri yanıtlara göre değerlendirilmesi Çizelge 22'de görülmektedir.

Çizelge 22 İnternet'in öğretim amaçlı kullanımı konusunda geçmişte deneyimi olanlar ve halihazırda bu etkinliği yapanların bu konuda gelecek ile ilgili görüşlerini göstermektedir. Örneklemin tümündeki oranlar ile alt gruplardaki (gerçekleştirdim, gerçekleştiriyorum) seçeneklerin oranları karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmiştir.

Çizelge 22

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımına İlişkin Gelecek ile ilgili Düşüncelerin Deneyimlere Göre Değerlendirilmesi

Maddeler	Gerçekleştireceğim Seçeneğinin Sonuçları	Alt Grupların Durumları				Genel Durum
		Gerçekleştirdim Yanıtına Göre		Gerçekleştiriyorum Yanıtına Göre		
		Boş	İşaretli	Boş	İşaretli	
Kuramsal düzeyde İnternet'in eğitim amaçlı kullanımını incelemek, araştırmak	f	61	16	57	20	77
	%	40	41	38	50	41
	Toplam	151	39	150	40	190
Ders kapsamında öğrenenlerle İnternet üzerinden iletişim kurmak	f	83	17	71	29	100
	%	53	50	55	48	53
	Toplam	156	34	129	61	190
Dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri İnternet ortamında yayınlamak	f	96	16	90	22	112
	%	61	48	62	50	59
	Toplam	157	33	146	44	190
İnternet'ten gerçekleşen bazı derslerin uygulanmasına destek vermek	f	78	3	77	4	81
	%	44	25	45	20	43
	Toplam	178	12	170	20	190
Bazı dersleri tamamıyla İnternet üzerinden gerçekleştirmek	f	74	2	75	1	76
	%	41	20	41	14	40
	Toplam	180	10	183	7	190
İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına ilişkin içerik geliştirmek	F	80	9	77	12	89
	%	45	69	45	71	47
	Toplam	177	13	173	17	190

Kuramsal düzeyde Internet'in öğretim amaçlı kullanımını incelemek, araştırmak konusunda deneyimli olanlar ile olmayanlar arasında gelecek ile ilgili düşünme oranları açısından farklılık yok denecek kadar azdır. Bu çalışma anında Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin inceleme ve araştırma yapanların oranı gelecekte bu tür çalışmalar yapmayacağını belirtenlerin oranından %12 daha yüksektir.

Dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri Internet ortamında yayınlamış olanların bu konuya gelecek planlarında yer verme oranları düşünme oranları, diğerlerine göre daha düşüktür.

Daha önce Internet'ten gerçekleşen derslerin uygulamalarına destek vermeyenler %44 oranında gelecekte destek vereceklerini belirtmişlerdir. Aynı oran, geçmişte destek vermiş olanlarda %25 düzeyine gerilemektedir. Internet'ten gerçekleşen derslerin uygulamasına destek vermek konusunda deneyimsiz olanlar deneyimi olanlara göre gelecekle ilgili daha olumlu düşünmektedirler.

Bazı dersleri tamamiyle Internet üzerinden gerçekleştirilmemiş olanlarda gelecekte gerçekleştirme düşüncesi %41 oranında görülürken, gerçekleştirenler arasında bu oran %20'ye düşmektedir. Sonuç olarak dersleri Internet üzerinden gerçekleştiren öğretim elemanlarının gelecek ile ilgili daha olumsuz düşündükleri görülmektedir.

Internet'ten ders gerçekleştirme ve bu derslere destek verme deneyimleri olanların gelecek açısından daha olumlu bakması beklenirken, bu konulara gelecek planlarında daha az yer verdikleri görülmektedir. Internet'ten öğretim için içerik geliştirmiş olanların ise gelecekte bu konuda istekli oldukları söylenebilir.

4.5. Internet'in Öğretim Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi

Bu bölümde öğretim elemanlarının Internet'in öğretim amaçlı kullanımı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi yer almaktadır.

Öğretim elemanlarının Internet'in öğretim amaçlı kullanımına yönelik düşüncelerini belirttikleri veriler Çizelge 23'te görülmektedir.

Öğretim elemanlarının %95'i öğreticilerin Internet'in öğretim amaçlı kullanımı konusunda yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının eğitim gereksinimleri olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının %86'sı Internet'i öğretim amaçlı kullanabileceğine ilişkin kendilerini yeterli görmektedir. Bu öğretim elemanlarının %79'u bilgisayar ve Internet'i etkili bir şekilde kullanabildiklerine inanmaktadır.

Kendini bu konuda geliştirmek ve yetkinleştirmek isteyen öğretim elemanlarının oranı %90'dır. Buradan hareketle öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun düzenlenecek eğitim etkinliğine katılmak isteyeceği söylenebilir. Öte yandan gelecekteki eğitim şeklinin çevrimiçi eğitim olacağını düşünen öğretim elemanları %57 oranı ile çoğunluktadır. Gelecekteki eğitim şeklinin çevrimiçi eğitim olmayacağını düşünenlerin oranı %14 iken, bu konuda kararsız olanların oranı %29 olarak belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim ile ilgili kendini yetkinleştirmek ve geliştirmek istediği söylenebilir.

Çizelge 23

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanımının Değerlendirilmesi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
S12.1.Öğreticilerin bu konuda yetiştirilmesi gerekir	3	1,6	2	1,1	4	2,1	62	32,6	119	62,6
S12.2.İnternet'i eğitim amaçlı kullanabilirim	2	1,1	2	1,1	23	12,1	89	46,8	74	38,9
S12.3.Bilgisayarı ve İnternet'i etkili bir şekilde kullanırım	2	1,1	11	5,8	27	14,2	105	55,3	45	23,7
S12.4.Öğrenenlerin bu konuda teknik bilgi ve becerileri yeterli değil	11	5,8	40	21,1	58	30,5	64	33,7	17	8,9
S12.5.İnternet ile etkili bir eğitim yapılamaz	49	25,8	83	43,7	44	23,2	12	6,3	2	1,1
S12.6.Öğrenenler bu eğitim şeklini tercih etmez	32	16,8	66	34,7	64	33,7	26	13,7	2	1,1
S12.7.Kendimi bu konuda geliştirmek ve yetkinleştirmek isterim	3	1,6	3	1,6	14	7,4	82	43,2	88	46,3
S12.8.Bu uygulamanın bana maddi ve manevi bir getirisi yok	47	24,7	71	37,4	42	22,1	20	10,5	10	5,3
S12.9.İnternet yoluyla derslerimi daha kolay işleyebilirim	7	3,7	27	14,2	66	34,7	62	32,6	28	14,7
S12.10.Yönetim İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına sıcak bakmıyorum	48	25,3	61	32,1	71	37,4	8	4,2	2	1,1
S12.11.Öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek yok	20	10,5	59	31,1	52	27,4	36	18,9	23	12,1
S12.12.Bir çok yasal ve yönetsel sorun var	16	8,4	35	18,4	98	51,6	30	15,8	11	5,8
S12.13.Bu konuya ayıracak yeterli zamanım yok	20	10,5	65	34,2	24	12,6	70	36,8	11	5,8
S12.14.Öğrenenler bilgisayar ve İnternet'e ulaşmakta sorun yaşıyor	17	8,9	59	31,1	22	11,6	73	38,4	19	10,0
S12.15.Kurum teknik altyapı olarak hazır değil	31	16,3	58	30,5	49	25,8	38	20,0	14	7,4
S12.16.Gelecekteki eğitim şeklinin bu olacağını düşünüyorum	4	2,1	22	11,6	55	28,9	55	28,9	54	28,4
S12.17.Yönetimin bana bu konudaki desteği yeterli	9	4,7	28	14,7	77	40,5	58	30,5	18	9,5

Öğretim elemanlarının %43'ü, öğrenenlerin bu konuda teknik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını düşünürken, öğrenenlerin yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %27'dir. Aynı konuda öğretim elemanlarının %31'i kararsız olduklarını belirtmektedir. Buna paralel olarak öğretim elemanlarının arasında öğrenenlerin bilgisayar ve İnternet'e ulaşmakta sorun yaşadıklarını düşünenler de %48 oranındadır. Öğrenenlerin herhangi bir sorun yaşamadığını düşünenler ise %40 düzeyindedir. Bu konuda kararsızlık oranı ise %12'dir. Öğretim elemanlarında İnternet'in öğretim amaçlı kullanımında öğrenenlerin teknik bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu, bilgisayar ve İnternet'e ulaşmakta sorun yaşadığı görüşü hakimdir.

Öğretim elemanlarının %70'i İnternet ile etkili bir eğitim yapılabileceği görüşünü savunmaktadır. Öte yandan öğretim elemanları %52 oranında öğrenenlerin böyle bir eğitim şeklini tercih edebileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda kararsız kalanların oranı ise %34'tür.

Öğretim elemanlarının gerek İnternet ile etkili bir eğitim yapılabileceğine inanmalarının gerekse öğrenenlerin de bu eğitim şeklini yeğleyeceklerini düşünmelerinin gelecekteki etkinliklerin yapılandırılmasında önemli olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının %62'si bu uygulamanın kendilerine maddi ve manevi bir getirisi olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda herhangi bir görüşü olmayan öğretim elemanı oranı %22 getirisi olmadığını düşünenler ise %16 oranındadır. Öğretim elemanlarının %57'si yönetimin İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına sıcak baktığını düşünürken %37'si herhangi bir görüşe sahip değildir. Öğretim elemanlarının bu konunun maddi ve manevi bir getirisi olacağını düşünmeleri bu konuda beklenti içerisinde olduklarını gösterebilir.

Öğretim elemanlarının %31'i öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek olmadığını belirtirken, %41'i gerekli desteğin olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının, yönetimin desteği ve öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek konusunda kararsızlık eğiliminden sözedilebilir. Kurumun teknik altyapı olarak hazır olduğunu düşünenler %47 oranındadır. Bu konuda kararsız

olduklarını belirten öğretim elemanlarının oranı %26 olurken, kurumun teknik altyapı olarak hazır olmadığını düşünenler %27 oranındadır.

Öğretim elemanları %44 oran ile İnternet'i öğretim amaçlı kullanabilecekleri konusunda yeterli zamanları olduğunu, %43'ü ise yeterli zamanı olmadığını belirtmektedir. İnternet yoluyla derslerini daha kolay işleyebileceklerini düşünenler %47 oranındayken, kararsız olanlar %35 oranında çizelgede belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının İnternet yoluyla derslerini daha kolay işleyebilecekleri fikrinde oldukları söylenebilir.

Bir çok yasal ve yönetsel sorun var ifadesine kararsız kalan öğretim elemanları %52 oran ile en büyük grubu oluşturmaktadır. Yasal ve yönetsel sorun olmadığını belirtenler %27 oranındadır. İnternet'in öğretim amaçlı kullanımı ile ilgili bir çok yasal ve yönetsel sorunun olduğunu belirtenler ise %22 oranındadır. Yönetimin bu konudaki desteğinin yeterli olduğunu düşünenlerin oranı %40 olurken, desteğin yeterli olmadığını düşünenler ise %19 oranındadır. Öğretim elemanlarının %41 ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının yasal ve yönetsel sorunlarla ilgili fazla bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin düşüncelerin belirtildiği 12. sorunun maddeleri ile ilgili değerler Çizelge 24'te görülmektedir. Bu tabloda olumsuz ifadeli olan soruların değerlendirilmesi, yanıtlar ters çevrilerek yapılmıştır.

Çizelge 24'te yıldızlı (*) olarak verilen değerler eşik değer olan 3.41 üzerinde bir değer almışlardır. Bu nedenle bu ifadeler "Katılıyorum" ya da "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerinin sınırları içinde yer almaktadır. Bu görüşler arasında en yüksek değerleri alan ifadeler ise öğreticilerin bu konuda yetiştirilmesi gerektiği (S12.1), İnternet'i öğretim amaçlı kullanabileceği (S12.2) ve kendini bu konuda geliştirmek ve yetkinleştirmek istediği (S12.7) ile ilgili ifadeler olmuştur.

Çizelge 24

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerler

Madde	M	SS
S12.1	4,54*	0,739
S12.2	4,22*	0,777
S12.3	3,95*	0,840
S12.4	2,81	1,052
S12.5	3,87*	0,908
S12.6	3,53*	0,963
S12.7	4,31*	0,806
S12.8	3,66*	1,119
S12.9	3,41*	1,023
S12.10	3,76*	0,915
S12.11	3,09	1,185
S12.12	3,08	0,953
S12.13	3,07	1,169
S12.14	2,91	1,205
S12.15	3,28	1,174
S12.16	3,70*	1,069
S12.17	3,25	0,981
Genel Ortalama	3,56	0,993

Öğrenenlerin bu konuda teknik bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı (S12.4), öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek yok (S12.11), bir çok yasal ve yönetsel sorun olduğu (S12.12), bu konuya ayıracak yeterli zamanlarının olmadığı (S12.13), öğrenenlerin bilgisayar ve İnternet'e ulaşmakta sorun yaşadığı (S12.14), kurum teknik altyapı olarak hazır değil (S12.15) ve yönetimin bana bu konudaki desteği yeterli ifadeleri genel olarak en düşük ortalama değerlere sahiptir. Bu ifadeler araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin en olumsuz görüşler olarak belirtilmiştir. Ortalamaların ortalaması 3,56 değerinde olurken, standart sapmaların ortalaması 0,993 değerindedir.

Çizelge 24'ten yola çıkarak öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımında istekli ve olumlu düşünceler içinde olduğu fakat uygulama öncesinde eğitim gereksinimlerinin bulunduğu söylenebilir.

Demografik gruplara göre sonuçların değerlendirilebilmesi için istatistik programında yeni *SI2Toplam* isimli bir analiz sütunu oluşturulmuştur. Bu sütun bir kişinin bütün sorulara verdiği yanıtların toplamı olarak tanımlanmıştır. Bu sütun 1 ile 5 arasındaki değerleri alabilen 17 sorunun toplamı olduğu için 17 ile 85 arasında değerler alabilmektedir. Üst üste toplandığında etkilerinin aynı yönde olması için olumsuz ifadelere verilen yanıtlar ters çevrilerek işleme alınmıştır. Demografik analizler de bu toplam sütununa göre yapılmıştır.

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin akademik unvanlara göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Akademik Unvanlara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

Akademik Unvan	n	M	SS
Prof. Dr.	23	62,74	9,34
Doç. Dr.	18	63,33	7,95
Yar.Doç. Dr.	66	61,29	7,72
Öğr.Gör.	48	60,48	7,48
Okut.	35	55,69	6,13
Toplam	190	60,42	7,93

Çizelge 25'te unvan kategorilerine göre, İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin akademik unvan grubu içerisinde en yüksek ortalama doçentler, en düşük ortalama okutmanlar olarak gözlenmiştir. Standart sapmaları yakın olmakla birlikte en düşük standart sapma okutmanlarda görülürken, profesörlerin en yüksek standart sapma ile kendi içinde biraz daha çok farklılaşan bir grup olduğu söylenebilir.

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin akademik unvanlara göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 26'da verilmiştir.

Çizelge 26

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Akademik Unvanlara Göre Karşılaştırılması

	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar Arası	70,928	35	2,027	1,474	.058
Gruplar İçi	211,724	154	1,375		
Toplam	282,653	189			

Varyans analizi sonucunda öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri akademik unvanlar açısından farklılık göstermemektedir ($p = .058$).

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin fakülte ve yüksekokullara göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 27'de verilmiştir.

Çizelge 27

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Fakülte ve Yüksekokul'lara Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

Fakülte ve Yüksekokul	n	M	SS
İBF	22	64,68	8,65
ECZ	15	63,93	6,91
EMYO	9	62,00	6,34
EĞT	43	61,00	6,67
TOİYO	11	64,55	7,27
SHYO	17	61,29	10,53
MMF	28	59,29	8,14
YDYO	45	55,67	5,82
Toplam	190	60,42	7,93

İletişim Bilimleri Fakültesi, öteki fakülte ve yüksekokullara göre İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin en yüksek ortalamaya sahiptir. Yabancı Diller Yüksekokulu'nun ise en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Standart sapmaları yakın olmakla birlikte standart sapma değeri en yüksek olan Sivil Havacılık Yüksek

Okulu'ndaki öğretim elemanlarının görüşleri arasındaki farklılaşmanın öteki birimlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin fakülte ve yüksekokullara göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 28'de verilmiştir.

Çizelge 28

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Fakülte ve Yüksekokullara Göre Karşılaştırılması

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	275,617	35	7,875	1,473	.058
Gruplar İçi	823,352	154	5,346		
Toplam	1098,968	189			

Varyans analizi sonucunda öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanımına ilişkin görüşleri fakülteler ve yüksekokullar açısından farklılık göstermemektedir ($p = .058$).

İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin çalışma yıllarına göre ortalama ve standart sapmaları Çizelge 29'da verilmiştir.

Çizelge 29

İnternet'in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Çalışma Yıllarına Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

Çalışma Yılları	n	M	SS
1 yıldan az	2	54,00	7,07
1-5 yıldır	46	58,46	8,67
6-10 yıldır	52	58,94	7,34
11-15 yıldır	41	60,80	7,35
15 yıldan fazla	49	63,78	7,39
Toplam	190	60,42	7,93

Çizelge 29’da İnternet’in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin çalışma yıllarına göre ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında çalışma yılları arttıkça öğretim elemanlarının İnternet’in öğretim amaçlı kullanımına daha olumlu baktıkları söylenebilir. Ancak bu sonuçların ana kütle için geçerli olduğunu söylemek varyans analizi sonuçlarına göre istatistiksel olarak hatalı olabilecektir.

İnternet’in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin çalışma yıllarına göre karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Çizelge 30’da verilmiştir.

Çizelge 30

İnternet’in Öğretim Amaçlı Kullanıma İlişkin Değerlerin Çalışma Yıllarına Göre Karşılaştırılması

	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	57,566	35	1,645	1,321	.128
Gruplar İçi	191,745	154	1,245		
Toplam	249,311	189			

Bu analiz sonucunda öğretim elemanlarının İnternet’i öğretim amaçlı kullanımları konusunda ($p=.128$) çalışma yılları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

İnternet’in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin değerlerin cinsiyet açısından t-testi ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 31’de belirtilmektedir.

Çizelge 31

İnternet’i Öğretim Amaçlı Kullanma Durumlarının Cinsiyet Açısından Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Cinsiyet	n	M	SS
S12Toplam	Kadın	108	59,730	7,040
	Erkek	82	61,330	8,930

İnternet'i öğretim amaçlı kullanma durumlarının cinsiyet açısından ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında erkeklerin ortalama açısından biraz daha yüksek bir değerde olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin düşüncelerini belirttikleri soru 12'deki maddelere verilen yanıtların cinsiyetler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 32'de görülmektedir.

Çizelge 32

İnternet'i Öğretim Amaçlı Kullanma Durumlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	t	sd	p
S12Toplam	-1,378	188	.170
	-1,335	150,190	.184

Uygulanan t-testi sonuçlarına göre cinsiyet açısından İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin toplam değerde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır (p=.170) (p=.184).

4.6. İnternet'i Öğretim Amaçlı Kullanma Konusunda Eğitim Talebi

Öğretim elemanlarının İnternet'i öğretim amaçlı kullanma konusunda eğitim istemlerine ilişkin veriler Çizelge 33'te görülmektedir.

Çizelge 33

Öğretim Elemanlarının Eğitim Talebi

Eğitim Talebi		
	f	%
Evet	163	85,8
Hayır	27	14,2
Toplam	190	100,0

İnternet'i öğretim amaçlı kullanma konusunda öğretim elemanlarının herhangi bir yetiştirme etkinliğine katılmak isteyip istemedikleri sorulduğunda, %86'sı olumlu görüş bildirerek eğitim almak istediklerini, %14'ü ise eğitim almak istemediklerini belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının öğretim ortamlarına ilişkin tercih durumlarıyla ilgili veriler Çizelge 34'te belirtilmektedir.

Çizelge 34

Öğretim Elemanlarının Eğitim Ortamı Tercih Durumları

Öğrenme Ortamı	Tercih Sırası						Toplam	
	1		2		3		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Yüz yüze eğitim	54	28,4	41	21,6	27	14,2	122	64,2
İnternet üzerinden eğitim	28	14,7	27	14,2	47	24,7	102	53,7
İnternet ve yüz yüze eğitim	94	49,5	51	26,8	18	9,5	163	85,8
Destek masası	8	4,2	46	24,2	39	20,5	93	48,9
Kitap/CD	4	2,1	19	10	52	27,4	75	39,5

Öğretim elemanlarından bu soruyu yanıtlarken ilk üç tercihlerini sırasıyla belirtmeleri istenmiştir.

Çizelge 34'te belirtilen, ilk tercihlere bakıldığında, birinci sırada en çok yeğlenen öğretim ortamı %50 ile aynı anda yüz yüze ve İnternet üzerinden eğitim olarak görülmektedir. Bunu %28 ile yüzyüze eğitim ve %15 ile İnternet üzerinden eğitim izlemektedir. Genel toplam yüzdelerinin ve birinci tercih yüzdelerinin aynı sıralamada oldukları görülmektedir. Genele bakıldığında öğretim elemanları %86 ile yüz yüze ve İnternet üzerinden eğitimi tercihleri arasında en çok belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla %64 ile yalnızca yüz yüze eğitim ikinci sırada, %54 ile yalnızca İnternet üzerinden üçüncü sırada, %49 ile destek masasından bilgi edinme dördüncü sırada, %40 ile kitap ve CD beşinci sırada izlemektedir.

Bu veriler doğrultusunda, öğretim elemanları yüzyüze ve İnternet uygulamalı eğitim ortamını yeğlemektedir. Buradan hareketle yalnızca İnternet üzerinden ya da yüzyüze eğitimi değil, karma bir eğitimi yeğledikleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının eğitim talebinin bilgisayar kullanma düzeyine göre dağılımı Çizelge 35'te belirtilmektedir.

Çizelge 35

Öğretim Elemanlarının Eğitim Talebinin Bilgisayar Kullanma Düzeyine Göre Dağılımı

Eğitim Talebi	Bilgisayar Kullanma Düzeyi				Toplam
	Başlangıç Düzeyinde	Orta Düzeyde	İyi bir Kullanıcı	İleri Düzeyde Kullanıcı.	
Evet	7 %3,7	81 %42,6	60 %31,6	15 %7,9	163 %85,8
Hayır	1 %0,5	6 %3,2	11 %5,8	9 %4,7	27 %14,2
Toplam	8 %4,2	87 %45,8	71 %37,4	24 %12,6	190 %100,0

İnternet'i öğretim amaçlı kullanma konusunda eğitim almak isteyen öğretim elemanlarının %43'ü orta düzeyde bir kullanıcı olduklarını belirtirken, %40'ı ise iyi ve ileri düzeyde bir kullanıcı olduklarını belirtmişlerdir. Eğitim almak isteyenlerin %4'ü ise bilgisayar kullanma konusunda başlangıç düzeyindedir. Bu veriler doğrultusunda öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma bilgisi iyi düzeyde yoğunlaştığı için, eğitim istemlerinin temel bilgisayar kullanma bilgisinden farklı olarak ileri düzeyde bir eğitim istemi olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın özetine, elde edilen sonuçların tartışılmasına ve yapılması gerekenlere ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının Internet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve iyileştirmeye yönelik öneriler geliştirmektir.

Araştırmada ilk olarak alanyazın taraması yapılmış ve bu alanyazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda amaca yönelik bir bilgi toplama aracı hazırlanmıştır. Bilgi toplama aracında birinci bölüm öğretim elemanlarına ait kişisel bilgilerin, öğretim elemanlarının Internet ve bilgisayar kullanma durumlarının, eğitim istemlerinin belirlenmesine yönelik bilgilerin yer aldığı anket tipi soruları içermektedir. İkinci bölüm ise öğretim elemanlarının Internet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin görüşlerinin alınmasına yönelik beş dereceli hazırlanan 17 maddeli ölçek tipi sorudan oluşmaktadır.

Hazırlanan bilgi toplama aracı Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan fakülte ve yüksekokullarda öğretim elemanlarına dağıtılmıştır. Bilgi toplama aracının akademik unvanlar da göz önünde bulundurularak kaç kişiye dağıtılacağını belirlemek amacıyla oranlı eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemine göre hazırlanan bilgi toplama aracı 190 öğretim elemanına dağıtılmış ve bu bilgi toplama aracına 190 kişinin tümü yanıt vermiştir.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında; istatistiksel analizler SPSS paket programından yararlanılarak kişisel bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Yapılan tüm analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Verileri çözümlenmede merkezi dağılım ve değişkenlik ölçülerinden; İnternet'i öğretim amaçlı kullanımlarına ilişkin görüşlerinin akademik unvanlar, birimler ve cinsiyet açısından karşılaştırılmasında t-testi ve varyans analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretim elemanlarının %46'sı 30-39 yaş grubunda yer almaktadır. Örneklemede yardımcı doçentlerin ve öğretim görevlilerinin çoğunlukla bulunduğu görülmektedir. Eğitim Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokul'undan katılım en fazla olmuştur. Bunun nedeni fakülte ve yüksekokullar arasında geneli temsil eden oranlara ulaşılmasının amaçlanması ve ana kütlede de oranlarının yüksek olmasıdır. Öğretim elemanlarının 5 yıllık gruplamaya göre çalışma yılları dağılımının yakın oranlarda olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının %50'si iyi ve ileri düzeyde bilgisayar kullanıcısı olduğunu belirtmişlerdir. Akademik unvan grupları arasında bilgisayar kullanım düzeyi en yüksek olan grup yardımcı doçentler en düşük olan grup ise okutmanlar olarak görülmektedir. Erkek öğretim elemanlarında kendilerini iyi ve ileri düzeyde bilgisayar kullanıcısı olarak görenlerin oranı kadın öğretim elemanlarındaki orandan daha yüksek olmuştur. Kadın öğretim elemanları içindeki okutman oranının yüksek olması bu sonucu etkilemiş görülmektedir. Bilgisayar kullanma düzeyinin en yüksek olduğu yaş grupları 40-49 ve 30-39 yaş grupları olmuştur. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun evinde ve işyerinde bilgisayarının ve İnternet bağlantısının olduğu görülmektedir. Yalnız Yabancı Diller Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesinde bazı öğretim elemanları bilgisayarlarını paylaşmak zorunda olduklarını belirtmişlerdir. Akademik unvanlara göre bakıldığında ise, akademik unvan yükseldikçe bilgisayar ve İnternet bağlantısı durumunun da iyileştiği görülmektedir. Bu iki veri Yabancı Diller Yüksekokulu'nda ders veren okutmanların bilgisayar kullanma düzeylerinin en düşük olmasını açıklayabilir.

Öğretim elemanlarının İnternet'i kullanma amaçları ve sıklığı incelendiğinde araştırma amacının ön planda olduğu ve bunu sırasıyla iletişim, öğretim ve az oranda eğlence amaçlı kullanımın izlediği görülmüştür. Bu bilgiler, Küçük'ün (2002) gerçekleştirdiği çalışmadaki verileri doğrular niteliktedir. Araştırma amaçlı kullanım en yaygın doçentler arasında, en az ise okutmanlar arasında görülmüştür.

Öğretim amaçlı kullanımda doçentler ön planda iken öteki akademik unvanlar arasındaki farklılıklar oldukça azdır. Ancak bu farklılıklara karşın bütün akademik unvanlarda araştırma ve iletişim için çok sık ve her zaman seçeneklerinin toplam oranı %70 ve öğretim için de %65'in üzerindedir. Bu sonuç, bilgisayar ve İnternet kullanımının bütün akademik unvan gruplarında yüksek sıklıkla benimsendiğini göstermektedir.

Öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin deneyimlerine bakıldığında, İnternet'in öğretim amaçlı kullanımını incelemek, iletişim kurmak ve materyal yayınlamak konusunda deneyimi olanlar henüz azınlıktadır. İnternet'ten gerçekleşen derslere destek vermek, içerik geliştirme ve bazı dersleri tamamıyla gerçekleştirmek açısından ise deneyimlilerin oranı yaklaşık %10 düzeyindedir. Bu sonuçlardan araştırmaya katılan öğretim elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin az deneyimli bir kitle olduğunu söylemek olasıdır.

Öğretim elemanlarının gelecek ile ilgili düşünceleri incelendiğinde ise, durumun biraz daha olumlu olduğu söylenebilir. İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin etkinliklerin herbiri hakkında öğretim elemanlarının yarısına yakını gelecekte gerçekleştirmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular Ulukan ve Çekerol'un (2003) yaptıkları çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Bu noktada öğretim elemanlarının en yüksek oranda gelecek planlarına aldıkları etkinlikler; varolan derslerini tamamlayıcı olarak İnternet ortamında materyal yayınlamak ve öğrenenlerle iletişim kurmaktır. Ancak öğretim elemanlarının yarıya yakınının da İnternet üzerinden ders gerçekleştirmek, bu derslere içerik geliştirmek ve destek vermek konusunda hem deneyimleri hem de gelecek hakkında planları yoktur. Bu anlamda öğretim elemanları arasında önemli bir bölümün İnternet'ten ders gerçekleştirme ile ilgili bu üç etkinliğin dışında kaldığı ve kalmayı düşündüğü görülmektedir. Bu sonuç ABD'deki Sloan çevrimiçi eğitim araştırmasında öğretim elemanlarının bir bölümünün çevrimiçi eğitimi benimsememesi ya da kararsız kalmasıyla ilgili bulgular ile benzerlik göstermektedir (Allen ve Seaman, 2003, s.1-3). Bu anlamda öğretim elemanlarının çoğunluğunun İnternet'i varolan dersleri açısından tamamlayıcı bir ortam olarak gördüğü ancak

Internet üzerinden tümüyle bir dersi gerçekleştirmeye sıcak bakmadıkları ya da kendilerini yeterli bulmadıkları söylenebilir.

Bu etkinliklerle ilgili deneyimlerinin gelecek ile ilgili planlarını nasıl etkilediğine bakıldığında, etkinliğe göre sonuçlar değişmektedir. Varolan dersleri ile ilgili tamamlayıcı etkinlikler hakkında deneyimleri olmasının, bu etkinlikler ile ilgili gelecek planları üzerinde fazla etkisi görülmemektedir. Internet'ten ders gerçekleştirme ve bu derslere destek verme deneyimleri olanların gelecek açısından daha olumlu bakması beklenirken, bu etkinliklere gelecek planlarında daha az yer verdikleri görülmektedir. Bu olumsuz görüşün öğretim elemanlarının bu deneyimlerinden memnun kalmaması ya da deneyimlerinin karşılığını alamaması gibi bir nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Bu olumsuz görüş devam ederse Internet'ten ders verme konusunda yeni deneyim kazanacak öğretim elemanlarının görüşleri de etkilenebilir. Diğer etkinliklerin tersine Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin içerik geliştirme konusunda deneyimi olanların gelecekte bu konuda daha istekli oldukları görülmektedir. Buradan hareketle öğretim elemanlarının içerik geliştirme deneyimlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Internet'in öğretim amaçlı kullanımının değerlendirilmesi incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrencilerin yetiştirilmesi gerektiğini, Internet'i öğretim amaçlı kullanabileceklerini ve kendilerini yetkinleştirmeyi düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda, Internet'i öğretim amaçlı kullanmayı planladıkları için öğretim elemanlarının eğitim gereksinimi duydukları söylenebilir. Daha önceki bulgulara benzer şekilde, bilgisayar ve Internet'i etkili bir şekilde kullanabildiklerini bir kez daha belirtmişlerdir. Bu nedenle öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerini temel Internet ve bilgisayar becerilerinin dışında tanımladıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu Internet'in öğretim amaçlı kullanımına yönetimin sıcak baktığını düşünmektedir. Bununla paralel olarak, yönetimden bu konunun gerçekleştirilmesi ile ilgili maddi ve manevi destek bekledikleri söylenebilir. Ayrıca Internet yoluyla derslerini daha kolay işleyebilecekleri fikrine katılmaktadırlar. Ancak araştırmalar çevrimiçi eğitimin öğrenciler açısından daha fazla çaba gerektirdiğini göstermektedir (Christianson, Tiene ve Luft, 2002; Thomson, 2000). Bu farklılığın bir

nedeni, sözü edilen çalışmalardaki hedef kitlelerin, bu çalışmadakinin aksine çevrimiçi eğitimde daha fazla yetkinleşmiş öğretmenlerden oluşması olabilir.

İnternet yoluyla derslerini daha kolay işleyebilecekleri görüşünde olan öğretmen elemanlarının, çevrimiçi eğitim için gereken çabanın az olduğuna yönelik bir beklenti içinde oldukları söylenebilir. Çevrimiçi dersler ile ilgili deneyimi olanların gelecek hakkında daha olumsuz düşünceleri bu beklentiden kaynaklanabilir.

Genel olarak sonuçlar öğretmen elemanlarının İnternet'in öğretim amaçlı kullanımının kendilerine yararı olacağını düşündüklerini göstermektedir. Ancak yönetimin bu konudaki desteği hakkında kararsız kalan öğretmen elemanları, yönetim desteğinin anlaşılması ve aktarılmasında eksiklikler olduğunu gösterebilir. Ayrıca, öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek konusunda da benzer kararsızlık eğiliminden söz edilebilir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu, İnternet ile etkili bir eğitim yapılabileceğine inanmaktadırlar. Bu sonuç öteki araştırmaların bulguları ile benzerdir (Allen ve Seaman, 2003; Christianson, Tiene ve Luft, 2002; Thomson, 2000). Katılımcılar ayrıca öğrenenlerin de bu tür bir eğitim şeklini yeğleyeceklerini düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının bu düşüncesi Kabakçı'nın (2001) bulguları ile desteklenmektedir. Çoğunluğun gelecekteki eğitim şeklinin bu olacağını düşünmesinin nedenlerinden biri öğrenenlerin tercihi hakkındaki bu olumlu görüşleri olabilir.

Öğretim elemanlarının konu hakkındaki olumsuz görüşlerine bakıldığında öncelikli olarak öğrenenlerin sorunları gelmektedir. Bu anlamda öğrenenlerin teknik bilgi ve becerileri ile bilgisayar ve İnternet ulaşımı konularında sorun olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının bir bölümü İnternet'le öğretimde dersleri daha kolay işleyebileceklerini düşüncelerine karşın zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşayabilecekleri görüşündedirler. Bu görüşün nedeni aynı ders yükünün İnternet ile öğretilmesinden çok, İnternet ile öğretim için istenecek ek ders yükünden çekinmeleri olabilir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu, yasal ve yönetsel sorunlar hakkında kararsız

kalırken, büyük bir bölümü kurumun teknik alt yapı olarak hazır olduğunu düşünmektedir.

Araştırma sonuçları Internet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin araştırmaya katılan öğretim elemanlarının akademik unvanları, fakülte ve yüksekokulları, çalışma yılları ve cinsiyeti açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anova sonuçları istatistiksel olarak hiçbir boyutta farklılık göstermemektedir. Bu bulgu da öteki araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Hartman ve Truman-Davis, 2000; Ulukan ve Çekerol, 2003).

Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun (%86) çevrimiçi eğitim konusunda eğitim talebi olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının eğitim ortamı tercihlerine bakıldığında yüzyüze ve Internet üzerinden eğitimin birlikte kullanıldığı yöntemlerin yeğlendiği gözlenmektedir. Öğretim elemanları bilgisayar ve Internet'i etkin bir şekilde kullandıklarını düşünmektedir. Bu durum göz önüne alındığında çevrimiçi eğitim istemlerinin temel bilgisayar ve Internet becerilerinin dışında olduğu söylenebilir. Eğitim istemeyenlerin daha çok iyi ve ileri düzey bilgisayar kullanıcısı olduğu görülmektedir. Bu durum bilgisayar kullanma düzeyinin öğretim elemanlarında çevrimiçi eğitim yeterlilikleri açısından bir özgüven getirdiğini düşündürmektedir. Ancak çevrimiçi eğitim için daha geniş kapsamda yeterlikler gerektirdiği uzmanlar tarafından alanyazında belirtilmiştir (Williams, 2003, s.50-55). Bu eğitim ihtiyacı için ise yüzyüze eğitimden vazgeçemedikleri görülmektedir. Yalnızca yüzyüze eğitim yerine karma bir yöntemi daha fazla yeğlemeleri yüzyüze eğitimden vazgeçemedikleri düşüncesi ile bağdaştırılabilir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma ile ulaşılan sonuçlara dayanarak kurumun ilerideki gerçekleştireceği öğretim etkinliklerine ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmalarda çevrimiçi eğitimin öğretim elemanları açısından daha fazla çaba harcamayı gerektirdiği belirtilmektedir (Christianson, L., Tiene, D. ve Luft, P., 2002).

Buradan hareketle, öğretim elemanlarının kendilerini ne tür yeni rol ve sorumlulukların beklediğine ve nasıl bir ek çaba içinde bulunuyor olacaklarına yönelik bilgilendirilmesi önemlidir. Öte yandan öğretim elemanlarının bu ek yükün maddi ve manevi karşılığını alıyor olduklarını düşünmeleri, etkinliklerin başarısı açısından önem taşımaktadır.

Öğretim elemanları öğrenenlerin yeterliklerinin ve teknoloji kaynaklarının çevrimiçi eğitim için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu anlamda öğrenenlerin durumu da ayrıca belirlenmelidir. Durumun iyileştirilmesi gerekiyorsa kaynak sağlanmalıdır. Ancak Kabakçı'nın (2001) araştırması kısıtlı bir grup için öğrenenlerin durumunun yeterliliğine işaret etmektedir. Bu sonuç genel için de doğrulanırsa, öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerinin araştırma sonuçları ile olumlu yönde etkilenmesi sağlanabilir.

Öğretim elemanlarının büyük bir bölümü çevrimiçi eğitim yapılabilmesi için kurumun teknik alt yapı olarak hazır olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu konuda kurumun hazır olmadığını düşünen ve kararsız kalan öğretim elemanlarının çekincelerini gidermek için kurum teknik altyapısının çevrimiçi eğitim açısından nesnel bir değerlendirmesi yapılabilir ve sonuçları öğretim elemanlarıyla paylaşılabilir. Bu konudaki gerekli iyileştirmeler belirlenmeli ve etkinlik planları açıklanmalıdır. Burada ilk adım bilgisayarını ve Internet'i başkalarıyla paylaşmak durumunda olan öğretim elemanlarının durumlarını iyileştirmek olabilir.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu eğitim gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi öğreticiler için varolan çalışmalardan yararlanılarak gerekli yeterlikler belirlenmeli ve bu yeterliklerin öğretim elemanlarında bulunma durumuna göre eğitim gereksinimi saptanmalıdır.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitimde karşılaştıkları engelleri kaldırmak, çevrimiçi eğitim etkinliklerinin artması için önemlidir. Ancak öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim deneyimlerinden memnun kalmaması durumunda destekleri sürmeyebilir. Bu nedenle öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim deneyimlerini iyileştirmek çevrimiçi eğitim etkinliklerinin gelecek başarısı için gereklidir.

Araştırmacılar öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim hakkındaki memnuniyetlerinin tasarımı sürecine katılıp katılmamaları ile yakın ilgisi olduğunu belirlemişlerdir (Smith, 2000). Bu açıdan çevrimiçi eğitim programlarının oluşturulması sırasında öğretim elemanlarının tüm aşamalarda katılımını sağlayacak bir süreç tasarımının yapılması gereklidir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu çevrimiçi eğitimin daha az çaba gerektirdiği konusunda bir beklentiye sahiptir. Bu beklentinin düzeltilmesi için çevrimiçi eğitimin gerekleri konusunda beklentileri yönlendirebilecek bir bilgilendirme gereklidir. Bu gereklerin karşılanabilmesi için öğretim elemanları iyi tasarlanmış süreç ve kaynaklarla desteklenmelidir.

Çevrimiçi eğitimde öğretim elemanlarının memnuniyeti üzerine yapılan araştırmalarda etkileşimin miktarı ve zenginliğinin çok önemli olduğu belirlenmiştir (Thomson, 2000; Hartman ve Truman-Davis, 2000). Ders tasarımlarında etkileşimin arttırılmasına yönelik yaklaşımlar belirlenmelidir. Öğretim elemanlarının süreci tek başlarına değil bir ekip çalışmasıyla yürütebileceğine ilişkin bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Öğreticiler açısından ekip çalışması yaklaşımının benimsenmesi, farklı konu uzmanları, tasarımcılar, teknik uzmanlar ile birlikte çalışabilme sorumluluğunu taşıyabilmeleri ile ilgili olarak öğretim elemanları yönlendirilmelidirler.

Internet'in öğretim amaçlı kullanımında karşılaşılan güçlüklerin anlaşılabilmesi ve sorunlara yaklaşım geliştirilebilmesi için, çevrimiçi eğitim deneyimi olan öğretim elemanları üzerinde çevrimiçi eğitim deneyimleri ve memnuniyetleri görüşme tekniği ile derinlemesine araştırılmalıdır.

Öğretim elemanlarının İnternet ile öğretimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli becerilere sahip olmaları önemlidir. Bu anlamda İnternet'in öğretim amaçlı kullanımına ilişkin öğretim elemanlarının teknik ve iletişim boyutundaki becerileri, gerekli yeterlikleri belirlenmeli ve öğretim elemanlarının buna göre varolan durumu araştırılmalıdır.

Öğreticilerin yanı sıra, sistemde diğer önemli bir öge olan öğrenen boyutu da, yeterlikleri ve varolan durumu açısından incelenmelidir.

EK

**Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının
İnternet'in Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri**

Bu araştırma, yüksek lisans tez çalışması kapsamında Anadolu Üniversitesi'nde *ders veren öğretim elemanlarının* İnternet'i eğitim amaçlı kullanımına ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Anadolu Üniversitesi'nde ders veren öğretim elemanlarının ünvanlarına ve birimlerine göre oranlı olarak oluşturulmuştur. Bu örneklem kapsamında sizin de görüşlerinize gereksinim duyulmuştur. Görüşleriniz bizim için çok önemlidir.

Toplanan bilgiler, yalnızca araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşa gösterilmeyecektir. Bu nedenle bilgi toplama aracında isminizi belirtmeniz gerekmemektedir.

Bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, sizin hakkınızda bazı bilgileri, ikinci bölümde ise İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına ilişkin genel görüşlerinizi öğrenmek istedik.

Dolduracağınız bu bilgi toplama aracı 2 gün sonra tarafımızdan teslim alınacaktır. Zamanınızı ayırarak araştırmamıza katkıda bulunduğunuz için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Araştırmacı

Nebiye Özaydemir
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim İletişimi ve Planlaması
Tel: 335 05 80 / 1680
e-posta: nak@anadolu.edu.tr

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hasan Çalışkan
Anadolu Üniversitesi
İletişim Bilimleri Fakültesi
İletişim Bölümü
Tel: 335 05 80 / 2505
e-posta: hcaliskan@anadolu.edu.tr

Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

Yaşınız :

20-29 30-39 40-49 50-59 60 ve üstü

Akademik Ünvanınız:

Prof./ Prof. Dr. Doç./Doç. Dr. Yrd. Doç./Yrd. Doç. Dr.
 Öğr. Grv./ Öğr. Grv. Dr. Okutman

Çalışmakta Olduğunuz Fakülte / Yüksekokul :

Bölümünüz :

Kaç yıldır öğretim elemanı olarak çalışıyorsunuz?

1 yıldan az 1-5 yıldır 6-10 yıl 11- 15 yıl 15 yıldan fazla

Bilgisayarı kullanma düzeyi konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Hemen hemen hiç bilmiyorum
 Başlangıç düzeyinde bir kullanıcıyım
 Orta düzeyde bir kullanıcıyım
 İyi bir kullanıcıyım
 İleri düzeyde bir kullanıcıyım

Evinizde bilgisayar ve İnternet bağlantısı bulunuyor mu?

- Evet hem bilgisayarım hem de İnternet bağlantım var
 Bilgisayarım var ama İnternet bağlantım bulunmuyor
 Hayır ne bilgisayarım ne de İnternet bağlantım var

İşyerinizde kendinize ait bir bilgisayar ve İnternet bağlantınız var mı?

- Evet, bilgisayarım var istediğim zaman bağlanıyorum
 Evet, bilgisayarım var ama istediğim hızda bağlanamıyorum
 Evet, bilgisayarım var ama İnternet bağlantım yok
 Bilgisayarı başkaları ile paylaşmam nedeniyle istediğim zaman bağlanamıyorum
 Hayır bilgisayarım ve İnternet bağlantım yok

10. Bilgisayarı ve İnternet'i hangi amaçlarla ve ne sıklıkla kullanıyorsunuz?

Bu soruda beşli derecelendirme yapılmıştır. Her amaç için kullanma sıklığınızı belirten rakamı yuvarlak içine alınız

	Hiçbir zaman	Çok az	Arasıra	Çok Sık	Her zaman
İletişim	1	2	3	4	5
Eğitim	1	2	3	4	5
Araştırma	1	2	3	4	5
Eğlence	1	2	3	4	5
Diğer.....	1	2	3	4	5

11. İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına ilişkin nasıl bir deneyiminiz var ve gelecek için düşünceleriniz nelerdir? *(Bu soruyu yanıtlarken aşağıdaki örnekte belirtildiği gibi her ifade için geçmiş, günümüz ve geleceği göz önünde bulundurarak size en uygun seçenek ya da seçenekleri işaretleyiniz. Hiç deneyiminiz yok ve geleceğe yönelik bir şey düşünmüyorsanız hiçbir kutuyu işaretlemeyiniz.)*

Örneğin; Geçmişte lisans üstü düzeyde ders verdiyseniz, şu anda veriyorsanız

ve gelecekte bunu düşünmüyorsanız aşağıdaki örnekteki gibi işaretleyiniz.

Lisans üstü düzeyde ders vermek

Gerçekleştirdim
 Gerçekleştiriyorum
 Gerçekleştireceğim

Kuramsal düzeyde İnternet'in eğitim amaçlı kullanımını incelemek, araştırmak

Ders kapsamında öğrencilerle İnternet üzerinden iletişim kurmak

Dersi tanıtıcı malzemeleri, kaynakları ve ödevleri İnternet ortamında yayınlamak

İnternet'ten gerçekleşen bazı derslerin uygulanmasına destek vermek

Bazı dersleri tamamıyla İnternet üzerinden gerçekleştirmek

İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına ilişkin içerik geliştirmek

3. Aşağıda İnternet'i eğitim amaçlı kullanıma yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi yuvarlak içine alarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katıyorum	Kesinlikle Katıyorum
Öğreticilerin bu konuda yetiştirilmesi gerekir	1	2	3	4	5
İnternet'i eğitim amaçlı kullanabilirim	1	2	3	4	5
Bilgisayarı ve İnternet'i etkili bir şekilde kullanırım	1	2	3	4	5
Öğrencilerin bu konuda teknik bilgi ve becerileri yeterli değil	1	2	3	4	5
İnternet ile etkili bir eğitim yapılamaz	1	2	3	4	5
Öğrenciler bu eğitim şeklini tercih etmez	1	2	3	4	5
Kendimi bu konuda geliştirmek ve yetkinleştirmek isterim	1	2	3	4	5
Bu uygulamanın bana maddi ve manevi bir getirisi yok	1	2	3	4	5
İnternet yoluyla derslerimi daha kolay işleyebilirim	1	2	3	4	5
Yönetim İnternet'in eğitim amaçlı kullanımına sıcak bakmıyor	1	2	3	4	5
Öğretim materyallerini hazırlamak ve kullanmak için gerekli destek yok	1	2	3	4	5
Bir çok yasal ve yönetsel sorun var	1	2	3	4	5
Bu konuya ayıracak yeterli zamanım yok	1	2	3	4	5
Öğrenciler bilgisayar ve İnternet'e ulaşmakta sorun yaşıyor	1	2	3	4	5
Kurum teknik altyapı olarak hazır değil	1	2	3	4	5
Gelecekteki eğitim şeklinin bu olacağını düşünüyorum	1	2	3	4	5
Yönetimin bana bu konudaki desteği yeterli	1	2	3	4	5

4. İnternet'i eğitim amaçlı kullanma konusunda bir yetiştirme etkinliğine katılmak ister misiniz?

Evet Hayır

5. İnternet'i eğitim amaçlı kullanma konusunda bir eğitime katılırsanız en çok tercih edeceğiniz ilk 3 öğrenme ortamı hangileri olurdu sırası ile belirtiniz?
 (1= En çok tercih ettiğiniz 3 ortamın önünde ayrılan yere ilgili rakamı yazınız. (1= En çok tercih ettiğiniz öğrenme ortamı anlamına gelecektir.)

- Yüzyüze eğitim ortamları (Seminer, konferans vb.)
- İnternet üzerinden
- Hem yüzyüze hem İnternet üzerinden
- Sürekli ulaşabileceğim bir destek masasından
- Kitap/CD gibi bireysel çalışma materyallerinden
- Diğer.....

KAYNAKÇA

- Akın, H. B. (2001). **Yeni Ekonomi: Strateji, Rekabet, Teknoloji Yönetimi**. Konya. Çizgi.
- Alkan, C. (1998). **Eğitim Teknolojisi**. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Allen, I. E. ve Seaman, J. (2003). **Sizing the Opportunity: The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2002 and 2003**. Needham: Sloan-C.
- Altunuşık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS uygulamalı**. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Ataizi, M. (2002). “Çevrimiçi (Online) Yapıcı Öğrenme Çevreleri”. **Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu’nda sunulan bildiri**. Eskişehir.
- Aydın, H. C. (2000). “Öğrenme ve Öğretme Kuramlarının Eğitim İletişimine Katkısı”. **Kurgu. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 17, ss.183-197.
- Aydın, H. C. (2002). “Çevrimiçi Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler”. **Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu’nda sunulan bildiri**. Eskişehir.
- Berge, Z. L. (1995) “Facilitating Computer Conferencing: Recommendations from the field”. **Educational Technology**, 35(1), ss.22-30.
- Bülbül, İ. (1998). “Öğretim Elemanlarının İnternet’i Eğitimde Kullanma Eğilimleri”. **Selçuk Üniversitesi VII. Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri**. Konya. ss. 17-27

- Cain, D. L., Marrara, C., Pitre, P. E. ve Armour, S. (2003). "Support Services That Matter: An Exploration of the Experiences and Needs of Graduate Students in a Distance Learning Environment.", **Journal of Distance Education**. Spring 2003, 18(1), pp. 42-56
- Circa (2002). The Network Economy. 10 Nisan 2003 tarihinde <http://www.Internettime.com/itimegroup/elearn/htm> Internet adresinden erişilmiştir.
- Christianson, L., Tiene, D. ve Luft, P. (2002). "Examining Online Interaction in Undergraduate Nursing Education.", **Distance Education**, 23(2), pp.213-229
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. ve Tinker, R. (2000). **Facilitating Online Learning**. Madison: Atwood Publishing.
- Cornelius, S. ve Higgison, C. (2001). Chapter 2: The Tutors Role and Effective Strategies for Online Tutoring. In Higgison, C. Online Tutoring e-Book. 10 Temmuz 2004 tarihinde <http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/> Internet adresinden erişilmiştir.
- Cornell, R. ve Martin, B. L. (1997). The Role of Motivation in Web Based Instruction In B. Khan (Ed). **Web Based Instruction**. (pp. 93-100). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Cropley, A. (1980). Lifelong Learning and Systems of Education: An Overview. In A. Cropley (Ed.). **Towards a System of Lifelong Education: Some Practical Considerations** (pp.1-15). Oxford: Pergamon.
- Crowder, N. (1963, March). **On the Differences Between Linear and Intrinsic Programing**. Phi Delta Kappan. (pp.250-254).

Çalışkan, H. ve Şimşek, A. (1999). "Bilgisayar Destekli Öğretimin Tasarımında Öğrenme Bağlamı". **Kurgu. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 16, ss.243-253.

Çalışkan, H. (2001a). "Online (Çevrimiçi) Eğitim ve İşbirliği Takımlarına Dayalı Öğrenme". **Kurgu. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 18, ss.187-198.

Çalışkan, H. (2001b). "Online (Çevrimiçi) Öğretimin Tasarımı". **Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 2**. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı Bildirileri. Sakarya, ss. 198-203

Çalışkan, H. (2002). "Çevrimiçi (online) Eğitimde Öğrenci Etkileşimi". **Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Eskişehir. ss.1-15

Çalışkan, S., Kurubacak, G. & Yuzer, V. (2003). Web-Based Communication and Learning with VRML (Virtual Reality Markup Language): Strategies and Principles (In Turkish). **International Journal of Computational Intelligence**. September, 1(2), 10 Aralık 2004 tarihinde <http://home.anadolu.edu.tr/~gkurubac/WBT.doc> adresinden erişilmiştir.

Çallı, İ., İşman A. ve Torkul O. (2001). "Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin Dünyü Bugünü ve Geleceği". **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı 1**. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı Bildirileri. Sakarya, ss.1-8

Daniel, J. S. (1998). **Mega Universities and Knowledge Media**. London: Kogan Page

Deryakulu, D. (2000). "Yapıcı Öğrenme". İçinde A. Şimşek (Ed.), **Sınıfta Demokrasi**. (ss. 53-75). Ankara. Eğitim Sen Yayınları.

- Deryakulu, D., Şimşek, N. ve Alkan, C. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara.
- Driscoll, M. (1998). **Web Based Training**. San Francisco: Jossey-Bass
- Eduscapes, (2004). WebQuest Definition and Foundations. 10.Ağustos.2004 tarihinde <http://eduscapes.com/sessions/travel/define.htm> Internet adresinden erişilmiştir.
- EMK, (2002). Enformatik Milli Komitesi Yönetmeliği. 10 Mayıs 2004 tarihinde <http://www.ii.metu.edu.tr/EMK/surec2002> Internet adresinden erişilmiştir.
- Estep, M. (2003). "Preparing Prospective Students for Success in Online Learning Enviroments" **Journal of Instruction Delivery Systems**, 17(4), pp.16-19
- Garrison, R., Cleveland-Innes, M. ve Fung, T. (2004). "Student Role Adjustment in Online Commnunities of Inquiry: Model and Instrument Validation" **Journal of Asynchronous Learning Networks**, 8(2), April 2004
- Groom, J. (2003). Paradigm Shift in the Making: Moving from *E*-learning to *e-Learning*. **Journal of Instruction Delivery Systems**, Fall 2003, 17(4), pp.6-10
- Hall, R.H., Watkins, S.E. ve Eller, V.E. (2003). A model of Web Based Design for Learning. In **The Handbook of Distance Education**, edited by M. Moore and B. Anderson, Mahwah, NJ: Erlbaum. p.367-376 10 Ağustos 2004 tarihinde <http://campus.umn.edu/lite/publications/> Internet adresinden erişilmiştir.
- Hartman, J. L. ve Truman-Davis, B. (2000). Factors Relating to the Satisfaction of Faculty Teaching Online Courses at the University of Central Florida. **Online Education: Proceedings of the 2000 Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks**. 2, pp. 109 -128

Hannum, W. (2001). Web-Based Training: Advantages and Limitations. In B. Khan (Ed). **Web- Based Training**. (pp. 13-20). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Heinich, R. Molenda, M., Russel, J.D. ve Smaldino, S. (1999). **Instructional Media and New Technologies of Instruction**. New York: Macmillan.

Heinich, R. Molenda, M., Russel, J.D. ve Smaldino, S. (1990). **Instructional Media**. New York: Macmillan.

Hill, R. J., Wiley, D., Nelson, M. L. ve Han, S. (2003) Exploring Research on Internet-Based Learning: From Infrastructure to Interactions. In D.H. Jonassen (Ed.) **Handbook of Research for Educational Communications and Technology** (2nd ed., pp. 433-460),. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

IITT, Institute of IT Training, Standards, 10 Temmuz 2004 tarihinde <http://www.iitt.org.uk/public/standards/e-learndevcomp.asp> Internet adresinden erişilmiştir.

Jolliffe, A., Ritter, J. ve Stevens, D. (2001) **The Online Learning Handbook: Developing and Using Web-Based Learning** London: Kogan Page.

Jonassen, D. H. ve Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research for Educational Communications and Technology** (pp. 693–719). New York: Simon ve Schuster.

Kabakçı, I. (2001). “**İnternet’le Öğretim Etkinlikleri ve Anadolu Üniversitesinde Bir Uygulama**”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir

- Kanuka, H. ve Anderson, T. (1999). "Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature". *Radical Pedagogy* Vol 1. Issue 2. 1 Ağustos 2004 tarihinde http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue1-2/kanuka1_2.html adresinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (9. Baskı). Ankara: Nobel.
- Khan, A. (2000). Distance Education in the Twenty First Century. In S. Manjulika, R. Venugopal. (Eds.), **The World of Open and Distance Learning** (pp. 462-466). New Delhi: Viva Books.
- Khan, B. (1997). Web- Based Instruction (WBI). In B. Khan (Ed). **Web Based Instruction**. (pp. 5-23). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Khan, B. (2001). A Framework for Web-Based Learning. In B. Khan (Ed). **Web- Based Training**. (pp. 75-98). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Kurubacak, G. (2002). Accomplishing Access & Equity in Education: Using the Web to Design and Deliver Courses Online. **The Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)**. 3(4), October. Eskisehir: Anadolu University. 4 Kasım 2004 tarihinde <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/index.htm> adresinden erişilmiştir.
- Küçük, M. (2002). "Öğretim Elemanlarının İnternet'i Araştırma Amaçlı Kullanma Durumları." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir
- Lynch, M. M. (2002). **The Online Educator: A Guide to Creating the Virtual Classroom**. London: Routledge/Falmer.

- McIsaac, S.M. ve Gunawardena, S.L. (1996). Distance Education. In D. Jonassen (Ed.), **Handbook of Research in Educational Communication and Technology** (pp.355). New York: Simon ve Shuster Macmillan.
- Manjulika, S. ve Venugopal, R. (2000). Open and Distance Learning in Transition. In S. Manjulika, R. Venugopal. (Eds.), **The World of Open and Distance Learning** (pp. 1-8). New Delhi: Viva Books Private.
- Moore, M. G. (1989). "Three Types of Interaction". **The American Journal of Distance Education**, 3(2), pp. 1-6
- Moore, M.G. (1991). "Distance Education Theory". **The American Journal of Distance Education**, 5(3), pp 1-6
- Mehrens, W. A. ve Lehmann, I. J. (1984). **Measurement and Evaluation in Education and Psychology**. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Priest, L. (2000). The Story of One Learner In White, K. W. ve Weight, B. H. (2000). **The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies and Techniques for the Virtuel Classroom**. (pp.37-44). Needham Heights: Allyn ve Bacon.
- Relan, A. ve Gillani, B. B. (1997). Web Based Instruction and Traditional Classroom: Similarities and Differences. In B. Khan (Ed.). **Web Based Instruction** (p. 41-46). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Ritchie, D. C. ve Hoffman, B. (1997). Incorporating Instructional Design Principles with the World Wide Web. In B. Khan (Ed.). **Web Based Instruction** (pp. 135-138). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

- Romiszowski, A. (1997). Web-Based Distance Learning and Teaching: Revolutionary Invention or Reaction to Necessity? In B. Khan (Ed.). **Web Based Instruction** (pp. 25-37). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- Romiszowski, A. (2004). "How is the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation". **Educational Technology**. January- February 2004, pp. 5-27
- Rosenberg, M. F. (2001). **E-learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital age**. New York: McGraw-Hill.
- Russell, T. (1999) "The No Significant Difference Phenomenon" 15 Ağustos 2004 tarihinde <http://www.nosignificantdifference.org/nosignificantdifference/> Internet adresinden ulaşılmıştır.
- Seels ve Richey. (1994) **Instructional Technology. The Definations and Domains of the Field**. Washington:AECT, p.9
- Skinner, B. F. (1954). The Science of Learning and the Art of Teaching. **Harvard Educational Review**. Spring 1954, pp.86-97
- Smith, L. C. (2000). Faculty Satisfaction in LEEP: A Web Based Graduate Degree Program in Library and Information Sience. **Online Education: Proceedings of the 2000 Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks**. 2, pp.87-108
- Stewart, C., M., Shields, S. F., Monolescu, D. ve Taylor, J. C. (1999). "Gender and participation in synchronous CMC: An IRC case study. Interpersonal Computing and Technology" . 1 Ağustos 2004 tarihinde <http://www.emoderators.com/ipct-j/1999/n1-2/stewart.html> Internet adresinden erişilmiştir.

Şimşek, A. (2000). **Eğitim İletişimi**. İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 39. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Şimşek, A. (1998). “Eğitsel İletişimde çok Ortamlı Teknolojik Gelişmeler”. **Kurgu : Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 15, ss.311-326.

TDK, (2004). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Ekim 2004 tarihinde <http://www.tdk.org.tr/tdksozluk/sozara.htm> adresinden erişilmiştir.

Thomson, M. M. (2000). Faculty Satisfaction in Penn State’s World Campus. **Online Education: Proceedings of the 2000 Summer Workshop on Asynchronous Learning Networks**. 2, pp.129-144

Tight, M. (1996). **Key Concepts in Adult Education and Training**. New York: Routledge.

Ulukan, C. ve Çekerol, K. (2003). “Yeni Öğretim Ortamları: Anadolu Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İnternet’e Dayalı Eğitime Yönelik Tutumları”. **III. Uluslar arası Eğitim Teknolojileri ve Fuarı, Eğitek 2003’te sunulan bildiri**, ss.1 –11. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

Williams, P. (2003) “Role and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Programs” **The American Journal of Distance Education** 17 (1), pp.45-57

Willis, B. ve Dickinson J. (1997). Distance Education and the World Wide Web. In B. Khan (Ed.). **Web Based Instruction** (p. 81-91). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

The World Bank, (2004). **Turkey Knowledge Economy Assesment Study**. Private and Financial Sector Unit Europe and Central Asia Region the World Bank: Washington D.C.

YÖK, (1981). Yükseköğretim Kanunu. Kanun No: 2547 Kabul Tarihi:4/11/1981. 10 Aralık 2003 tarihinde <http://www.yok.gov.tr/mevzuat/kanun/kanun2.html> Internet adresinden erişilmiştir.