

**SANAL SINIF YÖNETİMİ SÜRECİNDE
GÖREV ALACAK ÖĞRETİM
ELEMENLARININ EĞİTİM
GEREKİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ**

**Seçil KAYA
(Doktora Tezi)**

Eskişehir 2011

SANAL SINIF YÖNETİMİNDE GÖREV ALACAK ÖĞRETİM ELEMANLARININ
EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Seçil KAYA

DOKTORA TEZ ÖNERİSİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) ABD

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart, 2011

ÖZET

SANAL SINIF YÖNETİMİNDE GÖREV ALACAK ÖĞRETİM ELEMANLARININ EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN BELİRLENMESİ

Seçil KAYA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) ABD

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mart, 2011

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması sonucunda hızlanan bilgi akışı zaman, mekân, mesafe algılarını değiştirmiştir. Diğer yandan, hızla artan nüfus ve ekonomik koşullar nedeniyle eğitim sistemine olan talep de artmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda, zaman ve mekânda sınırlılıkları olan örgün sınıf öğretimine ek olarak uzaktan öğretim yaklaşımı gündeme gelmiştir. Yapılan çalışmalar, uzaktan eğitim kapsamında sanal sınıfların giderek yaygınlaşacağına ve uzaktan eğitimdeki eğilimin bu alanda yoğunlaşacağına işaret etmektedir. Küresel eğilimlerden etkilenen Türk Eğitim Sisteminde de bu alandaki girişimlere önem ve ağırlık verilmesi gerekmektedir. Sanal sınıflarda erişim için kullanılan araç ve yöntemlerin etkili kullanımı ve öğrenci memnuniyeti büyük oranda öğretim elemanın bilgi, becerileri ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilmektedir. Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ve daha etkili hale getirilmesinde en önemli faktör, öğretim elemanlarına sanal sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması ve uygulama öncesinde eğitim verilmesidir. Bu araştırma ile sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimi görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Genel tarama modelinde desenlenen araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında, nitel araştırma tekniklerinden odak grup

görüşmesi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir. Yedi öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verilerinden yola çıkarak hazırlanan anket formu, çalışma evreni olarak belirlenen 480 öğretim elemanına gönderilmiş; anketlerden 228'i geri dönmüştür. Formların kontrolü sonucunda toplam 215 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerinin analizinde öncelikle anket formunda yer alan her madde için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Anket formuyla ulaşılan veriler ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişki ise, kestirimsel istatistiklerden Kay-Kare testi kullanılarak analiz edilmiştir. Anket formunda yer alan açık uçlu soruya verilen yanıtlar kavramlaştırılmış, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenip, çıktılar üzerinde elle kodlama yapılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt amaçlara uygun olarak aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri, sanal sınıfların örgün sınıflardan ayrılan özelliklerine ilişkin eğitim gereksinimleri olduğunu göstermektedir. Eğitim gereksinimleri, özellikle bu boyutların düzenlenmesindeki teknik özelliklere ve becerilere ilişkindir.
- Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan analizler, eğitim alan öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin temel özellikleri eğitim almayan öğretim elemanlarına oranla daha fazla göz önünde bulundurduklarını göstermektedir.
- Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir.
- Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki sorgulandığında, eğitim alan öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarını daha olumlu karşıladığı görülmektedir.
- Öğretim elemanları, sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının erişim imkânları, kişisel gelişim, eğitim faaliyetleri, işbirlikleri, teknik altyapı ve beceriler, ekonomik özellikler ve gelecekteki uygulamalara uyum açısından Türk Eğitim Sistemine katkı sağlayacağını düşünmektedir.

Sonuç olarak ğretim elemanlarına sanal sınıfların yönetimi konusunda verilecek eğitimlerin, uygulamaların iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması açısından etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanal Sınıf, Sınıf Yönetimi, Sanal Sınıfların Yönetimi, e-Öğretici Yeterlilikleri

ABSTRACT

IDENTIFYING THE EDUCATIONAL NEEDS OF INSTRUCTORS COMMISSIONED IN THE VIRTUAL CLASSROOM MANAGEMENT

Seçil KAYA

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

The Department of Educational Sciences

(Educational Administration, Supervision, Planning and Economics)

March, 2011

Thesis Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

The increase of demand for the education system due to the information flow accelerated as a result of cheap and widespread information technologies, changing place, time and distance perceptions, rapidly increasing population and economic conditions brought forward the distance education approaches as an alternative to formal classroom education which has limitations with regard to time and place. The researches conducted on a worldwide scale suggest that virtual classrooms will become more common within the scope of distance education and the trend in distance education will center on this area. It is essential for Turkish Education System which follows the global trends to give importance and emphasis on the enterprises in this area. The effective use of tools and methods employed in virtual classrooms for access purposes and student satisfaction are closely associated with the knowledge, skills and competences of the instructors. The key factor for making virtual classroom practices more common and effective is qualifying the instructors with virtual classroom management skills and training them before practice. This study aims at identifying the educational needs of instructors commissioned in the process of virtual classroom management in terms of the dimensions of the classroom management.

The research designed in general survey model employed the qualitative and quantitative research techniques. Within the scope of the research, a questionnaire form was developed to identify the educational needs of instructors with regard to virtual classroom management departing from the data obtained as a result of the focus group interview, a qualitative research technique. The questionnaire form prepared from the data of the focus group interview held with 7 instructors was sent to 480 instructors, and 228 of the questionnaire were returned. As a result of the form check, 215 questionnaire forms at total were evaluated. The data analysis involved the calculation and interpretation of frequency and percentage of each item in the questionnaire form. The relationship between the data obtained from the questionnaire form and the variables determined were analyzed through Chi-square test, one of the predictive statistics. The responds to the open-ended question of the form were conceptualized, and these concepts were logically organized and manually coded to define the themes and subthemes. The results obtained based on the findings of the research can be summarized in line with the sub-purposes as follows:

- The opinions of the instructors regarding the dimensions of virtual classroom management show that they need education on the features that distinguish virtual classrooms from the formal ones and how these dimensions can be organized in the virtual classrooms. Education needs are specially linked with the technical properties and skills for organizing these dimensions.
- The analyses of the relationship between the opinions of instructors experienced in virtual classroom and the education status regarding the virtual classroom practices indicate that the instructors who got education consider the basic features of these dimensions more.
- It was found that the opinions of the instructors about virtual classroom practices are positive.
- When the relationship between the opinions of the instructors regarding the virtual classroom practices and their education status, it is seen that regardless of their education status, the instructors' opinions are positive; however, the instructors with education are more positive towards virtual classroom practices.
- The instructors think making virtual classrooms more common will contribute to Turkish Education System in terms of access opportunities, personal

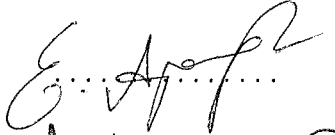
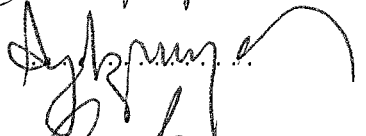
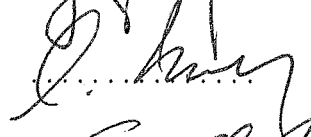
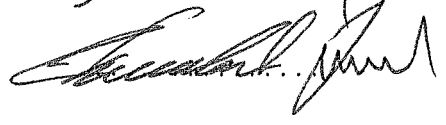

development, educational activities, cooperation, technical infrastructure and skills, economical features and harmony with future practices.

In conclusion, it is thought that education provided to the instructors by experts on virtual classroom management will be effective and beneficial to improve and spread the practices. In this context, suggestions are proposed for further researches and practitioners.

Key Words: Virtual Classroom, Classroom Management, the Management of Virtual Classrooms, the Competence of e-Instructors

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seçil KAYA'ya "Sanal Sınıf Yönetiminde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi 04.03.2011 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Prof.Dr.Aydın Ziya ÖZGÜR	
Üye	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr.Mehmet Durdu KARSLI	
Üye	: Öğr.Gör.Dr.Çetin TERZİ	



Doç.Dr.Abdullah KUZU
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Yardımcısı

ÖNSÖZ

Sanal sınıf uygulamaları, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin eğitim alanında gündeme getirdiği en güncel uygulamalar arasında yer almakta ve bilgi toplumu olarak kabul edilen 2000’li yıllarda özellikle yükseköğretimde gündeme gelen gereksinimlerin karşılanması adına sunduğu imkânlar ile önem kazanmaktadır. Ancak sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanması ve yaygınlaştırılması gerektiği konusuna vurgu yapılsa da, alanda yetişmiş öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, uygulamaların beklenen hızda ve şekilde yaygınlaşmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bu bağlamda, sanal sınıf uygulamaları konusunda gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmış öğretim elemanlarının yetiştirilmesi öncelik verilmesi gereken konular arasında yerini almaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, bu araştırmada, öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimleri ortaya konulmuştur. Belirlenen eğitim gereksinimlerinin; sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerin amacına hizmet etmesinde, bu alanda gerçekleştirilecek düzenleme ve girişimlerin şekillenmesinde, uygulamaların yaygınlaştırılmasına etkili ve faydalı olacağı düşünülmüştür.

Araştırma süresince bana destek olan değerli hocalarımla ve arkadaşlarımla bu sürecin tamamlanmasında büyük katkıları olmuştur. Öncelikle, araştırma sürecinin tüm evrelerinde bana destek veren, bilimsel rehberliği ve yapıcı yaklaşımı ile araştırmaya odaklanmamı sağlayan tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu’na teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde bilgi birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan, yorum ve önerileri ile çalışmamda önemli katkılar sağlayan değerli hocalarımla Sayın Prof. Dr. Aydın Ziya Özgür’e ve Prof. Dr. Ayhan Hakan’a; görüş ve önerilerini esirgemeyen hocalarımla Sayın Prof. Dr. Coşkun Bayrak’a, Prof. Dr. Mehmet Durdu Karşlı ve Öğr. Gör. Dr. Çetin Terzi’ye teşekkür ederim.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde bana rehberlik eden, Yrd. Doç. Dr. Evrim Kumtepe'ye önerileri ve göstermiş olduğu ilgi için teşekkür ederim.

Araştırmanın tüm evrelerinde verdikleri destek ve moral ile katkı sağlayan değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Gizem Koçak'a, Kemal Küçükaltan'a, Öğr. Gör. Dr. Müyesser Ceylan'a, Öğr. Gör. Dr. Eren Kesim'e ve Arş. Gör. Ceyhun Kavrayıcı'ya teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma süresi boyunca desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan ve bu sürecin tamamlamamda büyük katkıları bulunan sevgili annem ve babama sonsuz teşekkürler.

Seçil Kaya

ÖZGEÇMİŞ

Seçil KAYA

Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi) ABD

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2005	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü BÖTE ABD Eğitim Teknolojisi Programı
Lisans	2002	Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Eğitim İletişimi ve Planlaması Bölümü
Lise	1997	Eskişehir Kılıçoğlu Anadolu Lisesi

İş

2005 Öğretim Görevlisi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi

Yayımlar

Özgür, A. Z., Kaya, S. ve Koçak, N. G. "Opinions of Tutors About Training Teachers via Distance Education", IODL&ICEM 2010 Joint Conference and Media Days, Eskişehir - Turkey, 07/10/2010

Kaya,S., Toprak, E., Özkanal,B., Aydın, S. "Ethics in E-Learning",The Turkish Online Journal of Educational Technology, Volume 9 - Issue 2 - April - 2010

Kaya,S. "An Alternative Approach to E-Learning Process: E-Scenario Based Learning",International Educational Technology Conference - IETC, İstanbul, 27/04/2010

Ağaoğlu, E., Özgür, A.Z., Ceylan, M., Kesim, E. ve Kaya, S. "İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu TEM-SEN 2010

Kaya, S., Ağaoğlu, E., Özgür, A.Z., Ceylan, M., Kesim, E. "Müfettişlerin Teknoloji ve Bilgisayar Okuryazarlığı". Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. 22-23 Haziran 2009. TEM-SEN, Ankara, 23/06/2009

Kaya, S., Özgür, A. Z., Kurubacak, G., Özkanal, B., Koçak, N. G. "Lifelong Learning with ePortfolio: Electronic Collaboration for Professional Development", 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education including the 2009 EADTU Annual Conference (M2009) Maastricht, Hollanda, 07/06/2009

Özgür A. Z. ve Kaya S. "Web-Based Course Design: A Sample of The Bilingual TV Advertising Course in ODISEAME Project", The 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge, UK. 25-28/09/2007

Özgür A. Z. ve Kaya S. "Scriptwriting Process For Multimedia Materials in Anadolu University Open Education Faculty", The 20th Anniversary Conference of EADTU, Lisbon, Portugal, 09/11/2007

Toprak E., Özkanal B., Kaya, S. ve Aydın, S. "What Do Learners and Instructors of Online Learning Environments Think About Ethics in E- Learning: A Case Study From Anadolu University", 20th Anniversary Conference of EADTU, Lisbon, Portugal, 09/11/2007

Özgür A. Z. ve Kaya S. "Opinions of Scriptwriters on The Design Process of Web-Based Courses: An Emprical Study at Anadolu University", 21st Annual Conference of

The Asian Association of Open Universities (AAOU), Kuala Lumpur, Malaysia,
30/10/2007

Özgür A. Z. ve Kaya S. "Practical Courses in Teacher Training Programs Via Distance Education: Student Opinions Related To The Practical Courses In Anadolu University Open Education Faculty Pre-School Education Program", 21st Annual Conference of The Asian Association of Open Universities (AAOU), Kuala Lumpur, Malaysia, 30/10/2007

Kaya,S., Ağaoğlu,E. and Özgür,A.Z. "Evaluation Of Open Education Faculty Pre-School Education Program Internet Web Site Based On Student's Opinions", 2. International Open and Distance Learning (IODL) Symposium, Eskişehir, 15/09/2006

Kaya,S., Aydın, A., Küçükaltan, K. ve Pehlivan, Ü.Y. "Öğretmen Yetiştiren Bazı Programların ÖSS ve KPSS (Kamu Personel Seçme Sınavı) Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi", III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi, Çanakkale, 04/05/2005

İletişim Bilgileri

İş adresi : Anadolu Üniversitesi Yunussemre Kampüsü Açıköğretim Fakültesi

E-posta adresi : secilk@anadolu.edu.tr

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vi
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ix
ÖNSÖZ	x
ÖZGEÇMİŞ	xii
İÇİNDEKİLER	xv
ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ	xix
TABLolar LİSTESİ	xxi

BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.1.1. Eğitim Kurumlarının Yönetimi ve Yönetim Yaklaşımları.....	7
1.1.2. Eğitimin Alt Sistemleri ve Sınıf Yönetimi	11
1.1.3. Eğitimde Teknolojik Gelişmeler ve Uzaktan Eğitim	14
1.1.3.1. Uzaktan Eğitimde Sistem Yaklaşımı	18
1.1.3.2. Uzaktan Eğitimin Yönetimi	19
1.1.3.3. Uzaktan Eğitimde Ders Yönetim Sistemleri	26
1.1.3.4. Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları	31
1.1.4. Örgünden Sanala Sınıf Yönetiminin Temel Boyutları	38
1.1.4.1. Fiziksel Düzen	40
1.1.4.2. Plan – Program Etkinlikleri	45
1.1.4.3. Davranış Düzenlemeleri	51
1.1.4.4. Zaman Yönetimi	57
1.1.4.5. İletişim ve Etkileşim Olanakları	61
1.1.4.6. Teknoloji Yönetimi	67
1.1.5. Sanal Sınıfların Yaygınlaşması ve Eğitim Sistemine Katkıları.....	70

1.1.6. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri.....	77
1.2. Amaç.....	83
1.3. Önem.....	83
1.4. Sınırlılıklar	86
1.5. Tanımlar	86
2. YÖNTEM	88
2.1. Araştırma Modeli	88
2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	88
2.2.1. Odak Grup Görüşmesi	89
2.2.2. Anket Formunun Hazırlanması	94
2.2.2.1. Geçerlilik Çalışmaları	95
2.3. Evren ve Örneklem	96
2.4. Verilerin Toplanması	99
2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	100
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	103
3.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri ve Eğitim Gereksinimleri İle İlgili Bulgular	103
3.1.1. Fiziksel Düzen Boyutu İle İlgili Bulgular	104
3.1.2. Plan Program Etkinlikleri İle İlgili Bulgular.....	111
3.1.3. Davranış Düzenlemeleri İle İlgili Bulgular	119
3.1.4. Zaman Yönetimi Boyutu İle İlgili Bulgular	127
3.1.5. İletişim ve Etkileşim Olanakları İle İlgili Bulgular.....	131
3.1.6. Teknoloji Yönetimi İle İlgili Bulgular.....	137
3.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular	140
3.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular	143

3.3.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Fiziki Düzen Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	144
3.3.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Plan-Program Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	157
3.3.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Davranış Düzenlemeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	186
3.3.4. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zaman Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	206
3.3.5. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim ve Etkileşim Olanakları Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	216
3.3.6. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Teknoloji Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	233
3.4. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular	240
3.5. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Getireceği Katkıları Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular	250
4. SONUÇ VE ÖNERİLER	294
4.1. Sonuçlar	294
4.1.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Eğitim Gereksinimleri İle İlgili Sonuçlar	294
4.1.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıflara İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar	297

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar	297
4.1.4. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıflara İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	300
4.1.5. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Getireceği Katkıları Hakkında Görüşleri İle İlgili Sonuçlar	
4.2. Öneriler	301
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	301
4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	302
EKLER	304
KAYNAKÇA	330

ŞEKİLLER VE RESİMLER LİSTESİ

Şekiller Listesi

	<u>Sayfa No</u>
1. Şekil 1. Yönetim Yaklaşımlarının Temel Varsayım ve İlkeleri.....	10
2. Şekil 2. Uzaktan Eğitimde Sistem Modeli.....	19
3. Şekil 3. Uzaktan Eğitim Sisteminin İşleyişindeki Rol ve Sorumluluklar.....	21
4. Şekil 4. Yönetmelik Özellikleri Belirleyen Uzaktan Eğitim Türleri.....	22
5. Şekil 5. Ders Yönetim Sistemi Araçlarının Karşılaştırılması.....	30
6. Şekil 6. Sanal Sınıfların Avantaj ve Dezavantajları	34
7. Şekil 7. Çevrimiçi Gereksinimler Sıradizini.....	37
8. Şekil 8. Sanal ve Örgün Sınıfların Farklılaşan Özellikleri	39
9. Şekil 9. Öğretim Yöntemleri, Teknikleri ve Araçları Arasındaki İlişki	48
10. Şekil 10. Yeniliğin Yayılım Süreci.....	72
11. Şekil 11. Üç Kuşak Üniversitenin Kendine Özgü Nitelikleri.....	73
12. Şekil 12. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Katkılarına İlişkin Görüşleri	250
13. Şekil 13. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Erişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri.....	251
14. Şekil 14. Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları.....	253
15. Şekil 15. Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Örgün ve Açık Eğitime Yerleşen Öğrenci Sayılarının Değişimi.....	254
16. Şekil 16. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Kişisel Gelişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri	258
17. Şekil 17. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında İşbirliklerinin Rolüne İlişkin Görüşleri.....	262

18. Sekil 18. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında Ekonomik Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	266
19. Sekil 19. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında Teknik Altyapı ve Becerilere İlişkin Görüşleri.....	270
20. Sekil 20. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılması ve Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.....	276
21. Sekil 21. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Geleceğine İlişkin Görüşleri.....	287
22. Sekil 22. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Katkılarına İlişkin Görüşleri	293

Resimler Listesi

1. Resim 1. Odak Grup Görüşmesi Sabah Oturumu	92
2. Resim 2. Odak Grup Görüşmesi Öğlen Oturumu	93

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
1. Tablo 1 Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına İlişkin Genel Bilgiler.....	92
2. Tablo 2 Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgileri	98
3. Tablo 3 Sanal Sınıflardaki Öğrenci Sayısına İlişkin Yanıtların Dağılımı....	104
4. Tablo 4 Öğrenci Sayısının Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulan Özellikler İle İlgili Yanıtların Dağılımı	105
5. Tablo 5 Sanal Sınıflarda Gürültü Unsuru Olarak Kabul Edilebilecek Özellikler İle İlgili Yanıtların Dağılımı	107
6. Tablo 6 Sanal Sınıflardaki Tasarım Unsurlarına İlişkin Yanıtların Dağılımı	110
7. Tablo 7 Sanal Sınıflar İçin Hazırlanan Planlarda Yer Verilen Bölümlere İlişkin Yanıtların Dağılımı	112
8. Tablo 8 Sanal Sınıflarda Kullanılan Öğretim Tekniklerinin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Yanıtların Dağılımı	113
9. Tablo 9 Sanal Sınıflarda Ölçme - Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklıklarına İlişkin Yanıtların Dağılımı	115
10. Tablo 10 Sanal Sınıflarda Ders Öncesi Plan ve Hazırlıklar İle İlgili Maddelere İlişkin Yanıtların Dağılımı	117
11. Tablo 11 Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar ile Karşılaşılma Sıklığı İle İlgili Yanıtların Dağılımı	119
12. Tablo 12 Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşıldığında Başvurulan Uygulamalar İle İlgili Yanıtların Dağılımı	121
13. Tablo 13 Sanal Sınıflarda Öğrencilerin Dikkatinin Çekilmesi, Dikkatin Sürekliğinin Sağlanması ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturulması Adına Sergilenen Davranışlara İlişkin Yanıtların Dağılımı	124
14. Tablo 14 Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemelere İlişkin Yanıtların Dağılımı	128

15. Tablo 15 Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Gerçekleştirilebilecek Düzenlemelere İlişkin Yanıtların Dağılımı	129
16. Tablo 16 Sanal Sınıflarda İletişim Araçlarının Kullanım Sıklığına İlişkin Yanıtların Dağılımı	132
17. Tablo 17 Sanal Sınıflarda Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Yanıtların Dağılımı	133
18. Tablo 18 Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemeye Yönelik Yanıtların Dağılımı	135
19. Tablo 19 Sanal Sınıflarda Kullanılan Teknolojinin Özelliklerine İlişkin Yanıtların Dağılımı.....	138
20. Tablo 20 Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler İle İlgili Yanıtların Dağılımı.....	140
21. Tablo 21 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci Sayısını Belirlerken Göz Önünde Buldukları Unsurlar Arasındaki İlişki.....	145
22. Tablo 22 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci Sayısını Belirlerken Teknolojik Alt Yapıyı Göz Önünde Buldurma Durumları Arasındaki İlişki.....	147
23. Tablo 23 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Gürültü Unsurlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	149
24. Tablo 24 Öğretim Elemanlarının Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Tasarım Unsurlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	151
25. Tablo 25 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Tasarım Unsurlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki - II ..	154
26. Tablo 26 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Hazırladıkları Planlarda Yer Verdikleri Bölümlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	157
27. Tablo 27 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Planlarında Önerilen Kaynaklara Yer Verme Durumları Arasındaki İlişki	161

28. Tablo 28 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Yer Verilen Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki.....	163
29. Tablo 29 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Yer Verilen Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	170
30. Tablo 30 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki.....	174
31. Tablo 31 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	180
32. Tablo 32 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Ders Öncesi Planlama Hazırlıklarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	181
33. Tablo 33 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Ders Öncesi Planlama Hazırlıklarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki - II	185
34. Tablo 34 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki	187
35. Tablo 35 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaştıklarında Uyguladıkları Davranış Biçimlerini Sergileme Sıklıkları Arasındaki İlişki	190
36. Tablo 36 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaştıklarında Uyguladıkları Davranış Biçimlerini Sergileme Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	196
37. Tablo 37 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Öğrencilerin Dikkatini Çekmek, Dikkatin Sürekliliğini Sağlamak ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturmak İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki	199

38. Tablo 38 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Öğrencilerin Dikkatini Çekmek, Dikkatin Sürekliliğini Sağlamak ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturmak İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	203
39. Tablo 39 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki.....	207
40. Tablo 40 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	209
41. Tablo 41 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Dikkat Edilen Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki	212
42. Tablo 42 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Dikkat Edilen Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	214
43. Tablo 43 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki	217
44. Tablo 44 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II .	219
45. Tablo 45 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemek İçin Alınabilecek Önlemleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki.....	223
46. Tablo 46 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemek İçin Alınabilecek Önlemleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	226

47. Tablo 47 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Yer Verilen Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıkları Arasındaki İlişki	228
48. Tablo 48 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Yer Verilen Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıkları Arasındaki İlişki - II	230
49. Tablo 49 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Teknolojik Özelliklerin Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki	234
50. Tablo 50 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Teknolojik Özelliklerin Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki- II	239
51. Tablo 51 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki.....	242
52. Tablo 52 Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki - II	247
53. Tablo 53 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Erişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri.....	251
54. Tablo 54 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Kişisel Gelişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri	259
55. Tablo 55 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılması Kapsamında İşbirliklerine İlişkin Görüşleri	262
56. Tablo 56 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Ekonomik Özelliklerine İlişkin Görüşleri.....	267
57. Tablo 57 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasında Teknik Altyapı ve Becerilerin Etkisine İlişkin Görüşleri.....	270
58. Tablo 58 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasında Eğitim Etkinliklerinin Etkisine İlişkin Görüşleri	277
59. Tablo 59 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Geleceğine İlişkin Görüşleri	287

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın temellerini ve gerekçesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları açıklanmıştır.

1.1. Problem

Eğitim; insanın yeryüzünde yaşamaya başlamasıyla birlikte yine insan tarafından yaratılmış toplumsal bir olgudur. Genel anlamıyla eğitimin, bireyin davranışlarındaki değişim süreci olduğu bilinmekte ve herhangi bir eğitim sürecinden geçen bireyin davranışlarında bir değişiklik olması beklenmektedir (Alakuş, 2003, s.1-2). Eğitim, genç kuşaklar aracılığı ile toplumun değişime ayak uydurmasını sağlayan önemli bir toplumsal kurum olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2004, s.147). Bir ucunda yetişmekte olan kuşaklar, diğer ucunda da yetişkinler bulunmaktadır. İşte eğitim bir anlamda bu iki ucun birbirine karşı sorumlulukları çerçevesinde, yetişkinleri, yetiştirilmekte olanlar karşısında yükümlü kılan toplumsal bir olaydır (Doğan, 2004, s.5). Bu düşünceden hareketle, eğitimin iki ucundaki yetişkin ve yetişecek nesiller eğitim kurumları çatısı altında bir araya getirilmektedir (Özden, 2008, s.58). Bu aktarma ve üretme süreçlerinin birbirleri ile ilişkilendirilmesi ve aralarında kurulan bağlantının sağlanmasında ise, eğitim kurumlarının yönetimi büyük önem taşımaktadır.

Bir örgüt olarak eğitim kurumlarının yönetimi, yönetim kuramlarının gelişmesine paralel olarak şekillenmiş, eğitim yönetimi bir çalışma ve uygulama alanı olarak sanayide ve diğer örgütlerde kullanılan yönetim modellerinden türemiştir (Bush, 2006, s.2). Bu kapsamda genel anlamı ile yönetim, belirli amaçlara ulaşmak için başta insan olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı

malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Özalp, 2001, s.3).

Yönetim kavramının akademik çalışmalara yansımalarıyla birlikte, alan uzmanları eğitim kurumlarındaki gözlem ve deneyimleri sonucunda alternatif modeller geliştirmişlerdir. Bu şekilde eğitim kurumlarının temel amaç ve gereksinimlerinin karşılanmasını hedefleyen eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının ve örgütlerinin işletilmesine yönelik bir çalışma ve uygulama alanı olarak tanımlanmıştır (Bush, 2006, s.1-2). Eğitim kurumlarını oluşturan bileşenlerin ve bu bileşenler arasındaki ilişkilerin özümsemesi; bu kurumların bir sistem olarak ele alınarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Sistem yaklaşımı açısından bakıldığında, Başar (1999, s.13)'ın öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar gibi eğitim için gerekli birincil unsurların bir araya geldiği ortam olarak tanımladığı sınıfların yönetimi, eğitim yönetiminin ve okul yönetiminin alt basamağı olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetimi, sınıfın amacını gerçekleştirmek için sınıfta bulunan öğretim kaynakları ile öğrencileri eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir ve öğrencilerin kendilerini kontrol etmelerini, anlamalarını, değerlendirmelerini, içselleştirmelerini, zenginleştirmelerini sağlayan bir araç olarak algılanmalıdır (Celep, 2008, s.1). Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamaların ortak yönleri, sınıf yönetiminin belli başlı boyutlarına işaret etmektedir. Bu boyutlar; sınıf ortamının fiziki düzeni, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi ve ilişki yani etkileşim olanakları olarak sıralanmaktadır (Başar, 1999, s.13-14).

Toplumsal yapı ile arasındaki karşılıklı ilişki üzerinde durulan eğitim sisteminin yönetimi kapsamında, okul ve sınıf yönetimi ile ilgili görüş ve yaklaşımların da dönüşüm ve değişimlerden etkilendiği kabul edilmektedir. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler, yaşamın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişimlere neden olmuş; eğitimbilimcileri yeni arayışlara yöneltmiştir. Söz konusu değişim o kadar hızlı bir şekilde meydana gelmektedir ki, toplum yaşamı ve değerlerini etkilemekte, kuram ve yaklaşımları da değişime zorlamaktadır (Gültekin, 2006, s.62). 20. yüzyıl bilimsel bilgide ve buna bağlı olarak teknolojiye sürekli ve hızlı gelişmelerin meydana geldiği “teknoloji çağı” ya da “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır (Kaymakçı, 2008, s.14).

Yenidünya düzeninin egemen süreci olarak tanımlanan küreselleşmenin de etkisiyle, program yapıları, içeriği ve yönetimi yeniden tanımlanan eğitim, bir kurum olarak çağdaşlaşmanın gerçekleştirilmesinde değişim ajanı olarak kabul edilmektedir (Bayrak, 2001, s.62).

Bilginin ve teknolojinin hızlı bir devinim içinde olduğu 20. yüzyılda önemli bir gereksinim haline gelen yaşam boyu öğrenme, değişen koşullara uyumun sağlanmasını ve kişilerin kendilerini sürekli olarak yenileyebilmelerini mümkün kılmaktadır (Göksan, Uzundurukan ve Keskin, 2009, s.150). Üniversiteler için dönüm noktası olarak kabul edilen Bologna Süreci (1999) de, yaşam boyu öğrenme kavramına vurgu yaparak, bu yaklaşımın hayata geçirilmesinde yüksek öğretimin sağlayabileceği katkılara dikkatleri çekmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nin Prag (2001)' da yaptığı toplantı sonrası yayınladığı ve 32 ülke eğitim bakanı tarafından imzalanan bildiride; yaşam boyu öğrenme, yükseköğretimde öğrenci katılımı ve yüksek öğreniminin daha cazip hale getirilmesi konuları vurgulanmıştır. Bologna Süreci ile yükseköğretimde öngörülen değişimler üniversiteleri de harekete geçirmiş, bu yönde çeşitli çalışmalar başlatılmıştır (YÖK, 2003; Polat ve Odabaşı, 2008; Uzundurukan ve Keskin, 2009, s.145).

Yükseköğretim kurumlarının, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin sunduğu olanaklardan yararlanarak bireylere gerekli nitelikleri kazandırabilmesi farklı öğrenme-öğretme ortamlarının geliştirilmesini tetiklemiştir. Gündeme gelen yeni öğrenme öğretme ortamları ise, uzaktan eğitim gibi yaklaşımların yaygınlaştırılmasında önemli rol oynamıştır. Gelişen teknolojiye ek olarak yaşam koşullarında meydana gelen değişiklikler de eğitim-öğretim alanında yeni arayışlar için farklı gerekçeler ortaya koymuştur. Hızlı nüfus artışına paralel olarak artan öğrenci sayısı, doğal olarak okullaşma gereksinimini de artırmıştır. Ne var ki, öğrenci sayısı ve okul sayısı aynı oranda artmadığı için, eğitim alması gereken önemli sayıda öğrenci eğitimdeki fırsat eşitliğinden faydalanamamaktadır. Varolan fiziksel olanakları bugünden yarına artırmanın zorluğu düşünüldüğünde, bu kitlelere eğitim vermek için ilgili otoriteler mekândan ve zamandan bağımsız eğitim şekli olan “Uzaktan Eğitim”i bir çözüm olarak gündeme getirmektedir (Özen ve Karaman, 2001, s.82).

Uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında teknolojinin eğitim ve öğretim ortamına sunduğu en önemli iki araç ise, bilgisayar ve İnternettir. Bir öğrenme-öğretme aracı olarak İnternet kullanımı tüm dünyada giderek artmaktadır (Taşpınar ve Gümüş, 2004, s.3). Bilgisayar, İnternet ve iletişim teknolojileri birlikte düşünüldüğünde, okul ve sınıf gibi fiziksel mekân odaklı eğitime alternatif olabilecek farklı yaklaşımlar gündeme gelmekte (Tuncer ve Taşpınar, 2007, s.119) ve sanal sınıf uygulamaları da bu yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Geleneksel öğretim yöntemlerinin, geleneksel olmayan bir ortam aracılığı ile sunulduğu sanal sınıf uygulamaları için bazı özel gereksinimler olduğu belirtilmektedir (Ke, 2004, s.432). Bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamaların çoğunda, yüz yüze sınıflardaki ders içeriklerinin olduğu gibi İnternet ortamına aktarıldığı görülmektedir. Bu yaklaşım ile hayata geçirilen geleneksel uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik araştırmalar (Besser, 1996; Carr, 2000; Herrington, et al., 2001, Swan, 2001) sonucunda, bu uygulamalardaki öğrenme çıktılarının olumlu olmadığı ve tatmin oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla etkili ve verimli bir uygulama için, var olan eğitim uygulamalarının ve stratejilerinin uzaktan eğitim sürecine nasıl uyarlanması gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. İşte bu sorunun cevabı olarak, sanal sınıf uygulamaları ve sanal sınıfların yönetimi üzerinde durulmaktadır (Ke, 2004, s.432).

Sanal sınıflar da örgün sınıflar gibi programa, öğrencilere, yöneticilere ve benzer olanaklara sahiptir (Von Horn, 1997, s.482). Ancak sanal sınıflar, duvarların, koridorların olmaması; özürlü bireylerin de rahatlıkla faydalanabilmesi; öğrencilerin uzak mesafelerden katılarak gündüz ya da gece istedikleri zaman çalışabilmesi ve kendi öğrenme alanlarını kontrol edebilmeleri gibi özellikler açısından örgün sınıflardan ayrılmaktadırlar (Noden ve Moss, 1993, s.166).

Robinson ve Ikeda (2002, s.142-143), eğitim modelleri içinde sanal öğrenmenin kapsamlı bir model niteliğine büründüğünü ve bu şekilde eğitim olanaklarından yararlanan kitlenin de giderek arttığını belirtmektedir. Rutkowski (1999, s.74-77) ise, sanal okulların örgün okullara meydan okumaya başladığına dikkatleri çekmektedir. Ancak, uzaktan eğitim kapsamında daha geniş kitlelere sanal olarak eğitim sunacak

kurumların da pek çok açıdan farklılaşması gerekmektedir. Sanal uygulamaların geliştirilmesi; başarı, geçerlilik, yönetim, öğretimin psikolojik, felsefi ve toplumsal dinamikleri gibi pek çok açının yeniden sorgulanmasını gerekli kılmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2007, s.127). Bu şekilde farklı ve işlevsel modellerin üretilmesi de mümkün olacaktır.

Uzaktan eğitim kapsamındaki sanal sınıf uygulamalarında eğitim amaçlarına ulaşılabilmesi için örgün eğitimde olduğu gibi başarılı bir yönetim oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Teknolojik heyecan bazen plânlanmamış yeniliklerle sonuçlanabilmekte, bu da öğretim hedeflerinin öngörülen şekilde gerçekleştirilmesinde sorunlarla karşılaşılmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla da eğitim sisteminde sanal okul ve sanal sınıf uygulamalarına dönük plânlamaların yapılması gerekmektedir (Erden, 2003). Sanal sınıf yönetimi, örgün eğitimdeki ortam ve süreçlerin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir (Karakuzu, 2002, s.4).

Sanal sınıfların yönetim boyutları, birçok ülkede yüz yüze eğitimin alışkanlıkları doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu standartlar örgün eğitim alışkanlıkları doğrultusunda şekillendiği takdirde, çevrimiçi eğitimden istenen verimin sağlanamayacağı unutulmamalıdır. Uzmanlara göre sanal sınıfların yönetim özellikleri bilgi toplumunun koşullarına uygun olmalı ve hatta kurumlar değişen koşullara uymak için yeniden yapılanmaya gitmelidirler (Aydın, 2002, s.8). Sanal sınıflara yönelik yapılacak düzenlemeler için öncelikle sınıf yönetiminin boyutları açısından, örgün eğitimdeki sınıflar ile uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında ele alınan sanal sınıfların yönetimi arasındaki farklılık ve benzerliklerin belirlenmesi ortaya konulması gerekmektedir. Belirlenen benzerlik ve farklılıklar ışığında sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak kişilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi de mümkün olacaktır. Sanal ve örgün sınıf yönetimi arasındaki benzerlik ve farklılıkların, örgün sınıfların yönetiminde geçerli olan durumların sanal sınıflara nasıl uyarlanabileceği konusunda gerçekleştirilecek çalışmaların çıkış noktası olacağı düşünülmektedir.

Sanal sınıf uygulamalarında fiziksel düzen, plan program etkinlikleri, davranış/ilişki düzenlemeleri, zaman ve teknoloji yönetimi boyutlarının en uygun şekilde

düzenlenmesi ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için, sanal sınıfların yönetim sürecinde görev alacak eğitimcilerin, belirlenen eğitim gereksinimleri doğrultusunda eğitimden geçirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Her eğitimcinin sanal ortamda ders yürütme becerisi olduğunu düşünmek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Eğitimcilerin meslek yaşamındaki deneyimleri, sanal sınıfların yönetiminde de başarılı olacakları anlamına gelmemektedir. Teknolojiye, teknolojinin eğitimde kullanılmasına ilişkin ilgi ve bilginin yanı sıra, farklı yönetim becerilerine de gereksinim duyulabilmektedir (Dessoiff, 2009, s.3). Gerekli beceriler ile donatılmış öğretim elemanlarının rehberliğinde gerçekleştirilecek sanal eğitim uygulamaları ile bireylerin eğitim teknolojilerinden en iyi şekilde yararlanmaları, eğitimdeki talep patlamasının kaliteden ödün vermeden karşılanması, temelde bütçe ve buna bağlı olarak fiziksel kapasite, araç-gereç, personel ihtiyacı gibi sorunların üstesinden gelinmesi mümkün olacaktır.

Uzaktan eğitim sistemi ve bu kapsamda ele alınan sanal sınıf uygulamaları uzun vadede kaynaklardan tasarruf sağlasa da ilk kurulum aşamasında oldukça maliyetli olmaktadır. Eğitim ve teknolojinin el ele vererek gündeme taşıdığı sanal sınıfların tasarlanması ve uzaktan eğitim sistemi içerisindeki yerlerini almaları da sağlam bir altyapıyı gerekli kılmaktadır. Bu altyapının en uygun ve etkili şekilde oluşturulması için ise, yapılacak düzenlemelerde sanal sınıf yönetiminin kendine özgü özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. “Eğitim” kavramının aslında farklı özelliklere sahip olan “Örgün Eğitim” ve “Uzaktan Eğitim” de ortak olması, sınıf yönetim boyutlarının da aynı şekilde işleyeceği anlamına gelmemektedir. Bu kapsamda, sanal sınıflar ile ilgili girişimlerin çıkış noktası, öncelikle sınıf yönetiminin boyutları açısından, örgün eğitimdeki sınıflar ile sanal sınıfların yönetimi arasındaki farklılık ve benzerliklerin belirlenmesidir. Bu noktada, örgün sınıf yönetimi boyutlarından yola çıkılarak, sözkonusu boyutların sanal sınıf yönetimine uyarlanması uygun olacağı düşünülmektedir. Giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında, sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması için gerekli beceriler ile donatılmış öğretim elemanı sayısının sınırlı olduğu görülmektedir. Diğer yandan, sanal sınıf uygulamaları konusunda deyimli öğretim elemanı sayısının da, sanal sınıfların yaygınlaştırılması için yeterli olmadığı da kabul edilmektedir. Sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi ve yaygınlaştırılması için, öncelikle

öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimi ile ilgili eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler çerçevesinde şekillendirilen eğitimler aracılığı ile öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetim yeterliliklerini geliştirilmesi gerekmektedir.

1.1.1. Eğitim Kurumlarının Yönetimi ve Yönetim Yaklaşımları

Eğitim yönetiminin; örgütün yapısı ve amaçlarına önem veren, insanı örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir araç olarak gören klasik yönetim kuramlarından; insan ilişkilerini merkeze alan neo-klasik yönetim kuramlarından; klasik ve neo-klasik yaklaşımların bir sentezi olarak örgütlerin çevreleriyle ve kendi alt sistemleriyle olan etkileşimlerine ve çevrelerine uyum sağlama sürecine önem veren modern kuramlardan (Ağaoğlu, 2006, s.4; Kaya, 1999, s.49) etkilendiği görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanındaki temel eğilimlere bakıldığında, 1900'lü yıllarda bilgiye ağırlık verilen eğitim örgütlerinin klasik yönetim yaklaşımından büyük ölçüde etkilendiği görülmektedir. Bunun sonucunda da entelektüel yetiştirmeyi değil; üretici yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim anlayışına geçildiği dikkatleri çekmektedir (Ağaoğlu, 2008, s.5). Klasik yönetim yaklaşımları çerçevesinde ele alınan Taylor'un ekonomik değerlere önem veren, kaytarma eğiliminde olan ve dolayısıyla çok sıkı kontrol edilmesi ve dışarıdan güdülenmesi gerektiğini savunan insan anlayışı, eğitimde de sıkı bir disiplini esas alan okulların birer fabrika gibi algılanmasına neden olmuştur (Aydın, 1994, s.75). Bu kapsamda okulları fabrika, öğrencileri hammadde, okul yöneticileri ve öğretmenleri ise birer verim uzmanı olarak gören klasik yaklaşım, insansız örgüt eleştirileri ile karşı karşıya kalmıştır (Ağaoğlu, 2008, s.5).

Max Weber'in insanı örgütsel makinede isteksiz bir çark dişlisi olarak kabul eden yaklaşımı da klasik yaklaşımların şekillenmesinde etkili olmuştur (Aydın, 1994, s76). Bu yaklaşıma göre, ortaya konulan bürokratik ilkelere uyulması halinde "etkin, ideal, şahsa göre değişmeyen ve rasyonel bir örgüt yapısı" ortaya çıkacaktır (Şahin, 2004, s.529). Amaç odaklı bir yapıyı beraberinde getiren bu yaklaşım, okul personeli ve öğrencilerden, yöneticiler tarafından yapılandırılan amaçlara hizmet etmelerini

beklemektedir. Ayrıca davranış ve düşünceler de kişisel girişim yerine kural ve yaptırımlar tarafından yönetilmektedir. Davranış ve programa ilişkin kuralların çok sıkı bir şekilde tanımlanması, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve becerilerini kullanmalarını da sınırlamaktadır. Örneğin, sınıf içerisinde öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin bu bireysel gereksinimlere göre farklı yaklaşımlar sergilemeleri mümkün olmamaktadır (Bush ve Bell, 2002, s.17-18). Bu noktada Weber'in ortaya koyduğu bürokrasi yaklaşımı bireyleri kurallar içerisinde hapseden demir bir kafes yaratmakla eleştirilmektedir.

İnsan ile sadece verim açısından ilgilenen ve insan doğasına ilişkin kötümser bir bakış açısını temel alan klasik yaklaşımlar, eğitim kurumlarındaki öğrenci tutum ve davranışlarının da olumsuz algılanmasına neden olmuştur. Tek motivasyon kaynağı alacağı not olan öğrenciler için ezberci eğitim sisteminin temellerinin klasik yaklaşımlar çerçevesinde atıldığını söylemek olasıdır.

Yönetimde fazlasıyla akla dayalı bilimsel anlayışa bir tepki olarak gündeme gelen Hawthorne ve Harwood Araştırmaları, klasik yönetim yaklaşımının sınırlılık ve sakıncalarını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır ve neo-klasik yönetim yaklaşımının da çıkış noktası olarak kabul edilmektedir (Back, 1987, s.100). Bu araştırmalar sonucunda, yönetim alanındaki çalışmalar, çalışanların motivasyonları konusuna ağırlık vermeye başlamışlardır (Kumar ve Mittal, 2002, s.80).

Neo-klasik yönetim yaklaşımının getirdiği en önemli konu, değişimin bir olgu olarak ele alınması ve yönetilmesi gereğidir (Ağaoğlu, 2008, s.5). Bu bağlamda, çalışanların yönetime katılmaları konusunda gerçekleştirilen Harwood araştırmaları, alışkanlıklara ters düşen değişimlerin tepkiyle karşılandığını; ancak tepkinin değişmeye değil, değişimin uygulanış biçimine olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışanların değişimin planlanmasına katıldıkları oranda değişimi tehdit olarak değil, fırsat olarak algıladıkları ve kararlara katılma oranı arttıkça çalışma şevklerinin de arttığı görülmüştür (Aydın, 2007, s.110). Bu noktada neo-klasik yönetim yaklaşımının değişim olgusuna bakış açısının, eğitim kurumları açısından da olumlu sonuçlar doğurması beklenmektedir.

Çalışan insanın mutluluk ve refahına önem veren bu yaklaşımlar okul yöneticileri tarafından da hemen benimsenmiştir. Kararlara katılma, demokratik liderlik, gönüllü işbirliği, iletişim, grup çalışmaları vb. kavramlar, eğitimin özelliklerinden dolayı kolaylıkla kabul edilmiş ve okul programlarına yansımıştır (Ağaoğlu, 2008, s.5). Neoklasik yönetim kuramı, okul yöneticilerinin okulların verimliliğini denetleme sorumluluklarını hafifletmiştir. Neoklasik kuramlar, öğrencileri eğitim-öğretim sürecinin merkezine alan eğitim anlayışıyla birebir örtüşmektedir. Öğrencilerin hayata hazırlanmaları ve uyumu için okulların demokratik bir yönetim sergilemesi, okullarda demokratik bir örgüt yapısının oluşturulması, yönetime katılım, öğretmenlerin rollerinin yeniden belirlenmesi, neoklasik kuramların eğitim örgütlerine yansımaları olarak ön plana çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2003, ss.29-31).

Eğitim bilimlerinden bağımsız olarak gelişmiş ve sonradan eğitim kurumlarında uygulanmış olan tüm bu yaklaşımlar, örgüt gerçeğine farklı bakış açıları sunmaktadır (Bush, 2003, s.9). Her yaklaşımın, örgüt gerçeğinde öne çıkardığı, ağırlık verdiği bir boyut ya da boyutlar söz konusudur. Dolayısıyla hiçbir yaklaşım ve modelin tam olduğu, örgütsel gerçeği bütün boyutlarıyla kapsayabildiğini söylemek mümkün değildir. Bu saptamalar, toplumsal gerçeğe çoklu bir bakışı gerektirmektedir (Balcı, 2003, s.59-60). Bu çoklu bakış açısını yansıtan modern yönetim kuramları, klasik ve neo-klasik yaklaşımların avantajlı olduğu noktaları kaynaştırmaktadır (Kumar ve Mittal, 2002, s. 77). Bu bağlamda modern yönetim kuramı “sistem yaklaşımı” ve “durumsallık yaklaşımı” olmak üzere iki ayrı yaklaşım çerçevesinde incelenmektedir (Şahin, 2004, s.534). Modern kuramlar kapsamında, eğitim örgütlerinin sosyal sistemler olarak kabul edilmesi, okul-çevre ilişkilerinin de geliştirilmesini sağlamıştır (Bursalıoğlu, 2003, ss.64–83).

Sistem yaklaşımı, yönetim olgusunu meydana getiren örgütü, çeşitli parçalar, süreçler ve amaçlardan oluşan bir bütün olarak değerlendirmektedir (Şimşek, 2001, s.90). Tek neden tek sonuç ilişkisini reddeden sistem yaklaşımı ile birlikte artık örgütler sürekli dengede duran birer açık sistem olarak algılanmaya başlanmıştır. Sözü edilen sürekli denge ise, “girdi, dönüştürme, çıktı ve geri bildirim” süreçleri ile sağlanmaktadır (Şahin, 2004, s.535). Bu kavramların eğitim sistemindeki özellikleri ve yapıları ise, ürün ya da

hizmet üreten diğer sistemlere oranla farklılıklar göstermektedir. Girdisi, çıktısı, işleyeni bireylerden oluşan eğitim sisteminin karmaşık yapısı, etki alanının ve çevresinin genişliği sözkonusu bu farklılıklar üzerinde etkili olmaktadır.

Hoy ve Miskel (2010, s.37) yönetim yaklaşımlarının temel varsayım ve ilkelerini Şekil 1’de görüldüğü şekilde özetlemektedir.

<p>Bilimsel Yönetim → Rasyonel Sistemler Perspektifi (Odak: Örgütsel Amaçlar) (Zaman Aralığı: 1900-1930)</p>	<p>Öncüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taylor • Fayol • Gulick • Weber • Urwick 	<p>Temel Kavramlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amaçlar • İşbölümü • Uzmanlaşma • Standartlaşma • Biçimselleşme • Yetki otoritesi • Biçimsel örgüt • Dar kontrol alanı • Rasyonellik • Kontrol 	<p>Temel Varsayımlar ve İlkeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Örgütlerin önceliği amaçlarını gerçekleştirmektir. • İşbölümü uzmanlığı getirir. • Standart işler etkililiği üretir. • Biçimsel etkinlikler verimliliği geliştirir. • Hiyerarşi disipline uyumu sağlar. • Dar kontrol alanı denetimi geliştirir. • Yönetimsel kontrol verimlilik için gereklidir. • Karar vermede rasyonellik verimliliği teşvik eder. • Biçimsel örgüt etkililiği maksimize etmede etkilidir.
<p>İnsan İlişkileri → Doğal Sistemler Perspektifi (Odak: İnfomal örgüt, örgüt kültürü ve doğal gruplar) (Zaman Aralığı: 1930-1960)</p>	<p>Öncüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Follett • McGrego • Roethlisberger • Mayo 	<p>Temel Kavramlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Varlığını sürdürme • İhtiyaçlar • Bireyler • Toplumsal yapı • İnfomal kural • Güçlendirme • Geniş kontrol alanı • Kültür • Takımlar • İnfomal örgüt 	<p>Temel Varsayımlar ve İlkeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Örgütler uyum arayan ve varlığını sürdürmeye çalışan sosyal gruplardır. • Bireysel gereksinimler örgüt performansının ana motivasyon kaynağıdır. • Etkililikte bireyler yapıdan daha önemlidir. • Bireyler çıkarları doğrultusunda organize olurlar. • Paylaşılan kararlar etkililiği artırır. • Örgüt kültürü yapının etkisini değiştirir. • Takım çalışması örgütsel başarının anahtarıdır. • İnfomal yapı biçimsel yapıdan daha önemlidir.
<p>Sosyal Bilim → Açık Sistemler Perspektifi (Odak: Bütünleşme) (Zaman Aralığı: 1960-Günümüz)</p>	<p>Öncüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weber • Bernard • Simon • Weick • Parsons • Katz ve Kahn 	<p>Temel Kavramlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Örgüt ve çevrenin birbirine bağımlılığı • Bütünleşme • Örgütsel amaç ve insan gereksinimlerinin Rasyonel ve doğal özelliklerin Sıkı ve gevşek yapıların Planlı ve plansız etkinliklerin Biçimsel ve infomal perspektiflerin • Durumsallık teorisi 	<p>Temel Varsayımlar ve İlkeler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Örgütler çevreleriyle etkileşen açık sistemlerdir. • Örgütlerin hem rasyonel hem doğal öğeleri vardır. • Örgütler hem sıkı hem gevşek yapılara gereksinim duyar. • Politika örgütsel yaşamın bir gerçeğidir. • Örgütlerin iki yüzü vardır: biçimsel ve İnfomal • Örgütlenme, motivasyonu karar, yönlendirme, iletişim süreçlerinin etkililiği birçok duruma bağlıdır.

Şekil 1: Yönetim Yaklaşımlarının Temel Varsayım ve İlkeleri

Şekil 1’de bilimsel yönetim yaklaşımının rasyonel sistemler; insan ilişkileri yaklaşımının doğal sistemler; sosyal bilim yaklaşımının ise, açık sistemler perspektifi açısından ele alındığı görülmektedir. Yaklaşımlar bağlamında örgütlerin amaçlarının, temel varsayım ve ilkelerinin de farklılaştığı da dikkatleri çekmektedir. Yaklaşımlar arasındaki geçişlerde her dönemin kendine özgü özelliklerinin belirleyici olması ve değişim sürecinin kesintiye uğramadan 2000’li yıllarda de devam ediyor olması ileride yeni yaklaşımların gündeme geleceğine işaret etmektedir.

1.1.2. Eğitimin Alt Sistemleri ve Sınıf Yönetimi

Sistem yaklaşımındaki alt ve üst sistem kavramlarının eğitim kurumlarındaki yansıması hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Türk eğitim sistemi, sistem yaklaşımı açısından ele alındığında; Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kurul üst sistemler; il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri aracı üst sistemler; okulöncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim temel okul sistemleri olarak kabul edilmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.10). Bu bağlamda, eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu okullar, üst ve aracı üst sistemlerin işlevsel alt sistemleri olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, okullar, dış çevredeki değişimlerden ve eğitim sisteminin bütünü ya da üst ve alt sistemlerinin herhangi birinde değişen koşullardan doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenmektedir. Okulların etkili yönetimi, değişen koşullara uyum sağlanması ve eğitim-öğretimden beklenen sonuçların alınmasında oldukça etkili bir uygulama alanı olarak kabul edilmektedir.

Eğitim sistemi denildiğinde ilk akla gelen unsurların başında eğitim kurumları, yani eğitim sistemi içerisinde bir alt sistem olarak kabul edilen okullar yer almaktadır. Toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün yenilikler, onun her bir bireyine okul aracılığıyla kazandırılır. Diğer bir ifade ile bireyselliği savunan anlayış ile toplumsallığı savunan anlayış okullarda birleşir (Dewey, 2008, s.23).

Okulların temel işlevi, öğrencilere istenilen davranışları kazandırmak ve belli öğrenme yaşantılarının sağlanması için çevreyi gerekli biçimde düzenlemektir (Taymaz, 1997,

s.2). Okul, kendini oluşturan iç ve dış öğeler ile bir bütündür. Dolayısıyla okulun amaçlarına ulaşabilmesi, sözkonusu öğelerin birbiriyle uyumlu bir biçimde işlemesine bağlıdır (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.189). Bu bağlamda, toplumsal yapının şekillenmesinde araç rolünü oynayan okulların iyi yapılandırılması ve işletilmesi, üstlendikleri rolün başarıyla gerçekleştirilmesini de beraberinde getirmektedir (Bayrak, 2004, s.191). Dolayısıyla eğitim yönetimi kapsamında okul yönetimi de oldukça önemlidir. Bir eğitim sistemi içerisinde, okul nasıl bir alt sistem ise, eğitim yönetimine oranla okul yönetimi de bir alt sistem olarak kabul edilmektedir. Okul yönetimi, bir bakıma, eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır (Bursalıoğlu, 2002, s.5). Okulun sahip olduğu ya da olabileceği kaynakların eğitsel amaçlar için kullanımı ise, yönetimin kalitesine bağlıdır. Bu kalite, eğitim yönetimi hiyerarşisinin her basamağında yer almalıdır. Bu basamaklardan biri de okulların temel birimleri olan sınıfların yönetimidir (Başar, 1999, s.13).

Öğrenme – öğretme süreçlerinin gerçekleştirildiği, eğitimin hedefi olan istendik öğrenci davranışının oluşmaya başladığı basamak sınıflardır. Sınıf; öğrenci, öğretmen, ders programları, çevre ve ailenin etkileşim içerisinde olduğu bir alandır. Dolayısıyla sınıf içi yaşam, gerçek yaşamdan yalıtılmış bir ortam değil; canlı ve dinamik süreçler toplamıdır (Aydın, 2000, s.5). Diğer bir ifade ile eğitim için gerekli birincil unsurlar olan öğrenci, öğretmen, program ve kaynaklar sınıf içerisinde yer almaktadır (Başar, 1999, s.13; Çalık, 2002, s.2). Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ortam ve eğitim sisteminin kalbi olarak kabul edilen sınıflar, öğretmen ve öğrencilerin belirli bir amaç ve program çerçevesinde bir araya getirildiği dinamik sistemler olarak kabul edilmektedir (Edwards, 1997, s.312). Özden (2008, s.58), sınıfın, sadece başkalarının keşfedilen bilgilerin aktarıldığı bir ortam değil, öğrencilerin aralarında ve öğretmenleri ile etkileşimleri sonucunda yeni bilgiler ürettikleri bir ortam olması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi ve yönetimi kapsamında sınıf yönetimi de ayrı ve önemli bir yere sahiptir.

Lemlech (1988, s.3)'in “sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesi” olarak kabul ettiği sınıf yönetimini Haigh (1990, s.13), sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetimi olarak tanımlamaktadır. Eğitim öğretim etkinliklerinin planlı bir şekilde

yürütülmesi, eğitim programının amaçlarına ulaşabilmesi, sınıftaki kaynaklar ile öğrencilerin arasında eşgüdümün sağlanması, zamanın en etkili şekilde kullanılması eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olan sınıf yönetimi ile olasıdır (Ceyhan, 2003, s.1). Bu bağlamda Çelik (2003, s.2) sınıf yönetimini; sınıf kurallarının belirlenmesi, uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır.

Başar (1999, s.17), sınıf yönetimini öğrenci başarısının en önemli değişkenlerinden biri olarak kabul etmektedir. Kearney ve diğerlerine (1985, s.6) göre ise, sınıf yönetimi öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de çalışma engellerinin en aza indirgenmesini kapsamakta; öğretim zamanının uygun kullanılmasını ve etkinliklere öğrenci katılımını sağlamaktadır. Diğer yandan, araştırmalar, öğrenci özelliklerindeki farklılıklar kadar, sınıfın yapı ve yönetimindeki farklılıkların da başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Pauly, 1991, s.31). Sınıfı başarılı bir şekilde yöneten öğretmenlerin sınıfında, öğrencilerin verilen görevlere odaklanma ve akademik içeriği öğrenme fırsatları en üst düzeye çıkmaktadır. Bir başka deyişle, sınıf yönetimi ve öğrenme karşılıklı ilişki halindedir (Atıcı, 2002, s.9).

Sınıf yönetimi kavramı yaygın ve geleneksel olarak sınıfta öğrencilerin disipline edilmesi veya davranış yönetimi olarak algılanmıştır. Ancak sınıf yönetimi, davranış yönetiminin ötesinde sınıf içindeki daha birçok düzenlemeyi kapsayan geniş bir kavramdır (Erol, Özaydın ve Koç, 2010, s.28). Bayrak (1998, s.202), sınıfın yönetiminin eğitim-öğretim hizmetlerinin belirlenen planlara göre yürütülmesi veya sınıftaki öğrencilerin “yaramazlık”larına yanıt verme anlamında kullanılan disiplini sağlama olarak anlaşılmaması gerektiğini vurgulamakta; sınıf yönetiminin, öğrencilere istenen özellikleri kazandırmak amacıyla, fiziksel donanımın, öğretme-öğrenme süreçlerinin, disiplinin, zamanın, ilişkilerin ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarının yönetimi olduğunu belirtmektedir.

Sınıf yönetimi ile ilgili tanımlamaların ortak yönleri, sınıf yönetiminin belli başlı boyutlarına işaret etmektedir. Bu boyutlar sınıf ortamının fiziki düzeni, plan program

etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi ve ilişki yani etkileşim olanakları olarak sıralanmaktadır (Başar, 1999, s.13-14).

Sınıf yönetimi kapsamında ele alınan bu boyutların bilgi teknolojileri ve bilginin küresel düzeyde paylaşımı gibi eğitim sistemini etkileyen gelişmelerden etkilendiği düşünülmektedir. Yeni koşullara uyum sağlanmasında ve ortaya çıkan gereksinimlerin karşılanmasında düzenleyici özelliği bulunan eğitim kurumlarının daha fazla önem kazanması, eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin görevlerinin günün koşullarına uygun olmasını zorunlu kılmaktadır (Tanilli, 2009, s.31; Balay, 2004, s.66).

1.1.3. Eğitimde Teknolojik Gelişmeler ve Uzaktan Eğitim

Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması bilgi akışını hızlandırmış, zaman, mekân ve mesafe algılamalarını değiştirmiş, her alanda değişim sürecine ivme kazandırmıştır (Yurdabakan, 2002, s.63). Bilgisayar ve iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler sonucunda bilginin temel üretim faktörlerinden biri durumuna gelmesi, yeni koşullar doğrultusunda eğitime yön verilmesini gerekli kılmıştır.

İnsanları, hem çevredeki değişimlere uyum sağlayabilecek, hem de çevrede istenilen değişimleri gerçekleştirebilecek kapasiteye ulaştırmak eğitimin yükümlülüğü olunca, eğitimin hızlı bir yenileşme süreci içinde olması da bir zorunluluk olmaktadır. Bu noktada, eğitim sistemindeki tıkanıklar çürümüşlük olarak değil, yeni vizyonların geliştirilmesi için bir fırsat olarak algılamalı ve değerlendirilmelidir (Özden, 2008, s.11). Bu vizyon arayışı ise, eğitimin ve eğitim kurumlarının işleyişinin yeniden tanımlanmasını beraberinde getirmektedir. Özden (2008, s.60), eğitim sistemine ilişkin beklentilerdeki değişime dikkatleri çekmekte ve eğitim sisteminin önceleri tarım toplumu, daha sonrasında sanayi toplumu için bireyler yetiştirmesi istendiğini belirtmektedir. 2000’li yıllarda ise, eğitim kurumlarının bilgi toplumu için gerekli donanım ve kapasiteye sahip mezunlar vermesi beklenmektedir.

Dünyada özellikle son 30 yılda ivmelenen değişim ve dönüşüm hareketleri, bir yandan küreselleşme olarak adlandırılan yeni bir dünya düzenini tanımlarken, öte yandan bu yeni dünya düzeninde yer alan bir çok kurum gibi eğitimi de bu yapısal dönüşümler içine dahil etmiştir. Eğitimde yaşanan bu dönüşümlere paralel olarak, öğrenim ortamlarına ait birçok kavram da değişmiştir (Bayrak, 2001, s.70). Bilgi çağı olarak adlandırılan 20. yüzyılın son çeyreği, öğrenmeyi herkes için olanaklı kılan yeni eğitim teknolojilerinin gelişmesine yol açtığı için “Sanayi Devrimi”nden sonra insanlığın bugüne dek tanık olduğu en önemli olay olarak nitelendirilmektedir (Reddi, 1991, s.347). Bu anlayış ve çağımızda hızla gelişmekte olan iletişim teknolojileri, toplumları bilgi yoğun bir yaşama doğru sürüklemekte, eğitim programları bu yönde düzenlenmekte, eğitim politikaları bu yönde oluşturulmakta ve toplumun tüm kesimleri 21. yüzyılın bilgi çağı olacağı noktasında birleşmektedir.

Gunawardena ve McIsaac (2004, s.355-356), eğitimin bütünüyle okul ve sınıfla sınırlı olmadığı ve süreklilik arz ettiği düşüncesinin, okul eğitiminin duvarların dışına taşınmasında ve yaygın eğitimde yeni uygulamaların gündeme gelmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Giderek yükselen bu yeni eğitim yaklaşımı, klasik eğitim anlayışının tersine, öğrenmenin sadece sınırları ve mekânı belli olan kurumlarda gerçekleştirilebileceği düşüncesine zıt düşmektedir. Eğitim ve öğrenme artık kurumsallaşmış formunu terk etmekte, kurumlar ötesi bir hal almaktadır.

Eğitim sistemindeki bu yeni arayışların temelinde eğitim sorunlarının çözülmesi düşüncesi yatmaktadır. Yoğun çabalara karşın, kıt eğitim kaynakları ile ülkedeki tüm insanların her zaman ilgi ve yeteneklerine uygun bir eğitim almalarının sağlanması oldukça güçtür. Bu gibi eğitim sorunlarının çözümünde bilişim teknolojilerinin işe koşulması yeni bir eğitim modelini ortaya çıkarmaktadır. Bu yeni eğitim modeli “uzaktan eğitim”dir. Bu sayede fiziki yetersizlik, araç gereç sıkıntısı, kaliteli eğitimci ihtiyacı, nüfus artışı gibi sorunlara çözüm üretilmesi mümkün olmaktadır. Dolayısıyla, 21. yüzyılın eğitim sisteminde uzaktan eğitim önemli bir yer tutmaktadır (İşman, 2005, s.4-8).

Eğitimci ve öğrencilerin öğrenme sđreci boyunca ya da öğrenme sđrecinin bđyđk bir bđlđmđnde farklı mekđnlarda olması temeline dayanan uzaktan eğitim, “farklı mekđnlarda bulunan eğitimci ve öğrenciler arasında iletişimin teknoloji aracılığı ile sağlandığı, özel ğretim teknikleri ve ders tasarımı yaklaşımlarının gerekli olduğu, kendine zgđ rgđtsel ve yönetsel dđzenlemeler ile şekillenen planlı bir öğrenme” olarak tanımlanmaktadır. Hem ğrenme hem de öğretme sđrelerini kapsamadı, öğrenmenin tesadđfi değil, planlı bir etkinlik olduğunu vurgulaması, mekđn ayrılığına dayanması ve teknoloji kullanımı uzaktan eğitimin en temel özellikleri olarak ön plana çıkmaktadır (Moore ve Kearsley, 2005, s.1-2). İşlevsel olarak ise, uzaktan eğitimi, çalışan, meşgul veya gereksinim duyduğunda hemen ve gerektiği kadar öğrenmek isteyenler için, istediği zamanda, yerde, miktarda ve hızda öğrenme olanağı sağlayan bir eğitim ortamı olarak tanımlamak olasıdır (Erkunt ve Akpınar, 2002, s.1).

Bu alanda gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında, 20. yđzyılın bđyđk bir bđlđmđnde uzaktan öğretimde eğitimci ve ğrenci arasındaki bağlantının kalem, kağıt, daktilo ve posta hizmetleri ile sağlandığı grđlmektedir. Ancak teknolojideki gelişmeler, ğrenci ve eğitimci arasındaki etkileşim olanaklarını da değişirmiştir. Radyo ve daha sonra televizyonun geliştirilmesiyle, bu kitle iletişim araçları kullanılarak derslerin, program ve içeriklerin geniş kitlelere ulaştırılması mđmkđn olmuştur. Yakın geçmişte gđndeme gelen uydu teknolojileri derslere daha uzak yerlerden erişimi olası kılarırken; aynı anda çok sayıda insanı bir araya getirebilen telekonferans sistemlerinin ortaya çıkması ve bu yeni teknolojilerin gđcđnđn kullanılmasıyla, uzaktan eğitimde eğitimci ve ğrenci arasındaki etkileşim yeni boyutlar kazanmıştır. Bunlara ek olarak, İnternetin gelişmesi ve giderek yaygınlaşması ise, uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerde, eğitimci ve ğrenci iletişimdeki olanaklarda kklđ değişikliklere neden olmuş ve yeni alternatifler yaratmıştır (Hanna, 2003, s.72-73).

Bu ve benzeri dđřđnceler işığında uzaktan eğitim yaklaşımının ortaya çıkışından gelişimini kapsayan sđre içerisinde farklı dđřđnđrlerin çeşitli kuram ve modeller ile gđndeme geldikleri grđlmektedir. Keegan (1986), uzaktan eğitim kuramlarını 3 grupta ele almaktadır. Bunlar; bağımsız öğrenme kuramı, öğretimin endđstriyellesmesi kuramı

ve etkileşim ve iletişim kuramıdır (Keegan,1986'dan akt. Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999).

Bağımsız öğrenme kuramı, öğrenenin zaman ve mekân açısından öğretenden, kurumdan ve diğer öğrenenlerden bağımsız olduğu üzerinde durmuş; ancak iletişimi ve etkileşimi sağlayan araçları dikkate almaması nedeniyle eleştirilmiştir. Öğretimin endüstriyelleşmesi kuramı ise, uzaktan eğitimi geleneksel yüz yüze eğitimden ayıran özelliğın öğrenme ve öğretme kavramının sanayileşmesi olduğunu ileri sürmüştür (Roushanzami, 2004, s.12). Etkileşim ve iletişim kuramının en önemli temsilcilerinden olan Holmberg (1986, s.36)'a göre ise, uzaktan eğitim, öğretici bir iletişim biçimidir. Bu bağlamda, öğrenen ve öğreten gruplar arasındaki iletişim, çalışma memnuniyetini ve motivasyonu arttırmakta ve bu duygular ireysel öğretim materyalleri ve iki yönlü iletişim olanakları ile desteklenmektedir. Knowles (1978, s.29), yetişkin eğitiminin de uzaktan eğitim kuramları arasında yer aldığını ve bu kurama göre en büyük değer kaynağının öğrenenlerin deneyimleri olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, deneyimler, yetişkin eğitiminin yaşayan bilgi kaynakları, kitapları olarak görülmektedir. Gündeme gelen bu kuramların yanı sıra, bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilgiye erişimde sunduğu esneklik ve olanakların çeşitlenmesi, bu teknolojilerinin eğitim alanında kullanılmasına rehberlik edecek kuramsal alt yapının sürekli gelişmesini gerekli kılmaktadır. Diğer yandan, uzaktan eğitim sistemine dahil olan kitlenin giderek artması da öğrenenlerin nasıl destekleneceği ile ilgili yeni bakış açılarına olan gereksinimi gündeme getirmektedir (Unesco, 2000, s.39).

İnsanların hayatlarının her döneminde bir şeyler öğrenmesi yani yaşam boyu eğitim kavramının önem kazanması sonucunda, uzaktan eğitim uygulamalarının hizmet sunduğu kitle de giderek genişlemektedir. Illich (2006)'ın "Okulsuz Toplum" yaklaşımı da bu gelişmelerin gerekçelerine dikkat çekmekte, okulların artık okumak isteyen insanlara yetmediği, okumak isteyenlerin okullara sığmadığı, öğretecek insanların yeterli olmadığı ve okulların bilgi öğretiminin hızına ayak uydurmakta zorlandığı üzerinde durmaktadır. Bu sorunların çözümü için ise "eğitsel ağlar" oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ortamları bilgiye ulaşmanın yeni yol ve yöntemleri olarak kabul etmek olasıdır. Eğitim kurumları ve eğitim-öğretim etkinliklerinin

gerçekleştirildiği sınıflar da bu yeni koşul, yaklaşım ve uygulamalardan etkilenmekte; uzaktan eğitim uygulamalarının sınıflardaki yansımaları ise, sanal sınıfları gündeme getirmektedir.

1.1.3.1. Uzaktan Eğitimde Sistem Yaklaşımı

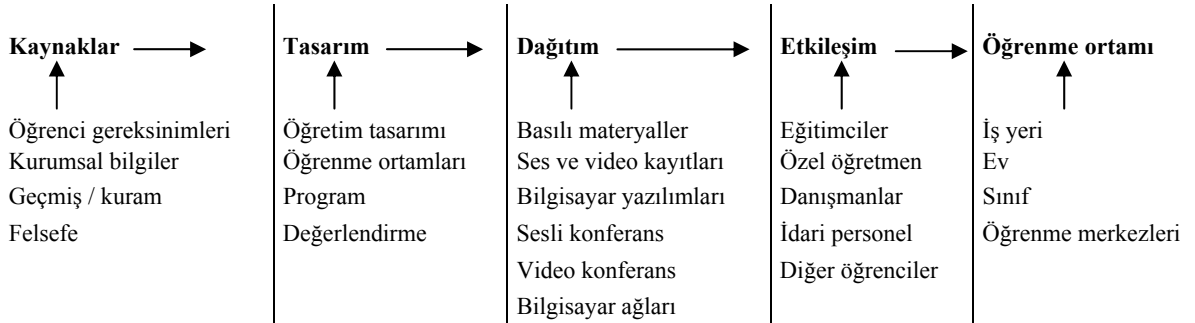
Öğrenci ve eğitimcilerin zaman ve mekân bakımından ayrıldığı bir eğitim modeli olan uzaktan eğitim, yerel ve uluslararası platformda giderek yaygınlaşmaktadır (Poley, 2001, s.1). Uzaktan eğitime geçişle oluşan yeni sistemin özelliklerinin, öğelerinin, öğeleri arasındaki ilişkilerinin belirlenmesi, ancak uzaktan eğitime geçiş sürecine bütünsel olarak bakılması ile olanaklıdır. Dolayısıyla uzaktan eğitime geçiş sürecinde, süreç bileşenleri, bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkileri ve süreçteki karar alanları belirlenmelidir. Bu süreç sanıldığı gibi aksine basit değildir ve sistematik bir yaklaşımla planlanmalıdır (Girginer, 2002, s.2-3).

Uzaktan eğitimin sistematik bir şekilde ele alınması ve analiz edilmesi, yaşanacak sorunların en aza indirgenmesinde etkili olmaktadır. Bu kapsamda uzaktan eğitim uygulamaları sistem yaklaşımı açısından incelendiğinde, girdilerini dış çevresinden aldığı, bu girdileri eğitim sürecinde çeşitli yöntem ve araçlar ile işlediği ve bunun sonucunda da çıktılar verdiği görülmektedir. Bu süreç kapsamında, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için birbiri ile bağlantılı farklı süreç ve sistemler işe koşulmaktadır (Benathy, 1992, s.191). Diğer bir deyişle, uzaktan eğitim sistemi, içeride alt sistemler ve dışarıda çevresiyle sürekli etkileşim halindedir.

Uzaktan eğitim sisteminin yer ve zaman sınırlılıklarını ortadan kaldıran yapısı ve bu özelliklerinden dolayı uzaktan eğitim sisteminden yararlanan öğrenci sayısının fazlalığı göz önünde bulundurulduğunda, örgün eğitim kurumlarına kıyasla uzaktan eğitimde sistem iç ve dış çevresinin ne kadar geniş olduğu anlaşılmaktadır. Kurumun dış çevresinden gelen eğitim taleplerindeki çeşitlenme, bulunduğu çevredeki yasal düzenlemeler, politik-ekonomik-teknolojik yönlü değişimler, uzaktan eğitim sisteminin küresel eğitim pazarında sürekliliğini sağlamasında etkili olmaktadır. Girginer (2002, s.8), dış çevrede potansiyel öğrenci kitlesinin kimler olabileceğinin, bunların

özelliklerinin (demografik yapıları, eğitim geçmişleri, ekonomik düzeyleri v.b), eğitim hizmetinin sunulacağı pazarın etik, toplumsal, ekonomik, politik ve teknolojik yapısının analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca kurumun iç ve dış çevresini analiz etmesi kadar bu çevrelerden aldığı geribildirimlere duyarlılık göstermesi de sistemin sürekli iyileştirilmesinde oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Diğer yandan farklı disiplinlere ait derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle sunulması, uzaktan eğitim programlarının tasarım, yönetim, yayın ve değerlendirmesinde görev alan uzmanlar ile dersin konusunu oluşturan alanlarda uzman kişilerin işbirliğini gerekli kılmaktadır. Bu da eğitim hizmetlerinin sunumunda ve dönüşüm sürecinde görev alan kişi, unsur ve alt sistemlerin çeşitlenmesine neden olmaktadır.

Uzaktan eğitim; iletişim, etkileşim, teknoloji ve eğitim bileşenleri ile çok boyutlu bir yapısal özellik sergilemekte, kendi içinde birbirinden bağımsız ve karmaşık alt sistemlerden oluşmaktadır. Du Mont (2002, s.13), Moore ve Kearsley (1996)'nin sınıflandırmasına değinmekte ve başarılı bir uzaktan eğitimdeki sistemleri Şekil 2'te görüldüğü üzere açıklamaktadır.



Şekil 2. Uzaktan Eğitimde Sistem Modeli (Du Mont, 2002, s.13)

Özetle, uzaktan eğitim sunmaya yönelik bir kurumun, öncelikle uzaktan eğitimi bir sistem olarak algılayarak, kendi içinde bir süreci içeren her bir alt sistemin özelliklerini, sistem bileşenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini tanımlaması ve sistem ürünlerini kestirmesi gerekmektedir. Çünkü uzaktan eğitimde sistem yaklaşımı; bütünü görmeyi sağlamak ve farklı sorun/karar alanlarına farklı çözüm yolları sunmaktadır (Girginer, 2002, s.3).

1.1.3.2. Uzaktan Eğitimin Yönetimi

Uzaktan eğitime olan talebin artması ve buna dayalı olarak farklı sunum biçimlerinin ortaya çıkması farklı örgüt yapılarını doğurmuştur. Örgüt yapılarındaki bu farklılık ise, uzaktan eğitim kurumlarının veya birimlerinin bağlı olduğu üst sistemleri farklılaştırmış, bu durum da uzaktan eğitim kurumlarının yönetimini etkilemiştir. Bugünün uzaktan eğitim kurumları, geleneksel akademik yapılanmalarda bulunmayan teknoloji tabanlı dağıtım sistemleri, karmaşık fakülte ve kurs geliştirme destek sistemlerine gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, yüksek nitelikte bir uzaktan eğitim sistemini oluşturmak için yeni örgütsel yapılara gereksinim duyulmaktadır (Hitt ve Hartman, 2002, s.3). Örgütlerin yapısı ve yönetimi, uzaktan eğitimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. (Gürol ve Turhan, 2005, s.83-84).

Uzaktan eğitimin yönetimi; planlama, tasarım, üretim, değerlendirme, erişim ve bakım gibi çeşitli süreçlerin kontrolünü kapsamaktadır. Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler eşzamanlı/eşzamansız iletişime izin vermekte; dersin hazırlanması, sunulması, öğrenci katılımının sağlanması, tartışma, geribildirim ve değerlendirme gibi etkinliklerin kolaylıkla gerçekleştirilebilmesini sağlamaktadır. Uzaktan ve örgün eğitim uygulamalarının başarısı planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin etkililiğine ve öğrenciler, öğretim elemanları, yardımcı personel ve yöneticilerin tutarlı ve işbirliği içerisinde çalışmalarına bağlıdır (Çakmak ve Karataş, 2008, s.32). Khan (2005, s.105), uzaktan eğitimin başarılı ve etkili bir şekilde yönetilmesi için sisteme dahil olan kişilerin/insan kaynaklarının, süreçlerin ve sistem çıktılarının/ürünlerinin açıkça ortaya konulması ve anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecini içerik geliştirme ile ulaştırma ve destek olmak üzere iki temel aşamada ele almaktadır. Khan (2005, s.106), bu iki görüşü birbiri ile ilişkilendirerek, uzaktan eğitim sisteminin işleyişindeki rol ve sorumlulukları Şekil 3'te ifade etmiştir (Sherry, 1996, s.337-365).

	İNSAN KAYNAKLARI	SÜREÇLER	ÜRÜNLER
İçerik Geliştirme	Planlama Ekibi Tasarım Ekibi Üretim Ekibi Değerlendirme Ekibi	Planlama Tasarım Geliştirme Değerlendirme	Proje Planı Senaryolar/Çizimler Ders Materyalleri Düzeltilmiş Materyaller
Ulaştırma ve Destek	Ulaştırma ve Destek Ekibi Öğretim Ekibi Öğrenci Destek Sistemi Yönetim Servisleri	Ulaştırma ve Destek	Ana Ders Materyalleri

Şekil 3. Uzaktan Eğitim Sisteminin İşleyişindeki Rol ve Sorumluluklar

Bu süreçlerde alınan yönetsel kararların etkin ve verimli olması beklenmektedir. Freeman (1997, s.2), uzaktan eğitim veren kurumların yönetsel açıdan sınıflandırılmasında etkili iki temel unsur üzerinde durmaktadır. Bunlardan birincisi öğrencilerin yaşadıkları ve çalıştıkları yerlerin uzaktan eğitim kurumu ile ilişkisidir. Bu bağlamda üç temel kategori bulunmaktadır: (1) Öğrencilerin belli bir mekânda bulunduğu ya da eğitim kurumuna kolaylıkla ulaşabildikleri kampus temelli öğretim, (2) Tüm öğrencilerin parçalı bir yapıya sahip eğitim kurumuna bağlı olduğu öğretim ve (3) Öğrenciler arasında sosyal bağlantıların bulunmadığı bireysel öğrenme.

Uzaktan eğitim veren kurumların yönetsel açıdan sınıflandırılmasında etkili ikinci unsur ise, öğrencilerin çalışma temposunu belirleme özgürlükleridir. Çalışma temposunun kontrolü açısından öğrenci merkezli/kontrollü ve yapılandırılmış sistem olarak sınıflandırılan uzaktan eğitim kurumları, yönetim süreçlerinin işleyişleri açısından da farklılık göstermektedirler. Uzaktan eğitim veren kurumların yönetsel açıdan sınıflandırılmasında etkili olan öğrencilerin buldukları yer ve çalışma temposundaki öğrenci kontrolü için yapılan sınıflandırmalar birlikte ele alındığında, uzaktan eğitimin yönetimde altı farklı tür ortaya çıkmaktadır. Yönetsel özellikleri belirleyen altı uzaktan eğitim türü Şekil 4’da verilmiştir (Freeman, 1997, s.2-3).

		Öğrencilerin buldukları yer		
		Kampüse Bağlı	Kuruma Bağlı	Bireye Bağlı
Çalışma temposunun kontrolü	Öğrenci Kontrolü	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci-öğretmen-öğrenci etkileşimi sadece kampüs sınırlarında gerçekleşir • Her öğrenci farklı bölümler üzerinde çalışıyor olabilir • Öğrencilerin farklı düzeylerde olması danışmanlık sırasında problem olabilir 	<ul style="list-style-type: none"> • Kampüse bağlı sitem ile benzer özellikler taşır; ancak öğrenme, öğrenci ve sistem yöneticisine bağlıdır • Öğretmen sadece anahtar rolündedir • Öğrenme süreci öğrencilerin genel durumu ve hızına göre şekillenir. Ortalama hız söz konusudur 	<ul style="list-style-type: none"> • Uzaktan eğitimin klasik formatıdır • Tüm öğrencilerin çalıştıkları bölümler farklılaşabilir • Öğrenci-öğretmen etkileşim ve iletişimi uzak mesafelerden gerçekleştirilebilir
	Yapılandırılmış	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenmede bireysel sorumluluğa dayanır • Dönemler, zaman çizelgeleri, sınavlar, dersler kurum tarafından belirlenir • Yönetimi en kolay olanıdır 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgütsel gereksinimlerin karşılanmasında zayıftır • Katılımcıların istediklerinde değil gereksinim olduğunda geliştirilmesi gereklidir; ancak grup çalışmalarında/kalabalık gruplarda bunu başarmak güçtür 	<ul style="list-style-type: none"> • Tüm öğrencilerin aynı zamanda aynı konular üzerinde çalışma gerekliliği kurumsal gereksinimlerin karşılanması açısından üstünlük kazandırmaktadır • Ders materyallerinin öğrencilere gönderilmesi, ödevlerin zamanında teslim edilmesi kolaydır • Bireysel çalışma materyalleri eğitim ve teknik danışmanlık sistemleri ile desteklenir

Şekil 4. Yönetmelik Özellikleri Belirleyen Uzaktan Eğitim Türleri

Uzaktan eğitimin yönetimi ile ilgili temel ilke ve yapıların ortaya konulmasında klasik anlamda eğitim yönetiminden farklı düşünsel ve yönetsel beceri ve modellerin gerekli olduğu üzerinde durulmaktadır (İşman, Karılı ve Gündüz, 2002, s.4). Eğitim öğretim kurumları uzaktan eğitimin gerek yapısal, gerekse ekonomik ve pedagojik olarak örgün eğitime göre üstünlüklerini elde ederek eğitim talebini karşılamak için değişim yaşamak zorundadır. Böyle bir değişim için, kendi bünyeleri içinde uzaktan eğitim sistemini oluşturarak, yapılanma sürecini gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Girginer, 2002, s.1).

Değişen sınırlı çevrede, değişen sınırlı kaynakları verimli biçimde kullanarak, bireyin ya da toplulukların amaçlarına ulaşmak için başka birey ya da toplumlarla işbirliği yapması olarak tanımlanan yönetim, eğitim alanında da eğitsel amaçlar doğrultusunda varolan kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını ifade etmekte; bireysel ve toplumsal yaşantının iyileştirilmesine işaret etmektedir. Uzaktan eğitim ya da sanal sınıf yönetiminin çıkış noktası da budur ve bu alandaki yönetim etkinlikleri, diğer alanlarda da olduğu gibi karar verme süreci ile başlamakta ve karar verme yönetim fonksiyonlarının esasını oluşturmaktadır. Uzaktan eğitim kurumlarında karar süreci daha karmaşık bir yapı göstermektedir. Öncelikle karar sürecini etkileyen değişkenler

çeşitlidir ve genellikle birden fazla birimin sürece dâhil edilmesini gerektirmektedir. Ayrıca uzaktan eğitimin gelişen farklı biçimleri zaman içerisinde hızlı bir değişim göstermekte ve geleceği görmeyi zorlaştırmaktadır. Bu yüzden uzaktan eğitim kurumlarında karar, geleceği tahmin etmenin ve gelişmeleri takip etmenin zorluğu nedeniyle büyük bir risk içermektedir (Gürol ve Turhan, 2005, s.84-85).

Aktaş (2007, s.183), uzaktan eğitim uygulamalarında karar verme sürecinde teknolojinin oynadığı role dikkatleri çekerek, yeni ilgi alanı olarak teknoloji temeline dayalı yeni karar verme biçimlerinin gelişeceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, başarının daha çabuk ortaya çıktığı ve başarısızlığın acımasız şekilde cezalandırıldığı bilgi ve iletişim çağında (Erturgut, 2008, s.81), özellikle internet devrimi ve web teknolojilerindeki gelişmelerden doğrudan etkilenen uzaktan eğitim alanında doğru ve hızlı kararların verilmesi giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Uzaktan eğitimde planlama ise; uzaktan eğitim kurumunun başarılı olabilmesi için mevcut durumu analiz etme ve alınan kararların uygulanabilmesi için gerekli yapısal düzenlemeleri yapma süreci olarak görülebilir. Ayrıca uzaktan eğitim kurumlarında planlama; misyon ifadesini, potansiyel öğrencileri, ihtimal dahilindeki kurs ve programları, uygun teknoloji ve araçları, araçların seçimindeki planlama faktörlerini ve maliyeti de kapsamaktadır (Killfoil, 2003, s.5; Gürol ve Turhan, 2005, s.85-86). Sanal sınıfların yönetiminin tüm boyutlarında gerçekleştirilecek planlama ile tüm öğrencilere eşit olanaklar sunulması, tutarlı ve belirli standartları olan bir yapının oluşturulması ve eğitimde gelişmenin sağlanması amaçlanmaktadır.

Planlar, kurumların güçlü yönlerini arttırmalarına, buna karşılık zayıf yönlerini de en aza indirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğretimde en uygun iletişim teknolojilerini kullanmak durumunda olan uzaktan eğitim kurumu, mevcut teknolojik alt yapısını da içerecek şekilde, kurumsal bir plan geliştirmelidir. Söz konusu kurumsal stratejik plan içinde şu kararların alınması gereklidir (Bates, 2000, s.55; Girginer ve Özkul, 2004, s.158):

- Eğitim hizmetinin sunulacağı öğrenciler; akademik geçmiş, coğrafi yerleşim ve demografik özelliklerine göre açık şekilde tanımlanmalıdır.
- Kurum, sunacağı program açısından konumunu ve kurum olarak yapısını belirlemeli, coğrafi olarak faaliyet alanlarını seçmelidir. Yerel, ulusal ya da küresel boyutlarda eğitimini ve yapısını planlamalıdır.
- Yukarıdaki ilk iki karar çerçevesinde teknolojiye ve yerleşmeye dayalı geleneksel eğitim faaliyetlerinde denge sağlamalıdır.

Uzaktan eğitim kurumları geniş bir öğrenci kitlesine eğitim hizmeti sunmakta; eğitim hizmeti sunarken de farklı fiziki mekânlardaki, hatta farklı bölgelerdeki öğrencilerden yararlanabilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim kurumlarının örgütlenme biçimi bu gerçeğe göre şekillenecektir. Kişiler ve birimlerin farklı fiziki mekânlarda bulunması uzaktan eğitim kurumlarında yapıyı sanal olarak kurma ihtiyacını gündeme getirmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim kurumları için en uygun örgütlenme biçimi sanal örgütlenmedir denilebilir. Sanal örgüt; varlığı kısmen ya da tamamen, haberleşme teknolojileri ile birlikte ortaya çıkmış olan internete, kablolu sistemlere, telefon sistemlerine vb. bağlı olan bir işletme, topluluk, enstitü, kurum veya benzeri kuruluşlar olarak tanımlanabilir. Bu tür bir örgüt yapısında örgütte çalışan kişiler aynı ortamı paylaşmadıkları halde elektronik haberleşme imkânlarını kullanarak, bilgi akışını sağlamaktadırlar (Weber, 2002, s.577). Böyle bir örgüt yapısı, mekân sorununu ortadan kaldırmakta, kırtasiyeciliği azaltmakta ve birçok alanda örgütsel etkililiğe önemli katkılarda bulunmaktadır (Gürol ve Turhan, 2005, s.86-87). Eğitime ayrılan kaynakların sınırlılığı, sanal sınıf uygulamaları ile ulaşılabilecek olan kitlenin ve dolayısıyla yapılacak yatırımların büyüklüğü düşünüldüğünde, var olan kaynakların doğru kullanılması dolayısıyla de örgütlenme etkinlikleri daha da önem kazanmaktadır.

Sanal sınıf yönetim sürecinde koordinasyonun sağlanması yani sistemin düzenli ve sürekli çalışabilmesi için uyum ve işbirliğinin sağlanması da oldukça önemlidir. Uzaktan eğitim kurumlarının yönetiminde koordinasyon, tek bir alanda hizmet veren kurumların koordinasyonundan oldukça farklı ve zor bir görevi ifade etmektedir. Farklı fiziki mekânlarda bulunan eğitimciler ve diğer personelin çabalarını aynı amaca yöneltmek özel bir durumu ifade etmektedir. Uzaktan eğitimde birimleri birbirlerinden

haberdar etmek bir iletişim sorunudur. Yönetimin iletişim fonksiyonunu yerine getirme derecesi, koordinasyon görevini de yerine getirmesinin temel belirleyicilerindedir. Uzaktan eğitimde koordinasyonu sağlamak için vizyon, misyon ve hedef ifadeleri çok önemlidir. Bu nedenle planlama sürecinde bu ifadeler belirlenmeli ve iletişim kanalları kullanılarak diğer örgüt mensuplarına benimsetilmelidir (Gürol ve Turhan, 2005, s.87).

Uzaktan eğitim için etkili materyallerin üretilmesinde eğitimciler, konu uzmanları ve materyallerin teknik anlamda tasarımında görev alan uzmanlar arasında işbirliğinin sağlanması ve yeterli sayıda kişinin görevlendirilmesi kritik bir rol oynamaktadır. Eğitimciler ile teknik elemanlar arasında koordinasyon eksikliği olmamasına özen gösterilmelidir. Bu da insan kaynaklarının örgütlenmesinde daha karmaşık bir yapıyı beraberinde getirmektedir. Ayrıca materyallere erişimde kullanılan araçların çeşitliliği düşünüldüğünde uzaktan eğitimde örgütlemenin önemi daha net anlaşılacaktır.

Ebbers ve diğerleri (2003, s.126-131) sanal sınıfların katılımcılarını (1) öğrenciler, (2) eğitimciler, (3) geliştirmeciler, (4) destek personel ve (5) yöneticiler şeklinde sınıflandırmaktadır. Öğrenciler, sanal sınıfların en aktif kullanıcılarıdır; dersin amaçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasının sağlanması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin yönetimi ise, eğitimcilerin sorumluluğundadır. Geliştirmeciler arasında program tasarımcıları ve öğretim tasarımcıları şeklinde bir görev dağılımı bulunmaktadır. Program tasarımcıları, programların düzenlenmesi ve bu programlar için hangi araçların kullanılacağına kararlaştırılmasından; öğretim tasarımcıları ise, kullanılacak materyallerin tasarlanması ve eğitim senaryolarının düzenlenmesinden sorumludurlar. Destek personelin bir bölümü kullanıcı desteği ve bir kısmı da sistem desteği sunmaktadır. Kullanıcı desteği eğitimci ve öğrencilere yönelik sanal sınıfların kullanımına yönelik tüm konularda destek hizmeti sunmaktadır. Sistem desteği ise, daha çok arayüz ile ilgili karşılaşılan sorunların çözümüne yöneliktir ve ağlar, servis sağlayıcılar, güvenlik, erişim, vb. konularla ilgilenmektedir. Sanal sınıf sisteminin en son bileşeni olan yöneticiler ise, ders çizelgelerinin hazırlanması, dersleri verecek öğretim elemanlarının belirlenmesi, yeni kayıt ve kayıt yenileme işlemlerinin yapılması, ders katalog ve tanıtımlarının hazırlanması ve değerlendirme kayıtlarının tutulması gibi konularla ilgilenmektedir. Sanal sınıfların tasarlanmasında, uygulamaya konulmasında,

yürütülmesinde ve yönetilmesinde görevli tüm katılımcılar arasındaki eşgüdümün sağlanması iyi bir örgütlenmeden geçmektedir.

Uzaktan eğitimde değerlendirme genel olarak öğrencinin akademik başarısının ölçülmesi olarak görülmüştür. Yeni geliştirilen ve teknolojiye dayalı ölçme araçları ile uzaktaki öğrencilerin başarılarını ölçmeye yönelinmiştir. Bu şekilde öğrencilerin uzaktan eğitimde aldıkları dersleri ne derece öğrendikleri saptanabilir. Ancak bu başarıya uzaktan eğitim kurumunun ve ilgili birimlerin etkisi tam olarak belirlenemez. Bu nedenle uzaktan eğitim kurumlarında eğitimcilerin bireysel performanslarını ölçmeye yönelik performans değerlendirme yaklaşımı kullanılmalıdır (Gürol ve Turhan, 2005, s.88). Öğrenme kazançlarının, öğreticinin öğrenene içeriği iletmedeki başarısının, kullanılan öğretim yöntem ve araçlarının başarıya katkısının ölçülmesi ile *pedagojik etkinlik*; maliyetlerle ilişkili olarak *maliyet etkinliği*; yönetimin süreci yürütmede uyguladığı strateji, politika ve planların başarıya katkısının ölçülmesi ile *yönetimsel etkinlik* şeklinde değerlendirmeler yapılabilir. Bütün bunların birleşimi ise, kurumun bütünsel etkinliğinin değerlendirilmesine yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak, uzaktan eğitim kurumlarının yönetimi birçok noktada yüz yüze eğitim kurumlarının yönetiminden farklılaşmaktadır. Bunu doğuran temel etken ise, öğrencilerin aynı çatı altında toplanmaması ve bunun kurumun yapısına da yansımalarıdır. Geniş bir alana yayılmış olarak hizmet veren uzaktan eğitim kurumlarının yönetimi, özel bir nitelik taşımaktadır. Uzaktan eğitim kurumlarının yönetimi özel bir alan olarak değerlendirilmeli ve bu konuda daha çok teorik ve uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır (Gürol ve Turhan, 2005, s.89).

1.1.3.3. Uzaktan Eğitimde Ders Yönetim Sistemleri

Sınıf eğitiminin internet ortamına taşınmasını ya da yüz yüze eğitimin desteklenmesini sağlayan ders yönetim sistemleri, eğitim teknolojilerinde yaşanan en önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. Çokluortam uygulamalarının internet aracılığı ile sunumunun gündeme gelmesi ile birlikte 1990'lı yılların sonundan itibaren, çokluortam uygulamaları yerlerini ders yönetim sistemlerine bırakmaya başlamıştır (Passerini,

2006, s.2-4). Simonson (2007, s.2)'a göre, 2000'li yıllarda öğrenme –öğretme sürecinde kullanılan en önemli teknolojilerden biri olan ders yönetim sistemleri, sadece uzaktan eğitim sisteminin değil; neredeyse tüm derslerin kritik bir bileşeni olarak algılanmalıdır. Kor ve Tanrikulu (2008, s.5261)'a göre ise, bilgi kaynaklarının iletilmesi, yönetilmesi, raporlaştırılması amacıyla kullanılan bu sistemler, özellikle uzaktan eğitimin temel çerçevesi olarak kabul edilmektedir. Ders yönetim sistemlerinin çevrimiçi öğrenmenin belkemiği olarak görülmesinin nedeni, sınıf içi eğitimi ve çevrimiçi dersleri bütünleştiren bir yazılım sistemi olmasıdır (Guest ve Juday, 2001). Ayrıca teknolojik ve pedagojik özelliklerin bir arada ve dengeli bir şekilde kullanılmasını sağlaması da bu sistemlerin önemini arttırmaktadır (Ioannou ve Hannafin, 2008, s.46). Eğitim sürecinde öğretim, değerlendirme, izleme, etkileşim ve iletişim gibi sağladığı birçok avantaj ile ders yönetim sistemleri, küresel olarak dağılmış eğitim kurumları tarafından gün geçtikçe daha çok tercih edilir hale gelmektedir (Pala ve Doğan, 2009, s.9).

Schultz ve Fogarty (2002, s.57-58)'a göre, öğrenci, öğretim elemanı ve ders materyalleri arasında etkileşimi sağlayan, yöneten ve raporlayan ders yönetim sistemleri, öğrencinin sisteme kaydı, dersler hakkında zaman ve katılım raporlarının izlenmesi, sınavların yapılması, notlarının saklanması ve öğrencilerin performanslarının değerlendirmesi için bir platform oluşturmaktadır. İçeriğin yaratılması, saklanması, birleştirilmesi ve bireyselleştirilmiş öğrenme objeleri olarak sunulması işlevleri bulunan bu sistemler, öğrencilere kendi sayfalarını oluşturma, ödev ve raporlarını arşivleme, tartışmalara katılma ve zengin ders materyallerine (sözlük, ses kaydı, video kaydı, linkler, e-kütüphane, çoklu ortam uygulamaları, ppt sunuları, e-book, vs.) hızlı bir şekilde erişme gibi bazı avantajlar sağlamaktadır. Ayrıca işbirliği ve iletişimin sağlanması amacıyla tartışma panoları, elektronik mesajlaşma, dosya paylaşımı, video konferans ve çalışma grupları gibi imkânlar bulunmaktadır. Özellikle görsellik içeren konuların sunumunda kolaylık sağlayan beyaz tahta uygulaması da eşzamanlı bilgi paylaşımını desteklemektedir. Diğer yandan, öğrencilerin performanslarının izlenmesi ve notlandırılması, öğrencinin ders için ayırdığı zamanın takip edilmesi, öğretim elemanlarının küçük sınavlar (eşleştirmeli, sıralama, tamamlama, doğru/yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli sorular vb.) hazırlayıp uygulayabilmeleri gibi değerlendirme seçenekleri ders yönetim sistemlerine farklı bir boyut kazandırmakta ve uygulamaları

zenginleştirmektedir (Passerini, 2006, s.1-2; Ioannou ve Hannafin, 2008, s.46; McIntosh, 2008, s.72).

İster uzaktan eğitim uygulamalarında ister yüz yüze eğitimi destekleyici karma eğitim uygulamalarında olsun, yüksek kalitede çevrimiçi eğitim uygulamaları için bu süreçte kullanılan sistemlerin sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir. Ders yönetim sistemlerinin değerlendirilmesine yönelik farklı araştırmalara gereksinim duyulmasına karşın; teori ve uygulama düzeyindeki çalışmaların etkililiğini değerlendiren araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Özkan, Kösele ve Baykal, 2008, s.1-2).

Premier Teknoloji Komisyonu Çevrimiçi Öğrenme Yuvarlak Masa Toplantısı sonucunda (2004, s.5-12), çevrimiçi öğrenme materyallerine olan ihtiyacın sürekliliğine dikkat çekilmiş, kabul edilebilir teknik ve eğitsel standartların geliştirilmesine olan gereksinim dile getirilmiştir. Gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda oluşacak veri havuzunun bu standartların oluşturulmasına katkı sağlayacağı, bu kapsamda uluslararası kapsamda gerçekleştirilen araştırmalar ile çevrimiçi öğrenme deneyimlerine katılanların görüşlerine başvurulması gerektiği ifade edilmiştir. Diğer yandan eğitimcilerin derslerini çevrimiçi ortamlara taşımalarının teşvik edilmesi gerektiği de toplantı raporunda belirtilmiştir. Uluslararası platformda, alanın profesyonel anlamda gelişmesini desteklemek için çevrimiçi/sanal derslere yer veren üniversitelerde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamları ile ilgili mesleki becerileri geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş; bu konuda uzun vadeli politika ve stratejiler geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sanal öğrenme kapsamında gündeme gelen ders yönetim sistemleri için standartlarının belirlenmesine yönelik 1997 yılında Öğretim Yönetim Sistemleri Standartları Projesi başlatılmıştır. Projesinin kapsamı daha sonraki yıllarda öğrenme servisleri ve öğrenme içeriğine ilişkin yeterliliklerin belirlenmesi ve bu yeterliliklere kurumların uyum sağlaması için girişimlerin düzenlenmesi şeklinde genişletilmiştir. Standartlaştırma ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları bir araya getirilerek oluşturulan SCORM (Shareable Content Object Reference Model) modeli, bu konuda en çok geçerlilik kazanmış ve

yaygın olarak kullanılan standartlardır (Güyer ve Üstündağ, 2008, s.243). SCORM modeline göre, ders geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlar; yeniden kullanılabilirlik, erişilebilirlik, birlikte çalışabilme ve sürekliliktir. Yeniden kullanılabilirlik, öğrenme içeriğinin birden fazla şekilde ve koşulda kullanılabilmesi anlamına gelmekte ve dolayısıyla bütçenin düşürülmesine katkı sağlamaktadır. Erişilebilirliğin yüksek olması ise, eğitsel içeriğe istenilen yerde ve istenilen zamanda ulaşılmasını sağlamaktadır. Birlikte çalışabilme özelliği ise, farklı sistemlerin etkili bir şekilde birlikte kullanılmasına imkân tanımaktadır. Benzer platform ya da araçların ortak bir arayüzde bir araya getirilmesini sağlamaktadır. Teknoloji değiştiğinde içeriğin de değişme zorunluluğu olmadığını ifade eden süreklilik özelliği ise, içeriğin her yeni teknoloji için en baştan geliştirilip tasarlanması gerekmediğini ifade etmektedir (What is SCORM, 2002, s.2-3). Gelişmiş Yaygın Eğitim Kurulu tarafından hazırlanan ve en yaygın şekilde kabul gören standartlar olarak kabul edilen SCORM standartları, geliştirilen çevrimiçi eğitim içeriklerinin farklı sistemler ve organizasyonlara da kolaylıkla adapte edilebilmesini sağlamaktadır (Jones, 2002, s.4).

Ders yönetim sistemlerinin öğrencilere ve eğitimcilere sundukları tüm olanaklar, sahip oldukları araçlar (içerik araçları, iletişim araçları, değerlendirme araçları, öğrenci araçları, yönetim araçları, donanım ve yazılım araçları) sayesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla iyi bir ders yönetim sisteminin sahip olması gereken özellikler de bu araçlar dikkate alınarak belirlenmektedir (Paulsen, 2003, s.158). Yaygın olarak kullanılan ders yönetim platformları arasında Blackboard, Web Study, Moodle, eCollege, Schooler360, Desire2Learn, TeleTOP, ATutor, Angel ve Joomla sayılabilir. Yaygın olarak kullanılan ders yönetim sistemlerinin sahip oldukları araçlar bazında karşılaştırıldığı Şekil 5 aşağıda verilmiştir.

ARAÇLAR	DERS YÖNETİM SİSTEMLERİ									
	Blackboard	Web Study	Moodle	eCollege	Schoolar360	Desire2Learn	TeleTOP	A Tutor	Angel	Joomla
İçerik Araçları										
Ders Planı	+	+		+	+	+	+			
Grafik Veri Tabanı				+				+	+	
İçerik Modülü	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
İlgili Kaynaklara Linkler	+	+				+		+	+	
Ses Kayıtları	+	+	+	+		+	+	+	+	+
Video Kayıtları	+	+	+	+		+	+	+	+	+
Katılımcı Listesi	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Adres Defteri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Sıkça Sorulan Sorular	+					+				
Şablon Örnekleri / Veritabanı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğretim Tasarımı Araçları	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çevrimdışı Kaynaklar	+		+	+		+	+	+	+	+
Yazım Kontrolü	+	+	+	+	+	+			+	+
Masaüstü Paylaşım	+			+			+	+	+	
Not Defteri	+		+	+		+	+			
İletişim Araçları										
Duyurular	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Grup Tartışma Panosu	+	+		+		+	+	+	+	+
Senkron Danışmanlık	+	+		+	+	+	+		+	+
Dosya Paylaşımı	+	+	+	+	+	+		+	+	+
Tartışma Panosu	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Email	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Beyaz tahta	+	+		+		+	+	+	+	+
Video konferans										
Takvim	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Chat	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Değerlendirme Araçları										
Ödev		+	+	+		+	+	+	+	+
Not Kıyaslama	+	+		+	+	+	+	+	+	
Öğrenci Sunumları		+				+				
Not defteri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenci İzleme/Takip	+	+	+	+		+	+	+	+	+
Eşleştirme Soruları	+	+	+	+		+	+	+	+	+
Sıralama Soruları	+		+		+	+	+	+	+	+
Tamamlama Soruları	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Açık Uçlu Sorular	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Çoktan Seçmeli Sorular	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Geribildirim/Açıklama	+	+		+	+	+	+	+	+	
Cevap Anahtarı		+		+	+	+	+	+	+	
Online Notlandırma Sistemi	+	+	+	+		+	+	+	+	
Kullanım İstatistikleri	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Öğrenci Araçları										
Kişisel Gelişim Sayfası	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Ders İçi Arama		+	+		+	+	+	+	+	+
Öğrenci Dosyaları (Portfolyo)	+	+	+	+	+	+	+		+	+
Grup Çalışma Alanı	+	+		+		+		+	+	+
Kişisel Not Sayfası	+			+		+			+	+
Oryantasyon	+	+		+	+	+	+	+	+	+
Kişisel Testler	+	+	+		+	+	+	+	+	+
Yönetim Araçları										
Kimlik Sorgulama	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Online Başvuru ve Kayıt	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Etik Açıklamalar								+		
Veri Depolama	+	+	+	+	+	+	+	+		+
Teknik Destek	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Virüs Tarama / Güvenlik						+		+		

Şekil 5. Ders Yönetim Sistemi Araçlarının Karşılaştırılması

Ders yönetim sistemlerinin karşılaştırılması sonucunda, içerik araçları kategorisinde daha çok grafik veri tabanı, sıkça sorulan sorular ve masaüstü paylaşım ile ilgili eksikliklerin olduğu görülmektedir. İletişim araçları açısından ele alındığında ise, videokonferans uygulamasının hiçbir ders yönetim sistemi tarafından desteklenmediği dikkatleri çekmektedir. Değerlendirme araçlarından öğrencilere yaptırılan sunumların ise, sadece WebStudy ve Desire2Learn ile mümkün olduğu görülmektedir. A Tutor dışındaki diğer ders yönetim araçlarının etik açıklamalara yer vermemesi de yönetim araçları açısından gündeme gelen bir eksiklik olarak kabul edilebilir.

Sınıf eğitiminin internet ortamına taşınmasını sağlayan ve çevrimiçi öğrenmenin belkemiği olarak görülen ders yönetim sistemleri, sınıf içi eğitim ve çevrimiçi dersleri bütünleştiren özellikleri ile uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ve etkili bir şekilde yönetilebilmesi açısından da büyük önem taşımaktadır.

1.1.3.4. Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları

Bilgi otoyolunda seyretmede kullanılan en önemli araç olarak kabul edilen internet aracılığıyla yaratılan sanal ortamlar, yeni iletişim teknolojilerinin eğitime en büyük ve en son yansıması olarak kabul edilmektedir. Dülger (1987, s.64), sanal ortamda kurulan ağlar ve kullanılan teknolojilerin bilgi toplumuna yüklediği işlev ve önemi geçmişte, sanayi toplumunda yollar ve limanların işlevine benzetmekte, toplum – teknoloji ve eğitim arasındaki karşılıklı ilişkiye dikkatleri çekmektedir. İnternet aracılığı ile uzaktan eğitimin giderek yaygınlaşması da, sanal sınıf kavramının eğitim alanyazınına girmesine neden olmuştur. Gerçek olanın bir benzetimi olarak tanımlanan sanal kavramından hareketle, sanal sınıflar da örgün sınıflardaki öğrenme imkânlarının benzerini sunan öğrenme ortamlarıdır. Üstelik öğrenenlere dünyanın neresinden olursa olsun, istedikleri yerden öğrenme ortamının bir parçası olma imkânını sunmaktadır (Ebberts ve diğerleri, 2003, s.4).

Sanal gerçeklik ile ilgili birçok yazarın dikkati çektiği ortak nokta, sanal gerçeklik teriminin zıt iki anlamın birleşimi olduğudur. Sanal terimi gerçek olmayan anlamına gelmektedir. Sanal gerçeklik etkide gerçek ancak algıda gerçek olmayan bir olay veya varlık olarak tanımlanmaktadır (Bostan, 2007, s.88). Sanal gerçeklikte, olayların zaman, fiziksel varlık ve coğrafi anlamda yer ile bağları kopar; fakat bu faktörler sanki varmış gibi hissedilir. (Yücebalkan, 2003, s.54). Sherman ve Craig (2003, s.7)'e göre sanal gerçeklik, kişinin etkileşimli bir sanal dünya ile fiziksel olarak kuşatılmasını sağlayan sistemlerdir. Sanal kavramı ile ilgili olarak, Hürriyet gazetesinde 1996 yılında yayınlanan Yurtsan Atakan'ın köşe yazısında “sanal” sözcüğü yerine “sanki gerçek” nitelendirilmesine yer verilmiştir (Yücebalkan, 2003, s.56). Heim (1993, s.109)'in “etki olarak var olan fakat gerçekte var olmayan bir olay ya da olgu” olarak tanımladığı sanal gerçeklik, gerçekte bir araya getirilmesi zor ve pahalı olan öğeleri bir araya getirerek öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Karasar,1999, s71).

Sanal gerçeklik kavramının eğitim alanyazınındaki yansıması olarak kabul edilen sanal eğitim ve sanal sınıfların uygulamaya konmasında çeşitli unsur ve gereksinimlerin etkili olduğu görülmektedir. Dünyanın her yerinde çeşitli alanlarda hızla büyüyen ve giderek artan genç nüfusun yüksek öğretim kurumları üzerindeki baskısını hafifletmek için yeni ve yaratıcı yolların gündeme gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Herhangi bir yerde, zamanda ve yaşta çeşitli alanlarda eğitim alabilmek yetişkin eğitiminde oldukça kritik bir öneme sahiptir. Ayrıca demokratikleşme süreci ve yetişkin insan gücüne olan talebin artması, devlet üzerindeki herkese eğitim olanağı sunma baskısını da arttırmaktadır. Küresel anlamda her alanda ve her düzeyde eğitim alabilmek, önceki dönemlerde olmadığı kadar önem kazanmıştır ve bu durum toplum ve ekonomilerin stratejik olarak konumlandırılmasında da etkili olmaktadır. Tüm bu koşullar, olabilecek en verimli şekilde ve maksimum düzeyde eğitim olanağı sağlanmasında daha yenilikçi ve yaratıcı olmaları için geleneksel eğitim kurumları üzerinde bir baskı yaratmaktadır (Hanna, 2003, s.67-68). Bu baskının sonucu olarak, geleneksel eğitim veren kurumlar, öğretim kapasitelerini arttırmak için bilgisayar teknolojileri ve internet gibi araçları kullanmaya; uzaktan öğretim veren kurumlar ise, teknoloji kullanımına daha fazla ağırlık vermeye başlamışlardır (İşman, 2005, s.12).

Illich (2008, s.10), küreselleşme ve eğitime ilişkin görüşlerini “Dünyamız giderek küresel bir okula, evrensel bir dersliğe dönüşecek” şeklinde ifade etmektedir. Karasar (1999, s.86), bu evrensel dersliklerin oluşmasına hizmet etme potansiyeli olan sanal eğitimin, kısaca sanal şekilde yaratılmış elektronik ortamda gerçekleştirilen eğitim olarak algılanabileceğini ve geleneksel eğitim ortamlarını hemen hemen tümüyle değiştireceğini; bu yönü ile belki de, eğitimde şimdiye kadar yaşanan en büyük “devrim” olma potansiyeli taşıdığını belirtmektedir. Geleneksel eğitimin en önemli parçalarından biri olan sınıfların ise, sanal eğitimde sanal sınıflara dönüşeceği kabul edilmektedir. Bilgi çağına ayak uydurup rekabetçi olmak isteyen eğitim kurumlarının, İnternet teknolojilerini kullanarak sanal sınıf eğitim merkezleri oluşturması gerekmektedir (Varol ve Türel, 2003, s.4).

Clark ve Kwinn (2007, s.6) sanal sınıfları, farklı yerlerde bulunan öğrencilerin aynı zamanda bir öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri eşzamanlı çevrimiçi ortamlar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca görsel, işitsel ve metinsel olarak çift yönlü iletişimi sağlayan çeşitli iletişim araçları ile desteklenen sanal sınıflardaki oturumların kaydedilebilmesinin ve sonrasında eşzamansız olarak da izlenebilmesinin sanal sınıfların tercih edilmesinde etkili olduğunu belirtmektedir. Gunderson (2005, s.1)’a göre ise, herkesin kendi evinde, kendi rahat çalışma ortamında ve rahat kıyafetler içerisinde yeni bilgiler edinmesi, kendisi ile benzer koşullarda olan katılımcılar ile evinden ayrılmak zorunda kalmadan bir araya gelebilmesi sanal sınıfların avantajlarından sadece birkaç tanesidir. Diğer avantajları ise, şu şekilde sıralanmaktadır (Gunderson, 2005, s.2-3):

1. Coğrafi sınırları ortadan kaldırır
2. Ulaşım ve erişim kolaydır
3. Düşünmeye ve araştırmaya teşvik eden öğrenme ortamları yaratır
4. Büyük sınıflarda başarılması zor bir etkileşim ortamı sağlar
5. Yaş, cinsiyet, ırk, geçmiş ve deneyim ile ilişkili önyargıları azaltır
6. Öğrencilerin sağlık problemleri yaşadıklarında bile buldukları yerden derse katılabilmelerini sağlar.

Hiltz (1995, s.14), sanal sınıfların avantaj ve dezavantajlarını eğitsel erişim ve kalite başlıkları altında sınıflandırmış, Şekil 6'de görüldüğü şekilde ifade etmiştir.

Eğitsel Erişim İle İlgili Unsurlar	
Avantajlar	Dezavantajlar
Konum/Mekân	Sınıflı imkânlar
Esnek zaman	Donanım ihtiyacı
Ulaşımaya gerek kalmaması	Yazım becerilerinin gerekliliği
Daha az kaynak israfı	Teknik becerilerin gerekliliği
Paylaşılan çalışma alanı	Geribildirimlerde gecikme
Katılım imkânı	
Eğitsel Etkililik İle İlgili Unsurlar	
Avantajlar	Dezavantajlar
İşbirlikli öğrenme imkânları	Motivasyon gerekliliği
Aktif öğrenme	Düzenli katılım gerekliliği
Kaynaklara erişim kolaylığı	Bilgi yüklemesi
Kayıt altına alınabilirlik	Sınırlı görsel temas

Şekil 6: Sanal Sınıfların Avantaj ve Dezavantajları

Sanal sınıflar, bireylerin sürekli öğrenme ihtiyacı içerisinde olduğu bilgi toplumu koşullarında bireylerin öğrenmelerinde zaman ve mekân açısından oldukça esnek imkânlar sunmaktadır. Ayrıca sanal sınıflarda bulunan araçlar konuların akıp gitmesine engel olmakta, bireylere konular anlaşılınca kadar konuları tekrarlayabilme fırsatı vermektedir. Etkileşim olanaklarının gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında sürekli yenilenmesi de geribildirim imkânlarını zenginleştirmektedir (McIntosh, 2008, s.71). Diğer yandan sanal sınıflar, öğrencilerin ileriki yaşamlarında yararlı olacak küresel anlamda kabul gören teknolojilerin kullanımına yönelik temel becerileri kazanmalarına ve bilgi ekonomisi çağında bir adım daha ilerlemelerine de katkı sağlamaktadır (Barbour ve Reeves, 2009, s.408).

Hughes ve Golann (2008, s.35-37) tarafından 16 firma ve 10 eğitim kurumunun katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda araştırmaya katılan 215 kişinin %74'ü sanal öğrenme ortamlarının farklı özelliklere sahip kişilerle çalışma imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca devamsızlık yapan öğrencilerin dersin video ve ses kayıtlarından yararlanmasının dersin işleyişindeki gecikme ve tekrarların önüne geçilmesinde etkili olduğu; dolayısıyla diğer öğrencilerin ve dersin temposunun bu durumdan olumsuz yönde etkilenmediği de araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Diğer yandan, araştırmaya katılanların %68'i sanal sınıflarda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu; %79'u ise, iş hayatına yönelik gerçekçi beklentileri karşılama konusunda

kendilerini daha donanımlı hissettiklerini belirtmişlerdir. Özmen (2005) ise, eğitimde sanal sınıf uygulaması konulu araştırmasında sanal sınıfın en önemli etkisinin tartışmalarda görüldüğüne, tartışmalara katılımın daha yüksek olduğuna ve öğrenci dayanışmasının daha yoğun olduğuna dikkatleri çekmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2007, s.121).

Turoff (1995), bilgisayar temelli iletişim sistemleri ile yapılandırılan sanal sınıf uygulamalarının amaçlarını, öğrenci ve eğitimcilerin iş yerlerinde ya da evlerinden kişisel bilgisayarlarını kullanarak nitelikli eğitim deneyimleri kazanmalarını sağlamak ve işbirlikli öğrenme sürecini bilgisayar teknolojileri ile destekleyerek eğitim hizmetlerinin kalite ve etkiliğini geliştirmek olarak belirtmektedir. İşbirlikli öğrenme ortamları ile öğrenci, eğitimci ve kurum arasındaki işbirliği ve etkileşimi arttırmak, aktif katılımı ve eğitim etkinliklerine katılanların düşünce ve bilgilerini paylaşmalarını sağlamak mümkün olmaktadır. Bu sayede, eğitim sürecinin geleneksel sınıf öğretimine göre daha etkileşimli ve etkili hale geleceği üzerinde durulmaktadır.

McBrien ve arkadaşları (2009, s.10), sanal sınıflarda teknoloji kullanımı ile ilgili teknik sorunlar ile karşılaştığı; ancak sorunların kısa zamanda giderilerek ders takibindeki sıkıntıların ortadan kaldırılabilceğini belirtmektedirler. Ayrıca öğrencilerin mikrofona konuşuyor olmalarının düşüncelerini toparlamalarında ve düzgün konuşmalarında öğrencilere yardımcı olmasını ve topluluk önünde konuşurkenki kaygıların olmamasını iletişim sürecinde teknoloji kullanımının avantajları olarak kabul etmektedirler. Hofmann (2004) ise, sanal sınıfların oluşturulmasında ve düzenlenmesinde geliştirilen özel yazılımların kullanıldığını ve sanal sınıf özelliklerinin de geliştirilen bu yazılımlar ile şekillendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla yazılım ve donanımlarda, yani teknolojiye gerçekleşen gelişmelerin, sanal sınıflar üzerinde olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Sanal sınıflara ilişkin araştırmaları analiz eden Lin ve arkadaşları (2008, s.743), sanal öğrenme ortamlarına ilişkin dört temel özellik olduğunu belirtmişlerdir. Bu özellikler; sanal öğrenme ortamlarının bilgisayar merkezli sanal bir gerçeklik olduğu, etkinliklerin bilgi teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirdiği, içerik ve başlıkların belirlenmesi ve

işlenmesinde öğrencilerin de şekillendirici bir unsur olduğu ve öğrenmenin katılımcılar arası iletişim ve etkileşimin bir ürünü olduğudur.

Geleneksel eğitim ve sanal sınıflar arasındaki farklılıklar üzerinde duran Hiltz (1995, s.14), geleneksel sınıflardaki konuşma ve dinleme becerilerinin sanal sınıflarda daha çok okuma ve yazma becerileri ile yer değiştirdiğini ifade etmektedir. Böylelikle öğrencilerin eş öğrenenler olarak öğrenme sürecinde daha aktif olabildiğini ve geleneksel sınıflardaki soru-cevap vb. süreçlerde aynı anda sadece bir öğrencinin merkezde olabilmesi gibi sorunların ortadan kalktığını belirtmektedir. Ayrıca geleneksel sınıflardaki öğrencilerin sürekli not alma ihtiyacının sanal sınıflardaki yazılı, işitsel ve görsel tüm içeriğin kayıt altına alınma imkânı sayesinde ortadan kalkması, öğrencilerin tüm dikkatlerini dersin işlenişine ve öğretim elemanın yönlendirmelerine vermelerini mümkün kılmaktadır.

Geleneksel eğitim ve sanal uygulamalar arasındaki farklılık ve benzerlikleri farklı açılardan ele alan araştırmacılar ve çalışmalar bulunmasına karşın, iki uygulama arasında yapılan kıyaslamalar sonucunda standart özellikler ortaya konulmuş değildir (Johnston, Killion ve Oomen, 2005, s.2).

Beise (2001, s.80-82), sanal ve örgün eğitim arasındaki farklılıkları öğrenci/öğretmen gereksinimlerindeki farklılaşma açısından değerlendirmiştir. Beise (2001, s.81) ve Kim (2000, s.9), Maslow (1970)'un ortaya koyduğu gereksinimler sıradizininin yola çıkarak, insanoğlunun fizyolojik, güvenlik, ait olma, itibar görme ve kendini gerçekleştirme gibi temel gereksinimleri arasındaki ilişkiyi internet ortamındaki sosyal yapılar ve sanal ortamlar ile ilişkilendirmişlerdir. Maslow (1970)'un gereksinimler sıradizinine göre üst basamaklardaki gereksinimlerin karşılanması için öncelikle alt basamaklardaki gereksinimlerin doyurulması gerekmektedir. Örneğin yeterli yiyecek ve içeceği olmayan biri için arkadaş çevresinde itibar kazanmak değil; açlık ve susuzluğunu gidermek önem kazanmaktadır. Kim (2000, s.9), Maslow'un gereksinimler sıradizininin internet ortamındaki sosyal yapılara Şekil 7'de görüldüğü şekilde uyarlanmıştır.

GEREKİNİM DÜZEYLERİ	MASLOW'UN TANIMLAMASI	ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME İHTİYAÇLARI
Fizyolojik	Oksijen, su, yiyecek, giyecek, barınma, sağlık, vs.	Sistem ve İnternet erişimi
Güvenlik	Korunma, istikrar, maddi güvenlik koşulları, düzen, vs.	Yapı, düzen, tutarlılık, kişisel saldırılara ve şifre kırılmasına karşı koruma
Ait Olma	Bir gruba üye/ait olma, sevmeye ve sevilme becerisi, vs.	Bir gruba/sınıfa üye olma, sınıf içi grup çalışmalarına ve tartışmalara katılma
İtibar Kazanma	Satata, tanınma, özsaygı, güven, yetki, başarı, vs.	Derse/gruba katkı sağlama ve saygı görme, yetki, başarı, sözlerinin ciddiye alınması
Kendini Gerçekleştirme	Kişinin potansiyelini gerçekleştirme	Kişisel gelişimini sağlayan ders ya da etkinliklere katılma, kendi kendini geliştirme

Şekil 7. Çevrimiçi Gereksinimler Sıradizini (Kim, 2000,s.9)

Sanal toplulukların üyelerinin de sanal ortamda aktif olabilmeleri için bazı temel koşulları yerine getirmeleri gerekmektedir. Örneğin katılımcıların öncelikle sanal ortama erişim becerilerinin, diğer bir ifade ile teknoloji ve internet kullanım becerilerinin olması gerekmektedir. Sisteme erişim konusunda sorun yaşayan kişilerin, teknik sorunları çözülmeden ya da gerekli eğitimlerden geçmeden aktif katılım göstermeleri mümkün olmamaktadır. Sanal ortama erişim sağlayan kişi ise, istenmedik ya da beklenmedik etkilerden uzak ve güvende hissetmek istemektedir. Grup içerisinde sözlü saldırılara maruz kalan kişilerin tartışma sırasında görüşlerini özgürce ifade etmeleri beklenemez. Sanal da olsa aktif katılım ve özgür ifade için kişinin kendini güvende hissetmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca üyesi bulunduğu sanal ortamda rahat iletişim kurarak aidiyet duygusu geliştirme ihtiyacı hissetmektedir (Beise, 2001, s.82). Ortaya konulan bu çevrimiçi gereksinimler sıradizini, katılımcıların bireysel öğrencilerden, bir öğrenme grubunun aktif üyelerine nasıl dönüşebileceklerini tanımlamaktadır.

Eğitim sunumunda karşılaşılan dar boğazın aşılmasında uzun vadeli bir çözüm olarak görülen uzaktan eğitim uygulamaları incelendiğinde, bu çözümün de kendi içerisinde bazı sorunları taşıdığı görülmektedir. Uzaktan eğitimin ve sanal öğrenme ortamlarının yönetimi de bu sorunlardan biridir (İşman, Karılı ve Gündüz, 2002, s.2). Katılımcıların bireysel öğrencilerden, bir öğrenme grubunun aktif üyelerine dönüştürülmeleri ve bu süreçteki gereksinimlerinin en uygun araç ve yöntemlerle karşılanması, sanal ortamdan

beklenen eğitim-öğretim hedeflerine ulaşılması ancak başarılı bir yönetim ile mümkün olacaktır.

Yaşamboyu öğrenme yaklaşımını benimseyen uzaktan eğitim kurumlarının esnek bir yapısı vardır. Yeni teknolojik araçların avantajlarını kullanarak sanal öğrenme ortamları yaratan uzaktan eğitim kurumları, uzak öğrenci kitlesi ile çalışma konusunda deneyimlidirler. Eğitimci ve öğrenciler arasındaki sadece coğrafi boşlukları değil aynı zamanda zihinsel, toplumsal ve kültürel boşlukları dolduracak sistemler geliştirmişlerdir. Bu kapsamda kullanılan materyaller, öğretim tasarımcılarının yardımı ile hazırlanmakta, test edilmekte ve değerlendirilmektedir. Dolayısıyla öğretim etkinlikleri profesyonellik çerçevesinde hazırlanmaktadır. Ayrıca eğitimciler öğrencilerin çalışma ve motivasyonlarını destekleyen özel teknikler; geniş kitlelerin eğitimi için farklı strateji ve yöntemler geliştirmişlerdir (Peters, 2003, s.90-91). Kısacası sanal sınıflar, örgün ve uzaktan öğrenme-öğretme deneyimlerini kapsayan bir mozaik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla planlama, örgütleme, yürütme ve denetim gibi sınıf öğretimine yön veren süreçlerin ve bu süreçlerdeki işlemlerin uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Hawkes ve Halverson (2002, s.167-168) da sanal sınıflarda öğrenmenin gerçekleşmesi için, yüz yüze eğitimde olduğundan farklı ders planlarının ve erişim olanaklarının gerekli olduğunu belirtmektedir.

Uzaktan eğitim yönetiminin; klasik anlamda eğitim yönetiminden farklı düşünsel ve yönetsel beceri ve modelleri gerektirdiği düşünülmektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim ortamlarının tasarımı ve yönetiminde sanal niteliğin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (İşman, 2005, s.120). İşman, Karslı ve Gündüz (2002), uzaktan eğitimin klasik eğitim yönetiminden farklı olarak ele alınıp modellendirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Örgün sınıfların ve derslerin sanal ortama aktarılarak uzaktan eğitim uygulamaları bünyesinde yer alması, sanal sınıf yönetimi alanındaki çalışmaları da gündeme getirmektedir. Alandaki araştırmalar sanal sınıfların ve ortamların ne olduğunu ve neden önemli olduğunu açıklamasına rağmen, bu ortamların nasıl düzenleneceği ve tasarlanacağı gibi bazı temel sorulara verilen cevaplar konusunda zayıf kalmaktadır.

Taş (2002, s.536), geleceğin örgütlerinin yönetiminin bugünden tam olarak kestirilmesinin güçleştiğini ifade ederken, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile gündeme gelen sanal sınıfların yönetimi konusunda da benzer endişelerin olduğunu belirtmektedir. Bilgi çağı örgütlerinin daha esnek yapılandırılacağına işaret eden Taş (2002, s.356)'ın görüşlerinden hareketle, zaman ve mekân konusunda örgün eğitim kurumlarına göre daha esnek olanaklar sunan sanal sınıfların yönetiminde de bu özelliklerin dikkate alınması gerektiğini söylemek olasıdır.

Sanal sınıfların yönetiminde amaç, örgün sınıf yönetiminde olduğu gibi öğrencileri kontrol etmekten çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaktır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen yönetim etkinlikleri ile bir yandan zaman ve mekân sınırlılıkları hafifletilirken; diğer yandan sanal ortamda sunulan öğrenme-öğretme etkinliklerinin niteliğinin artırılmasını amaçlamaktadır.

1.1.4. Örgünden Sanala Sınıf Yönetiminin Temel Boyutları

Farklı koşullar, ortamlar ve zamanlarda benzer amaçlar doğrultusunda gündeme gelen örgün ve sanal sınıf uygulamalarının, aracı unsurlar ve kurallar açısından farklı özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Murphy ve Manzanares (2008, s.1063)'e göre sanal ve örgün sınıfların farklılaşan özellikleri Şekil 8'de verilmiştir.

Unsurlar	Örgün Sınıflar	Sanal Sınıflar
Aracı Unsurlar	Göz teması Vücut dili Yüz mimikleri El kaldırma ve söz isteme Karatahta ve tebeşir Ders kitapları	Ses Elektronik posta Yazılı mesajlaşma Sanal el kaldırma / söz isteme Ders materyal ve sunumları Yazılım
Kurallar	Sessizlik kuralı Öğrencilerin oturma planı Toplu diyalog Fiziksel varoluş Eşzamanlı varoluş	Konuşma serbestliği Öğrenciler bilgisayar ekranı karşısında Özel ve toplu diyalog Anonimlik Eşzamanlı / eşzamansız varoluş
Ortam / Çevre	Merkezi fiziksel sınıf ortamı Merkezi okul çevresi Merkezi coğrafi çevre	Dağıtılmış sınıf ortamı Dağıtılmış okul çevresi Dağıtılmış sanal çevre

Şekil 8. Sanal ve Örgün Sınıfların Farklılaşan Özellikleri

Sınıfın iyi yönetilmesi, eğitimde başarılı olmak için ilk adım olarak kabul edilmektedir. Sınıf yönetiminin en etkili ögesi olan eğitimcilerin eğitimcilik özelliği kadar yöneticilik özelliğinin de geliştirilmesi, sınıf yönetimi etkinlikleri konusunda bilgi sahibi olmaları ve bildiklerini doğru biçimde uygulayabilmelerine bağlıdır. Sınıf yönetimi etkinlikleri ise, beş boyutta ele alınmaktadır (Ağaoğlu, 2005, s.7-8; Demirtaş, 2005, s.3). Bu kapsamda sınıf yönetiminin temel boyutları olarak kabul edilen sınıf ortamının fiziki düzeni, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi ve etkileşim olanaklarının ayrı ayrı ele alınması ve örgün ve sanal sınıflardaki özelliklerinin karşılaştırılması olarak açıklanması, sanal sınıf yöneticileri olarak eğitimcilerin rollerinin daha net anlaşılmasını sağlayacaktır.

Sanal sınıfların teknoloji temelli uygulamalar olması, bilgisayar ve internetten bağımsız olarak düşünülmemesi, kullanılacak teknoloji ile ilgili kararların sınıfların yönetimi üzerinde etkili olması, teknoloji yönetiminin de ayrı bir önem kazanmasına neden olmaktadır. Ayrıca sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin tüm uygulamaların teknolojik bir arayüz üzerinden gerçekleştirilmesi, teknoloji boyutunun daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla sanal sınıflarda teknoloji yönetiminin sınıf yönetimi boyutları açısından ayrı bir başlık altında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

1.1.4.1. Fiziki Düzen

Sınıf içi fiziksel düzen ifadesi, öğrenme-öğretme süreci için ayrılan ortamın sahip olması gereken özellikleri ve sınıfın donatımını belirtir (Tutkun, 2008, s.245). Etkili bir sınıf yönetimi için, eldeki olanaklar ölçüsünde fiziksel değişkenlerin güdüleyici, öğretici ve ilgi çekici bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Aydın, 2000, s.28). Eğitim ortamlarındaki düzenlemeler, öğrencinin motivasyonunu, dikkatinin devamlılığını, öğretmen-öğrenci ilişkisinin kalitesini etkilemektedir. Eğitim sürecinin ve sisteminin bir parçası olan fiziksel düzen, sistemin diğer parçalarıyla uyumlu olmak durumundadır.

Sınıftaki fiziksel ortam değişkenlerine bakıldığında, öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı-ışık-renk, boş alanlar, gürültü, temizlik ve görünüm unsurları karşımıza çıkmaktadır (Tutkun, 2008, s.246; Celep, 2008, s.22; Işık, 2007, s.31; Gündüz, 2004, s.20). Eğitim olarak tanımlanan davranış değişikliklerinin uygun ortamlarda gerçekleşebileceği düşüncesi, sınıf yönetimindeki fiziksel koşullara işaret etmektedir. Örgün sınıflar ile fiziksel olarak bir arada bulunmayan öğrenci ve eğitimcilerin katılımının söz konusu olduğu sanal sınıflar için fiziksel düzen özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Bu yeni eğitim anlayışla derslik düzeni de değişmiştir (Tanilli, 2009, s.17).

Fiziksel düzen ile ilgili alt başlıklardan “**öğrenci sayısı**”nın her iki uygulamada da ortak olduğu; ancak öğrenci sayılarının belirlenmesinde göz önünde bulundurulan unsurların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Öğrenci sayısı ile ilgili her koşulda kabul görecekt kesin kurallar koyulması ve rakamlar verilmesi gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Ancak her iki uygulama için de sınıfların kalabalık olması pek tercih edilen bir durum değildir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanılabilmekte, eğitimci her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmekte, öğrenci gelişimi kolay izlenebilmekte, sınıf daha etkili yönetilebilmekte ve etkin öğrenmenin sağlanması kolaylaştırabilmektedir (Karaçalı, 2006, s.147). Öğrenci sayılarının belirlenmesinde ise, öğretim kademesi, sınıfların düzeyleri, dersin ve konunun türü, izlenen yöntemler etkili olmaktadır. Sanal sınıflar açısından bakıldığında ise, örgün sınıflarda öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulan tüm bu unsurların yanında, öğrenci ve eğitimcinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım becerileri, kullanılacak teknolojinin özellikleri de dikkate alınmaktadır.

Sanal sınıf uygulamalarına bakıldığında, sanal sınıflarda eşzamanlı iletişim ve etkileşim olanakları bulunmasına karşın öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olmayışı, öğrenci kontrolünün sağlanmasında bazı sorunları beraberinde getirebilmektedir. Eşzamansız iletişim ve etkileşimde öğrenci sayısının fazlalığı sorun olmamakta ve bu da örgün sınıflar karşısında çevrimiçi derslerin bir avantajı olarak kabul edilmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının hitap ettiği kitlenin ve coğrafî alanın genişliği düşünüldeğinde, eşzamansız iletişimde örgün eğitimdeki mekân sınırlılığı ile birlikte öğrenci sayısındaki sınırlamaların da belli oranda ortadan kalktığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Eşzamanlı iletişim etkinliklerinde durum biraz daha farklıdır. Öğrencilerin diğer öğrenciler ve öğretmen ile aynı zaman diliminde ancak farklı mekânlarda buldukları eşzamanlı iletişim etkinliklerinde, örgün sınıflardakine benzer kontrol mekanizmaları devreye girmekte ve öğrenci sayısında da benzer sınırlamalara gidilmektedir. Öğrencilerin söz hakkı istemeleri ve kendilerine söz verildiğinde iletişime geçmelerine olanak veren tasarımlar bu kontrol mekanizmaları arasında yer almaktadır. Bu kontrol mekanizmaları sayesinde, öğretmen onayı olmadan konuşan öğrencilerin sesi eğitimci ve diğer öğrenciler tarafından duyulmamaktadır. Örgün sınıflarda söz hakkı verilmediği halde konuşan öğrencilerin sebep olduğu “gürültü” de bu şekilde önlenmektedir. Diğer yandan, özel iletişim pencereleri ile öğrenci ve öğretmen arasında ikili bir iletişim de kurulabilmekte ve örgün sınıflarda diğer öğrencilerin dikkatini dağıtacak ikili iletişimler eğitim sürecini aksatmadan gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla öğrenci sayısındaki fazlalığın neden olduğu sorunlar kontrol altına alınabilmekte ya da en aza indirgenebilmektedir. Diğer yandan, sanal sınıflarda yazılı ileti akışının yoğun olması konuların kolaylıkla anlaşılması açısından sorun yaratabilmekte, öğrenciler açısından eğitimcinin yazdıklarını takip etmeyi, eğitimciler açısından ise tüm iletilere cevap vermeyi zorlaştırmaktadır (Mc Brien, Jones ve Cheng, 2009, s.9). Bu noktada yazılı ifadelerde farklı renklerin kullanılması gündeme gelmekte; ancak bu sefer de kullanılan renklerin çeşitliliği renk ve görüntü kirliliği yaratarak, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Sadece eğitimcilerin farklı bir renk kullanması ya da yazı fontunda veya boyutlarında farklılığa gidilmesi yazılı iletilerin takibi sorunu için farklı bir uygulama olarak gündeme gelmektedir.

Örgün sınıflarda, sınıfın büyüklüğü öğrenci sayısının belirlenmesinde etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir. Ancak uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarında böyle bir faktör bulunmamaktadır. Sanal sınıflarda öğrenci sayısının belirlenmesindeki unsurlar daha çok öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyleri, gereksinimleri, izlenen yöntem, dersin ve konunun türü, kullanılan teknoloji ve etkileşim sıklığı olarak kabul edilmektedir.

Kullanılan teknoloji, öğrenci sayısının belirlenmesine etkili olduğu kadar eğitim sürecinde karşılaşılan gürültü unsurları açısından da önemli bir özellik olarak düşünülmektedir. Seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar, sesin çok yüksek ya da alçak olması, Internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar ya da öğrencilerin donanım eksiklikleri, eğitim-öğretim sürecinde aksamalara ya da gecikmelere neden olabilmektedir. Dolayısıyla sanal sınıf uygulamalarında teknolojik altyapının göz önünde bulundurulması, gürültü unsurlarının önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca uygulama öncesinde gerçekleştirilen araştırmalar ile öğrencilerin donanım sahipliklerinin belirlenmesi ve eğitimcilerin oturma öncesinde teknik donanımı kontrol etmesi de kritik öneme sahiptir.

Sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel düzen başlığı altında ele alınan bir diğer özellik ise **“yerleşim düzeni”** dir. Sınıfın yerleşim düzeni, öğretmenin etkinlikleri rahat bir biçimde yürütmesinde ve öğrencinin derse etkin olarak katılımında önemli bir rol oynamaktadır (Celep, 2008, s.25). Wood (1992), sınıfların, öğrencilerin sessizce oturup ders dinlediği bir müze değil, arkadaşlarıyla birlikte araştırmalar yaptığı bir laboratuvar olması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin birbirleri ile etkileşimine olanak veren; aynı zamanda eğitsel etkinliklerin sekteye uğramayacak bir düzenleme yapılması gerekmektedir.

Yerleşim düzeni, eğitimin etkin ve akıcı bir işleyişe kavuşturulmasına dönük eylemleri içermektedir. Başarılı bir yerleşim düzeni, sınıf iç etkileşimi ve öğretimi olumlu yönde etkilemekte, kaynaklara ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca sınıf içi trafiğin düzenlenmesinde de yerleşim biçimi önemli bir etken olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000, s.30).

Yerleşim düzeni açısından sanal sınıflara bakıldığında, mekândan bağımsız olması ve sınırları ortadan kaldırması açısından fiziksel olarak ekstra bir düzenleme gerekmediği görülmektedir. Tüm öğrenciler bireysel olarak bilgisayarları başından derse katıldığından, ders sırasında sanal bir birliktelik söz konusu olmaktadır. Örgün sınıflarda olduğu gibi bireysel ve grup çalışmaları için uygun yerleşim ya da oturma düzenlerinin sanal sınıflarda bir karşılığı bulunmamaktadır. Ancak geleneksel sınıflarda

arka sıralarda oturan öğrencilerin dikkatini derse odaklamasında sorun yaşanırken; sanal sınıflarda öğrencilerin her zaman en ön sıradan bir yerleri olmakta, eğitimcileden gelen mesajlar direkt olarak öğrenciye ulaşabilmektedir. Bu da öğrencilerin kendilerini özel hissetmelerini ve anlatılanlara dikkatlerini vermelerini kolaylaştırmaktadır (McBrien, Jones ve Cheng, 2009, s.9).

Yerleşim düzeninin belirlenmesinde dikkate alınan boy, görme, işitme, cinsiyet vb. öğrenci özellikleri de sanal sınıf uygulamalarında geçerliliğini yitirmektedir. Yerleşim düzeninin öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak tasarlanması ya da ders araç gereçlerinin rahatça görülebilecek ve işitilebilecek şekilde yerleştirilmesi, örgün sınıflarda sınıfın kontrolü ve istenmeyen davranışların önüne geçilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ancak sanal sınıflarda her öğrencinin bireysel olarak kendi bilgisayarının başında derse katılması boy, görme, işitme, cinsiyet gibi unsurların belirleyicilik özelliğini ortadan kaldırmaktadır. Diğer yandan, ders araç gereçlerinin rahatça görülebilecek ve işitilebilecek şekilde yerleştirilmesi ise, kullanılacak araçlara ilişkin öğretim tasarımı uygulamaları kapsamında ele alınabilmektedir.

Sanal sınıflarda eğitimcinin yerleşim düzeni, en az öğrencilerin yerleşim düzeni kadar önemlidir. Eğitimcilerin öğrencilerin yerleşim düzenlerine yönelik uyarıları sınırlıdır; ancak kendi yerleşim düzenleri açısından kontrol sahibidirler ve bu da sanal sınıfların etkili bir şekilde yönetilebilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Farklı mekânlardaki öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesi, yazılı ve işitsel iletileri takip edebilmesi, eğitsel içeriği etkili bir şekilde öğrencilere aktarabilmesi için dikkatini verebileceği, dış gürültü unsurlarından uzak, öğrencileri rahatlıkla duyabileceği bir ortamda bulunması ve gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir. Eğitimcinin kalabalık bir ofiste bulunması, bulunduğu ortama sürekli giren çıkan olması ya da sürekli telefonun çalması eğitim sürecinde bölünmelere neden olacaktır. Öğrenmeye rehberlik eden eğitimciler açısından, yaşanacak bölünmeler tüm öğrencileri etkileyeceğinden, eğitim sürecindeki etkileri tek tek öğrencilerin buldukları ortamda yaşayacakları bölünmelerden daha olumsuz olacaktır. Bu durumu da sanal sınıflarda yerleşim düzeni ile ilgili bir gürültü unsuru olarak kabul etmek olasıdır.

Fiziksel düzen kapsamında ele alınan diğer özellikler ise “**Isı, Işık, renk, gürültü ve temizlik**” tir. Sınıf ortamındaki ısı, ışık, renk, gürültü ve temizlik de eğitim etkinliklerinden alınan sonuçlar üzerinde etkili olmaktadır. Renk, insan psikolojisi üzerinde etkili bir unsurdur. Renkler kendilerine özgü dilleri ve dünyaları olan, gizemli duyguların temsilcisidir. Başka bir anlatımla, her rengin kendine özgü bir kişiliği ve etkisi vardır. Mekânların ve araçların özelliklerine göre uygun renkler seçilmesi büyük önem taşımaktadır (Aydın,1998, s.42). Diğer yandan, sınıfın olması gerekenden daha sıcak, soğuk, kirli veya gürültülü olması, öğrenciler ve öğretmen üzerinde etkili olmakta, derse olan ilgiyi düşürebilmekte ve öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyebilmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimini olumsuz yönde etkileyen gürültü, genellikle derse yönelik ilgisizlik ve dikkat kaybı sonucunda ortaya çıkmakta ve gürültü unsuru ortadan kaldırılmadıkça huzurlu bir öğrenme ortamı sağlanamamaktadır.

Duvarları, sıraları, kürsüsü ve diğer somut unsurları olmayan sanal sınıflarda ısı, ışık, temizlik gibi kavramlardan bahsedilmesi ise pek mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin, eğitimcilerin, araçların ve eğitsel etkinliklerin varlıklarını gösterebildikleri ve etkileşim içerisinde oldukları ortam, ilgili ders için tasarlanan platformlardır. Dolayısıyla sınıfın ısı-ışık-renk ve görünüm gibi özellikleri sanal sınıflarda gerçekleştirilen görsel tasarıma karşılık gelmektedir.

Sanal sınıfların görsel tasarımı diğer bir deyişle arayüz tasarımı, platformun görünümü ve program içerisindeki hareket kolaylığı ile ilgilidir. Ders içeriğinin akılda kalıcı bir şekilde izlenebilmesinde görsel tasarım belirleyici olabilmektedir. Bu kapsamda renk, metin, boşluk, çizgi, grafik ve animasyon gibi unsurların doğru kullanılması ele alınmakta; gereksiz kullanımların önlenmesi ile görsel kirliliğin önüne geçilmeye çalışılmaktadır. Bu kapsamda materyallerde uygun yazı tipinin kullanılmasına, satır ve paragraf aralıklarının uygun olmasına, içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmış olmasına ve ifadelerin anlaşılır olmasına dikkat edilmektedir. Ayrıca ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması ve gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması da tasarım açısından önem taşımaktadır. Sanal sınıflardaki temizlik kavramını görsel sadeliğin sağlanması açısından ele almak olasıdır.

İçeriğin kolaylıkla yerleştirilebileceği bir arayüz tasarlanması sanal sınıf tasarımı açısından oldukça önemlidir. Bu tasarım; powerpoint sunumlarının, soruların, hareketli görüntülerin, videoların, resimlerin, ders içeriklerinin, özetlerin, linklerin öğrencilere ulaştırılabilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca arayüz kapsamında tasarlanan bölümler, ders sırasında eşzamanlı olarak eğitimci tarafından da kullanılabilir. Örneğin, eğitimci sesi açıp kapatabilmekte, öğrencilere söz hakkı verebilmekte ya da onları engelleyebilmekte, soru sorabilmekte, öğrencilerden gelen soruları yanıtlayabilmekte, yorumlar yapabilmekte, yazılı sohbet ortamlarını kullanabilmekte ve öğrencileri kontrol edebilmektedir (Yüzer, 2007, s.45). Diğer yandan sınıflardaki araç gereçler ve destek materyalleri sanal sınıflardaki kaynak desteği boyutu ile ilişkilendirmek olasıdır. Bu kapsamda arşivler, kitap ve dergilerle ilgili bibliyografyalar, farklı kaynaklara linkeler, sözlük, ünite ve ders özetleri, diğer öğrencilerin çalışmalarından örnekler öğrencinin sanal sınıf ortamına giriş yaptığı anda o platformda ulaşabileceği ve başvurabileceği kaynaklar arasında yer almaktadır.

1.1.4.2. Plan – Program Etkinlikleri

Planın sözcük anlamı “önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin ve izlenecek yolların gösterildiği belge” olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.132). Öğretim programı ise, bir dersin özel amaçlarını, bu amaçların davranışsal açıdan tanımlarını, amaçların gerçekleşmesinde alınabilecek çevresel önlemleri ve bunların gerçekleşme düzeylerini belirleme yollarını içeren, bir dersin işlenmesindeki ana başvuru kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002, s.118).

Hedeflerin belirlenmesi, kaynakların sağlanması, hedeflerle kaynaklar arasındaki ilişkilerin kurgulanması, plan ve program yapma işidir. Başar (1999), plan ve program etkinliklerinin kaynak kullanımını ekonomikleştirdiğini, hedeflere götürücü olduğunu, geleceğe bilinçle hazırlanma fırsatı verdiğini, eksiklikleri ve gereksinimleri önceden gösterdiğini belirtmektedir. Plan ve program etkinlikleri, geçmiş ve var olan durumu ele alarak geleceği görme ve şekillendirme amaçlı çabalar olarak görülebilir. Bu

nedenlerle, eğitsel etkinlikler ciddi ve titiz bir plan gerektirir. İyi hazırlanmış plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak, sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır (Ağaoğlu, 2005, s.9).

Sınıf yönetim yaklaşımlarındaki değişiklikler sınıf ortamında öğretmenlere düşen görevleri tümüyle değiştirmemiş; ders planlarının hazırlanması, öğrencilerin değerlendirilmesi ve geribildirim verilmesi gibi görevlerin işleyişinde farklılıklar olsa da görevler sabit kalmıştır. McLoad ve diğerleri (2003, s.44), ders planlarının hazırlanmasının bu görevler arasında en önemlisi olduğunu belirtmekte ve öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan ilgi çekici ders planlarının hazırlanmasının en iyi sınıf yönetimi stratejilerinden biri olduğu üzerinde durmaktadır. Ödevlerin, sınıf çalışmalarının, raporların ve sınavların organize edilmesi ve öğretim amaçlarına hizmet etmesinin yanı sıra tüm bu etkinlikler sonucunda geribildirim verilmesi de öğretmenin planlaması gereken eğitim etkinlikleri arasında yer almaktadır. Bruner (2009, s.xi), eğitim etkinliklerine yönelik hazırlanan planların, etkinliklerden ve öğrencilerden önce öğretmenler için olduğunu; etkinlikler ve öğrenciler üzerinde etkisinin de öğretmenler üzerindeki etkisinin yansımaları şeklinde olduğunu belirtmektedir.

Sınıflardaki plan program etkinlikleri kapsamında ele alınan öğretim yöntemleri ve sınıf içi eğitsel etkinliklerin düzenlenmesi, sürecin işleyişi açısından sanal sınıflar için çok büyük farklılıklar göstermese de; kullanılan yöntem ve stratejiler farklılaşmaktadır. Bu kapsamda, dersin hedef ve amaçları doğrultusunda belirlenen yöntem ve stratejiler, kullanılan medya ve ortamlar ile uygulamaya konulmaktadır. Kuzu (2002, s.71), dersin özel amaçlarını gerçekleştirmek için hangi öğretim stratejilerinin kullanılacağı, hangi koşulların yerine getirilmesi gerektiği, bilgi sunumunun nasıl yapılacağı, dersin planlanması ve yapılandırılmasında hangi eğitim ilkelerinin rehberlik etmesi gerektiği, hangi kaynakların ve aktivitelerin kullanılacağı, öğrenci katılımının nasıl arttırılacağı ve eşzamanlı tartışmaların nasıl yönetileceği gibi konuların planlama kapsamında ele alındığını belirtmektedir. Ayrıca planlama sürecinde öğretim elemanlarının, derste kullanılacak ortamların ve telif hakkı olan materyallerin izinlerinin kontrol edilmesi gibi bazı teknik sorumlulukları da bulunmaktadır. Planlama yapan öğretmen eş zamanlı ders esnasında öğrenci bağlanma sorunu yaşayacak mı, ilgili ders içerikleri hangi formatta

sunulursa daha iyi olacak, öğrencinin dersi takip ettiğini nasıl kontrol edilebilir gibi sorulara kendine uygun ve etkili çözümler bulmalı, bunları plana dâhil etmelidir (Toprakçı ve Ersoy, 2008, s.6). Diğer yandan öğretim elemanlarının planlama sürecinin başından itibaren eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik tüm aşamalarda teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olması gerekmektedir.

Sanal sınıflarda kullanılacak öğretim teknikleri öğretim elemanı tarafından belirlenmektedir. Öncelikle, ders kapsamında hangi yöntem ve materyallerden yararlanılacağına kararlaştırılması ve öğretimin etkili bir biçimde gerçekleşmesi için içeriğin sanal öğrenme ortamlarının özelliklerine uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak isteyen bir eğitimci, elindeki tüm imkânları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun etkinlik ve teknikleri belirleyerek sınıf içi öğretim süreçlerini gerçekleştirmelidir (Gökçe, 2002, s.111-121). Sanal sınıflarda, tartışma, araştırma, soru cevap, alıştırmaya, beyin fırtınası, küçük çalışma grupları, örnek olaylar ve eğitsel oyunlar gibi çeşitli tekniklerin mümkün olduğunca birlikte kullanılması önerilmektedir (Gayton ve McEven, 2007, s.117).

Paulsen (2003, s.59) çevrimiçi öğretim yöntemlerini; tek başına çevrimiçi (one-online), kişiden kişiye (one-to-one), kişiden kişilere (one-to-many) ve kişilerden kişilere (many-to-many) şeklinde sınıflandırmıştır (Şekil 9).

Öğretim Yöntemleri	Öğretim Teknikleri	Öğretim Araçları
Tek Başına Çevrimiçi (One-online)	Çevrimiçi Veritabanları Çevrimiçi Yayınlar Çevrimiçi Yazılımlar	Bilgi Düzenleme-Düzeltilme Sistemleri
Kişiden Kişiye (One-to-one)	Öğrenme Antlaşmaları Stajyerlik-Çıraklık Mektuplaşmak	E-posta Sistemleri
Kişiden Kişilere (One-to-many)	Ders Anlatımları Sempozyumlar Skeç ve parodiler	Bülten panoları
Kişilerden Kişilere (Many-to-many)	Tartışmalar Simulasyon ve oyunlar Rol oynama Alan Çalışmaları Görev ve Ödevler Beyin Fırtınası Forum / Sunumlar	Bilgisayar Konferans Sistemler Sanal Sınıflar

Şekil 9. Öğretim Yöntemleri, Teknikleri ve Araçları Arasındaki İlişki

Bu sınıflandırmadaki öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri ve öğretim araçları arasındaki ilişkiyi ise, Şekil 9'daki gibi ifade etmiştir. Kişilerden kişilere kategorisinde yer alan uygulamalar, bu sınıflandırmadaki en kapsamlı kategori olarak kabul edilmekte ve diğer üç kategorideki uygulamaların (öğretim yöntemleri, teknikleri ve araçları) tümünü kapsayabilmektedir.

Can (2009) tarafından 20 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde büyük ölçüde tartışma, soru-cevap, PPT ve yazılı metin ile anlatım yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunları sırası ile proje tabanlı öğrenme, anlatım (sesli ppt sunumu ya da video ile anlatım), programlı öğrenme, problem çözme, ödev, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, rol oynama yöntemleri izlemektedir. Ayrıca öğretim elemanları, kullanacakları öğretim tekniklerini belirlerken göz önünde bulundukları özellikleri şu şekilde sıralamışlardır: (1) kullanılacak yöntemin dersin içeriğine ve amaçlarına uygunluğu, (2) öğrencilerin özellikleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri, (3) öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri, (4) öğrenci ilgi ve merakının canlı tutmasına katkı sağlaması, (5) öğrencilerin kullanılmış olan yöntemi rahat uygulayabilmelerini sağlayan araçların ve programların olması, (6) ders içeriğinin görsel açıdan zenginleştirilmesine katkı sağlaması, (7) öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemesi. Öğretim sürecinde sözkonusu bu özellikler doğrultusunda belirlenen öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliklerinin ise, öğrencilerin öncelikle çevrimiçi sistem hakkında bilgi ve beceri düzeylerinin geliştirilmesine ve teknolojik sorunların giderilmesine bağlı olduğu belirtilmiştir.

Sanal ortamları tanıyan öğrencilerin internetten bilgiye erişme yollarını bildikleri, her şeyi ve herkesi istedikleri zaman “google”layabildikleri düşünüldüğünde, güvenilir olmayan kaynaklar konusunda herhangi bir uyarı olmadığından ulaştıkları her bilgiyi doğru kabul edip hatırlayabilmeleri mümkün olabilmektedir. Bu özelliklerinden dolayı interneti iki ucu keskin bir bıçağa benzetmek mümkündür (Proserpio ve Gioia, 2007, s.73). Bilgi deryası içerisinde ulaşılan bilgiyi eleştirmeyen öğrencilerin doğru bilgilere ulaşma konusunda yönlendirilmeleri de ayrı bir önem taşımakta ve öğretim elemanlarına bu konuda da sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin edindikleri bilgileri birbirleri ile nasıl ilişkilendirecekleri, bilgi eksikliklerini doğru bilgiler ile nasıl

giderebilecekleri konusunda yönlendirilmeleri gerekmektedir. Öğretim elemanlarının, sanal öğrenme ortamlarında kullandıkları öğretim tekniklerini belirlerken internetin ve öğrencilerin bu özelliklerini de göz önünde bulundurması gerekmektedir.

Sanal sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklerin ve öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları da plan program etkinlikleri kapsamında ele alınmaktadır. Eğitimin en önemli işlevlerinden biri, öğrencilerin performans hedeflerini ne derece gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Toplumsal yansımaları olan bu performans hedeflerinin gerçekleştirilme durumlarının saptanmasında eğitim kurumlarının ve eğitimcilerin ciddi sorumlulukları bulunmaktadır. Geleneksel yaklaşımda bu saptamalar çoğunlukla öğretmenin kontrolünde yapılmaktadır (Wolf, 2001, s.8). Sanal sınıflarda da eğitimciler, dersin zaman çizelgesini göz önünde bulundurarak bir denetim mekanizması ayarlamak durumundadırlar. Test ya da sınavlar hazırlanmış, taranmış (dijital ortama aktarılmış) ve öğrencilere gönderilmiş olmalıdır. Sanal ortamda ders yönetim sistemleri kullanılarak hazırlanabilecek çevrimiçi sınavlar (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme, sıralama, tamamlama ve doğru yanlış soruları) da eğitimciler tarafından kullanılan değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Ayrıca belirli aralıklar ile öğrencilere bildirilen ödevler de öğrencilerin başarı değerlendirmelerinde dikkate alınmaktadır. Gerekli görüldüğünde ödevlerde eğitimciler tarafından düzeltmeler yapılabilme ve öğrencilere verilen geri bildirimler sonucunda, öğrencilerin ödevlerinde değişiklikler yapmaları istenebilmektedir. Bu konuda iş yükünün büyük bir kısmı eğitimcilerde olmakta, her öğrencinin ödevinin takibi konusunda eğitimcilerin ayrı bir planlamaya gitmeleri gerekebilmektedir (Murphy, Mazanares ve Rodrigues, 2008, s.1066-1067).

Ancak değişen yaklaşım ve gelişen teknolojiler performans hedeflerinin gerçekleştirilme durumları ile ilgili sorumluluğun eğitimci ve öğrenciler arasında paylaşılmasını mümkün kılmakta, öğrencilere kendi performans ve başarılarını değerlendirebilecekleri araçlar sunmaktadır. Sanal sınıflarda öğrenme ve değerlendirme sorumluluğunun öğrenci ve eğitimciler arasında paylaşılması, eğitimcilerin rollerinin rehberlik yönünde değişime uğramasının bir sonucu olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri amacıyla kullanılan araç ve test

servislerinin sanal öğrenme ortamları ile kaynaşması, eğitim dünyasında büyük bir adım olarak kabul edilmektedir (Wolf, 2001, s.8).

Sanal sınıflarda geliştirmeye yönelik değerlendirmelere yer verilmesine dikkat edilmektedir. Bu bağlamda çoğu uzaktan eğitim kurumu farklı değerlendirme yöntemlerini bir arada kullanmaktadır. Bilgisayar merkezli bireysel değerlendirme yöntemleri, öğretim elemanları tarafından düzenlenen değerlendirmeler, sunumlar, ders kayıtları ve kullanıcı istatistikleri gibi farklı uygulamaları bir arada kullanarak bilgisayar teknolojilerinin sunduğu tüm imkânlardan yararlanılması ve etkili bir değerlendirme yapılması hedeflenmektedir (Paulsen, 2003, s141). Sanal sınıflarda değerlendirmenin de elektronik ortamda gerçekleşmesi, notların seri bir şekilde sanal not defterine girişlerini mümkün kılmakta, öğrencilerin değerlendirme sonuçlarını daha çabuk öğrenmelerini sağlamakta, öğrenci merkezli eğitimi desteklemekte ve ölçümlerin daha kesin olmasını sağlamaktadır (Gayton ve McEven, 2007, s.119).

1.1.4.3. Davranış Düzenlemeleri

Sınıf yönetimi açısından bakıldığında, etkili bir öğrenme- öğretme ortamı oluşturmada sınıfın fiziksel organizasyonu ve plan-program etkinliklerinin yanı sıra, öğrenci davranışlarının, özellikle de istenmeyen ya da uygun olmayan davranışların yönetimi, öğretmenler için çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir.

Etkili sınıf yönetiminin olmadığı bir sınıfta öğrenciler istenmeyen davranışlar sergilemektedir. Sınıfta istenmeyen davranışların sergilenmemesi için önlem almak, davranış ortaya çıktıktan sonra onunla baş etmekten daha kolaydır. Bunun için öğretmen karşılaşılabilecek sorunları belirleyerek, bu sorunların önüne geçmek adına izlenebilecek yolları tanımlamalı ve verimli bir öğretim ortamı oluşturmalıdır (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008, s.276). Davranış yönetiminde, sınıf ortamının istenilen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, olumlu bir sınıf ikliminin yaratılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi ve önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, sergilenen istenmeyen davranışların değiştirilmesi gibi konular ele alınmaktadır.

Davranış değiştirme, sadece problemlı davranışların değiştirilmesi anlamına gelmemektedir. Uygun olan davranışların sürekliliğini sağlayan, problemlı davranışın oluşmasına fırsat tanımayan ortamların hazırlanması da bu kapsamda ele alınmaktadır (Ataman, 2004, s.293).

Aydın (2000), eğitimin temelinde yer alan istendik davranışları, belli bir eğitim etkinliği ile öğrenciye kazandırılmak istenen duygusal, düşünsel, teknik ve akademik yeterliliklerin tümünü içeren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Sınıf ortamında istendik davranışların geliştirilmesinde, sınıf yönetimi süreçlerinin/boyutlarının hepsinde olduğu gibi eğitimciler ön plana çıkmaktadır. İçinde bulunulan koşullar analiz edilerek istendik davranışların belirlenmesi, öğrencilerin bu doğrultuda yönlendirilmeleri, istendik davranış oluşumunun önündeki engellerin kaldırılması ve eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde davranışlar öğretmenler tarafından yönetilmektedir. Bu kapsamda eğitimci hem kendi hem de ğrenci davranışlarının yönetiminde etkili olmakta; Jones ve Jones (2000)'un da belirttiği gibi sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine zen gösteren bir hakem, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefi rolünü üstlenmektedir.

Öğretmenlerin, ağdaş yaklaşımlarda daha çok bir rehber rolü üstlenmesi, sınıf içi davranışların düzenlenmesinde kurallar ve standartlar olmayacağı anlamına gelmemektedir. Sınıfın ortak amaçlar doğrultusunda birlikte hareket etmesi ve topluluk hissini yaratılmasında öğretmenin rehberliği ile birlikte sınıf kuralları da etkili olmaktadır. Sınıf kuralları, ğrenci davranışlarına yön vermek amacıyla önceden belirlenmiş ilkelerden oluşmaktadır. Sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve bu kuralları uygulamayı zorunlu kılmaktadır (Gündüz, 2001, s.65). İster ev ister okul olsun, birden fazla insanın bir araya geldiği ortamlarda bireylerin bazı kural ve standartlara uyum sağlaması kaçınılmaz olmaktadır. Sınıf ortamında da öğrenciler sınırların neler olduğunu öğrenme ve kurallar açıklanmadığı taktirde sınırları zorlayarak bu bilgilere ya da diğer bir değişle kurallara ulaşma eğilimi içerisindedirler (Fisher, 2003, s.75). Diğer yandan, öğrenciler dürüst bir şekilde kendilerinden ne beklendiğini ve kuralları çiğnemenin muhtemel sonuçlarını bildikleri zaman, bu durum onların davranışlarında pozitif bir farklılık yaratmaktadır. Dolayısıyla

da öğrencilerin sınıf içerisinde kendilerinden beklenen davranışlara ve kurallara ilişkin olarak uygun şekilde bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ancak sınıf yönetimi kapsamındaki bu kuralları sadece disiplinin sağlanmasına yönelik olarak algılamak da yanlış olacaktır. Sınıftaki kural ve standartlar sadece disiplinin sağlanmasına yönelik olarak değil; aynı zamanda ve hatta öncelikle öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik olarak düzenlenmelidir.

Navaro (1997, s.51)'ya göre disiplin, uyumlu bireyler yetiştirmek için, onların davranışlarını sürekli kontrol altında tutmak değil; onların ne yapıp ne yapmaması gerektiğini kendilerinin bilmelerinin sağlanması, bu sorumluluğun verilebilmesidir. Dolayısıyla eğitim sürecinde ve sınıf ortamında öğrencilere öz disiplin anlayışının aşılması oldukça önemlidir. Öz disiplinin sağlanması sürecinde ise, ilk olarak davranış standartlarının açık, anlaşılır ve anlamlı bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Jones (1987), öğrencilerin öğretmenlerinin akıllarını okuyamayacağını; dolayısıyla da öğretmenin rehberliğinden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için temel kural ve standartlardan, yani kendilerinden beklenen davranışlardan haberdar olmaları gerektiğinin altını çizmektedir.

İstenmeyen davranış; öğretme sürecini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız eden, karışıklık yaratan davranışlar olarak tanımlanabilir. İstenmeyen davranışlar, davranışı gösteren öğrencinin kendi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişiminden başlayarak, gittikçe genişleyen bir çevre üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Erol, Özaydın ve Koç, 2010, s. 29-30). Charles (1992), öğretmenlerin şikâyet ettikleri beş tür istenmeyen davranışı aşağıdaki şekilde sıralamaktadır (Charles, 1992'den akt. Pala, 2005, s.171):

- 1- *Saldırı*: Öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere fiziksel/sözlü saldırıları.
- 2- *Ahlaksızlık*: Kopya çekmek, yalan söylemek, hırsızlık.
- 3- *Otoriteye karşı gelme*: Öğretmenlerin kendilerinden yapmalarını istedikleri şeylere itiraz etme.
- 4- *Sınıf içi saygısızlıklar*: Yüksek sesle konuşma, tuhaf davranışlar, sınıfta dolaşmalar.

5- *Zamanı boşa geçirme*: Verilen görevi yerine getirmeme, dersle ilgilenmeme, ders dışı işlerle ilgilenme.

Erdoğan (2002, s.92)'a göre en sık karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının başında, gizli konuşma, uygunsuz hareketler, sınıf materyallerinin uygunsuz kullanımı, öğretmene karşı direnç, söz almadan konuşma ve başkalarının dikkatini dağıtma gelmektedir. Ayrıca görgü kurallarına uymama, kırıcı ve küfürlü konuşma, verilen görevleri yerine getirirken dikkatli ve özenli olmama, dersi dinlememe, arkadaşına ve hatta öğretmenine kaba ve saygısız davranma, kopya çekme ve devamsızlık da istenmeyen davranışlara örnek teşkil etmektedir (Baloğlu, 2001, s.137).

Söz konusu istemeyen davranışların oluşmasını engelleyici yöntemlere bakıldığında ise, en etkili yöntemlerin başında öğrencileri istenen davranışa inandırmak gelmektedir. İnsanları kandırmak kolay, inandırmak güçtür. İnandırmak için, uzun süreli, sabırlı, örneklemeli, somut durumlar, yaratıcı çabalar gerekmektedir. Bunun için istenen davranışın yararlarını belirtmek, zevk veren sonuçlarını göstermek gibi kullanılacak çeşitli yollar bulunmaktadır (Başar, 1999, s.123).

Öğrenciyi istenen davranışlara yöneltmenin bir yolu da istenmeyen değil, istenen davranışı gündemde tutarak, öğretmenin öğrenciler için model olacak davranışlar sergilemesidir. Yanlış davranışı vurgulayarak öğrencilerin doğru davranışları öğrenecekleri düşünülmemelidir (Logan, 2003, s.3). Örneğin Fisher (2003), öğrencilere “akvaryuma yabancı cisim atmayın” şeklinde yapılan uyarıların, dikkatleri yabancı cisim kavramına çektiğini ve öğrencilerin akvaryuma daha fazla yabancı cisim attığını; “Balıklara sadece yem atınız” şeklindeki uyarının ise, daha etkili sonuçlar verdiğini gözlemlemiştir. Bu örnekten yola çıkarak ikinci uyarının daha açık ve anlaşılır olduğu, dikkatleri farklı noktalara çekmekten uzak olduğunu belirtmiştir. Kısaca, eğitimciler, öncelikle öğrencileri bu beklentilerden doğru şekilde haberdar etmelidirler.

Öğrenciler beklentilerden haberdar edildiği halde istenmeyen davranışlar sergiliyorlarsa, eğitimciler genel sözlü uyarılarda bulunabilmekte, istenmeyen davranışın nedeni ya da o anda anlatılan konu ile ilgili sorular yöneltebilmekte,

doğrudan isim kullanarak uyarılarda bulunabilmekte ya da doğru davranışı tanımlayarak hatırlatmalarda bulunabilmektedirler. Öğretmenin istenmeyen davranışı gösteren öğrencilerle ilgilenmemesi ve istendik davranışı gösterenlerle ilgilenmesi de istenmeyen davranışların bırakılmasını sağlayabilmektedir. Olumsuz davranışı görmezlikten gelmek ve sabırlı olmak, öğrencinin bu davranışının ona bir şey kazandırmadığını anlamasına yardımcı olmaktadır (Şahin, 2002, s.351-352).

Sanal sınıflara davranış yönetimi açısından bakıldığında, olumlu bir sınıf ikliminin yaratılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi ve önlenmesi, kurallara uyulması ve istenmeyen davranışların değiştirilmesi gibi uygulamaların sanal sınıflar için de geçerli olduğu görülmektedir. Bireyler yüz yüze olmadığı durumlarda da örgün sınıflarda olduğu gibi istenmeyen davranışlar sergilenebilmektedir. Sanal sınıf uygulamalarındaki eşzamanlı iletişim/etkileşim süreçlerinde ya da ödev, sınav, grup çalışması gibi eğitsel etkinliklerde istenmeyen davranışlar ile karşılaşılabilir. Ödev yapmama, öğretmen ya da arkadaşlarına saygı göstermeme, ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme, uyarıları dikkate almama, derse aktif katılım göstermeme ve devamsızlık yapma sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar için örnek olabilecek durumlardır. Bu gibi durumların bir kısmı, uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarında etik boyutu altında ele alınmaktadır. Dolayısıyla sanal sınıflarda etik bir takım düzenlemelere gidilmesi kaçınılmaz olmaktadır.

Öğrenciler, davranış düzenlemeleri ile ilgili olarak da rehberliğe gereksinim duymaktadır. Rehberlik ise, özünde iletişim olan bir eylem ya da süreç olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla, iletişimin gelişen teknolojiler kullanılarak bir ağ üzerinden gerçekleştirildiği sanal sınıflarda, öğrenci davranışlarıyla ilgili rehberlik de iletişim kanalları aracılığı ile yapılmaktadır (Wolf, 2001, s.8). Sanal sınıflarda, fiziksel olarak bir arada bulunmayan öğrenci ve eğitimciler birbirlerinin yüz ifadelerini ya da vücut dillerini gözlemleyemezler. Ayrıca eğitimciler, öğrencilerin anlatılan konuyu kavradığına ilişkin görsel mesajları da algılayamazlar. Öğrencilerin konuyu dikkatli bir şekilde dinleyip dinlemediğini, internette farklı sayfalarda dolaşıp dolaşmadığını ya da uykuya dalıp dalmadığını takip edemezler. Örgün sınıflarda olduğu gibi arka sraya ya da öğrencilerin yanına oturup sınıfı gözlemleyemez ya da öğrencilerle sohbet

edemezler. Öğrencilerin kontrolü, disiplinin sağlanması, dikkatin devam ettirilmesi ve motivasyonun sağlanması için olanakları sınırlıdır. Açık ifadelerle, öğrencilere sempatik davranarak ve sorular yönelerek örgün sınıflardaki görsel ipuçları ve vücut dilinin boşluğunu doldurmaya çalışırlar. Böylece öğrencilerin konuya odaklanmalarını, dikkatli ve uyumlu olmalarını verdikleri geribildirimler ile sağlamaya çalışırlar. Yazılı iletişimi sözlü iletişim ile de destekleyerek yanlış anlaşılmanın önüne geçmeye çalışırlar (Murphy, Manzanares ve Rodrigues, 2008, ss.1067-1068). Ayrıca, eğitimciler istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında; küçük yanlışları görmezden gelme, uyarıda bulunma, azarlama, espri yapma, konuyu değiştirme, derse ara verme, dersten çıkarma, derse almama, ses tonunu yükseltme, hak ve ayrıcalıktan yoksun bırakma, sınıfta alıkoyma, cezalandırma, açıklama ve anlaşma yapma (Başar, 1999, s.132; Baloğlu, 2001, s.139) gibi yaklaşımlar da sergilenebilmektedirler.

Sınıf ikliminin yaratıcısı olarak öğretmenin benimsediği yaklaşım ve sergilediği davranışlar, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve dikkatin sürekliliğinin sağlanması açısından belirleyici olmaktadır. İklim, birlikte yaşayan ya da çalışan insanların ortak algılarına dayalı olarak belirlenen ve insan davranışlarını etkileyen ölçülebilir nitelikler olarak kabul edilmektedir (Litwin ve Stringer, 1968, s.1). Sınıftaki davranışlara yönelik ortak algılar üzerine kurulan iklim, üyelerinin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmakta ve öğretmenlerin davranışları üzerinde de etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010, s.413). Bu anlamda öğrenciler ile kurulacak iletişimin ilk adımı olarak tanışma, öğretmen için öğrenciler ile ilgili bilgi toplamak ve sınıf iklimini yumuşatmak için iyi bir fırsattır. Öğrenciler açısından ise, insan olarak önemsenmenin ve öz güven geliştirmenin en iyi fırsatlarından biridir (Aydın, 1998, s.13).

Olumlu sınıf iklimi, işleyişin, günlük rutinlerin, kuralların, beklentilerin tutarlı olduğu; sosyal pekiştiricilerin kullanıldığı; olumlu davranışların ödüllendirildiği; içeriğin, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinin uygun olduğu sınıf ortamı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004, s.55-56). Sınıf içindeki süreç ve ürünleri etkileyen sınıf iklimi, öğrenme-öğretme süreçlerinin bir parçası olarak önemli bir değişkendir (Küçüköğlü ve Köse, 2008, s176). Davranış düzenlemeleri, istenmeyen

davranışların önüne geçilmesi adına alınan kararlar ve eğitimci tarafından sergilenen yaklaşımlar, sınıf iklimini şekillendiren unsurlar arasında yer almaktadır.

Eğitimcilerin; konuları güncel olaylar ile ilişkilendirmesi, ön öğrenmeler, gelecekteki roller ve yeni öğrenmeler arasında bağlantı kurması, derse başlarken amaçları açıklaması, görsel materyallerden yararlanması, belirli aralıklarla anlatılanları özetlemesi ve konunun ana fikrini vurgulaması, anlaşılır ifadeler kullanması, açıklayıcı geribildirim vermesi, öğrenci çalışmalarını zamanında değerlendirmesi, ödül ve cezayı adil bir şekilde kullanması ve öğrenci isimlerini kullanarak söylenenlere atıfta bulunması olumlu sınıf iklimi oluşturulmasında etkili olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin deneyim, görüş ve kaynaklarını paylaşmaları için uygun ortam yaratılması, öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi ve öğrencilere sunum yaptırılması da sınıf ikliminin kontrol altına alınması için eğitimciler tarafından başvurulan uygulamalar arasında yer almaktadır. Yüzyüze iletişim faktörünün sanal sınıflarda olmamasından dolayı işaret dili ve mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanımına da başvurulduğu görülmektedir. Böylelikle ifadelerin taşıdığı duygusal mesajlar iletmeye çalışılmakta, sınıf ortamının yumuşatılması sağlanabilmektedir. Benzer şekilde, ses tonu ve vurgulamalarda yapılacak ayarlamalarla mesajların duygusal boyutu vurgulanabilmekte; öfke, kızgınlık, eğlence ya da sevecenlik gibi duyguların yasıtılması kolaylaşmaktadır.

Sanal sınıflarda, eğitsel etkinliklerin, öğrenci dikkat düzeylerinin ve iletişim sürecinin kontrolünde dikkatlerden kaçan noktalar olabilmekte; eğitimci aynı mekânı paylaşmadığı öğrencilerin takibinde zorluk çekebilmektedir. Yazılı ileti akışının yoğun olduğu durumlarda, öğrenciler tarafından ileti bombardımanına tutulan eğitimci, kimi zaman tüm mesajlara cevap verememektedir. Bu durum, öğrencilerin sorularının cevapsız kalması ya da söylenenlerin eğitimciye yani hedefe ulaşmaması gibi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu da öğrenci dikkat ve motivasyonunun dağılmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sürecinin etkililiğini arttırmak ve kontrolü sağlamak adına uygulamaya konulan ikinci öğretici uygulaması, sözkonusu sıkıntılar konusunda hem eğitimci hem de öğrenciler açısından olumlu sonuçlar verebilmektedir. İkinci öğretici uygulamasına yer verilip verilmeyeceği öğrenci sayısı, dersin konusu ve

yoğunluğu gibi özellikler ile ilişkili olabileceği gibi, eğitimcilerin yeterlilik ve donanımları ile de ilgili olabilmektedir.

1.1.4.4. Zaman Yönetimi

Sınıf içerisinde geçirilen zamanın yönetilmesi ve en iyi şekilde kullanılabilmesi de sınıf yönetiminin boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. Etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin, ayrılan zamanın çokluğuna değil; etkili kullanımına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Bu düşünceden yola çıkıldığında, zaman yönetimi, sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Etkili zaman yönetimi, istenmeyen davranışların önlenmesinde, öğrencilerin derse olan ilgilerinin canlı tutulmasında, derse olan katılımın artırılmasında, sınıf disiplinin sağlanmasında, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarında, öğrenci-öğretmen arasında etkili bir iletişim kurulmasında, devamsızlıkların azaltılması veya önlenmesinde öğretmene kolaylıklar sağlamayabilmektedir. Ayrıca zamanın boşa harcanması ya da kötü yönetilmesi, eğitim-öğretim sürecinde telafisi güç problemleri beraberinde getirmektedir. Kaybolan zamanın geri getirilemeyeceği bir gerçektir. Zamanını iyi yönetemeyen eğitimci ve öğrencileri ileride telafi edemeyecekleri boşlukların meydana gelmesine neden olacak; bu da eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesini engelleyecektir.

Sınıf içinde geçirilen zamanın kontrol altına alınması, planlanması ve sınıf içi etkinliklere, öğrencilere ya da hazırlık çalışmalarına ayrılacak zamanların belirlenmesi, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitimcileri ve öğrencileri bir adım daha ileriye taşıyacaktır. Sınıfta ders süresinin verimli biçimde işlenmesi, öğretmenin en önemli mesleki sorumluluk ve yeterlilik göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Sınıf ortamında etkili zaman yönetiminde; öğretmenlerin kullanacağı stratejiler, öğretim yöntemleri ve öğretim hızı da etkili olmaktadır. Etkinliklere ayrılacak zamanların belirlenmesinde, öğretmenler yine kritik bir rolde karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler

zamanı etkili bir şekilde yönetemediklerinde, dönem ortasında, konuların dönem sonuna kadar yetişemeyeceğini fark edebilmektedir. Dolayısıyla zaman yönetimi ilk dersten ve sınıfa girildiği andan itibaren başlamalıdır (McLoad ve diğerleri, 2003, s.26).

Sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden biri olarak kabul edilen zaman yönetimi, sanal sınıf yönetimi açısından da büyük önem taşımaktadır. Uzaktan eğitimin zaman sınırlılıklarını ortadan kaldıran yapısı, zaman unsurunun önemli olmadığı anlamına gelmemektedir. Uzaktan eğitim öğrenci merkezli yapısı ile zaman konusunda öğrencilere bir takım esneklikler sağlamaktadır; ancak bu öğrencilerin zamandan tamamen bağımsız hareket edecekleri ya da zaman ile ilgili konuların tamamen kendi kontrollerinde olduğunu ifade etmemektedir. Tam tersine bu durum, zamanın daha etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmakta, zaman yönetimi hem öğrenciler hem de eğitimciler için daha da önem kazanmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sonucunda sanal ortamlardaki bilginin ilerleme ve yayılma hızı düşünüldüğünde, zamanın sanal öğrenme ortamları açısından oynadığı kritik rol daha net anlaşılmaktadır.

Demirtaş ve Özer (2007, s.4), gereksinimlerin ve isteklerin belirlerlenerek önem derecesine göre sıralanmasının, sözkonusu gereksinimlerin karşılanması ve başarının sağlanması açısından önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Daha sonra en önemli görev ise, uygun zamanın ve kaynakların planlanıp, listelenmesidir. Bu bağlamda, üç zaman yönetimi faktörü bulunduğu ifade edilmektedir. Bunlar: (1) amaçları ve öncelikleri belirlemek, (2) zaman yönetimi teknikleri (örn. liste yapmak) ve (3) tercih yapmaktır.

Kocabaş ve Erdem (2003, s.198) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zaman yönetimi becerileri; planlamaya zaman ayırma, günlük işleri belirli bir programa göre yapma, yapılacaklar işler listesi hazırlama, amaçları belirleme, işleri öncelik ve önem sırasına koyma, zaman analizi yapma, görüşme saatlerine uyma, derse önceden hazırlık yapma, yararsız görüşme ve sorulara hayır deme şekline sıralanmaktadır. Özkılıç ve Korkmaz (2004, s.286-288)'ın araştırmasında ise, zaman yönetimi ile ilgili davranışlar ders öncesi hazırlıklar ve ders süresince sergilenen davranışlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Etlinliklere ayrılacak sürenin ders plânında belirtilmesi, kullanılacak materyallerin derse

başlamadan önce hazırlanması, ders başlamadan sınıfta olunması, daha önceden verilen/not edilen görevlerin kontrol edilmesi, zaman yönetimi açısından ders öncesinde gerçekleştirilecek uygulamalar kapsamında ele alınmıştır. Ders süresince sergilenen davranışlar ise; dersin planlanan zaman dilimi içerisinde tamamlanması, bir etkinlik tümüyle bitmeden ya da anlaşılmadan diğerine geçilmemesi, öğrencilerin çeşitli mazeretlerle dersi kesmemelerine yönelik uyarılarda bulunulması, öğrencilerin durumlarına göre dersin hızının ayarlanması, zaman alıcı öğretim yöntemlerinin kullanılmaktan kaçınılması, zamanında geribildirim verilmesi, ders takvimine yönelik duyurularda bulunması şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitimciler arasında çevrimiçi eğitimin kolay olduğu ve geleneksel öğretim kadar çok zaman gerektirmediği gibi yanlış bir kanı bulunmaktadır. Ancak deneyimler bize çevrimiçi eğitimin daha fazla çaba gerektirdiğini söylemektedir. Paulsen (2003, s.74), Jensen (1993)'in Danimarka Açık Üniversitesindeki 20 öğretim elemanının görüşüne başvurarak gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına yer vermiş; öğretim elemanlarının aynı materyali çevrimiçi ortamda öğretmenin yüzyüze sınıflarda öğretmekten daha fazla zaman aldığını belirttiğini ifade etmiştir. Aslında çevrimiçi derslerde, bir öğrenme deneyiminde başarılı olmaya güdümlenen öğrenciler için daha ayrıntılı planlama ve yapılandırma gerekmektedir (Kuzu, 2002, s.73). Sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecek düzenlemeler yukarıda belirtilen hazırlıkların yanı sıra materyallerin önceden öğrencilere ulaştırması, ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğinin test edilmesi ve telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirlenmesi gibi konuları da kapsamaktadır. Zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurlar kapsamında ise, okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanılması sanal sınıflarda eğitimci-öğrenci etkileşiminde oynadığı rol açısından daha fazla önem kazanmaktadır. Ayrıca, beklenmedik sorular ile ilgili konunun bir sonraki derste ele alınması ve teknik sorunların desteğe yönlendirilmesi de sanal sınıflarda zaman yönetimi açısından etkili uygulamalardır.

Sanal eğitim ortamlarında etkili bir öğretimin gerçekleştirilmesi için özellikle eğitimcilerin kişisel bariyerleri aşması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerin zaman yönetimi becerilerine sahip olmaları ve öğrencilere bu konuda rehberlik etmeleri

gerekmektedir. Eğitimciler de öğrenciler de gerekli okumaların yapılması, evrimii tartışmalara aktif katılım gsretilmesi, bireysel çalışma ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi gibi ders ile ilgili görevleri en etkili şekilde gerçekleştirmek adına zamanını bu etkinlikler arasında paylaştırmalı ve planlamaya gitmelidir. Bunun için eğitimcilerin eğitim-ğretimi etkili bir şekilde yürütebilmeleri sadece ders sırasında değil, ders öncesinde ve sonrasında da ders hazırlıkları için zaman ayırmalarını gerekli kılmaktadır (Khan, 2001, s.88).

Ders için yapılan hazırlıklara zaman ayrılması sanal sınıflarda olduğu kadar örgün sınıflarda da geçerlidir. Ancak sanal sınıflarda teknik altyapı ya da donanımın etkili kullanımına yönelik hazırlıklar da gündeme gelmekte; bu da sanal ortamda ders yürüten eğitimcilerin ders hazırlıkları için daha fazla zaman ayırmalarını gerekli kılmaktadır. Derslerini sanal ortama aktaran eğitimcilerin yardım alarak ve ekstra çalışmalarda bulunarak sanal sınıfların yönetimi konusunda donanımlarını geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretimin bilgisayar temelli evrimii ortamlarda gerçekleştirilmesi, ğrenci-ğretmen ve öğrenciler arası iletişim dinamiklerinde ve eğitimcilerin oynayacağı rollerde değişiklikleri gerekli kılmaktadır. Örgün sınıflarda eğitimcinin bilginin kaynağı olması yönündeki beklentiler ağır basmaktadır; ancak sanal öğrenme ortamlarında öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin gönderilen mesajları, kaynakları ya da tartışmaları takip etmeleri gibi farklı aktivitelere aktif katılımlarını gerekli kılmakta, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmektedir. Bu durumda eğitimciler, evrimii etkinliklere katılan öğrencilere karşı daha sorumlu bir rol üstlenmektedirler (Veena ve McIsaac, 1999, s.262). Tüm bu değişimler eğitimcilerin kendilerini geliştirmeleri ve zamanlarını daha iyi yönetmeleri ile mümkün olmaktadır.

1.1.4.5. İletilişim ve Etkileşim Olanakları

İletilişimi, “iki kişinin birbirini anlaması, insanın karşısındakine kendini anlatabilmesi” olarak tanımlamak mümkündür. TDK sözlüğünde ise, iletişim, “duygu, düşünce ya da bilgilerin usa gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme” olarak tanımlanmaktadır (Zillioğlu, 1996, s.6). Tanımlamalardan yola çıkararak, insan

ilişkilerinin söz konusu olduğu tüm koşul ve ortamlarda iletişimin kaçınılmaz olduğunu söylemek mümkündür.

Farklı özelliklere sahip bireylerin eğitim-öğretim amacıyla bir araya geldikleri sınıflar ise, öğrenci ve öğretmenlerin, çeşitli iletişim araçlarıyla bilgi ve yaşantılarını paylaştıkları ortamlardır. Bu paylaşım, öğretmenden öğrencilere, öğrencilerden birbirlerine, öğrencilerden öğretmene ve çevreden de hepsine dönük olan iletişim ile olasıdır (Şahin, 2002, s.344). Eğitimin temelde bir iletişim ve etkileşim süreci olduğu düşünülecek olursa, sınıf içindeki iletişim ve etkileşim süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesinin ve düzenlenmesinin eğitim açısından ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etkili iletişim becerileri, hayatın diğer alanlarında olduğu gibi, başarılı bir eğitim ve sınıf yönetiminin de temelleri arasında yer almaktadır. Dünya Bankası Millî Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitim Dizisine göre iletişim becerileri, öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler kapsamında ele alınmaktadır.

İletişim sürecine öğrenci-öğretmen açısından bakıldığında, sınıf içi etkinliklerde tarafların birbirlerini anlamaları, kendilerinden beklenenin ne olduğunu bilmeleri, diğer bir ifade ile mesajların doğru bir şekilde iletilmesi, eğitim-öğretim amaçlarının gerçekleştirilmesinde de son derece önemlidir. İletişim unsurunun eksik olduğu bir sınıf ortamında, öğrencilerin ve öğretmenin istenilen ve kendilerinden beklenen davranışları sergilemesi mümkün olmayacaktır. Aynı durum öğrenci-öğrenci iletişimi için de geçerlidir. Öğrenciler arasındaki iletişimsizlik, sınıf içerisinde istenmeyen davranışların oluşmasına, sınıf düzenin bozulmasına, hatta eğitsel etkinliklerin aksamasına neden olacaktır.

İletişim olanakları ve düzenlemeleri örgün eğitimde olduğu kadar uzaktan eğitimde özellikle de sanal eğitim uygulamalarında kritik bir öneme sahiptir. Yoğunlukla metin tabanlı iletişime dayalı çevrimiçi ortamlar, geleneksel yüz yüze sınıf ortamında bulunan görsel ve işitsel öğelerden yoksundurlar. Sonuç olarak böyle bir ortamda oluşan iletişim, zenginlikten yoksun olduğu konusunda sık sık eleştirilmektedir. Metin tabanlı bilgisayar temelli iletişim ortamında işitsel-görsel öğelerin eksikliğinden dolayı, bu öğelerin eksikliğini giderecek başka araçlar kullanılmaktadır (Kuzu, 2002, s.74-75). Uzaktan

eğitimde ğretim materyalleri ve ğrenci destek hizmetleri, öğrencilere çeşitli iletişim ortam ve araçları ile eşzamanlı ve eşzamansız etkileşimle ulaştırılmaktadır. Kullanılacak iletişim ortam ve araçlarının seçiminde ise, eğitimin yaratım, yapım, dağıtım, ulaşım, erişim, ekonomik özellikleri ve öğretilecek içerik etkili olmaktadır. Geleneksel sınıf ortamından farklı olarak internet temelli öğretimde ğretmen ve öğrenciler coğrafi olarak birbirlerinden ayrı oldukları için, bu ortamlarda etkileşim imkân ve araçlarının düzenlenmesi özel bir önem taşımaktadır (akır, Uluyol ve Karadeniz, 2008, s.89).

İletişim araçlarının kullanımı ile ilgili olarak Clark (1983), yeni bilgi ve iletişim araçlarının öğrenme ve bilgi verme sürecinde önemli avantajlarının olduğunu belirtmektedir. Hawkins ve Honey (1993) ise, uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımı ile ilgili olarak, bu gelişmelerin bilgi kaynaklarının çeşitlenmesine, daha çok tartışma, rehberlik ve işbirliğinin sağlanmasına yol açtığı üzerinde durmaktadır. Bu nedenle iletişim teknolojilerindeki yenilikler çok hızlı bir biçimde eğitim sektöründe özellikle derslerin etkileşimli ve bireyselleştirilmiş olarak sunumunda kullanılmaktadır (Alkan, Genç ve Tekedere, 2003). Brown ve Brown (1994), bu gelişmeler ışığında dünyada uzaktan eğitim konusundaki eğilimin, ğrenci-öğretici etkileşimine fazla olanak tanımayan tek yönlü iletişimden, farklı etkileşim bileşenleri taşıyan çoklu iletişim ortamlarının kullanıldığı, eşzamanlı ve eşzamansız iletişime olanak tanıyan uzaktan eğitim yöntemlerine, yani sanal sınıflara geçiş yönünde olduğuna işaret etmektedir.

Eğitim alanında yeni bir dönem başlatan internet, sanal sınıf uygulamalarında iletişim ve etkileşimi sağlamakta ve sanal uygulamaların temelini oluşturmaktadır. İnternet, uzaktan eğitimde eşzamanlı, eşzamansız ve karma ortamlar şeklinde kullanılabilir. Hoffman (2004), sanal sınıfların karma ortamları kullanma olanağı sunduğu halde; yoğun olarak eşzamanlı uygulamaların tercih edildiğini ifade etmektedir. Moore ve Kearsley (2005), bu durumu eşzamanlı iletişimin etkileşim özelliğinin yüksek olması ile ilişkilendirmektedir. Sanal sınıflarda, eşzamansız evrimii uygulamalara kıyasla ğrenci soru ve sorunlarına anında dönüt verilebilmesi ve etkileşim/iletişim olanaklarının daha zengin ve çeşitli olması, öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ebbers ve diğerleri, 2003, s.11)

Geleneksel sınıflarda etkileşim kendiliğinden, plansız, gayriresmi, doğrudan ve akıcı bir şekilde gerçekleşmektedir. Sanal sınıflarda ise, eğitimci ve öğrenciler arasında yüzyüze ya da fiziksel anlamda etkileşim sağlanamamaktadır. Gayriresmi görüşmeler, sınıf dışında ya da koridorda yaşanan olağan toplumsal ilişkiler sanal sınıflarda sözkonusu olmamaktadır. Sanal sınıflarda etkileşim önceden tasarlanmış, bilinçli, destekleyici ortamlarda ve daha fazla emek sonucu gerçekleşmektedir. Öğrencilerin kişisel yaşamları ile ilgili bilgileri ve onlarla iletişimleri sınırlı olan eğitimciler, sanal sınıflarda daha önce hiç tanımadıkları ve karşılaşmadıkları bir kitle ile yüzyüze gelmektedir. Benzer durum ve koşullar sanal sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için de geçerlidir (Murphy, Manzanares ve Rodrigues, 2008, s.1068). Ancak öğrenciler, eğitimcilerin kendi soru ve sorunları ile ilgilendiklerini gördükleri ve iletişim konusunda sorun yaşanmayacağını anladıklarında, sanal sınıflara daha kolay uyum sağlamaktadırlar. Diğer bir ifade ile, sanal sınıfların iyi tasarımı öğrenme-öğretme süreci için gerekli olsa da, tek başına yeterli değildir. Öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında eğitimcilerin iletişim becerileri ve iletişim faaliyetlerini yönetmedeki başarıları oldukça etkili olmaktadır (Zen, 2008, s.13).

Öğrenci açısından eğitimci ile iletişim, geribildirim alma ve rehberlik anlamına gelmektedir. Hem örgün hem de çevrimiçi ortamda ders yürütmüş olan eğitimciler, çevrimiçi ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin örgün eğitimdeki öğrencilere oranla daha hızlı ve anında geribildirim beklentisi içinde olduğunu belirtmektedirler. Sanal ortamda ders vermeye başlayan öğretim elemanları, öğrencilerden gelen geribildirim ve etkileşim talepleri karşısında şaşırmakta ve çoğu zaman bunalmaktadırlar (Veena ve McIsaac, 1999, s. 259). Johnston, Killion ve Oomen (2005, s.4) özellikle geleneksel yükseköğretim sürecinde bulunmadan direkt olarak uzaktan eğitim ve sanal öğrenme ortamları ile eğitim alan öğrencilerin motivasyon ve olgunluklarındaki farklılıklardan dolayı daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Geleneksel yüzyüze yükseköğretim sürecinde bulunan öğrenciler, yüzyüze eğitim aldıkları sınıflar ile sanal sınıfları kıyaslama ve eksiklikler bulma eğilimindedirler.

Dessoff (2009, s.5-6), örgün sınıf deneyimi olan tüm eğitimcilerin çevrimiçi eğitimde ve sanal sınıflarda aynı oranda başarılı olamayacaklarına dikkatleri çekmektedir.

Çevrimiçi eğitimde ve özellikle de sanal sınıflarda rol alacak eğitimcilerin yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmiş olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve rahat bir sınıf iklimi yaratılmasında söz konusu iletişim becerilerinin son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimci ya da öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin meraklarının, teknoloji kullanımının yoğun olduğu sanal ortamlarda başarı için yeterli olmayacağı unutulmamalıdır. Teknolojinin eğitim aracı olarak kullanımı farklı becerileri gerekli kılmaktadır. Stevens (2006, s.6) da elektronik olarak birbirine bağlı sınıflarda, öğretimin yüzyüze öğretimden farklı iletişim becerileri ve ders hazırlıklarını gerektirdiğini ifade etmektedir. Paulsen (2003, s.74), sanal öğretim elamanı olmanın ebeveynlikle benzerlikleri üzerinde durmakta, her zaman görev başında olmayı gerektirdiğini, öğretim elemanının enerji ve zamanına olan talebin sonu olmadığını ifade etmektedir.

Uzaktan eğitimde öğrenci ile öğretim elemanı arasındaki psikolojik boşluğun potansiyel bir yanlış anlaşılmayı bünyesinde barındırabileceği, öğretmenin anlatmak istediği ile öğrencinin yorumlarının çakışmayabileceği ya da öğrenci ve eğitimcinin beklentilerinin uyuşmayabileceği yönünde görüşler ortaya atılmıştır (McIseac ve Gunawedena, 1996, s.412). Pek çok araştırmacı ve öğrenci, uzaktan eğitim uygulamalarında iletişim eksikliği olduğunu ifade etseler de; özellikle eşzamanlı etkileşimi mümkün kılan sanal sınıf uygulamalarında öğrenci ve eğitimcilerin yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri, sunum ve videoları paylaşabilmeleri, internet sitelerinde birlikte dolaşabilmeleri mümkündür (Mc Brien, Jones ve Cheng, 2009, s.1-2). Bu ve benzeri etkileşim olanaklarının etkili bir şekilde kullanılması, sözkonusu iletişim eksikliğinin giderilmesinde önemli rol oynamaktadır. Gerçek sınıf ortamında öğrenciler ve öğretim üyesi arasındaki iletişimin sanal sınıflarda da sağlanabilmesi için İnternet teknolojisi içinde yer alan bileşenlerin etkin ve yeterli düzeyde kullanılması gerekir. Sanal sınıflarda iletişim araçları iyi bir şekilde tasarlanırsa, gerçek sınıf ortamından daha geniş bir iletişim imkânı oluşturulabilmektedir. Çünkü eğitimin en önemli parçası olan iletişim e-posta, forum, sohbet odaları gibi özellikler sayesinde eşzamanlı veya eşzamansız olabilecek ve günün her saatinde gerçekleşebilecektir. Öğrenciler, kendi

aralarında ve öğretim üyesi ile sesli veya görüntülü olarak sohbet edebilecek, çeşitli konularda tartışabilecek, sorularına çözüm bulabileceklerdir (Varol ve Türel, 2003, s.3).

İnternet ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerin ışığında çevrimiçi eğitimde sanal sınıfları desteklemek amacıyla kullanılan iletişim araçları altı başlık altında toplanmıştır. Bunlar; (1) dosya transferi, yazılı ve görsel eğitim materyallerinin iletimi ve kişisel mesajlaşma amacıyla kullanılan e-posta; (2) daha fazla kişiye eş zamanlı ulaşma imkânı sağlayan dağıtım listeleri; (3) gelişmiş ve hızlı ağ altyapısında işleyen görsel ve işitsel eğitim ortamını tarif eden e-konferans sistemi; (4) televizyon ve video gibi eğitsel materyallerin paylaşımını sağlayan ses ve görüntü sistemleri; (5) farklı iletişim sistemlerinin senkronize bir şekilde bir araya getiren bütünleşik sistemler ve (6) yüksek kapasiteli bilgi depolama ortamları olan CD-DVD Roomlardır (Tekinarslan, 2002, s.68-70; Erturgut, 2008, s.83). Tuovinen (2000, s.19)'e göre ise, eş zamanlı öğrenme etkinlikleri sağlayan ya da eşzamanlı uygulamaları destekleyen iletişim araçları e-mail, telefon bağlantıları, online tartışma grupları, haber grupları ve video konferans uygulamaları olarak sıralanmaktadır.

Teknolojik gelişmeler ışığında çeşitlenen bu iletişim araçları, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kurum olarak dört farklı türde eşzamanlı ve eşzamansız olarak kullanılmaktadır (Tuovinen, 2000, s.16). Öğrenme ortamlarında tek yönlü ve çift yönlü olarak gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimi hiç şüphesiz en temel etkileşim şeklidir. Öğrencilerin öğrenme tutumlarını değiştirebilen materyaller, zihinsel buluşmanın sağlanmasında önemli rol oynamakta ve tüm öğrenme süreçlerinin temeli olarak kabul edilmektedir. Öğrenci-öğretici etkileşimi ise, öğrenmenin etkisini ve verimliliğini yükseltirken, karşılıklı konuşma ve tartışma, fikir alışverişinde bulunma ve sosyalleşme için de gereklidir. Öğrenciler arasında ya da öğrenciler ile öğretim üyesi arasında bilgi ve görüş alışverişi yapılabilmesine imkân veren platformlar ile öğrenciler veya öğretim elemanı, herhangi bir mesajı ister tüm sınıfa isterse bir kişiye anında ulaştırabilmektedir (Varol ve Türel, 2003, s.13).

İnternet temelli öğretimde, öğrenci-öğrenci etkileşimini aktif hale getirmek için de etkileşimler eğitimsel olarak anlamlı ve öğrenciyi motive edecek şekilde tasarlanmalıdır.

Öğrenciler arasındaki coğrafi uzaklık kişilerarası uzaklıklara neden olmamalıdır. Bunun ilk adımı da öğrencilerin birbirlerine olan yabancılıklarının ortadan kaldırılması ve birbirlerini tanımaları için fırsatlar yaratılmasıdır. Böylelikle öğretim yapılan ortamın güvenli olduğu duygusu verilerek, öğrencilerin fikirlerini korkmadan ya da çekinmeden ifade etmesi sağlanacaktır (Çakır, Uluyol ve Karadeniz, 2008, s.98-99). Diğer yandan, gerek öğrenci-öğretici gerekse öğrenci-öğrenci arasında olan etkileşimin kayıt altına alınabilir ve bu kayıtların tekrar erişilebilir ve paylaşılabilir olması öğrenci merkezli eğitim açısından büyük önem taşımakta ve bu teknolojiler ile bireysel olduğu kadar işbirliği içerisinde öğrenme olanağı da bulunabilmektedir.

Uzaktan eğitimde öğrenci-kurum iletişimi de oldukça önemlidir (Love ve Banks, 2001, s.38). Çünkü eğitim başarısı sadece öğretim materyallerinin etkili olmasına değil; aynı zamanda karşılaşılan her türlü sorunu çözebilecek bir iletişim etkinliğinin bulunmasına bağlıdır. Bu da, bir anlamda öğrenci destek sistemlerinin ve iletişim etkinliklerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi ve planlanması ile olasıdır.

South Florida Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 3 lisans ve 3 lisansüstü ders kapsamında 62 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, katılımcılardan sadece 3'ü (%9) sanal sınıflardaki iletişim için olumsuz görüş bildirmiş; %91'i ise, iletişim kurarken kendilerini çok daha rahat hissettiklerini ve bu yüzden de öğrenme sürecinin çok daha verimli olduğunu belirtmişlerdir (Mc Brien & Jones & Cheng, 2009, s.8). Bu sonuçlar, öğrenci-içerik, öğrenci-öğretici, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kurum iletişim ve etkileşimin iyi yönetilmesinin, öğrencilerin eğitim hizmetlerine olan gereksinimlerinin karşılanması kadar psikolojik gereksinimlerinin karşılanması açısından da önemli ve gerekli olduğu görüşünü desteklemektedir. Öğrencilerin akademik başarıları ile psikolojik gereksinimlerinin karşılanma düzeyleri arasında bir bağ olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla sınıf içi iletişim ve etkileşim, hem öğrenci hem de öğretmen için psikolojik ve toplumsal açıdan da bir gereksinimdir. Bu gereksinimin karşılanma durumu eğitim sürecinin sonuçlarını doğrudan etkilemektedir. Sınıf içinde bu yapıların ve uygun ortamların yaratılması ise, yine eğitimcilerin sorumluluğundadır.

1.1.4.6. Teknoloji Yönetimi

Teknoloji, neden-sonuç ilişkileri üzerinde etkili olan, saptanan sorunların çözümünde ya da gereksinimlerin karşılanmasında yardımcı bir araç olarak kabul edilmektedir. Yeni teknolojilerin uygulamaya konulmasında araştırma ve geliştirme faaliyetleri temel alınabileceği gibi, teknoloji transferi de sözkonusu olabilmektedir. Araştırma ve geliştirme, yeniliğe adapte olmaya aday kitlenin gereksinimlerinin karşılanması, bir uyum ya da düşüncenin şekillendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Teknoloji transferi ise, araştırma-geliştirme sürecinin katılımcıları ve ürün ya da düşüncenin hitap ettiği kitle arasındaki teknik bilgi alışverişidir (Rogers, 1995, s.134-140). Teknolojik gelişmelerin hız kazanması, hem araştırma-geliştirme faaliyetlerinin hem de teknoloji transferlerinin her alanda daha sık gündeme gelmesine neden olmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler temel itici gücü olarak; bilginin, eğitim kurumlarından evlere kadar ulaştırılmasını sağlamaktadır (Aktaş, 2007, s.182). Özellikle internet uygulamalarında yaşanan teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitimde iletişim olanaklarının çeşitlenmesine; dolayısıyla da eğitimde etkililiğin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca çok sayıda bireyin düşük maliyetler ile iletişim kurabilmesi ve sanal olarak bir araya gelebilmesi, uzaktan eğitim alanında yapılan teknolojik yatırımların eğitimde verimlilik artışı açısından da olumlu sonuçlar doğurmasını sağlamaktadır. Eğitim konusunda teknolojiye yapılan yatırımların eğitim verimliliğine olan katkıları görüldükçe, bireyler, örgütler ve nihayetinde toplumların eğitim odaklı teknoloji yönelimlerin de artmaktadır (Erturgut, 2008, s.83). Sanal sınıflar da söz konusu bu yönelimlerin sonuçlarından biri olarak kabul edilmektedir.

Johnston, Killion ve Oomen (2005, s.2) sanal ortamda ders alan öğrencilerin başarı notları ile karşılaştıkları teknik sorunlar arasında bir ilişki bulunduğunu, teknik sorunların öğrencilerin başarı notlarını olumsuz yönde etkilediğini ya da başarısız öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ile ilgili rahatsızlık ve endişe hissedenden öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla sanal sınıflarda kullanılan teknolojinin sorunsuz kullanılması ve yönetilmesi örgün sınıf yönetiminin temel boyutlarına ek olarak sanal sınıflarda ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Örgün sınıflarda ders sırasında kullanılan araç gereçleri bu kapsamda ele almak olasıdır. Bu kapsamda ses ve görüntü kaynaklarına başvurulduğu görülmektedir. Son yıllardaki teknolojik gelişmeler ışığında, bilgisayar ve

internete dayalı uygulamalar örgün sınıf eğitim süreçlerinde de işe koşulmasına karşın; uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarında çok daha karmaşık ve yoğun bir teknoloji kullanımı söz konusudur. Dolayısıyla en uygun teknolojinin doğru şekilde kullanılması adına sanal sınıf yönetiminde teknoloji yönetimi önemli bir yere sahiptir.

Eğitim amaçlı kullanılacak teknolojilerin seçiminde aranan, teknolojiye yapılacak yatırımlarda belirleyici olabilen ve teknoloji yönetimi açısından da etkili olduğu düşünülen bazı temel ölçütler bulunmaktadır. Bates (1995, s.47), teknolojinin seçiminde ve yönetiminde etkili yedi temel ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bunlar; erişim, maliyet, öğrenme-öğretme, etkileşim ve kullanıcı dostu olması, yenilik ve hızdır.

Bates (1995, s.47)'e göre erişim, teknoloji stratejisinin oluşturulması ve yönetimi açısından önemli bir ölçüttür. Teknolojinin öğrenci açısından erişiminin kolay olması esastır. Öğrencinin teknolojiye nasıl erişim sağlayacağına açıklık getirilmelidir. Öğrencilerin teknoloji sahiplikleri, çalışma durumları, sahip olması gereken beceriler ya da yükümlülükler, teknik destek hizmetine gereksinim olup olmadığı, eğitimin etkinliğin sağlanması adına erişimle ilgili belirlenmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Perraton ve Potashnik, 1997, s.14). Teknolojiler, becerileri geliştirme ya da öğrenci tatminini sağlamada da kapasiteleri açısından da farklılıklar göstermektedir (Daniel, 1996, s.147). Bates (1995, s.47) esneklik özelliği açısından da öğretme ve öğrenme konusunda teknolojiler arasında büyük farklılıklar olduğunu belirtmektedir.

Teknolojiler arasında seçim yapmada güçlü bir belirleyici de maliyet konusudur. Az sayıda öğrenci sayısına sahip derslerde kullanılan teknoloji maliyetleri ile çok sayıda öğrenciyi içeren derslerde kullanılan teknolojilerin maliyetleri arasında fark vardır. Her bir teknolojinin maliyet yapısının ne olduğu, teknolojiye erişimde öğrenci başına birim maliyetlerin ne olabileceğinin belirlenmesi önem taşımaktadır (Bates, 1995, s.47)

Yenilik kavramı, teknoloji yönetimi ile ilgili bir diğer önemli ölçüt olarak kabul edilmektedir. Ancak, her zaman en yeni teknolojinin en iyi seçim olmayacağı unutulmamalıdır (Bates, 1995, s.48). Teknolojinin ne kadar yeni olduğu, yeni olmasının bir üstünlük sağlayıp sağlamayacağı belirlenmelidir. Diğer yandan, öğrenme sürecinde

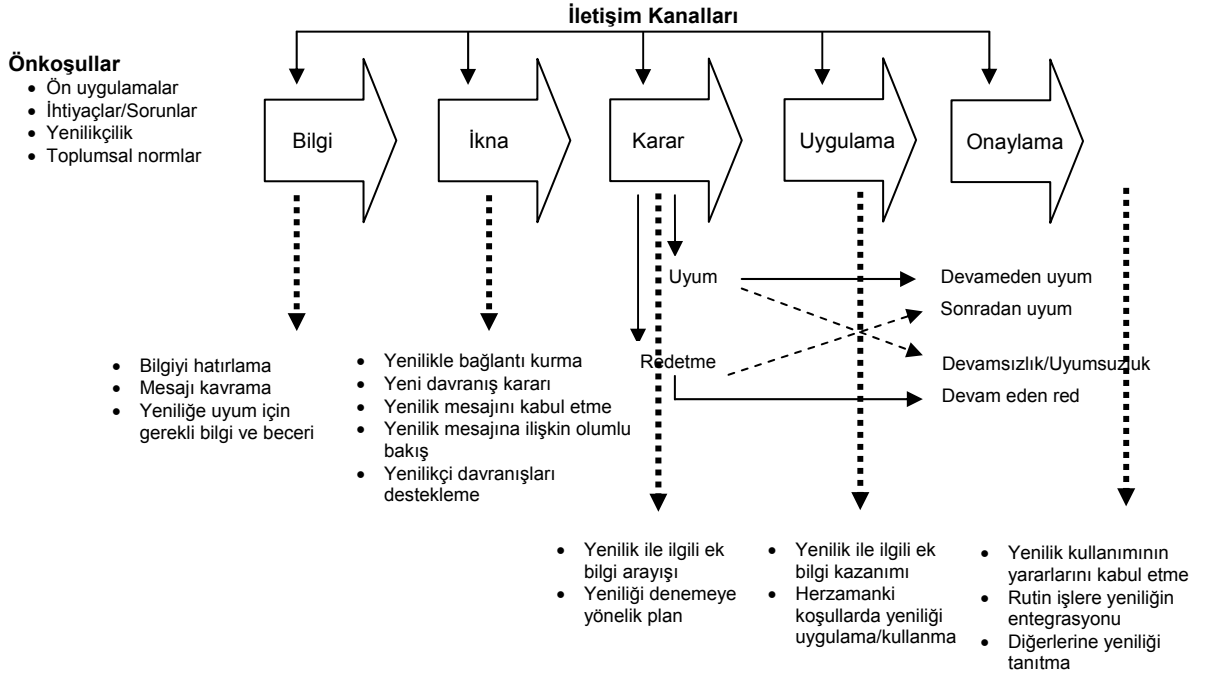
daha önce yer almamış yeni bir araç gündeme geldiğinde, bunun öğrenenler için dikkat çekici olması yenilik etkisi olarak tanımlanmaktadır. Araçlar söz konusu olamasa da, öğrenme ve dikkat arasında, öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen bir etkileşim olduğu kabul edilmektedir. Bu durumda, öğrenme, yenilik etkisinden de olumlu yönde etkilenmektedir. Bu etkinin geçici olması da ayrı bir tartışma konusudur. Araçların öğrenme üzerinde gerçekten etkili olup olmadığı konusunda yenilik etkisi geçerliliğini kaybettikten sonra gerekli araştırmaların yapılması daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Teknolojilerin, öğrenci tarafından kullanımının kolay olması da gerekir. Oldukça karmaşık ve teknik bilgi gerektiren teknolojiler, öğrencinin kullanımı açısından zor olacağından, bu tür bir durum teknoloji seçiminin diğer ölçütlerini de etkileyecektir (Bates, 1995, s.48).

Teknik donanım ve altyapı açısından ele alındığında ise, iletişimde kullanılan bant genişliği ve bağlantı hızı gibi teknolojik kapasiteyle ilgili faktörler yanında; bilgisayar, modem ve diğer network donanımlarının gelişmişliği ve kullanılan yazılımlar, uzaktan eğitimde internet teknolojilerini etkileyen parametreler olarak karşımıza çıkmaktadır. İnternet temelli uzaktan eğitimde teknolojik altyapının yetersizliği, bu eğitimin en önemli sınırlılıklarından birisidir. Çünkü bilgisayar ve internetteki teknik sorunlar öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu olduğu kadar eğitimin sürekliliğini de olumsuz etkileyecektir. Uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme ve öğretme için öğrenci, öğretici ve öğretim materyallerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin aracılığıyla aynı platformda eş zamanlı ya da eş zamansız olarak buluşması ve görsel, işitsel bilgi paylaşımının sağlanması gerekir (Erturgut, 2008, s.84-85). Ayrıca sanal sınıf uygulamalarında virüs koruma işlevinin olması, dil desteğinin sunulması, kişiye özel bilgilerin şifrelenmesi, dosya sıkıştırma ve dijital imza imkânı sunulması, güncellenme bilgilerine yer verilmesi de teknik anlamda yer verilebilecek uygulamalar arasında yer almaktadır.

1.1.5. Sanal Sınıfların Yaygınlaşması ve Eğitim Sistemine Katkıları

Tercih edilen öğrenme stillerinin sözlüden görsele ve son olarak da sanala doğru kaydığı görülmektedir. Bu değişim eğitimcileri yeni bir soru ile karşı karşıya getirmektedir: "Sanal nesil olarak kabul edilen günümüz gençliğine en iyi eğitimi nasıl verebiliriz?". Eğitimciler "sanal nesil" olarak nitelendirilen gençler için en uygun öğrenme stillerini belirlemek amacıyla elektronik öğrenme ortamlarını merkezde tutan öğrenme kavram ve teknolojileri üzerine odaklanmışlardır. Bazı temel öğrenme ilkeleri ve bu teknolojilerin etkinliğini artıracabilecek dinamikler anlaşıldığı ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde hesaba katıldığında, sözkonusu sanal nesil için mükemmel sonuçlar alınması mümkün olacaktır (Proserpio ve Gioia, 2007, s.79).

Wissema (2009, s.xiii) eğitim kurumlarının, özellikle de üniversitelerin köklü bir değişime uğradığını ve üçüncü kuşak üniversite diyebileceğimiz üniversitelere doğru yol aldığını belirtmektedir. 1960'lardan bu yana üniversitelere yönelen büyük çaplı öğrenci akınının kalite üzerinde kurduğu baskı, akademik eğitimdeki bilim ögesini seyrelten bir toplu eğitime yol açmıştır. Herkes için fırsat eşitliği isteyen görüşlerin çizgisinde olan öğrenci sayısındaki bu artışın ilk etkisi, eğitimin, akademisyenlerle temas saatlerinin azaldığı ve sınavların çoktan seçmeli testler halini aldığı bir öğretime dönüşmesi olmuştur (Wissema, 2009, s.21-22). Sonuç olarak, artan öğrenci sayısı üniversitelerin eğitim-öğretim faaliyetlerini geleneksel tarzda yürütlemelerini ve yönetilmelerini olanaksız hale getirmiş; bu da üniversitelerin yeni bakış açıları geliştirmelerini zorunlu kılmıştır (Wissema, 2009, s.xv-xvii). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında giderek yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamaları ve sanal öğrenme ortamları da bu yeni bakış açıları arasında yer almaktadır. Yeni bakış açıları kapsamında ele alınan her türlü uygulama gibi uzaktan eğitim ve sanal öğrenme ortamlarının da bir karar sürecinin sonucunda yaygınlaştığı üzerinde durulmaktadır. Yeniliğin karar süreci ise, Şekil 10'da beş temel aşamada açıklanmaktadır (Rogers, 1995, s.163-190).



Şekil 10. Yeniliğin Yayılım Süreci

Öncelikle sözkonusu yeniliğin uygulama alanındaki mevcut araç ya da görüşler analiz edilerek ön uygulamalar hayata geçirilmekte; yeniliğin gündeme gelmesine neden olan gereksinimler ya da sorunlar ortaya konulmaktadır. Karar verme sürecinin bunlar ortaya konulduktan işleme daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlamaktadır. Yeniliğe karar verme süreci yenilik ile ilgili bilgi sahibi olunması ile başlamakta ve yenilikle ilgili tutum geliştirme/onaylama aşamasına kadar devam etmektedir (Çakmak ve Ocak, 2008, s.306). Bu süreç içerisinde karar aşamasında alınan kabul etme ya da red kararı daha sonraki aşamalarda değişebilmektedir.

Eğitimde karşılaşılan sorunlardan yola çıkarak gündeme gelen yeni yaklaşımlar açısından bakıldığında; öğrenci sayısındaki patlamaya karşın eğitimin kalite eğrisinde düşüş yaşanmaması, farklı coğrafyalardaki bireylerin akademisyenler ile temas saatlerinin ve olanaklarının artırılması adına uzaktan eğitim uygulamalarına ve sanal sınıflara yer veren üniversitelerin sayısındaki artış ile ilişkilendirilebilir. Özellikle sanal sınıf uygulamaları ile öğrencilerin akademisyenler ile etkileşim olanaklarının artırılması ve uzaktan eğitimdeki çoktan seçmeli sınav eğiliminin farklı değerlendirme araçları ile desteklenmesi mümkün olmaktadır. Uzaktan eğitim alanında yaşanan bu

gelişmelerin Wissema (2009)'nın Şekil 11'de anahtar kelimeler ile özetlediği üçüncü kuşak üniversitelere geçiş süreci açısından önemli gelişmeler olduğu düşünülebilir.

	Birinci Kuşak Üniversiteler (1100-1700'li Yıllar)	İkinci Kuşak Üniversiteler (1700-2000'li Yıllar)	Üçüncü Kuşak Üniversiteler (2000'li Yıllar -)
Hedef	Eğitim	Eğitim+Araştırma	Eğitim+Araştırma+Bilginin Kullanımı
Yöntem	Skolastik	Modern Bilim+Tek Bilim Dalı	Modern Bilim+Disiplinlerarası
Yaratılan	Profesyoneller	Profesyoneller + Bilim İnsanları	Profesyoneller+Bilim İnsanları+Girişimciler
Yönelim	Evrensel	Ulusal	Küresel
Dil	Latince	Ulusal diller	İngilizce
Yönetim	Şansölye	Akademisyenler	Profesyonel Yönetim

Şekil 11. Üç Kuşak Üniversitenin Kendine Özgü Nitelikleri (Wissema, 2009, s.29)

Darwin ve onun izinden gidenler, doğal hayatın mutasyon ve ayıklanma ile yani koşullara en uygun olanın hayatta kalmasıyla sürdürülebildiğini; böylelikle yeni türlerin eskilerin yerini alarak yaşam döngüsünün devamını sağladığını savunmuşlardır. Yeni yaklaşımların ortaya çıkması veya yeni örgütlerin kurulması; sözkonusu bu yeni örgütlerin ya da gündeme gelen yaklaşımların başarılı olup olmayacağını (ayıklanma) toplumsal ve ekonomik koşullar doğrultusunda şekillenmesi (Wissema, 2009, s.233), Darwin'in ortaya koymuş olduğu mutasyon ve ayıklanma tezinin bir uyarlaması olarak kabul edilebilir. Benzer koşullar eğitim açısından da geçerli kabul edilebilir. Mevcut eğitim uygulamaları toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda çeşitlenmekte ya da form değiştirmektedir. Şekil 11'te bu değişim ve dönüşüm sürecinden bir kesiti yansıtmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve toplumsal koşullardaki değişimler sonucunda öncelikle uzaktan eğitim uygulamalarının gündeme gelmesi; sonrasında uzaktan eğitim uygulamalarının gelişen teknolojiye paralel olarak çeşitlenmesi ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesi de değişim ve gelişmelerin eğitim uygulamalarına yansımaları kapsamında ele alınmaktadır. Sonuçları olumlu görülen, istedik sonuçlara ulaşılmasını sağlayan uygulamaların giderek yaygınlaşması da koşullara uygun ve beklentileri karşılayanın hayatta kalması ile örtüşmektedir.

Bir toplumsal sistemdeki herkes yeniliğe aynı anda uyum sağlayamaz. Bireyleri yeniliği ilk uygulayandan başlayarak zaman içinde yeniliği kabul etme sıralarına göre sınıflandırmak mümkündür. Bu noktada önem kazanan yenilikçilik, bireylerin yeni

düşüncelere sistemin diğer üyelerinden daha çabuk/erken uyum sağlama düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Rogers, 1995, s.252). Yeni uygulamalar ya da yeni teknolojiler, ilk harekete geçenlere liderlik konumuna geçme fırsatı tanımakta; diğerleri ise liderin peşinden giderek kendi teknolojik ve örgütsel üstünlükleri geliştirmeye çalışmaktadırlar (Wissema, 2009, s.232). Yeni teknolojilerin küçük adımlarla, neredeyse fark edilmeden iyileştirilmesi de oldukça önemlidir (Wissema, 2009, s.240).

Yeni teknolojilerin yaygınlaşması Rogers (1995)'ın yeniliğin yayılımı modeli ve uyum sağlama süreci kapsamında ele aldığı dört temel özellik ile de ilişkilendirilmektedir. Teknolojiye uyum sürecini ve bu süreci etkileyen unsurları anlamak teknolojinin daha etkin ve verimli şekilde kullanılmasına olanak sağlayacaktır (Çakmak ve Ocak, 2008, s.305). Bu özellikler şu şeklide açıklanmaktadır (Rogers, 1995, s.224-244):

1. **Uyumluluk:** Uyumluluk; yeniliğin geçmiş yaşantılar, varolan değerler, potansiyel seçimler ve gereksinimler ile tutarlılık dercesi olarak tanımlanmaktadır. Uyumluluk düzeyi yüksek düşünce ya da uygulamaların belirsizlikleri düşük olmaktadır. Bu da bireylerin tanıdık görünen yenilikleri anlamlandırmalarına yardımcı olmakta, yeniliğin yayılımını kolaylaştırmaktadır.
2. **Karmaşıklık:** Karmaşıklık, yeniliğin anlaşılması ya da kullanılmasının güç olması anlamında kullanılmaktadır. Yeniliğin karmaşıklık düzeyi arttıkça, sözkonusu yeniliğe uyum sağlanması zorlaşmaktadır. Dolayısıyla karmaşıklık düzeyi ile uyumluluk arasında negatif bir ilişki bulunmaktadır.
3. **Denenebilirlik:** Denenebilirlik, yeniliğin sınırlı bir bölüm ya da unsurlar üzerinde uygulanabilme düzeyidir. Denemeler yeniliğin bireysel olarak kullanıcılar tarafından anlamlandırılması, nasıl işlediğinin anlaşılması açısından önemlidir. Bu da belirsizliklerin ortadan kaldırılması anlamına gelmektedir.
4. **Gözlemlenebilirlik:** Yeniliğin sonuçlarının bireyler tarafından görülebilir, açık ve net olması ile ilişkilidir. Yeni görüş ya da uygulamaların gözlenmesi ve diğerlerine tarif edilmesi oldukça güçtür. Gözlemlenebilirlik ile yeniliğin yayılımı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmaktadır.
5. **Görelî Fayda:** Yeniliğin var olan durumla karşılaştırıldığında yararlı bulunup bulunmadığı, sağlayacağı faydanın ortaya konması açısından önemlidir. Görelî

faydanın derecesi ekonomik kavramlarla, sosyal statü, rahatlık ve doyum ile ölçülebilmektedir. Yeniliklerle ilgili algılanan görece fayda ne kadar büyükse, uyum sağlama oranı o kadar artmakta, uyum sağlama süreci hızlanmaktadır (Çakmak ve Ocak, 2008, s.301).

Yenilik olarak sanal sınıf uygulamaları ele alındığında, öncelikle sanal sınıfların internet temelli uygulamalar olduğu ve sanal sınıflara gelene kadarki süreçte kullanılan eşzamanlı ve eşzamansız öğrenme ortamlarının bir sentezi olduğu düşünüldüğünde, uzaktan eğitim uygulamalarının temelinde yatan ortam, yani internet ile uyumluluk göstermesi, sanal sınıfların kabul edilebilirliklerini ve yaygınlaştırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Sanal sınıf uygulamaları karmaşıklık unsuru açısından ele alındığında, bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımı konusunda donanımlı kullanıcılar için uygulamaların karmaşıklık düzeyi daha düşük olmaktadır. Dolayısıyla sanal sınıf uygulamaları başlatılmadan önce özellikle dersi yürütecek öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimi konusunda bilgilendirilmeleri/egitimden geçirilmeleri uygulamaların karmaşıklık düzeylerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci algıları üzerinde de etkili olmaktadır. Benzer şekilde sanal sınıf uygulamalarına yönelik verilecek eğitimler söz konusu uygulamaların denenebilirliği, gözlemlenebilirliği ve görece faydaların anlaşılması açısından da katkı sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıflarda kullanılan araçların ve teknik süreçlerin işleyişini kavraması, uygulamaları daha etkili kılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi için de bir yenilik olarak gündeme gelen ve eğitimciler tarafından bakış açılarında değişime neden olabilecek bir dönüm noktası olarak değerlendirilen uzaktan eğitim şemsiyesi altındaki sanal sınıflar, daha fazla sayıda öğrenciye ulaşarak, eğitim alan birey sayısında artışa katkı sağlayabilmektedir. Ayrıca, farklı coğrafyalarda, farklı ekonomik koşullarda ve farklı yaş gruplarındaki bireylere, eğitim olanaklarına erişim konusunda sorun yaşayan engelli öğrencilere ve iş hayatına atılmış ancak kişisel gelişimlerini devam ettirmeyi hedefleyen bireylere eğitim imkânı sunan sanal sınıflar, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda da potansiyel sahibidir. Diğer yandan

hem yaşadığı şehirde okumak istediği bölüm (lisans veya yüksek lisans) olmayan, hem de şehrini terk etme lüksü olmayan bireyler için de sanal sınıflar bir alternatif olarak gündeme gelmektedir.

Türk Yükseköğretimindeki okullaşma sıkıntısının giderilmesi adına yeterli sayıda donanımlı öğretim elemanları yetiştirilmeden açılan; taş, duvar ve binadan ibaret üniversiteler ile ilgili karşılaşılan sıkıntıların giderilmesi açısından da sanal sınıf uygulamalarının önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasının binalara üniversite tabelası asarak olmayacağı açıktır. Bu bağlamda açık ve uzaktan eğitim kapsamındaki sanal sınıf uygulamaları ile öğrencilerin farklı şehirlerdeki çeşitli üniversitelerin öğretim elemanlarından ders alabilmeleri çeşitlilik ve özgürlük sağlayacaktır. Böylelikle eğitim olanaklarının gerçek anlamda yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması da mümkün olabilecektir. Diğer yandan alanında uzman öğretim elemanlarından ders alan öğrenci sayısının artırılması, eğitimde kalitenin artırılmasına da katkı sağlayacaktır. Bu uygulamalar, özellikle yeni kurulan, eğitim kadroları sınırlı üniversiteler için önemli bir fırsat olarak kabul edilebilir.

Sanal sınıflar yeni üniversitelerdeki genç akademisyenlerin yetiştirilmesi için de etkili bir araç olarak kullanılabilir. Uzun vadede sanal sınıflar aracılığı ile gerçekleştirilen yüksek öğretim programların yaygınlaşması akademik personel yetiştirme ile ilgili uygulama ve politikalar üzerinde de etkili olarak, öğretim elemanı yetiştirme programları ve 35. madde uygulamalarını kolaylaştırabilecek potansiyele sahiptir. 2547 sayılı kanunun 35. maddesi, öğretim elemanın yetiştirilmesi amacıyla başka bir üniversitede kadrosu ile birlikte geçici olarak görevlendirilmesini öngörmektedir. Bu maddeye dayalı olarak çok sayıda araştırma görevlisi, geçici görevlendirme ile büyük kentlerdeki üniversitelerde lisansüstü eğitimlerine devam etmektedirler. Bu sayede gelişmiş üniversitelerin olanaklarından yararlanma fırsatı yakalayan genç akademisyenler, alanında uzman farklı öğretim elemanlarından dersler alarak kendilerini daha iyi yetiştirebilmekte, farklı bakış açıları ile tanışma fırsatı yakalamaktadırlar. Ancak uygulamanın aksayan bazı yönleri de bulunmaktadır. Üniversitelerin maddi koşullarındaki yetersizlikler ve geçici görevlendirilmiş

olmalarından dolayı araştırma görevlilerinin olumsuz davranışlar ile karşılaşmaları, bu aksaklıklar kapsamında ele alınmaktadır (Bender, 2005, s.227). Sanal sınıfların yaygınlaşması ve uzun vadede politika ve mevzuatlarda kabul görmesi ile farklı üniversitelerde doktora yapan genç akademisyenlerin yüksek lisans ya da doktora süreçlerinde kadrolarının olduğu üniversitelerden ayrılmadan ders almaları mümkün olabilecektir. Bu uygulamalar doğrultusunda eğitim sisteminin, isteyen istediği üniversiteden ders seçebileceği ve bu derslere mekân sınırlılıklarını aşarak katılabileceği bir yapıya kavuşması sağlanabilecektir. Tüm bu uygulamaların hayata geçirebilmesi ise, uzaktan eğitim ve sanal sınıflar konusunda üniversitelerarası işbirliğine gidilmesi ile kolaylaşacaktır. Özellikle sanal sınıf gibi uygulamalarda kendini geliştirmiş üniversite ve öğretim elemanlarının aynı alanda programları bulunan gelişmekte olan üniversitelere destek vermesi büyük önem kazanmaktadır. Diğer yandan, genç öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yer veren programlar doğrultusunda yetiştirilmesi, ileride eğitimci olarak kullanacakları öğretim ortamlarını uygulayarak öğrenmelerini ve sistemde yaşanan sorunları öğrenci gözüyle de görmelerini sağlayacaktır. Dolayısıyla uygulamaların öğretim elemanlarından başlayarak öğrencileri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılması faydalı olacaktır. Sanal sınıfların yaygınlaştırılması öğrenci sayısının artırılması açısından değil; öncelikle dersi veren öğretim elemanlarının sayısının artırılması açısından ele alınmalıdır. Bu noktada öğretim elemanlarının bu alanda eğitimi büyük önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, “yaygınlaştırma = öğretim elemanı yetiştirme” şeklinde algılanmalıdır.

Birden fazla öğretim elemanın bir sanal sınıf uygulaması için görevlendirilmesi; diğer bir ifade ile dersin bir öğretim elemanı ve bir asistan eşliğinde yürütülmesi de genç öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamaları konusunda deneyim kazanmaları ve uzun vadede sanal olarak ders yürütebilecek öğretim elemanı sayısının artırılması açısından önemlidir. Örgün sınıflarda olduğu gibi asistanların dersi asiste etmeleri hem öğrencilerin daha iyi takip edilmesini hem de yetişen genç akademisyenlerin sanal ortamda ders yürütme becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır. Böylelikle sanal ortamda ders yürütme becerilerine sahip daha fazla akademisyen yetiştirilerek bu uygulamaların yaygınlaştırılması da mümkün olacaktır. İşte o zaman uzmanlaşmış ve

yeterli sayıda eğitimci rehberliğinde sanal uygulamalardan da olumlu sonuçlar alınması mümkün olacaktır.

1.1.6. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimine İlişkin Yeterlilikleri

İhtiyaç olduğu ölçüde öğretmen yetiştirmek ya da varolan öğretmenleri sürekli olarak geliştirmek birçok ülkenin temel uğraşlarından birini oluşturmaktadır. Çünkü bilinmektedir ki, bir eğitim sisteminin iyi işlemesi ve o sistem aracılığı ile istenen özelliklerde işgücü yetiştirilebilmesi, en başta yeterli sayı ve nitelikte öğretmenin var olması ile olanaklıdır (Özer, 1993, s.1).

Öğretici yeterliliklerinin geliştirilmesi, eğitim sistemini yenilemek isteyen ülkelerin iyileştirme girişimlerini başlattığı önemli değişkenler arasında yer almaktadır. 2000’li yıllarda değişen teknolojik, ekonomik ve toplumsal unsurlar göz önünde bulundurularak öğretici yeterlilikleri irdelendiğinde, öğreticilerde olması gereken yeterliliklerin daha önceki dönemlerde beklenenlerden farklılık gösterdiği görülmektedir. Eğitiminin rolü sadece, bilgi, beceri ve davranış geliştirmeye yönelik bir eğitim materyalini karşısındakilere aktarmak değildir. Özellikle yetişkin eğitiminde görev alan bir eğitimci, bir öğretmen değil, kolaylaştırıcı danışman rolünü oynamalıdır (Barutçugil, 2002, s.81-82). Bu kapsamda, öğretim elemanlarının görevinin “ders anlatma” ile sınırlı algılanması dönemi artık kapanmıştır. 21. yüzyılda artık öğretim elemanlarının açık ve uzaktan eğitim yoluyla yaşam boyu öğrenen ve öğreten bireyler olması gerekmekte, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma gibi konularda da yetkin olmaları beklenmektedir (Karacaoğlu, 2009, s.64-67). Örgün eğitimde gündeme gelen çözümlerin çevrimiçi eğitim ortamlarında işe yaramaması ya da yetersiz kalması eğitimcilerin akademik rollerini yeniden değerlendirmelerini gerekli kılmaktadır. Bu da profesyonel uygulamaların değişim içerisinde olduğunu ifade etmektedir (McPherson ve Nunes, 2004, s.2). Teknolojinin eğitim sorunlarının çözümünde önemli bir rol oynadığı; ancak tek başına yeterli olamadığı anlaşılmış, eğitim teknolojisinin etkili bir şekilde kullanılmasında öğretim elemanlarının yeterlilik ve sorumlulukları tartışılmaya başlanmıştır.

Gerek örgün eğitimde gerekse çeşitli uzaktan eğitim uygulamalarında olduğu gibi sanal sınıflarda da öğretimin başarılı olması büyük oranda öğretim elemanlarının yeterliliklerine bağlıdır. Öğretim elemanları, ders içeriğinin iletilmesi ve öğrencilerin desteklenmesi açısından sanal öğrenme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Uzaktan öğretim ve sanal sınıf uygulamaları öğrencinin işini kolaylaştırırken, öğretim elemanlarının işlerini ve sorumluluklarını arttırmış, bunun sonucu olarak da rollerin nitel ve nicel özellikleri değişmiştir. Öğretim elemanları örgün eğitimde sahip oldukları rollerin yanında, uzaktan öğretimin doğasının gerektirdiği yeni rollere de sahip olmak durumundadır (Toprakçı ve Ersoy, 2008, s.3-4).

Gerrard (2002), sanal öğrenme ortamlarının bazı açılardan yüzyüze eğitim uygulamaları ile benzerlik gösterdiğini; ancak bazı noktalarda farklılaştığını ve farklı becerileri gerekli kıldığını belirtmektedir. Daniel (1996, s.319) ise, sanal öğrenmeden en yüksek faydanın sağlanması için geleneksel öğrenme ve öğretme becerilerinin değişmesi gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Çevrimiçi eğitim uygulamalarında yazım becerilerinin daha ön planda olduğu, doğrusal iletişim yerine eşzamanlı çoklu diyalogların tercih edildiği ve öğrenci katılımının cesaretlendirilmesinde farklı yollara gereksinim duyulduğu üzerinde durmaktadır. Bu farklılıklar dikkate alındığında, öğretim elemanlarının konu uzmanı olmaları ve eğitimbilimsel becerileri dışında sahip olmaları beklenen beceriler şu şekilde sıralanabilmektedir (McPherson ve Nunes, 2004, s.3):

- Öğretim amaç ve çıktıları açıkça ortaya koyarak, erişimi planlayabilme ve organize edebilme,
- Öğretim etkinlikleri için hazırlayacağı takvimle liderliği ve yapıyı geliştirebilme,
- Öğrenci tutumları ve öğrenme çıktılarındaki çeşitliliği olağan karşılayabilme,
- Öğrenme sistemlerini bireysel gereksinimlere uyarlayabilme,
- Bireysel gereksinimlere ve farklı düzeylere göre öğrenme materyallerini düzenleyebilme,
- Tartışma ve aktivitelere aktif katılımı sağlayarak bilginin tartışmalar aracılığıyla yapılandırılmasını sağlayabilme,
- Geribildirim ve pekiştirme yöntemleri geliştirebilme ve uygulayabilme,

- Materyal ve içeriği organize bir biçimde sunarak öğrencilerin öğrenme hızına uygun öğretimi gerçekleştirebilme,
- Bireysel ve teknolojik kaygıların üstesinden gelebilme.

Mason (1991), çevrimiçi eğitimde eğitimcilerin rollerini örgütsel, toplumsal ve bilişsel olmak üzere üç temel kategoride ele almaktadır. Berge (1995, s.23-24) ise, literatürde çevrimiçi eğitimciler için dört farklı rol tanımlandığına dikkatleri çekmektedir. Bunlar: (1) Öğretimsel / bilişsel roller, (2) Sosyal roller, (3) Yönetimsel / örgütsel roller ve (4) Teknik rollerdir. Öğretimsel ya da bilişsel roller, çevrimiçi öğrenme sürecindeki en önemli ve kritik rollerden biridir. Eğitimci kullandığı öğretim yöntem, strateji ve teknikler ile öğrencilerin konuya/sürece odaklanmalarını sağlamalıdır (Zafeiriou, 2000, s.67). Sosyal roller ise, öğrenmenin gerçekleşmesi için arkadaşça ve rahat bir atmosferin yaratılması açısından gerekli ve önemlidir. Dolayısıyla sosyal beceriler daha çok iletişim ve etkileşimin sağlanması, etik kuralların uygulanması ile ilişkilendirilmektedir. Öğretim amaçlarının ortaya konulması, öğrenme-öğretme takviminin oluşturulması, etkinlik ve görevlerin zaman çizelgelerinin hazırlanması, kuralların anlaşılmasının sağlanması ise, yönetimsel/örgütsel beceriler kapsamında ele alınmaktadır (Mcpherson ve Nunes, 2004, s.2; Mason, 1991).

Öğretim elemanları için en karmaşık ve korkutucu rol, bilgisayar ve internet teknolojilerini ve öğretim ortamını oluşturan yazılımı en etkili şekilde kullanabilmeye karşılık gelen teknik rollerdir. Ayrıca öğrencilere teknik anlamda rehberlik etme, teknik sorunlarda da geribildirim verebilme, teknolojiyi kullanma konusunda öğrencileri ceserlendirerek kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilme de öğretim elemanlarının teknik rolleri arasında yer almaktadır (Mcpherson & Nunes, 2004, s.3).

Sanal sınıflar göz önünde bulundurulduğunda ve bunun eğitim sistemindeki bir değişim olduğu dikkate alındığında, hem kavramsal hem de uygulama boyutunda yöneticilerin ve öğretim elemanlarının sanal sınıfların işleyişi ve yönetimi konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Görev alacak öğretim elemanlarının derslerin geliştirilmesinden sunulmasına, öğrencilerle iletişim kurulmasına, teknolojinin kullanılmasına, ölçme ve değerlendirmeye kadar pek çok konuda eğitimden

geçirilmeleri gerekli görülmektedir. Öğretim elemanları ile birlikte uygulama sürecinde görev alacak akademik olmayan görevlilerin ve teknik personelin de bilgilendirilmesi, işbirliği ve yardımlaşmanın sağlanması açısından önemlidir. Tüm paydaşlara bu değişimin olumlu ve olumsuz yönleri, yaşanabilecek problemler ve öğrenme-öğretme sürecine katkıları anlatılmalı ve tüm paydaşlar değişim sürecinin bir parçası olarak görülmelidir (Çakmak ve Ocak, 2008, s.304).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler açısından ele alındığında, genç nesiller teknoloji temelli uygulamalara kendilerinden önceki kuşaklara göre daha yatkın olmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sanal ortamları en etkili şekilde kullanılması konusunda eğitimi çok daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrencilerin yeni teknoloji kullanımından kaynaklı heyecan ve motivasyonlarının düşmemesi için öğretim elemanlarının yatkınlığına ve yeterliliğine inanmaları gerekmektedir. Öğretim elemanlarının teknolojiyi kullanarak gerçekleştirecekleri öğretim etkinlikleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmaları ve kendilerini geliştirmeleri uygulamalardan beklenen sonuçların alınabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Toprakçi ve Ersoy (2008, s.7), öğretim elemanının kendini geliştirme rolünün, uzaktan öğretimde daha çok teknoloji bilgisini artırma, teknolojiyi öğretim amaçlı olarak daha iyi kullanma şeklinde gösterdiğini ifade etmektedir. Raths (1999, s.33)'a göre uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarında öğretim elemanları geleneksel eğitimcinin özelliklerini ve zamanı geldiğinde teknik destek görevlisi gibi davranabilecek özellikleri birlikte barındırmalıdır. Sınıf yöneticisi olarak öğretim elemanları, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kendi etkililiklerini artırmak için kullanılan teknoloji hakkında bilgi sahibi olmalı; eğitime nasıl daha iyi erişim sağlayabileceğine, materyallerin iletilmesinden kaynaklanan sorunların nasıl çözülebileceğine ve farklı öğrenme gereksinimlerinin nasıl karşılanabileceğine ilişkin kendini geliştirmelidir. Uzaktan öğretimde öğretmenin kendini geliştirmesi, daha çok teknolojik gelişim ile ilgili görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanının teknolojik rolünün (yeterliliği) uzaktan öğretimde neredeyse diğerleri kadar önemli olduğunu söylemek mümkündür.

O'Neill, Singh ve O'Donoghue (2004, s.318), sanal ortamda ders yürüten öğretim elemanlarının temel düzeyde yazılım ve donanım sorunlarını çözebilecek sorun

çözücüler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamakta; öğretim elemanlarının öğrenci performansını etkileyen 3 temel özelliğine dikkatleri çekmektedir: (1) Teknolojiye karşı tutum, (2) Öğretim stilleri, (3) Teknolojiyi kontrol edebilme.

Kullanılacak teknolojiye uyumu ve yaygınlaşmasını engelleyen en önemli faktörlerden biri de uygulamayı gerçekleştirecek kişinin bu süreçte kendisini yeteri kadar yetiştirmemesi ve gereken bilgi ve becerileri kazanamamasıdır. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek riskleri ve problemleri aşabilmek için gerekli olan sorumluluk bilincini elde etme ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanmayı öğrenme, uyumu etkilemektedir. Teknolojiye uyumun hızlı ve güvenilir olması için uygulama öncesinde öğretim elemanlarının eğitimden geçirilmesi ve belirli aralıklarda düzenlenen kurs, seminer ve hizmetiçi eğitim vb. etkinlikler ile bilgilerin güncellenmesi büyük önem taşımaktadır (Çakmak ve Ocak, 2008, s.315).

Uygulamayı gerçekleştirecek öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerinin yanı sıra uygulama sürecinde yeterli teknik destek imkânı bulmaları da bir diğer kritik noktadır. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlarda verilen teknik destek öğretim elemanlarının teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak ve uyum sürecini hızlandırmaktadır. Teknoloji ilk kullanılmaya başlandığı zamanlarda teknik desteğin yetersiz kalması öğretim elemanlarının motivasyonunda ve gösterdikleri çabada düşüş olmasına neden olmaktadır. Uygulamalara yönelik bu olumsuz tutumların öğrencilere yansması ise, uygulamalardan istenilen sonuçların alınmasını engellemektedir. Gerekli bilgi ve beceriler ile donatılmış olan öğretim elemanlarının rehberliğinde gerçekleştirilen uygulamalar ile öğrencilerin de teknolojiyi en etkili şekilde kullanma konusunda daha istekli olmalarını sağlamak mümkündür. Öğretim elemanlarının teknolojiyi öğrenme ve kullanma konusunda geride kalan ya da direnç gösteren öğrencilere öncülük etmesi, uygulamalar konusundaki donanımları ile orantılı kabul edilebilir.

Sanal sınıflarda öğrencilerin öğretim elemanları ya da diğer öğrenciler ile yüzyüze iletişim kuramıyor olması, öğrencilerde izolasyon ve bağlantı koplukluğu gibi duygulara neden olabilmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanının öğretimi, erişim için

kullanılan araç ve yöntemlere uyarlayabiliyor olması gerekmektedir. Bu noktada önemli olan kullanılan teknoloji ya da yöntem değil, öğretim elemanıdır. Öğrenci memnuniyeti de büyük oranda öğretim elemanın bilgi, becerileri ve yeterlilikleri ile ilişkilendirilmektedir (Johnson, Killion ve Oomen, 2005, s.4). Ancak örgün eğitim sistemi içerisinde ders yürüten tüm öğretim elemanlarının sanal ortamda ders yürütme becerisi olmadığı ve gerekli beceriler ile donatılmış öğretim elemanlarını sayısının düşük olduğu görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ve daha etkili hale getirilmesinde en önemli faktör, öğretim elemanlarına sanal sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması ve uygulama öncesinde öğretim elemanlarına eğitim verilmesidir. Verilecek eğitimin içeriği ile ilgili araştırma konusunda alanyazında önemli bir boşluk olduğu, konu ile ilgili uygulamaların yeterli olmadığı dikkatleri çekmektedir. Sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde yönetilebilmesi ve yaygınlaştırılması için, öncelikle öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimi ile ilgili eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler çerçevesinde şekillendirilen eğitimler aracılığı ile öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetim yeterliliklerini geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma desenlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranacak sorular şu şekildedir:

1. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına (*fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları*) ilişkin görüşleri ve eğitim gereksinimleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına (*fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları*) ilişkin görüşleri ile sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları arasındaki ilişki nedir?
4. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki nedir?
5. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılar hakkında görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Türkiye genelindeki uzaktan eğitim uygulamaları incelendiğinde, internet destekli ya da internete dayalı eşzamanlı ve eşzamansız pek çok uygulama ile karşılaşmaktadır. Ancak Türkiye’de uzaktan eğitim alanında daha çok web tabanlı derslerden yararlanıldığı dikkatleri çekmektedir. Yapılan çalışmalar ise, uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında sanal sınıfların giderek yaygınlaşacağına ve uzaktan eğitimdeki eğilimin bu alanda yoğunlaşacağına dair ipuçları vermektedir. Küresel gelişmelerden etkilenen Türk Eğitim Sisteminde de bu alandaki girişimlere önem verileceği; bu nedenle de sanal sınıf uygulamalarına yapılacak yatırımların sağlam temeller üzerine oturtulmasında sanal sınıfların yönetimi alanındaki çalışmaların oldukça önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, alanda gerçekleştirilecek farklı çalışmalara veri sağlaması, Türk Eğitim Sistemi ve yönetimi ile sanal dünya arasında kurulacak köprünün sağlamlaştırılması açısından önem taşımaktadır.

Sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde yürütülmesinde teknik donanım ve becerilerin yanı sıra, sunulacak eğitsel içerik, yöntem ve stratejiler konusunda eğitim bilimleri de oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Teknolojinin araç, eğitimin amaç olduğu düşünüldüğünde, sanal sınıfların geliştirilmesi ve yönetilmesinde özellikle

eğitim yönetimi alanının birikimlerinden de yararlanılması gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma, uzaktan eğitim ve eğitim yönetimi disiplinleri arasındaki ilişkinin vurgulanması açısından da önem taşımaktadır.

Bu alışma ile elde edilecek veriler, eğitim bilimleri alanında bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir uzantısı olarak değerlendirilen sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ve sanal sınıfların daha etkili bir şekilde yönetilebilmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Sanal sınıfların etkili yönetiminin ğrenci motivasyonu üzerinde de etkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin, donanımlı ğretim elemanları tarafından yürütülecek sanal sınıflar aracılığı ile verilen eğitimin kalitesine ve etkililiğine inanmaları, sanal sınıflara yer veren uzaktan eğitim kurumlarına olan talebinin artmasını sağlayacaktır. Böylelikle rgn ve uzaktan eğitime olan talep arasında dengenin sağlanması açısından, araştırma verilerinin Türk Yükseköğretime de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uzaktan ğrenme ile kapasite yaratılması, Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (2007, s.156)'nde de üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Örgün eğitimde tüm derslerin yüz yüze yapılmakta olduğu; ancak yüz yüze öğrenmenin çok sayıda olumlu yönlerine karşılık, kapasitenin sınırlı kalmasının başlıca nedenleri arasında olduğu belirtilmektedir. Bu durumun, örgün eğitimdeki bazı derslerin de e-öğrenme ile yapılması ile aşılabileceği ve böylelikle üniversitelerde dikkate değer bir kapasite artışının sağlanabileceği üzerinde durulmaktadır. Eğitim sisteminde yapılacak düzenlemelerle çözüm arayışları kapsamında ele alınan bu görüşlerin uygulamaya geçirilmesinde, sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması büyük katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, sanal sınıfların etkili yönetimi ve yaygınlaştırılmasının ilk aşaması olarak ğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik araştırma bulguları, Türk Eğitim sistemindeki kapasite artırımını açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, sanal sınıf yönetimine ilişkin teorik altyapının sağlanması ve araştırılması gereken yeni sorunların belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır.

Avrupa yükseköğretim alanı yaratmayı hedefleyen bir reform süreci olarak kabul edilen ve pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 46 üye ülke tarafından oluşturulan Bologna Süreci kapsamında vurgulanan yaşam boyu öğrenimin teşvik edilmesi açısından da sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması büyük önem taşımaktadır. Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin tek tip yükseköğretim sistemi haline getirilmesini amaçlayan Bologna Sürecinin asıl hedefi, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Sanal sınıflar aracılığı ile çeşitlilik kazanacak uzaktan eğitim imkânlarının farklı coğrafyalardan bireylerin eğitim sürecine katılmasını sağlamasını ise, çeşitlilik içerisinde kurulacak birlik ile ilişkilendirmek mümkündür. Bu süreçte bir yükseköğretim sisteminden diğerine geçişi kolaylaştıran sanal sınıf uygulamalarının, öğrenci ve öğretim elemanlarının sanal hareketliliğini arttırması da mümkün olmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu uygulamaların yaygınlaştırılması ve Bologna sürecine uyumun sağlanması adına atılacak adımların sağlam temeller üzerine oturtulması açısından da önem taşımaktadır.

Türkiye Eğitim Sisteminin sanal sınıflar konusunda gelişmeleri takip edebilmesi ve değişime uyum sağlayabilmesinde, sanal sınıf uygulamalarına destek verebilecek uzmanların yetiştirilmesinin oldukça kritik bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak kişilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, bu yöndeki girişimlerin çıkış noktası olması açısından da önem taşımaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirecek araştırmalar ile desteklenerek, sanal sınıf yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi de mümkün olacaktır. Sanal sınıfların yönetime ilişkin eğitim programlarının geliştirilmesi açısından program geliştirme alanında da katkıları olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2009-2010 öğretim yılında uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim-öğretim hizmeti sunan ve bu kapsamda sanal sınıf uygulamalarına yer veren Türk Yükseköğretim Kurumları ile sınırlıdır. Ayrıca araştırmanın amaçları kapsamında

toplanacak veriler, en az bir eğitim-öğretim döneminde sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Örgün Eğitim: Kişilerin yaşama atılmadan, iş ve meslek kollarında çalışmaya başlamadan önce okul ya da okul niteliği taşıyan yerlerde genel ve özel bilgiler bakımından yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla belli yasalara göre düzenlenen eğitim.

Sanal Sınıf: Farklı yerlerde bulunan öğrencilerin aynı zamanda bir öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri, görsel, işitsel ve metinsel olarak çift yönlü iletişimi sağlayan çeşitli iletişim araçlarının kullanıldığı, gerçekte bir araya getirilmesi zor ve pahalı olan öğelerin bir araya getirildiği, sanal şekilde yaratılmış çevrimiçi öğrenme ortamı.

Sınıf Yönetimi: Öğrenmenin gerçekleştirilebileceği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi.

Sanal Sınıf Yönetimi: Farklı yerlerde bulunan öğrencilerin eşzamanlı olarak öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri, etkinliklerin bilgi teknolojileri aracılığı ile gerçekleştirdiği eşzamanlı çevrimiçi ortamlarda öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olanak ve süreçlerin, düzeninin, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi.

Öğretim Elemanları: En az bir eğitim-öğretim döneminde sanal ortamda ders yürütmüş, sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimli öğretim elemanları.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerini belirlemeye yönelik bu araştırma, “genel tarama” modelinde desenlenmiştir. Tarama modellerinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 1994, 77).

Araştırma kapsamında belirlenen amaçlara ulaşmak için nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır. Sınıf yönetimi boyutlarının sanal sınıf yönetiminde uygulanmasına ve sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin veriler sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak toplanmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında, nitel araştırma tekniklerinden odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir anket formu geliştirilmiştir. İki aşamalı olarak planlanan bu süreçte ilk olarak odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Odak grup görüşmeleri, bir araştırmada tek veri toplama tekniği olarak kullanılabilceği gibi farklı nicel ya da nitel teknikler ile birlikte de kullanılabilir. Araştırma kapsamında asıl veri toplama aracı olarak geliştirilen anket formunun oluşturulmasında odak grup görüşmesi aracılığı ile elde edilen verilerden ve literatür taraması sonucunda ulaşılan kaynaklardan yararlanılmıştır.

2.2.1. Odak Grup Görüşmesi

Araştırmacı öncelikle odak grup görüşmesi tekniği hakkında bir alanyazın taraması yapmıştır. Krueger ve Casey (2000, s.4-5)'e göre odak grup görüşmesi, ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi olarak tanımlanabilir. Powell ve diğerlerine (1996, s.499) göre ise, odak grup görüşmesi, araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu olan problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır (Powell ve diğerleri, 1996, s.499'dan aktaran Yıldırım ve şimşek, 2008, s.152). Odak grup görüşmeleri yardımıyla, belirlenen bir konu hakkında seçilmiş katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, fikirlerine, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına ait derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgiler elde edilebilmektedir. Özellikle eğitim-öğretimi geliştirme çalışmalarına gereksinim duyulan konular için kullanılan odak grup görüşmesinin, gelişen teknolojiye paralel olarak şekillenen sanal sınıflara ilişkin gerçekteştirilen bu araştırmada kullanılmasının uygun olacağı düşünölmüştür.

Odak grup görüşmesi ile sanal sınıf yönetimi konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının bakış açılarına, deneyimlerine, düşöncelerine ve tutumlarına dair derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgiler elde edilmiştir. Odak grup görüşmesine katılan kişiler en az bir dönem sanal sınıflar aracılığı ile ders yürötmüş öğretim elemanları arasından belirlenmiştir. Etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan odak grup görüşmesinde

katılımcılardan konu ile ilgili uzlaşmaya varmaları ya da genel kabul gören görüş yönünde fikir bildirmeleri değil; sadece kendi görüşlerini özgürce ortaya koymaları istenmiş ve bunun için uygun bir ortam yaratılmasına özen gösterilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle görüşmenin amacını açıklayan bir yönerge oluşturulmuştur. Yönergede ve sorularda kullanılan ifadelerin informal ya da günlük dil kullanımına uygun olmasına; katılımcıların alışık olduğu sözcük dağarcığının kullanılmasına, her sorunun tüm katılımcılar için aynı anlamı ifade etmesine, katılımcıların hepsi tarafından anlamlı bulunmasına, öz ve tek hedefli olmasına özen gösterilmiştir.

Odak grup görüşmesine katılacak öğretim elemanlarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin ön bilgilerinin çağrılması ve ele alınacak boyutların net olarak anlaşılması amacıyla her boyut ile ilgili soruların yönetilmesinden önce, söz konusu boyuta ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Görüşme esnasında söz konusu açıklamalar Powerpoint sunusu eşliğinde yapılmış ve her boyut ile ilgili sunumdan sonra konu ile ilgili sorular görüşülmeye başlanmıştır. Ayrıca verilen cevapların kolaylıkla kayıt altına alınabilmesi, görüşme sırasında araştırmacı ve raportörlere kolaylık sağlanması adına soruların muhtemel yanıtlarına ilişkin kontrol listeleri düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Odak Grup Görüşmesi Kontrol Formu” Ek-1’de verilmiştir.

Veri toplamak amacıyla düzenlenen soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliğinin değerlendirilmesi, tüm katılımcılar için aynı anlamı ifade edip etmediğinin, herkes tarafından anlamlı bulunup bulunmadığının, öz ve tek hedefli olup olmadığının, görüşme yönergesinde ya da sorularında sorun olup olmadığının kontrol edilmesi amacıyla görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Krueger (1998), odak grup görüşmelerinin pilot çalışmasının grup olarak denenmesinin olanaklar çerçevesinde yapılabileceğini, aksi takdirde birebir uzman görüşüne sunulması da denenebileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme soruları uzman görüşüne¹ sunulmuştur. Uzmanların araştırmacının konusu ve amaçları ile ilgili bilgilendirilmeleri için ayrıca bir bilgilendirme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları

¹ Prof. Dr. Esmahan Ağaoglu, Prof. Dr. Aydın Ziya Özgür, Yard. Doç. Dr. Çetin Terzi, Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emin Mutlu, Yrd. Doç. Dr. Evrim Genç Kumtepe, Yrd. Doç. Dr. Alper Tolga Kumtepe

ile birlikte uzmanlara iletilen bilgilendirme formunda her uzmanın genel olarak görüş ve önerilerini belirtebilecekleri bir “Görüşleriniz” bölümüne de yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan “Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Bilgi Formu” Ek-2’de verilmiştir.

Odak grup görüşmesi araştırmanın asıl veri toplama aracı olmadığı; asıl veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin oluşturulmasına yönelik veriler sağlayacağı için görüşmeye katılacak kişi sayısını evreni temsil etme zorunluluğu bulunmamaktadır. Odak grup görüşmesine davet edilen kişilerin belirlenmesinde öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yer veren programlar ve bu programlarda ders veren öğretim elemanları belirlenmiştir. Odak grup görüşmesine katılabilecek öğretim elemanları ile iletişime geçilerek, görüşmenin konusu ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiş ve tüm katılımcılar için uygun gün ve tarih belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi öncesinde, katılımcılara görüşmenin tarihi ve yeri e-posta aracılığı ile hatırlatılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından hazırlanan “Sınıf Yönetimi Boyutlarının Sanal Sınıflara Uyarlanmasına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Bilgilendirme ve Bilgi Formu” da e-posta eklentisi olarak görüşmeye katılacak öğretim elemanlarına gönderilmiştir. “Sınıf Yönetimi Boyutlarının Sanal Sınıflara Uyarlanmasına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Bilgilendirme ve Bilgi Formu” Ek-3’de verilmiştir.

İki oturum şeklinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin birinci oturumu 3 öğretim elemanın katılımı ile 23 Temmuz 2009 tarihinde Anadolu Otel Toplantı Salonunda 10.00 - 13.00 saatleri arasında; ikinci oturumu ise, 4 öğretim elemanın katılımı ile aynı gün 13.30 – 16.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümlerinde, analizlerde ve raporlaştırmada araştırmaya katılan öğretim elemanları için kod isimler kullanılmıştır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7). Katılımcılara ilişkin genel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Odak Grup Görüşmesi Katılımcılarına İlişkin Genel Bilgiler

Grup	Cinsiyet	Kod İsim	Öğrenim Durumu	Kurumu
Grup I (Sabah Oturumu)	Kadın	K1	Doktora	Eğitim Fakültesi
	Kadın	K2	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi
	Erkek	K3	Yüksek Lisans	Eğitim Fakültesi
Grup II (Öğlen Oturumu)	Erkek	K4	Yüksek Lisans	Açıköğretim Fakültesi (BDE)
	Kadın	K5	Yüksek Lisans	Açıköğretim Fakültesi (BDE)
	Erkek	K6	Yüksek Lisans	Açıköğretim Fakültesi (BDE)
	Erkek	K7	Yüksek Lisans	Açıköğretim Fakültesi (BDE)

Grup I'in üyesi olan K1, K2 ve K3 sanal sınıflarda ders yürüten, yüksek lisans ve doktora alanları eğitim bilimleri olan öğretim elemanlarıdır. Grup II üyesi olarak odak grup görüşmesine katılan K4, K5, K6 ve K7 ise, sanal sınıfların tasarım sürecinde görev alan, sanal sınıflarda ders yürüten öğretim elemanlarına teknik servis desteği de veren, aynı zamanda sanal sınıflar aracılığı ile ders yürüten, öğretim elemanlarıdır. Odak grup görüşmelerinden önce katılımcılara odak grup görüşmesinin yapılacağı yer, saat, gün ve konu ile ilgili bir bilgilendirme dosyası e-posta yoluyla gönderilmiştir. Grup I'deki öğretim elemanlarının katılımı ile gerçekleştirilen sabah oturumuna ilişkin görsel Resim 1'de; Grup II'deki öğretim elemanlarının katılımı ile gerçekleştirilen öğlen oturumuna ilişkin görsel ise, Resim 2'de sunulmuştur.

Resim 1. Odak Grup Görüşmesi Sabah Oturumu



Resim 2. Odak Grup Görüşmesi Öğlen Oturumu



Resim 1 ve Resim 2’de görüldüğü gibi görüşme ortamı herkesin birbirini rahatlıkla görebileceği şekilde düzenlenmiştir. Görüşme sırasında katılımcılara yönelik bilgilendirmelerin yapılması amacıyla kullanılan projeksiyonun herkes tarafından görülebilecek şekilde yerleştirilmesine dikkat edilmiştir. Masanın sol tarafında araştırmacı oturmakta, araştırmacının karşısında ise, katılımcılar yer almaktadır. Görüşme sırasında not alan raportörler ise, görüşme sürecini aksatmayacak ve dikkati dağıtmayacak şekilde, katılımcıların solunda yer almaktadır. Raportörlerin, verilen cevapların kolaylıkla kayıt altına alınabilmesi için hazırlanan kontrol listelerine not aldıkları görülmektedir. Ayrıca masanın üstünde, araştırmacı ve katılımcıların önlerinde 3 adet ses kayıt cihazı bulunmaktadır.

Görüşme verilerinin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Bu amaçla bir adet video kayıt cihazı ve üç adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kayıt cihazlarının kontrolü ve çıkabilecek teknik sorunların kontrol altına alınabilmesi için görüşmelerde bir uzman² hazır bulunmuştur. Ayrıca 10.00 – 16.30 saatleri arasında iki oturum şeklinde gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde önemli noktaların dikkatten kaçmaması ve alınan raporların güvenilirliğinin sağlanması için iki oturumda da iki röportör³ görüşmelere katılmıştır.

² Teknik Uzman: Halil Polat

³ Röportörler: N. Gizem Koçak ve Kemal Küçükaltan

2.2.2. Anket Formunun Hazırlanması

Odak grup görüşmesi sırasında yapılan ses kayıtlarının dökümleri yapılmış ve video kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Odak grup verilerinin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Böylelikle betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilmesi mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.228). Verilerin analizinde öncelikle veri dökümlerinin araştırmacı tarafından doğru bir biçimde yapıp yapılmadığını saptamak için, görüşmeye ait ham veriler ve ses kaydı bir uzmana verilmiştir. Uzman ses kayıtlarının tamamını dinleyerek ham verilerin araştırmacı tarafından bilgisayara doğru aktarılıp aktarılmadığını kontrol etmiştir. Daha sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından incelenerek, anlamlı bölümlere ayrılmıştır. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler araştırmacı tarafından analiz edilmiş, kavramsallaştırılmış ve indekslenmiştir.

Dökümlerin analizleri doğrultusunda veri toplama aracı olarak bir anket formu taslağı düzenlenmiştir. Veri toplama aracının geliştirilmesi süreci sınıf yönetimi boyutları ve sanal sınıf yönetimi konularında gerçekleştirilen kaynak taramasıyla da desteklenmiştir. Bu kapsamda, sanal sınıf yönetimi uygulamaları için var olan örnekler ve alanda gerçekleştirilen kuramsal çalışmalar (kitap, bildiri, makale vb.) incelendikten sonra, sınıf yönetiminin her boyutu ile ilgili özelliklerin bir listesi çıkarılmıştır. Kaynak taraması ve odak grup görüşmesi dökümleri doğrultusunda oldukça kapsamlı soru maddeleri hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket formunda yer alan maddelerin, ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği değerlendirilmiş; aynı anlama gelen, farklı şekilde anlaşılabilir ve araştırmanın amacından uzaklaşan maddeler anket formundan çıkarılmıştır. Ayrıca maddeler uzman görüşüne sunulmuş, ifadelerin herkes için aynı anlamı ifade edip etmediği kontrol edilmiştir. Maddelerin değerlendirilmesi sürecinde tez danışmanının, izleme jürisinde bulunan öğretim elemanlarının ve sınıf yönetimi alanında deneyimli iki öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuş ve anket formuna

son şekli verilmiştir. “Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Eğitim Gereksinimleri” başlıklı veri toplama aracı Ek-4’te verilmiştir.

Anket formu, (1) Kişisel Bilgiler, (2) Kişisel Gelişim, (3) Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları ve (4) Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler olmak üzere dört ana bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde öğretim elemanlarının cinsiyeti, akademik unvanı ve mesleki kıdemleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. Kişisel gelişim bölümünde, öğretim elemanlarının sanal sınıflara yönelik düzenlenen eğitim etkinliklerine ilişkin deneyim ve görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır. Sanal sınıf yönetimi boyutları kapsamında, fiziki düzen, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim-etkileşim olanakları ve teknoloji yönetimi olmak üzere altı alt başlık yer almaktadır. Bu bölümde yer alan sorular, ikili ya da beşli likert formunda düzenlenmiştir. Anket formunun son bölümünde ise, öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin genel görüşleri ve sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşmasının Eğitim Sistemine sağlayabileceği katkılara ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Sanal sınıf uygulamalarına ilişkin genel görüşlerin sorgulanmasında beşli likert; sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşmasına ilişkin görüşlerin sorgulanmasında ise açık uçlu soru formu kullanılmıştır.

2.2.2.1. Geçerlilik Çalışmaları

Geçerlilik, ölçme aracının ölçmesi gereken özelliği gerçekten ölçebilmesi, bir başka özellikte karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir (Balcı, 1997, s.122). Araştırma kapsamında geliştirilen anket formunun geçerliliğinin test edilmesinde kapsam/içerik geçerliliği ve görünüş geçerliliği kontrol edilmiştir.

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak aracın ve araçtaki her bir maddenin amaca hizmet etmesidir. Aracının kapsam geçerliliğinin yüksek olmasını sağlayabilmek için, ölçme aracıyla ilişkili konudaki kitapları incelemek ve konunun uzmanlarıyla görüşmek gerekmektedir (Kırcaali-İftar, 1999, s.15). Nitekim anket formunun hazırlanması sürecinde konu ile ilgili kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmış ve konu

uzmanlarından görüş alınmıştır. İçerik geçerliliğinin düzeyini gösteren sayısal bir değere ulaşmak çok zordur. İçerik geçerliliği çalışmaları, genellikle uzmanlardan oluşan bir grup değerlendiricinin görüşlerine başvurarak gerçekleştirilmektedir.

İçerik geçerliliği kapsamında, anket formu taslağı araştırma amaçları ile birlikte, 2'si eğitim yönetimi, 4'ü uzaktan eğitim ve 1'i istatistik alanında uzman toplam 7 öğretim elemanın görüşüne sunulmuştur. Gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapıldıktan sonra, anket formunun güncellenen hali görünüş geçerliliği kapsamında odak grup görüşmesinde de ele alınmıştır.

Görünüş geçerliliğinde, konu uzmanlarının görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına, gerekli veriyi toplayacak durumda olup olmadığına ilişkin görüş alınmaktadır (Tavşancıl, 2002, s.38). Bu bağlamda her sorunun konu ile ilişkili olup olmadığı, anketin bütün konuyu kapsayıp kapsamadığı, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı sanal sınıf deneyimi olan 7 öğretim elemanı * tarafından kontrol edilmiştir. Odak grup görüşmesi sonucunda, anketteki soru maddelerinden bazıları çıkartılmış, bazıları değiştirilmiştir. Öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda eklenen maddeler olmuştur.

Odak grup görüşmesi sonucunda yeniden güncellenmiş olan anket formu son olarak, tez danışmanının, izleme jürisinde bulunan öğretim elemanlarının ve sınıf yönetimi alanında deneyimli iki öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Öneri ve görüşler doğrultusunda kapsama uygun olmayan veya görünüş geçerliliğini düşüren maddeler taslak halindeki ölçme aracından çıkarılmış ve geçerlilik çalışmaları tamamlanan anket formuna son şekli verilmiştir.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Türk Yükseköğretim Sisteminde uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimi olan öğretim

* Çiğdem Suzan Çardak, Demet Sever, Levent Vural, İlker Kayabaş, Buket Kip, Recep Okur, Salih Gümüş

elemanlarıdır. Araştırmanın genel evrenini oluşturan öğretim elemanlarının sayısı bilinmediğinden, çalışma evreni belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, öncelikle Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun resmi internet sayfasında Uzaktan Eğitim Komisyonu tarafından açıklanan devlet ve vakıf üniversitelerinin web siteleri incelenerek, sanal sınıf uygulamalarına yer veren üniversiteler ve öğretim elemanları saptanmıştır. Web sayfalarında yeterli bilgi ve açıklamalara yer vermemiş olan üniversitelerin ilgili bölümleri ile iletişime geçilmiş, sanal sınıf uygulamalarına yer verip vermedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma ve görüşmeler sonucunda sanal sınıf uygulamalarına yer verdiği saptanan toplam 12 üniversitede⁴ görev yapan 480 öğretim elemanı ulaşılabilen çalışma evreni olarak belirlenmiştir.

Çalışma evrenini temsil eden örneklemin belirlenmesinde güven aralığı %95, hata payı %5 ve yanıt dağılımı %50 olarak dikkate alındığında, bu araştırmanın 480 öğretim elemanından oluşan çalışma evrenini temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 214 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda internet üzerinden örneklem büyüklüğü hesaplama imkânı sunan Raosoft,Inc. İnternet sitesinden (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>) yararlanılmış; aynı zamanda istatistik uzmanı rehberliğinde ilgili fomül kullanılarak örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. İnternet sitesinde gerçekleştirilen işlemlerin dökümleri Ek-5'te verilmiştir. Elde edilen sonuca göre 214 kişiden oluşan örneklemin çalışma evrenini temsil gücünün yeterli olduğu söylenebilir. Ancak araştırma verilerinin öğretim elemanlarının e-postalarına gönderilecek anket formu ile toplanacağı düşünüldüğünde, 214 kişinin katılımının sağlanması için en az örneklem grubunun iki katı sayısındaki öğretim elemanına e-posta gönderilmesi gerekli görülmüş ve araştırmaya katılımın artırılması amacıyla çalışma evrenini oluşturan tüm öğretim elemanlarına anket formu gönderilmiştir. Veri toplama süreci sonucunda araştırmaya 228 öğretim elemanı katılmış, doldurulan anket formlarının kontrolü sonucunda 13 anket formunun iptal edilmesiyle 215 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Böylece basit rassal örnekleme yöntemi ile örneklem 215 öğretim elemanı olarak netleştirilmiştir. Çalışma evrenindeki tüm öğretim elemanlarının örnekleme girmeleri

⁴ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Beykent Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Uşak Üniversitesi

bakımından eşit seçilme şansının olması ve çalışma evreninin homojen bir grup olması basit rassal örnekleme yönteminin tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmaya örneklemini oluşturan öğretim elemanlarının kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretim Elemanlarının Kişisel Bilgileri

Deneyim	f	%
1-4 Dönem	127	59,0
5 Dönem ve daha fazla	88	41,0
Cinsiyet		
Kadın	89	41,4
Erkek	126	58,6
Akademik Ünvan		
Öğr. Gör.	96	44,7
Öğr. Gör. Dr.	19	8,80
Yrd. Doç. Dr.	55	25,6
Doç. Dr.	28	13,0
Prof. Dr.	17	7,90
Eğitim Alma Durumu		
Hayır, eğitim almadım.	114	53,0
Evet, eğitim aldım.	101	47,0
Eğitime Katılım Şekli		
Kendi isteğiyle	65	30,2
Yönetimin isteğiyle	36	16,7
Deneyim Kazanma İsteği		
Evet, deneyim kazanmak istiyorum.	197	91,6
Hayır, deneyim kazanmak istemiyorum.	18	8,40

Tablo incelendiğinde, 215 öğretim elemanın %59’unun derslerini sadece 1-4 dönem (2 yıl) boyunca sanal sınıflar aracılığı ile yürütmüş oldukları görülmektedir. Son yıllarda sanal sınıf uygulamalarının giderek yaygınlaşıyor olmasını, son iki yıl içerisinde bu uygulamalara yer evren öğretim elemanlarının çoğunlukta olması ile ilişkilendirmek mümkündür.

Öğretim elemanlarının %91,6’sı da sanal sınıf uygulamaları konusunda daha fazla deneyim kazanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, sanal sınıflara olan eğilimin önümüzdeki yıllarda artacağı ve uygulamaların yaygınlaşacağına işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %58,6'sı erkek, %41,4'ü kadındır. Örneklem grubu akademik ünvanları açısından incelendiğinde ise, katılımcıların %44,7'si öğretim görevlisi, %8,8'i öğretim görevlisi doktor, %25,6'sı yardımcı doçent doktor, %13'ü doçent doktor, %7,9'u profesör doktordur.

Örneklem grubunun %53'ü sanal sınıf uygulamaları öncesinde herhangi bir eğitim almamıştır. Sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim almış olan öğretim elemanlarının (%47) %30,2'si sözkonusu eğitim etkinliklerine kendi istekleri ile katılmışlardır.

2.4.Verilerin Toplanması

Son şeklini alan anket formu elektronik ortama aktarılarak, uygulamaya katılacak öğretim elemanlarına e-mail aracılığı ile gönderilmiştir. Veri toplama aracının elektronik ortama aktarılmasında Anadolu Üniversitesi'nin <http://anket.anadolu.edu.tr> adresinden hizmet veren anket sunucusu kullanılmıştır. Anketin sözkonusu anket sunucusu kullanılarak elektronik ortama aktarılması için Açıköğretim Fakültesi Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi ile iletişime geçilmiş, üyelik başvurusunda bulunmuş ve araştırmacı için kullanıcı adı ve şifre temin edilmiştir. Elektronik ortama aktarılan anket formu öncelikle tez danışmanı ve tez izleme jürisinde bulunan öğretim elemanlarının e-mail adreslerine gönderilerek test edilmiş ve son kontroller gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılacak üniversite ve öğretim elemanlarının listesi, anket formu örneği uygulama sürecinin başlatılmasına yönelik izin dilekçe ile birlikte Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'ne iletilmiştir. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından düzenlenen üst yazılar, öğretim elemanı listeleri ve anket formunun bir örneği ilgili üniversitelerin rektörlüklerine gönderilmiştir. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından düzenlenen üst yazı örneği EK-6'da verilmiştir.

Araştırmaya katılımın artırılması amacıyla 19/01/2010 tarihinde gerçekleştirilen ilk e-posta gönderiminin ardından 26/02/2010 tarihinde tüm öğretim elemanlarına ikinci bir

e-posta gönderilmiştir. 28/03/2010 tarihinde ise, son bir hatırlatma e-postası gönderilerek ankete katılımın artırılması hedeflenmiştir. Son e-posta gönderiminden sonra, ankete katılımın artması amacıyla veri toplama süreci 31/05/2010 tarihine kadar devam etmiştir. Yaklaşık 4,5 aylık bir sürecin sonunda tamamlanan uygulama sürecinin sonunda 480 öğretim elemanına gönderilen anketlerden 228'i geri dönmüştür.

2.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Veri girişleri tamamlanan anket formları kontrol edilmiş ve eksik doldurulan 9 anket formu geçersiz kabul edilmiştir. Ayrıca “Sanal sınıfların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğrenci sayısı kaç olmalıdır?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, 4 anket formunda belirtilen rakamın 100’ün üzerinde olduğu dikkatleri çekmiştir. Sanal sınıf kavramının farklı (internet tabanlı eşzamansız dersler) algılandığı sonucuna varılmış ve bu anketler de iptal edilmiştir. Sonuç olarak eksik doldurulan 9, yanlış anlaşılabilir 4 olmak üzere toplam 13 anket formu geçersiz kabul edilmiş; analizler toplam 215 anket formunun verileri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında 215 anket formundan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve anlam çıkartıcı (kestirisel) istatistik yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Örneklemden toplanan verilerin betimlenmesinde kullanılan betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına olanak sağlayan istatistiksel işlemleri tanımlamaktadır. Kısaca betimsel istatistik, bir grubun özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılan frekans, yüzde, merkezi eğilim ölçüleri ve korelasyon katsayısı gibi teknikleri içermektedir (Büyüköztürk, 2010, s.5). Araştırma verilerinin analizinde öncelikle anket formunda yer alan her madde için frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma, evrenin tamamı yerine, çalışma evrenini temsil eden yansız olarak seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve toplanan verilere dayalı istatistiklerden hareketle evren hakkında tahminler yapılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, “örneklemden hesaplanan istatistiklere dayalı olarak, evren değerlerine ilişkin doğru kestirimler

yapılmasını sağlayan yöntem ve tekniklerden” (Büyüköztürk, 2010, s.5), yani anlam çıkartıcı (kestirisel) istatistiklerden de yararlanılmıştır.

Anket formunun “Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları” ve Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler” bölümlerinde yer alan maddelere verilen yanıtlarla, “Kişisel Gelişim” bölümünden seçilen soruya ilişkin yanıtlar arasında bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla anlam çıkartıcı (kestirimsel) istatistiklerden Kay-Kare testi kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın amacı öğretim elemanların sanal sınıfların yönetimine ilişkin eğitim gereksinimlerinin planlanması olduğu dikkate alınarak, konuyla doğrudan ilişkili olduğu düşünülen “Sanal sınıf uygulamaları ile ilgili bir eğitim aldınız mı?” sorusu belirlenmiş; bu soruya verilen yanıtlar ile III ve IV bölümdeki sorulara verilen yanıtlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Kay-kare analizlerinde iki değişken arasındaki ilişkinin yorumlanmasına yardımcı çeşitli istatistikler bulunmaktadır. Bunlar; phi katsayısı, olasılık katsayısı (C) ve Cramer’s V katsayısıdır. Bu katsayılar kay-kare değerine bağlı oldukları için, önemlilik düzeyi de kay-kare değerinin istatistiksel olarak önemli olup olmamasına bağlıdır. Phi katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ölçen bir ilişki katsayısı olup, 2X2 boyutundaki tablolar için hesaplanmaktadır (Bölükbaşı ve Yıldıztan, 2009, s.359). Araştıma kapsamında 2X2 büyüklüğündeki tablolar için Phi katsayısı hesaplanmıştır.

İki değişken arasındaki ilişki sadece kay-kare testi ile de analiz edilebilmekte; ancak Phi ve Cramer’s V katsayılarının da hesaplanması daha sağlam sonuçlar vermektedir. 2x2 lik tablolar için Phi ve Cramer’s V değeri aynı değeri almaktadır. Phi katsayısının değeri -1 ile +1 arasında değişmektedir. Değişkenler birbirinden tamamen bağımsız olduğunda, diğer bir deyişle aralarında ilişki olmadığında ilişki katsayısı 0’a; değişkenler tam bir ilişki içinde olduğunda ise, ilişki katsayısı +1/-1’e eşit olmaktadır.

Kay-kare testi her gözdeki beklenen değer 5 veya daha fazla olduğunu varsaymakta, bu koşul yerine getirilmezse 2X2 tablolar için Fisher kesin testi kullanılmaktadır. Ancak gözlerdeki sayılar 5’ten az olduğu durumlarda da Fisher kesin testi kullanılabilir (Tonta, 2010). Araştıma kapsamında da, veri toplama aracının bazı maddeleri için

gözdeki değerlerin 5'ten az olabileceği öngörülerek 2X2 tablolar için Fisher kesin testi yapılmıştır.

Anket formunun IV. (Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler) bölümünde, sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine sağlayacağı katkılar ile ilgili açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. 215 anket formundan 112 tanesinde bu açık uçlu sorunun yanıtladığı saptanmıştır. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine katkılarını sorgulayan açık uçlu soru ile elde edilen veriler öncelikle kavramlaştırılmış, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenerek buna göre temalar belirlenmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtlardan oluşan veriler araştırmanın problem durumu ve amaçlarına ilişkin dosya ile birlikte iki uzmana verilmiştir. İki uzman ve araştırmacı, birbirlerinden bağımsız olarak kavramlara ilişkin birer liste ortaya oluşturmuşlardır. Araştırmacı ve uzmanlar çıktılar üzerinde elle kodlama yapmışlardır. Oluşturulan listeler bütüncül ve seçme yaklaşımıyla yeniden incelenmiştir. Bu işlem sonucunda verileri açıklayan tema ve alt temalar ortaya konulmuştur. Uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek, temalar üzerinde çalışmış, görüş birliği doğrultusunda temalara son biçimi verilmiş ve kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Açık uçlu soruya verilen yanıtlar, tema ifadeleri / kodlama anahtarı ile birlikte farklı iki uzman tarafından yeniden incelenmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar birbirlerinden bağımsız olarak, kodlama anahtarına göre kodlamalarda bulunmuşlardır. Uzmanlar ve araştırmacının oluşturdukları tema ve alt temalar bir araya getirilerek karşılaştırılmış, ortak görüşler doğrultusunda birlik sağlanarak, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, temalar arası ilişkiler saptanmış ve temalar bu doğrultuda düzenlenmiştir. Veriler, temalara göre betimlenirken araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinin açıklayıcı olacağı düşünülerek bulgular bölümünde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur. SPSS programı ile gerçekleştirilen analizlerin yorumları odak grup görüşmesi ile toplanan veriler ve katılımcıların söylediklerinden yapılan alıntılar ile desteklenmiş; ayrıca yorumlar alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırma ile de desteklenmiştir.

Bulgular ve yorumlar, araştırmanın amaçlarına karşılık gelen; (1) Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşler ve Eğitim Gereksinimleri, (2) Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşler, (3) Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki, (4) Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki ve (5) Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Getireceği Katkılar Hakkındaki Görüşleri olmak üzere beş temel başlık altında sunulmuştur.

3.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri ve Eğitim Gereksinimleri İle İlgili Bulgular

“Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları” kapsamında elde edilen bulgular ve yorumları, (1) Fiziki düzen, (2) Plan program etkinlikleri, (3) Davranış düzenlemeleri, (4) Zaman yönetimi, (5) İletişim-etkileşim olanakları ve (6) Teknoloji yönetimi alt başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1.1. Fiziksel Düzen Boyutu İle İlgili Bulgular

Sanal sınıfların fiziksel düzeni kapsamında öğrenci sayısı, gürültü ve tasarım unsurları ele alınmaktadır. Sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel düzenin sanal sınıflara uyarlanması ile ilgili olarak odak grup görüşmesine katılan K4 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

(K4) “Sanal sınıflardaki yeni eğilim şu şekilde: siz bir öğretici ve hatta bu ortamı yapılandıran kişi olarak öngördüğünüz bir şablonu öncelikle öğrencilere sunuyorsunuz. Fakat öğrencinin kendi alışkanlıkları doğrultusunda bunları istediği gibi değiştirmesi mümkün olabiliyor. Örneğin; kullanıcı listesi soldadır, test alanı sağda daha geniş bir şekildedir, en alta da yazı alanı vardır. Öğrencinin bunları kendisinin rahatlıkla değiştirebileceği bir seçenek sağlamak yerleşim düzeni olarak kabul edilebilir. Bence bu en makul şeydir zaten çoğu sanal sınıf uygulaması da bunu destekler.”

(K4) “Şimdi şöyle düşünün: burası sınıf, sıralar bizim oradaki öğrenci listemiz. Mesela masada çalışıyoruz. Metin bazlı mesajlaşmayı sağladığımız alanı bizim masamız olarak düşünmek lazım. Masanın da olması örgün sınıftaki yerleşim düzeni ile bire bir örtüşür. Masa ne kadar rahatsa, yazısını rahat yazıp diğerlerinin yazdığını rahat görürse öğrenciler aktif katılım gösterecektir. Ayrıca sanal sınıflarda öğrenciler evlerinden katıldığı için bu ortamı rahat rahat oturdukları sınıf ortamı olarak düşünebiliriz.”

Sanal sınıf yönetiminin fiziksel düzen boyutu ile ilgili ilk olarak öğrenci sayısı ele alınmıştır. Sanal sınıfların etkili bir şekilde yönetilmesi için olması gereken öğrenci sayısı ile ilgili yanıtlarının dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Sanal Sınıflardaki Öğrenci Sayısına İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

		f	%
Valid	4	1	0,5
	5	3	1,4
	6	1	0,5
	7	1	0,5
	8	8	3,7
	10	49	22,8
	12	16	7,4
	15	46	21,4
	18	1	0,5
	20	44	20,5
	22	1	0,5
	25	21	9,8
	30	18	8,4
	32	1	0,5
35	4	1,9	
Total		215	100,0

* F: Frekans, %: Yüzde

Öğretim elemanlarının %58,2’si öğrenci sayısının en fazla 15 olması gerektiğini; %39,2’si 15-30 arasında olması gerektiğini ve sadece %2,4’ü 30-35 arasında

olabileceğini belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesine katılan K1, K2 ve K3 ise, öğrenci sayısı ile ilgili ortak görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

(K1-K2-K3) “Sanal sınıflarda 15 kişi bile fazladır. İdeal öğrenci sayısı 7-10 kişidir. Gruplar ne kadar küçük olursa karşılaşılan sorunların da o kadar az olacaktır.”

Sanal sınıflarda öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş özellikler ile ilgili maddelere verilen yanıtların dağılımı ise, Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Öğrenci Sayısının Belirlenmesinde Gözönünde Bulundurulmuş Özellikler İle İlgili Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Teknolojik altyapı	200	93,0	15	7,00
Etkileşim sıklığı	188	87,4	27	12,6
İçeriğin türü	133	61,9	82	38,1
Öğretim kademesi	132	61,4	83	38,6
İçeriğin yoğunluğu	125	58,1	90	41,9
Kullanılan stratejiler, yöntemler ve teknikler	121	56,3	94	43,7
Ölçme değerlendirme yöntemleri	106	49,3	109	50,7
Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri	102	47,4	113	52,6
Dersin süresi/uzunluğu	94	43,7	121	56,3

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenci sayısının belirlenmesinde öğretim elemanlarının %93’ünün teknolojik altyapıyı; %87,4’ünün etkileşim sıklığını göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Teknolojik altyapı ve etkileşim sıklığı maddelerinde evet ve hayır yanıtlarının dağılımı arasındaki büyük fark dikkat çekmektedir. Bu bağlamda teknolojik altyapı ve etkileşim sıklığı gibi teknik özelliklerin öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulmaları konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinin net olduğunu; diğer bir ifade ile sözkonusu özelliklerin öğrenci sayısının belirlenmesinde belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. İlk sıralarda yer alan bu özellikleri %61,9 ile içeriğin türü, %61,4 ile öğretim kademesi, %58,1 ile içeriğin yoğunluğu ve %56,3 ile kullanılan stratejiler/yöntemler/teknikler takip etmektedir. Öğretim elemanlarının en düşük oranda göz önünde bulundurduğu özellik ise, %43,7 ile dersin süresi/uzunluğudur. İçeriğin yoğunluğu, öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım düzeyleri ve dersin süresi/uzunluğu maddelerinde evet ve hayır yanıtlarının dağılımı arasındaki farkın düşük olması nedeniyle, sözkonusu maddelerin öğrenci

sayısının belirlenmesinde dikkate alınıp alınmaması konusunda belirsizlik olduğunu söylemek mümkündür.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından K1, K2 ve K3, öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurdıkları özellikleri dile getirirken altyapıya, öğrenci gereksinimlerine, öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeylerine yoğunlaşmışlardır. Katılımcılardan K2 konu ile ilgili görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(K2) “Sanal sınıflarda program ve altyapı uygun değil ise sistem çökebiliyor. Ayrıca öğrenci gereksinimlerini hiç sormuyoruz; ancak öğrenci gereksinimleri ve öğrencilerin internet/bilgisayar kullanım düzeylerinin de dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Diğer yandan ne kadar çok etkileşim o kadar az öğrenci anlamına gelmektedir.”

Öğlen oturumuna katılan katılımcılardan K4 ve K7 ise, öğrenci sayısının belirlenmesi ile ilgili görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

(K4) “Ben iki ders birden yürütüyorum. Birindeki 10 kişinin soru yoğunluğu ile diğerinin yoğunluğu, çözüm önerme ve çözüme götürme süreleri aynı değil. Dolayısıyla öğrenci sayısının içeriğin kapsamı ve yoğunluğundan etkilendiğini söyleyebiliriz. Kullanılacak yöntem, strateji ve teknikler de öğrenci sayısı üzerinde etkili unsurlar. Teknolojik altyapının öğrenci sayısı üzerinde en etkili unsur olduğunu düşünüyorum.”

(K7) “Yoğun etkileşim varsa öğrenci sayısı da daha az olmalı. Ama öğrenci edilgen olacak, öğretici tek taraflı bilgi aktaracaksa öğrenci sayısı 30'a kadar çıkabilir. Etkileşim sıklığı önemli. Öğrenci sayısını etkileyen etmenler dersle ilgili ve teknik donanım ile ilgili özellikler olmak üzere iki kategori altında ele alınabilir.”

Karaçalı (2006, s.147)'nin de belirttiği gibi öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda öğretim yöntemleri çeşitlenmekte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi artmakta, öğrenci gelişimini kontrol kolaylaşmakta ve sınıfın daha etkili bir şekilde yönetilmesi mümkün olmaktadır. Schlusmans ve arkadaşları (2009, s.5), sanal sınıfların etkili bir şekilde yönetilebilmesinde grup büyüklüğünün etkili olduğunu ve öğrenci sayısının yönetilebilir sayıda olmasına özen gösterilmesi gerektiğini belirtmiş; sanal sınıf uygulamalarına yönelik araştırmalarını 8-15 kişilik gruplarla gerçekleştirmişlerdir. Yetiş (2010, s.468) ise, gerçekleştirdiği sanal sınıf uygulamasında 15'er kişiden oluşan deney ve kontrol grupları ile çalışmıştır.

Odak grup görüşmesinde en fazla 15 olarak ifade edilen öğrenci sayısının anket sonuçlarında 35'e kadar yükseldiği görülmektedir. Anket verilerine göre azımsanmayacak oranda öğretim elemanı (%41,6) öğrenci sayısının 35'e kadar

çıkarılabilirliğini düşünmektedir. Bu durumu Türk Yükseköğretim Sisteminin özellikleri, olanak ve sınırlılıkları ile ilişkilendirmek mümkündür. Küresel uygulamalar göz önüne alındığında, sanal sınıfların giderek yaygınlaşan uygulamalar olduğu ve yaygınlaştığı oranda ideal rakam ve özelliklere ulaşılabileceği söylenebilir. Ancak Türk Yükseköğretim Sisteminde sanal sınıfların yönetimi konusunda yetişmiş öğretim elemanı sayısının yeterli olmaması uygulamaların yaygınlaşmasını ve ideal öğrenci sayısının korunmasını engellemekte, sınıfların kalabalıklaşmasına neden olmaktadır.

Sanal sınıflarda öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş unsurlar açısından ele alındığında, teknolojik altyapı ve etkileşim sıklığı gibi teknik unsurların örgün sınıf yönetimindeki özelliklere ilaveten göz önünde bulundurulması gerekli görülen ek unsurlar olarak gündeme geldiğini söylemek mümkündür. Karaçalı (2006, s.147) da öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulmuş unsurların sanal sınıflarda farklılaşabileceğini belirtmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak, bu farklılaşmanın daha çok teknik konularda olduğunu söylemek mümkündür.

Sanal sınıfların yönetiminde fiziksel düzen kapsamında ele alınan diğer bir kavram gürültüdür. Sanal sınıflarda gürültü unsuru olarak kabul edilebilecek özellikler ile ilgili maddelere verilen yanıtların dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Sanal Sınıflarda Gürültü Unsuru Olarak Kabul Edilebilecek Özellikler İle İlgili Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar	197	91,6	18	8,4
İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar	184	85,6	31	14,4
Sesin çok yüksek ya da alçak olması	183	85,1	32	14,9
Öğretim elemanının ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması	172	80,0	43	20,0
Yazılı ileti yoğunluğundan öğretim elemanının tüm iletileri cevaplayamaması	163	75,8	52	24,2
İş bitmiş yazıların ekranda durması	116	54,0	99	46,0
Öğrencilerin donanım eksiklikleri	112	52,1	103	47,9
Öğrencilerin geç oturum açmaları	102	47,4	113	52,6
İletilerde farklı renklerin kullanılması	41	19,1	174	80,9

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim elemanlarının %91,6’sı seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar; %85,1’i sesin çok yüksek ya da alçak olması; %85,6’sı internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar gibi teknik özellikleri gürültü unsuru olarak kabul

ettikleri görülmektedir. Diğer yandan, %80 ile öğretim elemanının ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması ve %75,8 ile yazılı ileti yoğunluğundan dolayı öğretim elemanının tüm iletilere cevap verememesi de çoğunluk tarafından kabul gören gürültü unsurları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin geç oturum açmaları ya da öğrencilerin donanım eksiklikleri gibi öğrencilerden kaynaklanan aksamaların gürültü unsuru olarak kabul edilip edilmemesi konusundaki belirsizliği, uzaktan eğitim uygulamalarında yaygın olarak kabul gören öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşımalarına yönelik görüşler ile ilişkilendirmek mümkündür. Diğer yandan, öğretim elemanlarının öğrencilerin donanım eksiklikleri gibi müdahale imkânlarının sınırlı olduğu konuları gürültü unsuru olarak kabul edip etmeme konusunda kararsız kaldıkları da düşünülebilir.

İşi bitmiş yazıların ekranda durması, öğrencilerin geç oturum açmaları ve donanım eksiklikleri maddeleri için evet-hayır yanıtlarının dağılımı arasındaki farkın düşük olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, sözkonusu bu maddelerin gürültü unsuru olarak kabul edilip edilmemeleri konusunda öğretim elemanlarının fikirbirliğine varmadıklarını söylemek mümkündür.

Anket uygulamasına katılan öğretim elemanlarının %80,9'u iletilerde farklı renklerin kullanılmasını gürültü unsuru olarak kabul etmezken; odak grup görüşmesine katılan K4 bu özelliği gürültü unsuru olarak değerlendirmiştir. K4'ün konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

(K4) "Eğitimci ile öğrencinin ya da her öğrencinin iletilerinin ayrı bir rengi olması gürültü yaratır. Yani orda ayırt edici özellik isim netice, daha ayırt edici olması için fotoğraf kullanılabilir."

K3 ise, gürültü kavramı ve gürültü unsurlarının önemi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K3) "Gürültü örgün sınıfların da vazgeçilmez bir unsurdur. Zaman zaman istenilen bir şeydir hatta. İnsanın doğal davranış biçimidir aslında. Bunları da unutmamak gerekir. Öğretmenin öğretmenlik becerilerini geliştirmesinde gürültü oldukça önemli ve gereklidir. Dolayısıyla gürültü ile başa çıkma yolları ve gürültü unsurlarının yönetimi de sınıf yönetimi ve eğitimin başarısı açısından son derece krtiktir."

Odak grup görüşmesi kapsamında K7'nin teknik problem ve gürültü unsurları ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

(K7) “En çok karşılaştığımız konulardan birisi söz hakkı verilmiş öğrencinin hoparlöründen gelen sesin mikrofondan uğultu yapması. Bunu önüne geçmek için donanımsal olarak mutlaka belli standartların uygulanması gerekiyor. Sesi kulaklığıyla dinleyecek ve mikrofonuyla konuşacak, bilgisayarının dâhili hoparlörünü kullanmayacak gibi belli uyarıların mutlaka yapılması lazım.”

Öğretim elemanlarının teknik beceri ve yeterliliklerinin istenilen düzeyde olmaması, teknoloji kullanımına yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olmasına; bu da sanal sınıf uygulamalarında karşılaştıkları teknik sorunları dersin işleyişini olumsuz yönde etkileyen gürültü unsurları kapsamında ele almalarına neden olabilmektedir. Teknik bir sorunla karşılaştıklarında öğretim elemanlarının sorunun çözümü konusunda kendilerini yetersiz görmeleri, teknik sorunların gürültü unsurları arasında ön plana çıkmasında etkili olmaktadır.

Sanal sınıflarda öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin sağlanmasında temel iletişim ortamının yazışma alanı olması, yazılı ileti yoğunluğundan kaynaklanan sorunların sanal sınıflardaki gürültü unsurları arasında yer almasında etkili olmaktadır. McBrien, Jones ve Cheng (2009, s.9)'in de belirttiği gibi yazılı ileti akışının yoğun olması, öğrenciler açısından eğitimcilerin yazdıklarını takip etmeyi; eğitimciler açısından ise, tüm iletilere cevap vermeyi zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda işitsel ve görsel iletişim araçlarının da yazılı iletişim araçları ile aynı oranda kullanımının sağlanmasının ya da iletişim araçlarının kullanımına yönelik bilgilendirmelere yer verilmesinin bu konu ile ilgili sıkıntıların giderilmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Sanal sınıflarda fiziksel düzen boyutu ile ilişkilendirilen tasarım unsurlarına ilişkin özellikler ile ilgili maddelere verilen yanıtların dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6**Sanal Sınıflardaki Tasarım Unsurlarına İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)**

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İlgi uyandıracak grafiklerin kullanılması	56	26,0	91	42,3	45	20,9	16	7,4	7	3,3
Gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması	34	15,8	60	27,9	47	21,9	49	22,8	25	11,6
İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmış olması	105	48,8	95	44,2	12	5,6	1	0,5	2	0,9
İfadelerin anlaşılır olması	144	67,0	65	30,2	6	2,8	-	-	-	-
Materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması	69	32,1	60	27,9	30	14,0	47	21,9	9	4,2
Satır/paragraf aralıklarının uygun olması	63	29,3	60	27,9	19	8,8	48	22,3	25	11,6
Dikkatin dağılmaması için tek bir pencerede çalışılması	55	25,6	62	28,8	47	21,9	33	15,3	18	8,4

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 6 incelendiğinde, en yüksek oranda katılımın “İfadelerin anlaşılır olması” maddesinde olduğu; tüm öğretim elemanlarının bu özelliği dikkate aldığı görülmektedir. Her zaman ve genellikle cevabını veren öğretim elemanlarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, ikinci sırada %93 ile “İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmış olması” maddesi gelmektedir. Her zaman ve genellikle cevabına verilen yanıtların yüzdeleri üzerinden incelendiğinde %43,7 ile katılımın en az olduğu özellik ise, “Gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması”dır. Bu madde ile ilgili olarak her zaman-genellikle (%47,3) ve nadiren-hiçbir zaman (%34,4) gruplamasına gidilerek verilen cevap yüzdeleri kıyaslandığında, aradaki farkın düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel düzen kapsamında ele alınan ısı, ışık ve temizlik kavramlarının sanal sınıflara tasarım unsurları şeklinde uyarlanmasına ilişkin odak grup görüşmesine katılan K3 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

(K3) “Sınıf yönetiminin bu boyutunu arayüz, kontrast renkler, ekran ayarları, görüntü kirliliği, içeriğin düzenli olarak güncellenmesi ile ilişkilendirebiliriz. Ayrıca tasarımın sade olması ve öğrencinin kendini rahat hissetmesi de bence bu boyut ile ilgili önemli bir konu. Günlük konuşma dilinin kullanılması, ifadelerin anlaşılır olması, gereksiz ses efekti ve görsel kullanımından kaçınılması da oldukça önemli.”

Öğretim elemanlarının kendilerini daha çok konu ve içerik uzmanı olarak gördükleri söylenebilir. Bu durumda sanal sınıf uygulamaları öncesinde öğretim elemanları ve destek personel arasında net bir görev dağılımının yapılmıyor ve görev tanımlarının netleştirilmiyor olmasının da tasarım boyutu ile ilgili görüşler üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. K1 ve K3 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

(K1) “Sanal sınıf ortamının tasarımı konusunda bizim fikrimiz pek alınmıyor. Bu konuda pek bir bilgilendirmede yapılmıyor açıkçası. Hazır bir tasarımı kullanıyoruz. Uygulamalarda deneyimli olan arkadaşar diğerlerine yardımcı olmaya çalışıyor. Yardımcı olan arkadaşın da çözemediği sorunları teknik destek veren arkadaşlara danışıyoruz. Dersi yürüten tüm öğretim elemanlarına yönelik sistemli bir eğitim söz konusu değil. Ayrıca kimin nelerden sorumlu olduğu da açıkça belirtilmiyor. Bu da süreç içerisinde karışıklıklara neden olabiliyor ve sorunların çözümü gecikebiliyor. Diğer yandan, karşılaşılan sorunlara müdahale edebilmemiz için daha donanımlı bilgisayarlar gerekebiliyor ama bu konudaki taleplerimizde dikkate alınmıyor.”

(K3) “Daha derse başlamadan bizlerin sanal ortamda ders yürütme konusunda yeterli olduğumuzu düşünmüyorlar. Ayrıca derslerle ilgili öneriler de pek dikkate alınmıyor. Bu da teknik ekip ve öğretim elemanları arasındaki kopukluktan; işbirliği gerektiren bu süreçte bizlerin yetki ve sorumluluklarının tanımlanmamış olmasından kaynaklanıyor.”

Tablo 6’da tasarım unsurları ile ilgili verilen ifadelerin uygulanma sıklıkları, öğretim elemanlarının sözkonusu unsurları genel olarak dikkate aldıklarını işaret etmektedir. “İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmış olması” ve “İfadelerin anlaşılır olması” maddelerinin uygulanma sıklıklarının ilk sıralarda yer alması, öğretim elemanlarının eğitsel içerik ile ilgili tasarım unsurlarını görsel tasarım unsurlarından daha önplanda tuttuklarını ve uyguladıklarını göstermektedir.

Arayüz görünümü ve program içerisindeki hareket kolaylığı ile ilgili olan sanal sınıfların görsel tasarımı, materyallerin öğrencilere ulaştırılmasını kolaylaştıran unsurların başında gelmektedir. Ancak öğretim elemanlarının teknik ve tasarım becerilerinin sınırlılığı, sanal sınıf uygulamaları öncesinde eğitim almamış olmaları ya da eğitim almış olsalar bile eğitimde görsel tasarım unsurları ile ilgili açıklamalara yer verilmemiş olması, öğretim elemanlarının görsel unsurları içerik tasarımı kadar dikkate almamasında etkili olabilmektedir.

3.1.2. Plan Program Etkinlikleri İle İlgili Bulgular

Önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için yapılması gereken işlerin ve izlenecek yolların ifade edildiği planlar, dersin işlenmesindeki ana başvuru kaynağı olarak kabul edilmektedir. Sanal sınıf uygulamaları için hazırlanan planlarda yer verilen bölümlere ilişkin yanıtların dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Sanal Sınıflar İçin Hazırlanan Planlarda Yer Verilen Bölümlere İlişkin
Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Dersin amacı	212	98,6	3	1,4
Ders saatleri	178	82,8	37	17,2
Önerilen kaynaklar	177	82,3	38	17,7
Değerlendirme ölçütleri	142	66,0	73	34,0
Ders koşulları/önkoşulları	139	64,7	76	35,3
Akademik takvim	135	62,8	80	37,2
Öğrenme çıktıları ve beceriler	124	57,7	91	42,3
Dersin kredisi	98	45,6	117	54,4

* F:Frekans, %:Yüzde

Öğretim elemanlarının %98,6'sı sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda dersin amacına; %82,8'i ders saatlerine, %82,3'ü önerilen kaynaklara yer vermektedir. Öğretim elemanları tarafından en önemli görülen unsurların bu üç madde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanlarının yarısından fazlası ders koşulları/önkoşullarına (%64,7), akademik takvime (62,8), değerlendirme ölçütlerine (%66) ile öğrenme çıktıları ve becerilerine (%57,7) yer vermektedir. Dersin kredisi (%45,6) ise, planlarda en düşük oranda yer verilen unsurdur. Ancak öğrenme çıktıları ve becerileri ile dersin kredisi maddeleri için verilen yanıtların dağılımı arasındaki farkın düşük olması, bu maddelerin planlarda yer alması konusunda belirsizlik olduğunu düşündürmektedir. Dersin kredisi, yönetim tarafından belirlendiği ve ders seçimleri sırasında öğrencilere de duyurulduğu için herkes tarafından bilindiği düşünülerek, bu unsura planlarda yer verilmemiş olabileceği düşünülebilir. Ancak öğrenme çıktıları ve becerilerinin dersin işleyişine ve değerlendirilmesine ışık tutan unsurlar olduğu düşünüldüğünde, bunların planlarda en düşük oranda yer verilen unsur olması düşündürücüdür.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından K2 sanal sınıf uygulamalarına yönelik yaptığı planlarda öncelik verdiği unsurları şu şekilde ifade etmiştir:

(K2) "Dönem boyunca işlenecek modülleri dönem başında belirliyor ve hazırlıyoruz. İlgili materyalleri dönem başında yükliyoruz. Yüklenen materyallerde o modülle ilgili sorulara da yer veriyoruz. Hatta bazı yıldızlı sorular belirliyoruz ve bunların ilgili haftada tartışılacağını ve değerlendirme ölçütü olarak kullanılacağını duyuruyoruz. Böylelikle öğrencilerin hazırlıklı olmalarını sağlayabiliyoruz. Tüm bu uygulamaları öğretim yılı başında ders başlamadan önce planlarımıza da yansıtıyoruz. Haftalık olarak plan yapmıyoruz. Süreç içerisinde gereksinim olduğu taktirde somut örnekler ile planlarımızı zenginleştiriyor, güncelliyoruz."

Tablo 7’deki ve odak grup görüşmesindeki bulgular doğrultusunda, öğretim elemanlarının çoğunluğunun planlarında dersin kredisi hariç belirtilen tüm unsurlara yer verdiklerini söylemek mümkündür. Öğrencileri araştırma ve kendi kendine öğrenmeye yönlendirilmesi açısından önemli işlevleri olan “önerilen kaynaklar” öğretim elemanının tercihi doğrultusunda planda yer verilen bir unsur olarak düşünülebilir. Öğretim elemanlarının %82,3’ünün planlarında “önerilen kaynaklar”a yer vermesi bu önemli işlevin kavranmış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ders sırasında kullanılan öğretim teknikleri de plan program etkinlikleri kapsamında ele alınan konular arasında yer almaktadır. Yapılan planlarda kullanılacak öğretim tekniklerinin konunun özelliği de göz önünde bulundurularak belirlenmesi beklenmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında kullanılan öğretim tekniklerini uygulanma sıklıkları ile ilgili yanıtların dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Sanal Sınıflarda Kullanılan Öğretim Tekniklerinin Uygulanma Sıklıklarına İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Araştırma	61	28,4	78	36,3	56	24,7	16	7,4	7	3,3
Soru cevap	115	53,5	83	38,6	16	7,4	1	0,5	-	-
Problem çözme	42	19,5	71	33,0	68	31,6	25	11,6	9	4,2
Alıştırma/tekrar	34	15,8	57	26,5	69	32,1	38	17,7	17	7,9
Rol oynama	11	5,1	12	5,6	44	20,5	54	25,1	94	43,7
Beyin fırtınası	32	14,9	61	28,4	56	26,0	43	20,0	23	10,7
İşbirlikli öğrenme grupları	18	8,4	37	17,2	33	15,3	45	20,9	82	38,1
Kavram oluşturma	20	9,3	42	19,5	56	26,0	36	16,7	61	28,4
Alan incelemeleri	15	7,0	35	16,3	37	17,2	48	22,3	80	37,2

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 8 incelendiğinde, en yüksek oranda uygulanan öğretim tekniğinin “soru-cevap” olduğu; tüm öğretim elemanlarının bu tekniği kullandıkları görülmektedir. Her zaman ve genellikle cevabını veren öğretim elemanlarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, ikinci sırada %64,7 ile “araştırma”; üçüncü sırada %52,5 ile “problem çözme” tekniği gelmektedir. Her zaman ve genellikle cevabına verilen yanıtların yüzdeleri üzerinden incelendiğinde katılımın en az olduğu teknik ise, %10,7 ile “rol oynama”dır. Beyin fırtınası (%43,3), alıştırma-tekrar (%42,3), kavram oluşturma (%28,8), iş birlikli öğrenme grupları (%25,6) ve alan incelemeleri (%23,3) tekniklerinin de her zaman ve

genellikle cevabına verilen yanıtların yüzdeleri üzerinden kullanım sıklıklarının %50'nin altında olduğu görülmektedir.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından K4 ve K5 sanal sınıflarda kullanılan öğretim teknikleri ve bu tekniklerin belirlenmesinde etkili olan unsurlar ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

(K4) “Öğrencilerin özelliklerini ve geçmiş deneyimlerini dikkate alarak öğrenci temelli strateji ve tekniklerin geliştirilmesi de sanal sınıflarda etkili olmaktadır.”

(K5) “Aynı öğrencinin örgün ve sanal dersteki davranışları çok farklı olabiliyor. Birbirlerini görmedikleri için daha cesur olabiliyorlar. Çekingen öğrenciler de kendilerini daha rahat ifade edebiliyorlar. Bu durumu kontrol altına alabilen uygun strateji ve tekniklerin geliştirmesi de gerekiyor.”

Araştırma bulguları tartışma, araştırma, soru-cevap, alıştırma, beyin fırtınası, küçük çalışma grupları ve örnek olaylar gibi çeşitli tekniklerden daha çok soru-cevap, araştırma ve problem çözmenin birlikte kullanıldığını; diğer tekniklerin kullanım oranlarının %50'nin altında olduğunu göstermektedir. Daha çok örgün eğitim deneyimi bulunan ve çoğunluğu (%53) sanal sınıf uygulamaları öncesinde eğitim almamış olan öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak kullandıkları soru-cevap, araştırma ve problem çözme tekniklerinin, örgün eğitimde de yaygın olarak kullanılan teknikler olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, sanal sınıf uygulamaları öncesinde verilecek eğitimlerde özellikle diğer tekniklerin nasıl uygulanacağına ağırlık verilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Can (2009), 20 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde daha çok tartışma, soru-cevap, ppt ve yazılı metin akışı ile anlatım yöntemlerini kullandığını belirlemiştir. Öğretim tekniklerinin uygulanabilirliklerini, öğrenci ve öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerileri ile ilişkilendiren Can (2009), teknoloji kullanım becerilerinin geliştirilmesi ile sorunların giderilebileceğini ifade etmektedir. Sanal sınıflarda kullanılacak öğretim teknikleri ile ilgili K7'nin görüşleri de bu yaklaşımı desteklemektedir.

(K7) “Örgün derslerde uygulanan tekniklerin hepsi sanal sınıf ortamlarında da teknoloji yardımıyla yapılabilir; ancak bunun için öğretim elemanlarının kullanılan teknoloji çok iyi tanınmaları ve etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu

bağlamda ele alındığında, özellikle kullanım oranları düşük olan olan tekniklerin öğretim elemanlarına tanıtılması önem kazanmaktadır.”

Sanal sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklerin ve öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları da plan-program etkinlikleri kapsamında yer almaktadır. Planlarda yer verilen değerlendirme boyutu kapsamında, sanal sınıflarda yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklıklarına ilişkin yanıtların dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Sanal Sınıflarda Ölçme - Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklıklarına İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eşleştirme soruları	10	4,7	18	8,4	35	16,3	29	13,5	123	57,2
Sıralama soruları	14	6,5	17	7,9	27	12,6	32	14,9	125	58,1
Tamalama soruları	13	6,0	15	7,0	35	16,3	48	22,3	14	48,4
Doğru yanlış soruları	16	7,4	30	14	53	24,7	53	24,7	63	29,3
Açık uçlu sorular	37	17,2	72	33,5	46	21,4	19	8,8	41	19,1
Çoktan seçmeli sorular	88	40,9	53	24,7	36	16,7	17	7,9	21	9,8
Ödevler	138	64,2	50	23,3	10	4,7	6	2,8	11	5,1
Öğrenci sunumları	13	6,0	34	15,8	70	32,6	37	17,2	61	28,4
Derse katılım/yoklama çizelgesi	75	34,9	61	28,4	26	12,1	15	7,0	38	17,7
Ders kayıtları	52	24,2	51	23,7	46	21,4	34	15,8	32	14,9
Kullanıcı istatistikleri	74	34,4	55	25,6	37	17,2	21	9,8	28	13,0

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 9 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda öğretim elemanlarının %87,5’inin ödev ağırlıklı değerlendirmeyi; %65,6’sının çoktan seçmeli soruları tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo9’a göre öğretim elemanlarının %63,3’ü derse katılım/yoklama çizelgeleri ve %60’ı kullanıcı istatistikleri gibi sanal öğretme-öğrenme ortamlarının sunduğu imkânlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Açık uçlu sorular ise, %50,7 oran ile tercih edilen değerlendirme araçları arasında yer almaktadır. Her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda en düşük orana sahip olan değerlendirme araçları ise, %13 ile tamamlama soruları, %13,1 ile eşleştirme soruları, %14,9 ile sıralama soruları ve %21,4 ile doğru-yanlış sorularıdır. Ders işleyişinde öğrencilere sunum yaptırın ve öğrenci sunumlarını değerlendirme de dikkate alan öğretim elemanlarının oranının ise %21,8 olduğu görülmektedir.

Sanal sınıf uygulamalarında tercih edilen ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili olarak odak grup görüşmesine katılan K7'nin görüşleri ise şu şekildedir:

(K7) "Eşleştirme, sıralama, tamamlama, doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular öğrenme yönetim sistemleri içerisinde yer alıyor ve hepsinin sorunsuz bir şekilde uygulanması da mümkün. Ama örgün eğitime alışkın olan öğretim elemanları tarafından pek tercih edilmiyorlar."

Öğretim elemanları tarafından en çok tercih edilen değerlendirme şekli olan ödevlerin öğrenciler tarafından ne şekilde algılandığı üzerinde duran K2'nin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K2) "Değerlendirme açısından öğrenciler ödevlerden pek hoşlanmıyorlar. Çevrimiçi uygulamalar değerlendirmenin daha hızlı gerçekleştirilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler açısından bakıldığında çevrimiçi sınavlar tercih edilmektedir. Ancak öğretim elemanlarının örgün eğitimdeki alışkanlıklarının sanal ortama da taşınması sonucunda, sanal sınıflar da öğretim elemanlarının en çok tercih ettiği değerlendirme şeklinin ödevler olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretim elemanlarının kullanılan teknolojiyi tam olarak tanımamaları ile ilişkilendirmek de mümkündür."

Öğretim elemanlarının değerlendirmede ödevleri ve çoktan seçmeli soruları tercih etmeleri ve yoklama çizelgelerini dikkate almaları, örgün eğitimde de ağırlıklı olarak tercih edilen yöntemlerin sanal ortamda da ön planda olduğunu göstermektedir.

Murphy, Mazanares ve Rodrigues (2008, ss.1066-1067), sanal sınıflardaki denetim mekanizması kapsamında, test ya da sınavların hazırlanmış, dijital ortama aktarılmış ve öğrencilere ulaştırılmış olması gerektiğini; çevrimiçi sınavların (açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme, sıralama, tamamlama ve doğru-yanlış soruları) ve ödevlerin de değerlendirme sürecinde kullanıldığını belirtmektedir. Ancak, Tablo 9'da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının sözkonusu çevrimiçi sınav çeşitlerini kullanma sıklıkları oldukça düşüktür. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirme, sıralama, tamamlama ve doğru-yanlış soruları örgün eğitimde de kullanılmakla birlikte, dersin yürütüldüğü sanal ortamda uygulaması konusunda sıkıntılar olduğu düşünülebilir. Çevrimiçi sınav uygulamalarının tercih edilmemesi, öğretim elemanlarının sözkonusu sınavları elektronik ortamda oluşturma, öğrencilerin erişim izinlerini düzenleme ve değerlendirme konusunda bilgi eksikliğinden kaynaklanabilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının çevrimiçi sınav uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmeleri ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Sanal sınıf uygulamaları etkili olabilmesinde öğretim elemanlarının ders öncesinde yaptıkları hazırlıklar ve planlar önemli rol oynamaktadır. Ders öncesi hazırlık ve planlar ile ilgili maddelere verilen yanıtların dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10
Sanal Sınıflarda Ders Öncesi Plan ve Hazırlıklar İle İlgili Maddelere İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Çok Önemli		Önemli		Orta Derecede Önemli		Önemsiz		Hiç Önemi Yok	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görev ve sorumlulukların belirlenmesi	112	52,1	94	43,7	9	4,2	-	-	-	-
Amaç ve kazanımların belirlenmesi	84	39,1	104	48,4	27	12,6	-	-	-	-
Amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi	89	41,4	97	45,1	26	12,1	3	1,4	-	-
Amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi	86	40,0	99	46,0	28	13,0	2	1,0	-	-
Güncel örneklerin araştırılması	63	29,3	93	43,3	52	24,2	7	3,2	-	-
Değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesi	60	27,9	68	31,6	71	33,0	16	7,5	-	-
Yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması	45	20,9	65	30,2	78	36,3	25	11,6	2	0,9
Teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içinde olunması	134	62,3	61	28,4	18	8,4	-	-	2	0,9
Derste kullanılacak ortamların -video, internet sitesi- kontrol edilmesi	74	34,4	98	45,6	35	16,3	7	3,3	1	0,5
Telif hakkı olan materyallerin -makale, video- izinlerinin kontrol edilmesi	73	34,0	85	39,5	54	25,1	1	0,5	2	0,9

* F: Frekans, %: Yüzde

Tablo 10’da tüm öğretim elemanlarının, görev ve sorumlulukların, amaç ve kazanımların belirlenmesinin önemli olduğu konusunda hem fikir olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun önemli bulduğu diğer özellikler ise sırasıyla, %99 ile amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi, %98,6 ile amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, %96,8 ile güncel örneklerin araştırılması ve %92,5 ile değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesidir.

Tablo 10’da belirtilen teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunması ise, öğretim elemanlarının %62,3 ile çok önemli kategorisinde en yüksek değere sahip maddedir. Genele vurulduğunda ise, öğretim elemanlarının %99,1’i teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunmasının önemli olduğunu düşünmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının teknik sorunlar ve kullanılan teknoloji ile ilgili endişelerinin bir yansıması olarak kabul edilebilir. %80 ile derste kullanılacak ortamların kontrol edilmesi ve %73,5 ile telif hakkı olan materyallerin izinlerinin

kontrol edilmesi de öğretim elemanlarının yarısından fazlası tarafından önemli görülmektedir. Önem derecesi %87,4 ile en düşük olan madde ise, yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanmasıdır. Tüm maddelere verilen yanıtların dağılımında önemli ve önemsiz görüşleri arasında genel olarak farkın büyük olduğu dikkatleri çekmektedir. Önem derecesi en düşük algılanan madde bile öğretim elemanlarının %87,4'ünün desteğini almıştır.

Ders öncesinde yapılan hazırlık ve planlar ile ilgili görüşlerini odak gurp görüşmesi katılımcılarından K4, K5 ve K7 şu şekilde ifade etmektedir:

(K4) “Sanal sınıflarda en önemli unsurlardan biri içerikte ek teknoloji kullanımıyla ilgilidir. Teknolojinin kullanımıyla doğabilecek teknik aksaklıklar için önlem alınması gerekmektedir. Bu durumda kullanılan teknolojinin de planlamaya dâhil edilmesi gereklidir. Web sitesinden herhangi bir içerik alınmasını isteyecekseniz, o sitedeki diğer içerikleri de kontrol etmeniz gerekiyor. Öğrencilerin yönlendirildikleri sitelerden ders ile ilgili olmayan yerlere gitmemesine dikkat edilmesi, gerekli önlemlerin alınması gerekiyor.”

(K5) “Derse başlamadan önce öğrencilerin internet erişim olanaklarını bildiğimizi var sayıyoruz. Her şeyi elimizin altında olduğunu var sayıyoruz. Ortamı biliyoruz, öğrencileri biliyoruz. İmkânlarımızı biliyoruz. Bundan sonra tek yapmamız gereken, var olan bu ortam üzerinden aktarılacak içeriğin hazırlanması ve öğrencilere en etkili ve etkileşimli şekilde aktarılması. Bu süreçte tüm maddelerin göz önünde blundurulması gerekiyor. Ayrıca derse başlamadan önce öğrenciler için hazırlanan standartlar listesi de (en az şu kadarlık bir internet bağlantısı, şu donanım, web kamerası vb.) oldukça faydalı oluyor.”

(K7) “Ders öncesinde hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının teknik sorunlarının ve donanımlarının kontrol edilmesi gerekiyor. Yani bazen öğretim elemanın yaşayacağı teknik sorunlar yüzünden işleyişte aksaklıklar olabiliyor. Öğretim elemanların teknik sorunların çözümünde yetersiz olmaları sorun yaratabiliyor. Dolayısıyla teknik servis ve öğretim elemanları arasındaki işbirliği gerçekten çok kritik bir rol oynuyor.”

Hedefin belirlenmesi, kaynakların sağlanması, hedeflerle kaynaklar arasındaki ilişkilerin kurgulanması olarak kabul edilen plan-program etkinliklerinin sanal sınıflardaki yansımaları ile ilgili olarak odak grup görüşmesine katılan K1 ve K7 görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

(K1) “Sanal sınıflarda daha geniş kapsamlı bir planlama yapmak daha mantıklı. Dersin planını zaten yapıyor ama tüm modüllerin planlanması gerekiyor. Hepsi bir arada gösterilip, her biri detaylı bir şekilde planlanmalı.”

(K7) “Örgün ve sanal sınıflar planlamada farklılaşmaktadır. Sanal sınıflarda zamanlama çok önemli ve örgündeki gibi esneklik yok. O anda sınıfa farklı ortamlardan girmiş öğrencilere bir içerik sunmak zorundasınız ve bu içerik sanal ortamdan belli koşullarla belli yöntemlerle sunulacağı için mutlaka hazırlıklı olunması gerekiyor.”

Örgünde hazırlıksız olduğu durumlarda dersi yürüttüğünüz bir kitap varsa o kitabı açıp okutabilirsiniz. Sanal sınıflarda böyle durumlar sözkonusu değildir. Bu yüzden içeriğin, gelebilecek sorular da göz önünde bulundurularak çok açık ve net bir şekilde hazırlanması ve planlanması gerekmektedir.”

Kuzu (2002, s.71), dersin özel amaçlarının gerçekleştirilmesi için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğinin, bilgi sunumunun nasıl yapılacağına, hangi kaynaklardan yararlanılacağına, tartışmaların nasıl yönetileceğinin planlama kapsamında ele alınması ve ders öncesinde kararlaştırılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırma bulguları doğrultusunda, Kuzu (2002) tarafından belirtilen tüm bu unsurların öğretim elemanları tarafından önemli görüldüğü söylenebilir.

Diğer yandan, sanal öğrenme ortamlarının gerekli kıldığı teknik becerilerin eksikliğinden kaynaklanan sorunların çözümünde, öğretim elemanlarının teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olması da ayrı bir öneme sahiptir. Öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (%99,1) bu işbirliğinin önemi konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının teknoloji kullanımı konusundaki endişelerin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

3.1.3. Davranış Düzenlemeleri İle İlgili Bulgular

Sınıf yönetimi açısından, istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi, öğretim elemanları için çaba gerektiren önemli bir konudur. Sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaşılma sıklığı ile ilgili yanıtların dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11
Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar ile Karşılaşılma Sıklığı İle İlgili Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Devamsızlık yapma	27	12,6	91	42,3	71	33,0	20	9,3	6	2,8
Ödev yapmama	5	2,3	38	17,7	103	47,9	57	26,5	12	5,6
Öğretmene saygı göstermeme	-	-	8	3,7	17	7,9	93	43,3	97	45,1
Arkadaşlarına saygı göstermeme	-	-	9	4,2	54	25,1	114	53,0	38	17,7
Derse aktif olarak katılmama	8	3,7	78	36,3	104	48,4	21	9,8	4	1,9
Ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme	10	4,7	65	30,2	84	39,1	34	15,8	22	10,2
Tartışmaya girme	2	0,9	13	6,0	36	16,7	85	39,5	79	36,7
Uyarıları dikkate almama	1	0,5	18	8,4	87	40,5	66	30,7	43	20,0

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 11 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda en sık karşılaşılan istenmeyen davranışlar %54,9 ile devamsızlık yapma, %40 ile derse aktif olarak katılmama ve %34,9 ile ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenmedir. Ancak ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme maddesi için her zaman-genellikle (%34,9) ve nairen-hiçbir zaman (%26) gruplamasına gidilerek yüzde toplamları kıyaslandığında aradaki farkın büyük olmadığı görülmektedir. Bu maddenin istenmeyen davranış olarak kabul edilip edilmediği konusunda belirsizlik olduğunu söylemek olasıdır. Tartışmaya girme (%6,9), uyarıları dikkate almama (%8,9), arkadaşlarına saygı göstermeme (%4,2) ise, karşılaşılma sıklıkları %10'un altında kalan istenmeyen davranışlardır. Karşılaşılma oranı en düşük olan davranış ise, %3,7 ile öğretmene saygı göstermeme olarak belirtilmiştir.

Sanal sınıflarda karşılaşılan istenmeyen davranışlar ile ilgili olarak K2'nin görüşleri şu şekildedir:

(K2) “Özellikle yazılı ileti göndermeyen ya da az gönderen öğrencilere ile karşılaşıyoruz. Bazen öyle oluyor ki, öğrenci sınıfta görünmesine karşın dersin sonuna kadar yanıt gelmiyor. Bu gibi durumlara sanal katılım diyoruz. Bu öğrencileri her ders uyarıyorum. Ayrıca derse katılmayan, devamsızlık yapan öğrenciler de oluyor. Bu öğrencilerden de mazeretlerini bildirmelerini istiyorum.”

Pala (2005, s.171), istenmeyen öğrenci davranışlarını saldırı, ahlaksızlık, otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar ve zamanı boşa geçirme olmak üzere beş kategoride sınıflandırmıştır. Araştırma bulguları bu sınıflandırma doğrultusunda incelendiğinde, öğretim elemanlarının en sık karşılaştıkları istenmeyen davranışlar olan “devamsızlık yapma” ve “derse aktif katılmama” zamanı boşa geçirme kategorisinde yer almaktadır. Tablo 11'e göre karşılaşılma sıklığı en düşük olan istenmeyen davranışlar (tartışmaya girme, öğretmene ve arkadaşlarına saygı göstermeme, uyarıları dikkate almama) ise, saldırı, sınıf içi saygısızlıklar ve otoriteye karşı gelme kategorileri kapsamında ele alınmaktadır. Bu durumda, istenmeyen davranışların daha çok zamanı boşa harcama kategorisinde yoğunlaştığı söylenebilir.

İstenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığında öğretim elemanlarının sergiledikleri davranış ve yaklaşımlar açısından sanal sınıflar incelendiğinde, öğretim elemanlarının başvurduğu uygulamaların sıklıkları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlar İle Karşılaşıldığında Başvurulan Uygulamalar İle İlgili Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görmezden gelme	12	5,6	48	22,3	81	37,7	44	20,5	30	14
Uyarıda bulunma	65	30,2	95	44,2	40	18,6	10	4,7	5	2,3
Derse kısa bir ara verme	6	2,8	14	6,5	59	27,4	74	34,4	62	28,8
Bireysel mesaj gönderme	25	11,6	77	35,8	60	27,9	34	15,8	19	8,8
Cezalandırma	2	0,9	2	0,9	27	12,6	71	33,0	113	52,6
Soru sorma	64	29,8	73	34,0	43	20,0	20	9,3	15	7,0
Sorumluluk verme	42	19,5	65	30,2	45	20,9	33	15,3	30	14,0
Konuyu değiştirme	5	2,3	21	9,8	92	42,8	50	23,3	47	21,9
Derse almama	2	0,9	4	1,9	13	6,0	45	20,9	151	70,2
Dersten çıkarma	3	1,4	6	2,8	6	2,8	36	16,7	164	76,3
Davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama	30	14	50	23,3	56	26,0	48	22,3	31	14,4
Uygunsuz davranışının sebebini sorma	21	9,8	44	20,5	52	24,2	56	26,0	42	19,5
Ses tonunu yükseltme	3	1,4	48	22,3	51	23,7	40	18,6	73	34,0
Kurallara uyararak model olma	91	42,3	98	45,6	16	7,4	4	1,9	6	2,8

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 12 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar karşısında en sık başvurdukları yol %87,9 ile kurallara uyararak model olmaktır. İkinci sırada %74,4 ile uyarıda bulunma, üçüncü sırada %63,8 ile soru sorma gelmektedir.

İstenmeyen davranışlar karşısında tercih edilme oranı en düşük olan maddeler ise, %1,8 ile cezalandırma, %2,8 ile derse almama, %4,2 ile dersten çıkarma ve %9,3 ile derse kısa bir ara vermedir. Diğer maddelerin uygulanma sıklıkları ise, %50’nin altında kalmaktadır. Ancak davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama maddesi için her zaman-genellikle (%37,3) ve nairen-hiçbir zaman (%36,7) gruplamasına gidilerek, yüzde toplanları kıyaslandığında aradaki farkın çok az olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının bu maddenin istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında tercih edilip edilmemesi konusunda çoğunluğu sağlayamadığını söylemek mümkündür.

İstenmeyen davranışlar karşısında soru sormanın önemi ve etkisini vurgulayan K5 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K5) “Sorular yönelterek öğrencileri konuşmaya teşvik etmek de oldukça etkili oluyor. Öğrenci oturma açmıştır, sayfa açıktır ama başka sitelerde geziyordur. Kimisi de evet girmiştir ama bir şey yazmadan her şeyi takip ediyordur. Dinleyicidirler. Bunları ayırt etmek önemli. Bunu da çekimsiz görünen öğrencilere sorular yönelterek yapabilirsiniz. Öğrencilere isimleri ile hitap etmek de işe yarıyor, kendilerini değerli hissediyorlar.”

İstenmeyen davranışlara karşı öğretim elemanlarının takınması gereken tavır ile ilgili olarak K1 ve K3 şunları ifade etmişlerdir:

(K1) “Öğretim elemanının empati kurabilmesi önemli. Ayrıca öğrenciye bireysel dönüt verilmesi öğretim elemanının harcadığı emeği gösteriyor. Öğretim elemanın gösterdiği emeği ve çabayı fark eden öğrencinin tavrı daha farklı oluyor. Derse iyi hazırlanmış olmanız da öğrenciler tarafından hemen fark ediliyor. Ayrıca derse katılmayan öğrenciler ile mümkün olduğunca iletişim kurmaya çalışıyoruz ve bazen öğrencilerden tepki gelirse de bizler arayıp soruyor, mesaj gönderiyoruz.”

(K3) “Derse hazırlıklı gitmek çok önemli. Sözel iletişim ağırlıklı olduğu için Türkçenin düzgün kullanımı, sesi etkili kullanma ve sözlü iletişim becerileri de önemli. Ayrıca öğretim elemanının objektif olması, esprili olması ve verdiği sözleri tutması da öğrenciler üzerinde etkili oluyor.”

İstenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığında sergilenen davranışlara ilişkin K2 ve K7'nin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K2) “İstenmeyen bir davranış ile karşılaştığımızda daha çok yazılı uyarıda bulunma, bireysel mesaj gönderme, ödüllendirme, soru sorma, etik kurallara atıfta bulunma, kuralları hatırlatma ve olumlu davranışlar için pekiştirme verme gibi yollara başvuruyoruz.”

(K7) “Ders yöneticisinin yeri geldiği zaman uyarıyı yapması, devam edildiği zaman sınıftan çıkarması ya da öğrenciye müdahale etmesi gerektiği noktalar oluyor. En katı tepkimiz sınıftan/dersten çıkarmak oluyor; ama bunu diğer yollar cevap vermediğinde nadiren uyguluyoruz.”

Başar (1999, s.123)'a göre istenmeyen davranışların oluşmasını engelleyici yöntemler arasında en etkili olanı öğrencilerin istenilen davranışlara inandırılmasıdır ve bunun için de istenilen davranışın yararlarının öğrencilere açıklanması ve gösterilmesi gerekmektedir. İstenilen davranışın açıklanması açısından ele alındığında, öğrencilere uygunsuz davranışlarının nedeninin sorulması ve davranışının neden yanlış olduğunun açıklanması izlenecek yollar arasında yer almaktadır. Ancak araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının diyaloga dayalı olarak istenilen davranışın açıklama oranlarının yüksek olmadığı görülmektedir. Bu durum sanal öğrenme ortamlarında yüzyüze olmayan ve belirlenmiş zaman dilimlerinde ortak bir platformda bir araya gelen öğrenci

ve öğretim elemanlarının, kişiye özel zaman ayırma ve ayarlamayı tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Farklı mekânlarda bulunan öğrenci ve öğretim elemanı arasında ders haricinde ortak saatlerin kararlaştırılması konusunda karşılaşılan zorluklarında bu durumda etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun istenilen davranışın gösterilmesi bağlamında, istenilen davranışları vurgulayan “kuralara uyararak model olma” yoluna başvurduğu görülmektedir. Logan (2003, s.3), yanlış davranış yerine istenilen davranışa vurgu yapılmasının daha etkili sonuçlar vereceğini ifade etmektedir. Bu durumda öğretim elemanları tarafından en sık sergilenen yaklaşım olarak “kuralara uyararak model olma”nın etkili bir yöntem olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Öğretim elemanlarının rollerindeki değişime dikkat çeken Wolf (2001)’un görüşleri de bu durumu destekler niteliktedir. Wolf (2001, s.8)’a göre öğretim elemanlarının ön plana çıkan rehberlik rollerinin davranışlar konusunda da geçerlidir ve öğretim elemanlarının kurallara uyararak model olması davranış yönetimi konusundaki rehberlikleri olarak algılanmalıdır.

Şahin (2002, s.351-352) ve Miller (1984, s.15) ise, istenilen davranışlara vurgu yapıldığı, sözlü açıklama ve uyarılarda bulunduğu halde devam eden istenmeyen davranışlar karşısında, öğrencilere sorular yöneltilebileceği, davranışların görmezden gelinebileceği ya da sabırla açıklama ve uyarılara devam edilebileceğini belirtmektedir. Bu davranışlardan soru sorma ve uyarıda bulunma araştırma bulgularına göre en çok tercih edilen ve en sık uygulanan yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Davranış düzenlemeleri kapsamında öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, dikkatin sürekliliğinin sağlanması ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması adına öğretim elemanlarının tutumları da önemli bir rol oynamaktadır. Sanal sınıflarda öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, dikkatin sürekliliğinin sağlanması ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması için sergilenen davranışlar ile ilgili yanıtların dağılımı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Sanal Sınıflarda Öğrencilerin Dikkatinin Çekilmesi, Dikkatin Sürekliliğinin Sağlanması ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturulması Adına Sergilenen Davranışlara İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Konunun güncel örneklerle ilişkilendirilmesi	76	35,3	102	47,4	30	14,0	7	3,3	-	-
Önöğrenmeler-gelecekteki roller-yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi	52	24,2	97	45,1	55	25,6	10	4,7	1	0,5
Gündemin değiştirilmesi	13	6,0	36	16,7	116	54,0	41	19,1	9	4,2
Derse başlarken amaçların açıklanması	82	38,1	108	50,2	20	9,3	4	1,9	1	0,5
Anlaşılır ifadeler kullanılması	135	62,8	78	36,3	1	0,9	-	-	-	-
Görsel sunum materyallerinin - ppt,video,vb.- kullanılması	76	35,3	65	30,2	51	23,7	17	7,9	6	2,8
Uygun aralıklarla anlatılanların özetlenmesi	58	27,0	78	36,3	66	30,7	11	5,1	2	0,9
Konunun ana fikrinin vurgulanması	100	46,5	79	36,7	36	16,7	-	-	-	-
Deneyim ve görüşlerini paylaşımları için öğrencilerin teşvik edilmesi	72	33,5	82	38,1	46	21,4	15	7,0	-	-
Öğrenci isimlerini kullanarak söylenenlere atıfta bulunulması	58	27,0	67	31,2	47	21,9	30	14,0	13	6,0
Açıklayıcı geribildirim verilmesi	69	32,1	89	41,4	53	24,7	3	1,4	1	0,5
Öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi	25	11,6	31	14,4	49	22,8	47	21,9	63	23,9
Öğrencilerin kaynaklarını paylaşmaları için teşvik edilmesi	41	19,1	68	31,6	60	27,9	33	15,3	13	6,0
Öğrencilere sunum yaptırılması	10	4,7	30	14,0	73	34,0	37	17,2	65	30,2
Sınav ve ödevlerin zamanında değerlendirilmesi	77	35,8	101	47,0	30	14,0	6	2,8	1	0,5
İkinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi	14	6,5	39	18,1	63	29,3	36	16,7	63	29,3
Ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilmesi	74	34,4	98	46,5	30	14,0	4	1,9	9	4,2
İsaret dili / mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanılması	40	18,6	73	34,0	47	21,9	34	15,8	21	9,8
Ödül ve cezanın adil bir şekilde kullanılması	51	23,7	66	30,7	70	32,6	15	7,0	13	6,0

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 13 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, öğretim elemanlarının dikkati çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi yaratmak adına en sık sergiledikleri davranışlar %99,1 ile anlaşılır ifadelerin kullanılması, %88,3 ile ders başlarken amaçların açıklanması ve %83,2 ile konunun ana fikrinin vurgulanmasıdır. Sınav ve ödevlerin zamanında değerlendirilmesi %82,8; konunun güncel olaylar ile ilişkilendirilmesi %82,7; ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilmesi %80,9; açıklayıcı geribildirim verilmesi ise, %73,5 oranında tercih edilmektedir. Bu maddelere için verilen yanıtlar her zaman-genellikle ve nadiren-hiçbir zaman gruplamasına gidilerek yüzde toplanları kıyaslandığında aradaki farkın büyük olması, öğretim elemanlarının bu davranışların sergilenmesi konusunda hemfikir

olduklarına işaret etmektedir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının sadece %18,7'si öğrencilerin dikkatini çekmek ve korumak için öğrencilere sunum yaptırılması yoluna başvurmuştur. En az tercih edilen uygulamalar arasında %24,6 ile ikinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi ve %26 ile öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi yer almaktadır.

Gündemin değiştirilmesi maddesi için her zaman-genellikle (%22,7) ve nairen-hiçbir zaman (%23,3) gruplamasına gidilerek yüzde toplanları kıyaslandığında aradaki farkın oldukça az olması, bu konuda öğretim elemanlarının net bir uygulamalarının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sanal sınıflarda öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve sürekliliğini sağlanması, olumlu sınıf iklimi oluşturulması ile ilgili olarak K1 öğrenciye verilen bireysel dönütlerin önemini vurgulamıştır. Konu ile ilgili olarak K3'ün görüşleri ise, şu şekildedir:

(K3) “Sanal sınıflar sözel iletişim ağırlıklı olduğu için Türkçenin düzgün kullanımı, sesi etkili kullanma ve vurgulamalara dikkat etme önemli. Ayrıca öğretim elemanının öğrencilere isimleri ile hitap edilmesi de kendilerinin dikkate alındığı hissi uyandırdığından öğrenciler üzerinde etkili oluyor.”

Öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve sürekliliğini sağlanması, olumlu sınıf iklimi oluşturulmasında ikinci öğretici uygulamasının öğretim elemanları tarafından tercih edilme oranı düşük olmasına karşın, odak grup görüşmesine katılan K1 ve K2 bu uygulama ile ilgili olumlu görüşlerini şu şekilde etmiştir:

(K1) “İkinci öğretici uygulaması gerçekten çok etkili oluyor. Derste iki öğretici olduğunda derse katılım daha fazla oluyor. İkinci öğretici ders akışını takip ederken öğrencilere pekiştiriciler veriyor ya da derse katkı sağlayanlarla cevapları için yıldızlar veriyor. Bu da öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili oluyor.”

(K2) “İkinci öğretici uygulaması öğrencilerin daha iyi takip edilmesini sağlıyor. Öğrencilerin dikkatlerini kontrol etmek için ders süresince öğrencilere sorular yöneltiyoruz. İkinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi soru-cevap sürecinin takibini de kolaylaştırıyor. Böylelikle öğrenci sınıfta görünmesine karşın aktif katılım göstermeyen öğrencilerin “sanal katılımının” önüne geçilmesi de mümkün oluyor. Diğer yandan, iki öğretici arasında görev dağılımı ya da paylaşımına gidilmesi de kritik bir konu.”

Murphy, Manzanares ve Rodrigues (2008, s.1067-1068)'e göre, sanal sınıflarda fiziksel olarak bir arada bulunmayan öğrenci ve öğretim elemanlarının birbirlerinin yüz ifadelerini ya da vücut dillerini gözlemleyememesi, öğretim elemanlarının konunun

anlaşıldığına ilişkin görsel mesajları algılayamaması, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve olumlu sınıf iklimi yaratılması konusunda, öğretim elemanlarının işini zorlaştırmaktadır. Öğretim elemanları, anlaşılır ifadeler kullanarak, soru sorarak, geribildirim vererek, önemli noktaları vurgulayarak, yazılı ve sözlü iletişim süreçlerini eş zamanlı işleterek bu sınırlıkların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Tablo 13'te verilen araştırma bulgularına göre, bu unsurlardan “anlaşılır ifadeler kullanma”, “ana fikri vurgulama” ve “açıklayıcı geribildirim verme” öğretim elemanları tarafından en çok tercih edilen uygulamalar arasında yer almaktadır. Sözkonusu bu uygulamalar gerek örgün gerekse sanal sınıflarda konunun anlaşılmasında etkili faktörlerdir. Öğretim elemanlarının sanal sınıflarında bu uygulamalara sıklıkla yer vermeleri, örgün eğitim deneyimleri ve alışık oldukları uygulamaları devam ettirmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Sanal sınıflarda öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve olumlu sınıf iklimi yaratılması amacıyla uygulanma sıklığı en düşük olan “öğrencilere sunum yaptırılması”, örgün eğitim açısından ele alındığında da geçerliliğini kaybetmeye başlayan uygulamalar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin sanal ortamda sunum yaptırılması, öğrencilerin ve dolayısıyla da öğretim elemanlarının teknik beceriler konusunda daha donanımlı olmalarını gerekli kılmaktadır. Öğrencilere sunum yaptırılması, öğretim elemanının takip etmesi gereken teknik koşul ve süreçlerin de farklılaşmasına neden olabilmektedir. Öğretim elemanlarının bu uygulamayı tercih etmemeleri, kendilerini teknik anlamda ya da sanal sınıfların yönetimi konusunda yeterli görmemeleri ile ilişkilendirilebilir. Öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesinin uygulanma sıklığı düşük unsurlar arasında yer alması da yine teknik becerilerin yeterliliği ile ilişkilendirilebilecek bir diğer unsur olarak kabul edilebilir.

Sanal sınıflarda ikinci öğretici uygulamasına yer verilmesine ilişkin görüşlerin anket formu ve odak grup görüşmesi için farklılaştığı dikkatleri çekmektedir. Odak grup görüşmesinde avantajları üzerine vurgu yapılan ikinci öğretici uygulamasının, araştırma bulgularına göre en az başvurulan unsurlardan biri olduğu görülmektedir. Eğitim sürecinin etkililiğini arttırmak ve kontrollü sağlamak adına uygulamaya konulan ikinci öğretici uygulamasına yer verilmesi, dersin konusu, yoğunluğu, öğrenci sayısı gibi özellikler ile ilişkili olabileceği gibi, öğretim elemanlarının yeterlilik ve becerileri ile de

ilgili olabilmektedir. Öğretim elemanlarının yeterlilik ve becerileri açısından ele alındığında, ikinci öğretici uygulaması, sanal sınıf uygulamalarında ya da ders verdiği alanda çok deneyimi olmayan öğretim elemanları tarafından tercih edilmekte ya da sanal sınıf uygulamaları alanında eleman yetiştirme amacıyla ilgili akademisyenler sürece dahil edilmektedir. Ancak araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının bu uygulamayı tercih etmemeleri mesleki anlamda kendilerini yeterli görmeleri ya da bu yönde bir uygulamadan haberdar olmamaları ile ilişkilendirilebilir.

3.1.4. Zaman Yönetimi Boyutu İle İlgili Bulgular

Sınıf içerisinde geçirilen zamanın yönetilmesi ve en iyi şekilde kullanılabilmesi sınıf yönetiminin boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. Etkili ve verimli bir öğrenme sürecinin ayrılan zamanın çokluğuna değil; etkili kullanımına bağlı olduğu düşüncesinden hareketle, zaman yönetimi sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Sanal sınıflarda zaman yönetimi ders öncesi ve ders sırasında olmak üzere iki şekilde sorgulanmıştır.

Sanal sınıflarda zamanın etkili kullanılabilmesi adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecek düzenlemeler ile ilgili yanıtların dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde, öğretim elemanlarının neredeyse tamamının (%99,5) zaman yönetimi ile ilgili olarak derse zamanında başlamaya özen gösterdikleri görülmektedir. Zamanın etkili kullanılması adına öğretim elemanlarının %84,6’sı zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapmakta, %74’ü işleri öncelik sırasına koymakta, %71’i ders öncesinde yapılacaklar listesi hazırlamakta, %64,7’si materyalleri ders öncesinde öğrencilere ulaştırmaktadır. Ders öncesinde arayüz kullanılabilirliğinin test edilmesi (%54,9) ve ajanda/takvimin takip edilmesi (%53) maddeleri de öğretim elemanlarının yarısından fazlası tarafından uygulanmaktadır.

Tablo 14

Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemelere İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yapılacaklar listesi hazırlama	63	29,3	91	42,3	50	23,3	9	4,2	2	0,9
İşleri öncelik sırasına koyma	67	31,2	92	42,8	44	20,5	10	4,7	2	0,9
Zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma	71	33,0	111	51,6	30	14,0	1	0,5	2	0,9
Materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma	64	29,8	75	34,9	50	23,3	22	10,2	4	1,9
Ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme	58	27,0	60	27,9	50	23,3	36	16,7	11	5,1
Ajandayı/takvimi takip etme	53	24,7	63	29,3	28	13,0	43	20,0	28	13,0
Derse zamanında başlama	107	49,8	102	47,4	5	2,3	-	-	1	0,5
Telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme	12	5,6	24	11,2	50	23,3	41	19,1	88	40,9

* F:Frekans, %:Yüzde

Tercih edilme oranı en düşük olan madde ise, %16,8 ile telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanının belirlenmesidir. Öğretim elemanlarının %40,9'u hiçbir zaman üçüncü bir öğretim elemanının belirlenmesi yoluna gitmemektedir. Her ne kadar uygulanma düzeyi en düşük madde olasa "telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanının belirlenmesi"nin sanal sınıf uygulamaları açısından önemini vurgulayan K7'nin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K7) "Sanal ortamlarda telafi söz konusu olmuyor. Öğrenci oraya gelmiştir bir kere öğretim elemanı gelemediği zaman ya da herhangi bir sorun olduğu zaman benzer şekilde aynı bilgiye sahip birinin dersi devam ettirmesi gerekiyor. Öğrenciye bugün gelmeyin yarın gelin denmiyor, belirlenen saatte ders olmak zorundadır. Bu noktada uzaktan eğitim daha planlı olmayı gerekli kılıyor."

Zamanın etkili kullanılmasına yönelik ders öncesinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin K3'ün görüşleri şu şekildedir:

(K3) "Öncelikle dersi zihnimde bölerim ve hangi etkinlikleri yapacağımı planlarım. Ders sırasındaki tartışmaların konuyu dağıtıp başka noktalara götürmemesi için öğrencilere yönelteceğim soruları önceden belirlemeye çalışırım. İkinci öğretici ile ders öncesinde görüşerek, konunun dağılmaması için ortak bir hareket planı hazırlamaya çalışırım"

Zaman yönetimini öğrenciler açısından ele alan K4 ve K7 ise, ders öncesinde yapılabilecekler ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K7) “Aslında öğrencilere yönelik yazılı kurallar ve yönlendirmelere yer verilmesi de zamanın etkili kullanılmasında etkili oluyor. Öğrenci sanal öğrenci olmayı yaşayarak öğreniyor genelde. Ders öncesinde öğrencilere ulaştırılacak kılavuzlar etkili oluyor. Bu kılavuzlar ve ilk derste yapılan açıklamalar oryantasyon olarak ele alınabilir. Sanal sınıflarda sanal öğrenci olmanın gerektirdikleri ve uyulması gerekenler ile ilgili olarak bir oryantasyon süreci olmalı. Bu zamanın etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır”.

(K4) “Bence öğretim elemanı gerekli hazırlık ve düzenlemeleri yaptıktan sonra, dikkat edilmesi gereken, zaman yönetiminin öğrencinin sorumluluğu gibi görülmesi ve gösterilmesidir. Örneğin öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri de zamanın etkili yönetilmesinde etkilidir. Öğretim elemanının öğrencilerin derse hazırlıklı geleceklerini öngörerek hazırladığı ders ve zaman planı, öğrenci kendi sorumluluklarını yerine getirmedi, derse hazırlanmadan geldiğinde tam olarak uygulanamayacağından sorun yaşanabilmektedir. Bu durumda ders öncesinde kuralların ve öğrencilerden neler beklendiğinin açıklanması, öğrencilerin kurallara uymalarının sağlanması zaman yönetimi açısından da önemlidir.”

Tablo 14’te de görüldüğü üzere, belirtilen özelliklerden derse zamanında başlama (%99,5), zamanı etkinliklere göre planlama (%84,6), işleri öncelik sırasına koyma (%74), yapılacaklar listesi hazırlama (%71) ve materyalleri ders öncesinde öğrencilere ulaştırma (%64,7) araştırmaya katılan öğretim elemanlarının en sık uyguladığı düzenlemeler arasında yer almaktadır.

Zamanın etkili kullanılması için ders öncesinde olduğu kadar ders sırasında da dikkate alınması gereken unsur da bulunmaktadır. Ders sırasında dikkat edilen unsurlar ile ilgili yanıtların dağılımları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Gerçekleştirilebilecek Düzenlemelere İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zamanında geribildirim verme	78	36,3	111	51,6	26	12,1	-	-	-	-
Dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme	86	40,0	114	53,0	15	7,0	-	-	-	-
Okuma-yazma becerilerini etkili kullanma	99	46,0	97	45,1	16	7,4	3	1,4	-	-
Konu tekrarını engellemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama	63	29,3	103	47,9	40	18,6	7	3,3	2	0,9
Beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma	44	20,5	48	22,3	69	32,1	38	17,7	16	7,4
Teknik sorunları desteğe yönlendirme	107	49,8	79	36,7	21	9,8	6	2,8	2	0,9
Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme	39	18,1	47	21,9	49	22,8	46	21,4	34	15,8
Söz isteme/verme sistemini etkili bir şekilde kullanma	67	31,2	105	48,8	33	15,3	8	3,7	2	0,9

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 15 incelendiğinde, zamanında geribildirim verme ve dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme maddelerinin tüm öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen uygulamalar olduğu görülmektedir. Her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, zamanı etkili kullanmak için ders sırasında gerçekleştirilen düzenlemeler arasında ilk sırada %91,1 ile okuma yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması gelmektedir. %86,5 ile teknik sorunların desteğe yönlendirilmesi, %80 ile söz isteme/verme sisteminin etkili bir şekilde kullanılması ve %77,2 ile konu tekrarını engellemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama da tercih edilen düzenlemeler arasında yer almaktadır.

%42,8 ile beklenmedik sorular ile ilgili konuları bir sonraki derste ele alma ve %40 ile ajandaya hatırlatmalar ekleme ise, gerçekleştirilme oranı düşük uygulamalar arasındadır. Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme maddesi için verilen yanıtlar her zaman-genellikle (%40) ve nairen-hiçbir zaman (%37,2) gruplamasına gidilerek yüzde toplanları kıyaslandığında, aradaki farkın az olması, öğretim elemanlarının bu uygulamayı gerçekleştirme konusunda net fikir sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Sanal sınıflarda zamanı etkili kullanma adına ders sırasında gerçekleştirilebilecek düzenlemelere ve karşılaşılan sıkıntıların çözümüne ilişkin K1 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

(K1) “Ders sırasında zaman yönetimi ile ilgili sıkıntılar yaşansa da bu sorunların çoğunu tartışmaları foruma aktararak çözüyoruz. Sanal sınıflarda zaman yönetiminden kaynaklanan sıkıntıların üstesinden gelinmesinde eşzamansız uygulamalardan destek alınabileceğini ve bunun da etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Diğer yandan, ikinci öğreticinin işlenen ya da tartışılan konu değiştikçe ders panosuna başlıkları not etmesi de zaman yönetimine katkıda bulunuyor. Böylece öğrenci konuların değişimini ve akışını takip ediyor ve bir şeyler söyleyeceği konu değiştiği için sorusunu ya da düşüncesini uyarıya gerek kalmadan forumda paylaşıyor. Bu noktada ikinci öğretici uygulaması zaman yönetimine de katkıda bulunuyor.”

Özkılıç ve Korkmaz (2004, s.286-288)’ın zaman yönetimi becerilerine yönelik yaptığı sınıflandırmada ders süresince sergilenen davranışlar kapsamında; dersin planlanan zaman dilimi içerisinde tamamlanması, bir konu anlaşılmadan diğerine geçilmemesi, zamanında geribildirim verilmesi ve takvimine hatırlatmalar eklenmesi ders süresince sergilenen davranışlar ele alınmaktadır. Tablo 15 incelendiğinde, “ajanda ve takvime

hatırlatmalar ekleme” hariç Özkılıç ve Korkmaz (2004) tarafından belirtilen tüm davranışların araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından da sıklıkla uygulandığı görülmektedir. Sözkonusu davranışların örgünden sanala çok fazla farklılaşan uygulamalar olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla örgün eğitim deneyimleri ağır basan öğretim elemanlarının bu uygulamalar konusunda sıkıntı yaşamaması ve sanal sınıflarda da bu uygulamaları hayata geçiriyor olmaları normal algılanmaktadır. Ancak, Özkılıç ve Korkmaz (2004)’ın araştırmalarından farklılaşan “ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme” konusunda da öğretim elemanlarının uygulamaya yer verme (her zaman / genellikle) ve yer vermeme (nadiren / hiçbir zaman) sıklıklarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, elektronik ortamdaki takvim ve ajanda kullanımına ilişkin bilgi eksikliği ile ilişkilendirilebilir. Kâğıt ve kalem ile dersin işleyişine ya da bir sonraki derse yönelik hatırlatmalara ilişkin not alınması, örgün eğitimde sıklıkla karşılaşılan ve gerekli görülen bir uygulama olmasına karşın; sanal sınıflarda tercih edilmiyor olması düşündürücüdür. Sanal ortamda da öğretim elemanlarının kalem-kağıt yöntemi ile unutulmaması gereken konulara ilişkin notlar aldığı düşünülmektedir. Ancak bu notların sanal sınıf platformunda alınması günedeme geldiğinde, öğretim elemanları teknoloji kullanımına ilişkin kaygılarında kaynaklanan bir çekimserlik olduğu düşünülmektedir.

3.1.5. İletişim ve Etkileşim Olanakları İle İlgili Bulgular

Sanal sınıflarda öğretmen ve öğrenciler coğrafi olarak birbirlerinden ayrı oldukları için, bu ortamlarda etkileşim imkân ve araçlarının düzenlenmesi özel bir önem taşımaktadır. Sınıf yönetiminin iletişim ve etkileşim boyutu sanal sınıf uygulamaları açısından ele alındığında, öncelikle kullanılan iletişim araçları ve bu araçların kullanım sıklıkları sorgulanmıştır. Sanal sınıflardaki iletişim araçlarının kullanım sıklıkları ile ilgili verilen yanıtların dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16**İletişim Araçlarının Kullanım Sıklığına İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)**

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Telekonferans	21	9,8	50	23,3	66	30,7	23	10,7	55	25,6
Videokonferans	28	13,0	17	7,9	42	19,5	45	20,9	83	38,6
Duyuru panosu	52	24,2	80	37,2	41	19,1	26	12,1	16	7,4
Beyaz tahta	14	6,5	39	18,1	54	25,1	46	21,4	62	28,8
Tartışma panosu	37	17,2	61	28,4	55	25,6	30	14,0	32	14,9
Elektronik posta	78	36,3	46	21,4	54	25,1	28	13,0	9	4,2
Dosya paylaşımı	67	31,2	61	28,4	42	19,5	25	11,6	20	9,3
Kişisel ileti gönderme	76	35,3	64	29,8	47	21,9	22	10,2	6	2,8
Söz isteme sistemi / sanal el kaldırma	70	32,6	68	31,6	44	20,5	16	7,4	17	7,9
Ekran paylaşımı	54	25,1	44	20,5	56	26,0	34	15,8	27	12,6

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 16 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, en çok kullanılan iletişim araçlarının %65,1 ile kişisel ileti gönderme ve %64,2 ile söz isteme sistemi / sanal el kaldırma olduğu görülmektedir. %59,6 ile dosya paylaşımı ve %57,7 ile elektronik posta da öğretim elemanları tarafından tercih edilen iletişim araçları arasında yer almaktadır.

En düşük yüzedeye sahip iletişim aracı ise, videokonferanstır. Öğretim elemanlarının %28,6'sı videokonferans uygulamasını hiçbir zaman kullanmadıklarını, %20,9'u da nadiren kullandıklarını belirtmişlerdir. Diğer araçların kullanım yüzdeleri de Tablo 16'da görüldüğü üzere %50'nin altındadır. Telekonferans maddesi için verilen yanıtlar her zaman-genellikle (%32,1) ve nadiren-hiçbir zaman (%36,3) gruplamasına gidilerek yüzde toplanları kıyaslandığında aradaki farkın çok az olması, öğretim elemanlarının telekonferansı iletişim aracı olarak kullanım konusunda net bir görüşlerinin olmadığına işaret etmektedir.

Sanal sınıflarda kullanılan iletişim araçları ve kullanım şekillerine ilişkin görüşlerini K2 şu şekilde ifade etmiştir:

(K2) “Öğrencilere kişisel iletiler gönderilmesi etkili bir iletişim kanalı. Kişisel pencerelerde özel mesajlaşmalar kırmızı renk ile görüldüğünden sınıf içerisinde bu uygulamaya “kırmızı hat” da diyoruz. Bu uygulama öğrenci-öğrenci etkileşiminde de yoğun olarak kullanılıyormuş. Ders sırasında bunu takip edemesek de haberlerini alıyoruz. Kimi zaman kırmızı hattı kapatalım şeklinde uyarılarda da bulunuyoruz.”

K4 ve K5'in kullanılan iletişim araçları konusundaki ortak görüşleri ise şu şekildedir:

(K4 - K5) “Yazışmaya dayalı metin tabanlı uygulamaları daha çok kullanıyoruz. Ayrıca ekran paylaşımı da öğretmen-öğrenci etkileşiminde etkili bir araç. Benzer şekilde öğrenci-öğrenci etkileşiminde de yazışma en etkili yöntem.”

Erturgut (2008, s.83), sanal sınıfları desteklemek amacıyla kullanılan iletişim araçlarını dosya transferi, e-posta, e-konferans sistemleri, televizyon ve video gibi eğitsel materyallerin paylaşımını sağlayan ses ve görüntü sistemleri şeklinde ifade etmektedir. Tuovinen (2000, s.19)’e göre ise, eş zamanlı öğrenme etkinlikleri sağlayan ya da eşzamanlı uygulamaları destekleyen iletişim araçları e-mail, çevrimiçi tartışma grupları, haber grupları ve video konferans uygulamaları olarak sıralanmaktadır. Ancak araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşlerinin bazı noktalarda Erturgut (2008) ve Tuovinen (2000)’den farklı olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının e-konferans sistemleri, eğitsel içeriğin paylaşımını sağlayan ses ve görüntü sistemleri gibi araçların kullanımı konusunda çekimser oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum, sözkonusu araçların kullanımını mümkün kılacak donanımın eksikliği ya da öğretim elemanlarının bu araçları etkili bir şekilde kullanma konsundaki bilgi ve beceri eksiklikleri ile ilişkilendirilebilir.

Eşzamanlı/eşzamansız dosya paylaşımı ve elektronik posta gibi iletişim araçlarının öğretim elamanlarının en sık kullandığı araçlar arasında yer alması, sanal sınıfların eşzamansız iletişim araçları ile de desteklendğinin en önemli göstergelerinden biridir.

İletişim-etkileşim etkinlikleri kapsamında ele alınan öğrenci-materyal etkileşiminin kontrol edilmesi amacıyla gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin yanıtların dağılımı Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma listesinden ödev verme	23	10,7	58	27,0	42	19,5	41	19,1	51	23,7
Araştırmaya yönlendirme	61	28,4	75	34,9	62	28,8	12	5,6	5	2,3
Önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma	46	21,4	75	34,9	54	25,1	27	12,6	13	6,0
Öğrencilerin kullandığı terminolojiye dikkat etme	58	27,0	72	33,5	44	20,5	33	15,3	8	3,7
Öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme	12	5,6	25	11,6	81	37,7	32	14,9	65	30,2
Kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme	51	23,7	76	35,3	49	22,8	24	11,2	15	7,0
Okuduğunu anlama-özetleme etkinlikleri uygulama	27	12,6	50	23,3	68	31,6	37	17,2	33	15,3

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 17 incelendiğinde, her zaman ve genellikle cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, öğrenci-materyal etkileşimini kontrol amacıyla öğretim elemanlarının en çok başvurdukları yollar %63,3 ile araştırmaya yönlendirme, %60,5 ile öğrencilerin kullandıkları terminolojiye dikkat etme, %59 ile kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme ve %56,3 ile önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sormadır. En az tercih edilen uygulama ise, %17,2 ile öğrencilerin bireysel sunum yapmalarını istemektir.

Okuduğunu anlama-özetleme etkinliklerini uygulama maddesi için verilen yanıtlar her zaman-genellikle (%35,9) ve nairen-hiçbir zaman (%32,5) gruplamasına gidilerek yüzde toplanları kıyaslandığında, aradaki farkın çok az olması, öğretim elemanlarının bu etkinliğe ilişkin net bir görüşlerinin olmadığına işaret etmektedir.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından K1, K2 ve K3 öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etme şekillerini şu şekilde ifade etmektedir.

(K1) “Tartışma panosundaki yazışmalardan materyal etkileşimi kontrol etmek mümkün oluyor. Ayrıca ders kayıtları ve kullanıcı istatistikleir de önemli.”

(K2) “Dönem başında modüllere yüklenen materyallerde güncelleme yapıyorsak, bu güncellemeleri takip durumları da bizlere gerekli bilgiyi sağlıyor. Ayrıca sadece bizim koyduğumuz özetlerde yer alan kavramları değil, başka kavramları da ortaya koymaları bizim için bir ölçüt olabiliyor.”

(K3) “Öğrencilerin kullandıkları terminoloji ya da verdikleri ek bilgiler öğrencinin materyallerle etkileşimi konusunda fikir veriyor.”

Öğrenci-materyal etkileşiminin kontrolü ile ilgili olarak K5 ve K6'nın görüşleri ise, şu şekildedir:

(K5) “Ziyaret istatistiklerinin kayıt altına alınması etkili bir yöntem. Öğrencinin sistemde geçirdiği zaman hakkında bizlere bilgi veriyor. Önceden yüklenen materyaller hakkında öğrencilere yöneltilen sorulara verilen cevaplar da etkili bir yöntem ”

(K6) “Okuma listelerinden verilen ödevler de sistemdeki materyalleri takip edip etmedikleri hakkında fikir veriyor. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesi ve sınıf içindeki tartışmalara bu araştırma sonuçlarını yansıtıp yansıtılmaları da önemli. Sorumluluklarını yeri getirip getirmediği ile ilgili en etkili ipucu ise sınavlar.”

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri odak grup görüşmesine katılan öğretim elemanlarının görüşleri ile paralellik göstermektedir. Tablo 17’de de görüldüğü gibi, öğretim elemanları daha çok “araştırmaya yönlendirme”, “öğrencilerin

kullandıkları terminolojiye dikkat etme”, “kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme” ve “önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma” yollarına başvurmaktadır. Bunların hepsi tüm eğitim sürecini kapsayan ve süreklilik arz eden uygulamalardır. Ancak öğretim elemanları tarafından uygulanma sıklığı en düşük olan “öğrencilere bireysel sunum yaptırma” öğrencinin sadece belirli bir dönem (kendi sunum dönemi) süresince aktif olmasını sağlamaktadır. Öğrenciler kendi sunumlarının öncesi ya da sonrasındaki haftalarda ya da oturumlarda sunum sırası kendisinde olmadığından konu takibinden uzaklaşmaktadır.

Sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemlere ilişkin yanıtların dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18
Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemeye Yönelik Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Her zaman		Genellikle		Ara sıra		Nadiren		Hiçbir zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme	35	16,3	48	22,3	61	28,4	43	20,0	28	13,0
Öğrencilerin özelliklerini öğrenme	19	8,8	55	25,6	57	26,5	67	31,2	17	7,9
Anında dönüt ve düzeltme verme	66	30,7	98	45,6	47	21,9	4	1,9	-	-
İkinci öğreticiden destek alma	10	4,7	22	10,2	63	29,3	48	22,3	72	33,5
Sorun yaşayan öğrencilerle özel olarak görüşme	20	9,3	43	20,0	49	22,8	68	31,6	35	16,3

* F: Frekans, %: Yüzde

Tablo 18 incelendiğinde, iletişim sorunlarının önüne geçilmesinde öğretim elemanlarının tümünün anında dönüt ve düzeltme verme işlemini uyguladıkları görülmektedir. Her zaman-genellikle ve nadiren-hiçbirci cevaplarının gruplanarak yüzdelerinin toplanması sonucunda, öğretim elemanlarının % 55,8’inin ikinci öğreticiden destek almayı; %47,9’unun ise, sorun yaşayan öğrenciler ile özel olarak görüşmeyi tercih etmedikleri görülmektedir.

İletişim kopukluklarının ve yanlış anlaşılmalarının giderilmesi konusunu öğrencilerin özelliklerinin öğrenilmesi ile ilişkilendiren K1 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K1) “Öğretim elemanının konu ile ilgili anlamlı örnekler bulması ve konuları gerçek yaşam ile ilişkili durumlardan yararlanarak ortaya koyması gerekiyor. Tabii bunun içinde öğrencilerin özelliklerini bilmeli ve onları tanımalı. Bir grupta farklı alanlardan öğrenciler olabiliyor ya da aynı dersi her dönem farklı alanlardan öğrenciler alabiliyor. Bu yüzden mühendislik alanındaki öğrencilere mühendislik ile

ilişkilendirilebilecek örnekler vermek konuyu daha anlaşılır kılıyor. Karma bir grup söz konusu ise dengeyi çok iyi korumak gerekiyor.”

K2 ve K3'ün iletişim kopukluklarının ve yanlış anlaşılmasının giderilmesinde başvurulabilecek yollara ilişkin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K2) “Öğrenciler arasında da yanlış anlamlar ve rekabetten kaynaklanan tatlı atışmalar olabiliyor. Bazı öğrenciler alınganlık gösterebiliyor. Çekişmeler daha çok bilgi gönderenler ile nitelikli bilgi gönderenler arasında oluyor. Bu gibi bir durumla karşılaştığında ders sonrasında çekişme içerisinde olan öğrencilerin sınıfta kalmasını istiyorum ve konuşarak bu sorunu çözüyoruz.”

(K3) “Yanlış anlaşılmanın önlenmesi için anında ve açıklayıcı dönüt ve düzeltme vermeye özen gösteriyoruz. Açıklamalarda bulunuyoruz.”

İletişim kopukluklarının ve yanlış anlaşılmasının giderilmesinde ikinci öğreticiden destek alınması ile ilgili K1, K2 ve K3'ün görüşleri şu şekildedir:

(K1) “İkinci öğretici yanlış anlamaları yakaladığı zaman sınıf geneline ya da bireysel olarak öğrencilere mesaj gönderiyor ve müdahalede bulunuyor. Bu da öğrencilerin takibini kolaylaştırıyor. Uygulamanın dezavantajları da var aslında, ama avantajları daha fazla. Dezavantajına örnek vermek gerekirse: mesela iki öğreticinin planlama sürecinde işbirliği yapması gerekiyor; ancak, ikinci öğretici bu işbirliği içerisinde yer almadığında, plandan haberi olmadığı halde kendisi için uygun yerlerde sürece müdahale edebiliyor. Bu da öğretmenler arasında iletişim kopukluğuna neden oluyor.”

(K2) “İkinci öğretici uygulaması gerçekten çok etkili oluyor. Derse katılım daha fazla oluyor. Hem dersin anlatımı hem de öğrencilere pekiştireçler verilmesi kolaylaşıyor. Ders akışını takip ve kontrol eden ikinci öğretici, ders sırasında öğrencilerin derse katılım ve cevaplarını takip ederek yıldızlar veriyor. Ancak, öğrencilerle olduğu kadar iki öğretici arasındaki iletişim kopukluğu ve yanlış anlamaların yaşanmaması gerekiyor. Öğreticiler arasında kıdem farkı olduğunda, kıdemi düşük olan öğretim elemanı sürekli denetlendiğini hissedebiliyor. Bu noktada amacın işleyişi iyileştirmek olduğunu düşünmek işi kolaylaştırıyor. Ayrıca öğretim elemanları arasında bir görev dağılımı ya da paylaşımı olmadığında da sıkıntı yaşıyor. İkinci öğreticinin görev tanımlarının net olmaması sorun olabiliyor. Öyle bir durumda da öğretim elemanları arasında iletişim kopukluğu derse yansıyor.”

(K3) “Ben dersi anlatırken ikinci öğretici yazılı mesajlar ve açıklamalar gönderiyor. Böylelikle sözlü ve yazılı iletişim kanalları daha seri bir şekilde eşzamanlı olarak kullanılabilir.”

Odak grup görüşmesinde avantajları ve dezavantajlarına değinilen ancak avantajları vurgulanan ikinci öğretici uygulamasının, öğretim elemanlarının çoğunluğu tarafından tercih edilmediği görülmektedir. İletişim ve etkileşim sürecinde kontrolü pekiştiren ve kolaylaştıran ikinci öğretici uygulamasının avantajlarının ya da ne şekilde uygulanacağını, özellikle sanal sınıf uygulamasında deneyimi sınırlı olan öğretim elemanları tarafından net olarak bilinmemesinin bu durumda etkili olabileceği

düşünülmektedir. Örgün eğitimde de dersin asiste edilmesi şeklinde düşünülebilecek bu uygulamanın sanal sınıflarda da mümkün olabileceği konusunda öğretim elemanlarının bilgilendirilmemiş olmaları da mümkündür. Diğer yandan, ikinci öğretici uygulamasının ekili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli teknik ya da örgütsel becerilerin eksikliği de, bu uygulamanın tercih edilmiyor olmasında etkili unsurlardan biri olabilir. İki öğretici arasında koordinasyonu, iş bölümü ve işbirliğini gerekli kılan bu uygulama için öğreticilerin görev tanımlarının açık bir şekilde ortaya konulması gerekli görülmektedir.

İletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemeye yönelik davranışlar kapsamında, “sorun yaşayan öğrenciler ile görüşme yapılması” odak grup görüşmesine katılan K2'nin de üzerinde durduğu uygulamalar arasında yer almaktadır. Ancak, öğretim elemanlarının neredeyse yarısı (%47,9) sanal sınıf uygulamalarında bu davranışı sergilemediklerini belirtmişlerdir. İstenmeyen davranışların yönetilmesi konusunda da katkı sağlayabileceğine değinilen bu uygulamanın, davranış yönetimi boyutunda da tercih yüzdesinin düşük olduğu görülmüş ve ifade edilmiştir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının öğrencilere ders haricinde özel zaman ayırma konusunda isteksiz oldukları düşünülmektedir. Ancak zaman etkili kullanıldığında/yönetildiğinde dersler zamanında tamamlanabilmekte; dolayısıyla özel görüşmeler için ayrı bir zaman ayarlanmasına gerek kalmadan sorun yaşayan öğrencilerin ders bitiminde sınıfta kalmaları istenebilmektedir. Öğretim elemanlarının özellikle zaman yönetimi konusunda bilgilendirilmelerinin, gerek istenmeyen davranışların yönetilmesi gerekse İletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunların önlenmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

3.1.6. Teknoloji Yönetimi İle İlgili Bulgular

Sanal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin başarı durumları ve karşılaştıkları teknik sorunlar arasında ilişki olduğu yönündeki görüşler doğrultusunda, teknoloji yönetimi de örgün sınıf yönetimi boyutlarına ek olarak ayrı bir boyut olarak ele alınmıştır. Sanal

sınıflarda en uygun araçların ve özelliklerin en etkili şekilde kullanılması, dersin amaçlarına ulaşılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Sanal sınıflarda kullanılan teknolojinin özellikleri ile ilgili verilen yanıtların dağılımı Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Sanal Sınıflarda Kullanılan Teknolojinin Özelliklerine İlişkin
Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Çok Önemli		Önemli		Orta Derecede		Önemsiz		Hiç Önemi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Dikkat çekici olması	80	37,2	82	38,1	49	22,8	3	1,4	1	0,5
Kullanım kolaylığı	157	73,0	57	26,5	1	0,5	-	-	-	-
Esnek olması	113	52,6	86	40,0	15	7,0	-	-	1	0,5
Bağlantıların çalışması	180	83,7	32	14,9	2	0,9	1	0,5	-	-
Erişilebilir olması	183	85,1	30	14,0	2	0,9	-	-	-	-
Teknik destek imkânı sunması	141	65,5	60	27,9	14	6,5	-	-	-	-
Çevrimiçi teknik eğitim imkânı sunması	77	35,8	53	24,7	56	26,0	27	12,6	2	0,9
Virüs koruma işlevinin olması	70	32,6	46	21,4	53	24,7	35	16,3	11	5,1
Dil desteği sunması	45	20,9	44	20,5	48	22,3	46	21,4	32	14,9
Kullanıcı adı/şifre sorgulama özelliği	85	39,5	58	27,0	61	28,4	11	5,1	-	-
Dosya sıkıştırma imkânı sunması	54	25,1	63	29,3	50	23,3	36	16,7	12	5,6
Güncelleme bilgilerine yer vermesi	71	33,0	63	29,3	53	24,7	28	13,0	-	-
Kişiyi özel bilgilerin şifrelenmesi	79	36,7	41	19,1	37	17,2	40	18,6	18	8,4
Dijital imza imkânı sunması	40	18,6	37	17,2	39	18,1	51	23,7	48	22,3

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 19 incelendiğinde, tüm öğretim elemanlarının kullanım kolaylığı, erişilebilirlik ve teknik destek özelliklerini önemli bulduğu görülmektedir. Çok önemli ve önemli cevaplarının yüzdelerinin toplanması sonucunda, %98,8 ile bağlantıların çalışması ve %92,6 ile esneklik öğretim elemanlarının çoğunluğu tarafından önemli görülen özellikler arasında yer almaktadır. Yanıtlar çok önemli – önemli ve önemsiz-hiç önemi yok gruplamasına gidilerek yüzde toplamları incelendiğinde, öğretim elemanlarının %75,3’ünün sanal sınıfların dikkat çekici olmasını, %66,5’inin kullanıcı adı ve şifre sorgulama özelliğini ve %62,3’ünün güncelleme bilgilerine yer verilmesini önemli bulduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının %46’sı dijital imza, %36,3’ü ise dil desteği özelliğinin önemsiz olduğunu düşünmektedir.

Sanal sınıfların tasarlanması ve yürütülmesinde kullanılan teknolojiler ile ilgili olarak odak grup görüşmesine katılan K2 ve K3 ortak görüşlerini şu şekilde belirtmektedir:

(K2-K3) “Teknik anlamda kullanıcı adı ve şifre sorunu ile çok karşılaşıyor. Bu konu ile ilgili olarak, ilk derste öğrencilere yönelik gerçekleştirilen kısa bir tanıtım ya da oryantasyon gerçekleştiriyoruz. Bu oldukça etkili oluyor.”

Sanal sınıflardaki teknolojik özellikler ile ilgili olarak K1 ve K6 ise, görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

(K1) "Kullanılan teknolojiye bizler karar vermiyoruz, bizler için hazırlanmış bir platformu/tasarımı kullanıyoruz. Teknik konularla ya da hazırlanan platformun kullanımı ile ilgili olarak dersi yürüten öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığını düşünmüyorum. Derslerle ilgili öneriler getiriyoruz. Ancak bu konuda henüz bir gelişme görmedik. Öğretim elemanlarının teknik becerilerinin yeterli olmadığı önyargısı var ise, sorunun kullanılan teknolojiden değil öğretim elemanlarından kaynaklandığı düşünülüyor. Bunun yerine var olan teknolojiyi ve dersini yönetebilecek becerilerin öğretim elemanlarına kazandırılması ve sonrasında da teknik ekip ile dersi yürüten öğretim elemanları arasında işbirliğinin sağlanması gerekiyor."

(K6) "Kullanılan teknoloji ile ilgili olarak kullanım kolaylığının özellikle önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğretim elemanlarına teknik destek imkânı sunulması da önemli. Ayrıca ulaşılabilirlik kavramının da hem ekonomik hem de teknolojik açıdan ele alınması gerektiğini düşünüyorum."

Bates (1995, s.47), teknolojinin öğrenci açısından erişilebilir olmasının önemini vurgulamakta ve bu bağlamda teknolojiye erişimin nasıl ve hangi koşullarda sağlanabileceği konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Esneklik ve kullanım kolaylığı da Bates (1995)'in üzerinde durduğu diğer özellikler arasında yer almaktadır. Erturgut (2008, s.84-85) ise, bilgisayar ve internetteki teknik sorunların öğrencilerin ve öğretim elemanlarının motivasyonunu, ayrıca sanal sınıflarda eğitimin sürekliliğini etkileyen özellikler arasında yer aldığını belirtmekte ve teknik destek imkânı sunulmasının önemi üzerinde durmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğretim elemanlarının erişilebilirlik, kullanım kolaylığı ve teknik destek özelliklerinin önemli olduğunu düşünmesi de alanyazındaki bu görüşlerin uygulamada da dikkate alındığını göstermektedir.

Teknik destek imkânı, tüm öğretim elemanları tarafından önemli görülmesine karşın, çevrimiçi teknik eğitim imkânı sunulmasının önemine ilişkin ifadeye katılım oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretim elemanlarının sanal sınıflara yönelik verilecek eğitimin çevrimiçi gerçekleştirilmesi konusunda endişelerinin olduğu düşünülebilir. Eğitimin çevrimiçi olması durumunda da teknik sorunlar ile karşılaşılabilirliği ihtimali, öğretim elemanları açısından eğitimin amaçlarına ulaşması konusunda da soru işaretlerini beraberinde getirebilmektedir.

3.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşler İle İlgili Bulgular

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri ile ilgili yanıtların dağılımı Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20
Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler İle İlgili Yanıtların Dağılımı (n=215)

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Derecede Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders kayıtlarının yeniden izlenip, dinlenebilmesi kolaylık sağlar.	120	55,8	69	32,1	24	11,2	2	0,9	-	-
Bir derslikte bulunma gibi mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırır.	144	67,0	68	31,6	3	1,4	-	-	-	-
Derse katılım için ulaşım zorluklarını ortadan kaldırır.	154	71,6	55	25,6	6	2,8	-	-	-	-
Engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağlar.	165	76,7	45	20,9	5	2,4	-	-	-	-
Farklı kaynaklara hızlı erişim imkanı sağlar.	112	25,1	67	31,2	31	14,4	5	2,3	-	-
İçerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılabilmesini sağlar.	100	46,5	71	33,0	40	18,6	4	1,9	-	-
Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini kolaylaştırır.	57	26,5	67	31,2	68	31,6	21	9,8	2	0,9
Öğrenci-materyal etkileşimini kolaylaştırır.	88	40,9	84	39,1	37	17,2	6	2,8	-	-
Öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırır.	40	18,6	59	27,4	80	37,2	31	14,4	5	2,3
Yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler.	17	7,9	46	21,4	76	35,3	69	32,1	7	3,3
Zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar.	48	22,3	93	43,3	61	28,4	15	6,0	-	-
Kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır.	96	44,7	81	37,7	35	16,3	3	1,4	-	-
Teknik becerilerin gerekliliği öğrencilerin derse katılımını sınırlar.	30	14	50	23,3	68	31,6	61	28,4	6	2,8
Daha ayrıntılı planların yapılması öğretim sürecini kolaylaştırır.	64	29,8	94	43,7	47	21,9	10	4,7	-	-
Başarı değerlendirmesini hızlandırır.	54	25,1	93	43,3	51	23,7	17	7,9	-	-
Öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar.	68	31,6	84	39,1	54	25,1	9	4,2	-	-

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 20 incelendiğinde, sanal sınıfların bir derslikte bulunma gibi mekân sınırlılıklarını, derse katılım için ulaşım zorluklarını ve engelli öğrencilerin derse katılımı önündeki engelleri kaldırdığı ifadelerine tüm öğretim elemanlarının katıldığı görülmektedir. Bu özellikler aynı zamanda uzaktan eğitim uygulamalarının genel avantajları arasında yer almaktadır.

Kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum cevaplarının toplanan yüzdelerine göre, öğretim elemanlarının %87,9'u sanal sınıflardaki ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesinin kolaylık sağladığını, %82,4'ü kullanılan yeni teknolojilerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını, %80'i sanal sınıfların öğrenci-materyal etkileşimini kolaylaştırdığını, %79,5'i sanal sınıfların içerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılmasını sağladığını, %73,5'i sanal sınıflarda daha ayrıntılı planların yapılmasının öğretim sürecini kolaylaştırdığını ve %70,7'i ise sanal sınıfların öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağladığını düşünmektedir.

Teknik becerilerinin gerekliliği derse katılımı sınırlar maddesi için verilen yanıtlar kesinlikle katılıyorum-katılıyorum (%37,3) ve kesinlikle katılmıyorum – katılmıyorum (%31,6) şeklinde gruplanarak yüzde toplamları kıyaslandığında, aralarındaki farkın az olması, öğretim elemanlarının konu ile net bir fikire sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Tablo 20'de de görüldüğü gibi, benzer koşullar yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler maddesi için de geçerlidir.

Odak grup görüşmesi katılımcılarından K1 ve K2 sanal sınıflar ve sanal sınıfların yönetimi ile ilgili genel görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K1) “Sanal sınıfların yönetimi bir ekip işi ve etkili şekilde yönetilebilmelerinde bu ekip arasında işbirliğinin sağlanması oldukça önemli. Etkili şekilde yönetilememelerinde de süreçte öğretim elemanlarının yalnız kalması, tasarımcı ve teknik eleman desteğinin yetersiz kalması etkilidir. Özellikle öğretim elemanlarının herhangi bir eğitimden geçirilmeden tüm sorumluluğu üstlenmek durumunda kalmaları sorun teşkil etmektedir.”

(K2) “Öğretim elemanlarına kesinlikle eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğretim elemanları eğitimden geçirilmeden, gerekli becerileri ve yeterlilikleri kazanmadan, kendi çabaları ile sorunların üstesinden gelmeye çalıştıklarında bıkkınlıklar gündeme geliyor. Öğretim elemanlarındaki bu bıkkınlık ve isteksizlik öğrenciler tarafından hissedildiğinde, öğrencilerin motivasyonların ve verimleri de düşüyor.”

McBrien, Jones ve Cheng (2009, s.9) ile Gunderson (2005, s.1), sanal sınıfların bir derslikte bulunma gibi mekân sınırlılıklarını ve ulaşım zorluklarını ortadan kaldırdığını belirtmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretim elemanlarının görüşlerinin de bu doğrultuda olduğu görülmektedir.

Hiltz (1995, s.14) ise, sanal sınıflardaki öğretim sürecinin kayıt altına alınabilirliğinin sağladığı avantajlara ve kaynaklara erişim kolaylığına dikkat çekmektedir. Clark ve Kwinn (2007, s.6) de sanal sınıflarda oturumların kaydedilebilmesinin, bu uygulamaların tercih edilmesinde etkili olduğunu ifade ederek, bu görüşü desteklemektedir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da sözkonusu özellik ve avantajlara katılım yüzdelerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Hughes ve Golann (2008, s.35-37)'in 16 firma ve 10 eğitim kurumundan 215 kişinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcıların %74'ü sanal sınıfların farklı özelliklere özelliklere sahip kişilere (engelli öğrenciler vb.) rahat ve kolay erişilebilir bir öğrenme ortamı sunduğunu belirtmiştir. Tablo 20 incelendiğinde, öğretim elemanlarının sanal sınıfların farklı özelliklere özelliklere sahip öğrencilerin derslere rahatlıkla katılabilmeleri konusunda hemfikir oldukları ve bu görüşü destekledikleri görülmektedir.

Hiltz (1995, s.14)'in sanal sınıfların eğitsel etkililiği kapsamında dezavantaj olarak ele aldığı motivasyon unsuru ile ilgili olarak, Hughes ve Golann (2008)'in araştırmasına katılan öğrencilerin %68'i sanal sınıflarda motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Konuya öğretim elemanlarının görüşleri açısından yaklaşan araştırmada, öğretim elemanlarının “kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır” ifadesine katılım oranlarının yüksek olması da Hughes ve Golann (2008)'in araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Hiltz (1995, s.14), sanal sınıflarda yüzyüze iletişim olmamasını “sınırlı görsel temas” kapsamında dezavantaj olarak ele almıştır. Ancak McBrien ve arkadaşları (2009, s.10), öğrencilerin görsel temas olmadan mikrofona konuşuyor olmalarının düşüncelerini toplamalarında, düzgün konuşmalarında ya da topluluk önünde konuşurkenki kaygılarını aşmalarında öğrencilere yardımcı olduğunu; bu bağlamda avantaj olarak da algılanabileceğini belirtmektedir. Tablo 20'de öğretim elemanlarının “yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler” ifadesine katılım oranları kesinlikle katılıyorum – katılıyorum ve katılmıyorum – kesinlikle katılmıyorum sınıflandırmasına gidilerek incelendiğinde, sadece % 35,4'ünün bu ifadeyi desteklediği

görülmektedir. Diğer yandan, öğretim elemanlarının %35,3'ünün de net bir fikir sahibi olmadıkları dikkat çekmektedir. Bu konuda alanyazında gündeme gelen tartışmaların da net bir sonuca bağlanamadığı görülmekte, araştırma bulgularında da bu belirsizlik gözlenmektedir. Yüzyüze iletişim unsurlarının yerinin, doğru iletişim kanallarının doğru şekilde kullanılması ve öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi becerileri ile doldurulabileceği düşünülmektedir.

Beise (2001, s.82), sanal sınıflarda öğrencilerin aktif olabilmeleri için bazı temel koşulları yerine getirmeleri gerektiğini; diğer bir ifade ile, teknoloji ve internet kullanım becerilerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Teknik becerileri ve teknik sorunların çözümünü Maslow'un gereksinimler hiyerarşisindeki fizyolojik gereksinimler ile ilişkilendiren Beise (2001)'nin görüşüne karşın; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sadece %37,3'ü teknik becerilerin gerekliliğinin derse katılımı sınırlayacağını düşünmektedir. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili yanıtları kesinlikle katılıyorum – katılıyorum ve katılmıyorum – kesinlikle katılmıyorum sınıflandırmasına gidilerek incelendiğinde, yanıtlarının dağılımının birbirine çok yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumda öğretim elemanlarının konu ile ilgili net bir fikir sahibi olmadığı söylenebilir.

Sanal sınıflarda öğrencilerin çalışma ve motivasyonlarını destekleyen özel teknikler, geniş kitlelerin eğitimi için farklı strateji ve yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini belirten Peters (2003, s.90)'in görüşlerine paralel olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %70,7'si sanal sınıfların öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağladığını düşünmektedir.

3.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişki İle İlgili Bulgular

Öğretim elemanların sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan bulgu ve

yorumlar, (1) Fiziki düzen, (2) Plan program etkinlikleri, (3) Davranış düzenlemeleri, (4) Zaman yönetimi, (5) İletişim-etkileşim olanakları ve (6) Teknoloji yönetimi alt başlıkları altında ele alınmıştır.

3.3.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Fiziki Düzen Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Sanal sınıf yönetiminin fiziksel düzen boyutu ile ilgili ilk olarak **öğrenci sayısı** ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundukları unsurlar arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretim kademesi ($\chi^2=0.313$, $p=0,674$, $\phi=0,038$), öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri ($\chi^2=0.275$, $p=0,682$, $\phi=-0,036$), içeriğin yoğunluğu ($\chi^2=0.126$, $p=0,782$, $\phi=0,024$), içeriğin türü ($\chi^2=0.983$, $p=0,329$, $\phi= 0,068$), kullanılan stratejiler/yöntemler/teknikler ($\chi^2=0.257$, $p=0,680$, $\phi=-0,035$), dersin süresi/uzunluğu ($\chi^2=0.054$, $p=0,891$, $\phi=0,016$), ölçme-değerlendirme yöntemleri ($\chi^2=0.241$, $p=0,682$, $\phi=-0,033$) ve etkileşim sıklığı ($\chi^2=0.017$, $p=1$, $\phi=-0,009$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile söz konusu unsurlar arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Sanal sınıfların yönetimine ilişkin eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının, Tablo 21’de yer alan öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulan unsurlara ilişkin görüşlerinin birbirlerine paralel olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğrenci sayısının belirlenmesinde dikkat edilen unsurlara ilişkin görüşleri arasında eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumu Tablo 21’deki özelliklerin genel olarak örgün sınıflar için de geçerli olması ile ilişkilendirmek mümkündür.

Tablo 21
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları ile Sanal Sınıflarda
Öğrenci Sayısı Belirlenirken Göz Önünde Bulundurulmuş Unsurlar
Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
Öğrenci Sayısını Belirlemede Etkili Unsurlar		Hayır	Evet	Toplam	
Öğretim kademesi	Hayır	N	46	37	83
		%	55,4	44,6	100
		% (eğitim alma durumu)	40,4	36,6	38,6
	Evet	N	68	64	132
		%	51,5	48,5	100
		% (eğitim alma durumu)	59,6	63,4	61,4
$\chi^2=0.313, p=0.674, \phi=0.038$					
Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri	Hayır	N	58	55	113
		%	51,3	48,7	100
		% (eğitim alma durumu)	50,9	54,5	52,6
	Evet	N	56	46	102
		%	54,9	45,1	100
		% (eğitim alma durumu)	49,1	45,5	47,4
$\chi^2=0.275, p=0.682, \phi=-0.036$					
İçeriğin yoğunluğu	Hayır	N	49	41	90
		%	54,4	45,6	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	40,6	41,9
	Evet	N	65	60	125
		%	52,0	48,0	100
		% (eğitim alma durumu)	57,0	59,4	58,1
$\chi^2=0.126, p=0.782, \phi=0.024$					
İçeriğin türü	Hayır	N	47	35	82
		%	57,3	42,7	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	34,7	38,1
	Evet	N	67	66	133
		%	50,4	49,6	100
		% (eğitim alma durumu)	58,8	65,3	61,9
$\chi^2=0.983, p=0.329, \phi=0.068$					
Kullanılan stratejiler/yöntemler/teknikler	Hayır	N	48	46	94
		%	51,1	48,9	100
		% (eğitim alma durumu)	42,1	45,5	43,7
	Evet	N	66	55	121
		%	54,5	45,5	100
		% (eğitim alma durumu)	57,9	54,5	56,3
$\chi^2=0.257, p=0.680, \phi=-0.035$					
Dersin süresi/uzunluğu	Hayır	N	65	56	121
		%	53,7	46,3	100
		% (eğitim alma durumu)	57,0	55,4	56,3
	Evet	N	49	45	94
		%	52,1	47,9	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	44,6	43,7
$\chi^2=0.054, p=0.891, \phi=0.016$					
Ölçme değerlendirme yöntemleri	Hayır	N	56	53	109
		%	51,4	48,6	100
		% (eğitim alma durumu)	49,1	52,5	50,7
	Evet	N	58	48	106
		%	54,7	45,3	100
		% (eğitim alma durumu)	50,9	47,5	49,3
$\chi^2=0.241, p=0.682, \phi=-0.033$					
Etkileşim sıklığı	Hayır	N	14	13	27
		%	51,9	48,1	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	12,9	12,6
	Evet	N	100	88	188
		%	53,2	46,8	100
		% (eğitim alma durumu)	87,7	87,1	87,4
$\chi^2=0.017, p=1, \phi=-0.009$					

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile öğrenci sayısının belirlenmesinde Tablo 21’de belirtilen özellikleri göz önünde bulundurma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da, aralarındaki ilişkinin yönü

incelendiğinde, “kullanılan stratejiler / yöntemler / teknikler”, “ölçme değerlendirme yöntemleri” ve “etkileşim sıklığı” hariç diğer özellikler açısından pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının pozitif saptanan özellikleri göz önünde bulundurma oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında farklılaştığı ifade edilen öğretim strateji / yöntem / tekniklerinin ve çeşitlendiği belirtilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin göz önünde bulundurulma durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki olması ise, eğitim alan öğretim elemanlarının bu özellikleri eğitim almayan öğretim elemanlarına göre daha az oranda göz önünde bulundukları anlamına gelmektedir. Bu durumu daha çok örgün eğitim deneyimi bulunan ancak uygulama öncesinde eğitim almış olan öğretim elemanlarının geçmiş deneyim ve deneyimlerinin etkisinde kaldıkları şeklinde açıklamak mümkündür. Dolayısıyla eğitimler sırasında bu konuda yapılan bilgilendirmelerin yeterince açıklayıcı olmadığı ve bu konulara ağırlık verilmesinin uygun olacağı söylenebilir. Diğer yandan, saptanan bu negatif ilişkiyi öğretim elemanlarının bu konularda edindikleri bilgileri uygulamaya dökmeleri konusunda sıkıntı olduğu şeklinde yorumlamak da mümkündür. Öğretim strateji/yöntem/tekniklerinin ve değerlendirme yöntemlerinin sanal sınıflardaki uygulamalarının teknik beceriler ile ilişkili olduğu da unutulmamalıdır. Yeterli ve gerekli teknik bilgi ve becerive sahip olmayan öğretim elemanlarının, bu özellikleri hayata geçirmeleri ve göz önünde bulundurmalarını beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile öğrenci sayısının belirlenmesinde teknolojik altyapıyı göz önünde bulundurulma durumları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=7,027$, $p=0,013$, $\phi=-0,181$). Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrenci sayısını belirlerken teknolojik alt yapıyı göz önünde bulundurma durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci Sayısını Belirlerken Teknolojik Alt Yapıyı Göz Önünde Bulundurma Durumları Arasındaki İlişki (n=215)

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu					
			Hayır	Evet	Toplam
Öğrenci sayısının belirlenmesinde teknolojik altyapının göz önünde bulundurulma durumu	Hayır	N	3	12	15
		%	20	80	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	11,9	7	
	Evet	N	111	89	200
		%	55,5	44,5	100
	% (eğitim alma durumu)	97,4	88,1	93	

$\chi^2=7.027, p=0.013, \phi=-0.181$

Tablo 22 incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %88,1'inin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, %97,4'ünün öğrenci sayısının belirlenmesinde teknolojik altyapıyı göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünden de görüldüğü üzere ($\phi=-0,181, p<0,01$) değerler arasında düşük derecede negatif bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim alan öğretim elemanlarının teknolojik altyapıyı göz önünde bulundurma oranlarının eğitim almayan öğretim elemanlarından düşük olması, eğitim alan öğretim elemanlarının teknik anlamda kendilerini daha donanımlı hissetmeleri ile ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, sanal sınıfların yönetimi konusunda eğitim almayan öğretim elemanlarının konu ile ilgili bilgi ve yeterliliklerindeki eksiklikleri teknoloji faktörü ile kapatmaya çalıştıkları da düşünülebilir. Öğrenci sayısının belirlenmesinde göz önünde bulundurulan diğer unsurların eğitim süreci üzerindeki etkileri konusunda yeterli bilgi sahibi olan öğretim elemanlarının, teknolojik altyapıyı, teknoloji temelli uygulamalar olan sanal sınıflar açısından en etkili faktör olarak algılanması olağan karşılanabilir.

Kullanılan teknolojiye açıklık getirilmesi ve teknolojik altyapının sanal sınıf uygulamalarındaki rolünün net olarak anlaşılması için, gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimler sırasında teknolojik özellikler, teknolojiye erişim olanakları ve teknoloji okuryazarlığı konusunda bilgilendirme yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Mepheron ve Nunes (2004, s.3), sanal sınıf uygulamalarında öğretim elemanları için en karmaşık ve korkutucu rolün, bilgisayar ve internet teknolojilerini ve öğretim ortamını oluşturan yazılımı en etkili şekilde kullanabilmeye karşılık gelen teknik roller olduğunu

belirtmektedir. Öğrencilere teknik anlamda rehberlik etme, teknik sorunlarda da geribildirim verebilme, öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilme de öğretim elemanlarının teknik rolleri arasında yer almaktadır. O'Neill, Singh ve O'Donoghue (2004, s.318) ise, sanal ortamda ders yürüten öğretim elemanlarının temel düzeyde yazılım ve donanım sorunlarını çözebilecek sorun çözücüler olarak yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamakta; öğretim elemanlarının teknolojiye karşı tutumlarının ve teknolojiyi kontrol edebilme becerilerinin öğrenci performansını etkileyen temel özelliğine arasında yer aldığını belirtmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının bu becerilere sahip olmamaları, rehberlik edecekleri öğrenci sayısı konusunda endişeli olmalarına ve öğrenci sayısının belirlenmesinde teknolojik altyapıyı göz önünde bulundurma oranlarının eğitim alan öğretim elemanlarına kıyasla daha fazla olmasına neden olabilir. Diğer yandan, her iki gruptaki öğretim elemanlarının da öğrenci sayısının belirlenmesinde teknolojik altyapıyı dikkate alma yüzdelerinin yüksek olduğu da dikkatleri çekmektedir. Her iki grupta teknolojik altyapının önemli olduğu görüşü genel olarak kabul görmektedir.

Sanal sınıfların yönetiminde fiziksel düzen kapsamında ele alınan diğer bir kavram **gürültü**dür. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki gürültü unsurlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; yazılı ileti yoğunluğundan dolayı öğretim elemanlarının tüm iletilere cevap verememesi ($\chi^2=2,014$, $p=0,202$, $\phi=0,96$), iletilerde farklı renklerin kullanılması ($\chi^2=0,907$, $p=0,386$, $\phi=0,65$), öğretim elemanın ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması ($\chi^2=0,005$, $p=1,000$, $\phi=0,005$), işi bitmiş yazıların ekranda durması ($\chi^2=0,018$, $p=1,000$, $\phi=-0,009$), seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar ($\chi^2=0,051$, $p=1,000$, $\phi=0,015$), sesin çok alçak ya da yüksek olması ($\chi^2=0,569$, $p=0,565$, $\phi=-0,052$), öğrencilerin geç oturum açmaları ($\chi^2=0,325$, $p=0,587$, $\phi=0,039$), internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar ($\chi^2=0,048$, $p=0,848$, $\phi=0,015$), öğrencilerin donanım eksiklikleri ($\chi^2=0,426$, $p=0,585$, $\phi=0,045$) unsurları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki gürültü unsurlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

**Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Gürültü
UNSURLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (n=215)**

Gürültü Unsurları		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Yazılı ileti yoğunluğundan dolayı öğretim elemanının tüm iletilere cevap verememesi.	Hayır	N	32	20	52
		%	61,5	38,5	100
		% (eğitim alma durumu)	28,1	19,8	24,2
	Evet	N	82	81	163
		%	50,3	49,7	100
		% (eğitim alma durumu)	71,9	80,2	75,8
$\chi^2=2,014, p=0,202, \phi=0,96$					
İletilerde farklı renklerin kullanılması.	Hayır	N	95	79	174
		%	54,6	45,4	100
		% (eğitim alma durumu)	83,3	78,2	80,9
	Evet	N	19	22	41
		%	46,3	53,7	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	21,8	19,1
$\chi^2=0,907, p=0,386, \phi=0,65$					
Öğretim elemanın ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması.	Hayır	N	23	20	43
		%	53,5	46,5	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	19,8	20,0
	Evet	N	91	81	172
		%	52,9	47,1	100
		% (eğitim alma durumu)	79,8	80,2	80,0
$\chi^2=0,005, p=1,000, \phi=0,005$					
İşi bitmiş yazıların ekranda durması.	Hayır	N	52	47	99
		%	52,5	47,5	100
		% (eğitim alma durumu)	46,5	46,5	46,0
	Evet	N	62	54	116
		%	53,4	46,6	100
		% (eğitim alma durumu)	54,4	53,5	54,0
$\chi^2=0,018, p=1,000, \phi=-0,009$					
Seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar.	Hayır	N	10	8	18
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	7,9	8,4
	Evet	N	104	93	197
		%	52,8	47,2	100
		% (eğitim alma durumu)	91,2	92,1	91,6
$\chi^2=0,051, p=1,000, \phi=0,015$					
Sesin çok yüksek ya da alçak olması.	Hayır	N	15	17	32
		%	16,9	53,1	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	16,8	14,9
	Evet	N	99	84	183
		%	54,1	45,9	100
		% (eğitim alma durumu)	86,8	83,2	85,1
$\chi^2=0,569, p=0,565, \phi=-0,052$					
Öğrencilerin geç oturma açmaları.	Hayır	N	62	51	113
		%	54,9	45,1	100
		% (eğitim alma durumu)	54,4	50,5	52,6
	Evet	N	52	50	102
		%	51,0	49,0	100
		% (eğitim alma durumu)	45,6	49,5	47,4
$\chi^2=0,325, p=0,587, \phi=0,039$					
İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar.	Hayır	N	17	14	31
		%	54,8	45,2	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	13,9	14,4
	Evet	N	97	87	184
		%	52,7	47,3	100
		% (eğitim alma durumu)	85,1	86,1	85,6
$\chi^2=0,048, p=0,848, \phi=0,015$					
Öğrencilerin donanım eksiklikleri.	Hayır	N	57	46	103
		%	55,3	44,7	100
		% (eğitim alma durumu)	50,0	45,5	47,9
	Evet	N	57	55	112
		%	50,9	49,1	100
		% (eğitim alma durumu)	50,0	54,5	52,1
$\chi^2=0,426, p=0,585, \phi=0,045$					

Yazılı ileti yoğunluğundan dolayı öğretim elemanlarının tüm iletilere cevap verememesi, öğretim elemanın ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması, seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar, sesin çok alçak ya da yüksek olması ve internet bağlantısından kaynaklanan sorunları her iki gruptaki öğretim elemanlarının da gürültü unsuru olarak kabul etme yüzdelerinin yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir. Diğer yandan, sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, iletilerde farklı renklerin kullanılmasını gürültü unsuru olarak kabul etmemiştir. İşi bitmiş yazıların ekranda durması, öğrencilerin geç oturum açmaları ve öğrencilerin donanım eksiklikleri unsurlarının gürültü unsuru olarak kabul eden ve etmeyen öğretim elemanlarının yüzdelerinin de birbirlerine oldukça yakın oldukları görülmektedir. Eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının gürültü unsurlarına ilişkin görüşleri birbirlerine paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının gürültü unsurlarına ilişkin görüşleri arasında eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

McBrien, Jones ve Cheng (2009, s.9), sanal sınıflarda yazılı ileti akışının yoğun olmasının konuların kolaylıkla anlaşılması açısından sorun yaratabileceğini, öğrenciler açısından eğitimcinin yazdıklarını takip etmeyi, eğitimciler açısından ise tüm iletilere cevap vermeyi zorlaştıracaklarını belirtmektedir. Hem eğitim alan ve hem de eğitim almayan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yazılı ileti akışının yoğunluğunu gürültü unsuru olarak kabul etmeleri, McBrien, Jones ve Cheng (2009)'un belirttiği özellikler ile ilişkilendirilebilir. Bu noktada yazılı ifadelerde farklı renklerin kullanılması gündeme gelmekte; ancak bu sefer de kullanılan renklerin çeşitliliği renk ve görüntü kirliliği yaratarak, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına neden olabilmektedir. Ancak sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun farklı renklerin kullanılmasını gürültü unsuru olarak kabul etmedikleri görülmektedir. Bu durum eğitimcilerin sadece kendileri için farklı bir renk kullandığı, diğer bir ifade ile renk seçiminin eğitimciler ile sınırlandırıldığı uygulamalar ile ilişkilendirilebilir. Bu durumda renk çeşitliliği, renk ve görüntü kirliliği ve öğrencilerin dikkatlerinin dağılması gibi unsurlar gündeme gelmemekte ve farklı renklerin gürültü unsuru olarak kabul edilmemektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki gürültü unsurlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da aralarındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, işi bitmiş yazıların ekranda durması ve sesin çok yüksek ya da alçak olması hariç diğer özelliklerle eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının pozitif ilişki saptanan özellikleri gürültü unsuru olarak algılama oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sanal sınıflarda fiziki düzen kapsamında ele alınan bir diğer unsur da tasarım unsurlarıdır. Sanal sınıfların görsel tasarımı, platformun görünümü ve program içerisindeki hareket kolaylığı ile ilgilidir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki tasarım unsurlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretim elemanlarının “ifadelerin anlaşılır olması” ($\chi^2=2,478$, $p=0,115$, $\gamma=0,222$), “materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması” ($\chi^2=0,003$, $p=0,995$, $\gamma=0,004$), “satır ve “paragraf aralıklarının uygun olması” ($\chi^2=0,707$, $p=0,400$, $\gamma=0,091$) ve “dikkatin dağılmaması için tek bir pencerede çalışılması” ($\chi^2=1,333$, $p=0,248$, $\gamma=0,122$) unsurlarını uygulama sıklıkları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki tasarım unsurlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24
Öğretim Elemanlarının Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Tasarım
Unsurlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (n=215)

Tasarım Unsurları		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
İfadelerin anlaşılır olması.	Arasıra	N	4	2	6
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8
	Genellikle	N	39	26	65
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	34,2	25,7	30,2
Herzaman	N	71	73	144	
	%	49,3	50,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	62,3	72,3	67,0	

$\chi^2=2,478$, $p=0,115$, $\gamma=0,222$

Materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması.	Hiçbirzaman	N	5	4	9
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	4,0	4,2
	Nadiren	N	27	20	47
		%	57,4	42,6	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	19,8	21,9
	Arasıra	N	11	19	30
		%	36,7	63,3	100
		% (eğitim alma durumu)	9,6	18,8	14,0
	Genellikle	N	35	25	60
		%	58,3	41,7	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	32,7	32,1
Herzaman	N	36	33	69	
	%	52,2	47,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	31,6	32,7	32,1	
$\chi^2=0,003, p=0,995, \gamma=0,004$					
Satır ve paragraf aralıklarının uygun olması.	Hiçbirzaman	N	14	11	25
		%	56,0	44,0	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	10,9	11,6
	Nadiren	N	27	21	48
		%	56,3	43,8	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	20,8	22,3
	Arasıra	N	10	9	19
		%	52,6	47,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	8,9	8,8
	Genellikle	N	33	27	60
		%	55,0	45,0	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	26,7	27,9
Herzaman	N	30	33	63	
	%	47,6	52,4	100	
	% (eğitim alma durumu)	26,3	32,7	29,3	
$\chi^2=0,707, p=0,400, \gamma=0,091$					
Dikkatin dağılması için tek bir pencerede çalışılması.	Hiçbirzaman	N	10	8	18
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	7,9	8,4
	Nadiren	N	20	13	33
		%	60,6	39,4	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	12,9	15,3
	Arasıra	N	23	24	47
		%	48,9	51,1	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	23,8	21,9
	Genellikle	N	38	24	62
		%	61,3	38,7	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	23,8	28,8
Herzaman	N	23	32	55	
	%	41,8	58,2	100	
	% (eğitim alma durumu)	20,2	31,7	25,6	
$\chi^2=1,333, p=0,248, \gamma=0,122$					

Tasarım unsurlarından “içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması” hem örgün hem de sanal sınıflar için geçerli ve önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının tümünün sanal sınıf uygulamalarında içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının sözkonsu özelliği uygulama sıklıkları dikkate alındığında, eğitim alan öğretim elemanlarının %72,3’ünün; almayan öğretim elemanlarının ise, %62,3’ünün her zaman için ifadelerin anlaşılır olmasına özen gösterdiği dikkatleri çekmektedir. Öğretim elemanlarının ifadelerin anlaşılır olması özelliğini uygulama sıklığının her iki grup için yüksek olması, bu özelliğin gerek örgün gerekse sanal sınıflar için geçerli bir özellik olması ile ilişkilendirilebilir ve eğitim almamış olsalar da öğretim elemanlarının örgün eğitimdeki bilgi ve deneyimlerinin sanal sınıflardaki yansımaları şeklinde yorumlanabilir.

Tasarım unsurlarından “dikkatin dağılmaması için tek bir pencerede çalışılması” ile ilgili olarak, öğretim elemanlarının bu özelliği göz önünde bulundurulma durumları ile eğitim alma durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Schnackenberg ve Sullivan’ın 2000 yılında yaptıkları çalışmada, bilgisayar temelli eğitsel uygulamalarda kullanıcıların pencere seçiminin dikkat ve motivasyonu etkilediği belirtilmiştir. Benzer yönde başka bir çalışmada, Schnackenberg, Sullivan, Leader ve Jones (1998)’de ekran kullanımının öğrenme üzerine etkisini incelemiş; ekran boyutu, ekran tasarımı ve ekran yoğunluğu gibi teknik özelliklerin eğitsel açıdan da anlamlı bir değeri bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda eğitimcilerin, tasarımcıların ve kullanıcıların adı geçen özellikleri hassasiyetle değerlendirmeleri veya bu bilgiler ışığında eğitsel uygulamaları tasarlamaları, geliştirmeleri, kullanmaları veya değerlendirmeleri gerektiğini gündeme getirmişlerdir (Bayram, 2002, ss.16-17)

“Materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması” ve “Satır ve paragraf aralıklarının uygun olması” özelliklerinin öğretim elemanları tarafından göz önünde bulundurulma durumları ile eğitim alma durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile “İfadelerin anlaşılır olması”, “Materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması”, “Satır ve paragraf aralıklarının uygun olması” ve “Dikkatin dağılmaması için tek bir pencerede çalışılması” özelliklerini dikkate alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu tasarım özelliklerini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin belirtilen tasarım unsurlarını dikkate alma oranlarını arttırdığı görülmektedir. Eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının belirtilen tasarım unsurlarını uygulama sıklıklarına ilişkin dağılım birbirine yakın olmasına ve paralellik göstermesine karşın; eğitim alan öğretim elemanlarının sözkonusu özelliği uygulama sıklıkları eğitim almayanlara oranla daha yüksektir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile tasarım unsurlarından “İlgi uyandıracak grafiklerin kullanılması” ($\chi^2=18,304$, $p=0,000$, $\gamma=0,437$) , “Gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması” ($\chi^2=6,402$, $p=0,011$, $\gamma=0,233$) ve “İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması” ($\chi^2=11,047$, $p=0,001$,

$\gamma=0,391$) özelliklerini göz önünde bulundurulma durumları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sözkonusu tasarım unsurları göz önünde bulundurma durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25
Öğretim Elemanlarının Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Tasarım
Unsurlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki - II

Tasarım Unsurları		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
İlgi uyandıracak grafiklerin kullanılması.	Hiçbirzaman	N	7	0,0	7
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	0,0	3,3
	Nadiren	N	11	5,0	16
		%	68,8	31,3	100
		% (eğitim alma durumu)	9,6	5,0	7,4
	Arasıra	N	32	13	45
		%	71,7	28,9	100
		% (eğitim alma durumu)	28,1	12,9	20,9
	Genellikle	N	43	48	91
		%	47,3	52,7	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	47,5	42,3
Herzaman	N	21	35	56	
	%	37,5	62,5	100	
	% (eğitim alma durumu)	18,4	34,7	26,0	
$\chi^2=18,304, p=0,000, \gamma=0,437$					
Gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması.	Hiçbirzaman	N	21	4	25
		%	84,0	16,0	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	4,0	11,6
	Nadiren	N	26	23	49
		%	53,1	46,9	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	22,8	22,8
	Arasıra	N	22	25	47
		%	46,8	53,2	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	24,8	21,9
	Genellikle	N	30	30	60
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	29,7	27,9
Herzaman	N	15	19	34	
	%	44,1	55,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	13,2	18,8	15,8	
$\chi^2=6,402, p=0,011, \gamma=0,233$					
İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması.	Hiçbirzaman	N	2	0,0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Nadiren	N	1	0,0	1
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	Arasıra	N	9	3	12
		%	75,0	25,0	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	3,0	5,6
	Genellikle	N	57	38	95
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	50,0	37,6	44,2
Herzaman	N	45	60	105	
	%	42,9	57,1	100	
	% (eğitim alma durumu)	39,5	59,4	48,8	
$\chi^2=11,047, p=0,001, \gamma=0,391$					

Tablo 25’te, eğitim alan tüm öğretim elemanlarının “ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması” ve “içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması” unsurlarını uyguladıkları

görülmektedir. Sanal sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmaları, eşzamanlı iletişim ve etkileşim olanakları bulunmasına karşın öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olmaması, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve dikkatin sürekliliğinin sağlanması adına yer verilen uygulamaların daha fazla önem kazanmasına neden olmaktadır. Yüzyüze temasın sınırlılığı, sanal sınıflar ile ilgili gündeme gelen ve tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, ders ortamının tasarımında görsel unsurların kullanılması gündeme gelmektedir. Dolayısıyla tasarım unsurları açısından ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması hem öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi hem de etkileşimin görsel açıdan desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim alan tüm öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında ilgi uyandıracak grafiklere yer vermesini, bu konuda bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Tablo 25 incelendiğinde, sanal sınıfların yönetimine ilişkin eğitim alan tüm öğretim elemanlarının “ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması” ve “içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması” unsurlarını uyguladıkları görülmektedir. Sanal sınıflarda öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmaları, eşzamanlı iletişim ve etkileşim olanakları bulunmasına karşın öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olmaması, öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve dikkatin sürekliliğinin sağlanması adına yer verilen uygulamaların daha fazla önem kazanmasına neden olmaktadır. Diğer yandan, yüzyüze/görsel temasın sınırlılığı, sanal sınıflar ile ilgili gündeme gelen ve tartışılan konular arasında yer almaktadır. Bu bağlamda, ders ortamının tasarımında görsel materyal ve unsurların kullanılması gündeme gelmektedir. Dolayısıyla tasarım unsurları açısından ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması hem öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi hem de etkileşimin görsel açıdan desteklenmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim alan tüm öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında ilgi uyandıracak grafiklere yer vermesini, bu konuda bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Sanal öğrenme/öğretme ortamlarında, eğitsel içeriği destekleyen grafikler yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yurdanur, Çini ve Doğan (2007, s.8) örgün yüksek öğretim programlarına devam eden 55, Açıköğretim Fakültesinde öğrenim gören 30 ve öğrenci olmayan 23 kişinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırma sonucunda, içeriğin görsel öğeler ile zenginleştirilmesinin öğrencilerin ilgisini arttırarak eğitimin amacına

ulaşmasına katkı sağladığını; grafik öğelerinin kullanıldığı içeriklerin öğrenciler tarafından tercih edilme oranlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, görsel zenginliği bulunan öğrenme ortamlarının uzaktan eğitimin kalitesini yükselteceğini vurgulamaktadırlar. Kuzu, Uysal ve Kılıçer (2008, s.47-48) ise, Sakarya Üniversitesi, Ahmet Yesevi Üniversitesi, İngiliz Açık Üniversitesi ve Wisconsin Teknik Üniversitesi'nde yürütülen eğitsel amaçlı sanal uygulamaları kapsayan araştırmalarında, görsel öğelerin vurgulayıcı, somutlaştırıcı ve kalıcılığa yardımcı olma ilkelerini sorgulamışlardır. Görsel öğeler açısından yaptıkları genel değerlendirme sonucunda, verilen metne ait anahtar kavramları görsel uyarıcılar ile yeterince vurgulamayan öğrenme ortamlarının akılda kalacak ve hatırlamayı kolaylaştıracak özelliklere sahip olmadığını belirtmişlerdir. Tasarım unsurları ve grafik kullanımının önemini vurgulayan bu çalışmalara paralel olarak, eğitim alan öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında grafik unsurlarına daha sık yer vermeleri, eğitimlerin sanal sınıf uygulamalarının iyileştirilmesi açısından önemine işaret etmektedir.

Gözü yormayan hareket unsurları da görsel tasarım kapsamında ele alınmakta ve ilgi çekici öğrenme ortamlarının hazırlanmasında etkili olmaktadır. Tablo 25'te de görüldüğü gibi, eğitim alan öğretim elemanlarının hareket unsurlarını kullanma yüzdesi eğitim almayan öğretim elemanlarına oranla daha yüksektir. Verilen eğitimde yapılan bilgilendirmelerin bu konuda etkili olduğu söylenebilir. Eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının hareket unsurlarını kullanma sıklıklarına ilişkin dağılımları ise, paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile Tablo 25'te belirtilen tasarım unsurlarını dikkate alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu tasarım özelliklerini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin, belirtilen tasarım unsurlarını dikkate alma oranlarını arttırdığı görülmektedir.

3.3.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Plan-Program Etkinlikleri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Sanal sınıfların yönetim boyutlarından plan-program etkinlikleri ile ilgili olarak ilk olarak, planlarda yer verilen bölümler ele alınmış ve öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda yer verdikleri bölümler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda yer verdikleri bölümler arasındaki ilişki incelendiğinde; planlarında dersin amacı ($\chi^2=0,471$, $p=0,602$, $\phi=-0,047$), ders koşulları/önkoşulları ($\chi^2=0,598$, $p=0,477$, $\phi=0,053$), değerlendirme ölçütleri ($\chi^2=0,242$, $p=0,666$, $\phi=-0,034$), akademik takvim ($\chi^2=0,027$, $p=0,888$, $\phi=0,011$), ders saatleri ($\chi^2=0,343$, $p=0,591$, $\phi=-0,040$), dersin kredisi ($\chi^2=1,856$, $p=0,217$, $\phi=0,093$), öğrenme çıktıları ve becerilerine ($\chi^2=0,808$, $p=0,408$, $\phi=-0,061$) yer verme durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda yer verdikleri bölümler arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Hazırladıkları Planlarda Yer Verdikleri Bölümlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (n=215)

Plan Bölümleri		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Dersin amacı	Hayır	N	1	2	3
		%	33,3	66,7	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	2,0	1,4
	Evet	N	113	99	212
		%	53,3	46,7	100
		% (eğitim alma durumu)	99,1	98,0	98,6
$\chi^2=0,478$, $p=0,602$, $\phi=-0,047$					
Ders koşulları/önkoşulları	Hayır	N	43	33	76
		%	56,6	43,4	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	32,7	35,3
	Evet	N	71	68	139
		%	51,1	48,9	100
		% (eğitim alma durumu)	62,3	67,3	64,7
$\chi^2=0,598$, $p=0,477$, $\phi=0,053$					

Değerlendirme ölçütleri	Hayır	N	37	36	73
		%	50,7	49,3	100
		% (eğitim alma durumu)	32,5	35,6	34,0
	Evet	N	77	65	142
		%	54,2	45,8	100
		% (eğitim alma durumu)	67,5	64,4	66,6
$\chi^2=0.242, p=0.666, \phi=-0.034$					
Akademik takvim	Hayır	N	43	37	80
		%	53,8	46,3	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	36,6	37,2
	Evet	N	71	64	135
		%	52,6	47,4	100
		% (eğitim alma durumu)	62,3	63,4	62,8
$\chi^2=0.027, p=0.888, \phi=0.011$					
Ders saatleri	Hayır	N	18	19	37
		%	48,6	51,4	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	18,8	17,2
	Evet	N	96	82	178
		%	53,9	46,1	100
		% (eğitim alma durumu)	84,2	81,2	82,8
$\chi^2=0.343, p=0.591, \phi=-0.040$					
Dersin kredisi	Hayır	N	67	50	117
		%	57,3	42,7	100
		% (eğitim alma durumu)	58,8	49,5	54,4
	Evet	N	47	51	98
		%	48,0	52,0	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	50,5	45,6
$\chi^2=1.856, p=0.217, \phi=0.093$					
Öğrenme çıktıları ve becerileri	Hayır	N	45	46	91
		%	49,5	50,5	100
		% (eğitim alma durumu)	39,5	45,5	42,3
	Evet	N	69	55	124
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	60,5	54,5	57,7
$\chi^2=0.808, p=0.408, \phi=-0.061$					

Tablo 26 incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %98'inin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, %99,1'inin hazırladıkları planlarda dersin amacına yer verdikleri görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarına yönelik hazırladıkları planlarda eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının dersin amacı, ders koşulları/önkoşulları, değerlendirme ölçütleri, akademik takvim, ders saatleri, öğrenme çıktıları ve becerilerine yer verme oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının planlarında dersin kredisine yer verme durumları incelendiğinde, planlarında dersin kredisine yer vermeyen öğretim elemanlarının, hem eğitim alan hem de eğitim almayan öğretim elemanlarında, planlarında dersin kredisine yer veren öğretim elemanlarından daha fazla olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu durumu, öğrencilerin dersi seçmeden önce dersin kredisini biliyor olmaları ile ilişkilendirmek mümkündür. Ders kredisinin öğrenciler, yönetim ve kendileri tarafından biliniyor ve kayıt altında bulunuyor olması, öğretim elemanlarının planlarında bu bilgiye yer vermemelerine neden olmuş olabilir.

Sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının söz konusu unsurlara planlarında yer verme durumlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde,

yüzdelerinin birbirlerine oldukça yakın olduğu ve görüşlerinin birbirlerine paralellik gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda yer verdikleri bölümlere ilişkin görüşleri arasında eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile Tablo 26'da belirtilen bölümlere planlarında yer verme durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, dersin amacı, değerlendirme ölçütleri, ders saatleri ile öğrenme çıktıları ve becerileri hariç diğer bölümlere yer verme durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin, ders koşulları/önkoşulları, akademik takvim ve dersin kredisine planlarında yer verme oranlarını arttırdığını söylemek mümkündür.

Sanal sınıflarda eğitim sürecinin en baştan planlanarak detaylarının ortaya konulması, sanal uygulamaların işleyişi ve teknik beceriler ile ilgili olarak öğretim elemanlarının donanımlı olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu konularda eksiklikleri olan öğretim elemanlarının sanal sınıflara yönelik plan hazırlarken konuya tam olarak hâkim olamamalarından dolayı ortamın özelliklerine uygun planlar yapamadıkları görülmektedir. Bu bağlamda sanal sınıflarda çeşitlenen değerlendirme yöntemlerinin kullanımı konusunda detaylı bilgiye ve teknik beceriye sahip olamayan öğretim elemanlarının eğitiminde, bu ayrıntılara ilişkin ayrıntılara yer verilmesi gerekli görülmektedir. Hiç eğitim almamış ve örneğin değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliği konusunda bilgilendirilmemiş olan öğretim elemanlarının, örgün eğitim deneyimleri ve bilgileri doğrultusunda değerlendirme sürecinde sanal sınıf teknolojinin sunduğu yöntemleri işe koşmadan bilindik yöntemleri uygulamaya koyması durumunda, bu bölümleri dönem başında planlarında belirtme konusunda sıkıntı yaşayacakları ortadadır. Konu ile ilgili eğitim almış; ancak uygulamada sürece henüz hakim olmayan öğretim elemanlarının değerlendirme ölçüt ve yöntemleri ile ilgili kararsızlık yaşaması ve bu ayrıntıları planlarında açıklamaktan çekinmeleri de mümkündür. Bu bölümlere planlarında yer verme ve eğitim alma durumları arasındaki negatif ilişkinin bu durum ile ilişkilendirilmesi mümkündür. Bu bağlamda, verilecek eğitimlerde öncelikle negatif ilişki saptanan bölümlere ağırlık verilmesi önem taşımaktadır. Bu

noktalar, öğretim elemanlarının eğitim aldıkları halde uygulamaya koyamadıkları noktalara işaret etmektedir.

Araştırmalar iyi planlanmış bir dersin zaman kaybını azalttığını ve öğrenmeye ayrılan zamanı arttırdığını ortaya koymaktadır. Son otuz yılda yapılan eğitim araştırmaları, öğretim planlarının, öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliğini arttırmanın yanısıra, sınıf yönetimiyle ilgili sorunları en aza indirme konusunda da önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Planlanmamış bir dersin amaçsız ve verimsiz öğrenmeyle sonuçlanabileceğini ifade eden araştırmacılar, bir dersin etkili olabilmesi için mutlaka amaçların ve sınıf içi etkinliklerin belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Yıldırım ve Öztürk, 2002, ss.17-18). McLoad ve diğerleri (2003, s.44) ise, öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan ilgi çekici ders planlarının hazırlanmasının, en iyi sınıf yönetimi stratejilerinden biri olduğu üzerinde durmaktadır. Planların eğitim süreci açısından önemini vurgulayan bu görüşler, planların genel olarak eğitim sürecinin etkililiği ve öngörülen amaçları gerçekleştirebilmesindeki rolüne dikkatleri çekmektedir. Dolayısıyla bu vurgular, gerek örgün gerekse uzaktan eğitim süreçleri için geçerli kabul edilmektedir. Sanal ve örgün sınıf yönetimindeki yaklaşımların değişmesi, sınıf ortamında öğretmenlere düşen görevleri tümüyle değiştirmemiş; ders planlarının hazırlanması gibi temel görevlerin işleyişinde ve içeriğinde değişiklikler olsa da; öğretmenlerin bu konudaki görevleri sabit kalmıştır. Sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının planlarında yer verdikleri bölümlere ilişkin görüşlerinin benzerlik ve paralellik göstermesi, bu konudaki görüşlerin araştırmaya katılan öğretim elemanları tarafından da kabul gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir ifade ile örgün eğitim deneyimleri doğrultusunda sanal ortamda ders yürüten öğretim elemanlarının, planlarında sanal sınıflara ilişkin eğitim alan öğretim elemanları ile benzer öğelere yer vermeleri, sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim almamış olsalar da planların önemine ilişkin görüşlerini sanal sınıflara da uyarladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile planlarında önerilen kaynaklara yer verme durumları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=6,216$, $p=0,019$, $\phi=0,167$). Öğretim

elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflara yönelik planlarda önerilen kaynaklara yer verme durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Planlarında Önerilen Kaynaklara Yer Verme Durumları Arasındaki İlişki (n=215)

Plan Bölümleri	Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
	Hayır	N	Hayır	Evet	Toplam
Önerilen Kaynaklar	Hayır	N	27	11	38
		%	71,1	28,9	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	10,9	17,7
	Evet	N	87	90	177
		%	49,2	50,8	100
		% (eğitim alma durumu)	76,3	89,1	82,3

$\chi^2=6,216, p=0,019, \phi=0,167$

Tablo 27 incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %89,1’inin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, %76,3’ünün sanal sınıf uygulamaları için hazırladıkları planlarda önerilen kaynaklara yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca etki büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Phi (ϕ) değeri de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünden de görüldüğü üzere ($\phi=-0,167, p<0,01$) değerler arasında düşük derecede pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Materyallerin öğrencilere çevrimiçi olarak ulaştırıldığı sanal öğrenme ortamlarında, ilgili kaynaklara yapılan yönlendirmeler ayrı bir önem taşımaktadır. Her ne kadar öğrenme sorumluluğu öğrenci ve öğretim elemanları arasında paylaştırılmış ve öğrencilerin öğrenmeye isteklilikleri daha fazla önem kazanmış olsa da, doğru ve zengin kaynaklara erişim konusunda öğretim elemanlarına önemli roller düşmektedir. Bu bağlamda öğrencilere sunulan ve önerilen kaynaklar, öğrencilerin derse daha hazırlıklı gelmelerine, farklı kaynaklardan farklı bakış açıları kazanmalarına, konuyu kavrama ve anlamalarına; diğer yandan öğretim elemanının dersin amacını gerçekleştirmesine katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesi ve öğrenmenin sorumluluğunu paylaşması açısından da kritik bir rol üstlenen “önerilen kaynaklar” a eğitim almış olan öğretim elemanlarının planlarında daha fazla yer veriyor olmaları, aldıkları eğitimler sırasında bu konular ve önerilen kaynakların sağlayacağı

avantajlar konusunda bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Diğer yandan, örgün eğitim uygulamalarında öğrenci-öğretim elemanı arasındaki iletişim kanallarının ve imkânlarının sanal öğrenme ortamlarına oranla daha fazla olduğu yönündeki görüşlerden hareketle, özellikle sanal ortamlarda yürütülen eğitsel etkinlikler açısından öğretim elemanı tarafından sunulan açıklama ve yönlendirmelerin daha önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanları açısından bakıldığında ise, daha çok örgün eğitim deneyimi bulunan öğretim elemanları belirli zaman diliminde gerçekleştirilen sanal sınıf uygulamalarında öğrencilerine mümkün olduğunca açıklayıcı ve bilgilendirici kaynaklar sunmaya özen göstermektedirler. Bu bağlamda, eğitim sürecinde edindikleri bilgilerin de katkısı ile bu yönde düşünen öğretim elemanlarının planlarında “önerilen kaynaklara” yer verme oranlarının arttığı düşünülebilir.

Sanal sınıfların yönetim boyutlarından plan-program etkinlikleri ile ilgili olarak ikinci olarak, sanal sınıf uygulamalarında yer verilen öğretim teknikleri ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında yer verilen öğretim tekniklerini kullanım sıklıkları ile sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamalarında yer verilen öğretim tekniklerini kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretim elemanlarının araştırma ($\chi^2=0,079$, $p=0,779$, $\gamma=0,048$), soru-cevap ($\chi^2=1,358$, $p=0,244$, $\gamma=-0,125$) problem çözme ($\chi^2=2,537$, $p=0,111$, $\gamma=0,139$), alıştırma-tekrar ($\chi^2=0,011$, $p=0,915$, $\gamma=-0,037$) ve rol oynama ($\chi^2=1,925$, $p=0,165$, $\gamma=0,160$) tekniklerini uygulama sıklıkları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamalarında yer verilen öğretim tekniklerini uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

**Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Yer Verilen
Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)**

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu					
Öğretim Teknikleri		Hayır	Evet	Toplam	
Araştırma	Hiçbirzaman	N	3	4	7
		%	42,9	57,1	100
		% (eğitim alma durumu)	2,6	4,0	3,3
	Nadiren	N	9	7	16
		%	56,3	43,8	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	6,9	7,4
	Arasıra	N	28	25	53
		%	52,8	77,2	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	24,8	24,7
	Genellikle	N	45	33	78
		%	57,7	42,3	100
		% (eğitim alma durumu)	39,5	32,7	36,3
Herzaman	N	29	32	61	
	%	47,5	52,5	100	
	% (eğitim alma durumu)	25,4	31,7	28,4	
$\chi^2=0,079, p=0,779, \gamma=0,048$					
Soru-Cevap	Nadiren	N	0	1	1
		%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5
	Arasıra	N	7	9	16
		%	43,8	56,3	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	8,9	7,4
	Genellikle	N	43	40	83
		%	51,8	48,2	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	39,6	38,6
	Herzaman	N	64	51	115
		%	55,7	44,3	100
		% (eğitim alma durumu)	56,1	50,5	53,5
$\chi^2=1,358, p=0,244, \gamma=-0,125$					
Problem Çözme	Hiçbirzaman	N	7	2	9
		%	77,8	22,2	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	2,0	4,2
	Nadiren	N	17	8	25
		%	68,0	32,0	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	7,9	11,6
	Arasıra	N	33	35	68
		%	48,5	51,5	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	34,7	31,6
	Genellikle	N	36	35	71
		%	50,7	49,3	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	34,7	33,0
Herzaman	N	21	21	42	
	%	50,0	50,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	18,4	20,8	19,5	
$\chi^2=2,537, p=0,111, \gamma=0,139$					
Alıştırma/Tekrar	Hiçbirzaman	N	12	5	17
		%	70,6	29,4	100
		% (eğitim alma durumu)	10,5	5,0	7,9
	Nadiren	N	17	21	38
		%	44,7	55,3	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	20,8	17,7
	Arasıra	N	33	36	69
		%	47,8	52,2	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	35,6	32,1
	Genellikle	N	34	23	57
		%	59,6	40,4	100
		% (eğitim alma durumu)	29,8	22,8	26,5
Herzaman	N	18	16	34	
	%	52,9	47,1	100	
	% (eğitim alma durumu)	15,8	15,8	15,8	
$\chi^2=0,011, p=0,915, \gamma=-0,037$					
Rol Oynama	Hiçbirzaman	N	55	39	94
		%	58,5	41,5	100
		% (eğitim alma durumu)	48,2	38,6	43,7
	Nadiren	N	28	26	54
		%	51,9	48,1	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	25,7	25,1

Arasıra	N	20	24	44
	%	45,5	54,5	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	23,8	20,5
Genellikle	N	6	6	12
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	5,3	5,9	5,6
Herzaman	N	5	6	11
	%	45,5	54,5	100
	% (eğitim alma durumu)	4,4	5,9	5,1
$\chi^2=1,925, p=0,165, \gamma=0,160$				
Hiçbirzaman	N	18	5	23
	%	78,3	21,7	100
	% (eğitim alma durumu)	15,8	5,0	10,7
Nadiren	N	22	21	43
	%	51,2	48,8	100
	% (eğitim alma durumu)	19,3	20,8	20,0
Arasıra	N	31	25	56
	%	55,4	44,6	100
	% (eğitim alma durumu)	27,2	24,8	26,0
Genellikle	N	24	37	61
	%	39,3	60,7	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	36,6	28,4
Herzaman	N	19	13	32
	%	59,4	40,6	100
	% (eğitim alma durumu)	16,7	12,9	14,9
$\chi^2=2,861, p=0,091, \gamma=0,158$				

Tablo 28’de, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan oğretim elemanlarının sadece %4’ünün; eğitim almamış oğretim elemanlarının ise, sadece %2,6’sının sanal sınıf uygulamalarında araştırma tekniğini hiç kullanmadıkları görülmektedir. Problem zme tekniği için de benzer bir dağılım olduğu görülmektedir.

Tablo 28 incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan oğretim elemanlarının sadece %2’sinin; eğitim almamış oğretim elemanlarının ise, sadece %6,1’inin sanal sınıf uygulamalarında problem çözme tekniğini hiç kullanmadıkları görülmektedir. Oğretim elemanlarının büyük ğnlğunun araştırma ve problem çözme tekniğine sanal sınıf uygulamalarında yer verdiği ve hem eğitim alan hem de almayan oğretim elemanlarının söz konusu teknikleri uygulama sıklık düzeylerinin birbirlerine paralel olduğu dikkatleri çekmektedir. Oğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile araştırma ve problem çözme tekniklerini uygulama sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, söz konusu oğretim tekniklerini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile oğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin araştırma ve problem çözme tekniklerini uygulama oranlarını arttırdığı görülmektedir.

şahin ve Altınay (2009)’ın araştırma tekniğini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, oğrencilerin genel olarak oğretmenleri araştırma konusu verdiğinde ya da dev yaparken bilmedikleri bir konu ile karşılaştıklarında

araştırma yaptıkları görülmüştür. Ayrıca yapılandırmacı program anlayışına göre düzenlenmiş derslerde hazırlık çalışmaları, performans ve proje ödevlerinin de öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirdiği ortaya çıkmıştır. Diğer yandan, öğrencilerin araştırma yapmaya başlamadan önce bir araştırmanın nasıl yapılacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmaları da sözkonusu tekniğin en etkili şekilde kullanılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla araştırma tekniğinin istenilen şekilde ve sıklıkta uygulanması için öncelikle öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamaları öncesinde bilgilendirilme ihtiyacı gündeme gelmektedir.

Öğretim tekniklerinin, öğretmenler tarafından hangi düzeyde bilindiği konusunda Kalaycı (2001) tarafından yapılan çalışmada, problem çözmenin öğretmenler tarafından tercih edilen bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Milne ve Mcconnell (2001) da problem çözme etkinliklerinin eğitimle günlük hayat arasındaki boşluğu dolduran bir köprü vazifesi olduğuna dikkatleri çekmiştir. Öğretim elemanlarının problem çözme tekniğini kullanım sıklıklarının yüksek olması bu sonuç ve görüşleri destekler niteliktedir.

Tablo 28’de soru-cevap tekniği ile ilgili değerler incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini uyguladıkları dikkatleri çekmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini uygulama sıklıklarının “arasıra”, “genellikle” ve “her zaman” şeklinde dağılım gösterdiği; eğitim aldığı halde nadiren uyguladığını belirten öğretim elemanlarının ise, sadece %1 olduğu görülmektedir. Hem eğitim alan hem de almayan öğretim elemanlarının yarısından fazlası, soru-cevap tekniğini her zaman uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile soru-cevap tekniğini uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da, iki durum arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini uygulama oralarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Kaya ve Harurluoğlu (2007)'nin 1999 yılında 166 öğrencinin ve 2006 yılında 165 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yöntemlerindeki değişim sorgulanmıştır. En fazla kullanılan yöntemin hem 1999 hem de 2006 yılında “soru-cevap” yöntemi olduğu; bunu düz anlatım yönteminin izlediği görölmüştür. Öğrencilerin bakış açılardan yararlanılarak elde edilen bulgular, 1999 yılından 2006 yılına kadar geöen 7 yıllık süreçte, soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerinin benzer sıklıkta kullanılmaya devam ettiğini ortaya öıkarmıştır. Dindar (1991) tarafından yapılan öalışmada ise, öğretim elemanlarının uyguladıkları öğretim teknikleri, gerek kendi görüşleri gerekse öğrencilerin görüşleri alınarak ortaya öıkarılmaya öalışılmıştır. Elde edilen bulgular öğretim elemanları ile öğrenci görüşlerinin anlatım, problem öözme, tartışma ve soru-cevap tekniklerinin kullanımı konusunda farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının soru-cevap tekniğini kullanım sıklıklarının yüksek olması da bu sonuö ve görüşleri destekler niteliktedir.

Senemoğlu (2005) tarafından, 1989-1992 yılları arasında üniversiteden mezun olup, H.Ü. Eğitim Faköitesi Eğitim Bilimleri Bölümünün açmış olduğu Öğretmenlik Sertifikası programına devam eden 127 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının en öok düz anlatım, ikinci sırada soru-cevap tekniklerini kullandıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla soru-cevap tekniğinin geleneksel anlamda en yaygın tekniklerden biri olduğunu söylemek mümkündür ve eğitim almayan öğretim elemanlarının sözkonusu tekniği uygulama sıklıklarının yüksek olması bu durum ile ilişkilendirilebilir. Öğretim elemanlarının alışkın oldukları yöntemlere ağırlık vermeleri, onların yeni yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermesi bakımından da önemlidir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sanal sınıflarda kullanılabilir diğer öğretim teknikleri konusunda bilgilendirilmiş olmalarının farklı öğretim tekniklerini denemeleri ya da uygulamaları konusunda onları teşvik ettiği düşünülecek olursa, eğitim aldıkları halde soru-cevap yöntemini uygulama oranlarının düşük olması normal karşılanabilir.

Öğretim tekniklerinden alıştırma-tekrar konusunda da soru-cevap tekniğine benzer bir durum sözkonusudur. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile alıştırma-tekrar tekniğini uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da, iki durum arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının alıştırma-tekrar tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretim elemanlarının alıştırma-tekrar tekniğini uygulama oralarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim teknikleri kapsamında ele alınan ve İnternet temelli öğretimde yaygın olarak kullanılan alıştırma ve tekrar uygulamaları, diğer etkinliklere göre daha az çabayla üretilmesi ve gerçekleştirilmesinden dolayı öğretim elemanları tarafından tercih edilmektedir. Tablo 28’de alıştırma/tekrar tekniğine ilişkin verilerin de bu görüşü destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %5’inin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, sadece %10,5’inin sanal sınıf uygulamalarında alıştırma/tekrar tekniğini hiç kullanmadıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun alıştırma/tekrar tekniğine sanal sınıf uygulamalarında yer verdiği; eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının sözkonusu tekniği uygulama sıklık düzeylerinin de birbirlerine paralel olduğu dikkatleri çekmektedir.

Tablo 28’de öğretim elemanlarının rol oynama tekniğini uygulama sıklıkları ile ilgili veriler incelendiğinde, öğretim elemanlarının sözkonusu rol oynama tekniğini uygulama sıklıklarının genel olarak, diğer öğretim teknikleri kadar yüksek olmadığı görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %38,6’sı; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %48,2’si rol oynama tekniğini hiçbir zaman uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %5,9’u; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %4,4’ü rol oynama tekniğini her zaman uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının sözkonusu tekniği uygulama sıklık düzeylerinin de birbirlerine paralel olduğu dikkatleri çekmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile rol oynama tekniğini uygulama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile rol oynama tekniğini

uygulama sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, sözkonusu öğretim tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin rol oynama tekniğini uygulama oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Rol oynama tekniğinin öğretim elemanları tarafından tercih edilme durumunu inceleyen araştırmalara bakıldığında, Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2007)'ın sınıf yöneticisi olarak eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen adaylarının gözlemlerini inceleyen araştırmasına 2005-2006 öğretim yılında KKTC'de öğrenim gören 71 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda, "rol oynama" öğretmen adaylarının gözlemlerine göre eğitimcilerin "hiç kullanmadıkları" yöntemler arasında yer almaktadır. Eğitimcilerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına genel olarak bakıldığında, araştırma kapsamında değerlendirilen eğitimcilerin öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Rol oynama tekniğinin tercih edilmemesi de, rol oynama gibi öğrenci merkezli yaklaşımların öğretim elemanları için farklı teknikler kategorisinde yer alması ve yeni tekniklerin uygulanmasına yönelik öğretim elemanlarının bilgi eksiklikleri ile ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının, özellikle öğrencileri merkeze alarak daha aktif kılan rol oyna gibi teknikler konusunda bilgilendirilmeleri ihtiyacı gündeme gelmektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Tablo 28 incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %5'inin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, %15,8'inin sanal sınıf uygulamalarında beyin fırtınası tekniğini hiç kullanmadıkları görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında beyin fırtınası tekniğini her zaman uyguladığını belirten öğretim elemanlarının dağılımı ise, eğitim alan öğretim elemanları için %10,8, eğitim almayan öğretim elemanları için %3,5'tir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile beyin fırtınası tekniğini uygulama sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu öğretim tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal

sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin beyin fırtınası tekniğini uygulama oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Beyin fırtınası ile ilgili olarak, Rawlinson (1995) bu tekniği, binlerce kum tanesinin içerisinden ayıklanıp çıkarılan altın bulma ve arama yöntemine benzeterek, bu yöntemle bir probleme çözüm aranırken kum taneleri kadar çok sayıda üretilen kullanışsız fikirlerin yanı sıra, az sayıda da olsa altın kadar değerli olabilecek orijinal fikirler üretileceğini belirtmektedir. Önen ve arkadaşları (2008) tarafından hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitim etkinliği başlamadan önceki öğretim yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgileri ile etkinliğin sonundaki bilgileri arasında önemli bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmaya 43 öğretmen katılmıştır. Hem ön test, hem de son testte öğretmenlerin vermiş oldukları bazı soru örneklerinin; klasik, birebir bilgi gerektiren, yaratıcılıktan uzak tarzda olduğu bulunmuştur. Bu sonuç öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında beyin fırtınasını nasıl etkili bir şekilde kullanacakları konusunda bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Yıldırım ve Demir'in (2003) yaptıkları araştırmada sonuçları da öğretmenlerin derslerinde beyin fırtınası yöntem ve tekniklerini yeterince kullanmadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, Tablo 28'de beyin fırtınası tekniğine ilişkin verilerle de paralellik göstermektedir. Eğitim alma durumları ile uygulanma sıklıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunan öğretim yöntemleri arasında, hem eğitim alan hem de almayan öğretim elemanları tarafından uygulanma sıklığı en düşük olan tekniğin beyin fırtınası olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamalarında yer verilen öğretim tekniklerini kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretim elemanlarının işbirlikli öğrenme grupları ($\chi^2=4,403$, $p=0,036$, $\gamma=0,227$), kavram oluşturma ($\chi^2=4,135$, $p=0,042$, $\gamma=0,198$), alan incelemeleri ($\chi^2=4,422$, $p=0,035$, $\gamma=0,203$) ve eğitsel oyunları ($\chi^2=7,073$, $p=0,008$, $\gamma=0,310$) tekniklerini uygulama sıklıkları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf

uygulamalarında yer verilen öğretim tekniklerini uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Yer Verilen Öğretim Tekniklerini Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
Öğretim Teknikleri		Hayır	Evet	Toplam	
İşbirlikli Öğrenme Grupları	Hiçbirzaman	N	53	29	82
		%	64,6	35,4	100
		% (eğitim alma durumu)	46,5	28,7	38,1
	Nadiren	N	18	27	45
		%	40,0	60,0	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	26,7	20,9
	Arasıra	N	19	14	33
		%	57,6	42,4	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	13,9	15,3
	Genellikle	N	17	20	37
		%	45,9	54,1	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	19,8	17,2
Herzaman	N	7	11	18	
	%	38,9	61,1	100	
	% (eğitim alma durumu)	6,1	10,9	8,4	
$\chi^2=4,403, p=0,036, \gamma=0,227$					
Kavram Oluşturma	Hiçbirzaman	N	41	20	61
		%	67,2	32,8	100
		% (eğitim alma durumu)	36,0	19,8	28,4
	Nadiren	N	16	20	36
		%	44,4	55,6	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	19,8	16,7
	Arasıra	N	27	29	56
		%	48,2	51,8	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	28,7	26,0
	Genellikle	N	22	20	42
		%	52,4	47,6	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	19,8	19,5
Herzaman	N	8	12	20	
	%	40,0	60,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	7,0	11,9	9,3	
$\chi^2=4,135, p=0,042, \gamma=0,198$					
Alan İncelemeleri	Hiçbirzaman	N	49	31	80
		%	61,3	38,8	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	30,7	37,2
	Nadiren	N	22	26	48
		%	45,8	54,2	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	25,7	22,3
	Arasıra	N	23	14	37
		%	62,2	37,8	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	13,9	17,2
	Genellikle	N	16	19	35
		%	45,7	54,3	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	18,8	16,3
Herzaman	N	4	11	15	
	%	26,7	73,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	3,5	10,9	7,0	
$\chi^2=4,422, p=0,035, \gamma=0,203$					

Tablo 29’da işbirlikli öğrenme grupları ile ilgili veriler incelendiğinde sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %28,7’sinin; eğitim almamış öğretim elemanlarının ise, %46,5’inin sanal sınıf uygulamalarında işbirlikli öğrenme gruplarına hiç yer vermedikleri görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında işbirlikli

öğrenme gruplarına her zaman yer verdiğini belirten öğretim elemanlarının dağılımı ise, eğitim alan öğretim elemanları için %10,9, eğitim almayan öğretim elemanları için %6,1'dir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile işbirlikli öğrenme gruplarına yer verme sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu öğretim tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin işbirlikli öğrenme gruplarına sanal sınıf uygulamalarında yer verme oranlarını arttırdığı görülmektedir.

İşbirlikli öğrenme grupları ile ilgili olarak, Lukosch (2007) Hagen Fern üniversitesinde sanal seminerler ve işbirlikli çalışmalar aracılığıyla yapılan dersleri incelemiş ve işbirlikli öğrenme grupları ile öğrencilerin kendilerine verilen görevleri severek, eğlenerek ve büyük ölçüde bilgi paylaşarak, etkileşim içerisinde tamamladıklarını belirtmiştir. Ağ iletişimi sayesinde işbirlikli öğrenme yöntemiyle kişisel ve grup tabanlı öğrenme portfolyo sistemi oluşturmaya çalışan Zhi ve Liu (2007) ise, Taiwan üniversitesi bilgi yönetimi bölümünden 58 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin %80'i işbirlikli bir şekilde çalışmaktan duydukları mutlulukları belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, grup kompozisyon özelliğinin işleyişte kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Diğer bir araştırma kapsamında Maushak ve Ou (2007) üniversite öğrencilerinin eş zamanlı iletişimle işbirlikli çalışmalarının nasıl olabileceğini ve eş zamanlı işbirlikli öğrenmeye karşı tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmaya online olarak yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları dersini alan 30 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin anlık mesajlaşma raporları ve mesajları analiz edilmiştir. Her öğrenci proje çalışmaları için eş zamanlı olarak tartışmalara katılmıştır. Öğrenciler bazı teknik sorunlara ve zaman kısıtlamasına karşı bu çalışma için pozitif tutumlar sergilemiş ve yaratıcı deneyimleri olmuştur. Ayrıca öğrencilerin en çok eş zamanlı tartışma araçlarını kullanmaya karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Özdamlı ve Uzunboylu, 2009, s.29-30)

Bilissel ve duyusal çıktılar açısından olumlu etkileri olduğu birçok araştırmada kanıtlanan işbirlikli öğrenme yönteminin, hemen her eğitim aşamasında ve her konu alanında kullanılabilmesi düşünülmektedir. Kollu (2005, s.16), değişik konu alanlarında yapılan araştırmaların da (Erçelebi, 1995; Özkal, 2000; Sarıtas, 1998;

Yıldız, 1998; Söker, 1998; Karaoglu, 1998; Hansell ve Slavin, 1981; Berndt, Perry ve Miller, 1988; Leikin ve Zaslavsky, 1997; Lazarowitz, Sharan ve Steinberg, 1980; Phelps, 1990) işbirlikli öğrenmenin akademik başarı ve arkadaşlık ilişkileri değişkenleri üzerinde etkili olduğunu desteklendiğini belirtmektedir.

Tablo 29’da, sanal sınıfların yönetimine ilişkin eğitim alan öğretmen elemanlarının %71,3’ünün sanal sınıf uygulamalarında işbirlikli öğrenme gruplarına yer verdiği görülmekte, sözkonusu tekniğin eğitim almayan öğretmen elemanları tarafından uygulanma sıklığı ise %53,5’te kalmaktadır. Bu da alanda işbirlikli öğrenme gruplarının uygulanmasına ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarının işbirlikli öğrenme gruplarının avantajları ve sanal sınıf uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmelerinin, bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 29’da kavram oluşturma tekniği ile ilgili veriler incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretmen elemanlarının %19,8’sinin; eğitim almamış öğretmen elemanlarının ise, %36’sının sanal sınıf uygulamalarında kavram oluşturma tekniğine hiç yer vermedikleri görülmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında kavram oluşturma tekniğine her zaman yer verdiğini belirten öğretmen elemanlarının dağılımı ise, eğitim alan öğretmen elemanları için %11,9, eğitim almayan öğretmen elemanları için %7’dir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile kavram oluşturma tekniğine yer verme sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu öğretim tekniğini uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin kavram oluşturma tekniğine sanal sınıf uygulamalarında yer verme oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Öğretim tekniklerinin kullanımını genel olarak değerlendiren araştırmalara bakıldığında, 2005-2006 öğretim yılında KKTC’de öğrenim gören 71 öğretmen adayının, ders yürütücüsü ve sınıf yöneticisi olan eğitimcilerin kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin gözlemlerini inceleyen araştırma sonucunda, eğitimcilerin en sık düz anlatım ve soru-cevap yöntemini uygulamadıkları belirlenmiştir. Eğitimcilerin daha

çok bu yöntemleri tercih etmelerinde ise, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders esnasında öğrenciye fazla zaman ayıramamanın etkili olduğu belirtilmiştir. Bu yöntemleri problem çözmenin takip ettiği; işbirlikli öğretim, beyin fırtınası ve alan incelemelerinin ise, kullanım oranı düşük yöntemler arasında yer aldığı görülmektedir. Eğitimciler tarafından hiç uygulanmadığı ifade edilen yöntem ise, rol oynama olarak belirtilmiştir (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007, s.5-6). Gayton ve McEven (2007, s.117) ise, sanal sınıflarda farklı öğretim tekniklerinin kullanılabilceğini belirtmekte; tartışma, araştırma, soru cevap, alıştırma, beyin fırtınası, küçük çalışma grupları ve örnek olaylar gibi çeşitli tekniklerin mümkün olduğunca birlikte kullanılmasını önermektedir. Can (2009) tarafından 20 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ise, öğretim elemanlarının çevrimiçi derslerde büyük ölçüde tartışma, soru-cevap, PPT ve yazılı metin ile anlatım yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Bunları sırası ile proje tabanlı öğrenme, anlatım (sesli ppt sunumu ya da video ile anlatım), programlı öğrenme, problem çözme, ödev, örnek olay, işbirliğine dayalı öğrenme, beyin fırtınası, rol oynama yöntemleri izlemektedir.

Öğretim elemanlarının öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen merkezli öğretim tekniklerini kullandıklarını söyleyebiliriz. Ancak 2000'li yıllarda öğrenci merkezli eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrenme-öğretme sorumluluğu öğrenci ve öğretim elemanları arasında paylaşılmaya, öğretim sürecindeki roller değişmeye başlamıştır. Bu durumda öğrenci merkezli eğitimin verimli olabilmesi ve değişime ayak uydurabilmesi için öğretim elemanlarının geleneksel yöntemler dışında modern yöntemler de kullanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına verilecek olan hizmet içi eğitimlerle daha aktif ve etkin bir öğretim ortamlarının oluşturacağı düşünülmektedir. Öğretme etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğretim elemanının konunun özellikleri, fiziki ortam, öğrencinin bilgi, beceri ve deneyimi, zaman gibi faktörleri göz önünde bulundurarak ve çeşitli öğretim yöntemlerini kullanarak öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Sanal öğrenme ortamlarının da kendine özgü özellikleri göz önünde bulundurularak, geleneksel öğretim teknikleri haricinde diğer öğretim tekniklerinin de işe koşulmasının, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sanal sınıflarda gerçekleştirilen etkinliklerin ve öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları da plan program etkinlikleri kapsamında ele alınmaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecinde, eşleştirme soruları ($\chi^2=2,584$, $p=0,108$, $\gamma=0,184$), sıralama soruları ($\chi^2=3,102$, $p=0,078$, $\gamma=0,231$), tamamlama soruları ($\chi^2=1,024$, $p=0,312$, $\gamma=0,191$), açık uçlu sorular ($\chi^2=0,035$, $p=0,851$, $\gamma=0,006$), ödevler ($\chi^2=0,000$, $p=0,999$, $\gamma=-0,053$), öğrenci sunumları ($\chi^2=1,373$, $p=0,241$, $\gamma=0,116$), derse katılım/yoklama çizelgesi ($\chi^2=0,979$, $p=0,322$, $\gamma=0,089$), ders kayıtları ($\chi^2=2,920$, $p=0,087$, $\gamma=0,164$), kullanıcı istatistiklerini ($\chi^2=0,937$, $p=0,333$, $\gamma=0,125$) uygulama sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamalarında yer verdikleri ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu					
Ölçme-Değerlendirme Araçları		Hayır	Evet	Toplam	
Eşleştirme Soruları	Hiçbirzaman	N	71	52	123
		%	57,7	42,3	100
	Nadiren	% (eğitim alma durumu)	62,3	51,5	52,2
		N	14	15	29
	Arasıra	%	48,3	51,7	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	14,9	13,5
Sıralama Soruları	Hiçbirzaman	N	16	19	35
		%	45,7	54,3	100
	Nadiren	% (eğitim alma durumu)	14,0	18,8	16,3
		N	10	8	18
	Arasıra	%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	7,9	8,4
Genellikle	N	3	7	10	
	%	30,0	70,0	100	
Ölçme-Değerlendirme Araçları	Hiçbirzaman	% (eğitim alma durumu)	2,6	6,9	4,7
		N	74	51	125
	Nadiren	%	59,2	40,8	100
		% (eğitim alma durumu)	64,9	50,5	58,1
	Arasıra	N	15	17	32
		%	46,9	53,1	100
Genellikle	% (eğitim alma durumu)	13,2	16,8	14,9	
	N	10	17	27	
Ölçme-Değerlendirme Araçları	Hiçbirzaman	%	37,0	63,0	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	16,8	12,6
	Nadiren	N	9	8	17
		%	52,9	47,1	100
	Arasıra	% (eğitim alma durumu)	7,9	7,9	7,9
		N	74	51	125
Genellikle	%	59,2	40,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	64,9	50,5	58,1	

$\chi^2=2,584$, $p=0,108$, $\gamma=0,184$

	Herzaman	N	6	8	14
		%	42,9	57,1	100
		% (eğitim alma durumu)	5,3	7,9	6,5
$\chi^2=3.102, p=0.078, \gamma=0.231$					
Tamamlama Soruları	Hiçbirzaman	N	65	39	104
		%	62,5	37,5	100
		% (eğitim alma durumu)	57,0	38,6	48,4
	Nadiren	N	18	30	48
		%	37,5	62,5	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	29,7	22,3
	Arasıra	N	13	22	35
		%	37,1	62,9	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	21,8	16,3
	Genellikle	N	11	4	15
		%	73,3	26,7	100
		% (eğitim alma durumu)	9,6	4,0	7,0
Herzaman	N	7	6	13	
	%	53,8	46,2	100	
	% (eğitim alma durumu)	6,1	5,9	6,0	
$\chi^2=1.024, p=0.312, \gamma=0.191$					
Açıkıçlu Sorular	Hiçbirzaman	N	24	17	41
		%	58,5	41,5	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	16,8	19,1
	Nadiren	N	9	10	19
		%	47,4	52,6	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	9,9	8,8
	Arasıra	N	25	21	46
		%	54,3	45,7	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	20,8	21,4
	Genellikle	N	33	39	72
		%	45,8	54,2	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	38,6	33,5
Herzaman	N	23	14	37	
	%	62,2	37,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	20,2	13,9	17,2	
$\chi^2=0.035, p=0.851, \gamma=0.006$					
Ödevler	Hiçbirzaman	N	8	3	11
		%	72,7	27,3	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	3,0	5,1
	Nadiren	N	1	5	6
		%	16,7	83,3	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	5,0	2,8
	Arasıra	N	5	5	10
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	5,0	4,7
	Genellikle	N	25	25	50
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	24,8	23,3
Herzaman	N	75	63	138	
	%	54,3	45,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	65,8	62,4	64,2	
$\chi^2=0.000, p=0.999, \gamma=-0.053$					
Öğrenci Sunumları	Hiçbirzaman	N	38	23	61
		%	62,3	37,7	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	22,8	28,4
	Nadiren	N	17	20	37
		%	45,9	54,1	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	19,8	17,2
	Arasıra	N	35	35	70
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	30,7	34,7	32,6
	Genllikle	N	18	16	34
		%	52,9	47,1	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	15,8	15,8
Herzaman	N	6	7	13	
	%	46,2	53,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	5,3	6,9	6,0	
$\chi^2=1.373, p=0.241, \gamma=0.116$					
Derse Katılım / Yoklama Çizelgesi	Hiçbirzaman	N	22	16	38
		%	52,9	42,1	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	15,8	17,7
	Nadiren	N	10	5	15
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	5,0	7,0
	Arasıra	N	13	13	26
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	12,9	12,1

Genellikle	N	31	30	61
	%	50,8	49,2	100
	% (eğitim alma durumu)	27,2	29,7	28,4
Herzaman	N	38	37	75
	%	50,7	49,3	100
	% (eğitim alma durumu)	33,3	36,6	34,9
$\chi^2=0,979, p=0,322, \gamma=0,089$				
Hiçbirzaman	N	20	12	32
	%	62,5	37,5	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	11,9	14,9
Nadiren	N	20	14	34
	%	58,8	41,2	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	13,9	15,8
Arasıra	N	27	19	46
	%	58,7	41,3	100
	% (eğitim alma durumu)	23,7	18,8	21,4
Genellikle	N	21	30	51
	%	41,2	58,8	100
	% (eğitim alma durumu)	18,4	29,7	23,7
Herzaman	N	26	26	52
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	22,8	25,7	24,2
$\chi^2=2,920, p=0,087, \gamma=0,164$				
Hiçbirzaman	N	14	14	28
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	12,3	13,9	13,0
Nadiren	N	14	7	21
	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	12,3	6,9	9,8
Arasıra	N	20	17	37
	%	54,1	45,9	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	16,8	17,2
Genellikle	N	33	22	55
	%	60,0	40,0	100
	% (eğitim alma durumu)	28,9	21,8	25,6
Herzaman	N	33	41	74
	%	44,6	55,4	100
	% (eğitim alma durumu)	28,9	40,6	34,4
$\chi^2=0,937, p=0,333, \gamma=0,125$				

Tablo 30’da çevrimiçi sınavlar kapsamında ele alınan eşleştirme, sıralama ve tamamlama soruları ile ilgili veriler incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının çoğunluğunun eşleştirme ve sıralama sorularına sanal sınıf uygulamalarında yer vermedikleri görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %51,5’i eşleştirme sorularını ve %50,5’i sıralama sorularını; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %62,3’ü eşleştirme sorularına ve %64,9’u sıralama sorularını hiçbirzaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Tamamlama soruları ile ilgili olarak ise, eğitim almayan öğretim elemanlarının %57,8’si tamamlama sorularına uygulamalarında yer vermezken eğitim alan öğretim elemanlarının %38,6’sı ise tamamlama sorularını hiçbirzaman uygulamadıklarını belirtmektedir. Genel olarak, eşleştirme, sıralama ve tamamlama soruları ile ilgili olarak eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının görüşlerinin paralellik gösterdiği dikkatleri çekmektedir. Çevrimiçi sınavlar kapsamında ele alınan açıkçulu sorular ile ilgili veriler incelendiğinde ise, açıkçulu soruları sanal sınıflarında hiçbirzaman uygulamadıklarını belirten öğretim elemanlarının oranında, eşleştirme, sıralama ve tamamlama sorularına

göre düşüş olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretmen elemanlarının sadece %16,8'i; eğitim almayan öğretmen elemanlarının ise, %21,1'i sanal sınıf uygulamalarında açık uçlu sorulara hizbırzaman yer vermediklerini belirtmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmen elemanlarının da açık uçlu sorulara yer verme oranlarının en yüksek olduğu sıklık derecesinin “genellikle” olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile çevrimiçi sınavlara (eşleştirme soruları, sıralama soruları, tamamlama soruları, açık uçlu sorular) sanal sınıf uygulamalarında yer verme sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, sözkonusu ölçme değerlendirme araçlarının kullanımı ile öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin, çevrimiçi sınavlara (eşleştirme soruları, sıralama soruları, tamamlama soruları, açık uçlu sorular) sanal sınıf uygulamalarında yer verme oranlarını arttırdığı görülmektedir. Aldıkları eğitim sırasında çevrimiçi sınavların avantajları ve kullanım şekilleri ile ilgili olarak bilgilendirilen öğretmen elemanlarının, sanal sınıf uygulamalarında bu avantajlardan yararlanmak istemeleri ve gerekli bilgi donanımına sahip olmaları sayesinde de edindikleri bilgileri uygulamaya koyabilmeleri, sözkonusu çevrimiçi sınavların kullanım oranlarını da arttırmaktadır.

Çevrimiçi sınavların kullanım şekillerini ve kullanıcılar tarafından ne şekilde algılandığını araştıran araştırmalar, bu uygulamaların avantajlarının ya da zorluklarının ortaya koyulması açısından önemli veriler sağlamaktadır. Tanyıldızı ve Semerci (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmen elemanlarının çevrimiçi sınavların geçerli ve güvenilirliğine; ayrıca çevrimiçi sınavların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen elemanlarının çevrimiçi sınavların kısmen geçerli ve güvenilir olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının çevrim içi sınavların nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, çevrimiçi sınavların uygulama gerektirmeyen dersler için yapılmasını uygun buldukları, sınavların hazırlanması için zaman kısıtlamasından yana oldukları ve gelişen teknoloji ile birlikte kimlik tanıma kontrollerinin olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmen elemanlarının çevrimiçi sınavların

uygulanmasına ilişkin olumsuz bir algılarının olmadığını, ancak daha etkili kullanılabilmesi ya da daha geçerli ve güvenilir bir hale getirilmesi için neler yapılabileceği üzerine öneriler getirdiklerini söylemek mümkündür.

Şanlı (2003) ise, çevrimiçi sınavları öğrencilerin bakış açıları doğrultusunda değerlendirmiştir. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında, öğrencilerin %85'i çevrimiçi sınav uygulamalarında daha önceki sınavlardaki başarı durumları ile ilgili açıklamalara ulaşabiliyor olmalarının; %96'sı ise, sınavdaki doğru ya da yanlış cevaplarına ilişkin anında geribildirim alabiliyor olmalarının öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin %96'sı çevrimiçi sınavların yazılı sınavlara göre daha hızlı ve sistematik bir değerlendirme yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin çevrimiçi sınavlar ile ilgili olumlu görüş sahibi oldukları görülmüştür. Ancak çevrimiçi sınavlarda öğrencilerin uzun süre bilgisayar ekranına konsantre olmalarının öğrencilerin gözlerini yorabileceği, internet bağlantısından kaynaklanan sorunlardan dolayı sınav sürecinin beklenmedik şekilde kesintiye uğrayabileceği de çevrimiçi sınavlar ile ilgili tartışılan konular arasında yer almaktadır. Çevrimiçi sınavların bilgisayar ve internet aracılığı ile gerçekleştiriliyor olması, gerek öğretim elemanları gerekse öğrenciler açısından hem akademik hem de teknik bilgilerin işe koşulmasını gerekli kılmaktadır. Öncelikle soruların çevrimiçi ortama aktarılması öğretim elemanları açısından fazladan işyükü oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğretim elemanlarının hazırladıkları soruları bilgisayara ortamına ve internete aktarma konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bu şekilde öğretim elemanları üzerindeki yükün hafifletilmesi, zaman kayıplarının önüne geçilmesi ve öğrenciler tarafından da olumlu karşılanan çevrimiçi sınav uygulamalarının yaygınlaştırılması mümkün olacaktır.

Tablo 30'da ölçme-değerlendirme araçları kapsamında ele alınan ödevler ile ilgili veriler incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %62,4'ünün; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %65,8'inin ödevleri her zaman kullandıkları görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %3'ü; eğitim almayanların ise, sadece %7'si ölçme-değerlendirme sürecinde ödevleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile ölçme-değerlendirmede ödevleri kullanma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, ödevlerin kullanım durumları ve eğitim alma durumları arasında negatif

yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretmen elemanlarının eğitim alan öğretmen elemanlarına oranla ödevleri daha sık kullandıklarını söylemek mümkündür. Ölçme-değerlendirme amacıyla kullanılacak diğer araçlar ve bunların kullanım şekilleri konusunda bilgilendirilmiş olan öğretmen elemanların, sanal sınıflarda etkileşimi güçlendirecek olan farklı araçları da kullanmalarının, ödevlere verilen ağırlığın hafifletilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Ölçme-değerlendirme araçlarından öğrenci sunumları, ders katılım/yoklama çizelgesi, ders kayıtları ve kullanıcı istatistikleri ile ilgili Tablo 30'daki veriler dikkate alındığında ise, eğitim alan ve almayan öğretmen elemanlarının büyük çoğunluğunun sanal sınıf uygulamalarında sözkonusu araçlara yer verdikleri görülmektedir. Öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları ile öğrenci sunumları, ders katılım/yoklama çizelgesi, ders kayıtları ve kullanıcı istatistiklerini kullanma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, ödevlerin kullanım durumları ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmen elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin sözkonusu ölçme-değerlendirme araçlarını sanal sınıf uygulamalarında yer verme oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Öğretmen elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğretmen elemanlarının ölçme ve değerlendirme sürecinde doğru yanlış soruları ($\chi^2=6,843$, $p=0,009$, $\gamma=0,259$) ve çoktan seçmeli soruları ($\chi^2=5,758$, $p=0,016$, $\gamma=0,221$) uygulama sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıf uygulamalarında doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorularını kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
Ölçme-Değerlendirme Araçları		Hayır	Evet	Toplam	
Doğru-Yanlış Soruları	Hiçbirzaman	N	43	20	63
		%	68,3	31,7	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	19,8	29,3
	Nadiren	N	25	28	53
		%	47,2	52,8	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	27,7	24,7
Arasıra	N	26	27	53	
	%	49,1	50,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	22,8	26,7	24,7	
Genellikle	N	15	15	30	
	%	50,0	50,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	13,2	14,9	14,0	
Herzaman	N	5	11	16	
	%	31,3	68,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	4,4	10,9	7,4	
$\chi^2=6,843, p=0,009, \gamma=0,259$					
Çoktan Seçmeli Sorular	Hiçbirzaman	N	16	5	21
		%	76,2	23,8	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	5,0	9,8
	Nadiren	N	11	6	17
		%	64,7	35,3	100
		% (eğitim alma durumu)	9,6	5,9	7,9
	Arasıra	N	18	18	36
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	17,8	16,7
	Genellikle	N	28	25	53
		%	52,8	47,2	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	24,8	24,7
Herzaman	N	41	47	88	
	%	46,6	53,4	100	
	% (eğitim alma durumu)	36,0	46,5	40,9	
$\chi^2=5,758, p=0,016, \gamma=0,221$					

Tablo 31’de çevrimiçi sınavlar kapsamında ele alınan doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli sorular ile ilgili veriler incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %19,8’inin doğru-yanlış sorularına hiç yer vermediği görülürken; eğitim almayan öğretim elemanlarının %37,7’sinin ölçme-değerlendirme kapsamında doğru yanlış sorularını hiç kullanmadığı belirlenmiştir. Çoktan seçmeli sorular ile ilgili olarak ise, eğitim almayan öğretim elemanlarının %14’ünün çoktan seçmeli soruları hiç kullanmadıkları görülürken, bu oran eğitim alan öğretim elemanlarında sadece %5 olarak saptanmıştır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli soruları uygulama sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, sözkonusu ölçme-değerlendirme araçlarını uygulama ve eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin aldıkları eğitimin doğru-yanlış soruları ve çoktan seçmeli soruları uygulama oranlarını arttırdığı görülmektedir.

Ders öncesinde planlama ile ilgili yapılan hazırlıklar da plan-program etkinlikleri kapsamında ele alınmaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda ders öncesi planlama hazırlıkların önem derecesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretim elemanlarının planlama sürecinde görev ve sorumlulukların belirlenmesi ($\chi^2=0,317$, $p=0,573$, $\gamma=-0,50$), amaç ve kazanımların belirlenmesi ($\chi^2=3,210$, $p=0,073$, $\gamma=-0,226$), amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ($\chi^2=0,002$, $p=0,966$, $\gamma=-0,018$), amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi ($\chi^2=0,098$, $p=0,754$, $\gamma=0,013$), güncel örneklerin araştırılması ($\chi^2=0,543$, $p=0,461$, $\gamma=0,072$), değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesi ($\chi^2=0,824$, $p=0,364$, $\gamma=0,087$), teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunması ($\chi^2=2,436$, $p=0,119$, $\gamma=0,184$) ve telif hakkı olan materyallerin (makale, video, vb.) izinlerinin kontrol edilmesi ($\chi^2=1,652$, $p=0,199$, $\gamma=0,125$) ilkelerini uygulama sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda ders öncesi planlama hazırlıkların önem derecesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Ders Öncesi Planlama Hazırlıklarının Önem Derecesine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (n=215)

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu					
Planlama Hazırlıkları			Hayır	Evet	Toplam
Görev ve sorumlulukların belirlenmesi.	Orta Derecede Önemli	N	3	6	9
		%	33,3	66,7	100
		% (eğitim alma durumu)	2,6	5,9	4,2
	Önemli	N	51	43	94
		%	54,3	45,7	100
		% (eğitim alma durumu)	44,7	42,6	43,7
Çok Önemli	N	60	52	112	
	%	53,6	46,4	100	
	% (eğitim alma durumu)	52,6	51,5	52,1	
$\chi^2=0,317$, $p=0,573$, $\gamma=-0,50$					
Amaç ve kazanımların belirlenmesi.	Orta Derecede Önemli	N	13	14	27
		%	48,1	51,9	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	13,9	12,6
	Önemli	N	49	55	104
		%	47,1	52,9	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	54,5	48,4
Çok Önemli	N	52	32	84	
	%	61,9	38,1	100	
	% (eğitim alma durumu)	45,6	31,7	39,1	
$\chi^2=3,210$, $p=0,073$, $\gamma=-0,226$					
Amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi.	Önemsiz	N	2	1	3
		%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4	

	Orta Derecede	N	15	11	26
	Önemli	%	57,7	42,3	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	10,9	12,1
	Önemli	N	48	49	97
		%	49,5	50,5	100
		% (eğitim alma durumu)	42,1	48,5	45,1
	Çok Önemli	N	49	40	89
		%	55,1	44,9	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	39,6	41,4
$\chi^2=0.002, p=0.966, \gamma=-0.018$					
Amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi.	Önemsiz	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Orta Derecede	N	15	13	28
	Önemli	%	53,6	46,4	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	12,9	13,0
	Önemli	N	51	48	99
		%	51,5	48,5	100
		% (eğitim alma durumu)	44,7	47,5	46,0
	Çok Önemli	N	46	40	86
	%	53,5	46,5	100	
	% (eğitim alma durumu)	40,4	39,6	40,0	
$\chi^2=0.098, p=0.754, \gamma=0.013$					
Güncel örneklerin araştırılması.	Önemsiz	N	5	2	7
		%	71,4	28,6	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	2,0	3,3
	Orta Derecede	N	27	25	52
	Önemli	%	51,9	48,1	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	24,8	24,2
	Önemli	N	51	42	93
		%	54,8	45,2	100
		% (eğitim alma durumu)	44,7	41,6	43,3
	Çok Önemli	N	31	32	63
	%	49,2	50,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	27,2	31,7	29,3	
$\chi^2=0.543, p=0.461, \gamma=0.072$					
Değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesi.	Önemsiz	N	11	5	16
		%	68,8	31,3	100
		% (eğitim alma durumu)	9,6	5,0	7,4
	Orta Derecede	N	37	34	71
	Önemli	%	52,1	47,9	100
		% (eğitim alma durumu)	32,5	33,7	33,0
	Önemli	N	36	32	68
		%	52,9	47,1	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	31,7	31,6
	Çok Önemli	N	30	30	60
	%	50,0	50,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	26,3	29,7	27,9	
$\chi^2=0.824, p=0.364, \gamma=0.087$					
Teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunması.	Hiç Önemi Yok	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Orta Derecede	N	10	8	18
	Önemli	%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	7,9	8,4
	Önemli	N	36	25	61
		%	59,0	41,0	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	24,8	28,4
	Çok Önemli	N	66	68	134
	%	49,3	50,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	57,9	67,3	62,3	
$\chi^2=2.436, p=0.119, \gamma=0.184$					
Telif hakkı olan materyallerin (makale, video, vb.) izninin kontrol edilmesi.	Hiç Önemi Yok	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Önemsiz	N	0	1	1
		%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5
	Orta Derecede	N	33	21	54
	Önemli	%	61,1	38,9	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	20,8	25,1
	Önemli	N	42	43	85
	%	49,4	50,6	100	
	% (eğitim alma durumu)	36,8	42,6	39,5	
Çok Önemli	N	37	36	73	
	%	50,7	49,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	32,5	35,6	34,0	
$\chi^2=1.652, p=0.199, \gamma=0.125$					

Tablo 32’de “görev ve sorumlulukların belirlenmesi” ile “amaç ve kazanımların belirlenmesi” ilkeleri ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının sözkonusu iki ilkeyi de önemli bulduğu görülmektedir. Amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ilkesinin önemsiz olduğunu düşünen öğretim elemanlarının oranının da oldukça düşük olduğu dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1’i; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ilkesinin önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sözkonusu üç ilkenin önem derecesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, sözkonusu ilkelerin önem derecesine ilişkin görüşler ile eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretim elemanları “görev ve sorumlulukların belirlenmesi”, “amaç ve kazanımların belirlenmesi” ve “amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi” ilkelerinin daha önemli olduğunu düşünmektedir.

Kelvin (1993) ve Wills (1993) tarafından yüksek öğretimde yapılan araştırmalarda, hedeflerin öğretme-öğrenme ortamında açık-seçik belirlenmemesinin, belirsizlik yarattığı ve öğrenci performansını düşürdüğü gözlenmiştir. Gülbahar (2005)’ın lisansüstü düzeyde “Öğretim Teknolojisinde Araştırma Yöntemleri” dersine yönelik hazırlanan çevrimiçi platform konusunda öğrenci görüşlerin belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, dersin amaç, kazanım ve hedefleri konusunda, öğrencilerin her bir bölümün başlangıcında hedeflere yer verilmesini yol gösterici olarak nitelendirdiği görülmektedir. Ayrıca öğrenciler, dersin amaç, kazanım ve hedeflerinin belirlenmesi ve platformda belirtilmesinin, kendilerine öğrenme süreci ile ilgili ipuçları sağladığını belirtmişlerdir. Eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının “görev ve sorumlulukların belirlenmesi” ile “amaç ve kazanımların belirlenmesi” ilkelerini önemli bulması da bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Planlama hazırlıkları kapsamında ele alınan “amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi” ve “teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunması” ilkelerinin eğitim alan tüm öğretim elemanları tarafından önemli bulunduğu Tablo 32’de görülmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i amaca uygun

etkinliklerin belirlenmesinin ve teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içerisinde olunmasının önemsiz olduğunu düşünmektedir. Ders öncesi planlama hazırlıkları kapsamında ele alınan “güncel örneklerin araştırılması” ve “telif hakkı olan materyallerin (makale, video, vb.) izinlerinin kontrol edilmesi” ile ilgili veriler incelendiğinde ise, bu maddelerin önemsiz olduğunu düşünen öğretim elemanlarının oranlarının da oldukça düşük olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %2’si; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %4,4’ü güncel örneklerin araştırılmasının önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Telif hakkı olan materyallerin (makale, video, vb.) izinlerinin kontrol edilmesi ile ilgili olarak ise, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1’i; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i bu ilkenin önemsiz olduğunu düşünmektedir. Eğitim-öğretim süreci açısından önemi sürekli vurgulanan değerlendirme boyutu ile ilgili görüşler kapsamında ise, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %5’i; eğitim almayanların ise, %9,6’sı değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesinin önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sözkonusu ilkelerin önem derecesine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, sözkonusu ilkelerin önem derecesine ilişkin görüşler ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alan öğretim elemanlarının, planlama hazırlıkları kapsamında ele alınan bu ilkeleri daha önemli buldukları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının planlama sürecinde yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması ($\chi^2=4,293$, $p=0,038$, $\gamma=0,213$), derste kullanılacak ortamların (video, internet sitesi, vb.) kontrol edilmesi ($\chi^2=4,459$, $p=0,035$, $\gamma=0,218$) ilkelerini uygulama sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda ders öncesi planlama hazırlıklarından yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması ve derste kullanılacak ortamların (video, internet sitesi, vb.) kontrol edilmesi ilkelerinin uygulanma durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

**Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Ders
Öncesi Planlama Hazırlıkların Önem Derecesine İlişkin Görüşleri
Arasındaki İlişki – II (n=215)**

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
Planlama Hazırlıkları			Hayır	Evet	Toplam	
Yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması.	Hiç Önemi Yok	N %	1 50,0	1 50,0	2 100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9	
	Önemsiz	N %	19 76,0	6 24,0	25 100	
		% (eğitim alma durumu)	16,7	5,9	11,6	
	Orta Derecede Önemli	N %	41 52,6	37 47,4	78 100	
		% (eğitim alma durumu)	36,0	36,6	36,3	
	Önemli	N %	33 50,8	32 49,2	65 100	
		% (eğitim alma durumu)	28,9	31,7	30,2	
	Çok Önemli	N %	20 44,4	25 55,6	45 100	
		% (eğitim alma durumu)	17,5	24,8	20,9	
	$\chi^2=4,293, p=0,038, \gamma=0,213$					
	Derste kullanılacak ortamların (video, internet sitesi,vb.) kontrol edilmesi.	Hiç Önemi Yok	N %	0 0,0	1 100	1 100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5	
Önemsiz		N %	7 100	0 0,0	7 100	
		% (eğitim alma durumu)	6,1	0,0	3,3	
Orta Derecede Önemli		N %	23 65,7	12 34,3	35 100	
		% (eğitim alma durumu)	20,2	11,9	16,3	
Önemli		N %	48 49,0	50 51,0	98 100	
		% (eğitim alma durumu)	42,1	49,5	45,6	
Çok Önemli		N %	36 48,6	38 51,4	74 100	
		% (eğitim alma durumu)	31,6	37,6	34,4	
$\chi^2=4,459, p=0,035, \gamma=0,218$						

Tablo 33'te ders öncesi planlama hazırlıkları kapsamında ele alınan yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması ve derste kullanılacak ortamların (video, internet sitesi,vb.) kontrol edilmesi ile ilgili veriler incelendiğinde, sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının çoğunluğunun iki özelliği de önemli bulunduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %6,9'u; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %17,6'sı yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanmasının önemsiz olduğunu belirtmişlerdir. Derste kullanılacak ortamların kontrol edilmesi konusunda ise, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1'inin; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %6,1'inin görüşleri kullanılacak ortamların kontrol edilmesinin önemsiz olduğu yönündedir. Diğer yandan, eğitim alan öğretim elemanlarının yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanmasını ve derste kullanılacak ortamların kontrol edilmesini eğitim almayan öğretim elemanlarına göre daha önemli bulunduğu, diğer bir ifade ile eğitim alma durumlarının ilgili maddelere

ilişkin görüşler üzerinde etkili olduğu dikkatleri çekmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sözkonusu maddelere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olduğu görülmektedir.

3.3.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Davranış Düzenlemeleri Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Öğretme sürecini, öğrencinin kendisinin ve diğerlerinin öğrenme sürecini ciddi biçimde engelleyen, öğrenme ortamını doğrudan ya da dolaylı olarak rahatsız eden, karışıklık yaratan davranışlar olarak tanımlanan istenmeyen davranışlar, sınıfıçi davranış düzenlemelerinin önemli bir boyutunu temsil etmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının sanal sınıflarda davranış düzenlemeleri kapsamında ele alınan istenmeyen davranışlar ile karşılaşma sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlardan devamsızlık yapma ($\chi^2=0,806$, $p=0,369$, $\gamma=-0,125$), ödev yapmama ($\chi^2=2,282$, $p=0,131$, $\gamma=-0,212$), öğretmene saygı göstermeme ($\chi^2=0,036$, $p=0,850$, $\gamma=-0,014$), arkadaşlarına saygı göstermeme ($\chi^2=0,824$, $p=0,364$, $\gamma=0,102$), derse aktif olarak katılmama ($\chi^2=0,392$, $p=0,531$, $\gamma=-0,098$), ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme ($\chi^2=0,001$, $p=0,969$, $\gamma=0,001$), tartışmaya girme ($\chi^2=0,073$, $p=0,787$, $\gamma=-0,013$) ve uyarıları dikkate almama ($\chi^2=1,426$, $p=0,232$, $\gamma=-0,134$) ile karşılaşma sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaşma sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34 incelendiğinde, karşılaşılma oranı en düşük davranışların hem eğitim alan hemde almayan öğretim elemanları için “öğretmene saygı göstermeme” ve “tartışmaya girme” olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %47,5’i öğretmene saygı göstermeme davranışıyla; %35,6’sı ise, tartışmaya girme davranışı ile hiçbirzaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan eğitim almayan öğretim

elemanlarının %43'ü öğretmene saygı göstermeme davranışıyla; %37,7'si ise, tartışmaya girme davranışı ile hiçbirzaman karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Her zaman karşılaşılma oranı diğer davranışlara göre daha yüksek olan istenmeyen davranış ise, eğitim alan öğretim elemanlarında %9,9 ve eğitim almayan öğretim elemanlarında %14,9 ile devamsızlık yapma olarak belirlenmiştir.

Tablo 34
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar Arasındaki İlişki (n=215)

İstenmeyen Davranışlar		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
İstenmeyen Davranışlar	Hiçbirzaman	N	4	2	6
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8
	Nadiren	N	10	10	20
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	9,9	9,3
	Arasıra	N	33	38	71
		%	46,5	53,5	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	37,6	33,0
	Genellikle	N	50	41	91
		%	54,9	45,1	100
		% (eğitim alma durumu)	43,9	40,6	42,3
Herzaman	N	17	10	27	
	%	63,0	37,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	14,9	9,9	12,6	
$\chi^2=0.806, p=0.369, \gamma=-0.125$					
Ödev yapmama	Hiçbirzaman	N	8	4	12
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	4,0	5,6
	Nadiren	N	22	35	57
		%	38,6	61,4	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	34,7	26,5
	Arasıra	N	56	47	103
		%	54,4	45,6	100
		% (eğitim alma durumu)	49,1	46,5	47,9
	Genellikle	N	26	12	38
		%	68,4	31,6	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	11,9	17,7
Herzaman	N	2	3	5	
	%	40,0	60,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	1,8	3,0	2,3	
$\chi^2=2.282, p=0.131, \gamma=-0.212$					
Öğretmene saygı göstermeme	Hiçbirzaman	N	49	48	97
		%	50,5	49,5	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	47,5	45,1
	Nadiren	N	55	38	93
		%	59,1	40,9	100
		% (eğitim alma durumu)	48,2	37,6	43,3
	Arasıra	N	6	11	17
		%	35,3	64,7	100
		% (eğitim alma durumu)	5,3	10,9	7,9
	Genellikle	N	4	4	8
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	4,0	3,7
$\chi^2=0.036, p=0.850, \gamma=-0.014$					
Arkadaşlarına saygı göstermeme	Hiçbirzaman	N	22	16	38
		%	57,9	42,1	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	15,8	17,7
	Nadiren	N	61	53	114
		%	53,5	46,5	100
		% (eğitim alma durumu)	53,5	52,5	53,0
	Arasıra	N	27	27	54
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	26,7	24,1

	Genellikle	N	4	5	9
		%	44,4	55,6	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	5,0	4,2
$\chi^2=0.824, p=0.364, \gamma=0.102$					
	Hiçbirzaman	N	2	2	4
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	2,0	1,9
	Nadiren	N	14	7	21
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	6,9	9,8
Derse aktif olarak katılmama	Arasıra	N	47	57	104
		%	45,2	54,8	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	56,4	48,4
	Genellikle	N	46	32	78
		%	50,9	41,0	100
		% (eğitim alma durumu)	40,4	31,7	36,3
	Herzaman	N	5	3	8
		%	62,5	37,5	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	3,0	3,7
$\chi^2=0.392, p=0.531, \gamma=-0.098$					
	Hiçbirzaman	N	12	10	22
		%	54,5	45,5	100
		% (eğitim alma durumu)	10,5	9,9	10,2
	Nadiren	N	19	15	34
		%	55,9	44,1	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	14,9	15,8
Ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme	Arasıra	N	43	41	84
		%	51,2	48,8	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	40,6	39,1
	Genellikle	N	33	32	65
		%	50,8	49,2	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	31,7	30,2
	Herzaman	N	7	3	10
		%	70,0	30,0	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	3,0	4,7
$\chi^2=0.001, p=0.969, \gamma=0.001$					
	Hiçbirzaman	N	43	36	79
		%	54,4	45,6	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	35,6	36,7
	Nadiren	N	42	43	85
		%	49,4	50,6	100
		% (eğitim alma durumu)	36,8	42,6	39,5
Tartışmaya girme	Arasıra	N	20	16	36
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	15,8	16,7
	Genellikle	N	8	5	13
		%	61,5	38,5	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	5,0	6,0
	Herzaman	N	1	1	2
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9
$\chi^2=0.073, p=0.787, \gamma=-0.013$					
	Hiçbirzaman	N	22	21	43
		%	51,2	48,8	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	20,8	20,0
	Nadiren	N	30	36	66
		%	45,5	54,5	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	35,6	30,7
Uyarıları dikkate almama	Arasıra	N	51	36	87
		%	58,6	41,4	100
		% (eğitim alma durumu)	44,7	35,6	40,5
	Genellikle	N	10	8	18
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	7,9	8,4
	Herzaman	N	1	0	1
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
$\chi^2=1.426, p=0.232, \gamma=-0.134$					

Tablo 34'te belirtilen istenmeyen davranışlar için öğretim elemanlarının eğitim alma durumları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamış olsa da, eğitim alma durumları ile istenmeyen davranışlar ile karşılaşma sıklıkları arasındaki ilişkinin yönüne

bakıldığında, “arkadaşlarına saygı göstermeme” ve “ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme” dışındaki tüm davranışlar ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının “arkadaşlarına saygı göstermeme” ve “ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme” dışındaki tüm davranışlarla karşılaşma oranlarının eğitim almayan öğretim elemanlarına kıyasla daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda, öğretim elemanlarının sanal sınıflara yönelik aldıkları eğitimin istenmeyen davranışlar ile mücadelelerinde etkili ve işlevsel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ne tür istenmeyen davranışlar ile karşılaşabilecekleri ve bu davranışlar karşısında sanal ortamda nasıl davranacakları konusunda bilgilendirilen öğretim elemanlarının, uygulamada almış oldukları eğitimin faydasını gördüğü düşünülmektedir.

Tablo 34’te, eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının “arkadaşlarına saygı göstermeme” davranışı ile ağırlıklı olarak “nadiren” karşılaştıkları görülmektedir. Ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme davranışının ise, her iki gruptaki öğretim elemanları açısından ağırlıklı olarak “arasıra” karşılaşılan bir davranış olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının arkadaşlarına saygı göstermeme ve ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme davranışları ile karşılaşma sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, iki durum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu davranışlar ile eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha sık karşılaştıkları söylenebilir.

Charles (1992), öğretim elemanlarının şikâyet ettikleri istenmeyen davranışları: (1) öğrencilerin, öğretmen veya diğer öğrencilere sözlü saldırılarında bulunmaları; (2) kopya çekme ve yalan söyleme gibi ahlaksızlıklar, (3) otoriteye/öğretim elemanına karşı gelme, (4) tuhaf davranışlar ve söz hakkı almadan konuşma gibi sınıf içi saygısızlıklar ve (5) zamanı boşa geçirme ve dersle ilgilenmeme şeklinde sınıflandırmaktadır (Pala, 2005, s.171). Tablo 34’te verilen istenmeyen davranışlar açısından ele alındığında, sanal sınıflarda öğretim elemanlarının hiçbirzaman karşılamama oranlarının en yüksek olduğu davranışlar olan, “öğretmene saygı göstermeme” ve “tartışmaya girme”nin Charles (1992)’in belirttiği otoriteye/öğretim elemanına karşı gelme ve sınıf içi saygısızlıklar kategorisinde yer aldığı düşünülebilir. Dolayısıyla Tablo 34’te verileri yer alan

araştırma sonucunda, Charles'in sınıflandırmasına göre karşılaşılan oranı en düşük kategorilerin üçüncü ve dördüncü kategoriler olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarını sanal sınıflarda davranış düzenlemeleri kapsamında ele alınan istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında uyguladıkları davranış biçimlerini sergileme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretim elemanlarının uyarıda bulunma ($\chi^2=0,593$, $p=0,441$, $\gamma=-0,110$), derse kısa bir ara verme ($\chi^2=1,208$, $p=0,272$, $\gamma=-0,138$), cezalandırma ($\chi^2=0,635$, $p=0,426$, $\gamma=0,103$), soru sorma ($\chi^2=0,012$, $p=0,914$, $\gamma=-0,030$), sorumluluk verme ($\chi^2=3,759$, $p=0,053$, $\gamma=0,188$), konuyu değiştirme ($\chi^2=0,913$, $p=0,339$, $\gamma=0,093$), derse almama ($\chi^2=0,444$, $p=0,505$, $\gamma=-0,019$), dersten çıkarma ($\chi^2=0,209$, $p=0,648$, $\gamma=-0,005$), davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama ($\chi^2=0,292$, $p=0,589$, $\gamma=0,050$), uygunsuz davranışın sebebini sorma ($\chi^2=3,163$, $p=0,075$, $\gamma=0,174$), ses tonunu yükseltme ($\chi^2=0,013$, $p=0,911$, $\gamma=-0,009$), kurallara uyararak model olma ($\chi^2=1,535$, $p=0,215$, $\gamma=0,215$) davranışlarını sergileme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında uyguladıkları davranış biçimlerini sergileme sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaştıklarında Uyguladıkları Davranış Biçimlerini Sergileme Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu		
İstenmeyen Davranışlar		Hayır	Evet	Toplam
Hiçbirzaman	N	2	3	5
	%	40,0	60,0	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	3,0	2,3
Nadiren	N	7	3	10
	%	70,0	30,0	100
	% (eğitim alma durumu)	6,1	3,0	4,7
Uyarıda bulunma	N	20	20	40
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	19,8	18,6
Genellikle	N	45	50	95
	%	47,4	52,6	100
	% (eğitim alma durumu)	39,5	49,5	44,2
Herzaman	N	40	25	65
	%	61,5	38,5	100
	% (eğitim alma durumu)	35,1	24,8	30,2

$\chi^2=0,593$, $p=0,441$, $\gamma=-0,110$

Derse kısa bir ara verme	Hiçbirzaman	N	30	32	62
		%	48,4	51,6	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	31,7	28,8
	Nadiren	N	35	39	74
		%	47,3	52,7	100
		% (eğitim alma durumu)	37,0	38,6	34,4
	Arasıra	N	41	18	59
		%	69,5	30,5	100
		% (eğitim alma durumu)	36,0	17,8	27,4
	Genellikle	N	4	10	14
		%	28,6	71,4	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	9,9	6,5
Herzaman	N	4	2	6	
	%	66,7	33,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8	
$\chi^2=1.208, p=0.272, \gamma=-0.138$					
Cezalandırma	Hiçbirzaman	N	63	50	113
		%	55,8	44,2	100
		% (eğitim alma durumu)	55,3	49,5	52,6
	Nadiren	N	36	35	71
		%	50,7	49,3	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	34,7	33,0
	Arasıra	N	13	14	27
		%	48,1	51,9	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	13,9	12,6
	Genellikle	N	1	1	2
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9
Herzaman	N	1	1	2	
	%	50,0	50,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9	
$\chi^2=0.635, p=0.426, \gamma=0.103$					
Soru sorma	Hiçbirzaman	N	9	6	15
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	5,9	7,0
	Nadiren	N	10	10	20
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	9,9	9,3
	Arasıra	N	22	21	43
		%	51,2	48,8	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	20,8	20,0
	Genellikle	N	37	36	73
		%	50,7	49,3	100
		% (eğitim alma durumu)	32,5	35,6	34,0
Herzaman	N	36	28	64	
	%	56,3	43,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	31,6	27,7	29,8	
$\chi^2=0.012, p=0.914, \gamma=-0.030$					
Sorumluluk verme	Hiçbirzaman	N	20	10	30
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	9,9	14,0
	Nadiren	N	18	15	33
		%	54,5	45,5	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	14,9	15,3
	Arasıra	N	29	16	45
		%	64,4	35,6	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	15,8	20,9
	Genellikle	N	25	40	65
		%	38,5	61,5	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	39,6	30,2
Herzaman	N	22	20	42	
	%	52,4	47,6	100	
	% (eğitim alma durumu)	19,3	19,8	19,5	
$\chi^2=3.759, p=0.053, \gamma=0.188$					
Konuyu değiştirme	Hiçbirzaman	N	29	18	47
		%	61,7	38,3	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	17,8	21,9
	Nadiren	N	25	25	50
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	24,8	23,3
	Arasıra	N	46	46	92
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	40,4	45,5	42,8
	Genellikle	N	12	9	21
		%	57,1	42,9	100
		% (eğitim alma durumu)	10,5	8,9	9,8

Herzaman	N	2	3	5
	%	40,0	60,0	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	3,0	2,3
$\chi^2=0.913, p=0.339, \gamma=0.093$				
Hiçbirzaman	N	80	71	151
	%	53,0	47,0	100
	% (eğitim alma durumu)	70,2	70,3	70,2
Nadiren	N	23	22	45
	%	51,1	48,9	100
	% (eğitim alma durumu)	20,2	21,8	20,9
Arasıra	N	6	7	13
	%	46,2	53,8	100
	% (eğitim alma durumu)	5,3	6,9	6,0
Genellikle	N	3	1	4
	%	75,0	25,0	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	1,0	1,9
Herzaman	N	2	0	2
	%	100,0	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
$\chi^2=0.444, p=0.505, \gamma=-0.019$				
Hiçbirzaman	N	87	77	164
	%	53,0	47,0	100
	% (eğitim alma durumu)	76,3	76,2	76,3
Nadiren	N	19	17	36
	%	52,8	47,2	100
	% (eğitim alma durumu)	16,7	16,8	16,7
Arasıra	N	2	4	6
	%	33,3	66,7	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	4,0	2,8
Genellikle	N	3	3	6
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	3,0	2,8
Herzaman	N	3	0	3
	%	100,0	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	0,0	1,4
$\chi^2=0.209, p=0.648, \gamma=-0.005$				
Hiçbirzaman	N	20	11	31
	%	64,5	35,5	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	10,9	14,4
Nadiren	N	24	24	48
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	23,8	22,3
Arasıra	N	28	28	56
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	24,6	27,7	26,0
Genellikle	N	25	25	50
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	21,9	24,8	23,3
Herzaman	N	17	13	30
	%	56,7	43,3	100
	% (eğitim alma durumu)	14,9	12,9	14,0
$\chi^2=0.292, p=0.589, \gamma=0.050$				
Hiçbirzaman	N	31	11	42
	%	73,8	26,2	100
	% (eğitim alma durumu)	27,2	10,9	19,5
Nadiren	N	24	32	56
	%	42,9	57,1	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	31,7	26,0
Arasıra	N	28	24	52
	%	53,8	46,2	100
	% (eğitim alma durumu)	24,6	23,8	24,2
Genellikle	N	21	23	44
	%	47,7	52,3	100
	% (eğitim alma durumu)	18,4	22,8	20,5
Herzaman	N	10	11	21
	%	47,6	52,4	100
	% (eğitim alma durumu)	8,8	10,9	9,8
$\chi^2=3.163, p=0.075, \gamma=0.174$				
Hiçbirzaman	N	39	34	73
	%	53,4	46,6	100
	% (eğitim alma durumu)	34,2	33,7	34,0
Nadiren	N	21	19	40
	%	52,5	47,5	100
	% (eğitim alma durumu)	18,4	18,8	18,6
Arasıra	N	26	25	51
	%	51,0	49	100
	% (eğitim alma durumu)	22,8	24,8	23,7

	Genellikle	N	26	22	48
		%	54,2	45,8	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	21,8	22,3
	Herzaman	N	2	1	3
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4
0,013, p=0,911, γ =-0,009					
	Hiçbirzaman	N	4	2	6
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8
	Nadiren	N	1	3	4
		%	25,0	75,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	3,0	1,9
Kurallara uyarak model olma	Arasıra	N	7	9	16
		%	43,8	56,3	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	8,9	7,4
	Genellikle	N	63	35	98
		%	64,3	35,7	100
		% (eğitim alma durumu)	55,4	34,7	45,6
	Herzaman	N	39	52	91
		%	42,9	57,1	100
		% (eğitim alma durumu)	34,2	51,5	42,3
$\chi^2=1,535, p=0,215, \gamma=0,215$					

Tablo 35’te sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılağıldığında öğretim elemanlarının uyarıda bulunma ve soru sorma davranışlarını sergileme sıklıkları incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının bu davranışları sergileme sıklıklarının “her zaman” ve “genellikle” kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %3’ü uyarıda bulunma; %5,9’u soru sorma davranışlarını hiçbirzaman sergilemediklerini belirtmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i uyarıda bulunma; %7,9’u soru sorma davranışını hiçbir zaman sergilememektedir. Dersten çıkarma ve derse almama davranışlarının sergilenme sıklıklarının ise, gerek eğitim alan gerekse almayan öğretim elemanları için düşük olduğu; “hiçbir zaman” ve “nadiren” kategorilerinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %76,2’si dersten çıkarma; %70,3’ü derse almama davranışlarını hiçbirzaman sergilemediklerini belirtmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %76,3’ü dersten çıkarma; %70,2’si derse almama davranışını hiçbir zaman sergilemedikleri görülmektedir.

Sanal sınıflarda istemeyen davranışlar ile karşılağıldığında öğretim elemanları tarafından sergilenen bir diğer davranış, derse kısa bir ara verilmesidir. Tablo 35’te bu davranışa yönelik veriler incelendiğinde, eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının “derse kısa bir ara verme” davranışını uygulama sıklıklarının “hiçbir zaman”, “nadiren” ve “arasıra” kategorilerinde yoğunlaştığı; davranışın “her zaman” ya da “genellikle” uygulanma sıklığının düşük olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında derse kısa bir ara verme, dersten çıkarma, derse almama, uyarıda bulunma ve soru sorma davranışlarını sergileme sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, sözkonusu davranışlar ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretim elemanlarının derse kısa bir ara verme, dersten çıkarma, derse almama, uyarıda bulunma ve soru sorma davranışlarını sergileme sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu davranışlardan dersten çıkarma ve derse almama, istenmeyen davranışlar karşısında sergilenebilecek davranışlar içerisinde tepkilerin daha sert ifade edildiği ve daha çok sorunların o an için çözülmesine yönelik davranışlar olarak düşünülebilir. Diğer yandan, istenmeyen davranışlarla sanal ortamda mücadele konusunda bilgilendirilmemiş öğretim elemanlarının daha çok bu yöndeki uygulamalara ağırlık veriyor olmaları da ihtimaller arasında yer almaktadır. Eğitim almayan öğretim elemanlarının dersten çıkarma ve derse almama davranışlarını sergileme sıklıklarının daha fazla olması da bu bağlamda ele alınabilir.

Logan (2003, s.3), öğrenciyi istenen davranışlara yöneltmenin en etkili yolunun istenmeyen değil, istenen davranışı gündemde tutarak, öğretmenin öğrenciler için model olacak davranışlar sergilemesi olduğunu; yanlış davranış vurgulanarak öğrencilerin doğru davranışları öğreneceklerinin düşünülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Tablo 35’de öğretim elemanlarının kurallara uyarak model olma davranışını sergilenme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitim alan ve almayan öğretim elemanları tarafından her zaman uygulandığı belirtilen davranışlar içerisinde en yüksek oranın “kurallara uyarak model olma” davranışında olduğu dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %51,5’i; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %34,2’si bu davranışı her zaman sergilediklerini belirtmişlerdir. Her zaman uygulandığı belirtilen davranışlar içerisinde en düşük oran ise, cezalandırmadır. Bu bağlamda, eğitim alan öğretim elemanlarının %49,5’i; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %55,3’ü hiçbir zaman cezalandırma yaklaşımını sergilemediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında kurallara uyarak model olma ve cezalandırma davranışlarını sergileme sıklıkları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde

ise, sözkonusu davranışlar ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Aynı ilişki uygunsuz davranışın sebebini sorma, davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama, sorumluluk verme ve konuyu değiştirme davranışlarını için de geçerlidir. Diğer bir ifade ile, öğretim elemanlarının istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında kurallara uyararak model olma, cezalandırma, uygunsuz davranışın sebebini sorma, davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama, sorumluluk verme ve konuyu değiştirme davranışlarını sergileme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, eğitim alan öğretim elemanlarının bu davranışlarını sergileme sıklıklarının daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında sergiledikleri davranışlar arasındaki ilişki sorgulandığında, görmezden gelme ($\chi^2=5,632$, $p=0,018$, $\gamma=-0,233$) ve bireysel mesaj gönderme ($\chi^2=7,855$, $p=0,005$, $\gamma=0,270$) davranışlarının sergilenme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında uyguladıkları davranış biçimlerini sergileme sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36’da bireysel mesaj gönderme ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının bireysel mesaj gönderme sıklıklarının %46,5 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sanal sınıflara ilişkin eğitim alan öğretim elemanları sadece %3’ü hiçbir zaman bireysel mesaj gönderme davranışını sergilemediklerini belirtmişlerdir. Eğitim almayan öğretim elemanları açısından bakıldığında ise, bireysel mesaj gönderme davranışını hiçbirzaman sergilemediklerini belirten öğretim elemanlarının oranı %14’tür.

Tablo 36**Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İstenmeyen Davranışlarla Karşılaştıklarında Uyguladıkları Davranış Biçimlerini Sergileme Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)**

İstenmeyen Davranışlar		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Görmezden gelme	Hiçbirzaman	N	13	17	30
		%	43,3	56,7	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	16,8	14,0
	Nadiren	N	19	25	44
		%	43,2	56,8	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	24,8	20,5
	Arasıra	N	45	36	81
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	39,5	35,6	37,7
Genellikle	N	27	21	48	
	%	56,3	43,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	23,7	20,8	22,3	
Herzaman	N	10	2	12	
	%	83,3	16,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	8,8	2,0	5,6	
$\chi^2=5,632, p=0,018, \gamma=-0,233$					
Bireysel mesaj gönderme	Hiçbirzaman	N	16	3	19
		%	84,2	15,8	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	3,0	8,8
	Nadiren	N	20	14	34
		%	58,8	41,2	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	13,9	15,8
	Arasıra	N	34	26	60
		%	56,7	43,3	100
		% (eğitim alma durumu)	29,8	25,7	27,9
	Genellikle	N	30	47	77
		%	39,0	61,0	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	46,5	35,8
	Herzaman	N	14	11	25
		%	56,0	44,0	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	10,9	11,6
$\chi^2=7,855, p=0,005, \gamma=0,270$					

Sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığında uygulanan davranış biçimlerinden görmezden gelme ile ilgili Tablo 36'daki veriler incelendiğinde ise, eğitim alan öğretim elemanlarının görmezden gelme davranışını sergileme sıklıklarının %35,6 ile; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %39,5 ile “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sanal sınıflara ilişkin eğitim alan öğretim elemanlarının %16,8'i hiçbir zaman bireysel mesaj gönderme davranışını sergilemediklerini belirtirken; eğitim almayan öğretim elemanlarının %11,4'ü hiçbir zaman bu davranışı sergilemediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının görmezden gelme ve bireysel mesaj gönderme davranışlarını sergileme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, bireysel mesaj gönderme ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bireysel mesaj gönderme davranışını sergileme sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek

olduğu söylenebilir. Görmezden gelme ile eğitim alma durumları arasında ise, negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Kazu'nun (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin istenmedik davranışlar ile karşılaştıklarında daha çok görmezlikten gelme; öğrenciyle konuşup sorunu çözmeye çalışma ve uyarıda bulunma yoluna başvurdukları belirlenmiştir. Türnüklü ve Yıldız (2002)'ın öğretmenlerin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile başa çıkma stratejilerini inceledikleri araştırmanın sonuçlarına göre ise, öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok öğrenciyle yaptığı davranış hakkında konuşma, kuralları hatırlatma, uyarma ve öğrenciye adıyla seslenme gibi davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Çakmak, Kayabaşı ve Ercan (2008)'ın öğretmen adaylarının sınıf yönetimi stratejilerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, sınıf yönetimini sağlamada öğretmen adaylarınca en çok vurgulanan üç faktör sırasıyla soru sorma, dikkati çekme ve ilgisi azalan öğrencilere uyarılarda bulunma olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının sanal sınıflarda istenmeyen davranışlar ile karşılaştıklarında sergilebilecek davranış biçimleri ile ilgili bilgilendirilmeleri, edindikleri bilgileri uygulamaya koymaları ve ortamın özelliklerine uygun davranış biçimlerini sergilemeleri açısından etkili olduğu düşünülmektedir. Eğitim alma durumları ile sergiledikleri davranış biçimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olan davranış biçimleri sadece görmezden gelme ve bireysel mesaj gönderme olsa da, örgün sınıf yönetiminde tercih edildiği belirtilen ses tonunu yükseltme, derse almama, dersten çıkarma, cezalandırma, uyarıda bulunma ve derse kısa bir ara verme gibi davranışların eğitim alan öğretim elemanları tarafından daha az tercih edildiği; buna karşın sanal ortamın özelliklerine daha uygun olduğu düşünülen sorumluluk verme, konuyu değiştirme, davranışın ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama, uygunsuz davranışın sebebini sorma, kurallara uyararak model olma gibi davranışların da daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimine ilişkin alacakları eğitimin daha zengin ve ortam özelliklerine daha uygun stratejilerle donanımlı olmalarını sağlayacağı düşünülebilir. Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi stratejileri ve davranış düzenlemeleri konusunda yeterli ve etkili bir eğitime

her zaman gereksinim duyacakları üzerinde durulmakta, bu şekilde öğretim elemanlarının eğitim uygulama ve ortamlarındaki değişikliklere daha kolay adapte olacakları ve kişisel gelişimlerinin de bu doğrultuda desteklenmiş olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretim elemanlarına yönelik eğitimlerin hem teorik hem de uygulama boyutunda onların gereksinimlerine cevap verecek nitelikte zenginleştirilmesi ve sürekli geliştirilmesi ihtiyacı gündeme gelmektedir. Sanal sınıf uygulamalarında görev alacak öğretim elemanlarının da bu bağlamda gerekli eğitimlerden geçirilmeleri uygulamaların etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır.

Sanal sınıflara davranış yönetimi kapsamında olumlu bir sınıf ikliminin yaratılması, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilmesi ve önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Sınıf ikliminin yaratıcısı olarak öğretmenin benimsediği yaklaşım ve sergilediği davranışlar öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve dikkatin sürekliliğinin sağlanması açısından belirleyici olmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile öğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirdikleri uygulamaları kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde, gündemin değiştirilmesi ($\chi^2=0,141$, $p=0,708$, $\gamma=-0,010$), ders başlarken amaçların açıklanması ($\chi^2=1,235$, $p=0,267$, $\gamma=-0,81$), anlaşılır ifadeler kullanılması ($\chi^2=0,464$, $p=0,496$, $\gamma=0,100$), uygun aralıklarla anlatılanların özetlenmesi ($\chi^2=0,776$, $p=0,378$, $\gamma=0,111$), öğrenci isimleri kullanılarak söylenenlere atıfta bulunulması ($\chi^2=7,114$, $p=0,08$, $\gamma=0,259$), açıklayıcı geribildirim verilmesi ($\chi^2=3,211$, $p=0,073$, $\gamma=0,172$), öğrencilere sunum yaptırılması ($\chi^2=1,308$, $p=0,253$, $\gamma=0,102$), sınav ve ödevlerin zamanında değerlendirilmesi ($\chi^2=2,936$, $p=0,087$, $\gamma=0,159$), ikinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi ($\chi^2=3,641$, $p=0,056$, $\gamma=0,181$), ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilmesi ($\chi^2=2,760$, $p=0,097$, $\gamma=0,192$), ödül ve cezanın adil bir şekilde kullanılması ($\chi^2=3,589$, $p=0,058$, $\gamma=0,163$) uygulamalarını kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirdikleri uygulamaları kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Öğrencilerin Dikkatini Çekmek, Dikkatin Sürekliliğini Sağlamak ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturmak İçin Gerçekleştirdikleri Uygulamaları Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
			Hayır	Evet	Toplam	
Gündemin değiştirilmesi	Hiçbirzaman	N	2	7	9	
		%	22,2	77,8	100	
		% (eğitim alma durumu)	1,8	6,9	4,2	
	Nadiren	N	24	17	41	
		%	58,5	41,5	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,1	16,8	19,1	
	Arasıra	N	63	53	116	
		%	54,3	45,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	55,3	52,5	54,0	
	Genellikle	N	18	18	36	
		%	50,0	50,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	15,8	17,8	16,7	
Herzaman	N	7	6	13		
	%	53,8	46,2	100		
	% (eğitim alma durumu)	6,1	5,9	6,0		
<i>$\chi^2=0,141, p=0,708, \gamma=-0,010$</i>						
Ders başlarken amaçların açıklanması	Hiçbirzaman	N	0	1	1	
		%	0,0	100	100	
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5	
	Nadiren	N	1	3	4	
		%	25,0	75,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	3,0	1,9	
	Arasıra	N	9	11	20	
		%	45,0	55,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	7,9	10,9	9,3	
	Genellikle	N	60	48	108	
		%	55,6	44,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	52,6	47,5	50,2	
Herzaman	N	44	38	82		
	%	53,7	46,3	100		
	% (eğitim alma durumu)	38,6	37,6	38,1		
<i>$\chi^2=1,235, p=0,267, \gamma=-0,081$</i>						
Anlaşılr ifadeler kullanılması	Arasıra	N	1	1	2	
		%	50,0	50,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9	
	Genellikle	N	44	34	78	
		%	56,4	43,6	100	
		% (eğitim alma durumu)	38,6	33,7	36,3	
	Herzaman	N	69	66	135	
		%	51,1	48,9	100	
		% (eğitim alma durumu)	60,5	65,3	62,8	
	<i>$\chi^2=0,464, p=0,496, \gamma=0,100$</i>					
	Uygun aralıklarla anlatılanların özetlenmesi	Hiçbirzaman	N	1	1	2
			%	50,0	50,0	100
% (eğitim alma durumu)			0,9	1,0	0,9	
Nadiren		N	5	6	11	
		%	45,5	54,5	100	
		% (eğitim alma durumu)	4,4	5,9	5,1	
Arasıra		N	40	26	66	
		%	60,6	39,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	35,1	25,7	30,7	
Genellikle		N	40	38	78	
		%	51,3	48,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	35,1	37,6	36,3	
Herzaman	N	28	30	58		
	%	48,3	51,7	100		
	% (eğitim alma durumu)	24,6	29,7	27,0		
<i>$\chi^2=0,776, p=0,378, \gamma=0,111$</i>						
Öğrenci isimleri kullanılarak söylenenlere atıfta bulunulması	Hiçbirzaman	N	9	4	13	
		%	69,2	30,8	100	
		% (eğitim alma durumu)	7,9	4,0	6,0	
	Nadiren	N	21	9	30	
		%	70,0	30,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	18,4	8,9	14,0	

	N	28	19	47
Arasıra	%	59,6	40,4	100
	% (eğitim alma durumu)	24,6	18,8	21,9
	N	29	38	67
Genellikle	%	43,3	56,7	100
	% (eğitim alma durumu)	25,4	37,6	31,2
	N	27	31	58
Herzaman	%	46,6	53,4	100
	% (eğitim alma durumu)	23,7	30,7	27,0
<i>$\chi^2=7,114, p=0,08, \gamma=0,259$</i>				
	N	1	0	1
Hiçbirzaman	%	100	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	N	3	0	3
Nadiren	%	100	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	0,0	1,4
	N	33	20	53
Arasıra	%	62,3	37,7	100
	% (eğitim alma durumu)	28,9	19,8	24,2
	N	42	47	89
Genellikle	%	47,2	52,8	100
	% (eğitim alma durumu)	36,8	46,5	41,4
	N	35	34	69
Herzaman	%	50,7	49,3	100
	% (eğitim alma durumu)	30,7	33,7	32,1
<i>$\chi^2=3,211, p=0,073, \gamma=0,172$</i>				
	N	41	24	65
Hiçbirzaman	%	63,1	36,9	100
	% (eğitim alma durumu)	36,0	23,8	30,2
	N	14	23	37
Nadiren	%	37,8	62,2	100
	% (eğitim alma durumu)	12,3	22,8	17,2
	N	38	35	73
Arasıra	%	52,1	47,9	100
	% (eğitim alma durumu)	33,3	34,7	34,0
	N	18	12	30
Genellikle	%	60,0	40,0	100
	% (eğitim alma durumu)	15,8	11,9	14,0
	N	3	7	10
Herzaman	%	30,0	70,0	100
	% (eğitim alma durumu)	2,6	6,9	4,7
<i>$\chi^2=1,308, p=0,253, \gamma=0,102$</i>				
	N	1	0	1
Hiçbirzaman	%	100	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	N	4	2	6
Nadiren	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8
	N	22	8	30
Arasıra	%	73,3	26,7	100
	% (eğitim alma durumu)	19,3	7,9	14,0
	N	47	54	101
Genellikle	%	46,5	53,5	100
	% (eğitim alma durumu)	41,2	53,5	47,0
	N	40	37	77
Herzaman	%	51,9	48,1	100
	% (eğitim alma durumu)	35,1	36,6	35,8
<i>$\chi^2=2,936, p=0,087, \gamma=0,159$</i>				
	N	36	27	63
Hiçbirzaman	%	57,1	42,9	100
	% (eğitim alma durumu)	31,6	26,7	29,3
	N	24	12	36
Nadiren	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	11,9	16,7
	N	30	33	63
Arasıra	%	47,6	52,4	100
	% (eğitim alma durumu)	26,3	32,7	29,3
	N	20	19	39
Genellikle	%	51,3	48,7	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	18,8	18,1
	N	4	10	14
Herzaman	%	28,6	71,4	100
	% (eğitim alma durumu)	3,5	9,9	6,5
<i>$\chi^2=3,641, p=0,056, \gamma=0,181$</i>				
	N	6	3	9
Hiçbirzaman	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	5,3	3,0	4,2

	N	2	2	4
Nadiren	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	2,0	1,9
	N	20	10	30
Arasıra	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	17,5	9,9	14,0
	N	51	47	98
Genellikle	%	52,0	48,0	100
	% (eğitim alma durumu)	44,7	46,5	45,6
	N	35	39	74
Herzaman	%	47,3	52,7	100
	% (eğitim alma durumu)	30,7	38,6	34,4
<i>$\chi^2=2,760, p=0,097, \gamma=0,192$</i>				
	N	11	4	15
Nadiren	%	73,3	26,7	100
	% (eğitim alma durumu)	9,6	4,0	7,0
	N	34	36	70
Arasıra	%	48,6	51,4	100
	% (eğitim alma durumu)	29,8	35,6	32,6
	N	35	31	66
Genellikle	%	53,0	47,0	100
	% (eğitim alma durumu)	30,7	30,7	30,7
	N	24	27	51
Herzaman	%	47,1	52,9	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	26,7	23,7
<i>$\chi^2=3,589, p=0,058, \gamma=0,163$</i>				

Tablo 37 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tđm oğretim elemanlarının “anlaşılır ifadeler kullanılması” ve “ođđl ve cezanın adil bir şekilde kullanılması” uygulamalarına yer verdikleri dikkatleri çekmektedir. Her iki gruptaki oğretim elemanları için uygulanma sıklığı en fazla olan yaklaşım, eğitim alan oğretim elemanlarında %65,3 ile; eğitim almayan oğretim elemanlarında ise %60,5 ile “anlaşılır ifadeler kullanılması”dır. İster ođgđn ister sanal sınıflarda olsun eğitim ve iletişim sđrecinin istenilen sonuçları verebilmesi tarafların birbirlerini ne nerece anladığı ile ilişkilendirilmektedir. Dolayısıyla ođgđn eğitim deneyimleri olan ve eğitim almamış oğretim elemanları ile eğitim almış olan oğretim elemanları için sanal sınıflarda en yđksek uygulanma sıklığının “anlaşılır ifadeler kullanılması” olması beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Tablo 37’de “açıklayıcı geribildirim verilmesi” ve “sınav ve oğdevlerin zamanında değerlendirilmesi” ile ilgili verilere bakıldığında, eğitim alan tđm oğretim elemanlarının bu uygulamayı kullandıkları; eğitim almayan oğretim elemanlarının ise, sadece %0,9’unun hiçbir zaman bu uygulamalara yer vermedikleri gđrđlmektedir. Her iki gruptaki oğretim elemanlarının da “açıklayıcı geribildirim verilmesi” ve “sınav ve oğdevlerin zamanında değerlendirilmesi” uygulamalarına yer verme sıklıkları değerlendirildiğinde ise, yanıtların “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Derse başlarken amaçların açıklanması ile ilgili veriler incelendiğinde ise, eğitim almayan oğretim elemanlarının hepsinin bu uygulamayı kullandıkları; uygulama

sıklıklarının ise, %52,6 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alan öğretmen elemanları açısından bakıldığında ise, sadece %1’inin derse başlarken amaçların açıklanması uygulamasına yer vermedikleri ve uygulama sıklıklarının da eğitim almayan öğretmen elemanları ile benzer şekilde %47,5 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirdikleri uygulamalar arasında yer alan “gündemin değiştirilmesi”, “uygun aralıklarla anlatılanların özetlenmesi”, “öğrenci isimleri kullanılarak söylenilenlere atıfta bulunulması” ve “ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilmesi”nin kullanım sıklıkları ile öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamış olsa da, genel olarak değerlendirildiğinde sözkonusu uygulamaların tüm öğretmen elemanları tarafından tercih edilen uygulamalar olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 37’de yer alan uygulamaları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, “gündemin değiştirilmesi” ve “derse başlarken amaçların açıklanması” dışındaki tüm uygulamalarda iki durum arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretmen elemanlarının “gündemin değiştirilmesi” ve “derse başlarken amaçların açıklanması” dışındaki uygulamaları kullanım sıklıklarının, eğitim alamamış olan öğretmen elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim alan öğretmen elemanlarının “gündemin değiştirilmesi” ve “derse başlarken amaçların açıklanması” uygulamaları yerine Tablo 37’de belirtilen diğer uygulamaları tercih ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile öğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirdikleri uygulamaları kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde konunun güncel örnekler ile ilişkilendirilmesi ($\chi^2=4,428$, $p=0,035$, $\gamma=0,250$), ön öğrenmeler-gelecekteki roller ve yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi ($\chi^2=4,565$, $p=0,033$, $\gamma=0,235$), görsel sunum materyallerinin (ppt, video, vb.) kullanılması ($\chi^2=5,088$,

$p=0,024$, $\gamma=0,214$), konunun ana fikrinin vurgulanması ($\chi^2=4,867$, $p=0,027$, $\gamma=0,261$), deneyim ve görüşlerinin paylaşmaları için öğrencilerin teşvik edilmesi ($\chi^2=6,399$, $p=0,011$, $\gamma=0,268$), öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi ($\chi^2=4,606$, $p=0,032$, $\gamma=0,222$), öğrencilerin kaynaklarını paylaşmak için teşvik edilmesi ($\chi^2=7,757$, $p=0,005$, $\gamma=0,268$), işaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanılması ($\chi^2=5,360$, $p=0,021$, $\gamma=0,244$) uygulamalarını kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirdikleri uygulamaları kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Öğrencilerin Dikkatini Çekmek, Dikkatin Sürekliliğini Sağlamak ve Olumlu Sınıf İklimi Oluşturmak İçin Gerçekleştirilen Uygulamaları Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu		
		Hayır	Evet	Toplam
Konunun güncel örneklerle ilişkilendirilmesi	Nadiren	N 5	2	7
	%	71,4	28,6	100
	% (eğitim alma durumu)	4,4	2,0	3,3
	Arasıra	N 17	13	30
	%	56,7	43,3	100
	% (eğitim alma durumu)	14,9	12,9	14,0
	Genellikle	N 60	42	102
	%	58,8	41,2	100
	% (eğitim alma durumu)	52,6	41,6	47,4
	Herzaman	N 32	44	76
	%	42,1	57,9	100
	% (eğitim alma durumu)	28,1	43,6	35,3
$\chi^2=4,428$, $p=0,035$, $\gamma=0,250$				
Ön öğrenmeler, gelecekteki roller ve yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi	Hiçbirc zaman	N 1	0	1
	%	100	0,0	100
	% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	Nadiren	N 6	4	10
	%	60,0	40,0	100
	% (eğitim alma durumu)	5,3	4,0	4,7
	Arasıra	N 35	20	55
	%	63,6	36,4	100
	% (eğitim alma durumu)	30,7	19,8	25,6
	Genellikle	N 49	48	97
	%	50,5	49,5	100
	% (eğitim alma durumu)	43,0	47,5	45,1
Herzaman	N 23	29	52	
%	44,2	55,8	100	
% (eğitim alma durumu)	20,2	28,7	24,2	
$\chi^2=4,565$, $p=0,033$, $\gamma=0,235$				

Görsel sunum materyallerinin (ppt, video,vb.) kullanılması	Hiçbirzaman	N	4	2	6	
		%	66,7	33,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8	
	Nadiren	N	15	2	17	
		%	88,2	11,8	100	
		% (eğitim alma durumu)	13,2	2,0	7,9	
	Arasıra	N	25	26	51	
		%	49,0	51,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,9	25,7	23,7	
	Genellikle	N	35	30	65	
		%	53,8	46,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	30,7	29,7	30,2	
Herzaman	N	35	41	76		
	%	46,1	53,9	100		
	% (eğitim alma durumu)	30,7	40,6	35,3		
$\chi^2=5,088, p=0,024, \gamma=0,214$						
Konunun ana fikrinin vurgulanması	Arasıra	N	23	13	36	
		%	63,9	36,1	100	
		% (eğitim alma durumu)	20,2	12,9	16,7	
	Genellikle	N	46	33	79	
		%	58,2	41,8	100	
		% (eğitim alma durumu)	40,4	32,7	36,7	
	Herzaman	N	45	55	100	
		%	45,0	55,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	39,5	54,5	36,5	
	$\chi^2=4,867, p=0,027, \gamma=0,261$					
	Deneyim ve görüşlerinin paylaşımları için öğrencilerin teşvik edilmesi	Nadiren	N	10	5	15
			%	66,7	33,3	100
% (eğitim alma durumu)			8,8	5,0	7,0	
Arasıra		N	32	14	46	
		%	69,6	30,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	28,1	13,9	21,4	
Genellikle		N	39	43	82	
		%	47,6	52,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	34,2	42,6	38,1	
Herzaman		N	33	39	72	
		%	45,8	54,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	28,9	38,6	33,5	
$\chi^2=6,399, p=0,011, \gamma=0,268$						
Öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi	Hiçbirzaman	N	40	23	63	
		%	63,5	36,5	100	
		% (eğitim alma durumu)	35,1	22,8	29,3	
	Nadiren	N	26	21	47	
		%	55,3	44,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	22,8	20,8	21,9	
	Arasıra	N	25	24	49	
		%	51,0	49,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,9	23,8	22,8	
	Genellikle	N	10	21	31	
		%	32,3	67,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	8,8	20,8	14,4	
Herzaman	N	13	12	25		
	%	52,0	48,0	100		
	% (eğitim alma durumu)	11,4	11,9	11,6		
$\chi^2=4,606, p=0,032, \gamma=0,222$						
Öğrencilerin kaynaklarını paylaşmak için teşvik edilmesi	Hiçbirzaman	N	10	3	13	
		%	76,9	23,1	100	
		% (eğitim alma durumu)	8,8	3,0	6,0	
	Nadiren	N	19	14	33	
		%	57,6	42,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	16,7	13,9	15,3	
	Arasıra	N	33	27	60	
		%	55,0	45,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	28,9	26,7	27,9	
	Genellikle	N	40	28	68	
		%	58,8	41,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	35,1	27,7	31,6	
Herzaman	N	12	29	41		
	%	29,3	70,7	100		
	% (eğitim alma durumu)	10,5	28,7	19,1		
$\chi^2=7,757, p=0,005, \gamma=0,268$						
İşaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanılması	Hiçbirzaman	N	13	8	21	
		%	61,9	38,1	100	
		% (eğitim alma durumu)	11,4	7,9	9,8	
	Nadiren	N	20	14	34	
		%	58,8	41,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	17,5	13,9	15,8	

Arasıra	N	29	18	47
	%	61,7	38,3	100
	% (eğitim alma durumu)	25,4	17,8	21,9
Genellikle	N	38	35	73
	%	52,1	47,9	100
	% (eğitim alma durumu)	33,3	34,7	34,0
Herzaman	N	14	26	40
	%	35,0	65,0	100
	% (eğitim alma durumu)	12,3	25,7	18,6

$\chi^2=5,360, p=0,021, \gamma=0,244$

Tablo 38 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tđm oğretim elemanlarının “konunun gđncel örneklerle ilişkilendirilmesi”, “konunun ana fikrinin vurgulanması” ve “deneyim ve gđrüşlerini paylaşmaları için oğrencilerin teşvik edilmesi” uygulamalarına yer verdikleri dikkatleri çekmektedir. Tđm oğretim elemanları tarafından kullanıldığı belirtilen üç uygulama da gerek örgđn gerekse sanal sınıflarda konuların anlaşılması ve etkileşimin sağlanması açısından önem taşımaktadır. Konunun gđncele örneklerle ilişkilendirilmesi ve ana fikrinin vurgulanması konusunda kullanım sıklıklarının eğitim alan oğretim elemanları için “herzaman”; eğitim almayan oğretim elemanları için ise, “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı gđrđlmektedir.

Tablo 38’de ön oğrenmeler, gelecekteki roller ve yeni oğrenmelerin ilişkilendirilmesi ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan tđm oğretim elemanlarının bu uygulamayı kullandıkları; eğitim almayan oğretim elemanlarının ise, sadece %0,9’unun ön oğrenmeler, gelecekteki roller ve yeni oğrenmelerin ilişkilendirilmesi uygulamasına yer vermedikleri gđrđlmektedir. Gđrsel sunum materyallerinin kullanılması, oğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi, oğrencilerin kaynaklarını paylaşmak için teşvik edilmesi ve işaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanılması yđnündeki uygulamaların da, Tablo 38’de yer alan diğer uygulamalar gibi eğitim alan oğretim elemanları tarafından daha sık kullanıldııkları gđrđlmektedir. Oğretim elemanlarının belirtilen uygulamaları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yđnünü belirleyen analizler de bu doğrultudadır. Tablo 38’de belirtilen ve oğrencilerin dikkatini çekmek, dikkatin sđrekliliđini sağlamak ve olumlu sınıf iklimi oluşturmak için gerçekleştirilen uygulamaların kullanım sıklıkları ile oğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında pozitif yđnde bir ilişki olduğu gđrđlmektedir.

Eğitim alan ğretim elamanlarının işaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanma sıklıklarının daha fazla olması, yüzyüze iletişim faktörü olamayan sanal sınıflarda işaret dili ve mimikleri yansıtan yazılı metin ikonları ile görsel ipuçları verilebileceği ve duygusal mesajlar iletilebileceği konusunda aldıkları eğitim sırasında bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Ses tonu ve vurgulamalar ile mesajların duygusal boyutlarının vurgulanabileceği; öfke, kızgınlık, eğlence ya da sevecenlik gibi duyguların yasıtılmasının kolaylaşacağı düşünüldüğünde, işaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının kullanılması ile benzer gerekçe ve durumların ses tonu ve vurgulamalarda yapılacak ayarlamalar için de geçerli olduğu düşünülebilir.

3.3.4. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zaman Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişi

Zaman yönetimi ile ilgili davranışlar ders öncesi hazırlıklar ve ders süresince sergilenen davranışlar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Sanal sınıflarda zaman yönetimi kapsamında ilk olarak, ders öncesinde gerçekleştirilebilecek düzenlemeler ele alınmıştır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecekleri düzenlemeleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişi incelendiğinde; yapılacaklar listesi hazırlama ($\chi^2=2,482$, $p=0,115$, $\phi=0,153$), zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma ($\chi^2=3,056$, $p=0,080$, $\phi=0,224$), ajandayı/takvimi takip etme ($\chi^2=2,875$, $p=0,090$, $\phi=0,153$) ve telafi çalışmaları için nc bir ğretim elemanı belirleme ($\chi^2=1,061$, $p=0,303$, $\phi=0,112$) durumları ile ğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecekleri düzenlemeleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evet	Toplam
Yapılacak işler listesi hazırlama.	Hiçbirsizaman	N	1	1	2
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9
	Nadiren	N	8	1	9
		%	88,9	11,1	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	1,0	4,2
	Arasıra	N	29	21	50
		%	58,0	42,0	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	20,8	23,3
	Genellikle	N	44	47	91
		%	48,4	51,6	100
		% (eğitim alma durumu)	38,6	46,5	42,3
Herzaman	N	32	31	63	
	%	50,8	49,2	100	
	% (eğitim alma durumu)	28,1	30,7	29,3	
$\chi^2=2,482, p=0,115, \phi=0,153$					
Zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma.	Hiçbirsizaman	N	1	1	2
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9
	Nadiren	N	1	0	1
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	Arasıra	N	18	12	30
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	11,9	14,0
	Genellikle	N	63	48	111
		%	56,8	43,2	100
		% (eğitim alma durumu)	55,3	47,5	51,6
Herzaman	N	31	40	71	
	%	43,7	56,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	27,2	39,6	33,0	
$\chi^2=3,056, p=0,080, \phi=0,224$					
Ajandayı/takvimi takip etme.	Hiçbirsizaman	N	23	5	28
		%	82,1	17,9	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	5,0	13,0
	Nadiren	N	19	24	43
		%	44,2	55,8	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	23,8	20,0
	Arasıra	N	12	16	28
		%	42,9	57,1	100
		% (eğitim alma durumu)	10,5	15,8	13,0
	Genellikle	N	35	28	63
		%	55,6	44,4	100
		% (eğitim alma durumu)	30,7	27,7	29,3
Herzaman	N	25	28	53	
	%	47,2	52,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	21,9	27,7	24,7	
$\chi^2=2,875, p=0,090, \phi=0,153$					
Telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme.	Hiçbirsizaman	N	49	39	88
		%	55,7	44,3	100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	28,6	40,9
	Nadiren	N	25	16	41
		%	61,0	39,0	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	15,8	19,1
	Arasıra	N	23	27	50
		%	46,0	54,0	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	26,7	23,3
	Genellikle	N	10	14	24
		%	41,7	58,3	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	13,9	11,2
Herzaman	N	7	5	12	
	%	58,3	41,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	6,1	5,0	5,6	
$\chi^2=1,061, p=0,303, \phi=0,112$					

Tablo 39 incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1'inin, eğitim almayan öğretim elemanlarının ise sadece %0,9'unun “yapılacaklar listesi hazırlama” ve “zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma” uygulamalarına hiçbir zaman yer vermedikleri görülmektedir. Her iki gruptaki öğretim elemanlarının için “yapılacaklar listesi hazırlama” ve “zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma” uygulamalarına yer verme sıklıklarının “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. “Telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme” davranışına ilişkin veriler incelendiğinde ise, eğitim almayan öğretim elemanlarının %43'ünün hiçbirzaman üçüncü bir öğretim elemanı belirleme yoluna başvurmadığı görülürken; eğitim alan öğretim elemanları için bu oranın %28,6 olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının Tablo 39'da yer alan uygulamaları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmasa da, aralarındaki ilişkinin yönü incelendiğinde öğretim elemanlarının “yapılacaklar listesi hazırlama”, “zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma”, “telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme” ve “ajandayı/takvimi takip etme” durumları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecekleri düzenlemeleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; işleri öncelik sırasına koyma ($\chi^2=4,253$, $p=0,039$, $\phi=0,204$), materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma ($\chi^2=12,425$, $p=0,000$, $\phi=0,345$), ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme ($\chi^2=4,014$, $p=0,045$, $\phi=0,187$) ve derse zamanında başlama ($\chi^2=4,775$, $p=0,029$, $\phi=0,277$) durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecekleri düzenlemeleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Öncesinde Gerçekleştirilebilecek Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
			Hayır	Evet	Toplam	
İşleri öncelik sırasına koyma.	Hiçbirc zaman	N	1	1	2	
		%	50,0	50,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9	
	Nadiren	N	9	1	10	
		%	90,0	10,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	7,9	1,0	4,7	
	Arasıra	N	27	17	44	
		%	61,4	38,6	100	
		% (eğitim alma durumu)	23,7	16,8	20,5	
	Genellikle	N	44	48	92	
		%	47,8	52,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	38,6	47,5	42,8	
	Herzaman	N	33	34	67	
		%	49,3	50,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	28,9	33,7	31,2	
$\chi^2=4.253, p=0.039, \phi=0.204$						
Materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma.	Hiçbirc zaman	N	3	1	4	
		%	75,0	25,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	2,6	1,0	1,9	
	Nadiren	N	19	3	22	
		%	86,4	13,6	100	
		% (eğitim alma durumu)	16,7	3,0	10,2	
	Arasıra	N	29	21	50	
		%	58,0	42,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	25,4	20,8	23,3	
	Genellikle	N	36	39	75	
		%	48,0	52,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	31,6	38,6	34,9	
	Herzaman	N	27	37	64	
		%	42,2	57,8	100	
		% (eğitim alma durumu)	23,7	36,6	29,8	
$\chi^2=12.425, p=0.000, \phi=0.345$						
Ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme.	Hiçbirc zaman	N	8	3	11	
		%	72,7	27,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	7,0	3,0	5,1	
	Nadiren	N	24	12	36	
		%	66,7	33,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,1	1,9	16,7	
	Arasıra	N	24	26	50	
		%	48,0	52,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,1	25,7	23,3	
	Genellikle	N	31	29	60	
		%	51,7	48,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	27,2	28,7	27,9	
	Herzaman	N	27	31	58	
		%	46,6	53,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	23,7	30,7	27,0	
$\chi^2=4.014, p=0.045, \phi=0.187$						
Derse zamanında başlama.	Hiçbirc zaman	N	1	0	1	
		%	100	0,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5	
	Arasıra	N	3	2	5	
		%	60,0	40,0	100	
		% (eğitim alma durumu)	2,6	2,0	2,3	
	Genellikle	N	61	41	102	
		%	59,8	40,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	53,5	40,6	47,4	
	Herzaman	N	49	58	107	
		%	45,8	54,2	100	
		% (eğitim alma durumu)	43,0	57,4	49,8	
	$\chi^2=4.775, p=0.029, \phi=0.277$					

Tablo 40'ta öğretim elemanlarının “işlerin öncelik sıralamasına konulması” davranışını uygulama sıklıklarının dağılımı incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1'inin, eğitim almayan öğretim elemanlarının ise %0,9'unun bu uygulamaya hiçbirzaman yer vermedikleri görülmektedir. Her iki gruptaki öğretim elemanları için uygulama sıklıklarının “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Konu ile ilgili olarak, Demirtaş ve Özer (2007, s.4), gereksinimlerin ve isteklerin belirlerlenerek önem derecesine göre sıralanmasının, sözkonusu gereksinimlerin karşılanması ve başarının sağlanması açısından önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Daha sonra en önemli görev ise, uygun zamanın ve kaynakların planlanıp, listelenmesidir. Bu bağlamda, üç zaman yönetimi faktörü bulunduğu ifade etmişlerdir: (1) amaçları ve öncelikleri belirlemek, (2) zaman yönetimi teknikleri (örn. liste yapmak) ve (3) tercih yapmak. Demirtaş ve Özer (2007) tarafından belirtilen bu zaman yönetimi faktörleri kapsamında ele alınabilecek olan “işlerin öncelik sıralamasına” konulması konusunda da öğretim elemanlarının “her zaman” ve “genellikle” kategorilerinde yoğunlaşmaları, uygulamada da bu görüşün desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca eğitim alan öğretim elemanlarının bu unsuru daha fazla göz önünde bulundurdıkları ve uyguladıkları da konuya ilişkin yapılan bilgilendirmelerin işlevselğine işaret etmektedir.

Öğretim elemanlarının “ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme” ve “materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma” davranışlarına ilişkin veriler incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme oranlarının %30,7 ile “her zaman” kategorisinde; eğitim almayan öğretim elemanlarında ise, %27,2 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini hiçbirzaman test etmeyen öğretim elemanlarının dağılımı ise, eğitim almayan öğretim elemanlarında %7; eğitim alan öğretim elemanlarında ise sadece %3'tür. Arayüzün ders öncesinde test edilmesi ders sırasında karşılaşılabilecek teknik sorunların saptanması ve önlem alınması açısından büyük önem taşımakta, öğretim sürecindeki aksamaların önüne geçilmesinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, öğretim elemanları tarafından genel olarak uygulandığı görülen bu davranışın öğretim süreci açısından katkıları olacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim alan öğretim elemanlarının bu unsuru daha fazla göz önünde

bulundukları ve uyguladıkları da konuya ilişkin yapılan bilgilendirmelerin işlevselğine işaret etmektedir. Veena ve McIsaac (1999, s.262) ders için yapılan hazırlıklara zaman ayrılmasının sanal sınıflarda olduğu kadar örgün sınıflarda da geçerli olduğunu; ancak sanal sınıflarda teknik altyapı ya da donanımın etkili kullanımına yönelik hazırlıkların eğitimcilerin ders hazırlıkları için daha fazla zaman ayırmalarını gerekli kıldığını vurgulamaktadır. Ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğinin test edilmesinin de sanal sınıflardaki teknik altyapı ve hazırlıkların öğretim elemanlarına yansıyan boyutunu temsil ettiği düşünülebilir. Kullanılacak materyallerin önceden öğrencilere ulaştırılması konusunda da benzer koşullar geçerli görünmekte, eğitim alan öğretim elemanları tarafından uygulanma sıklıklarının daha fazla olduğu gözlemlenmektedir. Derse zamanında başlama ile ilgili olarak ise, eğitim alan tüm öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında dersin zamanında başlamasını sağladıkları görülmekte ve bu davranışı uygulama sıklıklarının da “her zaman” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %0,9’u derslerine zamanına başlamadıklarını/başlayamadıklarını belirtmişlerdir. Derse zamanında başlama davranışını sergileme sıklıklarının ise, eğitim almayan öğretim elemanlarında “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 40’ta yer alan uygulamaları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının belirtilen davranışları uygulama durumları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi, eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının, eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kocabaş ve Erdem (2003, s.198) tarafından gerçekleştirilen araştırmada zaman yönetimi becerileri; planlamaya zaman ayırma, günlük işleri belirli bir programa göre yapma, yapılacaklar işler listesi hazırlama, amaçları belirleme, işleri öncelik ve önem sırasına koyma, zaman analizi yapma, görüşme saatlerine uyma, derse önceden hazırlık yapma, yararsız görüşme ve sorulara hayır deme şekline sıralanmaktadır. Özkılıç ve Korkmaz (2004, s.286-288)’in araştırmasında ise, etlinliklere ayrılacak sürenin ders plânında

belirtilmesi, kullanılacak materyallerin derse başlamadan önce hazırlanması, ders başlamadan sınıfta olunması, daha önceden verilen/not edilen görevlerin kontrol edilmesi zaman yönetimi açısından ders öncesinde gerçekleştirilecek uygulamalar kapsamında ele alınmıştır.

Kaybolan zamanın geri getirilemeyeceği, zamanını iyi yönetemeyen eğitimci ve öğrencileri ileride telafi edemeyecekleri boşlukların bekleyebileceği düşüncesinden hareketle, öğretim elemanın ders öncesinde olduğu kadar ders sırasındaki zamanı da iyi yönetilmesinin amaçların gerçekleştirilmesinde kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurları uygulama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; zamanında geribildirim verme ($\chi^2=0,558$, $p=0,455$, $\phi=0,083$), dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme ($\chi^2=1,112$, $p=0,292$, $\phi=0,123$), beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma ($\chi^2=2,939$, $p=0,086$, $\phi=0,189$), ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme ($\chi^2=1,712$, $p=0,191$, $\phi=0,119$) durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurları uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Dikkat Edilen Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evet	Toplam
Zamanında geribildirim verme.	Arasıra	N	16	10	26
		%	61,5	38,5	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	9,9	12,1
	Genellikle	N	58	53	111
		%	52,3	47,7	100
		% (eğitim alma durumu)	50,9	52,5	51,6
	Herzaman	N	40	38	78
		%	51,3	48,7	100
		% (eğitim alma durumu)	35,1	37,6	36,3

$\chi^2=0,558$, $p=0,455$, $\phi=0,083$

Dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme.	Arasıra	N	10	5	15
		%	66,7	33,3	100
	Genellikle	% (eğitim alma durumu)	8,8	5,0	7,0
		N	61	53	114
	Herzaman	%	53,5	46,5	100
		% (eğitim alma durumu)	53,5	52,5	53,0
$\chi^2=1,112, p=0,292, \phi=0,123$					
Beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma.	Hiçbirc zaman	N	7	9	16
		%	43,8	56,3	100
	Nadiren	% (eğitim alma durumu)	6,1	8,9	7,4
		N	27	11	38
	Arasıra	%	71,1	28,9	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	10,9	17,7
	Genellikle	N	38	31	69
		%	55,1	44,9	100
	Herzaman	% (eğitim alma durumu)	33,3	30,7	32,1
		N	23	25	48
	Herzaman	%	47,9	52,1	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	24,8	22,3
$\chi^2=2,939, p=0,086, \phi=0,189$					
Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme.	Hiçbirc zaman	N	25	9	34
		%	73,5	26,5	100
	Nadiren	% (eğitim alma durumu)	21,9	8,9	15,8
		N	19	27	46
	Arasıra	%	41,3	58,7	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	26,7	21,4
	Genellikle	N	27	22	49
		%	55,1	44,9	100
	Herzaman	% (eğitim alma durumu)	23,7	21,8	22,8
		N	24	23	47
	Herzaman	%	51,1	48,9	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	22,8	21,9
$\chi^2=1,712, p=0,191, \phi=0,119$					

Tablo 41’de “zamanında geribildirim verme” ve “dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme” unsurları ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm oğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarında iki unsuru da yer verdikleri ve uygulama sıklıklarının da “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma konusunda ise, eğitim alan ve almayan oğretim elemanlarının ilgili unsuru uygulama sıklıklarının birbirlerine paralellik gösterdiği ve “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme unsurunun uygulanma sıklıklarının ise, eğitim alan oğretim elemanları için “nadiren”, eğitim almayan oğretmenleri için “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir.

Oğretim elemanlarının Tablo 41’de yer alan uygulamaları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmasa da, aralarındaki ilişkinin yönü incelendiğinde oğretim elemanlarının zamanında geribildirim verme”,

“dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme”, “beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma” ve “ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme” durumları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretmen elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretmen elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurları uygulama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma ($\chi^2=5,623$, $p=0,018$, $\phi=0,307$), konu tekrarını engellemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama ($\chi^2=4,253$, $p=0,039$, $\phi=0,242$), teknik sorunları desteğe yönlendirme ($\chi^2=10,824$, $p=0,001$, $\phi=0,402$)ve söz isteme/verme sistemini etkili bir şekilde kullanma, ($\chi^2=17,214$, $p=0,000$, $\phi=0,469$) durumları ile öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurları uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Zamanı Etkili Kullanabilmek Adına Ders Sırasında Dikkat Edilen Düzenlemeleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu		
		Hayır	Evet	Toplam
Okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma.	Nadiren	N 2	1	3
	%	66,7	33,3	100
	% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4
	Arasıra	N 10	6	16
	%	62,5	37,5	100
	% (eğitim alma durumu)	8,8	5,9	7,4
	Genellikle	N 59	38	97
	%	60,8	39,2	100
	% (eğitim alma durumu)	51,8	37,6	45,1
Herzaman	N 43	56	99	
%	43,4	56,6	100	
% (eğitim alma durumu)	37,7	55,4	46,0	

$\chi^2=5.623, p=0.018, \phi=0.307$					
Konu tekrarlarını önlemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama.	Hiçbirzaman	N	1	1	2
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9
	Nadiren	N	5	2	7
		%	71,4	28,6	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	2,0	3,3
	Arasıra	N	26	14	40
		%	65,0	35,0	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	13,9	18,6
	Genellikle	N	54	49	103
		%	52,4	47,6	100
		% (eğitim alma durumu)	47,4	48,5	47,9
Herzaman	N	28	35	63	
	%	44,4	55,6	100	
	% (eğitim alma durumu)	24,6	34,7	29,3	
$\chi^2=4.253, p=0.039, \phi=0.242$					
Teknik sorunları desteğe yönlendirme.	Hiçbirzaman	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Nadiren	N	4	2	6
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8
	Arasıra	N	14	7	21
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	6,9	9,8
	Genellikle	N	50	29	79
		%	64,4	36,7	100
		% (eğitim alma durumu)	43,9	28,7	36,7
Herzaman	N	44	63	107	
	%	41,1	58,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	38,6	62,4	49,8	
$\chi^2=10.824, p=0.001, \phi=0.402$					
Söz isteme ve verme sistemini etkili bir şekilde kullanma.	Hiçbirzaman	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Nadiren	N	6	2	8
		%	75,0	25,0	100
		% (eğitim alma durumu)	5,3	2,0	3,7
	Arasıra	N	24	9	33
		%	72,7	27,3	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	8,9	15,3
	Genellikle	N	59	46	105
		%	56,2	43,8	100
		% (eğitim alma durumu)	51,8	45,5	48,8
Herzaman	N	23	44	67	
	%	34,3	65,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	20,2	43,6	31,2	
$\chi^2=17.214, p=0.000, \phi=0.469$					

Tablo 42 incelendiğinde, eğitim alan tüm öğretim elemanlarının “söz isteme ve verme sistemini etkili bir şekilde kullanma” ve “teknik sorunları desteğe yönlendirme” unsurlarına sanal sınıf uygulamalarında yer verdiği görülmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanları açısından bakıldığında ise, eğitim almayan öğretim elemanlarının sadece %1,8’inin bu iki unsura uygulamalarında yer vermekedikleri görülmektedir. Teknik sorunların desteğe yönlendirilmesi konusunda eğitim alan öğretim elemanlarının %62,4 ile “her zaman”, eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %51,8 ile her zaman kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Benzer bir dağılım “okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma” unsuru için de geçerlidir. Eğitim alan öğretim elemanlarının “okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma” unsurunu

uygulama sıklıkları %55,4 ile “her zaman”; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %51,8 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaşmaktadır.

Öğretim elemanlarının Tablo 42’de yer alan unsurları kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında bulunan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının “söz isteme ve verme sistemini etkili bir şekilde kullanma”, “teknik sorunları desteğe yönlendirme”, “okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma” ve “konu tekrarlarını önlemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama” durumları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.5. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim ve Etkileşim Olanakları Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Sanal sınıflarda iletişim ve etkileşim olanakları kapsamında ilk olarak, sanal sınıflarda kullanılan iletişim araçlarının kullanım sıklıkları ile öğretim elemanlarının sanal sınıflara yönelik eğitim alma durumları arasındaki ilişki sorgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki iletişim araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; telekonferans ($\chi^2=7,464$, $p=0,06$, $\phi=0,278$), videokonferans ($\chi^2=3,764$, $p=0,052$, $\phi=0,189$), duyuru panosu ($\chi^2=2,881$, $p=0,090$, $\phi=0,188$) ve beyaz tahta ($\chi^2=2,435$, $p=0,119$, $\phi=0,145$) araçlarını kullanım durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki iletişim araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evet	Toplam
Telekonferans	Hiçbirzaman	N	34	21	55
		%	61,8	38,2	100
		% (eğitim alma durumu)	29,8	20,8	25,6
	Nadiren	N	15	8	23
		%	65,2	34,8	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	7,9	10,7
	Arasıra	N	37	29	66
		%	56,1	43,9	100
		% (eğitim alma durumu)	32,5	28,7	30,7
	Genellikle	N	21	29	50
		%	42,0	58,0	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	28,7	23,3
Herzaman	N	7	14	21	
	%	33,3	66,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	6,1	13,9	9,8	
$\chi^2=7.464, p=0.06, \phi=0.278$					
Videokonferans	Hiçbirzaman	N	51	32	83
		%	61,4	38,6	100
		% (eğitim alma durumu)	44,7	31,7	38,6
	Nadiren	N	19	26	45
		%	42,2	57,8	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	25,7	20,9
	Arasıra	N	26	16	42
		%	61,9	38,1	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	15,8	19,5
	Genellikle	N	8	9	17
		%	47,1	52,9	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	8,9	7,9
Herzaman	N	10	18	28	
	%	35,7	64,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	8,8	17,8	13,0	
$\chi^2=3.764, p=0.052, \phi=0.189$					
Duyuru Panosu	Hiçbirzaman	N	9	7	16
		%	56,3	43,8	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	6,9	7,4
	Nadiren	N	17	9	26
		%	65,4	34,8	100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	8,9	12,1
	Arasıra	N	21	20	41
		%	51,2	48,8	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	19,8	19,1
	Genellikle	N	47	33	80
		%	58,8	41,3	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	32,7	37,2
Herzaman	N	20	32	52	
	%	38,5	61,5	100	
	% (eğitim alma durumu)	17,5	31,7	24,2	
$\chi^2=2.881, p=0.090, \phi=0.188$					
Beyaz Tahta	Hiçbirzaman	N	38	24	62
		%	61,3	38,7	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	23,8	28,8
	Nadiren	N	22	22	46
		%	47,8	52,2	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	23,8	21,4
	Arasıra	N	29	25	54
		%	53,7	46,3	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	24,8	25,1
	Genellikle	N	21	18	39
		%	53,8	46,2	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	17,8	18,1
Herzaman	N	4	10	14	
	%	28,6	71,4	100	
	% (eğitim alma durumu)	3,5	9,9	6,5	
$\chi^2=2.435, p=0.119, \phi=0.145$					

Tablo 43 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının en yüksek oranda hiçbir zaman kullanmadıklarını belirttikleri iletişim aracının videokonferans olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %31,7'si; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %44,7'si videokonferans uygulamasını hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Kullanılmama oranı en düşük iletişim aracı ise, duyuru panosudur. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %6,9'u; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %7,9'u duyuru panosunu hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

İletişim araçlarından telekonferans uygulamasının kullanım durumu incelendiğinde, öğretim elemanlarının telekonferans uygulamasını kullanım sıklıklarının, eğitim almayan öğretim elemanları için %32,5 ile “arasıra”, eğitim alan öğretim elemanları için %28,7 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Beyaz tahta uygulamasının kullanım sıklığının ise, eğitim almayan öğretim elemanları için %33,3 ile “hiçbir zaman”, eğitim alan öğretim elemanları için %24,8 ile “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 43'te yer alan iletişim araçlarını kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamış olsa da, aralarındaki ilişkinin yönü incelendiğinde öğretim elemanlarının telekonferans, videokonferans, beyaz tahta ve duyuru panosunu kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki iletişim araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; tartışma panosu ($\chi^2=11,925$, $p=0,001$, $\phi=0,316$), elektronik posta ($\chi^2=7,278$, $p=0,007$, $\phi=0,263$), dosya paylaşımı ($\chi^2=10,072$, $p=0,002$, $\phi=0,331$), kişisel ileti gönderme ($\chi^2=13,381$, $p=0,000$, $\phi=0,349$), söz isteme sistemi/sanal el kaldırma ($\chi^2=22,078$, $p=0,000$, $\phi=0,491$) ve ekran paylaşımı ($\chi^2=4,573$, $p=0,032$, $\phi=0,194$) araçlarını kullanım sıklıkları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki iletişim araçlarını kullanım sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki İletişim Araçlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki İlişki - II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evete	Toplam
Tartışma Panosu	Hiçbirc zaman	N	25	7	32
		%	78,1	21,9	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	6,9	14,9
	Nadiren	N	21	9	30
		%	70,0	30,0	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	8,9	14,0
	Arasıra	N	24	31	55
		%	43,6	56,4	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	30,7	25,6
	Genellikle	N	28	33	61
		%	45,9	54,1	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	32,7	28,4
	Herzaman	N	16	21	37
		%	43,2	56,8	100
		% (eğitim alma durumu)	14,0	20,8	17,2
$\chi^2=11,925, p=0,001, \phi=0,316$					
Elektronik Posta	Hiçbirc zaman	N	7	2	9
		%	77,8	22,2	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	2,0	4,2
	Nadiren	N	18	10	28
		%	64,3	35,7	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	9,9	13,0
	Arasıra	N	34	20	54
		%	63,0	37,0	100
		% (eğitim alma durumu)	29,8	19,8	25,1
	Genellikle	N	19	27	46
		%	41,3	58,7	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	26,7	21,4
	Herzaman	N	36	42	78
		%	46,2	53,8	100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	41,6	36,3
$\chi^2=7,278, p=0,007, \phi=0,263$					
Dosya Paylaşımı	Hiçbirc zaman	N	13	7	20
		%	65,0	35,0	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	6,9	9,3
	Nadiren	N	15	10	25
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	9,9	11,6
	Arasıra	N	34	8	42
		%	81,0	19,0	100
		% (eğitim alma durumu)	29,8	7,9	19,5
	Genellikle	N	24	37	61
		%	39,3	60,7	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	36,6	28,4
	Herzaman	N	28	39	67
		%	41,8	58,2	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	38,6	31,2
$\chi^2=10,072, p=0,002, \phi=0,331$					
Kişisel İleti Gönderme	Hiçbirc zaman	N	5	1	6
		%	83,3	16,7	100
		% (eğitim alma durumu)	4,4	1,0	2,8
	Nadiren	N	18	4	22
		%	81,8	18,2	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	4,0	10,2
	Arasıra	N	30	17	47
		%	63,8	36,2	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	16,8	21,9

Genellikle	N	27	37	64
	%	42,2	57,8	100
	% (eğitim alma durumu)	23,7	36,6	29,8
Herzaman	N	34	42	76
	%	44,7	55,3	100
	% (eğitim alma durumu)	29,8	41,6	35,3
$\chi^2=13,381, p=0,000, \phi=0,349$				
Hiçbirzaman	N	13	4	17
	%	76,5	23,5	100
	% (eğitim alma durumu)	11,4	4,0	7,9
Nadiren	N	12	4	16
	%	75,0	25,0	100
	% (eğitim alma durumu)	10,5	4,0	7,4
Arasıra	N	33	11	44
	%	75,0	25,0	100
	% (eğitim alma durumu)	28,9	10,9	20,5
Genellikle	N	32	36	68
	%	47,1	52,9	100
	% (eğitim alma durumu)	28,1	35,6	31,6
Herzaman	N	24	46	70
	%	34,3	65,7	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	45,5	32,6
$\chi^2=22,078, p=0,000, \phi=0,491$				
Hiçbirzaman	N	21	6	27
	%	77,8	22,2	100
	% (eğitim alma durumu)	18,4	5,9	12,6
Nadiren	N	17	17	34
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	14,9	16,8	15,8
Arasıra	N	28	28	56
	%	50,0	50,0	100
	% (eğitim alma durumu)	24,6	27,7	26,0
Genellikle	N	24	20	44
	%	54,5	45,5	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	19,8	20,5
Herzaman	N	24	30	54
	%	44,4	55,6	100
	% (eğitim alma durumu)	21,1	29,7	25,1
$\chi^2=4,573, p=0,032, \phi=0,194$				

Tablo 44 incelendiğinde, en yüksek oranda hiçbir zaman kullanılmadığı belirtilen iletişim aracı eğitim almayan oğretim elemanları için %21,9 ile tartışma panosu iken eğitim alan oğretim elemanları için %6,9 ile tartışma panosu ve dosya paylaşımıdır. Hiçbir zaman kullanılmama durumları ile ilgili yüzdelerin eğitim alan oğretim elemanları için daha düşük olduğu dikkatleri çekmektedir. Söz isteme sistemi/sanal el kaldırma uygulaması ise, eğitim alan oğretim elemanlarının her zaman kullandığını belirttiği uygulamalar arasında %45,5 ile ilk sırada yer almaktadır. Söz isteme sistemi/sanal el kaldırma uygulamasını hiçbirzaman kullanmadığını ifade eden eğitim almış oğretim elemanlarının oranı sadece %4 iken, eğitim almamış oğretim elemanlarının oranı %11,4'tür. Eğitim alan oğretim elemanlarının söz isteme sistemi/sanal el kaldırma uygulamasını kullanma durumlarının %24,6 ile arasıra kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Söz konusu uygulama, oğrgn sınıf yönetimi unsurlarından tamamen farklı olarak sadece sanal sınıflarda bulunan ve teknik kullanım becerileri konusunda bilgilendirme gerektiren bir uygulama olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitim alan ve almayan oğretim elemanlarının kullanım sıklıkları arasındaki

farklılığın normal olduğu düşünülmektedir. Bu durum verilen eğitimin belirtilen uygulamanın kullanımına katkı sağladığına da işaret etmektedir.

Sanal sınıflarda eşzamanlı iletişimin sağlanmasında en önemli araçlardan biri olan kişisel ileti gönderme ile ilgili Tablo 44'teki veriler incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %4,4'ünün; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %1'inin kişisel ileti gönderme uygulamasını hiçbir zaman kullanmadıkları görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %41,6'sı; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %29,8'i kişisel ileti gönderme uygulamasını her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Kişisel ileti göndemenin hiçbir zaman kullanılmama oranının eğitim alan öğretim elemanlarında eğitim almayan öğretim elemanlarına oranla düşük olduğu; her zaman kullanılma oranlarının ise yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin kullanım sıklıklarını olumlu yönde etkilediğini söylemek mümkündür.

Hem örgün hem de sanal sınıflarda ders yürüten öğretim elemanlarının yabancıları olmadıkları elektronik posta ile ilgili olarak, eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının bu aracı kullanmama yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %2'si; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %6,1'i elektronik postayı hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan kullanım sıkları genel olarak ele alındığında eğitim alan öğretim elemanlarının elektronik postayı kullanma sıklıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 44'te yer alan iletişim araçlarını kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının tartışma panosu, elektronik posta, dosya paylaşımı, kişisel ileti gönderme, söz isteme sistemi/sanal el kaldırma ve ekran paylaşımı kullanım sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Çakır, Uluyol ve Karadeniz (2008, s.89), sanal sınıflarda kullanılacak iletişim ortam ve araçlarının seçiminde eğitimin yaratım, yapım, dağıtım, erişim ve öğretilecek içeriğin etkili olduğunu belirtmekte; geleneksel sınıf ortamından farklı olarak sanal sınıflarda etkileşim imkân ve araçlarının düzenlenmesinin taşıdığı öneme dikkatleri çekmektedir. Hawkins ve Honey (1993) ise, sanal sınıflarda daha çok tartışma, rehberlik ve işbirliğinin sağlanmasına yönelik araçların kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Brown ve Brown (1994), öğrenci-öğretici etkileşimine fazla olanak tanımayan tek yönlü iletişimden, farklı etkileşim bileşenleri taşıyan çoklu iletişim ortamlarının kullanıldığı eşzamanlı ve eşzamansız iletişime olanak tanıyan sanal sınıflara geçiş sürecinde, özellikle öğretim elemanlarının gerekli beceriler ile donatılması gerekliliğine işaret etmektedir.

Erkunt ve Akpınar (2002, s.3) özellikle yazılı mesaj değişimine dayanan eş zamanlı öğrenme ortamlarının, ekran metinlerini anlama ve algılamada yeterli alışkanlığı geliştirememiş ve duygu ve düşüncelerini klavye kullanarak aktarmada yavaş bireyler için daha zor olduğunu belirtmektedir. Nielsen'e (1995) göre bireyler ekranda okuduklarını basılı malzemeye oranla %25 daha yavaş anlamaktadırlar. Bu nedenle, Internet tabanlı eğitimde geliştirilen yeni yöntem ve platformların etkili kullanılmasında kullanıcıların, özellikle de sanal öğrenme ortamını yönetecek olan öğretim elemanlarının, yeni bilgi ve iletişim araçlarından nasıl yararlanılacağı konusunda bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Sanal sınıflardaki iletişim araçlarının kullanım sıklıkları ile ilgili yapılan analizler sonuçları da bu bilgilendirmelerin işlevselliğini destekler niteliktedir.

Sanal sınıflarda iletişim ve etkileşimin sağlanmasında iletişim araçlarının kullanılması kadar, iletişim kopukluğu ya da yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunların çözümü de büyük önem taşımaktadır ve bu konuda da öğretim elemanlarına önemli roller düşmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile iletişim kopukluğu ya da yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önleme amaçlı uygulamalara yer verme durumları sıklıkları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin özelliklerini öğrenme ($\chi^2=0,499$, $p=0,480$, $\phi=0,080$), ikinci öğreticiden destek alma ($\chi^2=0,569$, $p=0,451$, $\phi=0,082$) ve sorun yaşayan öğrenciler ile özel olarak görüşme ($\chi^2=3,162$, $p=0,075$, $\phi=0,179$) durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemek İçin Alınabilecek Önlemleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evet	Toplam
Öğrencilerin özelliklerini öğrenme.	Hiçbirzaman	N	8	9	17
		%	47,1	52,9	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	8,9	7,9
	Nadiren	N	42	25	67
		%	62,7	37,3	100
		% (eğitim alma durumu)	36,8	24,8	31,2
	Arasıra	N	25	32	57
		%	43,9	56,1	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	31,7	26,5
	Genellikle	N	30	25	55
		%	54,5	45,5	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	24,8	25,6
Herzaman	N	9	10	19	
	%	47,4	52,6	100	
	% (eğitim alma durumu)	7,9	9,9	8,8	
$\chi^2=0,499$, $p=0,480$, $\phi=0,080$					
İkinci öğreticiden destek alma.	Hiçbirzaman	N	39	33	72
		%	54,2	45,8	100
		% (eğitim alma durumu)	34,2	32,7	33,5
	Nadiren	N	28	20	48
		%	58,3	41,7	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	19,8	22,3
	Arasıra	N	33	30	63
		%	52,4	47,6	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	29,7	29,3
	Genellikle	N	8	14	22
		%	36,4	63,6	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	13,9	10,2
Herzaman	N	6	4	10	
	%	60,0	40,0	100	
	% (eğitim alma durumu)	5,3	4,0	4,7	
$\chi^2=0,569$, $p=0,451$, $\phi=0,082$					
Sorun yaşayan öğrenciler ile özel olarak görüşme.	Hiçbirzaman	N	27	8	35
		%	77,1	22,9	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	7,9	16,3

Nadiren	N	32	36	68
	%	47,1	52,9	100
% (eğitim alma durumu)		28,1	35,6	31,6
Arasıra	N	23	26	49
	%	46,9	53,1	100
% (eğitim alma durumu)		20,2	25,7	22,8
Genellikle	N	23	20	43
	%	53,5	46,5	100
% (eğitim alma durumu)		20,2	19,8	20,0
Herzaman	N	9	11	20
	%	45,0	55,0	100
% (eğitim alma durumu)		7,9	10,9	9,3

$\chi^2=3.162, p=0.075, \phi=0.179$

Tablo 45 incelendiğinde, en yüksek oranda hiçbir zaman uygulanmadığı belirtilen durumun eğitim almayan oğretim elemanlarında %34,2 ile eğitim alan oğretim elemanları için ise, %32,7 ile ikinci oğretici uygulamasından yararlanılması olduğu görülmektedir. Diğer yandan, eğitim alan oğretim elemanlarının eğitim almayan oğretim elemanlarına göre ikinci oğretici uygulamasını daha sık uyguladıkları görülmektedir. Sorun yaşayan oğrenciler ile özel olarak görüşülmesi konusunda ise, eğitim almayan oğretim elemanlarının bu uygulamayı hiçbirc zaman uygulamama oranlarının (%23,7), eğitim alan oğretim elemanlarına oranla (%7,9) oldukça yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir.

Oğretim elemanlarının Tablo 45'te yer alan önlemleri uygulama sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da aralarındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, oğretim elemanlarının oğrencilerin özelliklerini öğrenme, ikinci oğreticiden destek alma ve sorun yaşayan oğrenciler ile özel olarak görüşme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan oğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan oğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 45'te yer alan uygulamalardan oğrencilerin özelliklerini öğrenme ve sorun yaşayan oğrenciler ile özel olarak görüşme, örgün eğitimde de oğretim elemanlarının yabancı olmadıkları ve sıklıkla başvurdukları uygulamalar arasında yer almaktadır. Oğrencilerin özelliklerini öğrenme ve sorun yaşayan oğrenciler ile özel olarak görüşme hem örgün hem de sanal sınıflarda gündeme gelen uygulamalar olsa da, uygulanma Şekilleri farklılıklar gösterebilmekte, sanal sınıflarda bu uygulamaların gerçekleştirilmesinde iletişim araçlarının kullanımı gündeme gelebilmektedir. Konu ile

ilgili olarak Zen (2008, s.13), öğrencilerin eğitimcilerin kendi soru ve sorunları ile ilgilendiklerini gördükleri ve iletişim konusunda sorun yaşanmayacağını anladıkları zaman, sanal sınıflara uyum sağlamalarının daha kolay olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretim etkinliklerine verilen ağırlık kadar öğrencilerin kişisel ve öğrencilik haklarına, istek, öneri, dilek ve şikâyetlerine de kulak verilmesinin de kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Tablo 45’te belirtilen uygulamaların gerçekleştirilme ve öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması, bu uygulamaların hem örgün hemde sanal sınıflar için geçerli olması; iki durum arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olması da, öğretim elemanlarının eğitim sırasında iki uygulama arasındaki bu farklılık ile ilgili bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bu durum verilen eğitimin belirtilen uygulamaların kullanımına katkı sağladığına da işaret etmektedir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme ($\chi^2=8,582$, $p=0,003$, $\phi=0,272$), ve anında dönüt ve düzeltme verme ($\chi^2=5,123$, $p=0,024$, $\phi=0,231$) durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 46’de verilmiştir.

Tablo 46 incelendiğinde, eğitim alan ve alamayan tüm öğretim elemanlarının “anında dönüt verme” uygulamasını sanal sınıflarında gerçekleştirdikleri dikkatleri çekmektedir. Her iki gruptaki öğretim elemanlarının “anında dönüt verme” uygulamasını gerçekleştirme sıklıklarının ise, eğitim alan öğretim elemanlarında %50,5 ve eğitim almayan öğretim elemanlarında %41,2 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 46**Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunları Önlemek İçin Alınabilecek Önlemleri Uygulama Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)**

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu					
		Hayır	Evet	Toplam	
Soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme.	Hiçbirzaman	N	22	6	28
		%	78,6	21,4	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	5,9	13,0
	Nadiren	N	25	18	43
		%	58,1	41,9	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	17,8	20,0
	Arasıra	N	28	33	61
		%	45,9	54,1	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	32,7	28,4
	Genellikle	N	26	22	48
		%	54,2	45,8	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	21,8	22,3
	Herzaman	N	13	22	35
		%	37,1	62,9	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	21,8	16,3
$\chi^2=8,582, p=0,003, \phi=0,272$					
Anında dönüt ve düzeltme verme.	Nadiren	N	4	0	4
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	0,0	1,9
	Arasıra	N	31	16	47
		%	66,0	34,0	100
		% (eğitim alma durumu)	27,2	15,8	21,9
	Genellikle	N	47	51	98
		%	48,0	52,0	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	50,5	45,6
	Herzaman	N	32	34	66
		%	48,5	51,5	100
		% (eğitim alma durumu)	28,1	33,7	30,7
	$\chi^2=5,123, p=0,024, \phi=0,231$				

Tablo 46’da “soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme” ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %5,9’unun bu uygulamaya hiçbir zaman yervermediği görülürken; eğitim almayan öğretim elemanlarında bu oranın %19,3 olduğu dikkatleri çekmektedir. Gerçekleştirilme sıklıkları açısından ele alındığında ise, eğitim almayan öğretim elemanlarında %24,6 ve eğitim alan öğretim elemanlarında %32,7 ile yanıtların “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 46’da yer alan uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının anında dönüt verme ve soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ebbers ve diğeri (2003, s.11), sanal sınıflarda, öğrenci soru ve sorunlarına anında dönüt verilebilmesinin öğrencilerin derse katılımları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Hem örgün hem de çevrimiçi ortamda ders yürütmüş eğitimcilerin görüşlerine başvuran Veena ve McIsaac (1999, s. 259), çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin örgün eğitimdeki öğrencilere oranla daha hızlı ve anında geribildirim beklentisi içinde olduğu sonucuna ulaşmış ve sanal ortamda ders vermeye başlayan eğitimcilerin, öğrencilerden gelen geribildirim ve etkileşim talepleri karşısında şaşırıldığı ve çoğu zaman bunaldıklarını belirlenmiştir. Dolayısıyla sanal sınıflarda öğrenci motivasyonunun sağlanması ve korunmasında anında dönüt verilebilmesi önemli rol oynamaktadır. Dönütlerin anında verilebilmesinde ise, eğitim sürecinin gerçekleştiği platformun öğretim elemanı tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve dönütlere hız kazandıracak teknik becerilerin öğretim elemanlarına kazandırılmasına bağlıdır. Diğer bir ifade ile, sanal sınıfların iyi tasarımı öğrenme-öğretme süreci için gerekli olsa da, tek başına yeterli değildir. Öğrenci memnuniyetinin sağlanmasında eğitimcilerin öğrenci beklentilerini karşılayacak iletişim becerilerine sahip olmaları ve iletişim faaliyetlerini yönetmedeki başarıları oldukça etkili olmaktadır. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda iletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunları önlemek için alınabilecek önlemleri uygulama sıklıkları arasındaki ilişkinin genel olarak tüm uygulamalar için pozitif olması, öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin bilgilendirilmeleri gerektiği yönündeki görüşler destekler niteliktedir.

Sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim etkinlikleri kapsamında ele alınan bir diğer konu, öğrenci materyal etkileşiminin kontrolüdür. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla yer verilen uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme ($\chi^2=2,594, p=0,107, \phi=0,139$) ve kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme ($\chi^2=2,583, p=0,108, \phi=0,181$) durumları ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla yer verilen uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Yer Verilen Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıkları Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme.	Hiçbirzaman	N	38	27	65
		%	58,5	41,5	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	26,7	30,2
	Nadiren	N	15	17	32
		%	46,9	53,1	100
		% (eğitim alma durumu)	13,2	16,8	14,9
	Arasıra	N	46	35	81
		%	56,8	43,2	100
		% (eğitim alma durumu)	40,4	34,7	37,7
	Genellikle	N	13	12	25
		%	52,0	48,0	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	11,9	11,6
Herzaman	N	2	10	12	
	%	16,7	83,3	100	
	% (eğitim alma durumu)	1,8	9,9	5,6	
$\chi^2=2,594, p=0,107, \phi=0,139$					
Kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme.	Hiçbirzaman	N	9	6	15
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	5,9	7,0
	Nadiren	N	13	11	24
		%	54,2	45,8	100
		% (eğitim alma durumu)	11,4	10,9	11,2
	Arasıra	N	29	20	49
		%	59,2	40,8	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	19,8	22,8
	Genellikle	N	43	33	76
		%	56,6	43,4	100
		% (eğitim alma durumu)	37,7	32,7	35,3
Herzaman	N	20	31	51	
	%	39,2	60,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	17,5	30,7	23,7	
$\chi^2=2,583, p=0,108, \phi=0,181$					

Tablo 47 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının “öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme” ve “kayıt altına alınan kullanıcı istatistiklerini kontrol etme” uygulamalarına sanal sınıf uygulamalarına yer verme sıklıklarının genel olarak birbirlerine paralellik gösterdiği dikkatleri çekmektedir. “Öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme” uygulamasının gerçekleştirilme sıklığının eğitim alan öğretim elemanlarında %34,7 ve eğitim almayan öğretim elemanlarında %40,4 ile “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Benzer şekilde, “kayıt altına alınan kullanıcı istatistiklerini kontrol etme” uygulamasının gerçekleştirilme sıklığının da,

eğitim alan ğretim elemanlarında %32,7 ve eğitim almayan ğretim elemanlarında %37,7 ile “genellikle” kategorisinde; yani her iki gruptaki ğretim elemanları için de aynı kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının Tablo 47’de yer alan uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde ise, ğretim elemanlarının “ğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme” ve “kayıt altına alınan kullanıcı istatistiklerini kontrol etme” sıklıkları ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan ğretim elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının, eğitim alamamış olan ğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda ğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla yer verilen uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasındaki ilişki incelendiğinde; okuma listesinden dev verme ($\chi^2=10,105$, $p=0,001$, $\phi=0,305$), araştırmaya yönlendirme ($\chi^2=9,098$, $p=0,003$, $\phi=0,354$), önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma ($\chi^2=7,254$, $p=0,007$, $\phi=0,258$), öğrencilerin kullandıkları terminolojiye dikkat etme ($\chi^2=7,378$, $p=0,007$, $\phi=0,285$) ve okuduğunu anlama-özetleme etkinlikleri uygulama ($\chi^2=6,766$, $p=0,009$, $\phi=0,235$) durumları ile ğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflarda ğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla yer verilen uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48’de, eğitim alan ğretim elemanları arasında “okuma listesinden dev verme” uygulamasına yer vermeyenler %12,9 iken, bu oranın eğitim almayan ğretim elemanları için %33,3 olduğu görülmektedir. %30,7 ile eğitim alan ğretim elemanları için uygulama sıklığının “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum eğitim almayan ğretim elemanlarının ğretim materyallerinin öğrencilere ulaştırılması konusunda sorun yaşamaları ya da yararlanılabilecek kaynaklar listesi hazırlanması konusundaki yaklaşımları ile ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla hiçbir zaman

kategorisindeki oranın eğitim alan öğretmen elemanlarına oranla yüksek olması normal karşılanabilir.

Tablo 48

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflarda Öğrenci-Materyal Etkileşimini Kontrol Etmek Amacıyla Yer Verilen Uygulamaları Gerçekleştirme Sıklıkları Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Okuma listesinden ödev verme.	Hiçbirzaman	N	38	13	51
		%	74,5	25,5	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	12,9	23,7
	Nadiren	N	21	20	41
		%	51,2	48,8	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	19,8	19,1
	Arasıra	N	19	23	42
		%	45,2	54,8	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	22,8	19,5
	Genellikle	N	27	31	58
		%	46,6	53,4	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	30,7	27,0
Herzaman	N	9	14	23	
	%	39,1	60,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	7,9	13,9	10,7	
$\chi^2=10,105, p=0,001, \phi=0,305$					
Araştırmaya yönlendirme.	Hiçbirzaman	N	2	3	5
		%	40,0	60,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	3,0	2,3
	Nadiren	N	8	4	12
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	4,0	5,6
	Arasıra	N	40	22	62
		%	64,5	35,5	100
		% (eğitim alma durumu)	35,1	21,8	28,8
	Genellikle	N	45	30	75
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	39,5	29,7	34,9
Herzaman	N	19	42	61	
	%	31,1	68,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	16,7	41,6	28,4	
$\chi^2=9,098, p=0,003, \phi=0,354$					
Önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma.	Hiçbirzaman	N	10	3	13
		%	76,9	23,1	100
		% (eğitim alma durumu)	8,8	3,0	6,0
	Nadiren	N	18	9	27
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	8,9	12,6
	Arasıra	N	28	26	54
		%	51,9	48,1	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	25,7	25,1
	Genellikle	N	40	35	75
		%	53,3	46,7	100
		% (eğitim alma durumu)	35,1	34,7	34,9
Herzaman	N	18	28	46	
	%	39,1	60,9	100	
	% (eğitim alma durumu)	15,8	27,7	21,4	
$\chi^2=7,254, p=0,007, \phi=0,258$					
Öğrencilerin kullandıkları terminolojiye dikkat etme.	Hiçbirzaman	N	4	4	8
		%	50,0	50,0	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	4,0	3,7
	Nadiren	N	25	8	33
		%	75,8	24,2	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	7,9	15,3
	Arasıra	N	23	21	44
		%	52,3	47,7	100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	20,8	20,5

Genellikle	N	40	32	72
	%	55,6	44,4	100
	% (eğitim alma durumu)	35,1	31,7	33,5
Herzaman	N	22	36	58
	%	37,9	62,1	100
	% (eğitim alma durumu)	19,3	35,6	27,0
$\chi^2=7,378, p=0,007, \phi=0,285$				
Hiçbirzaman	N	25	8	33
	%	75,8	24,2	100
	% (eğitim alma durumu)	21,9	7,9	15,3
Nadiren	N	18	19	37
	%	48,6	51,4	100
	% (eğitim alma durumu)	15,8	18,8	17,2
Arasıra	N	35	33	68
	%	51,5	48,5	100
	% (eğitim alma durumu)	30,7	32,7	31,6
Genellikle	N	27	23	50
	%	54,0	46,0	100
	% (eğitim alma durumu)	23,7	22,8	23,3
Herzaman	N	9	18	27
	%	33,3	66,7	100
	% (eğitim alma durumu)	7,9	17,8	12,6
$\chi^2=6,766, p=0,009, \phi=0,235$				

Tablo 48 incelendiğinde, “araştırmaya yönlendirme” konusunda ise, her iki gruptaki ğretim elemanlarının da bu konudaki görüşlerinin “hiçbir zaman” kategorisi için oldukça düşük olduğu dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan ğretim elemanlarının sadece %3’; eğitim almayan ğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i araştırmaya yönlendirme yönündeki uygulamalara hiçbir zaman yer vermediklerini belirtmişlerdir. “Araştırmaya yönlendirme” uygulamasına yer verme sıklıkları açısından eğitim alan ğretim elemanlarının %41,6 ile “her zaman” kategorisinde; eğitim alamayan ğretim elemanlarının ise, %39,5 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Eğitim alan ğretim elemanları açısından ğrenci-materyal etkileşiminin kontrol edilmesine yönelik uygulamalar içerisinde hezaman kategorisinin en yüksek olduğu uygulamanın da yine araştırmaya yönlendirme olduğu dikkatleri çekmektedir. İnternet üzerinden gerçekleştirilen sanal sınıf uygulamalarında, temel bilgisayar ve internet becerilerine sahip olduğu öngörülen öğrencilerin internet aracılığı ile ulaşılabilecek kaynakların çeşitliliği göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve farklı kaynaklardan farklı bakış açıları edinmelerinde araştırmaya yönlendirmenin etkili kullanımı önem kazanmaktadır. Eğitim sırasında, internet ortamında ve sanal sınıflardaki kaynak zenginliğine ve bu kaynakların paylaşımına yönelik bilgilendirilmiş ğretim elemanlarının, ğrenci-materyal etkileşimde araştırmaya yönlendirme uygulamasına daha çok ağırlık vermelerinin normal olduğu düşünmektedir.

Tablo 48’te, okuduğunu anlama-özetleme etkinliklerini uygulamayan öğretim elemanlarının oranı sadece %7,9 iken, eğitim almayan öğretim elemanlarında bu oranın %21,9 olması, alınan eğitimin “okuduğunu anlama-özetleme etkinliklerini uygulama” konusunda bir fark yarattığına işaret etmektedir. Bu farklılığın haricinde, okuduğunu anlama-özetleme etkinliklerinin uygulanma sıklıkları açısından bakıldığında ise, uygulanma sıklıklarının eğitim alan öğretim elemanlarında %32,7 ve eğitim almayan öğretim elemanlarında %30,7 ile “arasıra” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma konusundaki uygulanma sıklıkları açısından da, eğitim alan (%34,7) ve almayan öğretim elemanlarının (%35,1) “genellikle” kategorisinde, yani aynı kategoride yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak “önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma” uygulamasına yer verme sıklıkları genel olarak ele alındığında, eğitim alan öğretim elemanlarının sözkonusu uygulamaya daha sık yer verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin kullandıkları termiolojiye dikkat etme uygulamasının sanal sınıflarda gerçekleştirilmesinde herhangi teknik bir becerinin gerekli olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, her iki gruptaki öğretim elemanlarının bu uygulamaya yer verme oranlarının birbirlerine eşit ve düşük olması olağan karşılanmaktadır. Öğrencilerin kullandıkları terminolojiye dikkat etme sıklıkları açısından ele alındığında ise, eğitim alan öğretim elemanlarının ,%35,6 ile “her zaman” kategorisinde; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %35 ile “genellikle” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak sanal sınıfların yönetimine hâkim olan öğretim elemanlarının sınıf yönetiminin diğer boyutlarında daha az zorlandıkları ve öğrencilerin kullandıkları termiolojiye dikkat etme konusunda daha az sıkıntı yaşadıkları düşünülmektedir. Dolayısıyla genel olarak bakıldığında, eğitim alan öğretim elemanlarının bu uygulamaya dikkat etme oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 48’de yer alan uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretim elemanlarının “okuma listesinden ödev verme”, “araştırmaya yönlendirme”, “okuduğunu anlama-özetleme etkinliklerinin uygulanma”, “önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma” ve “öğrencilerin kullandıkları termiolojiye dikkat etme” sıklıkları ile eğitim

alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretmen elemanlarının bu uygulamaları kullanım sıklıklarının eğitim alamamış olan öğretmen elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Dessoiff (2009, s.5-6), örgün sınıf deneyimi olan tüm eğitimcilerin çevrimiçi eğitimde ve sanal sınıflarda da aynı oranda başarılı olamayacaklarına dikkatleri çekmektedir. Çevrimiçi eğitimde ve özellikle de sanal sınıflarda rol alacak eğitimcilerin yazılı ve sözlü iletişimlerinin güçlü olması gerektiği, diğer bir ifade ile yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmiş olması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Teknolojinin eğitim aracı olarak kullanımının farklı becerileri gerekli kılmakta ve elektronik olarak birbirine bağlı sınıflarda öğretim, yüzyüze öğretimden farklı iletişim becerileri ve ders hazırlıklarını gerektirmektedir. Paulsen (2003, s.74), sanal öğretim elamanı olmanın ebeveynlikle benzerlikleri üzerinde durmakta, her zaman görev başında olmayı gerektirdiğini, öğretmen elemanının enerji ve zamanına olan talebin sonu olmadığını ifade etmektedir. Söz konusu bu taleplerin öğretmen elemanlarını en az yoracak şekilde karşılanabilmesi de öğretmen elemanlarının özellikle sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim süreçlerinin işleyişi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyle donatılmış olmaları ile ilişkilendirilmektedir. Sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim etkinlikleri ile öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları arasındaki ilişkiyi sorgulayan analiz sonuçları da, eğitim alan öğretmen elemanlarının ilgili etkinlikleri gerçekleştirme sıklıklarının daha fazla olduğunu ortaya koyarak bu görüşleri desteklemektedir.

3.3.6. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları İle Teknoloji Yönetimi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki

Sanal sınıfların teknoloji temelli uygulamalar olması kurumların ve öğretmen elemanlarının teknolojiyi yönetme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmen elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile teknoloji yönetimi boyutuna ilişkin görüşleri arasındaki ilişki de sorgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki teknolojik özelliklerin önem derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; öğretim elemanlarının kullanım kolaylığı ($\chi^2=0,263$, $p=0,608$, $\phi=0,099$), esnek olması ($\chi^2=0,079$, $p=0,778$, $\phi=0,022$), bağlantıların çalışması ($\chi^2=0,010$, $p=0,921$, $\phi=0,145$), erişilebilir olması ($\chi^2=0,116$, $p=0,734$, $\phi=0,135$), teknik destek imkânı sunması ($\chi^2=2,691$, $p=0,101$, $\phi=0,247$), çevrimiçi teknik eğitim imkânı sunması ($\chi^2=1,690$, $p=0,194$, $\phi=0,118$), virüs koruma işlevinin olması ($\chi^2=2,190$, $p=0,139$, $\phi=0,145$), dil desteği sunması ($\chi^2=0,603$, $p=0,437$, $\phi=0,071$), kullanıcı adı ve şifre sorgulama özelliği ($\chi^2=1,727$, $p=0,189$, $\phi=0,129$), kişiye özel bilgilerin şifrelenmesi ($\chi^2=1,021$, $p=0,312$, $\phi=0,089$) ve dijital imza kullanma imkânı olması ($\chi^2=2,089$, $p=0,148$, $\phi=0,140$) özelliklerinin önem derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki teknolojik özelliklerin önem derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Teknolojik Özelliklerin Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
		Hayır	Evet	Toplam	
Kullanım kolaylığı	Orta Derecede	N	0	1	1
	Önemli	%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5
		N	33	24	57
	Önemli	%	57,9	42,1	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	23,8	26,5
		N	81	76	157
	Çok Önemli	%	51,6	48,4	100
		% (eğitim alma durumu)	71,1	75,2	73,0
	$\chi^2=0,263$, $p=0,608$, $\phi=0,099$				
Esnek olması	Hiç Önemi Yok	N	1	0	1
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
		N	7	8	15
	Orta Derecede Önemli	%	46,7	53,3	100
		% (eğitim alma durumu)	6,1	7,9	7,0
		N	47	39	86
	Önemli	%	54,7	45,3	100
		% (eğitim alma durumu)	41,2	38,6	40,0
		N	59	54	113
Çok Önemli	%	52,2	47,8	100	
	% (eğitim alma durumu)	51,8	53,5	52,6	
$\chi^2=0,079$, $p=0,778$, $\phi=0,022$					
Bağlantıların çalışması	Önemsiz	N	0	1	1
		%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	1,0	0,5

	Orta Derecede	N	0	2	2
	Önemli	%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	2,0	0,9
	Önemli	N	21	11	32
		%	65,6	34,4	100
		% (eğitim alma durumu)	18,4	10,9	14,9
	Çok Önemli	N	93	87	180
		%	51,7	48,3	100
		% (eğitim alma durumu)	81,6	86,1	83,7
$\chi^2=0,010, p=0,921, \phi=0,145$					
Erişilebilir olması	Orta Derecede	N	0	2	2
	Önemli	%	0,0	100	100
		% (eğitim alma durumu)	0,0	2,0	0,9
	Önemli	N	19	11	30
		%	63,3	36,7	100
		% (eğitim alma durumu)	16,7	10,9	14,0
	Çok Önemli	N	95	88	183
		%	51,9	48,1	100
		% (eğitim alma durumu)	83,3	87,1	85,1
$\chi^2=0,116, p=0,734, \phi=0,135$					
Teknik destek imkânı sunması	Orta Derecede	N	8	6	14
	Önemli	%	57,1	42,9	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	5,9	6,5
	Önemli	N	38	22	60
		%	63,3	36,7	100
		% (eğitim alma durumu)	33,3	21,8	27,9
	Çok Önemli	N	68	73	141
		%	48,2	51,8	100
		% (eğitim alma durumu)	59,6	72,3	65,6
$\chi^2=2,691, p=0,101, \phi=0,247$					
Çevrimiçi teknik eğitim imkânı sunması	Hiç Önemi Yok	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Önemsiz	N	18	9	27
		%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	8,9	12,6
	Orta Derecede	N	27	29	56
	Önemli	%	48,2	51,8	100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	28,7	26,0
	Önemli	N	29	24	53
		%	54,7	45,3	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	23,8	24,7
	Çok Önemli	N	38	39	77
	%	49,4	50,6	100	
		% (eğitim alma durumu)	33,3	38,6	35,8
$\chi^2=1,690, p=0,194, \phi=0,118$					
Virüs koruma işlevinin olması	Hiç Önemi Yok	N	8	3	11
		%	72,7	27,3	100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	3,0	5,1
	Önemsiz	N	20	15	35
		%	57,1	42,9	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	14,9	16,3
	Orta Derecede	N	26	27	53
	Önemli	%	49,1	50,9	100
		% (eğitim alma durumu)	22,8	26,7	24,7
	Önemli	N	29	17	46
		%	63,0	37,0	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	16,8	21,4
	Çok Önemli	N	31	39	70
	%	44,3	55,7	100	
		% (eğitim alma durumu)	27,2	38,6	32,6
$\chi^2=2,190, p=0,139, \phi=0,145$					
Dil desteği sunması	Hiç Önemi Yok	N	22	10	32
		%	68,8	31,3	100
		% (eğitim alma durumu)	19,3	9,9	14,9
	Önemsiz	N	25	21	46
		%	54,3	45,7	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	20,8	21,4
	Orta Derecede	N	18	30	48
	Önemli	%	37,5	62,5	100
		% (eğitim alma durumu)	15,8	29,7	22,3
	Önemli	N	24	20	44
		%	54,5	45,5	100
		% (eğitim alma durumu)	21,1	19,8	20,5
	Çok Önemli	N	25	20	45
	%	55,6	44,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	21,9	19,8	20,9
$\chi^2=0,603, p=0,437, \phi=0,071$					

Kullanıcı adı ve şifre sorgulama özelliği	Önemsiz	N	9	2	11	
		%	81,8	18,2	100	
	Orta Derecede Önemli	N	31	30	61	
		%	50,8	49,2	100	
	Önemli	N	27,2	29,7	28,4	
		%	56,9	43,1	100	
	Çok Önemli	N	28,9	24,8	27,0	
		%	41	44	85	
	$\chi^2=1,727, p=0,189, \phi=0,129$					
	Kişiyi özel bilgilerin şifrelenmesi	Hiç Önemi Yok	N	12	6	18
%			66,7	33,3	100	
Önemsiz		N	10,5	6,0	8,4	
		%	23	16	39	
Orta Derecede Önemli		N	59,0	41,0	100	
		%	20,2	16,0	18,2	
Önemli		N	17	20	37	
		%	45,9	54,1	100	
Çok Önemli		N	14,9	20,0	17,3	
		%	21	20	37	
$\chi^2=1,021, p=0,312, \phi=0,089$						
Dijital imza kullanma imkanı olması	Hiç Önemi Yok	N	30	18	48	
		%	62,5	37,5	100	
	Önemsiz	N	26,3	17,8	22,3	
		%	25	26	51	
	Orta Derecede Önemli	N	49,0	51,0	100	
		%	21,9	25,7	23,7	
	Önemli	N	23	16	39	
		%	59,0	41,0	100	
	Çok Önemli	N	20,2	15,8	18,1	
		%	18	19	37	
$\chi^2=2,089, p=0,148, \phi=0,140$						

Tablo 49 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının “erişilebilir olma”, “teknik destek imkânı sunma” ve “kullanım kolaylığı” özelliklerinin sanal sınıflarda kullanılan teknoloji açısından önemli olduğu yönünde görüş bildikleri görülmektedir. Bates (1995, s.47)’e göre erişim, teknoloji stratejisinin oluşturulması ve yönetimi açısından önemli bir ölçüttür ve teknolojinin öğrenci açısından erişiminin kolay olması esastır. Ayrıca teknolojilerin, öğrenci tarafından kullanımının kolay olması da gereklidir. Bates (1995), oldukça karmaşık ve teknik bilgi gerektiren teknolojilerin, öğrencinin kullanımı açısından zor olacağını ve bu özelliğin teknoloji seçimini ya da kullanımını etkileyen önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Öğretim elemanlarının “erişilebilirlik” ve “kullanım kolaylığı” özellikleri ile ilgili görüşlerinin “çok önemli” kategorisinde yoğunlaşması da bu görüşü destekleyici niteliktedir.

Eğitim alan ğretim elemanlarının “esnek olma” ve “evrimii teknik eğitim imkânı sunma” konusundaki görüşlerinin de aynı doğrultuda olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim alan tüm ğretim elemanları, esnekliğin ve evrimii teknik eğitim imkânı sunmanın önemli olduğu konusunda hemfikirdir ve görüşlerinin de “ok önemli” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim almayan ğretim elemanlarının ise, sadece %0,9’u esnekliğin ve %1,8’i evrimii destek sunmanın önemsiz olduğunu düşünmektedir. Benzer bir durum eğitim almayan ğretim elemanları için “bağlantıların çalışması” özelliği için geçerlidir. Eğitim almayan tüm ğretim elemanları “bağlantıların çalışması” özelliğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim alan ğretim elemanlarında bu özelliğin önemsiz olduğunu düşünenlerin oranı ise, sadece %1’dir. Bu bağlamda, belirtilen maddeler ile ilgili olarak eğitim alan ve almayan ğretim elemanlarının görüşleri arasında çok büyük farklılıklar bulunmadığı, görüşlerin birbirlerine paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Tablo 49’da “virüs koruma işlevinin olması” özelliği ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan ğretim elemanlarının %17,9’unun ve eğitim almayan ğretim elemanlarının ise, %24,5’inin bu özelliğin önemsiz bulduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki gruptaki ğretim elemanlarının virüs koruma işlevinin olmasını önemli buldukları anlaşılmaktadır. Görüşlerin genel dağılımına bakıldığında, eğitim alan ğretim elemanlarında %38,6 ile; eğitim almayan ğretim elemanlarında ise, %27,2 ile yoğunluğun “ok önemli” kategorisinde olduğu görülmektedir. Dil desteği sunması ile ilgili olarak ise, ğretim elemanlarının bu özelliği önemsiz bulma oranlarının virüs koruma işlevine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim alan ğretim elemanlarının %30,7’sinin; eğitim almayan ğretim elemanlarının ise, %41,2’sinin dil desteğini önemsiz bulduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitim alan ve almayan ğretim elemanları tarafından en yüksek oranda önemsiz olduğu dşnlen özellik ise, “dijital imza kullanma imkânının olması”dır. Eğitim alan ğretim elemanlarının % 43,5’i; eğitim almayan ğretim elemanlarının ise, % 48,2’si dijital imza kullanımının önemsiz olduğunu belirtmişlerdir.

“Kullanıcı adı ve şifre sorgulama özelliği” sanal sınıflara erişimin ilk adımlarından biri olarak kabul edilmekte ve sanal ders ortamının ilgili öğrenciler ile sınırlandırılması

açısından önem taşımaktadır. Eğitim alan öğretmen elemanlarının sadece %2'si; eğitim almayan öğretmen elemanlarının ise, sadece %7,9'u kullanıcı adı ve şifre sorgulamanın önemsiz olduğunu düşünmektedir. Eğitim alan öğretmen elemanlarında oranın daha düşük olmasını da, sanal sınıfların temel özelliklerine ilişkin bilgilendirilmiş olmaları ile ilişkilendirmek mümkündür.

Eğitim alan ve almayan öğretmen elemanlarının “kişiyeye özel bilgilerin şifrelenmesi” ile ilgili görüşlerine bakıldığında, eğitim alan öğretmen elemanlarının sadece %6'sının; eğitim almayan öğretmen elemanlarının ise, %10,5'inin “kişiyeye özel bilgilerin şifrelenmesi” özelliğinin önemsiz olduğunu düşündüğü; diğer bir ifade ile çoğunluğun bu özelliğın önemi konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 49'da yer alan özelliklerin önem derecelerine ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, öğretmen elemanlarının “erişilebilir olma”, “teknik destek imkânı sunma”, “kullanım kolaylığı”, “esnek olma”, “bağlantıların çalışması”, “teknik destek imkânı sunma”, “virüs koruma işlevinin olması”, “dil desteği sunma”, “dijital imza kullanma imkânının olması”, “kullanıcı adı ve şifre sorgulama özelliği” ve “kişiyeye özel bilgilerin şifrelenmesi” özelliklerinin önem derecelerine ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretmen elemanlarının bu özellikleri eğitim alamamış olan öğretmen elemanlarına oranla daha önemli bulduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki teknolojik özelliklerin önem derecelerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; dikkat çekici olması ($\chi^2=4,338$, $p=0,037$, $\phi=0,231$), dosya sıkıştırma imkânı sunması ($\chi^2=6,244$, $p=0,012$, $\phi=0,224$) ve güncelleme bilgilerine yer vermesi ($\chi^2=9,101$, $p=0,003$, $\phi=0,282$) özelliklerinin önem derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretmen elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki teknolojik özelliklerin önem derecelerine

ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflardaki Teknolojik Özelliklerin Önem Derecelerine İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
			Hayır	Evete	Toplam	
Dikkat çekici olması	Hiç Önemi Yok	N	1	0	1	
		%	100	0,0	100	
			% (eğitim alma durumu)	0,9	0,0	0,5
	Önemsiz	N	2	1	3	
		%	66,7	33,3	100	
			% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4
	Orta Derecede Önemli	N	28	21	49	
		%	57,1	42,9	100	
			% (eğitim alma durumu)	24,6	20,8	22,8
	Önemli	N	49	33	82	
		%	59,8	40,2	100	
			% (eğitim alma durumu)	43,0	32,7	38,1
Çok Önemli	N	34	46	80		
	%	42,5	57,5	100		
		% (eğitim alma durumu)	29,8	45,5	37,2	
$\chi^2=4,338, p=0,037, \phi=0,231$						
Dosya sıkıştırma imkânı sunması	Hiç Önemi Yok	N	10	2	12	
		%	83,3	16,7	100	
			% (eğitim alma durumu)	8,8	2,0	5,6
	Önemsiz	N	25	11	36	
		%	69,4	30,6	100	
			% (eğitim alma durumu)	21,9	10,9	16,7
	Orta Derecede Önemli	N	22	28	50	
		%	44,0	56,0	100	
			% (eğitim alma durumu)	19,3	27,7	23,3
	Önemli	N	32	31	63	
		%	50,8	49,2	100	
			% (eğitim alma durumu)	28,1	30,7	29,3
Çok Önemli	N	25	29	54		
	%	46,3	53,7	100		
		% (eğitim alma durumu)	21,9	28,7	25,1	
$\chi^2=6,244, p=0,012, \phi=0,224$						
Güncelleme bilgilerine yer vermesi	Önemsiz	N	24	4	28	
		%	85,7	14,3	100	
			% (eğitim alma durumu)	21,1	4,0	13,0
	Orta Derecede Önemli	N	29	24	53	
		%	54,7	45,3	100	
			% (eğitim alma durumu)	25,4	23,8	24,7
	Önemli	N	27	36	63	
		%	42,9	57,1	100	
			% (eğitim alma durumu)	23,7	35,6	29,3
	Çok Önemli	N	34	37	71	
		%	47,9	52,1	100	
			% (eğitim alma durumu)	29,8	36,6	33,0
$\chi^2=9,101, p=0,003, \phi=0,282$						

Tablo 50’de dikkat çekici olma özelliği ile ilgili veriler incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1’inin; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %2,7’sinin dikkat çekici olma özelliğinin önemsiz bulunduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının özelliğinin önem derecesine ilişkin görüşlerinin dağılımı incelendiğinde, eğitim alan öğretim elemanı görüşlerinin %45,5 ile “çok önemli” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu oran eğitim almayan öğretim

elemanlarında %29,8'e düşmektedir. Sanal sınıflarda öğrencilerin motivasyonun sağlanması ve ilgisinin canlı tutulmasına ilişkin uygulama ve kontroller yüzyüze eğitim süreci ile kıyaslandığında farklılıklar göstermektedir. Bu uygulamaların hayata geçirilmesinde ve öğrenci motivasyonunun sağlanmasında, sanal ders ortamının dikkat çekici olmasının atılacak ilk adımlardan biri olduğu düşünülmektedir. Sanal sınıflardaki temel farklılıklar ile ilgili bilgilendirilen öğretim elemanlarının bu özelliğin önemini daha fazla kavramış olmaları beklenmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarında dağılımın %45,5 ile "çok önemli" kategorisinde yoğunlaşması da bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Dosya sıkıştırma imkanı sunulması ile ilgili olarak, eğitim alan öğretim elemanlarının %12,9'u; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %30,4'ü bu özelliğin önemsiz olduğunu düşünmektedir. Genel olarak ele alındığında, her iki gruptaki öğretim elemanlarının da dosya sıkıştırma özelliğinin önemli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ancak eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının oranları arasında fark olduğu; diğer bir ifade ile eğitim almayan öğretim elemanlarının sözkonusu özelliği önemsiz bulma oranlarının daha yüksek olduğu dikkatleri çekmektedir. Benzer bir farklılığın "güncelleme bilgilerine yer verilmesi" özelliği için de geçerli olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %4'ünün; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %21,1'inin "güncelleme bilgilerine yer verilmesi" özelliğini önemsiz bulduğu görülmektedir.

3.4. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Sanal sınıfların eğitim sisteminde yaşanan değişimlerin bir ürünü olduğu düşünüldüğünde, hem kavramsal hem de uygulama boyutunda yöneticilerin ve öğretim elemanlarının sanal sınıfların işleyişi ve yönetimi konusundaki görüşlerinin bu yeni uygulamamın işleyişi üzerinde etkili olacağı öngörülmektedir. Sanal sınıflar aracılığı ile ders yürüten öğretim elemanlarının derslerin geliştirilmesinden sunulmasına, öğrencilerle iletişim kurulmasına, teknolojinin kullanılmasına, ölçme ve

değerlendirmeye kadar pek çok konuda bilgi ve fikir sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu konularda yapılacak bilgilendirmelerin de uygulamalara ve öğretim elemanlarının tutumlarına yansıtacağı düşünülerek, öğretim elemanlarının sanal sınıflara ilişkin genel izlenimleri ve eğitim alma durumları arasındaki ilişki sorgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflara ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; bir derslikte bulunma gibi mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırır ($\chi^2=1,038$, $p=0,308$, $\phi=0,142$), derse katılım için ulaşım zorluklarını ortadan kaldırır ($\chi^2=3,841$, $p=0,050$, $\phi=0,295$), öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini kolaylaştırır ($\chi^2=1,129$, $p=0,288$, $\phi=0,102$), öğrenci-materyal etkileşimini kolaylaştırır ($\chi^2=3,211$, $p=0,073$, $\phi=0,202$), öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırır ($\chi^2=3,457$, $p=0,063$, $\phi=0,187$), yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler ($\chi^2=0,592$, $p=0,442$, $\phi=0,108$), zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar ($\chi^2=3,327$, $p=0,068$, $\phi=0,191$) ve teknik becerilerin gerekliliği öğrencilerin derse katılımını sınırlar ($\chi^2=0,184$, $p=0,668$, $\phi=0,053$) ifadelerine katılım derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflara İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu				
			Hayır	Evet	Toplam	
Bir derslikte bulunma gibi mekan sınırlılıklarını ortadan kaldırır.	Orta Derecede Katılıyorum	N	2	1	3	
		%	66,7	33,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4	
	Katılıyorum	N	39	29	68	
		%	57,4	42,6	100	
		% (eğitim alma durumu)	34,2	28,7	31,6	
	Kesinlikle Katılıyorum	N	73	71	144	
		%	50,7	49,3	100	
		% (eğitim alma durumu)	64,0	70,3	67,0	
	$\chi^2=1,038$, $p=0,308$, $\phi=0,142$					
	Derse katılım için ulaşım zorluklarını ortadan kaldırır.	Orta Derecede Katılıyorum	N	4	2	6
			%	66,7	33,3	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8	
Katılıyorum		N	35	20	55	
		%	63,6	36,4	100	
		% (eğitim alma durumu)	30,7	19,8	25,6	

	Kesinlikle Katılıyorum	N %	75 48,7	79 51,3	154 100	
		% (eğitim alma durumu)	65,8	78,2	71,6	
$\chi^2=3,841, p=0,050, \phi=0,295$						
Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini kolaylaştırır.	Kesinlikle Katılmıyorum	N %	1 50,0	1 50,0	2 100	
		% (eğitim alma durumu)	0,9	1,0	0,9	
	Katılmıyorum	N %	15 71,4	6 28,6	21 100	
		% (eğitim alma durumu)	13,2	5,9	9,8	
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	34 50,0	34 50,0	68 100	
		% (eğitim alma durumu)	29,8	33,7	31,6	
	Katılıyorum	N %	36 53,7	31 46,3	67 100	
		% (eğitim alma durumu)	31,6	30,7	31,2	
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	28 49,1	29 50,9	57 100	
		% (eğitim alma durumu)	24,6	28,7	26,5	
	$\chi^2=1,129, p=0,288, \phi=0,102$					
	Öğrenci-materyal etkileşimini kolaylaştırır.	Katılmıyorum	N %	4 66,7	2 33,3	6 100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	2,0	2,8	
Orta Derecede Katılıyorum		N %	23 62,2	14 37,8	37 100	
		% (eğitim alma durumu)	20,2	13,9	17,2	
Katılıyorum		N %	46 54,8	38 45,2	84 100	
		% (eğitim alma durumu)	40,4	37,6	39,1	
Kesinlikle Katılıyorum		N %	41 46,6	47 53,4	88 100	
		% (eğitim alma durumu)	36,0	46,5	40,9	
$\chi^2=3,211, p=0,073, \phi=0,202$						
Öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırır.		Kesinlikle Katılmıyorum	N %	3 60,0	2 40,0	5 100
			% (eğitim alma durumu)	2,6	2,0	2,3
		Katılmıyorum	N %	23 74,2	8 25,8	31 100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	7,9	14,4	
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	39 48,8	41 51,3	80 100	
		% (eğitim alma durumu)	34,2	40,6	37,2	
	Katılıyorum	N %	31 52,5	28 47,5	59 100	
		% (eğitim alma durumu)	27,2	27,7	27,4	
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	18 45,0	22 55,0	40 100	
		% (eğitim alma durumu)	15,8	21,8	18,6	
	$\chi^2=3,457, p=0,063, \phi=0,187$					
	Yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler.	Kesinlikle Katılmıyorum	N %	8 47,1	9 52,9	17 100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	8,9	7,9	
Katılmıyorum		N %	26 56,5	20 43,5	46 100	
		% (eğitim alma durumu)	22,8	19,8	21,4	
Orta Derecede Katılıyorum		N %	46 60,5	30 39,5	76 100	
		% (eğitim alma durumu)	40,4	29,7	35,3	
Katılıyorum		N %	30 43,5	39 56,5	69 100	
		% (eğitim alma durumu)	26,3	38,6	32,1	
Kesinlikle Katılıyorum		N %	4 57,1	3 42,9	7 100	
		% (eğitim alma durumu)	3,5	3,0	3,3	
$\chi^2=0,592, p=0,442, \phi=0,108$						
Zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar.		Katılmıyorum	N %	9 69,2	4 30,8	13 100
		% (eğitim alma durumu)	7,9	4,0	6,0	
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	34 55,7	27 44,3	61 100	
		% (eğitim alma durumu)	29,8	26,7	28,4	
	Katılıyorum	N %	51 54,8	42 45,2	93 100	
		% (eğitim alma durumu)	44,7	41,6	43,3	
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	20 41,7	28 58,3	48 100	
		% (eğitim alma durumu)	17,5	27,7	22,3	
	$\chi^2=3,327, p=0,068, \phi=0,191$					

Teknik becerilerin gerekliliği öğrencilerin derse katılımını sınırlar.	Kesinlikle Katılmıyorum	N	14	16	30
		%	46,7	53,3	100
		% (eğitim alma durumu)	12,3	15,8	14,0
	Katılmıyorum	N	28	22	50
		%	56,0	44,0	100
		% (eğitim alma durumu)	24,6	21,8	23,3
	Orta Derecede Katılıyorum	N	41	27	68
		%	60,3	39,7	100
		% (eğitim alma durumu)	36,0	26,7	31,6
	Katılıyorum	N	29	32	61
		%	47,5	52,5	100
		% (eğitim alma durumu)	25,4	31,7	28,4
Kesinlikle Katılıyorum	N	2	4	6	
	%	33,3	66,7	100	
	% (eğitim alma durumu)	1,8	4,0	2,8	

$\chi^2=0,184, p=0,668, \phi=0,053$

Tablo 51 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarının bir derslikte bulunma gibi mekân sınırlılıklarını ortadan kaldırdığı ve derse katılım için ulaşım zorluklarını ortadan kaldırdığı konusunda hem fikir olduğu görölmektedir. Öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-materyal ve öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından ele alındığında ise, öğretim elemanlarının çoğunluğunun sanal sınıfların etkileşimi kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirdiği görölmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının sadece %14,1'i; eğitim alan öğretim elemanlarının ise, sadece %6,9'unun sanal sınıfların öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini kolaylaştırmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci-materyal etkileşiminin kolaylaşmadığını belirten öğretim elemanlarının oranlarının ise, eğitim almayan öğretim elemanları için %23,7; eğitim alan öğretim elemanları için %15,9 olduğu görölmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırdığı yönündeki ifadeye katılım durumları incelendiğinde ise, eğitim almayan öğretim elemanlarının %22,8'inin öğrenci-öğrenci etkileşiminin kolaylaşmadığı yönünde görüş bildirdiği; bu oranın eğitim alan öğretim elemanları için ise, sadece %9,9 olduğu dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının etkileşim olanakları açısından sanal sınıfların avantaj sağladığını düşünme oranlarının daha yüksek olduğu görölmektedir.

Johnson, Killion ve Oomen (2005, s.4), sanal sınıflarda öğrencilerin öğretim elemanları ya da diğer öğrenciler ile yüzyüze iletişim kuramıyor olmasının, öğrencilerde izolasyon ve bağlantı koplukluğu gibi duygulara neden olabileceğine dikkatleri çekmekte ve öğretim elemanının öğretimi, iletişim ve etkileşim için kullanılan araç ve yöntemlere uyarlayabiliyor olması gerektiğini belirtmektedir. Bu noktada önemli olanın kullanılan teknoloji ya da method değil, öğretim elemanı olduğunu; öğrenci memnuniyetinin de

büyük oranda öğretim elemanın bilgi, becerileri ve yeterlilikleri ile ilişkilendirildiğini vurgulamaktadır. Diğer yandan, örgün eğitim sistemi içerisinde ders yürüten tüm öğretim elemanlarının sanal ortamda ders yürütme becerisi olmadığı ve gerekli beceriler ile donatılmış öğretim elemanı sayısının düşük olduğunu belirten Johnson, Killion ve Oomen (2005), sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ve daha etkili hale getirilmesinde en önemli faktörün, öğretim elemanlarına sanal sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması ve uygulama öncesinde eğitim verilmesi olduğunu ifade etmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sanal sınıflardaki etkileşim olanakları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, Tablo 51’de sanal sınıfların öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-materyal ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştırdığına ilişkin ifadeler eğitim alan öğretim elemanlarının katılım oranlarının daha yüksek olması, Johnson, Killion ve Oomen (2005)’in görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Tablo 51’de “yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler” ifadesine ilişkin veriler incelendiğinde, sözkonusu ifadeye katılmayan öğretim elemanı oranların birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının %28,7’si; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %29,8’i “yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkiler” ifadesine katılmadıklarını belirtmektedir. Diğer bir ifade ile her iki gruptaki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliğinin bir sorun olabileceğini düşündüğü sonucuna varılmaktadır. Diğer yandan, eğitim almayan öğretim elemanlarının %40,4’ünün ise, ilgili ifadeye “orta derecede katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durumda eğitim almayan öğretim elemanlarının konu ile ilgili olarak kesin bir görüşlerinin olmadığı düşünülebilir. Bu bağlamda eğitim almayan öğretim elemanlarının konu ile ilgili bilgi eksikliklerinin olabileceği düşünülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarında bu oranın daha düşük olması beklenirken, sanal sınıfların işleyişine ilişkin bilgilendirilmiş öğretim elemanlarının da yüzyüze iletişim unsurlarının eksikliği konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir. Çevrimiçi eğitim uygulamalarında en fazla sıkıntı yaşanan konuların başında gelen iletişim ve etkileşim olanaklarının, araştırma sonucunda da her iki grup açısından ön plana çıkan sorunlar

arasında yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu konuda yapılacak bilgilendirilmelere daha fazla ağırlık verilmesi gündeme gelmektedir.

“Zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar” ifadesi ile ilgili olarak, eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %7,9’unun; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %4’ünün sanal sınıflarda zamanın etkili kullanımı ile ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile katılmama oranları verilen öğretim elemanlarının sanal sınıflarda zaman kullanımı konusunda endişeleri olduğu söylenebilir. Bu durumda eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının çoğunluğunun sanal sınıfların zamanın daha etkili kullanılmasını sağladığı yönünde olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 51’de eğitim almayan öğretim elemanları tarafından katılmama oranı en yüksek ifadenin %36,9 ile “teknik becerilerin gerekliliği öğrencilerin derse katılımını sınırlar” olduğu görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının ilgili ifadeye katılmama oranları ise, %37,6’dır. İfadenin anlam olarak sanal sınıflar açısından olumsuz olduğu düşünüldüğünde, öğretim elemanlarının sözkonusu ifadeye katılmamaları sanal sınıflar açısından öğretim elemanlarının olumlu görüşlerini ifade etmektedir. Ancak her iki gruptaki öğretim elemanlarının çoğunluğunun teknik becerilerin gerekliliğinin öğrencilerin derse katılımını sınırladığını düşündüğü görülmektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının teknik beceriler ile ilgili kaygılarını da yansıtmaktadır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin eğitim alma durumları açısından farklılaşmamış olması ve katılım oranının yüksek olması, ifadenin öğretim elemanlarının kendi teknik becerileri ile değil öğrencilerin teknik becerileri ile ilgili olması ile ilişkilendirilebilir.

Rogers (1995)’in yeniliğin yayılımı modeli ve uyum sağlama süreci kapsamında ele aldığı dört temel özellikten karmaşıklık, yeniliğin kullanılmasının güç olması anlamında kullanılmaktadır. Sanal sınıf uygulamaları karmaşıklık unsuru açısından ele alındığında, bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımı konusunda donanımlı kullanıcılar için uygulamaların karmaşıklık düzeyi daha düşük olmaktadır. Dolayısıyla sanal sınıf uygulamaları başlatılmadan önce özellikle dersi yürütecek öğretim elemanlarının ve öğrencilerin sanal sınıfların yönetimi konusunda bilgilendirilmeleri, uygulamaların

karmaşıklık düzeylerine ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci algıları üzerinde de etkili olmaktadır. Tablo 51’de teknik becerilerin gerekliliği ve derse katılım arasında ilişki kuran ifadeye ilişkin belirtilen görüşlerin de bu bağlamda ele alınması mümkündür.

Mcpherson & Nunes (2004, s.3) ise, öğretim elemanları için en karmaşık ve korkutucu rolün, bilgisayar ve internet teknolojilerini ve öğretim ortamını oluşturan yazılımı en etkili şekilde kullanabilmeye karşılık gelen teknik roller olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilere teknik anlamda rehberlik etme, teknik sorunlarda da geribildirim verebilme, teknolojiyi kullanma konusunda öğrencileri cesaretlendirerek kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilme de öğretim elemanlarının teknik rolleri arasında yer almaktadır. Bu bağlamda teknik becerilerin öğrencilerin derse katılımını sınırlandıran bir unsur olduğunu düşünmeleri bir anlamda kendi teknik yeterlilikleri ile de ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının “teknik becerilerin gerekliliği öğrencilerin derse katılımını sınırlar” ifadesine katılım oranlarının azaltılmasında öncelikle öğretim elemanlarının teknik beceriler ile ilgili olarak daha donanımlı hale getirilmelerinin etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının Tablo 51’de yer alan ifadelere katılım derecelerine ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da, iki durum arasındaki ilişkinin yönü incelendiğinde, belirtilen özelliklere ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile eğitim alan öğretim elemanlarının bu ifadelere katılım oranlarının eğitim alamamış olan öğretim elemanlarına oranla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflara ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde; ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesi kolaylık sağlar ($\chi^2=4,124$, $p=0,042$, $\phi=0,164$), engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağlar ($\chi^2=7,593$, $p=0,006$, $\phi=0,465$), farklı kaynaklara hızlı erişim imkânı sağlar ($\chi^2=7,935$, $p=0,005$, $\phi=0,335$), içerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılabilmesini sağlar ($\chi^2=5,916$, $p=0,015$, $\phi=0,282$), kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır ($\chi^2=8,097$, $p=0,004$,

$\phi=0,338$), daha ayrıntılı planların yapılması öğretim sürecini kolaylaştırır ($\chi^2=11,026$, $p=0,001$, $\phi=0,354$), başarı değerlendirmesini hızlandırır ($\chi^2=18,013$, $p=0,000$, $\phi=0,464$), öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar ($\chi^2=9,019$, $p=0,003$, $\phi=0,331$) ifadelerine katılım derecelerine ilişkin görüşleri ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları ile sanal sınıflara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan kay-kare testi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52
Öğretim Elemanlarının Eğitim Alma Durumları İle Sanal Sınıflara İlişkin
Görüşleri Arasındaki İlişki – II (n=215)

		Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumu			
			Hayır	Evet	Toplam
Ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesi kolaylık sağlar.	Katılmıyorum	N	2	0	2
		%	100	0,0	100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	0,0	0,9
	Orta Derecede Katılıyorum	N	20	4	24
		%	83,3	16,7	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	4,0	11,2
	Katılıyorum	N	30	39	69
		%	43,5	56,5	100
		% (eğitim alma durumu)	26,3	38,6	32,1
	Kesinlikle Katılıyorum	N	62	58	120
%		51,7	48,3	100	
% (eğitim alma durumu)		54,4	57,4	55,8	
$\chi^2=4,124$, $p=0,042$, $\phi=0,164$					
Engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağlar.	Orta Derecede Katılıyorum	N	3	2	5
		%	60,0	40,0	100
		% (eğitim alma durumu)	2,6	2,0	2,3
	Katılıyorum	N	33	12	45
		%	73,3	26,7	100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	11,9	20,9
	Kesinlikle Katılıyorum	N	78	87	165
		%	47,3	52,7	100
		% (eğitim alma durumu)	68,4	86,1	76,7
	$\chi^2=7,593$, $p=0,006$, $\phi=0,465$				
Farklı kaynaklara hızlı erişim imkanı sağlar.	Katılmıyorum	N	4	1	5
		%	80,0	20,0	100
		% (eğitim alma durumu)	3,5	1,0	2,3
	Orta Derecede Katılıyorum	N	20	11	31
		%	64,5	35,5	100
		% (eğitim alma durumu)	17,5	10,9	14,4
	Katılıyorum	N	41	26	67
		%	61,2	38,8	100
		% (eğitim alma durumu)	36,0	25,7	31,2
	Kesinlikle Katılıyorum	N	49	63	112
%		43,8	53,3	100	
% (eğitim alma durumu)		43,0	62,4	52,1	
$\chi^2=7,935$, $p=0,005$, $\phi=0,335$					
İçerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılabilmesini sağlar.	Katılmıyorum	N	3	1	4
		%	75,0	25,0	100
		% (eğitim alma durumu)	2,6	1,0	1,9
	Orta Derecede Katılıyorum	N	25	15	40
		%	62,5	37,5	100
		% (eğitim alma durumu)	21,9	14,9	18,6
	Katılıyorum	N	42	29	71
		%	59,2	40,8	100
		% (eğitim alma durumu)	36,8	28,7	33,0

	Kesinlikle Katılıyorum	N %	44 44,0	56 56,0	100 100
		% (eğitim alma durumu)	38,6	55,4	46,5
$\chi^2=5,916, p=0,015, \phi=0,282$					
Kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır.	Katılmıyorum	N %	2 66,7	1 33,3	3 100
		% (eğitim alma durumu)	1,8	1,0	1,4
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	23 65,7	12 34,3	35 100
		% (eğitim alma durumu)	20,2	11,9	16,3
	Katılıyorum	N %	49 60,5	32 39,5	81 100
		% (eğitim alma durumu)	43,0	31,7	37,7
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	40 41,7	56 58,3	96 100
		% (eğitim alma durumu)	35,1	55,4	44,7
$\chi^2=8,097, p=0,004, \phi=0,338$					
Daha ayrıntılı planların yapılması öğretim sürecini kolaylaştırır.	Katılmıyorum	N %	8 80,0	2 20,0	10 100
		% (eğitim alma durumu)	7,0	2,0	4,7
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	33 70,2	14 29,8	47 100
		% (eğitim alma durumu)	28,9	13,9	21,9
	Katılıyorum	N %	46 48,9	48 51,1	94 100
		% (eğitim alma durumu)	40,0	47,5	43,7
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	27 42,2	37 57,8	64 100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	36,6	29,8
$\chi^2=11,026, p=0,001, \phi=0,354$					
Başarı değerlendirmesini hızlandırır.	Katılmıyorum	N %	12 70,6	5 29,4	17 100
		% (eğitim alma durumu)	10,5	5,0	7,9
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	37 72,5	14 27,5	51 100
		% (eğitim alma durumu)	32,5	13,9	23,7
	Katılıyorum	N %	48 51,6	45 48,4	93 100
		% (eğitim alma durumu)	42,1	44,6	43,3
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	17 31,5	37 68,5	54 100
		% (eğitim alma durumu)	14,9	36,6	25,1
$\chi^2=18,013, p=0,000, \phi=0,464$					
Öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar.	Katılmıyorum	N %	6 66,7	3 33,3	9 100
		% (eğitim alma durumu)	5,3	3,0	4,2
	Orta Derecede Katılıyorum	N %	36 66,7	18 33,3	54 100
		% (eğitim alma durumu)	31,6	17,8	25,1
	Katılıyorum	N %	45 53,6	39 46,4	84 100
		% (eğitim alma durumu)	39,5	38,6	39,1
	Kesinlikle Katılıyorum	N %	27 39,7	41 60,3	68 100
		% (eğitim alma durumu)	23,7	40,6	31,6
$\chi^2=9,019, p=0,003, \phi=0,331$					

Tablo 52 incelendiğinde, eğitim alan ve almayan tüm öğretim elemanlarının sanal sınıfların engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağladığı konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Her iki gruptaki öğretim elemanlarının “engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağlar” ifadesine ilişkin görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum” kategorisinde yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. Sanal sınıflar, farklı coğrafyalarda, farklı ekonomik koşullarda ve farklı yaş gruplarındaki bireylere, eğitim olanaklarına erişim konusunda sorun yaşayan engelli öğrencilere ve iş hayatına atılmış ancak kişisel gelişimlerini devam ettirmeyi hedefleyen bireylere eğitim

imkânı sunması açısından eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda potansiyel sahibidir. Öğretim elemanlarının da sanal sınıfların engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağladığı konusunda hem fikir olmaları, öğretim elemanlarının da sanal sınıfların bu potansiyelinin farkında oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim alan tüm öğretim elemanlarının katıldıklarını ifade ettikleri bir diğer ifade “ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesi kolaylık sağlar” ifadesidir ve eğitim alan öğretim elemanlarının görüşlerinin %57,4 ile “kesinlikle katılıyorum” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %1,8’i “ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesi kolaylık sağlar” ifadesine katılmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının bu ifadeye ilişkin görüşleri arasında “orta ederecede katılıyorum” ve katılıyorum” kategorilerinde %10’un üzerinde bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

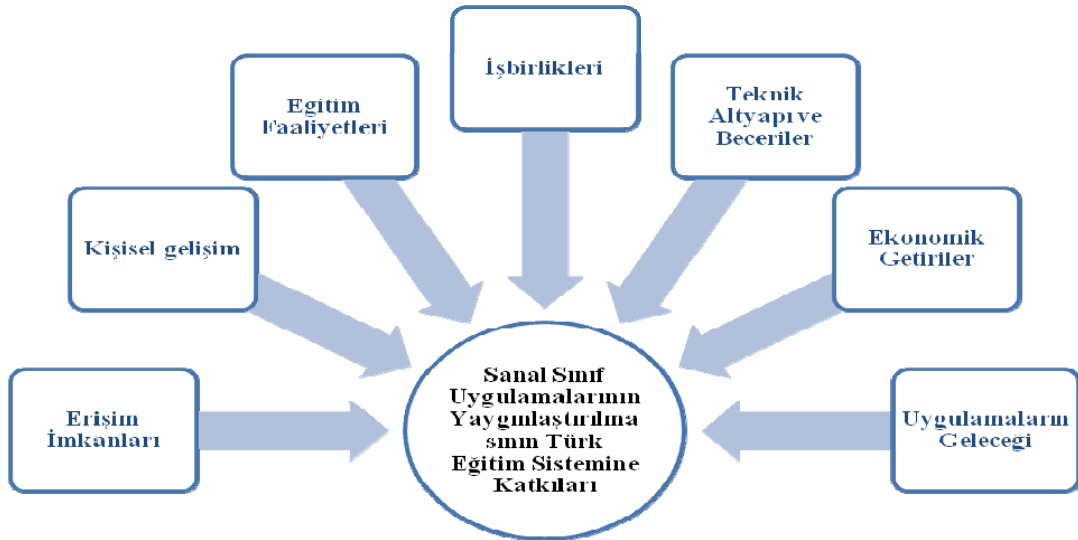
“Farklı kaynaklara hızlı erişim imkanı sağlar” ifadesi ile ilgili olarak, eğitim alan öğretim elemanlarının görüşlerinin %62,4 ile; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, %43 ile “kesinlikle katılıyorum” kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim alan öğretim elemanlarının sadece %1’i; eğitim almayan öğretim elemanlarının ise, sadece %3,5’i sanal sınıfların farklı kaynaklara hızlı erişim imkânı sağladığı ifadesine katılmadığını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının “içerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılabilmesini sağlar”, “kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır”, “daha ayrıntılı planların yapılması öğretim sürecini kolaylaştırır”, “başarı değerlendirmesini hızlandırır” ve “öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar” ifadelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, sözkonusu ifadelerle katılmama yüzdelerinin oldukça düşük olduğu; diğer bir ifade ile eğitim alan ve almayan öğretim elemanlarının bu ifadelerin geçerliliği konusunda genel olarak aynı fikirde oldukları görülmektedir. Ancak öğretim elemanlarının eğitim alama durumları ile bu ifadelerle katılım dereceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir bilişkinin olduğu da görülmektedir. Bu bağlamda, eğitim alan öğretim elemanlarının bu ifadelerle katılım derecelerinin daha fazla olduğu ve sanal sınıf uygulamalarına ilişkin daha pozitif bir algılarının olduğu

dikkatleri çekmektedir. Eğitim alan öğretmen elemanlarının bu pozitif ağırlarının ise, almış oldukları eğitim ile ilişkilendirilmesi mümkündür.

3.5. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Getireceği Katkıları Hakkındaki Görüşlerine Ait Bulgular

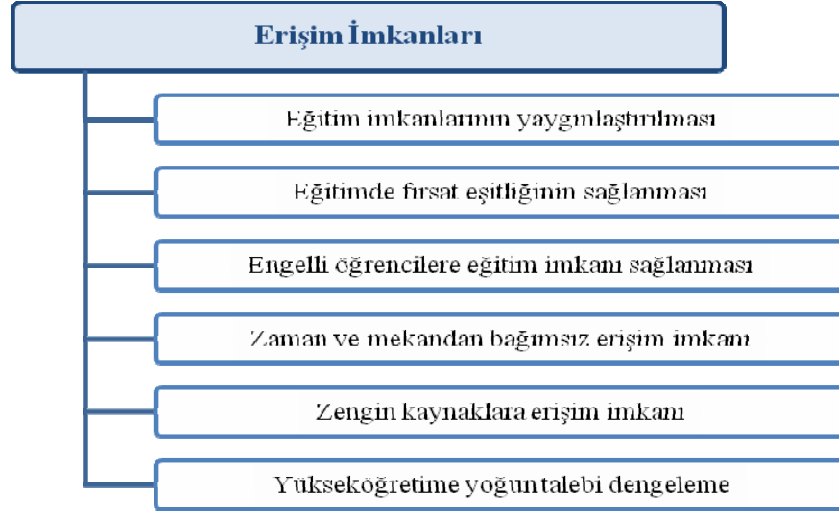
Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılarına ilişkin görüşleri veri toplama aracının son bölümünde yer alan açık uçlu soru aracılığı ile sorgulanmış ve elde edilen veriler vurgu yapılan konulara göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Öğretim elemanlarının görüşlerinin (1) erişim imkânları, (2) kişisel gelişim, (3) eğitim faaliyetleri, (4) işbirlikleri, (5) teknik altyapı ve beceriler, (6) ekonomik getiriler ve (7) sanal sınıf uygulamalarının geleceği ile ilgili konular üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sanal sınıf deneyimi bulunan öğretmen elemanlarından elde edilen veriler doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkıların sınıflandırılması Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Katkılarına İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının genel olarak sanal sınıf uygulamalarının erişim imkânları ve kişisel gelişim konusundaki avantajlarına vurgu yaptıkları ve uygulamaların

yaygınlaştırılması ile bu avantajların daha etkili bir şekilde kullanılabilceğini belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının erişim imkânları açısından sağlayacağı avantajlara ilişkin görüşleri Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Erişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri

Şekil 13’te görüldüğü gibi öğretim elemanları erişim imkânları kapsamında, “eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması”, “eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması”, “engelli öğrencilere erişim imkânı”, “zaman ve mekândan bağımsız erişim imkânı”, “zengin kaynaklara erişim imkânı” ve “yükseköğretime yoğun talebin dengelenmesi” özelliklerine değinmişlerdir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının erişim imkânları açısından sağladığı avantajlara yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 53’te verilmiştir.

Tablo 53
Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Erişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri (n=112)

Erişim İmkânları	f	%
Eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması	61	54,4
Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması	52	46,4
Engelli öğrencilere eğitim imkanı sağlanması	29	25,8
Zaman ve mekândan bağımsız erişim imkanı	45	40,1
Zengin kaynaklara erişim imkanı	33	29,4
Yükseköğretime yoğun talebi dengeleme	26	23,2

* F: Frekans, %: Yüzde

Tablo 53’te görüldüğü gibi erişim imkânları ile ilgili olarak öğretim elemanlarının %54,4’ü eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasına ve %46,4’ü eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yoğunlaşmışlardır. Üçüncü sırada %40,1 ile zaman ve mekândan bağımsız erişim imkânı yer almaktadır. Zengin kaynaklara erişim imkânı ise, öğretim elemanlarının %29,4’ü tarafından üzerinde durulan bir avantaj olarak erişim imkânları kategorisinde yer almaktadır.

Türkiye’de yükseköğretim almak isteyen genç nüfusun kalabalık olması yükseköğretim kurumları üzerinde yoğun bir baskı oluşmasına neden olmaktadır. Bu konuya dikkatleri çekerek, örgün eğitim imkânı olduğu halde eğitim kurumlarının kontenjanlarının sınırlılığından dolayı örgün eğitim sistemine giremeyen genç nüfus için de uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının bir alternatif olabilceğini ifade eden öğretim elemanları da bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının %23,2’si sanal sınıf uygulamalarının yükseköğretime olan yoğun talebi dengeleme konusunda da avantaj sağlayacağını ve böylelikle yükseköğretim imkânlarının yaygınlaşacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili K23, K24, K25, K32, K33 ve K34’ün görüşleri şu şekildedir:

(K23) “Sanal sınıfların yaygınlaşması yükseköğretimdeki yüksek talebin karşılanmasını sağlar. Sanal sınıflar sağladığı yeni açılımlar ve alternatifler ile yükseköğretim imkânlarının yaygınlaşmasını kolaylaştırır.”

(K24) “Uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında ele alınan sanal sınıflar özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeki eğitim talebinin karşılanmasında önemli rol oynamaktadır.”

(K25) “Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşmasının eğitimin kalitesi ve öğrenci sayısı açısından çok büyük sorunlar yaşayan Türk Eğitim Sistemine nitelik ve nicelik açısından çok büyük yararlar sağlayacağını düşünüyorum. Uygulamaların yaygınlaştırılması özellikle örgün yükseköğretim kurumları üzerindeki baskının hafifletilmesinde etkili olacaktır.”

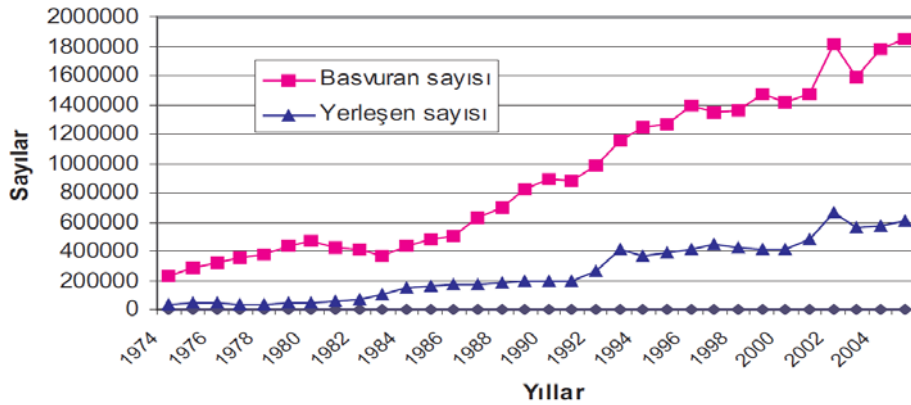
(K32) “Sanal sınıf uygulamaları, Türk Yükseköğretimindeki okullaşma sıkıntısının giderilmesinde öğretim elemanı sayısı yeterli olmayan (taş-duvar-binadan ibaret) üniversitelerin açılması ile karşılaşılan sıkıntuların giderilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasının binalara üniversite tabelası asarak olmayacağı açıktır. Bu açık, uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarıyla kapatılabilir. Eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliği bu şekilde sağlanabilir.”

(K33) “Özellikle yükseköğretime olan talebin üniversiteler ve öğretim elemanları üzerindeki baskının hafifletilmesinde sanal sınıflar önemli bir rol oynayacaktır. Mekândan bağımsız olan bu uygulamalar hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına kolaylık sağlayacaktır.”

(K34) “Türk eğitim sisteminde üniversite eğitime olan talebin büyüklüğü düşünüldüğünde sanal sınıfların yaygınlaştırılması büyük bir potansiyel olarak kabul edilebilir. Sanal sınıflar bu talebin dengelenmesine ve eşitliğin sağlanmasına katkıda bulunur.”

Wissema (2009, s.xiii) 1960’lardan bu yana üniversitelere yönelen büyük çaplı öğrenci akınının üniversiteler, öğretim elemanları ve öğretimin kalitesi üzerinde kurduğu baskının, akademik eğitimdeki bilim ögesini seyrelten bir toplu eğitime yol açtığını belirtmektedir. Artan öğrenci sayısının üniversitelerin eğitim-öğretim faaliyetlerini geleneksel tarzda yürütmelerini ve yönetilmelerini olanaksız hale getirdiği; bunun da üniversitelerin yeni bakış açıları geliştirmelerini zorunlu kıldığı üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, Wissema (2009) bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak yaygınlaşan uzaktan eğitim uygulamalarının ve sanal öğrenme ortamlarının yeni bakış açıları arasında yer aldığını belirtmektedir. Bu evrensel sorunu ve gelişmeleri Türk Eğitim Sistemi açısından ele alan öğretim elemanlarının görüşleri de Wissema’nın üzerinde durduğu noktaları destekler niteliktedir.

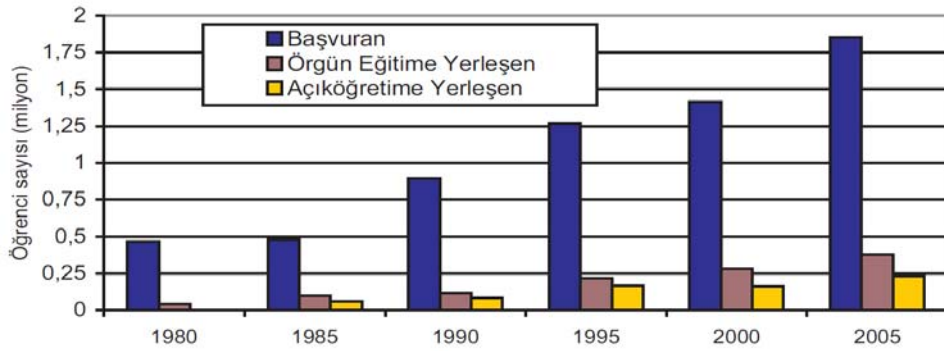
YÖK’ün ÖSYM’den sağladığı verileri derleyerek ulaştığı sonuçlar da Türk Yükseköğretim kurumlarına olan yoğun talebin ve öğretim kurumları üzerindeki baskının somut bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır. YÖK tarafından hazırlanan veriler Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları

Şekil 14’te öğrenci seçme sınavına başvurarak yükseköğretim sistemine yerleştirilen öğrenci sayılarının yıllar itibariyle gelişimi görülmektedir. 1980 yılında 466.963 olan

başvuru sayısı 2005’de 1.856.618’e yükselmiştir. Başvuru sayısındaki artışın, yerleştirilenlerin sayısındaki artıştan daha hızlı olduğu görülmektedir. Yükseköğretim kurumları önünde bir yığılma olduğu açıktır (YÖK, 2007, s.76). Üniversiteye giriş bağlamında, örgün yükseköğretim kurumlarının bu yoğun talebi karşılamada yetersiz kaldığı da Türk Yükseköğretim Sistemi açısından üzerinde durulan ve dikkate alınması gereken bir unsur olarak kabul edilmektedir. Bu durumun dengelenmesinde Türk Yükseköğretiminde Açıköğretim sisteminin katkıları gündeme gelmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına karşın, üniversitelere olan yoğun talebin henüz kapatılamamış olması da dikkatleri çekmektedir. Şekil 15’te verilen yıllara göre yükseköğretime başvuran ve örgün ve açık eğitime yerleşen öğrenci sayıları bu durumu daha net ortaya koymaktadır.



Şekil 15. Yıllara Göre Yükseköğretime Başvuran ve Örgün ve Açık Eğitime Yerleşen Öğrenci Sayılarının Değişimi

T.C. Yükseköğretim Kurulu (2007) tarafından hazırlanan ve Türk yükseköğretim sistemini değerlendiren “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporunda, kapasite azlığı, çok değişik bakımlardan ortaya konulmuş; Türkiye’nin yükseköğrenim talebinin, sistemin arzına göre çok yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, hem iç, hem de dış dinamiklerin yükseköğretimde arz kapasitesinin artırılmasını en önemli stratejik sorunlardan biri haline getirdiği vurgulanmış ve stratejik plan içerisinde eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanmasına öncelik verilmiştir. Uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının sürekli gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerine paralel olarak yaygınlaşması, yükseköğretime olan yoğun talebin karşılanması açısından büyük önem taşımaktadır. Diğer yandan etkili uygulamalar ile

kaliteli eğitim imkânlarının uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları aracılığı ile sunulması bu uygulamalara olan talebin artmasını da sağlayacaktır.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasını erişim imkânları açısından ele alan K2, K6, K9, K11, K18, K19, K20, K21 ve K22 fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması üzerinde durarak, sanal sınıfların sağlayacağı avantajlar ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K2) “Sanal sınıflar, maddi sıkıntılar ve ulaşım zorluklarından dolayı eğitim alınamaması yönündeki sorunları ortadan kaldırarak eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasına katkı sağlar.”

(K6) “Çalışan öğrencilerin derslere katılımlarının zor olması kendileri geliştirmelerini engelleyen bir faktör olarak düşünüldüğünde, uzaktan eğitim programları ve sanal sınıf uygulamalarının bu zorlukların aşılmasında etkili olacağına inanıyorum.”

(K9) “Bireylerin okumak istedikleri bölümün (lisans veya yüksek lisans) yaşadığı şehirde olmaması durumunda, buldukları şehri terk etmek gibi bir lüksleri yoksa sanal sınıf uygulamalarının kesinlikle faydalı ve gerekli olduğunu düşünüyorum.”

(K11) “Sanal sınıfların, kişilerin içinde buldukları yaşam şartlarının getirdiği engeller yüzünden eğitim-öğretim alamama olumsuzluğunu ortadan kaldırabilecek en önemli ve gerekli yöntem olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda kalitenin artırılması ve uygulamaların yaygınlaştırılması eğitim sorunlarının çözümünde büyük bir potansiyel ve önem taşıyor.”

(K18) “Daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılabilir, dolayısıyla eğitim alan birey sayısı artar. Öğrenciler farklı şehirlerdeki farklı üniversitelerin farklı öğretim elemanlarından ders alma şansına sahip olur. Çeşitlilik ve özgürlük sağlanmış olur. Ayrıca olumsuz koşullarda (hava, çevre koşulları vb.) eğitimin aksaması önlenir.”

(K19) “Sanal sınıf uygulamaları evden ya da işyerinden öğrenmeyi sağlamakta; tüm şehirlerden ve yurtdışından da katılımcılara eğitim imkânı sunmaktadır.”

(K20) “Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması ile eğitimde fırsat eşitliği de yaygınlaştırılmış olur. Kişilerin işi ile birlikte kariyer elde etmeleri de sağlanmış olur. Böylelikle eğitilmiş bireylerin sayısı artar. Eğitim götürülemeyecek yerlere eğitim ulaştırılmış olur.”

(K21) “Özellikle doğudaki üniversitelerin ya da yeni kurulan üniversitelerin geliştirilmesinde kullanılarak fırsat eşitliğinin sağlanmasını destekler.”

(K22) “Herşeyden önce ülkemizde üniversiteye yerleşen öğrenci sayısını artırarak yükseköğretim imkânlarının yaygınlaşmasını sağlar. Üniversiteyi maddi sıkıntılar nedeniyle okuyamayacak kişilere okuyabilme imkânı sağlar.”

Fırsat eşitliğini Türk eğitim sistemi açısından ele alan Şen (1999, s.16), Türkiye'nin her bölgesine ve değişik sosyo-ekonomik kesimlerine, eğitim hizmetlerini hızlı ve düşük maliyetle götürülerek fırsat eşitliği sağlanabileceğini ve bununla internet teknolojileri

tarafından desteklenen uygulamalar ile mümkün olacağını belirtmektedir. Bu görüşleri destekleyen Erdoğan (2007, s.3) ise, yetişkinlerin, yükseköğretim ve yükseköğretim öncesi aşamalarındaki gençlerin, özürliülerin, herhangi bir nedenden ötürü okula gidemeyenlerin, dil öğrenmek isteyenlerin, değişen iş şartları nedeniyle çeşitli konularda kendisini yetiştirmek isteyenlerin, çalıştığı için okula gidemeyenlerin, eğitim kurumları açısından sınırlı imkânlarla sahip kırsal kesimde yaşayanların uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları sayesinde eğitim haklarından sonuna kadar yararlanabileceklerini ifade etmektedir. Bu noktalardan hareketle denilebilir ki; uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları eğitimde şimdiye kadar yaşanan en büyük devrimlerden biri olma potansiyelindedir ve eğitim hakkından mahrum olanlar için büyük bir fırsat olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşler, fırsat eşitliği ve eğitim imkanlarının yaygınlaştırılmasına ilişkin araştırmaya katılan öğretim elemanlarının belirttiği görüşler ile de paralellik göstermektedir.

Yükseköğretim sistemine ilişkin ulusal düzenlemeler kapsamında ele alınan Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (2000)'nin 13. maddesinin c fıkrasında “Yüksek öğrenim, her türlü uygun vasıtalarla, yetenek ölçüsüne göre herkesin eşit olarak yararlanmasına açık duruma getirilir” ifadesi yer almaktadır. Bu madde de belirtilen “her türlü uygun vasıta” ve “herkese yetenek ölçüsüne göre eşit olarak yararlanılması” hükümlerini çevrimiçi öğretim programları açısından değerlendiren Selvi (2002, s.2), çevrimiçi uygulamaların öğrenme-öğretme süreçlerindeki çeşitliliğe karşılık geldiğini ifade etmektedir. Gedikoğlu (2005, s.5) ise, eş zamanlı ya da eşzamansız çevrimiçi eğitim uygulamaları, sanal sınıflar, video konferans ve çoklu ortam uygulamaları biçimindeki öğretim uygulamalarını yükseköğretim programlarının uygun yolla gerçekleştirilmesi hükmü açısından değerlendirmektedir. Yükseköğretimin herkese becerisine göre eşit olarak açılması ise, uzaktan eğitim kapsamında ele alınan çevrimiçi öğretim programlarının giriş koşullarında eşitliğin ve program türlerindeki çeşitliliğin sağlanabilmesi açısından değerlendirilebilmektedir. Fırsat eşitliğinin sağlanması ve eğitim imkânlarının yaygınlaştırılması açısından öğretim elemanları tarafından ortaya konulan görüşler de uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının ulusal düzenlemelerde belirtilen amaçlara hizmet ettiği yönündeki görüşleri desteklemektedir.

Erişim ile ilgili olarak sanal sınıfların engelli öğrencilere sunduğu imkânlarla dikkatleri çeken K1 ve K5'in görüşleri ise, şu şekildedir:

(K1) “Engelli öğrencilerimizin ve yüz yüze eğitim alma imkânı olmayan öğrencilerin bu yolla eğitime katılımı sağlanır. Bu da teknik donanım açısından eğitimi bireylerin topluma kazandırılmasını sağlar.”

(K5) “Özellikle engelli öğrenciler açısından ulaşma imkânı artıracığından onların da hayata katılmaları artıracaktır. Ekonomik olanaksızlıklardan dolayı örgün eğitimde yer alamayan ancak eğitimine devam etmek isteyen kişileri de uzaktan eğitim programlarına katmak mümkün olacaktır.”

Miller ve Erazo (2001, s.186), ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve çağdaş uygarlık düzeylerinin, engelli sorunlarının çözüme kavuşturulması ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Batı toplumunun son 25 yıl içerisinde tanık olduğu kaydadeğer değişimlerden biri de her tür azınlık grubun gereksinimlerine yönelik duyarlılığın artmasıdır. Özel yardıma gereksinimi olanlar için bilgiye eşit erişim sağlamak da bu değişim ve duyarlılıklar kapsamında ele alınmaktadır. “Engellilerin bilgiye erişebilmelerini sağlama yükümlülüğünün ne kadarı kurumlara aittir?” sorusunu ele alan Miller ve Erazo (2001), internet erişimi gibi teknolojilere yatırım yapan kurumların, bu yatırımlar ile herkese erişim sağlama yükümlülüğü altına girdiklerini varsaymaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamalarının sunduğu olanaklardan yararlanılarak engelli öğrencilerin de zorlanmadan eğitim sürecine ve hayata katılmalarını sağlamanın mümkün olduğu, araştırma katılan öğretim elemanlarının da üzerinde durduğu konular arasında yer almaktadır. Araştırma bulguları bu gelişmelerin ve avantajların farkında olduğuna işaret etmektedir.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının erişim imkânları açısından sağlayacağı avantajlara ilişkin üzerinde durulan bir diğer özellik olarak zaman ve mekândan bağımsız öğrenme imkânı ile ilgili K30 ve K17'nin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K30) “Zaman ve mekân esnekliği uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli avantajı olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda kişiye bulunduğu yerde eğitim alma imkânı sağlayan sanal sınıf uygulamaları da mekân özgürlüğü sağlamaktadır.”

(K17) “Uzak bölgelerde yaşayan bireylere merkezdeki eğitim kurumlarına ulaşma imkânı sağlayan sanal sınıf uygulamaları ile bireyler eğitim almak için belli bir yerde ve saatte toplanmak zorunda kalmayacaklar.”

Tanyıldızı ve Semerci (2005), “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmalarında, çevrimiçi eğitim uygulamalarını zaman ve mekân sınırlılıkları açısından da değerlendirmişlerdir.

Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında çevrim içi eğitim uygulamalara katılan 76 öğretim elemanı ve 277 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, çevrim içi eğitim uygulamalarının öğrencilere mekân ve zaman serbestîsi sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğrenci görüşlerinin uygulamaların mekân ve zaman serbestîsi sağladığı yönünde yoğunlaştığı belirlenmiştir (Anadolu Üniversitesi %57,1, ODTÜ %60,0 Sakarya Üniversitesi %57,8). Katılımcıların büyük çoğunluğunun çevrimiçi uygulamaların zaman ve mekân özgürlüğü sağladığı yönünde görüş bildirmeleri, öğretim elemanlarının sanal sınıflar ile ilgili görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Öğretim elemanları sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasının kişisel gelişim açısından da katkıları olacağını da belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının kişisel gelişim açısından sağlayacağı avantajlara ilişkin görüşleri Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Kişisel Gelişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri

Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşmasının sağladığı kişisel gelişim imkanları konusunda, öğretim elemanlarının yaşamboyu eğitim imkanı, kaliteli iş bulma imkanı, bireyselleştirilmiş öğrenme imkanı, motivasyon ve fikirlerin özgür ifadesi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların

yaygınlaştırılmasının kişisel gelişim açısından sağladığı avantajlara yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Kişisel Gelişim İmkânları Açısından Sağladığı Avantajlara İlişkin Görüşleri (n=112)

Kişisel Gelişim	f	%
Yaşamboyu eğitim imkânı	48	42,8
Kaliteli iş bulma	15	13,3
Bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı	23	20,5
Motivasyon sağlama	19	16,9
Fikirlerin özgürce ifade edilmesini sağlama	15	13,3

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 54’te görüldüğü gibi, sanal sınıfların yaygınlaştırılması kişisel gelişim açısından ele alındığında, öğretim elemanlarının %42,8 ile yaşamboyu eğitim imkânına yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarından K14, K35, K36, K37 ve K38’in sanal sınıfların yaygınlaşması ile yaşamboyu eğitim arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri şu şekildedir:

(K14) “Sanal sınıflar, yetişkinlere, çalışanlara ve örgün eğitime katılma şansı olmayanlara öğrenim imkânı sağlayarak yaşamboyu eğitim anlayışının yaygınlaşmasını sağlar.”

(K35) “Eğitim ücretlerinin düşürülmesi ile birlikte yaşamboyu öğrenme süreci ve etkileşim imkânı sunar.”

(K36) “Sanal sınıflar kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlayarak yaşamboyu öğrenim sürecini tetikler. Başarı ve sonrasında kaliteli iş bulma oranının artmasını sağlar.”

(K37) “Mekândan ve zamandan bağımsız eğitim yapılmasını sağlayacağından özellikle yaygın eğitim kapsamında bireylerin yaşamboyu öğrenme isteklerini destekler.”

(K38) “Sanal sınıflar fiziksel sınıflara bir alternatif olduğundan okullaşma oranının artmasına katkıda bulunacaktır. Yaşamboyu öğrenme yoluyla okul çağını geçmiş yetişkinlerin tekrar eğitim alabilmesine olanak sağlayacaktır.”

Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu incelendiğinde; ülkemizde yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki beş öncelik içerisinde belirtildiği görülmektedir. Türkiye, 5 temel öncelik alanının dördünde, Bologna Ülkeleri ortalamasının üzerinde performans gösterirken sadece Yaşam Boyu Öğrenme alanında Bologna ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (YÖK, 2007). Bu sonuç, ülkemizde yaşam boyu

öğrenme hedefine yönelik politikaların ve yöntemlerin gözden geçirilmesi ve bu alanlarda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Demiralay ve Karadeniz, 2008, s.93)

Sanal sınıfların kişisel gelişime katkıları kapsamında yaşamboyu eğitim imkanını, %20,5 ile bireyselleştirilmiş öğrenme imkanı ve %16,9 ile motivasyon sağlama yönündeki görüşler izlemektedir. Öğretim elemanlarından K3, K14, K27, K28, K29 ve K31 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K29) “Sanal sınıf uygulamaları amacına uygun bir biçimde kullanılabilirse bireysel öğretime destek olabilir ve etkili öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayabilir.”

(K39) “Bireyselleştirilmiş öğretim ortamları arasında yer alması öğrenci özelliklerinin daha çok dikkatle alınması anlamına gelmekte, buda öğrenci motivasyonunu olumlu etkilemektedir.”

(K41) “Öğretim elemanlarının kişisel yeterliliklerinin geliştirilmesi başlı başına Türk yüksek öğretimine katkı sağlayacak ve uygulamaları ileriye taşıyacak bir unsurdur. Öğretim elemanlarının teknolojiye gelişmeleri takip etmeleri ve kullanabilmesi hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının kişisel gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca sözkonusu bu teknolojilerin etkili kullanılmasının öğrencilerin motivasyonları üzerinde de etkili olacağını düşünüyorum.”

Uzmanlar, uzaktan eğitim alan öğrencilerin eğitimlerinde geleneksel yöntemlerle eğitim alanlara nazaran daha fazla sorumluluk taşıdıklarını belirtmektedir. Karabal ve arkadaşları (2003), sanal sınıflarda öğrencilerin sınıfta oturup pasif bir şekilde ders dinleyemediklerini, en az dersi sunan öğretim elemanları kadar derse katılmak ve karşılıklı etkileşim kurmak zorunda olduklarını belirtmektedir. Bu noktalardan hareketle Antalyalı (2004, s.30-31), uzaktan eğitimde, eğitimci ile öğrencinin direk temasının olmayışının, özellikle sosyal bilimler gibi tartışma gerektiren derslerde yeterince tartışmanın sağlanamayacağı gibi bir izlenime neden olabileceğini; ancak etkileşimli uzaktan eğitim uygulamalarının bu problemi aşmaya aday olduğunu belirtmektedir. Üzerinde durulan bu olumlu özelliklerin etkili olabilmesinin, sistemin etkin bir şekilde işletilmesine ve katılımcıların bu teknolojiler ile ilgili temel bir alt yapısının olmasına bağlı olduğu unutulmamalıdır. Bu koşullar sağlandığında bireyselleştirilmiş ve öğrencilerin daha çok sorumluluk hissettikleri sanal sınıf uygulamaları ile öğrenci motivasyonunun korunmasının mümkün olacağı düşünülebilir. Bireyselleştirilmiş öğrenme imkânına vurgu yapan Karasar (1999, s.135) ise, uzaktan eğitim ve sanal

sınıfların farklı ilgi ve yeterlikteki kişilere sağladığı birebir ilgi ile bireyselleştirilmiş eğitimi mümkün kıldığını ifade etmektedir.

Kişisel gelişim kapsamında yer alan “fikirlerin özgürce ifade edilmesini sağlama” ve “kaliteli iş bulma imkânı” ise, öğretim elemanlarının %13,3’ü tarafından belirtilen özellikler arasında yer almaktadır. Öğretim elemanlarından K3, K27, K28 ve K32’nin bu özelliklere ilişkin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K3) “Yoğun iş temposu nedeniyle örgün öğretime devam edemeyen bireylere sanal sınıfların olumlu katkılar sağlayacağını, iş hayatında olan kişilerin kişisel gelişimlerini destekleyeceğini ve iş imkânlarının iyileştirilmemesin mümkün olacağını düşünüyorum.”

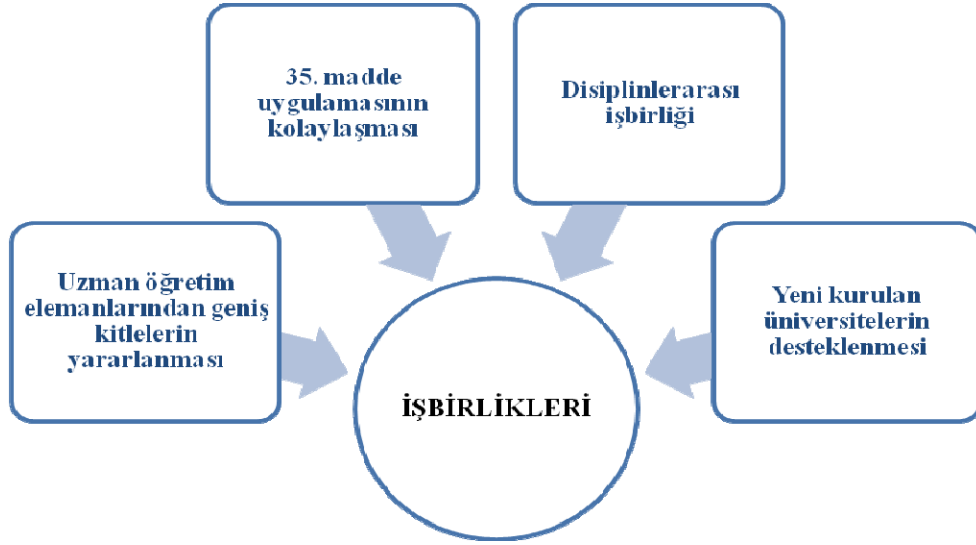
(K27) “Kişilerin sosyal ortamlarından kopmadan kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Teknolojiyi kullanıyor olmaları kendi ortamlarında da sosyalleşmesine katkıda bulunur.”

(K28) “Sanal sınıf uygulamaları öğrenmenin demokratikleşmesini, fikirlerin özgürce paylaşılmasını ve bilginin ulaşılabilir olmasını sağlar.”

(K32) “Öğrenciler açısından öğretmenle olan iletişimin kolaylaşacağını düşünüyorum. Çünkü sınıfta küçük düşme korkusu olmayacaktır. Böylelikle fikirlerin daha rahat ve özgürce ifade edilmesi ve dersten daha yüksek verim alınması mümkün olacaktır.”

Antalyalı (2004, s.31) sanal sınıfların ve uzaktan eğitim uygulamalarının topluluk içerisinde utangaç olan kişilerin kendisini daha iyi ifade etmesini sağladığını; böylece tartışmalara katılımın daha yoğun ve öğrencilerin de daha cesur olabildiğini belirtmektedir.

Öğretim elemanları, sanal sınıfların yaygınlaştırılması ile ilgili olarak üniversiteler ya da disiplinler arası **işbirliklerinin** önemine de dikkatleri çekmektedir. Sanal sınıf deneyimi bulunan öğretim elemanlarından elde edilen veriler doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması kapsamında işbirliklerinin rolü ile ilgili görüşleri Şekil 17’de gösterilmiştir.



Sekil 17. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında İşbirliklerinin Rolüne İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılması kapsamında işbirlikleri ile ilgili olarak disiplinlerarası işbirliklerine gidilmesi gerektiğini ve yeni kurulan üniversiteler ile kurulacak işbirlikleri ile bu üniversitelerin desteklenmesi gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu şekilde, alanında uzman öğretim elemanlarından daha geniş kitlelerin yararlanabileceğini ve 35. madde uygulamasının da kolaylaştırılabileceğini belirtmektedirler. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılması kapsamında işbirlikleri ile ilgili görüşlerinin yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55
Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılması Kapsamında İşbirliklerine İlişkin Görüşleri (n=112)

İşbirlikleri	f	%
Yeni kurulan üniversitelerin desteklenmesi	36	32,1
Disiplinlerarası işbirliği	29	25,8
35. madde uygulamasının kolaylaşması	12	10,7
Uzman öğretim elemanlarından geniş kitlelerin yararlanması	27	24,1

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 55’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %32,1’i sanal sınıfların yaygınlaştırılması kapsamında yeni kurulan üniversitelerin desteklenmesi gerektiğine değinmiş; %24,1’i ise, uzman öğretim elemanlarından daha geniş kitlelerin

yararlanmasının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %25,8'i ise, disiplinlerarası işbirliklerinin önemine dikkat çekmişlerdir. %10,7 oranında öğretim elemanı da 35. madde uygulaması kapsamında da sanal sınıflardan yararlanılabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarından K45, K46, K47, K48 ve K50 yeni kurulan üniversitelerin desteklenmesi ve uzman öğretim elemanlarından daha geniş kitlelerin yararlanmasının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı üzerinde durmuş ve konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K45) “Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında profesyonel bir yaklaşım sergilenmesi gerekiyor. Alanda uzman kişilerin bu süreçte yeni olan arkadaşlarımıza destek vermesi ve eğitimlere öncelik verilmesi gerektiği kanısındayım.”

(K46) “Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasında üniversitelerarası işbirliğine gidilmesi taraftarıyım. Özellikle sanal sınıf uygulamalarında kendini geliştirmiş öğretim elemanları, aynı alanda programları bulunan ve geliştirmekte olan üniversitelere destek vermeli. Böylelikle yetişmiş öğretim elemanlarından daha geniş kitlelerin yararlanması ve yeni öğretim elemanlarının uygulamalara dayalı olarak yetiştirilmesi de mümkün olacaktır.”

(K47) “Yetişmiş, alanında uzman öğretim elemanlarından ders alan öğrenci sayısının artırılması, eğitimde kalitenin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Eğitim imkânları sınırlı ya da yeni yapılanan üniversitelerin öğrencileri ülkenin önde gelen üniversitelerinin öğretim elemanlarından ders alma şansı bulurlar. Özellikle yeni kurulan üniversiteler için önemli bir fırsat. Ayrıca söz konusu üniversitelerdeki genç akademisyenlerin yetiştirilmesi için de bir fırsat olabilir.”

(K48) “Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması kişilerin içinde buldukları yaşam şartlarının getirdiği engeller yüzünden eğitim-öğretim alamama olumsuzluğunu ortadan kaldıracak en önemli ve gerekli yöntemdir. Bu bağlamda kaliteyi arttırmak ve uzaktan eğitimde belli bir standart belirlemek için akademisyenlerin deneyimlerini birbiriyle paylaşması gerektiğini düşünüyorum.”

(K50) “Sanal sınıflar yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yanısıra yükseköğretimde görev alarak genç akademisyenlerin yetiştirilmesi açısından da önemli katkılar sağlayacak potansiyele sahiptir. Ayrıca farklı üniversitelerde görev yapan alanında uzman öğretim elemanları arasında işbirliğinin artırılmasına da katkı sağlayacaktır.”

(K51) “Eğitim uygulamalarına ayrı bir boyut kazandıran sanal sınıflar nitelikli eğitimciler ile işbirliği içerisinde hayata geçirilmelidir.”

Tanyıldızı ve Semerci (2005), “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmalarında çevrimiçi eğitim uygulamalarını işbirlikleri açısından da değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi’nde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında çevrim içi eğitim uygulamalara

katılan 76 öğretim elemanı ve 277 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının uygulama sürecinin plânlanması ve tasarlanmasında işbirliği içerisinde çalışıldığı düşüncesinde yoğunlaştıkları belirlenmiştir. Anadolu Üniversitesi'nin %61,1, Fırat Üniversitesi'nin %100 ve Sakarya Üniversitesi'nin %70 oranında işbirliğinin sağlandığı yönünde görüş bildirdiği görülmüştür. Akın (2001, s.124) ve Yücel (2006, s.86) ise, çevrimiçi uygulamaların, iletişim ve işbirliği engellerini ortadan kaldırarak, işletmelerde sinerji oluşumunu ve ortaklaşa girişimciliği destekleyeceğini; artan etkileşim imkanları ile kontrol ve kumanda faaliyetlerinin kolaylaşacağını, hiyerarşinin zayıflayacağını, kısacası işbirliği içinde çalışmanın kolaylaşacağını ifade etmektedirler.

Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasını disiplinlerarası işbirlikleri açısından ele alan K42 ve K43'ün görüşleri ise, şu şekildedir:

(K42) "Sanal sınıf uygulamaları disiplinlerarası çalışmalar ve farklı bakış açılarının ortaya konulması açısından oldukça faydalı olacaktır."

(K43) "Sanal sınıfların geleceği parlak ve giderek yaygınlaşacak uygulamalar olduğunu düşünüyorum. Bu konuyla ilgili araştırmaların alana ve disiplinlerarası çalışmalara katkı sağlayacağına inanıyorum. Gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarının alanda çalışan öğretim elemanları ile paylaşılmasının konu ile ilgilenen eğitimcilerle yardımcı olacağını ve işbirliklerini teşvik edeceğini düşünüyorum."

Cebeci (2004, s.77) üniversitelerin, özellikle son yıllarda, uzaktan öğretim uygulamalarını ve sanal öğrenme etkinliklerini ulusal veya uluslararası düzeyde işbirliğine giderek gerçekleştirdiklerinin gözlemlendiğini belirtmektedir. Yücel (2006, s.86) ise, bilgisayar ağlarının iletişim ve işbirliği engellerini ortadan kaldırarak kurumlarda sinerji oluşumunu ve ortaklaşa girişimciliği destekleyecekleyeceğini ifade etmektedir.

Demirli, Demirkol ve Özdemir (2010), çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişim üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, 2009–2010 öğretim yılında tasarladıkları çevrimiçi öğrenme topluluğu ile ilgili Elazığ, Malatya, Kahramanmaraş, Isparta, İstanbul ve Sivas illerinde görev yapan 20 öğretmenin görüşlerine başvurmuşlardır. Sorulara verilen yanıtlardan, oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluğunun, öğrenme ve öğretme sürecinde faydalı olduğu; öğretmenlerin mesleki, teknik ve pedagojik alandaki bilgi ya

da deneyim eksikliklerini tamamlamalarına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğrenme topluluğunun özellikle farklı alanlarda çalışan öğretim elemanlarının birbirlerinin deneyimlerinden faydalanılmasına imkân sağlandığına vurgu yapılmıştır. Katılımcılar, meslektaşlarının kullandığı yöntem ve teknikleri, problemleri nasıl çözdüklerini gözlemlemenin kendilerine katkı sağladığını; sistemdeki fikir alışverişlerinin problemlerin çözüme kavuşturulması açısından olumlu olduğunu; paylaşımların farklı teknikleri derslerinde kullanma imkânı sunduğunu belirtmişlerdir. Paylaşılmayan bilginin kimseye bir faydası olacağını ifade eden katılımcılar, sanal topluluğun derslerdeki konulara farklı bir pencereden bakma imkânı sağladığını ve konularla ilgili örneklerin sayısını arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde, oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluğunun, öğretmenlerin kendi eksiklerini görmelerinde, doğru biçimde uyguladıkları yöntem ve teknikleri pekiştirmelerinde ve mesleki açıdan durum değerlendirmesi yapmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Günlük yaşamda birçok nedenden ötürü uzman öğretim elemanlarının düzenli olarak bir araya gelmesi oldukça güçtür. Bununla birlikte öğretim elemanlarının özellikle bilişim teknolojileri alanındaki yeterliliklerinin yaşanan hızlı değişimler karşısında yetersiz kaldığı da bir gerçektir. Gelişen teknolojilerin eğitim programlarına dâhil edilmesi ancak öğretim alanlarının alandaki gelişmeleri takip etmeleri ve kendilerini yetiştirmeleri ile olasıdır. Yeni bilgi kaynaklarına erişim ve meslektaşlar ile bir araya gelme açısından sanal sınıflardan yararlanılması ya da derslerin ortak bir sanal sınıf platformunda yürütülmesi, farklı disiplinlerin ya da aynı disiplinde çalışan farklı uzmanların bir araya gelmesini sağlayacaktır. Bu şekilde işbirliği içinde gerçekleştirilen uygulamaların alana sağlayacağı katkılar da göz önünde bulundurulduğunda, öğretim elemanlarının işbirlikleri konusundaki vurgulamalarının oldukça yerinde olduğu düşünülmektedir. Demirli, Demirkol ve Özdemir (2010)'in çevrimiçi öğrenme topluluklarının, eğitimcilerin işbirliğine ve mesleki gelişimlerine doğrudan olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaştığı araştırma bulgularının da öğretim elemanlarının işbirlikleri konusunda yaptıkları vurgulamaları desteklediği görülmektedir. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme toplulukları aracılığı ile sağlanacak işbirliklerinin eğitimciler için; kendilerini mesleki açıdan değerlendirmede, eksiklerini tamamlamada,

meslektaşlarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanmada ve mesleki açıdan kendi gelişimlerine katkı sağlamada yardımcı bir ortam olarak değerlendirilmesi olasıdır.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında etkili olacağı düşünülen işbirliklerini genç akademisyenlerin yetiştirilmesi ile ilişkilendiren K49 ve K44'ün görüşleri ise, şu şekildedir:

(K49) “Gelişen teknolojilere uyumun sağlanması ve eğitim politikalarında gerçekleştirilecek değişiklikler ile yükseköğretimde akademik personel yetiştirmedeki 35. madde uygulamalarının kolaylaşabileceği kanısındayım. Farklı üniversitelerde doktora yapan genç akademisyenlerin yüksek lisans ya da doktora süreçlerinde kadrolarının olduğu üniversitelerden ayrılmadan ders almaları mümkün olabilir.”

(K44) “Alanında uzman tanınmış öğretim elemanları tarafından verilen derslerin çok daha önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Böylelikle daha fazla öğrencinin ulaşım ve mekân kısıtlarından kurtularak uzman öğretim elemanlarının bilgi ve birikimlerinden yararlanması mümkün olacaktır. Ayrıca sanal sınıflar 35. madde uygulaması ve öğretim elemanı yetiştirme programlarına da katkı sağlayabilecek uygulamalardır.”

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaşması ile ilgili görüşlerinden yola çıkarak belirlenen bir diğer tema **ekonomik özellikler**dir. Öğretim elemanlarının ekonomik getirilere ilişkin görüşleri dört temel madde altında toplanmıştır. Sanal sınıf deneyimi bulunan öğretim elemanlarından elde edilen veriler doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasının ekonomik özellikleri Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında Ekonomik Özelliklere İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının ekonomik özellikleri ile ilgili kaynak kullanımı, standartların oluşturulması, planlamanın önemi ve maliyetlerdeki düşümlere değinildiği görülmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının ekonomik özellikleri ile ilgili görüşlerinin yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56
Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Ekonomik Özelliklerine İlişkin Görüşleri (n=112)

Ekonomik Özellikler	f	%
İlk kurulum masrafları haricinde eğitim maliyetlerini düşürür.	48	42,8
Yatırımlar iyi bir planlamayı gerektirir	19	16,9
Standartların oluşturulması ucuz yapılanma sağlar	11	9,8
Kaynakların etkili kullanımını sağlar	36	32,1

* F: Frekans, %: Yüzde

Tablo 56’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %42,8’i ilk kurulum masrafları haricinde sanal sınıfların yaygınlaşmasının maliyetleri düşürdüğünü ve %32,1’i sanal sınıfların etkili kaynak kullanımını sağlayacağını belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının %16,9’u yatırımlarda planlamamanın önemine; %9,8’i ise, standartların gerekliliğine dikkatleri çekmektedir. Öğretim elemanlarından K51, K52, K53, K54, K55, K56, K57, K58, K59 ve K60 konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K51) “Sanal sınıf uygulamalarının kalitesinin standartlaştırılması ve artırılması öğretimin daha hızlı, kolay ve ucuz yapılmasına olanak sağlar.”

(K53) “Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması eğitim ücretlerinin düşürülmesini sağlayarak yaşamboyu öğrenme imkânı sunar.”

(K54) “Bu alanda yapılacak marjinal yatırımların getirileri göz önünde bulundurularak ilk kurulum masraflarını sağlamış sanal sınıf sistemleri, daha ekonomik öğretim yapma fırsatı sağlar.”

(K55) “Sanal sınıfların yaygınlaştırılması eğitime ayrılan kaynakların daha etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle yetişmiş kalifiye eğitimcilerin daha geniş ve farklı kitlelere ulaşabilmesi sağlanacaktır.”

(K56) “İyi bir planlama ile yola çıkıldığı ve yeterli madde ve insan kaynağı sağlandığı takdirde, sanal sınıflar, eğitim sisteminin içerisinde bulunduğu darboğazın aşılmasında oldukça önemli katkılar sağlayacaktır. Ancak uzman bir ekip oluşturmanın ve bu amaçla düzenlenen eğitim faaliyetlerinin en kritik nokta olduğu unutulmamalıdır. Uzman bir ekip ve iyi bir planlama olmazsa sanal sınıfların katkıları sınırlı kalacaktır.”

(K57) “Sanal sınıfların yaygınlaştırılması, ekonomik eğitim alınmasını sağlar. Ayrıca sanal sınıflar altyapı hizmetlerinde tasarruf sağlayarak teknolojiye geçisi hızlandırır.”

(K59) “Sanal sınıflar eğitim maliyetlerini düşürerek eğitimde fırsat eşitliği yaratması bakımından son derece modern bir sistemdir. İyi bir planlama sonucunda yapılacak yatırımlar eğitim sistemine büyük kakılar sağlayacaktır.”

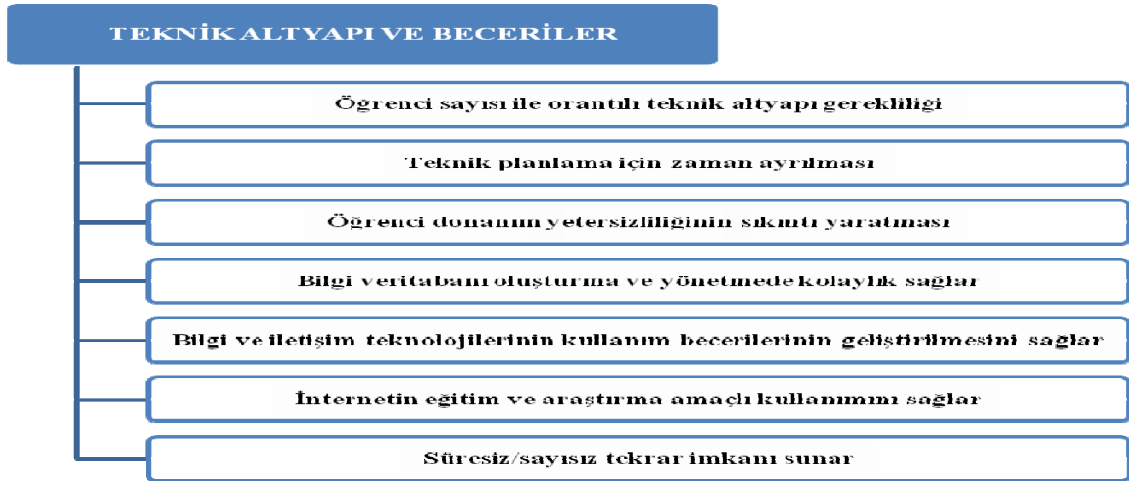
(K60) “Gerek öğrenciler açısından ulaşım maliyetlerinin ortadan kalkması, gerekse kurum açısından derslik sağlama, materyalleri ulaştırma gibi maliyetleri ortadan kaldırması açısından eğitim imkânlarının kısıtlı olduğu ülkemizde bu uygulamaların yaygınlaştırılması fayda sağlayacaktır.”

T.C. Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve Türk yükseköğretim sistemini değerlendiren “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” raporunda, yükseköğretime karşılanması gereken bir hizmet üretim alanı olarak yaklaşılabilirdiği gibi, doğru müdahalelerle getirisi artırılacak bir yatırım alanı olarak da yaklaşılabilineceği üzerinde durulmuştur. 2000’li yıllarda, bir toplumun gelişmişlik derecesini belirleyen iki kapasitenin oluşumu yükseköğretim sistemlerinin nitelikleriyle yakından ilişkilidir. Bunlardan birincisi insan kaynağıdır. Bir ülke gelişmiş insan kaynağı ne kadar arttırılırsa, dünyadaki dönüşümlere uyum sağlama ve fırsatları değerlendirme olanakları da o oranda artmakta ve gelişmeler hızlandırabilmektedir. İkincisi ise, gerek bilim ve teknoloji gerekse organizasyon alanlarında yenilikçilik kapasitesi geliştirmektir. Bir ülke, yükseköğretim sistemine yatırım yaparak bu alanlardaki kapasitelerini yükseltebildiği ölçüde gelişecek ve refahını arttırabilecektir. Bir başka deyişle, yükseköğretim, bir ülke için yararlı bir yatırım alanı olarak da planlanabilecektir. Eğer yükseköğretime böyle bir mantıkla yaklaşırsa, yükseköğretim konusunda verilecek kararların merkezinde bu alana ne kadar yatırım yapılacağı sorusu yer almaktadır. Bu karar, bu alanda yapılacak marjinal yatırımların getirileriyle, başka alanlardaki marjinal yatırımların getirilerinin karşılaştırılmasıyla verilebilecektir (YÖK, 2007, s.135).

Uluğ (1996, s.617), uzaktan eğitimin, geleneksel eğitimde olduğu gibi geniş fiziksel tesisler gerektirmediği; ancak başlangıç maliyeti yönüyle her yeni yatırım projesinde olduğu gibi uzaktan eğitim için de belirli bir kaynağa, finansmana gereksinim olduğunu ifade etmektedir. Uzaktan eğitimin belirleyici amaçlarından birisi olan, “olabildiğince çok sayıda öğrenciye az maliyette eğitim hizmetini götürmek” amacının, mali sistem ile bütünleştirilmesi ve planlama sürecine dahil edilmesi gerektiği de Uluğ (1996) tarafından üzerinde durulan noktalar arasında yer almaktadır.

Uzaktan eğitimin ekonomik özellikleri ile ilgili olarak Rumble (1988), uzaktan eğitimin geleneksel eğitim modellerine göre üstünlüğü savunulurken başvurulan ilk dayanağın, uzaktan eğitimin sistem ve birim başına düşen giderlerinin görece olarak azlığı olduğunu ifade etmektedir. Rowntree (1992) ise, bu konuya geleneksel ve uzaktan eğitimin gider yapılarının farklı olduğunu göz önüne alınarak bakılması, maliyetlerin belirlenmesinde iki sistemin farklı özelliklerinin dikkate alınması gerektiği üzerinde durmaktadır. Uzaktan eğitimde, teknolojinin başlangıç sermaye yatırımı büyük olduğundan, sabit maliyet yüksek; buna karşın öğrenci sayısına ve teknolojiyle sunulan program sayısına bağlı olarak değişken giderler düşüktür. Geleneksel eğitim için ise, tam tersi geçerlidir; yani sabit giderler düşük, değişken giderler daha yüksektir. (Rowntree, 1992; Kaye ve Rumble, 1981, s.22). Uzaktan eğitimde eğitim-öğretim süreci başlamadan, hatta öğrenciler kayıt yaptırmadan yüksek düzeyde yatırımların yapılması gerekmektedir. Özellikle sanal sınıflar gibi bilgisayara ve internete dayalı teknolojilerin kullanıldığı uygulamaların altyapıları sermaye giderlerinde önemli artışlara neden olabilmektedir. Bütün bunlara rağmen, uzaktan eğitimde okul gibi yüksek inşaa maliyetleri gerektiren yapılara gerek duyulmaması nedeniyle, mali açıdan önemli tasarruflar sağlanacağı kabul edilmektedir. Kısaca belirtmek gerekirse; kullanılan teknolojiye de bağlı olarak, genelde uzaktan eğitim ve sanal öğretim ortamlarının sabit maliyetleri örgün eğitimden daha yüksek olsa da, öğrenci sayısının artışı ile birim başına değişken maliyet daha düşüktür ve bu düşüş toplam maliyetlere de yansımaktadır. Öğrenci açısından bakıldığında ise, durum çok farklı değildir. Yine sabit masrafı yüksek gibi görünse de, öğrenciler mekân değiştirmesinden kaynaklanan birçok masrafı yapmak zorunda kalmayacak, farklı bir ilde, yepyeni bir hayat kurmak durumunda kalmayacak, kurulu düzeni içerisinde eğitimini alabilecektir (Antalyalı, 2004, ss.32-35). Bu görüşler, araştırma katılan öğretim elemanlarının sanal sınıfların ilk kurulum masrafları haricinde eğitim maliyetlerini düşüreceği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir.

Öğretim elemanların sanal sınıfların yaygınlaştırılması kapsamında **teknik altyapı ve beceriler** ile ilgili özelliklere de değinmiştir ve sanal sınıf deneyimi bulunan öğretim elemanlarından elde edilen veriler doğrultusunda teknik altyapı ve beceriler ile ilgili ifade edilen görüşler Şekil 19'da gösterilmiştir.



Sekil 19. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasında Teknik Altyapı ve Becerilere İlişkin Görüşleri

Öğretim elemanları, sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında teknik altyapı ve beceriler ile ilgili olarak teknik altyapının planlanması için zaman ayrılması gerektiğini ve öğrenci sayısının dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Sanal sınıflardaki teknoloji ile bilgi veritabanı oluşturma ve yönetmenin kolaylaşacağını, internetin eğitim ve araştırma amaçlı kullanılmasına ağırlık verilmesinin mümkün olacağı da öğretim elemanları tarafından dile getirilen özellikler arasında yer almaktadır. Öğretim elemanlarına göre teknolojinin öğrenmeye katkısını vurgulayan ve pekiştiren sanal sınıf uygulamaları, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında teknik altyapı ve becerilerin etkisi ile ilgili görüşlerinin yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57
Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasında Teknik Altyapı ve Becerilerin Etkisine İlişkin Görüşleri (n=112)

Teknik Altyapı ve Beceriler	f	%
Öğrenci sayısı ile orantılı teknik altyapı gerekliliği	22	19,6
Teknik planlama için zaman ayrılması	19	16,9
Öğrenci donanım yetersizliğinin sıkıntı yaratması	4	3,5
Bilgi veritabanı oluşturma ve yönetiminde kolaylık sağlar	27	24,1
Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesini sağlar	59	52,6
İnternetin eğitim ve araştırma amaçlı kullanımının sağlanması	25	22,3
Süresiz/sayısız tekrar imkanı sunması	9	8,03

* F: Frekans, %: Yüzde

Tablo 57’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %52,6’sı sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesinde, %24,1’i bilgi veritabanı oluşturma ve yönetmede, %22,3’ü internetin eğitim ve araştırma amaçlı kullanımının sağlanmasında etkili olacağını ifade etmişlerdir. Teknik altyapının öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak oluşturulması gerektiğine dikkat çeken öğretim elemanlarının oranı ise, %19,6’dır. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında teknik anlamda da bir planlamaya gidilmesi ve bu sürece de yeterince zaman ayrılması gerektiği de öğretim elemanlarının %16,9’u tarafından gündeme getirilen bir konudur. Öğretim elemanlarının görüşlerinin “bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesi” konusunda yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir. K61, K63, K64, K66, K67 ve K68’nin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

(K61) Sanal sınıflar teknoloji ile öğrenmenin önünü açarak hem öğrenene hem de öğretene yeni açılımlar sunar. Teknolojinin öğrenmeye katkısının önemini vurgulayarak, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesini sağlar.

(K63) Sanal sınıflarda öğrenciler günümüz şartlarının gerektirdiği teknolojik yeterliliklere ve becerilere sahip olma şansını elde eder. Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim alanında işe koşulduğundan çağdaş ve kaliteli eğitim sunulması mümkün olur.

(K64) Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması ile öğrenci ve öğretim elemanlarının teknik donanım ve becerileri gelişecek ve eğitim sürecinden daha verimli sonuçlar alınması mümkün olacaktır. Özellikle gençlerin interneti eğitim ve araştırma amaçlı kullanmaları, gelişen teknolojileri daha işlevsel kılacaktır. Sanal sınıflar, teknoloji kullanımına ilişkin becerilerin yaygınlaştırılması açısından da önemlidir.

(K66) Sanal sınıfların yaygınlaşması öğrenci ve eğitim elemanlarının bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma becerilerinin gelişmesini sağlar. Böylelikle öğrenci ve öğretim elemanlarının kişisel gelişimlerine de katkı sağlanmış olur. Öğretim elemanlarının kişisel yeterliliklerinin geliştirilmesi başlı başına Türk yüksek öğretimine katkı sağlayacak ve uygulamaları ileriye taşıyacak bir unsurdur.

(K67) Öğretim elemanları kullanılan LMS’e hâkim olduğu ve gerekli hazırlıkları yaptığında uygulamalardan alınan verim artacaktır. Öğretim elemanlarının konuya hakim olduğunun ve ders için gösterdiği özenin öğrenciler tarafından farkedilmesi öğrencilerin motivasyon ve dikkatinin de artmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla özellikle öğretim elemanlarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım becerileri uygulamalarda istenilen sonuçların alınmasında önemli bir rol oynamaktadır.

(K68) Sanal sınıflar hem öğrenciler hemde öğretim elemanları açısından avantajları bulunan uygulamalardır. İnternetin hayatın merkezine yerleştiği günümüz koşullarında sanal sınıfların internet ortamında gerçekleştirilmesi öğrenci ve öğretim elemanlarının internet kullanım becerilerinin gelişmesini zorunlu kılmaktadır.

Aytaç (2003, s.1), Türk eğitim sisteminin, bilgi ve iletişim teknolojisinin sağladığı bütün olanaklardan en üst düzeyde yararlanılmasına yönelik bir vizyona sahip olması gerektiğini ve bu bağlamda eğitim kurumlarının diğer kurum ve kuruluşlara model ya da itici güç olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkatleri çekmektedir. Sanal sınıf uygulamaları gibi yeni bilgi ve iletişim teknolojileri ile desteklenen eğitsel etkinliklerin de bu noktada eğitim sistemine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Şenol ve Gençoğlu (2003, s.62) da dünyadaki teknolojik gelişimi yakalamak ve teknolojik okuryazarlığa sahip bireyler yetiştirmek amacıyla, ülkemizde eğitim programlarının modernizasyonu kapsamında yeni eğitim teknolojilerinin ve sanal öğrenme ortamlarının kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır.

ISTE (International Society for Technology in Education) öğrenciler, öğretmenler ve daha sonra yöneticiler için “Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları”nı geliştirmiştir. Öğretmenler için geliştirilen standartlar; teknoloji ile ilgili temel işlem ve kavramları bilme, teknoloji destekli öğrenme ortamları planlama, tasarlama ve uygulama, değerlendirmede farklı stratejileri kullanma, mesleki gelişim için teknolojik değişimleri takip etme olarak ifade edilmektedir (ISTE, 2004). Bu standartların öğretim elemanları açısından sağlanması, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerileri konusunda donanımlı öğrencilerin yetiştirilmesi açısından da katkı sağlayacaktır. Ayrıca sözkonusu standartların varlığı, sanal sınıflar gibi teknoloji tabanlı uygulamaların planlaması sürecinde de etkili olmakta, planlama için gerekli zaman ayrıldığında daha etkili uygulamaların gerçekleştirilmesi mümkün olmaktadır. Özetle eğitim teknolojileri standartlarının sağlanması, bilgi çağında sahip olunması beklenen temel becerilerin kazandırılmasında etkili görünmektedir. Öğretim elemanları tarafından belirtilen görüşler kapsamında, sanal sınıfların bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanım becerilerinin geliştirilmesi konusunda sağlayacağı katkılar da bu bağlamda ele alınabilir.

Katılımcılardan K69 ve K70 ise, sanal sınıfların bilgi veritabanı oluşturma ve yönetme konusunda sağlayacağı avantajlara dikkatleri çekmekte ve görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K69) Öğrencilerin teknoloji yeterliliklerini geliştiren sanal sınıflarda ders kayıtlarının istenildiği zaman yeniden ulaşılabilir olması, bilgi veritabanı oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu özellikleri ile sanal sınıf uygulamaları, güncel teknolojileri kullanan öğrencilerin yetiştirilmesini sağlayarak, kaliteli ve esnek eğitimin gerçekleştirilmesine hizmet eder.

(K70) Sanal sınıflar, arşiv yöntemi konusunda sunduğu avantajlar ile isteyen öğrencinin süresiz tekrar imkânı bulmasını sağlamaktadır. Bu da öğretim elemanlarının zamanından ve emeğinden tasarruf sağlar.

Bayram ve arkadaşları (2009, s.4), web tabanlı uzaktan öğretimin yükseköğretimde kullanımı amacıyla geliştirdikleri Öğrenim Yönetim Sistemini (LMS) tanıtan çalışmalarında, geliştirdikleri sisteme ve bu süreçte ulaştıkları sonuçlara yer vermişlerdir. Bu bağlamda, hızla ilerleyen bilişim teknolojilerine paralel olarak veritabanı yönetim sistemlerinde görülen gelişmelerin, internet üzerinden bilgi alışverişinin çok daha hızlı ve sağlıklı bir şekilde yapılmasına olanak verdiğini belirtmişlerdir. Teknolojide yaşanan gelişmeler sayesinde daha esnek, kişiselleştirilebilir ve etkileşimli eğitim ortamı sunan elektronik öğrenmenin geleneksel eğitime göre daha az maliyetle daha zengin imkânlar sağladığı da Bayram ve arkadaşları (2009)'nın vurguladıkları özellikler arasında yer almaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların bilgi veritabanı oluşturma ve yönetme konusunda sağlayacağı avantajlara ilişkin görüşlerinin de bu görüşleri destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan K71 ise, sanal sınıfların internetin eğitim ve araştırma amaçlı kullanımının sağlanması özelliğini vurgulamakta ve konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K71) Lisansüstü eğitimde araştırmaya verilen ağırlık internetin eğitim ve araştırma amacıyla daha yoğun kullanılmasına neden olmaktadır. Bu da lisansüstü öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanım becerilerinin diğer öğretim kademelerine oranla daha gelişmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla sanal sınıfların kullanımı konusunda daha az sorun yaşanmasını beraberinde getirmektedir. Uygulamaların yaygınlaştırılması hem bu becerilerin geliştirilmesi hem de geleceğin eğitim ortamlarının öğrencilere tanıtılarak kişisel gelişimlerinin sağlanması açısından önemlidir.

Tanyıldızı ve Semerci (2005), “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmalarında çevrimiçi eğitim uygulamalarını internetin eğitim ve araştırma amaçlı kullanımı açısından da değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi,

Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılında çevrim içi eğitim uygulamalara katılan 76 öğretim elemanı ve 277 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim elemanlarının uygulamalarda güncel teknolojilerin kullanıldığı düşüncesinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Anadolu Üniversitesi'nin %94,4; Fırat Üniversitesi'nin %100; ODTÜ'nün %92,9; Sakarya Üniversitesi %90 oranında uzaktan eğitim uygulamalarında güncel teknolojilerin kullanıldığı görüşünü destekledikleri görülmüştür.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasını etkili planlama ve teknik altyapının sağlanması ile ilişkilendiren K72'nin görüşleri ise, şu şekildedir:

(K72) Öğrenci sayısı ile orantılı olarak teknik altyapının uygun şekilde planlanıp hazırlanması ve bunun için gerekli zamanın ayrılması büyük önem taşımaktadır. Gerekli düzenlemeler yapılmadan, yenilik heyecanı ile aceleyle başlatılan uygulamalardan istenilen sonuçların alınması mümkün olmayacaktır.

Şengür ve arkadaşları (2008, s.384), çevrimiçi eğitim uygulamalarında teknik altyapının, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin organizasyonu ve yönetimi için geliştirilen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-kaynak etkileşimini sağlamaya yönelik yazılım ve donanımlar olarak kabul edilebileceğini belirtmektedir. Çalımfidan (2007)'in internete dayalı uzaktan eğitim ve uzaktan hizmetiçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, uzaktan eğitimde karşılaşılan en büyük sorunlardan birinin teknik alt yapı eksikliği olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında ülke genelinde internete sorunsuz ve hızlı bağlanabilmek için geniş ağ kapasitesine gereksinim olduğu ya da mevcut internet altyapısı göz önüne alınarak ders içeriği ve uygulamaların hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Ersoy ve Acartürk (2006, s.6) ise, bilgi işlem birimlerinin gerekli yazılım, donanım ve teknik desteği veren servisler olarak bu süreçte aktif rol almaları gerektiğine işaret etmektedir. Uzaktan eğitimde karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olduğu ifade edilen teknik altyapı ve donanım eksikliğinin, sanal sınıf uygulamaları açısından da sorun yaratabileceği belirtilmiştir. Bu bağlamda teknik altyapı ile ilgili görüşlerin birbirine paralel olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunun çözümünde gerekli

altyapı yatırımlarının yapılması için gereksinim duyulan stratejik planların oluşturulması ve uygulamaya konulmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

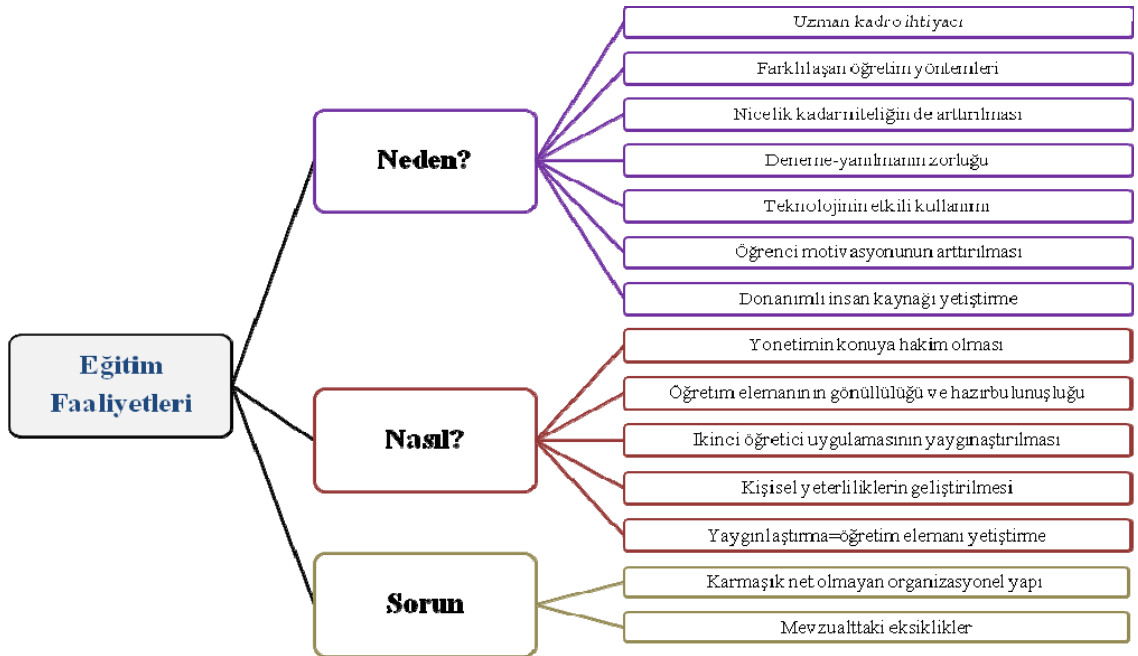
Teknik özellikler ile ilgili ifade edilen görüşlerin büyük çoğunluğunun olumlu yönde olduğu dikkatleri çekmektedir. Ancak donanım eksikliklerinin sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında teknik açıdan sorun olabileceği üzerinde duran öğretim elemanları da bulunmaktadır. Öğrencilerin donanım eksikliklerinin öğretim süreci açısından sorun yaratabileceğine değinen öğretim elemanlarının oranı %3,5'tir. Katılımcılardan K73 konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

(K73) Donanım gereksinimini ve bazı öğrencilerin donanımlarının yetersizliği uygulamaların yaygınlaştırılması açısından sıkıntı yaratmaktadır. Gerekli özelliklere sahip bilgisayarları olmayan ya da internet bağlantı hızı yeterince hızlı olmayan öğrenciler için derslerin takibi zorlaşmakta, bu da uygulamaların yaygınlaştırılması açısından sorun olabilmektedir.

Öğretim elemanlarının donanım eksikliklerinin sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında teknik açıdan sorun olabileceğine ilişkin görüşleri, etkili planlama ve teknik altyapının sağlanması ile ilgili Çalınfidan (2007)'ın ve Ersoy ve Acartürk (2006, s.6)'un belirttiği görüşler ile de ilişkilendirmek olasıdır. Eğitim kurumlarının altyapı eksiklikleri ve öğretim elemanlarının donanım eksiklikleri kadar öğrencilerin donanım eksikliklerinin de bilgisayar ve internet tabanlı uygulamaların işleyişinde sorun yaratabileceği dikkate alınmalıdır. İnternete sorunsuz ve hızlı bağlanabilmek için gerekli geniş ağ kapasitesine ve gerekli özelliklere sahip bilgisayarlara sahip olmayan öğrencilerin sanal sınıflara katılımlarının sınırlı olabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda önceden planlanan ve standartları belirlenen uygulamaların belirli ön koşullarının olması, dersi alacak öğrencilerin ders öncesinde konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlaması açısından faydalı olacaktır. Diğer yandan mevcut internet altyapısı göz önüne alınarak ders içeriği ve uygulamaların hazırlanması da kurumların insiyatifi ve denetiminde olan bir alternatif uygulama olarak gündeme gelebilmektedir.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılması ile ilgili olarak öğretim elemanlarının önemle üzerinde durdukları bir diğer konu, **eğitim faaliyetleridir**. Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşleri, eğitim faaliyetlerinin neden gerekli olduğu, nasıl gerçekleştirileceği ve karşılaşılabilecek sorunlar olmak üzere üç kategoride

sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin sınıflandırma Şekil 22’de verilmiştir. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında neden eğitim faaliyetlerine yer verilmesi gerektiği ile ilgili olarak öğretim elemanları uzman kadro ihtiyacına, farklılaşan öğretim yöntemlerine, nicelik kadar niteliğinde artırılmasının gerekliliğine, deneme-yanılma yönteminin zorluğuna, teknolojinin etkili kullanımının gerekliliğine, eğitim faaliyetlerinin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisine ve donanımlı insan gücünün yetiştirilmesine katkılarına değinmişlerdir. Bu gereksinimler doğrultusunda gerçekleştirilecek eğitim faaliyetlerinin ne şekilde olması gerektiği ile ilgili olarak ise, öncelikle yönetimin konuya hakim olmasının sözkonusu eğitimlerin organize edilmesindeki önemi üzerinde durulmuştur. Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu ve gönüllülüğü de öğretim elemanları tarafından üzerinde durulan bir diğer unsur olarak ifade edilmiştir. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında bir alternatif olarak gündeme getirilen ikinci öğretici uygulamasının yaygınlaştırılması ve verilecek eğitimler ile kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi de nasıl sorusuna verilen cevaplar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının öğretim elemanlarının yetiştirilmesi şeklinde algılanması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir.



Şekil 20. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Yaygınlaştırılması ve Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Şekil 20’de ortaya konulan gereksinimler doğrultusunda belirtilen şekillerde uygulanabileceği ifade edilen eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde karşılaşılabileceği öngörülen sorunlar ise, karmaşık ve net olmayan örgütsel yapı ve mevzuattaki eksiklikler olarak belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında eğitim etkinlikleri ile ilgili görüşlerinin yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58
Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasında Eğitim Etkinliklerinin Etkisine İlişkin Görüşleri (n=112)

Nedenler	f	%
Uzman kadro ihtiyacı	22	19,6
Farklılaşan öğretim yöntemleri	8	7,1
Nicelik kadar niteliğin de artırılması	27	24,1
Deneme-yanılmanın zorluğu	15	13,3
Teknolojinin etkili kullanımı	13	11,6
Öğrenci motivasyonunun artırılması	10	8,9
Donanımlı insan kaynağı yetiştirme	19	16,9
Nasıl		
Yönetimin konuya hakim olması	16	14,2
Öğretim elemanının gönüllülüğü ve hazırbulunuşluğu	12	10,7
İkinci öğretici uygulamasının yaygınlaştırılması	8	7,1
Kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi	25	22,3
Yaygınlaştırma=öğretim elemanı yetiştirme	19	16,9
Sorunlar		
Karmaşık net olmayan örgütsel yapı	2	1,7
Mevzuattaki eksiklikler	14	12,5

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 58’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının eğitim etkinliklerinin nedenleri ile ilgili görüşleri %24,1 ile nicelik kadar niteliğin de artırılmasının gerekliliği ve %19,6 ile uzman kadro ihtiyacı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Donanımlı insan gücü yetiştirme ihtiyacı ise, %16,9 ile üçüncü sırada yer almaktadır. Eğitim faaliyetlerinin nedenleri arasında en düşük yoğunlaşma yüzdesine sahip olan unsurlar ise, %7,1 ile farklılaşan öğretim yöntemleri ve %8,9 ile öğrenci motivasyonunun artırılmasıdır. Öğretim elemanlarından K74 farklılaşan öğretim yöntemleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K74) Örgün sınıflarda olduğu gibi sanal sınıflarda da düz anlatım yönteminden kaçınılması ve farklı öğrenme yöntemlerine yer verilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak sanal öğrenme ortamlarının kendi yapılarından kaynaklanan nedenlerle, örgündeki düz anlatım monotonluğunu kıran yöntemlerde de farklılıklar olmalıdır. Öncelikle öğretim elemanlarının içeriğin en etkili şekilde nasıl aktarılması gerektiği ile ilgili bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Ancak doğru şekilde kullanılan

sanal sınıflar ile eğitim sisteminde gelişme katedilebilecektir. Konuya ve sanal uygulamalara hakim öğretim elemanları eğitim kısıtlarının aşılmasını sağlayacaktır.

(K75) Sanal sınıflar etkili tasarımlar ile eğitim öğretim sürecinde faydalı olacaktır. Ancak en önemli rol öğretim elemanlarındadır. Öğretim elemanlarının içeriği en etkili şekilde aktarmaları, bunun için de sanal sınıflarda farklılaşan öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öcelikle öğretim elemanlarının gerekli ve yeterli beceriler ile donatılmaları sağlanmalıdır.

Demirli, Demirkol ve Özdemir (2010, s.3), çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişim üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada, oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluğundaki etkileşimlerin öğrenme-öğretme sürecine, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine etkileri üzerinde durulmuştur. Sorulara verilen yanıtlarda, oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluğu kapsamında, özellikle farklı yöntem ve teknikleri kullanımının gerekli olduğuna, karşılaşılan sorunların giderilmesinde bu yöntem ve tekniklerin oldukça etkili olduğuna vurgu yapıldığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının bu yöntem ve tekniklere hakim olması ile derslerin daha verimli geçmesinin sağlanabileceği üzerinde durulmuştur. Diğer yandan, oluşturulan çevrimiçi öğrenme topluluğundaki etkileşimlerin, farklı çalışmaları derslerde kullanma, derste kullanılan yöntem ve tekniklerde yenilikler yapma, farklı yaklaşımlar sergileme ve dersleri pratiğe yönelik işleme gibi özgün üretimler üzerinde de olumlu katkıları olduğu belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme toplulukları kapsamında ele alınabilecek olan sanal sınıflarda da geçerli olan öğretim yöntemlerine ilişkin bu özellik ve durumlar, öğretim elemanlarının uygulamalar öncesinde sanal sınıfların yönetimine ilişkin eğitimden geçirilmeleri gerekliliğini destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetleri ile ilgili neden sorusuna verdikleri yanıtların, bu bağlamda Demirli, Demirkol ve Özdemir (2010)'in araştırma sonuçlarını desteklediğini söylemek olasıdır.

Yoğunlaşma oranı düşük unsurlar arasında yer alan öğrenci motivasyonu ile ilgili olarak ise, K84'ün görüşleri şu şekildedir:

(K84) Teknoloji temelli uygulamalara öğrencilerin öğretim elemanlarından daha yatkın olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin yeni teknoloji kullanımından kaynaklı heyecan ve motivasyonlarının düşmemesi için öğretim elemanlarının yatkınlığına inanmaları gerekmektedir. Uygulamaların amaca hizmet edebilmesinde ilk ve en önemli faktör, öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve dolayısıyla da eğitimidir. Bu bağlamda yaygınlaştırılan uygulamalar eğitim sistemine büyük katkılar sağlayacaktır.

Uzaktan eğitim algısı üzerine yapılan araştırmalar, uzaktan eğitimde etkili bir öğrenme için bazı temel koşullar olduğu belirtmektedir. Kişisel gelişime ve öğrenmeye isteklilik de bu koşullar arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitimin algısı ile ilgili Fırat Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre, etkili bir şekilde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin uzaktan eğitime bakışlarını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle, uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenim gören öğrenciler, öğrenim süreci başladıktan sonra ya da sürecin sonunda uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin daha olumlu düşünmektedir. Fırat Üniversitesi'nde, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersi için yapılan bu uygulamada, öğrencilerin %96,7'sinin internetin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin düşüncelerinin uygulamadan sonra olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. %53.3'ü tam anlamıyla, %40'ı da kısmen, uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, uzaktan eğitimin olumsuz yönde algılanması, büyük oranda uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi ve deneyim sahibi olmamaktan kaynaklanmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitimde başarıyı etkilediği düşünölen faktörler açısından ele alındığında, öğrenci algı ve motivasyonunun teknoloji ile öğrenmeye uyum ve başarı üzerinde de etkili olduğu belirlenmiştir. (Antalyalı, 2004, s.59). Öğrenci algı, düşünce ve motivasyonunun uzaktan eğitime ilişkin algının değiştirilmesi ya da akademik başarı gibi istenilen sonuçlara ulaşılmasındaki etkisinden yola çıkarak, gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamaları öncesinde sanal sınıflara ilişkin bilgilendirilmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim ile ilgili olumsuz değerlendirmelerin önemli bir kısmının, uygulanan yöntemler ve kullanılacak teknolojiler hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaktan kaynaklandığı düşünölrse, üniversite yönetimine düşen en önemli görev, bu alanda öncelikle öğretim elemanlarına ve sonrasında öğrencilere yeterli düzeyde bilgilendirme yapılmasıdır. Öğretim elemanlarının öğrenci motivasyonunun sağlanmasında ve korunmasında eğitimcilerin yeterliliklerine vurgu yapmaları da uygulamaların etkililiğinin sağlanması ile ilgili farklı bir noktaya işaret etmektedir. Bu bağlamda, belirtilen görüşlerin birbirlerini tamamlayıcı ve destekleyici nitelikte olduğu söylenebilir.

Sanal sınıfların yaygınlaştırılması amacıyla eğitim faaliyetlerinin gerekliliğine değinen öğretmen elemanlarından K80 ise, deneme –yanılma ile kaybedilecek zamana dikkatleri çekerek görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

(K80) Öncesinde eğitim verilmemesi, konu uzmanları ile biraraya gelinmemesi sanal sınıfların amacına hizmet etmesini sınırlıyor. Deneme-yanılma ile etkili sonuçlar alınması uzun zaman alıyor. Sadece adı sanal sınıf olan, amacına hizmet etmeyen uygulamaların yaygınlaşması eğitim sistemine bir katkı sağlamayacaktır. Nicelik ve nitelik bir arada düşünülmelidir.

K80 tarafından da değinilen nicelik kadar niteliğinde artırılması ve uzman kadro ihtiyacı ile ilgili K76 ve K77'nin görüşleri ise şu şekildedir:

(K76) Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasının eğitimin kalitesi ve öğrenci sayısı açısından çok büyük sorunlar yaşayan Türk Eğitim Sistemine nitelik ve nicelik açısından çok büyük yararlar sağlayacağını düşünüyorum.

(K77) Sanal sınıfların asıl katkısı nicelikte olduğu kadar nitelik açısından etkili uygulamalar gerçekleştirildiğinde mümkün olacaktır. Bu da iyi örgütlenmiş bir örgütsel yapı ile birlikte uzman bir kadroyu gerekli kılmaktadır. Öğretim elemanlarının bu teknolojileri en etkili şekilde kullanabilmeleri uygulamaların etkililiğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Teknolojik gelişmeler onları kullanacak nitelikli ve yetişmiş uzmanlar olmadan bir anlam taşımayacaktır. Uzman bir kadro tarafından düzenlenen eğitimler uygulamaların olmazsa olmaz unsurları arasında yer almalıdır. Uzman bir ekip ve iyi bir planlama olmazsa sanal sınıfların katkıları sınırlı kalacaktır.

Uzaktan öğretim sistemlerinin, eğitimin geniş kitlelere ulaştırılmasında sorun çözüme üstünlükleri yanında, kaliteye duyarlı sistemler olduğuna dikkatleri çeken Barkan ve Eroğlu (2004, s.150), uzaktan öğretim kurumlarının salt nicelik olarak ürettikleri hizmetler yönüyle değil, bunların niteliği açısından da ele alıp önemle sorgulanması gerektiğini belirtmektedir. Son yıllara giderek artan rekabet koşullarının uzaktan eğitim uygulamaları alanında da etkili olmaya başlaması, üretilen hizmetin niceliğine olduğu kadar, niteliğine de dikkat edilmesi ve varolan kalite düzeyinin sürekli iyileştirilmesi için gerekli çabaların ortaya konulması gerekli kılmaktadır. Kalitenin iyileştirilmesinin de kaliteli girdiyi (nitelikli ve başarılı öğrencileri) kuruma çekerek olabileceği gibi uzaktan öğretim sisteminin bir parçası olan öğrencilere kaliteli hizmet sunarak da mümkün olabileceğini belirten Barkan ve Eroğlu (2004), böylelikle bütünsel kalitenin sağlanmasının mümkün olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, kaliteli hizmetin sunulması için öncelikle uzaktan öğretim kurumunun temsilcileri olan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve sanal sınıf uygulamaları konusunda uzmanlaşmalarının

sağlanması ve yeterliliklerinin geliştirilmesi gündeme gelmektedir. Yönetim kademesinde bulunan kişilerin yoğunlukla dikkat etmeleri gereken husus, öncelikle öğretim elemanlarının gereksinimlerinin ne olduğunu belirlemek; daha sonra da bu gereksinimleri karşılamaya yönelik eğitim faaliyetlerini organize etmek olmalıdır. Bu görüş ve gereksinimler, öğretim elemanlarının nicelik kadar niteliğin arttırılması ve uzman kadro ihtiyacı ile ilgili görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Tablo 58’de sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında eğitim faaliyetlerinin ne şekilde işe koşulması gerektiği ile ilgili ifadeler incelendiğinde, öğretim elemanlarının yoğunlaşma yüzdelerinin en yüksek olduğu ifadenin %22,3 ile kişisel yeterliliklerin geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının öğretim elemanı yetiştirme ile eşdeğer kabul edilmesi gerektiğini düşünen öğretim elemanlarının oranı ise, %16,9’dur. Eğitim faaliyetlerinin ne şekilde ele alınması gerektiğine ilişkin görüşler incelendiğinde, K86 ve K87’nin kişisel yeterliliklerin geliştirilmesine; K87’nin ise, öğretim elemanı yetiştirmeye vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

(K86) Dersöncesinde öğretim elemanları ve öğrencilere çevrimiçi ya da yüzyüze bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle öğretim elemanlarının iyi bir eğitimden geçirilerek kişisel gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Böylece süreç içinde yaşanan sorunların önüne geçilmesi ya da azaltılması da mümkün olabilecek ve sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaşması da daha hızlı olacaktır. Öğretim elemanlarının yeterliliklerinin geliştirilmesi kadar alana yeni öğretim elemanlarının yetiştirilmesi de uygulamaların yaygınlaştırılması açısından büyük önem taşımaktadır.

(K87) Sanal sınıfların yaygınlaştırılması öğrenci sayısının artırılması açısından değil dersi veren öğretim elemanlarının sayısının artırılması açısından ele alınmalıdır. Bu noktada öğretim elemanlarının bu alanda yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Başka bir deyişle, sanal sınıfların yaygınlaştırılması öğretim elemanı yetiştirme ile eşdeğer olarak algılanmalıdır.

2000’li yıllarda görece yeni uygulamalar olarak kabul edilen sanal sınıflar konusunda yetmiş uzman öğretim elemanı sayısının uygulamaların yaygınlaştırılması için yeterli olmadığı kabul edilmektedir. Alanda uzman öğretim elemanlarının yanı sıra örgün sınıf deneyimi olan öğretim elemanlarının da uygulamalarda görevlendirildiği, bu şekilde alandaki açığın kapatılmaya çalışıldığı dikkatleri çekmektedir. Ancak uygulamaların yaygınlaştırılması amacıyla görevlendirilen bu öğretim elemanlarının başlangıç aşamasında eğitim almaları ya da genç akademisyenlerin bu alana teşvik edilmesi

ihtiyacı giderek önem kazanmaktadır. Öğretim elemanlarının sanal sınıf deneyimleri arttıkça ya da alana kazandırılacak yeni öğretim elemanlarının sayısı arttıkça uygulamaların yaygınlaşacağı düşüncesinden hareketle, bu yöndeki girişimlere ve yasal düzenlemelere öncelik verilmesinin gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Öğretim elemanlarının, öğretim elemanı yetiştirme ile ilgili görüşleri, sanal sınıflarının ekstra işyükü ya da ek bir uygulama olarak değil de; bir uzmanlık alanı olarak algılanması yönündeki girişimlerin ve düzenlemelerin alana büyük katkılar sağlayacağı düşüncesine dikkatlerin çekilmesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo 58’de öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu ve gönüllülüğünü vurgulayan öğretim elemanı yüzdesinin ise, %10,7 olduğu görülmektedir. Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında eğitim faaliyetlerinin nasıl işe koşulması gerektiği ile ilgili olarak öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu ve gönüllülüğünü vurgulayan K82 ve K83’ün görüşleri şu şekildedir:

(K82) Öğrenciler henüz çevrimiçi derslerinde aslında yüzyüze yapılan dersler kadar önemli ve katkı sağlayıcı olduklarını kavramış değillerdir ve çoğunlukla bu dersleri yüzyüze derslere nazaran daha kolay, sorumlulukları az olarak ele almaktadırlar. Verilen derslerin illaki çevrimiçi olmasını isteyen yönetim kademesinin de bu konu ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Şöyle ki pek çoğumuzda bu dersler için yeterli donanımına sahip değiliz. Kimilerimiz araştırıp daha iyisini yapmak için öğrenme çabası içindeyken, kimilerimizde bildikleri hatta bilmedikleriyle bu gemiyi yüzdürmeye çalışıyorlar. Bir kere bu uygulamaları yapacak kişilerin gönüllüğü, hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı ve hizmetiçi eğitim sağlanmalı. Yoksa bu sistem bunlarda öğrencileriniz diyerek bu işten etkili sonuçların elde edilmesini beklemek gerçekten çok ütöpik. Sanal sınıflar layıkıyla uygulandığında Türk Eğitim Sistemine önemli katkılar sağlayacaktır; ancak sözünü ettiğim ana noktalar ve bunların alt basamakları ele alınır ve gerçekten uzman bir kadroyla bu işler yürütülürse.

(K83) Öğretim elemanlarına eğitim verilmeden ya da destek (teknik) sağlanmadan gerçekleştirilen/başlatılan uygulamaların nitelik açısından bir katkısı olacağını düşünmüyorum. Eğitim imkânı sunulmayacaksa gönüllülüğün esas alınması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasının göstermelik olacağına inanıyorum. Bizlerde gönüllülük esas alınmamış ve eğitimde verilmemişti. Bunun sıkıntılarını yaşadık. Ama biz uygulamalara başladığımızda kurumumuz için yeni uygulamalardı. Şimdi giderek yaygınlaştığına göre tüm bunlar gözönünde bulundurulmalıdır.

Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk ve gönüllülük konusunda yaptığı vurgulamaların daha önce sanal sınıf deneyimi olmayan, herhangi bir eğitim sürecinden geçmemiş ya da yüzeysel bir eğitim almış olan öğretim elemanlarının süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların bir yansıması olarak yorumlamak olasıdır. Diğer yandan konu uzmanlarının kendileri ile aynı süreçleri yönetmekten sorumlu öğretim elemanlarının

karşılaştıkları sorunları gözlemleyerek hazırbulunuşluk ve gönüllülük konusuna dikkatleri çekmeleri de olasıdır. Sanal sınıflar ve işleyişi ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeye istekli ve gönüllü olmamaları durumunda, uygulamalardan beklenen sonuçların alınması mümkün olmayacaktır. Bu noktada hazırbulunuşluk kapsamında gerekli becerilere sahip olmak ya da gönüllü olmak uygulamaların başlangıç aşamasında göz önünde bulundurulması gereken özellikler kapsamında ele alınmaktadır. Sanal sınıf deneyimi olan öğretim elemanlarının da bu doğrultuda görüş bildirmeleri, uygulamadan teoriye yansıyan bilgiler kapsamında ele alınarak, üzerinde durulması gereken önemli bir özellik olarak ele alınmalıdır.

Tablo 58’de öğretim elemanlarının yoğunlaşma yüzdesinin en düşük olduğu ifadenin %7,1 ile ikinci öğretici uygulamasının yaygınlaştırılması olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarından K88 ve K89’un konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

(K88) Sanal sınıfların etkili bir alternatif olduğunu düşünüyorum; ancak istenilen sonuçların alınması için farklı uygulamaların da işe koşularak ortamların zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bir ders için birden fazla / iki öğretim elemanın görevlendirilmesi ya da dersin bir öğretim elemanı ve bir asistan eşliğinde yürütülmesi de uygulamaların yaygınlaştırılması açısından bir alternatif olarak kabul edilebilir. Yüzyüze sınıflarda olduğu gibi araştırma görevlilerinin dersi asiste etmeleri hem öğrencilerin daha iyi takip edilmesini hem de yetişen genç akademisyenlerin sanal ortamda ders yürütme becerilerini kazanmalarını sağlayacaktır. Böylelikle sanal ortamda ders yürütme becerilerine sahip daha fazla akademisyen yetiştirilerek bu uygulamaların yaygınlaştırılması da mümkün olacaktır. İşte ozaman uzmanlaşmış ve yeterli sayıda eğitimci rehberliğinde sanal uygulamalardan olumlu sonuçlar alınacaktır. Kesinlikle gelecek vadeden bir konudur ve Türk eğitim sistemindeki sorunların giderilmesinde potansiyeli büyüktür.

(K89) Sanal sınıflar yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yanısıra yükseköğretimde görev alarak genç akademisyenlerin yetiştirilmesi açısından da önemli katkılar sağlayacak potansiyele sahiptir. Bu bağlamda sanal sınıfların sunduğu ikinci öğretici uygulamasından yararlanılmasının etkili sonuçlar vereceğine inanıyorum.

İkinci öğretici uygulamasının genel olarak sanal sınıf deneyimi ya da sanal sınıflar ile ilgili bilgisi olayan öğretim elemanları haricinde bilinen bir uygulama olmadığı kabul edilmektedir. Çevrimiçi eğitimde iki öğretim elemanın aynı anda aktif olarak dersi takip etmesi, örgün eğitimdeki derslerin asiste edilmesi yaklaşımının bir yansıması olarak kabul edilebilir. Diğer yandan, uzak mesafelerde olmalarına ya da çalışmalarına karşın zamanlarını sanal derslerin gün ve saatlerine göre organize eden kişilerin telafi uygulamalarına katılmalarının zorluğu dikkate alındığında, öğretim elemanlarından

birinin derse katılamaması durumunda da ikinci öğretici uygulamasının etkili olacağı kabul edilmekte; telafiye gerek kalmadan derslerin aksamaması sağlanmaktadır. Bu bağlamda, sanal sınıf deneyimi olan öğretim elemanlarının ikinci öğretici uygulamasına dikkatleri çekmesinin, sanal uygulamaların özelliklerinin ortaya konulması açısından etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşleri kapsamında ele alınan son kategori sorunlardır. Öğretim elemanlarının eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde ve sanal sınıfların yaygınlaştırılmasında karşılaşılabilecek sorunlara yoğunlaşma yüzdeleri ise, Tablo 58’de görüldüğü gibi % 12,5 ile mevzuattaki eksiklikler ve %1,7 ile karmaşık/net olmayan örgütsel yapıdır. Öğretim elemanlarından K90, K91 ve K92’in sorunlara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

(K90) Öncelikle sanal sınıf kavramına netlik kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. İnternette tabanlı ya da destekli gerçekleştirilen tüm derslerin sanal sınıf olarak algılanmasının hatalı olduğunu ve gelişme katedilebilmesi ve uygulamaların iyileştirilebilmesi için kavrama netlik kazandırılması gerektiğine inanıyorum. Sonrasında netleşen unsurlar doğrultusunda oluşturulan örgütsel yapı ve düzenlemeler ile sanal sınıfların eğitim sistemine önemli katkıları olacaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi bu amaçla kullanılacak araçların özelliklerinin bilinmesi ve uygun kitleye yönelik olarak en etkili şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Böylelikle eğitimin yaygınlaştırılması ve örgün sınıflardaki verimin sanal sınıflarda da elde edilmesi mümkün olacaktır.

(K91) Sanal sınıfların etkileşimli yapısının etkili bir şekilde yönetilmesi karmaşık bir örgütsel yapı ile birlikte uzman bir kadroyu gerekli kılmaktadır. İyi bir planlama ile yola çıkıldığı, yeterli madde ve insan kaynağı sağlandığı takdirde eğitim sisteminin içerisinde bulunduğu darboğazın aşılmasında oldukça önemli katkılar sağlayacaktır. Eğitim faaliyetleri ve iyi bir planlama ve organizasyon olmadan katkıları sınırlı kalacaktır.

(K92) Türk Eğitim Sisteminin işgörenler ve mevzuat açısından bu tür uygulamalara hazır hale getirilmesi gerekmektedir.

Türkiye Bilişim Şurası Raporu (2002)’nda Türk uzaktan eğitim uygulamaları için vurgulanan üç temel sorun söz konusudur. Bunlar: (1) kalite ve standardizasyon yetersizliği, (2) kurumsallaşamama ve marka olamama ve (3) yaygınlaşamama olarak sıralanmaktadır. Aynı raporda uzaktan eğitimin yaygınlaşamamasındaki temel sorunlar ise şu şekilde belirtilmiştir (Gökdaş ve Kayrı, 2005, s.10)

1. İnternet altyapısındaki eksiklik
2. Mevzuatın yetersizliği
3. Alana özgü teşviklerde istenen düzeyin yakalanamaması
4. Bu alana yönelik ARGE yatırımlarının azlığı
5. Karar vericilerin konuyla ilgili olarak yeterince bilgilendirilememeleri
6. Gereksinim duyulan teknik insan gücünün yetersizliği, olarak vurgulanmaktadır.

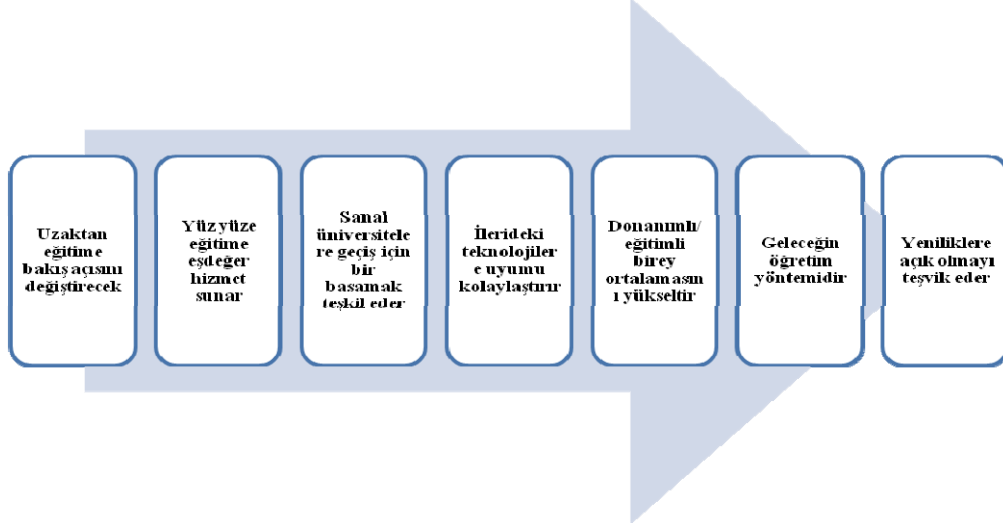
Sanal sınıf uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ile ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretim elemanlarının Türkiye Bilişim Şurası Raporu (2002)'nda belirtilen karar vericilerin/yöneticilerin konuyla ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmamalarına ve mevzuattaki eksikliklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak raporda belirtilen diğer maddelerin de belirlenen diğer temalar altında ele alındığı dikkatleri çekmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının sanal sınıflarda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin Türkiye Bilişim Şurası Raporunda belirtilen sorunlar ile benzer olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitime olan talebin artması ve buna dayalı olarak farklı sunulma biçimlerinin ortaya çıkması kurumsallaşma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimde kullanılan teknoloji farklı örgüt yapılarını doğurmuştur. Örgüt yapılarındaki bu farklılık ise, uzaktan eğitim kurumlarının veya birimlerinin bağlı olduğu üst sistemleri farklılaştırmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim kurumlarının yönetimini etkilemektedir. Bugünün uzaktan eğitim kurumları, geleneksel akademik yapılanmalarda bulunmayan teknoloji tabanlı dağıtım sistemleri, karmaşık fakülte ve kurs geliştirme destek sistemlerine gereksinim duymaktadır. Diğer bir deyişle, yüksek nitelikte bir uzaktan eğitim sistemini oluşturmak için yeni örgütsel yapılara gereksinim duyulmaktadır (Hitt and Hartman, 2002, s.3). Diğer yandan uzaktan eğitim kurumlarındaki farklı roller, yönetim yapısını ve yönetim fonksiyonlarının işlemlerini örgün eğitim kurumlarına göre daha karmaşık bir hale sokmaktadır. Gürol ve Turhan (2005, s.83) da uzaktan eğitim kurumlarının yönetiminin çoğu noktada yüz yüze eğitim kurumlarının yönetiminden farklılaştığını; bunun da öğrencilerin aynı çatı altında toplanmamasından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, geniş bir alana yayılmış olarak hizmet veren uzaktan eğitim kurumlarının yönetiminin özel bir nitelik taşıdığını vurgulamaktadır. Bu görüşler ışığında, uzaktan eğitim kurumlarının yönetimlerinin tüm

bu farklılıklara ilişkin bilgi sahibi olmaları ve uzaktan eğitimin kendine özgü özelliklerini göz önünde bulundurarak yönetim süreçlerini işletmeleri ihtiyacı gündeme gelmektedir. Öğretim elemanlarının karmaşık ve net olmayan örgütsel yapı ve mevzuatta eksiklikler ile değinmek istedikleri sorun da bu farklılıklara uygun bir örgütsel yapının olmamasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla bu konuda görüşler ile öğretim elemanlarının belirttiği görüşlerin birbirlerinin tamamlayıcı olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Erturgut (2008, s.84) ise, uzaktan eğitim yapan örgütlerde yalın bir örgüt yapısı oluşturulması ve bürokratik eğilimlerden uzaklaşılması gerektiğini belirtmekte; bürokratik yapıların yenilik ile beslenen internet uygulamalarının gelişmesinde bariyer oluşturabileceğine dikkatleri çekmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili mevzuatın gözden geçirilerek yasal boşlukların doldurması gerekliliği de Erturgut (2008) tarafından üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Konuyu ulusal bilim, teknoloji ve eğitim politikası kapsamında ele alan Karasar (2004, s.124), zamanında sanayi devrimini kaçıran ve onu çok sonradan fark eden Türkiye'nin, internet ile gelen teknoloji devrimini yakalaması gerektiğini ve bunun için en uygun yerin eğitim sektörü olduğunu belirtmektedir. Eğitime yansımayan teknolojinin toplumun öteki katmanlarında etkin olarak kullanılabilir hale gelmesinin beklenemeyeceğine değinen Karasar (2004), sanal eğitim uygulamalarının, ulusal bilim ve teknoloji politikasının bütünlüğünde ele alınıp, hızla gereklerin yerine getirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılara ilişkin görüşleri kapsamında belirlenen temalar içerisinde son olarak sanal sınıf uygulamalarının geleceği ile ilgili konular ele alınmıştır. Öğretim elemanlarının uygulamaların geleceğine ilişkin görüşleri Şekil 21'de verilmiştir.



Sekil 21. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarının Geleceğine İlişkin Görüşleri

Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ve gelecekte Türk Eğitim Sistemi içerisindeki yeri ile ilgili olarak, öğretim elemanlarının bu uygulamalar ile uzaktan eğitime bakış açısının değişeceğine, yüzyüze eğitime eşdeğer hizmet sunulmasının mümkün olacağına, gelişmekte olan teknolojilere uyumun ve sanal üniversitelere geçişin kolaylaşacağına, donanımlı birey ortalamasının yükseltilebileceğine, yeniliklere açık olmanın teşvik edileceğine değindikleri görülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarının geleceğin öğretim yöntemi olacağı yönünde görüş bildirdikleri de görülmektedir. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların geleceği ile ilgili görüşlerinin yoğunlaşma yüzdeleri Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Geleceğine İlişkin Görüşleri (n=112)

Uygulamaların Geleceği	f	%
Geleceğin öğretim yöntemidir	21	18,7
Uzakta eğitime bakış açısını değiştirecek	19	16,9
Yüzyüze eğitime eşdeğer hizmet sunar	5	4,4
Sanal üniversitelere geçiş için bir basamak teşkil eder	6	5,3
İlerideki teknolojilere uyumu kolaylaştırır	20	17,8
Donanımlı/egitimli birey ortalamasını yükseltir	15	13,3
Yeniliklere açık olmayı teşvik eder	12	10,7

* F:Frekans, %:Yüzde

Tablo 59’da görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %18,7’si sanal sınıfların geleceğin öğretim yöntemi olacağını, %17,8’i ilerideki teknolojilere uyumu kolaylaştıracağını ve

%16,9'u uzaktan eğitime bakış açısını değiştireceğini ifade etmişlerdir. Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ile donanımlı/eğitilmiş birey ortalamasının yükseltileceğini belirten öğretim elemanlarının oranı ise, %13,3'tür. Öğretim elemanlarının %10,7'si sanal sınıfların yeniliklere açık olmayı teşvik edeceğine değinmişlerdir. Sanal sınıfların yaygınlaşması ile yükseköğretimde sanal üniversitelerin gündeme geleceğine dikkatleri çeken öğretim elemanlarının oranı ise, %5,3'tür. Öğretim elemanlarının görüşlerinin yoğunlaşma yüzdesi en düşük öngörü %4,4 ile sanal sınıfların yüzyüze eğitime eşdeğer hizmet sunmasına ilişkindir. Sanal sınıfların yüzyüze eğitim hizmetlerine eşdeğer hizmet sunma potansiyeline değinen K95'in konu ile ve uzaktan eğitimin imajı üzerine görüşleri şu şekildedir:

(K95) İleri teknolojilerin kullanıldığı sanal sınıflar, hem uzaktan eğitime bakış açısını değiştirecek hem de eğitimde fırsat eşitliği sunacaktır. Kullanılan farklı etkileşim araçları ile yüz yüze eğitime eşdeğer hizmet sunmak olası hale gelecektir.

Akın (2007, s.51)'a göre, internet teknolojileri kullanılarak yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarında kaydedilen gelişmeler, uzaktan eğitimin yakın gelecekte örgün eğitime ciddi bir alternatif olacağını göstermektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin algının değişmesi ile ilgili olarak K96 ve K97'nin görüşleri ise şu şekildedir:

(K96) Sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılması ile öncelikle uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği ile ilgili endişelerin giderilebileceğini düşünüyorum. Bunun içinde daha profesyonel bir yaklaşım sergilenmesi gerekiyor. Alanda uzman kişilerin bu süreçte yeni olan arkadaşlarımıza destek vermesi ve eğitimlere öncelik verilmesi gerektiği kanısındayım. Öncesinde verilen eğitimlerle öğretim elemanlarının bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi sonucunda uygulamaların kalitesinin artacağını ve uzaktan eğitime yönelik alguların değişeceğini düşünüyorum.

(K97) Sanal sınıflar öğrenmeye yeni bir yaklaşım getirmiştir. Bu uygulamaların yaygınlaşması ile gerek örgün gerekse uzaktan eğitim kapsamında Türk eğitim sisteminde bakış açılarındaki değişiklikler kaçınılmaz olacaktır. Sanal sınıflar eğitim sistemindeki değişimlerin öncülerinden biri olacaktır.

Yoğunlaşma yüzdesi en yüksek olan sanal sınıfların geleceğin öğretim yöntemi olduğu yönünde görüş belirten K93 ve K94'in düşünceleri şu şekildedir:

(K93) Konuya hakim ve gönüllü öğretim elemanlarının görevlendirilmesi durumunda çok faydalı bir sistem olarak geleceğin geleceğin modeli olacaktır.

(K94) Sanal sınıfların geleceğin eğitim sistemi olduğunu düşünmekle birlikte son derece modern bir sistem olduğunu düşünüyorum. Bu alanda eğitim öğretime yatırım yapılması gerekliliğini savunuyorum.

Tuncer ve Taşpınar (2007, s.141), eğitim kurumlarını ve özellikle yükseköğretim kurumlarını bir tek modelin geleceğe sürükleyemeyeceği düşüncesinden hareketle, sanal öğrenmenin gelecekteki eğitim modelleri içinde kapsamlı bir model niteliğine bürüneceğini belirtmektedir. Sanal sınıfların yaygınlaştırılması ve geleceği ile ilgili olarak K98, K99 ve K100 ise, görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

(K98) Uzun vade de tamamen çevrimiçi yüksek öğretim programların yaygınlaşması, sanal sınıflara ağırlık verilmesini gerekli kılacaktır. Bu gelişmeler ve eğitim politikalarındaki değişiklikler ile sanal uygulamaların yükseköğretimde giderek daha etkili olacağını düşünüyorum

(K99) Teknolojideki gelişmelerin hızına ayak uydurulması şu anda var olan teknolojilerin en etkili şekilde kullanılabilmesi ile mümkündür. Günümüzde sanal sınıfların ötesinde sanal üniversitelerden bahsedilmeye başlanmıştır. Sanal sınıflar bu geçiş süreci açısından önemli bir basamaktır. İlerideki uygulamalara uyum açısından yaygınlaşması büyük önem taşımaktadır.

(K100) Sanal sınıfların geleceği parlak ve giderek yaygınlaşacak uygulamalar olduğunu düşünüyorum. Sadece öğretimde değil ilköğretim ve liselede de yaygınlaşacağına inanıyorum. İlköğretimden itibaren bilgisayar ve internet teknolojileri ile içiçe yetişen nesiller üniversite öğrenim hayatlarında da gerekli altyapıyı kazanmış oluyorlar. Bu durumda özellikle yükseköğretim düzeyinde ve yetişkin eğitiminde sanal sınıfların kullanılma oranlarının giderek artacağı düşünülebilir.

Dünyada uzaktan eğitim alanındaki yönelimlerin sanal üniversitelere geçiş yönünde olduğu görülmektedir. Dünya genelinde uygulamaya geçmiş çeşitli kurumsal, ülkesel ve küresel ölçekte hizmet veren çok sayıda sanal üniversite örgütlenmesi olduğu görülmektedir. 2001’de üniversitelerde ağ yapısını geliştirmek ve desteklemek amacıyla bir proje olarak başlatılan Fin Sanal Üniversitesi (Finnish Virtual University, FNU)’nde eğitim-öğretim çalışmaları üye üniversitelerin ortak projeleri olarak hayata geçirilmiştir. İsveç Ağ Üniversitesi (Sweden Net University, SNU) ise, İsveç’in 35 üniversitesi ve yüksekokulu tarafından Mart 2002’de kurulmuş bir birliktelik ürünüdür. Diğer bir ifade ile SNU’da verilen dersler, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli uzaktan öğretim dersleri koleksiyonudur. Sunulan derslerin kalitesi üniversitelerin kendi sorumluluğunda olmakla birlikte, İsveç Ulusal Yükseköğretim Kurumu tarafından kalite denetimi yapılmaktadır. Ağ Üniversitesi’ne katılım gönüllük esasına dayanmakta ve daha fazla insana uzaktan öğretim yoluyla yükseköğretim olanağı sağlamak amaçlanmaktadır. Sanal üniversitelere bir diğer örnek Birleşik Krallık E-Üniversitesi (UKeU)dir. UKeU, HEFCE (Higher Education Funding Council for England = İngiltere Yüksek Öğretim Fonu Konseyi) tarafından sağlanan devlet desteği ile ilk olarak Şubat 2000’de

duyurulmuş ve Mayıs 2001’de “UK e-Universities Worldwide Ltd.” adında bir şirket olarak hayata geçirilmiştir. Birleşik Krallık (BK) üniversitelerinin hepsi bu şirketin olası ortakları sayılmaktadır. Özel bir üniversite girişimi olarak kurulmuş ve NCA tarafından akredite edilmiş olan Phoenix Çevrim-içi Üniversitesi (University of Phoenix Online) ise, en başarılı görülen sanal üniversite örneklerinden biridir (Cebeci, 2004, s.80-82).

Dünya genelindeki sanal üniversite yapılarını inceleyen Cebeci (2004), Türk Yükseköğretim Sistemi için de bir sanal üniversite modeli önerisinde bulunmuştur. Bu kapsamda önerilen Türkiye E-Üniversitesi (TeÜ) örgütlenmesi ve oluşumunun yasal veya hukuki yapısının mevcut YÖK Yasası çerçevesinde ele alınarak YÖK altında olmasının uygun olacağını belirten Cebeci (2004), örgütlenme modelinin ise, diğer üniversite rektörlükleri gibi olmasının, ancak herhangi bir fakülte, yüksekokul vb. akademik birimlere sahip olmayacağını varsayılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yapılanma, geleneksel anlayıştan uzak yeni bir örgütlenme gerektirmekle birlikte kuruluş aşamasında yasal ayrıntılar ve uyum çalışmalarını da gerekli kılmaktadır. Böyle bir yapılanmanın tamamen uzaktan öğretim yöntemi ile yürütüleceği düşünülecek olursa, eşzamanlı ve eşzamansız eğitim etkinliklerinin birlikte iş koşulmasının ancak eşzamanlı sanal sınıf uygulamalarına sistem içerisinde ağırlık verilmesi ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Böylelikle eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrenci memnuniyetinin sağlanması açısından etkili sonuçlar alınması da mümkün olacaktır. Bu bağlamda öğrenci sayısı ile orantılı olarak, üniversiteler arası işbirliklerine gidilmesi, farklı üniversitelerdeki öğretim elemanlarının bu sanal üniversite yapılanması içerisinde sanal sınıf uygulamalarına destek vermesi gerekecektir. Bu işbirlikleri, Türkiye genelinde sisteme destek verecek öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, öğretim elemanı yeterliliklerinin geliştirilmesi açısından da Türk Eğitim Sistemine önemli katkılar sağlayacaktır.

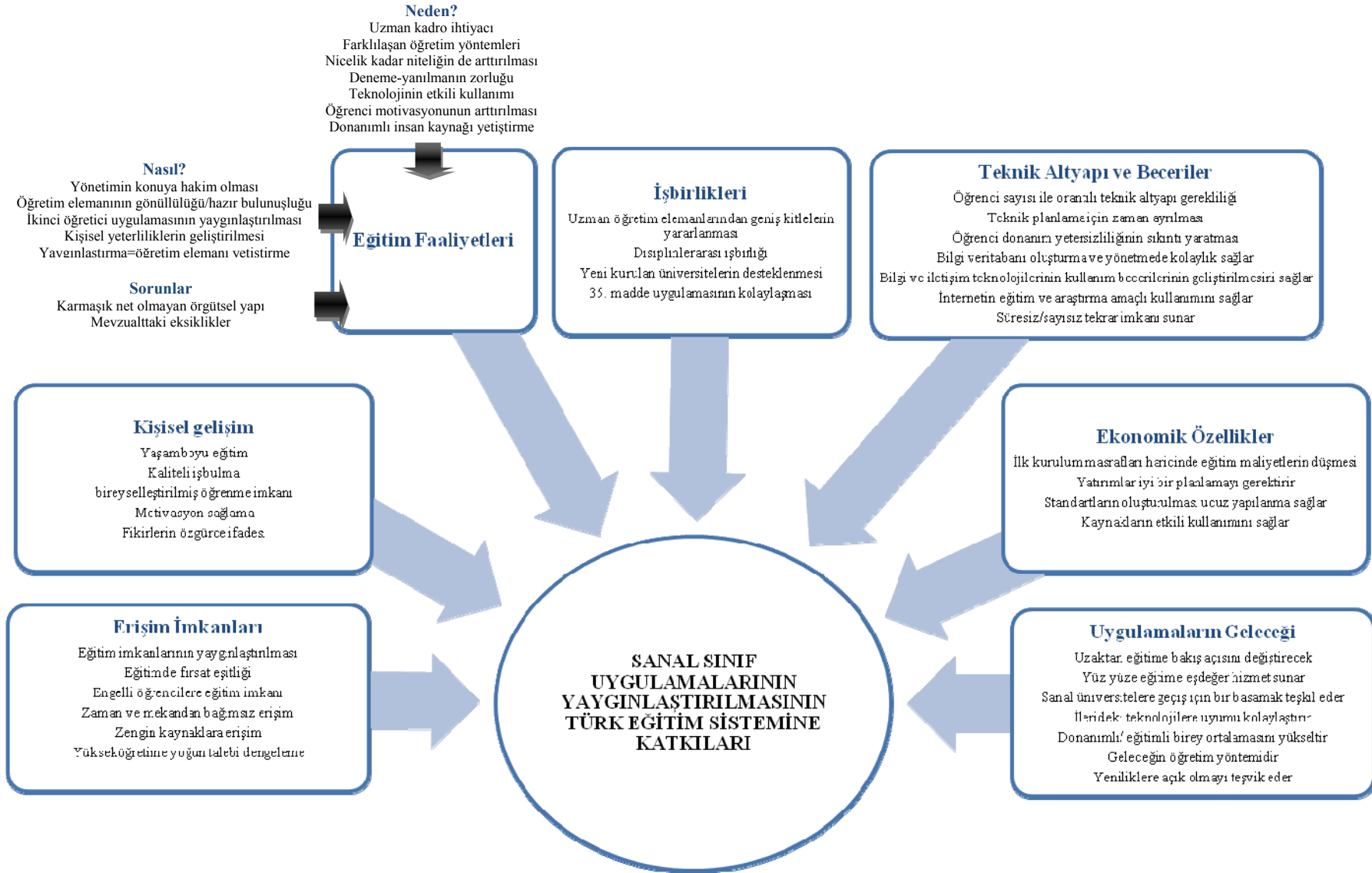
Cebeci (2004), önerdiği TeÜ sanal üniversite modelinin kuruluş ve temel örgütlenme çalışmalarının YÖK denetiminde Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Dekanlığı’nca üstlenilebileceğini ve AÖF dekanlığının üniversitelerde konu uzmanlarından ve hali hazırda İnternet’e Dayalı Uzaktan Öğretim Programları açmış bulunan üniversite temsilcilerinden oluşan bir “TeÜ Çalışma Komitesi” kurup

çalışmaları başlatmakla görevlendirilebileceğini belirtmektedir. Diğer yandan birçok ülkede, sanal üniversite örgütlenmelerinin hukuki açıdan devlet+akademik denetim ve gözetiminde olmasına karşın; özel sektör finansmanı ve ortaklıklarının da olabildiğine dikkatleri çeken Cebeci (2004), Türkiye için de bütçenin devlet tarafından sağlanması, ancak geliştirme ve sürdürüm faaliyetlerinin bir bölümü için özel sektör ortaklığının düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir ve bu görüşünü desteklemek amacıyla en son YÖK yasa tasarısı taslağında bu yönde hükümler olduğunu da ifade etmektedir.

YÖK yasa tasarısı taslağının 48. Maddesinde: “*Yükseköğretim kurumları, uzaktan öğretim ve açık öğretim kapsamında ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim-öğretim programları ve sertifika programları düzenleyebilirler. Bu amaçla yurt içindeki ve yurt dışındaki yükseköğretim kurumları, telekomünikasyon, bilişim ve medya kuruluşları ve basımevleri ile ortaklıklar ve/veya konsorsiyumlar kurabilirler. Bu tür eğitim-öğretim programlarının, öğrenci girişi, müfredat, sınav ve değerlendirme esasları ve mezuniyet şartları dahil, işleyişine ilişkin usul ve esaslar Yükseköğretim Kurulunun belirleyeceği esaslar çerçevesinde üniversitelerce çıkarılacak yönetmeliklerle belirlenir.*” denilmektedir (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2004). Mevcut tasarı yasalaşmamış olsa da, bu maddenin sanal üniversitelerin oluşumunda yararlı olacağı düşünülmektedir. Sanal sınıflardan sanal üniversitelere geçiş yönündeki eğilimlerin farkında olunması ve konunun yasa tasarısı kapsamında ele alınması, uygulamaların geleceğine yönelik umut veren girişimler olarak kabul edilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının da sanal sınıfların yaygınlaştırılması ile ileri teknolojilerine uyumun kolaylaşacağı ve sanal üniversitelere geçiş için bir basamak daha atlanacağını belirtmeleri, alandaki uygulamaların geleceğini görmeleri açısından önemli saptamalar olarak kabul edilebilir. Uluslar arası boyutta sanal üniversitelerin yaygınlaşması, Türk Yükseköğretim Sisteminde de bu yöndeki girişimlerin gündeme gelmesine neden olmuş; ulusal anlamda model önerilerinin ortaya konulması ve yasa tasarılarında konuya ilişkin düzenlemere yer verilmesi ile somut adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda gündeme gelen gelişmelerin, öğretim elemanlarının sanal sınıfların uygulamalarının geleceğine yönelik görüşlerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular her tema için ayrı ayrı sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretim elemanlarının konu ile ilgili görüşlerinin toplu halde sunulmasının da elde edilen bulguların özetlenmesi açısından faydalı olacağı düşünülmüştür. Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular Şekil 24’te bir arada verilmiştir.



Sekil 24. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıfların Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Katkılarına İlişkin Görüşleri

BÖLÜM IV

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına ve araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, sanal sınıf deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşlerinden yola çıkarak, sanal sınıf uygulamalarında görev alacak öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimleri ortaya konulmuştur. Bu genel amaç kapsamında, sanal sınıf deneyimi bulunan öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi botutlarına ilişkin görüşlerinden ve öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile sanal sınıf yönetimi boyutları arasındaki ilişkiden yola çıkılarak eğitim gereksinimleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılar hakkında görüşleri de dikkate alınmıştır.

4.1.1. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri ve Eğitim Gereksinimleri İle İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri ile ilgili sonuçlar fiziki düzen, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları ve teknoloji yönetimi şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur:

Fiziki düzen boyutu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde;

- Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri, dersin süresi, teknolojik altyapı ve etkileşim sıklığının öğrenci sayısının belirlenmesindeki önemi ve etkisinin,
- Gürültü unsurlarından seste cızırtı, sesin çok yüksek ya da alçak olması ve internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar gibi teknik özellikler ile işi bitmiş yazıların ekranda durması, öğrencilerin geç oturum açmaları ve donanım eksikliklerinin öğrenme- öğretme süreci üzerindeki etkilerinin,
- İlgi uyandıracak grafiklerin, gözü yormayan hareket unsurlarının, uygun yazı tipinin kullanılması, satır ve paragraf aralıklarının uygun olması ve tek pencerede çalışılması gibi görsel tasarım unsurlarının öğrenme- öğretme süreci üzerindeki etkilerinin açıklanması gerektiği saptanmıştır.

Plan-program etkinlikleri boyutu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde;

- Ders koşulları/önkoşullarına, akademik takvime, değerlendirme ölçütlerine, öğrenme çıktılarına ve yapılandırılmış tartışma sorularına planlarında yer vermelerilmesinin önemine,
- Kullanılan öğretim tekniklerinin çeşitlendirilmesi açısından rol oynama, beyin fırtınası, alıştırma tekrar, kavram oluşturma, işbirlikli öğrenme grupları ve alan incelemeleri tekniklerinin kullanım şekillerine,
- Değerlendirme sürecinde en düşük oranda yer verildiği tespit edilen tamamlama, eşleştirme, sıralama ve doğru yanlış sorularının kullanımı ve uygulanmasına yönelik açıklamalara yer verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Davranış yönetimi boyutu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde;

- Sanal sınıflarda sıklıkla karşılaşıldığı belirtilen “devamsızlık yapma”, “derse aktif olarak katılmama”, “ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenme” davranışlarının öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkilerine,

- İstenmeyen davranışlar karşısında gerçekleştirilen uygulamalar kapsamında “cezalandırma”, “derse almama”, “dersten çıkarma” ve “derse kısa bir ara verme”, “görmezden gelme”, “bireysel mesaj gönderme”, “sorumluluk verme”, “konuyu değiştirme”, “davranışlarının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama”, “uygunsuz davranışın nedenini sorma” ve “ses tonunu yükseltme”nin gerekli olduğu durumlar ve uygulanma şekillerine,
- Öğrencilere sunum yaptırılması”, “ikinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi” ve “öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi” uygulamalarının dikkatinin çekilmesi ve olumlu sınıf iklimi oluşturulmasındaki etkileri, önemi ve uygulanma şekillerine yönelik bilgilendirmelere yer verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Zaman yönetimi boyutu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde; “telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme”, “ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme” ve tercih edilme oranının en düşük olduğu “beklenmedik sorular ile ilgili konuların bir sonraki derste ele alma” konusunda bilgilendirilmelere yer verilmesi gerektiği saptanmıştır.

İletişim ve etkileşim olanakları boyutu ile ilgili olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde;

- Videokonferans, telekonferans, duyuru panosu, beyaz tahta, tartışma panosu ve ekran paylaşımının etkileşimin sağlanmasındaki katkıları ve kullanımına,
- İletişim kopukluğu ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunların çözümünde “öğrenciler ile özel olarak görüşme” ve “ikinci öğreticiden destek alma”nın faydaları ve ne şekilde uygulanabileceğine,
- Öğrencilerin bireysel sunum yapmalarını isteme ve okuduğunu anlama-özetleme uygulamasına yer vermenin, öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmekteki rolü ve önemine yönelik bilgilendirmelere yer verilmesi gerektiği saptanmıştır.

Sanal sınıflarda kullanılan **teknolojinin yönetimi** ile ilgili olarak, öğretim elemanlarının özellikle dijital imza kullanımı ve dil desteği özelliğinin sağlayacağı avantajlar ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiği belirlenmiştir.

4.1.2. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanlarının sanal sınıflara ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu saptanmıştır. Ancak teknik becerilerinin gerekliliğinin derse katılımı sınırladığı ve yüz yüze iletişim unsurlarının eksikliğinin öğretim sürecini olumsuz etkilediği konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamda sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitimlerde, özellikle teknik becerilerin gerekliliğine ve yüz yüze iletişim unsurlarının eksikliğinin ne şekilde giderilebileceğine yönelik açıklamalarda bulunulması gerektiği saptanmıştır.

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına yönelik eğitim alma durumları ile sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar fiziki düzen, plan program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanaklarının ve teknoloji yönetimi şeklinde sınıflandırılarak sunulmuştur.

Fiziki düzen boyutu kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile öğrenci sayısının belirlenmesinde “teknolojik altyapı”nın göz önünde bulundurulması; tasarım unsurlarından “ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması”, “gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması” ve “içeriğin gereksiz bilgilerden arındırılması” arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Plan-program etkinlikleri kapsamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile planlarda “önerilen kaynaklara” yer verilmesi; öğretim tekniklerinden “işbirlikli öğrenme grupları”, “kavram oluşturma” ve “alan incelemeleri”ni uygulanma sıklıkları;

değerlendirme araçlarından “doğru-yanlış soruları” ve “çoktan seçmeli sorular”ın kullanım sıklıkları; ders öncesinde gerçekleştirilen hazırlıklarından “yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması” ve “derste kullanılacak ortamların kontrol edilmesi”nin önem derecesine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Davranış yönetimi boyutu kapsamında, elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile istemeyen davranışlardan “devamsızlık yapma”, “ödev yapmama”, “öğretmene saygı göstermeme”, “arkadaşlarına saygı göstermeme”, “derse aktif olarak katılmama”, “ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme”, “tartışmaya girme” ve “uyarıları dikkate almama” davranışlarıyla karşılaşılma sıklığı; istenmeyen davranışlarla karşılaşıldığında uygulanan davranış biçimlerinden “görmezden gelme” ve “bireysel mesaj gönderme”nin uygulanma sıklıkları; olumlu sınıf iklimi oluşturulması adına sergilenen davranışlardan “konunun güncel örneklerle ilişkilendirilmesi”, “ön öğrenmeler-gelecekteki öğrenmeler ve yeni öğrenmelerin ilişkilendirilmesi”, “görsel sunum materyallerinin kullanılması”, “konunun ana fikrinin vurgulanması”, “deneyim ve görüşlerin paylaşılması için öğrencilerin teşvik edilmesi” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Sanal sınıflarda **zaman yönetimi** boyutu ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilen düzenlemelerden “işleri öncelik sırasına koyma”, “materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma”, “ders öncesinde ara yüzün kullanılabilirliğini test etme” ve “derse zamanında başlama”; ders sırasında gerçekleştirilen düzenlemelerden “okuma yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma”, “konu tekrarlarını önlemek için konuların iyice anlaşılmasını sağlama”, “teknik sorunları desteğe yönlendirme”, “söz isteme ve sistemini etkili bir şekilde kullanma” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

İletişim ve etkileşim olanakları kapsamında, elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretim elemanlarının eğitim alma durumları ile iletişim araçlarından “tartışma panosu”, “elektronik posta”, “dosya paylaşımı”, “kişisel ileti gönderme”, “söz isteme sistemi/sanal el kaldırma” ve “ekran paylaşımı”nın kullanım sıklıkları; iletişim kopukluğu için alınan önlemlerden “soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme” ve “anında dönüt ve düzeltme verme”; öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen uygulamalardan “soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme” ve “anında dönüt ve düzeltme verme” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Sanal sınıflarda kullanılan **teknolojinin yönetimi** ile ilgili olarak, “dikkat çekici olma”, “dosya sıkıştırma imkânı sunma” ve “güncelleme bilgilerine yer verme” ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

4.1.4.Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri İle Sanal Sınıf Uygulamalarına Yönelik Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkiye Ait Sonuçlar

Öğretim elemanlarının “ders kayıtlarının yeniden izlenip dinlenebilmesi kolaylık sağlar”, “engelli öğrencilerin derse rahatlıkla katılmalarını sağlar”, “farklı kaynaklara hızlı erişim imkânı sağlar”, “içerikteki güncellemelerin daha hızlı yapılabilmesini sağlar”, “kullanılan yeni teknolojiler öğrenci motivasyonunu artırır”, “daha ayrıntılı planların yapılması öğretim sürecini kolaylaştırır”, “başarı değerlendirmesini hızlandırır”, “öğretim sürecinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar” ifadelerine katılım dereceleri ile öğretim elemanlarının eğitim alma durumları arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

4.1.5.Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine Getireceği Katkılar Hakkında Görüşleri İle İlgili Sonuçlar

Öğretim elemanlarının sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Eğitim Sistemine getireceği katkılara ilişkin görüşleri açık uçlu soru aracılığı ile sorgulanmış ve elde edilen veriler vurgu yapılan konulara göre göre sınıflandırılmıştır. Öğretim elemanlarının görüşlerinin (1) erişim imkânları, (2) kişisel gelişim, (3) eğitim faaliyetleri, (4) işbirlikleri, (5) teknik altyapı ve beceriler, (6) ekonomik getiriler ve (7) sanal sınıf uygulamalarının geleceği ile ilgili konular üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda geliştirilen öneriler “uygulamaya” ve “yapılacak araştırmalara” yönelik öneriler şeklinde sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öğretim elemanlarının sınıf yönetimi boyutlarının sanal sınıflarda farklılaşan yönleri ve sanal sınıfların yönetimi konusunda hizmet içi eğitimler aracılığı ile bilgilendirilmelerinde yarar görülmektedir.
- Uzaktan eğitim uygulamalarına yer veren üniversiteler bünyesinde sanal sınıf uygulamalarının tasarımı ve yönetimiyle ilgilenen özel birimlerin kurulmasında yarar görülmektedir. Böylelikle öğretim elemanlarına daha profesyonel eğitimlerin verilmesi de mümkün olacaktır.
- Sanal sınıfların yönetimine ilişkin verilecek eğitimlerin sadece teknik eğitimler olmadığının dikkate alınması ve hizmet içi eğitimleri verecek olan kişilerin hem teknolojik hem de pedagojik özellikleri bulunan sanal sınıfların yönetimi konusunda uzman kişiler olması gerekli görülmektedir. Uzaktan eğitim

uygulamalarına yer veren üniversiteler bünyesinde oluşturulacak sanal sınıf uygulamalarının tasarımı ve yönetimiyle ilgilenen özel birimlerde, bu özelliklere sahip uzmanların tahsis edilmesi ve eğitimlerin de bu uzmanlar tarafından verilmesinde yarar görülmektedir.

- Öğretim elemanları derslerini sanal ortamda yürütmeleri için teşvik edilmesi, gerekli eğitsel ve donanımsal destek sağlanarak sanal sınıf uygulamalarının yaygınlaştırılmasında yarar görülmektedir.
- Sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının Bologna sürecine uyum ve yaşam boyu eğitimin sağlanması konusunda sağlayacağı avantajlar göz önünde bulundurularak, sağlanabilecek faydaların analiz edilmesi ve alandaki girişimlerin teşvik edilmesinde yarar görülmektedir.
- Sanal sınıf kavramına netlik kazandırılması, alanda çalışan uzmanlar arasında ortak bir dil oluşturulması, yine alandaki gelişmelerin takip edilmesi, deneyim ve öngörülerin paylaşılması amacıyla özellikle sanal sınıf ve sanal öğrenme ortamlarına yönelik ulusal ve uluslar arası sempozyum ve seminerlerin düzenlenmesinde yarar görülmektedir.
- Türkiye’de sanal sınıf uygulamalarını yaygınlaştırmak ve sanal üniversitelere geçişi sağlamak amacıyla, kamu-özel ayrımı yapmaksızın, alanda çalışan ya da sanal sınıflar konusunda istekli üniversitelerin bir araya gelebileceği ortak platformların oluşturulmasında ve işbirliklerinin sağlanmasında yarar görülmektedir.
- Sanal sınıflara dönük plânlamaların yapılması açısından öncelikle sanal sınıf uygulamalarını gerçekleştirecek eğitim kurumlarındaki yöneticilerin sanal sınıf uygulamaları ile ilgili bilgilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Böylelikle sanal sınıfların en etkili şekilde yönetilebilmesi için örgün eğitimdeki ortam ve süreçlerin yeniden düzenlenmesini adına en uygun kararların alınması mümkün olacaktır. Diğer yandan, sanal sınıf uygulamalarında sınıf yönetimi boyutlarının

en uygun şekilde düzenlenmesi ve etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması için, sanal sınıfların yönetiminde görev alacak öğretim elemanlarının eğitimden geçirilmeleri de büyük önem taşımaktadır. Her eğitimcinin sanal ortamda ders yürütme becerisi olduğunu düşünmenin gerçekçi bir yaklaşım olmadığı düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen araştırmada, sanal sınıf uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması için, öğretim elemanlarının sanal sınıfların yönetimi ile ilgili eğitim gereksinimleri belirlenmiştir. Sanal sınıf yönetimi boyutları bağlamında belirlenen eğitim gereksinimleri doğrultusunda, sanal sınıfların yönetimine ilişkin gerçekleştirilecek eğitimler için bir bilgi modülünün ana hatları ortaya konulmasının uygulamaların iyileştirilmesi açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Gerçekleştirilecek eğitimlerde öncelik verilmesi gereken konular fiziksel düzen, plan program etkinlikleri, davranış, zaman ve teknoloji yönetimi boyutlarında belirlenmiş ve EK- 7’de verilmiştir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Sanal sınıf yönetim boyutlarının yönetim süreçleri (*karar verme, planlama, örgütleme, yürütme ve değerlendirme*) açısından daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığı araştırmalar alana katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve alandaki çalışmaların öğrenci görüşlerini ortaya koyan araştırmalar ile zenginleştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinden yola çıkarak, öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi de ayrı bir çalışma alanı olarak ele alınabilir.
- Sanal sınıf uygulamalarına ilişkin verilen eğitimlerin içeriklerinin incelenmesinin ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınmasında yarar görülmektedir.

- Sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşler öğretmen elemanlarının uzmanlık alanları, uygulamalardaki deneyimleri, gönüllülük olup olmadıkları, daha fazla deneyim kazanmayı isteyip istemedikleri gibi farklı değişkenler açısından da incelenebilir. Böylelikle aralarında olumlu ilişki olduğu saptanan değişkenler doğrultusunda, öğretmen elemanlarının belirlenmesinde göz önünde bulundurulacak kriterlerin belirlenmesi de mümkün olacaktır.
- Sanal sınıflar ve sanal sınıfların yönetimi alanına yeni öğretmen elemanlarının kazandırılması, uygulamaların iyileştirilmesi ve konunun ayrıntılarıyla ele alınması amacıyla özellikle lisansüstü düzeyde yapılan tez çalışmalarında sanal sınıf uygulamalarına ağırlık verilmesinde yarar görülmektedir.

EKLER

	<u>Sayfa No</u>
Ek-1 Odak Grup Görüşmesi Kontrol Formu	305
Ek-2 Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Bilgi Formu	315
Ek-3 Sınıf Yönetimi Boyutlarının Sanal Sınıflardaki Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Bilgilendirme ve Bilgi Formu	316
Ek-4 Öğretim Elemanlarının Sanal Sınıf Uygulamalarına İlişkin Görüşleri ve Sınıf Yönetimi Boyutlarına İlişkin Eğitim Gereksinimleri.....	317
Ek-5 Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Hesaplamalar (Raosoft)	324
Ek-6 Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Tarafından Düzenlenen Üst Yazı Örneği	325
Ek-7 Sanal Sınıfların Yönetimine İlişkin Gerçekleştirilecek Eğitimlere Yönelik Bilgi Modülü	326

EK-1

Odak Grup Görüşmesi Kontrol Formu

Fiziksel Düzen

Sınıftaki fiziksel ortam değişkenlerine bakıldığında, öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı-ışık-renk, boş alanlar, gürültü, temizlik ve görünüm unsurları karşımıza çıkmaktadır. Örgün sınıflar ile fiziksel olarak bir arada bulunmayan öğrenci ve eğitimcilerin katılımının söz konusu olduğu sanal sınıflar için fiziksel düzen özelliklerinin farklılaştığı görülmektedir. Sanal sınıflarda fiziksel ya da fiziken olmayan bir mekân söz konusudur.

- 1) **Öğrenci sayısı** ile ilgili her koşulda kabul görecektir kesin kurallar koyulması ve rakamlar verilmesi gerçekçi bir yaklaşım değildir.
 - a. Yürüttüğünüz sanal sınıf uygulamalarında kaç kişilik öğrenci grupları ile çalışıyorsunuz?
 - b. Sanal sınıfların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için sizce sanal sınıflardaki öğrenci sayısı kaç olmalıdır? Neden?
 - c. Öğrenci sayısının belirlenmesinde sizin görüşleriniz alınıyor mu? Alınıyorsa hangi özellikleri göz önünde bulunduruyorsunuz? Alınmıyorsa da hangi özelliklerin önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Öğrenci sayısının belirlenmesinde dikkate alınan/alınması gereken unsurları işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız)

Kriterler	Önemli
1 Öğretim kademesi	
2 Kullanılacak donanım	
3 Kullanılacak yazılım	
4 Öğrencilerin gelişim düzeyleri	
5 Öğrenci gereksinimleri	
6 Konuların/içeriğin türü	
7 Kullanılacak stratejiler	
8 Kullanılacak yöntem ve teknikler	
9 Dersin süresi	
10 Öğrencilerin internet/bilgisayar kullanım düzeyleri	
11 İletişim ve etkileşim olanakları	
12 Diğer (Lütfen belirtiniz)	
13 Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 2) Sınıf yönetimi boyutlarından fiziksel düzen başlığı altında ele alınan bir diğer özellik **yerleşim düzenidir**. Yerleşim düzeni açısından sanal sınıflara bakıldığında, mekândan bağımsız olması açısından yerleşim düzeni ile ilgili ekstra bir düzenleme gerekmediği görülmektedir. Tüm öğrenciler bireysel olarak bilgisayarları başından derse katıldığından, ders sırasında sanal bir birliktelik söz konusu olmaktadır. Örgün sınıflarda olduğu gibi bireysel ve grup çalışmaları için uygun yerleşim ya da oturma düzenlerinin sanal sınıflarda bir karşılığı bulunmamaktadır. Gerek bireysel gerekse grup etkinlikleri sırasında öğrenciler kendi bilgisayarları başında etkinliklere katılmaktadır
 - a. Sanal sınıflarda bireysel ve grup etkinlikleri ne şekilde düzenlenmektedir? Grup çalışmaları için ayrı bir düzenleme ya da uygulama yapılmakta mıdır?
 - b. Öğrenciler arası grup etkinliklerinde hangi iletişim araçları kullanılmaktadır?

(Tabloda "☑" ile işaretleniş olan araçlar bireysel etkinliklerde çoğunlukla kullanılan araçlar olduğu için önceden işaretlenmiştir. Söz konusu araçların grup etkinliklerinde kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda listelenen iletişim araçlarından grup etkinliklerinde kullanılanları işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız)

İletişim Araçları	Bireysel	Grup
1 Grup tartışma panosu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Forum	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Chat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Elektronik posta	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Dosya paylaşımı	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Tartışma panosu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Kişisel ileti gönderme	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Eşzamanlı danışmanlık	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Eşzamansız dönütler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Fotoğraflar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Diğer (Lütfen belirtiniz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Diğer (Lütfen belirtiniz)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Örgün sınıflardaki yerleşim düzeni sanal sınıflarda ne şekilde ele alınmaktadır/alınmalıdır?

3) Fiziksel düzen kapsamında ele alınan diğer özellikler ise **ısı, ışık, renk, gürültü ve temizlik**dir. Duvarları, sıraları, kürsüsü ve diğer somut unsurları olmayan sanal sınıflarda bildiğimiz anlamda ısı, ışık, temizlik gibi kavramlardan bahsedilmesi ise pek mümkün olmamaktadır.

a. Örgün sınıflardaki ısı, ışık, temizlik unsurları sanal sınıflarda ne şekilde ele alınmaktadır? Öğretim tasarımı, görsel tasarım ya da arayüz tasarımı ile ilişkilendirilmesi mümkün müdür?(Aşağıda belirtilen unsurlardan hangilerini örgün sınıflardaki ısı, ışık, temizlik unsurları ile ilişkilendirmek mümkündür işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız)

Tasarım unsurları	Evet
1 Boşlukların kullanımı	<input type="checkbox"/>
2 Sayfalar arası uyum	<input type="checkbox"/>
3 İçeriğin sınıflandırılması ve site haritası	<input type="checkbox"/>
4 Anlamlı, açık ve kullanışlı tasarım	<input type="checkbox"/>
5 Bilgi yoğunluğu	<input type="checkbox"/>
6 Pop-up pencerelerin kullanımı	<input type="checkbox"/>
7 Estetik görünüm	<input type="checkbox"/>
8 Seçilebilir/erişilebilir alanların tanımlanması	<input type="checkbox"/>
9 Daha önce seçilen/ziyaret edilen alanların belirtilmesi	<input type="checkbox"/>
10 Bağlantıların belirlenmesi ve konumlandırılması	<input type="checkbox"/>
11 Önemli bilgilerin konumlandırılması	<input type="checkbox"/>
12 Çalışmayan bağlantılar	<input type="checkbox"/>
13 Karmaşık tasarım ve kaybolma sorunu	<input type="checkbox"/>
14 Paragraf içeriğini özetleyen başlıklar	<input type="checkbox"/>
15 Satır ve paragraf aralıkları	<input type="checkbox"/>
16 Önemli konu ve alanlara vurgulamalar	<input type="checkbox"/>
17 Gözü yormayan hareket unsurları	<input type="checkbox"/>
18 Uygun yazı tipi	<input type="checkbox"/>
19 İlgi uyandıracak renk ve grafikler	<input type="checkbox"/>
20 Renk bilgisi	<input type="checkbox"/>
21 Gereksiz ayrıntılardan arındırma	<input type="checkbox"/>
22 Aşırı dikkat çekici kullanımı	<input type="checkbox"/>
23 İlişkili unsurların bir arada verilmesi	<input type="checkbox"/>
24 Dolaşım ikonlarının (ileri, geri, yardım, çıkış) kolaylıkla görülmesi	<input type="checkbox"/>
25 Diğer (Lütfen belirtiniz)	<input type="checkbox"/>

b. Sanal sınıflardaki içeriğin sade ve net bir şekilde yerleştirilmesi ve düzenli olarak güncellenmesini temizlik kavramı ile ilişkilendirmek mümkün müdür?

- c. Sanal sınıflarda ne gibi gürültü unsurları ile karşılaşmaktasınız? Karşılaştığınız gürültü unsurlarına yönelik ne gibi önlemler alıyorsunuz?(Görsel, iletişim ve teknoloji açısından karşılaştığınız gürültü unsurlarını ve belirttiğiniz gürültü unsurları için aldığınız önlemleri belirtiniz.)

Görsel Gürültü Unsurları	Görsel Gürültü Unsurları İçin Önlemler
1	
2	
İletişim Sürecindeki Gürültü	İletişim Sürecindeki Gürültü Unsurları İçin
1	
2	
Teknolojik Gürültü Unsurları	Teknolojik Gürültü Unsurları İçin
1	
2	

Plan – Program Etkinlikleri

İyi hazırlanmış plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak, sınıfta eğitim-öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır. Öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini karşılayan ilgi çekici ders planlarının hazırlanması en iyi sınıf yönetimi stratejilerinden biri olarak kabul edilir. Sanal sınıflarda da öğretmenin planlamaya titizlik göstermesi ve önem vermesi gerekir.

- 1) Sizce sanal sınıflar için hazırlanan planlar ile örgün sınıflara yönelik hazırlanan planlar arasında farklılıklar var mıdır? Varsa ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
- 2) Sanal sınıflarda ders materyallerinin/içeriklerinin planlanması öncesinde herhangi ek bir hazırlık gerekli midir?
- 3) Sanal sınıf uygulamalarınız için hazırladığımız planlarda hangi bölümlere yer veriyorsunuz? (Planlarınızda yer verdiğiniz bölümleri işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

Bölümler	Evet
1 Dersin amacı	
2 Sınav yüzdeleri	
3 Ödev hazırlama ve teslim bilgileri	
4 Genel yeterlilikler	
5 Haftalara göre işlenecek konular	
6 Ders koşulları / önkoşulları	
7 Okuma listesi	
8 Önerilen kaynaklar	
9 Devam durumu ile ilgili açıklamalar	
10 Değerlendirme ölçütleri	
11 Akademik takvim	
12 Ders dışı görüşme saatleri	
13 Ders saatleri	
14 Dersin kredisi	

- 4) Sanal sınıf uygulamalarınızda daha çok hangi öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanmaktasınız? Kullanacağınız öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin belirlenmesinde nelere dikkat ediyorsunuz? Sanal sınıflarda kullanılan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin örgün sınıflara göre farklılık gösterdiğini düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız sizce bu farklılığın nedeni nedir?

Açıklama-Strateji: Öğrenmeyi gerçekleştirmek için gerekli olan taktik ve araçlar öğrenme stratejileri olarak tanımlanır. Öğretim stratejileri genel yollar olup, öğretme yöntemlerini belirler.

Açıklama-Yöntem: Yöntem, "bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur. "İçeriğin sunulması için izlenen yol olarak da tanımlanabilmektedir. Öğretimde izlenecek yöntem(ler)i öğretim stratejisi belirlemektedir.

Açıklama-Teknik: Öğretim tekniği "öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygularken sergiledikleri tutumlar" olarak tanımlamaktadır.

(Sanal sınıf uygulamalarınızda yer verdiğiniz öğretim yöntemleri ve stratejilerini; ayrıca yöntem ve stratejilerin seçiminde dikkate aldığınız unsurları işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

Öğretim Stratejileri	Uyguluyorum
1 Doğrudan Öğretim	
2 Dolaylı Öğretim	
3 Etkileşimli Öğretim	
4 Bağımsız Çalışma	
5 Deneysel Öğrenme	
6 Tam Öğrenme	
7 Diğer (Lütfen belirtiniz)	

Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Uyguluyorum
1 Düz anlatım	
2 Tartışma	
3 Canlandırma	
4 Araştırma	
5 Soru Cevap	
6 Problem Çözme	
7 Alıştırma - Tekrar	
8 Rol Oynama	
9 Paneller	
10 Beyin Fırtınası	
11 İşbirlikli Öğrenme Grupları	
12 Modüler öğretim	
13 Araştırma Projeleri	
14 Öğrenme Merkezleri	
15 Vaka İncelemesi	
16 Kavram Oluşturma	
17 Alan İncelemeleri	
18 Alan Gözlemleri	
19 Model Oluşturma	
20 Eğitsel Oyunlar	
21 Diğer (Lütfen belirtiniz)	
22 Diğer (Lütfen belirtiniz)	

Öğretim Strateji ve Yöntemlerinin Belirlenmesinde Etkili Unsurlar	Dikkate Alıyorum
1 Dersin / konunun içeriği ve hedefleri	
2 Öğretmen olarak kendi becerilerim ve özelliklerim (yaş,kıdem, teknoloji sahipliği ve kullanım becerisi)	
3 Öğrenci özellikleri (yaş, cinsiyet, yetenek, ilgi, sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler, teknoloji sahipliği, vb.)	
4 Öğrenci sayısı	
5 Öğretim ortamları	
6 Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 5) Sanal sınıf uygulamalarınız kapsamında gerçekleştirdiğiniz etkinliklerin ve öğrencilerin değerlendirmelerinde hangi araçlardan yararlanıyorsunuz? Planlarınızda değerlendirme boyutunu ne şekilde ele alıyorsunuz? Değerlendirme açısından örgün ve sanal sınıflar arasında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? (Sanal sınıf uygulamalarınızda kullandığınız değerlendirme araçlarını işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

Değerlendirme Araçları		Kullanıyorum
1	Küçük sınav	
2	Ödevler	
3	Grup değerlendirme	
4	Eşleştirme soruları	
5	Sıralama soruları	
6	Tamamlama soruları	
7	Doğru - yanlış soruları	
8	Açık uçlu sorular	
9	Çoktan seçmeli sorular	
10	Portfolyo	
11	Çevrimiçi sınav	
12	Öğrenci sunumları	
13	Geribildirim	
14	Soru bankası	
15	Derse katılım / Yoklama çizelgesi	
16	Diğer (<i>Lütfen belirtiniz</i>)	

Değerlendirme Analiz Araçları		Kullanıyorum
1	Not defteri	
2	Online notlandırma sistemi	
3	Kullanıcı istatistikleri	
4	Sınav başarı analizleri	
5	Not kıyaslama sistemi	
6	Performans raporları	
7	Not baremleri	
8	Öğrenme çıktıları	
9	Diğer (<i>Lütfen belirtiniz</i>)	

- 6) Sizce sanal sınıflarda kullanılan teknoloji ve öğretim ortamları plan – program etkinliklerinin hazırlanıp uygulamasında etkili olmaktadır mı?
- 7) Sanal sınıflarda ders öncesinde **planlama** ile ilgili ne gibi ön hazırlıklar yapıyorsunuz? (*Ders öncesinde yaptığınız ön hazırlıkları işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.*)

Hazırlıklar	Evet	
1	Kullanılacak teknoloji için ihtiyaç analizi yapılması	
2	İş planı hazırlanması	
3	Stratejik plan yapılması	
4	Öğrencilerin teknoloji sahipliklerinin belirlenmesi	
5	Öğrencilerin internet erişim olanaklarının belirlenmesi	
6	İnsan kaynaklarının örgütlenmesi	
7	Daha önce aynı dersi alan öğrencilerin görüşlerinin alınması	
8	Konu ile ilgili güncel örneklerin araştırılması	
9	Her ders için planlama yapılması	
10	Ders öncesinde öğrencilerin teknik sorunlarının kontrol edilmesi	
11	Materyal erişim izinlerinin düzenlenmesi	
12	Öğrencilerin kişisel bilgilerinin kayıt altına alınması	
13	Makale, kitap, resim, video, müzik, vb. telif hakkı olan materyallerin izin	
14	Materyal kullanım haklarının düzenlenerek öğrencilere duyurulması	
15	Öğrencilerin çevrimiçi eğitim özellikleri ile ilgili bilgilendirilmesi	
16	Diğer (<i>Lütfen belirtiniz</i>)	

- 8) Sanal sınıflar aracılığı ile vereceğiniz dersin hazırlıkları için haftada ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

Davranış Düzenlemeleri

İstenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme sınıf yönetiminin en önemli yönlerinden birisidir. Sanal sınıflarda, fiziksel olarak bir arada bulunmayan öğrenci ve eğitimciler birbirlerinin yüz ifadelerini ya da vücut dillerini gözlemleyemezler. Eğitimciler; öğrencilerin anlatılan konuyu kavradığına ilişkin görsel mesajları algılayamazlar, öğrencilerin konuyu dikkatli bir şekilde dinleyip dinlemediğini, internette farklı sayfalarda dolaşıp dolaşmadığını ya da uykuya dalıp dalmadığını takip edemezler. Öğrencilerin kontrolü, dikkatin devam ettirilmesi ve motivasyonun sağlanması için imkânları yüz yüze sınıflara göre daha sınırlıdır.

- 1) Örgün sınıflardaki göz teması, yüz ifadeleri, vücut dili gibi unsurların sanal sınıflardaki yokluğunu hangi uygulama, yöntem ya da araçların kullanımını gündeme getirmektedir? (Sanal sınıf uygulamalarınızda sözsüz iletişim öğelerinin boşluğunu doldurmak amacıyla kullandığınız iletişim araçlarını işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

	İletişim Araçları	Evet
1	Telekonferans	
2	Videokonferans	
3	Forum	
4	Duyurular	
5	Beyaztahta	
6	Elektronik posta	
7	Telefon	
8	Dosya paylaşımı	
9	Tartışma panosu	
10	Söz isteme sistemi/Sanal el kaldırma	
11	Eşzamanlı danışmanlık	
12	Eşzamansız dönütler	
13	Fotoğraflar	
14	Videolar	
15	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 2) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrencilerin dikkatini çekmek ve devamını sağlamak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz? Örgün sınıflar ile kıyaslandığında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? (Kullandığınız dikkat çekme yöntemlerini işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

	Dikkat çekme yöntemleri	Evet
1	Güncel olaylar ile ilgili bir şeyler söylemek	
2	Öğrencilerden görüş alma	
3	Dikkat çekici öyküler anlatma	
4	Gündemi değiştirme	
5	Ders amaçlarını açıklama	
6	Dersin sonunda ya da ders sırasında yapılacak etkinlikler ile ilgili bilgi	
7	Anlatılanları günlük yaşam ile ilişkilendirme	
8	Konuyu bir problem ile ilişkilendirme	
9	Olumlu pekiştirme kullanma	
10	Kolay sorularla katılımı sağlama	
11	Bilinenden bilinmeyene doğru gitme	
12	Sesli/görüntülü araçlar kullanma	
13	Öğrenci fikirlerini dinleme, dikkate alma	
14	Öğrencilerin isimlerini kullanarak söylediklerine atıfta bulunma	
15	Deneyimlerini paylaşma	
16	Sorular yönelterek öğrencileri konuşmaya teşvik etme	
17	Araştırmaya yönelik ödevler verme	
18	Açıklayıcı geribildirim verme	
19	Öğrenci düzeylerine inebilme	
20	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 3) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl yönetiyorsunuz? Örgün sınıflar ile kıyaslandığında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4) Sanal sınıf uygulamalarınızda istenmeyen davranışlar ile karşılaştığınızda nasıl davranıyor ve istenmeyen davranışların önüne geçmek için ne gibi önlemler alıyorsunuz? Sizce en etkili yöntem nedir? *(İstenmeyen davranışa yönelik sergilediğiniz yaklaşımları işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)*

İstenmeyen Davranışlara Yönelik Yaklaşımlar	Evet
1 Görmezden gelme	
2 Sözlü uyarıda bulunma	
3 Yazılı uyarıda bulunma	
4 Derse kısa bir ara verme	
5 Bireysel mesaj gönderme	
6 Cezalandırma	
7 Ödüllendirme	
8 Soru sorma	
9 Sorumluluk verme	
10 Konuyu değiştirme	
11 Derse almama/dersten çıkarma	
12 Etik kurallara atıfta bulunma	
13 Diğer <i>(Lütfen belirtiniz)</i>	

- 5) Sanal sınıflarda etik kuralların uygulanması ve istenmeyen davranışların yönetilmesi arasında sizce nasıl bir ilişki bulunuyor?
- 6) Sanal sınıflarda davranış düzenlemelerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için sınıf yöneticisinin sahip olması gereken özellikler sizce nelerdir? Örgün sınıflar ile kıyaslandığında ne gibi farklılıklar olduğunu düşünüyorsunuz? *(Sanal sınıflarda sınıf yöneticisinin sahip olması gerektiğini düşündüğünüz özellikleri işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)*

Sınıf yöneticisinin özellikleri	Evet
1 Dakik olma	
2 Derse iyi hazırlanma	
3 Hızlı bir şekilde derse başlama	
4 Derse katılım konusunda ısrarcı olma	
5 Sesi etkili bir şekilde kullanma	
6 Ben dilini kullanma	
7 Öğrencilerin kişiliğini değil hatalarını eleştirme	
8 Uygunsuz davranışları ve neden uygun olmadıklarını açıklama	
9 Olumlu/arkadaşça tavır sergileme	
10 Öğrenci sorunları/problemleri ile ilgilenme	
11 Kuralları önceden belirleme ve öğrencilere duyurma	
12 Verilen sözleri tutma	
13 Objektif davranma	
14 İstenilen davranışları teşvik etme	
15 Gerçekçi ölçütler belirleme	
16 Öğrencilere model olma	
17 Uzun anlatımlardan kaçınılması	
18 Öğrenciler arasında karşılaştırma yapmaktan kaçınma	
19 Önyargılı yaşlaştırmaktan kaçınma	
20 Alaycı davranmama	
21 Etik kurallara uyarak öğrencilere örnek olma	
22 Demokratik ve adil olma	
23 Eleştiriye açık olma	
24 Davranış problemlerini tanımlama	
25 Bireysel farklılıkları dikkate alma	

26	Öğrencileri planlama sürecine katma	
27	Uyarı ve eleştirilerde yapıcı bir dil kullanma	
28	Türkçeyi düzgün kullanma	
29	Sözlü iletişim becerilerini geliştirme	
30	Empati kurabilme	
31	Yaratıcı ödül ve ceza mekanizmaları geliştirebilme	
32	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 7) Sanal sınıflarda öğrencilerin en sık kullandığı araçlar nelerdir?(Öğrenciler tarafından kullanılan araçları. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

Araçlar	Evet	
1	İçerik araçları	
2	İletişim araçları	
3	Değerlendirme araçları	
4	Yönetim araçları	
5	Teknik araçlar	
6	Öğrenci araçları	
	a. Kişisel gelişim sayfası	
	b. Ders içi arama	
	c. Öğrenci dosyaları - portfolyo	
	d. Grup çalışma sayfası	
	e. Kişisel not sayfası	
	f. Kişisel testler	
	g. Takvim	
	h. Oyun ve bulmacalar	
	i. Uyarı sistemi - beni uyar	
	j. Hatırlatmalar	
	k. Kişisel arayüz tasarlama	
	l. Kısıyollar	
	m. Seviye belirleme sistemi	
	n. Yedekleme sistemi	
	o. Oryantasyon	
7	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

Zaman Yönetimi

Zaman yönetimi sanal sınıf yönetiminde de önemli bir boyut olarak kabul edilmektedir. Uzaktan eğitim öğrenci merkezli yapısı ile zaman konusunda öğrencilere bir takım esneklikler sağlamaktadır; ancak bu öğrencilerin zamandan tamamen bağımsız hareket edebilecekleri ya da zaman ile ilgili konuların tamamen kendi kontrollerinde olduğunu ifade etmemektedir. Tam tersine bu durum zamanın daha etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmakta, zaman yönetimi daha da önem kazanmaktadır.

- 1) Sanal sınıf uygulamalarınızda zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz? (Ders öncesi gerçekleştirdiğiniz düzenlemeleri işaretleyiniz. Eklemek istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

Ders öncesi düzenlemeler	Evet	
1	Planlamaya zaman ayırma	
2	Yapılacak listesi hazırlama	
3	Yapılacakları öncelik ve önem sırasına dizme	
4	Zaman analizi yapma	
5	Öğrenciler için danışma saatleri belirleme	
6	Belirlenen danışma saatlerine uyma	
7	Ders içeriğine ilişkin hazırlık yapma	
8	Değerlendirme ölçütlerini önceden belirleme	
9	Ders materyallerini önceden hazırlama/öğrencilere ulaştırma	
10	Öğrencilere zamanında dönüt verme	

11 Değerlendirme sorularını önceden hazırlama

12 Diğer (Lütfen belirtiniz)

- 2) Ders sırasında zamanı etkili kullanabilmek adına nelere dikkat ediyorsunuz?
- 3) Öğrencilerin zaman yönetim becerilerini kazanmalarına yönelik etkinlik ve düzenlemelere yer veriyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?
- 4) Sanal sınıf uygulamalarınızda kullandığınız hangi araçlar size zaman kazandırıyor?

İletişim ve Etkileşim Olanakları

Örgün ve sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim olanaklarının farklılaştığı; dolayısıyla da sınıf yöneticilerinin iletişim ve etkileşimin sağlanmasında farklı araç ve yöntemler kullandığı görülmektedir. Örgün sınıflar ile sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim 'anındalık', 'fiziksel yakınlık' ve 'zaman farklılıkları' açısından farklılıklar gösterebilmektedir.

- 1) İletişim ve etkileşim etkinliklerinin planlanmasında neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- 2) Eşzamanlı ve eşzamansız iletişimin sağlanmasında daha çok hangi araçları kullanıyorsunuz? (Kullandığınız iletişim araçlarını işaretleyiniz. Ekleme istediğiniz unsurları boş bırakılan alanlara yazınız.)

İletişim Araçları	Evet
1 Telekonferans	
2 Videokonferans	
3 Grup tartışma panosu	
4 Forum	
5 Duyurular	
6 Beyaztahta	
7 Chat	
8 Elektronik posta	
9 Telefon	
10 Takvim	
11 Dosya paylaşımı	
12 Tartışma panosu	
13 Kişisel ileti gönderme	
14 Söz isteme sistemi	
15 Eşzamanlı danışmanlık	
16 Eşzamansız dönütler	
17 Fotoğraflar	
18 Çevrimiçi iletişim kuralları	
19 Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 3) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrenci-öğretmen arasında iletişim ve etkileşimin sağlanmasında hangi araçları/yöntemleri kullanıyorsunuz? Sizce en etkili araç hangisi?
- 4) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrenci-öğrenci arasında iletişim ve etkileşimin sağlanmasında hangi araçları/yöntemleri kullanıyorsunuz? Sizce en etkili araç hangisi?
- 5) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrenci-materyal etkileşimini ne şekilde kontrol ediyorsunuz? Öğrenci-materyal etkileşiminin sağlanması adına sizlerin ne gibi sorumlulukları bulunmaktadır?

Öğrenci – Materyal Etkileşimi	Evet
1 Okuma listesinden verilen ödevler	
2 Araştırmaya yönlendirme	
3 Önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular	
4 İlgili kaynaklara yönlendirme	
5 Ek materyal sağlamalarını isteme	

6	Bireysel sunum hazırlatma	
7	Ziyaret istatistiklerini kayıt altına alma ve kontrol etme	
8	Okuduğunu anlama – özetleme etkinlikleri	
9	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 6) Sanal sınıf uygulamalarınızda kullanacağımız iletişim ortam ve araçlarının seçiminde neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?
- 7) Sanal sınıflarda iletişim kopukluğundan ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunların önüne geçmek için önlem alıyor musunuz? Ne gibi önlemler alıyorsunuz?
- 8) Sanal sınıflarda iletişim ve etkileşim olanaklarının düzenlenmesinde öğrencilerin kişisel ve öğrencilik haklarını, istek, öneri, dilek ve şikâyetlerini dikkate alıyor musunuz? Öğrenciler görüş ve önerilerini iletmek için daha çok hangi araçları kullanıyorlar?
- 9) Sanal sınıf uygulamalarınızda öğrenci destek sistemlerini kullanıyor musunuz?
- 10) Sanal sınıflardaki iletişim ve etkileşim süreçlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi için sınıf yöneticisinin sahip olması gereken özellikler sizce nelerdir?

Teknoloji Yönetimi

Örgün sınıf yönetiminin temel boyutlarına ek olarak sanal sınıflarda teknoloji yönetimi ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Örgün sınıflarda ders sırasında kullanılan araç gereçleri bu kapsamda ele almak olasıdır. Sanal sınıf uygulamalarında çok daha karmaşık ve yoğun bir teknoloji kullanımı söz konusudur. Dolayısıyla en uygun teknolojinin doğru şekilde kullanılması adına sanal sınıf yönetiminde teknoloji yönetimi önemli bir yere sahiptir.

- 1) Sanal sınıfların tasarlanması ve yürütülmesinde kullanılan teknolojinin/donanım kullanılmasının uygun olduğu konusunda sizin fikirleriniz alınıyor mu? Sizce dikkate alınması gereken teknolojik özellikler nelerdir?

	Yazılım Özellikleri ve Kullanım Becerileri	Evet
1	Kullanım kolaylığı	
2	Erişilebilirlik	
3	Dil desteği	
4	Online kayıt işlemleri	
5	Kullanıcı adı ve şifre sorgulama	
6	Kişiyeye özel bilgileri şifreleme	
7	Linklerin sorunsuz çalışması	
8	Virüs koruma	
9	Dijital imza	
10	Dosya sıkıştırma	
11	Sistem performans ölçümü	
12	Teknoloji sahipliği anketi	
13	Teknik destek	
14	Oryantasyon - Teknik eğitim	
15	Güncellenme bilgileri	
16	Diğer (Lütfen belirtiniz)	

- 2) Kullanılacak teknolojinin belirlenmesinde öğrenci ve öğretim elemanlarının teknoloji sahipliği dikkate alınıyor mu?
- 3) Sanal sınıflarda öğrenci ve öğretim elemanlarına teknik destek sağlanıyor mu? Hangi konularda teknik destek veriliyor?
- 4) Öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik herhangi bir teknik eğitim veriliyor mu? Ya da teknik bilgi ve becerilere ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınıyor mu?

EK-2

Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Bilgi Formu

Sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak kişilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek doktora çalışmasında aşağıda verilen sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına (*fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları*) ilişkin görüşleri ve eğitim gereksinimleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına (*fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları*) ilişkin görüşleri ile sanal sınıf uygulamalarına ilişkin eğitim alma durumları arasındaki ilişki nedir?
3. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşleri ile eğitim alma durumları arasındaki ilişki nedir?
5. Öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi uygulamalarının yaygınlaştırılmasının Türk Eğitim Sistemine getireceği katkılar hakkında görüşleri nelerdir?

Araştırma kapsamında belirlenen amaçlara ulaşmak için nitel ve nicel araştırma tekniklerinden yararlanılacaktır. Veriler sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurularak toplanacaktır. Bu kapsamda, nitel araştırma tekniklerinden odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimlerini belirlemek için bir anket formu geliştirilecektir. İki aşamalı olarak planlanan bu süreçte ilk olarak odak grup görüşmesinin gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Odak grup görüşmesine katılacak öğretim elemanlarının sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin ön bilgilerinin çağırılması ve ele alınacak boyutların net olarak anlaşılması amacıyla her boyut ile ilgili soruların yönetilmesinden önce, Powerpoint sunusu eşliğinde bilgilendirme yapılacak ve daha sonra konu ile ilgili konular görüşlmeye başlanacaktır. Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen veriler ve gerçekleştirilen analizler doğrultusunda sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik bir anket formu geliştirilecektir.

Odak grup görüşmesi öncesinde soruların tüm katılımcılar için aynı anlamı ifade edip etmediğinin, herkes tarafından anlaşılabilir bulunup bulunmadığının, öz ve tek hedefli olup olmadığının, görüşme yönergesinde ya da sorularında sorun olup olmadığının kontrol edilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda sizlerin görüşlerine sunulan görüşme sorularına ilişkin samimi görüşleriniz odak grup görüşmesi sonucunda sağlıklı verilere ulaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Zaman ayırdığınız ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Seçil KAYA

GÖRÜŞLERİNİZ

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK-3

Sınıf Yönetimi Boyutlarının Sanal Sınıflardaki Yansımalarına İlişkin Odak Grup Görüşmesi Katılımcı Bilgilendirme ve Bilgi Formu

Değerli Öğretim Elemanı,

“Sınıf Yönetimi Boyutlarının Sanal Sınıflardaki Yansımaları” konulu odak grup görüşmesinden elde edilen veriler sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak kişilerin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek doktora tez çalışması kapsamında kullanılacaktır. Elde edilecek veriler, izniniz olmaksızın hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır. Talep ettiğiniz takdirde araştırma raporu yayınlanmadan önce sizlerle paylaşılacaktır.

Odak grup görüşmesi verilerinin sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için görüşmeler ve verilen cevaplar ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilecektir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimine ilişkin eğitim gereksinimlerini belirlemek için bir anket formu geliştirilecektir. Gerçekleştirilecek odak grup görüşmesinde sanal sınıfların yönetimi fiziksel düzen, plan-program etkinlikleri, davranış düzenlemeleri, zaman yönetimi, iletişim ve etkileşim olanakları, teknoloji yönetimi boyutları açısından ele alınacaktır.

Odak grup görüşmesinde sizlere yöneltilen soruların kesin doğru ya da yanlış cevapları bulunmamaktadır. Her soru için en doğru cevap, ilgili konudaki samimi görüşleriniz olacaktır. Bu nedenle soruları cevaplarken göstereceğiniz samimiyet mevcut durumun ortaya konulması açısından büyük önem taşımaktadır.

Zaman ayırdığınız ve sağlayacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Seçil KAYA

Yukarıdaki açıklamaları okudum, anladım belirtilen araştırmaya gönüllü olarak olmayı kabul ediyorum.

Ad-Soyad:

İmza:

Cinsiyetiniz Bayan Erkek
Öğrenim Durumunuz Yüksek Lisans Doktora
Akademik Unvanınız

Mesleki Kıdeminiz

Yürüttüğünüz sanal sınıf uygulaması hangi öğretim kademesi içindi?
Önlisans
Lisans
Yüksek Lisans
Doktora

EK-4
Veri Toplama Aracı (Anket Formu)

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ SANAL SINIF UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE
SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARINA İLİŞKİN EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ**

Değerli Öğretim Elemanı,

Sanal sınıf yönetimi sürecinde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilecek doktora tez çalışması kapsamında sanal ortamda ders yürütme konusunda deneyimi olan öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması planlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde "Kişisel Bilgiler"; ikinci bölümde "Kişisel Gelişim"; üçüncü bölümde "Sanal Sınıf Yönetimi Boyutları" ve dördüncü bölümde "Sanal Sınıflara İlişkin Görüşler" ile ilgili farklı türlerde sorular yer almaktadır. Önünde veya karşısında kutucuk bulunan soruları, size göre en doğru cevap seçeneğine ilişkin kutucuğun içine "X" işareti koyarak; karşısında boşluk bırakılan soruları ise, yazarak cevaplayınız. Burada yer alan soruların kesin doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Her soru için en doğru cevap, ilgili konuda görüşünüzü en iyi açıklayan ifade olacaktır. Bu nedenle soruları cevaplarken göstereceğiniz samimiyet mevcut durumun ortaya konulması açısından büyük önem taşımaktadır. Cevaplama işlemini tamamladıktan sonra, lütfen eksik kalan cevap olup olmadığını kontrol ediniz.

Araştırmanın gerçekleşmesine katkıda bulunacağınız için teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yunusemre Kampüsü, 26470
esagaogl@anadolu.edu.tr

Öğr. Gör. Seçil KAYA
Anadolu Üniversitesi
Açıköğretim Fakültesi
Yunusemre Kampüsü, 26470
secilk@anadolu.edu.tr

I - KİŞİSEL BİLGİLER

- Cinsiyetiniz
 Kadın Erkek
- Akademik Ünvanınız
 Öğr. Gör. Öğr. Gör. Dr. Yrd. Doç. Dr. Prof. Dr.
 Arş. Gör. Arş. Gör. Dr. Doç. Dr.
- Mesleki Kıdeminiz

II - KİŞİSEL GELİŞİM

- Sanal sınıf uygulamaları ile ilgili bir eğitim aldınız mı?
(Cevabınız "Hayır" ise 3. soruya geçiniz.)
 Evet
 Hayır
- Sanal sınıf uygulamaları ile ilgili aldığınız eğitime katılım şekliniz nedir?
 Kendi isteğimle
 Yönetimin isteğiyle
- Sanal sınıf uygulamalarında daha fazla deneyim kazanmak ister misiniz?
 Evet Hayır

III - SANAL SINIF YÖNETİMİ BOYUTLARI

A. Fiziki Düzen

1. Sanal sınıfın etkili bir şekilde yönetilebilmesi için sizce öğrenci sayısı kaç olmalıdır?
2. Öğrenci sayısının belirlenmesinde aşağıda belirtilen özelliklerden hangilerini gözönünde bulunduruyorsunuz?

Özellikler	Evet	Hayır
1 Öğretim kademesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Teknolojik altyapı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 İçeriğin yoğunluğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 İçeriğin türü	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Kullanılan stratejiler, yöntemler ve teknikler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Dersin süresi/uzunluğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Ölçme değerlendirme yöntemleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Etkileşim sıklığı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Aşağıda, sanal sınıfların fiziksel düzeni kapsamında ele alınan **gürültü unsurları** verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıdakilerden hangilerini gürültü unsuru olarak kabul ediyorsunuz?

Gürültü Unsurları	Evet	Hayır
1 Yazılı ileti yoğunluğundan dolayı öğretim elemanının tüm iletilere cevap verememesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Yazılı iletilerde farklı renklerin kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Öğretim elemanının ders sırasında kalabalık bir ofiste bulunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 İş bitmiş yazıların ekranda durması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Seste cızırtı gibi mikrofondan kaynaklanan sorunlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Sesin çok yüksek ya da alçak olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Öğrencilerin geç oturma açmaları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Öğrencilerin donanım eksiklikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Aşağıda, sınıfların fiziksel düzeni ile ilişkilendirilen tasarım unsurlarıyla ilgili özellikler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen özellikleri hangi sıklıkta uyguladığınızı belirtiniz.

Tasarım Unsurları	Her zaman	Genellikle	Arasra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 İlgi uyandıracak grafiklerin kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 İçeriğin gereksiz bilgilerden arındırılmış olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 İfadelerin anlaşılır olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Satır ve paragraf aralıklarının uygun olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Dikkatin dağılmaması için tek bir pencerede çalışılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B. Plan Program Etkinlikleri

5. Sanal sınıf uygulamalarınız için hazırladığınız **planlarda** hangi bölümlere yer veriyorsunuz?

Bölümler	Evet	Hayır
1 Dersin amacı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ders koşulları/önkoşulları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Değerlendirme ölçütleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Akademik takvim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ders saatleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Dersin kredisi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Öğrenme çıktıları ve beceriler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Önerilen kaynaklar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Aşağıda sanal sınıf uygulamalarında kullanılacak **öğretim teknikleri** verilmiştir. Sanal sınıflarınızda aşağıda verilen öğretim tekniklerini hangi sıklıkta uyguladığınızı belirtiniz.

Öğretim Teknikleri	Her zaman	Genellikle	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 Araştırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Soru Cevap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Problem Çözme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Alıştırma /Tekrar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Rol Oynama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Beyin Fırtınası	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 İşbirlikli Öğrenme Grupları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Kavram Oluşturma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Alan İncelemeleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Aşağıda sanal sınıflarda etkinliklerin ve öğrencilerin değerlendirmesinde kullanılacak **ölçme ve değerlendirme araçları** verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları	Her zaman	Genellikle	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 Eşleştirme soruları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Sıralama soruları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Boşluk doldurma soruları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Doğru - yanlış soruları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Açık uçlu sorular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Çoktan seçmeli sorular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ödevler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Öğrenci sunumları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Derse katılım / yoklama çizelgesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ders kayıtları	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Kullanıcı istatistikleri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Aşağıda **ders öncesinde planlama ile ilgili yapılan hazırlıklara** ilişkin ifadeler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızı göz önünde bulundurarak verilen ifadelerin sizin için önem derecesini belirtiniz.

Ön Hazırlıklar	Çok Önemli	Önemli	Orta Derecede Önemli	Önemsiz	Hiç Önemli Yok
1 Görev ve sorumlulukların belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Amaç ve kazanımların belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Amaca uygun yöntem ve tekniklerin belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Amaca uygun etkinliklerin belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Güncel örneklerin araştırılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Değerlendirme yöntem ve şeklinin belirlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Yapılandırılmış tartışma sorularının hazırlanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Teknik destek elemanları ile iletişim ve işbirliği içinde olunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Derste kullanılacak ortamların (video, internet sitesi) kontrol edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Telif hakkı olan materyallerin (makale/video) izinlerinin kontrol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Davranış Düzenlemeleri

9. Aşağıda sanal sınıflarda karşılaşılabilecek **istenmeyen davranışlar** verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen davranışlar ile hangi sıklıkta karşılaştığınızı belirtiniz.

İstenmeyen Davranışlar	Herzaman	Genellikle	Arasira	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 Devamsızlık yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ödev yapmama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Öğretmene saygı göstermeme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Arkadaşlarına saygı göstermeme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Derse katılmama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ders sırasında farklı şeylerle ilgilenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Tartışmaya girme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Uyarıları dikkate almama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Aşağıda **istenmeyen davranışlar ile karşılaşıldığında yapılabilecekler** ile ilgili ifadeler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen uygulamaları hangi sıklıkta gerçekleştirdiğinizi belirtiniz.

	Herzaman	Genellikle	Arasira	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 Görmezden gelme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Uyarıda bulunma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Derse kısa bir ara verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Bireysel mesaj gönderme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Cezalandırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Soru sorma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Sorumluluk verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Konuyu değiştirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Derse almama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Dersten çıkarma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Davranışının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Uygunsuz davranışın sebebini sorma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Ses tonunu yükseltme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Kurallara uyararak model olma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Aşağıda sanal sınıflarda öğrencilerin **dikkatini çekmek, dikkatin sürekliliğini sağlamak ve olumlu bir sınıf iklimi** 11. **oluşturmak** adına gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin ifadeler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızı göz önünde bulundurarak verilen ifadeleri uygulama sıklığınızı belirtiniz.

	Herzaman	Genellikle	Arasira	Nadiren	Hiçbir Zaman
1 Konunun güncel olaylarla ilişkilendirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ön öğrenmeler, gelecekteki roller ve yeni öğrenmelerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Gündemin değiştirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ders başlarken amaçların açıklanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Anlaşılır ifadeler kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Görsel sunum materyallerinin (ppt, video, vb.) kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Uygun aralıklarla anlatılanların özetlenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Konunun ana fikrinin vurgulanması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Deneyim ve görüşlerini paylaşmaları için öğrencilerin teşvik edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Öğrenci isimleri kullanarak söylenenlere atıfta bulunulması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Açıklayıcı geribildirim verilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12	Öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğrencilerin kaynaklarını paylaşmaları için teşvik edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Öğrencilere sunum yaptırılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Sınav ve ödevlerin zamanında değerlendirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	İkinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Ses tonu ve vurgulamalara dikkat edilmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	İşaret dilini ya da mimikleri yansıtan yazılı metin ikonlarının	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Ödül ve cezanın adil bir şekilde kullanılması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. ZAMAN YÖNETİMİ

Aşağıda sanal sınıf uygulamalarında zamanı etkili kullanabilmek adına ders öncesinde gerçekleştirilebilecek

12. düzenlemeler ile ilgili ifadeler verilmiştir. Sanal sınıflarınızda aşağıda verilen düzenlemeleri hangi sıklıkta uyguladığınızı belirtiniz.

	Herzaman	Genellikle	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Yapılacaklar listesi hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	İşleri öncelik sırasına koyma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Zamanın etkinliklere göre dağılımını kestirerek planlama yapma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Materyalleri önceden öğrencilere ulaştırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Ders öncesinde arayüzün kullanılabilirliğini test etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Ajandayı/takvimi takip etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Derse zamanında başlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Aşağıda sanal sınıf uygulamalarında zamanı etkili kullanabilmek adına ders sırasında dikkat edilen unsurlar ile ilgili ifadeler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen durumları hangi sıklıkta uyguladığınızı

	Herzaman	Genellikle	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Zamanında geribildirim verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Dersi planlanan zaman diliminde gerçekleştirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Okuma-yazma becerilerini etkili bir şekilde kullanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Konu tekrarını engellemek için konuların iyice anlaşılmasını	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Beklenmedik sorular ile ilgili konuyu bir sonraki derste ele alma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Teknik sorunları desteğe yönlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Söz isteme/verme sistemini etkili bir şekilde kullanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. İletişim ve Etkileşim Olanakları

Aşağıda sanal sınıflarda kullanılan iletişim araçları verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen

14. araçları hangi sıklıkta kullandığınızı belirtiniz.

	Herzaman	Genellikle	Arasıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Telekonferans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Video konferans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Duyuru panosu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Beyaz tahta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Tartışma panosu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Elektronik posta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Dosya paylaşımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8	Kişisel ileti gönderme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Söz isteme sistemi / sanal el kaldırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Ekran paylaşımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıda sanal sınıf uygulamalarında öğrenci-materyal etkileşimini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen 15. uygulamalar verilmiştir. Sanal sınıflarınızda aşağıda verilen uygulamaları hangi sıklıkta gerçekleştirdiğinizi belirtiniz.

		Herzaman	Genellikle	Arasra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Okuma listesinden ödev verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Araştırmaya yönlendirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Önceden yüklenen materyallere ilişkin sorular sorma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Öğrencilerin kullandıkları terminolojiye dikkat etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Öğrencilerin bireysel sunum hazırlamalarını isteme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kayıt altına alınan ziyaret istatistiklerini kontrol etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Okuduğunu anlama – özetleme etkinlikleri uygulama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aşağıda sanal sınıflarda iletişim kopukluğundan ve yanlış anlaşılmalardan kaynaklanan sorunların önüne 16. geçmek için alınabilecek önlemler ile ilgili ifadeler verilmiştir. Sanal sınıf uygulamalarınızda aşağıda verilen uygulamaları hangi sıklıkta gerçekleştirdiğinizi belirtiniz.

		Herzaman	Genellikle	Arasra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Soru sorduktan sonra öğrencilere teyit ettirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Öğrencilerin özelliklerini öğrenme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Anında dönüt ve düzeltme verme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	İkinci öğreticiden destek alma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sorun yaşayan öğrenciler ile özel olarak görüşme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Teknoloji Yönetimi

17. Sanal sınıflarda kullanılan teknoloji açısından aşağıda verilen özelliklerin önem derecelerini belirtiniz.

		Çok Önemli	Önemli	Orta Derecede Önemli	Önemli Değil	Hiç Önemli Değil
1	Dikkat çekici olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Kullanım kolaylığı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Esnek olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Bağlantıların çalışması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Erişilebilir olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Teknik destek imkanı sunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Çevrimiçi teknik eğitim imkanı sunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Virüs koruma işlevinin olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Dil desteği sunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Kullanıcı adı/şifre sorgulama özelliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Dosya sıkıştırma imkanı sunması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Güncellenme bilgilerine yer vermesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kişiyeye özel bilgilerin şifrelenmesi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Dijital imza kullanma imkanı olması	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK-5 Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Hesaplamalar (Raosoft)

Sample size calculator

What margin of error can you accept? <small>5% is a common choice</small>	<input style="width: 40px;" type="text" value="5"/> %	The margin of error is the amount of error that you can tolerate. If 90% of respondents answer <i>yes</i> , while 10% answer <i>no</i> , you may be able to tolerate a larger amount of error than if the respondents are split 50-50 or 45-55. Lower margin of error requires a larger sample size.
What confidence level do you need? <small>Typical choices are 90%, 95%, or 99%</small>	<input style="width: 40px;" type="text" value="95"/> %	The confidence level is the amount of uncertainty you can tolerate. Suppose that you have 20 yes-no questions in your survey. With a confidence level of 95%, you would expect that for one of the questions (1 in 20), the percentage of people who answer <i>yes</i> would be more than the margin of error away from the true answer. The true answer is the percentage you would get if you exhaustively interviewed everyone. Higher confidence level requires a larger sample size.
What is the population size? <small>If you don't know, use 20000</small>	<input style="width: 40px;" type="text" value="480"/>	How many people are there to choose your random sample from? The sample size doesn't change much for populations larger than 20,000.
What is the response distribution? <small>Leave this as 50%</small>	<input style="width: 40px;" type="text" value="50"/> %	For each question, what do you expect the results will be? If the sample is skewed highly one way or the other, the population probably is, too. If you don't know, use 50%, which gives the largest sample size. See below under More information if this is confusing.
Your recommended sample size is	214	This is the minimum recommended size of your survey. If you create a sample of this many people and get responses from everyone, you're more likely to get a correct answer than you would from a large sample where only a small percentage of the sample responds to your survey.

Online surveys with *Vovici* have completion rates of 66%!

Alternate scenarios							
With a sample size of	<input style="width: 30px;" type="text" value="100"/>	<input style="width: 30px;" type="text" value="200"/>	<input style="width: 30px;" type="text" value="300"/>	With a confidence level of	<input style="width: 30px;" type="text" value="90"/>	<input style="width: 30px;" type="text" value="95"/>	<input style="width: 30px;" type="text" value="99"/>
Your margin of error would be	8.73%	5.30%	3.47%	Your sample size would need to be	174	214	279

More information

If 50% of all the people in a population of 20000 people drink coffee in the morning, and if you were repeat the survey of 377 people ("Did you drink coffee this morning?") many times, then 95% of the time, your survey would find that between 45% and 55% of the people in your sample answered "Yes".

The remaining 5% of the time, or for 1 in 20 survey questions, you would expect the survey response to more than the margin of error away from the true answer.

When you survey a sample of the population, you don't know that you've found the correct answer, but you do know that there's a 95% chance that you're within the margin of error of the correct answer.

Try changing your sample size and watch what happens to the *alternate scenarios*. That tells you what happens if you don't use the recommended sample size, and how M.O.E and confidence level (that 95%) are related.

To learn more if you're a beginner, read [Basic Statistics: A Modern Approach](#) and [The Cartoon Guide to Statistics](#). Otherwise, look at the [more advanced books](#).

In terms of the numbers you selected above, the sample size n and margin of error E are given by

$$x = Z(c/100)^2 r(100-r)$$

$$n = N x / ((N-1)E^2 + x)$$

$$E = \text{Sqrt}[(N - n)x / n(N-1)]$$

where N is the population size, r is the fraction of responses that you are interested in, and $Z(c/100)$ is the critical value for the confidence level c .

If you'd like to see how we perform the calculation, view the [page source](#). This calculation is based on the [Normal distribution](#), and assumes you have more than about 30 samples.

About **Response distribution**: If you ask a random sample of 10 people if they like donuts, and 9 of them say, "Yes", then the prediction that you make about the general population is different than it would be if 5 had said, "Yes", and 5 had said, "No". Setting the response distribution to 50% is the most conservative assumption. So just leave it at 50% unless you know what you're doing. The sample size calculator computes the critical value for the normal distribution. Wikipedia has good articles on statistics.

EK-6



Sayı : B.30.2.ANA.0.70.00.00-500- 1258/14332


Tarih : 17 Aralık 2009

Konu : Anket İzni

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE SAKARYA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora programı öğrencisi Seçil KAYA, "Sanal Sınıf Yönetimi Sürecinde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" konulu doktora tezini hazırlamaktadır. Tez çalışmasını, Üniversitenizde görevli ekli listede isimleri belirtilen öğretim elemanları ile gerçekleştirmeyi planlamaktadır.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrencinin söz konusu uygulamayı gerçekleştirebilmesi için gerekli iznin verilmesini olurlarınıza arz ederim.


Prof. Dr. Nezih VARCAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- Öğretim elamanları listesi
- 2- Anket formu

DAĞITIM :

- Ortadoğu Teknik Üniversitesi Rektörlüğü
- Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü
- Süleyman Demirel Üniversitesi Rektörlüğü
- Gazi Üniversitesi Rektörlüğü
- Uşak Üniversitesi Rektörlüğü
- Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü
- Mersin Üniversitesi Rektörlüğü
- Afyon Kocatepe Üniversitesi Rektörlüğü
- Bilgi Üniversitesi Rektörlüğü
- Beykent Üniversitesi Rektörlüğü
- Maltepe Üniversitesi Rektörlüğü

EK-7

Sanal Sınıfların Yönetimine İlişkin Gerçekleştirilecek Eğitimlere Yönelik Bilgi Modülü

1. Fiziki Düzen

Öğrenci Sayısının Belirlenmesinde Göz Önünde Bulundurulacak Unsurlar

- öğrencilerin bilgisayar/internet kullanım düzeyleri,
- dersin süresi/uzunluğu,
- teknolojik altyapı ve
- etkileşim sıklığının öğrenci sayısının belirlenmesindeki rolü.

Gürültü Unsurları

- sesin cızırtı,
- sesin çok yüksek ya da alçak olması,
- İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar,
- işi bitmiş yazıların ekranda durması,
- öğrencilerin geç oturum açmaları ve
- öğrencilerin donanım eksikliklerinin öğrenme-öğretme sürecine etkileri.

Tasarım Unsurları

- ilgi uyandıracak grafiklerin kullanılması,
- gözü yormayan hareket unsurlarının kullanılması,
- materyallerde uygun yazı tipinin kullanılması,
- satır ve paragraf aralıklarının uygun olması ve
- dikkatin dağılmaması için tek pencerede çalışılmasının öğrenme-öğretme sürecine etkileri.

2. Plan-Program Etkinlikleri

Plan Bölümleri

- Ders koşulları/önkoşulları
- Akademik takvim
- Değerlendirme ölçütleri
- Öğrenme çıktıları
- Yapılandırılmış tartışma soruları

Öğretim Teknikleri

- rol oynama,
- beyin fırtınası,
- alıştırmaya tekrar,
- kavram oluşturma,
- işbirlikli öğrenme grupları ve
- alan incelemelerinin kullanımı.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları

- tamamlama soruları,
- eşleştirme soruları,
- sıralama soruları ve
- doğru yanlış sorularının kullanıldığı durumlar ve kullanım şekilleri

3. Davranış Yönetimi

İstenmeyen Davranışlar

- devamsızlık yapma,
- derse aktif olarak katılmama ve
- ders sırasında farklı şeyler ile ilgilenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkileri.

İstenmeyen Davranışlara Karşı Yaklaşımlar

- cezalandırma,
- derse almama,
- dersten çıkarma,
- derse kısa bir ara verme,
- görmezden gelme,
- bireysel mesaj gönderme,
- sorumluluk verme,
- konuyu değiştirme,
- davranışlarının ya da söylediklerinin neden yanlış olduğunu açıklama,
- uygunsuz davranışın nedenini sorma ve
- ses tonunu yükseltme uygulamaları.

Olumlu Bir Sınıf İklimi Oluşturmak Adına Gerçekleştirilebilecek Uygulamalar

- öğrencilere sunum yaptırılması,
- ikinci öğretici uygulamasının işler hale getirilmesi ve
- öğrenci kamerasının aktif hale getirilmesi öğrenme-öğretme sürecine etkileri

4. Zaman Yönetimi

Zamanı Etkili Kullanabilme

Ders Öncesi

- Telafi çalışmaları için üçüncü bir öğretim elemanı belirleme

Ders Sırası

- Ajanda ve takvime hatırlatmalar ekleme
- Beklenmedik sorular ile ilgili konuların bir sonraki derste ele alma

5. İletişim ve Etkileşim Olanakları

İletişim Araçları

- videokonferans,
- telekonferans,
- duyuru panosu,
- beyaz tahta,
- tartışma panosu ve
- ekran paylaşımının kullanımı

İletişim Kopukluğu ve Yanlış Anlaşılmalardan Kaynaklanan Sorunların Çözümü İçin Yaklaşımlar

- Sorun yaşayan öğrenciler ile özel olarak görüşme ve
- İkinci öğreticiden destek alma

Öğrenci – Materyal Etkileşiminin Kontrolü

- Öğrencilerin bireysel sunum yapmalarını isteme
- Okuduğunu anlama-özetleme etkinlikleri

6. Teknolojinin Yönetimi

- dijital imza kullanımı ve
- dil desteğinin kullanımı

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (2005). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf Yönetimiyle İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Altıncı Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2008). Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular. Zeki Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Sekizinci Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Aktaş, C. (2007). Enformasyon Toplumu Bağlamında Türkiye. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(4), 181-193
- Alakuş, A. O. (2003). Öğretme - Öğrenme Sürecinde Uzaktan Öğretim ve Türkiye'deki Yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 2(6), 72-82. www.esosder.com/dergi/8AOALKSogrtmogrnmm_6.doc adresinden 04.01.2009 tarihinde edinilmiştir
- Alkan, M., Genç, Ö. ve Tekerede, H. (2003). Eğitimde Kalite Artırımı: Uzaktan Eğitimde Çokluortam Teknolojilerinin Kullanımı ve Etkileşimli Çokluortam Uygulaması İle Eğitimde Kalite Artırımı. *EMO Dergisi* Sayı:419
- Akın, H. B. (2001). *Yeni Ekonomi Strateji Rekabet teknoloji Yönetimi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları
- Akın, M. (2007). Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinden Yararlanmanın Uygulama Alan Bilgisi Oluşturma Yönünde Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 49-70

- Antalyalı, Ö. L. (2004). Uzaktan Eğitim Algısı ve Yöneylem Araştırması Dersinin Uzaktan Eğitim İle Verilebilirliği. T.C. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Ataman, A. (2004). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. Leyla Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetimi* (s.185-205). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Atıcı, M. (2002). Öğrenci İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Türk ve İngiliz Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8(29), 9-26.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Geliştirilmiş 3. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, C. H. (2002).Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler. *Uluslar arası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. (23-25 Mayıs). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Dördüncü Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Sekizinci Baskı. Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Back, K. W.(1987). *Beyond Words: The Story of Sensitivity Training and the Encounter Movement*. 2nd Edition. Transaction Books.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. İkinci Baskı. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi

- Balcı, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açıları: Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(33), 26-62
- Baloğlu, N. (2001). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Baran Ofset.
- Barbour, M. K. & Reeves, T. C. (2009). The Reality of Virtual Schools: A Review of The Literature. *Computers and Education*, (52), p.402-416. Science Direct veritabanından 24.10.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Barkan, M. ve Eroğlu, E. (2004). Uzaktan Öğretimde Kalite: “Sayısal Büyüklükler Doyuma Ulaştı.. Ya Şimdi?..” *The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET*. 3(4), 148-15. ISSN: 1303-6521
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi: Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3390. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 1205. Öğretmen Kitapları Dizisi: 200. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Bates, T. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. London: Routledge
- Bates, T. (2000). *Managing Technological Change*. San Fransisco: Jossey-Boss Inc.
- Bayrak, C. (1998). Okul ve Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar. Ayhan Hakan (Ed). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. (s.187-210). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1016
- Bayrak, C. (2001). Uzaktan Öğretimin Yeni Bir Ortamı Olarak Ağ Tabanlı Öğretim ve Eğitimde Yarattığı Paradigmatik Dönüşüm. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1-2), 61-72

- Bayrak, C. (2004). Bir Sistem Olarak Okul. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bayram, F., İbili, E., Hakkari, F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2009). *E-Üniversite: Scorm Uyumlu Modüler Öğrenim Yönetim Sistemlerinin Yükseköğretimde Kullanımı*. Akademik Bilişim Konferansı (11-13 Şubat) Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, <http://ab.org.tr/ab09/bildiri/145.pdf> adresinden 30.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bayram, S. (2002). Öğretim Teknolojisi Olarak Pencereleme (Windowing) Sistemlerinin Kullanılışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* Sayı 16, s.13-28.
- Beise, C. (2001). A Hierarchy of Needs For A Virtual Class. Proceedings of International Academy For Information Management (IAIM). *16th Annual International Conference On Informatics Education & Research (December 14-16)* New Orleans, LA
- Benathy, B. H. (1992). *A Systems View of Education: Concepts and Principles for Effective Practice*. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications.
- Bender, M. (2005). Lisansüstü Eğitimde 35. Madde ve Görsel Sanatlar Eğitimine Yansımaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı:17, ss.227-229 http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/viewFile/73/pdf_46 adresinden 26.12.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Berge, Z. L. (1995). *Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From The Field*. *Educational Technology*, 15(1), 22-30.
- Besser, H. (1996). Issues and Challenges for The Distance Independent Environment. *Journal of the American Society for Information Science*, (47), 817-820.
- Bostan, B. (2007). Sanal Gerçeklikte Etkileşim. Marmara Üniversitesi Doktora Tezi, İstanbul.

- Bölükbaşı, A.G. ve Yıldıztan, D. Ç. (2009). Yerel Yönetimlerde İş Tatminini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Alan Araştırması. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi* 27(2), ss.345-366
- Brown, B. & Brown, Y. (1994). Distance Education Around The World. In B. Wills (Ed.) *Distance Education Strategies and Tools* (pp. 3-39). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim Süreci*. (Talip Öztürk, Çev.). Eğitim Klasikleri Dizisi-2. Ankara: Pegem Akademi
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Yedinci baskı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. 3rd Edition. SAGE Publications
- Bush, T. (2006). *Theories of Educational Management*. The Connexions Project. Connexions module: m13867. Version 1.1 <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/> adresinden 27.08.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bush, T. and Bell, L. (2002). *The Principles and Practice of Educational Management: Principles and Practice*. Paul Chapman Publishing
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Onbirinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi
- Can, V. (2009). *Çevrimiçi Derslerde Öğretim Elemanlarının Kullandığı Öğretim Yöntem ve Teknikleri Üzerine Bir Araştırma*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009).
http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=101264 adresinden
29.11.2010 tarihinde edinilmiştir.

Carr, S. (2000). As Distance Education Comes of Age, The Challenge Is Keeping The Students. *Chronicle of Higher Education*, 46, 39-41.

Cebeci, Z. (2004). Türkiye Ulusal E-Üniversitesi İçin Bir Model Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), ss.75-88
http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&ano=50396_429c2a6dfb5c6ca5261b8640d9c9462a adresinden 29.11.2010 tarihinde edinilmiştir.

Celep, C. (2008). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi

Ceyhan, A. (2003). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı ve Beklentileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-68

Clark, R. E. (1983). Reconsidering Research on Learning From Media. *ETR&D*, 53(4)

Clark, R. C. and Kwinn, A. (2007). *The New Virtual Classroom: Evidence-Based Guidelines for Synchronous e-Learning*. Preiffer: John Wiley & Sons Inc.

Çakır, H., Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2008). Öğretim Stratejileri. Halil İbrahim Yalın (Ed). *İnternet Temelli Eğitim*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Çakmak, E. K. ve Karataş, S. (2008). Analiz ve İçerik Tasarımı. Halil İbrahim Yalın (Ed). *İnternet Temelli Eğitim*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Çakmak, E. K. ve Ocak, M. A. (2008). Yayılma ve Adaptasyon. Halil İbrahim Yalın (Ed). *İnternet Temelli Eğitim*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

- Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı 35, 53-64 <http://193.140.216.63/200835MELEK%20%C3%87AKMAK.pdf> adresinden 03.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Çalık, T. (2002). Sınıf Yönetimi Özellikleri. Leyla Küçükahmet (Ed). *Sınıf Yönetimi*. Dördüncü Baskı. Ankara: Nobel Yayınları
- Çalımfidan, M. (2007). *İnternete Dayalı Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Hizmet içi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Hakkında Öğretmen Görüşleri (Tuzla Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Daniel, S. J. (1996). *Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies For Higher Education*. London: Biddles Ltd.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences (CJES)*, 3(2), 89-119
- Demirli, C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2010). Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarının Mesleki Gelişim Üzerindeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *IV. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* (24-26 Eylül), Konya: Selçuk Üniversitesi, <http://cihaddemirli.com/download/62155892252.doc> adresinden 29.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri. Hüseyin Kıran (Ed). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık

- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47 http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_841/841_19366.pdf adresinden 30.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Dessoff, A. (2009). The Rise of Virtual Teacher. *District Administration* (February)
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. (H. Avni Başman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. Eğitim Klasikleri Dizisi – 1.
- Dindar, H. (1991). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Uyguladıkları Biyoloji Öğretim Metodları Üzerine Araştırmalar. Ankara: Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
- Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim Sorunları Üzerinde Felsefi ve Sosyolojik Tahliller*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DPT (2006). *Bilgi Toplumu Stratejisi Sosyal Dönüşüm Mevcut Durum Tespiti Nihai Rapor*. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/btstrateji/BTS%20-%20MDT%20-%20Sosyal%20Donusum %20-%20Nihai.pdf> adresinden 2.02.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Du Mont, R. R. (2002). *Distance Learning: A Systems View An Assessment and Review of the Literature*. Ohio Learning Network & Research Center for Educational Technology Kent State University
- Dülger, İ. (1987). *Avrupa Topluluğunda Sosyal Politika Geçiş Dönemi Özellikleri ve 21. Yüzyılda Hedef Alınan Toplum*. Ankara: DPT Yayınları
- Ebbers, M. & Balague, D. & Ganguly, B. & Noyes, D. & Salm, P. (2003). *Using IBM Lotus Virtual Classroom: A Best Practices Guide to E-Learning*. IBM Redbooks, International Technical Support Organization

Edwards, C. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Second Edition. New Jersey: Printice Hall Inc. Simon&Schuster / A Viacom Company.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (2000). *13. Madde, 2/c.*, Birleşmiş Milletler.

Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, Y. (2007). Eğitim Hakkı Perspektifinden Web Tabanlı Öğretim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*. 7(2) http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_314.pdf adresinden 25.10.2010 tarihinde edinilmiştir.

Erden, A. (2003). Sanal Okul. *Bilim ve Aklın Işığında Eğitim Dergisi*, 4(40) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi40/erden.htm> adresinden 30.08.2010 tarihinde edinilmiştir.

Erkunt, H. ve Akpınar, Y. (2002). İnternet Tabanlı ve İnternet Destekli Eğitim: Kurumsal Bir Eğitim Yönetim Sistemi Örneği. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, , 23-25 Mayıs, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Erol, O, Özaydın, B ve Koç, M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), ss.25-47

Ersoy, A. F. ve Acartürk, C. (2006). Uluslararası Çevrimiçi Yüksek Öğretim Ve Türkiye'nin Durumu: Üniversite Bilgi İşlemlerine Öneriler. *Akademik Bilişim + BilgiTek IV* (9-11 Şubat). Denizli: Pamukkale Üniversitesi

Erturgut, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.

- Freeman, R. (1997). *Managing Open Systems*. London: Kogan Page Open and Distance Learning Series
- Gayton, J. and McEven, B. C. (2007). Effective Online Instructional and Assessment Strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerrard, C. (2002). Promoting Best Practice for E-tutoring through Staff Development. *In Proceedings of Networked Learning: Third International Conference, Lancaster University and University of Sheffield (26th March - 28th March 2002)*.
- Girginer, N. (2002). Uzaktan Eğitime Geçiş İçin Kurumsal Yapılanma. *Uluslararası Katılımlı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu (23-25 Mayıs 2002)* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan Eğitimde Teknoloji Seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(3), 155-164 ISSN: 1303-6521
- Gökdaş, İ. ve Kayri, M. (2005). E-Öğrenme Ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2) http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_II/ig_mk.doc adresinden 29.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 111-112.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları. 1. *İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu*, Antalya, 143-151

- Guest, S. ve Juday, J. (2001). Guidelines for Buying E-Learning Services. http://www.astd.org/LC/2001/1101_guest.htm adresinden 27.06.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gunderson, K. (2005). *Distance Education: A User Friendly Learning Option*. Enviromental Education & Training Partnership (EETAP)
- Gunawardena, C. N. & McIsaac, M. S. (2004). Distance Education. D. H. Jonassen (Ed). *Handbook of Research for Education Communications and Technology* (p.355-397). 2nd Edition. New Jersey: Lawrence Earlbaum Ass. Inc.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(9), 76-82 ISSN: 1303-6521 <http://www.tojet.net/articles/429.pdf> adresinden 02.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gültekin, M. (2006). Eğitimde Güncel Bir Kavram: Gelecek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 12(45), 77-81.
- Gündüz, H. B. (2004). Eğitim Okul ve Sınıf Yönetimi. Sule Erçetin ve Çağatay Özdemir (Ed). *Sınıf Yönetimi* (s.3-32). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
- Gürol, M. ve Turhan, M. (2005). Yönetim Fonksiyonları Bağlamında uzaktan Eğitim Yönetimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 4(2), 83-89 ISSN: 1303-6521
- Güyer, T. ve Üstündağ, M. T. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemleri. Halil İbrahim Yalın (Ed). *İnternet Temelli Eğitim*. Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Haigh, G. (1990). *Managing Classroom Problems in the Primary Schools*. London:Paul Chapman Pub. Ltd.
- Hanna, D.E. (2003). Organizational Models in Higher Education, Past and Future. Moore, M.G & Anderson, W.G.(Ed). *Handbook of Distance Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Hawkes, M. and Halverson, P. (2002). Technology Facilitation in the Rural School: An Analysis of Options. *Journal of Research in Rural Education*, 17 (3), 162-170.
- Hawkins, J. and Honey, M. (1993). Teaching & Telecommunications. The George Lucas Educational Foundation (Edutopia Online). www.glef.org adresinden 19.09.2009 tarihinde edinimiştir.
- Heim, M. (1993). *The Metaphysics of Virtual Reality*. NY: Oxford University Press.
- Herrington, A., Herrington, J., Oliver, R., Stoney, S. & Willis, J. (2001). Quality Guidelines for Online Courses: The Development of An Instrument to Audit Online Units. *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*, Melbourne, Australia.
- Hiltz, S. R. (1995). *The Virtual Classroom: Learning Without Limits Via Computer*. USA Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Hitt, J. C. and Hartman, J. L. (2002). *Distributed Learning: New Challenges and Opportunities for Institutional Leadership*. American Council on Education, Washington.
- Hofmann, J. (2004). *The Synchronous Trainer's Survival Guide*. Pfeiffer: San Francisco.

- Holmberg, B. (1986). A Discipline of Distance Education. *Journal of Distance Education*, 1(1), 25-40.
- Hoy, W.K & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. (Selahattin Turan, Çev. Ed.). 7. Baskıdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hughes, K. L. & Golann, J. W. (2008). A Virtual World With Real Results. Techniques. www.actonline.org adresinden 03.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Ioannou, A. and Hannafin, R. (2008). Course Management Systems: Time For Users To Get What They Need. *TeachTrends*, 52(1), 46-50
- Illich, I. (2006). Okulsuz Toplum. (Celal Öner, Çev.). Birinci Basım. İstanbul: Oda Yayınları
- Illich, I. (2008). Önsöz. Matt Hern (Ed). *Alternatif Eğitim*. İstanbul: Kalkedon Yayınları
- ISTE (2004). The National Educational Technology Standards.(14 Ağustos, 2004) <http://www.iste.org/standards/> adresinden 25.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Işık, H. (2007). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Ed). *Sınıf Yönetimi*. (s.27-39). Beşinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim: Genel Tanımı, Türkiye ve Dünyadaki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri*. Genişletilmiş İkinci Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- İşman, A., Karslı, M.D. ve Gündüz, H.B. (2002). Uzaktan Eğitimin Yönetimi: Bir Model Önerisi. *Uluslar arası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu (23-25 Mayıs)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

- Johnston, J., Killion, J. and Oomen, J. (2005). Student Satisfaction in The Virtual Classroom. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice (JAHSP)*, 3(2). ISSN:1540-580X
- Jones, M. & Jones, K. (2000). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline* . New York: McGraw-Hill.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Karabal, M., Karakaya, M. ve Peker, B. (2003). İnternette Eğitim. *Hatay Polis Dergisi*, Sayı 6.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma: Ankara Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 062-078. ISSN:1304-0278 www.esosder.org adresinden 28.11. 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155 http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt7Sayi1/JKEF_7_1_2006_145_155.pdf adresinden 30 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karakuzu, M. (2002). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Dersi Tasarımında Öğrenci/Katılımcı Nitelikleri. *Akademik Bilişim* (6-8 Şubat). Konya: Selçuk Üniversitesi. <http://ab.org.tr/ab02/Sunum/karakuzu.doc> adresinden 26 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Altıncı Basım. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

- Karasar, Ş. (1999). Sanal Yüksek Eğitim: Yeni İletişim Teknolojilerinden İnternetin Kullanımı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri: İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 3(4), 117-125 ISSN: 1303-6521
- Kaya, E. ve Harurluoğlu, Y. (2007). Öğrencilerin Gözüyle Biyoloji Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemleri. *Journal of Arts and Sciences* Sayı 8, 35-49 <http://jas.cankaya.edu.tr/gecmisYayinlar/yayinlar/jas8/04-ErcanKaya.pdf> adresinden 27.10.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. Yedinci baskı. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaye, A. ve Rumble, G. (1981). *Distance Teaching for Higher and Adult Education*, London: Croom Helm
- Kaymakçı, S. (2008). Yeni Sosyal Bilgiler Programının Ders Kitaplarının Bilim ve Teknolojiye Yaklaşımı. Bahri Ata (Ed). *Bilim Teknoloji ve Sosyal Değişme*. Ankara: Pegem Akademi
- Kazu, H. (2007). Öğretmenlerin Sınıfta İstenmeyen Davranışlarının Önlenmesi ve Değiştirilmesine Yönelik Stratejileri Uygulama Durumları. *Milli Eğitim*, 175, 57-66.
- Ke, F. (2004). Forming *Virtual Learning Community within Online Course: Students' Perspectives Association for Educational Communications and Technology*. Chicago: IL (Oct 19-23).
- Kearney and Others (1985). Powen in The Classroom: Teacher Communication Techniques and Messages. *Communication Edition*, 34(1), 19-27.

- Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education: Interaction and Communication*. Kent,UK: Croom Helm.
- Kelvin. A. (1993). Increasing Student Participation in the Learning Process. *Higher Education*, 26(4). 449-469
- Khan, B. (2001). A Framework For Web-Based Learning. (Badrul H. Khan, Ed.). *Web-Based Learning*. Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs , New Jersey
- Khan, B. (2005). *Managing E-Learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Information Science Publishing, United Kingdom
- Kırcaali-İftar, G (1999) Ölçme. (Ali Atif Bir, Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1081 Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:601
- Killfoil, W. R. (2003). *Strategic Planning in Distance Education*. Distance Education Training Council, Washington.
- Kim, A.J. (2000). *Community Building on The Web*. Berkeley, CA: Peachpit Press
- Knowles, M. S. (1978). *The Adult Learner, A Neglected Species*. 2nd Edition, Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.
- Kocabaş, İ. ve Erdem, R. (2003). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Kişisel Zaman Yönetimi Davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210
- Kollu, E. (2005). Kubasık Öğrenme Tekniklerinden Birlikte Öğrenme Tekniğinin 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Arkadaşlık Düzeylerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek

Lisans Tezi. <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/tezler/964.pdf> adresinden 12.10.2010 tarihinde edinilmiştir.

Kor, B. and Tanrikulu, Z. (2008). Evaluation of Learning Management Systems With Test Tools. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. (s.5261-5266). Chesapeake, VA: AACE

Krueger, R. A. (1998). *Developing Questions for Focus Groups*. Focus Group Kit 3. California: Sage Publications.

Kruger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 3rd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kumar, N. and Mittal, R. (2002). *Organisational Behaviour*. India / New Delhi: Anmol Publications Pvt. Ltd.

Kuzu, A. (2002). Web Tabanlı Öğretim İçin Eğitim İlkeleri ve Değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 67-77.

Kuzu, A., Uysal, Ö. ve Kılıçer, K. (2008). Eğitsel Amaçlı Sanal Sınıf Uygulamalarının Görsel Öğretilerin Kullanımı ve Çokluortam Tasarım İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi. *8th International Educational Technology Conference*, (1), 43-48. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Küçüköğlü, A. ve Köse, E. (2008). Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 175-188.

Lemlech, J. K. (1988). *Classroom Management*. 2nd Edition. Newyork: Longman Press

Lin, Fu-Ren & Lin, Sheng-Cheng & Huang, Tzu-Ping (2008). Knowledge Sharing and Creation in a Teachers' Professional Virtual Community. *Computers &*

Education 50, 742-756. Science Direct veritabanından 22.01.2009 tarihinde edinilmiştir.

Litwin, G. H. and Stringer, R. A. Jr. (1968). *Motivation and Organizational Climate*. Boston: Harvard University Press

Logan, J. G. (2003). Classroom Management: Techniques, Policies, Procedures, and Programs to Ensure that Discipline “Rules” in Your Classroom. Educational Resources Information Center (ERIC) veritabanından 07.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

Love, M. & Banks, S. (2001). Using Interactive Digital Television To Support Basic Skills Learner. *Journal of Education Media*, 26(1).

Lukosch, S. (2007). Facilitating Shared Knowledge Construction in Collaborative Learning. *Informatica*. (31), 167-174.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row

Mason, R. (1991). Moderating Educational Computer Conferencing. *DEOSNEWS*, 1(19). <http://www.emoderators.com/papers/mason.html> adresinden 26.06.2010 tarihinde edinilmiştir.

Maushak, N. And Ou, C. (2007). Using Synchronous Communication to Facilitate Graduate Students’ Online Collaboration. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(2), 161-169.

McBrien, J. L., Jones, P. and Cheng, R. (2009). Virtual Spaces: Employing a Synchronous Online Classroom to Facilitate Student Engagement in Online Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). ISSN: 1492-3831.

- McIntosh, D. (2008). *Education for a Digital World: Advice, Guidelines, and Effective Practice from Around the Globe*. Trimeritus eLearning Solutions Inc. BCcampus and Commonwealth of Learning, ISBN: 978-1-894975-29-2
- McIseac, M.S. ve Gunawedena, C.N. (1996). Distance Education. Jonansen, D.H (Ed.) *Handbook of Research For Education Communications And Technology* (pp.403-437), Newyork Macmillan,
- McLoad, J. & Fisher, J. & Hoover, G. (2003). *The Key Elements Of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behaviour and Instructional Strategies*. Alexandria, VA, USA: Association For Supervision & Cirrucilum Development
- McPherson, M. & Nunes, M. B. (2004). The Role of Tutors As An Integral Part of Online Learning Support. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*(I)
- Miller, C.S. (1984). Building Self-Control: Discipline For Young Children. *Young Children*. 40(1), 15-19.
- Miller, W. & Erazo, E. (2001). *Engelli Kullanıcılar İçin Bilgiye Erişim*. (Fatoş Subaşıoğlu, Çev). Hakemsiz Yazılar, *Türk Kütüphaneciliği* 15(2), 186-193
- Milne, M. & McConnell, P. (2001). Problem-Based Learning: A Pedagogy For Using Case Material in Accounting Education. *Accounting Education*, 10(1), 61-82.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Moore, M. & Kearsley, G. (2005). *Distance Education A Systems View*. Belmont: Thomson Wadsworth.

- Murphy, E., Manzanares, M. and Rodrigues, A. (2008). Contradictions Between The Virtual and Physical High School Classrooms: A Third-Generation Activity Theory Perspective. *British Journal of Educational Technology*. 39(6), 1061-1072.
- Navaro, L. (1997). *Beni Duyuyor Musun?* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Nielsen, J. (1995). *Multimedia and Hypertext: The Internet and Beyond*. Morgan Kaufmann, San Francisco. ABD.
- Noden, H. & Moss, B.(1993). Virtual Schools: Reading and Writing. *The Reading Teacher*, 47(2), 166-168.
- O'Neill, K. & Singh, G. & O'Donoghue, J. (2004). Implementing eLearning Programmes for Higher Education: A review of The Literature. *Journal of Information Technology Education*, (3), 313-323.
- Önen, F., Saka, M., Erdem, A., Uzal, G. ve Gürdal, A. (2008). Hizmet İçi Eğitime Katılan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğretim Tekniklerine İlişkin Bilgilerindeki Değişimin Tesbiti. *Tekirdağ Örneği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 45-57.
- Özalp, İ. (2001). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*. Beşinci Baskı. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Özdamlı, F ve Uzunboylu, H. (2009). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Destekli İşbirlikli Öğrenme Ortamına Yönelik Tutumları. www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/download/24/22 adresinden 29.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Altıncı Baskı. Ankara: Pegem akademi

- Özen, Ü. ve Karaman, S. (2001). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Sistem Tasarımı. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* (2), 81-102.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları No:706
- Özkan, S. & Köşeler, R. & Baykal, N. (2008). Evaluating Learning Management Systems: Hexagonal e-Learning Assessment Model (HELAM). *European and Mediterranean Conference on Information Systems* (May 25-26), Dubai.
- Özkılıç, R. ve Korkmaz, N. H. (2004). Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi Spor Öğretmenlerinin Sınıfta Zaman Yönetimine İlişkin Davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* XVII (2), 281-293.
- Özmen, S. (2005). Eğitimde Sanal Sınıf Uygulamaları ve Sonuçları. http://suleozmen.marmara.edu.tr/teblig_sunumlar/ ET:Mayıs 2005 adresinden 08.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Pala, A. (2005). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (14), 173-176.
- Pala, F. K. ve Doğan, N. (2009). Nette Öğretmen: Eğitim Yönetim Sistemi. *Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 2(3), 9-17.
- Passerini, K. (2006). Evaluating Learning Management Systems: Leveraging Learned Experiences From Interactive Multimedia. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 1(3), 1-27.
- Pauly, E. (1991). *The Classroom Crucible*. Newyork: Basic Books.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online Education: Learning Management Systems*. NKI Forlaget, Norway

- Perraton, H. and Potashnik, M. (1997). Teacher Education at a Distance. *Education and Technology Sreies*, 2(2), p.1-40.
- Peters, O. (2003). Learning with New Media in Distance Education. G. M. Moore & A. W. G. (Ed.). *A Theory of Distance Education Based on Empathy* (pp. 87-112). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Polat, C. ve Odabaşı, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Poley, J. (2001). *The Move to a Full and Flexible Infrastructure for Distance Education*. <http://www.adec.edu/workshops/2001/poley~missouri/outline.html> adresinden 24/08/09 tarihinde edinilmiştir.
- Proserpio, L. & Gioia, D. A. (2007). Teaching the Virtual Generation. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 69–80.
- Raths, D. (1999). Learning Online: Is Anyone Out There?. *Inside Technology Training Magazine* (June), p.32-34.
- Rawlinson, J. G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Rota Yapım Tanıtım Tic. Ltd.
- Reddi, U. V. (1991). Sanayi Devriminin Aşılması: Enformasyon Devrimi Efsanesi. (Y. Kaplan, Çev.) İstanbul: Rey Yayınları
- Robinson, D. , Ikeda, T. (2002). Is On-Line Education The Future For Universities?. *Nagoya Journal of Higher Education*, (2), pp. 131-145. <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/No2/09.pdf> adresinden 24.05.2010 tarihinde edinilmiştir.

- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. 4th Edition. NewYork: The Free Press
- Roushanzamir, S. (2004). Theories of Distance Education Meet Theories of Mediated (Mass) Communication. *Association for Educational Communications & Technology Conference*, Chicago. <http://roushan.myweb.uga.edu/EDIT7000/aect2004.pdf> adresinden 07.01.2009 tarihinde edinilmiştir.
- Rowntree, D. (1992). *Exploring Open and Distance Learning*, London: Kogan Page Ltd.
- Rutkowski, K.(1999). Virtual Schools: Charting New Frontier. *Multimedia Schools*, 6(1), p. 74 -79.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. Ve Özçınar, Z (2007). Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1). <http://www.world-education-center.org/index.php/cjes/article/view/13/10> adresinden 25 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Selvi, K. (2002). Uzaktan Öğretim ve Eğitim Hakkı. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sucuoğlu, B. & Ünsal, P. & Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 51-68
- Schlusmans ,K., Giesbertz, W., Rusman, E. ve Spoelstra, H. (2009). The Introduction Of A Virtual Classroom Instrument At The Open University Of The Netherlands. *23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education including the 2009 EADTU Annual Conference(M2009)*. Maastricht, Hollanda

- Schultz, H. S. Fogarty, J. (2002). *Online Learning Today*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Senemoğlu, N. (2005). Üniversite Mezunu Öğrencilerin Görüşlerine Göre Üniversite Öğretim Elemanlarının Öğretim Etkinlikleri ve Öğretmenlik Meslek Bilgisi İhtiyaçları. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/universite_mezun.htm adresinden 27 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Sherman, W. R. & Craig, A. B. (2003). *Understanding Virtual Reality*. Morgan Kaufmann Publishers.
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(4).
- Simonson, M. (2007). Course Management Systems. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), vii-ix ISSN 1528-3518
- Simonson, M. Schlosser, C. and Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A New Discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75. <http://reserves.fcla.edu/rsv/FS/ad770931.pdf> adresinden 06.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Stevens, K. (2006). The Development of Virtual Educational Environments to Support Inter-School Collaboration. *IODL International Conference*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Swan, K. (2001). Virtual Interaction: Design Factors Affecting Student Satisfaction and Perceived Learning in Asynchronous Online Courses. *Distance Education*, 22, 306-331.
- Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 11, ss.523-547

- Şahin, Ç. ve Altınay, Y.B. (2009). İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Ve Yaratıcılıklarını Geliştirmek Amacıyla Aktif Araştırmacı Olarak Araştırma Tekniklerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *The first International Congress of Educational Research* (1-3 Mayıs). <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/375.pdf> adresinden 27 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, E. (2002). Etkili Sınıf Yönetimi İçin Kurallar Oluşturmada Pozitif Disipline Dayalı Bazı Öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 342-353.
- Şanlı, R. (2003). Students' Perceptions About Online Assessment: A Case Study. A Master Degree Thesis Submitted To The Graduate School Of Natural And Applied Sciences Of The Middle East Technical University
- Şen, N. (1999). *İnternet Tabanlı Öğretimin Etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şengür, H., Tufan, D., Ülgen, E., Uçar, E. ve Tosun, N. (2008). E-Öğrenme Projelerinde Proje Yönetimi Süreçleri. *Akademik Bilişim* (30 Ocak - 01 Şubat 2008). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Şimşek, Ş. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Altıncı Baskı. Konya: Günay Ofset
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Tanilli, S. (2009). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. Altıncı Baskı. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları
- Tanyıldızı, M. ve Semerci, Ç. (2005). Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim*

Bilimleri Dergisi, 3(2), 197-216. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/197-216.pdf adresinden 27.10.2010 tarihinde edinilmiştir.

Taş, H. (2002). Yaratıcı Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yönetim Süreçlerinin Yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 532-555.

Taşpınar, M. ve Gümüş, Ç. (2004). Öğrenmeyi Öğrenme Kapsamında İnternet Kafelerin Eğitsel Bir Araç Olarak Kullanımı. *İnönü Üniversitesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (6-9 Temmuz) http://www.kocaeli.pol.tr/bilim/7-7renmeyi%20ogrenme_Bilimsel_Faaliyetler.doc adresinden 29.09.2010 tarihinde edinilmiştir.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Dördüncü Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:180

Tekinarslan, E. (2002). Distance Education: Technologies, Issues And Considerations. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 65-73.

Tonta, Y. (2010). Nicel Veri Analizi ve İstatistik Testler. Hacettepe Üniversitesi Bahar Dönemi Ders Notları. 07.07.2010 tarihinde <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/courses/spring2009/bby208/bby208-9-nicel-veri-analizi-ve-istatistik-testler.ppt> adresinden alınmıştır.

Toprakçı, E. ve Ersoy, M. (2008). Uzaktan Öğretimde Öğretmen Rollerini. *II. Uluslararası Bilgisayara ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* (16-18 Nisan 2008). Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal Eğitim – Öğretim ve Geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133. ISSN:1304-0278 www.e-sosder.com adresinden 12.10.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Tuovinen, E.J. (2000). Multimedia Distance Education Interactions. *Educational Media International*, 37(1).
- Turoff, M. (1995). Designing a Virtual Classroom. *Taiwan: International Conference on Computer Assisted Instruction ICCAI* (March 7-10). <http://web.njit.edu/~turoff/Papers/DesigningVirtualClassroom.html> adresinden_02.06.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Tutkun, Ö. F. (2008). Sınıf Düzeni. Zeki Kaya (Ed). *Sınıf Yönetimi*. (s.235-265). Sekizinci Baskı Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Türkiye Bilişim Şurası Raporu (2002). *Bilgi Toplumuna Doğru: Taslak Rapor*, Sevgi Korkut (Ed). 10-12 Mayıs, Ankara.
- Türnüklü, A. ve Yıldız, V. (2002). Öğretmenlerin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Başa Çıkma Stratejileri. *Çağdaş Eğitim*, 284, 22–27
- Uluğ, F. (1996). Uzaktan Eğitimde Finansman ve Maliyet. *MEB I. Uluslar arası Uzaktan Eğitim Sempozyumu* (12-15 Kasım 1996). Ankara.
- UNESCO Institute For Information Technologies in Education (IITE) (2000). *Distance Education For The Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development* -October
- Varol, A. ve Türel, Y. K. (2003). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde İletişim Modülü. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(1) ISSN: 1303-6521.

- Veena, M. & McIsaac, M. S. (1999). Distance Education: Learner-Teacher Interaction and Time Spent By Teaching. *Proceedings of Selected Research and Development Papers Presented at National Convention of The Association For Educational Communications and Technology* (February 10-14). p.259-267 Houston, TX.
- Von Horn, R. (1997). The Virtual School. *Phi Delta Kappan*, 78(6), 481-482.
- Weber, M. M. (2002). Measuring Supply Chain Agility in the Virtual Organizations. *International Journal of Physical Distribution and Logistics*, 32(7), 577-590.
- What is SCORM? (2002). Cyberlink Corp. <http://mwbrookes.ac.uk/download/attachments/7899608/scormarticle.pdf>? Adresinden 21.05.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Wills, D. (1993). Academic Involvement at University. *Higher Education*. 25(2), 133-150.
- Wissema, J. G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversiteler: Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek*. (Çev: Nurkalp Devrim ve Taciser Belge). Birinci Baskı. İstanbul: Yayalacık
- Wolf, H. D. (2001). Universities In The Network Society. Henk J. NanDer Molen (Ed). *Virtual Universities? Educational Environments Of The Future*.
- Wood, G. H. (1992). *Schools That Work*. Dutton Book, New York.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf Yönetimi Açısından Öğretmen Niteliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 274-295.

- Yetiş, V. A. (2010). Virtual Classroom Site in French Written Expression Lesson: A Practice Sample. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), 466–470. <http://www.sciencedirect.com/> adresinden 08.07.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A ve Öztürk, E. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Günlük Planlarla İlgili Algıları: Öncelikler, Sorunlar ve Öneriler. *İlköğretim Online E-Dergi* 1 (1), 17-27.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Yedinci Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yıldırım, Z., ve Demir, K. (2003). Burdur İl Merkezindeki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alanları ve Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri İle Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bu Öğretmenler İle İlgili Gözlemleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4), 134-145
- YÖK (2007). *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*. Yayın No: 2007-1. ISBN: 978-975-7912-32-3 Ankara: Meteksan A.Ş. <http://www.yalova.edu.tr/ucgen3/userfiles/file/Y%C3%BCksek%C3%B6%C4%9Fretim%20Stratejisi.pdf> adresinden 26.11.2010 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2007). Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu 2005-2007. http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf adresinden 12.01.2010 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2003). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (6), 61-64.
- Yurdanur, A., Çini, Ö. ve Doğan, M. (2007). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Tasarım Öğelerinin Öğrenme Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Tercihleri. Akademik Bilişim Kongresi (31 Ocak – 2 Şubat). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi

- Yücebalkan, B. (2003). Postmodern Yönelimli Sanal Organizasyonlarda Liderlik Konsepti. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi
- Yücel, İ. H. (2006). *Türkiye’de Bilim Teknoloji Politikaları ve İktisadi Gelişmenin Yönü*. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. Devlet Planlama Teşkilatı Yayın No. Dpt: 2690, ISBN 975-19-3876-7
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2004). 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun Tasarısı Taslağı (21.01.2004 tarihli üniversite rektörlüklerine gönderilen taslak metin)
- Yüzer, V. (2007). Generating Virtual Eye Contacts Through Online Synchronous Communications in Virtual Classroom Applications. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 8(1). ISSN 1302–6488.
- Zafeiriou, G. (2000). Students’ Perceptions of Issues Arising From and Factors Influencing Group Interaction in Computer Conferencing: A Grounded Theory Approach. Phd Thesis. Sheffield, UK: Department of Information Studies, University of Sheffield.
- Zen, D. (2008). How To Be An Effective Online Instructor?. 42nd Annual TESOL Convention (April 02-05), USA: New York. ERIC veritabanından 07.02.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Zhi, E., Liu, F. (2007). Colloquium. Developing a personal and group-based learning portfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 38(6), 1117-1121.
- Zilloğlu, M. (1996). *İletişim Nedir?* İkinci Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi. Kültür Dizisi