

# ÜNİVERSİTELERİN TEKNOLOJİ TEMELLİ UZAKTAN EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARAKTERİSTİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Melih Engin**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

Bu makale yazarın doktora tezi araştırmasında toplanan verilerden bir kısmının özeti niteliğindedir. Araştırmada Türkiye'deki teknoloji temelli uzaktan eğitim sistemlerinin üretim, uygulama ve yönetim süreçlerinin genel karakteristikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde planlanmış ve Türkiye'de teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulayan tüm üniversitelerin uzaktan eğitim yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; üniversitelerin uygulamalarında, mali destek konularında görülen eksiklikler en çok kurumsal destek uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, yine birtakım üniversitelerde ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, ders yapısı, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme değerlendirme ile ilgili uygulamaların yetersiz olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim veren üniversitelerin programlarında en çok eşzamanlı ve eşzamansız modelleri kullandıkları görülmüştür. Teknoloji temelli uzaktan eğitim programı uygulayan üniversitelerin çoğunluğu devlet, bir kısmı da vakıf üniversitesidir. Yürütülmekte olan programların düzeylerine göre öğrenci sayısı en çok lisans tamamlama düzeyindedir. Daha sonra lisans, önlisans ve en düşük yüksek lisans düzeyindedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencisi bulunmamaktadır. Ayrıca üniversitelerde uzaktan eğitimin koordinasyonu görevinin verildiği birimlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Üniversitelerin uzaktan eğitim deneyimlerinin henüz oldukça sınırlı olduğu; internet teknolojilerinin eğitimde kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojiler aracılığı ile yapılan uzaktan eğitime güvenin artması ile üniversitelerin maddi getirisi de olan bu uygulamalara yöneldikleri dikkati çekmektedir.

## Anahtar Sözcükler

Teknoloji temelli uzaktan eğitim, Uzaktan eğitim sistemleri, Kalite değerlendirme, Karakteristikler.

# INVESTIGATION OF UNIVERSITIES' TECHNOLOGY-BASED DISTANCE EDUCATION SYSTEMS IN TERMS OF THEIR CHARACTERISTICS

**Melih Engin**  
Ankara University

## Abstract

This study investigated the characteristics of creation, application and management processes of technology-based distance education systems at universities in Turkey. Creation, application and management dimensions have been detailed with categories. These categories are Institutional Support, Course Development, Teaching/Learning, Course Structure, Student Support, Faculty Support, Evaluation and Assessment. This research was designed using the correlative investigation model. A scale has been used for determining universities' creation, application and management processes. According to findings, the most seen problem is about financial support and also because of this problem the most effected application is institutional support. And also some universities have problems about applying methods about course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment. Universities which have distance education systems use synchronous and asynchronous models in their program at most. Most of technology-based distance education systems at universities are official and a number of them is foundation university. According to level of applied programs number of students in license degree completion is more than others. The others are license degree, associate degree and master degree, respectively. There isn't any doctorate degree student in distance education. And also, there are various units which coordinate distance education in universities. It is remarkable that, universities' experimentation in distance education is pretty limited; the spread of using internet technologies in education and confidence in distance education is increased confidence by these technologies.

## Keywords

Technology-based distance education, Distance education systems, Quality assessment, Characteristics.

## GİRİŞ

Uzaktan eğitim, değişik koşullar ve beklentiler içerisinde bulunan bireylere eğitim imkanı sağlamada bir seçenek olarak, dünyada hızla yaygınlaşan ve gelişen bir eğitim uygulaması haline gelmiştir. Uzaktan eğitim, yapısı gereği özel yönetsel ve organizasyonel düzenlemeler, özel ders tasarımı ve öğretim teknikleri, muhtelif teknolojiler aracılığı ile iletişim gerektiren, genel olarak öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerden katıldıkları, planlı bir öğretim sürecine dayanır (Moore ve Kearsley, 2005).

Uluslararası düzlemde bakıldığında, uzaktan eğitim ile ilgili daha eski araştırmaların felsefe ve kuram, öğrenci çevresi, konu sunumu, tanımlar ve modeller üzerinde odaklandıkları, buna karşılık araştırmaların ilgi alanlarının yönetsel ve kurumsal konuları, süreçle ilgili konuları, öğretim elemanı konusunu, ekonomi ve tarihçe konularını içerecek şekilde genişlediği görülmektedir (Holmberg, 1989). Bu tür odak değişimleri aslında gelişmelere paralel olarak sürekli gözlenebilmektedir. Örneğin, Koble ve Bunker'ın (1997) bu alandaki araştırmalar üzerinde gerçekleştirdiği içerik analizi çalışmasına göre araştırmaların odaklarında mektupla öğretimden, eğitimde yeni teknolojilerin kullanımına doğru bir kayma olduğundan bahsetmektedirler. Kalem kağıttan bilgisayar teknolojisine bu kayış, uzaktan eğitim araştırmalarında artan bir karmaşıklıkla da beraberinde getirmiştir (Casey, 2008).

Teknoloji temelli uzaktan eğitim programlarında birer çevrimiçi etkileşim aracı olarak video konferans, bilgisayar konferansı, internet televizyonu, yazılı ve sesli posta ya da elektronik sohbet (chat) uygulamaları öğrencileri ve öğretmenleri birbirine oldukça yakınlaştırmıştır. Denilebilir ki bu sayede yüz yüze eğitim yoluyla bile karşılanamayan çeşitli öğrenme ve etkileşim ihtiyaçlarını karşılamak olanaklı hale gelmiştir (Şimşek, 2006). Bununla birlikte uzaktan eğitim, mevcut eğitim sorunlarının çoğu için yeni çözümler sunarken, bir yandan da eğitim sistemlerini, geçmişte alışık olmadıkları yeni sorunlar ile karşı karşıya bırakmıştır. Geleneksel yaklaşımları ile eğitim sistemleri, yüz yüze eğitimden farklı bir paradigmaya sahip uzaktan eğitimin ortaya çıkardığı yeni sorunlar ve ihtiyaçlar ile baş etmeye çabalarırken, gelişen teknolojinin de etkisi ile uzaktan eğitim uygulamalarının her geçen gün yeni görünüm kazanması, bu sorunları ve ihtiyaçları her geçen gün daha da artırmakta ve çeşitlendirmektedir. Yüz yüze eğitimle kıyaslandığında uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrenciler farklı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Örneğin, Gülüşen (2011) bilgisayar ve internete erişim olanakları yeterli olmayan öğrencilerin erişim engellerinden daha yoğun şekilde etkilendiklerini belirtmiştir. Ayrıca Kukul (2011) uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının doyumunda cinsiyet değişkeninin iletişime ilişkin doyum üzerinde etkili olduğunu, kadın öğretim elemanlarının iletişime ilişkin doyum düzeylerinin erkek öğretim elemanlarına göre daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında kullanılan yöntemleri farklılaştırmak, gereklilikten öte bir zorunluluk haline gelmiş ve bu yöndeki çabalar yoğunluk kazanmıştır (Şimşek ve Çakır, 2010). Ülkemizdeki internet temelli uzaktan eğitim programlarına katılan bireylerin sayısı, programların sayısı ve çeşitleri her geçen gün artmaktadır. 2012-2013 öğretim yılı güz dönemi itibarıyla ve Anadolu Üniversitesi'nin geleneksel açıköğretim programları dışında; Türkiye'de önlisans düzeyinde 33 üniversite tarafından 38 değişik alanda toplam 103; lisans düzeyinde 10 üniversite tarafından 22 değişik alanda toplam 40 uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır (ÖSYM, 2012). Ayrıca, lisans tamamlama düzeyinde 16 üniversite tarafından 11 değişik alanda toplam 20 ve lisansüstü düzeyde ise 33 üniversite tarafından 85 değişik alanda toplam 118 uzaktan eğitim programı uygulanmaktadır. Bu durum uzaktan eğitim programlarının sadece uluslararası düzeyde değil, ulusal düzeyde de çok sayıda üniversiteyi, öğretim elemanını ve öğrenciyi ilgilendirdiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Yukarıda özetlenen araştırmalar Türkiye'deki teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamalarında çeşitli sorunlar yaşandığını göstermektedir. Aynı araştırmalar uygulamalarda izlenen süreçlerin de üniversiteler arasında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadırlar. Sonuç olarak bu araştırmaların çoğu belirli kurumlarda yapılmış olup; genellenebilir ve üniversitelerin genel durumunu ortaya koyan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu konudaki temel gereksinim; karşılaşılan sorunları ve çözümlerini araştıran araştırmaların sistematik bir yaklaşımla planlanıp, gerçekleştirilmeleri, bir yandan üniversitelerin genel durumunu ortaya koyan genellenebilir araştırmalar planlanırken, aynı zamanda kurumlar arası farklılaşmalara duyarlı olunmasıdır.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde, bir diplomaya yönelik uzaktan eğitim uygulamaları Anadolu Üniversitesi tarafından yürütülen klasik "açıköğretim" programları ve Anadolu Üniversitesi yanında diğer üniversiteler tarafından "bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim" programları şeklinde iki genel kategoride ele alınabilir. Bu çalışmada ikinci kategoriye giren programlar ele alınmakta ve bu programların oluşturduğu kategori daha kullanışlı bir kavram olduğu düşüncesi ile "teknoloji temelli uzaktan eğitim" olarak adlandırılmaktadır. Genel bir yaklaşımla "teknoloji temelli uzaktan eğitim" olarak nitelenebilecek uygulamaların ortaya çıkardığı sorun ve ihtiyaçlar oldukça ayrıntılı ve somuttur. Bu durum, teknoloji temelli uzaktan eğitim alanındaki çözüm arayışlarında da sistematik, ayrıntılı ve somut yaklaşımların izlenmesini gerektirmekte, sadece sistemin geneline değil; ilgili süreçlerin tümüne ilişkin kalite değerlendirmesi niteliğinde ayrıntılı değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır.

Eğitim bilimleri alanında kalite; öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerin yanında öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik ve öğrencilere önerilen seçenekler gibi nitel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yol gösteren bir göstergeler bütünüdür (Cavanaugh, 2002).

Şimşek (2001) öznel değerlendirmelerden oluşan kalite anlayışının ülkeden ülkeye, yaşam düzeyi, zevk, gelenekler, toplumsal yapı, eğitim, prosedür gibi çok sayıda faktörün etkisi altında kalarak değişik yapı gösterdiğini ve nesnel değerlendirmelerden oluşan kalite anlayışının ise ürünün ölçülebilen, belirlenebilen ve çoğu kez kalite standartları ve mevzuatlarla belirlenen kalitesini içerdiğini ifade etmektedir. The Institute for Higher Education Policy (2000), uzaktan eğitimin kalitesinin ölçülmesi ile ilgili “uzaktan eğitimde başarı göstergeleri” olarak da kavramlaştırılan ve tanımlanan yedi boyutlu bir yaklaşım sunmuştur. Bu yaklaşıma göre uzaktan eğitim sistemlerinin kalite ya da başarı göstergeleri *kurumsal destek, ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme-değerlendirme* boyutları altında toplanabilir.

Teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de oldukça yaygınlaşmış bulunmaktadır. Uygulamaların yaygınlığı ölçüsünde sorunlar da artmakta ve çeşitlenmektedir. Konu ile ilgili uygulamalar artmış olmasına karşın, uygulamaları sistematik olarak değerlendiren çalışma sayısı son derece azdır. Var olan araştırmalar genellikle kurumsal uygulamaların değerlendirilmesi şeklinde olduğundan, bu araştırmaların bulgularının diğer kurumlara genellenmesi pek mümkün olmadığından uygulamaları yönlendirmeleri de olanaklı değildir. Bu sorundan hareketle bu çalışmada genel olarak, Türkiye’deki üniversitelerde uygulanan teknoloji temelli uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristikleri inceleme konusu yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

İlişkisel tarama modeli çerçevesinde planlanan bu araştırmanın gerçekleştirildiği 2011-2012 öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de önlisans, lisans ve lisansüstü düzeyde teknoloji temelli uzaktan eğitim programı uygulayan toplam 36 üniversite bulunmaktadır. Araştırmada bu üniversitelerin tümü kapsama dahil edilmiştir. Bu aşamada araştırmaya; aynı üniversite hakkında birden fazla kaynaktan elde edilecek veriler arasında ortaya çıkabilecek olası tutarsızlıkların önlenmesi için her üniversiteden bir kişinin; elde edilen verilerin doğru ve güvenilir olmasını sağlamak için ise her üniversitede, uzaktan eğitim sisteminin bütününden ve doğrudan sorumlu yöneticilerin dahil edilmesi tercih edilmiştir. Böylelikle, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerinin belirlendiği Likert tipi ölçek uygulaması aşamasında araştırma, yukarıda açıklanan özelliklere sahip toplam 36 yöneticinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Üniversitelerinin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorumlulukları bakımından katılımcıların %30.56’sı uzaktan eğitim (UE) merkezi müdürü, %27.78’i UE koordinatörü, %11.11’i öğretim elemanı, %8.33’ü UE merkezi müdür yardımcısı, %5.56’sı sorumlu rektör yardımcısı, %5.56’sı UE MYO müdürü, %2.78’i UE fakültesi dekanı, %2.78’i UE

MYO müdür yardımcısı, %2.78'i UE bölüm başkanı, %2.78'i ise UE MYO sekreteridir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerini belirlemek için Uzaktan Eğitim Sistemleri Değerlendirme (UESD) Ölçeği kullanılmıştır. UESD Ölçeği, Likert tipi 46 maddeden oluşan bir ölçektir. Her madde için geçerli cevap seçenekleri “Her Zaman”, “Çoğunlukla”, “Orta Sıklıkta”, “Ara Sıra” ve “Hiçbir Zaman” şeklindedir. Bu maddeler yazılırken konu ile ilgili kaynakların yanı sıra The Institute For Higher Education Policy'nin, (2000) Benchmarks For Success In Internet-Based Distance Education isimli çalışmasında kullandığı 26 maddelik ölçekten geniş şekilde yararlanılmıştır. Literatüre dayalı olarak hazırlanan ölçek taslağı ölçme değerlendirme, istatistik ve eğitim teknolojisi/bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanlarından toplam 12 uzmanın değerlendirilmesine sunulmuş ve gelen öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak; çevrimiçi sürümü ile ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Bu hali ile ölçek taslağı elektronik ortamda, üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinde görevli olan öğretim elemanlarına (N=104) çevrimiçi olarak uygulanmış, geçerlilik ve güvenilirlik testleri bu gruptan elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Uygulanan faktör (temel bileşenler) analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Son hali ile ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak Cronbach Alpha testi ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0.976 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçekten sağlanan verilerin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Toplam varyansın % 50.031'ini açıklayan 46 maddeden oluşan ölçek bu hali ile kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Uzaktan eğitim sistemlerinin karakteristiklerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen 46 maddelik UESD Ölçeği'nin çevrimiçi sürümü hazırlanmış ve adresi uzaktan eğitim sistemleri yöneticilerine e-posta ile gönderilmiştir. Bu aşamada araştırmaya her üniversiteden 1 olmak üzere, toplam 36 kişi katılmıştır. Bu sayı araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde uzaktan eğitim programı olan üniversite sayısına eşittir.

Üniversitelerin UESD Ölçeğindeki karakteristikler ile ilgili maddelerin aritmetik ortalama (AO) puanlarının; üniversitelerin resmi statülerine, uyguladıkları uygulama modeli sayısına ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına göre değişkenlik gösterip göstermediğini anlamak için ANOVA ve t-testi yapılmıştır. Fark çıkan maddelerin hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post-hoc analizlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır. Bu aşamadaki verilerin tümü .05 düzeyinde test edilip, yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Kurumsal Destek Uygulamaları

Kurumsal destek; mesleki teşvik, kurumsal ödül, teknoloji planı, bilgi güvenliği ve merkezi koordinasyon uygulamalarının varlığını gerektirir. Çizelge 1'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; kalite standartları oluşturmak ve uygulamada bu standartları sağlamak için bir teknoloji planının bulunması (AO=2.53) ile öğrenciler, öğretim elemanları ve diğer ilgililer arasında paylaşılan bilginin doğruluğunu ve geçerliliğini sağlamak için alınmış bilgi güvenliği önlemleri (AO=2.72) “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca uzaktan eğitim altyapısının kurulması ve sürdürülmesi ile ilgili tüm çalışmaların merkezi bir koordinasyon ile yürütülmesi (AO=3.14) uygulaması da “Çoğunlukla” başvuru alan diğer bir uygulamadır. Uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesi ile ilgili yenilikçi uygulamalar için mesleki teşvikler sağlanması (AO=2.22) uygulaması “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamadır. Ayrıca etkili uzaktan eğitim dersi uygulamalarına yönelik kurumsal ödüllerin bulunması (AO=1.06) uygulaması “Ara sıra” başvuru alan uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile kurumsal ödüller ve mesleki teşvikler olduğu, buna karşılık teknoloji planı, bilgi güvenliği önlemleri ve merkezi koordinasyon konusunun çoğunlukla başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 1. Kurumsal destek uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Mesleki teşvik	0	4	2.22	1.396
Kurumsal ödül	0	4	1.06	1.286
Teknoloji planı	0	4	2.53	1.341
Bilgi güvenliği	0	4	2.72	1.186
Merkezi koordinasyon	0	4	3.14	1.073

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, mesleki teşvik uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.748$ ,  $p=0.089$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=2.021$ ,  $p=0.131$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.722$ ,  $p=0.182$ ] göre değişmemektedir.

Kurumsal ödül uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.386$ ,  $p=0.702$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=5.192$ ,  $p=0.005$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=3.798$ ,  $p=0.019$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak üzere uygulanan Scheffe testi, kendi programlarında 3 model uygulayan (AO=2.80) üniversitelerin kurumsal ödül uygulama sıklıkları-

nın 4 (AO=1.50), 2 (AO=0.82) ve 1 (AO=0.67) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulanan Scheffe testi sonuçları; program uyguladıkları öğretim düzeyi açısından 4 düzeyde program uygulayan (AO=2.75) üniversitelerin kurumsal ödül uygulamasına başvurma sıklıklarının 3 model (AO=1.40), 2 model (AO=0.81) ve 1 model (AO=0.50) uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin kurumsal ödül uygulama sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı ve program düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Üniversitelerde teknoloji planı uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.858$ ,  $p=0.397$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.883$ ,  $p=0.460$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.464$ ,  $p=0.243$ ] göre değişmemektedir. Bilgi güvenliği önlemi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.247$ ,  $p=0.221$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.709$ ,  $p=0.554$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.749$ ,  $p=0.177$ ] göre değişmemektedir.

Merkezi koordinasyon uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.830$ ,  $p=0.412$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.713$ ,  $p=0.552$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.163$ ,  $p=0.339$ ] göre değişmemektedir. Bu bulgular üniversitelerin kurumsal destek ile ilgili olarak en çok bu uygulamayı sahiplendikleri şekilde yorumlanabilir.

### **Ders Geliştirme Uygulamaları**

Çizelge 2'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; uzaktan eğitim derslerinin geliştirilmesi sürecinde, belirli bir değerlendirme sürecinin işletilmesi ve öğrencilere sadece bu süreçte onaylanan derslerin sunulması (AO=2.64) ile eğitim amaçlarının saptanması ve program çıktılarının belirlenmesi süreçlerinde paydaşlardan görüş alınması (AO=2.58) uygulamaları "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardır. Derslerin tasarımı, üretimi ve sunumunda uyulacak minimum standartlar konusunda ilgililere yol gösterici nitelikte kurallar/kılavuzların bulunması (AO=2.92); derslerin tasarımı, içerik uzmanları, öğretim tasarımcıları, teknik uzmanlar ve ilgili diğer uzmanlardan oluşan ekipler tarafından yürütülmesi (AO=2.58) uygulamaları da üniversitelerde "Çoğunlukla" başvuru alan uygulamalardır.

Ayrıca ders içeriklerinin sunumunda kullanılan teknolojilerin öğrenciden beklenen öğrenme çıktıları dikkate alınarak seçilmesi (AO=2.67) uygulaması "Çoğunlukla" başvuru alan diğer bir uygulamadır. Aynı şekilde program standartlarına uygunluklarını sağlamak için öğretim materyallerinin düzenli aralıklarla gözden geçirilerek güncellenmesi veya yeniden düzenlenmesi (AO=2.72) ile derslerdeki etkileşim süreçlerinin seçilen uzaktan eğitim modeline ve dersin gereklerine



uygun biçimde planlanması (AO=2.86) da “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır.

Ders malzemelerinin tasarımı ve geliştirilmesi sürecinde gerekli hallerde üniversite dışındaki kurum ve kişilerden sınırlı düzeyde destek alınması (AO=2.14); derslerin tasarımı sürecinde, öğrencilerin bilişsel ve fiziksel farklılıklarının dikkate alınması (AO=1.89); öğrencilerin bireysel özelliklerini belirlemek için uygun ölçme araçlarının kullanılması (AO=2.08) “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamalardır. Ayrıca çevrimiçi derslerin farklı bireysel özellikleri olan öğrencileri kolayca ayırt edebilmesi ve bu özelliklere uyum sağlayabilmesi (AO=2.11) uygulaması da “Orta Düzeyde” başvuru alan diğer bir uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile bilişsel farklılıkların dikkate alınması, tanılama araçları, adaptive (uyarlanabilir) dersler ve kısmi dış destek olduğu; buna karşılık paydaş görüşü, tasarım uzmanlarının bulunması, onaylı dersler, uygun teknoloji seçimi, materyal revizyonu, etkileşim süreci-model uyumu ve tasarım kılavuzları konusunun çoğunlukla başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 2: Ders geliştirme uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Onaylı dersler	0	4	2.64	1.334
Paydaş görüşü	0	4	2.58	1.204
Tasarım kılavuzları	0	4	2.92	1.251
Tasarım uzmanları	0	4	2.58	1.500
Kısmi dış destek	0	4	2.14	1.246
Bireysel farklılıklar	0	4	1.89	1.389
Tanılama araçları	0	4	2.08	1.381
Adaptive dersler	0	4	2.11	1.389
Uygun teknoloji seçimi	0	4	2.67	1.265
Materyal revizyon	0	4	2.72	1.162
Etkileşim süreci-model uyumu	0	4	2.86	1.099

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, onaylı derslerin sunulması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.660$ ,  $p=0.106$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.745$ ,  $p=0.178$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.962$ ,  $p=0.423$ ] göre değişmemektedir.

Paydaş görüşü uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.396$ ,  $p=0.172$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.983$ ,  $p=0.413$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=3.233$ ,  $p=0.035$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak için yapılan Scheffe testi, kendi programlarında 4 modeli bir arada uygulayan üniversitelerin (AO=4.00) paydaş görüşü uygulama sıklıklarının

3 (AO=3.00), 2 (AO=3.00) ve 1 (AO=2.06) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin paydaş görüşü uygulama sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına ve uyguladıkları program düzeyine göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Üniversitelerde tasarım kılavuzları sağlama uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.840$ ,  $p=0.407$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.541$ ,  $p=0.658$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.986$ ,  $p=0.412$ ] göre değişmemektedir. Tasarım uzmanları çalıştırma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.618$ ,  $p=0.541$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.841$ ,  $p=0.160$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.313$ ,  $p=0.287$ ] göre değişmemektedir.

Kısmi dış destek uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.312$ ,  $p=0.198$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.135$ ,  $p=0.350$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=2.114$ ,  $p=0.118$ ] göre değişmemektedir. Bireysel farklılıkları dikkate alma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.836$ ,  $p=0.409$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.875$ ,  $p=0.464$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.371$ ,  $p=0.775$ ] göre değişmemektedir.

Tanılama araçları kullanma uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.540$ ,  $p=0.593$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.353$ ,  $p=0.788$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.504$ ,  $p=0.682$ ] göre değişmemektedir. Adaptive ders uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.254$ ,  $p=0.218$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.043$ ,  $p=0.387$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.260$ ,  $p=0.854$ ] göre değişmemektedir.

Uygun teknoloji seçimi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.758$ ,  $p=0.454$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.447$ ,  $p=0.247$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.473$ ,  $p=0.703$ ] göre değişmemektedir. Öğretim materyallerinin revize edilmesi uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.758$ ,  $p=0.454$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.447$ ,  $p=0.247$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.473$ ,  $p=0.703$ ] göre değişmemektedir.

Etkileşim süreci-uygulama model uyumunu sağlama uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.518$ ,  $p=0.138$ ], uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.700$ ,  $p=0.559$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.554$ ,  $p=0.649$ ] göre değişmemektedir.

## Uygulanan Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Çizelge 3'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; öğrencilerin öğretim elemanları ile etkileşim kurabilecekleri elektronik posta, forum ve elektronik sohbet gibi çeşitli yöntem ve ortamların kullanılması (AO=3.47); öğrencilerin kendi aralarında etkileşim kurabilecekleri elektronik posta, forum ve elektronik sohbet gibi çeşitli yöntem ve ortamların kullanılması (AO=3.36); öğrencilerin, öğretim elemanları, teknik ve idari personele sordukları sorulara önceden belirlenip ilan edilmiş süreler içerisinde cevap verilmesi (AO=3.17); dersleri oluşturan modül, bölüm ve konuların kapsamı, ilgili oldukları öğrenme çıktılarının karmaşıklığına göre değişmesi (AO=2.81) ile sağlanan çevrimiçi etkileşim araçlarının, öğrencileri öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile birlikte çalışmaya teşvik edecek şekilde kullanılması (AO=2.69) “Çoğunlukla” başvurulan uygulamalardır.

Dersler içinde, bir sonraki bölüme geçmeden önce, öğrencilerin o anda çalıştıkları bölümde yeterli başarıyı gösterip göstermediklerinin kontrol edilmesi (AO=2.11) ile dersler, bilgi ve kavrama düzeyinin üstünde analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey yeterlikleri kapsayan öğrenme etkinliklerini de içermesi (AO=2.33) “Orta Düzeyde” başvurulan uygulamalardandır. Ayrıca derslerin öğrencilerin problem çözme, belirli bir görevi başarma ya da proje çalışması gibi birlikte çalışma etkinliklerini de gerektirmeleri (AO=2.39) uygulaması da “Orta Düzeyde” başvurulan diğer uygulamadır.

Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile derste performans kontrolü, üst düzey etkinlikler ile problem ve görev çalışması olduğu, buna karşılık öğrenci-öğretici etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi, ilan edilmiş sürede dönüt, farklı modül hacimleri ve birlikte çalışmayı teşvik konusunun çoğunlukla başvurulan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, öğrenci-öğretici etkileşimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.284$ ,  $p=0.208$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.993$ ,  $p=0.408$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.998$ ,  $p=0.406$ ] göre değişmemektedir.

Öğrenci-öğrenci etkileşimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.361$ ,  $p=0.721$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.412$ ,  $p=0.746$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.455$ ,  $p=0.715$ ] göre değişmemektedir.

Çizelge 3. Öğrenme öğretme süreçleri uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Öğrenci-öğretici etkileşimi	0	4	3.47	1.082
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	0	4	3.36	1.018
İlan edilmiş süre dönüt	0	4	3.17	1.082
Derste performans kontrolü	0	4	2.11	1.282
Farklı modül hacimleri	0	4	2.81	1.215
Üst düzey etkinlikler	0	4	2.33	1.171
Birlikte çalışmayı teşvik	0	4	2.69	1.167
Problem ve görev çalışması	0	4	2.39	1.293

Öğrencilere ilan edilmiş sürelerde dönüt verme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.385$ ,  $p=0.702$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.878$ ,  $p=0.463$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.571$ ,  $p=0.215$ ] göre değişmemektedir.

Derste performans kontrolü yapma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.779$ ,  $p=0.441$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.566$ ,  $p=0.641$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.083$ ,  $p=0.370$ ] göre değişmemektedir.

Farklı modül hacimleri uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.041$ ,  $p=0.968$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.081$ ,  $p=0.970$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.498$ ,  $p=0.686$ ] göre değişmemektedir.

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğrenme etkinlikleri uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.031$ ,  $p=0.310$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.368$ ,  $p=0.270$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.556$ ,  $p=0.668$ ] göre değişmemektedir.

Birlikte çalışmayı teşvik uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.044$ ,  $p=0.304$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.886$ ,  $p=0.459$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.888$ ,  $p=0.458$ ] göre değişmemektedir.

Problem ve görev çalışması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.336$ ,  $p=0.191$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.090$ ,  $p=0.367$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.241$ ,  $p=0.867$ ] göre değişmemektedir.

### Derslerin Yapısı

Çizelge 4'teki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; yüz yüze eğitim programlarındaki öğrencilere sunulan her türlü kütüphane kaynaklarının, uzaktan eğitim öğrencilerine de açık olması (AO=3.42) ile her ders için öğren-

me hedefleri, kazanımları ya da çıktılarının açık şekilde, yazılı olarak bildirilmesi (AO=3.14) “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalardandır. Ayrıca öğrencilere, asıl öğretim materyalinin yanı sıra yararlanabilecekleri yardımcı materyal ve kaynakların da sunulması (AO=2.83) ile öğrencilerin haftalık minimum çalışma süreleri ve ev ödevleri için minimum beklentilerin öğrencilere önceden bildirilmesi (AO=2.69) “Çoğunlukla” başvuru alan diğer uygulamalardandır. Programa başlamadan önce öğrencilere öz motivasyon, öğrenme kararlılığı ve bağımsız çalışma gibi temel özelliklere sahip olmaları gerektiğinin hatırlatılması (AO=2.47) ile her bir programda çeşitli dersler aracılığıyla, öğrencilere kaynağın geçerliliğini değerlendirmeyi de içeren etkili araştırma yapma yöntemlerinin öğretilmesi (AO=2.39) “Orta Düzeyde” başvuru alan uygulamalardandır. Uygulamada en çok ihmal edilen hususların sırası ile etkili araştırma eğitimi ve UE’nin uygunluğuna uyarı olduğu, buna karşılık tüm kütüphaneler açık, ders hedefleri somut ve açık, yardımcı kaynaklar verme ve önceden belli beklentiler konusunun “Çoğunlukla” başvuru alan uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

*Çizelge 4. Ders yapısı uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler*

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Tüm kütüphaneler açık	0	4	3.42	1.156
Ders hedefleri somut ve açık	0	4	3.14	1.099
Yardımcı kaynaklar verme	0	4	2.83	1.183
Önceden belli beklentiler	0	4	2.69	1.411
UE’nin uygunluğuna uyarı	0	4	2.47	1.341
Etkili araştırma eğitimi	0	4	2.39	1.440

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, tüm kütüphaneler açık uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.129$ ,  $p=0.898$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.578$ ,  $p=0.633$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.988$ ,  $p=0.411$ ] göre değişmemektedir. Ders hedefleri somut ve açık uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.153$ ,  $p=0.879$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.077$ ,  $p=0.373$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.343$ ,  $p=0.794$ ] göre değişmemektedir.

Yardımcı kaynaklar verme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.179$ ,  $p=0.247$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.294$ ,  $p=0.293$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.438$ ,  $p=0.728$ ] göre değişmemektedir. Önceden belli beklentiler uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.964$ ,  $p=0.058$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=2.455$ ,  $p=0.081$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.803$ ,  $p=0.166$ ] göre değişmemektedir.

UE’nin uygunluğuna uyarı uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.309$ ,  $p=0.199$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=2.055$ ,  $p=0.126$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.202$ ,  $p=0.894$ ] göre değişmemektedir. Etkili araştırma eğitimi uygulamala-

rına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.461$ ,  $p=0.153$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.029$ ,  $p=0.393$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.490$ ,  $p=0.692$ ] göre değişmemektedir.

### Öğrenci Desteği Uygulamaları

Çizelge 5'teki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; öğrencilerin verilere elektronik yolla başarılı şekilde ulaşmada kullanabilecekleri yardımları alabilmeleri (AO=3.28) ile öğrencilere, bilgiye erişme, bilgi güvenliği ve bilginin kullanımı ile ilgili teknik, yasal ve etik konularda gerekli eğitimlerin sağlanması (AO=2.64) "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardandır. Ayrıca öğrencilerin programların ön gerekleri, programdan mezun olanların çalışma olanakları, programın içeriği, sahip oldukları sorumluluk ve haklarla ilgili konularda bilgilendirilmeleri (AO=2.89) ile kolayca erişilebilir teknik yardımın program/ders süresi boyunca tüm öğrencilere açık tutulması (AO=3.28) "Çoğunlukla" başvurulmuş diğer uygulamalardandır. Öğrencilerin soru ve sorunlarını iletip cevap ve çözüm bulmakta kullanabilecekleri yapılandırılmış bir sistemin olması (AO=3.39) "Çoğunlukla" başvurulmuş diğer bir uygulamadır. Uygulamada e-veriye ulaşmada yardım; teknik, yasal ve etik eğitimi; ön gerekler, içerik ve sonrası belli; teknik yardım sürekli açık ve yapılandırılmış destek sistemi konusunun "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, e-veriye ulaşmada yardım uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.613$ ,  $p=0.544$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.332$ ,  $p=0.802$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.212$ ,  $p=0.888$ ] göre değişmemektedir. Teknik, yasal ve etik eğitimi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.182$ ,  $p=0.245$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.320$ ,  $p=0.285$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.319$ ,  $p=0.812$ ] göre değişmemektedir.

Çizelge 5. Öğrenci desteği uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
E-veriye ulaşmada yardım	0	4	3.28	1.137
Teknik, yasal ve etik eğitimi	0	4	2.64	1.222
Öngerekler, içerik ve sonrası belli	0	4	2.89	1.166
Teknik yardım sürekli açık	0	4	3.28	1.003
Yapılandırılmış destek sistemi	0	4	3.39	0.903

Ön gerekler, içerik ve sonrası belli uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.375$ ,  $p=0.710$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.050$ ,  $p=0.150$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.456$ ,  $p=0.245$ ] göre değişmemektedir. Teknik yardım sürekli açık olması uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.336$ ,

$p=0.739$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.629$ ,  $p=0.601$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=0.629$ ,  $p=0.601$ ] göre değişmemektedir.

Yapılandırılmış destek sistemi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.519$ ,  $p=0.138$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.394$ ,  $p=0.758$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.961$ ,  $p=0.140$ ] göre değişmemektedir.

### Öğretim Elemanı Desteği Uygulamaları

Çizelge 6'daki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; ders geliştirmeye ilişkin teknik yardımın akademik personel tarafından ulaşılabilir olması (AO=3.11) ile yüz yüze öğretime alışık öğretim elemanlarına uzaktan eğitim uygulamaları konusunda sürekli destek sağlanması (AO=2.81) "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardandır. Ayrıca öğretim elemanlarının uzaktan eğitim uygulamalarının düzenli şekilde değerlendirilmesi (AO=2.50) ile öğretim elemanlarına, elektronik yolla ulaşılan verilerde öğrenci kullanımından kaynaklanan sorunlarla başa çıkma yollarını açıklayan kaynakların sağlanması (AO=2.50) da diğer "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardandır. Uzaktan eğitim yapan öğretim elemanlarına, uzaktan eğitim etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda düzenli eğitim verilmesi (AO=2.19) "Orta Düzeyde" başvurulmuş uygulamalardandır. Uygulamada en çok ihmal edilen hususun öğreticiye düzenli eğitim verilmesi olduğu, buna karşılık ders geliştirmede teknik yardım, uygulamada sürekli destek, uygulamaları düzenli izleme ve öğrenci kaynaklı sorun için kaynak konusunun çoğunlukla başvurulmuş uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 6. Öğretim elemanı desteği uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
Ders geliştirmede teknik yardım	0	4	3.11	1.116
Uygulamada sürekli destek	0	4	2.81	1.305
Uygulamaları düzenli izleme	0	4	2.50	1.320
Öğrenci kaynaklı sorun için kaynak	0	4	2.50	1.404
Öğreticiye düzenli eğitim	0	4	2.19	1.404

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, ders geliştirmede teknik yardım uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.571$ ,  $p=0.572$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.981$ ,  $p=0.414$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.798$ ,  $p=0.167$ ] göre değişmemektedir. Uygulamada sürekli destek uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.587$ ,  $p=0.561$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3,32)}=0.877$ ,  $p=0.463$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3,32)}=1.949$ ,  $p=0.142$ ] göre değişmemektedir.

Üniversitelerde uygulamaları düzenli izleme uygulamalarına başvurma sıklıkları üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.958$ ,  $p=0.345$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.528$ ,  $p=0.226$ ] göre değişmemekte; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=3.638$ ,  $p=0.023$ ] göre değişmektedir. Farkın hangi üniversiteler arasında olduğunu anlamak üzere uygulanan Scheffe testi, kendi programlarında 4 model uygulayan (AO=4.00) üniversitelerin uygulamaların düzenli izlenmesi uygulama sıklıklarının, 3 (AO=3.20), 2 (AO=2.91) ve 1 (AO=1.89) model uygulayan üniversitelerden daha fazla olduğunu göstermiştir. Yukarıdaki bulgular üniversitelerin uygulamaları düzenli izleme sıklıklarının devlet ya da vakıf üniversitesi olmalarına ve uyguladıkları program düzeyine göre değişmediğini; buna karşılık uyguladıkları model sayısı değişkenlerine göre farklılaştığını göstermektedir.

Öğrenci kaynaklı sorun için kaynak verilmesi uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.166$ ,  $p=0.252$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.940$ ,  $p=0.433$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.594$ ,  $p=0.623$ ] göre değişmemektedir. Öğreticiye düzenli eğitim uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.789$ ,  $p=0.436$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.571$ ,  $p=0.215$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.689$ ,  $p=0.189$ ] göre değişmemektedir.

## Ölçme - Değerlendirme Uygulamaları

Çizelge 7'deki aritmetik ortalama puanlarına göre üniversitelerde; sınav sonuçlarına yönelik öğrenci itirazlarının önceden belirlenmiş bir süre içinde incelenmesi ve sonuçlandırılarak, öğrenciye bildirilmesi (AO=3.56) ile sınavlarda birden fazla (çoktan seçmeli, tamamlama, açık uçlu gibi) test türünün birlikte kullanılması (AO=2.81) "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Öğrencilerin başarısı değerlendirilirken sınavların yanı sıra, dönem içinde gerçekleştirdikleri ödev ve proje gibi çalışmaların da kullanılması (AO=2.75) ile öğrenme öğretme süreçleri ile öğretim materyallerinin iyileştirilmesi için, değerlendirme ve geliştirme çalışmalarının yapılması (AO=2.69) uygulamaları da "Çoğunlukla" başvurulmuş uygulamalardır. Ayrıca kayıt, maliyet ve teknolojinin başarılı kullanımı ile ilgili verilerin programın verimliliğini değerlendirmek için kullanılması (AO=2.64) "Çoğunlukla" başvurulmuş diğer bir uygulamadır. Uygulamada itirazı zamanında sonuçlandırma, test türü çeşitliliği, ödev ve projeyi de katma, geliştirme çalışmaları, veriye dayalı değerlendirme ve programın eğitsel etkililiğini ölçme konusunun çoğunlukla başvurulmuş uygulamalar olduğu anlaşılmaktadır.



Çizelge 7. Ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili betimsel istatistikler

Uygulama	Min.	Max.	AO	SS
İtirazı zamanında sonuçlandırma	0	4	3.56	0.969
Test türü çeşitliliği	0	4	2.81	1.283
Ödev ve projeyi de katma	0	4	2.75	1.574
Geliştirme çalışmaları	0	4	2.69	1.215
Veriye dayalı değerlendirme	0	4	2.64	1.291
Programın eğitsel etkililiğini ölçme	0	4	2.58	1.251

Uygulanan ileri istatistik teknikleri sonuçlarına göre, itirazı zamanında sonuçlandırma uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.328$ ,  $p=0.745$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.152$ ,  $p=0.928$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.371$ ,  $p=0.269$ ] göre değişmemektedir. Test türü çeşitliliği uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.239$ ,  $p=0.812$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.153$ ,  $p=0.927$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.122$ ,  $p=0.355$ ] göre değişmemektedir.

Üniversitelerde ödev ve projeyi değerlendirme sürecine katma uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.584$ ,  $p=0.122$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.488$ ,  $p=0.693$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.120$ ,  $p=0.948$ ] göre değişmemektedir. Geliştirme çalışmaları uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.635$ ,  $p=0.111$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.279$ ,  $p=0.298$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.604$ ,  $p=0.617$ ] göre değişmemektedir.

Veriye dayalı değerlendirme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=1.720$ ,  $p=0.094$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=0.821$ ,  $p=0.492$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=0.279$ ,  $p=0.840$ ] göre değişmemektedir. Programın eğitsel etkililiğini ölçme uygulamalarına başvurma sıklıkları, üniversitelerin statülerine [ $t_{(34)}=0.743$ ,  $p=0.463$ ]; uyguladıkları uygulama modeli sayısına [ $F_{(3-32)}=1.618$ ,  $p=0.205$ ] ve farklı düzeylerde program uygulama durumlarına [ $F_{(3-32)}=1.025$ ,  $p=0.395$ ] göre değişmemektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Teknoloji yoğun uzaktan eğitim programı uygulayan üniversitelerin çoğunluğu devlet bir kısmı da vakıf üniversitesidir. Yürütülmekte olan programların düzeylerine göre öğrenci sayıları en çok lisans tamamlama düzeyindedir. Daha sonra lisans, önlisans ve en düşük yüksek lisans düzeyindedir. Doktora düzeyinde öğrenim gören uzaktan eğitim öğrencisi bulunmamaktadır. Üniversitelerin çeşit-

li programlarında en çok eşzamanlı ve eşzamansız eğitimi bir arada sunan modelleri kullanmaktadırlar. Daha sonra eşzamanlı, karma/harmanlanmış ve en az eşzamansız modeller kullanılmaktadır. Üniversiteler bu modellerden birden fazlasını kullanabilmektedirler.

Üniversitelerde uzaktan eğitim sistemi ile ilgili sorumlulukları bakımından en çok UE merkezi müdürü bulunmaktadır. Daha sonra UE koordinatörü, öğretim elemanı, UE merkezi müdür yardımcısı, sorumlu rektör yardımcısı, UE MYO müdürü, UE fakültesi dekanı, UE MYO müdür yardımcısı, UE bölüm başkanı ve en düşük sırada ise UE MYO sekreterinden oluşmaktadır. Ülkemizdeki üniversitelerin uzaktan eğitim deneyimleri henüz oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. İnternet teknolojilerinin eğitimde kullanımının yaygınlaşması ve bu teknolojiler aracılığı ile yapılan uzaktan eğitime güvenin artması ile üniversiteler maddi getirisi de olan bu uygulamalara yönelmektedirler. Üniversitelerde uzaktan eğitim hizmetlerini yürüten birimler yapılandırılma şekillerine göre merkez, MYO, enstitü, fakülte, birim ve koordinatörlük şeklinde çeşitlilik gösterebilmektedirler. Bazı üniversitelerde birden fazla türde birim bulunmaktadır.

Uygulanan uzaktan eğitim sistemlerinin kurumsal destek karakteristikleri bağlamında etkili uzaktan eğitim dersi uygulamalarına yönelik kurumsal ödüllerin bulunması ile yenilikçi uygulamalar için mesleki teşvikler sağlanması uygulamaları ihmal edilmektedir. Kurumsal destek uygulamalarından kurumsal ödül verilmesine başvurma sıklıkları üniversitelerin uyguladıkları model sayısı ve program düzeyine göre farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim sistemlerinin ders geliştirme karakteristikleri ile ilgili olarak bilişsel farklılıkların dikkate alınması, tanılama araçları, adaptive dersler ve kısmi dış destek alınması ihmal edilen hususlardır. Ders geliştirme uygulamalarından paydaş görüşü alınması başvurma sıklıkları üniversitelerin uyguladıkları model sayısına göre farklılık göstermektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili en çok ihmal edilen hususlar sırası ile derste performans kontrolü, üst düzey etkinlikler ile problem ve görev çalışması uygulamalarıdır. Ders yapısı uygulamalarında zorluk çekilen uygulamalar sırası ile etkili araştırma eğitimi ve uzaktan eğitimin uygunluğuna uyarı yapılması uygulamalarıdır. Öğretim elemanı desteği uygulamasında en çok öğreticiye düzenli eğitim verilmesi uygulamaları ihmal edilmektedir. İhmal edilen bu uygulamaların üniversitelerimizde yaygınlaştırılması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- AECT (2004). The definition of educational technology. Indiana Üniversitesi web sitesindeki [http://www.indiana.edu/~molpage/Definition %20of%20ET\\_classS05.pdf](http://www.indiana.edu/~molpage/Definition%20of%20ET_classS05.pdf) adresinden 02.09.2010 tarihinde erişildi.
- Bartley-Bryan, J. M. (2010). Quality indicators of successful distance learning by educational leaders: A Caribbean case study. [http://wikieducator.org/images/9/91/Jeanette\\_M.\\_Bartley-Bryan.pdf](http://wikieducator.org/images/9/91/Jeanette_M._Bartley-Bryan.pdf) adresinden, 1 Ocak 2011 tarihinde erişildi.
- Casey, D. M. (2008). A journey to legitimacy: The historical development of distance education through technology. *TechTrends*, 52(2). March/April. Page 45.
- Cavanaugh, C. (2002). *Distance education quality: Success factors for resources, practice and results*. Jacksonville, FL: Ideal Group.
- Gülüşen, F. (2011). Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarının erişilebilirliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London/New York: Rodledge.
- Koble, M. A. ve Bunker, E. L. (1997). Trends in research and practice: An examination of the American Journal of Distance Education 1987 to 1995. *American Journal of Distance Education*, 11(2), 19-38.
- Kukul, V. (2011). Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Moore, J. C. (2005). The sloan consortium quality framework and the five pillars. <http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2005). *Distance education: A system view*. Canada: Wadsworth.
- Odabaş, H. (2004). İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı* içinde, Ankara Üniversitesi, DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, s. 121-139, Ankara.
- ÖSYM (2012). 2012 ÖSYS: Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu.[ftp://http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012 OSYS KONTKILAVUZ. pdf](ftp://http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2012/OSYS/2012%20OSYS%20KONTKILAVUZ.pdf) adresinden 11.10.2012 tarihinde erişildi.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Şimşek, N. (2006). Uzaktan öğretim sistemlerindeki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümlenme yoluyla modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5( 9), 3-18.
- Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2010). Development and application of system integration in distance education. 3rd International Future-Learning Conference (İstanbul: May 10-14, 2010).
- The Institute for Higher Education Policy (2000). Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education. <http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/QualityOnTheLine.pdf> adresinden 27.11.2009 tarihinde erişildi.

## EXTENDED ABSTRACT

This study investigates the characteristics of creation, application and management processes of technology-based distance education systems at universities in Turkey. Creation, application and management dimensions have been detailed with categories. These categories are institutional support, course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment. This research was designed using the correlative investigation model. A scale has been used for determining universities' creation, application and management processes. According to findings, the most seen problem is about financial support and also because of this problem the most effected application is institutional support. And also some universities have problems about applying methods about course development, teaching/learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment.

Universities which have distance education systems use synchronous and asynchronous models in their program at most. Most of technology-based distance education systems at universities are official and a number of them is foundation university. According to level of applied programs number of students in license degree completion is more than others. The others are license degree, associate degree and master degree, respectively. There isn't any doctorate degree student in distance education. And also, there is various units which coordinate distance education in universities. It is remarkable that, universities' experimentation in distance education is pretty limited; the spread of using internet technologies in education and confidence in distance education is increased confidence by these technologies.

Referring to characteristics of distance education systems' institutional support, giving institutional awards and professional incentives are neglected in universities. On the other hand, having a technology planning, information security and central co-ordination applications are made mostly. The frequency of practices related to institutional support of universities does not change according to their status. But the frequency of giving corporate reward changes according to number of universities' models and the number of their program levels.

The analyses about the course development characteristics showed that, consideration of cognitive differences, diagnostic tools, adaptive lessons and taking external partial support are neglected. On the other hand, applications of stakeholder opinion, design professionals, confirmed lessons, selection of appropriate technology, material revision, fitting between the process of interaction and the model and design guides are referenced mostly. The frequency of practices related to course development of universities does not change according to their status and the number of their program levels. But the frequency of taking stakeholder opinion changes according to number of universities' models.

Related to the teaching-learning process; aspects of performance control in the course, high level events and studies of problem and tasks are neglected. In contrast, student-teacher interaction, student-student interaction, declaring feedback in time, the different modules and promoting group work are often referenced. The frequency of teaching-learning process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

In universities, related to the course structure, process of effective research training and warning to suitability of the distance education are neglected. In contrast, availability of libraries, concrete and clear lesson objectives, providing help and predetermined expectations process are made mostly. The frequency of course structure process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

The analyses show that process of student support; helping in achieving e-data, technical legal and ethical education, content to be ready, being open of technical assistance and structured support system continuously are made mostly. The frequency of student support process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

Related to the faculty support in universities, the applications of giving regular education to teachers are neglected. In contrast, giving technical help about developing lesson, continued support of the application, monitoring applications regularly and resources for student-related problems are made mostly. Only process of monitoring applications regularly is changing according to number of universities model.

The analyses show that all applications of the evaluation and assessment are made mostly. The frequency of evaluation and assessment process doesn't change according to the status of universities, number of their models and program level.

## YAZAR HAKKINDA

---

*Melih Engin, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Programında doktora öğrencisidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. / İletişim Adresi: Ali Osman Sönmez Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Yeni Yalova Yolu 10. Km. Osmangazi/Bursa. / Eposta: enginmelib@hotmail.com*

---

## ABOUT THE AUTHOR

---

*Melih Engin is a doctoral student in the field of educational technology at Ankara University. He is working at the ministry of education as an information technology teacher. / Correspondence Address: Ali Osman Sönmez Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Yeni Yalova Yolu 10. Km. Osmangazi/Bursa. / Email: enginmelib@hotmail.com*

---

1303  
6475

