

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM ALGISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH YASİN GÜNDÜZ

Aralık 2013

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
BİLİM DALI**

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM ALGISI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH YASİN GÜNDÜZ

**DANIŞMAN:
PROF. DR. AYTEKİN İŞMAN**

Aralık 2013

BİLDİRİM

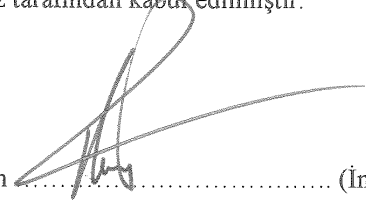
Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Abdullah Yasin GÜNDÜZ



JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı başlıklı bu yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan  (İmza)

Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Üye  (İmza)

Doç. Dr. Mübin KIYICI

Üye  (İmza)

Doç. Dr. Ahmet ESKİCUMALI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

(İmza)

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını ölçmeye yönelik gerçekleştirdiğim bu çalışmada her daim görüşlerine başvurduğum, süreç boyunca değerli vaktini ayırarak ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Aytekin İŞMAN'a gösterdiği sabırlı ve titiz tutum için şükran borçluyum.

Ayrıca değerli görüşleri ile araştırma sürecine katkı sağlayan çalışma arkadaşlarım ve hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇALIŞKAN, Yrd. Doç. Dr. Oğuz ÇETİN, Arş. Gör. Nezih ÖNAL ve Arş. Gör. Sami PEKTAŞ'a teşekkür ederim.

Bana her koşul ve şartta güvenerek bugünlere ulaşmamda büyük emek harcayan, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim kıymetli annem Melek GÜNDÜZ ve kıymetli babam Kerim GÜNDÜZ'e ve birlikte hayat yolculuğuna koyduğumuz kıymetli eşim Mervenur GÜNDÜZ'e teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah Yasin GÜNDÜZ

01.12.2013

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM ALGISI

GÜNDÜZ, Abdullah Yasin

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

Aralık, 2013. 66 Sayfa.

Bu çalışmada, uzaktan eğitim algısına yönelik cinsiyet, bölüm, sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma değişkenlerine göre öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırma, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Araştırma grubu 455'i kız ve 237'si erkek olmak üzere toplam 692 kişiden oluşmuştur. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre dağılımını %65,8'ini kız ve %34,2'sini erkek öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmaya, Sınıf öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Resim ve Müzik öğretmenliği bölümünden birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıftan öğretmen adayları katılmıştır. Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Geliştirilen ölçek doğrultusunda öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ile bir veri seti oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını tespit etmek için literatürde yer alan çalışmalar incelenerek geliştirilen bu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %25,04'tür. Ölçeğe ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı ise 0,84 olarak bulunmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular sonrasında yapılan t-testi sonuçlarına göre cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan ANOVA analizi ile bölümlere göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yapılan ANOVA analizi ile sınıf değişkenine göre de anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, İnternet, Algı, Eğitim.

ABSTRACT

PRESERVICE TEACHERS' PERCEPTION OF DISTANCE EDUCATION

GÜNDÜZ, Abdullah Yasin

Master Thesis, Department of Computer Education and Instructional Technology

Supervisor: Prof. Dr. Aytekin İŞMAN

December, 2013. 66 Pages.

In this study, the views of preservice teachers over perception of distance education have been analyzed in terms of gender, department, grade variables, personal computer and Internet connection. The research has been conducted with preservice teachers of Niğde University Education Faculty. The sample of the research consists of a total of 692 people 455 of which are females and 237 of which are males. Distributions of preservice teachers who took part in the research according to their genders were as follows: %65,8 of females and %34,2 of males. First, second, third and fourth grade preservice teachers from the departments of Primary Education, Social Studies Education, Science Education, Turkish Language Education, Art Education and Music Education have taken part in the research. The research has been conducted according to the scanning model. A set of data has been formed depending on the answers of the preservice teachers with the scale.

This work develops a new type of scale to measure the distance education perceptions of preservice teachers after studying different scales of this context in the literature. The total variance that can be explained by the scale is 25,04. And the Cronbach alpha inner security factor of the scale is calculated to be 0,84.

At the end of the research, according to the t-test results, determined that perception of the distance education didn't change meaningfully in statistics according to gender, personal computer and the Internet connection. Also, with the ANOVA analysis carried out in terms of factors, it has been understood that there are significant differences among the departments and the grade variable.

Keywords: Distance Education, Internet, Perception, Education.

İTHAF

Melek annem ve Kerim babama..

İÇİNDEKİLER

Bildirim	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	ii
Önsöz	iii
Türkçe Özet	iv
İngilizce Özet	v
İthaf	vi
İçindekiler	vii
Tablolar Listesi	ix
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	5
1.2 Alt Problemler	5
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	7
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar	7
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1 Eğitim	8
2.2 Teknoloji	9
2.3 Eğitim Teknolojisi	10
2.4 Uzaktan Eğitim	12
2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Temelleri	14
2.4.2. Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Gelişim Süreci	18
2.5 Algı	22
2.6 Uzaktan Eğitim Algısı	24
2.7 İlgili Araştırmalar	25
3. Bölüm, Yöntem	29
3.1 Araştırma Modeli	29
3.2 Çalışma Grubu	29
3.3 Veri Toplama Aracı	29
3.4 Verilerin Toplanması	33

3.5 Verilerin Analizi	34
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum	35
4.1 Öğretmen Adaylarının Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı	35
4.2 Ölçek Maddelerine Verilen Cevapların Düzey Dağılımı	37
4.3 Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	48
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri	48
4.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri	49
4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri	50
4.3.4. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri	52
4.3.5. Öğretmen Adaylarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri	52
5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	54
5.1 Sonuç ve Tartışma	54
5.2 Öneriler	56
Kaynakça	58
Ekler	65
Özgeçmiş	66

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları	31
Tablo 2. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları	31
Tablo 3. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri	32
Tablo 4. Faktöre Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları	33
Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	35
Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı ..	35
Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı	36
Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı	36
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı ...	36
Tablo 10. “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	37
Tablo 11. “Okuduğum bölüm uzaktan eğitimle öğrenci alabilir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	37
Tablo 12. “Bölümümün uzaktan eğitim seçeneği olsa onu tercih ederdim.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	38
Tablo 13. “Bazı derslerimi okula gelmeden uzaktan eğitim yoluyla almak isterdim.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	38
Tablo 14. “Öğretmen olduğumda derslerimde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanırım.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	39
Tablo 15. “Uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Tablo 16. “Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	40
Tablo 17. “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği ile kalıcı öğrenme sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	40
Tablo 18. “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	41
Tablo 19. “Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini artırır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	41

Tablo 20. “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	42
Tablo 21. “Uzaktan eğitim, öğrencilerin kaliteli öğretmenlerden ders almalarını sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	42
Tablo 22. “Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	43
Tablo 23. “Uzaktan eğitim, KPSS sınavına hazırlıkta yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	43
Tablo 24. “Uzaktan eğitim, yabancı dil eğitiminde yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	44
Tablo 25. “Açıköğretim Fakültesi (AÖF) öğrencileri yeterli bilgi ve beceri ile mezun olmaktadır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	44
Tablo 26. “İlerleyen yıllarda örgün eğitimin yerini uzaktan eğitim alacaktır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	45
Tablo 27. “Türkiye’de uzaktan eğitimle daha büyük kitlelere eğitim verilebilir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	45
Tablo 28. “Teknoloji geliştikçe uzaktan eğitim daha yaygın kullanılacaktır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	46
Tablo 29. “Uzaktan eğitimde öğrencilerin güdülenme seviyeleri düşüktür.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri	46
Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları	48
Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Düzeylerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları .	49
Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Düzeylerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları .	49
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları	50
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları	51
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Değişkinine Göre UE Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları	52
Tablo 36. Öğretmen Adaylarının İnternete Sahip Olma Değişkinine Göre UE Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları	53

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin gelişimi günümüz toplumlarında her alanda olduğu gibi eğitim alanında da köklü reformların gerçekleşmesine ve bilgi üretiminin yüksek boyutlara ulaşmasına neden olmuştur. Mevcut içeriklerin sanal ortama aktarımı ve Internet ortak paydasında buluşan bireylerin kolaylıkla fikir ve deneyimlerini tüm dünya ile paylaşma olanakları hızla üretilen bilgi ve teknolojinin çağımıza adını vermesini sağlamıştır.

Gündelik yaşamda “bilgi toplumu / bilgi çağı” sözcüklerinin daha sık kullanıldığı bir ortamda bilginin idaresi (saklanması, derlenmesi, işlenmesi) için vazgeçilmez araç haline gelen bilgisayarın yaygın kullanım sebebi olarak birim zamanda insanın çokça bilgi yığını kontrol edebilmesi ve yönetmek için kendisinden daha fazla işlem yapabilen araçlara ihtiyaç duyması gösterilmektedir (Kaya, 1999). Bu duruma neden olarak küresel bilginin, günümüzde her beş yılda bir ikiye katlanırken 2020 yılına gelindiğinde her 72 günde bir gerçekleşecek olması gösterilebilir. (Staudt, 2001).

Yaşadığımız bilgi çağında eğitimin ihtiyaçlarına en iyi cevap verebilecek araçlardan bir tanesi bilgisayardır. Bilgisayarlar eğitim alanında; eğitim araştırmalarında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde, ölçme ve değerlendirmede, eğitim hizmetlerinin yönetiminde ve öğretim alanında öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılmaktadır (Güzeller ve Korkmaz, 2007).

Bilgisayarın eğitim ve öğretimde kullanım sürecine bakıldığında sanayileşmiş ülkelerde 1970’lerde, Türkiye’de ise 1984 yılında bilgisayar destekli eğitim projeleriyle başladığı görülmektedir. Türkiye’deki girişimler 1984-1988 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından bilgisayar alımı ve öğretmenlere bilgisayar öğretimi ile 1988-1989 yılları arasında ise yeni donanım alımı ve öğretmen eğitimi yanında 37 ders için yazılım geliştirilmesini de içeren bir pilot proje ile etkin hale getirilmiştir. Asıl uygulamalar 1990-1991 yılında Millî Eğitimi Geliştirme projesi kapsamında başlatılmış ve bu tarihten sonra bilgisayarlar, gittikçe artan bir şekilde eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Akpınar, 2006).

Bilgisayarların eğitim alanına bu derece hızlı giriş yapmasının sebepleri; öğretim faaliyetlerine sunduğu esnek ortam ve öğrenme yaşantılarına sağladığı katkılar açısından şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenmeyi canlı tutması,
- Kalıcı öğrenmeler oluşturması,
- Yaşanamayacak deneyimleri sağlaması,
- Kullanımının kolay olması ve öğrenmeyi desteklemesi,
- Güdülenmeyi sağlaması,
- Bireysel öğrenmeyi sağlaması,
- Her konu ve her düzey eğitim için uygun olması,
- Özel eğitimde kullanılabilmesi (İşman, 2011).

Bu maddeler ışığında eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile ülkelerin eğitim sorunlarındaki çözüm arayışları ve yoğunlaşan eğitim akışları karşısında geleneksel yöntemlerin ötesine geçmeleri kolaylaşmıştır. Özellikle Türkiye’de en önemli eğitim sorunu olarak görülen hızlı nüfus artışına paralel olarak her geçen yıl öğrenci sayısı ve okul ihtiyacı artmaktadır. Buna en güzel örnek düzenli olarak gerçekleştirilen üniversite giriş sınavlarına başvuran öğrenci sayısı gösterilebilir (İşman, 2011). Nüfus artışı eğitim sistemlerinin yenilenmesi ve ek gelişkin yöntemlerden yararlanmasına ilişkin zeminin hazırlanmasını da beraberinde getirmektedir. Sürecin devamında ise yenilenen eğitim sistemlerinin, yetkili kurumların gözetiminde tüm halkın hizmetine sunulması ile daha fazla bireye daha iyi eğitim olanağının mümkün olan en kısa zaman diliminde gerçekleştirmek bulunmaktadır (Önder, 2002).

Geleneksel eğitim anlayışının yetersiz kaldığı sistemlerde, eğitim politikalarında, amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Arslan ve Eraslan, 2003). Çünkü ekonomik içerikli sorunlar, sınırlı kaynaklarla ucuz ve kaliteli hizmet götürme istemini; sosyal içerikli sorunlar, eşitlikçi ve yaygın eğitim hizmeti gerçekleştirmeyi; eğitsel içerikli sorunlar da elit yükseköğretimin, kitle yükseköğretimine, kalıplaşmış ve seçeneksiz süreçlerin, esnek ve çok seçenekli süreçlere, yetişkinlik öncesi öğretimin, yaşam boyu eğitime dönüştürülmesini gerektirmektedir (Alkan, 2005).

Daha iyi eğitim olanağı, fırsat eşitliği ve yaşam boyu öğrenmenin önemini Alkan (1987); bireysel özgürlük ve iyi yaşam için bilginin ve eğitimin giderek önem kazanması; ileri düzeyde eğitim görmüş bireylerle, yeterince eğitilememiş bireyler arasında oluşan boşluğun giderilmesi; düşünen ve yapan insana olan gereksinimin artması ve herkes için sürekli öğrenim ve kaliteli eğitim gereksiniminin varlığı olarak belirtmiştir.

Bu gereksinimi geleneksel yöntemle karşılayamayan ülkeler eğitim programlarını toplumun gelişen ve değişen yeni ihtiyaçlarına göre değiştirerek, teknolojinin eğitim alanında etkin olarak kullanımı ile uzaktan eğitim sistemlerine yönelmiş ve fırsat eşitliği ile yaşam boyu öğrenme konularında önemli gelişmeler katetmiştir. Çetin'e (2010) göre; uzaktan eğitimi zorunlu kılan gerekçeler incelendiğinde, sağladığı fırsat ve imkan eşitliği, maliyetlerin düşmesi, her yaş grubundaki bireye ihtiyaçları doğrultusunda eğitim verebilmek, daha fazla öğrenen sayısına ulaşma ile bireyler arasındaki iletişimi ve kültürel bütünleşimi sağlamak gibi birçok unsur göze çarpmaktadır.

Farklı mekanlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyeti (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2009) olarak tanımlanan uzaktan eğitimin gelişim nedenlerinin temelinde; eğitim alanındaki bilimsel gelişmeler, eğitim istemindeki artış, eğitim maliyetinin sorun olmaya başlaması ve teknolojik gelişmelerin yatmakta olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sistemleri, yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden beri dünyanın her kıtasına yayılmış ve tarihsel gelişim itibarıyla çeşitli aşamalardan geçerek bugünkü duruma gelmiş bulunmaktadır (Uşun, 2006).

İlk uygulaması 1728 yıllarında posta yoluyla yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen iletişim teknolojileri sayesinde niteliği daha çok artırılmış olarak, telekonferans ve Internet modelleri biçiminde gerçekleştirilmektedir (İşman, 1998). İlköğretim ve üniversite öğrencilerini de kapsayan tüm eğitim kademelerinde geçerli olan uzaktan eğitim genel eğitimin yanı sıra yeteneklerini geliştirmek isteyen veya öğretimine devam etme fırsatı arayan bireyler için de önemli bir seçenek halini almıştır (İşman, 2005).

Sistem yıllar boyunca öğretme ve öğrenme ortamı içerisinde ses ve video kaydının yanı sıra radyo ve televizyon gibi teknolojileri kullanmış olsa da günümüzde gelişen

teknolojiye paralel olarak bir ana sitede gerçekleştirilen öğretimin diğer uzak sitelerden ulaşıldığı LAN, WAN ve WWW teknolojilerinden faydalanan bilgisayar tabanlı eş zamanlı ve eş zamansız etkileşimlere imkan tanıyan sanal sınıflara doğru gelişimine devam etmektedir (Williams, Paprock ve Covington, 1999).

Uzaktan eğitim ile akademik kurumlar fiziksel yüzünü (devasa binalar gibi) değiştirmekle kalmamış öğrenciler de ev ya da ofis rahatlığından ayrılmadan öğrenim görme fırsatı yakalamışlardır. Yüksek kapasitede veri taşıyabilen donanımlar ve taşınabilir bilgisayarlar kısa zamanda kitapların, Internet üzerinde oluşturulan çevrimiçi sınıf ve kütüphane ortamları ise geleneksel okul binalarının ve kütüphanelerin yerini almıştır (Shachar ve Neumann, 2003).

Türk eğitim sisteminde uzaktan eğitime olan ilginin temelinde ise eğitim sistemi içerisinde var olan; ilgi ve yetenekler doğrultusunda kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek kaliteli eğitim eksikliği, fiziki alt yapı yetersizliği, hızlı nüfus artışı, bazı bölgelerdeki kültürel yapı ve ekonomik nedenlerden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımın az olması ya da devamsızlık gibi sorunların uzaktan eğitim uygulamaları ile çözülebilir olması yatmaktadır (İşman, 2011).

Bu uzaktan eğitim uygulamaları; öğretmen ve öğrenciler tarafından rahat kullanıma imkan tanıyan kullanıcı dostu bir arayüz, geniş bant ağıyla desteklenen Internet ve özellikle eşzamanlı dersler esnasında etkileşimi kesintiye uğratmadan ders akışına altyapı sunan uzaktan eğitim yazılımlarına ihtiyaç duymaktadır. Çünkü Kaya ve Önder'e (2002) göre uzaktan eğitimde iyi hazırlanmış yazılımların; geleneksel yöntemlere göre daha az zamanda öğretimi sağlama, öğretimi uygun olan yer ve zamanda sunma, planlamada esneklik sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve öğretmeni, dersi tekrar etme, ödev, düzeltme gibi görevlerden kurtararak öğrencilerle bireysel olarak ilgilenecek zamanı kazandırma gibi faydaları mevcuttur.

Bu nedenle uzaktan eğitim sürecinde aktif rol alan ya da alacak olan öğretmen ve öğretmen adaylarının sürecin işleyişi, faydaları, sınırlılıkları ve kazanımları hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Uzaktan eğitimin yaygınlaşması, Türkiye'de özellikle üniversiteler bünyesinde uzaktan eğitim merkezlerinin kurulmuş ve lisans ile lisansüstü eğitimlerin başlatılmış olması uzaktan eğitim algısının anlaşılması noktasında önemli görülmektedir.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problemini “Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2 ALT PROBLEMLER

- 1- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- 2- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında öğrenim gördükleri bölüm açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- 3- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- 4- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında bilgisayara sahip olma durumları açısından anlamlı farklılık var mıdır?
- 5- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında İnternet bağlantısına sahip olma durumları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

1.3 ÖNEM

Bu çalışma; öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında öğrencileri ile uzaktan eğitim yoluyla etkileşim kurarak ders faaliyetlerini gerçekleştirme yatkınlıklarını ortaya koyan, yine meslek hayatları boyunca hizmet içi eğitimler kapsamında karşılaşılabilecekleri uzaktan eğitim faaliyetlerine ne derecede hazır olduklarını ölçen ve uzaktan eğitime yönelik algılarını hangi etmenlerin etkilediğini gösteren bulgular ile uzaktan eğitime yönelik artan talebin en iyi şekilde karşılanabilmesini ve uzaktan eğitim programlarının yapılandırılmasını sağlayacak yeni fikirler edinilmesini sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Aynı zamanda öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri süresince öğretim faaliyetleri dâhilinde veya okul dışı etkinliklerde uzaktan eğitimi kullanma yetkinliklerinin ölçülmesi ve öğrenme öğretme ortamlarıyla ilgili günümüz ve gelecek uzaktan eğitim teknolojilerine duydukları ilgiyi belirleme açısından da aynı öneme sahiptir.

Günümüz bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak ülkemizde de çağın gerektirdiği eğitim anlayışları çeşitli platformlarda hayata geçirilerek bireylerin hizmetine sunulmakta, özellikle uzaktan eğitim sistemleri ile bireylerin eğitim olanaklarına daha kolay ulaşabilmeleri hedeflenmektedir.

Örneğin Anadolu Üniversitesi, e-seminer projesi ile birlikte Açıköğretim Sistemi'ne eşzamanlı danışmanlık hizmetini getirerek öğrenenleri öğreticilerle buluşturmayı amaçlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ise e-ders ve e-müfredat programları dâhilinde örgün eğitim kurumlarında kullanılan ders içeriklerini İnternet ortamına taşıyarak öğretmen ve öğrencilerin hizmetine açmayı planlamaktadır. Yine MEB tarafından hazırlanan e-lys projesi ile ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin Web tabanlı olarak oluşturulan interaktif sınıflarda üniversiteye giriş sınavlarına destek amaçlı matematik ve fizik branşlarında ileri düzey eğitim almaları hedeflenmektedir. Benzer olarak Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı Kitaplar Müdürlüğü'nün üniversitelerde okutulan lisans derslerine yardımcı olması amacıyla çağı yakalayan teknolojilerle hazırlanmış, içeriği problem çözüm setleri, animasyon, etkileşimli uygulamalar vb. ile zenginleştirilmiş akademik e-kitap projesi ile Türkçe kaynak eksikliğinin giderilmesi ve ülkemizde okutulan lisans dersleri için modern araçlarla zenginleştirilmiş ders materyallerinin çevrimiçi olarak tüm öğrencilerin erişimine sunulması amaçlanmaktadır. TRT Okul, Anadolu Üniversitesi ve British Council ortaklığıyla hayata geçirilen "Word on the Street" İngilizce dil eğitimi projesi ile bireylerin televizyon ve İnternet üzerinden yabancı dil öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Bu gelişmeler yakın gelecekte ülkemizde eğitimin bir kısmının ya da tamamının eşzamanlı veya eşzamansız İnternet üzerinden uzaktan gerçekleşeceği fikrini ortaya koymaktadır. Bu durumda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bu süreç hakkındaki algıları önem kazanmaktadır.

1.3 VARSAYIMLAR

Bu araştırmada;

1. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile ilgili temel bilgi ve düşüncelerinin olduğu,
2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme araçlarındaki soruları samimi olarak yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.4 SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile sınırlandırılarak yürütülmüştür.
2. Verilerin toplanma süresi 2012 - 2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı ile sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Uzaktan Eğitim: Coğrafi olarak zorlu yerleşim birimlerinde yaşayan, sosyal olarak farklı gelir seviyesine sahip veya fiziksel açıdan engelli bireyler arasında eğitimin yaygınlaştırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması veya yaşam boyu öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılan eğitim sistemi.

Algı: Nesnel dünyaya ilişkin duyuşsal uyarıların anlamlı deneyimlere çevrilme süreci olan algılar gerçek dünyanın kişisel yorumlarıdır.

1.6 SİMGELER ve KISALTMALAR

WWW: World Wide Web

LAN: Local Area Network (Yerel Alan Ağı)

WAN: Wide Area Network (Geniş Alan Ağı)

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve konuyla ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

2.1 EĞİTİM

Bilginin ön plana çıktığı 21.yy'da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere paralel olarak farklılaşan eğitim kavramını Türk Dil Kurumu: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca köken itibarıyla eğmek fiilinden türetilmiş olan eğitim kavramı; uygulamak, öğretmek, yetiştirmek, geliştirmek, alıştırmak gibi anlamlar da taşımaktadır (Eyüboğlu, 1989).

Eğitimi en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlayan Fidan (2006), bu süreçte kişiliğin farklılaştığını ve bu farklılaşmanın bireyin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Eğitimi, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci olarak tanımlayan Ertürk (1979) gibi eğitimi davranış geliştirme süreci olarak yorumlayan Alkan (2005) ise eğitimin temel öğelerinin insan, bilgi ve toplum olduğunu belirtmiştir. Alkan'a (2005) göre doğuştan kazanılmış gizli güçlerin ve yeteneklerin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine doğrudan katkısı olan eğitim süreci, insanın daha yaratıcı, daha olgun, daha güçlü ve yapıcı bir varlık olmasını sağlamaktadır.

Bunun yanı sıra Aksoy'un 2003'te yayınlanan çalışmasında; eğitim kurumlarını değişmeye zorlayan pek çok dışsal kaynaktan birinin, bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişme ve bunların bireyin yaşamına girişindeki hız olduğu belirtilmiştir. Günümüzde eğitim kurumları, günlük yaşamda her gün evlerinde bilgisayar, video CD, cep telefonları kullanan, uydu cihazlarına aşina olan bir öğrenci kesimiyle karşı karşıya kalmaktadır.

Bu durum en önemli eğitim girdilerinden birindeki değişmeyi ifade etmektedir. Öğretmenler, mevcut ulaşılabilen teknoloji ürünlerini kullanma becerilerini geliştirememeleri durumunda, eğitim programlarında yer alan içeriği geleneksel yollar ve araçlarla aktarmada çeşitli güçlüklerle karşılaşabilmektedirler. Bu güçlüklerin en önemlilerinden birisi öğrencilerin beklenti ve ilgileri ile yaşam alanları içinde yer alan ve bunları etkileyen “teknoloji ürünleri” ile baş etmek ya da bunları eğitim amaçlarıyla uyumlu olarak kullanabilmektir.

Bu noktada birçok alanda etkileşimini sürdüren eğitim ve teknolojinin geldiği son nokta ve eğitim süreçlerinde teknolojinin üstlendiği role değinmeden önce teknoloji kavramı üzerinde durulması yararlı olacaktır.

2.2 TEKNOLOJİ

Günümüz toplumları varlıklarını sürdürebilmek ve uluslararası alanda söz sahibi olabilmek adına teknoloji üzerine ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. Teknolojinin hızlı bir şekilde hayatımıza girmesi sonucu kazanılan alışkanlıklar ise kullanıcıların teknoloji ile etkileşimini birçok alanda vazgeçilmez boyutlara ulaştırmıştır.

Alkan (2005) teknolojiyi en genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade etmiştir. İşman’a (2005) göre ise; teknoloji ve teknik kelimeleri ilk başlarda donanım ve yazılım ifadelerini çağırırsa da günümüzde çok daha fazlasına karşılık gelmektedir. Teknoloji modernliktir. Bu anlamda insanlara yaşam tarzlarını yükseltme fırsatları sunmaktadır.

Eğitim ve teknolojinin birlikte kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini eğitimcilerin ve konuyu yakından izleyen velilerin gözlemleri doğrultusunda aktaran Varol’a (2002) göre etkin yapılan bir teknoloji destekli eğitim sonucunda öğrencilerde gözlenebilen değişiklikler şu şekilde aktarılmaktadır:

Teknoloji kullanımından korkmayan, bilgiyi paylaşmaktan mutluluk duyan, kendisine özgüveni olan, araştırmacı ve ahlaki yapıya sahip, öğrenme ve eğitim kurumlarını benimseyen, sorgulayıcı ve yaratıcılık özellikleri gelişen ve bulunduğu çevre içerisinde ilgi uyandırma heyecanı ve becerisi taşıyan özelliklere sahip öğrenciler ile karşı karşıya kalınmıştır.

Ancak eğitim sistemlerinin bazen toplumların gereksinim duyduğu niteliklerde bireyler yetiştiremediği görülmektedir. Bu sorunu gidermenin, öğretme-öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmenin, yani nitelikli bireyler yetiştirmenin bir yolu da teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesidir. Teknoloji, tüm eğitsel sorunların üstesinden gelebilecek bir çözüm olmasa da; günümüzde teknolojiler, öğretim işlerinde kullanılması gerekli araçlar haline gelmişlerdir (Kirschner ve Selinger, 2003 akt. Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Hızal'a (1983) göre teknoloji ve iletişim alanında kaydedilen yenilikler, akılcı biçimde planlanıp uygulamaya konulmaları koşuluyla örgün ve yaygın eğitim alanında olumlu sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayacak ve eğitim sorunlarının çözümüne önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Teknoloji ve iletişim teknolojisi alanındaki yenilikler daha çok sayıda bireye daha ucuz ve verimli eğitim hizmeti sunma olanaklarına sahiptir.

Eğitim ve teknoloji ayrı kavramlar olsa da öğrenme ve öğretme ortamlarında kaliteyi artırmak için birlikte kullanılmaktadır. Eğitim ve teknolojinin birlikte kullanılması ile yeni bir disiplin olan "eğitim teknolojisi" ortaya çıkmıştır (İşman, 2011).

2.3 EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

Eğitim, gelecek için yapılan uzun vadeli bir yatırımdır. Yatırımı yaparken geleceğin nasıl olacağını tahmin etmek ve buna göre nasıl bir eğitim verileceğine karar vermek önemlidir. Bu aşamada eğitim teknolojisinin kuramsal ve donanımsal boyutları göz önünde bulundurularak, kuramsal boyutta öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, donanımsal boyutta ise bu öğretim sürecini kolaylaştırıcı donanımlar eğitim sisteminde yerini almalıdır.

Eğitim teknolojisinin evrimi ile ilgili ilk aşama, öğretim araçlarının geliştirilmesi konusu üzerinde yoğunlaşılacak ve kuramsal temelini endüstriyel teknolojiden alan donanım evresidir. Ancak bu türden donanımlar genel anlamda kullanışlı bir düzeye geldiğinde, donanımla birlikte kullanılacak nitelikte yazılım eksikliği gündeme gelmiş, bu durum, dikkatlerin davranışçı psikoloji çerçevesinde öğrenme ve kavrama kurallarına dayalı öğretim ortamlarına yöneldiği yazılım evresini başlatmıştır. (Percival ve Ellington, 1988 akt. Şimşek, 1998).

Donanım ve yazılım evrelerinin önceleri sınırlı düzeyde mekanizmalarla ilgili olduğunu belirten Alkan (2005) kapsamın genişlemesi sonucu alanda sıkça kullanılan “araç” sözcüğü yerine “ortam” kavramının, sonrasında ise “ortam” yerine “teknoloji” kavramının kullanıldığını, sonuçta alanın “sistem” kavramı ile ifade edilerek yapı ve işlev değişikliğine uğradığını belirtmiştir.

Eğitim teknolojisi, zaman içinde eğitim teorileri ve teknolojik olanakların değişmesine bağlı olarak gelişmiş ve gelişmeye de devam etmektedir. Yapılan tanımlar günümüz şartlarını yansıtan ve gelişime açık niteliktedir. Bu doğrultuda eğitim teknolojisi, uygun teknolojik süreç ve kaynakların oluşturulması, kullanılması ve yönetimiyle, öğrenmenin desteklenmesi ve performansın geliştirilmesi şeklinde tanımlanabilir (Januszewski ve Molenda, 2008).

Çilenti’ye (1988) göre eğitim teknolojisi; davranış bilimlerinin iletişim ve öğrenmeyle ilgili verilerine dayalı olarak, eğitimle ilgili ulaşılabilir insan gücünü ve insan gücü dışı kaynakları, uygun yöntem ve tekniklerle akıllıca ve ustaca kullanıp, sonuçları değerlendirerek, bireyleri, eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bir bilim dalıdır.

Eğitim teknolojisini, öğrenme-öğretme ortamlarını etkili bir şekilde tasarlayan, öğrenmeyi zenginleştiren, öğrenme ve öğretmede meydana gelen sorunları çözen, ürünün kalitesini ve kalıcılığını artıran akademik sistemler bütünü olarak tanımlayan İşman’a (2011) göre ise eğitim teknolojisi kavramı farklı bireylerde farklı anlamlar ifade etmektedir.

Alkan da (2005) yeni gelişen bir disiplin olan eğitim teknolojisinin farklı algılama biçimlerine sahip olmasının sonucu olarak alanda dağınık bir terminolojinin yer aldığını belirtmiştir. Eğitim ve teknoloji kavramlarının taşıdığı anlamlar doğrultusunda eğitim teknolojisini; öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işi olarak tanımlayan Alkan’a göre eğitim teknolojisini daha iyi anlayabilmek için eğitim ve teknoloji kavramlarının yanı sıra, sistem, organizasyon, iletişim, öğrenme ve öğretme gibi konuyla ilgili alt kavramlar da doğru algılanmalıdır.

Bu kavramlar ışığında, bilgi toplumunda eğitimin temel amacının bilgiye ulaşabilen, onu işleyen, oluşturan, düzenleyen ve iletişim kurabilme becerilerine sahip insanlar olduğunu belirten Akkoyunlu (2002), eğitim teknolojisinin, öğrencilere bu becerileri öğretmek amacıyla okullarda kullanımının önemine değinmiştir. Türkiye’de eğitim teknolojisi alanında yapılan çalışmalar gereksinimleri karşılamanın ötesinde artarak devam etmektedir. Ancak etkili eğitim teknolojileri kullanımı için öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerine entegrasyonu ve teknoloji kullanımı konularında eğitilmeleri bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretimi öğrenciler için ilginç hale getirmek, öğretmenin görevlerini kolaylaştırmak, birinci kaynaktan bilgi edinmeye olanak sağlamak, öğrenme kaynaklarını çoğaltabilmek, öğrencilerin gereksinimlerine uygun öğrenme ortamları yaratarak öğrencilere vatandaşlık sorumluluğu kazandırmak, belirli mesleklere yatkınlıkları sağlama ve yükseköğrenim kurumları için hazırlayabilme amaçlarına ulaşabilmek için; ilköğretim sistemimizde ve ilköğretim okullarımızda çağdaş eğitim teknolojisi açısından belirli önlemlerin alınması gerekmektedir. Günümüzde verimli eğitimin çağdaş eğitim teknolojisi anlayışına dayalı uygulamalarla gerçekleştirilebileceği uluslararası düzeyde kabul edilmiştir. Bu anlayışa dayalı uygulamaların ön koşulu ise, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin eğitim teknolojisi konusunda yetişmiş olmalarıdır (Hızal, 1992).

Bu ihtiyacın çözüme kavuşturulması yani tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri kullanımı alanında eğitilme süreci uzaktan eğitim fırsatlarından yararlanılarak gerçekleştirilebilir. Uzaktan eğitim tanımı, temelleri ve gelişim süreçleri aşağıdaki kısımda incelenecektir.

2.4 UZAKTAN EĞİTİM

Birçok ülke, coğrafi olarak zorlu yerleşim birimlerinde yaşayan, sosyal olarak farklı gelir seviyesine sahip veya fiziksel açıdan engelli bireyler arasında eğitimin yaygınlaşması, fırsat eşitliğinin sağlanması veya yaşam boyu öğrenme hedefinin gerçekleştirilmesi amacıyla uzaktan eğitim fırsatlarından yararlanmaktadır.

Günümüzde uydu, fiber optik, televizyon, radyo, bilgisayar, İnternet ve diğere bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekte, eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır. Bilişim teknolojilerini kullanan eğitimciler, “küresel eğitim” uygulamalarının mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmektedirler. Küresel eğitim imkanı sunan modellerin başında ise uzaktan eğitim gelmektedir (İşman, 2011).

Öğretmenler, öğrenciler ve diğere tüm paydaşlar için büyük önem taşıyan uzaktan eğitim, akademik kurumların fiziksel yüzünü (devasa binalar gibi) değiştirmekle kalmamış öğrenciler için de ev ya da ofis rahatlığından ayrılmadan öğrenim görme fırsatı yaratmıştır. Yüksek kapasitede veri taşıyabilen donanımlar ve taşınabilir bilgisayarlar kısa zamanda kitapların, İnternet üzerinde oluşturulan çevrimiçi sınıf ve kütüphane ortamları ise geleneksel okul binalarının ve kütüphanelerin yerini almıştır (Shachar ve Neumann, 2003).

Başlangıçta yazışmalı olarak başlayan uzaktan eğitim uygulamalarında zamanla radyodan, televizyondan, telefondan ve bilgisayardan da yararlanılmıştır. Günümüzde ise uzaktan eğitimde sözü edilen araç ve sunu sistemlerinin yanı sıra, elektronik mektup, bilgisayarlı konferans ve İnternet gibi çok ortamlı sunu sistemlerinden de yararlanılmaktadır. Bu araçlar ve sunu sistemleri ile eğitimci ve öğrenciler aralarındaki etkileşim sayesinde soruları ve yanıtları birbirlerine yollayabilmektedir. Böylece, hem araçlar, hem de sunu sistemleri, uzaktan eğitimde önemli bir rol oynar duruma gelmektedir (Kaya, 2002).

Araç ve sunu sistemlerinin yanı sıra uzaktan eğitim bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarının farkına vardıkları, yüksek etkileşimli teknolojileri yoğun olarak kullanarak kendilerine uzak bireyler ve eğitim kurumlarıyla iletişim sürecini yapılandırdıkları bir sürece dönüşmüştür. Mesafelerin kullanılan teknolojiler aracılığıyla ortadan kalkması, uzaktan eğitimi, örgün eğitim kurumlarına alternatif olarak tanımlamaktan çok, özellikle eğitim sürecinde fırsat eşitliğini sağlama yönüyle örgün eğitim sürecini destekleyen bir konuma yerleştirmiştir (Haddad, 2011).

Yapılan araştırmalar öğrenme etkinliği açısından uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasında fark olmadığı yönündedir (Horton, 2000; ASHE-ERIC, 2002). Bu sonuç üniversite sayısındaki artışa rağmen uzaktan eğitime olan ilginin giderek artması gerçeğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de 2011-2012 akademik yılı içinde yüksek öğretim kurumlarına kayıtlı 4.353.542 öğrenciden yaklaşık yarısının (1.978.849 öğrenci, %45) açık ve uzaktan öğrenmeye devam ettiği görölmektedir. Bu oran bir önceki yıl %43,5 civarındadır. (ÖSYM, 2012).

Uzaktan eğitime olan ilginin temelinde Türk Eğitim Sistemi içerisinde var olan; ilgi ve yetenekler doğrultusunda kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirecek kaliteli eğitim eksikliği, fiziki alt yapı yetersizliği, hızlı nüfus artışı, bazı bölgelerdeki kültürel yapı ve ekonomik nedenlerden dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımın az olması ya da devamsızlık gibi sorunların uzaktan eğitim uygulamaları ile çözülebilir olması yatmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları ile birlikte yeni okul binaları yapmaya ve bu okullarda görev alacak personele gerek kalmadan sanal eğitim sınıfları oluşturulabilir ve binlerce öğrencinin bu sanal sınıflarda kaliteli öğretmenlerden eğitim almaları sağlanabilir. Ayrıca bu sanal ortamlar eğitim almak isteyen tüm bireylere bu fırsatı yaratarak yaşam boyu öğrenme hedefini de gerçekleştirmiş olacaktır (İşman, 2011).

2.4.1. Uzaktan Eğitimin Tanımı ve Temelleri

Günümüzde eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik reform ve yenilik ihtiyacı bireylerin çeşitli kısıtlamalara rağmen eğitim hayatlarına devam edebildikleri aynı zamanda yaşam boyu öğrenme fırsatı da sunan uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşmektedir.

Eğitim sistemlerinde özellikle de bilgisayar ve İnternet teknolojilerinin eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmasıyla bir değerler dizisi değişimi ön plana çıkmış, bu değişimin temelini ise yeni gelişen yaklaşımların kuram ve uygulama boyutlarının, yeni teknolojilerle bütünleşerek eğitim örgütlerine uygulanması oluşturmuştur (şahin ve Kesim, 2006).

Özdil'e (1986) göre eğitim sistemlerinde yenilik ve reform yapmaya yönelik çabalar ile yeni seçeneklere duyulan gereksinimlerin çoğu başlıca iki kavram veya inançtan kaynaklanmaktadır. Bunlardan birincisi fırsat eşitliği yani toplumdaki tüm bireylerin eğitim yaşantı ve olanaklarından yararlanmaya hakkı olduğu inancı; ikincisi de, eğitimin bir dizi bireysel ve toplumsal amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilecek başlıca etmenlerden biri olduğu hakkında beslenen inançtır.

Çağdaş, bilimsel, sosyal ve bireysel olgulardaki değişim; eğitimde kaynakların daha etkili kullanımını sağlayacak, fırsat ve olanak eşitsizliğini giderecek, standart ve kalite düşüklüğüne yol açmayacak, istek-sunu dengesi ile işlevsel ve yaygın hizmet sağlayacak yeni öğretim modelleri geliştirme gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. Bu gereksinimlere yanıt olarak yapılan girişimler sosyal yapının eğitim yönünden yarattığı adaletsizlik ve eşitsizliği giderme amacındadır. Bu yönde yapılan çalışmalar sonucunda geleneksel eğitim, “yaşam-boyu eğitim, sürekli eğitim, dönüşümlü eğitim, açık eğitim, uzaktan eğitim” gibi kavramlar doğrultusunda yeni boyutlar kazanmaktadır (Alkan, 2005).

Bu kavramlardan biri olan “Uzaktan Eğitim” ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı katalogunda geçmiş ve Wisconsin Üniversitesi'nin yöneticisi William Lighty tarafından 1906'da bir yazıda kullanılmıştır. Daha sonra terim “fernunterricht” Almanya'da 1960 ve 70'lerde Alman eğitimci Otto Peters tarafından tanıtılmış ve Fransa'da uzaktan eğitim kurumlarına isim olarak uygulanmıştır. İngilizce terim “distance education”, Amerika'da Bjorn Holmberg ve Michael Moore tarafından yazışmalı eğitim için toplanan Uluslararası Konsey'de tekrar hatırlatılmıştır (Verduin ve Clark, 1991/1994).

İlk uygulaması 1728 yılında posta ile yapılan uzaktan eğitim, günümüzde gelişen bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli, telekonferans ve Internet uygulamaları biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Bu uzaktan eğitim uygulamaları sayesinde birbirlerinden kilometrelerce uzaklıkta farklı ortamlarda olan öğretmen ve öğrenciler, birbirleriyle görüntülü ve sesli olarak etkili iletişim kurabilmektedirler (İşman, 2011).

Günümüzde ve yakın gelecekte ise uzaktan eğitim; insanların dijital sunucular ile anında bilgiye erişebildikleri, çok kanallı kablolu televizyonlar yerine fiber optik Internet teknolojisinden yararlanarak tek bir kanal üzerinden tele-kurslar, belgeseller ve haberler gibi yayınların yer aldığı binlerce veritabanına erişebildikleri bir altyapıya sahip olacaktır. İnternet sayesinde insanlar, dünya çapında yayınlanan bütün veritabanlarına anında erişebilirken sadece katlanarak artan evrensel bilgiye ulaşmanın yanı sıra kendi çalışmalarını da bütün dünyanın izlemesi için yayınlama olanağı yakalayabilecektir (Yalın, 2005).

Uzaktan eğitim ile ilgili en sık kullanılan tanımlardan biri Keegan (1986) tarafından, öğrenen ve öğretenlerin genelde aynı mekanda olmadığı, kurumsal bir yapının altında yer alan, elektronik ortamların ve teknolojilerin iki yönlü iletişimi kurmak amacıyla kullanıldığı ve büyük ölçüde bireysel öğrenmenin gerçekleştiği öğrenme süreçleri olarak tanımlanmıştır (akt. Özkul ve Aydın, 2012).

Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimi; geleneksel organizasyonun yanı sıra teknolojiler aracılığıyla iletişimin sağlandığı, genellikle öğretimin farklı bir mekanda gerçekleştiği öğretim ve planlı öğrenme faaliyeti olarak tanımlamışlardır.

Alkan'a (1987) göre uzaktan öğretim; geleneksel öğretme-öğrenme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi etkinliklerini yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir.

İşman'a (2011) göre uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme-öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelini ifade eder. Aynı zamanda uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânını sağladığı, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uyarlanabilir bir eğitimidir.

California Distance Learning Project (CDLP), uzaktan eğitimi; öğrenci ile eğitsel kaynaklar arasında bağlantı kuran öğretimsel bir aktarım sistemi olarak tanımlamaktadır. Uzaktan eğitim, herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olmayan öğrencilere eğitim olanağı sağladığı gibi mevcut öğrenciler için de eğitim fırsatlarını artırabilir. Uzaktan eğitim uygulaması, mevcut kaynakları kullanan ve yeni teknolojiler ile birlikte bu kaynakları geliştirecek bir süreçtir.

Karataş'a (2008) göre uzaktan eğitim, birbirinden uzaktaki öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin teknolojik araçlar yoluyla gerçekleştiği bir öğrenme-öğretme sistemidir.

Kaya'ya (2002) göre uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin çoğunluğunun karşılanmadığı, eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletimde teknolojinin kullanıldığı eğitimdir.

Uzaktan eğitim, farklı mekanlardaki öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bir araya getirildiği kurumsal bir eğitim faaliyetidir. (Simonson ve diğerleri, 2009).

United States Distance Learning Association'a (USDLA) göre genel olarak öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak ayrı ortamlarda bulunması olarak tanımlanan uzaktan eğitimde tüm iletişim eş zamanlı ya da eş zamansız birtakım elektronik teknolojiler tarafından sağlanır. Öğrenci ve öğreticilerin buldukları ortamın herhangi bir önemi yoktur.

Verduin ve Clark (1991/1994) uzaktan eğitimi; eğitimci ve öğrenenlerin birbirlerinden uzak mesafelerde olduğu herhangi bir resmi öğrenme yolu olarak tanımlamıştır.

Uzaktan eğitim tanımları incelendiğinde: belirli yaş ve öğrenim düzeyinde olma zorunluluğunun bulunmaması, zaman eksikliği, mekan ya da ortam serbestliği, iletişim ve etkileşimin özel olarak sağlanması, yüksek standartlardaki öğretim gereçleri üretme ve uygulamalarının merkezden yürütülmesi, öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak ayrı olması, çok sayıda bireyin yaşadığı yerlerde bilgilendirilmesi, kendi kendine çalışma şeklinin sistematik düzenlenmesi, elektronik medya ve kişiye özel öğrenme gereçlerinin kullanılması, öğretmen ve öğrenen arasında bir ya da kullanılan öğretim süreçlerine göre iki yönlü iletişimin sağlanması, öğretmen ile öğrenenin zaman ve mekan bakımından farklı boyut ve konumda bulunması, değerlendirmeyi içeren eğitim organizasyonunun sağlanması, öğretmen ile öğreneni birleştirecek ve içeriği (mesajı) iletecek eğitim ortamlarının kullanımı ve öğrenme öğretim faaliyetlerinin iletişim teknolojileri ile gerçekleştiği eğitim sistemi modeli gibi temel fikirlerin vurgulandığı görülmektedir (Yurdakul, 2005).

2.4.2. Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki Gelişim Süreci

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuyla birlikte başlayan dönüşüm sürecinde kırsal-tarımsal bir toplumdaki kentsel-endüstriyel bir topluma geçişi belirleyen yapısal değişikliklerin hız kazanması beraberinde yeni öğrenme biçimlerinin keşfedilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Özdil, 1986).

Eğitimde yapısal değişikliklerin ve yenileme hareketlerinin ilki olan 1924 yılındaki "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile birlikte okuryazarlık oranının artırılması ve herkesin eğitim-öğretimden faydalanması teminat altına alınmış, aynı yıl J.Dewey'in öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi de içeren uzman raporu ile Türk Eğitim Sistemi uzaktan eğitim kavramıyla tanışmıştır (İşman, 2011).

İkinci olarak 1927 yılında eğitim sorunlarının görüşüldüğü bir toplantıda okuryazarlık sorununun çözümü için "Muharebe yoluyla tedrisat" yöntemi önerilmiş ancak bir inceleme konusu olarak ele alınan öneri o zamanki koşullar nedeniyle uygulanamamıştır (Alkan, 1987).

1933-1934 yıllarına gelindiğinde, Türkiye'de inceleme yapan bir heyetin hazırladığı raporun eğitimle ilgili bölümünde, okul açılması ekonomik görülmeyen yörelerde oturanlar için, teknik bilgi ve genel kültürü geliştirici konularda "Mektupla Öğretim Kursları" açılması önerilmiştir (Alkan, 1987). Söz konusu öneri de 1927 yılında mektupla öğretime geçilmesi önerisinde olduğu gibi gerçekleştirilememiştir. Bu önerilerin gerçekleşmeyişinin en önemli nedeni nüfusun çok büyük bir kısmının okuma ve yazma bilmemesi olarak kabul edilebilir. 1935 yılından 1955 yılına kadar olan sürede Türkiye'deki eğitim sorunlarının çözümü için uzaktan eğitim uygulamasına geçilmesi eğitimciler tarafından zaman zaman kamuoyu gündemine getirilmiş fakat uzaktan eğitim hiçbir şekilde gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle 1927-1955 yılları arasındaki dönem, Türkiye'de uzaktan eğitimin fikir olarak tartışıldığı dönem olarak kabul edilmektedir (Kaya ve Odabaşı, 1996).

Türk Eğitim Sistemi'nde ilk uzaktan eğitim faaliyetleri 1950 yılında mektupla öğretim uygulamaları ile başlamıştır. 1950 yılında Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde İş Bankası'nın desteğiyle bir bankacılık kursu açılması ve kursun da uzaktan eğitimle yapılması düşünülmüştür (İşman, 2011).

1960 yılında, MEB Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, bazı teknik konuları mektupla öğretmek için ilk kez girişimde bulunmuş ve İstatistik-Yayım Müdürlüğü'nde "Mektupla Öğretim Merkezi"nin kuruluşunu gerçekleştirmiştir (Özdil, 1986).

1960-1974 yılları arasında MEB uzaktan eğitim sistemi konusunda gelişme kaydeden ülkelerde incelemeler yaparak Türkiye'de öğretim çalışmalarına girişmiş, sınırlı düzeyde olan bu çalışmalar gördüğü ilgi üzerine, 1966 yılında genel müdürlük düzeyinde örgütlenerek yaygınlaştırılmıştır (Alkan, 1987).

1974 yılına gelindiğinde yükseköğretim talebi sosyal bir baskıya dönüşmüştür. Bu baskı karşısında yükseköğretim basamağında uzaktan eğitime daha fazla ağırlık verilmiş, lise ve dengi okullardan mezun olup, yüksek öğretim kurumlarına girememiş gençlerin, yüksek öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla MEB bünyesinde "Mektupla Öğretim Merkezi" ile "Deneme Yüksek Öğretmen Okulu" kurulmuştur (Kaya ve Odabaşı, 1996).

Deneme Yüksek Öğretmen Okulu, Türkiye'de çağdaş anlamda uzaktan öğretim yöntemini uygulamak gibi önemli bir misyonu yüklenmiş ve Türk Eğitim Sistemi'ne uzaktan öğretim alanındaki yeni deneyimlerin avantajını sunmayı amaçlamıştır. Bu girişim ile birlikte öğretim elemanlarının sayısında nicel bakımdan hızlı bir artış sağlamıştır (Uşun, 2006).

Uzaktan öğretim çalışmalarının yüksek öğretim kademesindeki bu ilk girişimleri, uygulamaya geçildikten 15 ay sonra yerini Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'na bırakmıştır. Bakanlığın 26 Eylül 1975 gün ve 3745 sayılı onayı ile kurulan YAYKUR'un amacı lise ve dengi okul çıkışlı öğrencilere toplumun ve ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda, modern eğitim teknolojisinin tüm gereklerini kullanarak öğretim olanağı sağlamak ve böylece yüksek öğrenim önündeki yığılmaya çözüm yolu bulmak; iki yıllık bir önlisans eğitimi ile ara insan gücü kademesini yetiştirmek olarak belirlenmiştir. İncelendiğinde, Mektupla Yüksek Öğretim ile Yaygın Yüksek Öğretim girişimlerinin amaçta aynı fakat yöntem ve yaklaşımda farklı oldukları görülmektedir (Alkan, 1987).

1979 yılına gelindiğinde YAYKUR uygulamalarına tamamen son verilmiş, öğrenciler yüz yüze eğitim uygulayan Eğitim Enstitüleri, Kız Teknik, Yüksek

Teknik, Ticaret-Turizm Öğretmen Okullarına ve Yüksek İslam Enstitülerine aktarılmıştır (Hızal, 1983).

Bir taraftan YAYKUR uygulamalarına son verilirken, diğer taraftan da çağdaş teknolojinin eğitimde kullanılması girişimleri sürdürülmüştür. 1981 yılında ülke çapında okuma-yazma seferberliği başlatılmıştır. Televizyondan Televizyon Okulu programları yayınlanmış, yayınlanan bu programların da okuma-yazma öğretimine önemli katkıları olmuştur (Kaya ve Odabaşı, 1996).

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. X. Millî Eğitim Şûrası'nda yaygın eğitimin örgün eğitimi tamamlayan bir sistem olarak geliştirilmesine karar verilmiştir. Şûra sonrasında ise 2547 sayılı yasa gereğince uzaktan yüksek öğretim görevi üniversitelere verilmiştir ki bu yaklaşım Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişmesi açısından ve iletişim teknolojilerinin kullanılması bakımından önemli bir gelişme noktasıdır (İşman, 2011).

1982-83 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, yüksek eğitimde yüksek standartlarda fırsat eşitliği ilkesiyle Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başlamıştır. İlk yıl İktisat ve İş İdaresi lisans programlarına 29.500 öğrencinin kaydolması, yüksek öğrenim ihtiyacının ve talebinin boyutlarını açıkça ortaya koymuştur. 1982-1993 yılları arasında Türkiye'de, Anadolu Üniversitesi'nin sunduğu Açıköğretim'e olan talep hızla artmış, bu yıllar arasında sadece İşletme ve İktisat Lisans Programları ile yetinilmeyerek MEB ile imzalanan protokol gereğince yaklaşık 200 bin öğretmene önlisans ve lisans tamamlama olanağı sunulmuştur (URL6).

Açıköğretim Fakültesinde temel öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılan basılı materyallerin yazımı, Anadolu Üniversitesinin ilgili bilim alanlarında çalışan öğretim üyelerinin sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir. Öğretim üyeleri birlikte çalıştıkları bölüm arkadaşlarıyla ya da diğer üniversitelerin öğretim üyelerinden destek alarak dersleri yazmışlardır. Sorumlu öğretim üyeleri, yazdırılan derslerin editörlüğünde yapmışlardır (Gökdağ, 1986).

1993-1994 öğretim yılına kadar eğitim teknolojisinin ulaştığı en ileri eğitim tekniklerinden biri olan bilgisayar destekli eğitimi verememiş olan Açıköğretim Fakültesi, bu öğretim yılına gelindiğinde bilgisayar destekli eğitim de vermeye

başlamıştır. Açıköğretim Fakültesi bünyesinde bulunan Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi, Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin yanı sıra İşletme ve İktisat Fakültelerinin öğrencileri için üç adet bilgisayar destekli eğitim programı üretmiştir. İzleyen yıllarda bilgisayar destekli eğitim programlarının sayısı artırılmıştır (Kaya ve Odabaşı, 1996).

1990'lı yıllarda hükümet programlarında daha çok halk eğitiminin sürekli hale getirilmesi, teknolojik gelişmelerden faydalanılması, örgün ve yaygın eğitimin yaşam boyu eğitim şeklinde kabul edilmesiyle uzaktan eğitime önem verildiği görülmektedir. Türk toplumsal yapısındaki değişimler nedeniyle ortaöğretime olan talebi karşılamak için 5 Ekim 1992 yılında Açık Öğretim Lisesi kurularak televizyondan yararlanma yoluna gidilmiştir. Bunun yanı sıra 1997 yılında Açık İlköğretim Okulu kurulmuştur. Açık İlköğretim Okulu'na 1998-2003 yılları arasında toplam 265.242 kişi kayıt yaptırmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibariyle Açık İlköğretim Okulunda toplam 780.000 kişi, Açık Öğretim Lisesi'nde ise 543.155 kişi kayıtlı bulunmaktadır (İşman, 2011).

Yine bu yıllarda uzaktan eğitim kapsamında sanal sınıf uygulamaları kullanılmış ve hızla yayılmıştır. Sanal sınıf uygulamaları, geleneksel sınıf ortamına alternatif olarak düşünülmüş, bireyler arasında eş zamanlı bilgi paylaşımı sağlayıcı etkisi nedeni ile son derece başarılı olmuştur. 1990'lı yılların ikinci yarısından başlayarak, farklı zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu amaçla e-öğrenme yazılımları geliştirilmiş, kullanım arttıkça farklı gereksinimler ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, kullanıcı takibi, içerik sunumu, öğrenme etkinliklerinin kaydının tutulması ve ölçme değerlendirme gibi birden fazla işlevin yer aldığı LMS ve CMS yazılımları üretilmiş ve bütünleşik e-öğrenme platformları kullanılmaya başlanmıştır (Gülbahar, 2009).

Günümüzde ise tüm dünyada hızla gelişim gösteren uzaktan eğitim çalışmaları ülkemizde başta Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, ODTÜ, Bilkent vb. diğer eğitim kurumlarında devam etmektedir. Bu kuruluşlar hızla değişen ve gelişen teknolojik gelişmeler ile birlikte uzaktan eğitimin de değişmesini ve gelişmesini sağlayarak sistemlerine entegre etmeye çalışmaktadır (İşman, 2011).

2.5 ALGI

Algı, insanların dünyadan ve çevrelerindeki gelişmelerden duyu organları aracılığıyla elde ettikleri duyuları yorumlamalarını sağlayan bir süreçtir.

Beynimizin binlerce ayrı ve anlamsız duyuyu birleştirip anlamlı bir desen veya görüntüye dönüştürdüktan sonra elde ettiği deneyim olarak da tanımlanabilen algı, nadiren orijinal uyarıcının birebir kopyası iken genellikle kendimize özgü deneyimlerimiz tarafından değiştirilir, çarpıtılır, renklendirilir veya bozulur. Yani algılar gerçek dünyanın kişisel yorumlarıdır (Plotnik, 2007/2009).

Düşünürken ve öğrenirken kullandığımız bilgiyi dış dünyadan duyum ve algı olmak üzere iki farklı düzeyde elde ederiz. Duyum bir ışığın parlaklığı, bir ses tonunun perdesi, kahvenin sıcaklığı veya iğne battığında duyduğumuz acı gibi ilkel yaşantıları içerir. Duyumlar yaşantının hammaddeleridir; ancak yaşantı sadece bir dizi duyumdan ibaret değildir. Günlük yaşamımızda duyularımızı sürekli olarak bir yorumlama işlemine tabi tutarız. Tonlar dizisini melodi olarak, küp şeklinde büyük ve kırmızı bir cismi kırmızı bir ev olarak, soğuk ve ıslak bir duyumu ise yağmur olarak yorumlarız. Duyuları yorumlama, onları anlamlı hale getirme sürecine algı denir (Morgan, 1977/1995).

Algılama ise çevremizde bulunan bütün objeleri, farklı biçimde ve durumda beş duyumuzda oluşturdukları izlenimler ve sinir sistemimizdeki örgütlenmelerle bize tanıtan ve bizi bu konuda bilinçlendiren ruhsal bir fonksiyondur. İnsanlar bu ruhsal fonksiyon sayesinde sürekli çevresindekileri algılar ve algılamaya uygun davranışlarda bulunurlar (Güney, 2000).

Bireylerin nesnelere ve çevrelerindeki olayları algılamalarıyla davranışları arasında bağıntı olduğu düşüncesi mevcuttur çünkü bireyler davranışlarını sergiledikleri anda algılamalarının sonucunu ortaya koymaktadırlar. Örneğin; eğer birey yeni bir mekanik işlev öğrenmeye ihtiyaç hissederse, bunu öğrenmeye güdülenecektir. Eğer bir üniversite derecesi sayesinde kazanılacak değerleri görürse o dereceye ulaşmaya daha da odaklanacaktır. Eğer birey sanat çalışmak için çok az gereksinim duyarsa, sanat dersleri almaktan muhtemelen kaçınacaktır. Yetişkinlerin çevrelerindeki olay ve nesnelere algılamaları, onların toplam davranışlarına güçlü bir etki yapabilir ve

sonuçta, yetişkinlerin bu veya diğer alana yönelmelerine neden olur (Verduin ve Clark, 1991/1994).

Yetişkinlerin duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevrelerindeki nesne ve olaylara anlam verdiklerini belirten Cüceloğlu'na (2006) göre, algılamada daha önceki yaşantı ve deneyimlerin etkisi büyüktür. Bu anlamda, her algılama olayı, gelen duysal verilere dayanılarak, dış dünya hakkında kurulan bir kuramdır. Her birey kuramı, kendi yaşantısı ve deneyimleri çerçevesinde kurar. Bu özelliğinden dolayı temelde algı, son derece öznel bir süreçtir.

Her bireyin, "olay anında yaşadığı ve kendisini de dahil ettiği" bir dünya olan algısal alanı vardır. Algısal alan çevreyle pek çok etkileşim sonucu bilinçli ya da bilinçsizce yaratılır. Yetişkinler dünyalarını algılarıyla kurarlar ve daima eksik ve tutarsız olan bu yolla davranışlarını sergileme eğilimi güderler. Algısal alan, aslında birey davranışlarının kendisinden devamlı kaynak bulduğu yaşam alanıdır (Verduin ve Clark, 1991/1994).

Kaynaklarımızın algısal alanımızı nasıl etkilediğini incelemek için yapılan bir araştırmada; rock müzik dinlemekten hoşlanan 20 üniversite öğrencisine ve rock müzik dinlemekten hoşlanmayan 20 üniversite öğrencisine 10 saniye boyunca rock müzik dinletilerek deneklerden müziğin sesini kısık ve çok yüksek arasında değişen farklı şiddet derecelerine göre ayarlamaları istenmiştir. Araştırmacılar rock müzik dinlemekten hoşlanan deneklerin sesi sürekli olarak referans seviyesinin üstüne çıkardıklarını, hoşlanmayan deneklerin ise sesi sürekli olarak referans seviyesinin altına düşürdüğünü belirtmiştir. Bu araştırma deneyimlerimizin farkında olmadan algılarımızı nasıl yönlendirdiğini gösterme açısından önemlidir (Plotnik, 2007/2009).

Dolayısıyla bilgi, duyumlarımıza parçalı olarak ve birimler halinde girebilir ancak dünyayı algılayışımız farklıdır. Nesnelere ve insanlar dünyasını, bizi bombardımana tutan bir dünyayı, parçalı duyumlarla değil, bütünsellikle algılarız. Ancak olağanüstü durumlarda, çizerken ya da boyarken tekil özelliklere ve uyaran parçalarına dikkat ederiz; zamanın büyük bir bölümünde, 3 boyutlu nesnelere görür, koku alır, sesleri ve müziği işitiriz (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem ve Hoeksema, 1996/2002).

Bireyin çevresi, içinde bulunduğu ortamda bulunan tüm canlı ve cansız varlıklardır. Kişi, doğumdan itibaren bu varlıklarla şu ya da bu şekilde ilişki kurar. Diğer bir deyişle, doğum ile birlikte bu sayısız uyarıcılar ile karşı karşıya kalır. Kişi beş duyu

organının ve sezgilerinin yardımı ile erişebildiği uyarıcıların hemen hepsini de duyumsar. Ancak hepsini algıladığı söylenemez. Dolayısı ile insanın gerçekten çevresi algılayabildiği çevresidir. Sonuçta birbirinin tıpatıp aynısı iki çevre göstermek olanaksız olduğundan algı da bireyden bireye farklılaşır (Usal ve Kuşluvan, 1999).

Eğitimciler bireyler arasındaki bu farklılığı dikkate alarak algılarını arttıran faktörleri incelemelidirler. Öğrenciler, öğrenme ortamına yeni bir bilgi ve beceri edinmeye gelirler ve eğitimciler de, yeni bilgi ve becerilerin edinilmesini teşvik etmek için ortam düzenlerler. Eğer davranış, algılamanın işlevi ise ve eğer eğitimcilerin görevi insan davranışını değiştirmek ise, o halde eğitimciler algıları değiştirmelidir. Bir yetişkini yeni bir davranışa yönlendirmek o yetişkinin dünyayı nasıl algıladığının açıklanmasıyla gerçekleştirilir (Verduin ve Clark, 1991/1994). Çünkü algı kişinin, nesnelere, koşullar ve çevresindeki insanlara göre nerede durduğunu ve nasıl hareket edeceğini bilmesini sağlar (Ruch, 1963).

2.6 UZAKTAN EĞİTİM ALGISI

İnsanlar, sosyal bir durumla ilgili algılarını, düşüncelerini ve inançlarını basit yalın bir şekilde organize ederek, davranışlarını herhangi bir durumun nasıl algılandığına göre şekillendirirler. Bu nedenle davranışların nedenlerini anlamak için belli bir sosyal durumun objektif realitesinin değil bireyin o sosyal durumla ilgili algılamasının ve yorumunun irdelenmesi yeterlidir (Aytaç, 2000).

Birey, bütünü parçalarına ayrıştırarak değil, anlamlı, örgütlenmiş bütünlük halinde algılar. Daha sonra bütün ve parçaları arasındaki ilişkileri keşfeder. Ayrıca algılamada basitlik, benzerlik, yakınlık, devamlılık, şekil-zemin ilişkileri önemlidir. Bu durumda, öğretmenin dönem başında öğrenciye önce bütün olarak dersin temel çerçevesini, organize edilmiş anlamlı bir bütünlük halinde vermesi, gözden geçirmesi daha sonra ayrıntıya inmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 1997).

Bireyin öğrenmeye motive olması, öğrenilecek malzemeyi, uyarıcıları ve geribildirimleri yorumlamasını ve anlamlandırmasını kolaylaştırır (İkiz, 2010). Hemen hemen bütün öğrendiklerimizin büyük bir kısmını, yeni algılarımız oluşturur. Aynı zamanda, önceki öğrenmelerimiz mevcut algılarımızı da etkiler. Öğrenme

yaşantısının bir heyecan içermesi veya her zaman rastlananın çok üstünde bir anlamlılığa sahip olması durumunda ise bu etki çok daha güçlüdür (Morgan, 1977/1995).

Uzaktan eğitim algısında, görsel etkilerin olmadığı bir çalışma ya da mektupla eğitim örneğinde olduğu gibi, hem görsel hem işitsel etkiler olmaksızın daha az etkileşimde bulunduğu anda, anlamı ifade eden yüz ifadesi ve ses tonu kaybolur. Eğitimciler ve öğrenciler arasındaki alış veriş iki yönlü ve anında etkileşim olmaksızın mümkün değildir; bundan dolayı, uzaktan eğitim ortamında öğrencileri derse devamdan alıkoyan yanlış anlama ve algılamalar oluşabilir (Verduin ve Clark, 1991/1994).

Bu yanlış algıyı önlemek adına her öğretmen adayı uzaktan eğitimin potansiyelini, verimini, felsefe ve metodolojisini anlamalıdır. Uzaktan eğitime yardımcı olacak mevcut ve yeni teknolojileri bilmeli ve bu teknolojileri bir tehdit olarak değil, geleneksel öğretim sürecine yardımcı olarak düşünmelidir (Garrison, 1989).

Öğretmen adayları eğitim iletiminde bu alternatif biçimi denemeye teşvik edilmeli ve güdülenmelidirler. Çünkü yetişkinler dünyada yaşadıkları süre içinde, çevrelerinden, nesne ve olaylardan pek çok farklı algılamalar edinmeye fırsat bulurlar. Bütün bu algılamaların toplamı bireyin geçmiş deneyimlerini oluşturur. Geçmiş deneyimler, başkalarının tepkileri ve olayları yorumlamaları bireyin üzerinde, etki bırakır ve bütün bunlar bireyin yaptıklarını yöneten bir algılama şeması oluşturur. Öğrenciler, uzaktan eğitime başladıklarında, bu algılama şemasını yeni bir öğrenme deneyimine taşırlar. Bu şema yeni davranışların gelişimi için gerçekte bir başlangıç noktasıdır. Bu algılama şemalarını değiştirmek ise uzaktan eğitimcinin görevidir (Verduin ve Clark, 1991/1994).

2.7 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile orantılı olarak uzaktan eğitime olan talep hızlı bir şekilde artış göstermesine karşın, yapılan araştırmalar uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik farklı algılar olduğunu ortaya koymuştur. Bu algılar uzaktan eğitimin kabul edilmesine ve yaygınlaşmasına yönelik tutumları da etkilemektedir.

Kazu ve Özdemir'in 2002 yılında teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentilerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğretmen

adaylarının henüz üniversite öğrenimlerine başlamamaları durumunda Açık Öğretim Fakültesi'ni tercih edip etmeyecekleri sorusuna %84,8 oranında hayır cevabı gelmiştir. Hayır cevabını verenlerin neden bu cevabı verdikleri ile ilgili madde ise %41,2 ile Açık Öğretim Fakültesi mezunlarının, örgün öğretim kurumlarından mezun olanlara göre mesleklerinde yetersiz olması olarak belirlenmiştir.

2002 yılında Belcheir ve Cucek tarafından Boise State Üniversitesinde uzaktan eğitim ile eğitim gören 254 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin uzaktan eğitim konusundaki bakış açıları incelenmiş ve olumlu yön olarak zamandan ve mekândan bağımsızlık, olumsuz yön olarak ise klasik eğitime göre daha fazla zaman alması ve öğrenme hatalarının daha çok olması gösterilmiştir.

Maushak ve Ellis, 2003 yılında lisansüstü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada; öğrenciler, uzaktan eğitimin öğretimin çeşitli kademelerinde örgün eğitime göre daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Kışla'nın 2005 yılında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını ortaya koymaya yönelik çalışmasında Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 456 öğrencinin genel olarak uzaktan eğitime yönelik tutumları kararsız olarak aktarılmıştır.

İbicioğlu ve Antalyalı 2005 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü öğrencileri üzerinde, kontrollü bir deney mantığı ile gerçekleştirdikleri uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri çalışması ile aynı zamanda, aynı öğretim görevlisi ile, aynı zaman aralığında, aynı ortamda ve aynı sınav uygulaması ile sınıf ortamındaki eğitim ile uzaktan eğitim uygulamaları kıyaslanmış ve uzaktan eğitimdeki başarıya etki eden faktörler araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, bilgisayar kullanma imkanı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısı, uzaktan eğitimdeki başarıda birincil öneme sahip bulunmuştur. Bunlar sağlanmadığı takdirde, eğitim açısından, uzaktan eğitimin başarılı sonuçlar veremeyeceği belirtilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda etkileşim düzeyine dikkat çekilmiş, etkileşimin, dersin derinlemesine kavranmasında ve yanlış anlaşılımların giderilmesinde birincil derecede öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Erdoğan, Erkoç ve Göktimur ise 2006 yılında açık lise, açık öğretim fakültesi ve İstanbul'daki bazı örgün yüksek öğretim kurumları öğrencilerinin uzaktan eğitime

yönelik tutumlarını incelenmiştir. Edinilen bulgulara göre yüksek öğretim kurumları tarafından tasarlanan uzaktan eğitim sistemlerinde yeterli ve etkili sonuçların alınabilmesi için, hedef kitlenin demografik özelliklerinin, uzaktan eğitime yönelik ilgi ve tutumlarının iyi tespit edilmesi, sistemin öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak tasarlanması gerekmektedir.

Ural 2007 yılında geleneksel üniversitelerde lisansüstü eğitimine devam eden doktora öğrencilerinin uzaktan eğitim, eğitim teknolojisi ve bağımsız öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada doktora öğrencilerinin uzaktan eğitimle ilgili pozitif bir tutuma sahip olmadıkları ve öğrencilerin uzaktan eğitimin bağımsız öğrenmeyi desteklemediği düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ateş ve Altun'un 2008 yılında bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları kararsız seviyeye yakın bulunmuştur. Bu durumun, öğrencilerin uzaktan eğitim ve uygulamaları konusundaki bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Daha önce uzaktan eğitim almış öğrencilerin, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülen çalışmada benzer şekilde, uzaktan eğitim konusunda bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının, bilgi sahibi olmayanlara göre uzaktan eğitime yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri kaydedilmiştir.

Chang ve Tung 2008 yılında öğrencilerin çevrimiçi uzaktan eğitim ortamlarını kullanma eğilimlerini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik algıları ile dersin web sitesinin kendi tercihlerine uyumlu olabilmesi, yararlı olması, kullanım kolaylığı ve niteliği konusundaki görüşleri, çevrimiçi uzaktan öğrenme ortamlarını tercih etmelerinde önemli etmenler olarak ortaya konmuştur.

Yenilmez ve Ersoy'un 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Alanlar Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan 46 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitime yönelik görüşlerin belirlenmesi çalışmasında öğretmen adaylarının yarıdan çoğunun uzaktan eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uzaktan eğitimi daha çok mevcut eğitim imkanlarından yoksun

kişilere olanak sağladığı için tercih etmektedir. Bu durum aynı zamanda uzaktan eğitim hakkında bir değer yargısı geliştirebilmiş olduklarını göstermektedir.

Yıldız'ın 2011 yılında Web tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisini araştırdığı tez çalışmasında, senkron derslere katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı olumlu tutum geliştirdikleri, bunun nedeni olarak da uzaktan eğitimde kullanılan senkron teknolojilerin, geleneksel eğitim ortamına çok yakın olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde kullanılan senkron sistemleri faydalı ve kullanımını kolay buldukları ve senkron uzaktan eğitim sistemlerini mesleklerini icra ederken de kullanmak istedikleri aktarılmıştır.

Özkul ve Aydın 2012 yılında yüksek öğretime yeni başlayan öğrenciler ile başlamak üzere olan ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin açık ve uzaktan öğrenmeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışma ile öğrencilerin yarısının harmanlanmış öğrenmeyi, yüz yüze ve tamamen açık ve uzaktan öğrenmeye göre tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Özellikle tamamen açık ve uzaktan öğrenmeyi tercih edenlerin oranının düşük olduğu, mevcut yüksek öğretim öğrencilerinin %50'sinin açık ve uzaktan öğrenmeye kayıtlı oldukları düşünüldüğünde dikkat çekici bulunmuştur. Öte yanda, öğrencilerin bazı dersleri açık ve uzaktan öğrenme ile almak istemeleri ise ümit verici olarak değerlendirilmiştir.

Yakın ve Tınmaz'ın 2013 yılında özel bir üniversitenin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 91 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri e-hazırbulunuşluk araştırması sonucunda öğretmen adaylarının e-öğrenme stratejileri ve eğitimde kullanımlarına yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri ayrıca öğretmen adaylarının uzaktan eğitim yeterlilikleri kapsamında kendilerini yeterli gördükleri sonucu kaydedilmiştir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde büyük bölümünün tek bir programda öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinde yer alan farklı bölümlerde öğretim faaliyetlerine devam eden öğretmen adayları üzerinde yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile bu açığın bir ölçüde giderilerek, geleceğin öğretmenleri; öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin bakış açıları ve uzaktan eğitim algılarının ortaya konması hedeflenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyetleri, okudukları program, sınıf düzeyleri, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu yönüyle konunun özelliğine, araştırmanın amacına ve çalışma grubuna uygun olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlendiği, genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük çalışma gruplarının kullanıldığı modeldir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi dikkate alınarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Verilerin toplandığı çalışma grubunu 2012-2013 yılında Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği programlarının birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında kayıtlı 1473 öğretmen adayı arasından gönüllü olan 692 kişi oluşturmuştur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde; cinsiyet, sınıf, bölüm, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma seçeneklerini içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı konusunda görüşlerini belirlemeye

yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeler Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir.

Deneme Uygulaması

Ölçeğin deneme uygulaması için hazırlanan 33 maddelik şekli, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 185 öğretmen adayı üzerinde ve örneklemin evreni temsil etme amacı güdülmeyeceğinden kolay ulaşılabilir uygun örnekleme yöntemi seçilerek uygulanmıştır.

Deneme Uygulaması Sonrası Yapılan İşlemler

Çalışma kapsamında; eğitim fakültesinin farklı programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının deneme formunda yer alan 33 maddeye vermiş oldukları cevaplar SPSS-15 paket programına işlenmiştir. Öğretmen adaylarının algılarını ifade eden cevapların işlenmesinde, “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindeki 5’li dereceleme ölçeğinde; olumlu soru maddeleri sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde, olumsuz soru maddeleri ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde tersten puanlandırılmıştır.

Verilerin işlenmesinden sonra ölçeğin tek ya da çok boyutlu olup olmadığını, çok boyutlu ise hangi maddelerin hangi boyut altında toplandığını test etmek amacı ile veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi ile ölçeğin yapı geçerliği kanıtlanmaya çalışılmıştır. İkinci adımda nihai ölçekte kalabilecek maddelerin geçerli olup olmadığını belirlemek amacı ile madde analizi yapılmıştır. Maddelerin analizinde madde-ölçek korelasyonuna dayalı madde analizi ve alt-üst grup yöntemine dayalı madde analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Üçüncü adımda ise daha önce yapılan analizler sonucunda oluşan nihai ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtlar sunulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin kanıtların sunulmasında iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Uyum Ölçüsü		,83
	X ²	858,87
Bartlett Küresellik Testi	Sd	190
	P	,000

Tablo 1’de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,83’dir. Tavşancıl (2010) kritik değer olarak 0,50’ye göre bu değer altında faktör analizi yapılamayacağını belirtmişlerdir. Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerler karşılaştırıldığında 0.80-0.90 Yüksek Düzey (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) sonucuna ulaşılmıştır. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 858,87 olup 0,01 düzeyinde manidardır ($X^2_{190}=858,87$). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü üzere, öz değeri 1’den büyük 2 faktör vardır. Bu iki faktörün açıkladığı toplam varyansın % 34,64’üdür. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (5,01), ikinci faktöre ait öz değerden (1,92) çok yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Bu yüzden döndürme tekniği kullanılmamış ve tek boyut olarak ele alınmıştır. Tek bir boyutun açıkladığı varyans, toplam varyansın %25,04’ünü açıklamaktadır. Tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması veya tek bir faktörde açıklanan varyans, toplam varyansın 2/3’lük kısmını açıklaması yeterli görülebilir (Tavşancıl, 2010). Yukarıda tek bir faktörde açıklanan varyans bu kritik değerle karşılaştırıldığında, yeterli düzeyde bir açıklama varyansına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer			Toplam Faktör Yükleri		
	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	5,01	25,04	25,04	5,01	25,04	25,04
2	1,92	9,60	34,64			

Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktör yük değerine sahip oldukları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Maddelere Ait Faktör Yük, r ve t Değerleri

Madde no	1. Faktör	r	t
m1	,48	,40(*)	6,60(*)
m4	,47	,40(*)	5,37(*)
m5	,43	,37(*)	5,68(*)
m6	,47	,40(*)	6,95(*)
m7	,53	,46(*)	5,97(*)
m8	,51	,43(*)	6,93(*)
m9	,62	,54(*)	9,81(*)
m10	,58	,50(*)	9,67(*)
m12	,52	,43(*)	6,92(*)
m13	,52	,44(*)	6,40(*)
m14	,41	,33(*)	5,94(*)
m15	,58	,49(*)	7,44(*)
m17	,53	,45(*)	7,08(*)
m18	,58	,49(*)	7,60(*)
m19	,55	,47(*)	8,05(*)
m20	,51	,43(*)	7,00(*)
m23	,49	,41(*)	6,70(*)
m25	,45	,37(*)	5,29(*)
m26	,40	,32(*)	4,16(*)
m31	,44	,37(*)	5,60(*)

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde 1., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 12., 13., 14., 15., 17., 18., 19., 20., 23., 25., 26. ve 31. maddeler tek bir boyutta en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında, 40 ile 62 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek tek boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 33 maddelik ölçekte 13 madde faktör yük değeri sınır değer olarak belirlenen, 40 faktör yükünün altında kaldığı için çalışmadan çıkarılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,40 kritik değer olması halinde "vasat" olduğu belirlenmiştir (Akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Belirlenen faktörün açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak, 40 faktör yükü belirlenmiştir. Bir faktörde toplanan, 40 sınır değerinden yüksek 20 madde nihai ölçek formunu oluşturmaktadır. Nihai ölçek formunda olumlu niteliğe sahip 17 madde ve olumsuz niteliğe sahip 3 (m9, m14, m31) madde bulunmaktadır.

Madde ölçek korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=,32(m26)$ ile $r=,54(m9)$ arasında değişmektedir ve 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Korelasyon değerlerine

bakıldığında ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğın, her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özellikle aynı olduğu dolayısıyla tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Üst %27 (n=50) ve alt %27 (n=50) diliminde yer alan katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamalarını karşılaştırmak suretiyle yapılan analiz sonucunda elde edilen t değerlerinin tamamı 0,05 düzeyinde manidardır. Bu durum, tüm maddelerin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanları ayırıcı nitelikte olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirligi için her bir boyuta ilişkin ve testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları tablo 4'te gösterilmiştir. Bu katsayı, tüm sorular dikkate alınarak hesaplandığından, testin genel güvenirlilik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Tablo 4. Faktöre Ait Alfa Güvenirlilik Katsayıları

	1. Faktör
Madde Sayısı	20
Cronbach α	,84

Tablo 4'e göre ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Bu değer ile ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1473 öğretmen adayından gönüllü olan 693 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından ve öğretim elemanlarından izin alınarak, sınıf ortamında araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarına uygulanmış ve doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından toplanarak veri seti oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulanması sürecinde gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulamalar sonucunda boş bırakıldığı veya ciddi biçimde doldurulmadığı tespit edilen veriler analizlere sokulmamıştır. Uygulanan ölçek maddeleri EK-1'de belirtilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın amacı kapsamında öğrencilere geliştirilen “Uzaktan Eğitim Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulanan ölçekten elde edilen veriler SPSS-15 programına işlenerek analiz edilmiştir. Uzaktan Eğitim Algı Ölçeğine ait öğretmen adaylarının algılarını tespit etmek için ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının algılarına ilişkin ortalama değerlere parametrik test varsayımlarını test etmek için normallik ve homojenlik testleri yapılmıştır.

Bu testler sonucunda; ölçeğin geneli bazında elde edilen ortalama puan için Kolmogorov-Smirnov Z testi ve Homogeneity of Variances testi yapıldığında $p>,05$ 'e göre elde edilen ortalamaların normal bir dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Parametrik test varsayımlarını sağlandığından dolayı öğretmen adaylarına ait bağımsız değişkenlere ilişkin ortalamalar arası farklılıkları Independent Sample T-Testi ve One-Way Anova analizi kullanılmıştır (Baştürk, 2010).

Öğretmen adaylarının cinsiyet, kişisel bilgisayara sahip olma durumu ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre Independent Sample T-Testi, sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri bölümlere göre One-Way Anova analizi kullanılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular; uzaktan eğitim algısı karşılaştırıldığında yüksek puan alan öğretmen adayı yüksek algı düzeyine sahipken, düşük puan alan öğretmen adayı düşük algıya sahip şekilde yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışma grubunun demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde tanımlayıcı istatistikler ile araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgular ile ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1 ÖĞRETMEN ADAYLARININ BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DAĞILIMI

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm, öğrenim gördükleri sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma bilgileri yer almaktadır. Araştırmada öğrencilerin demografik özelliklerinin analiz edilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Frekans değeri, her cevaba karşılık gelen öğrenci sayısını; yüzdelik değer ise frekans değerinin toplam öğrenci sayısına oranını ifade etmektedir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Bayan	455	65,8
	Bay	237	34,2
Toplam		692	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %65,8'inin bayan %34,2'sinin ise bay olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı

	Değişken	f	%
Program	Sınıf Öğretmenliği	177	25,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	168	24,3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	133	19,2
	Türkçe Öğretmenliği	112	16,2
	Müzik Öğretmenliği	55	7,9
	Resim Öğretmenliği	47	6,8
Toplam		692	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının %25,6'sı Sınıf Öğretmenliği, % 24,3'ü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %19,2'si Fen Bilgisi Öğretmenliği, %16,2'si Türkçe Öğretmenliği, %7,9'u Müzik Öğretmenliği ve %6,8'i Resim Öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Değişken	<i>f</i>	%
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	182	26,2
	2.Sınıf	176	25,4
	3.Sınıf	213	30,8
	4.Sınıf	122	17,6
Toplam		692	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının %26,2'si 1.sınıf, %25,4'ü 2.sınıf, %30,8'i 3.sınıf ve %17,6'sı da 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

	Değişken	<i>f</i>	%
Kişisel Bilgisayar	Evet	501	72,4
	Hayır	191	27,6
Toplam		692	100

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 72,4'ü kişisel bilgisayara sahipken % 27,6'sı ise kişisel bilgisayara sahip değildir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının İnternete Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı

	Değişken	<i>f</i>	%
İnternet Bağlantısı	Evet	359	51,9
	Hayır	333	48,1
Toplam		692	100

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 51,9'u internet bağlantısına sahipken % 48,1'i ise internet bağlantısına sahip değildir.

4.2 ÖLÇEK MADDELERİNE VERİLEN CEVAPLARIN DÜZEY DAĞILIMI

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevaplara ilişkin frekans ve yüzdelik değerler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Frekans değeri her cevaba karşılık gelen öğrenci sayısını, yüzdelik değer ise frekans değerinin toplam öğrenci sayısına oranını vermektedir.

Tablo 10. “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	339	49,0
Katılmıyorum	231	33,4
Kararsızım	57	8,2
Katılıyorum	41	5,9
Kesinlikle Katılıyorum	24	3,5
Toplam	692	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” ifadesine öğretmen adaylarının 339 tanesi (%49) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 231 (%33,4) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 41 (%5,9), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 24’tür (%3,5). Ayrıca bu maddeyi “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı ise 57’dir (%8,2).

Tablo 11. “Okuduğum bölüm uzaktan eğitimle öğrenci alabilir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	318	46,0
Katılmıyorum	145	21,0
Kararsızım	118	17,1
Katılıyorum	66	9,5
Kesinlikle Katılıyorum	36	5,2
Yanıtlanmamış	9	1,2
Toplam	692	100

Tablo 11 incelendiğinde “Okuduğum bölüm uzaktan eğitimle öğrenci alabilir.” maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 318 tanesi (%46) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 145 (%21) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 66 (%9,5), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 36’dır (%5,2). Ayrıca “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 118 (%17,1) iken bu maddeyi yanıtlamayan öğretmen adayı sayısı ise 9’dur (%1,2).

Tablo 12. “Bölümümün uzaktan eğitim seçeneği olsa onu tercih ederdim.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	330	47,7
Katılmıyorum	174	25,1
Kararsızım	69	10,0
Katılıyorum	62	9,0
Kesinlikle Katılıyorum	52	7,5
Yanıtlanmamış	5	0,7
Toplam	692	100

Tablo 12 incelendiğinde “Bölümümün uzaktan eğitim seçeneği olsa onu tercih ederdim.” maddesine öğretmen adaylarının 330 tanesi (%47,7) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 174 (%25,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 62 (%9,0), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 52’dir (%7,5). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 69’dur (%10). Yanıt vermeyenlerin sayısı ise 5’tir (%0,7).

Tablo 13. “Bazı derslerimi okula gelmeden uzaktan eğitim yoluyla almak isterdim.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	134	19,4
Katılmıyorum	119	17,2
Kararsızım	93	13,4
Katılıyorum	223	32,2
Kesinlikle Katılıyorum	119	17,2
Yanıtlanmamış	4	0,6
Toplam	692	100

Tablo 13 incelendiğinde “Bazı derslerimi okula gelmeden uzaktan eğitim yoluyla almak isterdim.” maddesine öğretmen adaylarının 134 tanesi (%19,4) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 119 (%17,2) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 223 (%32,2), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 119’dur (%17,2). Ayrıca “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 93’tür (%13,4). Bu maddeyi yanıtlamayan öğretmen adayı sayısı ise 4’tür (%0,6).

Tablo 14. “Öğretmen olduğumda derslerimde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanırım.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	212	30,6
Katılmıyorum	194	28,1
Kararsızım	165	23,8
Katılıyorum	76	11,0
Kesinlikle Katılıyorum	38	5,5
Yanıtlanmamış	7	1,0
Toplam	692	100

Tablo 14 incelendiğinde “Öğretmen olduğumda derslerimde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanırım.” maddesine öğretmen adaylarının 212 tanesi (%30,6) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 194 (%28,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 76 (%11), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 38’dir (%5,5). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adayının sayısı 165 (%23,8) iken yanıtlamayanların sayısı ise 7’dir (%1).

Tablo 15. “Uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	118	17,1
Katılmıyorum	164	23,7
Kararsızım	166	24,0
Katılıyorum	164	23,7
Kesinlikle Katılıyorum	70	10,1
Yanıtlanmamış	10	1,4
Toplam	692	100

Tablo 15 incelendiğinde “Uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlar.” maddesine öğretmen adaylarının 118 tanesi (%17,1) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 164 (%23,7) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 164 (%23,7), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 70’tir (%10,1). Bu maddeyi “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adayının sayısı 166 (%24) iken yanıtlamayan öğretmen sayısı ise 10’dur (%1,4).

Tablo 16. “Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	96	13,9
Katılmıyorum	201	29,0
Kararsızım	147	21,2
Katılıyorum	164	23,7
Kesinlikle Katılıyorum	76	11,0
Yanıtlanmamış	8	1,2
Toplam	692	100

Tablo 16 incelendiğinde “Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.” maddesine öğretmen adaylarının 96 tanesi (%13,9) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 201 (%29) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 164 (%23,7), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 76’dır (%11). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 147’dir (%21,2). Yanıtlamayan öğretmen adayı sayısı ise 8’dir (%1,2).

Tablo 17. “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği ile kalıcı öğrenme sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	102	14,7
Katılmıyorum	146	21,1
Kararsızım	161	23,3
Katılıyorum	203	29,3
Kesinlikle Katılıyorum	72	10,4
Yanıtlanmamış	8	1,2
Toplam	692	100

Tablo 17 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği ile kalıcı öğrenme sağlar.” maddesine öğretmen adaylarının 102 tanesi (%14,7) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 146 (%21,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 203 (%29,3), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 72’dir (%10,4). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adayının sayısı 161 (%23,3) iken yanıtlamayanların sayısı ise 8’dir (%1,2).

Tablo 18. “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	193	27,9
Katılmıyorum	211	30,5
Kararsızım	197	28,5
Katılıyorum	64	9,2
Kesinlikle Katılıyorum	21	3,0
Yanıtlanmamış	6	0,9
Toplam	692	100

Yukarıdaki tablo incelendiğinde “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.” ifadesine öğretmen adaylarının 193 tanesi (%27,9) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 211 (%30,5) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 64 (%9,2), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 21’dir (%3,0). Ayrıca bu maddeyi “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı ise 197’dir (%28,5).

Tablo 19. “Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini artırır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	74	10,7
Katılmıyorum	126	18,2
Kararsızım	167	24,1
Katılıyorum	234	33,8
Kesinlikle Katılıyorum	80	11,6
Yanıtlanmamış	11	1,6
Toplam	692	100

Tablo 19 incelendiğinde “Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini artırır.” maddesine öğretmen adaylarının 74 tanesi (%10,7) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 126 (%18,2) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 234 (%33,8), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 80’dir (%11,6). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 167’dir (%24,1). Yanıtlamayan öğretmen adayı sayısı ise 11’dir (%1,6).

Tablo 20. “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	352	50,9
Katılmıyorum	171	24,7
Kararsızım	65	9,4
Katılıyorum	51	7,4
Kesinlikle Katılıyorum	49	7,1
Yanıtlanmamış	4	0,5
Toplam	692	100

Tablo 20 incelendiğinde “Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.” maddesine öğretmen adaylarının 352 tanesi (%50,9) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 171 (%24,7) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 51 (%7,4), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 49’dur (%7,1). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 65’tir (%9,4). Yanıtlamayan öğretmen adayı sayısı ise 4’dür (%0,5).

Tablo 21. “Uzaktan eğitim, öğrencilerin kaliteli öğretmenlerden ders almalarını sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	158	22,8
Katılmıyorum	214	30,9
Kararsızım	172	24,9
Katılıyorum	97	14,0
Kesinlikle Katılıyorum	43	6,2
Yanıtlanmamış	8	1,2
Toplam	692	100

Tablo 21 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, öğrencilerin kaliteli öğretmenlerden ders almalarını sağlar.” maddesine öğretmen adaylarının 158 tanesi (%22,8) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 214 (%30,9) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 97 (%14), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 43’tür (%6,2). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 172’dir (%24,9). Yanıtlamayanlar ise 8 (%1,2) kişidir.

Tablo 22. “Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme sağlar.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	99	14,3
Katılmıyorum	132	19,1
Kararsızım	198	28,6
Katılıyorum	165	23,8
Kesinlikle Katılıyorum	91	13,2
Yanıtlanmamış	7	1,0
Toplam	692	100

Tablo 22 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme sağlar.” maddesine öğretmen adaylarının 99 tanesi (%14,3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 132 (%19,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 165 (%23,8), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 91’dir (%13,2). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 198 (%28,6) iken yanıt vermeyen öğretmen adaylarının sayısı ise 7’dir (%1).

Tablo 23. “Uzaktan eğitim, KPSS sınavına hazırlıkta yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	210	30,3
Katılmıyorum	247	35,7
Kararsızım	137	19,8
Katılıyorum	63	9,2
Kesinlikle Katılıyorum	30	4,3
Yanıtlanmamış	5	0,7
Toplam	692	100

Tablo 23 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, KPSS sınavına hazırlıkta yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine öğretmen adaylarının 210 tanesi (%30,3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 247 (%35,7) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 63 (%9,2), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 30’dur (%4,3). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 63’tür (%9,2). Yanıt vermeyen öğretmen adayı sayısı ise 5’tir (%0,7).

Tablo 24. “Uzaktan eğitim, yabancı dil eğitiminde yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	185	26,7
Katılmıyorum	232	33,6
Kararsızım	167	24,1
Katılıyorum	73	10,5
Kesinlikle Katılıyorum	27	3,9
Yanıtlanmamış	8	1,2
Toplam	692	100

Tablo 24 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, yabancı dil eğitiminde yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.” maddesine öğretmen adaylarının 185 tanesi (%26,7) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 232 (%33,6) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 73 (%10,5), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 27’dir (%3,9). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 167 (%24,1) iken yanıtlanmayanların sayısı ise 8’dir (%1,2).

Tablo 25. “Açıköğretim Fakültesi (AÖF) öğrencileri yeterli bilgi ve beceri ile mezun olmaktadır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	207	14,3
Katılmıyorum	217	19,1
Kararsızım	165	28,6
Katılıyorum	75	23,8
Kesinlikle Katılıyorum	26	13,2
Yanıtlanmamış	2	1,0
Toplam	692	100

Tablo 25 incelendiğinde “Uzaktan eğitim, okul saatlerinde çalışan bireyler için gereklidir.” maddesine öğretmen adaylarının 99 tanesi (%14,3) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 132 (%19,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 165 (%23,8), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 91’dir (%13,2). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 198 (%28,6) iken yanıtlamayanların sayısı ise 7’dir (%1).

Tablo 26. “İlerleyen yıllarda örgün eğitimin yerini uzaktan eğitim alacaktır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	152	22,0
Katılmıyorum	163	23,6
Kararsızım	204	29,4
Katılıyorum	142	20,5
Kesinlikle Katılıyorum	29	4,2
Yanıtlanmamış	2	0,3
Toplam	692	100

Tablo 26 incelendiğinde “İlerleyen yıllarda örgün eğitimin yerini uzaktan eğitim alacaktır.” maddesine öğretmen adaylarının 152 tanesi (%22) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 163 (%23,6) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 142 (%20,5), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 29’dur (%7,1). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 204’dür (%29,4). Yanıt vermeyen öğretmen adayı sayısı ise 2’dir (%0,3).

Tablo 27. “Türkiye’de uzaktan eğitimle daha büyük kitlelere eğitim verilebilir.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	48	6,9
Katılmıyorum	77	11,1
Kararsızım	153	22,2
Katılıyorum	281	40,6
Kesinlikle Katılıyorum	131	18,9
Yanıtlanmamış	2	0,3
Toplam	692	100

Tablo 27 incelendiğinde “Türkiye’de uzaktan eğitimle daha büyük kitlelere eğitim verilebilir.” maddesine öğretmen adaylarının 48 tanesi (%6,9) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 77 (%11,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 281 (%40,6), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 131’dir (%18,9). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 153’tür (%22,2). Yanıt vermeyen öğretmen adayı sayısı ise 2’dir (%0,3).

Tablo 28. “Teknoloji geliştikçe uzaktan eğitim daha yaygın kullanılacaktır.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	45	6,5
Katılmıyorum	53	7,7
Kararsızım	102	14,7
Katılıyorum	336	48,6
Kesinlikle Katılıyorum	151	21,8
Yanıtlanmamış	5	0,7
Toplam	692	100

Tablo 28 incelendiğinde “Teknoloji geliştikçe uzaktan eğitim daha yaygın kullanılacaktır.” maddesine öğretmen adaylarının 48 tanesi (%6,9) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 77 (%11,1) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 281 (%40,6), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 131’dir (%18,9). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 153’tür (%22,2). Yanıt vermeyen öğretmen adayı sayısı ise 2’dir (%0,3).

Tablo 29. “Uzaktan eğitimde öğrencilerin güdülenme seviyeleri düşüktür.” maddesine ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	171	24,7
Katılmıyorum	246	35,5
Kararsızım	145	21,0
Katılıyorum	87	12,6
Kesinlikle Katılıyorum	40	5,8
Yanıtlanmamış	3	0,4
Toplam	692	100

Tablo 29 incelendiğinde “Uzaktan eğitimde öğrencilerin güdülenme seviyeleri düşüktür.” maddesine öğretmen adaylarının 171 tanesi (%24,7) “Kesinlikle Katılmıyorum”, 246 (%35,5) tanesi ise “Katılmıyorum” cevabını vermiştir. Buna karşın “Katılıyorum” diyenlerin sayısı 87 (%12,6), “Kesinlikle Katılıyorum” diyenlerin sayısı ise 40’tır (%5,8). “Kararsız” olarak işaretleyen öğretmen adaylarının sayısı 145’tir (%21). Yanıt vermeyen öğretmen adayı sayısı ise 3’tür (%0,4).

Bu bölümde frekans değerlerinin her cevaba karşılık gelen öğrenci sayısını, yüzdelik değerlerin ise frekans değerinin toplam öğrenci sayısına oranını gösterdiği, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları cevapların frekans ve yüzdelik değerleri incelenmiştir. Öne çıkan veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük oranda (%82,4; Kesinlikle katılmıyorum: %49,0 ve Katılmıyorum: %33,4) uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu düşüncesine katılmadığı yine çoğunlukla (%67; Kesinlikle katılmıyorum: %46,0 ve Katılmıyorum: %21,0) okudukları bölümün uzaktan eğitim ile öğrenci alması konusunda olumsuz görüş ifade ettikleri görülmüştür. Aynı şekilde öğretmen adaylarının %72,8’i (Kesinlikle katılmıyorum: %47,7 ve Katılmıyorum: %25,1) öğrenim gördükleri bölümlerin uzaktan eğitim seçeneği olsa dahi tercih etmeyeceklerini, her dört öğretmen adayından üçü ise eğitimin en iyi yüz yüze etkileşim ile gerçekleşeceği fikrine katılmadıklarını belirtmiştir. Bölüm kapsamında öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen maddelere verdikleri cevaplar genel olarak incelendiğinde uzaktan eğitim hakkında olumsuz bir algıya sahip oldukları gözlenmektedir. Bir sonraki bölümde uzaktan eğitim algı ölçeğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.3 UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı ölçeğine ilişkin maddelere verdikleri yanıtlar değerlendirilerek; cinsiyet, öğrenim gördükleri bölüm ve sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma değişkenleri açısından herhangi bir anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Cinsiyet, kişisel bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma değişkenleri ilişkisiz (bağımsız) iki adet gruba sahip olduğu için iki ortalama farkın önemlilik testi (t-test), bölüm ve sınıf değişkenleri ise ilişkisiz ikiden fazla gruba sahip değişkenler olduğundan tek yönlü varyans analiziyle (One-Way ANOVA) analiz edilmiş ve değerleri tablo halinde verilmiştir. Elde edilen bulgular $p < .05$ yani %5 düzeyinde hata payı göz ardı edilerek % 95 güvenilir sonuçlar olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri

Birinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından uzaktan eğitim algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış iki ortalama farkın önemlilik testi (t-test) değerleri Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Uzaktan Eğitim Algısı	Bay	237	52,24	11,89	1,06	690	0,290
	Bayan	455	51,26	11,42			

* $p < ,05$

Tablo 30 incelendiğinde, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören bay öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ($\bar{X} = 52,24$) ile bayan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ($\bar{X} = 51,26$) arasında $t_{(690)} = 1,06$; $p > ,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

4.3.2. Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri

İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında öğrenim gördükleri bölüm açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre uzaktan eğitim algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) değerleri Tablo 31 ve Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Düzeylerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

	Bölüm	N	\bar{X}	SS
Uzaktan Eğitim Algısı	Fen Bilgisi Öğrt.	133	53,39	10,88
	Sınıf Öğrt.	55	53,34	10,21
	Resim Öğrt.	47	52,72	9,66
	Müzik Öğrt.	177	51,80	12,52
	Türkçe Öğrt.	168	50,04	13,98
	Sosyal Bilgiler Öğrt.	112	49,00	11,43
	Toplam	692	51,60	11,58

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüm Düzeylerine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Uzaktan Eğitim Algısı	Gruplar Arası	2427,93	5	485,59	3,69	,003*	1>5 4>5
	Gruplar İçi	90274,39	686	131,60			
	Toplam	92702,32	691				

*p<,05. Fen Bil. Öğr=1, Müzik Öğr=2, Resim Öğr=3, Sınıf Öğr=4, Sosyal Bil. Öğr=5, Türkçe Öğr=6

Tablo 32 incelendiğinde Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitim algıları; $F_{(5-686)}=3,69$, $p<,05$ ’e göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamli farklılık bulunan faktör olan uzaktan eğitim algısı açısından öğrenim görülen bölüm değişkenine göre hangi bölümde fark olduğuna Tukey çoklu karşılaştırma testi ile bakılmıştır.

Test sonucunda;

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının ($\bar{X} = 49,01$), Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından ($\bar{X} = 53,39$);
- Yine Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının ($\bar{X} = 49,01$), Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından ($\bar{X} = 53,34$) daha düşük olduğu yönündedir.

4.3.3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri

Üçüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf değişkenine göre uzaktan eğitim algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) değerleri Tablo 33 ve Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	SS
Uzaktan Eğitim Algısı	1	181	48,94	12,25
	2	176	55,21	11,10
	3	213	49,03	10,70
	4	122	54,82	10,58
	Toplam	692	51,60	11,58

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Sınıf Düzeyine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Uzaktan Eğitim Algısı	Gruplar Arası	6248,90	3	2082,97			1<2
	Gruplar İçi	86453,42	688	125,66	16,58	,000*	1<4 3<4
	Toplam	92702,32	691				3<2

*p<,05. 1=1.Sınıf, 2=2.Sınıf, 3=3.Sınıf, 4=4.Sınıf

Tablo 34 incelendiğinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre uzaktan eğitim algıları $F_{(3-688)}=16,58$, $p<,05$ 'e göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Anlamlı farklılık bulunan faktör olan uzaktan eğitim algısı açısından sınıf düzeyi değişkenine göre hangi bölümde fark olduğuna Tukey çoklu karşılaştırma testi ile bakılmıştır.

Test sonucunda bu anlamlı farklılık:

- Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=48,94$), ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=55,21$) uzaktan eğitim algılarından,
- Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=48,94$), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından ($\bar{X}=54,82$) uzaktan eğitim algılarından,
- Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=49,03$), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından ($\bar{X}=54,82$) uzaktan eğitim algılarından,
- Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=49,03$), ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ($\bar{X}=55,21$) uzaktan eğitim algılarından daha düşük olduğu yönündedir.

4.3.4. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgisayara Sahip Olma Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri

Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında bilgisayara sahip olma durumları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının kişisel bilgisayara sahip olma değişkeni açısından uzaktan eğitim algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış iki ortalama farkın önemlilik testi (t-test) değerleri Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları

	Bilgisayar	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Uzaktan Eğitim Algısı	Evet	501	51,73	10,92	,48	690	,632
	Hayır	191	51,26	13,18			

*p<,05

Tablo 35 incelendiğinde Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören kişisel bilgisayara sahip öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları (\bar{X} =51,73) ile sahip olmayan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları (\bar{X} =51,26) arasında $t_{(690)}=,48$, $p>,05$ ’e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları kişisel bilgisayara sahip olma değişkenine göre farklılık göstermemektedir.

4.3.5. Öğretmen Adaylarının İnternet Bağlantısına Sahip Olma Değişkeni Açısından Uzaktan Eğitim Algı Düzeyleri

Beşinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarında İnternet bağlantısına sahip olma durumları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Öğretmen adaylarının internet bağlantısına sahip olma değişkeni açısından uzaktan eğitim algı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmış iki ortalama farkın önemlilik testi (t-test) değerleri Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının İnternete Sahip Olma Değişkinine Göre Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample T-Testi Sonuçları

	İnternet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Uzaktan Eğitim Algısı	Evet	359	51,40	11,16	-,46	690	,647
	Hayır	333	51,81	12,03			

*p<,05

Tablo 36 incelendiğinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören internet bağlantısına sahip öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ($\bar{X}=51,40$) ile sahip olmayan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ($\bar{X}=51,81$) arasında $t_{(690)}= -,46$, $p>,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yani öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

Bu bölümde öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının; cinsiyet, bölüm, sınıf, kişisel bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarının cinsiyetlerine, kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına ve internet bağlantısına sahip olma durumlarına göre farklılık göstermediği ancak bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterdiği yönündedir. Bir sonraki bölümde uzaktan eğitim algı ölçeğine ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırma kapsamında 5 alt problem gözetilerek yapılan uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ile aşağıdaki sonuç ve önerilere ulaşılmıştır.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiştir. Bu amaçla, Uzaktan Eğitim Algı ölçeği kullanılarak, Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın 1. alt probleminde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeylerine bakılmış, yapılan analizler sonucunda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum uzaktan eğitimin cinsiyet ayrımı olmaksızın öğretmen adayları üzerinde ortak bir etkiye sahip olmasının bir yansıması olarak anlaşılabilir. Ayrıca bu bulgu, alan yazındaki başka araştırma bulgularıyla da desteklenmektedir (Kışla, 2005; Ünalır, Önal ve Beydağ, 2006; Ateş ve Altun, 2008; Yakın ve Tınmaz, 2013).

Araştırmanın 2. alt probleminde bölüm değişkeni açısından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeylerine bakılmış, yapılan analizler sonucunda bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre;

- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından;
- Yine Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın 3. alt probleminde sınıf değişkeni açısından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeylerine bakılmış, yapılan analizler sonucunda sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre;

- Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından,
- Yine birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından,
- Üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından,
- Yine üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları, ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

Buradan hareketle ikinci ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının sahip oldukları uzaktan eğitim algılarının, birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının ikinci sınıf düzeyinde sırasıyla Bilgisayar I ve Bilgisayar II dersleri kapsamında uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, e-öğrenme gibi kavramlarla karşılaşmaları, son sınıfta ise çeşitli özel kurslara (sertifika programları, KPSS hazırlık vb.) katılarak uzaktan eğitimi kullanma fırsatı yakalamalarının etkili olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, Kışla'nın 2005 yılında gerçekleştirdiği çalışma bulgularının aksine Yakın ve Tınmaz (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın 4. alt probleminde kişisel bilgisayar sahip olma değişkeni açısından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeylerine bakılmış, yapılan analizler sonucunda kişisel bilgisayara sahip olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun yanı sıra Ateş ve Altun'un 2008 yılında gerçekleştirdikleri çalışmanın sonuç kısmında bilgisayar kullanma deneyiminin uzaktan eğitime yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği aktarılmıştır.

Araştırmanın 5. alt probleminde internet bağlantısına sahip olma değişkeni açısından öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algı düzeylerine bakılmış, yapılan analizler sonucunda internet bağlantısına sahip olma değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak Yıldız'ın 2011 yılında gerçekleştirdiği araştırmanın sonuç kısmında internet bağlantısı sayesinde senkron derslere katılan öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı olumlu tutum geliştirdiklerinden bahsedilmiş, buna neden olarak da uzaktan eğitimde kullanılan senkron teknolojilerin, geleneksel eğitim ortamına çok yakın olması gösterilmiştir.

5.2 ÖNERİLER

Kendi kuramları, kavramları, ilkeleri olan olgun bir bilimsel çalışma alanı olarak uzaktan öğrenme, öğrenenlerin birbirlerinden ve öğrenme kaynaklarından zaman ve/veya mekan bağlamında uzakta olduğu, birbirleriyle ve öğrenme kaynaklarıyla etkileşimlerinin uzaktan iletişim sistemlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Aydın, 2011). Buradan hareketle öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algılarını tespit etmeye yönelik bu çalışmanın sonuçlarından yararlanarak şu önerilerde bulunulabilir.

- Mezun olduklarında uzaktan eğitimi öğretim faaliyetlerinde kullanabileceklerine inanan tüm öğretmen adaylarının yükseköğrenimleri boyunca ders programlarına, geleceğin eğitim tarzı olarak kabul edilen, uzaktan eğitime ilişkin bir ders eklenmesi düşünülebilir.
- Mevcut öğretmen adaylarına uzaktan eğitimin sağladığı faydalara ilişkin seminer, toplantı veya konferanslar düzenlenip, öğretmen adaylarının bu etkinliklere katılmaları adına teşvikler verilebilir.
- Türkiye'de uzaktan eğitim yoluyla daha büyük kitlelere eğitim verilebileceği düşüncesine sahip öğretmen adaylarına gerekli alt yapı sağlanarak, henüz mezun olmadan öğretmen adaylarının bu eğitim faaliyetlerine başlamaları sağlanabilir.

- Yükseköğretim programlarında yer alan bazı dersler uzaktan eğitim yoluyla verilerek, öğretmen adaylarının zaman ve mekan ayrımı gözetmeksizin eğitim almaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda kaygı yaşadıkları araştırma bulguları ile ortaya çıkmış bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu noktada uzaktan eğitim sürecinde dikkate alınacak ölçme ve değerlendirme aşamalarının güvenilirliğinin artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim öğretim faaliyetlerinde uzaktan eğitim seçeneği sunan üniversitelerin eğitim içeriklerini ülke geneli erişime açmaları, bu şekilde uzaktan eğitim programlarına sahip olmayan üniversitelerde de öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle tanışmaları sağlanabilir.
- Sadece nicel boyutta tarama tipli veri toplanmış olan bu çalışmaya destek olarak öğretmen adaylarının uzaktan eğitim alguları üzerine nitel ve nicel farklı araştırma metodolojilerini içeren ve daha derinlemesine bulgulara ulaştıracak çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2002). Educational Technology in Turkey: Past, Present and Future. *Educational Media International*, 39 (2), 165-173.
- Aksoy, H. H. (2003). Eğitim Kurumlarında Teknoloji Kullanımı ve Etkilerine İlişkin Bir Çözümleme. *Eğitim Bilim ve Toplum*, 1 (4), 4-23.
- Akpınar, E. (2006). *Fen Öğretiminde Soyut Kavramların Yapılandırılmasında Bilgisayar Desteği: Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Alkan, C. (1987). *Açıköğretim "Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L. (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 160, 89-105.
- ASHE-ERIC (2002). The significance of "no significance". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29(4), 13-15.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksema, S. N. (2002). *Psikolojiye Giriş* (Çev: Y. Alogan). Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Eserin orijinali 1996'da yayımlandı).
- Aydın, C.H. (2011). *Açık ve Uzaktan Öğrenme: Öğrenci Adaylarının Bakış Açısı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, S. (2000). *İnsanı Anlama Çabası*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Baştürk, R. (2010). *Bütün Yönleri ile SPSS Örnekli Nonparametrik İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Belcheir, M. J. ve Cucek, M. (2002). *Faculty perceptions of teaching distance education courses*. Research Report. Boise State Üniversitesi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- CDLP. <http://www.cdlponline.org/index.cfm?fuseaction=whatis> adresinden 03.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Chang, S. C. ve Tung, F. C. (2008). An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites. *British Journal of Educational Technology*,39(1),71–83.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research : Planning, Conducting and Evaluating Quantitative And Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Çetin, O. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde “Çoklu Ortam Tasarım Modeli”ne Göre Hazırlanmış Web Tabanlı Öğretim İçeriğinin Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi ile İçeriğe Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Erdoğan, Y., Erkoç, M. F., Göktimur, M. (13–15 Eylül 2006). Farklı Öğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, XV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde “Program” Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eyüpoğlu, İ. Z. (1989). *Türkçe Kökler Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Garrison, D. R. (1989). *Understanding Distance Education: A Framework for the Future*. Boston: Routledge.

- Gökdağ, D. (1985). *Uzaktan Eğitimde Basılı Materyaller, Açıköğretim Fakültesi Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (1).
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Haddad, W. D. (2001). The Challenges of Access to and Quality of Distance Education. *LEARNTEC 2001- 9th European Congress and Trade Fair for Educational and Information Technology*, Karlsruhe Congress, Germany.
- Hızal, A.(1983). Eğitimde Teknolojiden Yararlanmak, Eğitim Teknolojisi midir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,16 (1).
- Hızal, A. (1992). İlköğretim Uygulamalarında Eğitim Teknolojisinden Yararlanma Olanakları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,8.
- Horton, W. K. (2000). *Designing Web-Based Training: How To Teach Anyone Anything Anywhere Anytime*. New York: John Wiley&Sons.
- İbicioğlu, H. ve Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında İmkan, Algı, Motivasyon ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2).
- İkiz, E. (2010). Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler. *Eğitim Psikolojisi*. Deniz, M., E. (Editör). (İkinci Baskı), s. 167-219. Ankara: Maya Akademi.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim - Genel Tanımı Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- İşman, A. (2003). Technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,2 (1).
- İşman, A., Barkan, M. ve Demiray, U. (2005). *Distance Education: The Winds Of Change*. Ankara: Sempati Yayınları.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

- İşman, A. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Januszewski, A. ve Molenda, M. (2008). *Educational technology: A definition with commentary*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karataş, S. (2008). İnternet Temelli Eğitim. *Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller*. Yalın, H. İ. (Editör). (Birinci Baskı), s. 1-30. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*.
- Kaya, Z. (1999). Bilgisayar Destekli Eğitim ve Ergonomi. *Birinci Uluslararası Katılımlı Bilgi Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: Bursa.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. Ve Önder, H. H. (2002). İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1* (1).
- Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O. (23-26 Ekim 2002). Teknik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle İlgili Görüş Ve Beklentileri. *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Kışla, T. (2005). *Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İzmir.
- Maushak, N. J. ve Ellis, K. A. (2003). Attitudes of Graduate Students Toward Mixed Medium Distance Education. *The Quarterly Review of Distance Education, 4* (2).
- Moore, M. ve Kearsley, G. (2011). *Distance Education: A System View of Online Learning*. (Third Edition). Belmont, Calif: Wadsworth Pub. Co.
- Morgan, C. T. (1995). Psikolojiye Giriş (Çev: S. Karakaş). Ankara: Meteksan. (Eserin orijinali 1977’de yayımlandı).
- Önder, H. H. (23-25 Mayıs 2002). Uzaktan Eğitimde ICAI ve Yapay Zeka Programlama Teknikleri. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi.

- Önder, H. H. (2003). Uzaktan Eğitimde Bilgisayar Kullanımı ve Uzman Sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2 (3).
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- ÖSYM. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-128/sureli-yayinlar.html> adresinden 02.03.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Özkul, A. E. ve Aydın, C. H. (1-3 Şubat 2012). Öğrenci Adaylarının Açık ve Uzaktan Öğrenmeye Yönelik Görüşleri. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, Uşak.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye Giriş*. (Çev: T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları. (Eserin orijinali 2007'de yayımlandı).
- Ruch, L. R. (1963). *Psychology and Life*. Chicago: Scott, Foresman and Company.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shachar, M. ve Neumann, Y. (2003). Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A Meta-Analytic Approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (2).
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. ve Zvacek, S. (2009). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Staudt, E. (1-5 April 2001) The Future of Learning-Learning for the Future: Shapping teh Transition. *20th World Conference on Open Learning and Distance Education*. Düsseldorf.
- Şahin, M. C. ve Kesim, M. (19-21 Nisan 2006). Bilgisayar Destekli Eğitimde Paradigma Değişimi, Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa, Öğretim Makinelerinden Sanal Gerçekliğe. *VI. International Educational Technology Conference*, Eastern Mediterranean University, Famagusta, North Cyprus.

- Şimşek, N. (1998). *Öğretim Amaçlı Bilgisayar Yazılımlarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ural, O. (2007). Attitudes of Graduate Students Toward Distance Education, Educational Technologies and Independent Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (4).
- URL6, http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx adresinden 16.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Usal, A. ve Kuşluvan, Z. (1999). *Davranış Bilimleri*. İzmir: Barış Yayınları.
- USDLA. http://www.usdla.org/assets/pdf_files/Glossary_Distance.pdf adresinden 03.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünalır E., Önal A. ve Beydağ Ü. (9-11 Şubat 2006). Bilgisayar Teknolojileri Dersi Alan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Programlarına Bakış Açılı. *Akademik Bilişim 2006*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Varol, N. (6-8 Şubat 2002). Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü. *Akademik Bilişim Konferansları*, Konya.
- Verduin, J. R. ve Clark, T. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (Çev: İ. Maviş). Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi. (Eserin orijinali 1991'de yayımlandı).
- Williams, M. L., Paprock, K. ve Covington, B. (1999). *Distance Learning The Essential Guide*. California: Sage Publications.
- Yakın, İ. ve Tınmaz, H. (23-25 Ocak 2013). Uzaktan Eğitimde Önemli Bir Boyut: Öğretmen Adaylarının E-Hazırbulunlukları. *XIV. Akademik Bilişim Konferansı*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yalın, H. İ. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yenilmez, K. ve Ersoy, M. (7-9 Ekim 2009). Lise Matematik Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. 3. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2011). *Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim. *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö.Demirel (Editör). (Birinci Baskı), s. 249-266. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

Bu ankette öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını belirlemeye yönelik cümleler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerle ilgili olarak size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Cinsiyet:	<input type="checkbox"/> Bay	<input type="checkbox"/> Bayan	Bölümünüz			
Sınıfınız:	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> Fen ve Tek. Öğrt.	<input type="checkbox"/> Müzik Öğrt.
Kişisel bilgisayarınız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Resim Öğrt.	<input type="checkbox"/> Sınıf Öğrt.	<input type="checkbox"/> Türkçe Öğrt.	<input type="checkbox"/> Sosyal Bil. Öğrt.
İnternet bağlantınız var mı?	<input type="checkbox"/> Evet	<input type="checkbox"/> Hayır	<input type="checkbox"/> Sosyal Bil. Öğrt.	<input type="checkbox"/> Türkçe Öğrt.	<input type="checkbox"/> Fen ve Tek. Öğrt.	<input type="checkbox"/> Müzik Öğrt.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ UZAKTAN EĞİTİM ALGISI		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					
2.	Okuduğum bölüm uzaktan eğitimle öğrenci alabilir.					
3.	Bölümümün uzaktan eğitim seçeneği olsa onu tercih ederdim.					
4.	Bazı derslerimi okula gelmeden uzaktan eğitim yoluyla almak isterdim.					
5.	Öğretmen olduğumda derslerimde uzaktan eğitim uygulamalarını kullanırım.					
6.	Uzaktan eğitim fırsat eşitliği sağlar.					
7.	Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.					
8.	Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği ile kalıcı öğrenme sağlar.					
9.	Uzaktan eğitim yoluyla yapılan sınavların güvenilirliği yüksektir.					
10.	Uzaktan eğitimde zaman ve mekan kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini artırır.					
11.	Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.					
12.	Uzaktan eğitim, öğrencilerin kaliteli öğretmenlerden ders almalarını sağlar.					
13.	Uzaktan eğitim, yaşam boyu öğrenme sağlar.					
14.	Uzaktan eğitim, KPSS sınavına hazırlıkta yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					
15.	Uzaktan eğitim, yabancı dil eğitiminde yüz yüze eğitime göre daha etkilidir.					
16.	Açıköğretim Fakültesi (AÖF) öğrencileri yeterli bilgi ve beceri ile mezun olmaktadır.					
17.	İlerleyen yıllarda örgün eğitimin yerini uzaktan eğitim alacaktır.					
18.	Türkiye’de uzaktan eğitimle daha büyük kitlelere eğitim verilebilir.					
19.	Teknoloji geliştikçe uzaktan eğitim daha yaygın kullanılacaktır.					
20.	Uzaktan eğitimde öğrencilerin güdülenme seviyeleri düşüktür.					

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Horasan'da doğan Abdullah Yasin GÜNDÜZ, İlkokulu Simav Osmanbey İlkokulu'nda, Ortaokulu ise Simav Anadolu İmam Hatip Ortaokulu'nda okudu. Simav Anadolu Öğretmen Lisesi'nden 2003 yılında mezun oldu. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Ana Bilim Dalından 2011 yılında mezun olduktan sonra aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Halen Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.