



| Araştırma Makalesi / Research Article |

Uzaktan Eğitimde Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı¹

The Perception of Distance Education Faculty Members Regarding Distance Education

Başak Gök², Ebru Kılıç Çakmak³

Anahtar Kelimeler

öğretim elemanı
uzaktan eğitim algısı
uzaktan eğitim

Keywords

faculty
distance education
perceptions
distance education

Başvuru Tarihi/Received

05.09.2019

Kabul Tarihi /Accepted

21.05.2020

Öz

Üniversiteler uzaktan eğitim programlarıyla daha geniş kitlelere erişerek, bilginin yayılması ve nitelikli işgücünün sağlanmasında ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Artan bilgi talebi, zaman ve mekan esnekliği, düşük maliyetler uzaktan eğitime talebi artırmaktadır. Bu nedenle üniversiteler uzaktan eğitime önem vermekte, daha etkili programlar hazırlamaya çalışmaktadır. Öğretim elemanı hem uzaktan eğitim ortamının ilk kullanıcısı hem de sunulmasında önemli görevi olan bir paydaştır. Bu nedenle uzaktan eğitimin sunulması, geliştirilmesi ve planlanmasında merkezi rolü vardır. Öğretim elemanlarını uzaktan eğitime ilişkin algıları sunulan hizmetin kalitesini, çıktılarını, hizmete ilişkin algı, tutum ve bakış açılarını etkilemesi kaçınılmazdır.

Bu çalışmada internet tabanlı uzaktan eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarının mevcut işleyişle ilgili uzaktan eğitim algısını oluşturan boyutları belirlemek amacıyla bir anket geliştirilmiştir. Çevrimiçi anket olarak hazırlanan ölçme aracı, uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarına elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Çalışma tarama türünde yapılmış ve uzaktan eğitim programına sahip 13 üniversitede gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi ortamda 168 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Tamamlanmayan anketler çıkartılarak, 81 öğretim elemanının yanıtları değerlendirilmiştir. Açıklayıcı faktör analiziyle öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısını oluşturan boyutlar araştırılmıştır. Anket, 21 maddeden oluşup, 5'li Likert yapıdadır. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı temel bakışa ilişkin algı, kaynaklara erişim ve eğitim öğretimi planlama boyutlarından oluşmaktadır. Anketin açıkladığı toplam varyans %56,88 olup, ankete ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı 0,91'dir. Temel bakışa ilişkin algı boyutuna ait Cronbach alfa iç güvenirlik katsayısı 0,91 olup; kaynaklara erişim 0,81 ve eğitim öğretim planlama boyutu 0,80 değerine sahiptir.

Öğretim elemanları uzaktan eğitim algı puanlarının düzeylerinin de belirlendiği çalışmada eğitim öğretim planlama faktörü en yüksek seviyeye sahipken, diğer faktörler ve anketin tamamında algı düzeyi orta seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Son mezuniyet derecesi ile uzaktan eğitimde verilen toplam ders sayısına göre temel bakışa ilişkin algıda; ünvan ve uzaktan eğitimde ders verme süresine göre eğitim öğretim planlamada; en son mezuniyet derecesine göre toplam uzaktan eğitim algısında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Abstract

The universities contribute to the national economy by accessing a wider audience through distance education programs, dissemination of information and provision of qualified workforce. Increasing demand for information, time and space flexibility, and low costs increase demand for distance education. For this reason, universities give importance to distance education and try to prepare more effective programs. The faculty is both the first user of the distance education environment and a stakeholder who has an important role in presenting it. Therefore, faculty has a central role in the delivery, development and planning of distance education. It is inevitable for faculty to affect the quality, outputs, perception of service, attitudes and perspectives of service.

In this study, a survey developed in order to determine the dimensions of the distance education perceptions related to current functioning of the faculties involved in internet-based distance education programs. The measurement tool prepared as an online questionnaire was sent to the faculties involved in distance education via e-mail. The study carried out in the type of screening and it was conducted in 13 universities with distance education program. Incomplete surveys were taken and responses of 81 faculties were evaluated. The dimensions which constitute the perception of distance education of the faculties were investigated with exploratory factor analysis. The survey consists of 21 items and has 5-Likert structure. The perception of distance education of the faculties consists of "basic perception of the distance education", "access to resources" and "education planning". The total variance explained by the survey is 56.88% and the Cronbach alpha internal reliability coefficient of the survey is 0.91. Cronbach alpha internal reliability coefficient of the perception dimension of the basic perceptions of distance education is 0.91; access to resources has a value of 0.81 and an educational planning has 0.80.

The levels of distance education perception scores is also determined in the study, the level of perception is found to be at the highest level in education planning factor, and other factors and survey was moderate. It is determined that there is a significant difference in basic perceptions of distance education according to the total number of courses given in distance education and the last graduation degree; education planning according to the faculty title and duration of the course; total distance education perception according to the latest graduation degree.

¹ Bu makale "Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı" isimli tezden üretilmiştir. Uluslararası Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu'nda (The International Virtual Symposium of Innovations in Education and Social Sciences – IVSEES 2019) bildiri özeti sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar, Gazi Üniversitesi, Rektörlük, Bilgi İşlem Daire Başkanlığı, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-8687-5961>

³ Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü, Ankara, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0002-3459-6290>

Introduction

Universities reach to a wider audience through distance education (DE) programs and contribute to the national economy in the dissemination of knowledge and the provision of qualified workforce. Increased demand for information, flexibility of time and space, low costs increase the demand for distance education. Therefore, universities attach importance to distance education and try to prepare more effective programs.

The instructor is both the first user of the distance education environment and a stakeholder who plays an important role in its present. The instructor at DE has duties in many areas such as preparing and presenting the course, interacting with students, sharing problems with technical support and the administrators. Therefore, it has a central role in the present, development and planning of distance education. It is inevitable that the perceptions of the faculties about distance education will affect the quality, outputs, perception, attitude and viewpoints of the service provided.

Method

In this study, a survey developed in order to determine the dimensions of perception of distance education of the instructors working in internet based distance education programs. Distance learning perceptions of the instructors were determined with the data obtained from the survey. In this study, responses of 81 faculty members from 13 universities with distance education program were evaluated.

The content validity of the survey items was determined by expert opinion. The data set was evaluated by exploratory factor analysis (EFA). As a result of EFA, the dimensions and items of the survey were determined. The 5-point Likert survey consists of 21 items and two parts demographic informations and questionnaire form. Demographic informations involve gender, age, title, last graduated degree, department, duration of teaching at university, duration of teaching at DE and number of different courses, total number of courses, subject areas of courses and status of taking courses at DE. The items are rated as 5-point likert between "strongly agree" and "strongly disagree".

Distance education perception of instructor explains under 3 factors. The conceptual dimension of the DE and instructors' aspects of the DE are explained by the "perception of basic view (TB)" factor. The "access to resources (KE)" factor includes the support of the instructor and the students' access to the course resources and environment of the DE. Job descriptions, responsibilities and expectations of the people working at DE are explained by "education and training planning (EÖP)" factor.

Faculty DE perception consists of TB, KE and EÖP factors. DE perception was explained by 21 items, which coming from TB was 10, KE 6 and EÖP 5 items. %56,88 of total variance was measured, of which 36.50% was TB; 11.78% was KE and 8.59% was EÖP.

The reliability of the developed instrument was investigated with Cronbach alpha internal consistency coefficient. Cronbach alpha was found to be 0.91. The internal consistency coefficients of the factors were TB 0.91; KE 0.81; EÖP 0.80 (Gök, 2011). Cronbach alpha internal consistency coefficients in the range of 0.80-1.00 indicate that the measurement tool is "highly reliable" (Tavşancıl, 2006).

Data were defined by descriptive statistical techniques. One-way ANOVA (Analysis of Variance) test and independent sam-ple t test was used in case of parametric test assumptions and Scheffe test was used to compare multiple mean scores. When parametric test assumptions were not met, Kruskal Wallis Test was used. The Mann-Whitney U Test was applied for the groups with significant differences in Kruskal Wallis H-Test. Faculty DE perception scores were rated low, medium and high.

Result and Discussion

Faculty DE perception is explained by the sum of TB, KE and EÖP factors. As a result of the study, the independent variables that make a statistically significant difference in perception score and, the perception score level are as follows.

TB score is medium. TB factor varies statistically significant according to the last graduation degree and the total number of courses taught in DE. The perception score of undergraduate graduates is lower than that of master and doctoral graduates. The perception score of undergraduate graduates is lower than that of master and doctoral graduates. The number of courses 7 or more given in DE have a more positive perception than 2. It can be said that the basic perception of DE at the beginning of the process of adaptation to DE learning environment is weak, and after having a certain experience, it is seen that DE is more positive. With increasing experience, adaptation to the DE environment is facilitated (Crooks et al., 2003; Conrad, 2004; Felege and Olson, 2015; Wingo, Ivankova and Moss, 2017).

The KE score is medium. KE scores of the faculties do not show significant difference according to the independent variables used in the research. Support should be provided to solve access issues in the DE environment. Betts (1998) stated that the motivation of the faculties was negatively affected in the absence of technical support, training and seminars. Faculties need access to technology, introduction of course tools, and preparatory training for support services (Bilgiç, Doğan and Seferoğlu, 2011) and want to take part in DE programs where adequate training is provided (Lee and Busch, 2005, Tallent-Runnels et al., 2006).

The perception score of EÖP is high. The perception of EÖP of the faculties varies significantly according to the title and duration of teaching in DE. Associate professors and assistant professors have higher perception than professors. And, in the research, faculties with 4-6 years of experience in DE have lower perception scores than those with 0-2 years of experience. They need more improvement when their experiences increase. Ellis (2000) stated that faculties spent more time and effort in developing and presenting the course and they need promotion.

The sum of the scores of TB, KE and EÖP factors constitute the faculty perception of DE. The DE perception score of the faculties is medium. In the research, according to the last graduated education degree, faculty DE perception showed a significant difference. Undergraduate graduates have statistically significant and lower perception than master degrees. Similarly, undergraduates have statistically significant and lower perception from doctoral graduates.

The quality of DE can be improved by conducting studies to strengthen the DE perception of faculties. Perceptions should be considered when developing DE policies.

GİRİŞ

Bilgi ekonomisi olarak tanımlanabilecek günümüz ekonomisinde, bilgiye duyulan ihtiyacın artması daha geniş kitlelere hizmet verebilmek için üniversiteleri UE programı açmaya yönlendirmektedir. Bununla beraber uzaktan eğitimin (UE) mekandan bağımsız olarak daha az maliyetle sunulması UE hizmetine talebi de artırmaktadır.

Mektupla eğitim uygulaması ile temelleri atılan UE, bulunduğu dönemin teknolojik altyapısına bağlı olarak, radyo, televizyon ve internet gibi iletişim yollarıyla ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilerek dağıtılmıştır. UE bulunduğu dönemin iletişim araçları ve teknolojiyle uyumlu olarak sürekli gelişme göstermiştir. UE'in dağıtımında birincil yol olarak çoğu zaman internet ortamı kabul edilmektedir (Dryer, 2009). Dolayısıyla günümüzde internet teknolojilerine bağlı olarak e-öğrenme ortamları geliştirilmektedir.

Öğrenciler, öğretim elemanları, yöneticiler, içerik geliştiriciler, destek hizmet birimi, veliler UE'nin paydaşları olup, bazı paydaşların UE hizmetinin yürütülmesinde geleneksel eğitime göre farklı yeterliklerinin olması gerekmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, hem UE ortamında kullanılan araçları/teknolojiyi hem de bu araçları/teknolojiyi kullanan paydaşların yeterlik ve rollerini etkilemektedir. UE'de hizmeti alan en önemli paydaş öğrenciler olup, öğrencilerin başarısı, tutumu, motivasyonu, performansı, sosyal varlığı, etkileşimi, kaygılarıyla ilgili araştırmalar literatürde yer almaktadır (Atıcı, 2007; Horzum ve Balta, 2008; Lee, Trail, Lewis and Lopez, 2011; Semple, Hatala, Franks and Rossi, 2010; Tekinarslan, 2008; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Ward, Peters and Shelley, 2010).

Öğrenme ortamındaki değişimin ilk uygulayıcısı ve temsilcisi olarak öğretim elemanı başarılı sonuçlar elde etmek için uzaktan eğitime açık olmalıdır. Öğretim elemanı, öğrenme ortamının hem ilk kullanıcısı hem de bilgiyi bu ortamda öğrencilere aktaran paydaştır (Mitchell, Parlamis and Claiborne, 2015). UE'de öğretim elemanı hem dersi yürüten hem de içerik geliştirme süreçlerinde alan uzmanı olarak görev alabilir. Öğretim elemanı dersi yürütme sürecinde, ders öncesi, ders sırasında ve ders sonrası yapılması gereken tüm işlemlerden sorumludur. Dersin başlamasından önce ders müfredatını, ders içeriğini ve değerlendirme kriterlerini hazırlayarak sisteme yükler. Derste kullanmak üzere etkinlik ve materyalleri hazırlar. Ders süresince hazırladığı etkinlik ve materyallerle içeriği öğrencilere aktarır. Öğrencilerin derse katılımını sağlar. Öğretim elemanı öğrencilerle etkileşimde bulunarak dersin sunumunu tamamlar. Dersin sunumu sırasında öğrencilerin öğrenme ortamına bağlanma, içeriğe erişme, dersle etkileşimde bulunmada yaşadığı sorunları çözerek ya da destek hizmetlerine ileterek dersin yürütülmesini sağlar.

Öğretim elemanlarının pedagojik ve teknik yeterlikleri ile öğrenme ortamının teknik yeterliği UE başarısını etkilemektedir (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011). Öğretim elemanının sunulan ders içeriğiyle ilgili akademik bilgisi, sınıf yönetimi becerisi, öğrenme yönetim sistemini ve ders araçlarını etkin kullanabilmesi UE'nin başarısı için gerekli şartları oluşturmaktadır. Bu nedenle geleneksel eğitimde öğretim elemanının konu alan bilgisi ve yüzyüze iletişim becerileri öğrenme ortamı için yeterliyken, UE'de bu becerilerin yanında sahip olmaları gereken beceri ve yeterlikler bulunmaktadır (Horzum, 2003; Lackey, 2011).

Öğretim elemanı konuyu aktarmanın dışında; sağlıklı bir ders ortamında dersin yürütülebilmesi için teknolojik uygulayıcı, düzenleyici, yönlendiricidir. Öğretim elemanının teknolojiye yönelik tutumu etkili UE için önemlidir. UE algısı teknolojiye yatkınlıktan olumlu (Rovai, 2003); öğretim elemanının teknoloji korkusundan olumsuz (Li, 2004) etkilenmektedir. Howell, Williams ve Lindsay (2003) daha önce UE'ye katılmış öğretim elemanlarının katılmayanlara göre hem UE'ye hem de teknolojiye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını söylemişlerdir.

Çevrimiçi ders ortamında içerik uzmanı ve dersin sunumundan sorumlu olan kişi öğretim elemanıdır (Conrad, 2004). Öğretim elemanı öğrencinin öğrenme ortamı süreçlerini izleyip, değerlendirebilmelidir. Öğretim elemanı sunulan bilgilerle ilgili öğrencilere geribildirim yaparken, dersin sorunsuz yürümesini de sağlamalıdır. Öğretim elemanının öğrenme ortamındaki sosyal varlığı, öğrenci motivasyonunu, memnuniyetini ve öğrenmesini etkilemektedir (Richardson and Swan, 2003).

İçerik sağlama ve rehberlik rolünü aynı anda etkili bir şekilde yürütmesi gereken öğretim elemanı, ders süresince öğrencilerle etkileşimde olup, onlara rehberlik yapmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamında yaşadığı teknik sorunları çözmeye çalışan, öğrencilerin ilk olarak başvurduğu kişi öğretim elemanıdır. Öğretim elemanı bir dersin hazırlanması, sunulması ve değerlendirilmesi sürecinde öğrenci, yönetim ve teknik destek gibi yardımcı görevlilerle etkileşim halindedir (Lee, 2002; Volery and Lord, 2000). Bu nedenle öğretim elemanı sistemin güçlü ve zayıf yanlarını tanımalı, öğrenme ortamını etkili kullanabilecek ve sorunlara çözüm üretebilecek teknik yeterlikte olması beklenir.

Öğretim elemanı anlayışlı ve destekleyici karakter özellikleri ile oluşabilecek sorunları hızlıca görme ve çözme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Ders ortamında ortaya çıkan sorunları anlayarak, kaygı ya da sinirlenme gibi olumsuz psikolojik duygulara kapılmadan dersi yürütebilmelidir. Öğretim elemanının etkili UE dersi yürütebilmesi için sabır, azim, esneklik, yeniliklere açık olma gibi niteliklere sahip olması gerekir (Daugherty and Funke, 1998).

Öğretim elemanlarının öğrenme ortamında yeni teknolojilere kullanmaya ilişkin algıları, sunulan hizmetin kalitesini ve öğrenci başarısını etkilemektedir (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Grenzky ve Maitland (2001) UE’de görevli öğretim elemanlarının UE ile ilgili düşüncelerinin %72’sinin pozitif; %14’ünün ise negatif olduğunu tespit etmiştir. Öğretim elemanının UE’de ders vermesini yönetim desteği (ek gelir), esnek çalışma saatleri ve teknik destek olumlu etkilemektedir. İş yükü ve ders içeriği hazırlama süresi fazla olması, teşviğin harcanan emeğe göre yetersiz kalması, ders ortamında yaşanan teknik sorunlar ve derslerin kalitesiyle ilgili kaygılar UE’yi caydırıcı kılmaktadır (Betts and Heaston, 2014; Daugherty and Funke, 1998).

UE ortamında öğretim elemanlarının işyükü, geleneksel eğitimden daha fazladır (Conceicao, 2006). Karataş, Kılıç Çakmak ve Üstündağ (2008) ders içeriği hazırlayan öğretim elemanlarının %67’sinin UE için daha ayrıntılı ders içeriği hazırladığını belirtmişlerdir. Geleneksel eğitimle UE’in ders hazırlık süresi ve eğitim süresini karşılaştıran Tomei (2006), öğretim elemanının UE’de %14 daha fazla zaman harcağını; Yiğit ve diğerleri. (2010) ise UE öğretim elemanlarının %70’inin UE’ye daha fazla zaman harcadığını belirlemiştir. Harcanan zaman ve emek UE’de daha fazladır (McQuiggan, 2012; Orr, 2008).

UE’de öğretim elemanı dersin hazırlanması, sunulması, öğrencilerle etkileşim içerisinde olması, sorunları teknik destek ve yöneticileri iletmesi gibi birçok alanda görevi olup, etkili UE hizmeti sunumunda kritik önem taşımaktadır. UE süreçlerinde önemli yere sahip öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin fikirleri, teknolojiye yatkınlığı, ihtiyaçları, UE’deki rolleri hakkında çalışmalara literatürde karşılaşılmaktadır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011; Sadi ve diğerleri., 2008; Turan ve Çolakoğlu, 2008). Öğretim elemanlarının UE’ye ilişkin algıları sunulan programlarının kalitesini, öğrencilerin UE’ye bakış açısını, karar verme birimlerinin gelecekle ilgili planlamalarını etkilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de UE’de görev yapan öğretim elemanlarının UE algısı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılarak öğretim elemanlarının UE algısı araştırılmıştır. Tarama araştırmasında bir grubun belirli özelliklerini incelemek amacıyla veri toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Örneklem

Gönüllü olarak araştırmaya katılan UE birimleri araştırma örneğini oluşturmaktadır. Araştırmaya Türkiye’de UE ile eğitim hizmeti sunan üniversitelerin UE’den sorumlu fakülte, meslek yüksek okulu ve uygulama araştırma merkezlerinden gönüllülük ilkesine göre 13 UE birimi katılmış, bu birimlerde UE ortamında ders veren öğretim elemanlarına anket elektronik ortamda ulaştırılmıştır. 168 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Eksik doldurulan anketler (87) çıkartılarak, katılımcıların %48,21’inin (81) yanıtları değerlendirilmiştir. Araştırmaya öğretim üyeleri olan profesör, doçent, doktor öğretim üyesi ile diğer ünvanlardaki (öğretim görevlisi, uzman, çevirici, kurum dışı konu alan uzmanları) öğretim elemanları katılmıştır.

Ölçme Aracı

Çalışmada öğretim elemanlarının mevcut işleyişe hakkındaki UE algılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Anket geliştirilirken literatürde yapılan çalışmalar incelenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu havuzdaki yer alan 91 taslak madde; 9 demografik bilgi ve 82 anket maddesinden oluşmaktadır. Bu maddelerin uygunluğu uzaktan eğitimde görev alan 6 öğretim elemanı tarafından incelenmiş, uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda taslak maddelerden bazıları çıkartılarak veya güncellenerek, ölçme aracı internet ortamında erişime açılmıştır. Ölçme aracının bu formunda 9 demografik bilgi ve 57 ölçek maddesi bulunmaktadır.

Anket, demografik bilgiler ve anket maddelerin yer aldığı form olmak üzere 2 bölümden oluşmuştur. Maddeler “kesinlikle katılıyorum” ile “kesinlikle katılmıyorum” arasında 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. “Kesinlikle katılıyorum” 5, “kesinlikle katılmıyorum” 1 ile tanımlanmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür göz önünde bulundurularak madde havuzu hazırlanmıştır. Maddelerin kapsam geçerliği uzaktan eğitimde görev alan 6 uzmanın görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Anket örnekleme uygulanarak, katılımcıların anket maddelerine verdiği yanıtlar açıklayıcı faktör analizi (AFA) ile değerlendirilmiştir. AFA sonucunda öğretim elemanının UE algısını oluşturan boyutlar ve maddeler belirlenmiştir. AFA’da düşük faktör yüküne sahip veya binişik yüklenen maddeler çıkartılarak, faktör analizi tekrarlanmıştır. Böylece toplam 21 maddeden oluşan nihai ölçme aracı, 3 faktör altında gruplanmış olup, bu boyutlar ve kapsamı şöyledir.

UE’in kavramsal boyutu ve öğretim elemanının UE’yi nasıl gördüğü “temel bakışa ilişkin algı (TB)” faktörüyle açıklanmaktadır. “Kaynaklara erişim (KE)” faktörü öğretim elemanı ve öğrencilerin UE ders kaynakları ve ortamına erişimi ile desteği kapsamaktadır. UE’de görevli kişilerin iş tanımları, sorumlulukları ve onlardan beklentiler “eğitim öğretim planlama (EÖP)” faktörü ile açıklanmaktadır.

Öğretim elemanlarının UE algısı TB, KE ve EÖP faktörlerinden oluşmaktadır. TB faktörü 10 madde; KE 6 madde; EÖP ise 5 madde olmak üzere, toplam 21 madde ile UE algısı açıklanmaktadır. Varyansın %36,50’si TB; %11,78’i KE ve %8,59’u EÖP olarak dağılıp, toplamda varyansın % 56,88’i ölçülebilmektedir (Gök, 2011).

Geliştirilen ölçme aracının güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile araştırılmıştır. Cronbach alfa 0,91 olarak bulunmuştur. Faktörlere ait iç tutarlılık katsayıları ise TB 0,91; KE 0,81; EÖP 0,80'dir (Gök, 2011). 0,80-1,00 aralığında yer alan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçme aracının "yüksek derecede" güvenilir olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006).

Anketin tamamından ve faktörlerinden elde edilebilecek minimum ve maksimum puanlar ve puanlama kategorileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Algı puanları seviyelendirilmesi

Faktörler	Madde sayısı	Maddelerden alınabilecek puanlar		Algı puan aralığı		
		En düşük	En yüksek	Düşük	Orta	Yüksek
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	10	10	50	10-23,33	23,34-36,77	36,78-50
Kaynaklara erişim (KE)	6	6	30	6-14	14,01-22	22,01-30
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	5	5	25	5-11,66	11,67-18,32	18,33-25
Toplam UE algısı	21	21	105	21-49	49,01-77	77,01-105

Veri Analizi

Algıya yönelik veriler betimsel istatistik teknikleri ile tanımlanmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlandığı durumlarda bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA (Analysis of Variance) ile ortalama puanlarının çoklu karşılaştırılmasında Scheffe testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda Kruskal Wallis Testi kullanılmış, istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak değerlendirilmiştir. Kruskal Wallis H-Testi'nde anlamlı fark gözlenen gruplarda Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde demografik değişkenlere göre algı puanları ve analiz sonuçları verilmiştir.

Cinsiyetin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Cinsiyet değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler bağımsız örneklem t testi ile belirlenmiş olup, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre dağılım ve t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Levene testi-p	sd	t	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Erkek	60	31,96	8,39	Orta	0,93	79	-0,27	0,78
	Kadın	21	30,04	7,93	Orta				
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Erkek	60	21,16	4,11	Orta	0,63	79	1,46	0,14
	Kadın	21	22,04	3,95	Orta				
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Erkek	60	18,08	3,73	Yüksek	0,74	79	1,94	0,05
	Kadın	21	19,42	4,08	Yüksek				
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Genel UE algısı	Erkek	60	71,21	13,23	Yüksek	0,74	79	0,74	0,41
	Kadın	21	71,52	12,78	Yüksek				
	Toplam	81	71,29	13,03	Yüksek				

Tablo 2'de cinsiyete göre kadın ve erkeklerde TB ve KE algı düzeyi orta, EÖP ve UE algısı yüksek seviyededir. Cinsiyete göre bütün varyansların homojen dağılıma sahip olup (Levene testi $p>0,05$), algı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Öğretim elemanlarının cinsiyete göre TB ($t(79)=0,83$, $p>0,05$), KE ($t(79)=0,72$, $p>0,05$), EÖP ($t(79)=1,92$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı puanında ($t(79)=0,00$, $p>0,05$) anlamlı fark gözlenmemiştir.

Yaşın UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Yaşa göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler tek yönlü ANOVA ile belirlenerek, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yaşa göre dağılım ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	Yaş	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	21-30	10	31,80	9,87	Orta	3-76	0,88	0,45
	31-40	30	33,33	7,06	Orta			
	41-50	28	29,96	8,90	Orta			
	51+	12	30,33	8,57	Orta			
	Toplam	80	31,51	8,31	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	21-30	10	22,20	3,19	Yüksek	3-76	0,60	0,61
	31-40	30	21,30	4,72	Orta			
	41-50	28	20,82	4,03	Orta			
	51+	12	22,50	3,14	Yüksek			
	Toplam	80	21,42	4,08	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	21-30	10	20,40	3,77	Yüksek	3-76	1,09	0,35
	31-40	30	18,20	4,16	Orta			
	41-50	28	17,92	3,80	Orta			
	51+	12	18,75	3,10	Yüksek			
	Toplam	80	18,46	3,86	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	21-30	10	74,40	13,64	Orta	3-76	0,68	0,56
	31-40	30	72,83	12,95	Orta			
	41-50	28	68,71	13,32	Orta			
	51+	12	71,58	12,91	Orta			
	Toplam	80	71,40	13,08	Orta			

Tablo 3'e göre TB ile toplam UE algı puanı orta seviyededir. KE algı puan seviyeleri "21-30" ve "51 ve üstü" yaş aralığında yüksek, diğer yaş gruplarında orta seviyededir. EÖP algı puanı seviyeleri ise "21-30", "51 ve üstü" ile tüm yaş gruplarının ortalamasında yüksek, diğer gruplarda orta seviyededir.

Tek yönlü ANOVA testine göre TB ($F(3-76)=0,88$, $p>0,05$), KE ($F(3-76)=0,60$, $p>0,05$), EÖP ($F(3-76)=1,09$, $p>0,05$) faktörleri ve toplam UE algı puanı ($F(3-76)=0,68$, $p>0,05$) yaşa göre anlamlı fark göstermemektedir.

Ünvanın UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Ünvan değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımların sağlandığı TB ve KE faktörleri için tek yönlü ANOVA ile araştırılarak, Tablo 4'te verilmiştir. EÖP ve toplam UE algı puanında parametrik varsayımlar sağlanmaması nedeniyle Kruskal Wallis testi ile araştırılarak Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4. Ünvana göre TB ve KE dağılımı ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	Ünvan	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Profesör	10	28,90	7,40	Orta	4-76	0,44	0,77
	Doçent	21	31,90	6,53	Orta			
	Dr öğretim üyesi	30	31,90	9,21	Orta			
	Diğer	20	31,65	9,13	Orta			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	Profesör	10	21,70	2,75	Orta	4-76	0,59	0,67
	Doçent	21	22,00	2,68	Orta			
	Dr öğretim üyesi	30	21,66	4,26	Orta			
	Diğer	20	20,20	5,35	Orta			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta			

Tablo 4'te ünvana göre TB ve KE algı puan ortalamaları tüm gruplarda orta seviyededir.

TB ve KE puanlarının ünvana göre tek yönlü ANOVA testi ile gruplar arasındaki farklılıklar araştırılmıştır. Tablo 4'te göre ünvana göre TB ($F(4-76)=0,44$, $p>0,05$) ve KE ($F(4-76)=0,59$, $p>0,05$) faktörler puanları anlamlı fark göstermemektedir.

Parametrik varsayımların sağlanmadığı EÖP faktörü ve toplam UE algı puanına ait Kruskal Wallis testi ile gruplar arası farklılıklar incelenerek Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. EÖP ve Toplam UE algı puanı dağılımı ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Ünvan	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Profesör	10	16,10	3,28	Orta	24,90	3	9,054	0,029
	Doçent	21	19,85	1,52	Yüksek	50,69			
	Dr öğretim üyesi	30	18,86	3,20	Yüksek	42,35			
	Diğer	20	17,45	5,71	Orta	36,85			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam(UE algısı)	Profesör	10	66,70	10,83	Orta	31,75	3	2,316	0,509
	Doçent	21	73,76	7,15	Orta	44,36			
	Dr öğretim üyesi	30	72,43	14,14	Orta	42,98			
	Diğer	20	69,30	16,62	Orta	39,12			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Tablo 5'e göre toplam UE algı puan ortalamaları tüm gruplarda orta seviyededir. EÖP, profesör ve diğer öğretim elemanları orta; doktor öğretim üyesi, doçent ve tüm grubun ortalaması yüksek seviyededir. Ünvana göre EÖP faktöründe anlamlı farklılık gözlenmiştir ($\chi^2(3)= 9,054$, $p<0,05$). Gruplar arasındaki farklılıklar Mann Whitney U-testi ile araştırılmış ve farklılık gösteren gruplar Tablo 6 ve 7'de verilmiştir. Toplam UE algısı ünvan gruplarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(3)= 2,316$, $p>0,05$).

Tablo 6. Profesör ve doçente göre EÖP faktörüne ait U testi sonucu

Ünvan	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Profesör	10	8,50	85,00	30,00	0,001
Doçent	21	19,57	411,00		

EÖP'de, profesör ve doçent grupları arasında anlamlı fark olup ($U=30,00$, $p<0,05$); profesörler ($U=8,5$) doçentlerden ($U=19,57$) daha düşük puana sahiptir.

Tablo 7. Profesör ve doktor öğretim üyesine göre EÖP faktörüne ait U testi sonucu

Ünvan	N	Sıra ort.	Sıra toplamı	U	p
Profesör	10	13,80	138,00	83,00	0,035
Dr öğretim üyesi	30	22,73	682,00		

Profesör ile doktor öğretim üyesi puanlarında, EÖP'de anlamlı fark olduğu gözlenmiştir ($U=83,00$, $p<0,05$). Profesörler (13,8) doktor öğretim üyelerinden (22,73) daha düşük puana sahiptir.

En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Son mezuniyet derecesi değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımların sağlandığı TB, KE ve toplam UE algısı için tek yönlü ANOVA ile incelenerek Tablo 8'de; parametrik varsayımların sağlanmadığı EÖP faktörü için Kruskal Wallis testi ile araştırılarak Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. En son mezun olunan eğitim derecesine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Faktörler	En son mezun olunan eğitim derecesi	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Lisans	5	21,40	6,42	Düşük	2-78	5,37	0,00
	Yüksek lisans	13	34,92	8,37	Orta			
	Doktora	63	31,55	7,83	Orta			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	Lisans	5	18,00	6,67	Orta	2-78	2,78	0,06
	Yüksek lisans	13	20,30	4,53	Orta			
	Doktora	63	21,88	3,61	Orta			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta			
Toplam (UE algısı)	Lisans	5	53,20	16,40	Orta	2-78	5,77	0,00
	Yüksek lisans	13	73,23	14,77	Orta			
	Doktora	63	72,33	11,46	Orta			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta			

Tablo 8'e göre TB son mezuniyet derecesi lisans için düşük olup; yüksek lisans, doktora derecesine ile tüm derecelerin ortalamasında orta seviyededir. KE ve UE'yi oluşturan boyutların toplamının ortalaması tüm eğitim derecelerinde orta seviyededir. Temel bakışa ilişkin algı, KE ve toplam UE algı puanlarının son mezuniyet derecesine göre tek yönlü ANOVA testi ile gruplar arasındaki farklılıklar şöyledir.

Tablo 8'e göre en son mezun olunan eğitim derecesine göre TB faktöründe ($F(2-78)=5,37$, $p<0,05$) gruplar arası anlamlı farklılık gözlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılık Post Hoc testlerinden Schaffe testi ile araştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda lisans ile yüksek lisans, lisans ile doktora arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. TB faktöründe yüksek lisans mezunları lisans mezunlarından; doktora mezunları da lisans mezunlarına göre daha yüksek algıya sahiptir.

Tablo 6'da en son mezun olunan eğitim derecesine göre KE faktöründe gruplar arası anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($F(2-78)=2,78$, $p>0,05$).

Tablo 8'e göre toplam toplam UE algısı son mezuniyet derecesine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F(2-78)=5,77$, $p<0,05$). Post Hoc testine göre lisans ile yüksek lisans arasında, lisans ile doktora arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına göre daha yüksek algıya sahiptir. Doktora mezunları lisans mezunlarından daha yüksek UE algısına sahiptir.

EÖP faktörüne ait dağılımlar ve Kruskal Wallis Testi sonuçları ise şöyledir (Tablo 9).

Tablo 9. EÖP'ye göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	En son mezun olunan eğitim derecesi	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Lisans	5	13,80	5,63	Orta	20,80	2	4,054	0,132
	Yüksek lisans	13	18,00	5,90	Orta	40,58			
	Doktora	63	18,88	2,88	Yüksek	42,69			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				

Eğitim öğretimi planlama lisans ve yüksek lisans düzeyinde orta; doktora ve tamamının ortalamasında yüksek düzeydedir. Tablo 9'da en son mezun olunan eğitim derecesine göre EÖP faktörü gruplara göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(2)= 4,054$, $p>0,05$).

Görev Yapılan Anabilim Dalı Alanının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Görev yapılan anabilim dalı alanı değişkenine göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi ile incelenerek, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Görev yapılan anabilim dalı alanına göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Görev yapılan anabilim dalı alanı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Bilişim	12	30,25	11,05	Orta	39,33	4	4,978	0,290
	Eğitim bilimleri	19	34,21	5,97	Orta	48,76			
	Fen bilimleri	23	31,82	6,27	Orta	41,96			
	Sosyal bilimler	19	28,47	8,59	Orta	32,11			
	Diğer	8	32,87	11,59	Orta	43,44			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Bilişim	12	19,41	6,03	Orta	35,79	4	5,087	0,278
	Eğitim bilimleri	19	22,21	3,02	Yüksek	46,39			
	Fen bilimleri	23	22,00	2,66	Orta	43,30			
	Sosyal bilimler	19	20,52	4,23	Orta	32,79			
	Diğer	8	22,75	5,11	Yüksek	48,88			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretimi planlama (EÖP)	Bilişim	12	18,16	5,25	Orta	43,54	4	4,428	0,351
	Eğitim bilimleri	19	19,10	2,55	Yüksek	45,21			
	Fen bilimleri	23	18,95	2,28	Yüksek	43,13			
	Sosyal bilimler	19	17,47	3,61	Orta	31,21			
	Diğer	8	18,00	7,34	Orta	44,31			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam (UE algısı)	Bilişim	12	67,83	18,82	Orta	39,96	4	7,122	0,130
	Eğitim bilimleri	19	75,52	8,03	Orta	48,68			
	Fen bilimleri	23	72,78	7,98	Orta	43,07			
	Sosyal bilimler	19	66,47	14,22	Orta	29,47			
	Diğer	8	73,62	18,79	Orta	45,75			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Görev yapılan anabilim dalı alanına göre TB ve toplam UE algısı orta düzeydedir. KE eğitim bilimleri ve diğer alanlarda yüksek, bilişim, fen bilimleri, sosyal bilimler ve toplamın ortalamasında orta seviyededir. EÖP eğitim, fen ve toplam ortalama algı puan düzeyi yüksek, diğerlerinde ortadır (Tablo 10).

Görev yapılan anabilim dalı alanına göre TB faktöründe ($\chi^2(4)= 4,978, p>0,05$), KE faktöründe ($\chi^2(4)= 5,087, p>0,05$), EÖP faktöründe ($\chi^2(4)= 4,428, p>0,05$) ve toplam UE algısında ($\chi^2(4)= 7,122, p>0,05$) anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Üniversitede Ders Verme Süresinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE algısına üniversitede ders verme süresinin etkisi incelenerek, algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 11 ve Tablo 12’de yer almaktadır. KE faktörü için parametrik varsayımlar sağlanmazken, diğer faktörler için sağlanmıştır. Bu nedenle KE için Kruskal Wallis, diğer faktörler için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 11. Üniversitede ders verme süresine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	Üniversitede ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-10	42	31,35	8,98	Orta	2-76	0,18	0,83
	11-20	26	32,00	8,18	Orta			
	21+	11	30,18	6,12	Orta			
	Toplam	79	31,40	8,31	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-10	42	19,02	3,82	Yüksek	2-76	2,07	0,13
	11-20	26	17,38	3,84	Orta			
	21+	11	19,54	2,16	Yüksek			
	Toplam	79	18,55	3,70	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-10	42	71,26	14,78	Orta	2-76	0,029	0,97
	11-20	26	71,03	12,49	Orta			
	21+	11	72,18	7,02	Orta			
	Toplam	79	71,31	13,09	Orta			

Üniversite ders verme süresine göre TB ve toplam UE algısı orta düzeydedir. EÖP 11-20 yıl aralığında orta seviyede olup, diğer gruplarda yüksektir. Tek yönlü ANOVA testi sonuçları ise temel bakışa ilişkin algıları” ($F(2-76)=0,18, p>0,05$), EÖP ($F(2-76)=2,07, p>0,05$) ve toplam UE algılarında ($F(2-76)=0,029, p>0,05$) üniversitede ders verme süresine göre anlamlı fark gözlenmemiştir.

Tablo 12. KE’ye göre dağılım ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	Üniversitede ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Kaynaklara erişim (KE)	0-10	42	20,88	4,81	Orta	37,30	2	1,274	0,529
	11-20	26	21,65	3,61	Orta	42,77			
	21+	11	22,45	1,29	Yüksek	43,77			
	Toplam	79	21,35	4,11	Orta	37,30			

KE, 21 yıl ve üstünde yüksek, diğerlerinde orta seviyededir. EÖP, 11-20 yıl için orta, diğerlerinde yüksek seviyededir. Öğretim elemanlarının KE algıları, üniversitede ders verme süresine göre anlamlı fark göstermemektedir ($\chi^2(2)= 1,274, p>0,05$).

UE’de Ders Verme Süresinin UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE algısına UE’de ders verme süresinin etkisine ilişkin algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 13’te yer almaktadır. Parametrik varsayımlar sağlandığı için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 13. UE’de ders verme süresine göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de ders verme süresi (yıl)	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	36	32,75	8,97	Orta	2-76	1,60	0,20
	2-4	27	31,44	6,58	Orta			
	4+	16	28,31	9,03	Orta			
	Toplam	79	31,40	8,31	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	36	21,05	4,62	Yüksek	2-76	0,39	0,67
	2-4	27	21,92	3,50	Yüksek			
	4+	16	21,06	3,95	Orta			
	Toplam	79	21,35	4,11	Yüksek			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	36	19,58	3,49	Orta	2-76	4,34	0,01
	2-4	27	18,44	3,00	Orta			
	4+	16	16,43	4,48	Orta			
	Toplam	79	18,55	3,70	Orta			
Toplam (UE algısı)	0-2	36	73,38	13,70	Orta	2-76	1,92	0,15
	2-4	27	71,81	10,45	Orta			
	4+	16	65,81	14,86	Orta			
	Toplam	79	71,31	13,094	Orta			

Tablo 13’te TB, EÖP ve toplam UE algısı orta düzeydedir. KE, 4 yıl ve üzerinde orta olup, diğer ders verme sürelerinde yüksek düzeydedir. UE’de ders verme süresine göre TB ($F(2-76)=1,60$, $p>0,05$), KE ($F(2-76)=0,39$, $p>0,05$) ve toplam UE algısında ($F(2-76)=1,92$, $p>0,05$) anlamlı farklılık gözlenmemiştir. EÖP anlamlı farklılık gösterdiğinden ($F(2-76)=4,34$, $p<0,05$), Post Hoc testi ile gruplar arasındaki farklılık araştırılmıştır. Sonuç olarak 0-2 yıl ile 4-6 yıl arasında anlamlı fark gözlenmiştir. EÖP faktöründe UE’de ders verme süresi 0-2 yıl olanlar, 4-6 yıl olanlara göre daha yüksek algıya sahiptir.

UE’de Verilen Farklı Ders Sayısının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE’de verilen farklı ders sayısına göre algı puanlarının betimsel istatistikleri ile grup puanları arasındaki ilişkiler Tablo 14’te yer almaktadır. Parametrik varsayımlar sağlandığı için tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir.

Tablo 14. UE’de verilen farklı ders sayısına göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen farklı ders sayısı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	52	30,07	8,21	Orta	2-73	3,11	0,050
	3-4	18	32,50	7,516	Orta			
	5 ve üstü	6	38,33	7,55	Yüksek			
	Toplam	76	31,30	8,23	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	52	21,65	4,25	Orta	2-73	0,57	0,568
	3-4	18	20,50	4,42	Orta			
	5 ve üstü	6	22,00	2,44	Orta			
	Toplam	76	21,40	4,17	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	52	18,34	4,00	Yüksek	2-73	0,90	0,408
	3-4	18	18,77	3,24	Yüksek			
	5 ve üstü	6	20,50	2,42	Yüksek			
	Toplam	76	18,61	3,74	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-2	52	70,07	13,57	Orta	2-73	1,85	0,164
	3-4	18	71,77	12,43	Orta			
	5 ve üstü	6	80,83	8,25	Yüksek			
	Toplam	76	71,32	13,15	Orta			

Tablo 14’te TB, UE’de verilen farklı ders sayısı 5 ve üstünde olan grupta yüksek, diğer gruplarda orta seviyededir. KE tüm gruplarda orta, EÖP yüksek düzeydedir. Genel UE algısı ise 5 ve üzerinde yüksek, diğerlerinde orta seviyede olduğu gözlenmiştir. Öğretim elemanlarının UE’de verilen farklı ders sayısına göre TB ($F(2-73)=3,11$, $p>0,05$), KE ($F(2-73)=0,57$, $p>0,05$), EÖP ($F(2-73)=0,90$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı ($F(2-73)=1,85$, $p>0,05$) UE’de verilen farklı ders sayısına göre anlamlı fark göstermemektedir.

Tablo 15. UE’de verilen toplam ders sayısına göre dağılım ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen toplam ders sayısı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	sd	F	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	0-2	37	29,32	7,60	Orta	3-68	3,27	0,02
	3-4	15	34,53	6,33	Orta			
	5-6	6	29,83	10,92	Orta			
	7+	14	35,64	7,31	Orta			
	Toplam	72	31,68	7,96	Orta			
Kaynaklara erişim (KE)	0-2	37	22,00	4,32	Orta	3-68	0,60	0,61
	3-4	15	21,20	4,24	Orta			
	5-6	6	22,00	4,42	Orta			
	7+	14	20,28	4,02	Orta			
	Toplam	72	21,50	4,22	Orta			
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	0-2	37	19,05	3,73	Yüksek	3-68	0,82	0,48
	3-4	15	19,53	2,38	Yüksek			
	5-6	6	18,33	3,82	Yüksek			
	7+	14	17,57	4,39	Yüksek			
	Toplam	72	18,80	3,63	Yüksek			
Toplam (UE algısı)	0-2	37	70,37	12,67	Orta	3-68	0,62	0,60
	3-4	15	75,26	10,15	Orta			
	5-6	6	70,16	18,38	Orta			
	7+	14	73,50	13,27	Orta			
	Toplam	72	71,98	12,73	Orta			

Tablo 15’te öğretim elemanlarının UE’de verilen toplam ders sayısına göre TB puanı, KE ve toplam UE algısı tüm alanlarda orta seviyede, EÖP algısı yüksek düzeydedir. UE’de verilen toplam ders sayısına göre TB faktöründe anlamlı farklılık gözlenmiştir ($F(3-68)=3,27$, $p<0,05$). Hangi gruplar arasında fark olduğu Post Hoc testi ile araştırılmıştır. Bu teste göre 0-2 aralığında toplam ders sayısına sahip öğretim elemanları ile 7 ve üstü ders veren öğretim elemanları arasında anlamlı fark olduğu; 7 ve üstü ders verenlerin daha yüksek seviyede algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. KE ($F(3-68)=0,60$, $p>0,05$), EÖP ($F(3-68)=0,82$, $p>0,05$) ve toplam UE algısı ($F(3-68)=0,62$, $p>0,05$) UE’de verilen toplam ders sayısına göre anlamlı fark bulunmadığı gözlenmiştir.

UE’de Verilen Derslerin Konu Alanlarına Göre Dağılımının UE Algısı Üzerindeki Etkisi

UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre faktörler ve toplam algı puanına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 16’da verilmiştir. Parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Kruskal Wallis testi ile incelenmiştir.

Tablo 16. UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre dağılımı ve Kruskal Wallis testi sonuçları

Faktörler	UE’de verilen derslerin konu alanı	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Sıra ort.	sd	χ^2	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Bilişim	12	30,25	11,05	Orta	39,33	4	4,978	0,290
	Eğitim bilimleri	19	34,21	5,97	Orta	48,76			
	Fen bilimleri	23	31,82	6,27	Orta	41,96			
	Sosyal bilimler	19	28,47	8,59	Orta	32,11			
	Diğer	8	32,87	11,59	Orta	43,44			
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Bilişim	12	19,41	6,03	Orta	35,79	4	5,087	0,278
	Eğitim bilimleri	19	22,21	3,02	Yüksek	46,39			
	Fen bilimleri	23	22,00	2,66	Orta	43,30			
	Sosyal bilimler	19	20,52	4,23	Orta	32,79			
	Diğer	8	22,75	5,11	Yüksek	48,88			
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Bilişim	12	18,16	5,25	Orta	43,54	4	4,428	0,351
	Eğitim bilimleri	19	19,10	2,55	Yüksek	45,21			
	Fen bilimleri	23	18,95	2,28	Yüksek	43,13			
	Sosyal bilimler	19	17,47	3,61	Orta	31,21			
	Diğer	8	18,00	7,34	Orta	44,31			
	Toplam	81	18,43	3,84	Yüksek				
Toplam (UE algısı)	Bilişim	12	67,83	18,82	Orta	39,96	4	7,122	0,130
	Eğitim bilimleri	19	75,52	8,03	Orta	48,68			
	Fen bilimleri	23	72,78	7,98	Orta	43,07			
	Sosyal bilimler	19	66,47	14,22	Orta	29,47			
	Diğer	8	73,62	18,79	Orta	45,75			
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Öğretim elemanlarının UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre TB puanı ve toplam UE algısı tüm alanlarda orta seviyededir. KE algı bilişim, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde orta, diğer tüm alanlarda yüksektir. EÖP eğitim bilimleri, fen bilimleri ve tamamında yüksek, diğer alanlarda orta seviyededir.

Öğretim elemanlarının UE’de verilen derslerin konu alanlarına göre tüm algı puanları için varyanslar homojen dağılmamıştır. Gruplar arası farklılık gösterme durumu Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 15’te yer almaktadır. Öğretim elemanlarının TB ($\chi^2(4)= 4,978, p>0,05$), KE ($\chi^2(4)= 5,087, p>0,05$), EÖP ($\chi^2(4)= 4,428, p>0,05$) ve toplam UE algısı ($\chi^2(4)= 7,122, p>0,05$) verilen derslerin konu alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

UE’de Ders Alma Durumunun UE Algısı Üzerindeki Etkisi

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ortamında hazırlık eğitimi alma durumu UE’de ders alma durumu olarak tanımlanmıştır. UE’de ders alma durumuna göre algı puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. UE’de ders alma durumuna göre dağılım ve t testi sonuçları

Faktörler	UE’de ders alma durumu	N	Ort.	S. S.	Algı düzeyi	Levene testi-p	sd	t	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Evet	9	29,55	10,19	Orta	0,004	79	0,53	0,46
	Hayır	72	31,70	8,05	Orta				
	Toplam	81	31,46	8,27	Orta				
Kaynaklara erişim (KE)	Evet	9	19,55	4,55	Orta	0,003	79	2,09	0,15
	Hayır	72	21,62	3,98	Orta				
	Toplam	81	21,39	4,07	Orta				
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Evet	9	17,22	4,86	Orta	0,009	79	1,00	0,32
	Hayır	72	18,58	3,71	Yüksek				
	Toplam	81	18,43	3,84	Orta				
Toplam (UE algısı)	Evet	9	66,33	15,62	Yüksek	0,001	79	1,47	0,22
	Hayır	72	71,91	12,66	Orta				
	Toplam	81	71,29	13,03	Orta				

Öğretim elemanlarının UE’de ders alma durumuna göre TB ve KE algıları orta seviyededir. Eğitim ve öğretim planlamada UE’de ders almayan öğretim elemanlarının algısı yüksek, alanlar ve her iki grubun ortalaması orta düzeydedir. Toplam UE algısında UE’de ders alanlar yüksek, almayanlar ve toplamda orta seviyededir (Tablo 17).

UE’de ders alma durumuna göre TB, KE, EÖP ve toplam UE algısında parametrik varsayımlar sağlanmadığı için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 18. UE’de ders alma durumuna göre Mann-Whitney U testi sonuçları

Faktörler	Test	p
Temel bakışa ilişkin algı (TB)	Mann-Whitney U	0,601
Kaynaklara erişim (KE)	Mann-Whitney U	0,139
Eğitim öğretim planlama (EÖP)	Mann-Whitney U	0,136
Toplam (UE algısı)	Mann-Whitney U	0,247

Tablo 18’e göre TB, KE, EÖP faktörleri ve toplam UE algı puanında UE’de ders alma durumuna göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktu ($p < 0,05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgiye erişimde, zaman yetersizliği, coğrafya, ülke gibi birçok sınır UE ile ortadan kalkmıştır. Öğretim elemanları, öğrenme ortamının hem ilk kullanıcısı hem de bilgiyi bu ortamda öğrencilere aktaran paydaştır (Mitchell, Parlamis and Claiborne, 2015). Bu nedenle öğretim elemanının öğrenme ortamına ilişkin bakışı/algısı, sunulan eğitimin kalitesi, etkinliğini, diğer paydaşların algısını etkilemesi kaçınılmazdır. Öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarına bakış açıları, öğrencilerin alacakları eğitimi ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini etkileyecektir. Etkili UE hizmeti sunabilmek için öğretim elemanının UE algısının tespit edilmesi gerekmektedir. Ülkemizde öğretim elemanları, UE süreçleri içerisinde kendini yetiştirmektedir. UE’nin planlanması, görev alacak kişilerin seçilmesi, görevlere verilecek hizmet içi eğitim gibi konularda bu çalışma bulgularının katkı sağlaması beklenmektedir.

Çalışmada öğretim elemanlarının UE algısını oluşturan boyutlar ve bu boyutlara demografik değişkenlerin etkisi detaylı olarak incelenmiştir. UE’de görev alan öğretim elemanlarının UE algısı; TB, KE ve EÖP boyutlarından oluşmaktadır. UE’in kavramsal boyutu ve öğretim elemanının UE’yi nasıl gördüğü TB faktörüyle açıklanmaktadır. KE faktörü öğretim elemanı ve öğrencilerin UE ders kaynakları ve ortamına erişimi ile desteği kapsamaktadır. UE’de görevli kişilerin iş paylaşım, çalışma ortamları ve onlardan beklentiler EÖP faktörü ile açıklanmaktadır. Araştırma bulguları UE algısını oluşturan boyutlara göre özetlenmiştir.

TB puanı orta seviyede olup; 31,45 değerindedir. TB puanı son mezuniyet derecesi ve UE’de verilen toplam ders sayısı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Son mezuniyet derecesi gruplarında TB faktörü anlamlı farklılık göstermektedir. Lisans mezunlarının algı puanı, yüksek lisans ve doktora mezunlarından daha düşüktür. Öğretim elemanlarının TB düzeyleri lisansüstü eğitim derecesine sahip olan katılımcılarda daha yüksektir. Lisans üstü eğitim alan kişilerin öğrenmeye daha açık ve ilgili olması beklenir. Lisansüstü eğitim alan bireylerin öğrenme yönteminden çok öğrenenin içeriğine odaklanması beklenir. Araştırmada ortaya çıkan bu sonuç, bireylerin öğrenme hedefine öğrenme ortamını etkisinin etkisinin az olduğunu göstermektedir. UE’de verilen toplam ders sayısı da öğretim elemanlarının TB puanlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmıştır. UE’de verilen ders sayısı 7 ve üzerinde olan öğretim elemanları, 0-2 aralığında ders verenlerden daha olumlu algıya sahiptir. Bu sonuç öğretim elemanlarının UE öğrenme ortamına uyum sağlama sürecinin başlarında UE hakkındaki temel algısının olumsuz/zayıf olduğu, belirli bir deneyime sahip olduktan sonra UE’ye daha olumlu baktığı söylenebilir. Artan deneyimle UE ortamına adaptasyon kolaylaşmaktadır (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Crooks ve diğerleri (2003) 13 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretim elemanlarının daha az süreli deneyime sahip olanlara göre internet temelli kaynakları kullanımını daha kolay algıladıklarını

belirtmişlerdir. Öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılan aracın türü deneyim arttıkça önemini yitirmektedir. Conrad (2004) öğretim elemanlarının ilk UE deneyimlerinde içeriği sunmakla ilgili kaygılı olduklarını söylemiştir. Öğretim elemanları yeterli içeriği öğrenme ortamı araçlarıyla öğrencilere aktarmayı süreç içerisinde tecrübe etmektedirler. UE öğrenme ortamında deneyime sahip olan öğretim elemanlarının UE'ye olumlu bakması daha olasılıklıdır (Felege and Olson, 2015). Araştırmada kullanılan diğer bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, ünvan, görev yapılan anabilim dalı, üniversitede ders verme süresi, UE'de ders verme süresi, verilen farklı ders sayısı, derslerin konu alanları ve UE'de ders alma durumu) göre TB faktöründe gruplar arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanlarının UE'ye bakışlarını ünvan ve yaşın etkilemediğine yönelik çalışmalar literatürde de yer almaktadır (Karal ve Fiş Erümit, 2009; McKinley, 2011; İnan, 2013).

KE puanı orta seviyede olup; 21,39 değerindedir. Öğretim elemanlarının KE puanı araştırmada kullanılan bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, ünvan, en son mezun olunan eğitim derecesi, görev yapılan anabilim dalı, üniversitede ders verme süresi, UE'de ders verme süresi, verilen farklı ders sayısı, verilen toplam ders sayısı, derslerin konu alanları ve UE'de ders alma durumu) göre anlamlı fark göstermemektedir. UE ortamında dersin yürütülmesi için kullanılan araçlara erişimle ilgili sorunları çözmek amacıyla destek hizmeti sunulmalıdır. Betts (1998) teknik destek, eğitim ve seminerlerin olmaması durumunda öğretim elemanlarının motivasyonunun olumsuz etkilendiğini söylemiştir. Öğretim elemanları teknolojiye erişim, ders araçlarının tanıtımı, destek hizmetlerine ilişkin hazırlık eğitimine ihtiyaç duymaktadır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011) ve yeterli eğitimin verildiği UE programlarında görev almak isterler (Lee and Busch, 2005, Tallent-Runnels ve diğerleri, 2006).

EÖP'ye ilişkin algı puanı yüksek düzeyde olup, 18,5 değerindedir. Öğretim elemanlarının EÖP algısı ünvan ve UE'de ders verme süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Doçent ve doktor öğretim üyesi ünvanına sahip öğretim elemanları profesörlerden daha yüksek algıya sahiptir. Bununla birlikte araştırmada UE'de 4-6 yıllık deneyime sahip öğretim elemanları, 0-2 yıl arasında deneyime sahip olanlardan daha düşük algı puanına sahiptir. Öğretim elemanları iş paylaşımı, onlardan beklentiler ve çalışma ortamlarıyla ilgili konularda deneyimleri arttıkça daha fazla iyileştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretim elemanlarının UE deneyim arttıkça genellikle daha iyi uyum sağlamaktadır (Wingo, Ivankova and Moss, 2017). Ellis (2000) öğretim elemanlarının dersin geliştirilmesi ve sunulması için daha çok zaman ve emek harcadıklarını; terfi ve teşviğe ihtiyaç duyduklarını söylemiştir.

TB, KE ve EÖP faktörlerinin puanlarının toplamı öğretim elemanlarının UE algısını oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarının UE algı puanları orta seviye olup, 71,36 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada en son mezun olunan eğitim derecesine göre öğretim elemanlarının UE algısı anlamlı farklılık göstermiştir. Lisans mezunları, yüksek lisans mezunlarından istatistiksel olarak anlamlı ve daha düşük algıya sahiptir. Benzer şekilde lisans mezunları, doktora mezunlarından da istatistiksel olarak anlamlı ve düşük algıya sahiptir. UE algısı lisansüstü mezuniyete sahip öğretim elemanlarında lisansa göre daha yüksektir. Eğitim seviyesi arttıkça öğrenmeye bakış öğretim ortamından daha az etkilenmektedir. Öğretim elemanlarının UE algısı en son mezuniyet derecesi dışındaki diğer değişkenlere göre anlamlı fark göstermemektedir. Araştırma sonuçlarıyla uyumlu olarak Pang (2016) da öğretim elemanlarının yaşının uzaktan eğitim kapsamıyla ilişkili olmadığını söylemiştir.

ÖNERİLER

UE'nin yürütülmesinde önemli yere sahip olan öğretim elemanlarının istekleri UE politikaları geliştirirken dikkate alınmalıdır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretim elemanlarının UE algısı düzeyi ve algılarını etkileyen etmenler tespit edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarına ders öncesinde sunulacak hazırlık eğitimi, ödül ve teşvikler öğretim elemanlarının UE'ye ilişkin algılarını güçlendirilebilir. UE'de daha fazla emek ve zaman harcanması nedeniyle, UE dersi olan öğretim elemanlarının işyükü azaltılabilir. Lisans üstü eğitim derecesine sahip öğretim elemanları istatistiksel olarak anlamlı daha olumlu algıya sahip oldukları için UE ortamında ders vermeye daha uygundur. Bu nedenle daha etkili UE için lisans üstü eğitim derecesine sahip öğretim elemanları tercih edilebilir.

KAYNAKÇA

- Atıcı, B. (2007). Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi. *Education and Science*, 32(143), 41-54. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/830>.
- Betts, K. (1998). Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: an institutional study. (Yayımlanmamış Doktora Tezi, George Washington Üniversitesi, Washington DC). Erişim adresi: <http://www.learntechlib.org/p/129168/>.
- Betts, K., & Heaston, A. (2014). Build it but will they teach? strategies for increasing faculty participation and retention in online and blended education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17. Erişim adresi: http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer172/betts_heaston172.html.
- Bilgiç, G., Doğan, D., ve Seferoğlu, S. (2011). Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözümler. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yuksekogretim/issue/41252/498283>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Conceicao, S. (2006). Faculty lived experiences in the online classroom. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45. doi: 0.1177/1059601106292247.
- Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2), 31-44. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/7b57/68035f1592e932a238136e9a57d1f1b4141e.pdf>.

- Crooks, S.M., Yang, Y, & Duemer, L.S. (2002). Faculty perceptions of web-based resources in higher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 31(2), 103-113. doi: 10.2190/E68Q-KW1G-JK5B-TTRM.
- Daugherty, M., & Funke, B. (1998). University faculty and student perception of web-based instruction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 21-39. Erişim adresi: <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/134/411>.
- Dryer, J. T. (2009). Business faculty perspectives of online student learning (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arkansas Üniversitesi, Arkansas). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/123781/>.
- Ellis, E. (2000). Faculty participation in the Pennsylvania State University world campus: identifying barriers to succes. *Open Learning*, 15(3), 233-242. Doi:10.1080/713688407.
- Felege, C., & Olson, M. (2015). Online education: faculty perceptions and recommendations. *Focus On Colleges, Universities, and Schools*, 9(1), 1-9. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/258b/6dd53781b84777000c78caab8a51245741bd.pdf>
- Gök, B. (2011). Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=zD1B0cW7zVr3VcnZjitVXmUJ3hqxeX7mPDCOmRQvhpPp-IRdXBkvH-iLEesChPQI>.
- Grenzky, J., & Maitland, C. (2001). Focus on distance education. *NEA Higher Education Research Center Update*, (7)2, 3-8. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455750.pdf>.
- Horzum, M.B. (2003). Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri (Sakarya Üniversitesi örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya).
- Horzum, M. B., ve Balta, Ö. Ç. (2008). Farklı Web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 140-154. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7802/102268>.
- Howell, S., Williams P. B., & Lindsay, N. K. (2003). Thirty-two trends affecting distance education: an informed foundation for strategic planning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(3), 6-7. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.590.164&rep=rep1&type=pdf>.
- İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/15936/167572>.
- Karal, H. ve Fiş Erümit, S. (2009, Mayıs). Karadeniz Teknik Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitime bakışı ve hazır bulunuşlukları. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009)'da sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. Erişim adresi: <https://avesis.ktu.edu.tr/yayin/a4281d51-ccb0-4b24-b479-0d6c8c257638/karadeniz-teknik-universitesi-ogretim-uyelerinin-uzaktan-egitime-bakisi-ve-hazir-bulunusluklari>.
- Karataş, S., Kılıç Çakmak, E., ve Üstündağ, M. T. (2008, Mayıs). Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programının ders içeriği geliştirme sürecinin öğretim elemanı bakışıyla değerlendirilmesi. 8th International Educational Technology Conference (IETC2008)'da sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. Erişim adresi: <http://www.mutlutahsin.com/wp-content/uploads/2019/02/%C3%B6zet.pdf>.
- Lackey, K. (2011). Faculty development: an analysis of current and effective training strategies for preparing faculty to teach online. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4), Erişim adresi: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter144/lackey144.html>.
- Lee, J. (2002). Faculty and administrator perceptions of instructional support for distance education. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 27-45. Erişim adresi: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-84343445/faculty-and-administrator-perceptions-of-instructional>.
- Lee, J. A., & Busch, P. E. (2005). Factors related to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research*, 99(2), 109-115. Doi: 10.3200/JOER.99.2.109-115
- Lee, S., Srinivasan, S., Trail, T., Lewis, D., & Lopez, S. (2011). Examining the relationship among student perception of support, course satisfaction, and learning outcomes in online learning. *Internet & Higher Education*, 14(3), 158-163. doi:10.1016/j.iheduc.2011.04.001.
- Li, Y. (2004). Faculty perceptions about a tributes and barriers impacting diffusion of web-based distance education (WBDE) at the China Agricultural University (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Texas A&M Üniversitesi, Texas). Erişim adresi: <https://oaktrust.library.tamu.edu/handle/1969.1/1254>.
- McKinley, B. M. (2011). The relationship of faculty demographics and attitudes toward technology integration. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Minnesota). Erişim adresi: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2108&context=dissertations>.
- McQuiggan, C. (2012). Faculty development for online teaching of catalyst for change. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 27-61. doi: 10.24059/olj.v16i2.258.
- Mitchell, L. D., Parlamis, J. D., & Claiborne, S. A. (2015). Overcoming faculty avoidance of online .education: from resistance to support to active participation. *Journal of Management Education*, 39(3), 350-371. doi: 10.1177/1052562914547964.
- Orr, R. L. (2008). Faculty perceptions of institutional efforts at addressing barriers to faculty's success in delivering online learning (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Western California University, California). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/115980/>.
- Pang, S., (2016). A national survey of literacy faculty practices, beliefs, and attitudes toward online courses (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Clemson Üniversitesi, Güney Karolina). Erişim adresi: https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/1710
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 7(1), 68-88. doi: 10.24059/olj.v7i1.1864.
- Rovai, A. (2003). A practical framework for evaluating online distance education program. *Internet and Higher Education*, 6, 109-124. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00019-8.

- Sadi, S., Şekerci, A. R., Kurban, B., Topu, F. B., Demirel, T., Tosun, C., Demirci, T. ve Göktaş, Y. (2008). Öğretme eğitiminde teknolojinin etkin kullanımı: öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 42-49. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/75251>.
- Simple, M., Hatala, J., Franks, P., & Rossi, M. (2010). Is your avatar ethical? on-line course tools that are methods for student identity and verification. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(2), 181-191. doi:10.2190/ET.39.2.h.
- Tallent-Runnels M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: a review of the research. *Review of Education Research*, 76(1), 93-135. doi: 10.3102/00346543076001093.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tekinarslan, E. (2008). Attitudes of Turkish distance learners toward internet-based learning: an investigation depending on demographical characteristics. *Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)*, 9(1), 67-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16915/176478>.
- Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Ahi Erivan Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 9(2), 1-15 .Erişim adresi: http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt9Sayi2/JKEF_9_2_2008_1_15.pdf.
- Tomei, L. A. (2006). The impact of online teaching on faculty load: computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-542. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/5626/>.
- Turan, A. H., ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesi'nde amprik bir değerlendirme. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121. Erişim adresi: <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/83>
- Volery, T., & Lord, D. (2000). Critical success factors in online education. *The International Journal of Educational Management*, 14(5), 216-223. doi: 10.1108/09513540010344731.
- Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2010). Student and faculty perceptions of the quality of online learning experiences. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 11(3), 57-77. doi: 10.19173/irrodl.v11i3.867.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017). Faculty perceptions about teaching online: exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning*, 21(1), 15-35. doi:10.10.24059/olj.v21i1.761.
- Yiğit, T., Bingöl, O., Armağan, H. Çolak, R., Aruğaslan, E., Yakut, G., ve Çivril, H. (2010, Şubat). Öğrenci ve öğretim elemanının uzaktan eğitime bakış açısı, XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri, Muğla Üniversitesi, Aydın.Erişim adresi: https://ab.org.tr/ab10/kitap/yigit_bingol_AB10.pdf.

UZAKTAN EĞİTİM ALGI ÖLÇEĞİ

Faktör 1: Temel Bakışa İlişkin Algı

- Eğer öğrenci olsaydım, uzaktan eğitim programına katılmayı tercih ederdim.
- Uzaktan eğitimin öğrenme çıktıları yüz yüze eğitime eşdeğerdir.
- Gelecekte uzaktan eğitimin geleneksel eğitimden daha çok tercih edileceğine inanıyorum.
- İş hayatında uzaktan eğitim ile alınan diplomalar, yüz yüze eğitim ile alınan diplomalar kadar geçerlidir.
- Uzaktan eğitimle, eğitimin kalitesi artmaktadır.
- Uzaktan eğitim ortamında öğrenciler analitik düşünme fırsatını elde etmektedir.
- Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimden akademik olarak daha ilgi çekicidir.
- Yetişmiş insan gücü ihtiyacını karşılamak için uzaktan eğitim şarttır.
- Uzaktan eğitimdeki deneyimlerim uzaktan eğitime bakış açımı olumlu yönde değiştirdi.
- Uzaktan eğitimde farklı alanlarda programlar açılmalıdır.

Faktör 2: Kaynaklara Erişim

- Öğretim elemanlarına uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik problemleri çözmek için yeterli teknik destek sağlanmaktadır.
- Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı vermektedir.
- Üniversiteler öğrencilere uzaktan eğitimi desteklemek için e-kitap, e-dergi gibi elektronik materyal hazırlamaktadır.
- Derslerin sunulması, yürütülmesi sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sistemi yeterlidir.
- Derslerin sunulması, yürütülmesi, sürecinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminin kullanımı kolaydır.
- Üniversiteler öğretim elemanlarına uzaktan eğitimi desteklemek için elektronik materyale erişim hakkı sağlamaktadır.

Faktör 3: Eğitim öğretim planlama

- Uzaktan eğitimde görev alan kişiler arasında iş bölümü uygun şekilde yapılmaktadır.
- Uzaktan eğitim programlarının planlanmasında paydaşların tamamı işbirliği içinde çalışmaktadır.

Uzaktan eğitimde ders öncesi hazırlık ve dersinin yürütülmesi için daha fazla emek harcanmaktadır.

Uzaktan eğitim ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek harcanmaktadır.

Yöneticiler, uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarından yüksek performans beklemektedirler.