

ÇEVİRİMİÇİ DERS VEREN
ÖĞRETMENLERİN
ÜSTLENMESİ GEREKEN
ROLLER VE SAHİP OLMALARI
GEREKEN YETERLİLİKLERİN
BELİRLENMESİ (ANADOLU
ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR
UYGULAMA ÖRNEĞİ)

Öğr. Gör. Dr. Dilek Turan EROĞLU

Eylül 2023

Paradigma Akademi



ÇEVİRİMİÇİ DERS VEREN ÖĞRETMENLERİN ÜSTLENMESİ
GEREKEN ROLLER VE SAHİP OLMALARI GEREKEN
YETERLİLİKLERİN BELİRLENMESİ

YAZAR: Öğr. Gör. Dr. Dilek Turan Eroğlu

ISBN: 978-625-6579-46-0

Sertifika No: 32427

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım

Fetvane Sokak No 29/A

ÇANAKKALE

Tel: 0531 988 97 66

Tel: 0286 212 57 66

Kapak Dizgi: Selma ARSLAN

Yayın Sorumlusu: Fahri GÖKER

Matbaa Adresi:

Meydan Baskı

Sertifika No: 70835

Her bölümün sorumluluğu yazarına aittir.

Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının yazılı izni
olmaksızın hiçbir şekilde çoğaltılamaz. İçerikten yazar sorumludur.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile
satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Paradigma Akademi



ÇEVİRİMİÇİ DERS VEREN
ÖĞRETMENLERİN
ÜSTLENMESİ GEREKEN
ROLLER VE SAHİP OLMALARI
GEREKEN YETERLİLİKLERİN
BELİRLENMESİ (ANADOLU
ÜNİVERSİTESİ'NDE BİR
UYGULAMA ÖRNEĞİ)

Öğr. Gör. Dr. Dilek Turan EROĞLU

Eylül 2023

Paradigma Akademi



İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Varsayımlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II.....	10
LİTERATÜR.....	10
2.1. GİRİŞ.....	10
2.2. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM.....	11
2.2.1. Çevrimiçi Eğitimin Üstünlük ve Sınırlılıkları.....	12
2.2.2. Çevrimiçi Eğitim Sisteminin Bileşenleri.....	16
2.3. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DEĞİŞEN ROLLER.....	19
2.3.1. Değişen Öğrenci Rollerini.....	19
2.3.2. Değişen Öğretmen Rollerini.....	22
2.4. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM ÖĞRENCİ DESTEK TÜRLERİ.....	26
2.4.1. Yönetmel Destek.....	26
2.4.2. Teknik Destek.....	28
2.4.3. Pedagojik Destek.....	30
2.5. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN ROLLERİ.....	34
2.5.1. Tasarımcı.....	34
2.5.2. Kolaylaştırıcı.....	38
2.6. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMENİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER.....	39
BÖLÜM III.....	43
YÖNTEM.....	43
3.1. Araştırma Modeli.....	43
3.2. Çalışma Kümesi.....	43
3.3. Verilerin Toplanması.....	44
3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	47
BÖLÜM IV.....	49
BULGULAR VE YORUM.....	49
4.1. Demografik Özellikler, Zaman ve Kurumsal Destek.....	49
4.2. Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenin Üstlenmesi Gereken Roller ve Sahip Olmaları Gereken Yeterlilikler.....	52

4.3. Çevrimiçi Eğitim Etkinliklerinde Yeralan Öğretmenlerin Rollerin Gerekliliğine İlişkin Düşünceleri ve Bu Roller Üstlenme Düzeyleri.....	52
4.4. Rollerin Gerekliliğine İlişkin Düşünceler ve Bu Rollerin Üstlenilme Düzeyleri Arasındaki Fark.....	54
4.5. Öğretmenlerin Sahip Olmayı Gerekli Gördükleri Olanaklar, Beceriler, Tutumlar ve Bunlara Sahip Olma Dereceleri.....	55
4.6. Öğretmenlerin Olanak, Beceri, Tutumları Gerekli Görme ve Bunlara Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Fark.....	60
4.7. Öğretmenlerin Üstlendikleri Roller ve Sahip Oldukları Olanakların, Becerilerin, Tutumların Cinsiyete Göre Değişimi....	63
4.8. Öğretmenlerin Üstlendikleri ve Üstlenilmesini Gerekli Gördükleri Roller İle Sahip Oldukları ve Sahip Olunmasını Gerekli Gördükleri Becerilerin Ders Öncesi Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Değişimi.....	65
BÖLÜM 5.....	68
5. 1. SONUÇ.....	68
5. 2. ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	76

TABLolar

Tablo 1:Horton'a G6re Geleneksel Sınıf ve evrimii Eğitimdeki 6đrencilerin 6zellikleri.....	20
Tablo 2:evrimii Eğitimde Destek T6rleri ve 6đretmen Rollerine İlişkin Modeller.....	24
Tablo 3: Anketin İkinci B6l6m6ndeki Sorulara Y6nelik 6lek.....	44
Tablo 4:Anketin 66nc6 B6l6m6ndeki Sorulara Y6nelik 6lek.....	45
Tablo 5: Anketteki 6leklerin Geneline ve Alt Gruplarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları.....	46
Tablo 6:Katılımcıların Yaş'a G6re Dağılımlı.....	48
Tablo 7:Katılımcıların Bilgisayarı Kullanma S6resine G6re Dağılımlı....	49
Tablo 8: Katılımcıların Materyal Hazırlama İçin Ayırdıkları Zamanın Dağılımlı.....	49
Tablo 9: Katılımcıların Eğitimi Y6r6tme İçin Ayırdıkları Zamanın Dağılımlı.....	50
Tablo 10:Katılımcıların Eğitimi Y6r6tmek İçin Kurumlarından Aldıkları Maddi Desteğe İlişkin Yanıtlarının Dağılımlı.....	50
Tablo 11:Rollerin Gerekli G6r6lmesine Y6nelik Yanıtların Dağılımlı.....	52
Tablo 12: Rollerin Ne 6l6de 6stlenildiğine İlişkin Yanıtların Dağılımlı.....	53
Tablo 13: Eşleştiriilmiş Madde Analizleri.....	54
Tablo 14:Anketin 66nc6 B6l6m6nde Yer Alan Maddelerin Sınıflandırılması.....	55
Tablo 15:Olanak, Beceri ve Tutumların Gerekli G6r6lme D6zeylerine İlişkin Puanların Dağılımlı.....	56
Tablo 16:Olanak, Beceri ve Tutumlara Sahip Olma D6zeylerine İlişkin Puanların Dağılımlı.....	58
Tablo 17:6đretmenlerin Olanak, Beceri ve Tutumları Gerekli G6rme ve Bunlara Sahip Olma D6zeyleri Arasındaki Fark.....	60
Tablo 18:6đretmenlerin evrimii Derslerle İlgili Olanak, Beceri ve Tutum Kategorileri.....	61
Tablo 19:6đretmenlerin Gerekli G6rd6kleri ve 6stlendikleri Rollere İlişkin G6r6şlerinin Cinsiyete G6re Farklılaşması.....	62
Tablo 20:6đretmenlerin Gerekli G6rd6kleri Olanak, Beceri ve Tutumlara İlişkin G6r6şlerinin Cinsiyete G6re Farklılaşması.....	63
Tablo 21:6đretmenlerin Sahip Oldukları Olanak, Beceri ve Tutumlara İlişkin G6r6şlerinin Cinsiyete G6re Farklılaşması.....	64
Tablo 22:6đretmenlerin 6stlendikleri ve 6stlenilmesini Gerekli G6rd6kleri Rollerin Ders 6ncesi Eğitim Almış Olmalarına G6re Farklılaşması.....	64
Tablo 23:6đretmenlerin Sahip Oldukları Becerilerin Ders 6ncesi Eğitim Almış Olmalarına G6re Farklılaşması.....	65

Tablo 24:Öğretmenlerin Sahip Olunmasını Gerekli Gördükleri Becerilerin
Ders Öncesi Eğitim Almış Olmalarına Göre Farklılaşması.....66

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde ; çalışmada hissedilen sorundan yola çıkılarak oluşturulan hipotezin yer aldığı “*problem*” başlığı, araştırmanın genel amacının ve bu genel amaca ulaşmada yardımcı olacak alt amaçların yer aldığı “*amaç*” başlığı, araştırmacının bireysel amacı olarak da adlandırılabilir olan ve çalışmanın sonunda ulaşılması umulan yararların yer aldığı “*önem*” başlığı, belirlenen amaca ulaşırken yapılacak çalışmalarda herhangi bir araştırma yapmaya gerek duyulmadan araştırmacı tarafından doğru olarak kabul edilen birtakım yargıların yer aldığı “*varsayımlar*” başlığı ve en sonda da, çalışmada amaca ulaşırken ihtiyaç duyulan bilgileri toplamada gerek araştırmacıdan gerekse araştırmacının kendisinden kaynaklanan sınırlamaların ve çeşitli engellemelerin yer aldığı “*sınırlılıklar*” başlığı ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem

Geçtiğimiz yüzyılın son dönemi, özellikle bilgi teknolojileri alanında baş döndürücü gelişmelere şahit olmuştur. Başta İnternet olmak üzere tüm bu gelişmeler beraberlerinde yeni kavramları ve uygulamaları da getirmiştir. Pek çok alanda örnek olarak “e-.....” kullanılmaya başlanmış ve böylece işlerin çok daha hızlı ve fiziksel birlikteliği gerektirmeden gerçekleştirilmesi sağlanmaya başlanmıştır. Örneğin, e-bank, e-posta, e-ticaret sayesinde eskiden görülmeye alışık olunan büyük kalabalıklar ortadan kalkmıştır. İnsanlar ihtiyaçlarını buldukları yerden bilgisayar sayesinde halleder olmuştur.

Bu gelişmelerden eğitim alanının etkilenmemesi beklenemezdi. Belki de, geçmişte yaşanan gelişmelerin aksine, eğitim ilk kez bu gelişmeleri benimseme konusunda fazlaca geç kalmamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını gidermek için, bir sınıfa toplanıp öğretmen ile yüzyüze iletişim kurma zorunlulukları

ortadan kalkmıştır. Geleneksel öğretmen-merkezli eğitim anlayışının öğrenci-merkezli olmasına yönelik anlayış, e-sınıf uygulamalarında daha geniş yayılma imkanı elde etmiştir. Öğrencilerin diledikleri yerden diledikleri zamanda öğretmen, konu uzmanı ya da e-derslere ulaşabilmeleri olanaklı hale gelmiştir.

Aslında öğrenci ve öğretmenin aynı mekanda bulunmasını gerektirmeyen eğitim anlayışı *uzaktan eğitim, açık öğretim, esnek öğrenme* gibi farklı adlar altında gerçekleştirilmekteydi, gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. Ancak, etkileşimin istenen düzeyde olmaması, güncellemede yaşanan yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşamama, gereksinim duyulan yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama ve benzeri sınırlılıklar bu uygulamaların etkililiğinin sorgulanmasına yol açmıştır. Bilgisayar ağlarının gelişmesi ve eğitim etkinliklerinde kullanılmaya başlanması bu sınırlılıkların büyük ölçüde giderilmesine yardımcı olmuştur (Schrum, 2000).

Özellikle son on yılda, eğitim etkinliklerinin bilgisayar ve bilgisayar ağları gibi iletişim teknolojilerine dayalı gerçekleştirildiği ya da bu teknolojilerle desteklendiği uygulamaların sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. Bu uygulamalar genelde çevrimiçi eğitim adı altında toplanmıştır.

Aslında, çevrimiçi eğitim kavramı, öğrenme-öğretme süreçlerinin bilgisayar ağlarına dayalı ya da destekli gerçekleştirilmesi etkinliklerine verilen adlardan yalnızca biridir. Literatürde, web destekli öğretim (web based instruction), eşzamanlı öğretim (synchronize instruction), eşzamansız öğretim (asynchrone instruction), sanal eğitim (virtual education), bilgisayar destekli uzaktan eğitim (computer based distance education), bilgisayar ortamlı/destekli iletişim (computer-mediated communications), İnternetle eğitim, İnternete dayalı/destekli eğitim (İnternet based/aided education) gibi farklı adlar da almaktadır. Ancak Aydın'ın belirttiği gibi "online education" kavramı, bilgisayar ağlarının eğitim amaçlı ilk kullanılmaya başladığı yıllardan –www, java ve hatta İnternet'in olmadığı- bugüne yaygın olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun sözlüklerinden

yaralanılarak bu kavram Türkçe'ye "çevrimiçi eğitim" olarak çevrilmiştir (Aydın, 2001, s:102). Bu nedenle, bu çalışmada da "çevrimiçi eğitim" kavramı benimsenmiş ve kullanılmıştır.

Çevrimiçi eğitime ilişkin literatürde çok çeşitli tanımlar yer almaktadır (örneğin: Goodyear ve meslektaşları, 2001; Horton, 2001; Ko ve Rossen, 2001; Jolliffe, Ritter ve Stevens, 2001; Khan, 1996; Rosenberg, 2001). Ancak tüm bu tanımların incelenmesi sonucu elde edilen ortak noktalara ve uygulama biçimlerine bakılarak, çevrimiçi eğitim, *başta İnternet olmak üzere bilgisayar ağlarının yoğun olarak kullanıldığı öğrenme-öğretme etkinlikleri biçiminde tanımlanabilir.*

Kırsal kesimde yaşamak, fiziksel engelli ya da çalışma zorunda olmak gibi nedenlerle eğitim alamayan öğrencilere bu olanağı elde etmelerine yardımcı olmak; öğrencilerin daha önceden bildikleri konular için vakit kaybetmelerine yol açmadan diledikleri konuyu çalışmalarına olanak sağlamak; öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine izin vermek; özellikle çekingen ve içedönük yapıdaki öğrenciler için kendilerini daha rahat ifade etme imkanı vermek ve benzerleri çevrimiçi eğitimin öğrencilere sağladığı üstünlükler olarak literatürde yer almaktadır (Rowntree, 1995).

Öte yandan çevrimiçi eğitim, öğretmenlere, öğretim kurumlarına ve işletmelere de çeşitli olanaklar sağlamaktadır. Örneğin, daha az maliyetle daha nitelikli öğretim ve yetiştirme etkinlikleri sunmak, daha az zaman ve enerji harcayarak daha fazla öğrenciye erişmek, uluslararası pazarlara açılmak, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan öğretmen ve öğretim elamanlarını aynı program içinde istihdam etmek, öğretmen ve öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine ya da kendilerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak tanımak, öğretmenler, öğretim elemanları, kurumlar, örgütler, uluslar arasında işbirliği ve paylaşımı artırmak, çevrimiçi eğitimin sağladığı diğer üstünlüklerden bazıları olarak sayılabilir (Draves, 2000).

Çevrimiçi eğitimin bu üstünlükleri sağlayabilmesi öncelikle, ayrıntılı çözümleme ve tasarım süreçlerini gerektirir. Bu süreçlerde

gözönünde bulundurulması gereken unsurlar, aslında sistemin temel bileşenleridir. Herhangi bir eğitim etkinliğinde olduğu gibi çevrimiçi eğitimde de öğrenci, öğretmen, ve öğretim programı temel bileşenler olarak görülmektedir (örneğin; Illinois Online Network, 2002).

Teknolojinin eğitimde kullanılmaya başladığı ilk dönemlerden bugüne kadar öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rolü üzerine tartışmalar yapılmaktadır. Diğer uygulamalarda olduğu gibi öğretmen, çevrimiçi eğitim etkinliklerinin de temel bileşenleri arasındadır (Salmon, 2002).

Çevrimiçi eğitimde öğretmenin üstleneceği roller öğrencilere sağlanacak destekle doğrudan ilişkilidir. Pedagojik, yönetsel, teknik gibi farklı alanlarda öğretmenin öğrencilere sağlayacağı destek, çevrimiçi öğrencilerin başarısında büyük fark yaratır ve programı bitirmeden bırakma oranını büyük ölçüde azaltır (Salmon, 2002).

Collison (2000), French, Hale, Johnson ve Farr (1999), Hanna, Dudka ve Runlee (2000), Palloff ve Pratt (2001) gibi uzmanlar çevrimiçi eğitimin, içeriğin seçimi, öğrencilerle kurulacak etkileşim, uygulanacak yöntemler, kullanılacak ortamlar gibi açılardan geleneksel öğretimden farklılaştığını belirtmişlerdir. Adı geçen uzmanlar bu farklılaşmadan hareketle, çevrimiçi eğitimde yer alacak öğretmenlerin diğer öğretim yaklaşımlarından farklı roller üstlenmeleri ve farklı yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda aynı uzmanlar, öğretmenlerin üstlenmesi gereken rollere ilişkin çeşitli çalışmalar yapmışlardır.

Yapılan çalışmaların sonuçları ve alandaki uygulamalar değerlendirildiğinde çevrimiçi eğitim etkinliklerinde öğretmenlerin genelde

1. konu uzmanı,
2. süreç kolaylaştırıcısı,

3. öğretim tasarımcısı,
4. psikolojik rehber,
5. teknoloji uzmanı,
6. değerlendirme uzmanı,
7. materyal geliştirmeci ve
8. yönetici rollerini üstlendikleri görölmektedir.

Benzer biçimde, bu rolleri yerine getirebilmeleri ve çevrimiçi eğitimde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin:

1. Teknoloji,
2. Zaman,
3. İletişim,
4. Çevrimiçi eğitim,
5. Öğretim tasarımı ve
6. İçerik (konu uzmanlığı) boyutlarında çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerektiği ileri sürülebilir.

Türkiye’de de çevrimiçi eğitim uygulamaları henüz istenilen seviyede olmasa da yaygınlaşmaktadır. Bu yaygınlaşma özellikle yüksek öğretim kurumlarında ve insan kaynakları geliştirme etkinliklerinde gözlemlenmektedir. Başta Anadolu Üniversitesi olmak üzere çeşitli üniversitelerin açmış oldukları Bilgi Yönetimi Önlisans Programları, Bilgi Üniversitesi’nin işletme yüksek lisans programı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nin yürüttüğü programlar yüksek öğretim kurumlarında gerçekleşen çevrimiçi eğitim uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Benzer biçimde Net-g, MobilSoft, e-nocta gibi tedarikçi firmalar işletmelere çevrimiçi eğitim olanakları sunmaktadır.

Öte yandan, çevrimiçi eğitim üzerine yapılan araştırmalar açısından Türkiye'nin oldukça geri kaldığı ileri sürülebilir. Yapılan çalışmaların sayısı 20 civarında olup bunların ancak 5'i yüksek lisans ya da doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen rol ve yeterliklerine ilişkin çok sınırlı biçimde değinilmiş ancak bilimsel bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Oysa diğer ölkelerde gerçekleştirilen çalışmalar sonunda ortaya konan rol ve yeterlikler Türkiye koşullarında geçerli olmayabilir. Başta kültürel farklılıklar bu tür bir farklılaşmada rol oynayabilir. Türkiye'de de çevrimiçi eğitim uygulamalarında yer alacak öğretmenlerin ne tür roller üstlenmeleri gerektiği ve ne tür yeterliklere sahip olmaları gerektiğinin araştırılarak ortaya konması gerektiği ileri sürülebilir. Bu alışma bu gereklilik doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın problemi, Türkiye'de çevrimiçi derslerde sorumluluk alan öğretmenlerin üstlendikleri rollere ve sahip oldukları yeterlikler göz önünde bulundurularak çevrimiçi eğitime ne kadar hazır olduklarını belirlemektir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'deki çevrimiçi eğitim etkinliklerinde görev alan öğretmenlerin ne tür roller üstlenmeleri gerektiğini ve hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin üstlendikleri roller nelerdir?
2. Çevrimiçi eğitim veren öğretmenler hangi yeterliliklere sahip olmalıdır?
3. Türkiye'de çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yeralan öğretmenler ne tür rolleri üstlenmeleri gerektiğini düşünüyorlar ve bu rolleri şu an yürüttükleri derslerde ne derece üstleniyorlar?

4. Türkiye’de çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin üstlenilmesini gerekli gördükleri roller ve üstlendikleri roller arasında fark var mıdır?

5. Türkiye’de çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yer alan öğretmenler ne tür olanaklara, becerilere ve tutumlara sahip olmaları gerektiğini ve bunlara ne derece sahip olduklarını düşünüyorlar?

6. Türkiye’de çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin sahip olmaları gerektiğini düşündükleri olanak, beceri ve tutumlar ile sahip oldukları arasında fark var mıdır?

7. Türkiye’de çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin üstlendikleri roller ve sahip oldukları olanaklar, beceriler, tutumlar cinsiyete göre değişiyor mudur?

8. Öğretmenlerin üstlendikleri ve üstlenilmesini gerekli gördükleri roller ders öncesi eğitim almış olmalarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bu çalışma sonrasında aşağıdaki yararları ulaşılmaları umulmaktadır:

1. Yapılacak araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, öğretmenlerin üstlenmiş oldukları roller ve yeterlikler hakkında bilinçlenmelerine yardımcı olacağı umulmaktadır.

2. Yapılacak araştırma sonucunda elde edilecek bulguların; öğretmenlerin etkili ve yeterli bir eğitim hizmeti verebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterlikler hakkında başvuru kaynağı olacağı umulmaktadır.

3. Yapılacak araştırma sonucunda elde edilecek bulguların; çevrimiçi ders alan öğrencilerin öğretmenlerden

beklentilerine yönelik bir başvuru kaynağı olacağı umulmaktadır.

4. Yapılacak araştırma sonucunda elde edilecek bulguların; Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi yöneticilerinin çevrimiçi derslerde öğretmen görevlendirmesi yaparken beklenen yeterlilik ve rolleri göz önünde bulundurarak uygun kişileri seçeceği umulmaktadır.

5. Bu araştırma çevrimiçi ders vermek isteyen öğretmenlere hangi beceri, olanak ve tutumlara sahip olmaları gerektiği konusunda yol göstermektedir. Ayrıca, araştırma bu kişilere çevrimiçi eğitimin yüzyüze verilen eğitimden hangi noktalarda farklılaştığı konusunda önemli bulguları ortaya koymaktadır.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada şu görüşlerin doğruluğu test etmeye gerek görülmeden olduğu gibi kabul edilmiştir:

1. Çalışmada görüşlerine başvurulmuş ve hazırlanan veri toplama aracını (anketi) yanıtlamada yardımcı olan kişiler, güvenilir ve geçerli bilgiler vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulguların şu kısıtlamalar altında toplandığı ve bunların dikkate alınarak yorumlanması gerektiği baştan kabul edilmiştir:

1. Çalışma Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı dahilindeki çevrimiçi derslerdeki öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevrimiçi eğitim: Çevrimiçi eğitim, öğrenme- öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrenenlere bilgisayar (ağları) desteğiyle sunulduğu bir öğrenme biçimini ifade eder. Çevrimiçi eğitim, öğrenenlerin bir bilgisayar ve İnternet bağlantısını sağladıklarında çeşitli düzeylerde ders alabilmesine olanak sağlar.

Yeterlik: Bireylerin bir olguya ilişkin sahip oldukları olanak, beceri ve tutumlar biçiminde kullanılmıştır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

2.1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler, bu teknolojilerin yoğun kullanıldığı uzaktan eğitimi büyük ölçüde etkilemiştir ve etkilemeye devam etmektedir. Örneğin televizyonun geniş kitlelere düşük maliyetli öğretim sunma üstünlüğünün anlaşılmasıyla, aslında kökeni çok daha eskilere dayanan uzaktan eğitime olan ilgi artmıştır (Aydın, 2001). McIsaac (2001) özellikle 1980'lerin ilk yıllarından başlayarak birçok ülkede, okur-yazarlık oranını artırmak, ekonomik gelişme için nitelikli insan gücü yetiştirmek, artan eğitim talebini karşılamak, özellikle kırsal alanlarda yaşayan ve eğitim hizmetlerinden yararlanamayanlara öğretim olanağı sunmak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda uzaktan eğitim uygulamalarının başlatılmasını diğer toplumsal değişimlerin yanısıra televizyon teknolojisi alanındaki gelişmelere de bağlamaktadırlar.

Uzaktan eğitim alanında yaşanan benzer bir gelişme, 1990'ların ikinci yarısında İnternet gibi bilgisayar ağlarına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Schrum (2000) uzaktan eğitimin önemli sınırlılıkları olarak kabul edilen sınırlı etkileşim, güncellemede yavaşlık, farklı kaynaklara ulaşamama, gereksinim duyulan yerde ve zamanda hizmet alamama, bireysel farklılıklara odaklanamama ve benzerlerinin bilgisayar ağları yardımıyla büyük ölçüde giderildiğini belirtmiştir. Horton (2001, s. 17) da, daha az maliyetle daha nitelikli eğitim olanağı sunması nedeniyle, bu çalışmasında çevrimiçi eğitim olarak adlandırılan bilgisayar ağlarının eğitim amaçlı kullanımının, yaygınlaştığını ifade etmiştir.

Araştırma raporunun bu bölümünde öncelikle çevrimiçi eğitim kavramı ve uygulaması açıklanmış, daha sonra bu uygulamanın önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin, çevrimiçi eğitim sürecinde ne tür roller üstlenmeleri, hangi

yeterliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin literatürde yer alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM

Çevrimiçi eğitime ilişkin literatürde çok çeşitli tanımlar yer almaktadır (örneğin: Goodyear ve meslektaşları, 2001; Horton, 2001; Ko ve Rossen, 2001; Jolliffe, Ritter ve Stevens, 2001; Khan, 1996; Rosenberg, 2001). Ancak tüm bu tanımların incelenmesi sonucu elde edilen ortak noktalara ve uygulama biçimlerine bakılarak, çevrimiçi eğitim, *başta İnternet olmak üzere bilgisayar ağlarının yoğun olarak kullanıldığı öğrenme-öğretme etkinlikleri biçiminde tanımlanabilir.*

Benzer biçimde, varolan uygulamalar incelendiğinde, çevrimiçi eğitimde izlenen temelde iki strateji olduğu saptanabilir: Birincisi, öğrenme-öğretme etkinliklerinin tamamen ya da büyük ölçüde bilgisayar ağları üzerinden yürütülmesini içerir. İkincisinde ise, bilgisayar ağları yüzyüze öğrenme-öğretme etkinliklerini destekler niteliktedir.

Tamamen ya da büyük ölçüde bilgisayar ağları üzerinden yürütülen etkinliklerde, öğretmen ve öğrenciler genelde yüzyüze gelmezler. Kayıt, öğrenci destek, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-materyal etkileşimleri, değerlendirme gibi süreçler çoğunlukla bilgisayar ağları kullanılarak gerçekleştirilir. Bu tür uygulamalar zaman zaman sanal sınıf uygulamaları olarak adlandırılır (Ko ve Rossen, 2001, s. 3).

Bilgisayar ağlarının, yüzyüze öğrenme-öğretme etkinliklerini destekler nitelikte kullanıldığı, başka bir ifadeyle dersin bir bölümünün çevrimiçi olarak yürütüldüğü etkinliklere de karma öğrenme (blended learning-hybrid model) sistemi adı verilmektedir (Ko ve Rossen, 2001, s. 14). Bu tür sistemlerde, örneğin, ders materyalleri bilgisayar ağlarına yüklenir; öğrenciler genelde web sayfaları halinde sunulan materyalleri çalıştıktan sonra sınıf gibi belirli mekanlarda öğretmen ile biraraya gelerek tartışma, uygulama gerçekleştirme gibi etkinlikler gerçekleştirirler, ya da öğrencilere ders içeriği sınıf gibi mekanlarda sunulur ve daha

sonra, öğrenciler ile öğretmen bilgisayar ağlarını kullanarak eş zamanlı (senkron) ya da eş zamanlı olmayan (asenkron) etkinlikler gerçekleştirirler.

Hangi strateji kullanılırsa kullanılsın çevrimiçi eğitim, taşıdığı özellikler (attributes) nedeniyle, öğrenme-öğretme süreçlerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu katkılara ya da çevrimiçi eğitimin üstünlüklerine gelmeden önce neden “çevrimiçi eğitim” kavramının kullanıldığını açıklamak yararlı olabilir.

Çevrimiçi eğitim kavramı, öğrenme-öğretme süreçlerinin bilgisayar ağlarına dayalı ya da destekli gerçekleştirilmesi etkinliklerine verilen adlardan yalnızca biridir. Literatürde, web destekli öğretim (web based instruction), eşzamanlı öğretim (synchronize instruction), eşzamansız öğretim (asynchronize instruction), sanal eğitim (virtual education), bilgisayar destekli uzaktan eğitim (computer based distance education), bilgisayar ortamı/destekli iletişim (computer-mediated communication), İnternetle eğitim, İnternete dayalı/destekli eğitim (İnternet based/aided education) gibi farklı adlar da almaktadır. Ancak Aydın’ın belirttiği gibi “online education” kavramı, bilgisayar ağlarının eğitim amaçlı ilk kullanılmaya başladığı yıllardan –www, java ve hatta İnternet’in olmadığı- bugüne yaygın olarak kullanılmaktadır. Türk Dil Kurumu’nun sözlüklerinden yararlanılarak bu kavram Türkçe’ye “çevrimiçi eğitim” olarak çevrilmiştir (Aydın, 2001, s:102). Bu nedenle, bu çalışmada da “çevrimiçi eğitim” kavramı benimsenerek, kullanılmıştır.

2.2.1. Çevrimiçi Eğitimin Üstünlük ve Sınırlılıkları

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde yararlanılan diğer dağıtım sistemlerinde (delivery systems) olduğu gibi çevrimiçi eğitim de çeşitli üstünlük ve sınırlılıklar içerir. Bunlar literatürdeki birçok kaynakta açıkça ortaya konmaktadır.

Örneğin, Rowntree (1995) çevrimiçi eğitimin üstünlüklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

•*Erişebilirlik:* Çevrimiçi eğitim, kırsal kesimde yaşamak, fiziksel engelli ya da çalışmak zorunda olmak gibi nedenlerle eğitim alamayan öğrencilerin bu hakkı elde etmelerine olanak sağlar. Geleneksel öğrenci olarak nitelendirilmeyen bu öğrenciler, çevrimiçi eğitim sayesinde, zaman ve mekan sınırlılığı olmadan eğitimlerini tamamlayabilirler.

•*Esneklik:* Öğrenciler daha önceden bildikleri konular için vakit kaybetmek zorunda kalmazlar. Diledikleri konuyu çalışma olanağı bulabilirler.

•*Bireye özgü hız:* Öğrenciler derse katılan diğer öğrencilere bağlı olarak hızlanmak ya da yavaşlamak zorunda kalmaz; kendi öğrenme hızlarına göre ilerler.

•*Özel öğrenme ortamı:* Sanal sınıfta özellikle çekingen ve içedönük yapıdaki öğrenciler için kendilerini daha rahat ifade etme olanağı sağlar.

•*Daha fazla seçenek:* Çevrimiçi ders ya da programda öğrencilerin ne öğreneceğine ve kendi gelişimlerini nasıl değerlendireceklerine yönelik daha fazla seçenek sunulur.

•*Daha kaliteli öğretim:* İçerik, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla hitap edebilir. Bir başka deyişle, belirli bir konu başlığı altında farklı noktalara yer veren içerik içinden öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı noktalara odaklanabilirler.

•*Güdülenme:* Çevrimiçi eğitimde öğrenci en az öğretmen kadar, belki de daha fazla, söz hakkına sahiptir. Pasif dinleyici değildir. Aktif katılımcıdır. Bu nedenle çevrimiçi eğitim etkinlikleri daha güdüleyicidir.

•*Ortam seçimi*: Öğrenciler kendi tercihlerine en çok uyan ortamı kullanabilir. Kendi seçtiği ortam onlar için hem daha güdüleyici hem de daha fazla bireysel ihtiyaçlarını karşılayan yapıda olabilir.

•*Bireysel rehberlik* : Destek sistemleri öğrencilere teknik, akademik ve pedagojik anlamda bireysel rehberlik sağlayabilir. Grup için ortalama bir seviyeye hitap etmek yerine her öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmeti verilebilir.

Rowntree'nin (1995) sıraladığı bu üstünlükler genelde öğrenciler açısından çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinin geleneksel sürece göre sağladığı üstünlüklerdir.

Öte yandan çevrimiçi eğitim, öğretmenlere, öğretim kurumlarına ve işletmelere de çeşitli olanaklar sağlamaktadır (Draves, 2000, s. 8; Horton, 2001, 20-32). Örneğin, daha az maliyetle daha nitelikli öğretim ve yetiştirme etkinlikleri sunmak, daha az zaman ve enerji harcayarak daha fazla öğrenciye erişmek, uluslararası pazarlara açılmak, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan öğretmen ve öğretim elamanlarını aynı program içinde istihdam etmek, öğretmen ve öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmelerine ya da kendilerine daha fazla zaman ayırmalarına olanak tanımak, öğretmenler, öğretim elemanları, kurumlar, örgütler, uluslararası işbirliği ve paylaşımı artırmak, çevrimiçi eğitimin sağladığı diğer üstünlüklerden bazıları olarak sayılabilir.

Ancak, her öğretim ortamında olduğu gibi, çevrimiçi eğitim de, bir takım sınırlılıklara sahiptir. Literatürde sıralanan bu sınırlılıklar daha çok bilgisayar ve ağlara ilişkin teknik sorunlarla ilgilidir (Hill, 1997). Bu teknik sınırlılıklar, teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortadan kalkmaktadır ve ileride kalkacakları iddia edilebilir.

Joliffe, Ritter ve Stevens (2001) teknik sınırlılıklardan farklı olarak öğrenme-öğretme süreçlerine yönelik yaşanan sınırlılıkların her zaman varolacağını ileri sürmektedirler. Bu uzmanlara göre çevrimiçi eğitimin zamanla ortadan kalkmayacak ve büyük bir

ihtimalle uzun süre devam edecek olan sınırlılıkları şunlardır (s:12-14):

• *Kurulum maliyeti:* Çevrimiçi eğitimin ilk kurulum ve yerleştirilme maliyeti diğerlerine göre oldukça pahalıdır. Teknik altyapıyı sağlamanın, materyalleri geliştirmenin, öğrencileri, öğretmenleri, destek personelini yetiştirmenin oldukça yüksek maliyeti vardır. Ancak bu maliyet zaman içinde ani bir düşüş gösterir ve kısa sürede kar elde edilir noktaya gelir.

• *Öğretim tasarımı bilgisi:* Çevrimiçi eğitim etkinliklerini düzenleyenlerin etkili bir öğrenme ortamı tasarlamak için bilgisayar ve bilgisayar ağlarına dayalı/destekli öğrenme hakkında bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Aksi halde, bu ortam da diğer ortamlarda olduğu gibi etkisiz ve verimsiz biçimde kullanılarak hayal kırıklığı yaratılabilir.

• *Yetiştirme Gerekliliği:* Hem öğrenci hem de öğreticilerin, çevrimiçi eğitim konusunda yetiştirilmeleri gerekir. Öğreticiler, özellikle bilgisayara bağlı öğretim ortamı geliştirme, yönetme ve rehberlik konularında yetiştirilmelidir. Böylece daha nitelikli çevrimiçi eğitim hizmeti sağlayabilirler. Öğrenenler ise kendilerine sunulan kaynakları kullanabilme ve çevrimiçi öğrenmenin doğasını kavrama için yetiştirilmelidirler. Böylece daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşebilir.

Joliffe, Ritter ve Stevens'ın (2001) sıraladığı bu sınırlılıklar arasında öğretim tasarımı bilgisi özellikle önem taşımaktadır. Eğitim teknolojisinin gelişimi incelendiğinde başarısızlıkla sonuçlanan ya da tamamlanamayan birçok uygulamanın kökeninde bu eksikliğin olduğu saptanabilir (Aydın, 2001). Bu bağlamda, çevrimiçi eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmeden önce, ilgili her bileşenin ayrıntısıyla ele alınması ve etkinliklerin, bu bileşenlerin özellikleri doğrultusunda dikkatlice tasarlanması gerektiği düşünülebilir.

2.2.2. Çevrimiçi Eğitim Sisteminin Bileşenleri

Öğrenme-öğretme etkinliklerinin çevrimiçi gerçekleştirilmesi, ayrıntılı çözümlene ve tasarım süreçlerini gerektirir. Bu süreçlerde göz önünde bulundurulması gereken unsurlar, aslında sistemin temel bileşenleridir.

Her hangi bir eğitim etkinliğinde olduğu gibi çevrimiçi eğitimde de öğrenci, öğretmen, ve öğretim programı temel bileşenler olarak görülmektedir (örneğin; Illinois Online Network, 2002, p 1-12.). Bunlara ek olarak, uzaktan öğrenme ve çevrimiçi eğitimin doğası dikkate alındığında teknolojinin, destek sisteminin ve öğretim tasarımının da temel bileşenler arasında sıralanması gerektiği ileri sürülebilir.

Aşağıda çevrimiçi eğitim programlarından yeralan öğrenciler ve öğretmenler, uygulanan öğretim programları, kullanılan teknolojiler, öğrencilere sağlanan destek hizmetleri ve öğretim sürecinin tasarımında dikkat edilen noktalar kısaca açıklanmıştır:

Öğrenci: Çevrimiçi eğitim dersleri özellikle eve bağlı, kampüsten uzakta yaşayan, aile, iş ve farklı sorumluluklarından dolayı meşgul olan öğrenciler için yararlıdır. Ayrıca geleneksel eğitim alabilen ancak daha hızlandırılmış dersleri tercih eden/ ihtiyaç duyan ve ders saatinin iş veya aile programı ile çakışma durumu olan öğrenciler için de uygun bir seçenektir (Illinois Online Network, 2002, p:1-2). Rowntree (1995) çevrimiçi öğretmenin, öğretim sürecinde, öğrenme engellerinin ortadan kaldırılabilmesi için bazı soruların cevabını bilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu sorular öğrencilerin demografik özellikleri, motivasyon düzeyleri, teknoloji ve öğrenmeye yönelik tutumları, teknoloji ve diğer kaynaklara ulaşabilirliklerine yöneliktir. Böylece öğrencilerin çevrimiçi eğitime ne kadar hazır olduklarının ölçülebileceği ileri sürülebilir.

Öğretmen: Teknoloji destekli eğitim uygulamalarının hız kazandığı dönemlerde öğretmenlerin artık sistemin dışında kalacağı ve iletişim teknolojilerinin öğretmenlerin yerini alacağı görüşü tartışılmaktaydı. Ancak, uygulamalar, öğretmenlerin teknoloji destekli olsun ya da olmasın tüm eğitim etkinliklerinin başarısı için önemli bir bileşen olduğunu ortaya koymuştur. Çevrimiçi öğrenme-öğretme etkinliklerinin başarısı için de öğretmen önemli bir bileşendir. Genellikle çevrimiçi öğretmen, dersin tasarımcısı ve gözlemcisidir. Öğretmenin eğitimi, kişiliği ve tutumu çevrimiçi dersi etkiler. Başarılı bir öğretmen, gerçek yaşamı, iletişimi, profesyonelliği ve ders içeriğini öğrenme ortamına nasıl entegre edeceğini bilir. Öğretmenin kişiliği de ayrıca önemli bir unsurdur. “Sanal Sınıf” atmosferinin belirleyicisidir. Eğer öğretmen teşvik edici ve pozitif ise, öğrenciler çevrimiçi ortamda rahat olacaktırlar (Illinois Online Network, 2002, p:9; Hanna, Dudka & Runlee, 2000). Çevrimiçi öğretmenin üstlenmesi gereken roller ve yeterliklere ilişkin çalışmalar ileride ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

Öğretim Programı: Çevrimiçi bir dersin, o dersin açıldığı kurumun belirlediği akademik öğretim programı ile uyum olması, diğer bir deyişle konu başlıklarının o kurumun öğretim amaçlarına hizmet etmesi beklenir. Ders sunumu daha kısa ve önemli noktalara değinir yapıda ve farklı görüşlerin katkısına izin verebilecek yapıda açık uçlu olmalıdır. Çevrimiçi ders programı gerçek yaşamla doğrudan ilişkili ve öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretmenle, konu uzmanlarıyla fikir değişimini destekleyerek eleştirel düşünmenin gerçekleşmesine yardımcı olacak şekilde olmalıdır (Illinois Online Network, 2002, p: 5-8).

Teknoloji: Teknoloji çevrimiçi programın ihtiyaç ve amaçlarına dayanarak seçilmelidir ve kullanıcı için çekici, güvenilir, ulaşılabilir, ekonomik olmalıdır. Bazı öğretmenler çekici özelliklerinden dolayı yüksek teknolojileri kullanma eğilimindedirler, ancak geniş grafikler, video ve ses uzun yükleme zamanı alır ve karmaşık programlar kolaylaştırmaktan çok öğrenme sürecini zorlaştırır. Seçilen teknoloji dersin içeriğini en iyi şekilde ulaştırır şekilde olmalıdır. Başarılı teknoloji kullanımı kullanım kolaylığı ile belirlenir. Teknoloji eğitimin iletilmesi ve

başarılı öğrenmenin gerçekleşmesi için bir araçtır. Eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi çevrimiçinde çok önemlidir. Bu nedenle kolaylaştırıcı hazırlayacağı derste kullanacağı teknolojiyi uygulamaya başlamadan önce, o teknolojiyi öncelikle kendisi rahatlıkla kullanabilmelidir. Ayrıca öğrenciler, ders başlamadan önce derste kullanılacak olan araca alışık olmaları için bir uyumlaştırma programına katılmalıdırlar. Bilginin dağıtımını sağlayacak teknolojinin sınıftaki öğrencilerden en düşük teknolojiye sahip olana göre ayarlanması arzulanan etkinliği arttıracaktır (Illinois Online Network, 2002, p:10).

Destek Sistemi: Öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamında yönetsel ve teknik zorluklarla karşılaşacaktır. Çevrimiçi öğrencilerin desteklenmesi denildiğinde “destek” kelimesi bireylerin ihtiyaçlarına göre farklı anlamlar alabilir. Bazı öğrenciler “destek” başlığı altında yazılı materyallerin farklı metinler ile desteklenmesini beklerken diğerleri donanımı zengin bir öğrenme merkezinden söz ediyor olabilir. Diğer bir öğrenci grubu ise teknik konularla ilgili desteğe ihtiyaç duyabileceklerini düşünerek teknik desteği “destek” kelimesine atfediyor olabilir (Rowntree, 1992, s. 77). Çevrimiçi öğrencilerin pek çok noktada duyabilecekleri destek genel olarak üç başlık altında toplanabilir: Yönelimsel, teknik ve pedagojik. Bu üç ana başlık altında toplanan destek sistemleri ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

Öğretim Tasarımı: Öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme ilkelerinin, öğretim materyal ve etkinliklerine dönüştürülmesini sağlayan sistematik süreç olarak tanımlanabilir (Smith ve Ragan, 1999). Mevcut çevrimiçi öğretim uygulamaları incelendiğinde gerek öğrenenler, gerekse eğiticiler ile görüşüldüğünde, İnternet üzerinde bir dersin sunulabilmesi için farklı hazırlıklara gereksinim duyulduğu ortaya çıkmaktadır. İnternet üzerinde sunulan bir dersin, diğer yöntemlerle karşılaştırıldığında kendine has özellikleri vardır ve bu özellikler tasarım sürecinde dikkate alınmalıdır (Çalışkan, 2001, s:199). Öğretim tasarımında bilgi sunum yöntemlerinin, öğrenenlere bilgiyi aktarma şeklini belirleyen etkili kararlar olarak ifade edilebilir. Burada öğretim tasarımcısının yanıtlanması gereken soru, İnterneti sunum ortamı olarak kullanarak, öğretim materyallerini öğrenenlere sunmanın en iyi yolunun ne olduğudur.

Relan ve Gillani (1996) çevrimiçi öğretimin, bilginin sunulması konusunda geleneksel öğretimden ne kadar farklılaştığını dile getirmişlerdir. Öğretim etkinliğini öğrenenlere bilgi sunmak üzere tasarlamak yerine, öğrenenleri etkileşimli etkinliklere odaklayabilen bir öğretim tasarımı olmasının önemi üzerinde durmaktadır. Öğretim tasarımı yukarıda söz edilen teknoloji, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi ortama hazır olması, içeriğin etkililiği ve destek sistemlerinin işlevselliğinin etkili işleyebilmesi için ayrıntılı olarak yapılmalıdır.

Çevrimiçi eğitim sisteminin temel bileşenleri çok daha çeşitlendirilebilir. Ayrıca bu bölümde sözü edilen bileşenlerin diğer eğitim ortamlarında da olması gerekir. Ancak her ortamın kendine özgü özellikleri vardır ve bu özellikler yukarıda sözü edilen bileşenlerde değişime neden olur. Örneğin geleneksel eğitim ortamlarında yer alan öğretmen ve öğrencilerin üstlendikleri roller çevrimiçi eğitim ortamlarındaki ile farklılık göstermektedir. Aşağıda bu tezin konusunu oluşturan çevrimiçi eğitim ile birlikte öğretmenlerin üstlenmesi gereken rollere ve sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİMDE DEĞİŞEN ROLLER

Çevrimiçi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenciler ve öğretmenler diğer ortamlara göre farklı roller üstlenmeye başlamıştır. Bu bölümde öncelikle çevrimiçi öğrencilerin rollerdeki değişimler incelenmiş, daha sonrasında da öğretmenlerin rolleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.3.1. Değişen Öğrenci Roller

Çevrimiçi eğitimin bileşenleri bölümünde kısaca değinildiği gibi çevrimiçi eğitim talebinde bulunan ve katılan öğrenci yapısı geleneksel öğrenci yapısından farklılık göstermektedir. Bu farklılaşma çevrimiçi eğitimin doğasından kaynaklanan farklılıklarla birlikte öğrenci rollerinde de değişime neden olmuştur.

Berge'ye göre, örneğin, öğrencilerin üstlendiği rollerde aşağıdaki türde bir değişim yaşanmıştır (1995, p:81-90):

- Pasif olarak verilen alan olmaktan aktif olarak kendi öğrenmesini gerçekleştiren olmaya doğru bir değişim olmuştur.
- Öğrenciler sadece gerçekleri ezberleyen olmaktan çok karmaşık problemleri çözen olmuştur.
- Öğrenciler konuyu pek çok açıdan görür hale gelmiştir.
- Öğrenciler kendi sorularını süzer ve kendileri cevabını araştırır olmuştur.
- Öğrenciler bir grubun üyesi olarak işbirlikli ve kubaşık şekilde çalıştığından, grup etkileşimi önemli derecede artmıştır.
- Öğrenciler farklı kültürlerden haberdar olmaktadır.
- Öğrenciler bağımsız ve kendi öğrenmelerinin zaman ve sürecini yöneten haline gelmiştir.
- Öğrenciler sadece uzman öğreticiyi gözlemleme yerine bilgiyi kullanmaya yönelmiştir

Benzer biçimde Horton (2001, s:34) da çevrimiçi öğrencilerin, geleneksel öğrencilerinkinden farklı gereksinim ve özellikleri olduğunu belirtmiştir. Horton'un belirttiği, öğrencilerin farklılaşan gereksinim ve rolleri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1:Horton’a Göre Geleneksel Sınıf ve Çevrimiçi Eğitimdeki Öğrencilerin Özellikleri

Özellikler	Geleneksel Sınıf	Çevrimiçi Öğrenme
Zaman	Öğrenciler sabit bir ders saatinde sınıfta olabilmek için zaman harcarlar.	Öğrencilerin derse ulaşmak için yolda zaman geçirmeleri gerekmez. Ders zamanlarını kendi istedikleri şekilde ayarlayabilirler.
Motivasyon	Öğretmen öğrencileri motive edebilir. Ancak çok fazla motivasyon öğrenciler için zararlı olabilir.	Çevrimiçi öğrenme için motivasyon oldukça önemlidir. Motivasyon düzeyi çok yüksek olan öğrenciler kendi hızlarına göre programa devam edebilirler.
Dil Becerileri	Öğrencilerin etkili şekilde dinleme ve okuma becerilerine sahip olması gerekir.	Öğrenciler materyali tekrar tekrar dinleyebilir veya okuyabilir. Çoklu ortam dile bağlı olma oranını azaltır.
Bilgisayar Becerileri	Bilgisayar ile ilgili herhangi bir beceriye ihtiyaçları yoktur.	Öğrenciler temel bilgisayar kullanımı ve Web dolaşımı becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca öğrenciler etkileşim araçlarını da kullanabilmelidir.
Fiziksel Yeterlilikler	Sınıf ortamındaki eğitim görme, işitme ve hareket engelleri olan öğrenciler için uygun değildir.	Yardımcı teknoloji kullanılarak tasarılan çevrimiçi eğitim belirli fiziksel engelleri olan öğrenciler tarafından da kullanılabilir.

2.3.2. Değişen Öğretmen Rollerini

Çevrimiçi eğitim, öğrencilerde olduğu gibi öğretmenlerin yerine getirdikleri görevlerde de değişimlere neden olmuştur. Bu değişime ayak uydurma çevrimiçi öğretimin başarısı üzerinde önemli bir etken olarak görülmektedir.

Örneğin Palloff ve Pratt'a göre çevrimiçi öğrenmenin kolaylaştırılmasında en önemli değişken öğretmen rolünü üstlenenlerin geleneksel sınıf ortamında sık kullanılan düz anlatım türü sunuş modeli öğretimden uzaklaşmalarıdır. Daha aktif öğrenme yaklaşımlarını ve öğrenci-merkezli öğretim stratejilerini benimsemek çevrimiçi eğitim doğasının bir gereğidir (2001, s:153).

Öte yandan, birçok çalışmada çevrimiçi eğitimde yer alan öğretmenlerin üstlenmeleri gereken roller, öğrencilere sağlanması gereken destek ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Örneğin, Berge ve Collins (1995, 2) çevrimiçi bir dersin başarılı bir şekilde yürütülmesi için üstlenilmesi gereken rolleri dört grupta ele almıştır: Pedagojik, sosyal, yönetsel ve teknik. *Pedagojik* destek Berge'e göre eğitimin kolaylaştırılmasına yönelik en önemli rollerden biridir. Öğretmen sorular sorarak ve öğrencilerin cevaplarını irdeleyerek tartışmaları önemli kavram, prensip ve beceriler üzerinde yoğunlaştırır. *Sosyal* destek öğrencilerin öğrenmeye teşvik olmalarında yardımcı olacak sosyal bir çevre yaratmada önemlidir. Öğrenciler gruplar halinde ve birbirlerinden yararlanarak öğrenirler. *Yönetsel* destek daha çok organizasyon, prosedürler ve idari işlerle ilgili olarak düzeni sağlamada önemlidir. Tartışmaların amaçları, takvim, kurallar, karar alma normları bu destek başlığı altındadır. *Teknik* destek öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda öğrenim görebilmeleri açısından önemlidir. Öğrenciler kullandıkları sistem ve yazılım açısından rahat olduklarında akademik görevlere yoğunlaşabilirler. Öte yandan Berge, bu rollerin bir kişi tarafından üstlenilmesi gerekliliğinin olmadığını, diğer bir deyişle takımla öğretim

yaklaşımının benimsenerek bu desteklerin farklı kişiler tarafından öğrencilere sağlanabileceğini ileri sürmüştür. Ayrıca Berge, öğretmenin üstlendiği rollerde, çevrimiçi eğitimin doğası gereği şu tür değişimler yaşandığını belirtmiştir:

- Konferans veren veya nasihatçi olmaktan çok danışman, rehber, kaynak sağlayıcı olmaya doğru olan bir değişim.
- Cevap sağlayıcı olmaktan çok sorularla yönlendiren olma.
- Sadece içerik sağlayıcı değil, öğrenmeyi tasarlama.
- Sadece başlangıç için öğrenci çalışmasını yapılandırma ve kendi öğrenmeleri için öğrencileri teşvik etme.
- Konular üzerinde farklı bakış açıları sunma ve çarpıcı noktaları vurgulama.
- Sadece bir öğretmen değil aynı zamanda bir öğrenci grubunun üyesi olma.
- Öğrenme ortamında otorite değil birlikte öğrenen olma.
- Öğrencilerin farklı öğrenme şekillerine daha duyarlı yaklaşma.

Paulsen (1995) ve Mason (1991) ise öğretmenlerin öğrencilere sağlamak zorunda oldukları desteği ve bu bağlamda üstlenmeleri gereken rolleri üç kategoride toplamışlardır: Örgütsel, sosyal ve entellektüel. Paulsen ve Mason'ın *örgütsel* olarak adlandırdığı destek, aslında dersin tasarımı, düzenlenmesi ve kurulumunu ifade etmektedir. Bu destek aslında öğretim sisteminin tasarımını ve yönetilmesini içermektedir. *Sosyal* destek bu uzmanlar tarafından da Berge'nin ele aldığı gibi

değerlendirilmiştir. Benzer biçimde *entellektüel* destek de Berge'nin pedagojik desteği ile aynı anlamda kullanılmıştır. Öte yandan, Paulsen ve Mason, Berge'den farklı olarak teknik desteği öğretmenin üstlenmesi gereken bir rol olarak görmemektedirler. Teknik desteğin, sık sorulan sorular bölümü, teknik sorulara ilişkin tartışmalarla, öğrenci hizmet merkezleri aracılığıyla ya da benzer farklı uygulamalarla sağlanabileceği üzerinde durmuşlardır.

Anderson ve meslektaşlarına (2001 p:4) göre de çevrimiçi desteği ve öğretmenin rollerini üç başlık altında toplamak yeterlidir. Bir başka deyişle bu uzmanlarda teknik desteğin, öğretmenin üstlenmesi gereken bir sorumluluk olmadığını belirtmişlerdir. Anderson ve meslektaşları, çevrimiçi öğretmenin üstlenmesi gereken rolleri;

1. öğretim tasarımı ve düzenleme,
2. bağlamın kolaylaştırılması ve
3. doğrudan bilgi verme olarak adlandırdıkları sınıflarda toplamışlardır.

Öğretim tasarımı ve düzenleme, Berge'nin yönetsel, Paulsen ve Mason'ın örgütsel olarak adlandırdığı sınıfla aynı niteliktedir. Benzer biçimde *bağlamın kolaylaştırılması* ise diğerlerinin sosyal destek adını verdikleri rolleri içermektedir. *Doğrudan bilgi verme* ise Berge'nin pedagojik, Paulsen ve Mason'ın entelektüel olarak adlandırdığı role eşdeğerdir. Doğrudan bilgi verme, aslında öğretmenin doğrudan bilgiyi aktarması anlamına gelmemektedir. Bu rol temelde bilginin dağıtım yöntemlerini kapsamaktadır. Bilginin öğrencilere dağıtım aşamasında, öğretmenin rehberlik etmesi, gözlemlemesi, tartışmalara yönlendirmesi, öğretim yapması, öğrencilerle birlikte çalışması gibi pek çok görevi kapsamaktadır.

Tablo 2:Çevrimiçi Eğitimde Destek Türleri ve Öğretmen Rollerine İlişkin Modeller

Anderson ve meslektaşları	Berge	Paulsen	Mason
Öğretim tasarımı ve düzenleme	Yönetsel	Örgütsel	Örgütsel
Bağlamı Kolaylaştırma	Sosyal	Sosyal	Sosyal
Doğrudan Bilgi Aktarımı	Pedagojik	Entelektüel	Entelektüel
	Teknik		

Goodyear ve meslektaşları (2001) çevrimiçi eğitimde aşağıdaki rollerin ana roller olduğunu belirtirken; bunları her zaman eşit derecede üstlenilmeyeceğinin, bazı zamanlarda bazı rollerin öne çıkacağına altını çizmektedirler. Bu roller;

- a. Süreç Kolaylaştırıcısı: Öğrencilerin öğrenmelerinde yardımcı olacak çevrimiçi aktiviteleri planlar ve gerçekleştirir.
- b. Rehber: Öğrencilerle bireysel olarak görüşür ve sorunlarına yönelik tavsiyelerde bulunur.
- c. Değerlendirici: öğrencilerin çalışmalarının geçerliliğini ölçer, notlandırır, geribildirim sağlar.
- d. Araştırmacı: Konu ile ilgili yeni bilgilere ulaşır.
- e. İçerik Kolaylaştırıcısı: Öğrencilerin içeriğe yönelik öğrenmelerinde destek sağlar.

f. Teknoloji Uzmanı: Öğrencilere teknoloji ile ilgili daha fazla seçenek sunarak öğrenme ortamını geliştirir.

g. Tasarımcı: Öğrenmede kullanılacak etkinlikleri tasarlar.

h. Yönetici: Kayıt, güvenlik, rapor tutma gibi yönetsel işlerle ilgilenir.

Berge (1995), Paulsen (1995), Mason (1991), Anderson ve meslektaşlarının (2001) çevrimiçi derslerde öğrencilere verilecek destek ile ilişkilendirdiği rolleri Goodyear ve meslektaşları (2001) daha ayrıntılı olarak yukarıdaki başlıklar altında toplamışlardır. Her iki grubun yaptığı çevrimiçi derste öğretmenlerin üstlendikleri rollerle ilgili açıklamalarına bakılacak olursa, öğretmenlerin benzer sorumluluklar almalarını gerekli gördükleri düşünülebilir.

Berge (1995), Paulsen (1995), Mason (1991), Anderson ve meslektaşları (2001) gibi uzmanların çevrimiçi eğitimde yer alan öğretmenlerin rollerini belirlerken öğrencilere sağlanması gereken destek hizmetlerini baz almaları nedeniyle, çevrimiçi eğitimde öğrenci destek türlerini biraz daha ayrıntıyla incelemenin yararlı olacağı söylenebilir.

2.4. ÇEVİRİMİÇİ EĞİTİM ÖĞRENCİ DESTEK TÜRLERİ

Çevrimiçi eğitimde öğrencilere sağlanacak destek temelde üç başlık altında toplanabilir:

1. Yönetsel Destek
2. Teknik Destek
3. Pedagojik Destek

2.4.1. Yönetsel Destek

Yönetmelik desteğin amacı dersin düzgün işleyişini, ilke ve süreçlere uygunluğunu sağlamak, öğrenci sorularının cevap bulduğu bir ortam hazırlamaktır. Öğrencinin ders içeriği ve işleyişi ile ilgili endişeleri yönetmelik destek ile ortadan kalkacaktır. Açık ve Uzaktan Öğrenme sistemlerinde öğrencilere sağlanacak yönetmelik destek için Sharma (2002) aşağıdaki noktaların altını çizmiştir:

Program ya da derse ilişkin: Öğrencilere yönetmelik olarak sağlanması gereken ilk destek öğrencileri bu program ya da çevrimiçi sağlanacak dersin içeriği, yöntem ve amaçları hakkında bilgilendirmek olmalıdır. Öğrenciler program ya da ders hakkında kayıt olmadan önce bilgilendirilmelidir. Program ya da dersin ne kadar süreceğini, kimlerin bu derse uygun olduğunu, içeriğin ne olduğunu, ön koşulu olup olmadığını öğrencinin önceden bilmesi gerekir. Kayıt tarihi ve koşulları, ders geçme koşulları, varsa ücret, kaç kişinin programda yer alabileceği ve öğretmenin kim olduğu hakkında öğrenciler kayıt öncesi bilgi sahibi olmak isterler.

Destek merkezlerine ilişkin: Ulaşılabilecek çalışma merkezleri, kütüphane, okuma salonları ve teknolojik donanımı olan laboratuvarlar hakkında ön bir gözlem yaparak öğrencileri bu konuda bilgilendirmelidir.

Kayıt işlemlerine ilişkin: Ders ya da programa kaydın nasıl olacağı öğrencilere bildirilmelidir. Öğrenciler, bu konuda kimden, nasıl yardım alacakları konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Dersin başladığı ilk hafta dersi almak isteyen bütün öğrencilerin derse erişim sağlayabildiğinden emin olunmalıdır.

Ders materyallerinin dağıtımına ilişkin: Ders materyalleri öğrencilere elden ya da posta yoluyla yönetmelik desteğin içerdiği şekilde dağıtılır. Gönderilecek materyaller ile birlikte ders takvimi, ödevler, tartışma konuları da ders başlamadan önce öğrencilere ulaştırılmalıdır.

Öğrenci sorularını cevaplama: Çevrimiçi öğrencilerin sınavlar, ödevler, değerlendirme, uygulama gibi pek çok konuda olabilecek sorularına cevap verebilmek için telefon hattı, sıkça

sorulan sorular, e-posta adresi gibi farklı destek hizmetleri tek başlarına ya da bir arada kullanılmalıdır.

2.4.2. Teknik Destek

Teknik destek iki nedenden dolayı önemlidir. Birincisi, teknik karışıklık öğrencinin motivasyonunu kırar ve teknik problemlerle zamanını harcayan öğrenci programı bırakır (Hara ve Kling, 2003). İkincisi, teknik destek almayan öğretmenlerin derse harcamak istediği enerjisi teknik problemlerle harcadığında ders için çok az zaman ve enerji kalır. Öğretmenin işine karşı memnuniyeti azalır ve öğrenciler bunu hemen hissederler. Verilecek teknik destek ile önce kolaylaştırıcı teknoloji kullanımı konusunda rahat ve yeterli hale gelir. Ayrıca öğrencilerin de sistem ve yazılım kullanımı konusunda yeterli ve rahat olduklarından emin olunmalıdır (Horton, 2001).

Horton' a göre dersin tasarım aşamasında teknik destek planı belirlenmiş olmalıdır. Bu final sınavı döneminde ortaya çıkacak teknik problemleri o an çözmeye yönelik olmamalıdır. Dersin başında dersi tanıtım aşamasından başlayarak teknik desteğin varlığı bilinmelidir. Teknik destek temel olarak aşağıdaki sorulara cevap aramalıdır:

- a) Öğrenciler ders için gerekli olacak teknoloji ve araçlara nasıl ulaşacaklar?
- b) Kullandıkları teknoloji ve bununla ilgili sorularını kim yanıtlayacak?
- c) Teknik problemleri olduğunda onlara kim yardım edecek?
- d) Öğretici ve yöneticiler teknoloji ve araçlar hakkında nasıl eğitim alacaklar?

Teknik konularla ilgili çıkacak problemlere karşı bir aksaklıklar planı olmalıdır. Kötümser ve şüphecî bir yaklaşımla ortaya çıkabilecek bütün aksaklıklar listelenmelidir. Servis sağlayıcı çökebilir, bağlantı sağlanmayabilir ya da veri tabanı işlemeyebilir. Bu gibi durumlar için Horton (2002) aşağıdaki soruların cevap bulduğu bir planın hazır olması gerektiğini belirtmektedir:

- a) Öğrenciler problemi nasıl fark edecek ve nasıl hareket edecek?
- b) Öğrenciler problemin başkası tarafından düzeltilmesi için ne kadar beklemelidir?
- c) Öğrencilerin kendilerinin yapmaları gerekenler nelerdir?
- d) Teknik sorun devam ederken öğrenme olayı nasıl devam edecektir?

Servis sağlayıcı ya da ağların başarısız olması durumunda temel olarak öğretici ve öğrenciler birbirleriyle ne şekilde iletişim kurabileceklerini bilmelidirler. Web ve elektronik posta kanallarının işlemediği durumlarda yapabilecekleri şeyler için öğrencilerin önceden yazılı bir talimatnameye sahip olmaları gerekir. Bunun için aşağıdakiler öğrencilere sağlanmalıdır:

- a) Öğreticinin telefon numarası, posta adresi ve ofis telefonu
- b) Bağlantı ve servis sağlayıcının ulaşılabilirliğinin kontrolü için kontak şekli
- c) Alternatif çevrimdışı kaynaklar

Daha az teknik problemlerin çıkacağı bir çevrimiçi ders için gerekli olmayan teknolojilerin öğrencilerden talep edilmemesi gerekir. Örneğin, tartışma grupları, sohbet odaları, elektronik posta hatta *whiteboard* ile rahat çalışıyorlarsa sesli konferansın

yerleştirilmesine gerek yoktur. Bu hem öğrencinin kullanımda zorluk yaşamasına hem de kurulması için başka birine ihtiyaç duymasına neden olacaktır.

Öğrencilerin kendi teknik problemlerine tanı koyabilmeleri ve çözebilmeleri için yardımcı olacak kaynaklar yaratılmalıdır. Aşağıdaki maddeler öğrencilerin ihtiyaç duyacakları kaynaklardır:

- Dersin tüm prosedür ve araçlarını kapsayan bir yardım dosyası
- Sık sorulan sorular dosyası
- Derse ait yönerge
- Teknik problemler için tartışma grupları
- Etkileşimli teknik problemleri çözmeye yönelik rehber

Daha önce belirtildiği gibi bir çok uzman (örneğin Anderson, 2001) öğretmenin teknik destekten sorumlu olmak durumunda olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu destek üniversitenin teknik birimi tarafından sağlanabilir. Öğrenciler teknik problemler ile karşı karşıya kaldıklarında teknik birimden personele danışabilirler. Programa başlayan öğrencilere teknik sorunları olduğunda ulaşabilecekleri teknik birimin telefon ya da elektronik posta adresi önceden verilmelidir. Böylece öğrenciler teknik problemlerle karşılaştıklarında ne yapacaklarını önceden bilirler.

2.4.3. Pedagojik Destek

Çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilere sağlanması gereken diğer bir destek türü pedagojik destektir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin öğrenme sürecinde içerik ve etkinliklere ilişkin konulardaki sorunlarını çözmek, içeriği istenen biçimde özümsemelerini ve kendi bilgi yapılarını oluşturmalarına yardımcı olmak, bu süreçleri kolaylaştırmak pedagojik desteğin alanına girmektedir.

Bu alanda çıkan önemli kaynaklardan biri Gilly Salmon'un "e-moderating" adlı kitabıdır. Salmon (2002) çevrimiçi eğitimde kolaylaştırıcının üstlenmesi gereken rolleri 5 aşamalı modelinde göstermektedir. Bu modelle sunulan pedagojik destek literatürdeki farklı kaynaklarda da (örneğin; Hanna, Dudka, ve Runlee, 2000; Palloff ve Pratt, 1999; White ve Weight, 1999) aynı biçimde ele alınmakta ve desteklenmektedir.

Aşama 1 - Erişim ve motivasyon: Bu aşama aslında pedagojik destekten çok teknik destek ile ilgilidir. Salmon bu aşamada öğretmenin ve öğrencilerin sisteme kolay erişiminin önem üzerinde durmaktadır. Özellikle erişimin motivasyon ile ilişkisi vurgulanmaktadır. Öğrencileri, çevrimiçi eğitimin ne ve neden önemli olduğu, sınavlar, ödevler, harcanması gereken zaman, kendilerinin ve öğretmenin rolleri hakkında bilgilendirmenin motivasyonu arttıracığı savunulmaktadır.

Aşama 2 - Çevrimiçi sosyalleşme: Aşama 2'de öğrenciler yeni bir çevre olan çevrimiçi ortama alışırlar. Çevrimiçi eğitimin öğrenciler için en büyük yararı ortak bir amacı olan kişilerin takım ruhuyla çalışmalarıdır. Çevrimiçi ortam pek çok öğrencinin yabancı olduğu bir ortamdır. Sözlü iletişimin var olmayışı ve görsel etkinin bulunmaması öğrencilerin negatif tutum sergilemelerine neden olabilir. Diğer yandan bazı öğrenciler kendilerini çevrimiçi ortamda daha özgür hissedebilirler. Ancak ikinci aşamada öğrencilerin çevrimiçi ortamda zaman ve mekan duygusu geliştirmeye yönelik problem yaşadığını gösteren kanıtlar vardır. Bu yüzden öğrenciler kendi iletilerini göndermeden önce diğerlerinin göndermiş olduğu iletileri okumaya teşvik edilirlerse kendileri de rahatlıkla ileti gönderebileceklerdir. Kendini rahat hisseden öğrencinin katılımı artacaktır. Diğer yandan, grup tartışmaları birlikte öğrenmeye teşvik eden önemli etkinliklerdir. Bu aşamada kolaylaştırıcı öğrencilerin birbirlerine saygı duymaları, tartışmadaki tikanlıkların giderilmesi, tartışmalara katılmayan öğrencilere danışmanlık yapma gibi sorumlulukları üstlenmelidir.

Aşama 3 - Bilgi alışverişi: Çevrimiçi eğitim sistemi, tüm öğrencilere bilgiye ulaşabilmeleri için eşit erişim olanağı sağlar.

Bu aşamada öğrenciler çevrimiçi ulaşılabilir pek çok kaynağa sahip olabilmelerinin avantajının farkına varır. Öğrenciler anında erişim ve hızlı bilgi alışverişinin mutluluğunu yaşarlar. Bu aşamada öğretmenler, öğrencilere bağımsız, kendine güvenen ve hoşnut bir şekilde çevrimiçi çalışabilmeleri için yardımcı olmalıdır. Öğrenciler ders materyali, öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşime girmek isterler. Öğretmen, öğrencileri en uygun materyali kullanmaları için yönlendirmelidir. İletici sayısı çok fazla olduğunda öğrenciler iletileri okumama eğilimi gösterebilirler. Öğrencilerin birbirleriyle olan bilgi alışverişinde ileti yoğunluğu yine öğretmenin geliştireceği protokolle ya da sık sorulan sorular bölümüyle düzenlenmelidir.

Aşama 4 - Bilginin yapılandırılması: Öğrenenler dördüncü aşamada daha katılımcı yollarla birbirleriyle etkileşim kurmaya başlarlar. Konu hakkında öğrendikleri noktaları ve farklı bakış açılarını birbirleriyle paylaşırlar. Diğer öğrenenlerin mesajlarını okuyarak cevap verirler. Böylece kendi bilgileri artarken farklı bakış açılarını değerlendirirler. Konuya ilişkin teori ve kavramlara ilişkin öğrenme diğer katılımcılarla yaptıkları tartışmalar ve örneklendirmeler ile pekiştirilir. 4. aşama başladıktan sonra öğrenme hız ve güç kazanır.

Rowntree' ye göre öğrenenler öğretmen ya da materyalden olduğu kadar birbirlerinden de öğrenirler. Diğer öğrenenlerle yaptıkları tartışmalar ışığında öğrenen teori ve kavramlara ilişkin sahip olduğu bilgileri yeniden şekillendirme ve artırma şansı yakalar. Böylece, öğrenme sadece aktif olmakla kalmaz, aynı zamanda etkileşimli olma özelliğine sahip olur. (Rowntree, 1995: 207)

Bu aşamada çevrimiçi öğrenenler tartışma soruları ile bilgilerini arılaştırma fırsatı bulurlar. Bu aşamada katılımcılar tek doğru yanıtı olan sorularla değil stratejik, problem çözme ya da uygulama yapma vb. içeren konularla meşgul olurlar. Bu soruların tek bir doğru ve açık cevabı olmadığından dolayı öğrenenler bilgilerinden yararlanarak bir senteze varırlar. Bu aşamada çevrimiçi ders sorumlusu süreç kolaylaştırıcısı rolündedir ve tartışmalara öğrenenlerin eşit katılımını sağlar. Bu nedenle

çevrimiçi ders sorumlusunun öğrenenlerin bilgilerini yapılandırabilmeleri için tartışmaların akışını takip etmesi ve tartışmaların devamı için öğrenenlere teşvik edici sorular sorması beklenir (Salmon, 2002).

Aşama 5 – Geliştirme 5. Aşamada öğrenenler öğrenme için yapıcı yaklaşımı kullanırlar. Yapıcı yaklaşım öğrenenleri kendi düşünme şekilleri ve bilgiyi yapılandırma sürecini tanımaya çağırır. Yapıcı yaklaşım “öğrenenlerin bilgiye yükledikleri anlam ve yorumun bireyin önceki deneyimlerine bağlı olduğu zihinsel model ve konu ile ilgili bilgi haritasına göre değişir” görüşünü savunur. 5. Aşamada katılımcıların bilişsel süreçlerini gözlemleyebilmek için eleştirel düşünceye teşvik eden etkinlikler yapılır. Örneğin, öğrenenler birbirlerinin ödevlerini değerlendirebilir. Bu aşamada çevrimiçi ortam içerik, tasarım sosyal, etik, ya da teknik boyutlarıyla öğrenenler tarafından değerlendirilir. Öğrenenler bu ortamın üstünlük ve sınırlılıklarını tartışırlar (Salmon, 2002).

Özetle, Salmon ve diğer uzmanlar uzaktan eğitimde öğrencilere sağlanacak pedagojik desteği öğrencilerin ders materyallerine erişimi kolaylaştırması, sosyal bir öğrenme ortamının yaratılması, öğrencilerin kendi aralarında ve materyalle bilgi alışverişinde bulunabilmeleri, kendi bilgi yapılarını oluşturabilecekleri etkinliklerin sağlanması ve öğrendiklerini diğerleriyle paylaşabilmelerine olanak sağlanması biçiminde ele almaktadırlar.

Yukarıda sıralanan destek türlerinden yönetim desteğinin aslında büyük ölçüde çevrimiçi eğitim sistemini tasarımlayanların yerine getirmesi gereken bir görev olduğu ileri sürülebilir. Özellikle son yıllarda çevrimiçi dersleri ya da programları olan kurumlar yönetim desteğine ilişkin standartlar geliştirmişlerdir. Böylece her ders ya da program için ayrı ayrı yönetim desteği yerine standart bir sistem öğrencilerin sistemin işleyişine ilişkin sorunlarını gidermektedir. Örneğin, University of Maryland University College, Western Governors University gibi kurumlar bu tür standartlara sahiptir. Ancak zaman zaman öğretmenler,

öğrencilerin bireysel sorunlarını gidermek için yönetim desteği de vermektedirler.

Benzer biçimde, teknik destek, genelde öğretmenlerin daha az ilgilendiği bir destek türüdür. Başka bir deyişle, çevrimiçi ders ya da programları olan kurumlar yönetim desteği gibi teknik desteği de standart hale getirmişlerdir. Bu kurumlar bünyesinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere teknik destek hizmeti veren birimler oluşturulmuştur. Örneğin Anadolu Üniversitesi Bilgisayar Destekli Eğitim Birimi hem öğrencilere hem de öğretmenlere teknik destek vermektedir.

Öte yanda, pedagojik destek daha çok öğretmenlerin üstlendiği bir görevdir. Bu görevi yerine getirebilmesi için çevrimiçi eğitim sistemi içinde öğretmenlerin farklı roller üstlenmeleri gerekir. Literatürde bu roller farklı biçimlerde ele alınmaktadır (örneğin, Hanna, Dudka, ve Runlee, 2000; Joliffe, Ritter ve Stevens, 2001; French, Hale, Johnson, ve Farr, 1999). Ancak tüm bu roller ve gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde öğretmenin temelde iki rolü üstlendiği ileri sürülebilir. Bu roller aşağıda açıklanmıştır.

2.5. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMEN ROLLERİ

Çevrimiçi eğitim uygulamalarının doğası düşünüldüğünde bu tür uygulamalarda yer alan öğretmenlerin temelde öğrenme-öğretme etkinliklerini tasarılama ve öğrencilerin bu süreçlerde kolay öğrenmesini sağlama rollerini üstlenmeleri gerektiği ileri sürülebilir.

2.5.1. Tasarımcı

Çevrimiçi dersin başarılı olarak yürütülmesi öncelikle başarılı biçimde tasarılmasına bağlıdır. Tasarım aşamasında dersin amaçları ortaya konur, dersi alacak öğrencilerin ihtiyaçları analiz edilir. Dersin amaçları ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan içerik takvimine göre öğretmen ders başladıktan sonra öğrencileri yönlendirir.

Öğretim süreci tasarlanırken aşağıdaki şu noktalar göz önünde bulundurulur:

1. Öğrenci özellikleri
2. Öğretilmesi amaçlanan bilginin türü
3. Öğrenme sonuçları ve amaçları
4. Önbilgi

Dick ve Carey'nin (1990) öğretim tasarımı modeli eğitim teknolojisi alanında en sık başvurulan modellerden biridir. Joliffe, Ritter ve Stevens (2001) bu modeli çevrimiçi eğitim sürecinin tasarımında kullanılabilecek şekilde uyarlamıştır. Bu bağlamda 5 aşamadan oluşan model aşağıdaki aşamaları içerir:

1. Öğretim Öncesi Etkinlikler
 - a. Motivasyon
 - b. Amaçlar
 - c. Öğrenenlerin başlangıç bilgileri
2. Bilginin Sunumu
 - a. İçeriğin sıralanması
 - b. Ünitelerin uzunluğu
 - c. Sunulacak bilgi
 - d. Örnekler
3. Öğrenen Katılımı
 - a. Uygulama

- b. Geri besleme
4. Ölçme
- a. Ön-test
 - b. Ara test
 - c. Son test
5. Uyarlama
- a. İyileştirme
 - b. Zenginleştirme

Öğretim öncesi etkinlikler öğrencilerin öğrenme olayı için gerekli motivasyonu elde etmeleri için ilgilerini çekmeyi içerir. Ayrıca, öğretim öncesi etkinliklerde öğrenciler öğrenme amaçlarından haberdar edilir ve sahip oldukları önbilgiyi hatırlamaları için yardım edilir.

Bilginin sunum aşaması için içeriğin sırası önemlidir. İçerik kronolojik, uygulama sırasına göre, bilinenden bilinmeyene, taksonomik olarak, kolaydan zora ve problem çözme merkezli olarak sıralanabilir. Çevrimiçi bir ortam için materyal tasarlandığında öğrencilerin bilgisayar ekranından içeriği takip edeceği unutulmamalıdır. Öğrenciler çevrimiçi ortamda ekranın tamamını okuma eğiliminde olmazlar ve okuma sırası genellikle doğrusal sırada değildir. Öğrenciler ekranda ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmak için tarama yaparlar. Bu yüzden çevrimiçi ortamda içerik sunumu küçük bölümler halinde verilmelidir ve öğrenciler başka açıklamaya ihtiyaç duymamalıdır. Bu küçük bölümler halindeki bilgi öğrencilerin farklı bölümlere kolayca erişebileceği şekilde düzenlenmelidir.

Öğrencilerin katılımını içeren öğretim stratejisi ise öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi uygulamaları ile ilişkilidir. Bu aşamada öğrenciler öğrendiklerini sergiler. Bu bölümde

kullanılabilecek pek çok etkinlik vardır: Açık uçlu sorular, not alma, özetleme, kontrollü sınavlar, öğreticinin değerlendireceği ödevler gibi. Bu bölümde öğrencilere performanslarına yönelik geri besleme verilmelidir. Geri besleme doğrudan öğretmen ya da diğer öğrencilerden gelebilir.

Öğrenmenin ölçülmesi, öğrencilerin öğrenme amaçlarına ne kadar ulaştığını görmeye yöneliktir. Değerlendirme, kolaylaştırıcının notlandırabileceği ödev ya da elektronik değerlendirme stratejileri şeklinde olabilir.

Uyarılma ve iyileştirme aşamasına gelindiğinde ise öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi farklı durumlarda ve farklı şekillerde kullanması beklenir. Bu aşamada öğretmenin yeterli uygulama ve geri besleme sağlaması önemlidir. Eğer öğrenciler öğrendikleri bilgiyi yeni durumlarda kullanamıyorsa iyileştirme etkinlikleri sağlanmalıdır.

İşbirliği ile öğrenme öğrencilerin bilgilerini farklı durumlarda uygulayabilmelerini sağlamak için iyi bir yöntemdir. Böylece öğrenciler farklı roller üstlenerek ve forum ya da elektronik posta yoluyla iletişim kurarak grup projeleri yaparak çalışırlar.

Bilgisayar ağlarına bağlı çevrimiçi öğrenme ortamında elektronik posta, listserv, bir bülten panosu, statik web sayfaları, sohbet odası, video konferans ya da bu modlardan iki veya daha fazlasının kombinasyonu kullanılabilir. Her mod benzer altyapıya bağlı olabilir. Ancak her mod için arayüz programı farklı olacaktır. Bu nedenle öğretim tasarımı yaparken kullanılacak mod dikkate alınmalıdır. Örneğin kullanılacak mod etkileşimli Web sayfaları ise sayfalar uygun ikonlar içermeli ve öğrenciler içeriğin alt başlıkları arasında kolayca gezabilmelidir. Ayrıca öğrenciler istedikleri noktaya kolayca dönebilmeli, önceki konulara ulaşabilmeli, soru ve tartışmalar için yorum ve cevaplarını verebilmelidir. Çevrimiçi öğretim tasarımcısı sadece içerik ve öğrencileri analiz etmekle kalmamalı aynı zamanda kullanılacak mod ve sayfa tasarımında da dersin amaçlarına yönelik tasarım yapmalıdır.

2.5.2. Kolaylaştırıcı

Çevrimiçi eğitimde öğretmen artık doğrudan öğretici rolü bırakıp öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişi konumuna gelmiştir. Collison (2000) ve meslektaşları çevrimiçi eğitimde kolaylaştırıcı adını alan öğretmenin (1) rehber ve (2) öğrencilerle öğrenen (proje lideri ya da grup yöneticisi) rollerini üstlenmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

2.5.2.1. Rehber

Eğitime yönelik yeniden yapılandırma sürecinde öğretmenin rolleri ve öğrenmeye yönelik olarak yeni kavramların benimsenmesi gerekliliği öne sürülür. McIsaac'e (2002) göre: "Yarımın öğretmeni farklı roller üstlenecektir. Öğretici bilgi aktarıcısı olmaktan çıkıp öğrenmeyi kolaylaştıran olacaktır. Öğrenme sürecini bütün olarak ele alacaktır. Bu nedenle öğretmenler eğitimde yeni kavramlar, öğrenme stratejileri, yeni program geliştirme süreci, teknik yeterlilikler, yönetime dayanan beceriler, evrensel eğitim yaklaşımları ve iletişim becerilerinden haberdar şekilde yetiştirilmelidirler."

Çağdaş eğitim anlayışı McIsaac'in belirttiği gibi öğretmene bilgi aktarıcısı olmaktan farklı roller vermektedir. Geleneksel öğretimde "kürsüde bilirkişi" olan öğretmen artık eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesi ile birlikte "kenarda rehber" olma rolüne sahiptir.

Bu rol öğretmenin, öğrencileri içerikle, materyallerle, konu uzmanlarıyla, birbirleriyle baş başa bırakarak, keşfetmelerine olanak tanıyarak öğrenmelerini sağlamayı gerektirir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin gelişimlerini inceleyerek takıldıkları noktalarda onları yönlendirir, bilgi kaynaklarına yönlendirir.

2.5.2.2. Öğrencilerle Öğrenen

Çevrimiçi eğitimde kolaylaştırıcı olarak adlandırılan öğretici konu uzmanı olmak zorunda değildir. Ancak zaman zaman konu uzmanı olan bir başka kişi derse katılarak öğrencilerle etkileşim kurabilir. Kolaylaştırıcının öğretici olarak üstlenmesi gereken rol tartışmaları derinleştirmek ve odak noktalarını belirlemektir. Kolaylaştırıcılar çevrimiçi ortamda öğretici olarak:

a) Düzenli ve yürütülebilir bir geri besleme planı yaparlar. Düzenli bir geri besleme programı öğrenciler ve kolaylaştırıcı arasında iletişimi kolaylaştıracaktır.

b) İçeriği süreçten ayırır. Teknik meseleler ve ödevlerle ilgili konular ya da sürece ilişkin diğer konular zaman alır. Kolaylaştırıcı öğrencilerin bu konularla ilgili bilgi boşluğunu hemen doldurmalıdır. Böylece süreçle ilgili soru işaretleri ortadan kalkar ve öğrenciler içeriğe yoğunlaşırlar.

c) Öğrenci- öğrenci etkileşimini destekler. Çevrimiçi öğrenme ortamında kolaylaştırıcı kenarda gözlemci ve gerektiğinde tartışmalara yön veren kişidir. Öğrenciler çevrimiçi ortama alışıkça kolaylaştırıcı onlara da tartışmaları yönlendirme rolü verebilir.

2.6. ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETMENİN SAHİP OLMASI GEREKEN YETERLİKLER

Çevrimiçi öğrenme ortamı öğrencilere bilgiyi keşfetme fırsatı yaratır. Öğrenciler öğretmenin kendilerine sunduğu bilgiyi almak yerine öğretmenin gözlemi altında birbirleriyle etkileşim kurarak bilgiyi yapılandırır. Öğrenmeyi kolaylaştırma rolünü üstlenen çevrimiçi ders öğretmenleri bu rolü yerine etkili bir şekilde getirebilmek için bir takım beceri, tutum ve olanaklara sahip olmalıdır.

Salmon (2002, s:190-191) çevrimiçi öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri bir tablo haline getirmiştir. Salmon çevrimiçi öğretmenin üstlenmesi gereken yeterlikleri (a) çevrimiçi süreci anlama, (b) teknik beceriler, (c) çevrimiçi iletişim becerileri,

(d) konu uzmanlığı ve (e) kişilik özellikleri başlıkları altında sınıflamıştır (Tablo 3).

Öte yanda, Choden (2000) ise çevrimiçi öğretmenin yeterliklerini öğretimsel, yönetsel, sosyal ve teknik olmak üzere dört başlık altına toplamıştır. Öğretimle ilgili yeterlilikleri; soru sorma, destekleme, rehberlik etme, açıklama ve farklı kaynaklar sağlama, öğrenme grupları oluşturma ve bireysel geri bildirim sağlama olarak sıralamaktadır. Yönetsel yeterlilikleri; öğretim programını takip etme, zaman tablosu ve takvim oluşturma, sürece ait kuralları koyma, karar verme normlarını oluşturma ve öğrencilerin katılımını takip etme olarak belirlemiştir. Sosyal becerileri öğrenmeye yönelik sosyal ve rahat bir atmosfer yaratabilme becerisi olarak tanımlayan Choden, teknik becerileri ise, sistem ve yazılımı rahat kullanabilme becerisi olarak ifade etmektedir.

Hem Choden'nin belirlediği listeye hem de Salmon'ın tablosuna baktığımızda çevrimiçi öğretmenin etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için pek çok yeterliliğe sahip olması gerektiği görülmektedir. Çevrimiçi ders içeriği ne kadar uygun belirlenirse belirlensin, tasarımı ne kadar başarılı yapılırsa yapılsın, eğer çevrimiçi öğretmen çeşitli beceri, olanak ve tutumlardan yoksun ise ders başarıya ulaşamaz.

Çevrimiçi ortamda ders veren kişilerin üstlenmesi gereken roller ve sahip olmaları gereken yeterliliklere yönelik olarak yapılan çalışmalarda üstlenilmesi gereken roller daha çok sosyal, teknik, yönetsel, örgütsel ve pedagojik gibi temel başlıklarla verilmiştir. Bu çalışmanın alanyazın bölümünde daha önce de yer alan çevrimiçi eğitimde destek türleri ve öğretmen rollerine ilişkin modellere bakıldığında da benzer başlıklar görülecektir.

Goodyear ve meslektaşlarının (2001) çevrimiçi öğretmenlerin üstlendikleri roller ve sahip olması gereken yeterliliklere yönelik çalışmaları çevrimiçi öğretmenin nasıl bir eğitim alması, hangi rolleri üstlenmesi, ne tür yeterliliklere sahip olmaları gerektiği sorularına yanıt aramıştır. Bu çalışmada çevrimiçi öğretmenin üstlenmesi gereken roller sekiz başlık altında

toplanmış ancak bu sekiz rolün her zaman aynı derecede öneme sahip olmadığı farklı durumlarda bir ya da bir kaçının diğerlerine göre daha önem kazanabileceği belirtilmiştir. Bu roller çevrimiçi etkinlikleri kolaylaştıran *süreç kolaylaştırıcısı*, bireysel olarak öğrencilerle ilgilenen *rehber*, öğrencileri değerlendirerek geri bildirim veren *değerlendirici*, öğretilen içeriğe yönelik gelişmelere ve yeni bilgilere ulaşmaya çalışan *araştırmacı*, içeriğin öğrenciler tarafından anlaşılması ile ilgilenen *içerik kolaylaştırıcısı*, teknolojik alternatifleri değerlendiren *teknoloji uzmanı*, sürecin tasarımını yapan *tasarımcı*, ve kayıt, güvenlik vb. konularla ilgili *yönetici* şeklinde listelenmiştir.

Goodyear ve meslektaşlarının yaptığı çalışmada çevrimiçi öğretmenin sahip olması gereken yeterliliklere gelindiğinde ise bu yeterliliklerin üstlenilen rol ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin süreç kolaylaştırıcısı rolünü üstlenen öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler öğrencileri ne zaman, nasıl, hangi derecede yönlendireceği, onları nasıl motive edeceğine yönelik iken teknoloji uzmanlığı rolünü üstlenen çevrimiçi öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler kullanılan teknolojinin üstünlük ve sınırlılıklarından haberdar olma, uygun araç ve teknikleri kullanabilme, teknolojiyi uygun işletim seviyesinde kullanma vb. şeklinde sıralanmıştır.

Bu çalışmada Goodyear ve meslektaşlarının işaret ettiği çevrimiçi öğretmenin üstlenmesi gereken roller ve sahip olmaları gereken yeterliliklerden yararlanılmıştır.

Yakın gelecekte her uzmanlık alanı için çevrimiçi eğitim vermenin mümkün olabileceği görüşü uzmanlar tarafından ileri sürülmektedir. Bununla beraber Türkiye’de çevrimiçi eğitim uygulamalarına yakın geçmişte başlanmış olmasına rağmen bu konuda yapılan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Çevrimiçi eğitim veren kişilerin üstlenmesi gereken roller ve sahip olmaları gereken yeterliliklere ilişkin Türkiye’de yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada evrimii ders veren öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlilikler olanak, beceri ve tutumlar olarak  gruba ayrılmıştır. Çevrimiçi ders veren öğretmenlerin olanakları teknoloji ve zamana ilişkin olarak araştırılırken sahip olmaları gereken beceriler ise teknoloji, zaman, iletişim, evrimii eğitimin doğasından haberdar olma, ğretim tasarımı ve konu uzmanlığı olarak maddelendirilmiştir. Tutumları ise teknoloji, iletişim ve evrimii eğitime karşı olarak llmeye çalışılmıştır. Sz konusu olanak, yeterlilik ve tutumların tamamına yeterlilikler denilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma kümesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modelinde uygulanmıştır. Bir başka deyişle var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeye yöneliktir. Bu araştırmada evrensel anlamda çevrimiçi eğitim veren sorumluların hangi rolleri üstlendiği ve hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği betimlenmiştir. Ayrıca Türkiye’de çevrimiçi ders veren sorumluların yürüttükleri çevrimiçi derslerde hangi rolleri üstlendikleri ve hangi rollerin üstlenilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmış, bu dersleri yürütmek için ne tür yeterliliklere sahip olduklarını ve ne tür yeterliliklere sahip olunması gerektiğine ilişkin düşünceleri alınmıştır.

3.2. Çalışma Kümesi

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2000-2001 öğretim yılında açılmıştır. Programa dahil olan öğrenciler 2 yıl yüz yüze ve daha sonra 2 yıl uzaktan olarak 4 yıllık eğitim almaktadırlar. 2002-2003 öğretim yılında 2 yıllık yüz yüze eğitimlerini başarılı olarak bitirmiş olan öğrenciler uzaktan eğitime almaya başlamışlardır. Uzaktan eğitimde *Dilbilim* ve *Dil Edinimi* adlı iki ders çevrimiçi ortamda verilmiştir. Bu dersleri vermek üzere 20 öğretim görevlisi görevlendirilmiştir. Bunların 14’ü kadın 6 tanesi erkektir. Bu öğretim görevlilerinden 10’u derse başlamadan önce 20 hafta süren bir kurs almışlardır. Kurs Japonya’da bulunan bir öğretim görevlisinden çevrimiçi olarak alınmıştır. Kursta ilk 10 hafta çevrimiçi eğitimin doğasına yönelik olarak teorik bilgi verilirken diğer 10 hafta çevrimiçi eğitim verebilmek için gerekli teknik becerilere yönelik olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Amaçlar bölümünde sıralanan çalışma amaçlarından ilk ikisi literatür taramasına dayalı olarak yanıtlanmıştır. Literatürde bu konu da yapılan araştırmalar incelenerek bir senteze varılmıştır. Bu sentezin sonucu olarak çevrimiçi eğitim veren sorumluların genelde şu rolleri üstlendikleri belirlenmiştir:

1. Konu Uzmanı
2. Süreç Kolaylaştırıcısı
3. Öğretim Tasarımcısı
4. Psikolojik Rehber
5. Teknoloji Uzmanı
6. Değerlendirme Uzmanı
7. Materyal Geliştirmeci
8. Yönetici

Benzer biçimde, bu rolleri yerine getirebilmeleri ve çevrimiçi eğitimde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin sahip olması gereken çeşitli olanak, beceri ve tutum oluşturulmuştur. Sonra sıralanan bu olanak, beceri ve tutumlar (1) teknoloji, (2) zaman, (3) iletişim, (4) genel olarak çevrimiçi eğitim, (5) öğretim tasarımı ve (6) içerik (konu uzmanlığı) alt boyutlarında sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu olanak, beceri ve tutumlara ilişkin uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Dört ayrı uzman bu listeyi inceleyerek çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Basılı, sayısal ve canlı kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda 39 sorudan oluşan olanak, beceri ve tutumları belirlemeye yönelik ölçeğe son hali verilmiştir. Böylece araştırmanın ilk iki sorusu yanıtlanmıştır.

bu ölçek, gerçek uygulama öncesinde anket formu haline getirilerek çalışma kümesi içerisinde yer alan 8 öğretim elemanına, güvenilirlik analizini yapmak amacı ile doldurtulmuştur.

Araştırmanın diğer sorularını yanıtlayabilmek için bir anket geliştirilmiştir. Dört bölümden oluşan anketin ilk bölümünde çalışma kümesini oluşturan grubun demografik özellikleri ile birlikte, zamanları olup olmama ve kurumsal destek alıp almama konularında sorular sorulmuştur. İkinci bölüm öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde ne tür roller üstlendikleri ya da üstlenmeleri gerektiğine ilişkin düşüncelerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmuştur. Bu bölümde roller kısa açıklamaları ile birlikte sıralanmıştır. Her rolün hemen yanında öğretmenlerin bu rolü ne kadar gerekli görüp görmediklerini belirtecek ve bu rolü ne ölçüde üstlendiklerini gösteren iki ayrı seçenek grubu verilmiştir. Katılımcılardan 1'den 5'e kadar uzanan bu seçeneklerden birini yuvarlak içine alarak görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. 1 rakamı ölçeğin birinci grubunda "Kesinlikle üstlenmeye gerek yok" 5 ise "Kesinlikle üstlenilmeli" anlamına gelmektedir. İkinci grupta ise 1 "Hayır hiç üstlenmiyorum", 5 ise "Sürekli bu rolü üstleniyorum" anlamındadır (Tablo 4).

Tablo 3: Anketin İkinci Bölümündeki Sorulara Yönelik Ölçek

Aralık Genişliği	Üstlenilmesi Gerekli mi?	Üstleniyor musunuz?
1.00 - 1.80 >1	Kesinlikle üstlenmeye gerek yok	Hayır hiç üstlenmiyorum
1.81 - 2.60 >2	Üstlenmeye gerek yok	Nadiren üstleniyorum
2.61 - 3.40 >3	Emin değilim	Zaman zaman üstleniyorum
3.41 - 4.20 > 4	Üstlenilmeli	Çoğunlukla üstleniyorum
3.41 - 4.20 > 5	Kesinlikle üstlenilmeli	Sürekli bu rolü üstleniyorum

Anketin üçüncü bölümde çevrimiçi eğitim etkinliklerinde yer alan öğretmenlerin ne tür olanak, beceri ve tutumlara sahip olmaları gerektiğine ve bu yeterliliklere ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin düşüncelerini öğrenmeye yöneliktir. Bu amaçla daha önce belirlenen 39 olanak, beceri ve tutum bu bölümde sıralanmıştır. Ayrıca, her birinin hemen yanına öğretmenlerin bu olanak, beceri ya da tutumu hem ne ölçüde sahip olunması gerektiğine ilişkin düşüncesini belirtmesi hem de kendisinin ne ölçüde bu yeterliğe sahip olduğunu belirtmesi için iki ayrı ölçek sıralanmıştır. Bu ölçeklerden birincisinde 1 “Kesinlikle Gereksiz”, 5 ise “Kesinlikle Gerekli” anlamında, ikincisinde ise 1 “Hiçbir zaman”, 5 “Her zaman” anlamında kullanılmıştır.

Tablo 4: Anketin Üçüncü Bölümündeki Sorulara Yönelik Ölçek

Aralık Genişliği	Gerekli mi?	Yerine Getirebiliyor musunuz?
1.00 - 1.80 > 1	Kesinlikle gereksiz	Hiçbir zaman
1.81 - 2.60 > 2	Gereksiz	Nadiren
2.61 - 3.40 > 3	Emin değilim	Emin değilim
3.41 - 4.20 > 4	Gerekli	Çoğunlukla
4.21 - 5.00 > 5	Kesinlikle gerekli	Her zaman

Anketin son bölümde ise üçüncü bölümde yer alan yeterliliklerin hangilerine öncelik verdiklerini öğrenmeye yönelik bir soru sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerden üçüncü bölümde sıralanan olanak, yeterlik ve tutumlardan en önemli gördükleri ilk 10 tanesini sıralamaları istenmiştir.

Anketin 2. ve 3. bölümünde 5’li derecelendirme olduğu için, istatistiksel çözümlenmeler yapılırken seri genişliği (4) ölçeğin düzey sayısına (5) bölündüğünde, aralık genişliği 0.8 olarak bulunmuştur. Böylece ölçekteki maddelere ilişkin kabul edilebilirlik düzeyi olarak 3,41 puanına ulaşılmıştır.

Anket pilot çalışması sırasında geçerliliğini sağlamak amacıyla 8 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin yorumları ve eklemeleri göz önünde bulundurularak anket son halini almıştır. Anket Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nda çevrimiçi olarak yürütülen 3. sınıf derslerinde görev alan 20 öğretmenin tamamına uygulanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği aynı amaca yönelik olarak oluşturulan bir grup değişkenin iç tutarlılığını ölçmeye yönelik olarak kullanılan Cronbach Alpha analiziyle belirlenmiştir. (Mehrens & Lehmann, 1984). Anketin iç tutarlılık (güvenilirlik) düzeyi 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her alt grubun güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analizlerin sonucu aşağıda verilmiştir:

Tablo 5: Anketteki Ölçeklerin Geneline ve Alt Gruplarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları

Ankette Yeralan Ölçeklerin Alt Grupları	Cronbach Alpha Katsayısı
Gerekli görülen roller	0,71
Üstlenilen roller	0,60
Rollere ilişkin genel	0,63
Gerekli görülen olanak, beceri ve tutumlar	0,87
Sahip olduklarını düşündükleri olanak, beceri ve tutumlar	0,87
Olanak, beceri ve tutumlara ilişkin genel	0,84

3.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Çevrimiçi eğitimde üstlenilmesi gereken roller ve sahip olunması gereken yeterliliklerin belirleneceği araştırma sonunda elde edilen verilere farklı istatistiksel çözümleme teknikleri uygulanmıştır. Çözümlemelerde, 0,05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Gözlemlenen yerlerde 0,01 anlamlılık düzeyi de belirtilmiştir. Maddelerin yorumlanmasında 3,41 kritik değer olarak alınmıştır.

Verileri çözümlemede merkezi dağılım ve değişkenlik ölçülerinden yararlanılmıştır. Ayrıca gerekli görülen ile üstlenilen rol, olanak, beceri ve tutumlara ilişkin puanlar arasındaki farkları saptamada t-testi analizi gerçekleştirilmiştir. Benzer biçimde rol ve yeterliklerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede de t-testi analizlerinden yararlanılmıştır.

Tüm istatistiksel işlemler SPSS paket programından yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular dördüncü bölümde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sırasında toplanan verilerin istatistiksel çözümlmelerine ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Özellikler, Zaman ve Kurumsal Destek

Yöntem bölümünde belirtildiği gibi çalışmaya, 14 kadın 6 erkek toplam 20 öğretim görevlisi katılmıştır. Katılımcıların 14 tanesi 25-35 yaş grubunda iken diğer 6'sı 36-45 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 6: Katılımcıların Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
25-35 yaş arası	14	70
36-45 yaş arası	6	30
Toplam	20	100

Çalışmaya katılan öğretim görevlilerinin bilgisayar deneyimlerine bakıldığında 1 kişi 1-3 yıl arasında, 6 kişi 4-6 yıl arasında, 10 kişi 7-10 yıl arasında bilgisayar deneyimine sahip olduklarını belirtirken, 3 kişi de 10 yıldan daha fazla bir süredir bilgisayar kullandığını belirtmişlerdir.

Tablo 7: Katılımcıların Bilgisayarı Kullanma Süresine Göre Dağılımı

Bilgisayar Süreleri	Kullanma	Frekans	Yüzde (%)
1-3 yıl arası		1	5
4-6 yıl arası		6	30
7-10 yıl arası		10	50
10 yıldan daha fazla		3	15
Toplam		20	100

Öte yandan öğretim görevlilerine ders materyali hazırlama ve dersleri yürütme için ne kadar zaman harcadıkları sorulmuştur. Alınan yanıtlara göre materyal üretimi için katılımcılardan 9'u haftada 3 saatten az, 10'u 3-6 saat arası ve 1 katılımcı da 7-10 saat arası zaman harcadığını belirtirken; eğitimi yürütmek için katılımcılardan 11'i haftada 3 saatten az zaman harcarken, 9 tanesi de 3-6 saat arası bir zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8: Katılımcıların Materyal Hazırlama İçin Ayırdıkları Zamanın Dağılımı

Üretim İçin Ayırılan Zaman	Frekans	Yüzde (%)
3 saatten az	9	45
3-6 saat arası	10	50
7-10 saat arası	1	5
Toplam	20	100

Katılımcıların eğitimi yürütmek için ayırdıkları zaman dağılımına bakıldığında, anketi yanıtlayan 20 kişiden 11'inin 3 saatten az ve 9'unun da 3-6 saat arası zaman ayırdıkları görülmektedir. Buradan hareketle, çevrimiçi ders veren öğretmenlerin sürecin etkin bir biçimde yürütülebilmesi için her

hafta düzenli olarak belirli bir zaman ayırmaları gerektiği rahatlıkla söylenebilir.

Tablo 9: Katılımcıların Eğitimi Yürütme İçin Ayırdıkları Zamanın Dağılımı

Yürütme İçin Ayrılan Zaman	Frekans	Yüzde (%)
3 saatten az	11	55
3-6 saat arası	9	45
Toplam	20	100

Çevrimiçi eğitim materyali üretmek ve eğitimi etkili bir biçimde yürütebilmek için kurumlarından yeterince maddi destek alıp almadıkları sorusu katılımcılardan 5'i tarafından "hayır, hiçbir destek yok", 14'ü tarafından "evet ama yeterli değil" ve 1'i tarafından da "evet, yeterince destek alıyorum" olarak yanıtlanmıştır. Çevrimiçi materyalini üretmek ve eğitimi yürütmek için kurumlarından yeterince teknik destek alıp almadıkları sorusuna ise 1 kişi "hayır, hiçbir destek yok", 15 kişi "evet ama yeterli değil" ve 4 kişi de "evet, yeterince destek alıyorum" şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 10: Katılımcıların Eğitimi Yürütmek İçin Kurumlarından Aldıkları Maddi Desteğe İlişkin Yanıtlarının Dağılımı

Maddi Destek	Frekans	Yüzde (%)
Hayır	5	25
Evet, ama az	14	70
Evet	1	5
Toplam	20	100

4.2. Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenin Üstlenmesi Gereken Roller ve Sahip Olmaları Gereken Yeterlilikler

Üçüncü bölümde belirtildiği gibi, roller ve yeterliklere ilişkin literatürde yer alan basılı, sayısal ve canlı kaynaklardan elde edilen veriler doğrultusunda çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin genel olarak şu rolleri üstlendikleri saptanmıştır:

1. Konu Uzmanı
2. Süreç Kolaylaştırıcısı
3. Öğretim Tasarımcısı
4. Psikolojik Rehber
5. Teknoloji Uzmanı
6. Değerlendirme Uzmanı
7. Materyal Geliştirmeci
8. Yönetici

Benzer biçimde, bu rolleri yerine getirebilmeleri ve çevrimiçi eğitimde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin (1) teknoloji, (2) zaman, (3) iletişim, (4) genel olarak çevrimiçi eğitim, (5) öğretim tasarımı ve (6) içerik (konu uzmanlığı) alt boyutlarında 39 olanağa, beceriye ve tutuma sahip olmaları gerektiği saptanmıştır.

4.3. Çevrimiçi Eğitim Etkinliklerinde Yeralan Öğretmenlerin Rollerin Gerekliliğine İlişkin Düşünceleri ve Bu Roller Üstlenme Düzeyleri

Türkiye’de çevrimiçi eğitim veren öğretmenlerin, sıralanan rolleri ne ölçüde gerekli gördüklerine ilişkin yanıtlarının dağılımı Tablo 12’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin en önemli rol olarak konu uzmanlığını ($M_{ku}=4,80$) gördükleri ileri

sürülebilir. Ankete katılanların tamamı çevrimiçi yürütülen ders için konu uzmanı rolünü üstlenmenin gerekli (%20) ya da kesinlikle gerekli (%80) olduğunu düşünmektedirler. İkinci önemli bulunan rol ise ankete katılanların %90'nının gerekli (%25) ya da kesinlikle gerekli gördüğü (%65) materyal geliştirme ($M_{mg}=4,45$) rolüdür. Katılımcıların %75'nin en az üstlenilmesi gereken rol olarak gördükleri madde ise yönetici rolüdür. Materyal geliştirme ile aynı puan ortalamasına sahip süreç kolaylaştırıcılığı ($M_{sk}=4,45$) rolü de büyük ölçüde gerekli görülmüştür.

Öte yanda, öğretmenlerin özellikle yönetici ($M_y=2,70$) ve teknoloji uzmanı ($M_u=3,10$) rollerine ilişkin puanları ortalamaları kabul edilebilirlik düzeyinin altında kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin bu rolleri üstlenmeyi önemli görmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 11:Rollerin Gerekli Görülmesine Yönelik Yanıtların Dağılımı

Roller	N	1	2	3	4	5	M	SD
Konu Uzmanı	20	%0	%0	%0	%20	%80	4,80	0,41
Süreç Kolaylaştırıcısı	20	%0	%0	%10	%35	%55	4,45	0,68
Öğretim Tasarımcısı	20	%0	%5	%25	%20	%50	4,15	0,98
Psikolojik Rehber	20	%20	%20	%40	%15	%25	3,45	1,09
Teknoloji Uzmanı	20	%10	%30	%10	%40	%10	3,10	1,25
Değerlendirme Uzmanı	20	%5	%0	%15	%50	%10	4,20	1,05
Materyal geliştirmeci	20	%5	%0	%5	%25	%65	4,45	0,99
Yönetici	20	%20	%35	%20	%5	%20	2,70	0,30

Öte yanda, öğretmenlerin kendilerinin hangi rolleri ne derece üstlendikleri sorusuna ilişkin puanları ortalamalarına bakıldığında yalnızca bir role ilişkin ortalamaların kabul edilebilirlik düzeyinin üstünde olduğu diğerlerinin bu düzeyin altında kaldığı söylenebilir. Bu düzeyin üstünde kalan rol konu uzmanlığı rolüdür ($M_{ku}=4,00$). Bu sonuç öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde yalnızca konu uzmanı biçiminde görüldüğü ve bu yönde görev yaptıkları biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 12: Rollerin Ne Ölçüde Üstlenildiğine İlişkin Yanıtların Dağılımı

Roller	N	1	2	3	4	5	M	SD
Konu Uzmanı	20	%0	%5	%30	%25	%40	4,00	0,97
Süreç Kolaylaştırıcısı	20	%20	%35	%35	%5	%5	2,40	1,04
Öğretim Tasarımcısı	20	%45	%20	%10	%20	%5	2,20	1,36
Psikolojik Rehber	20	%60	%25	%10	%0	%5	1,65	1,04
Teknoloji Uzmanı	20	%70	%10	%15	%5	%0	1,55	0,94
Değerlendirme Uzmanı	20	%55	%10	%20	%10	%5	2,00	1,29
Materyal geliştirmeci	20	%40	%0	%10	%10	%40	3,10	1,86
Yönetici	20	%95	%0	%5	%0	%0	1,10	0,44

4.4. Rollerin Gerekliliğine İlişkin Düşünceler ve Bu Rollerin Üstlenilme Düzeyleri Arasındaki Fark

Öğretmenlerin sıralanan rolleri üstlenmeyi ne kadar önemli gördükleri ve bu rolleri derslerinde ne ölçüde üstlendiklerine yönelik yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde her role ilişkin 0,5 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Aslında öğretmenlerin gerekli görme ve üstlenme düzeyine ilişkin puanları arasındaki fark yalnızca materyal geliştirme dışında hepsinde 0,01 düzeyindedir. Materyal geliştirme rolüne ilişkin yalnızca 0,5 düzeyinde istatistiksel olarak bir anlamlılığa rastlanmıştır. Aslında bu rol için de anlamlılık değeri ($t=2,706$; $df=19$; $p_{mg}<0,14$) hemen 0,01 düzeyine oldukça yakındır. Bu sonuçlar öğretmenlerin üstlenilmesini gerekli gördükleri rolleri yeterince üstlenmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Tablo 13: Eşleştirilmiş Madde Analizleri

Roller	M	SD	t	df	Sig
Konu Uzmanı	0,8000	1,0563	3,387	19	,003**
Süreç Kolaylaştırıcısı	2,0500	1,0990	8,342	19	,000**
Öğretim Tasarımcısı	1,9500	1,5720	5,548	19	,000**
Psikolojik Rehber	1,8000	1,1965	6,728	19	,000**
Teknoloji Uzmanı	1,5500	1,5381	4,507	19	,000**
Değerlendirme Uzmanı	2,2000	1,3219	7,443	19	,000**
Materyal geliştirmeci	1,3500	2,2308	2,706	19	,014*
Yönetici	1,6000	1,3139	5,446	19	,000**
Toplam	1,6625	0,8243	9,020	19	,000**

* 0,05 düzeyinde anlamlı **0,01 düzeyinde anlamlı

4.5. Öğretmenlerin Sahip Olmayı Gerekli Gördükleri Olanaklar, Beceriler, Tutumlar ve Bunlara Sahip Olma Dereceleri

Gerekli görülen ve sahip olunan olanak, beceri ve tutumları incelemeye başlamadan önce ankette yer alan maddelerin hangi kategorilerde sınıflandırıldığını incelemek yararlı olabilir. Tablo 15 geliştirilen ölçekteki olanak, beceri ve tutumlarla ilgili yapılan kategorileri ortaya koymaktadır. Olanaklara ilişkin sorular anketin birinci bölümünde sorulduğu için bu bölüme ayrıca eklenmemiştir. En çok öğretim tasarımına, çevrimiçi eğitimin doğasına ve iletişimi ilişkin becerilere yer verilmiştir. Zamanı etkin kullanma becerisine ve tutumuna ilişkin birer soru sorulmuştur.

Tablo 14:Anketin Üçüncü Bölümünde Yer Alan Maddelerin Sınıflandırılması

Yeterlik Kategorileri	Beceriler	Tutum
Teknoloji	1-2-3-4-5	6-28-29
Zaman	7	31
İletişim	8-9-10-13-14-36	30-34
Çevrimiçi Eğitim	15-16-19-21-24-37-39	32-33
Öğretim	11-12-17-18-20-22-23-	
Tasarımı	35-38	
İçerik (Konu Uzmanlığı)	25-26-27	

Katılımcıların ölçeğin ikinci bölümündeki sorulara verdikleri yanıtların oluşturduğu puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin hemen her olanak, beceri ve tutuma sahip olunması gerektiğini düşündükleri ileri sürülebilir. Maddelere verilen puanların ortalamalarının hepsi kabul edilebilirlik düzeyi olan 3.41'in çok üzerindedir (Tablo 16). Bu sınıra en yakını ortalamaya sahip olanı 30 numaralı "Telefon ya da benzeri diğer iletişim araçlarının olanaklı olduğu durumlarda onların yerine e-posta ile mesaj göndermeyi tercih etmek" ile ilgili maddedir. Bu, ilgili maddedeki ifadenin konu ile ilgili bulunmamış olabileceği ve bu nedenle düşük sonuç alındığı biçiminde yorumlanabilir.

Öte yanda, öğretmenlerin bu olanak, beceri ve tutumları ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin puanlarının ortalamalarına bakıldığında (Tablo 17) hemen hemen yarısına (19 tanesine) yeterli düzeyde sahip olmadıkları ileri sürülebilir. Katılımcılar, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 30, 35, 36 ve 39 numaralı maddelere ilişkin puanlarının ortalamaları kabul edilebilirlik düzeyi olan 3.41'in altındadır. Özellikle katılımcılar 12 numaralı

“Ders dışı konularda öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayacak etkinlikler tasarımı yapıp gerçekleştirmek”, 3 numaralı “Ses, hareketli-hareketsiz görüntü gibi çoklu ortamları üretebilmek ve gerektiğinde web ortamında yayınlamak” ve 5 numaralı “Teknolojiye ilişkin ortaya çıkan sorunlar konusunda öğrencilere destek sağlayabilmek” ile ilgili becerilere ilişkin neredeyse en alt düzeye yakın puan vermişlerdir. Özellikle teknolojik destek ve materyal üretimi ile ilgili 3 ve 5 numaralı maddelere ilişkin puan ortalamalarının düşük çıkması katılımcıların “teknoloji uzmanı” rolünün gerekliliği konusunda belirttikleri görüşleri ile uyusmaktadır.

Yine puan ortalamalarına bakılarak öğretmenlerin 2 numaralı “İnternet’e ilişkin temel işlemleri gerçekleştirmek”, 4 numaralı “Çevrimiçi eğitim yönetim sistemini tanımak ve kolay kullanabilmek”, 9 numaralı “Aktarmak istenilen mesajları anlaşılır biçimde düzenlemek”, 28 numaralı “Teknolojiyi kullanmaktan çekinmemek” ve 34 numaralı “Öğrencilerin karşılaşacakları güçlüklerle yönelik empatik tutum sergilemek” maddelerine ilişkin yüksek puan verdikleri saptanabilir.

Tablo 15: Olanak, Beceri ve Tutumların Gerekli Görülme Düzeylerine İlişkin Puanların Dağılımı

Yeterlilikler	N	1	2	3	4	5	M	SD
1	20	%5	%0	%0	%5	%90	4,75	0,91
2	20	%0	%0	%0	%5	%95	4,95	0,22
3	20	%0	%0	%25	%30	%45	4,20	0,83
4	20	%5	%0	%0	%20	%75	4,60	0,94
5	20	%5	%10	%30	%35	%20	3,55	1,09
6	20	%5	%0	%0	%30	%65	4,50	0,94
7	20	%5	%0	%0	%35	%60	4,45	0,94
8	20	%0	%0	%10	%15	%70	4,65	0,67
9	20	%0	%0	%0	%5	%95	4,95	0,22
10	20	%5	%0	%30	%25	%40	3,95	1,09
11	20	%5	%0	%0	%35	%60	4,45	0,94

12	20	%5	%0	%30	%30	%35	3,90	1,07
13	20	%0	%5	%15	%25	%55	4,30	0,92
14	20	%0	%0	%0	%25	%75	4,75	4,43
15	20	%0	%0	%5	%5	%90	4,85	0,48
16	20	%0	%0	%15	%40	%45	4,30	0,73
17	20	%0	%0	%0	%25	%75	4,75	0,44
18	20	%0	%5	%0	%25	%70	4,60	0,75
19	20	%0	%5	%0	%5	%90	4,80	0,69
20	20	%0	%10	%5	%5	%80	4,55	0,99
21	20	%0	%0	%15	%10	%75	4,60	0,75
22	20	%0	%5	%5	%35	%55	4,40	0,82
23	20	%0	%0	%5	%15	%80	4,75	0,55
24	20	%0	%0	%5	%25	%75	4,65	0,58
25	20	%5	%0	%5	%0	%90	4,70	0,97
26	20	%0	%0	%0	%5	%95	4,95	0,22
27	20	%0	%0	%5	%20	%75	4,70	0,57
28	20	%0	%0	%10	%15	%75	4,65	0,67
29	20	%0	%0	%10	%10	80	4,70	0,65
30	20	%0	%10	%50	%15	%25	3,55	0,99
31	20	%0	%0	%5	%25	%70	4,65	0,58
32	20	%0	%0	%15	%25	%60	4,45	0,75
33	20	%0	%0	%10	%10	%80	4,70	0,65
34	20	%0	%0	%0	%20	%80	4,80	0,41
35	20	%0	%0	%0	%15	%85	4,85	0,36
36	20	%0	%5	%15	%20	%60	4,35	0,93
37	20	%0	%0	%0	%10	%90	4,90	0,30
38	20	%0	%0	%5	%0	%95	4,90	0,44
39	20	%0	%0	%0	%30	%70	4,70	0,47

Aşağıdaki tabloda da, çevrimiçi eğitim derslerini veren öğretim elemanlarının, dersleri hazırlarken kendi sahip oldukları olanak, beceri ve tutumlara ilişkin görüşleri ortaya konulmaktadır.

Tablo 16: Olanak, Beceri ve Tutumlara Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Puanların Dağılımı

Yeterli ilikler	N	1	2	3	4	5	M	SD
1	20	%10	%0	%5	%35	%50	4,15	1,22
2	20	%0	%10	%0	%30	%60	4,40	0,94
3	20	%55	%20	%15	%10	%0	1,80	1,05
4	20	%5	%0	%5	%60	%30	4,10	0,91
5	20	%40	%45	%5	%10	%0	1,85	0,93
6	20	%40	%30	%5	%10	%15	2,30	1,49
7	20	%10	%5	%35	%40	%10	3,35	1,08
8	20	%0	%10	%10	%30	%50	4,20	1,00
9	20	%0	%5	%5	%50	%40	4,25	0,78
10	20	%15	%10	%35	%25	%15	3,15	1,26
11	20	%45	%20	%5	%20	%10	2,30	1,49
12	20	%80	%10	%0	%5	%5	1,45	1,09
13	20	%5	%20	%5	%40	%30	3,70	1,26
14	20	%15	%15	%30	%20	%20	3,14	1,15
15	20	%0	%0	%15	%45	%40	4,25	0,71
16	20	%10	%0	%20	%50	%20	3,70	1,12
17	20	%45	%25	%5	%20	%5	2,15	1,34
18	20	%35	%20	%10	%20	%15	2,60	1,53
19	20	%10	%20	%10	%40	%20	3,40	1,31
20	20	%10	%5	%15	%50	%20	3,65	1,18
21	20	%5	%5	%30	%40	%20	3,65	1,04
22	20	%25	%20	%35	%10	%10	2,60	1,27
23	20	%5	%15	%5	%65	%10	3,60	1,04
24	20	%20	%35	%15	%15	%15	2,70	1,38
25	20	%5	%20	%20	%20	%35	3,60	1,31
26	20	%0	%35	%15	%30	%20	3,35	1,18
27	20	%25	%30	%20	%5	%20	2,65	1,46
28	20	%0	%5	%5	%25	%65	4,50	0,82
29	20	%0	%30	%10	%20	%40	3,70	1,30
30	20	%5	%20	%30	%25	%20	3,35	1,18
31	20	%0	%10	%10	%55	%25	3,95	0,88
32	20	%0	%10	%40	%20	%30	3,70	1,03

33	20	%0	%5	%20	%25	%50	4,20	0,95
34	20	%0	%5	%5	%50	%40	4,25	0,78
35	20	%25	%10	%15	%30	%20	3,10	1,51
36	20	%20	%15	%35	%20	%10	2,85	1,26
37	20	%5	%10	%20	%35	%30	3,75	1,16
38	20	%15	%5	%15	%45	%20	3,50	1,31
39	20	%35	%25	%30	%5	%5	2,20	1,15

4.6. Öğretmenlerin Olanak, Beceri, Tutumları Gerekli Görme ve Bunlara Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Fark

Çevrimiçi öğretmenlerin sıralanan becerileri ve tutumları ne ölçüde gerekli gördüklerine ilişkin düşünceleri ile bunları ne ölçüde sahip olduklarına yönelik düşünceleri arasında bir fark olup olmadığına maddeler bazında bakıldığında, tüm maddelerde gerekli görülen madde puanlarının ortalamalarının sahip olduğunu düşünmeye ilişkin ortalamalardan daha yüksek olduğu gözlemlenebilir. Ayrıca bu fark 5 madde dışında hepsinde istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu durum çevrimiçi ders veren öğretmenlerin bu davranışları gerekli görmelerine karşın kendilerinin bu beceri ve tutumlara yeterli düzeyde sahip olmadıklarını düşünüyorlar biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenler yalnızca 1 numaralı “Bilgisayarı gereksinimler (yazı yazmak, tablo-grafik oluşturmak, çizim yapmak, dosya saklamak, vb) doğrultusunda etkili kullanabilmek”, 4 numaralı “Çevrimiçi eğitim yönetim sistemlerini (WebCT, Blackboard, vb) tanımak ve seçilen sistemi rahat kullanabilmek”, 8 numaralı “Duygu, düşünce, görüş ve mesajlarını yazarak ifade edebilmek”, 27 numaralı “Konusunda uzman olan diğer kişileri ve çalışmalarını tanımak, gerektiğinde bu uzmanlarla işbirliği yapabilmek” ve 29 numaralı “Genel olarak, öğrenme-öğretme etkinliklerinde bilgisayar, video, tepegöz gibi teknolojileri kullanmanın yararına inanmak” ile ilgili maddelere ilişkin gerekli görme ve sahip olma

düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 17: Öğretmenlerin Olanak, Beceri ve Tutumları Gerekli Görme ve Bunlara Sahip Olma Düzeyleri Arasındaki Fark

Yeterlilikler	M	SD	t	df	Sig
1	0,60	1,63	1,641	19	0,11
2	0,55	0,82	2,979	19	0,008**
3	2,40	1,23	8,718	19	0,000**
4	0,50	1,31	1,697	19	0,106
5	1,70	1,34	5,667	19	0,000**
6	2,20	2,01	4,881	19	0,000**
7	1,10	1,58	3,101	19	0,006**
8	0,45	0,99	2,015	19	0,58
9	0,70	0,86	3,621	19	0,002**
10	0,80	1,23	2,886	19	0,009**
11	2,15	1,95	4,921	19	0,000**
12	2,45	1,82	6,019	19	0,000**
13	0,60	0,68	3,943	19	0,001**
14	0,60	0,94	2,854	19	0,010**
15	0,60	0,94	2,854	19	0,010**
16	2,60	1,27	9,133	19	0,000**
17	2,00	1,52	5,878	19	0,000**
18	1,40	1,27	4,918	19	0,000**
19	0,90	1,02	3,943	19	0,001**
20	0,95	1,19	3,567	19	0,002**
21	1,80	1,05	7,621	19	0,000**
22	1,15	1,13	4,524	19	0,000**
23	1,95	1,73	5,037	19	0,000**
24	1,10	1,88	2,604	19	0,017*
25	1,60	1,27	5,620	19	0,000**
26	2,05	1,46	6,245	19	0,000**
27	0,15	1,04	0,645	19	0,527
28	1,00	1,21	3,684	19	0,002**
29	0,20	0,69	1,285	19	0,214
30	0,70	0,97	3,199	19	0,005**
31	0,75	0,96	3,470	19	0,003**

32	0,50	1,05	2,127	19	0,047*
33	0,55	0,68	3,584	19	0,002**
34	1,75	1,48	5,280	19	0,000**
35	1,50	1,35	4,943	19	0,000**
36	1,15	1,22	4,196	19	0,000**
37	1,40	1,18	5,272	19	0,000**
38	2,50	1,35	8,238	19	0,000**
39	-1,15	0,80	-6,369	19	0,000**

* 0,05 düzeyinde anlamlı **0,01 düzeyinde anlamlı

Bu çalışmanın önemli noktalarından biri de, çevrimiçi dersleri hazırlayan öğretmenlerin, dersleri hazırlarken gerekli görülen olanak, beceri ve tutumlarla bunlara sahip olma düzeylerinin karşılaştırılmış olmasıdır. Aşağıdaki tablodan da görüleceği gibi, ankete katılan öğretmenler, bu tür dersleri hazırlayacak kişilerin sahip olmaları gereken düzey ile kendi sahip oldukları düzeyi karşılaştırma konusunda araştırmacıya yardımcı olacak nitelikte verileri ortaya koymuşlardır. Buna göre verilere bakıldığında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark söz konusudur. Örneğin, bu tür bir dersin hazırlanmasında öğretmenlerin gerekli gördükleri teknoloji ile ilgili olanak düzeyi ile kendi sahip oldukları düzey arasında anlamlı farklar söz konusudur. Bu tür bir bulgu ise Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği lisans programı kapsamında hazırlanan çevrimiçi eğitim derslerinin etkinliğini daha da arttırmak için, teknoloji ile ilgili gerekli görülen tüm olanakların sağlanması gerekliliğini doğurmaktadır.

Tablo 18:Öğretmenlerin Çevrimiçi Derslerle İlgili Olanak, Beceri ve Tutum Kategorileri

	M	SD	t	df	P
Teknoloji-Beceri	1,15	0,80	6,36	19	,000
Zaman-Beceri	1,10	1,58	3,10	19	,006
İletişim-Beceri	0,94	0,67	6,23	19	,000
Öğretim Tasarımı-Beceri	1,80	0,85	9,46	19	,000
Çevrimiçi-Beceri	- 1,30	0,85	- 6,86	19	,000

İçerik-Beceri	- 1,58	1,39	- 5,084	19	,000
Teknoloji-Tutum	1,11	0,87	5,71	19	,000
Zaman-Tutum	0,70	0,97	3,19	19	0,05
İletişim-Tutum	0,37	0,50	3,29	19	0,04
Öğretim Tasarımı-Tutum	1,80	0,85	9,46	19	,000
Çevrimiçi-Tutum	- 0,62	0,72	- 3,86	19	0,01

4.7. Öğretmenlerin Üstlendikleri Roller ve Sahip

Oldukları Olanakların, Becerilerin, Tutumların Cinsiyete Göre Değişimi

Öğretmenlerin üstlenmeleri gereken ve üstlendikleri rollerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında gerekli görülen rollere ilişkin kadınlara ilişkin puanların ortalamalarının ($M_{kg}=3,86$) erkeklerin ortalamalarından ($M_{eg}=4,02$) daha düşük olduğu görülebilir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($t=-0,524$; $df=18$; $p<0,607$) değildir. Bu durumun öğretmenlerin sıralanan rolleri gerekli görmelerine ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Gerekli Gördükleri ve Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşması

Roller		N	M	SD	t	df	p
Gerekli Görülen	K	14	3,86	0,66	-0,524	18	0,607
	E	6	4,02	0,41			
Üstlenilen	K	14	2,36	0,66	1,330	18	0,200
	E	6	1,97	0,35			

Genel bakış açısından sonra, kategorileri ayrı ayrı ele alarak öğretmenlerin üstlenmeleri gereken cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılabilir. örneğin, teknoloji ile ilgili gerekli görülen rollere ilişkin kadınların puan ortalamalarının ($M_{kg}=4,53$) erkeklerin ortalamalarından ($M_{eg}=4,46$) daha yüksek olduğu

görülebilmektedir. Ama aradaki fark o kadar da fazla değildir. Zaten bu fark istatistiksel açıdan anlamlı ($t=-0,335$; $df=18$; $p<0,742$) değildir. Bu durum öğretmenlerin sıralanan rolleri gerekli görmelerine ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre çok da değişiklik göstermediği şeklinde açıklanabilir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Gerekli Gördükleri Olanak, Beceri ve Tutumlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşması

		N	M	SD	t	df	p
Beceri	K	14	4,6061	0,47	0,676	18	0,508
	E	6	4,4708	0,16			
Tutum	K	14	4,51	0,42	0,178	18	0,861
	E	6	4,47	0,36			
Teknoloji	K	14	4,53	0,45	0,335	18	0,742
	E	6	4,46	0,23			
Zaman	K	14	4,57	0,67	0,245	18	0,809
	E	6	4,50	0,31			
İletişim	K	14	4,35	0,28	0,472	18	0,643
	E	6	4,27	0,45			
Çevrimiçi	K	14	4,68	0,33	1,075	18	0,297
	E	6	4,50	0,34			
Öğretim	K	14	4,61	0,41	0,863	18	0,399
	E	6	4,46	0,23			
Tasarımı	K	14	4,78	0,54	0,032	18	0,975
	E	6	4,77	0,40			
Toplam	K	14	4,56	0,37	0,513	18	0,614
	E	6	4,47	0,21			

Genel bakış açısından sonra, kategorileri ayrı ayrı ele alarak öğretmenlerin üstlendikleri yeterliklerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına da bakılabilir. Örneğin, teknoloji ile ilgili sahip olunan yeterliklere ilişkin kadınların puan ortalamalarının ($M_{ks}=3,55$) erkeklerin ortalamalarından ($M_{es}=2,97$) daha yüksek olduğu görülebilir. Ama aradaki fark o kadar da fazla değildir. Zaten bu fark istatistiksel olarak anlamlı ($t=-2,367$; $df=18$; $p<0,29$) değildir. Bu durumun öğretmenlerin sıralanan yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre çok da değişiklik göstermediği ileri sürülebilir. Ama bu iki tablo birlikte değerlendirildiğinde, gerekli olarak görülme düzeyleri ile sahip olma düzeyleri arasında ciddi farklar olduğu gözlenmektedir. Bu noktada da, öğretmenlerin ihtiyaç olarak hissettikleri bu farkların giderilmesinde eğitim kurumu yöneticilerine ciddi görevler düşmektedir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Sahip Oldukları Olanak, Beceri ve Tutumlara İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklaşması

		N	M	SD	T	df	p
Beceri	K	14	3,34	0,47	1,269	18	0,220
	E	6	3,03	0,53			
Tutum	K	14	3,91	0,50	1,371	18	0,187
	E	6	3,52	0,74			
Teknoloji	K	14	3,55	0,48	2,367	18	0,29
	E	6	2,97	0,55			
Zaman	K	14	3,75	0,80	0,871	18	0,395
	E	6	3,41	0,73			
İletişim	K	14	3,74	0,60	0,753	18	0,461
	E	6	3,51	0,66			
Çevrimiçi	K	14	3,72	0,57	0,645	18	0,527
	E	6	3,51	0,92			
Öğretim	K	14	2,95	0,60	2,018	18	0,059
	Tasarımı	E	6	2,35			
İçerik	K	14	3,21	1,96	0,08	18	0,937
	E	6	3,16	1,47			
Toplam	K	14	3,62	0,41	1,470	18	0,159
	E	6	3,28	0,62			

4.8. Öğretmenlerin Üstlendikleri ve Üstlenilmesini Gerekli Gördükleri Roller İle Sahip Oldukları ve Sahip Olunmasını Gerekli Gördükleri Becerilerin Ders Öncesi Eğitim Almış Olma Durumuna Göre Değişimi

Çevrimiçi ortamda ders vermeden önce eğitim aldığını belirttiğimiz 10 öğretim elemanı ve eğitim almamış diğer 10 öğretim elemanlarının üstlendikleri rollere ve sahip oldukları yeterliklere ilişkin olarak fark olup olmadığına bakılmıştır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Üstlendikleri ve Üstlenilmesini Gerekli Gördükleri Rollerin Ders Öncesi Eğitim Almış Olmalarına Göre Farklaşması

		N	M	p
Üstlenilen Roller	Eğitim Alan	10	2,46	0,12
	Eğitim Almayan	10	2,03	0,12
Gerekli Görülen Roller	Eğitim Alan	10	4,11	0,13
	Eğitim Almayan	10	3,71	0,14

Tablo 23'e bakıldığında öğretim elemanlarının üstlendikleri roller, ders öncesi eğitim alma durumlarına göre

değerlendirildiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($M_{\text{eğitim alan}}=2,46$, $M_{\text{eğitilmeyen}}=2,03$, $p<0,12$). Aynı durum rollerin gerekli görülmesine yönelik olarak da geçerlidir. Bir başka deyişle, rollerin gerekli görülmesine yönelik eğitim alan ve eğitim almayan öğretim elemanlarının görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır görülmektedir ($M_{\text{eğitim alan}}=4,11$, $M_{\text{eğitilmeyen}}=3,71$, $p<0,13$, $p<0,14$).

Tablo 23:Öğretmenlerin Sahip Oldukları Becerilerin Ders Öncesi Eğitim Almış Olmalarına Göre Farklılaşması

		N	M	p
Teknoloji	Eğitim Alan	10	4,46	0,53
	Eğitim Almayan	10	4,36	
Öğretim Tasarımı	Eğitim Alan	10	4,65	0,21
	Eğitim Almayan	10	4,48	
Çevrimiçi	Eğitim Alan	10	4,70	0,37
	Eğitim Almayan	10	4,67	
İletişim	Eğitim Alan	10	4,48	0,26
	Eğitim Almayan	10	4,50	
İçerik	Eğitim Alan	10	4,90	0,05
	Eğitim Almayan	10	4,66	
Zaman	Eğitim Alan	10	4,80	0,20
	Eğitim Almayan	10	4,10	

Öğretmenlerin sahip oldukları becerilerin ders öncesi eğitim almış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yukarıdaki tablo, eğitim almış öğretmenlerin teknoloji, öğretim tasarımı, çevrimiçi eğitim, iletişim, içerik ve zamana yönelik becerilerinin almamış olanlarına oranla farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle, becerilere sahip olma düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Çünkü tüm p değerleri 0,05 anlamlılık düzeyinin üstündedir.

Tablo 24:Öğretmenlerin Sahip Olunmasını Gerekli Gördükleri Becerilerin Ders Öncesi Eğitim Almış Olmalarına Göre Farklılaşması

		N	M	p
Teknoloji	Eğitim Alan	10	3,38	0,08
	Eğitim Almayan	10	3,14	
Öğretim Tasarımı	Eğitim Alan	10	2,74	0,17
	Eğitim Almayan	10	2,80	
Çevrimiçi	Eğitim Alan	10	4,70	0,02
	Eğitim Almayan	10	4,67	
İletişim	Eğitim Alan	10	3,38	0,53
	Eğitim Almayan	10	3,71	
İçerik	Eğitim Alan	10	4,90	0,51
	Eğitim Almayan	10	4,66	
Zaman	Eğitim Alan	10	3,50	0,30
	Eğitim Almayan	10	3,20	

Öğretmenlerin sahip olunmasını gerekli gördükleri becerilerin ders öncesi eğitim almış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yukarıdaki tablo, eğitim almış öğretmenlerin teknoloji, öğretim tasarımı, çevrimiçi eğitim, iletişim, içerik ve zamana yönelik becerilerinin almamış olanlarına oranla çok da farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Sadece çevrimiçi ortamın doğasından haberdar olma becerisini ölçmeyi amaçlayan çevrimiçi becerisi ($p=0,02$) 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değerlendirilebilir. Eğitim almış öğretmenler, çevrimiçi ortama yönelik sahip olunmasını gerekli gördükleri becerilere diğerlerine göre daha fazla önem vermektedirler.

BÖLÜM 5

5. 1. SONUÇ

Çevrimiçi ders veren sorumluların üstlenmesi gereken roller literatürde genel olarak pedagojik, sosyal, teknik ve yönetsel ana başlıkları altında anlatılmıştır. Goodyear'ın (2001) çalışmasında çevrimiçi ders veren sorumluların üstlendikleri rolleri konu uzmanı, süreç kolaylaştırıcısı, öğretim tasarımcısı, psikolojik rehber, teknoloji uzmanı, değerlendirme uzmanı, materyal geliştirmeci ve yönetici olarak sıralamıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçekte çevrimiçi ders veren sorumluların üstlendikleri roller olarak Goodyear'ın belirlediği sekiz rol kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çalışmaya katılan çevrimiçi sorumluların psikolojik rehber, teknoloji uzmanı ve yönetici rollerini üstlenmeye gerek görmedikleri göstermektedir. Diğer rollerin ise üstlenilmesi gerektiğini düşünüyorlar. Ancak katılımcıların yalnızca %50'si materyal geliştirmeci ve konu uzmanlığı rolünü üstlenmektedirler.

Katılımcılar ile yapılan sözlü ve çevrimiçi görüşmelerde üstlenmedikleri rolleri üstlenmemelerine sebep olarak dersin birden fazla sorumlu tarafından yürütülmesi ve kitap seçimi, değerlendirme, dersin tasarımı vb. konularda karar veren olmamaları gösterilmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler çevrimiçi ders veren katılımcıların çevrimiçi ortamda üstlenilmesi gereken rolleri gerekli görmelerine rağmen kendilerinin üstlenmediklerini göstermektedir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı bünyesinde çevrimiçi olarak yürütülen dersler fakülte tarafından açılmaktadır. Ders sorumlularının kişisel olarak dersin tasarımı, yürütülmesi, değerlendirmesine yönelik karar verme olanakları sınırlıdır. "Yönetici" rolünü üstlenen ders sorumlusunun yapması gereken kayıt tutma, duyuruları iletme, notları bildirme vb. yönetsel işlemler fakülte tarafından yürütülmektedir. "Materyal geliştirmeci" rolünü ders veren sorumlular üstlenmemektedirler çünkü kitaplar ve

diğer materyallerin büyük çoğunluğu yöneticiler tarafından seçilmektedir. Benzer şekilde sınavlar Açık Öğretim Fakültesi sınav sistemine uygun olarak çoktan seçmeli olarak yapılmaktadır. Ders veren sorumluların öğrencileri derse katılımlarına, katkılarına ya da farklı projelere göre değerlendirebilme olanakları bulunmamaktadır. Dolayısıyla çevrimiçi ders sorumluları“değerlendirme uzmanı” rolünü üstlenememektedir“Teknoloji uzmanı” programı İnternet ortamına aktarabilme, çoklu ortam üretebilme, gerektiğinde öğrencilere teknolojiye ilişkin problemlerine yönelik teknik destek verebilme gibi işleri yürüten kişidir. Bu çalışmada elde edilen veriler katılımcıların büyük çoğunluğunun sadece İnternet’e ilişkin temel işlemleri yerine getirebildiklerini göstermektedir. Böylece çevrimiçi ders veren sorumlular bu rolü de üstlenmemektedirler. Söz edilen bütün bu teknik işlemler Açık Öğretim Fakültesinin ilgili birimi tarafından yürütülmektedir. Öğrencilerin her türlü problemiyle ilgilenmesini gerektiren “psikolojik rehber” rolünün üstlenilmemesinin nedeni olarak ise bir dersi yürüten 10 sorumlu haftada sadece bir gün öğrencilerle eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan tartışma ortamı yaratmakla yükümlüdür. Böylece öğrencileri tanıma, problemlerine tanı koyma ya da sosyal bir ortam oluşturma olanağı olamamaktadır. Öğretim amaçlarının belirlenmesi, teknolojilerin seçimi, değerlendirme sisteminin planlanması gibi tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini ve sürecini planlayan “öğretim tasarımcısı” rolü tüm bu işlemler fakülte ve yöneticiler tarafından yürütüldüğünden çevrimiçi ders sorumluları tarafından üstlenilmemektedir. “Süreç kolaylaştırıcısı” rolü planlanan öğretim etkinliklerinin yürütülmesi, öğrencilerin motive edilmesi, toplumsal ortamın oluşturulması, sürekli etkileşimin sağlanması vb. gerektirir. Ancak yukarıda söz edildiği gibi haftada sadece bir gün dersi yürütmekle sorumlu olan katılımcılar bu rolü de yeterince üstlenememektedirler. Konu uzmanı rolü katılımcılar tarafından çoğunlukla üstlenilmektedir.

Yukarıda üstlenilmeme nedenleri ile verilen rollerin çevrimiçi ders veren sorumlular tarafından etkili bir şekilde üstlenebilmesi için farklı bir uygulama gerçekleştirebilir. Katılımcılar sorumlu oldukları dersi yürütmek için haftanın sadece bir günü sorumlu olmak yerine haftada 7 gün ve 24 saat sorumlu

olabilirler. Öğrenci sayısının çok fazla olması göz önünde bulundurulursa ders sorumluları öğrencileri belirli sayılarda paylaşabilirler. 7 gün 24 saat sorumlu öğretmenlerin kurumdan yeterli olarak maddi ve teknik destek almaları durumunda çevrimiçi yürütülen derslerin daha etkili bir şekilde yürütülebilmesi öngörülebilir.

Çevrimiçi ders veren sorumluların sahip olması gereken yeterlilikler için Salmon'ın E-moderating (2000) kitabındaki çevrimiçi ders veren sorumluların sahip olması gereken yeterlilikler temel alınmıştır. Buna göre teknoloji, zaman yönetimi, iletişim, çevrimiçi eğitimin doğasından haberdar olma, öğretim tasarımı ve konu uzmanlığı gibi temel becerileri ölçen sorular ölçekte yer almıştır.

Katılımcılara çevrimiçi dersi etkili bir şekilde yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken ve kendilerinin sahip oldukları yeterlilikler sorulduğunda yukarıda kategorize edilen yeterliliklerin çoğunu gerekli görmekteler ancak kendilerini çevrimiçi eğitimin gerektirdiği yeterlilikler açısından yeterli düzeyde görmemekteler.

Katılımcılar ile yapılan sözlü ve çevrimiçi görüşmelerde sahip oldukları yeterlilikleri de derste uygulayamadıklarını dile getirdiler. Bunun nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Katılımcıların çevrimiçi olarak yürüttükleri dersler Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programı'na kayıtlı öğrencilerin devam ettikleri derslerdir. Bu derslere çevrimiçi kayıt olmak ve devam etmek öğrencinin tercihine bırakılmıştır. Bir başka deyişle zorunlu değildir. Dolayısıyla öğrencilerin pek çoğunun bilgisayara erişim olanağı olmaması, alışık oldukları yüz yüze eğitimden farklı bir ortama uzak olmaları vb. nedenler kendi tercihlerine bırakılan derse devam oranını azaltmıştır.

Çevrimiçi eğitim Türkiye'de yeni yeni telaffuz edilmeye başladığından bu ortamda öğrencilerin kendilerini güvende hissetmemeleri ikinci bir neden olarak gösterilebilir. İnternet ortamı yerine öğrenciler yüz yüze eğitim verilen özel kursları

tercih etmekte. Türk eğitim sisteminden gelen öğrenci profili göz önüne alındığında öğrenci merkezli ve kendi kendine öğrenmeye rehberlik eden çevrimiçi eğitim yerine öğretmenin bilgiyi aktaran rolünü üstlendiği geleneksel yüz yüze ortamın öğrenciler tarafından tercih edildiği söylenebilir. Dolayısıyla bu da çevrimiçi derslere olan katılımı azaltmaktadır.

Üçüncü neden olarak, derse devam eden öğretim elemanlarının pek çoğunun evde ve iş yerlerinde kişisel bilgisayarlarının olmaması gösterilebilir. Ölçekte çevrimiçi eğitim materyallerini üretmek ve eğitimi yürütmek için kurumlarından yeterince maddi ve teknik destek alıp almadıklarını sorusu çoğunlukla “yeterli değil” cevabını bulmuştur.

Dördüncü olarak, Açık Öğretim Fakültesi dersin bilgisayar ortamına uyarlanmasını, İnternet’e ilişkin ortamların üretilmesini, teknolojiye ilişkin konularda sorunlarla karşılaşıldığında öğretim elemanlarına ve öğrencilere destek verilmesini vb. kendi bünyesinde yaptığından çevrimiçi ders veren sorumlular teknolojiye ilişkin yeterliliklerini kullanma ya da geliştirme gereği duymamaktalar.

5. 2. ÖNERİLER

Çevrimiçi ortam hem öğretmen hem de öğrenciler için yeni roller üstlenmelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin yeni amaç ve yöntemlerini açık olarak belirlemeleri beklenirken öğrencilerin de kendi öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alacakları bir ortamda olduklarının vurgulanması gerekir. Bununla birlikte, yüzyüze eğitim ortamına alışkın olan öğretmen ve öğrencilerin teknoloji ortamı eğitim sistemini benimsemeleri vakit alacaktır (Berge, 2002).

Türkiye’de çevrimiçi uygulamalara başlanması birkaç yıl öncesine dayandığı gerçeği göz önünde bulundurulursa araştırmadan elde edilen sonuçların şaşırtıcı olmadığı düşünülebilir. Berge (2002)’nin de altını çizdiği gibi çevrimiçi ortam öğretmen ve öğrencilere tamamen yeni roller getirmekte ve bu rollerin benimsenmesi, çevrimiçi ortamın etkili bir şekilde

yürütülmesi için gerekli yeterliklere sahip olunması ve çevrimiçi ortamda öğretmen ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri zaman alacak bir süreçtir.

Berge (2002) çalışmasında geçiş sürecinde çevrimiçi öğretmenlerin bilgisayar ağlarının yanı sıra farklı ortamların da kullanılmasını önermektedir.

Çevrimiçi ders vermek üzere sorumluluk alan öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamda üstlenmeleri gereken rollerin yer aldığı örnek bir uygulama programı onların bu rolleri benimsemelerini hızlandırabilir. Bu programda her rolün hangi durumlarda ve nasıl uygulandığı kendilerine örneklerle açıklanabilir. Bunun yanı sıra çevrimiçi eğitimi etkili bir şekilde yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken yeterliklerin yer aldığı bir eğitim programına katılmaları sağlanabilir. Böylece kendilerini yeterli bulmadıkları teknoloji, öğretim tasarımı, değerlendirme, zaman kullanımı, çevrimiçi ortamda iletişim gibi yeterliklerin kazandırılması sağlanabilir.

Çevrimiçi ortamın sadece öğretmenlere değil aynı zamanda öğrencilere de yeni roller getirdiği gerçeğinden yola çıkarak benzer bir eğitim öğrencilere de verilebilir. Eğitimin yüzyüze gerçekleştiği sınıf ortamında öğrenim görmeye alışık olan öğrencilerin yeni rollerinden haberdar olması çevrimiçi öğretmenlerin yeni rollerini çevrimiçi ortamın doğasının gerektirdiği şekilde üstlenmelerinde yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Elektronik öğrenme teknolojilerinin eğitim alanında yaygın oranda daha geniş kitlelere ulaşmada kullanımının artmasıyla birlikte bu yeni öğrenme ortamı ile ilgili araştırmaların yapılması kaçınılmaz olmuştur. Bu yeni ortamın etkililiği, çevrimiçi materyallerin değerlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin çevrimiçi ortamda üstlendikleri yeni rollerin belirlenmesi, çevrimiçi katılımcıların sahip olmaları gereken farklı yeterlilikler ve daha yüzlerce çalışma konusu araştırmacıların dikkatini çekmiştir.

Bu çalışmada çevrimiçi eğitim konusunda Türkiye’de nerede durulduğu saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma kümesini Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Programında çevrimiçi olarak iki dersi yürüten öğretim elemanları oluşturmuştur. Bu kişiler çevrimiçi ortamda öğretmenin üstlenmesini gerekli gördükleri rolleri kendilerinin üstlenmediklerini yapılan anket aracılığıyla ifade etmişlerdir. Anket sonucu elde edilen veriler aynı zamanda çevrimiçi öğretmenin sahip olmasını gerekli buldukları yeterliliklere de sahip olmadıklarını düşündüklerini de göstermektedir.

Çalışma kümesi 20 kişiden oluşmaktadır. Ancak bunların 10’u çevrimiçi yürütülen dersleri vermeye başlamadan önce 20 haftalık çevrimiçi olarak verilen bir kursa tabi tutulmuşlar, diğer 10’u bu konuda herhangi bir eğitim almamıştır. Çevrimiçi olarak yürütülen dersin etkililiğini artırmak için öğretim elemanlarına çevrimiçi eğitimin doğasından haberdar olabilecekleri, teknoloji, iletişim, tasarım, çevrimiçi kolaylaştırma gibi becerileri kazanabilecekleri bir eğitim verilebilir. Programın etkinliliğini sınırlayan diğer bir sorun da 10 kişinin tek bir dersten sorumlu olması nedeniyle, öğretim elemanları birtakım rolleri üstlenmelerinin mümkün olmadığını ve çevrimiçi yürütülen derste arzulanan türde sosyal bir ortamın oluşturulmasının güç olduğunu ifade etmişlerdir. Bir dersi yürüten 10 öğretim elemanı aynı öğrencilere haftanın her günü sadece 2 kişinin sorumlu olması şeklinde ulaşmaktadırlar. Örneğin, Pazartesi günü dersi yürütmekle sorumlu 2 öğretim elemanı haftanın diğer günleri yapılan tartışma ve elektronik postalardaki mesajlara uzak kalmaktadır. Böylece öğretim elemanları sahip oldukları yeterlilikleri de uygulama imkanını pek bulamamaktadır. Programın sahip olduğu öğrenci sayısının fazla olduğu göz önünde bulundurulsa, öğretim elemanlarının günleri paylaşmak yerine belirli sayıda öğrenci grupları oluşturarak öğrencileri paylaşmaları önerilebilir. Böyle bir ortamda ders öğretmeni öğrenciler ile eş zamanlı ve farklı zamanlarda istedikleri zaman etkileşim kurma şansına sahip olacaklardır.

Çevrimiçi ortamda öğrencilerin istediği zaman öğretmenleri ile etkileşim kurabilmesi derse olan katılımı, tartışmaların

yoğunluğunu ve hızını, dersin etkililiğini artıracaktır. Bununla birlikte ders öğretmenin istediği zaman derse erişimini sağlamak, ihtiyaç duyduğunda teknik destek vermek, çevrimiçi konusunda hizmet içi eğitim sağlamak gibi birtakım destek kurum tarafından verilmelidir.

Oliver (1999), çevrimiçi öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşim yolu ve öğrenme ortamı materyalinin üretilmesi ve yürütülmesi göz önünde bulundurulduğunda geleneksel eğitim veren meslektaşlarından çok farklı olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen artık kürsüde otorite değil, kenarda bir rehber olmaktadır. Öğrencilere bağımsız öğrenme deneyimleri kazanabileceği çeşitli etkinlikler sunmakla görevli çevrimiçi öğretmen öğrencileri yönlendiren ve süreci kolaylaştıran olmaktadır.

Geçtiğimiz yıllarda “nasıl” sorusunun sorulmadığı, ancak “ne öğretilmeli” üzerinde durulduğu ve öğretmenin içeriğin dağıtımından sorumlu tutulduğu gerçeğine dikkati çeken Oliver (1999) çağdaş ortamda öğretmeni kolaylaştırıcı ve öğrenciyi ise öğrenme olaylarına etkin katılımcı birey olarak tanımlamaktadır.

Bu çalışma sonucu, çevrimiçi öğretmenlerin yüzyüze işledikleri ders içeriğini çevrimiçi ortama taşıdıkları söylenebilir. Değişen rollerin üstlenilmediği çevrimiçi dersin etkili biçimde yürütmesi için bir takım yeterliliklerin kazanılması gerektiği düşünülmektedir.

Çevrimiçi yürütülen derslerin bulunduğu programın öğretim elemanlarına çevrimiçi eğitim doğası ve öğretmen ve öğrencilerin değişen rollerinin neler olduğuna yönelik verilecek bir eğitim sonucu gelişeceği öngörülebilir. Ayrıca, çevrimiçi öğretmenlere teknoloji, iletişim, içerik uzmanlığı, öğretim tasarımı, zamanın etkin kullanımı gibi yeterliliklerin kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, öğrencilerin çevrimiçinde değişen rollerini inceleyebilirler. Diğer bir inceleme konusu ise çevrimiçi dersi yürütmeye başlamadan

nce, evrimii eēitim hakkında eēitim almış ēretim elemanlarının derslerinde hangi farkların grldēi olabilir.

KAYNAKÇA

Alessi, S., Trollip, S. (1985) *Computer – Based Instruction* . London:Printice- Hall International, s.47-48

Anderson, T. (2001) *Assesing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context* JALN Volume:5/2, s.4

Aydın, H. (2001). “Çevrimiçi (Online) Eğitimi Bekleyen Tehlikeler” **Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı Bildirileri Kitapçığı** (Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi), (Sakarya: Sakarya üniversitesi yayınları, Sayı:2, Mart 2002), s.102

Barker,P. (2002) *On Being an Online Tutor* 15 Ocak tarihinde <http://www.tandf.co.uk/journals>.

Berge, Z.L. (2002) *The role of the online instructor/Facilitator*. 15 aralık 2002 tarihinde http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html adresinden alınmıştır. p:7-11.

Berge and M. P. Collins (Eds.)(1995) *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom*. Distance Learning Cresskill, Sayı3 NJ: Hampton Press s. 81-90.

Choden, A.(2000). *How to succeed as an online facilitator*. 25 Nisan 2003 tarihinde

<http://www.trainingbydesign.com/OnlineFacilitator.htm> adresinden alınmıştır.

Collison,G.,B. Elbaum, S. Haavind, R. Tinker (2000) *Facilitating Online Learning*. Atwood Publishing: USA, s.44-45.

Çalışkan, H. (2001). “Çevrimiçi Öğretim Tasarımı” **Uluslar arası Eğitim Teknolojileri Sempozyum ve Fuarı**

Bildirileri Kitapçığı (Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi), (Sakarya: Sakarya üniversitesi yayınları, Sayı:2, Mart 2002), s.199.

Draves, W. (2000). *Teaching Online*. LERN Books :USA, s.8.

French, D., C. Hale,C.Johnson, G. Farr (1999) *Internet Based Learning*.USA: Stylus Publishing,s.9-13.

Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, S. Tickner, (2001). *Competencies for Online Teaching: A Special Report*, Journal of ETRD, Vol.5 s.65-73

Hanna, D.,Runlee, C.(2000) 147 Practical Tips for teaching Online Groups. Atwood Publishing: Wisconsin.

Hara, N., Rob Kling.(2003).*Student's Frustration at a Web- Based Distance Education Course* 5 Haziran 2003 tarihinde http://www.firstmonday.dk/issues/issue4_12/hara/index.html adresinden alınmıştır.

Hill, M. (1997). *Disadvantages of Online Education* , 2 Şubat 2003 tarihinde <http://130.217.159.224/~wbr1/disadvantage.html> adresinden alınmıştır.

Horton, William (2000) *Designing Web Based Training* USA: John Wiley & Sons, Inc, s.483-492

Horton, William (2001) *Leading E- Learning_* USA: ASTD Publications, s.34

Jolliffe, A.,Jonathan, R., Stevens, D. (2001) *The Online Learning Handbook*, USA: Stylus Publishing, s.178-183.

Key elements of an Online Program (2002) 10 Aralık 2002 tarihinde

<http://illinois.online.uillinois.edu/IONresources/onlineLearning/elements.html> adresinden alınmıştır.

Khan, B. (1996). *Web- Based Instruction*, New Jersey: Educational Technology Publications, s.5.

Kishore, S (1998). *Student Support and Quality Indicators in Distance Learning*, Indian Journal of Open Learning, Vol:7, No:2, s.205-212.

Ko, S., Rossen S.(2001). *Teaching Online*. USA, s.2-3

McIsaac, M (2002) *Fusion of Communications and Computing Technologies: Impact on Teacher's Education*.4 Mart tarihinde <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/emc523old95/gaby523/firs.html> adresinden alınmıştır.

Mason, R.(1991). *Moderating Educational Computer Conferencing*. 4 Ekim 2002 tarihinde <http://pchfstud1.hsh.no/hfag/litteratur/jenssen/deosnews/mason.htm> adresinden alınmıştır.

Oliver, R. (2002) *Online-Teaching and Learning : New Roles for Participants*

16 Ocak tarihinde <http://www.monash.edu.au/groups/flt/1999/online.html> adresinden alınmıştır.

Palloff, R and Pratt, K. (2001). *Lessons from The Cyberspace Classroom*, USA, s.153.

Paulsen, M.(1995). *Moderating Educational Computer Conferences*,Cresskill: NJ: Hampton Press.

Relan, A., Gillani, B.(1996) *Web- Based Instruction and Tradional Classroom : Similarities and Differences*, Badrul Khan.Web _Based Instruction.New Jersey: Educational Technology Publications 1996, s.41'deki alıntı.

Rosenberg, M.(2001). *E-learning*, USA:Donnelley&Sons C00000ompany, s.28.

Rowntree, D (1995) *Teaching and learning online : a correspondence education for the 21 st century* ,British Journal of Educational Technology, Vol: 26 No:3 , s.205-215.

Salmon,G.(2002) *E-Moderating*, USA:Stylus Publishing

Schrum, L.(2000). *Let's Put The pedagogy first: Technology as a tool to support technology* 19 Nisan 2003 http://www.education-world.com/a_tech/tech004.shtml adresinden alınmıştır.

Sharma, Hement Lata (2002) *Student Support Service In Distance Learning System* 10 Kasım 2002 tarihinde <http://tojde.anadolu.edu.tr/> adresinden alınmıştır.

Sun, R.(2003). *Hybrid Courses :Stepping Stone for Getting Started in technology*, 20 Mart tarihinde <http://www.rio.edu/jsun/conference/dl/notes.htm> adresinden alınmıştır. p:6,7.

White, K.& Weight;B (1999). *The Online Teaching Guide*, USA .