

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI**

**BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİMDE
ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ DOYUM
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan KUKUL

Ankara, 2011

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI**

**BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİMDE
ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ DOYUM
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Volkan KUKUL

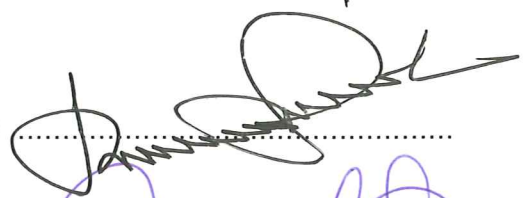
Danışman: Doç. Dr. Nurettin ŞİMŞEK

Ankara, 2011

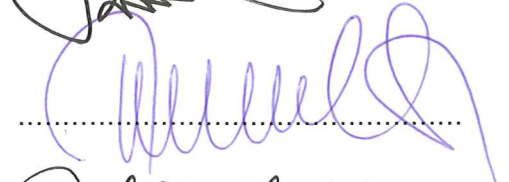
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

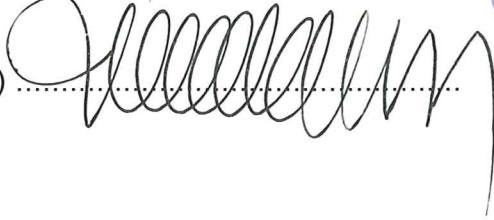
Prof. Dr. Ali Ekrem ÖZKUL (Başkan)



Doç. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Üye)



Doç. Dr. Halil İbrahim BÜLBÜL (Üye)



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2011

.....

Prof.Dr.Nejla KURUL

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Ülkemizde, üniversitelerin bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimi son yıllarda daha yaygın olarak kullanmaya başlamaları sayesinde uzaktan eğitim uygulamaları giderek daha fazla kurumu ve bireyi etkilemeye başlamış; bu durum söz konusu uygulamaların çeşitli boyutları ile değerlendirildiği araştırmalara olan gereksinimi artırmıştır. Bu gereksinimin karşılanmasına katkıda bulunmak umuduyla planlanıp, gerçekleştirilen bu araştırmada bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan önlisans programları öğrencileri ile öğretim elemanlarının doyumları ve etkilendikleri faktörler belirlenmeye çalışılmıştır.

Beş bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve temel kavramlarına; ikinci bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenip, yorumlanmasında izlenen yöntem; üçüncü bölümünde ise kullanılan ölçeklerle ilgili kuramsal çerçeveye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumları, beşinci bölümünde ise sonuç ve öneriler verilmiştir.

Bu araştırma pek çok kişinin katkıları ile gerçekleştirilip, sonuçlandırılabilmiştir; araştırmam süresince katkılarını esirgemeyen herkese içten teşekkür ediyorum. Başta danışman hocam Doç. Dr. Nurettin Şimşek olmak üzere, araştırmanın çeşitli aşamalarında yol gösterici eleştiri ve önerilerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ali Ekrem Özkul'a ve Doç. Dr. Halil İbrahim Bülbül'e içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmanın uygulanması aşamasında katılımcı gruba erişim için gerekli izinlerin sağlanması ve uygulamanın gerçekleşmesindeki katkıları nedeni ile Prof. Dr. Orhan Torkul'a, Doç. Dr. Tuncay Yiğit'e, Yrd. Doç. Dr. Ebru Kılıç Çakmak'a ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana maddi destek sağlayan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) müteşekkirim.

Volkan KUKUL

ÖZET

BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENCİLERİN VE ÖĞRETİM ELEMANLARININ DOYUM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Kukul, Volkan

Yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nurettin Şimşek

2011, x + 95 sayfa

Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan önlisans programı öğrencilerinin ve bu programlarda görevli öğretim elemanlarının doyum düzeylerini ve doyumlarının etkilendiği faktörleri belirlemek amacıyla planlanıp, gerçekleştirilen bu tez çalışması, tarama modeline uygun bir araştırmadır. Çevrimiçi ölçek uygulaması şeklinde gerçekleştirilen araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Gazi, Sakarya ve Süleyman Demirel üniversitelerinin uzaktan önlisans programlarına devam eden 474 öğrenci ile bu üniversitelere ilave olarak Kırıkkale ve Trakya üniversitelerinin söz konusu programlarında görev yapan 44 öğretim elemanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Öğretim elemanlarının doyum düzeylerini belirlemek için kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorular dışında, Likert tipi 28 maddeden oluşan Uzaktan Eğitim Programları - Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeği oluşturan maddeler 6 faktör altında toplanmakta olup, hesaplanan iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayıları ölçeğin bütünü için 0.95 iken, alt ölçekler için 0.78-0.95 arasında değişmektedir. Uygulanan şekli ile ölçekte yer alan maddelerin açıkladığı toplam varyans miktarı %81.31'dir. Öğrencilerin doyum düzeylerini belirlemek için ise kişisel bilgileri toplamaya yönelik sorular dışında, 3 faktör altında toplanan 42 madde içeren Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için 0.70, alt ölçekler için ise 0.93, 0.96 ve 0.86'dir. Uygulanan şekli ile ölçekte yer alan maddelerin açıkladıkları toplam varyans miktarı %56.84'tür.

Araştırma ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde f ve % gibi betimsel istatistikler yanında, F ve t testleri gibi yordayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin doyum düzeyleri genel olarak yüksektir. Öğrenci doyumunu üniversite, program alanı ve bilgisayar kullanım becerileri değişkenlerine göre farklılık göstermekte, buna karşılık yaş, cinsiyet ve bir işte çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerde olduğu gibi öğretim elemanlarının doyum düzeyleri de genel olarak yüksektir. Bununla birlikte ücrete ilişkin öğretim elemanı doyumunu orta düzeydedir. Öğretim elemanlarının doyum düzeyleri yaş, cinsiyet, uzaktan eğitimdeki deneyim süreleri değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Bilgi Teknolojileri, Öğrenci Doyumu, Öğretim Elemanı Doyumu

ABSTRACT

STUDENT AND FACULTY SATISFACTION IN INFORMATION TECHNOLOGIES-BASED DISTANCE EDUCATION

Kukul, Volkan

Master thesis, Department of Computer Education & Instructional
Technologies, Advisor: Assoc. Prof. Dr. Nurettin Şimşek

2010, x + 95 pages

This thesis study, which planned with the purpose of the designating of the satisfaction levels of faculty and student in the distance associate degree program based on the information technologies in the Turkey and designating of the factors having effects on the satisfaction levels of faculty and students and also which performed, is a research in conformity with the scanning model. The research performed as an application of the on-line scale was performed at the academic year of 2010-2011 by means of the participation of 474 students, who continue to the distance associate degree programs of the Gazi, Sakarya and Süleyman Demirel Universities, and 44 instructors officiated at the programs mentioned above in Kırıkkale and Trakya Universities in addition to aforementioned universities.

Faculty Satisfaction Scale consisted of 46 articles as well as the questions for collecting the personal information data were used in order to designate the faculty satisfaction levels. The items of this scale are gathered under the 6 factors and calculated coefficients (Cronbach Alpha) of the inner consistence for a whole scale is 0.951 and those calculated for the subscales are between 0.78 and 0.95. The total variance rate as in practise which the articles explain is 81.31%. The Student Satisfaction Scale consisted of 42 items gathered under the 3 factors as well as the questions for collecting the personal information data were used in order to designate the satisfaction levels of the students. The inner consistence coefficients calculated by means of the Cronbach Alpha formula for a whole scale is 0.70 and those for the subscales are 0.93, 0.96 and 0.86. The total variance rate as in practise which the articles explain is 56.84%.

The predictor statistics such as F and t tests and the descriptive statistics such as f and % were used in the analysing of the data acquired from the research.

The satisfaction levels of the students are generally high with respect to the data acquired. The satisfaction levels of the students differ by the variables of the university, programme area and computer use skills while it does not differ by the variables of the age, gender and working situations. As it is been on the students, the faculty satisfaction levels are also generally high. However, the satisfaction levels regarding some specific aspects for the faculty are at the medium- level. On the other hand, the satisfaction levels of the faculty differ by the variables of the age, gender and their experience periods in the distance education.

Keywords: Distance Education, Information Technologies, Student Satisfaction, Faculty Satisfaction.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
BÖLÜM I.GİRİŞ	
Problem	1
Araştırmanın Amacı	13
Araştırmanın Önemi	14
Sınırlılıklar	14
Tanımlar	15
BÖLÜM II.YÖNTEM	
Araştırma Modeli	16
Çalışma Grupları	16
Veri Toplama Araçları	22
Verilerin Toplanması	31
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	32
BÖLÜM III.KURAMSAL ÇERÇEVE	
Öğrenci Doyum Ölçeği	35
Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği	45
BÖLÜM IV.BULGULAR VE YORUMLAR	
Öğrenme Doyumuna İlişkin Bulgular	55
Öğretim Elemanı Doyumuna İlişkin Bulgular	64
BÖLÜM V.SONUÇ VE ÖNERİLER	
Sonuçlar	72
Öneriler	75
EKLER	77
KAYNAKLAR	87

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

01. Üniversiteler Uzaktan Önlisans Programları ve Öğrenci Kontenjanları (2010 – 2011)	5
02. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı	16
03. Öğrencilerin Program Alanlarına Göre Dağılımı	17
04. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	17
05. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	18
06. Öğrencilerin Herhangi Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı	18
07. Öğrencilerin Bilgisayar Kullanım Becerilerine Göre Dağılımı	18
08. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	19
09. Öğretim Elemanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	19
10. Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımı	19
11. Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı	20
12. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Programlara Göre Dağılımı	21
13. Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Deneyimlerine Göre Dağılımı	21
14. Öğrenci Doyum Ölçeği Varyans Açıklama Çizelgesi	23
15. Öğrenci Doyum Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	25
16. Öğrenci Doyum Ölçeği İçin Güvenirlik Sonuçları	26
17. Öğrenci Doyum Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular	26
18. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği Varyans Açıklama Çizelgesi	28
19. Öğretim Elemanı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri	29
20. Öğretim Elemanı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları	30
21. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği İçin Betimsel Veriler	31
22. Öğrenci Doyum Ölçeği İçin Puan Aralıkları	33
23. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği İçin Puan Aralıkları	33
24. Öğrencilerin Ölçek ve Alt Ölçek Puanları	54
25. Öğrenci Doyumu – Üniversiteler F Testi Sonuçları	55
26. Öğrenci Doyumu – Program Alanları F Testi Sonuçları	57
27. Öğrenci Doyumu – Cinsiyet t Testi Sonuçları	59
28. Öğrenci Doyumu – Yaş F Testi Sonuçları	60
29. Öğrenci Doyumu – Çalışma Durumu t Testi Sonuçları	61
30. Öğrenci Doyumu – Bilgisayar Kullanım Becerisi F Testi Sonuçları	62

	<u>Sayfa</u>
31. Öğretim Elemanı Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler	63
32. Öğretim Elemanı Doyumu – Cinsiyet t Testi Sonuçları	64
33. Öğretim Elemanı Doyumu – Yaş t Testi Sonuçları	65
34. Öğretim Elemanı Doyumu – Unvan F Testi Sonuçları	67
35. Öğretim Elemanı Doyumu – Üniversite F Testi Sonucu	68
36. Öğretim Elemanı Doyumu – Uzaktan Eğitim Deneyimi F Testi Sonuçları	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. Çevrimiçi Öğrenme Programlarının Kalite Göstergeleri	8
2. Öğrenci Doyum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği	24
3. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği	28

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmekte, araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Günümüz eğitim dünyasında eskiden olduğu gibi eğitimi sadece seçkin bir kesimin ihtiyacı olarak gören *elit eğitimi* değil, herkesin hakkı olarak gören *demokratik eğitim* ve *kitle eğitimi* anlayışları egemendir. Bu değişim bile eğitim talep edenlerin sayısını büyük ölçüde artırmışken; genel olarak eğitimin, belli yaşlar arasındaki bireylerin ihtiyacı olduğunu öngören *terminal eğitim* anlayışının da *yaşam boyu* ve *kesintisiz eğitim* anlayışı yönünde değişmesi, bu sayısal artışı klasik yöntemler ile baş edilemez düzeylere ulaştırmıştır (Alkan, 1987).

Eğitim kurumları bir yandan yukarıda değinilen ihtiyacı karşılayabilmek için sürekli ilave kaynaklar talep etmekte, diğer yandan kendilerine tahsis edilen kaynakları yeterince verimli kullanamamakla itham edilmekte, ayrıca verdikleri hizmetin kalitesi de sorgulanmakta ve genellikle yetersiz bulunmaktadır. Bu çift boyutlu darboğaz nedeniyle günümüzde eğitim ihtiyacı ve sorunları bir yandan nicel olarak olağanüstü boyutlarda büyürken, diğer yandan nitelik olarak oldukça farklılaşmış ve özgünleşmiştir. Geline nokta bugünün eğitim sorunlarını dünün yöntemleri ile çözebilme olanağı kalmamıştır. Bu durum eğitim hizmetlerinin bireylere ulaştırılmasında kullanılan yöntemleri farklılaştırmayı, gereklilikten öte bir zorunluluk haline getirmiş ve bu yöndeki çabalar yoğunluk kazanmıştır (Şimşek, Çakır, 2010).

Karşılanamayan eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilir hale getirilmesine dönük çabalar bir yandan bireysel, diğer yandan kitlesel eğitim model ve yöntemlerini ortaya çıkarmıştır. Her iki alanda da önemli mesafeler alınmıştır. Ancak kitlesel ve bireysel eğitim ihtiyaçlarını birbirinden soyutlama olanağı

olmadığından, konu ile ilgili çağdaş gereksinimlerden birisi de bu iki alandaki gelişmeleri bütünleştirebilmek olarak belirmiştir. Bu ihtiyaç ile tutarlı olarak uzaktan eğitim, bireysel ve kitlesel eğitim ihtiyaçlarını aynı anda, bir tek yapıda, bütünleştirerek karşılayabilmeyi olanaklı kılan bir uygulama modeli olarak ortaya çıkmıştır (Alkan, 1987). Örgün eğitim sistemi içinde bu model eğitimin hemen her kademe ve türünde, bu arada ağırlıklı olarak yükseköğretim kademesinde yaygın şekilde uygulanmaktadır. Modelin Türkiye'deki uygulaması da daha çok yükseköğretim kademesinde gelişim göstermiştir.

Yükseköğretimin kitleselleşmesinin yanında, gelişen teknolojinin yetişkinlerin sürekli eğitimini gerekli kılması ve toplumun, genel kültür düzeyinin yükseltilmesi yolundaki taleplerin artması, uzaktan eğitim olarak nitelenen yeni bir yükseköğretim türünü ortaya çıkarmıştır. Uzaktan öğretim, öğrencinin eğitim süresinin büyük bir bölümünde öğretmen ile yüz yüze etkileşim halinde olmadığı, eğitim materyallerinin basılı metinler ve diğer medya vasıtası ile iletildiği ve öğrencinin öğretmeni ile; posta ile gönderilen ödevler, telefon, bilgisayar konferansı, video konferans ve internet gibi araçlarla iletişim kurabildiği, eğitim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı bir öğretim türü olarak tanımlanmaktadır [Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), 2003].

Uluslar arası düzeyde, uzaktan eğitim uygulamalarının başlangıcı, 1700'lü yıllarda mektup ile stenografi dersleri verilmesine kadar dayandırılmaktadır. Aynı şekilde 1890'da Avustralya Queensland Üniversitesi'nin kampus dışına açık bir eğitim programı yürüttüğü, 1910 yılından itibaren ise görsel-işitsel ortamlara dayalı uygulamaların yaygınlaşmaya başladığı bilinmektedir. 1910 yılında ilköğretim filmi kataloğunun hazırlandığı, 1920'li yıllarda radyo temelli uygulamaların gerçekleştirildiği, 1930'lu yıllarda radyo yayınlarının yanı sıra, yeni bir uygulama olarak, televizyon yayınlarından da yararlanılmaya başlandığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın da etkisi ile 1940'lı yıllar görsel-işitsel ortamların askeri eğitimde de denendiği ve yaygınlaştığı yıllar olmuştur. 1950'li yıllarda Iowa State University'nin de öncülüğü ile öğretim televizyonu uygulamaları yaygınlaşmış, okul televizyon ağları kurulmuş, çok sayıda okul bu yayın ağlarından yararlanarak uzaktan eğitim uygulamaları başlatmıştır. ABD'ndeki Educational Television Network

(NET) bu uygulamalara örnek gösterilebilir. 1960'lı yıllar Midwest Program on Airborne Television Instruction (MPATI) benzeri oluşumlar ile televizyonun bilinen şekli ile uzaktan eğitim programlarının lokomotif ortamı haline geldiği yıllar olmuştur. 1970'li yıllarda Instructional Television Fixed Service (ITFS) benzeri uygulamalar ile, okul televizyonu uygulamaları alanında federal düzeyde oluşumlar ortaya çıkmıştır. 1980'li yıllarda ise The CALS Program benzeri uygulamalar ile uzaktan eğitimde bilgisayar ve bilgisayar ağları kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde ise uzaktan eğitim uygulamaları klasik teknolojilerin yanı sıra ve daha çok bilgisayar ve internet teknolojilerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Jeffries, 2010; Parsad & Lewis, 2008; Pauls, 2003).

ABD'de, 2000 yılında internet temelli öğretim pazarı 2.3 milyar dolarlık bir büyüklüğe ulaşmıştır. Bu pazar daha o yıllarda yıllık %50 büyüme oranına sahipti. Tüm bu gelişmelerin altında yatan sebep, özellikle internet temelli eğitimin başlangıçta çoğunlukla bilgisayar eğitime yönelik olmasına rağmen bugün sosyal bilimlerden, tıp alanındaki eğitimlere, otomobil teknik servislerinden özel şirketlerin kişisel gelişim eğitimlerine, kamu personelinin eğitiminden yabancı dil eğitime kadar çok geniş bir yelpazede kullanılıyor olmasıdır (Parlak, 2004). 2010-2011 öğretim yılı itibari ile ABD'de Distance Education and Training Council (DETC) tarafından akredite edilmiş okul, yüksekokul ve üniversite türü 7,000 kurum bünyesinde, 24,000,000 öğrenciye hizmet veren 19,000 civarında uzaktan eğitim programı bulunmaktadır (DETC, 2010).

Türkiye'deki uzaktan eğitim girişimleri açısından; 1927-1960 yılları arası dönem bu alanda tartışma ve öneriler oluşturma evresini oluşturmaktadır. Bu yıllarda genel kültür eğitime yönelik bazı konular ile çeşitli sertifika programları başlatılmış ve uygulanmıştır. 1933-34 yıllarında mektupla öğretim kurslarının düzenlenmesi düşüncesi; 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü'nün uzaktan eğitim çalışmaları; 1960 yılında orta dereceli meslek okulu mezunlarına üniversite olanağı sağlamak amacıyla mektupla öğretim yönteminin uygulamaya aktarılması, bu yıllarda dikkati çeken uygulamalarıdır. 1961 yılında MEB tarafından Mektupla

Öğretim Merkezi kurularak öğretime başlamış, bu çalışmalar 1966 yılında Genel Müdürlük düzeyinde örgütlenerek, sistem örgün ve yaygın eğitim alanında yaygınlaştırılmıştır. 1974 yılında Mektupla Yüksek Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bu girişim yerini daha sonra Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu'na bırakmıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası ile Anadolu Üniversitesi bünyesinde bir Açıköğretim Fakültesi açılmıştır (Alkan, 1987). Ülkemizde bugün bilinen anlamı ile yükseköğretim düzeyindeki ilk uzaktan eğitim programını 1982'de başlatan Anadolu Üniversitesi, Türkiye'nin ilk uzaktan eğitim üniversitesidir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Ülkemizdeki uzaktan eğitim uygulamalarına televizyon ve basılı materyal tabanlı uygulamalar alanında Anadolu Üniversitesi açıköğretim programları ve Açıköğretim Lisesi uygulamaları örnek gösterilebilir.

Türkiye'de, 2009-2010 Öğretim Yılı itibariyle yüksek öğretimde 3.493.819 kayıtlı öğrenci bulunmakta idi. Bu öğrencilerin 1.557.217'si Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'ne (AÖF) devam eden öğrencilerdir (ÖSYM, 2010). Yaklaşık 27 yılı geride bırakmış olan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi şimdiye kadar 1.000.000 civarında öğrenciyi mezun etmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2011). Bu veriler Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarının öncüsü niteliğindeki bir sistem olarak, sadece Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi'nin bile, gerek kayıtlı öğrenci, gerekse mezun sayısı itibari ile ne denli kapsamlı bir uygulamaya karşılık geldiğini göstermektedir.

YÖK, 2001 yılından itibaren çeşitli üniversitelerin uzaktan eğitim programı uygulamasına izin vermeye başlamış, bu izinlere dayalı olarak çok sayıda üniversite bünyesinde uzaktan önlisans, lisans tamamlama, lisans ve lisansüstü programlar açılmıştır. Çizelge 1'in incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; 2010 – 2011 Öğretim Yılı itibari ile sadece önlisans düzeyinde 24 farklı üniversite bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim uygulaması yürütmektedir. Söz konusu dönemde, önlisans düzeyinde 8932 kontenjan açılmış, ilk yerleştirme itibari ile bu kontenjanın 5139'u boş kalmış, başka bir söyleyişle 3793 kesin kayıt yapılmıştır. İlan edilen ek kontenjanlara kaydolanlar dikkate alındığında, yerleşen öğrenci sayısının daha da arttığı anlaşılmaktadır.

Çizelge 1. Üniversiteler Uzaktan Önlisans Programları ve Öğrenci Kontenjanları (2010 – 2011)

Üniversite Adı	Program Adı	Kontenjan	Ek Kontenjan
Çukurova	Bilgisayar Programcılığı	150	84
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	150	118
Kocatepe	Bilgisayar Programcılığı	150	70
	Bilgi Yönetimi	150	140
Ankara	Adalet	150	67
	Bankacılık ve Sigortacılık	150	84
	Turizm ve Otel İşletmeciliği	150	91
	Tıbbi Dok. ve Sekreterlik	150	48
	Bilgisayar Programcılığı	150	45
Gazi	Bilgisayar Programcılığı	150	35
	Bilgi Belge Yönetimi	150	73
	İşletme	150	62
	Kontrol ve Otom. Tekn.	150	51
	Lojistik	150	57
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	150	61
	Pera. Satış ve Mağ. Yönetimi	150	129
M.Akif Ersoy	Bilgisayar Programcılığı	100	81
Trakya	Bilgi Belge Yönetimi	226	77
	Bilgisayar Programcılığı	226	41
Fırat	Bilgisayar Programcılığı	100	74
Atatürk	Bilgisayar Programcılığı	100	65
Anadolu	Bilgi Yönetimi	150	75
	Coğrafi Bilgi Sistemi	100	50
	Eczane Hizmetleri	100	67
	Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi	100	63
	Tıbbi ve Aromatik Bitkiler	100	55
	Tıbbi Laboratuar Teknikleri	100	35
	Kimya Teknolojisi	100	52

Çizelge 1 (Devam)

Üniversite Adı	Program Adı	Kontenjan	Ek Kontenjan
Süleyman Demirel	Bilgi Yönetimi	150	142
	Bilgisayar Programcılığı	150	86
	Büro Yönetimi	150	130
	Tıbbi Dok. ve Sekreterlik	150	39
İstanbul	Adalet	150	75
	Bankacılık ve Sigortacılık	150	63
	Dış Ticaret	150	53
Karabük	Bilgisayar Programcılığı	100	74
	Elektronik Teknolojisi	100	64
	İşletme Yönetimi	100	98
	Muhasebe ve Vergi Uyg.	100	96
Kırıkkale	Bilgisayar Programcılığı	150	71
Kocaeli	İşletme Yönetimi	150	99
Mersin	Bilgisayar Programcılığı	150	67
	Eczane Hizmetleri	150	76
	Elektronik Haberleşme	150	107
	Elektronik Teknolojisi	150	94
	İşletme Yönetimi	150	134
	Kontrol ve Otomasyon	150	123
	Sağlık Kurumları İşlet.	100	51
	Tıbbi Tanıtım ve Pazarl.	100	59
Sakarya	Bilgi Yönetimi	150	58
	Bilgisayar Programcılığı	150	34
	Elektronik Teknolojisi	150	39
	İşletme Yönetimi	150	69
	Mekatronik	150	43
Karadeniz Teknik	Bilgisayar Programcılığı	100	38
	İşletme Yönetimi	100	89
Uşak	İşletme Yönetimi	150	147

Çizelge 1 (Devam)

Üniversite Adı	Program Adı	Kontenjan	Ek Kontenjan
Atılım	Bilgisayar Programcılığı	40	27
	Turizm ve Otel İşletmecil.	40	36
Bahçeşehir	Lojistik	50	40
Beykent	Bilgisayar Programcılığı	150	115
	İşletme Yönetimi	150	129
İstanbul Aydın	Bilgisayar Programcılığı	150	103
	Turizm ve Otel İşletmecil.	150	134
Türkiye Lojistik Vakfı	Dış Ticaret	100	86
	Lojistik	100	78
Ahmet Yesevi	Bilgisayar Programcılığı	150	123
Toplam		8932	5139

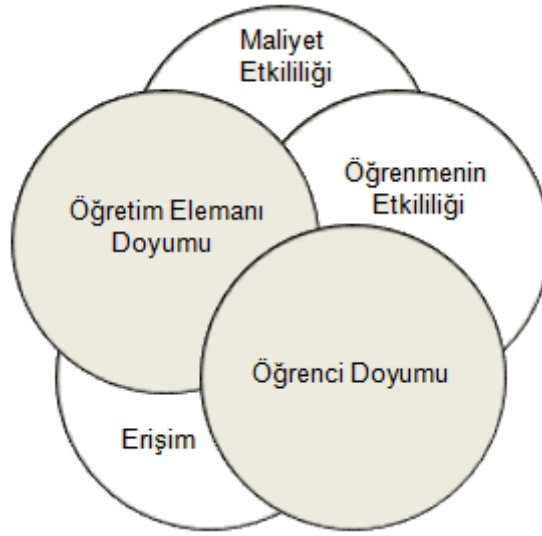
Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının çok hızlı bir şekilde yaygınlaştığını gösteren bu örneklerden de anlaşılabileceği gibi; üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları daha çok, yeni programlar açma ve uygulama yoluyla yüksek öğretimdeki kapasitenin artırılmasına dönük olup; yapılan uygulamaların kalitesinin bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilmesi genellikle ihmal edilen bir husustur.

Uzaktan eğitim programlarını ve uygulamalarını çeşitli boyutlar açısından değerlendirmek olanaklıdır. Değerlendirmeye konu olan boyutlar genellikle uzaktan eğitimde kalitenin de bileşenleri ya da ölçütleri olarak görülmekte ve öğrenmenin etkililiği, erişim, maliyet etkililiği, öğrenci doyumu ve öğretim elemanı doyumu (Moore, 2005) ya da öğrenci başarımı (performans), öğrenci doyumu, öğrenme çıktıları ve öğrenci desteğinin etkililiği (Bartley-Bryan, 2010) kategorileri altında ele alınmaktadır.

Alan yazında öğrenci ve öğretim elemanı doyumu, uzaktan eğitimin temel kalite göstergeleri olarak, kimi kaynaklarda ise bu araştırmada olduğu gibi bir arada ele alınmaktadır. Esasen kalite bir bütündür ve mümkün olduğu takdirde bileşenleri bir arada ele alınarak, bütünsel değerlendirmelerde bulunulması

tercih edilir. Bununla birlikte bilimsel bir araştırmanın gerçekleştirilebilirliği açısından belli sınırlamalara gidilmesi çoğu zaman gerekli, hatta zorunludur. Bu durum hiç olmazsa birbiri ile yakın ilişki içinde olan bileşenlerin bir arada ele alınmasını, uygulanabilir bir yaklaşım olarak ortaya çıkarmaktadır.

Şekil 1'de de görüldüğü gibi Moore (2005), çevrimiçi öğrenmede kalitenin önemli beş bileşenini, öğrenmenin etkililiği, öğrenci doyumunu, öğretim elemanı doyumunu, erişim ve maliyet etkililiği olarak ele almakta, öğretim elemanı ile öğrenci doyumunun yakın ilişki içinde olduğunu ayrıca vurgulamaktadır.



Şekil 1. Çevrimiçi Öğrenme Programlarının Kalite Göstergeleri (Moore, 2005)

Kalite bileşenlerinden öğrenci ve öğretim elemanı doyumunun birbiri ile ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalardan hareketle bu araştırmada söz konusu iki bileşen bir arada ele alınmıştır. Çeşitli araştırmalar doyumunu yüksek öğretim elemanlarının öğrenciye daha nitelikli hizmet vererek, öğrenci doyumunu artırdıklarını; aynı şekilde doyumunu yüksek öğrencilerle etkileşim halinde olmanın öğretim elemanlarının daha fazla doyum sağlamalarına yol açtığını rapor etmektedir (Satterlee, 2010; Benke ve diğerleri, 2004).

Genel bir yaklaşımla öğrenci doyumunu, öğrencinin almış olduğu hizmetin değişik boyutlarına ilişkin tatmin ve memnuniyeti olarak tanımlanabilir (Parlak, 2004). Ilgaz'a (2008) göre ise öğrenci doyumunu, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrencilerde oluşturduğu memnuniyet olarak tanımlanmaktadır.

Olumsuz durum açısından bakıldığında öğrencinin doyumsuzluğu, beklenti düzeyi ve algılanan gerçeklik arasındaki boşluk olarak tanımlanır. Örneğin Franklin ve Shemwell (1995), öğrenci doyumsuzluğunu “sürecin sonucuna (okul deneyimlerine) ilişkin olarak, süreci yaşamadan önceki bireysel beklentiler ile birey tarafından algılanan gerçek arasındaki fark” olarak tanımlamaktadır (Çam, 2007).

Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimin niteliğini belirleyen etkenlerden birisi olan öğrenci doyumu, öğrenmenin devam etmesi için çok önemli bir anahtardır. Eğer öğrenenler geri bildirimler, değerlendirmeler, öğrenme kaynakları, testler ve teknolojiler gibi unsurlar kullanılarak memnun edilirse daha istekli olurlar ve bu durum öğretimin etkililiğini de olumlu etkiler (Sloan-C, 2002).

Araştırmalar öğrenci doyumunun, bir sistemin uygulama başarısının en önemli göstergelerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Karataş ve Üstündağ, 2008). Üniversiteler temel olarak öğrenci memnuniyetini en üst düzeye çıkararak, memnuniyetsizliği ise en alt düzeye indirerek öğrenciler tarafından sürekli tercih edilmeyi, üniversite sıralamalarında üst sıralarda yer almayı hedeflemektedirler (Şahin, 2009).

Bir uzaktan eğitim programının başarısında öğrenci performansı önemli bir ölçüt olmasına rağmen, öğrencinin bir programdaki başarısını devam ettirebilmesi için onun doyumu da önemlidir (Rivera, McAlister ve McAlister, 2002). Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitim programların açılması olsa olsa bir başlangıçtır ve başarı için sürekli değerlendirme ve geliştirme ihtiyacı kaçınılmazdır.

Uzaktan eğitim programlarının kalitesinin temel göstergelerinden bir diğeri ise öğretim elemanı doyumudur. Öğretim elemanlarının eğitim programları ile ilgileri, görevleri ya da işleri dolayısı iledir. Bu yüzden öğretim elemanı doyumunun iş doyum kavramı çerçevesinde ele alınması gerekir.

İş doyum, çeşitli araştırmacı ve yazarlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Tanımlar arasındaki farklılıkların temel nedeni, iş doyumunun farklı boyutlarının öne çıkarılması ya da öncelikle vurgulanmasıdır.

Dorsan'a (2007) göre iş doyumu iş görenin yüzünde mutlu bir gülümseme ile kendisini belli etmeyebilmektedir; bedenleri ile olduğu kadar psikolojik olarak iş ortamında bulunmaları koşulu da önemlidir (Dorsan, 2007). İş doyumu, çalışanın işini yapması karşılığı duyduğu manevi hazdır. Doğal olarak iş doyumunun, işin özellikleri ile çalışanın istekleri birbirine uyduğunda gerçekleştiği söylenebilir. Çalışanın işlerine karşı duyduğu olumsuz tavırlar da iş doyumsuzluğuna neden olmaktadır(Yelboğa, 2007).

Yüksek düzeyde iş doyumu olan bir insan, çalışmaya ve işine karşı olumlu tutumlar geliştirirken, buna zıt biçimde, işinde doyumsuz olan bir kişi de, çalışmaya ve işe karşı olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. İş doyumu, iş görenlerin işlerinden duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk ile somutlaşır ve işin özellikleri ile iş görenlerin istekleri uyduğu zaman gerçekleşir. Bu kavram dinamik bir yapıyı ifade etmekte olup, işyerinin etkililiği ve verimliliği açısından büyük önem arz etmektedir (Dorsan, 2007).

İş doyumunda üç önemli etken vardır. Bunlardan ilki iş durumuna yönelik duygusal tepkidir. Duygusal tepki görülemez ancak anlaşılır. İş doyumu genellikle çıktılarının beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir. Örneğin, eğer bir işyerinin çalışanları aynı bölümdeki diğer çalışanlara göre çok fazla çalıştıkları halde, çok az ödüllendirildiklerini hissediyorlarsa, onların işlerine, iş arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı olumsuz tutum geliştirecekleri söylenebilir. Bu üyelerde iş doyumsuzluğu olacaktır. Diğer taraftan eğer çalışanlar kendilerine çok iyi davranıldığını, adil bir ücret sistemi olduğunu hissediyorlarsa, işlerine karşı olumlu bir tutum geliştirebilirler. Bu çalışanlarda da iş doyumu düzeyinin yüksek olması beklenir. Üçüncü olarak iş doyumu kendisi ile ilişkili birkaç özellik gösterir. Bunlar işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, denetim, iş arkadaşları olarak sıralanabilir (Çetinkanat, 2001; Kaya, 2007).

İnsanlar gördükleri işten ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışırlar. İşte, ekonomik doyumun gerekli bir koşul olduğu düşünülse de yeterli bir koşul olduğu söylenemez. Bu nedenle insanı çalışmaya yönlendiren ve iş doyumunu sağlayan başka değişkenlerin de bulunduğu söylenebilir. Günümüzde büyük oranda otomasyona geçilmiş olması ve kitle

retimine gidilmesi, çalışanın içinden elde edeceği doyumunu daha da azaltıcı bir rol oynamıştır. Böyle ortamlarda alışanlar Başarı Güdüsü Kuramına göre işlerinden çok az doyum elde etmekte ve bir içi tamamlama veya yaratma ihtiyaçını hemen hemen hiç tatmin edememektedirler. Büyük rgtlerde üst kademe ile alt kademe arasında mesafe artacağından, çalışanlar tanımadıkları, yüzlerini dahi görmedikleri yöneticilerinin, anlamadıkları ya da kabullenmedikleri emir ve uyarılarına uymak durumunda kalmaktadırlar (Kaya, 2007).

Fiziksel koşullar, ücret, örgütsel yapı, işin niteliği ve iletişim gibi faktörler iş doyumunu etkileyen faktörlerdir. Bu faktörlere ilişkin doyum düzeyleri belirli meslekler ya da aynı meslek içinde üstlenilen iş ve görevler açısından ele alınabilir. Başka bir söyleyişle iş doyumunu belirli meslek alanları esas alınarak genel bir yaklaşımla ölçülebileceği gibi, bir mesleğin mensuplarının, yerine getirdikleri belirli görevler açısından da değerlendirilebilir (Satterlee, 2010; Kılıç, 2008). Bu çerçevede örneğin ğretim elemanlarının genel olarak meslekleri ile ilgili doyumlarını değerlendirmek mümkün olduğu gibi; meslekleri gereği üstlendikleri belirli iş ve görevlere ilişkin doyumlarını değerlendirmek ve ölçmek de mümkündür.

Bir uzaktan eğitim programı çerçevesinde ğretim elemanlarının üstlenip, yaptıkları işler çeşitlilik gösterir; duruma göre planlama, tasarım, ğretim, yönetim, lme-değerlendirme gibi farklı iş ve görevlerden birini ya da daha fazlasını kapsayabilir. Öğretim elemanlarının bu işlere başlarken sahip oldukları beklentilerin karşılanma düzeylerine ilişkin algıları, onların doyumlarını ifade eder ve söz konusu iş ve görevleri yerine getirmedeki performanslarını olumlu yönde etkiler (Satterlee, 2010; Bartley-Bryan, 2010).

Kılıç (2008), İstanbul'daki vakıf üniversitelerine bağlı meslek yüksek okullarında görevli ğretim elemanlarının doyum düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmada, 7 farklı üniversiteden 149 ğretim elemanına 20 maddeden oluşan, Minnesota İş Doyumu Anketini (Minnesota Job Satisfaction Questionnaire) uygulamıştır. Araştırmaya göre akademisyenlerin içsel ve dışsal doyum düzeylerinin yeterince yüksek olduğu belirlemiştir. Öğretim elemanlarının içsel doyum düzeylerinin dışsal doyum düzeylerinden fazla olduğu da tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarıyla doyum düzeyleri

arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; mesleki kıdemlerinin, medeni durumlarının, cinsiyetlerinin ve öğrenim düzeylerinin iş doyumlarıyla anlamlı bir ilişkisi bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sarıtaş (2010), öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stres düzeylerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, cinsiyet, yaş ve akademik görev faktörlerinin doyum üzerinde etkili olmadığı, buna karşın mesleki kıdemin iş doyumunda etkili olduğu bulgulanmıştır.

Du, Lai ve Lo (2010), Çin'deki 9 farklı üniversiteden 1770 akademisyenin iş doyumlarını analiz etmişlerdir. Bu analizi yaparken doyumu altı farklı boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar; kariyer gelişimi ve yönetim, öğretim ve araştırma hizmetleri, maaş, sosyal haklar ve lojistik hizmetler, mesleki saygınlık ve öğretimdir.

Uzaktan eğitime geçişin, öğretim elemanlarının doyum düzeylerine etkisine ilişkin bir araştırmanın (Thompson, 2003) bulguları ilgi çekicidir. Bu çalışmada birçok öğretim elemanı, uzaktan eğitimle birlikte öğrencilerin üniversiteye erişimlerinin artmış olmasının, kendi doyumlarını arttırdığını söylemişlerdir. Öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunmanın da öğretim elemanlarının doyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Kurumsal olarak öğretim elemanlarına sunulan destek de öğretim elemanlarının doyum düzeylerinde farklılaşmaya neden olan bir faktör olarak belirlenmiş; bu desteğin teknik destek, kurallar, moral destek ile ilgili boyutları olduğu vurgulanmıştır.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi genel olarak uzaktan eğitim, özelde de bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada ve ülkemizde hızla yayılmaktadır. Bu hızlı yayılmanın doğru şekilde yönlendirilebilmesi açısından, uygulamaların kalite değerlendirme çerçevesi içinde, sistematik şekilde değerlendirilmesi ve karar vericiler için güvenilir veriler ve araştırma bulguları sağlanması önem arz etmektedir. Farklı tanımlama ve sınıflamalar bulunsada, öğrenci ve öğretim elemanı doyumu, uzaktan eğitimde kalitenin en temel göstergelerinden ikisi olarak kabul edilmektedir.

Öğrenci ve öğretim elemanı doyumunun birbiri ile yakın etkileşim içinde olduğuna ilişkin çok sayıda bilimsel çalışma bulunmaktadır (Satterlee, 2010; Bartley-Bryan, 2010; Benke ve diğ., 2004). Uzaktan eğitim programlarının yararlanıcısı olmakla öğrencilerin; söz konusu programlarda görev yapan personel içinde ağırlıklı bir yere (ABD: İlk ve ortaöğretim okullarında % 45, yükseköğretimde %32, özel kurumlarda %15) sahip olmakla (Greenberg & Zanetis, 2010) da öğretim elemanlarının doyumunu, araştırılması gereken önemli konulardandır.

Yukarıdaki gerekçeler ile bu araştırmada bilgi ve iletişim teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programı öğrencileri ile öğretim elemanlarının doyumları araştırılmış, yakın ilişki içinde olmaları nedeni ile iki değişkenin bir arada ele alınması tercih edilmiştir. Araştırılan kategorideki programların, Türkiye’de en yaygın şekilde uygulandığı öğretim kademesini temsil etmesi nedeni ile araştırma, önlisans düzeyi ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan önlisans programlarına devam eden öğrenciler ile bu programlarda görev yapan öğretim elemanlarının doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan önlisans programlarına devam eden öğrencilerin,
 - a. Programların yapı ve işleyişlerine,
 - b. Programlarda sağlanan etkileşimlere ve
 - c. Yaygın sorun alanlarına ilişkin doyum düzeyleri nedir?
2. Uzaktan önlisans programlarına devam eden öğrencilerin doyum düzeyleri;
 - a. Devam ettikleri üniversite,
 - b. Program alanları,
 - c. Cinsiyet,
 - d. Yaş,
 - e. Çalışma durumu,
 - f. İnternet erişim yeri ve
 - g. Bilgisayar kullanım becerileri faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Uzaktan önlisans programlarında görev yapan öğretim elemanlarının, görev yaptıkları programlarla ilgili;
 - a. Fiziksel ve Teknik Koşullara,

- b. Ücretlendirmeye,
 - c. Yaptıkları işin niteliğine,
 - d. Örgütsel ortam ve yönetime,
 - e. İletişim ortamına ve
 - f. Programın yapı ve işleyişine ilişkin doyum düzeyleri nedir?
4. Öğretim elemanlarının doyum düzeyleri,
- a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Uzaktan eğitim deneyimi,
 - d. Unvan ve
 - e. Görev yaptıkları üniversite faktörlerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, günümüzde hızla yaygınlaşmakta olan internet temelli uzaktan eğitimin kalitesinin iki farklı boyutu olan öğrenci ve öğretim elemanı doyumunu incelemesi açısından güncel; öğrenci ve öğretim elemanı doyumunu açısından uzaktan eğitim programlarının (varsa) eksiklerini belirlemesi ve geliştirmeye yarayacak bulgular sağlaması açısından işlevseldir. Ayrıca uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının doyumunu ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirilmiş olması, bu alanda daha sonra yapılacak çalışmalara katkı niteliğindedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki sınırlar içinde tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir:

1. Ülkemizde bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programları önlisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde uygulanmaktadır. Bu çalışmada ise sadece önlisans düzeyi ele alınmıştır.
2. Araştırmanın veri kaynakları, 2010 – 2011 öğretim yılında, Gazi, Sakarya ve Süleyman Demirel üniversitelerinin önlisans programlarına devam eden 474 öğrenci ve bu üniversitelere ilave olarak Kırıkkale ve Trakya üniversitelerinin uzaktan eğitim programlarında görevli 44 öğretim elemanı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bilgi Teknolojileri (Information Technologies): Başta bilgisayar olmak üzere internet, intranet, video, uydu, video konferans gibi bilginin toplanması, saklanması, işlenmesi ve iletilmesi için kullanılan teknolojilerdir.

Öğrenci Doyumu (Student Satisfaction – Learner Satisfaction): Uzaktan eğitim öğrencilerinin, öğrencisi oldukları uzaktan eğitim programları kapsamında sunulan ortam, etkinlik ve hizmetlere ilişkin memnuniyetleridir.

Öğretim Elemanı Doyumu (Faculty satisfaction): Öğretim elemanlarının görev yaptıkları uzaktan eğitim programına ilişkin memnuniyetleridir.

Uzaktan Eğitim (Distance Education): Öğretici ve öğrencinin farklı mekanlardan katıldığı, öğrenme etkinliklerinin basılı, elektronik, sesli ve hareketli öğretim materyallerine dayalı olarak ve çevrimiçi, çevrimdışı, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan etkileşim yöntemlerinden birisi veya birden fazlası kullanılarak veya kısmen yüz yüze öğretim etkinlikleri ile bütünleştirilerek gerçekleştirildiği öğretim biçimidir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak planlanıp, gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir yandan öğrenci ve öğretim elemanlarının doyum düzeyleri belirlenirken, diğer yandan belirlenen doyum düzeylerinin belirli değişkenlere göre farklılaşıp-farklılaşmadığı, başka bir söyleyişle, doyum düzeylerinin belirli demografik değişkenlere göre değişip-değişmediği araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma için gerekli verilerin toplanması ve çözümlenip, yorumlanmasında izlenen yöntem açıklanmıştır.

Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grubu öğrenciler ve öğretim elemanları olmak üzere, iki ayrı gruptan oluşmaktadır.

Öğrenciler

Araştırmaya 2010-2011 Öğretim Yılında Gazi, Sakarya ve Süleyman Demirel üniversitelerinin uzaktan önlisans programlarına kayıtlı 474 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin üniversitelere göre dağılımları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Öğrencilerin Üniversitelere Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE	n	%
Gazi	184	38.82
Sakarya	140	29.53
Süleyman Demirel	150	31.65
TOPLAM	474	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu sırası ile Gazi (%38.82), Süleyman Demirel (%31.65) ve Sakarya (%29.53) üniversiteleri öğrencileridir.

Öğrencilerin program alanlarına göre dağılımları Çizelge 3’te verilmiştir. Çizelgedeki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi katılımcı grup

içinde en büyük oran Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerine (%19.42), en düşük oran ise (eşit şekilde) Elektronik Haberleşme ile Turizm ve Otel İşletmeciliği öğrencilerine (%0.21) aittir.

Çizelge 3. Öğrencilerin Program Alanlarına Göre Dağılımı

PROGRAM	n	%
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	92	19.42
Bilgisayar Programcılığı	64	13.50
Bilgi Belge Yönetimi	58	12.24
İşletme Yönetimi	48	10.13
Kontrol ve Otomasyon Tekn.	44	9.28
Mekatronik	41	8.65
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	34	7.17
Lojistik	29	6.12
Elektronik Teknolojisi	25	5.27
Büro Yönetimi	21	4.43
Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	10	2.11
İşletme	4	0.84
Adalet	2	0.42
Elektronik Haberleşme	1	0.21
Turizm ve Otel İşletmeciliği	1	0.21
TOPLAM	474	100.0

Cinsiyet kategorilerine göre dağılımları gösteren Çizelge 4'teki verilerden de anlaşılabileceği gibi öğrencilerin yarısından fazlası (%56.33) erkek, yarıdan daha azı ise (%43.67) kadındır.

Çizelge 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	n	%
Erkek	267	56.33
Kadın	207	43.67
TOPLAM	474	100.0

Çizelge 5'teki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin en büyük kısmını 21-30 yaş aralığındadır (%56.578). İkinci büyük grubu 31-40 aralığındakiler (%18.8), üçüncü büyük

grubu ise 20 yaş altındakiler (%16.88) oluştururken en küçük grubu 40 ve üstü yaştakiler (%7.80) oluşturmaktadır.

Çizelge 5. Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

YAŞ GRUPLARI	n	%
21-30	268	56.54
31-40	89	18.78
20 ve altı	80	16.88
40 ve üstü	37	7.80
TOPLAM	474	100.0

Araştırmaya katılanların %68.35'i öğrenimi devam ederken aynı zamanda herhangi bir işte çalışmakta, %31.65'i ise herhangi bir işte çalışmamaktadır (Bkz. Çizelge 6).

Çizelge 6. Öğrencilerin Herhangi Bir İşte Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

ÇALIŞMA DURUMU	n	%
Çalışıyor	324	68.35
Çalışmıyor	150	31.65
TOPLAM	474	100.0

Çizelge 7. Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Becerilerine Göre Dağılımları

DÜZEY	n	%
İyi	221	46.62
Orta	142	29.95
Çok İyi	99	20.90
Acemi	12	2.53
TOPLAM	474	100.0

Çizelge 7'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %46.62'si iyi, %29.95'i orta, %20.90'ı çok iyi, %2.53'ü ise acemi düzeydeki bilgisayar kullanıcılarından oluşmaktadır.

Öğretim Elemanları

Araştırmaya 2010-2011 Öğretim Yılında Gazi, Kırıkkale, Sakarya, Süleyman Demirel ve Trakya üniversitelerinin uzaktan önlisans programlarında görev yapan 44 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre dağılımları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	n	%
Kadın	34	77.30
Erkek	10	22.70
TOPLAM	44	100.0

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğu (%77.30) kadın, daha azı (%22.70) ise erkektir.

Çizelge 9. Öğretim Elemanlarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

YAŞ GRUPLARI	n	%
36-45	17	38.63
26-35	15	34.09
46 ve üstü	8	18.18
25 ve altı	4	9.10
TOPLAM	44	100.0

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 9.10'u 25 ve altı yaş grubunda iken, %34.09'u 26-35 yaş grubunda, %38.63'ü 36-45 yaş grubunda ve %18.18'i ise 46 ve üstü yaş grubundadır.

Çizelge 10. Öğretim Elemanlarının Unvanlara Göre Dağılımı

UNVAN	n	%
Yardımcı Doçent	12	27.27
Okutman/Öğretim Görevlisi	9	20.45
Araştırma Görevlisi	7	15.91
Doçent	7	15.91
Profesör	2	4.55
Diğer	7	15.91
TOPLAM	44	100.0

Çizelge 10'daki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının % 27.27'si yardımcı doçent, %20.45'i okutman/öğretim görevlisidir. Araştırma görevlisi, doçent ve diğer unvanlara sahip katılımcıların her birinin oranı %15.91'dir. Profesör unvanına sahip katılımcıların oranı ise %4.55'tir.

Çizelge 11. Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı

ÜNİVERSİTE	n	%
Gazi Üniversitesi	23	52.28
Sakarya Üniversitesi	12	27.27
Süleyman Demirel Üniversitesi	7	15.91
Kırıkkale Üniversitesi	1	2.27
Trakya Üniversitesi	1	2.27
TOPLAM	44	100.0

Çizelge 11'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi araştırmaya katılan öğretim elemanlarının %52.28'i Gazi Üniversitesi'nde, %27.27'si Sakarya Üniversitesi'nde, %15.91'i Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalışmaktadır. Kırıkkale Üniversitesi'nde ve Trakya Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanlarının her birinin grup içindeki oranları % 2.27'dir.

Öğretim elemanlarının görev yaptıkları programlara göre dağılımları Çizelge 12'de verilmiştir. Çizelge'ye göre araştırmaya en çok Bilgisayar Programcılığı programlarında görev yapmakta olan öğretim elemanları (%29.55) katılmıştır. Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, İşletme Yönetimi, Bilgi ve Belge Yönetimi programında görev yapanlar eşit oranlarda (%15.92) ikinci büyük grubu, Mekatronik ve İşletme programında görevli olanlar yine eşit oranlarda (%13.64) katılımı üçüncü büyük grubu oluşturmuşlardır. En küçük katılımcı grubu ise %4.55'lik oranlar ile Adalet, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Elektronik Teknolojisi programlarında görevli öğretim elemanları oluşturmuşlardır. Programlarda görev alma durumlarını gösteren toplam sayıların, toplam katılımcı sayısından yüksek olması, öğretim elemanlarının bir kısmının birden fazla programda görev yaptıklarını göstermektedir.

Çizelge 12. Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Programlara Göre Dağılımları

PROGRAMLAR	n	%
Bilgisayar Programcılığı	13	29.55
Bilgi Belge Yönetimi	7	15.92
İşletme Yönetimi	7	15.92
Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	7	15.92
İşletme	6	13.64
Mekatronik	6	13.64
Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	5	11.36
Lojistik	5	11.36
Büro Yönetimi	4	9.10
Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	3	6.82
Perakende Satış ve Mağaza Yönetimi	3	6.82
Adalet	2	4.55
Elektronik Teknolojisi	2	4.55
Turizm ve Otel İşletmeciliği	2	4.55

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde öğretim elemanlığı deneyimlerine göre dağılımları Çizelge 13'te verilmiştir. Çizelge'deki verilere göre, araştırmaya katılanların %47.62'sinin 2 yıldan az deneyimi var iken, %33.33'ünün 2 – 4 yıllık deneyimi, %7.14'ünün 5 – 7 yıllık deneyimi, %7.14'ünün 10 yıldan fazla ve %4.77'sinin 8 – 10 yıllık deneyimi bulunmaktadır. Bu veriler, katılımcı öğretim elemanlarının çok büyük bir kısmının deneyimlerinin 5 yıldan daha az olduğunu göstermektedir.

Çizelge 13. Öğretim Elemanlarının Deneyimlerine Göre Dağılımları

DENEYİM	n	%
2 yıldan az	20	47.62
2-4 yıl	14	33.33
5-7 yıl	3	7.14
10 yıldan fazla	3	7.14
8-10 yıl	2	4.77
TOPLAM	42	100.0

Akademik unvanlar açısından bakıldığında öğretim üyesi olmayan grubun oranının belirginliği, öğretim üyeleri içinde öğretim üyeliğinin ilk kademesi olan yardımcı doçentlerin fazlalığı, 26-45 yaş arasında yığılma olması ve uzaktan eğitim alanındaki deneyimi 5 yıldan az olanların fazlalığı; katılımcı öğretim elemanları içinde görece genç ve dinamik, ancak çok fazla deneyimli olmayanların ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin doyumlarını ölçmek için Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği öğretim elemanlarının doyumunu ölçmek için ise Uzaktan Eğitim Programları-Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeklerin özellikleri ile ölçeklere ilişkin teknik bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Öğrenci Doyum Ölçeği

Öğrencilerin doyum düzeylerini ve doyum düzeylerinin araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre değişip-değişmediğini belirlemek için 3 faktör altında toplam 42 maddeden oluşan Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken Jegede, Fraser, ve Curtin (1995), Johnson, Aragon, Shaik ve Rivas (2000) ve University of New Mexico (2001) tarafından geliştirilen benzer araçlar da incelenmiş; bununla birlikte Parlak (2004) tarafından geliştirilen ve 38 maddeden oluşan İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği'nden geniş oranda yararlanılmıştır. Parlak (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin beş faktörlü yapısı ile toplam varyansın %60.88'ini açıkladığı, Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayılarının ölçeğin bütünü için 0.95 olduğu, alt ölçekler için ise 0.59 ila 0.93 arasında değiştiği rapor edilmiştir.

Parlak (2004) tarafından geliştirilen ölçeğe 4 madde eklenerek, uzman görüşlerine de başvurarak yapılan düzenlemelerden sonra 42 maddelik bir ölçek taslağı elde edilmiştir. Öğretim elemanı ölçeğinden farklı olarak bu ölçekte ölçmenin duyarlılığını artırmak amacıyla 7'li Likert tipi derecelendirme

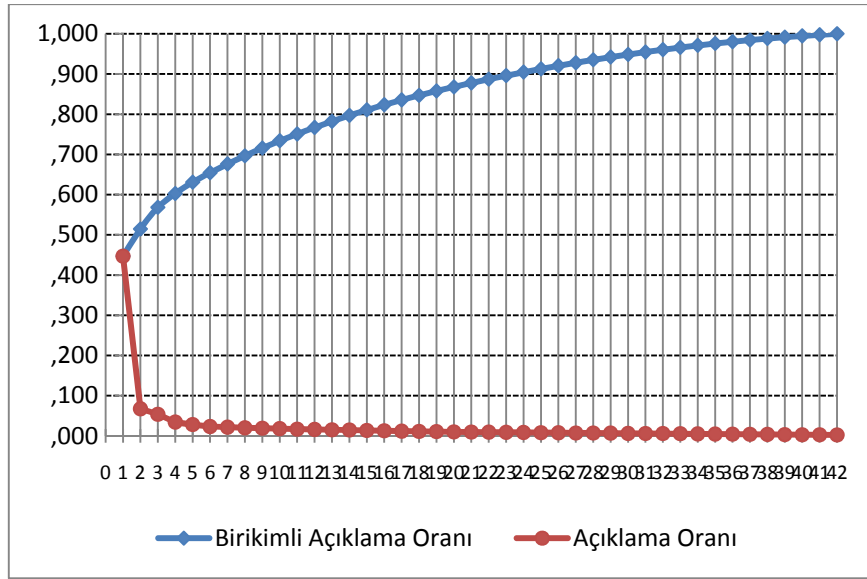
kullanılmıştır. Bunun temel nedeni, öğrenci cevaplarının öğretim elemanı cevaplarına göre daha heterojen olacağı yönündeki beklenti idi. Uygulama sonrası bu ölçek ile toplanan verilerin standart sapmalarının, öğretim elemanı ölçeği ile elde edilenlerin standart sapmalarından daha yüksek çıkması bu beklentiyi doğrulamıştır.

Uygulanan ölçeğin geçerliliğini belirlemek için faktör (temel bileşenler) analizi uygulanmasına karar verilmiş; bu analizin uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri uygulanmıştır. KMO değeri (0.96) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Bartlett testi sonucu (X^2 :15310.68, Sd:861, $p<0.05$) ise verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

Çizelge 14. Öğrenci Doyum Ölçeği Varyans Açıklama Çizelgesi

Faktör	Başlangıç Değerleri			Döndürme Sonrası Değerler		
	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Birikimli	Toplam	Açıklanan Varyans (%)	Birikimli
1	18.78	44.71	44.71	11.33	26.99	26.99
2	2.84	6.76	51.47	8.44	20.09	47.07
3	2.26	5.38	56.84	4.10	9.77	56.84

Uygulanan faktör analizi sonucunda 42 maddenin kapsam geçerliliği sonucunda 3 faktöre dağıldığı ve bütün faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen 3 faktörün toplam varyansın %56.85'ini açıkladığı belirlenmiştir. Faktörlerin her biri tarafından açıklanan varyans miktarları Çizelge 14'te verilmiştir. Ölçeğe ilişkin Şekil 2'de verilen yamaç eğim grafiği de ölçeğin üç faktörden oluşabileceğini ve bu 3 faktörün, toplam faktörün yaklaşık %60'ını açıklayabileceğini göstermiştir.



Şekil 2. Öğrenci Doyum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Ölçeği oluşturan maddelerin faktörlere dağılımları ve her bir maddenin faktör yükleri Çizelge 15’de verilmiştir. Çizelgedeki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi Programın Yapı ve İşleyişi olarak adlandırılacak birinci faktör 16 maddeden oluşmaktadır. Bu faktör altında toplanan maddelerin yük değerleri 0.44 ile 0.72 arasında değişmektedir. Bu faktör altında toplanan maddelerin hiçbirisinin faktör yükü 0.40’ın altında değildir.

Genel olarak Etkileşim şeklinde adlandırılacak ikinci faktör altında 20 madde toplanmıştır. Bu faktör altında toplanan maddelerin faktör yük değerleri 0.52 ile 0.82 arasında değişmektedir. Bu faktör altındaki maddelerin de hiçbirinin faktör yük değeri 0.40’tan daha küçük değildir.

Ölçekte yer alan üçüncü faktör altında toplanan 6 maddenin ortak özelliği, bu maddelerin tümünün sorun ifade eden olumsuz ifadelerden oluşmasıdır. Gerek maddelerin tümünün sorunlara karşılık gelmesi ve ayrı bir grup oluşturmaları, gerekse faktör yüklerinin görece yüksekliği ve homojenliği nedeni ile bu faktör, Yaygın Sorun Alanları şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktör altındaki maddelerin yük değerleri 0.67 ile 0.79 arasında değişmektedir. Diğer faktörlerde olduğu gibi bu faktörde de, faktör yükü 0.40’ın altında olan madde yoktur.

Çizelge 15. Öğrenci Doyum Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Programın Yapı ve İşleyişi	Etkileşim	Yaygın Sorun Alanları
1	0.44		
2	0.47		
3	0.45		
4	0.57		
5	0.69		
6	0.59		
7	0.69		
8	0.72		
9	0.62		
10	0.65		
11	0.63		
12	0.70		
13	0.58		
14	0.68		
15	0.72		
16	0.68		
17		0.52	
18		0.60	
19		0.65	
20		0.63	
21		0.52	
22		0.65	
23		0.63	
24		0.66	
25		0.70	
26		0.70	
27		0.65	
28		0.76	
29		0.73	
30		0.64	
31		0.71	
32		0.79	
33		0.82	
34		0.78	
35		0.75	
36		0.73	
37			0.67
38			0.75
39			0.75
40			0.79
41			0.67
42			0.75

Ölçekten elde edilen verilerin güvenirliği iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ile hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktörü için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Çizelge 16’da verilmiştir. Hesaplanan iç tutarlılık katsayıları 42 maddeden oluşan doyum ölçeğinin bütünü için 0.97; 16 maddeden oluşan Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeği için 0.93; 20 maddeden oluşan Etkileşim alt ölçeği için 0.96 ve 6 maddeden oluşan Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği için 0.86’dır. Buna göre doyum ölçeğinin bütünü ve alt ölçeklerin yüksek derecede güvenilir veriler toplamaya uygun oldukları söylenebilir.

Çizelge 16. Öğrenci Doyum Ölçeği İçin Güvenirlik Sonuçları

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Ölçeğin Güvenirliği
Doyum Ölçeğinin Bütünü	42	0.97	Yüksek
Programın Yapı ve İşleyişi	16	0.93	Yüksek
Etkileşim	20	0.96	Yüksek
Yaygın Sorun Alanları	6	0.86	Yüksek

Doyum ölçeği ile elde edilen betimsel veriler Çizelge 17’de verilmiştir. Çizelge’nin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; doyum ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması 214.62, standart sapması 53.01; Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeği için aritmetik ortalama 86.69, standart sapma 20.08; Etkileşim alt ölçeği için aritmetik ortalama 97.09, standart sapması 30.75; Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği için aritmetik ortalama 30.84, standart sapma 9.66’dır.

Çizelge 17. Öğrenci Doyum Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Ölçekler	N	X	SS
Doyum Ölçeğinin Bütünü (Minimum:42, Maksimum:294)	474	214.62	53.01
Programın Yapı ve İşleyişi (Minimum:16, Maksimum:112)	474	86.69	20.08
Etkileşim (Minimum:20, Maksimum:140)	474	97.09	30.75
Yaygın Sorun Alanları (Minimum:6, Maksimum:42)	474	30.84	9.66

Uzaktan Eğitim Programları-Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği

Öğretim elemanlarının doyum düzeylerini belirlemede kullanılan ölçek geliştirilirken öncelikle alan yazındaki benzer ölçme araçları tespit edilerek, ayrıntılı şekilde incelenmiştir. Orijinali Türkçe (Baş ve Ardic, 2002; Murat ve Çevik, 2008) ve İngilizce (Yelboğan, 2009) olan bu ölçeklerde öğretim elemanı doyumunu 6 ila ve 10 arası boyutta ele alınmıştır. Bu ölçeklerde bulunan ve genel olarak doyumun boyutlarını gösteren başlıklar, Uzaktan Eğitim Programları-Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği için yazılan maddelerin gruplandırılmasında kullanılmış, yer yer bu ölçeklerdeki maddelerden de yararlanılmıştır. Bu yaklaşımla öncelikle, Fiziksel ve Teknik Koşullar (12 Madde), Ücret (6 Madde), İşin Niteliği (9 Madde), Örgütsel Ortam/Yönetim (9 Madde), İletişim (5 Madde) ve Programın Yapı ve İşleyişi (11 Madde) boyutlarını kapsayan toplam 51 maddeden oluşan bir ölçek taslağı hazırlanmış ve 3 uzmanın değerlendirmesine sunulmuştur. Bu uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçek taslağındaki maddeler düzenlenmiş, ifadeler revize edilmiş ve ölçek daha geniş bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşlere göre maddeler tekrar düzenlenmiş, anlaşılması güç olan maddeler çıkartılmış, diğerleri düzeltilmiş ve 47 maddelik bir ölçek elde edilmiş ve bu haliyle uygulanmıştır.

Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği'nin için yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi (temel bileşenler analizi) uygulanmasına karar verilmiş, faktör analizi öncesinde örneklem yeterliliği ve verilerin uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett's Sphericity testleri ile sınanmıştır. Hesaplanan Kaiser Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.70 olması dayanak kabul edilerek, verilere uygulanacak faktör analizi sonuçlarının yararlı ve kullanılabilir olacağı değerlendirilmiştir. Bartlett Sphericity testi sonucunda ise değişkenler arasında anlamlı düzeyde yüksek ilişkiler bulunmadığı ve verilerin faktör analizi uygulamak için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($X^2:1362.48$, $Sd:387$, $p<0.05$).

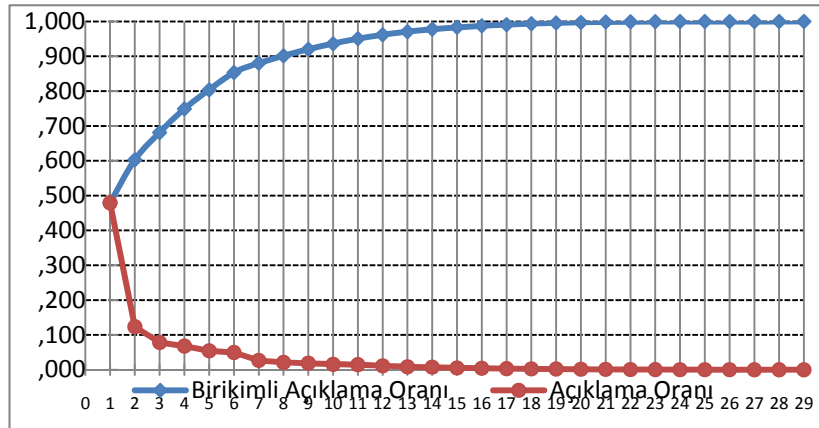
Analiz sonucunda 47 maddenin faktörlere dağılımı ve faktör yükleri incelenmiştir. Uygulama sonucunda faktör yükleri 0.40'ın altında olan 19 madde (m3, m12, m13, m14, m15, m16, m19, m23, m26, m27, m28, m29, m30, m32, m35, m43, m44, m45, m47) ölçekten çıkarılmıştır.

Kalan 28 maddenin kapsam geçerliliği sonucunda 6 faktöre dağıldığı ve bütün faktör yüklerinin 0.40'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen 6 boyutun açıkladığı toplam varyans miktarı %81.31'tür. Ölçekteki 6 boyutun her birinin açıkladığı varyans miktarları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 18. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği Varyans Açıklama Çizelgesi

Faktör	Başlangıç Değerleri			Döndürme Sonrası Değerler		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli
1	12.77	45.59	45.59	5.68	20.27	20.27
2	3.57	12.70	58.29	5.01	17.90	38.17
3	1.94	6.93	65.22	4.48	15.99	54.16
4	1.77	6.32	71.54	2.70	9.63	63.79
5	1.59	5.69	77.23	2.48	8.87	72.66
6	1.14	4.08	81.31	2.42	8.65	81.31

Çizelge'deki verilerden de anlaşılabileceği gibi; Ölçek'te yer alan maddeler, toplam varyansın yaklaşık % 81'ini açıklayan 6 faktörde toplanmaktadır. Şekil 3'te verilen yamaç eğim grafiği de Ölçeğin 6 faktörlü bir yapısı olabileceğini doğrular niteliktedir.



Şekil 3. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği Yamaç Eğim Grafiği

Çizelge 18'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; Fiziksel ve Teknik Koşullar olarak adlandırılan birinci faktörün öz değeri 12.77, açıkladığı varyans miktarı ise %45.59'dur. Ücret olarak adlandırılan ikinci

faktörün öz değeri 3.57, açıkladığı varyans miktarı ise %12.70'dir. İş Niteliği olarak adlandırılan üçüncü faktörün öz değeri 1.94, açıkladığı varyans %6.93'dir. Örgütsel Ortam/Yönetim olarak adlandırılan dördüncü faktörün öz değeri 1.77, açıkladığı varyans miktarı %6.32'dir. İletişim olarak adlandırılan beşinci faktörün öz değeri 1.59, açıkladığı varyans miktarı %5.69'dir. Programın Yapı ve İşleyişi olarak adlandırılan altıncı faktörün öz değeri 1.14, açıkladığı varyans miktarı %4.08'dir. Ölçeğin bütünü tarafından açıklanan toplam varyans %81.31'dir.

Çizelge 19. Öğretim Elemanı Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Faktör Yükleri

Madde No	Fiziksel ve Teknik Koşullar	Ücret	İşin Niteliği	Örgütsel Ortam /Yönetim	İletişim	Program Yapı Ve İşleyişi
1	0.74					
2	0.51					
4	0.61					
5	0.86					
6	0.71					
7	0.79					
8	0.60					
9		0.86				
10		0.73				
11		0.73				
17			0.72			
18			0.81			
20			0.86			
21			0.83			
22			0.71			
24				0.78		
25				0.87		
31				0.50		
33					0.59	
34					0.53	
36					0.83	
37					0.71	
38						0.65
39						0.80
40						0.87
41						0.81
42						0.84
46						0.59

Çizelge 19'daki verilerin incelenmesinden; Fiziksel ve Teknik Koşullar alt ölçeğinin 7 maddeden oluştuğu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği; Ücret alt ölçeğinin 3 maddeden

oluştugu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.73 ile 0.86 arasında değiştiği; İş Niteliği alt ölçeğinin 5 maddeden oluştuğu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.71 ile 0.86 arasında değiştiği; Örgütsel ortam/yönetim alt ölçeğinin 3 maddeden oluştuğu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.50 ile 0.87 arasında değiştiği; İletişim alt ölçeğinin 4 maddeden oluştuğu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.53 ile 0.71 arasında değiştiği; Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinin 6 maddeden oluştuğu ve bu boyut altında yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.59 ile 0.87 arasında değiştiği anlaşılmaktadır.

Ölçeğin güvenirliğinin göstergesi olarak iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Ölçeğin her bir faktörü ve bütünü için hesaplanan güvenirlik katsayıları Çizelge 20’de, betimsel istatistikler ise Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 20. Öğretim Elemanı Ölçeğine İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Güvenirlik Düzeyi
Doyum Ölçeğinin Bütünü	28	0.95	Yüksek
Fiziksel ve Teknik Koşullar	7	0.92	Yüksek
Ücret	3	0.78	Oldukça
İş Niteliği	5	0.91	Yüksek
Örgütsel Ortam/Yönetim	3	0.82	Yüksek
İletişim	4	0.87	Yüksek
Programın Yapı ve İşleyişi	6	0.95	Yüksek

Uygulanan güvenirlik analizi sonucunda güvenirlik katsayıları 28 maddeden oluşan doyum ölçeğinin bütünü için 0.95; 7 maddeden oluşan Fiziksel ve Teknik Koşullar alt ölçeği için 0.92; 3 maddeden oluşan Ücret alt ölçeği için 0.78; 5 maddeden oluşan İş Niteliği alt ölçeği için 0.91; 3 maddeden oluşan Örgütsel Ortam/Yönetim alt ölçeği için 0.82; 4 maddeden oluşan İletişim alt ölçeği için 0.87 ve 6 maddeden oluşan Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeği için 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Çizelge 21. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği İçin Betimsel Veriler

Ölçekler	N	X	SS
Doyum Ölçeğinin Bütünü (Minimum:28, Maksimum:140)	44	111.23	20.65
Fiziksel ve Teknik Koşullar (Minimum:7, Maksimum:35)	44	29.93	5.81
Ücret (Minimum:3, Maksimum:15)	44	10.52	2.96
İş Niteliği (Minimum:5, Maksimum:25)	44	19.05	5.16
Örgütsel Ortam/Yönetim (Minimum:3, Maksimum:15)	44	11.52	3.20
İletişim (Minimum:4, Maksimum:20)	44	15.30	3.71
Programın Yapı ve İşleyişi (Minimum:6, Maksimum:30)	44	24.91	5.89

Çizelge 21'deki verilere göre ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalaması 111.23 ve standart sapması 20.65 iken, Fiziksel ve Teknik Koşullar alt ölçeğinin ortalaması 29.93, standart sapması 5.81; Ücret alt ölçeğinin ortalaması 10.52, standart sapması 2.96; İş Niteliği alt ölçeğinin ortalaması 19.05, standart sapması 5.16; Örgütsel Ortam/Yönetim alt ölçeğinin ortalaması 11.52, standart sapması 3.20; İletişim alt ölçeğinin ortalaması 15.30, standart sapması 3.71 ve Programın Yapı ve İşleyişi ölçeğinin ortalaması 24.91, standart sapması 5.89'tür.

Özetle, 6 faktör ve 5'li Likert tipi 28 maddeden oluşan Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili kanıtlar, bu ölçek aracılığı ile uzaktan eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarının doyumlarının geçerli ve güvenilir şekilde ölçülebileceğini göstermiştir.

Verilerin Toplanması

Yukarıda açıklandığı şekilde son halleri verilen ölçekler 2010 – 2011 eğitim öğretim yılının ilk döneminde, web ortamında, çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Web ortamında hizmet veren bir sitede yayınlanan ölçeklerin bağlantıları öğrenci ve öğretim elemanlarına, ilgili üniversiteler tarafından, kendi öğrenme yönetim sistemleri içinden yapılan duyurular ile iletilmiştir.

Ölçekler 6 hafta süre ile öğrencilerin ve öğretim elemanlarının erişimlerine eş zamanlı açılmış ve kapatılmıştır.

Uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler bir veri tabanında, otomatik olarak kaydedilmiştir. Araştırmaya beş farklı üniversiteden, on beş farklı programa devam eden 781 öğrenci katılmıştır. Eksik ve yanlış kullanım, tesadüfi katılım gibi nedenler ile 474 katılımcının cevapları geçerli, diğerleri geçersiz sayılmıştır. Öğretim elemanlarına uygulanan ölçek de aynı dönemde, aynı yöntem ile uygulanmıştır. Araştırmaya beş farklı üniversiteden 96 öğretim elemanı katılmıştır. Eksik ve yanlış kullanım nedeni ile, cevapları kullanılamaz olanlar çıkarıldıktan sonra, 44 katılımcının cevapları geçerli sayılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör (temel bileşenler) analizi tekniğinden yararlanılmış, güvenirliklerini belirlemek için ise iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Asıl verilerin çözümlemesinde ise f , % ve aritmetik ortalama gibi basit ve betimsel istatistiklerin yanı sıra; verilerin bağımsız değişkenlere göre çözümlemesi için araştırma amaçlarının gerekleri, değişkenlerin niteliği ve verilerin durumuna göre t ve F testleri gibi parametrik ya da karşıt-parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Araştırma verileri ile ilgili anlamlılık sınamalarında hata düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Öğrenci doyum ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanması için; her bir ölçek için olası minimum ve maksimum puanlar arasındaki farkların 5'e bölünmesi yolu ile derecelendirmeye gidilmiş; bu yolla elde edilen ve Çizelge 22'de görülen puan aralıkları esas alınmıştır. Örneğin; ölçeğin bütünü için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 42-92 puan aralığı "Çok Düşük", 93-143 puan aralığı "Düşük", 144-194 puan aralığı "Orta", 195-245 puan aralığı "Yüksek", 246-294 puan aralığı "Çok Yüksek" doyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 22. Öğrenci Doyum Ölçeği İçin Puan Aralıkları

Ölçekler	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Doyum Ölçeğinin Bütünü	42 – 92	93 – 143	144 – 194	195 – 245	246 – 294
Programın Yapı ve İşleyişi	15 – 35	36 – 55	56 – 75	76 – 95	96 – 112
Etkileşim	20 – 44	45 – 68	69 – 92	93 – 116	117 – 140
Yaygın Sorun Alanları	6 – 12	13 – 20	21 – 29	30 – 37	38 – 42

Öğretim elemanı ölçeğinden elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanması için her bir ölçek için olası minimum ve maksimum puanlar arasındaki farkların 5'e bölünmesi yolu ile derecelendirmeye gidilmiş; bu yolla elde edilen ve Çizelge 23'te verilen puan aralıkları esas alınmıştır. Örneğin; ölçeğin bütünü için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 28-50 puan aralığı "Çok Düşük", 51-73 puan aralığı "Düşük", 74-196 puan aralığı "Orta", 97-119 puan aralığı "Yüksek", 120-140 puan aralığı "Çok Yüksek" doyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 23. Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği İçin Puan Aralıkları

Ölçekler	Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek
Doyum Ölçeğinin Bütünü	28 - 50	51 - 73	74 – 96	97 - 119	120 - 140
Fiziksel ve Teknik Koşullar	7 - 12	13 - 18	19 – 24	25 - 30	31 – 35
Ücret	3 - 4	5- 7	8 – 10	11- 13	14 – 15
İş Niteliği	5 - 8	9 - 12	13 – 16	17 - 20	21 - 25
Örgütsel Ortam/Yönetim	3 - 4	5- 7	8 – 10	11- 13	14 – 15
İletişim	4 - 6	7 - 10	11- 14	15 - 18	19 - 20
Programın Yapı ve İşleyişi	6 - 10	11 - 15	16 – 20	21 -25	26 - 30

Verilerin toplanması aşamasında öğretim elemanı ölçeği için 5'li, öğrenci ölçeği için 7'li Likert tipi ölçek kullanılmış olmasına rağmen, her iki ölçekle elde edilen verilerin yorumlanmasında 5'li dereceleme kullanılmasının nedeni, veri toplama aşamasında özellikle öğrenci cevapları açısından daha duyarlı bir ölçme yapmak, buna karşılık yorumlama aşamasında ise birörneklik sağlamak istenmesidir.

Araştırmaya toplam 44  ğretim elemanı katılmış olmasına ve diğ r tüm değişkenler ile ilgili analizlerde bu  ğretim elemanlarının tümü dikkate alınmış olmasına karşın;  niversite değişkeninin doyum üzerine etkisi olup-olmadığına ilişkin karşılaştırmalarda 42  ğretim elemanı dikkate alınmıştır. Bunun nedeni dışarıda tutulan 2  ğretim elemanının her birinin başka bir  niversiteye mensup olmaları ve 1'er katılımcı üzerinden bu üniversitelerin karşılaştırmaya dahil edilmesinin doğru bulunmamasıdır.

Tüm c z ml me işlemleri SPSS 13.0 (Statistical Programming for Social Sciences 13.0) yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğrencilerin doyumlarını ölçmek için kullanılan Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği ve öğretim elemanlarının doyumlarını ölçmek için kullanılan Uzaktan Eğitim Programları-Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği'nde yer alan faktörler ve maddeler ile kuramsal dayanakları açıklanmaktadır.

ÖĞRENCİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Bartley-Bryan'a (2010) göre öğrenci başarımı (performans), öğrenci doyumunu, öğrenme çıktıları ve öğrenci desteğinin etkililiği, uzaktan eğitim programlarının kalitelerinin temel göstergelerindendir. Bourne ve Moore'a (2003) göre ise öğrenci doyumunu, çevrimiçi öğrenme programlarının kalitesi açısından, yaşamsal öneme sahip bileşenlerden birisidir. Moore (2005), öğrenci doyumunu çevrimiçi öğrenmenin beş önemli bileşeninden birisi olarak göstermekte, ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden, öğretmenleri ve birbirleriyle etkileşimlerinden ve öğrenme çıktılarından, kendi beklentileriyle tutarlılık düzeyinden memnun olmalarının önemini vurgulamaktadır.

Genel bir yaklaşımla öğrenci doyumunu, öğrencinin almış olduğu hizmetin değişik boyutlarına ilişkin tatmin ve memnuniyeti olarak tanımlanabilir (Parlak, 2004). Ilgaz'a (2008) göre öğrenci doyumunu, öğrenme-öğretme etkinliklerinin ve hizmetlerinin öğrencilerde oluşturduğu memnuniyet olarak tanımlanmaktadır. Öğrenci doyumunu, Franklin ve Shemwell (1995) tarafından, süreci yaşamadan önce sürecin sonucuna (okul deneyimlerine) ilişkin bireysel beklentiler ile birey tarafından algılanan gerçek arasındaki tutarlılık olarak nitelemektedirler (Çam, 2007).

Öğrenci doyumunu ölçmeye yönelik araştırma ve ölçme araçlarında, doyumun bileşenleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Geliştirilen ölçekler

incelendiğinde temel alınan faktörler ile çeşitli maddelerin faktörlere dağılımının farklılık gösterdiği görülmektedir. Söz konusu ölçme araçlarının en tanınmışlarından birkaçına kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

Distance and Open Learning Environment Scale (DOLES). Etkileşim, kurum desteği, görev yönlendirme, öğretmen desteği, görüşme, esneklik, teknik destek ve ergonomi olmak üzere sekiz alt boyuttan ve beşli Likert tipi 81 maddeden oluşmaktadır. (Jegede, Fraser ve Curtin, 1995).

The Web-Based Learning Environment Inventory (WEBLEI). Esneklik, katılım, nitelik ve bilgi yapısı ve tasarım olmak üzere dört alt boyuttan ve dörtlü Likert tipi 52 maddeden oluşmaktadır.

Class Interaction, Structure And Support (CISS). Ölçek etkileşim, kurs yapısı, öğretmen desteği ve kurumsal destek olmak üzere dört alt boyuttan ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipi dörtlü derecelendirme ölçeğidir (Johnson, Aragon, Shaik ve Rivas, 2000).

Instructor and Course Evaluation System (ICES). Ders yönetimi, öğretim ile ilgili öğrenci sonuçları, öğretmen özellikleri ve stili, öğrenme ortamı, öğretimsel/öğrenme stili için öğrenci tercihleri, öğretim ortamları ve ek ölçekler olmak üzere toplam yedi ölçek ve bu ölçeklerin alt boyutlarını içermekte ve 850 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi çoklu derecelendirme ölçeğidir (University Of New Mexico, 2001).

İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği: 5 faktör altında toplanan, Likert tipi 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders yapısı, kurumsal destek ve esnekliktir (Parlak, 2004).

Topluluk Hissi Ölçeği, karma (blended) uzaktan eğitim programlarındaki öğrencilerin doyumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Öğrenci doyumunu 6 faktör altında toplanan 34 Likert tipi madde ölçmektedir. Ölçekte yer alan faktörler öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretmen etkileşimi, çevrimiçi ortam, teknik destek, basılı materyaller ve yüz yüze ortamdır (İlgaz, 2008).

Genel olarak bakıldığında yukarıda kısaca değinilen ölçeklerin faktör yapılarının, faktör ve soru sayıları ile kullanılan derecelendirmenin değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmada kullanılan ve araştırmanın Yöntem bölümünde ayrıntılı şekilde tanıtılan Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği, Programın Yapı ve İşleyişi, Etkileşim ve Yaygın Sorun Alanları olarak adlandırılan 3 faktör altında toplanan, 7’li Likert tipi 42 maddeden oluşmaktadır.

Programın Yapı ve İşleyişi

Eğitim programı, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri etkinlikleri sonucu öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları durumlar; öğrencilerin ve okulun sorumluluk alanına giren tüm yaşantılar ya da öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlamak üzere planlanmış etkinliklerin tümü olarak tanımlanabilmektedir. Varış'a (1988) göre eğitim programı "Bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan bütün eğitim faaliyetlerini, kurum içi ve kurum dışı tüm, eğitim etkinliklerini içine alır."; öğretim programı ise öğrenme öğretme süreçleri çerçevesi içindeki etkinlikleri içine alır (s.339).

Yukarıdaki tanım ve nitelemeye göre bir uzaktan eğitim programının yapı ve işleyişi programda yer alan derslerin niteliğinden, o derslerin öğrenciye sunulmuş şekline; program amaçlarından, ölçme-değerlendirme yöntemlerine; ders içi etkinliklerden, öğrencilere sunulan akademik ve teknik danışmanlık hizmetlerine kadar pek çok boyut içerir. Programın yapısı onun tasarımı, işleyişi ise daha çok onun nasıl uygulandığı ile ilgilidir.

Bir eğitim program geliştirilmesi hedef ya da amaçların belirlenmesi ile başlar. İçerik, bu amaçların kılavuzluğunda seçilir ve düzenlenir (Karacaoğlu, 2011). Web tabanlı bir uzaktan eğitimin başarıya ulaşabilmesi için amaçlarının belirlenmiş olması, öğrenmenin etkililiği açısından da öğrencilerin bu amaçlardan haberdar olması gerekmektedir. Ölçek'teki 16. ve 15. maddeler, program amaçları ile ilgilidir. **“Programın amaçları iyi seçilmiş”** şeklindeki 16.madde, öğrencilerin amaçlarının seçilmesinde izlenen yaklaşıma; **“Programın genel amaçları açıkça belirtilmiş”**, şeklindeki 15.madde ise öğrencilerin öğrencisi oldukları programın amaçlarının kendileri tarafından

anlaşılabilecek kadar açık olduğuna ilişkin onaylarını almayı amaçlamaktadır. Bir eğitim programının içeriği amaçlarla tutarlı öğrenme görevlerini kapsar ve bu görevler ile ilgili beklentiler, program amaçlarının bağlamsal düzeyde somutlaşmış şekilleridir. Ölçek'te yer alan **"Programda görevlerle ilgili beklentiler konular içerisinde açıkça belirtiliyor."** şeklindeki 8.madde, programın kapsadığı öğrenme görevlerine ilişkin beklentilerin, öğrenciler tarafından kolayca anlaşılacak açıklıkta sunulmasına ilişkin öğrenci onayını belirlemeye yöneliktir.

Bir eğitim programının içeriği, öğrenciler için etkileşimin, motivasyonun ve erişimin artırılmasına yardım etmeli ve öğrencilerin içeriği anlamalarını kolaylaştıracak bir yapıda hazırlanmalıdır (Berge, Collins ve Dougherty, 2000). İçerik öğrenmenin konusudur; öğrencilerin bilgileri, bakış açıları ve zihinlerinin bilişsel yapıları içerisinde değişikliklere neden olur. Bu açıdan bakıldığında bir eğitim programının içeriğinin seçimi, sıralanması, tasarımı ve öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olması son derece önemlidir (Hoyt, Jones ve Glenn, 2003).

Ölçek'te yer alan **"Programda her dersin konusu açıkça belirtiliyor."** şeklindeki 12.madde programlarda yer alan derslerin konularının yeterince açık şekilde belirtilip-belirtilmediğini; **"Programın içeriği tümüyle teorik değil, uygulamaları da içeriyor."** şeklindeki 13.madde, derslerin sadece teorik içerikler ile yetinmeyip, uygulamalar da içerip-içermediğini; **"Programda derslerin içerdiği konular mantıklı bir sıra takip ediyor."** şeklindeki 14.madde, konuların sıralanışının öğrencilerin beklentileri ile tutarlı olup-olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. **"Sağlanan dersler ve tartışmalar açıklanan program amaçlarının tümünü kapsıyor."** şeklindeki 11.madde ise ders ve örneğin tartışma gibi diğer öğrenme etkinliklerinin öğrenme amaçları açısından kapsam geçerliliği bulunup-bulunmadığına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Bir öğretim programının içeriğinin, öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi esastır. Öğrenmenin kolaylaştırılabilmesi için derslerin içeriğinin öğrencinin dikkatini çekecek şekilde, sadece metinle sınırlı kalmayıp resimler,

animasyonlar, ses ve görüntü ile desteklenerek, öğrenci motivasyonunu artırıcı yönde, öğrencinin ihtiyaç duyması halinde, yardımcı kaynaklara ya da daha geniş bilgiye ulaşabilmeyi mümkün kılan kaynak bağlantılarının konması şeklinde düzenlenmesi, olası düzenleme seçeneklerinden birkaçıdır (Taşbaşı ve Aydın, 2002). **"Programın içeriği öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenleniyor."** şeklindeki 7.madde, bu ve benzeri yollarla, ders içeriklerinin öğrenmeyi kolaylaştıracak şekilde düzenlenip-düzenlenmediğine ilişkin öğrenci görüşünü ve öğrencilerin derslerin bu ve benzeri yollarla düzenlenmiş olmasına ilişkin memnuniyetlerini belirtmeyi amaçlamaktadır.

Öğrencilerin internet temelli uzaktan eğitimi seçmelerinin en önemli nedenlerinden birisi iş yaşantıları ya da aile sorumlulukları nedeniyle uygun oldukları zaman eğitime ulaşabilme ihtiyaçlarıdır (Rekkedal ve Qvist-Eriksen, 2003). Penn State Üniversitesi online eğitimlerini iki önemli faktör üzerine kurar: Kalite ve Esneklik. Değişen dünyada iş ve aile hayatının zorluğu insanların eğitimde esnek zamana ihtiyaç duyarlar [Penn State World Campus (PSWC), 2011]. Bu ihtiyaç kurumların uzaktan eğitim programlarını düzenleme şekilleriyle ilgili olup, programın işleyişi ile giderilebilmektedir. Ölçek'te yer alan **"Belirlenen zaman aralığında ne kadar öğrenmek istediğime ben karar veriyorum."** şeklindeki 4.madde ile **"İnternet ortamında sunulan öğrenme etkinliklerine, kendime uygun zamanda ulaşabiliyorum."** şeklindeki 9.madde, öğrencilerin bu ihtiyaçlarının karşılanma durumuna ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. **"Bu programda bana kendi hızımda çalışma olanağı sağlanıyor."** şeklindeki 5.madde de aynı doğrultuda ve öğrencilerin bireysel hızla öğrenmelerine olanak tanınıp-tanınmadığını anlamaya yönelik bir maddedir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri, çalışma alışkanlıkları, öğrenme stratejileri farklıdır. Buna göre her öğrenci için geçerli standart bir yaklaşım yoktur. Öğretim yaklaşımları öğrencilerin öğrenme stillerine ve özelliklerine uyduğunda ve uygun teknolojiler tarafından desteklendiğinde ya da öğrencilerin kendilerine özgü yaklaşımlarını kullanmalarına izin verdiğinde, öğrenme daha etkili ve kalıcı olmaktadır (Meyer, 2003). Bu kuramsal dayanaktan yola çıkılarak Ölçek'te yer verilen **"Çalışma amaçlarıma ulaşmak için kendi bireysel yaklaşımı"**

kullanabiliyorum." şeklindeki 1.madde, programların yapı ve işleyişlerinin, öğrencilerin kendi yaklaşımlarını kullanarak öğrenmelerine uygun olup-olmadığını anlamayı amaçlamaktadır.

Öğrenci başarısını değerlendirirken yapılan ölçme etkinliklerinin amacı yalnızca öğrenciye puan verme ya da başarılı olduğunda sertifika, belge vb. vermek değil, öğrencinin ve öğrenme etkinliklerinin eksiklerini fark ederek, gidermektir. Bu amaçla yapılan geliştirmeye yönelik değerlendirme son derece önemlidir. Öğretim devam ederken verilen testler, ödev ve projeler öğretim ve ölçme araçlarının gözden geçirilerek geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Simonson, Simaldino, Albright, & Zvacek, 2003). Ölçek'te yer alan **"Bana, sınavlar dışında, programda öğrendiklerimle ilgili testler ve ödevler veriliyor."** şeklindeki 3.madde ile **"Programdaki testler ve ödevler öğrenmemi kontrol edip, geliştirmeme yardım ediyor."** şeklindeki 10.madde, öğrencilere bu tür etkinlikler sağlanıp-sağlanmadığını ve sağlanan etkinliklerin öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunup-bulunmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. **"Programda öğrencilerin değerlendirilme yöntemleri adil."** şeklindeki 2.madde ise sınav niteliğindeki değerlendirmelerin öğrenciler tarafından herhangi bir haksızlık kaynağı olarak görülüp-görülmediğini anlamaya yöneliktir.

Ölçekte yer alan **"Öğretmenler ders programına sadık kalıyorlar."** şeklindeki 6.madde, öğretim elemanlarının, öğrencilere önceden açıklanan ders programına uyup-uymadıklarını, derslerin aksayıp-aksamadığını ve öğrencilerin bu konudaki öğretim elemanı davranışlarından ne kadar memnun olduklarını belirlemeye yöneliktir.

Etkileşim

Moore (2005) kalite göstergelerinden birisi olarak öğrenmenin etkililiği için anahtarın etkileşim olduğunu, bir uzaktan eğitim programında etkileşimin de dört şekilde olabileceğini belirtmektedir: Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-arayüz ve beklenmedik durumlarda diğer ilgililerle etkileşimler.

Jung, Lim, Choi ve Leem (2001), bir web temelli öğrenme ortamındaki çevrimiçi öğrenmede öğrenme, doyum, katılım ve tutumların değişiminde üç tip

etkileşimin etkili olabileceğini vurgulamaktadır: Akademik, işbirlikli, sosyal etkileşim. Swan'a (2003) göre bir uzaktan eğitim programında öğrenci öğretmenle, diğer öğrencilerle ve içerikle olmak üzere üç tür etkileşim içinde olur.

Palmer ve Holt (2009) öğrenci memnuniyeti ile yapılan öğretimin kalitesi arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu söylemektedir. Bu amaçla Deakin Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kurabildikleri etkileşimin ve kendilerinden neler beklendiğinin anlaşılır olmasının, öğrenci memnuniyeti üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Holmberg'in (1989) etkileşim ve iletişim kuramı, çeşitli araçlarla sağlanan etkileşimdeki soru ve cevapların, tartışmaların ve birlikte çalışmanın öğretim etkililiğini sağlama derecesindeki açıklayıcı niteliğe sahip olduğunu belirtir. Holmberg, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim boyutunda ortaya çıkardığı kuramı için çeşitli sayıltılar öne sürmüştür. Bunlardan bir tanesi; öğretimin merkezinde öğrenen ile öğretici arasında etkileşim vardır ve bu etkileşim öğrenenlerin farklı görüşler, yaklaşımlar ve çözümlerle derslere katılımlarına, öğretmenden daha etkili yararlanmalarına olanak verir.

Ölçek'te yer alan maddelerden 20'si, öğrencilerin öğretim elemanları, diğer öğrenciler ve destek birimleri ile etkileşimlerinin çeşitli boyutları ile ilgilidir. **"Dersler esnasında, öğretmenlerle etkileşimde bulunabiliyorum."** şeklindeki 30.madde, öğrencilerin öğretim elemanları ile etkileşim kurup-kuramadıklarını; **"Çalışma ile ilgili bir talebim olduğunda öğretmenler bunun için vakit ayırıyorlar."** şeklindeki 28.madde öğretim elemanlarının, kendilerine başvuran ve ihtiyaç duyan öğrencilere zaman ayırıp-ayırmadıklarını; **"Öğretmenler sorularımı zamanında yanıtlıyorlar."** şeklindeki 19.madde, etkileşim sürecinde öğretim elemanlarının, öğrenciler tarafından sorulan sorulara zamanında cevap verip-vermediklerini anlamaya yöneliktir.

"Öğretmenler online tartışmalara katılmam için beni cesaretlendiriyorlar." maddesi, öğretim elemanlarının öğrencilerin etkileşimli etkinliklere katılmalarını cesaretlendirip-cesaretlendirmediklerini; **"Öğretmenler**

tüm öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaları için çaba gösteriyorlar." maddesi ise öğretim elemanlarının, etkileşimli öğrenme etkinliklerine öğrencilerin yaygın şekilde katılmaları için çaba gösterip-göstermediklerini anlamayı amaçlamaktadır.

Öğrencilerin öğretim elemanları ile kurdukları etkileşimlerde; öğrencilerin kendilerine birey olarak değer verilip-verilmediğine ilişkin memnuniyetleri **"Öğretmenler bana bir birey olarak, değer veriyorlar."** maddesi ile; öğretim elemanlarının öğrencilerin yaşadıkları problemleri anlayıp-anlamadıklarına ilişkin öğrenci görüşleri ise **"Öğretmenler, uzaktan eğitimde karşılaştığım problemleri anlayabiliyorlar."** maddesi ile; öğrencilerin öğretim elemanları ile kurdukları etkileşimlerde aldıkları geribildirimleri faydalı bulup-bulmadıkları ise **"Öğretmenler bana faydalı geribildirimler sağlıyorlar."** maddesi anlaşılma çalışılmıştır.

"Öğretmenler, program içerisindeki çalışmamla ilgili problemleri belirlememe yardım ediyorlar." şeklindeki 33.madde, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları ya da fark etmeleri gereken problemleri fark etmelerine, öğretmenlerin katkı sağlayıp-sağlayamadıklarını; **"Öğretmenler ödev çalışmalarımnda bana geniş kapsamlı geribildirimler sağlıyorlar."** şeklindeki 35.madde ise bu konularda öğretim elemanlarının yeteri kadar kapsamlı geribildirimler verip-vermediklerini anlamaya yöneliktir.

"Öğretmenler program içindeki ilerlemem hakkında beni bilgilendiriyorlar." şeklindeki 36.madde ise genel olarak öğrencilerin kendi öğrenmeleri ve ilerlemeleri hakkında öğretim elemanlarından, geribildirim niteliğinde bilgi alıp-alamadıklarını anlamaya yöneliktir.

Bir uzaktan eğitim programında öğrencilerin birbirleri ile etkileşim halinde olmalarının önemli eğitsel yararları ve öğrenci memnuniyetine etkileri vardır. Bolliger (2004) online derslerdeki öğrenci memnuniyetine etki eden önemli faktörleri tespit etmek için bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler arası etkileşim, diğer faktörler yanında memnuniyeti etkileyen en önemli faktörlerden birisidir.

İlgaz'ın (2008) araştırmasında ulaştığı sonuca göre topluluk hissinin öğrenci memnuniyeti üzerine anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca çevrimiçi ortamları ve sohbet ortamlarını kullanan öğrencilerin kendilerini bir topluluk gibi hissetme oranları kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu ve benzeri araştırma bulgularından da anlaşılabileceği gibi öğrenciler arası etkileşim önemli bir faktördür ve çeşitli yönleri bulunmaktadır.

Ölçekte yer alan çeşitli maddeler öğrenciler arasındaki etkileşimin değişik boyutlarına ilişkindir. Örneğin **“Bu programdaki diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabiliyorum.”** şeklindeki 17.madde, öğrenciler arası etkileşim kanallarının açık olup-olmadığını; **“Bu programın diğer öğrencileriyle, bir topluluk olduğumuz duygusuna sahibim.”** şeklindeki 18.madde öğrenciler arasındaki etkileşimin onlarda topluluk hissi uyandırıp-uyandırmadığını; **“Öğrendiklerimi bu program içerisindeki diğer öğrencilerle paylaşılabiliyorum.”** şeklindeki 23.madde, **“Bu programda ne öğrenmeyi umduğumla ilgili görüşlerimi anlatma fırsatı veriliyor.”** şeklindeki 20.madde ve **“Derslerdeki konular ile ilgili kişisel deneyimlerimi tartışma şansı bulabiliyorum.”** şeklindeki 27.madde, söz konusu toplulukta öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sırasında kendi görüşlerini ve kişisel deneyimlerini anlatma ve paylaşmaya fırsat bulup-bulamadıklarını, akademik konularda birbirlerinden yararlanıp-yararlanamadıklarını anlamaya yöneliktir.

Ölçeğin Etkileşim boyutunda toplanan diğer maddeler daha çok destek hizmetleri ve öğrencilerin izlenip-yönlendirilmesine ilişkin kurumsal uygulamalara ilişkindir. Örneğin **“Üniversite, destek hizmetleri hakkında düzenli olarak bilgi sağlıyor.”** şeklindeki 21.madde, öğrencilerin yararlanabilecekleri destek hizmetler konusunda bilgilendirip-bilgilendirilmediklerini; **“Üniversite, destek hizmetleri ile ilgili memnuniyetim hakkında benden bilgi alıyor.”** şeklindeki 24.madde ise bu hizmetlere ilişkin öğrenci memnuniyetinin sorgulanıp-sorgulanmadığını ve bu amaçlarla öğrenciler ile etkileşim kurulup-kurulmadığını; **“Öğrencisi olduğum üniversite, belirli aralıklarla ne tür öğrenme desteklerine ihtiyacım olduğunu bana soruyor.”** şeklindeki 31.madde ise öğrencilerin ihtiyaç duydukları desteklerin ve niteliklerinin araştırılıp-araştırılmadığını anlamayı amaçlamaktadır. **“Üniversite,**

benim akademik gelişimimi takip ediyor." şeklindeki 26.madde ise öğrencilerin, kendi akademik gelişimlerinin üniversiteleri tarafından izlenip-izlenmediğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla düzenlenmiştir.

Yaygın Sorun Alanları

Hara ve Kling (1999) internet temelli uzaktan eğitimde öğrencilerde memnuniyetsizlik yaratan etkenleri nitel bir durum çalışmasıyla incelemişlerdir. Çalışmalarında öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri, öğretmenden geri bildirim alamamaları ve performansları hakkında endişelenmeleri, öğretmenlerin beklentilerini anlayamamaları ve belirsiz beklentilerin endişelerini artırması nedenleriyle memnuniyetsizlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı öğrencilerden bazıları programı terk etmiş, bazıları ise gelecekte uzaktan eğitim programlarına katılmayacaklarını belirtmişlerdir.

Chen, Lin ve Kinshuk (2008) e-Öğrenme için önemli bir başarının öğrenci doyumunu ile geleceğini ifade etmişlerdir. Bazı önemli sorunların öğrenci doyumunu pozitif ya da negatif olarak etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrenci doyumunu negatif yönde etkileyen olayları araştırmak için yaptıkları çalışmalarında negatif olayları etkileşim, öğretim, yönetim ve işlevsellik olarak dört farklı başlıkta toplamışlardır.

Yukarıdaki açıklamalar, uzaktan eğitimde öğrenci doyumunun çeşitli kaynakları bulunan sorunlarca da etkilendiğini göstermektedir. Bu ve benzeri araştırma bulgularının sağladığı kuramsal dayanaklar ve araştırma için kullanılan ölçekte yer alan ve her biri çeşitli sorunlara karşılık gelen maddelerin aynı faktör altında toplanması şeklindeki teknik durum nedeni ile bu maddelerin altında toplandığı faktör "Yaygın Sorun Alanları" şeklinde adlandırılmıştır. Bu grup altında yer alan maddeler öğrencilerin şikayetlerini iletme ve sonuç alma mekanizmaları, öğrenciler ve öğrenciler ile öğretim elemanları arasındaki etkileşimin niteliği, programın kapsamı, çevrimiçi tartışmaların odaklılığı, öğrencilerin üniversite tarafından sunulan olanaklardan yararlandırılması ve eleştiri mekanizmalarının işleyişi alanları ile ilgilidir.

Ölçekte yer alan **"Program etkinliklerini eleştirmem için olanak sağlanmıyor."** şeklindeki 42.madde ile **"Üniversite, başvuru ya da**

şikayetlerime yanıt vermiyor." şeklindeki 37.madde, öğrencilerin programa ilişkin eleştirilerini iletmelerini sağlamaya yönelik bir düzenleme olup-olmadığını ve öğrenci şikayetlerine karşılık verilip-verilmediğini anlamaya yöneliktir.

"Öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim yok." şeklindeki 38.madde program içinde gerçekleşen etkileşimin öğrenciler tarafından ne denli olumlu olarak algılandığını; **"Online tartışmalar belirli bir amaç ve yönden yoksun."** şeklindeki 40.madde ise, çevrimiçi tartışmaların program amaçlarına hizmet edecek şekilde yönlendirilip-yönlendirilmediğini anlamak için düzenlenmiştir.

"Programın içeriğini yeterince kapsamlı bulmuyorum." şeklindeki 39.madde, öğrencilerin içeriğin kapsamına ilişkin memnuniyetleri belirtmeyi amaçlamaktadır.

"Üniversitenin, öğrencilerine sunduğu tüm olanaklardan yararlanmama izin verilmiyor." şeklindeki 41.madde, Türkiye'de uzaktan eğitim öğrencileri tarafından sıkça dile getirilen ve yüz yüze eğitim öğrencilerine sağlanan olanaklardan, uzaktan eğitim öğrencilerinin yararlandırılmaması şeklinde özetlenebilecek sorunun ne kadar yaygın şekilde paylaşıldığını anlamayı amaçlamaktadır.

ÖĞRETİM ELEMANI DOYUM ÖLÇEĞİ

Öğretim elemanı doyumunun bir uzaktan eğitim programının kalitesi için temel göstergelerden birisi olduğu (Bourne ve Moore, 2003; Moore, 2005; Satterlee, 2010); bu araştırmada iş doyumunu genel kavramı çerçevesinde ele alındığı ve iş doyumunun, çalışanın işini yapması karşılığı duyduğu manevi haz olarak tanımlanabileceği (Dorsan, 2007; Yelboğa, 2007; Bartley-Bryan, 2010), bu araştırmanın ilk bölümünde geniş şekilde tartışılmıştı. Bu bilgilere dayalı olarak araştırmada öğretim elemanı doyumunu, öğretim elemanlarının görev yaptıkları uzaktan eğitim programına ilişkin memnuniyetleri anlamında kullanılmaktadır.

Öğretim elemanı (ve öğretmen) doyumunu ölçmeye yönelik araştırma ve ölçme araçlarında, doyumun bileşenleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Geliştirilen ölçekler incelendiğinde temel alınan faktörler ile çeşitli maddelerin faktörlere dağılımının farklılık gösterdiği görülmektedir.

Çelik (2003) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada doyum Meslek ve Niteliği, Mesleğin Çalışma Şartları, Mesleki ve Sosyal İlişkiler, Ekonomik Şartlar, Yönetim ve Denetim Biçimi ve Sosyal Gereksinimler olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. Doğan ise araştırmasında (2005) ise okul müdür yardımcılarının doyumunu beş farklı boyutta incelemiştir: Bu boyutlar; yönetim biçimi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, çalışma arkadaşları, fiziksel ortam ve ücrettir.

Smith, Kendall ve Hulin'in geliştirdiği "İş Tanımı Endeksi" anketinde doyum İş, Ücret, Terfi, Çalışma Arkadaşları, Yönetim Tarzı olmak üzere beş boyutta (Aydın, 2006) ele alınmaktadır.

Minnesota İş Doyum Anketi'nde (Minnesota Job Satisfaction Questionnaire) öğretim elemanlarının doyumunu iki boyutta, 20 maddeden oluşurken; Du, Lai ve Lo'ya (2010) göre doyum altı farklı boyutta ele alınabilir. Bu boyutlar Kariyer Gelişimi ve Yönetim, Öğretim ve Araştırma Hizmetleri, Ücret, Sosyal Haklar ve Lojistik Hizmetler, Mesleki Saygınlık ve Öğretimdir.

Araştırmalar ve kullanılan ölçme araçları incelendiğinde öğretim elemanı doyumunun bir mesleğe ya da bir meslek ile ilgili göreve ilişkin olarak, farklı sayıdaki faktör ve maddelerden oluşan araçlar ile ölçülebilen bir değişken olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ölçülen öğretim elemanı doyumunu belirli bir göreve ilişkindir.

Öğretim elemanı doyumunu ölçmek için kullanılan Uzaktan Eğitim Programları-Öğretim Elemanı Doyum Ölçeği ile ilgili faktör analizi çalışmaları sonunda maddelerin 6 faktörde toplandığı belirlenmiş, faktörler Fiziksel ve Teknik Koşullar, Ücret, İş Niteliği, Örgütsel Ortam/Yönetim, İletişim ve Programın Yapı ve İşleyişi şeklinde adlandırılmıştır. Bu faktörler ile faktörler altında toplanan maddeler aşağıda açıklanmıştır.

Fiziksel ve Teknik Koşullar

Çalışma koşulları hem bireysel olarak çalışma motivasyonunu arttıracak bir özelliktir hem de işin doğru yapılması için önemli bir faktördür. İş yerinin fiziksel koşulları, ısı, nemi, havalandırması, bina yapısı vb. fiziksel koşullar altında yer alabilir. Bingöl'e (1986) göre iş görenler öncelikle, sağlıkları için tehlike gösteren bir ortamda çalışmak istemezler. Her türlü güvenlik tedbirinin alındığı bir iş yerinde çalışmalarından dolayı iş görenler endişeye kapılmayacak ve bu da onları mutlu kılacaktır (Aydın, 2006).

Ölçekte yer alan **“Uzaktan eğitim uygulamaları çerçevesinde bana verilen görevleri yerine getirmek için, çalıştığım ortamların fiziksel koşullarını yeterli buluyorum.”** şeklindeki 1.madde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ile ilgili görevlerini yerine getirirken kullandıkları ortamın fiziksel koşullarından memnun olup-olmadıklarını; **“Vermekte olduğum uzaktan eğitim hizmetleri çerçevesinde, üniversitemin destek verdiği ya da destek aldığım birimlerinin bulunduğu mekanlara ulaşım sorunu yaşamıyorum.”** şeklindeki 5.madde ise ilgili birimlere ulaşım da sorun yaşanıp-yaşanmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Kurumsal olarak öğretim elemanlarına sunulan destek de öğretim elemanlarının doyum düzeylerinde farklılaşmaya neden olan bir etkidir. Bu destek 3 farklı şekilde olabilir: teknik destek, kurallar ve moral (Thompson, 2003). **“Görevimi yerine getirebilmem için ihtiyaç duyduğum bilgisayar, internet bağlantısı, yazıcı, kırtasiye malzemesi gibi araç, hizmet ve malzemeleri temin etmekte zorlanmıyorum.”** şeklindeki 2.madde öğretim elemanlarına yeterli düzeyde donanım, yazılım, sarf malzemesi ve internet bağlantısı sağlanıp-sağlanmadığını; **“Çalıştığım üniversitenin kütüphane ve dokümantasyon (kütüphane, e – kütüphane, veri tabanı) hizmetlerini, uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarım kapsamında ihtiyaç duyduğum kaynakları temin edebilmem için yeterli buluyorum.”** şeklindeki 3.madde, öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim ile ilgili görevleri bağlamında bilgi kaynaklarına ulaşım sorunu yaşayıp-yaşamadıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. **“Çalıştığım üniversitenin uzaktan eğitim kapsamında bana verilen görevleri yerine getirebilmem için ihtiyaç duyduğum bilgi işlem**

hizmetlerini yeterli buluyorum.” şeklindeki 4.madde, görevlerini yaparken öğretim elemanlarının bilgi işlem hizmetlerine ilişkin sorun yaşayıp-yaşamadıklarını; **“Uzaktan eğitim programları kapsamında ders verirken yeterli teknik destek alabiliyorum.”** şeklindeki 6.madde ise özellikle eşzamanlı dersler ile video derslerin çekimi ve yayını sırasında, yeterli teknik destek alıp-alamadıklarını anlamayı amaçlamaktadır.

İş görenin birlikte çalıştığı diğer kişilerin teknik ve sosyal olarak yeterli ve destekleyici olup olmamaları, iş doyumunu etkileyen önemli bir faktördür. Bir kurum içerisindeki sosyal ve teknik ilişkilerin iyi ya da kötü olması doyum düzeyini değiştirebilmektedir (Ergeneli, Eryiğit, 2001). **“Vermekte olduğum uzaktan eğitim hizmeti için birlikte çalıştığım teknik uzmanlar, kendi alanlarında yeterli kişilerdir.”** şeklindeki 7.madde, öğretim elemanlarının, görevleri gereği iletişim halinde oldukları ve birlikte çalıştıkları uzmanların yeterliliğine ilişkin memnuniyetlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Ücret

İnsanlar temel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, yaptıkları işin karşılığında ücret alırlar. İş doyumunu etkileyen örgütsel faktörler içinde en başta gelenlerden birisi ücrettir. Bir iş gören, çalışması karşısında elde ettiği ücret ve benzeri ödemelerin düzeyi ile günün ekonomik ve sosyal şartlarına göre kendisinin ve ailesinin geçimini sağlayabildiği ölçüde tatmin duyacaktır (Bingöl, 1986, Aydın, 2006).

Ölçekte yer alan **“Uzaktan eğitim programları çerçevesinde vermiş olduğum hizmetler için bana ödenen telif ve temlik ücretlerini yeterli buluyorum”** şeklindeki 8.madde öğretim elemanlarının hazırladıkları program, içerik gibi hizmetlerin karşılığında çeşitli adlar altında aldıkları ücretlerin yeterli olup-olmadığını; **“Vermiş olduğum uzaktan eğitim dersleri için ödenen ders ücretlerini yeterli buluyorum”** şeklindeki 9.madde öğretim elemanlarının geleneksel sınıf ortamındaki ders ücretlerinden farklı olarak uzaktan eğitimde verdikleri dersler karşılığında kendilerine ödenen ücretten memnun olup-olmadıklarını; **“Uzaktan eğitim programları çerçevesinde yerine getirdiğim sınav görevleri (soru hazırlama, yöneticilik, gözetmenlik) için yapılan**

ödemeleri yeterli buluyorum” şeklindeki 10.madde öğretim elemanlarının sınavlarda aldıkları görevler karşılığında kendilerine yapılan ödemeleri yeterli bulup-bulmadıklarını anlamaya yöneliktir.

İş Niteliği

İş niteliği ile ilgili doyum, işin rutin olmaması, kişinin kendi becerilerini geliştirebilmesi, öğretim elemanlarını düşündüğümüzde akademik olarak kendi gelişimine katkıda bulunması gibi faktörleri içinde barındırır. Çalışanlar genellikle kabiliyetlerini gösterebilecekleri işlerde çalışmak istemektedirler (Kılıç, 2008, s.13).

Ölçekte yer alan **“Uzaktan eğitim programları çerçevesinde üstlendiğim görevler ve yaptığım çalışmalar akademik üretkenliğimi artırıyor”** şeklindeki 11.madde öğretim elemanlarının verdikleri uzaktan eğitim hizmetinin kendi akademik yaşantılarına katkı sunup-sunmadığını; **“Uzaktan eğitim programları çerçevesinde üstlendiğim görevler mesleki açıdan kendimi geliştirmeme ve yeni şeyler öğrenmeme katkı sağlıyor”** şeklindeki 12.madde üstlendikleri görevlerin onların kendilerini geliştirmelerine, araştırma ve deneyimleri sayesinde yeni şeyler öğrenmelerine katkı sağlatıp-sağlamadığını; **“Uzaktan eğitim programları kapsamında katıldığım çalışmalar, benim bireysel çalışma yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.”** şeklindeki 13.madde katıldıkları çalışmaların, öğretim elemanlarının tüm inisiyatifi ellerinde bulunduracakları bireysel çalışmaları yapabilmek için gerekli bilgi ve becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp-sağlamadığını; **“Uzaktan eğitim programları kapsamında üstlenmiş olduğum çalışmalar, benim ekip çalışması yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor”** şeklindeki 14.madde bir ekip çalışması ürünü olan uzaktan eğitim hizmetleri sırasındaki deneyimlerin öğretim elemanlarının ekiple uyumlu olarak çalışabilme becerilerine katkı sağlayıp-sağlayamadığını; **“Uzaktan eğitim programları kapsamında üstlenmiş olduğum çalışmalar, benim disiplinler arası çalışma yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor”** şeklindeki 15.madde, uzaktan eğitim ile ilgili görevlerin, onların

farklı uzmanlık alanlarından kişiler ile birlikte çalışma yapma yeterliliklerine olumlu etki edip-etmediğini anlamaya yönelik olarak sorulmuştur.

Örgütsel Ortam/Yönetim

İçinde çalışılan kurumun başta yönetimi ve örgütsel yapısı kişilerin iş doyumlarına etki etmektedir. Yöneticilerin otokratik ya da demokratik stilde davranış göstermesi çalışanların bekledikleri yönetim biçimi ile uyumlu olmadığında, onların doyumsuzluk yaşamasına neden olabilecektir (Ergeneli, Eryiğit, 2001, s.168). Bu noktada kurumların demokratik bir ortama sahip olmaları önemlidir. Kurum yöneticilerinin çalışanlarına saygı duyması, yaptıkları işe saygı duymaları ve fikirlerini alıp, bu fikirlere saygı duymaları önemli bir yönetim biçimi olduğu gibi, kurumun başarısını da etkileyebilecek bir faktördür.

Ölçekte yer alan **“Uzaktan eğitim kapsamında üstlenmiş olduğum görevler ile ilgili yöneticilere ilettiğim önerilerim dikkate alınıyor”** şeklindeki 16.madde ve **“Görev yaptığım birim ya da programlarla ilgili yönetsel kararlar alınırken karar süreçlerine katılmam sağlanıyor”** şeklindeki 17.madde yukarıda belirtilen faktör çerçevesinde öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumda kendilerine saygı duyulup-duyulmamasına göre, kendilerini o kuruma ait hissedip-hissetmemelerine yönelik doyumlarını belirlemek için sorulmuştur.

Yönetimin personel ilişkilerini desteklemesi ve katkıda bulunması iş doyumuna önemli katkıda bulunacaktır (Erdil, Keskin, İmamoğlu, Erat, 2004). **“Üniversitemin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarında ilgili öğretim elemanları arasında genellikle güçlü bir iletişim, işbirliği ve dayanışma olduğunu düşünüyorum”** şeklindeki 18.madde öğretim elemanlarının çalıştıkları kurumlardaki çalışma arkadaşları ile uyumlu bir şekilde çalışıp-çalışmama durumlarına yönelik doyumlarını belirlemek için sorulmuştur.

İletişim

Günlük yaşantısının yarısından fazlasını iş yerinde çalışarak geçiren kişi, uyumlu iş arkadaşları ile birlikte sosyalleşme içerisinde. Bu nedenle çalıştığı işletmede dostlar ve destekleyici iş arkadaşları bulunan çalışanın iş doyumu artmaktadır(Erdil, Keskin, İmamoğlu, Erat, 2004).

Söz konusu eğitim olunca eğitimcilerin en çok vakit geçirdikleri topluluğun başında öğrenciler gelmektedir. Bu nedenle öğrencilerle öğretim elemanları arasındaki iletişim önemlidir. Uzaktan eğitimde öğretici ile öğrencinin farklı mekanlarda bulunması göz önüne alındığında iletişim daha çok önem kazanmakla birlikte daha zor gibi de görünebilir. Bu zorluğu ortadan kaldırmak öncelikli olarak programı düzenleyen kurumun sorumluluğundadır. **“Uzaktan eğitim programlarındaki öğrencilerim ile iletişim kurabilmek için geliştirilen hizmetleri ve ortamları yeterli buluyorum”** şeklindeki 20.madde öğretim elemanlarının öğrencileriyle iletişim kurabilmek için kurumun sorumluluğunu yerine getirmelerine ve uygun hizmet ve ortamları kullanma olanağına sahip olup-olmama durumlarına ilişkin memnuniyetlerini belirlemek için sorulmuştur.

Yönetimlerin “personel ilişkilerini desteklemesi ve katkıda bulunması iş doyumuna önemli katkıda bulunacaktır” görüşünden yola çıkarak çalışanlar, birimler, öğrenciler arasındaki iletişim ortamlarını sağlamak yönetimlerin sorumluluğundadır. Bu sorumluluktan yola çıkarak **“Üniversitemin uzaktan eğitim ile ilgili birimleri arasındaki iletişimin sağlanabilmesi için gerekli hizmetleri ve ortamları yeterli buluyorum”** şeklindeki 19.madde öğretim elemanlarının bu ortamlara ilişkin doyum düzeylerini belirlemek için sorulmuştur.

Uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarının birçoğunun çalışma odaları geleneksel eğitim veren fakültelerdedir ve bu fakültelerde uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretim elemanları da bulunmaktadır. Uzaktan eğitimle ders vermeyen öğretim elemanlarının uzaktan eğitime karşı tutumları öğretim elemanları tarafından doğal olarak gözlenmektedir. **“Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim programlarında görev almayan meslektaşlarım tarafından genellikle önemsenen ve değer verilen bir eğitim modelidir.”** şeklindeki 21.madde

öğretim elemanlarının, uzaktan eğitim vermeyen öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik algılamalarına ilişkin gözlemlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Kurumların çalışanlarıyla arasındaki ilişkinin kuvvetli olması çalışanın ihtiyaçlarının belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışanların kuruma faydalı olabilmesi için sahip olması gereken birikime ulaşabilmesi kurumun vereceği destekle mümkün olmaktadır. **“Uzaktan eğitim programları çerçevesinde kendilerine görev verilen öğretim elemanlarına, bu görevleri yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaya dönük, yeterli eğitim veriliyor.”** şeklindeki 22.madde kurumların hizmet içi eğitim, seminer, kongre, kurs gibi yollarla, öğretim elemanlarına kendilerini uzaktan eğitim bağlamında üstlendikleri görevlerle ilgili konularda eğitim verilip-verilmediğini belirlemek için sorulmuştur.

Programın Yapı ve İşleyişi

Birçok öğretim elemanı, uzaktan eğitimle birlikte öğrencilerin üniversiteye erişimlerinin artmış olmasının kendi doyumlarını arttırdığını söylemişlerdir. Öğrencilerle etkileşim içerisinde bulunmak da öğretim elemanlarının doyum düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir (Thompson, 2003). Yılmaz ve Aktuğ'un (2011) yılında yaptıkları çalışmalarında katılımcılardan birinin çevrimiçi ortamlarla ilgili “çevrimiçi kullanımda öğrencilere hem daha fazla kaynak sunma olanağımız var hem öğrencilerle birebir etkileşime geçme olanağımız var, sınıf içi kullanımda bu çok fazla mümkün değil. Sınıf içi kullanıma göre daha etkin diyebilirim” düşüncesinden hareketle öğretim elemanlarının bu ortamlarda öğrencilere materyal sunup, ödev verip bunları kontrol etmelerinin önemli olduğunu çıkarabiliriz. **“Çevrimiçi ortamda öğrencilere ödevler verip ödevlerini teslim alabilmekten ve ödevleri hakkında geri bildirim verebilmekten memnunum”** şeklindeki 26.madde öğretim elemanlarının öğrencilere verdikleri ödevler ilgili etkileşim sağlayıp-sağlayamadıklarını; **“Öğrencilerimin dersle ilgili materyallerin ne kadarını incelediklerini ve çevrimiçi etkileşim ortamlarına ne düzeyde katıldıklarını çevrimiçi sistem üzerinde izleyebilmekten memnunum”** 27.madde ise öğretim elemanlarının öğrencilerini çevrimiçi ortamlarda takip edebilmelerinden memnun olup-olmadıklarını belirlemek amacıyla sorulmuştur.

Özellikle öğretmen – öğrenci etkileşimi öğretmene dersin daha verimli geçtiği noktasında ipucu vermektedir. **“Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerle iletişim kurabilmekten ve öğrencilerden, sorduğum sorulara yanıt almaktan memnunum”** şeklindeki 23.madde bu etkileşim türüne ilişkin doyum düzeyini belirlemek açısından önemlidir.

Bu etkileşimin diğer bir unsuru öğretmenlerin öğrencilere ders anında dönüt sağlayabilmesidir. Geleneksel eğitime göre uzaktan eğitimin dezavantajı olarak gösterilen bu unsur eş zamanlı uzaktan eğitimle, büyük oranda ortadan kaldırılabilir. Bu durum hem eğitimin doğru bir şekilde işlemesine hem de etkili bir öğrenmeye olanak sağlamaktadır. **“Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerime geri bildirim verebilmekten memnunum”** şeklindeki 24.madde ve **“Öğrencilerime, program içindeki ilerlemeleri hakkında bilgi verebilmekten memnunum”** şeklindeki 25.madde uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının öğrencileriyle kurdukları etkileşimden memnun olup-olmadıklarını belirlemek için sorulmuştur.

Her öğretmen vermiş olduğu eğitimin en etkili biçimde öğrenciye aktarılmış olmasını ister. Etkili olması için gerekli unsurları göz önünde bulundurur. Bunlardan birisi de, sosyal öğrenmeye dayanan ve öğrencilerin birbirleri ile kurdukları iletişimdir. Öğrenciler arasında iletişim ne kadar kuvvetli olursa, işbirlikli öğrenmeleri o kadar etkili olur. Bu çerçevede, **“Görev aldığım uzaktan eğitim programlarında kullanılan çevrimiçi ortamlar, öğrencilerin birbiriyle yeterli düzeyde etkileşim kurabilmelerini sağlayacak araçları içermektedir”** şeklindeki 28.madde, öğretim elemanlarının, öğrencilerin kendi aralarında iletişim kurabilmek için gerekli araçları kullanma olanağına sahip olup-olmadıklarına ilişkin değerlendirmelerini almaya yöneliktir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin, sonra da öğretim elemanlarının doyumlarının belirli değişkenlere göre karşılaştırılması ile ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar verilmektedir.

Öğrenci Doyumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin doyum düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekten ve alt ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel veriler Çizelge 24'te verilmiştir. Çizelgedeki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; doyum ölçeğinin bütününden öğrenciler en düşük 72 en yüksek 294 puan almışlardır. Ölçeğin bütününden alınan puanların aritmetik ortalaması 214.62'dir ki bu kullanılan puan aralıklarına göre yüksek doyuma işaret etmektedir.

Çizelge 24. Öğrencilerin Ölçek ve Alt Ölçek Puanları

Ölçek	n	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Doyum Düzeyi
Ölçeğin Bütünü	474	72	294	214.62	Yüksek
Programın Yapı ve İşleyişi	474	21	112	86.69	Yüksek
Etkileşim	474	20	140	97.09	Yüksek
Yaygın Sorun Alanları	474	6	42	30.84	Yüksek

Öğrenciler Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinden en düşük 21, en yüksek 112 puan almışlardır. Bu alt ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 86.69, standart sapması ise 20.08'dir. Etkileşim alt ölçeğinden alınan en düşük puan 20, en yüksek 140; puanların aritmetik ortalaması 97.09, standart sapması ise 30.75'dir. Yaygın Sorun Alanları alt ölçeğinden alınan en düşük puan 6, en yüksek puan 42; puanların aritmetik ortalaması 30.84, standart sapması ise 9.66'tir. Bütün bu verilerden, alt ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalamalarının her birinin yüksek doyuma karşılık geldiği bulgulanmıştır.

Grubun bütünü itibari ile öğrencilerin hem ölçeğin bütünü, hem de tüm alt ölçeklerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları, öğrencilerin doyum düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin doyum düzeylerinin Üniversite değişkenine göre farklılaşıp-farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan analizlerin ortaya koyduğu veriler Çizelge 25'te verilmiştir.

Çizelge 25.Öğrenci Doyumu – Üniversiteler F Testi Sonuçları

Ölçek	Üniversite	n	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	P	Fark
Doyum Ölçeği	A	184	218.42	50.90					
	B	140	204.26	54.98	2	471	3.86	0.02*	1-2
	C	150	219.63	52.68					2-3
Programın Yapı ve İşleyişi	A	184	86.05	19.62					
	B	140	83.75	20.96	2	471	3.95	0.02*	2-3
	C	150	90.21	19.39					
Etkileşim	A	184	101.60	29.68					
	B	140	90.85	32.08	2	471	4.95	0.01*	1-2
	C	150	97.38	29.95					
Yaygın Sorun Alanları	A	184	30.77	8.62					
	B	140	29.66	10.74	2	471	2.21	0.11	
	C	150	32.03	9.71					

Üniversitelerin A, B, C harfleri ile kodlandığı Çizelge 25'teki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; gerek ölçeğin bütünü, gerekse Programın Yapı ve İşleyişi ile Etkileşim alt ölçeklerinden alınan puanların aritmetik ortalamaları Üniversitelere göre farklılaşmaktadır. Ölçeğin bütününden alınan puanlar açısından A-B ve BC üniversiteleri arasında ($F_{(2-471)}=3.86$, $p<0.05$), Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinden alınan puanlar açısından B-C ($F_{(2-471)}=3.95$, $p<0.05$) arasında ve Etkileşim alt ölçeğinden alınan puanlar açısından A-B üniversiteleri arasında ($F_{(2-471)}=4.95$, $p<0.05$) anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Yaygın Sorun Alanları alt ölçeğinden alınan puanlar açısından, üniversiteler arasında anlamlı fark belirlenmemiştir.

. Çizelge 26'daki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; uygulanan tek yönlü varyans analizi, öğrencilerin doyum düzeylerinin program alanlarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur ($F_{(10-465)}=2.38$, $p<0.05$). Çizelge'deki "Fark" sütunundaki rakamlar, "Programlar" sütunundaki programların yukarıdan aşağıya sırasına karşılık gelmektedir. Buna göre, Bilgi ve Belge Yönetimi programı öğrencilerinin doyum ölçeğinin bütününe ilişkin

ortalaması, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, Lojistik, Mekatronik ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Bilgisayar Programcılığı Programı öğrencilerinin doyum ölçeğinin bütününe ilişkin ortalaması, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, Lojistik ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Büro Yönetimi programı öğrencilerinin doyum ölçeği ortalaması, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Ayrıca diğer programı öğrencilerinin doyum ölçeği ortalaması, Lojistik ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür.

Farklı programlardaki kişiler arasında Programın Yapı ve İşleyişi bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(10-465)}=2.59$, $p<0.05$). Buna göre, Bilgi ve Belge Yönetimi programı öğrencilerinin Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğine ilişkin ortalaması, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, Lojistik, Mekatronik ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Ayrıca Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinin Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğine ilişkin ortalaması, Bilgisayar Programcılığı, Büro yönetimi, Elektronik Teknolojisi, İşletme Yönetimi, Muhasebe ve Vergi uygulamaları ve diğer program öğrencilerinden daha yüksektir.

Etkileşim alt ölçeğinden alınan puanların aritmetik ortalamaları da program alanlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir ($F_{(10-465)}=1.97$, $p<0.05$). Buna göre, Bilgi ve Belge Yönetimi programı öğrencilerinin Etkileşim alt ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi ve Lojistik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Bilgisayar Programcılığı ve diğer programların öğrencilerinin ortalaması, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi, Lojistik, Mekatronik ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Ayrıca Elektronik Teknolojisi Programı öğrencilerinin ortalaması, Lojistik programı öğrencilerinden daha düşüktür.

Çizelge 26. Öğrenci Doyumu – Program Alanları F Testi Sonuçları

Ölçek	Programlar	n	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	P	Fark
Doyum Ölçeği	Bilgi Belge Yönetimi	58	200.21	60.88	10	465	2.38	0.01*	1-6,7,8,10, 2-6,7,10, 3-10 7,10-11
	Bilgisayar Programcılığı	64	202.50	46.24					
	Büro Yönetimi	21	202.48	61.21					
	Elektronik Teknolojisi	25	206.40	60.69					
	İşletme Yönetimi	48	214.25	59.78					
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	44	225.80	42.87					
	Lojistik	29	229.48	37.59					
	Mekatronik	41	222.76	49.27					
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	35	210.29	53.27					
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	92	228.67	50.56					
	Diğer	19	197.63	52.71					
Programın Yapı ve İşleyişi	Bilgi Belge Yönetimi	58	80.34	22.38	10	465	2.59	0.01*	1-6,7,8,10 2,3,4,5,9,11-10
	Bilgisayar Programcılığı	64	84.36	19.11					
	Büro Yönetimi	21	81.86	26.60					
	Elektronik Teknolojisi	25	83.60	22.78					
	İşletme Yönetimi	48	83.58	23.31					
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	44	90.61	16.26					
	Lojistik	29	90.21	15.39					
	Mekatronik	41	89.54	17.65					
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	35	83.51	19.80					
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	92	93.48	16.92					
	Diğer	19	82.53	22.06					
Etkileşim	Bilgi Belge Yönetimi	58	91.69	36.39	10	465	1.97	0.04*	1-6,7 2,11-6,7,8,10 4-7
	Bilgisayar Programcılığı	64	89.73	27.25					
	Büro Yönetimi	21	92.48	31.02					
	Elektronik Teknolojisi	25	90.64	34.59					
	İşletme Yönetimi	48	97.98	34.85					
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	44	104.95	26.79					
	Lojistik	29	107.83	21.93					
	Mekatronik	41	102.17	27.97					
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	35	96.57	29.75					
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	92	101.32	29.54					
	Diğer	19	85.00	31.11					

Çizelge 26 (Devamı)

Ölçek	Programlar	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	P	Fark
Yaygın Sorun Alanları	Bilgi Belge Yönetimi	58	28.17	10.42	10	465	2.26	0.01*	1,2-5,10 3,6-10
	Bilgisayar Programcılığı	64	28.41	9.57					
	Büro Yönetimi	21	28.14	10.26					
	Elektronik Teknolojisi	25	32.16	9.81					
	İşletme Yönetimi	48	32.69	9.10					
	Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi	44	30.23	9.44					
	Lojistik	29	31.45	6.09					
	Mekatronik	41	31.05	11.09					
	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	35	30.20	9.74					
	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	92	33.88	9.15					
	Diğer	19	30.11	9.04					

Uygulanan tekyönlü varyans analizi sonucunda; farklı programlardaki kişiler arasında Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği puanları bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F_{(10-465)}=2.26$, $p<0.05$). Buna göre, Bilgi ve Belge Yönetimi ve Bilgisayar Programcılığı programı öğrencilerinin ortalaması, İşletme Yönetimi ve Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinden daha düşüktür. Ayrıca Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programı öğrencilerinin ortalaması, Büro Yönetimi ve Kontrol-Otomasyon Teknolojisi programı öğrencilerinden daha düşüktür. Bu bulgular, doyum düzeyleri yüksek olsa da, farklı program alanlarında öğrencilerin yaşadıkları sorunların farklılaşabildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin doyum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili veriler Çizelge 27’de verilmiştir. Doyum ölçeğinin bütününden alınan puanlar itibari ile kadınların aritmetik ortalaması 212.28 iken, erkeklerin ortalaması 217.60’tır. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucuna; kadınlar ile erkeklerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(466)}=-1.07$, $p>0.05$).

Programın Yapı ve İşleyişi boyutu için kadınların ortalaması 85.98 iken, erkeklerin ortalaması 87.54’tür. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; kadınlar ile erkekler arasında Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinden alınan puanlar bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(466)}=0.83$, $p>0.05$).

Etkileşim alt ölçeğinden alınan puanlar itibari ile kadınların ortalaması 95.9 iken, erkeklerin ortalaması 98.49'dur. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonuçlarına göre kadınlar ile erkeklerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(466)}=-0.90$, $p>0.05$).

Çizelge 27. Öğrenci Doyumu – Cinsiyet t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Doyum Ölçeği	Kadın	264	212.28	51.99	466	-1.07	0.28
	Erkek	204	217.60	54.69			
Programın Yapı ve İşleyişi	Kadın	264	85.98	19.30	466	-0.83	0.41
	Erkek	204	87.54	21.28			
Etkileşim	Kadın	264	95.90	30.43	466	-0.90	0.37
	Erkek	204	98.49	31.28			
Yaygın Sorun Alanları	Kadın	264	30.40	10.16	466	0.06	0.19
	Erkek	204	31.57	8.93			

Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği puanları bakımından kadınların ortalaması 30.40 iken, erkeklerin ortalaması 31.57'dir. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; kadınlar ile erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(466)}=0.06$, $p>0.05$).

Öğrenci doyumunun yaş değişkenine göre farklılaşıp-farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları Çizelge 28'de verilmiştir. Çizelgedeki verilerden de anlaşılabileceği gibi; ölçeğin bütünü itibari ile 20 ve altı yaş grubundakilerin ortalaması 215.35 iken, 21-30 yaş grubundakilerin ortalaması 213.6, 31-40 yaş grubundakilerin ortalaması 214.61 ve 40 ve üstü yaş grubundakilerin ortalaması ise 220.08'dir. Uygulanan tekyönlü varyans analizi sonucunda; farklı yaş grubundaki kişilerin doyum düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(3-472)}=0.17$, $p>0.05$).

Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinden alınan puanlar itibari ile; 20 ve altı yaş grubundakilerin ortalaması 87.53 iken, 21-30 yaş grubundakilerin ortalaması 86.45, 31-40 yaş grubundakilerin ortalaması 86.08 ve 40 ve üstü yaş grubundakilerin ortalaması ise 87.54'tür. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; farklı yaş grubundaki kişiler arasında Programın Yapı ve İşleyişi bakımından anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($F_{(3-472)}=0.11$, $p>0.05$).

Etkileşim alt ölçeğinden alınan puanlar itibari ile; 20 ve altı yaş grubundakilerin ortalaması 97.1 iken, 21-30 yaş grubundakilerin ortalaması 96.5, 31-40 yaş grubundakilerin ortalaması 97.54 ve 40 ve üstü yaş grubundakilerin ortalaması ise 100.49'dur. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; farklı yaş grubundaki kişiler arasında Etkileşim bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-472)}=0.19$, $p>0.05$).

Çizelge 28. Öğrenci Doyumu – Yaş F Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş Grubu	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	p
Doyum Ölçeği	20 ve Altı	81	215.35	49.62	3	472	0.17	0.92
	21-30	269	213.60	56.42				
	31-40	89	214.61	48.14				
	40 ve Üstü	37	220.08	47.70				
Programın Yapı ve İşleyişi	20 ve Altı	81	87.53	20.32	3	472	0.11	0.96
	21-30	269	86.45	20.80				
	31-40	89	86.08	19.59				
	40 ve Üstü	37	87.54	16.28				
Etkileşim	20 ve Altı	81	97.10	27.10	3	472	0.19	0.90
	21-30	269	96.50	32.98				
	31-40	89	97.54	27.49				
	40 ve Üstü	37	100.49	29.25				
Yaygın Sorun Alanları	20 ve Altı	81	30.72	8.74	3	472	0.24	0.87
	21-30	269	30.65	10.15				
	31-40	89	30.99	9.24				
	40 ve Üstü	37	32.05	9.33				

Yaygın Sorun Alanları alt ölçeğinden alınan puanların ortalamaları 20 ve altı yaş grubu için 30.72 iken 21-30 yaş grubu için 30.65, 31-40 yaş grubu için 30.99 ve 40 ve üstü yaş grubu için 32.05'tir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları yaş grubuna göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir ($F_{(3-472)}=0.24$, $p>0.05$).

Çalışan öğrencilerin ölçeğin bütününden aldıkları puanların ortalamaları herhangi bir işte çalışanlar için 213.48 iken, çalışmayanlar için 216.56'dır. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; çalışanlar ile çalışmayanların doyum puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t_{(469)}=-0.58$, $p>0.05$).

Programın Yapı ve İşleyişi boyutunda çalışanların ortalaması 86.21 iken, çalışmayanların ortalaması 87.28'dir. Uygulanan bağımlı örneklem t testi

sonucunda; çalışanlar ile çalışmayanlar arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($t_{(469)}=-0.54$, $p>0.05$).

Çizelge 29. Öğrenci Doyumu – Çalışma Durumu t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Doyum Ölçeği	Çalışıyor	324	213.48	50.91	469	-0.58	0.56
	Çalışmıyor	147	216.56	58.12			
Programın Yapı ve İşleyişi	Çalışıyor	324	86.21	19.36	469	-0.54	0.59
	Çalışmıyor	147	87.28	21.84			
Etkileşim	Çalışıyor	324	96.66	30.05	469	-0.39	0.70
	Çalışmıyor	147	97.84	32.39			
Yaygın Sorun Alanları	Çalışıyor	324	30.62	9.46	469	-0.86	0.39
	Çalışmıyor	147	31.44	10.04			

Etkileşim alt ölçeği için; çalışanların ortalaması 96.66 iken, çalışmayanların ortalaması 97.84'tür. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; çalışanlar ile çalışmayanların puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t_{(469)}=-0.39$, $p>0.05$).

Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği için; çalışanların ortalaması 30.62 iken, çalışmayanların ortalaması 31.44'tür. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda, çalışanlar ile çalışmayanların puanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır ($t_{(469)}=-0.86$, $p>0.05$).

İlgili bulguların tümü, herhangi bir işte çalışma ya da çalışmama durumunun öğrencilerin doyum puanları üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Bilgisayar kullanımı ile ilgili farklı beceri düzeyindeki öğrencilerin doyum puanlarının karşılaştırılması ile ilgili veriler Çizelge 30'da verilmiştir. Ölçeğin bütününden alınan puanlar itibari ile; acemi düzeydeki bilgisayar kullanıcılarının ortalaması 233.42 iken, orta düzeydeki bilgisayar kullananların ortalaması 211.66, iyi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması 218.89 ve çok iyi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması ise 207.01'dir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; farklı beceri düzeylerindeki bilgisayar kullanıcılarının toplam doyum puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F_{(3-472)}=1.82$, $p>0.05$).

Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeğinden alınan puanları itibari ile; acemi kullanıcıların ortalaması 91.5 iken, orta düzeyde beceri sahibi olanların ortalaması 85.51, iyi düzeydeki bilgisayar kullanıcılarının ortalaması 87.55 ve çok iyi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması ise 85.7'dir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, söz konusu grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-472)}=0.61$, $p>0.05$).

Çizelge 30. Öğrenci Doyumu – Bilgisayar Kullanım Becerisi F Testi Sonuçları

Ölçek	Beceri Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	p	Fark
Doyum Ölçeği	Acemi	12	233.42	56.15					
	Orta	143	211.66	56.34	3	472	1.82	0.14	
	İyi	221	218.89	48.62					
	Çok İyi	100	207.01	56.53					
Programın Yapı ve İşleyişi	Acemi	12	91.50	21.74					
	Orta	143	85.51	20.97	3	472	0.61	0.61	
	İyi	221	87.55	19.09					
	Çok İyi	100	85.70	21.05					
Etkileşim	Acemi	12	104.00	31.55					
	Orta	143	96.41	32.00	3	472	1.24	0.30	
	İyi	221	99.17	28.28					
	Çok İyi	100	92.72	33.69					
Yaygın Sorun Alanları	Acemi	12	37.92	5.07					
	Orta	143	29.74	10.40	3	472	6.16	0.00*	1-2,3,4
	İyi	221	32.17	8.37					3-2,4
	Çok İyi	100	28.59	10.87					

Etkileşim alt ölçeği için acemi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması 104.00 iken, beceri düzeyleri orta düzeyde olanların ortalaması 96.41, iyi düzeyde olanların ortalaması 99.17 ve çok iyi düzeyde olanların ortalaması ise 92.72 olarak gerçekleşmiştir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; farklı beceri düzeylerindeki kullanıcıların puanları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ($F_{(3-472)}=1.24$, $p>0.05$).

Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği için acemi kullanıcıların doyum puanları ortalaması 37.92 iken, orta düzeyde beceriye sahip olanların ortalaması 29.74, iyi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması 32.17 ve çok iyi düzeyde bilgisayar kullananların ortalaması ise 28.59'dur. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; bilgisayar kullanım ile ilgili beceri düzeyinin Yaygın Sorun Alanları alt ölçeği puanları üzerinde etkili olduğu görülmüştür ($F_{(3-472)}=6.16$, $p<0.05$). Buna göre Yaygın Sorun Alanları boyutunda acemi kullanıcıların ve diğer düzeylerdeki kullanıcılardan; ayrıca iyi düzeydeki kullanıcılardan daha yüksektir. Bu bulgu, bilgisayar kullanım becerisi düzeyinin, yaygın sorun alanlarına ilişkin doyum puanları üzerinde etkili olduğunu, ancak bu etkinin doğrusal bir ilişkiye karşılık gelmediğini göstermekte; belirlenen etkinin dinamiklerini belirlemeye yönelik araştırma gereksinimine işaret etmektedir.

Öğretim Elemanı Doyumuna İlişkin Bulgular

Öğretim elemanlarının doyum ölçeğinin bütünü ve alt ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Çizelge 31'de verilmiştir.

Çizelge 31. Öğretim Elemanı Doyumuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Kişi Sayısı	En Düşük	En Yüksek	Ortalama	Doyum Düzeyi
Ölçeğin Bütünü	44	50	140	111.23	Yüksek
Fiziksel ve Teknik Koşullar	44	9	35	29.93	Yüksek
Ücret	44	3	15	10.52	Orta
İş Niteliği	44	5	25	19.05	Yüksek
Örgütsel Ortam Yönetim	44	4	15	11.52	Yüksek
İletişim	44	8	20	15.30	Yüksek
Programın Yapı ve İşleyişi	44	8	30	24.91	Yüksek

Doyum ölçeğinin bütününden alınan en düşük puan 50, en yüksek puan ise 140'tır. Puanların aritmetik ortalaması 111.23, standart sapması ise 20.65'tir. Fiziksel ve Teknik Koşullar alt ölçeğinden en düşük 9, en yüksek 35 puan alınmış, alınan puanların ortalaması 29.93, standart sapması ise 5.81

olarak belirlenmiştir. Ücret alt ölçeğinden en düşük 3, en yüksek 15 puan alınmış, bu alt ölçek için puan ortalaması 10.52, standart sapma ise 2.96 olarak hesaplanmıştır. İş Niteliği alt ölçeğinden en düşük 5, en yüksek 25 puan alınmış, aritmetik ortalama 19.05, standart sapması ise 5.16 olarak belirlenmiştir. Örgütsel Ortam Yönetim alt ölçeği için en düşük 4, en yüksek 15 puan alınmış, aritmetik ortalama 11.52, standart sapması ise 3.02 olarak hesaplanmıştır. İletişim alt ölçeği için en düşük 8 en yüksek 20 alınmış, ortalama 15.30, standart sapması ise 3.71 olarak hesaplanmıştır. Programın Yapı ve İşleyişi alt ölçeği için en düşük 8 en yüksek 30 puan alınmış, aritmetik ortalama 24.91, standart sapma ise 5.89 olarak hesaplanmıştır.

Öğretim elemanlarının doyum düzeyleri ölçeğin bütünü ve diğer alt ölçekler itibari ile “Yüksek”, buna karşılık “Ücret” alt ölçeği itibari ile “Orta” düzeydedir. Bu bulgudan hareketle, öğretim elemanlarının kendilerine ödenen ücretler konusunda, görece daha düşük doyuma sahip oldukları söylenebilir.

Çizelge 32. Öğretim Elemanı Doyumu – Cinsiyet t Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ölçeğin Bütünü	Kadın	34	109.12	21.93	42	-1.26	0.22
	Erkek	10	118.40	14.19			
Fiziksel ve Teknik Koşullar	Kadın	34	29.38	6.40	42	-1.16	0.25
	Erkek	10	31.80	2.49			
Ücret	Kadın	34	10.26	3.25	42	-1.58	0.12
	Erkek	10	11.40	1.43			
İş Niteliği	Kadın	34	19.15	4.80	42	0.24	0.81
	Erkek	10	18.70	6.52			
Örgütsel Ortam/Yönetim	Kadın	34	11.09	3.21	42	-1.70	0.10
	Erkek	10	13.00	2.83			
İletişim	Kadın	34	14.68	3.63	42	-2.12	0.04*
	Erkek	10	17.40	3.31			
Programın Yapı ve İşleyişi	Kadın	34	24.56	6.04	42	-0.72	0.47
	Erkek	10	26.10	5.51			

Doyum düzeyinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili Çizelge 32'deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; ölçeğin

bütünü itibari ile, kadınların ortalaması 109.12 iken, erkeklerin ortalaması 118.4'tür. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; kadınlar ile erkekler arasında Doyum Ölçeği bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($t_{(42)}=-1.26$, $p>0.05$). Fiziksel ve Teknik Koşullar ($t_{(42)}=-1.16$, $p>0.05$); Ücret ($t_{(42)}=-1.58$, $p>0.05$); İş Niteliği ($t_{(42)}=0.24$, $p>0.05$), Örgütsel Ortam/Yönetim ($t_{(42)}=-1.70$, $p>0.05$) ve Programın Yapı ve İşleyişi ($t_{(42)}=-0.72$, $p>0.05$) alt ölçeklerinden alınan puanların aritmetik ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamış olmasına karşın; İletişim alt ölçeğinden alınan puanların cinsiyete göre farklılaştığı ($t_{(42)}=-2.12$, $p<0.05$) belirlenmiştir. Buna göre kadınların iletişim ölçeği ortalaması, erkeklerin iletişim ölçeği ortalamasından daha düşüktür, başka bir söyleyişle kadın öğretim elemanları iletişim boyutu açısından erkeklere göre daha düşük doyuma sahiptirler.

Öğretim elemanı doyumunun yaş değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili veriler Çizelge 33'te verilmiştir. Veri toplama aşamasında, yaş değişkeni ile ilgili daha ayrıntılı bir derecelendirme kullanılmış olmasına karşılık; kimi kategorilerde yeterli katılım olmadığı için öğretim elemanları "35 yaş ve altı /36 yaş ve üstü" olmak üzere iki kategoride toplanarak incelenmiştir.

Çizelge 33. Öğretim Elemanı Doyumu – Yaş t Testi Sonuçları

Ölçek	Yaşlar	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Ölçeğin Bütünü	35 Yaş ve Altı	19	102.89	25.17	42	-2.29	0.03*
	36 Yaş ve Üstü	25	117.56	13.87			
Fiziksel ve Teknik Koşullar	35 Yaş ve Altı	19	27.53	7.67	42	-2.29	0.03*
	36 Yaş ve Üstü	25	31.76	2.88			
Ücret	35 Yaş ve Altı	19	9.95	2.78	42	-1.13	0.27
	36 Yaş ve Üstü	25	10.96	3.08			
İş Niteliği	35 Yaş ve Altı	19	17.79	4.78	42	-1.43	0.16
	36 Yaş ve Üstü	25	20.00	5.32			
Örgütsel Ortam/Yönetim	35 Yaş ve Altı	19	10.95	3.46	42	-1.04	0.25
	36 Yaş ve Üstü	25	11.96	2.99			
İletişim	35 Yaş ve Altı	19	14.16	4.22	42	-1.82	0.08
	36 Yaş ve Üstü	25	16.16	3.08			
Programın Yapı ve İşleyişi	35 Yaş ve Altı	19	22.53	6.34	42	-2.47	0.02*
	36 Yaş ve Üstü	25	26.72	4.92			

Çizelge 33'teki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; ölçeğin bütününden alınan puanlar itibari ile; 35 yaş ve altında olanların ortalaması 102.89 iken, 36 yaş ve üstünde olanların ortalaması 117.56'dır. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; 35 yaş ve altındaki kişiler ile 36 yaş ve üstündeki kişilerin puanları arasındaki farkın anlamlı ($t_{(42)}=-2.29$, $p<0.05$) olduğu belirlenmiştir.

Fiziksel ve Teknik Koşullar alt ölçeğinden alınan puanlar için 35 yaş ve altında olanların aritmetik ortalaması 27.53, 36 yaş ve üstünde olanların aritmetik ortalaması ise 31.76 olarak hesaplanmıştır. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; 35 yaş ve altındaki kişiler ile 36 yaş ve üstündeki kişilerin puanları arasındaki farkın anlamlı ($t_{(42)}=-2.29$, $p>0.05$) olduğu belirlenmiştir.

Program Yapı ve İşleyişi alt ölçeği puanları için 35 yaş ve altında olanların ortalaması 22.53 iken, 36 yaş ve üstünde olanların ortalaması 26.72'dir. Uygulanan bağımlı örneklem t testi sonucunda; 35 yaş ve altındaki kişiler ile 36 yaş ve üstündeki kişilerin puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(42)}=-2.47$, $p<0.05$). Buna göre 35 yaş ve altındaki kişilerin program yapı ve işleyişine ilişkin doyumlarının, 36 yaş ve üstündeki kişilerin doyumundan daha düşük olduğu söylenebilir.

Ücret ($t_{(42)}=-1.13$, $p>0.05$), İş Niteliği ($t_{(42)}=-1.43$, $p<0.05$), Örgütsel Ortam ve Yönetim ($t_{(42)}=-1.04$, $p>0.05$) ile İletişim ($t_{(42)}=-1.82$, $p>0.05$) alt ölçeklerinden alınan puanlar bakımından, 35 ve altı yaş grubu ile 36 ve üstü yaş grubunun doyum düzeyleri arasında farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Doyum puanlarının akademik unvana göre karşılaştırılması ile ilgili veriler Çizelge 34'te verilmiştir. Çizelge'deki verilere göre; ölçeğin bütününden alınan puanların aritmetik ortalaması araştırma görevlisi-okutman-öğretim görevlisi unvanına sahip akademisyenler için 113.13 iken, öğretim üyesi grubu (profesör, doçent, yardımcı doçent) için 111.14, diğer öğretim elemanları için 107.14'tür. Uygulanan tek yönlü varyans analizi, farklı akademik unvanlardaki akademisyenlerin doyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını göstermiştir ($F_{(3-40)}=0.20$, $p>0.05$).

Çizelge 34. Öğretim Elemanı Doyumu – Unvan F Testi Sonuçları

Ölçek	Unvanlar	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	p
Ölçeğin Bütünü	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	113.13	21.73	3	40	0.20	0.82
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	111.14	18.46				
	Diğer	7	107.14	26.67				
Fiziksel ve Teknik Koşullar	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	31.25	5.63	3	40	1.52	0.23
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	30.00	5.52				
	Diğer	7	26.71	6.65				
Ücret	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	10.38	3.22	3	40	0.38	0.69
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	10.33	3.20				
	Diğer	7	11.43	1.27				
İş Niteliği	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	18.81	5.61	3	40	0.06	0.95
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	19.33	5.14				
	Diğer	7	18.71	4.82				
Örgütsel Ortam/Yönetim	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	12.00	3.20	3	40	0.28	0.75
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	11.19	3.09				
	Diğer	7	11.43	3.87				
İletişim	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	14.75	4.24	3	40	0.31	0.73
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	15.48	3.04				
	Diğer	7	16.00	4.62				
Programın Yapı ve İşleyişi	Araştırma Görevlisi - Okutman/Öğretim Görevlisi	16	25.94	4.95	3	40	0.66	0.52
	Profesör – Doçent - Yardımcı Doçent	21	24.81	6.34				
	Diğer	7	22.86	6.79				

Alt ölçekler itibari ile yapılan karşılaştırmalarda akademik unvanın Fiziksel ve Teknik Koşullar ($F_{(3-40)}=30.56$, $p>0.05$), Ücret ($F_{(3-40)}=0.38$, $p>0.05$), İş Niteliği ($F_{(3-40)}=0.06$, $p>0.05$), Örgütsel Ortam ve Yönetim ($F_{(3-40)}=0.28$,

$p>0.05$), İletişim ($F_{(3-40)}=0.31$, $p>0.05$), Programın Yapı ve İşleyişi ($F_{(3-40)}=0.66$, $p>0.05$) puanları üzerinde de etkili olmadığı bulgulanmıştır.

Öğretim elemanlarının doyumlarının Üniversite değişkenine göre farklılaşıp-farklılaşmadığını belirlemek için yapılan karşılaştırmalar ile ilgili veriler Çizelge 35'te verilmiştir.

Çizelge 35. Öğretim Elemanı Doyumu – Üniversite F Testi Sonucu

Ölçek	Üniversiteler	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	p
Ölçeğin Bütünü	A	23	111.74	18.61				
	B	12	110.58	20.65	2	39	0.10	0.91
	C	7	114.57	18.03				
Fiziksel ve Teknik Koşullar	A	23	30.30	5.43				
	B	12	28.50	5.65	2	39	1.57	0.22
	C	7	32.86	2.91				
Ücret	A	23	10.35	3.14				
	B	12	10.92	1.83	2	39	0.15	0.86
	C	7	10.43	3.65				
İş Niteliği	A	23	19.04	5.52				
	B	12	19.50	4.08	2	39	0.06	0.94
	C	7	18.71	5.38				
Örgütsel Ortam/Yönetim	A	23	11.30	3.05				
	B	12	12.25	3.17	2	39	0.39	0.68
	C	7	11.29	3.55				
İletişim	A	23	15.52	3.10				
	B	12	14.75	4.50	2	39	0.26	0.77
	C	7	15.86	3.53				
Programın Yapı ve İşleyişi	A	23	25.22	6.24				
	B	12	24.67	5.69	2	39	0.05	0.95
	C	7	25.43	3.74				

Çizelge 35'teki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; gerek doyum ölçeğinin bütününden ($F_{(2-39)}=0.10$, $p>0.05$), gerekse Fiziksel ve Teknik Koşullar ($F_{(2-39)}=1.57$, $p>0.05$), Ücret ($F_{(2-39)}=0.15$, $p>0.05$), İş Niteliği ($F_{(2-39)}=0.06$, $p>0.05$), Örgütsel Ortam ve Yönetim ($F_{(2-39)}=0.39$, $p>0.05$), İletişim ($F_{(2-39)}=0.26$, $p>0.05$) ve Programın Yapı ve İşleyişi ($F_{(2-39)}=0.05$, $p>0.05$) alt ölçeklerinden alınan puanlardan hiçbirisi, Üniversite değişkenine göre fark göstermemiştir. Bu bulgu öğretim elemanlarının doyumlarının görev yaptıkları üniversiteye göre farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin uzaktan eğitim ile ilgili konulardaki deneyim sürelerine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler Çizelge 36'da verilmiştir. Çizelge'deki verilerden anlaşılabileceği gibi öğretim elemanlarının ölçeğin bütününe ilişkin doyum puanları itibari ile; 2 yıldan az deneyime sahip olanların ortalaması 118.40 iken, 2-4 yıl deneyime sahip olanların ortalaması 104.36 ve 4 yıldan fazla deneyime sahip olanların ortalaması 104'tür. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda; farklı deneyim sürelerine sahip akademisyenlerin doyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı ($F_{(2-39)}=2.57$, $p>0.05$) belirlenmiştir.

Çizelge 36. Öğretim Elemanı Doyumu – Uzaktan Eğitim Deneyimi F Testi Sonuçları

Ölçek	Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	SD1	SD2	F	p	Fark
Ölçeğin Bütünü	2 Yıldan Az	20	118.40	20.15					
	2-4 Yıl	14	104.36	20.28	2	39	2.57	0.09	
	4 Yıldan Fazla	8	104.00	20.49					
Fiziksel ve Teknik Koşullar	2 Yıldan Az	20	30.50	5.85					
	2-4 Yıl	14	28.86	6.06	2	39	0.32	0.73	
	4 Yıldan Fazla	8	29.50	6.23					
Ücret	2 Yıldan Az	20	11.70	2.52					
	2-4 Yıl	14	9.43	3.52	2	39	3.18	0.05	
	4 Yıldan Fazla	8	9.50	2.45					
İş Niteliği	2 Yıldan Az	20	20.85	4.10					
	2-4 Yıl	14	19.07	4.09	2	39	4.70	0.02*	1-3
	4 Yıldan Fazla	8	15.00	6.28					
Örgütsel Ortam/Yönetim	2 Yıldan Az	20	12.40	2.78					
	2-4 Yıl	14	10.43	3.28	2	39	1.54	0.23	
	4 Yıldan Fazla	8	11.38	4.17					
İletişim	2 Yıldan Az	20	16.30	3.80					
	2-4 Yıl	14	14.79	3.31	2	39	1.43	0.25	
	4 Yıldan Fazla	8	13.88	4.29					
Programın Yapı ve İşleyişi	2 Yıldan Az	20	26.65	5.14					
	2-4 Yıl	14	21.79	5.99	2	39	3.06	0.06	
	4 Yıldan Fazla	8	24.75	6.27					

Fiziksel ve Teknik Koşullar ($F_{(2-39)}=0.32$, $p>0.05$), Ücret ($F_{(2-39)}=3.18$, $p>0.05$), Örgütsel Ortam ve Yönetim ($F_{(2-39)}=1.54$, $p>0.05$), İletişim ($F_{(2-39)}=1.43$, $p>0.05$) ve Programın Yapı ve İşleyişi ($F_{(2-39)}=3.54$, $p>0.05$) alt ölçeklerinden alınan puanlara ilişkin farklardan hiçbirisi anlamlı çıkmamıştır. Deneyim süresinin bu alt ölçekler açısından etkili bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

İş Niteliği alt ölçeğinden alınan puanlar itibari ile ise; 2 yıldan az deneyime sahip olanların aritmetik ortalaması 20.85 iken, 2-4 yıl deneyime sahip olanların ortalaması 19.07, 4 yıldan fazla deneyime sahip olanların ortalaması ise 15.00'tir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları farklı deneyim sürelerine sahip öğretim elemanlarının İş Niteliği'ne ilişkin doyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu ($F_{(2-39)}=4.70$, $p<0.05$) göstermiştir. Buna göre 4 yıldan fazla deneyime sahip olan öğretim elemanlarının iş niteliği ile ilgili doyum puanları ortalaması, 2 yıldan daha az deneyime sahip olanlarınkinden düşüktür. Bu bulgu, daha deneyimli öğretim elemanlarının, yaptıkları işin niteliğine ilişkin ve karşılanamayan daha fazla beklentiye sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer almaktadır.

Sonuçlar

Kendi sınırlılıkları içerisinde bu araştırma genel olarak bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarına devam eden önlisans öğrencileri ile bu programlarda görevli öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın daha ayrıntılı sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Öğrenci ölçeğinden elde edilen bulgulara göre;

- a. Öğrencilerin doyum düzeyleri hem genel anlamda hem de alt ölçekler itibari ile yüksektir.
- b. Üniversite değişkeni öğrencilerin hem genel, hem de programın yapı ve işleyişi ile kendilerine sağlanan etkileşim olanaklarına ilişkin doyumları üzerinde etkilidir; öğrencilerin bu boyutlara ilişkin doyumları üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin yaygın sorun alanlarına ilişkin doyumları üniversitelere göre farklılık göstermemektedir. Araştırmanın bu sonucu Parlak'ın (2004), üniversite değişkeninin öğrenci doyumunu üzerinde etkisi bulunmadığına ilişkin bulgusu ile çelişmektedir. İki araştırmanın bulguları arasındaki çelişki, söz konusu araştırmanın yapıldığı 2004 yılından bu yana program ve üniversite sayısı ile öğrenci profilinin değişip, heterojenleşmesinden kaynaklanıyor olabilir.
- c. Öğrencilerin doyumları hem genel olarak hem de alt ölçeklere göre program alanları itibari ile farklılık göstermektedir. Bu durum öğrencinin doyumunu etkileyen koşulların program alanlarına göre farklılık gösterdiğini akla getirmektedir.

d. Bilgisayar kullanım becerisi düzeyine göre öğrencilerin doyum düzeyleri genelde ve alt boyutlarda farklılık göstermezken; yaygın sorun alanları boyutu açısından farklılık göstermektedir. Bunun nedeni bilgisayar kullanım becerileri farklı düzeylerde olan öğrencilerin, beklentilerinin ve karşılaştıkları teknik sorunlarla baş etme becerilerinin farklı olması olabilir. Doyum düzeyleri sırası ile, bilgisayar kullanım becerisi açısından Acemi-İyi-Orta-Çok iyi olan öğrencilerde daha yüksektir. Bilgisayar kullanım becerisi düzeyi orta ve iyi olan öğrencilerin durumu daha ileri yorumlar yapmaya el vermemekle birlikte; Acemi olan öğrencilerin doyumlarının yüksek, Çok İyi olan öğrencilerin doyumlarının düşük olması, bilgisayar kullanımı açısından Çok İyi olan öğrencilerin beklentilerinin daha fazla, Acemi olan öğrencilerin beklentilerinin ise daha az olmasından kaynaklanıyor olabilir. Buna karşılık beceri düzeyi İyi olan öğrencilerin doyumlarının Orta olanlardan daha yüksek olması, daha yüksek beceriye sahip olan öğrencilerin, karşılaştıkları sorunlar ile baş etmede daha başarılı olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu sonucun kaynağı tartışılırken, öğrencilerin beklentileri ile, sorun çözme becerilerinin aynı anda dikkate alınması, buna karşılık bu iki faktörün birbirine zıt etkilere işaret ettiği dikkatten kaçırılmaması gerekmektedir.

e. Cinsiyet, yaş ve çalışma durumu değişkenlerinin öğrencilerin doyumları üzerinde etkili olmadığı bulgulanmıştır. Araştırmamızın bu sonucu yaşı öğrenci doyumunu üzerinde etkili olmadığını ortaya koyan Hong'un (2002) ve Karataş'ın (2008) bulgularıyla benzerlik göstermekte; buna karşılık Price'ın (1994) ve Parlak'ın (2004) öğrenci doyumunun öğrencilerin çalışma durumuna göre değiştiğine ilişkin bulgularıyla çelişmektedir.

Öğretim elemanı doyum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre;

f. Öğretim elemanlarının doyum düzeyleri genel olarak ve ücret dışındaki boyutlar dışında yüksektir. Diğer boyutlarda yüksek olan öğretim elemanı doyumlarının kendilerine ödenen ücretler söz konusu

olduğunda orta düzeyde olması dikkati çekmektedir. Bunun nedeni Türkiye’de bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarında görev alan öğretim elemanlarına yapılan ödemeler ile ilgili uygulamaların öğretim elemanlarını yeterince memnun etmiyor olması, 2547 Sayılı Yasa’nın ilgili maddelerinde yapılan değişikliklerin uygulamaya etkisinin henüz hissedilmiyor olması olabilir.

- g. Cinsiyet değişkeninin, diğer boyutlarda etkili olmamasına rağmen iletişime ilişkin doyum üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. Kadın öğretim elemanlarının iletişime ilişkin doyum düzeyleri erkek öğretim elemanlarına göre daha düşüktür. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Akla gelen nedenlerden birisi bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarındaki iletişim ortamlarının teknik beceriler gerektirmesi ve bu beceriler açısından erkek öğretim elemanlarının kadın öğretim elemanlarına göre daha donanımlı olması olabilir. Bu durumda iletişim ortamlarında karşılaştıkları sorunları çözmede kadın öğretim elemanları daha çok sorun yaşadıkları için doyum düzeyleri daha düşük olabilir. Akkoyunlu ve Orhan’ın (2003), Altun’un (2007), bilgisayar ve teknoloji kullanımına yönelik teknik becerilere erkeklerin kadınlardan daha fazla sahip olduğuna dair araştırmalar bu yorumu dolaylı olarak destekler niteliktedir.

Kadın öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin erkeklere göre daha düşük olmasının bir başka nedeni, kadınların erkeklere göre daha duyarlı olduklarına ilişkin genel kanı ile açıklanabilir. Buna göre kadın öğretim elemanları, öğrencileri ile ve diğer ilgililer ile iletişim kurarken karşılaştıkları sorunları, erkek öğretim elemanlarına göre daha fazla yadırgıyor ve bu nedenle doyumları daha düşük düzeyde kalıyor olabilir.

- h. Yaşın öğretim elemanlarının genel doyumları, fiziksel koşullar ve sosyal yapıya ilişkin doyumları ile programın yapı ve işleyişine ilişkin doyumları üzerine etkili bir değişken olduğu bulgulanmıştır.

- i. Unvan ve üniversite değişkeninin öğretim elemanlarının doyumları üzerinde etkili olmadığı bulgulanmıştır.
- j. Uzaktan eğitim programlarında öğretim elemanı olarak daha önce çalışmış olmanın, bir başka söyleyişle deneyimin, genel olarak ve diğer boyutlarda etkili olmazken; yapılan işin niteliğine ilişkin doyum düzeyi üzerinde etkili olduğu bulgulanmıştır. 4 yıldan fazla deneyime sahip öğretim elemanlarının iş niteliğine ilişkin doyum düzeyleri, deneyimi 2 yıldan az olan öğretim elemanlarından daha düşüktür. Bunun nedeni 4 yıldan fazla deneyimi olan öğretim elemanlarının yaptıkları işin ayrıntısına ilişkin bilgileriyle birlikte beklentilerinin de artması; buna karşılık 2 yıldan daha az deneyimi olan öğretim elemanlarının beklentilerinin daha düşük olması olabilir. Öğretim elemanlarının deneyimlerinin azlığı, beklentilerini azaltan ve sorunları fark etmelerini engelleyen bir değişken olabilir.

Öneriler

Bu araştırma ile elde edilen bulgular doğrultusunda mevcut sorunların çözülmesinde konu ile ilgili taraflara katkı sağlayabileceği ve ileride yapılan araştırmalarda dikkate alınmasının yararlı olacağı düşünülen öneriler şunlardır:

- a. Bu araştırmanın üniversite ve program alanları değişkenlerinin öğrenci doyumunu üzerinde etkili olduğu bulgusundan hareketle; Türkiye'deki bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarında uygulanan yöntem ve yaklaşımların minimum bir benzerliğe kavuşturulmasına yönelik çalışmalar yapılması, var olan çalışmaların daha da geliştirilmesi önerilebilir.
- b. Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarının, öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri düzeylerinin önceden belirlenerek ya da öngörülerek, bu özelliklere uygun şekilde tasarlanması önerilebilir. Duruma göre programların, öğrencilerin belirlenen beceri düzeyleri ile katılıp, başarılı olabilecekleri şekilde tasarlanması ya da öğretimin başlaması öncesinde öğrencilerin bilgisayar kullanma becerilerinin

geliştirilmesine dönük oryantasyon uygulamaları ile desteklenmesi, yararlanılabilecek seçenekler olarak görülebilir.

- c. Öğretim elemanlarının ücretlendirmeye ilişkin doyum düzeylerinin diğer boyutlara ilişkin doyum düzeylerinden daha düşük çıkmasından hareketle; bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programları çerçevesinde öğretim elemanlarına ödenen ücretler ile ilgili yasal mevzuatın, daha somut mevzuatla (yönetmelik, yönerge gibi) ayrıntılandırılmasında yarar görülmektedir. Bu bağlamda son dönemde 2547 Sayılı Yasanın ilgili maddelerinde yapılan değişikliklerin uygulamaya etkilerinin yakından izlenmesi de, bir başka öneri olarak ifade edilebilir.
- d. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim programları çerçevesinde yapmış oldukları işin niteliğine ilişkin doyumları, bu alandaki deneyimlerine göre farklılık göstermektedir. Bu bulgudan hareketle daha önce uzaktan eğitim programlarında görev almamış öğretim elemanları görevlendirilirken; üstlenecekleri görevler ile ilgili olarak gerekli ön eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik önlemler alınmasında yarar görülmektedir.

EKLER

**EK1.BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM
ÖĞRENCİLERİ DOYUM ÖLÇEĞİ**

**EK2.UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI - ÖĞRETİM ELEMANI DOYUM
ÖLÇEĞİ**

EK1. BİLGİ TEKNOLOJİLERİNE DAYALI UZAKTAN EĞİTİM ÖĞRENCİLERİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Bu araçtaki sorular sizin, öğrencisi olduğunuz internet temelli uzaktan eğitim programı ile ilgili doyum düzeyinizi belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrenci doyumunu genel olarak, öğrencinin devam ettiği programa yönelik memnuniyetini ifade eder. Araçtaki sorulara verdiğiniz cevaplar, yalnızca ve kesinlikle araştırma amacıyla kullanılacak, hiçbir kişi ve kuruma açıklanmayacaktır. Sorulara vereceğiniz cevaplar, Türkiye’deki internet temelli eğitim öğrencilerinin karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik girişimler için yol gösterici olacaktır.

Aracı oluşturan iki bölümde de öncelikle, o bölümün başında verilen açıklamaları dikkatlice okuyunuz. Verdiğiniz cevapların kullanılabilmesi açısından, soruları bu açıklamalara uygun şekilde doldurmalısınız. Tüm soruları cevapladığınızdan emin olduktan sonra, SADECE “GÖNDER” BUTONUNA TIKLAYINIZ, BAŞKACA HİÇ BİR İŞLEM YAPMAYINIZ. CEVAPSIZ SORU BIRAKMAYINIZ.

Ayırdığınız zaman ve değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyor, başarılar diliyoruz.

BÖLÜM I GENEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular sizinle ilgili genel bilgileri toplamaya yöneliktir. Her soruda, sizin durumunuzu en iyi belirten seçeneği/seçenekleri işaretleyiniz/kısaca yazınız.

01. Öğrencisi olduğunuz üniversite (Lütfen Seçiniz).....

02. Öğrencisi olduğunuz programın tam adı (Lütfen yazınız).....

03. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

04. Yaşınız

() 20 ve altı () 21-30 () 31-40 () 41 ve üstü

05. Öğreniminiz yanında, herhangi bir işte çalışıyor musunuz?

() Evet () Hayır

07. İnternet temelli öğrenme etkinliklerine nereden erişiyorsunuz? (Birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz).

() Evimdeki bilgisayardan.

() İnternet cafeden.

() Üniversitenin sağladığı merkezlerdeki bilgisayarlardan.

() İş yerimdeki bilgisayardan.

() Diğer (Lütfen Belirtiniz).....

08. Nasıl bir bilgisayar kullanıcısısınız?

() Acemi

() Orta

() İyi

() Usta

BÖLÜM II DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, öğrencisi olduğunuz programı çeşitli boyutları ile değerlendirebilmenize yarayacak bir dizi ifade yer almaktadır. Bu ifadelerden her birine, hangi düzeyde katıldığınızı, katılma düzeylerini ifade eden kod rakamlardan birine ait kutucuğu seçerek, işaretle belirtiniz (1=Hiç katılmıyorum, 7=Tamamen katılıyorum).

Soruları cevaplarken öğrencisi olduğunuz programı bir bütün olarak düşününüz. Çeşitli dersleri ya da öğretmenleri tek tek değil, topluca değerlendiriniz.

Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi 1 ile 7 arasında bir seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	
	Hiç Katılmıyorum Tamamen Katılıyorum ←————→
1.Çalışma amaçlarıma ulaşmak için kendi bireysel yaklaşımımı kullanabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2.Programda öğrencilerin değerlendirilme yöntemleri adil.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3.Bana, sınavlar dışında, programda öğrendiklerimle ilgili testler ve ödevler veriliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4.Belirlenen zaman aralığında ne kadar öğrenmek istediğime ben karar veriyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5.Bu programda bana kendi hızımda çalışma olanağı sağlanıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6.Öğretmenler ders programına sadık kalıyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

	Hiç Katılmıyorum Tamamen Katılıyorum
7. Programın içeriği öğrenmeyi kolaylaştıracak bir şekilde düzenleniyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8. Programda görevlerle ilgili beklentiler konular içerisinde açıkça belirtiliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9. İnternet ortamında sunulan öğrenme etkinliklerine, kendime uygun zamanda ulaşabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10. Programdaki testler ve ödevler öğrenmemi kontrol edip, geliştirmeme yardım ediyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11. Sağlanan dersler ve tartışmalar açıklanan program amaçlarının tümünü kapsıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12. Programda her dersin konusu açıkça belirtiliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13. Programın içeriği tümüyle teorik değil, uygulamaları da içeriyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14. Programda derslerin içerdiği konular mantıklı bir sıra takip ediyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15. Programın genel amaçları açıkça belirtilmiş.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16. Programın amaçları iyi seçilmiş.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17. Bu programdaki diğer öğrencilerle etkileşimde bulunabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18. Bu programın diğer öğrencileriyle, bir topluluk olduğumuz duygusuna sahibim.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19. Öğretmenler sorularımı zamanında yanıtlıyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20. Bu programda ne öğrenmeyi umduğumla ilgili görüşlerimi anlatma fırsatı veriliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21. Üniversite, destek hizmetleri hakkında düzenli olarak bilgi sağlıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22. Öğretmenler bana bir birey olarak, değer veriyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23. Öğrendiklerimi bu program içerisindeki diğer öğrencilerle paylaşabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24. Üniversite, destek hizmetleri ile ilgili memnuniyetim hakkında benden bilgi alıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25. Öğretmenler tüm öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaları için çaba gösteriyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26. Üniversite, benim akademik gelişimi takip ediyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27. Derslerdeki konular ile ilgili kişisel deneyimlerimi tartışma şansı bulabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28. Çalışma ile ilgili bir talebim olduğunda öğretmenler bunun için vakit ayırıyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
29. Öğretmenler, uzaktan eğitimde karşılaştığım problemleri anlayabiliyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

	Hiç Katılmıyorum Tamamen Katılıyorum ←————→
30.Dersler esnasında, öğretmenlerle etkileşimde bulunabiliyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
31.Öğrencisi olduğum üniversite, belirli aralıklarla ne tür öğrenme desteklerine ihtiyacım olduğunu bana	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
32.Öğretmenler online tartışmalara katılmam için beni cesaretlendiriyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
33.Öğretmenler, program içerisindeki çalışmamla ilgili problemleri belirlememe yardım ediyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
34.Öğretmenler bana faydalı geribildirimler sağlıyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
35.Öğretmenler ödev çalışmalarımda bana geniş kapsamlı geribildirimler sağlıyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
36.Öğretmenler program içindeki ilerlemem hakkında beni bilgilendiriyorlar.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
37.Üniversite, başvuru ya da şikayetlerime yanıt vermiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
38.Öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu bir etkileşim yok.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
39.Programın içeriğini yeterince kapsamlı bulmuyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
40.Online tartışmalar belirli bir amaç ve yönden yoksun.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
41.Üniversitenin, öğrencilerine sunduğu tüm olanaklardan yararlanmama izin verilmiyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
42.Program etkinliklerini eleştirmem için olanak sağlanmıyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK2. UZAKTAN EĞİTİM PROGRAMLARI - ÖĞRETİM ELEMANI DOYUM ÖLÇEĞİ

Bu ölçek Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarının, görev yaptıkları programa ilişkin doyum düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada gerekli verileri toplamak için geliştirilmiştir. Ölçekte “doyum” genel olarak sizin, görev yaptığınız uzaktan eğitim programlarının tasarımı, uygulanması ve yönetilmesi ile ilgili süreçlerden tatmin olma durumunuzu ifade edecek şekilde kullanılmaktadır. Sizden beklenen, öğretim elemanı olarak görev yapmakta olduğunuz program bağlamında; ölçekte yer alan maddelerin her birine katılma düzeyinizi belirtmenizdir.

Ölçeğe verdiğiniz bireysel cevaplar sadece ve kesinlikle araştırma amaçları doğrultusunda kullanılacak, başka hiçbir kişi ya da kurum ile paylaşılmayacaktır. Ayrıca kimliğinizi belirlemeye yönelik hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplarınızın gerçek durumu yansıtması ve cevapsız soru bırakmamanız, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu yüzden, verdiğiniz cevapların gerçek düşüncenizi yansıtmasına ve cevapsız soru bırakmamaya özen göstermeniz beklenmektedir.

Değerli vaktinizi ayırarak sağladığınız katkılar için baştan teşekkür eder, saygılar sunarız.

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular, sizin profilinizi belirlemeyi amaçlamaktadır; Ölçeğin organik bileşeni olmayıp, verilerin çözümlenmesi aşamasında bağımsız değişken olarak kullanılacaktır. Durumuza uygun olan seçeneği işaretleyerek ya da kısaca yazarak cevaplayınız. Belirli sorular birden fazla seçenek işaretlenerek cevaplanabilir ya da cevapsız bırakılabilir.

1.Cinsiyetiniz (Lütfen seçiniz).

() Kadın () Erkek

2.Yaşınız (Lütfen seçiniz).

() 25 ve altı () 26 – 35 () 36 – 45 () 46 – 55 () 56 ve üstü

3.Unvanınız (Lütfen seçiniz).

() Araştırma Görevlisi

() Uzman

() Okutman /Öğretim Görevlisi

() Yardımcı Doçent

() Doçent

() Profesör

() Diğer (Lütfen belirtiniz)

4.Üniversiteniz (Lütfen seçiniz).

[ÜNİVERSİTELERİN LİSTESİ]

5.Görevli olduğunuz program/lar (Lütfen seçiniz. Birden fazla seçenek seçebilirsiniz.)

[SEÇİLEN ÜNİVERSİTENİN UYGULADIĞI PROGRAMLAR LİSTESİ]

6.Uzaktan eğitim programları ile ilgili, (varsa) öğretim elemanlığı dışında halen yürütmekte olduğunuz görevler (Lütfen belirtiniz; yoksa, boş bırakınız)

.....

7.Uzaktan eğitim programları tasarlama /geliştirme /uygulama /değerlendirme /yönetme konusundaki uygulama deneyiminiz (Lütfen seçiniz).

() 2 yıldan az()2-4 yıl () 5-7 yıl () 8-10 yıl () 10 yıldan fazla

BÖLÜM II DEĞERLENDİRME

Bu bölümde sizin, görevli olduğunuz programların tasarımı, uygulanması ve yönetilmesi ile size sağlanan olanaklara ilişkin doyum düzeyinizi belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Her bir maddeye ilişkin katılma düzeyinizi, o maddenin karşısında verilen kod rakamlardan birisini işaretleyerek belirtiniz (1= Hiç Katılmıyorum, 7=Tamamen Katılıyorum).

Lütfen aşağıda yer alan maddelerin her birini görevli olduğunuz uzaktan eğitim programı çerçevesinde değerlendirin.

Sıra numarası	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
			
1.	Uzaktan eğitim uygulamaları çerçevesinde bana verilen görevleri yerine getirmek için, çalıştığım ortamların fiziksel koşullarını yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5
2.	Görevimi yerine getirebilmem için ihtiyaç duyduğum bilgisayar, internet bağlantısı, yazıcı, kırtasiye malzemesi gibi araç, hizmet ve malzemeleri temin etmekte zorlanmıyorum	1	2 3 4 5
3.	Çalıştığım üniversitenin kütüphane ve dokümantasyon (kütüphane, e – kütüphane, veri tabanı) hizmetlerini, uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarım kapsamında ihtiyaç duyduğum kaynakları temin edebilmem için yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5
4.	Çalıştığım üniversitenin uzaktan eğitim kapsamında bana verilen görevleri yerine getirebilmem için ihtiyaç duyduğum bilgi işlem hizmetlerini yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5
5.	Vermekte olduğum uzaktan eğitim hizmetleri çerçevesinde, üniversitemin destek verdiği ya da destek aldığım birimlerinin bulunduğu mekanlara ulaşım sorunu yaşamıyorum.	1	2 3 4 5
6.	Uzaktan eğitim programları kapsamında ders verirken yeterli teknik destek alabiliyorum.	1	2 3 4 5
7.	Vermekte olduğum uzaktan eğitim hizmeti için birlikte çalıştığım teknik uzmanlar, kendi alanlarında yeterli kişilerdir.	1	2 3 4 5
6.	Uzaktan eğitim programları çerçevesinde vermiş olduğum hizmetler için bana ödenen telif ve temlik ücretlerini yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5
7.	Vermiş olduğum uzaktan eğitim dersleri için ödenen ders ücretlerini yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5
8.	Uzaktan eğitim programları çerçevesinde yerine getirdiğim sınav görevleri (soru hazırlama, yöneticilik, gözetmenlik) için yapılan ödemeleri yeterli buluyorum.	1	2 3 4 5

Sıra numarası	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
			
9.	Uzaktan eğitim programları çerçevesinde üstlendiğim görevler ve yaptığım çalışmalar akademik üretkenliğimi artırıyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
10.	Uzaktan eğitim programları çerçevesinde üstlendiğim görevler mesleki açıdan kendimi geliştirmeme ve yeni şeyler öğrenmeme katkı sağlıyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
11.	Uzaktan eğitim programları kapsamında katıldığım çalışmalar, benim bireysel çalışma yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
12.	Uzaktan eğitim programları kapsamında üstlenmiş olduğum çalışmalar, benim ekip çalışması yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
13.	Uzaktan eğitim programları kapsamında üstlenmiş olduğum çalışmalar, benim disiplinler arası çalışma yapma konusundaki bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
14.	Uzaktan eğitim kapsamında üstlenmiş olduğum görevler ile ilgili yöneticilere ilettiğim önerilerim dikkate alınıyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
15.	Görev yaptığım birim ya da programlarla ilgili yönetsel kararlar alınırken karar süreçlerine katılmam sağlanıyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
16.	Üniversitemin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmalarında ilgili öğretim elemanları arasında genellikle güçlü bir iletişim, işbirliği ve dayanışma olduğunu düşünüyorum.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
17.	Üniversitemin uzaktan eğitim ile ilgili birimleri arasındaki iletişimin sağlanabilmesi için gerekli hizmetleri ve ortamları yeterli buluyorum.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
18.	Uzaktan eğitim programlarındaki öğrencilerim ile iletişim kurabilmek için geliştirilen hizmetleri ve ortamları yeterli buluyorum.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
19.	Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim programlarında görev almayan meslektaşlarım tarafından genellikle önemsenen ve değer verilen bir eğitim modelidir.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	
22.	Uzaktan eğitim programları çerçevesinde kendilerine görev verilen öğretim elemanlarına, bu görevleri yerine getirebilmek için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazandırmaya dönük, yeterli eğitim veriliyor.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5	

Sıra numarası	MADDELER	Hiç Katılmıyorum Tamamen Katılıyorum ←→
23	Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerle iletişim kurabilmekten ve öğrencilerden, sorduğum sorulara yanıt almaktan memnunum.	① ② ③ ④ ⑤
24	Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerime geri bildirim verebilmekten memnunum.	① ② ③ ④ ⑤
25	Öğrencilerime, program içindeki ilerlemeleri hakkında bilgi verebilmekten memnunum.	① ② ③ ④ ⑤
26	Çevrimiçi ortamda öğrencilere ödevler verip ödevlerini teslim alabilmekten ve ödevleri hakkında geri bildirim verebilmekten memnunum.	① ② ③ ④ ⑤
27	Öğrencilerimin dersle ilgili materyallerin ne kadarını incelediklerini ve çevrimiçi etkileşim ortamlarına ne düzeyde katıldıklarını çevrimiçi sistem üzerinde izleyebilmekten memnunum.	① ② ③ ④ ⑤
28	Görev aldığım uzaktan eğitim programlarında kullanılan çevrimiçi ortamlar, öğrencilerin birbiriyle yeterli düzeyde etkileşim kurabilmelerini sağlayacak araçları içermektedir.	① ② ③ ④ ⑤

KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B., Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Demografik Özelliklerin İlişkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. Vol 3 (2), s (86 - 93).
- Algan, C. E. (2006). *Özel Okullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Bilgi Teknolojileri Kullanımı Öz-yeterlikleri ve Derslerinde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alkan, C. (1987). Açıköğretim: Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Altun, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayar Destekli Öğretime İlişkin Tutumları Üzerine Bir Araştırma(Bartın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anadolu Üniversitesi (2011). http://www.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/e-ogrenme_hiz.aspx adresinden 20.03.2011 tarihinde erişildi.
- Aydın, C. H. (2002). *Uzaktan Eğitimin Geleceğine İlişkin Eğilimler*. Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda (23 – 25 Mayıs 2002) sunulan bildiri. http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hakan_Aydin2.doc adresinden 19.03.2009 tarihinde erişildi.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim Kurumları Çalışanlarında İş Doyumu*. Yüksek Lisans, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Babuçoğlu, B. (2006). *İnternet Destekli Olarak Sunulan Muhasebe Uygulamaları Dersinde Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi: Özel İnci Anadolium Açıköğretim Kursunda Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Dersi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, Ş. ve Ayhan, B. (2007). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım ve Doyumları Üzerine Bir Saha Araştırması. *Selçuk İletişim Dergisi*, 5 (1), s174-197.
- Barkan, M., Eroğlu, E. (2004). *Uzaktan Öğretimde Kalite: “.. Sayısal Büyüklükler Doyuma Ulaştı.. Ya Şimdi?..”*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, vol,3. www.tojet.net/articles/3420.doc adresinden 19.03.2009 tarihinde erişildi.

- Bartley-Bryan, J. M. (2010). Quality Indicators of Successful Distance Learning by Educational Leaders: A Caribbean Case Study. http://wikieducator.org/images/9/91/Jeanette_M._Bartley-Bryan.pdf adresinden, 1 Ocak 2011 tarihinde erişildi.
- Baş, T. ve Ardiç, K. (2002). A comparison of job satisfaction between public and private university academicians in Turkey. *METU Studies in Development*, 29 (1-2), s27-46.
- Benke, M., Bishop, T., Thompson, M., Scarafioitti, C. & SchWeber, C. (2004). Promoting student support and satisfaction in online learning. *In Bourne, J. and Moore, J.C. (Ed.). Elements of quality online education*. Sloan-C Consortium Series, Volume 5, pp.13-27.
- Berge, Z. L., Collins, M. ve Dougherty, K. (2000). Design Guidelines For Web-Based Courses. Abbey, B. (Ed.), *Instructional And Cognitive Impacts Of Web-Based Education*. Hershey: Idea Group Publishing.
- Birol, C., Teker, N. (2002). *Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Kullanılan Basılı Materyallere Yönelik Toplam Kalite*. Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda (23 – 25 Mayıs 2002) sunulan bildiri. aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Cem_Birol.doc adresinden 23.03.2009 tarihinde erişildi.
- Bolliger, D. U. (2004). Key Factors for Determining Student Satisfaction in Online Courses. *International Journal on E-Learning [Abstract]*, 3 (1), s61-67.
- Bourne, J. ve Moore, J. C. (Ed., 2003). Elements of quality online education: into the mainstream. <http://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=SaQHJwWO3YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=bourne+2003+distance+education&ots=zxuZBgHF0Z&sig=IPjYFnXAucLjZMHF21hIqXS7nL4#v=onepage&q=bourne%202003%20distance%20education&f=false> adresinden 11.03.2011 tarihinde erişildi.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara:Pegem Yayıncılık.
- Canan, Ö., Toplaoglu, S.,. (2006). 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Teknolojileri Sınıflarını Aktif Kullanımına Yönelik Tutumları. *International Educational Technology Conference, Famagusta, T.R.N.C.* <http://www.iet-c.net> adresinden 12.10.2010 tarihinde erişildi.
- Cebeci, Z. (2004). *Türkiye Ulusal E – Üniversitesi İçin bir Model Çalışması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi/e- Dergi, 13 (2). <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?q=Zeynel&dosya=151> adresinden 04.07.2009 tarihinde erişildi.
- Chen, N. S., Lin, K. M. ve Kinshuk (2008). Analysing Users' Satisfaciton with E-Learning Using a Negative Critical Incidents Approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (2), s115-126.

- Çağıltay, K. (2005). *Uzaktan Eğitim: Başarıya Giden Yol Teknolojide Mi Yoksa Pedagojide Mi?* <http://www.teknoturk.org/docking/yazilar/tt000037-yazi.htm> adresinden 12.10.2010 tarihinde erişildi.
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)*. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çam, M. (2007). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğrenci Doyumu: Ankara Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, F. (2003). *Fen Bilgisi ve Fizik-Kimya-Biyoloji Öğretmenlerinin İş Doyumu (Kırıkkale İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çukurova Üniversitesi (2011). <http://e.cu.edu.tr/tanitim/faq.asp#3> adresinden 20.03.2011 tarihinde erişildi.
- Daştan, İ. (2006). *Eğitimde Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyi ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Davies, R. S., Howell, S. L. & Petrie, J. A. (2010). A Review of Trends in Distance Education Scholarship at Research Universities in North America, 1998-2007. The International Review of Research in Open and Distance Learning, www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/876/1602 adresinden 17.04.2011 tarihinde erişildi.
- DETC (2010). Directory of Accredited Institutions. <http://www.detc.org> adresinden, 23.03.2010 tarihinde erişildi.
- Dinçer, S. (2007). *Uzaktan Eğitim İçin Kullanılabilecek Bir Teknolojik Akıllı Sınıf Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Dorsan, H. (2007). *Akademik Personelin İş Doyum Düzeylerinin incelenmesi (Kıbrıs – Yakın Doğu Üniversitesi Örneği)*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Du, P., Lai, M. ve Lo, L. N. K. (2010). *Analysis of Job Satisfaction of University Professors From Nine Chinese Universities [Abstract]*. Frontiers of Education in China, 5 (3), s430-449. www.eric.com adresinden 17.10.2010 tarihinde erişildi.

- EĞİTEK (2002). *Uzaktan Eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel müdürlüğü web sitesindeki <http://egitek.meb.gov.tr/KapakLink/UzaktanEgitim/UzaktanEgitim.html> adresinden 18.03.2009 tarihinde erişildi.
- EĞİTEK (2010). *Uzaktan Öğrenme ve Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Genel Bakış*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Eğitim ve Teknoloji [online], 1 (1).<http://egitek.meb.gov.tr/bulten/evt/evt1/evt2.html> adresinden 18.03.2009 tarihinde erişildi.
- Elrod, Michael R. (2002). A Comparison Of Institutional Factors And Student Satisfaction: Retention Implications In A Hispanic-Serving Community College. Doctorate Dissertation. New Mexico State University. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED474544&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED474544 adresinden 18.03.2009 tarihinde erişildi.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London, UK: Routledge/Falmer.
- Gaytan, J. (2007). Vision shaping the future of online education: Understanding its historical evolution, implications, and assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(2). doi:<http://www.westga.edu/~distance/ojla/summer102/gaytan102.htm> adresinden 21.03.2009 tarihinde erişildi.
- GAZİ (2010). *Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Meslek Yüksek Okulu*. <http://uemyo.uegazi.edu.tr/index.php/okul-hakkinda/mvz.html> adresinden erişildi.
- Greenberg, A. D. & Zanetis, J. (2010). Distance Education and e-Learning Metrics Survey 2010. USA: Wainhouse Research, LLC. <http://www.wainhouse.com/files/edu/WR-DETech-2010-ExecSum.pdf> adresinden 23.03.2011 tarihinde erişildi.
- Gülcan, Y., Kuştepe, Y. ve Aldemir, C. (2002). Yüksek Öğretimde Öğrenci Doyumu:Kuramsal Bir Çerçeve ve Görgül Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. Cilt=7, Sayı:1, s99 – 114.
- Hara, N. ve Kling, R. (1999). Students' Frustrations With A Web – Based Distance Education Course. First Monday Peer – Reviewed Journal [Online],4(12).<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/710/620> adresinden 12.10.2009 tarihinde erişildi.
- Holmberg, B. (1989). http://www.bto305.hacettepe.edu.tr/2003guz/ue_kuramlar/etkilesim_ve_iletisim_kurami.htm adresinden 20 Mart 2011 tarihinde erişildi.

- Hong, K. S. (2002). Relationships Between Students' And Instructional Variables With Satisfaction And Learning From A Web-Based Course [Abstract]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi web sitesindeki <http://www.sciencedirect.com> adresinden 04.03.2011 tarihinde erişildi.
- Hoyt, J. E., Jones, C. G. ve Glenn, L. M. (2003). Is There Anyone On The Other Side? The Importance Of Interaction And Structure In Web Courses. Utah Valley State College'ın web sitesindeki <http://www.uvsc.edu/ir/research/qualanalysisver7.pdf> adresinden 24.03.2011 tarihinde erişildi.
- Ilgaz, H. (2008). *Uzaktan Eğitimde Teknoloji Kabulünün ve Topluluk Hissinin Öğrenen Memnuniyetine Katkısı*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ISTE, (2010). *International Society for Technology in Education – Standards*. <http://www.iste.org/standards.aspx> adresinden 12.10.2010 tarihinde erişildi.
- Jeffries, M. (2010). The history of distance education. http://www.digitalschool.net/edu/DL_history_mJeffries.html adresinden 11.03.2011 tarihinde erişildi.
- Jegede, O. J., Fraser, B. ve Curtin, D. F. (1995). The Development And Validation Of A Distance and Open Learning Environment Scale. *Educational Technology Research And Development*, 43(1), 90-94.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N. ve Rivas, N. P. (2000). Comparative Analysis Of Online vs Face-to-Face Instruction. Association For The Advancement Of Computing In Education'ın web sitesindeki <http://www.aace.org/dl/files/JILR/JILR11129.pdf> adresten 07.03.2011 tarihinde erişildi.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C. ve Leem, J. (2002). *Effects of Different Types of Interaction on Learning Achievement, Satisfaction and Participation in Web-Based Instruction*. *Innovations in Education and Teaching International* Cilt=39, Sayı:2, s153 – 162. <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a713768883> adresinden 12.10.2009 tarihinde erişildi.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışı ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. S:21.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara:İhtiyaç Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Karataş, S., Üstündağ, M. T. (2008). Gazi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programı Öğrencilerinin İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Doyumları ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt=V, Sayı:II, 62-73.
- Kaya, M. (2007). *Kısmi Zamanlı Geçici Öğretici Olarak Görevlendirilen Personelin İş Doyum Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Kılıç, S. Z. (2008). *İstanbul İli Vakıf Üniversitelerine Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görevli Öğretim Elemanlarının İş Doyum Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lo, C. C. (2010). How Student Satisfaction Factors Affect Perceived Learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (1), s47-54. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search> adresinden 17.10.2010 tarihinde erişildi.
- McMillan-Culp, K., Honey, M., & Mandinach, E. (2005). A retrospective on twenty years of educational technology policy. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 279-307.
- MEB (2005). Türk Milli Eğitim Sistemi. Milli Eğitim Bakanlığı web sitesindeki http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html sitesinden 18.03.2009 tarihinde erişildi.
- MEB (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010 – 2014 Stratejik Planı*. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 13.10.2010 tarihinde erişildi.
- Mersin MYO (2010). *Mersin Meslek Yüksek Okulu (Uzaktan Eğitim)*. <http://uzak4.mersin.edu.tr/#> adresinden erişildi.
- Meyer, K. A. (2002). *Quality in distance education: Focus on online learning*. *ASHE- ERIC Higher Education Report Series*, 29(4). Retrieved from ERIC database. (ED470042)
- Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework and The Five Pillars. <http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf> adresinden 11.03.2011 tarihinde erişildi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Murat, G. ve Çevik, E. İ. (2008). İç Paydaş Olarak Akademik Personel Memnuniyetini Etkileyen Faktörlerin Analizi: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (8), s1–18.

- Naidu, S. (2005). Researching distance education and e-learning. In C. Howard, J. V. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, P. Rogers, & G. A. Berg (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (Vol. 4, pp. 1564-1572). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- ÖSYM (2010). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2009 - 2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. <http://osym.gov.tr/dosya/1-56190/h/1ogrencisayozettablosu.pdf> adresinden 21.03.2011 tarihinde erişildi.
- Özgüngör, S. (2008). Öğrencilerin Öğrenim Türü, Program Türü ve Fakülteyi Tercih Nedenlerine Göre Fakülte Yaşamından Aldıkları Doyum Düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (24), s80-91.
- Özkul, A. E. (2003). E – Öğrenme ve Mühendislik Eğitimi. http://www.emo.org.tr/ekler/f8d8c66b1212720_ek.pdf?dergi=327 adresinden 04.07.2009 tarihinde erişildi.
- Öztürk, S., Sağlık, M. (2000). *Uses of Distance Education Technologies at Mega Universities: Case Study of Anadolu University – Turkey*. http://www.ict.org/T00_Library/137%201P.pdf adresinden 04.07.2009 tarihinde erişildi.
- Palmer, S. R. ve Holt, D. M. (2009). Examining Student Satisfaction with Wholly Online Learning [Abstract]. Journal Of Computer Assisted Learning 25 (2), s101-113.
- Parlak, Ö. (2004). *İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyum Ölçeği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parsad, B., & Lewis, L. (2008). *Distance education at degree-granting postsecondary institutions: 2006–07* (National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences 2009-044). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Pauls, T. S. (2003). The Importance of Interaction in Online Courses. http://www.olin.org/conferences/OLN2003/papers/Importance_of_interactivity_in_Distance_Education_1.pdf adresinden, 14.03.2011 tarihinde erişildi.
- Price, M. L. (1994). Student Satisfaction With Distance Education At The University Of South Carolina As It Correlates To Medium Of Instruction, Educational-Level, Gender, Working Status And Reason For Enrollment (South Carolina, Instructional Medium). [Abstract]. North Carolina State University'nin web sitesindeki http://www3.ncsu.edu/dox/NBE/UMI_DL_Abstracts/AAC_9410039.htm adresinden 29.03.2011 tarihinde erişildi.
- PSWC, (2011). Penn State World Campus. <http://www.worldcampus.psu.edu/AboutUs.shtml> adresinden 21.03.2011 tarihinde erişildi.

- Rekkedal, T. Ve Qvist – Eriksen, S. (2003). Internet Based E – Learning, Pedagogy And Support Systems. <http://learning.ericsson.net/socrates/doc/norway.doc> adresinden 20.03.2011 tarihinde erişildi.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Ritzhaupt, A. D., Stewart, M., Smith, P., & Barron, A. E. (2010). An investigation of distance education in North American research literature using co-word analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/763/1516>.
- Rivera, J., McAlister, M. K. Ve McAlister M. L. (2002). A Comparison Of Student Outcomes And Satisfaction Between Traditional And Web Based Course Offerings. Online Journal Of Distance Learning Administration [Online] 5 (3). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/rivera53.html> adresinden 12.10.2009 tarihinde erişildi.
- Sakarya Üniversitesi (2011). <http://www.adamyo.sakarya.edu.tr/?Page=dfccb55c3f75a0be5c645d3f0f745789> adresinden 20.03.2011 tarihinde erişildi.
- Sarıhan, H. İ. (1998). Teknoloji Yönetimi. Gebze: Desnet Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2010). Öğretim Elemanlarının İş Doyumu ve İş Stres Düzeylerinin Belirlenmesi. e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 5 (2), s81-92.
- Satterlee, A. G. (2010). The Relationship Between Faculty Satisfaction and Online Quality Enhancement Initiatives. Dublin: 2010 EABR & ETLC Conference Proceedings, pp.202-207.
- Sloan – C (2002). *Quality Framework For Online Education*. American Distance Education Consortium'un web sitesindeki <http://www.adec.edu/earmyu/SLOANC~41.html> adresinden 25.03.2009 tarihinde erişildi.
- Sole, M. L. ve Lindquist, M. (2002). Enhancing Traditional, Televised And Videotaped Courses With Web – Based Technologies: A Comparison Of Student Satisfaction. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 12.10.2009 tarihinde erişildi.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (2nd ed.)* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Sun C. P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y. ve Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. Computer Educations, 50, s1183-1202.

- Swan, K. (2003). Learning Effectiveness:What The Research Tell Us. *In Bourne, J. And Moore, J.C. (Ed.). Elements of quality online education. Sloan-C Consortium Series, Volume 4, pp.13-46.*
- Şahin, A. E. (2009). Eğitim Fakültesinde Hizmet Kalitesinin Eğitim Fakültesi Öğrenci Memnuniyet Ölçeği (EF – ÖMÖ) İle Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt=37, 106 – 122.*
- Şimşek, N. (2006). *Uzaktan Öğretim Sistemlerindeki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümleme Yoluyla Modellemesi.* Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 5 (9), 3 – 18.
- Şimşek, N. ve Çakır, Ö. (2010). Development and application of system integration in distance education. *3rd International Future-Learning Conference (Istanbul: Mayıs 10-14, 2010). Proceedins, 302-310.*
- Şimşek, N., Balta, Ö., Torkul, O., Cedimoğlu, İ.H., Altunköprü, A. (2009). *Are We There Yet? A Progress Report from Three Turkish University Pioneers in Distance Education and E-Learning.* The International Review of Research in Open and Distance Learning, 10 (2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/686/1220> adresinden 04.07.2009 tarihinde erişildi.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research, 76(1), 93-135.*
- Taşbaşı, N., Aydın, A. (2002)"Uzaktan Eğitimde SAÜ Çözümleri", Açık ve Uzaktan Eğitim sempozyumu, Anadolu Üniv, Eskişehir.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel, A. (1999). *Eğitimde Toplam Kalite.* Milli Eğitim Dergisi. S:144. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/temel.htm> adresinden 12.09.2010 tarihinde erişildi.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu.* Mersin.
- Thompson, M. M. (2003). Faculty Satisfaction in The Online Teaching – Learning Environments. *In Bourne, J. And Moore, J.C. (Ed.). Elements of quality online education. Sloan-C Consortium Series, Volume 4, pp.189-212.*
- University Of New Mexico. (2001). Complete ICES Forms. University Of New Mexico'nun web sitesindeki <http://www.unm.edu/cirt/ices/forms.html> adresinden 28.03.2011 tarihinde erişildi.
- Variş, F. (1989). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- UZEM (2010). *Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi*.
<http://www.uzem.sakarya.edu.tr/index.php/sauuzem/tarihce.html>
adresinden erişildi.
- Yelboğa, A. (2007). Bireyseldemografikdeğişkenlerinişdoyumu
ileilişkisininfinanssektörüne incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2),
s1-18.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Job
Satisfaction Survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*, 6 (8), s1066-
1072.
- YÖK (2003). *Türk Yüksek Öğretiminin Bugünkü Durumu*. Ankara: Yüksek
Öğrenim Kurumu.
- Zawacki-Richter, O., Baecker, E. M., & Vogt, S. (2009). Review of distance
education research (2000–2008): Analysis of research areas, methods,
and authorship patterns. *International Review of Research in Open and
Distance Learning*, 10(6). Retrieved from
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/741/1461>adresinden
13.03.2011 tarihinde erişildi.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. S. (2005). What makes the
difference? A practical analysis of research on the effectiveness of
distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.