
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

EĞİTİM YÖNETİMİ UZAKTAN TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARININ KALİTESİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yılmaz Yıldızhan

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yılmaz
Soyadı : Yıldızhan
Bölümü : Eğitim Bilimleri
İmza :
Teslim tarihi : …./…./2017

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesinin Öğrenci ve Öğretim Üyeleri Açısından Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : An Assessment of The Quality of Distance Non-Thesis Master Programs In Educational Administration From The Perspectives of Students and Instructors

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yılmaz YILDIZHAN

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yılmaz YILDIZHAN tarafından hazırlanan "Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesinin Öğrenci ve Öğretim Üyeleri Açısından Değerlendirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Halil İBRAHİM YALIN
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı,
Gazi Üniversitesi ……

Üye: Prof. Dr. Ali TAŞ
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 01/06/2017

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yürütülmesi sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana daima destek olan çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ'ye, Tez İzleme Komitesinde yer alan ve ilgilerini, önerilerini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Halil İBRAHİM YALIN, Doç. Dr. Ferudun SEZGİN ve Doç. Dr. Serçin KARATAŞ'a, zaman ayırıp araştırmaya katılarak değerli katkılar sunan saygıdeğer katılımcılara, çalışmalarından yararlandığım araştırmacılara, tüm hocalarıma ve meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Çalışmam boyunca her türlü desteği veren eşim Betül SABANCI YILDIZHAN'a anlayış ve sabırları için teşekkür ederim.

EĞİTİM YÖNETİMİ UZAKTAN TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMLARININ KALİTESİNİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ÜYELERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Yılmaz Yıldızhan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Bu amaçla araştırmanın nicel kısmı için öncelikle "eğitim yönetimi" ve "uzaktan eğitime" dair yerli ve yabancı literatür incelenerek ve uzman görüşleri alınarak "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği (UTYLKÖ)" geliştirilmiştir. UTYLKÖ'ği 332 öğrenciye ait veriler kullanılarak geliştirilmiş olup 7 boyuttan (ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, öğrenci desteği, teknik destek, erişilebilirlik, öğretim yönetim sistemi, ölçme ve değerlendirme) ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek ile araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş, daha önce bir çevrim içi kurs programı alıp almadıkları, bilgisayar kullanma süreleri, internet kullanma süreleri, mesleki durum ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin programa yönelik görüşlerinin cinsiyet, yaş, daha önce bir çevrim içi kurs programı almaları, bilgisayar kullanma süreleri ve internet kullanma süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermedikleri, üniversite ve mesleki durum değişkenlerine göre ise anlamlı farklılık gösterdikleri bulunmuştur. Üniversite değişkenine göre yapılan analizler sonucunda uzaktan eğitime daha önce başlayan üniversitelerin öğrencilerinin ölçekteki maddelere katılım düzeyleri diğer üniversitelerdeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Mesleki duruma göre yapılan analizler sonucunda erişilebilirlik ve teknik destek boyutları dışında diğer boyutlarda programın kalitesine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçekteki maddelerin standart sapması ve ortalamaları incelendiğinde ise öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kaliteli

buldukları görülmektedir. Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilere yönelik olarak beş maddeden oluşan yarı yapılandırılmış "Öğrenci Görüşme Formu" ve öğretim üyeleri için ise dört madden oluşan yarı yapılandırılmış "Öğretim Üyesi Görüşme Formu" hazırlanarak bu formlar ile öğrenci ve öğretim üyelerinin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmına 5 okul müdürü, 7 müdür yardımcısı ve 9 öğretmen olmak üzere toplam 21 öğrenci ile 9 profesör, 4 doçent ve 3 yardımcı doçent olmak üzere toplam 16 öğretim üyesi katılmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kaliteli buldukları buna karşın öğretim üyelerinin büyük bir kısmının programları kalitesiz buldukları ve eğitim yönetimi alanının geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu var olan programların ticari bir kaygı ile açıldıkları ve eğitim yönetimi alanına hiçbir katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu tür programlarda kalitenin sağlanması için kalite standartları getirilmesini ve mutlaka bağımsız akreditasyon kurumları tarafından akredite edilmeleri gerektiğini belirten katılımcılar, gerekli teknik alt yapısı ve yetişmiş öğretim üyesi olmayan kurumlara program açma izni verilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. MEB-YÖK işbirliğinin sağlanmasının önemine değinen katılımcılar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun MEB personeli olduğunu ve bu nedenle eğitim yönetimi alanında kaliteli uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik MEB personelini teşvik edecek uygulamalar hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler : Eğitim yönetimi, uzaktan eğitim, kalite, akreditasyon
Sayfa Adedi : xvii + 156
Danışman : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

AN ASSESSMENT OF THE QUALITY OF DISTANCE NON-THESIS MASTER PROGRAMS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION FROM THE PERSPECTIVES OF STUDENTS AND INSTRUCTORS

(Doctoral Disertation)

Yılmaz Yıldızhan

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2017

ABSTRACT

The purpose of this study is to assess the quality of the distance non-thesis master programs in educational administration based on the opinions of students and instructors. For the qualitative part of this study, we first reviewed the local and international literature concerning "educational administration" and "distance education", and then obtained the opinions of experts, in order to develop a "Distance Non-Thesis Master Scale (RNTMLS)/ RNTMLS was developed based on data from 332 students, and consists of 44 items and 7 dimensions (course design and content, goals and objectives, student support, technical support, accessibility, teaching management system). The scale indicates whether the opinions about the quality of distance non-thesis master's license programs of the students who participated in the study varies according to gender, age, whether they previously attended another online course program, their internet usage levels, their professional status, and their universities. According to te results of the analyses, the students' opinion about the program did not significantly differ based on gender, age, whether they previously attended another online course program, their computer and internet usage levels. As a result of the analysis made according to the university variable, distance education participation levels of the students of the universities that started the distance education were higher than the students in the other universities. As a result of the analysis made according to the occupational situation, there was a significant difference between the students' opinions on the quality of the program in other dimensions besides the dimensions of accessibility and technical support. The standard deviation and averages of items on the scale indicate that students are content with the distance non-thesis master's license programs on educational administration. The qualitative part of the study consisted of the preparation of the semi-

structured "Student Interview Form" consisting of four items for students, and the semi-structured "Instructor Interview Form," consisting of five items for instructors; and the evaluation of the opinions of students and instructors concerning the quality of the educational administration distance non-thesis master's license programs based on these forms. 5 school principals, 7 vice-principals, and 9 teachers, 21 students and 16 academics (9 professors, 4 associate professors and 3 assistant professors) participated in the quantitative part of the study. The collected data was analyzed through content analysis. The results of the analyses indicate that while students find the quality of distance non-thesis master's license programs adequate, most of the instructors find it inadequate, and have a pessimistic opinion about the future of educational administration as a field. Most of the instructors who participated in the study stated the opinion that the programs are initiated with commercial agendas, and have no contribution to the educational administration field. The participants indicated that quality standards that are accredited by independent accreditation organizations have to be established in order to ensure quality in these programs, and emphasized that permission has to be denied to institutions that lack the required technical infrastructure and competent instructors. Observing the importance of the collaboration of MEB and YÖK (Council of Higher Education), the participants noted that most of the students were MEB personnel, and that applications that will encourage the MEB personnel have to be prepared for high-quality distance non-thesis master's license programs in educational administration.

Key Words : Educational administration, distance education, quality, acreditation
Number of Pages : xvii + 156
Supervisor : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZ ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **5**
1.3. Araştırmanın Önemi **6**
1.4. Sınırlılıklar **8**
1.5. Tanımlar **8**
BÖLÜM II **9**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **9**
2.1. Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretimde Arz ve Talep **9**
2.2. Eğitim Yönetimi Alanının Tarihsel Gelişimi **15**
2.2.1. ABD'de Eğitim Yönetimi **16**
2.2.2. Avrupa'da Eğitim Yönetimi **21**
2.2.3. Türkiye'de Eğitim Yönetimi **24**
2.2.3.1. Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Programlar ***26***
2.3. Uzaktan Eğitim **27**
2.3.1. Uzaktan Eğitimin Yükseköğretime Etkisi **30**
2.3.2. Uzaktan Eğitimde Kalite **32**
2.4. Eğitim Yönetimi ve Uzaktan Eğitim Kapsamında Yapılan Çalışmalar **35**

BÖLÜM III 41

YÖNTEM 41

4.1. Araştırmanın Modeli 41

4.2. Çalışma Grubu 42

4.3. Veri Toplama Araçları 44

4.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı 44

4.3.1.1. UTYLKÖ Geliştirme Süreci 44

4.3.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi 45

4.3.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi 50

4.4. Nitel Veri Toplama Aracı 54

4.5. Verilerin Toplanması 55

4.6. Veri Analizi 56

4.6.1. Nicel Veri Analizi 56

4.6.2. Nitel Veri Analizi 56

BÖLÜM IV 59

BULGULAR VE YORUM 59

5.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular 59

5.1.1. Öğrencilerin UTYLKÖ Kapsamında Programın Kalitesine Yönelik Görüşleri 59

5.1.2. Öğrencilerin UTYLKÖ'nin Alt Boyutlarının Kalitesine Yönelik Görüşleri 61

5.1.3. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 64

5.1.4. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması 65

5.1.5. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Üniversiteye Göre Karşılaştırılması 68

5.1.6. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Mesleki Duruma Göre Karşılaştırılması 72

5.1.7. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Çevrimiçi Kurs Programına Göre Karşılaştırılması 75

5.1.8. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Bilgisayar Kullanma Sürelerine Göre Karşılaştırılması 76

5.1.9. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin İnternet Kullanma Sürelerine Göre Karşılaştırılması 79

5.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular **82**

5.2.1. Öğrencilere Yönelik Nitel Araştırma Bulguları **82**

5.2.1.1. Programda Yer Alan Derslerin İçeriklerine ve İşlenişine İlişkin Bulgular ***82***

5.2.1.2. Program Süresince Sağlanan Teknik ve Akademik Desteğe İlişkin Bulgular ***86***

5.2.1.3. Kullanılan ÖYS'ne İlişkin Bulgular ***89***

5.2.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler ***92***

5.2.1.5. Programın Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular ***95***

5.2.2. Öğretim Üyelerine Yönelik Nitel Araştırma Bulguları **97**

5.2.2.1. Eğitim Yönetiminin Geleceğine İlişkin Bulgular ***97***

5.2.2.2. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşleri ***102***

5.2.2.3. Kullanılan Öğretim Yönetim Sistemine (ÖYS) Yönelik Görüşleri ***107***

5.2.2.4. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Alınabilecek Önlemlere Yönelik Görüşleri ***111***

BÖLÜM V **115**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **115**

6.1. Sonuç ve Tartışma **115**

6.2. Öneriler **126**

KAYNAKLAR **127**

EKLER **150**

EK 1. Görüşme Sözleşme Formu **150**

EK 2. Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği **151**

EK 3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu **153**

EK 4. Öğrenci Görüşme Formu **154**

EK 5. İzin Dilekçesi **155**

EK 6. İzin Formu **156**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *İlk 5 Mega Üniversite* 10
Tablo 2. *Türkiye'de 2015-2016 Öğretim Yılı Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısı* 10
Tablo 3. *2015 - 2016 Öğretim Yılı Öğretim Elemanları Sayıları Tablosu* 11
Tablo 4. *Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri* 43
Tablo 5. *Araştırmanın Nicel Kısmına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı* 43
Tablo 6. *Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları*..... 45
Tablo 7. *Döndürme Sonrası Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları* 47
Tablo 8. *Döndürme Sonrasında Faktör Yük Değerleri* 48
Tablo 9. *UTYLKÖ'ne İlişkin Uyum İndeksleri* 54
Tablo 10. *Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması* 59
Tablo 11. *Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 61
Tablo 12. *Cinsiyete Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin t Testi Sonuçları* 64
Tablo 13. *Cinsiyete Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında t Testi Sonuçları* 65
Tablo 14. *Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri*..... 65
Tablo 15. *Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları*..... 66
Tablo 16. *Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri*..... 67
Tablo 17. *Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları*..... 68
Tablo 18. *Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri*..... 69

Tablo 19. *Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları*……..69
Tablo 20. *Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri*…… 70
Tablo 21. *Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları*……..71
Tablo 22. *Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri*……72
Tablo 23. *Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Testi Sonuçları*……73
Tablo 24. *Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri*……..73
Tablo 25. *Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları*……..74
Tablo 26. *Çevrimiçi Kurs Durumuna Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin t Testi Sonuçları*.....75
Tablo 27. *Çevrimiçi Kurs Durumuna Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında t Testi Sonuçları*.....76
Tablo 28. *Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri*.....76
Tablo 29. *Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlere İlişkin ANOVA Sonuçları*……..77
Tablo 30. *Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri*……..77
Tablo 31. *Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları*……..78
Tablo 32. *İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri*……..79
Tablo 33. *İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları*…… 79

Tablo 34. *İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri*……..80
Tablo 35. *İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları*……..81
Tablo 36. *Katılımcıların Ders İçerikleri ve Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri*……82
Tablo 37. *Katılımcıların Program Süresince Sağlanan Teknik ve Akademik Desteğe İlişkin Görüşleri*……..87
Tablo 38. *Katılımcıların Kullanılan ÖYS'ne İlişkin Görüşleri*……89
Tablo 39. *Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri*.92
Tablo 40. *Katılımcıların Programın Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkılarına İlişkin Görüşleri*……..95
Tablo 41. *Katılımcıların Eğitim Yönetiminin Geleceğine Dair Görüşlerine İlişkin Verileri*……97
Tablo 42. *Katılımcıların Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri*……..103
Tablo 43. *Katılımcıların Kullandıkları Öğretim Yönetim Sistemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri*……108
Tablo 44. *Katılımcıların Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri*……..111

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Scree plot.....46
Şekil 2. UTYLKÖ'ne ilişkin path diyagramı ve standardize edilmiş katsayılar.....51
Şekil 3. UTYLKÖ'ne ilişkin path diyagramı üzerinde t-değerleri.....52

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFT	Amerikalı Öğretmenler Konseyi (American Federation of Teachers)
AYA	Avrupa Yükseköğretim Alanı
CASA	Okul Yönetimi Geliştirme Komitesi (Committee for the Advancement of School Administration)
CHEA	Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation)
ICDE	Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi (International Council for Open and Distance Education)
IHEP	Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü (The Institute For Higher Education Policy)
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
NCEEA	The National Commission on Excellence in Educational Administration (Eğitim Yönetimi Ulusal Mükemmellik Komisyonu)
NCPEA	Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörler Konseyi (National Council of Professors of Educational Administration)
NPBEA	Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Heyeti (National Policy Board for Educational Administration)
ÖSYM	Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS	Öğretim Yönetim Sistemi
Sloan-C	Sloan Consortium
SREB	Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu (Southern Regional Education Board)
UCEA	Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (University Council of Educational Administration)

UTYLKÖ	Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği
WICHE	Eğitim İletişimi Batı Ortaklığı (Western Interstate Commission For Higher Education)
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunun sağlanmasının yanı sıra yükseköğretime olan talebin sürekli artması, yaşam boyu öğrenme kavramı ile birlikte dünyada bireylerin öğrenme ve kendini yenileme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla sayıları sürekli artan çevrimiçi eğitim programlarının açıldığı gözlemlenmektedir (Amerikalı Öğretmenler Konseyi/American Federation of Teachers [AFT], 2000; Allen ve Seaman, 2010; Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü/The Institute For Higher Education Policy [IHEP], 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu/Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Bu programlar arasında en çok rağbet görenlerden biri de eğitim yönetimi alanında açılan çevrimiçi lisansüstü programlardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yüz ellinin üzerindeki üniversitede eğitim yönetimi alanında çevrimiçi lisansüstü eğitim programları bulunmaktadır. Türkiye'de ise özellikle öğretmenler ve okul idarecilerinin tercih ettiği eğitim yönetimi alanında son yıllarda uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının yaygınlaştığı ve hatta bazı üniversitelerin sendikalar ile protokol imzalayarak üyelerine tezli veya tezsiz yüksek lisans yapma imkânı verdiği dikkat çekmektedir. Örneğin; İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türk Kamu – Sen ve Türk Eğitim – Sen ile yaptıkları protokol gereği üyelerinden eğitim yönetimi dalında tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora yapmak isteyenler için yüzde 50 indirim ve 12 ay taksit imkânı sunmaktadır. Yine Memur – Sen ile Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Gaziantep Zirve Üniversitesi arasında yapılan protokol gereği üyelerine Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzaktan yüksek lisans yapma fırsatı tanımaktadır. Bir başka benzer protokolün Türkiye Kamu – Sen ile Yakın Doğu Üniversitesi

arasında yapıldığı görülmektedir (Türkiye Kamu Sen, 2017). Benzer protokollerin sendikalar ile üniversiteler arasında yayıldığı dikkat çekmektedir.

Yapılan araştırmalar genellikle çalışan kişilerin iş yerlerinden lisansüstü programlara devam etmek için gerekli izinleri alamadıklarını ya da istenilen programın kişinin ikamet ettiği yerdeki üniversitelerde açılmadığını göstermektedir. Başta eğitim yönetimi olmak üzere diğer alanlarda açılan uzaktan tezli/tezsiz yüksek lisans programlarının özellikle zaman ve mekân açısından bazı kısıtlamalarla karşı karşıya kalan ve lisansüstü öğrenime devam etmek isteyenler için büyük bir fırsat olduğu şüphe götürmez bir gerçektir. Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılarak kaliteli bir eğitim verilmesi için gerekli olan başta öğretim elemanı olmak üzere idari, fiziki ve teknik alt yapının iyi kurulması gerekliliğidir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Turhan ve Yaraş, 2013).

Çevrimiçi programların yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenci erişimi ve kayıtlarda önemli ölçüde artış gözlenmekle birlikte yükseköğretim kurumları kalite konusunda endişelenmeye başlamışlardır (Shelton, 2010). Uzaktan öğretim sistemleri, eğitimin geniş kitlelere ulaştırılmasında sorun çözme üstünlükleri yanında, kaliteye, geleneksel sınıf içi uygulamalarından daha duyarlı sistemlerdir. Bu nedenle, uzaktan eğitim veren kurumların salt nicelik olarak ürettikleri hizmetler yönüyle değil, bunların kalitesi açısından ele alınıp önemle sorgulanmaları gerekmektedir (Barkan ve Eroğlu, 2004).

Eş zamanlı ve eş zamansız öğrenmenin gelişimi eğitim yönetimini geleneksel coğrafyasından koparmaktadır. Bireyin yaşamında hayati bir bileşen olan öğrenme herhangi bir zamanda herhangi bir yerde meydana gelebilmektedir. Bu esneklik eğitimde yeni bir çağın ayırt edici özelliğidir. Eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme, eğitimde geçerli yeni bir araç değil, eğitim anlayışımızı kökünden revize edecek yeni bir paradigma değişimidir. Üniversitelerde değişim ile karşılaşıldığı zaman özellikle teknolojik değişimlerde sıklıkla tartışılan konu bunun kaliteye oluşturacağı tehdit olmaktadır (Papalewis, 2002).

Yükseköğretimin piyasa odaklı değişen yapısı içinde yaşanan rekabet, kamu desteklerinin azalması, öğretimde farklı sistemlerin gelişmesi, son on yılda yükseköğretim kurumlarının ve bu kurumlarda eğitim gören öğrenci sayılarındaki hızlı artış, bu artışta özel sunum biçimlerinin payının yüksekliği ve devlet üniversitelerinin özerkliklerinin genişletilmesi gibi gelişmeler üniversitelerde kalitenin sorgulanması ve belirli kalite güvence sistemleri ile belgelenmesi sürecini başlatmıştır (Bursalıoğlu ve Tezsürücü, 2013; YÖK, 2007). Yükseköğretimde kalite, belirli bir sistemin, kuruluşun, programın ya da disiplinin belirli

standartlarıyla ilgili olduğu kadar eğitim modelinin durumsal şartları, kurumsal görev ve hedeflerle de ilgili olan çok boyutlu, çok katmanlı ve dinamik bir kavramdır. Bu yüzden kalite, şunlara bağlı olarak farklı anlamlar barındırabilir: (i) yükseköğretimdeki farklı yararlanıcı ya da paydaşların muhtelif çıkar anlayışları (öğrenci/üniversite disiplini/iş piyasası/toplum/devletin belirlediği kalite gereklilikleri); (ii) kalitenin referansları: girdiler, süreçler, çıktılar, misyonlar, amaçlar, vb. (iii) akademik dünyanın değerlendirmeye değer nitelik ve özellikleri; (iv) yükseköğretimin gelişimindeki tarihsel dönem (Özer, Gür ve Küçükcan, 2011).

Avrupa Komisyonunun Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporunda, Türkiye'nin Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada olduğu, fakat Türkiye'deki üniversiteler arasında kalite açısından önemli farklılıklar bulunduğu belirtilmektedir. Bağımsız, tümüyle işlevsel ve Avrupa standartları ve kılavuzları ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansının hâlâ kurulmadığına ve yükseköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıkların henüz başlamadığına değinilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2013). Yükseköğretim sisteminin stratejik önemdeki sorunlarının başında eğitim kalitesinin yükselmesi ve bu kalite düzeyine uluslararası geçerliliği olan bir güvence oluşturacak değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesi yer almaktadır (YÖK, 2007).

Amerika, Kanada, İngiltere gibi ülkelerde eğitim yönetimi alanında var olan uzaktan lisansüstü eğitim programları incelendiğinde mutlaka bir akreditasyon kurumu tarafından akredite edildiği görülmektedir. Akreditasyon, hem "kurumsal özdeğerlendirme" olarak adlandırılan yükseköğretim kurumunun kendi kendini dönemsel olarak değerlendirme sürecine, hem de yükseköğretim kurumunun kurum-dışı bağımsız akreditasyon kurumları tarafından dönemsel değerlendirilmesine olanak sağlayan gönüllü bir kalite güvence sistemidir (Aktan ve Gencel, 2007).

Türkiye'de uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik bağımsız bir akreditasyon kurumu olmamasının yanısıra bu programların açılma kriterleri incelendiğinde kalite güvencesini sağlamaktan çok uzak olduğu görülmektedir. Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitim programı, uzaktan eğitim merkezi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi açabilmelerinde akreditasyon/kalite güvence sistemi esas alınmamaktadır. YÖK'ün bünyesinde oluşturulmuş bulunan Uzaktan Eğitim Komitesinin yapacağı değerlendirme sonrasında YÖK genel kurulunun resmi onayı ile uzaktan eğitim merkezi ve uzaktan eğitim programları açılabilmektedir (Bakioğlu, 2015). Yükseköğretim kurumlarında

uzaktan öğretim programları açılmasına ilişkin usul ve esaslar incelendiğinde; program açacak yükseköğretim kurumunun ne zaman başvurması gerektiği, kurumda ders verecek yeterli öğretim elemanı olmaması durumunda YÖK tarafından öğretim elemanı görevlendirilebileceği ve açılacak program hakkında kamuoyunu bilgilendirmenin yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda olduğu, öğrenci sayıları ve ücretlendirme gibi konular üzerinde durulduğu görülmektedir (YÖK, 2013).

Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamaları çok hızlı bir şekilde yaygınlaşmaktadır. Üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları daha çok, yeni programlar açma ve uygulama yoluyla yükseköğretimdeki kapasitenin artırılmasına dönük olup; yapılan uygulamaların kalitesinin bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi ve elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilmesi genellikle ihmal edilen bir hususdur (Kukul, 2011). Uzaktan eğitim yapan kurum sayısı ve bu kurumlarda öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısındaki artışa rağmen, bu programların ve öğretim etkinliklerinin kalitesinin de artırılmasına yönelik çalışmalara ve uzaktan eğitim uygulamalarında bir kalite güvence sisteminin kurulmasına yönelik çabalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bakioğlu, 2015). Türkiye'de uzaktan eğitimde kaliteyi sağlama çalışmalarından daha çok, erişim, eşitlik ve kapasite artırmaya yönelik çalışmalara önem verilmektedir (Tonbuloğlu ve Aydın, 2015).

Türkiye'de yönetici yetiştirme denildiğinde akla gelen Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD) alanındaki lisansüstü programlarının niteliğine dönük birçok araştırma bu alanda alınan eğitimin ve yapılan akademik çalışmaların niteliğini sorgulamakta ve alandaki uluslararası gelişmelere ayak uydurulamadığını ileri sürmektedir (Aslan, 2007; Balcı, 1993; EYAK, 2009; Güven ve Tunç, 2007; Karadağ, 2009; Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011). Çelik'e (2002) göre de, lisansüstü eğitim programlarının program içeriklerinde ülke düzeyinde çağdaş gelişmeleri yansıtacak şekilde bir bütünlük sağlanamamıştır. Bununla bağlantılı olarak, eğitim yönetimi ve denetimi akademisyenlerinin alanla ilgili görüşlerinin incelendiği bir başka çalışmada ise alanın akademik anlamda problemli ve karmaşık olarak algılandığı görülmüştür (Örücü ve Şimşek, 2011).

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programları açılmasında yaşanan önemli bir başka sorun da Eğitim Yönetimi Profesörler Kurulunun (2009) "Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke ve Ölçütleri" başlıklı kararları incelendiğinde görülmektedir. Kurul kararlarında uzaktan eğitim programları için akredite ölçütlerinin geliştirilmesinin istendiği belirtilmiştir. Ancak kurulun 6. Eğitim Yönetimi Kongresi (2011) çerçevesinde bir araya geldiği ve "Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans

Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke ve Ölçütleri'ne İşlerlik Kazandırılması" başlıklı kararında YÖK'ün yeterli öğretim üyesi olmayan bir üniversiteye eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim yüksek lisans programı açma yetkisi verdiği, yeterli kapasiteye sahip üniversitelerin ise bu konudaki taleplerinin yerine getirilmediği vurgulanmıştır.

Eğitim yönetimi alanında örgün eğitim gören lisansüstü öğrencilerin yaşadıkları sorunlar, üniversitelerimizin uzaktan eğitim için gerekli alt yapı hizmetleri ile bu alanda ders verecek öğretim üyeleri açısından ne kadar hazır oldukları ve YÖK'ün eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik olarak akredite ölçütlerini hala belirlememiş olması gibi nedenlerle konunun araştırmaya değer olduğu görülmüştür. Yapılan değişik araştırmalarda (Eğitim İletişimi Batı Ortaklığı/Western Interstate Commission For Higher Education [WICHE], 1995; IHEP, 2000; Maryland Online, 2003; SREB, 2006) çevrimiçi programların kalite standartları; teknik ve fiziki altyapı, derslerin içeriği, öğrenme kaynakları, ders/program geliştirme, öğrenci destek hizmetleri, ders ve öğretim tasarımı, teknoloji, öğrenci hizmetleri, öğrenen ve öğreten etkileşimi, erişilebilirlik, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, ölçme ve değerlendirme, kurumlar arası işbirliği, kurumsal destek hizmetleri, finansman yönetimi, yönetimin yerine getirmesi gereken yükümlülükler, program değerlendirme ve 21. yüzyıl için gerekli beceriler temel başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Bu araştırmada ise eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesi; ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik, ölçme ve değerlendirme boyutları esas alınarak öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın nicel kısmında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerinin "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği"ne göre programın kalitesine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerinin "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği"nin alt boyutları bazında (ders tasarımı ve içerik, amaç ve

hedefler, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik, ölçme ve değerlendirme) programın kalitesine yönelik görüşleri nelerdir?

3. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin programın kalitesine yönelik görüşleri
   i. Cinsiyete,
   ii. Yaşa,
   iii. Üniversiteye,
   iv. Daha önce bir çevrim içi kurs alıp almadıklarına,
   v. Bilgisayar kullanma sürelerine,
   vi. İnternet kullanma sürelerine,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği (UTYLKÖ)"nin alt boyutları (ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik, ölçme ve değerlendirme) bazında programın kalitesine yönelik görüşleri;
   i. Cinsiyete,
   ii. Yaşa,
   iii. Üniversiteye,
   iv. Daha önce bir çevrim içi kurs alıp almadıklarına göre,
   v. Bilgisayar kullanma sürelerine,
   vi. İnternet kullanma sürelerine,

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın nitel kısmında ise aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

5. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
6. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğretim üyelerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Temel amacı bilgi üreten, kullanan, eleştiren ve üretken bir düşünce tarzıyla problem çözebilecek nitelikli insan gücünü yetiştirmek olan lisansüstü eğitim; eğitim kalitesi, ülke kaynaklarının etkin kullanımı ve gelişmişlik düzeyi ile yakından ilişkili olduğu için önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Türkiye'de, lisansüstü eğitimde öğretim üyesi, öğrenci, eğitim programları ve çalışma birimleri ve şartlarıyla ilgili pek çok sorun

yaşanmaktadır. Tezli/tezsiz yüksek lisans eğitimin kalitesi ve performansının yükseltilmesi için başta yeterli öğretim üyesi olmaması, mali, teknolojik, yönetsel ve diğer konularda tespit edilen sorunların ilgili mercilerce ivedilikle çözümlenmesi ancak bu konularda yapılacak araştırmalarla mümkündür (İbret, 2013). Bu nedenle lisansüstü eğitim ile ilgili yapılacak araştırmalar büyük önem kazanmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında pek çok üniversitede önemli sayıda lisansüstü eğitim programı bulunmaktadır. Bu alanlardaki yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Alanda var olan uzaktan eğitim programları gibi alternatifler de dikkate alındığında sayılar iyice artmaktadır. Ancak eğitim yönetimi alanında son zamanlarda hızla artan tezsiz yüksek lisans programları ve öğrenci sayıları dikkate alındığında, artan niceliğe paralel olarak niteliğin nasıl korunacağı sorusu akıllara gelmektedir. Eğitim yönetimi alanındaki sayısal gelişmeler bir taraftan alandaki çalışmacıları mutlu ederken, diğer taraftan da nitelikten taviz verilmemesi konusunu da gündeme getirmektedir. Çünkü söz konusu bu programlar; kalite ve niteliğin korunması ve artırılması koşuluyla alana hizmet edebilir (Özdemir, 2013).

Eğitim yönetimi programı öğrencileri, güçlü küresel ekonomik güçlerin oluşturduğu bir çevrede çalışmak üzere hazırlanmalıdır (Balcı, 2011). Bu nedenledir ki geleceğin okul yöneticilerini – liderlerini hazırlayan eğitim yönetimi programlarının kalitesinin amaç, içerik, öğretme biçimleri ve öğretecekler açısından değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Gerek Türkiye'de gerekse diğer ülkelerde her alanda yaygınlaşan ve çok büyük kitlelere erişen uzaktan eğitim uygulamalarının kalitesine yönelik talepler de her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle kalitenin tanımlanması, ölçütlendirilmesi ve uygulamaların belirlenen ölçütler açısından değerlendirilmesi gerekmektedir (Şimşek, 2012). Hem eğitim yönetimi alanında var olan programların hem de uzaktan eğitim programlarının kalite açısından değerlendirilmesinin gerekliliği araştırmacılar (Balcı, 2011; Özdemir, 2013; Turan ve Şişman, 2002) tarafından önemle vurgulanmaktadır.

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyeleri açısından belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, Bologna Süreci'nin temel hedeflerinden biri olan yükseköğretimde kalite güvencesi, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik olarak yapılacak akredite sistemi çalışmaları ve uzaktan eğitim alanının gelişimine yapacağı katkılar bakımından önem taşımaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitimi veren üniversiteler (Ahmet Yesevi Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi) ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ve öğreticinin fiziksel olarak ayrıldığı (Holmberg, 1986; Keegan, 1986), bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânı sağlayan (İşman, 2011), eğitimde fırsat eşitliği sağlamak amacıyla internet ve benzeri iletişim teknolojilerinin kullanılarak (Alley, 2008) farklı zaman ve mekânda bireyin bilgiye erişimini kolaylaştıran (İnan, 2012; Verduin ve Clark, 1991/1994, Yalın, 2001), eğitim kaynakları ve öğrencileri birbirine bağlayan, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği (Yalın, 2001), çağdaş bir uygulama (Demiray, 2013).

Kalite: Bir mal veya hizmeti ekonomik yollardan üreten ve müşterilerin isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu, 2015).

Akreditasyon: Belirli bir malı üretmeye veya hizmeti vermeye aday bir kurum veya kuruluşun belirlenen standartlar çerçevesinde yeterliliğinin saptanmasıdır (Aktan, 2003).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle yükseköğretimde arz ve talep, eğitim yönetimi alanının tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim, uzaktan eğitimin yükseköğretime etkisi, uzaktan tezsiz yüksek lisans, uzaktan eğitimde kalite ve eğitim yönetimi ve uzaktan eğitim alanında yapılmış ilgili çalışmalar yer almaktadır.

2.1. Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretimde Arz ve Talep

Dünya genelinde yükseköğretim son yıllarda oldukça büyük bir gelişme göstererek öngörülenden daha hızlı bir şekilde büyümüştür (Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Konseyi/International Council for Open and Distance Education [ICDE], 2009). Dünya Bankası, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü gibi uluslararası kuruluşların raporlarına göre, dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısı 1985 yılında yaklaşık 20 milyon iken, 1990'da 26 milyona, 1995'de 38 milyona yükselmiş ve 1995 yılından itibaren hızla artarak, 2001 yılında 85 milyonu aşmıştır (YÖK, 2007). Yükseköğretime yönelik projeksiyonlar 2020 yılında dünya çapında 120 milyon öğrenci öngörürken, günümüzde çoktan bu sayıya ulaştığı görülmektedir (ICDE, 2009). 2020'de dünya çapındaki yükseköğretim öğrenci sayısının 200 milyon düzeyine ulaşacağı öngörülmektedir (YÖK, 2007). Büyüme büyük oranda Afrika, Asya, Latin Amerika ve Karayipler, Arap ülkeleri ile Doğu ve Orta Avrupa'da gerçekleşmiştir. Yükseköğrenim gören öğrenci sayısı, Çin ve Hindistan'da son on yıl içerisinde iki katına ulaşmıştır (ICDE, 2009). Yükseköğretimin geleceği (2005-2030) ile ilgili çeşitli olası senaryolardan, demografik değişikliklerin öğrencilerle ilgili olarak ortaya çıkaracağı eğilimler ise; öğrenci katılımının artmaya devam etmesiyle yükseköğretim sistemlerinin hacimce büyümesinin açık şekilde görüleceği ve daralmanın çok az sayıda ülkede

gerçekleşeceği, öğrenci nüfusu içinde kadın nüfusunun çoğunluğu oluşturacağı, karışık olan öğrenci kompozisyonunun daha da çeşitleneceği yönündedir (Kavak, 2010).

Öğrenci sayısı yüz binin üstünde olan üniversiteler Mega Üniversite olarak adlandırılırlar. Dünya'da büyüklük bakımından ilk beş mega üniversite Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

İlk 5 Mega Üniversite

Sıra	Üniversite Adı	Şehir/Ülke	Kuruluş Yılı	Devlet/Özel	Öğrenci Sayısı (2017 yılı itibariyle yaklaşık olarak)
1	Indira Gandhi National Open University	Delhi, India	1985	Devlet	3.500.000
2	Anadolu University	Eskisehir, Turkey	1958	Devlet	3.000.000
3	Islamic Azad University	Tehran, Iran	1982	Özel	1.700.000
4	Allama Iqbal Open University	Islamabad, Pakistan	1974	Devlet	1.300.000
5	Bangladesh National University	Gazipur, Bangladesh	1992	Devlet	1.000.000

Uyguçgil, G. (2013). *Açık ve uzaktan eğitimde bir pazarlama iletişimi aracı olarak internet siteleri ve yönetimi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde birinci sırada Hindistan'da yer alan Indira Gandhi National Open University olduğu görülmektedir. Hindistan dünyanın en büyük üçüncü yükseköğretim sistemine sahiptir. Anadolu Üniversitesi ise öğrenci sayısı açısından dünyanın en büyük ikinci üniversitesi olarak dikkat çekmektedir.

Türkiye'de 112'i devlet, 65'si vakıf ve 6'sı vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere 183 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (YÖK, 2017). Bu üniversitelerde kayıtlı toplam öğrenci sayısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye'de 2016-2017 Öğretim Yılı Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayısı

	ÖĞRENCİ SAYISI		
	Toplam	Erkek	Kadın
ÜNİVERSİTELER TOPLAMI	7.198.987	3.886.107	3.312.880
ÖNLİSANS	2.555.926	1.335.771	1.220.155
ÖNLİSANS (AÖ HARİÇ)	1.143.535	699.322	444.213
AÇIKÖĞRETİM	1.412.391	636.449	775.942
LİSANS	4.071.579	2.202.339	1.869.240
LİSANS (AÖ HARİÇ)	2.177.173	1.101.375	1.075.978
AÇIKÖĞRETİM	1.894.406	1.100.964	793.442
LİSANSÜSTÜ	571.482	347.997	223.485
YÜKSEK LİSANS	480.215	294.397	185.818
DOKTORA	91.267	53.600	37.667

ÖSYM (2017). *ÖSYM İstatistikleri*. http://www.osym.gov.tr/TR,58/2015-ygs-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim gören öğrenci sayıları incelendiğinde (Tablo 2) öğrencilerin yaklaşık %58'inin lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Yükseköğretim gören erkek öğrencilerin oranı %54 iken kız öğrencilerin oranı ise %46'dır.

Tablo 3

2016 - 2017 Öğretim Yılı Öğretim Elemanları Sayıları Tablosu

		TOPLAM	ÖNLİSANS	LİSANS	ENSTİTÜLER	ARAŞTIRMA MERKEZLERİ
PROFESÖR	E	15602	259	14992	166	185
	K	6933	81	6693	104	55
	T	22535	340	21685	270	240
DOÇENT	E	8921	240	8403	84	194
	K	5282	123	5032	75	52
	T	14203	363	13435	159	246
YARDIMCI DOÇENT	E	20185	1762	18172	163	88
	K	14467	1194	13159	108	6
	T	34652	2956	31331	271	94
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ	E	12056	8427	3593	36	0
	K	9367	5824	3519	20	4
	T	21423	14251	7112	56	4
OKUTMAN	E	3653	381	3267	5	0
	K	6146	281	5860	2	3
	T	9799	662	9127	7	3
UZMAN	E	1903	229	1640	34	0
	K	1871	127	1696	46	2
	T	3774	356	3336	80	2
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	E	22607	128	20874	1600	5
	K	22714	111	20894	1708	1
	T	45321	239	41768	3308	6
ÇEVİRİCİ	E	7	0	7	0	0
	K	13	0	12	1	0
	T	20	0	19	1	0
E.Ö.PL.	E	24	3	12	9	0
	K	12	1	10	1	0
	T	36	4	22	10	0
TOPLAM	*E*	*84958*	*11429*	*70960*	*2097*	*472*
	K	*66805*	*7742*	*56875*	*2065*	*123*
	T	*151763*	*19171*	*127835*	*4162*	*595*

ÖSYM (2017). *ÖSYM İstatistikleri*. http://www.osym.gov.tr/TR,58/2015-ygs-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları sayısı ise Tablo 3'de yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde 151.763 öğretim elemanı içerisinde %30'luk oranla araştırma görevlilerinin olduğu, yardımcı doçent oranı %23 iken, doçent oranının %9 ve profesör oranının ise %15 olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında bir öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 20 olarak gerçekleşmektedir. Ancak bu oran üniversitelere ve illere göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin; Gazi Üniversitesi'nde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 18, Balıkesir Üniversitesi'nde 36, Başkent Üniversitesi'nde 6'dır (YÖK, 2014).

Türkiye'nin Yükseköğretim Strateji belgesinde, yükseköğretim stratejisinin yöneleceği stratejik önemdeki sorun alanlarının başında, arz kapasitesindeki azlık gelmektedir (YÖK, 2007). Yükseköğretimde gözlemlenen en temel sorun, öğrencilerin ve toplumun yüksek talebini karşılayan ve onların memnuniyetini sağlayan yeterli arzın sunulamıyor olmasıdır (Çetinsaya, 2014; Delen ve Eriş, 2011; Kavak, 2010). Yükseköğretimdeki brüt okullaşma oranları incelendiğinde 1950'de %1, 1980'de %6 iken 2013 yılı itibariyle %75 olduğu 2014 yılı için brüt okullaşma oranının %80'in üzerine çıktığı görülmektedir (Çetinsaya, 2014; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2014). 2013 yılı itibariyle yükseköğretimde net okullaşma oranı ise %38,5'dir (TÜİK, 2014). Dünyada 2011 yılı itibariyle yükseköğretimde brüt okullaşma oranları incelendiğinde ABD'de %95,3; Japonya'da %59,9; Birleşik Krallıkta %61,2; Fransa'da %57,1; Güney Kore'de %100,8 ve Türkiye'de %60,7 olduğu görülmektedir. Türkiye son yıllarda yükseköğretimde önemli bir niceliksel büyüme ve genişleme sağlayarak birçok gelişmiş ülkeyle kıyaslanabilir bir noktaya gelmiştir (Çetinsaya, 2014). Yükseköğretimde okullaşma oranlarının artırılmasına yönelik uzun vadeli planlar incelendiğinde YÖK tarafından 2025 yılı için %65 (%15'i açık öğretim öğrenci payı) olduğu, TUBİTAK'ın ise 2023 yılına kadar net okullaşma oranının %50'ye yükseltilmesini hedeflediği görülmektedir (Kavak, 2010).

Yükseköğretime olan bu talep artışının karşılanması için üniversitelerin kontenjanlarının artırılmasının yanı sıra yeni üniversiteler kurulmaya başlanmıştır. Özellikle 2006-2008 yılları arasında, çok sayıda yeni devlet ve vakıf üniversiteleri kurulmuştur. 1980'de 27 olan üniversite sayısı 2017'de 183'e ulaşmıştır (YÖK, 2017). Yükseköğretimde arz talep arasında nispi bir denge kurulmaya başlanmışsa da henüz yeterli değildir. Türk yükseköğretim alanını baskı altına alan arz talep arasındaki uyumsuzluk sorunu hemen hemen ilgili bütün tarafların karşısına çıkmaktadır. Hükümetler daha çok üniversite açmak, sistemi büyütmek ve daha çok finansal kaynak üretmek; YÖK büyüyen sistemin doğurduğu sorunları yönetmek;

üniversiteler altyapılarını geliştirmek ve kapasitelerini artırmak, öğretim üyesi ihtiyaçlarını karşılamak; aileler çocuklarına daha çok kaynak ayırmak ve öğrenciler ise çok sayıda üniversite adayı içinden sınırlı sayıdaki yerleşenler arasında istedikleri bölüme girme baskısı ile karşı karşıyadırlar (Çetinsaya, 2014).

1980 yılında yaklaşık 467.000 öğrenci üniversite giriş sistemine başvurmuşken bunların sadece %9'u yani yaklaşık 41.500'ü bir yükseköğretim programına yerleştirilebilmiştir. 2013 yılında ise sınava başvuran aday sayısı yaklaşık 1.900.000 ve bir programa yerleşen aday sayısı ise yaklaşık 900.000'dir. 2017 yılında ise sınava başvuran aday sayısı 2.265.902 olarak gerçekleşmiştir. 2017 yılı itibariyle yükseköğretim kurumlarında 7.198.987 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden 2.555.926'sı ön lisans, 4.071.579'u lisans ve 571.482'si ise lisansüstü öğrencisidir. Söz konusu öğrencilerin yaklaşık 3 milyonu açık öğretimde ve yaklaşık 75 bini ise uzaktan öğretim programlarına kayıtlıdır. Lisansüstü öğretimdeki öğrencilerin %2,4'ü uzaktan öğretim programlarına kayıtlıdır. Uzaktan öğretim programlarına kayıtlı olan öğrencilerin %45'i ön lisans, %37'si lisans ve %18'i lisansüstü eğitim görmektedirler (YÖK, 2017). YÖK'ün (2007) lisansüstü öğretimle ilgili hedeflerine bakıldığında; lisansüstü öğretimin toplam yükseköğretim içindeki payının 2020 yılında %19 ve 2025 yılında %21 olması öngörülmektedir. Bu öngörüler çerçevesinde, 2025 yılındaki lisansüstü öğrenci sayısının 600 binin üzerine ulaşacağı hesaplanmıştır (Kavak, 2010).

YÖK kurulduğu günden itibaren yükseköğretimde kontenjan artışını gerçekleştirse de sınava başvuran öğrenci sayısındaki artış yerleştirilen öğrenci sayısındaki artıştan çok daha hızlı olmuştur. Türkiye'nin demografik yapısı, her seviyede artan okullaşma oranları, zorunlu 12 yıllık eğitim, küresel sosyo-ekonomik dinamikler ve gittikçe daha fazla uluslararasılaşan yükseköğretim dünyası dikkate alındığında yükseköğretimdeki arz-talep sorununun devam edeceği görülmektedir. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasıyla birlikte 2016 yılından itibaren liseden mezun olacak öğrenci sayısı yıllık 1,2 milyona yaklaşacak ve böylece üniversiteye giriş talebi daha da artacaktır. Bilgi ekonomisinin gerektirdiği yeni beceriler ve hayat boyu öğrenme kaynaklı, farklı yaş gruplarının üniversite sisteminden yararlanma talepleri tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de artmaktadır. Yükseköğretime erişimi artırmak için tüm kurumların hem çağ nüfusunun taleplerine, hem de farklı yaş gruplarının ihtiyaçlarına duyarlı bir yönetsel esneklik ve dinamik planlamaya geçmesi gerekmektedir (Çetinsaya, 2014).

Türkiye'nin demografik fırsat penceresinin 2050'li yıllara kadar açık kalacağı düşünüldüğünde, eğitim odaklı beşeri refah yatırımlarının ve Ar-Ge kapasitesinin artırılması

için önemli bir döneme girildiği görülmektedir. Türkiye'nin gerek 2023 hedefleri, gerekse küresel dinamikler açısından, yükseköğretim alanında öğrenci, öğretim üyesi, üniversite ve mezun sayıları bakımından büyümeye devam etmesi ve artan nüfus eğilimlerine uygun bir arz altyapısının kurulması gereklidir. Bu nedenle hem son yıllarda açılan yeni üniversitelerin, hem de yükseköğretimde ihtiyaç analizleri yapılarak kurulacak yeni üniversitelerin Türkiye'nin nüfus yapısının gerektirdiği büyüklüğe ulaşması gerekmektedir. Yükseköğretimde yüz yüze eğitim okullaşma oranlarımızın OECD ülkeleri ortalamasının altında olduğu dikkate alındığında, bu büyümenin yüz yüze programlarda olması beklenmelidir. 2006 öncesi kurulan devlet üniversitelerinin büyüklükleri düşünüldüğünde, erişime talep yönlü baskıyı mevcut ve yeni kurulacak çok sayıda vakıf üniversitesi ile 2006 sonrası kurulmuş devlet üniversiteleri karşılayabilir. Bu bakımdan, 2006 yılından itibaren kurulan 50'si devlet olmak üzere 81 yeni üniversite, Türkiye'nin, önümüzdeki dönemde karşılaşacağı talep yönlü baskıları yönetebilmek bakımından önemli bir avantaj olarak değerlendirilmelidir. Her ne kadar son yıllarda bazı bölüm ve programların kontenjanlarındaki doluluk oranlarında düşüşler olsa da yükseköğretime erişim imkânını arttırmak, yükseköğretim sistemimizi daha kapsayıcı hale getirmek, eğitim-öğretim olanaklarını çeşitlendirmek üzere büyük bir çaba harcanmaktadır. Bu yüzden de Türkiye'nin demografik eğilimleri ve küresel ekonominin dinamikleri nedeniyle Türkiye yükseköğretim sistemindeki büyüme devam ederken bir yandan da yükseköğretim sisteminde niceliksel gelişme ve kalite süreçlerine yönelik politikalar izlemesi hedeflenmektedir. Yükseköğretim kurumlarının misyon farklılıkları esaslı olarak gelişim planlarının hazırlanması ve bu kapsamda katkılarının beklenmesi ve değerlendirilmesi, bu amaçla gerek yüz yüze eğitim programlarını gerekse de ön lisans, ikinci öğretim, uzaktan öğretim ve açık öğretim programlarını yeniden ele alması ve politikalar geliştirmesine yönelik hedefler konulmaktadır (YÖK, 2015).

Türkiye'de yükseköğretime erişim ve yükseköğretim alanındaki okullaşma oranının artırılması 2000'li yıllar öncesinde çözümlenmesi gereken en öncelikli konu iken özellikle 2003- 2014 yılları arasında bu konuda niceliksel bakımdan, sayısal açıdan çok önemli gelişmeler sağlanmış, yatay büyüme olarak adlandırabileceğimiz büyük bir büyümeye şahit olunmuştur. Nisan 2017 tarihi itibari ile yükseköğretim kurumu sayımız 183'e ulaşmış ve öğrenci sayımız da altı milyonu aşmış olup bu öğrenci sayımız ile Avrupa Yükseköğretim Alanındaki en yüksek öğrenci sayısına sahip ikinci ülke konumuna gelinmiştir.

Yükseköğretim sistemimizdeki bu istikametteki büyüme sürecinin bundan sonraki aşaması keyfiyet itibariyle, nitelik ve kalite bakımından da büyümedir (YÖK, 2017).

2.2. Eğitim Yönetimi Alanının Tarihsel Gelişimi

Eğitim yönetimi yirminci yüzyılın başlarında ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde daha sonra ise Batılı devletlerde üniversitelerde açılan bölümler aracılığı ile ilk kez akademik anlamda çalışılmaya başlanmış ve zamanla tüm dünyada kuram ve uygulama açısından gelişme kaydederek uzmanlaşma sürecine girmiştir (Oplatka, 2009; Papa, 2009). Alanın genel olarak tarihsel geçmişine bakıldığında, ilk kuramsal çalışmalar başladığında gelenekçi, akılcı ve pozitivist yaklaşımlar yoğunlukla kullanılırken, 1970'lerden sonra sırasıyla pozitivizm ötesi olarak adlandırılan yorumlayıcı, eleştirel, bilişsel, simgeci ve kültürel kuramlar da ilgi çekmeye başlamıştır. 1990'lardan bugüne alanı etkilemeye başlayan kuramlar ise postmodern düşünce ve uzantılarıdır. Bu bağlamda, 1950'lerde alana hâkim olan pozitivizm temelli "teori hareketi"ne tepki olarak 1974'te Thomas Greenfield yerleşik kurama sarsıcı bir saldırıda bulunmuş, felsefi ve yöntemsel sayıltılarının yanlışlığını göstermiştir. Greenfield'ın savunuculuğunda eğitim araştırmalarında nesnellikten çok öznelliği vurgulayan yorumlamacı yaklaşım kabul görmeye başlamıştır (Balcı, 2008; Örücü ve Şimşek, 2011). Bilimsel araştırmalarda pozitivist ve yorumlamacı yaklaşımları benimseyen akademisyenler arasındaki fikir çatışması "paradigma savaşları" olarak adlandırılıp, alanyazında yerini bulmuştur (Lutz, 2000; Willower ve Forsyth, 1999; Oplatka, 2007). Araştırmalarda, pozitivist yaklaşım çerçevesinde nicel araştırma deseni yoğunlukla kullanılırken, post-pozitivist yaklaşımlar içerisinde nitel araştırma desenine başvurulmaktadır (Şimşek, 1997). Öte yandan, alandaki çalışmalarda kuramsal çoğulculuk yaklaşımının kullanılmasını öneren kuramcılardan Griffiths (1995), farklı sorunları irdelerken farklı araştırma yöntemlerine uygunluk sağlayan farklı paradigmaların yerinde, doğru olarak ve gerektiğinde birlikte kullanılmasını önermiştir (Örücü ve Şimşek, 2011).

Kuramsal açıdan derinlemesine irdelendiğinde, Burrell ve Morgan (1979)'ın yönetsel düşünce sistemini ve örgütsel analizin altyapısını açıklamak amacıyla geliştirmiş oldukları; işlevselci paradigma, yorumlamacı paradigma, radikal insancıl paradigma ve radikal yapısalcı paradigma olmak üzere 4 temel sosyolojik paradigmanın eğitim yönetiminde araştırma ve uygulamaya yön verdiği görülmektedir. Burrell ve Morgan'ın (1979) oluşturdukları bu paradigmalar toplumsal kuram analizi için tanımladıkları iki boyutun sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu boyutlar bilimin doğası ve toplumun doğasıdır. Bilimin

doğası öznel ve nesnel olarak ikiye ayrılırken, toplumun doğası ile ilgili sayıltılar ise düzen ve köklü değişim olan iki zıt kavramı temel alır. Bu paradigmalar irdelendiğinde, işlevselci ve radikal yapısalcı yaklaşımların daha çok klasik yönetim kuramına ve epistemolojik açıdan pozitivist araştırma geleneğine temel oluşturduğu görülmektedir. Yorumlamacı ve radikal insancıl paradigmalar ise insan ilişkileri ve davranış bilimleri kuramlar ile birlikte pozitivizm ötesi araştırma geleneklerine ışık tutmaktadır. Yukarıda bahsedilen eğitim yönetimi araştırmalarındaki paradigma savaşı olgusu, kuramcıların benimsemiş oldukları bu sosyolojik paradigmaların araştırmalara yansımasının bir sonucudur (Örücü ve Şimşek, 2011). 1990'lara girildiğinde bilimsel yönteme çok az dayanarak kuram ile okul yönetimi olgusal raporlarının kaynaştırılması benimsenmiştir. Sonuçta eğitim yönetimi alanındaki bilimsel araştırmalar başarısız kalmış; liderlik standartları retoriği ve okul geliştirme devralınmıştır (Balcı, 2008).

2.2.1. ABD'de Eğitim Yönetimi

Yönetim felsefesi ve örgütlenme biçiminin, modern yönetim yaklaşımlarının hemen hemen hepsinin ABD'de ortaya çıktığı iddia edilmektedir. Yönetim konusundaki bu öncüllük eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi konusunda da kendini göstermiştir. ABD eğitim yönetimi alanında en eski geçmişe ve bu yüzden de en çok deneyime sahip ülke olarak kabul edilmektedir. ABD'de eğitim yöneticisi yetiştirmeye dönük üniversite düzeyindeki programların açılması 19. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Bu programlar daha çok okul müdürü yetiştirmeye odaklanmıştır. Eğitim yönetimi alanında bilimsel çalışmaların evrimsel gelişimine bakıldığında da alanda bilimsel nitelikli çalışmaların ve eğitim yönetiminin meslekleşmesinin ciddi anlamda 1940'larda Amerika'da başladığı görülmektedir (Örücü ve Şimşek, 2011).

Murphy (1988) okul yöneticileri hazırlama programlarının tarihinin, eğitim yönetimi alanının gelişimini izlemek açısından gerekli olduğunu belirtmektedir (Balcı, 2008). Okul müdürlerini eğitmek için tasarlanmış ilk ders 1881 yılında William T. Payne tarafından verilmiştir (Papa, 2003). 1920 yılında okul yönetimi programlarının sayısı Amerikan okullarının yönetici ihtiyacını sağlamak amacıyla ciddi bir artış göstermiştir (Hoyle, 1991). 1947 yılında Walter Cooking ve E. B. Norton tarafından kurulan Ulusal Eğitim Yönetimi Profesörler Konseyi (National Council of Professors of Educational Administration-NCPEA) amaçlarını; eğitim liderlerinin yetiştirilmesindeki problemleri en iyi şekilde

anlamak ve eğitim yöneticilerinin daha etkin bir biçimde hazırlanması için gerekli yöntem ve teknikler konusunda ortak bir yaklaşım geliştirmek olarak belirlemişlerdir (Papa, 2003).

1947 yılında kurulan bir başka önemli kurum olan Amerikan Okul Yöneticileri Derneği (American Association of School Administrators) ve ona bağlı Okul Yönetimi Geliştirme Komitesi (Committee for the Advancement of School Administration-CASA) eğitim yönetimi programlarına yönelik standardizasyon çalışmaları başlatmış ve özellikle daha profesyonel yöneticiler yetiştirilmesi amacıyla üniversitelere dönük stratejiler geliştirmiştir. 1960'lara gelindiğinde alanda üç önemli kitabın, Administrative Behavior in Education (Campbell ve Gregg, 1957); The Use of Theory in Educational Administration (Coladarci ve Getzels, 1955); ve Human Relations in School Administration (Griffiths, 1956), yanı sıra Journal of Education Administration ve The Educational Administration Quarterly yayına başlamıştır.

Griffiths (1956) bu dönemde eğitim yönetimi alanının daha iyi araştırmalara ihtiyacı olduğunu, araştırmaların teori tabanlı olması gerektiğini ve sosyal bilimcilerin eğitim yönetimi profesörleri için rehber olabileceğini belirtmiştir. Moore (1964) ise okullaşmanın teknik tarafındaki vurgunun öğretmenler ve öğrenciler üzerine odaklandığını belirtmiştir. NCPEA etkili okul yöneticilerinin hazırlanmasına odaklanan güçlü eğitim yönetimi programlarını inşa etmek amacıyla stratejiler ve uygulamaların paylaşım sürecini başlatmıştır. Sonuç olarak, Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi (University Council of Educational Administration-UCEA) ve CASA kurulmuştur.

1989'da UCEA'nın alanda reform hareketlerini geliştirmek amacıyla oluşturduğu Eğitim Yönetimi Ulusal Politika Heyeti (National Policy Board for Educational Administration - NPBEA) yayınladığı Improving the Preparation of School Administrators: The Reform Agenda (1989) raporunda eğitim yöneticileri hazırlama programları müfredatlarının; eğitimde sosyal ve kültürel etkiler, öğrenme ve öğretme süreçleri ve okul gelişimi, örgütsel teori, örgütsel çalışmalar ve politika analizi metodolojileri, liderlik ve yönetim süreçleri ve işlevleri, politika çalışmaları ve eğitim politikaları ile okullaşmanın ahlaki ve etnik boyutlarına odaklanmalarını önermiştir (McCarthy ve Kuh, 1997).

Murphy (1988) eğitim yönetiminde yönetici hazırlama/yetiştirmeyi tarihsel olarak dört dönemde betimlemektedir (Aktaran: Balcı , 2008):

1. *İdeolojik Dönem (1820- 1899):* 1800'lerin başlarında eğitimin yönetimi ve denetiminin, kamu yöneticilerinin işlerinin bir uzantısı niteliğinde, mesleksel beceri gerektirmeyen bir

uğraşı olduğu anlaşılmaktadır. Bu dönemde 1875'te Michigan eğitim müdürü olan William Payne okul yönetimi ile ilgili ilk kitabı yayımladı. Payne Michigan Üniversitesi'nde öğretim elemanı olduktan sonra 1879'da ilkokul yönetimi dersini okuttu. Okul yönetiminin temel ilgisi felsefi bilgiyi okullara uygulamaktı. Formel yönetici yetiştirme, ideal eğitimin yaşam boyu aranmasından ibaret olup okul liderlerinin rollerine ilişkin benlik bilinci ve düşüncesi geliştirmeye dönük değildi. İlk yönetim derslerinde "büyük adam" ve "özellikler kuramı" öğretiliyordu. Yönetim de eğitim gibi sadece öğretmekten ibaretti. Yönetim doktrini uygulamalı felsefeden ibaretti. Yönetici, ilgili her şeyi keşfetmeliydi; eğitimle ilgili her konuda otorite olmalıydı. Yönetim doktrini ahlaki yargı ve sonsuz bilgeliğe vurgu getiriyordu. Okul yöneticisi de belki de bir din adamı gibi olmalıydı.

2. *Reçete (prescriptive) Dönemi (1900- 1946):*1900'lerde eğitim yönetiminin sistemli çalışıldığı hiçbir kurum yoktu. Eğitim yönetimi profesörlerinin ilk kuşağı, alanın temellerini oluşturmakla, ayrıca da ikinci kuşak eğitim yönetimi profesörlerinin yetiştirilmesiyle meşgul oldular. Pek çok eyalet eğitim yönetimi konumları/pozisyonları için eğitim yönetimi temel kursu almayı şart koşuyordu. Bunun için de sertifika veren lisansüstü programlar gerekiyordu. Bu gelişmeler alanın kabulünde etkili oldu. Sonunda okul yönetimi uygulamaları üniversite programları ile sunulmaya başlandı. Bu dönemde öğretim, ideoloji, karakter ve felsefeden okul yönetiminin ilk mayalanmasına doğru bir gelişim gözlendi. Bir takım eğilimler bu dönemde gözlendi. Eğitim yönetiminin kritik analizi yapıldı, yetiştirme programlarının statüsü tartışıldı. Eğitim liderlerine ilişkin bakış açısı ticaret rolünden sosyal uzman rolüne değişme göstererek sosyal ve kültürel güçlerin etkisi tanındı. Eğitim liderleri öğretim ağırlıklı araştırmaya çok az eğilen anlayışta yetiştiriliyordu. Bu dönemde de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi öğretmenlerden farklı değildi.

3. *Bilimsel Dönem/ Davranış Bilimleri Dönemi (1947- 1985):*1940'ların sonlarında 1950 ve 1960'lar boyunca pratikten sağlanan reçeteler, çeşitli sosyal bilimlerden alınan kuramsal ve kavramsal materyalle gölgelendi. Bilimsel dönem başlangıçta desteğini önceki dönemin eleştirisinden aldı. Bu dönemde ise eğitim yönetimi bilimsel temeli - yalın ampirizm, kişisel başarı hikâyeleri ve test edilmemiş ilkelerden oluşuyordu - şiddetle eleştirildi. Bu dönemde iş insanları yerine bilim insanları merkeze alındı; yani ilgi odağı oldular. Bu dönemin ikinci yarısında isteklilik, etkinlik, büyüme, yetiştirme programlarının yapı ve içeriğindeki dramatik değişikliklerdir. Dönem, alanın tam

meslekleşmesi olarak görüldü. Bu dönemde; (1) NCPEA kuruldu (1947). (2) Reçete döneminden bilimsel döneme geçiş oluştu ve Eğitim Yönetiminde İşbirliği Projesi geliştirildi (Kellogg Vakfı tarafından finanse edilen sekiz üniversitenin işbirliği). Proje eğitim yönetimine çok disiplinli yaklaşımı getirdi. (3) CASA (Okul Yönetimi Geliştirme Komitesi)'nın kuruluşu, (4) UCEA'nın kurulması. CASA okul yöneticisi performans standartlarına eğildi. Bu dönemdeki bu gelişmeler eğitim ve okul yönetimi hazırlama programlarını doğrudan etkiledi. UCEA'nın etkisi ise oldukça yayılgandı; 1960 ve 1970'lerde eğitim yönetimi hazırlama programlarını şekillendirdi. Bu dönemde eğitim yöneticilerini 500 kurumun hazırladığı tespit edildi. Ortalama bir öğretim üyesi "generalist" idi ve mesleğin pratik yönüne eğilim duyuyordu. 1980'lerde bu resim değişti. Bilimsel dönemin sonunda ortalama bir öğretim üyesi disiplin odaklı uzman özelliğinde idi; çok az hatta hiç pratik deneyimi yoktu. Mesleğin profesyonel yönlerine ilgi duyuyordu. Bu dönemde hazırlık programı içeriği sosyal bilimlerden alındı; yönetim biliminin gelişmesiyle de kavramsal ve kuramsal bilgi temeli çoğaldı. Kısaca adayları, bilimsel olarak desteklenmiş bilgi temeline ulaştırmak (hipotetik- tümden gelimci), yetiştirme programlarının ana hedefiydi. Pratik tecrübeden kuram yönelimliliğe dönüşüm vardı. Bu dönem eğitim yönetimini, kuram ve araştırmanın doğrudan mesleki uygulamaya bağlandığı uygulamalı bilim anlayışına götürdü. Sosyal bilim içeriğine aşırı güvenme sonucu bu içerik yönetici yetiştirme programına taşındı. Davranış bilimlerinden araştırma yöntem ve tekniklerinin ödünç alınması ve kabul görmesi ve yetiştirmeye çok disiplinli yaklaşım bu dönemde asıldır. Sonuç olarak 1940 ve 1950'lerde alan daha çok kurama dayalı olma (theory driven) çabasına girişmiş bunun için de rasyonel bilimsel yöntemi kucaklamıştı.

4. *Diyalektik Dönem (1986 başları):*Bu dönem alanın bilimsel dönemden bilimsel sonrası döneme ya da diyalektik döneme değişme gösterdiği dönemdir. Bu dönemde önceki yetiştirme programlarına çok sert eleştiriler yapılmış bu doğrultuda şu önerilerde bulunulmuştur: (1) Yönetici hazırlama programlarını desenlemede ağırlığın pratik sorunlara verilmesi, (2) daha profesyonel bir okul modeline gidilmesi, (3) zanaat (craft) bilgisine önem verilmesi (pratiğe dayalı öğrenme tecrübeleri), değerlere, sosyal bağlama, öz teknolojiye, araştırma ve yeni liderlik biçimine eğilim duyulması. NCEEA (Eğitim Yönetimi Ulusal Mükemmellik Komisyonu) tartışma konusu edilen üç doküman yayınladı: (a) 1987 Amerikan Okul Liderleri Raporu, (b) Griffths'in AERA'ya hitabı (1986), (c) NCEEA tarafından komisyonda görüşülen özgeçmiş belgeleri (1988). Bu üç

doküman meslekteki yanlış alanı açığa çıkarttı. NCEEA'nın önerisiyle 1988'de NPBEA oluşturuldu. NPBEA eğitim yönetimi yetiştirme programlarının yapılanmasına yön verecek etkinlikleri desenledi. NPBEA'nın raporu UCEA'da destek buldu. Dönemin ortalarında alanın bilgi birikimine iki ulusal çaba etkide bulundu: Yöneticilik Komisyonu, İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri Ulusal Birliği'nce desteklenen "Bizim Değişen Okullarımız: Hazırlama ve Sertifikalaşma" adlı raporu yayımladı. Rapor alanın fonksiyonel bilgi temelini çözümlemeyi öngörüyordu. Bu dönem kitapları kuram sonrası dünya için alternatif vizyonlar önermişlerdi.

Yönetici yetiştirme programlarının dönemsel incelenmesinde şu sonuçlara ulaşmak mümkündür (Berry ve Beach, 2007): (1) Eğitim yönetiminin, okulları bir dizi pratik ve uygulamalı yönetsel beceri ile işletmek - yönetmek ihtiyacı dışında gelişme göstermesi, (2) 19. ve 20. yüzyıllarda eğitim örgütlerinin bürokratikleşmesinin bir gereği olarak onları yönetecek olan eğitim liderlerinin uzmanlaşmış profesyonel bilgiye gereksinim duyması ve (3) eğitim yönetiminin akademik, bilimsel ve kuramsal temellerinin eğitim liderlerine, eğitim örgütlerine liderlik etmek üzere ileri araçlar, kavramsal çerçeve ve çağdaş ve kuramsal bilgi sağlaması.

2005 yılı ve sonrasında doktora düzeyinde olan programlara alternatif eğitim sistemleri üretilmeye başlanmasıyla birlikte doktora öğrencileri, akademisyenler ve yöneticiler alternatif eğitim programları üzerine yoğunlaşmıştır. Önceki dönemlerde doktora programları genel olarak eğitim sistemi ve programın amaçları ilkesinde oluşturulmaktaydı. Geneleneksel doktora programları ile müfredattaki uyuşmazlık doktora öğrencilerini yeniliğe yöneltmiştir. Yeni eğitim sisteminde eğitim bilimleri alanında yapılacak doktora programlarının yönetim ve liderlik üzerine yoğunlaşan bir müfredata sahip olması beklenmektedir (Olson ve Clark, 2009). Bu bağlamda yeni bir müfredat ile doktora programının oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ilk kez Shulman tarafından adlandırılan 'Signature Pedagogy' imza pedagoji ile yola çıkılmıştır. 'Signature pedagogy' eğitim sisteminin daha bütüncül olarak tasarlanmasıdır. İmza pedagoji ile araştırma yeteneği kazanan doktora öğrencileri çok yönlü olarak kendilerini geliştirmekte alana araştırma ve bilgileri ile katkıda bulunmaktadır. Böyle bir program ile öğrenciler alanla ilgili gelişmeleri yakından takip edebilmekte, akademik çalışmalarında disiplinlerarası bağlantıyı kurabilmekte ve doktora öğrencileri tez hazırlamada yararlanmaktadır (Shulman, Golde, Bueschel ve Garabedian, 2006).

2.2.2. Avrupa'da Eğitim Yönetimi

Avrupa'da eğitim bilimleri alanında Leipzig (1906), Berlin (1907), Munih (1910), Tubingen (1911), Hamburg (1912) üniversitelerinde kurulan enstitüler önemli bir yer tutmaktadır. Çekoslovakya'da 1900'de, Macaristan'da 1912'de, Belçika'da 1923'te, Romanya'da 1925'te Hollanda'da 1931'de eğitime ilişkin çalışmalar yapmak üzere pedagoji laboratuarları kurulmuştur. Bu oluşumlar I. Dünya Savaşı'na dek eğitimde deneysel araştırmaların yapılması amacıyla pek çok kurumun kurulduğunu göstermiştir. Bu dönemi, eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasına olanak tanıyan örgüt ve kuruluşların kurulması dönemi olarak nitelemek mümkündür. Bu kurumlardan bazıları eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasında başrolü oynamıştır. Örneğin Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü ve Cenevre Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi böyledir (Hofstetter ve Schneuwly, 2004; Kepenekçi, Memduhoğlu ve Oğuz, 2005).

Hofsteter ve Schneuwly (2001) 1950'lerden başlayarak 1980'lere dek devam eden dönemi, eğitim bilimleri disiplininin kurumsallaşması dönemi olarak görmektedir. Almanya, Avusturya, Portekiz, İtalya ve Finlandiya gibi ülkelerde üniversite düzeyinde eğitim bilimleri alt disiplinlerinde araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Ayrıca bu dönemde Hollanda; İsveç, Almanya gibi ülkelerde sadece eğitim bilimleri alanlarında araştırma projeleri yürüten yerel yönetimlere bağlı araştırma enstitülerinin kurulduğu tespit edilmiştir. İsviçre'de 1912 yılında Jean Jacques Rousseau Enstitüsü kurulmuş, 1929'da Cenevre Üniversitesi içinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü adını alarak çalışmalarını sürdürmüştür. İsveç'te 1970'li yıllardan itibaren eğitim yönetiminin de içinde bulunduğu eğitim bilimleri alanlarının önem kazandığı görülmektedir. 1975'te Psikoloji ve Eğitim Bilimleri fakültelerinin kurulmasıyla eğitim bilimleri gelişiminin hız kazandığı saptanmıştır (Aydın, Kepenekçi, Memeduhoğlu ve Oğuz, 2005).

21. Yüzyılın başlarında sosyal, politik ve ekonomik boyutlarda yaşanan gelişmelerin yansımaları olarak küreselleşme olgusu, yeni kamu yönetimi anlayışı, Toplam Kalite Yönetimi (TKY) performansa göre değerlendirme, hesap verme yükümlülüğü vb. uygulama ve anlayışları gereği olarak hükümetler, öğretmen ve yöneticilerden ölçülebilir ürünler, gelişmiş öğrenci başarısı beklentisine girdiler (Hoang, 2006). Bu durumda yönetici yetiştirme programlarının pratiğe yönelimli olması dolayısıyla okul yöneticisine sınırlı bilgi, beceri ve anlayış kazandırması, eğitim kurumlarını yönetmeye, onlara liderlik etmeye yetmemiştir. 1980'lerde başlayan Eyaletlerarası Liderlik Lisans Konsorsiyumu Eğitim Yönetimi Üniversite Konseyi ve Eğitimsel Test Hizmeti Bürosu gibi büyük ölçüde

profesyonel dernekler ve büyük şirketler tarafından lanse edilen "standartlar hareketi" okul yöneticileri için en yeni reformlardan biridir (Maxcy, 2001). Bu hareketle okul yöneticileri için bir dizi standart getirilmiş ve eyalet programlarının bunları kabul etmesi sağlanmıştır. Bu standartlar, mesleksel okul yönetici taraması bulguları ışığında geliştirilmiştir. Bu bulgular, yöneticilerin araştırma ya da bilimsel çalışmasından çok uygulamaya ilişkin beyanları ile ilgilidir. Bu standartlar üniversite yetiştirme programlarını düzeltmek üzere uygulamaya başlanmıştır. Öyle ki bu standartları öğretmeyen akademik K-12 yönetici bölümleri eyaletler tarafından sertifikalı hazırlama programları listesinden çıkarılmıştır. Standartlar hareketi mesleğin kendini reforma tabi tutmasına neden olmuştur. Bu gelişmeler 20.yüzyılın son on yılında İkinci Dünya Savaşı sonrası doğan eğitim yöneticisini bir tür "bilim insanı" gören paradigmadan bir ayrılma/uzaklaşmaya neden olmuştur (Hofstetter ve Schneuwly, 2004). Böylece eğitim yönetimi yeniden düşünülmeye, yeni çerçeveler oluşturulmaya başlanmıştır (Foster, 1986). Giderek eğitim yönetimi bir zanaat olarak görülmeye başlanmıştır. Bu zanaat pratik ilkelere ve standartlara dayanmaktadır. Bu değişiklikler okul yöneticilerinin etkili okul liderlik davranışlarını okul sorunlarına uygulanmasını gerektirmiştir. Bu gelişmeler kısaca okul başarısının ölçülebilirliğini öngören hesap verme modeline yol açmıştır (Maxcy, 2001). Bu çerçevede lider hazırlama programları, eğitim yönetimi vizyonu, nicelleştirilebilir bilimsel olguyu araştırmaktan nitel çalışmaya doğru bir değişme göstermiştir. Böylece değerler önem kazanmış; okul yöneticileri de "moral liderler", "etik yöneticiler" ya da "ilgili (caring) yöneticiler" olarak algılanmaya başlamıştır (Özcan, 2014).

Yönetici hazırlama programlarında eskiden görülmeyen "liderlik etiği", "moral yönetimi" gibi dersler yer almaya başlamıştır. Değere dayalı eğitim yönetimi anlayışının eğitim yönetimini bir bilim olarak görmesi mümkün değildir. Görüldüğü üzere son yıllarda okul ve kültürel alanına ilişkin gözlenen radikal değişimler hesap verilebilirlik e tkililik değerlerini gerektirmektedir (Maxcy, 2001). Bu gelişmeler eğitim yönetimi alanının bir bilim olması konusunda bir inişi göstermektedir (Foster, 1986).

Öte yandan alanın kuramsal gelişimi de şöyle bir evrimleşme yaşamıştır. Eğitim yönetiminde yerleşik (ground) kuram hareketi 1970'lerde tereddütlere neden olmuştur. 1974'te Thomas Greenfield yerleşik kurama sarsıcı bir saldırıda bulunmuş, felsefi ve yöntemsel sayıltılarının yanlışlığını göstermiştir. 1979'a dek Daniel Grifiths (eğitim yönetiminde bilim hareketinin öncüleri arasındadır, Greenfield ve diğerlerinin eleştirilerine bir ölçüde teslim olmak zorunda kalmıştır (Özcan, 2014).

1980'lerin ortalarında Bates (1983) ve Foster (1986) mantıksal ampirizm ve bilginin bürokratik yönetimine karşı tam ölçekli bir dönüşüm olarak, eğitim yönetimine bir kritik kuram yaklaşımını Thomas Kuhn'dan ve Frankfurt Okulu'ndan esinlenerek önermişlerdir. 1990'lara girildiğinde bilimsel yönteme çok az dayanarak kuram ile okul yönetimi olgusal raporlarının kaynaştırılması benimsenmiştir. Sonuçta eğitim yönetimi alanındaki bilimsel araştırmalar başarısız kalmış; liderlik standartları retoriği ve okul geliştirme devralınmıştır. Önemlisi de eğitim yönetimini kültürün moral, etik ve değer boyutlarından ayırma girişimi çöküntüye uğramıştır (Maxcy, 2001). Eğitim yönetimi alanının doğası gereği, "pratik bilgi", "profesyonel meslek bilgisi" ve "akademik bilgi" olmak üzere üç temel boyutu vardır.

Eğitim yönetimi alanının kendi kuramı bu üç boyutu kapsamak durumundadır. Dolayısıyla da eğitim ve okul yöneticisi hazırlama programları da bu üç boyutta düzenlenmelidir. Yukarıda da söz edildiği gibi UCEA bunlardan daha çok mesleksel ve akademik bilgi hazırlığını, NCPEA ise daha çok pratik ve mesleksel bilgi ağırlığını tercih etmiştir. Eğitim yönetimi hazırlık programı pratik, profesyonel - mesleksel ve akademik bilgi temelinin arttırılmasına dayanmalıdır. Pratik bilgi; genel bilgi olup eğitim yönetimine yaşam boyu öğrenme, başka bir meslek alanında deneyim, genel eğitim ya da sağduyu yeteneğini getirir (Maxcy, 2001). Örneğin; fikir birliği ve takım kurma yeteneği, personel yönetimi, toplu pazarlık becerileri böyledir. Profesyonel bilgi eğitim liderlerinin kazandığı enformasyonun çoğaltılmasıdır. Örneğin; eğitim ve yönetim mevzuatı ve politikaları, okul kurulu prosedürleri, öğretmen değerlendirmesi prosedürleri, disiplin sorunlarıyla baş etme gibi. Kısaca bu boyut yönetsel bir işin yapılmasına odaklanır (Bates, 1983). Everes ve Lakomski'inin Tutarlık Kuramı, Maxcy'nin (2001) de vurguladığı gibi eğitim yönetimini bilimleştirmede bir güven oluşturma aracı olarak görülebilir; okul yöneticilerine rasyonel karar olma modeli olarak hizmet edebilir; eğitim yönetimi bilgi tabanının oluşturulmasına katkı getirebilir (Aktaran: Balcı, 2011).

Bu çerçevede eğitim yönetimi pratik, mesleksel ve akademik bilgi kümelerinin bir bileşkesi olarak algılanacaktır. Bu üç bilgi kümesi dolayısıyla günümüzde alanın kimliğini tayin etmektedir. Alanın kimliği dönem dönem değişime uğramış ve uğrayacaktır. Zira alanın kimliğini büyük ölçüde dönemdeki bilimsel, teknolojik, ekonomik ve siyasal gelişmeler, alanda yaşanan değişme ve gelişmeler oluşturmaktadır (Maxcy, 2001). Bunun en güzel kanıtı, alanın bilimleşme tarihidir. Bugün için alanın kimliği bu üç bilgi kümesi tarafından oluşturulmaktadır. Bu anlayış esasen pozitivizm ile post modernizmin dengelenmesidir. Şunu da belirtmeliyim ki, alan kimlik olarak gelecekte, özerk, ayrı ve bağımsız bir disiplin

olmayı hedeflemelidir (Bates, 1983). Bunun için de eğitim bilimci bakış açısıyla eğitim yönetimi sorunlarını irdeleyen, araştıran güçlü bir eğitim yönetimi bilim insanları topluluğunun oluşturulması, buna bağlı olarak alanın kendi kural, ilke, standart ve etik kodlarını oluşturup başkalarına da kabul ettirmesi gerekmektedir (Aktaran: Balcı, 2011).

2.2.3. Türkiye'de Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin Türkiye'deki gelişimine ve durumuna bakıldığında, alan yazında pek çok kaynakta (Bursalıoğlu, 2000; Sakaoğlu, 2003; Turan, 2000) değinildiği gibi, bazı dönüm noktalarının alanın gelişimini etkilediği bilinmektedir. Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu, John Dewey'in Türkiye ziyareti ve yazdığı rapor, 1926'da öğretmen yetiştirmek amacıyla Orta Muallim Mektebinin (şimdiki Gazi Eğitim Fakültesi) açılması, 1964'te Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi'nin kurulması ve sonra yurt genelinde açılan ilgili fakülte ve bölümler, Millî Eğitim Şuraları, Yükseköğretim Kurulu'nun kurulması ve aldığı kararlar, yıllar içinde kanun ve yönetmelik değişiklikleri alana olumlu veya olumsuz etkide bulunmuştur (Özcan, 2014).

1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün kurulması, Türkiye'de kamu yönetiminin ve onun bir alt alanı olarak eğitim yönetiminin ayrı bir alan olarak ele alındığını göstermektedir. 1979-1980 öğretim yılından itibaren de eğitim yönetimi uzmanlık programları açılmıştır. 1962 yılında hazırlanan Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) önemli yönetim pozisyonlarının öğretmenler tarafından doldurulduğu; bu öğretmenlerin eğitim yöneticiliği konusunda herhangi bir eğitimden geçmedikleri ve dahası öğretmen kökenli yöneticilerin eğitim politikalarına öğretmen gözüyle bakma eğiliminde oldukları tespitinde bulunularak (Özdemir, 2011), eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde bölümler açılması önerilmiştir (Cemaloğlu, 2005).

MEHTAP raporunun önerileri ve 7. Millî Eğitim Şurası kararları doğrultusunda üniversitelerde okul yöneticiliği ile ilgili ilk açılan fakülte, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi olmuştur. Ankara Üniversitesi Senatosu, 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun ikinci maddesine dayanarak, 31.03.1964 gün ve 463/2718 sayılı karar ile Eğitim Fakültesi'ni kurmuş, bu karar Millî Eğitim Bakanınca da onaylanmıştır. 1965-1966 öğretim yılında öğretime başlamış olan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bu dönemde alanında süresi dört yıl olan ve türündeki tek fakültedir. 1982 yılında adı Eğitim Bilimleri Fakültesi

olmuştur. Bu fakültede Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı'nda Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı, Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı kurulmuştur. Bunları sırasıyla Gazi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 9 Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, 100. Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi izlemiştir. Bu fakülteler Türk Eğitim sisteminin ihtiyacı olan yönetici, denetici ve uzman ihtiyacını karşılamıştır. Ancak YÖK'ün 06.11.1997 gün ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ile eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri kapatılmış, sadece yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar olarak varlığını sürdürmektedirler (Cemaloğlu, 2005).

Kamu yönetiminin bir parçası olarak Türk eğitim sisteminde, eğitim örgütlerinin yeniden yapılandırılması ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dönük bilimsel arayış ve çabalar sürdürülmektedir. Şimşek (2004)'e göre, Türkiye'de yönetici yetiştirme ve atama uygulamalarında Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren birincisi "Çıraklık Modeli", ikincisi 1970'lerde ortaya çıkan ve akademik çevrelerce kabul gören "Eğitim Bilimleri Modeli", üçüncüsü de 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan yönetici atamalarında bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması modeli olmak üzere üç temel yönelimin hâkim olduğu varsayılabilir. Yetiştirme temeline dayanmayan birinci yönelim, meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışının sonucu olarak uzun yıllar devam etmiştir. Eğitim yönetimi alanının üniversitelerde çalışma alanı olarak kendini kabul ettirmesinin ardından yönetici yetiştirme işi adayların örgüt, yönetim, liderlik gibi bazı alanlarda belirli bir bilgi setiyle donatılması ile yeterli görülmüştür (Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014).

Türkiye'de eğitim yöneticilerinin akademik olarak yetiştirilmesi sürecine bakıldığında ise başka bir sorunun varlığı göze çarpmaktadır. Okul yöneticisinin okuldaki insan ve madde kaynaklarını verimli biçimde kullanabilmesi için, okul yönetimi kavram ve süreçlerini çok iyi bilmesi, bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmesi için de bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması gerektiği görüşü (Bursalıoğlu, 2002), Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü programların oturmuş olduğu temel çerçeveyi özet olarak açıklamaktadır. Bu çerçeveye bağlı olarak akademik ağırlıklı yapılandırılmış programların, uygulama boyutunun aynı ölçüde desteklenmediği birçok araştırmacı tarafından vurgulanan temel bir sorundur (Balcı, 1988; Çelik, 2002; Karip, 2004). Türkiye'de okul yöneticilerini yetiştirme uygulamalarının, okullarda başarıyı artıracak nitelikte yönetici yetiştirme konusunda yetersiz kaldığını öne süren Karip'e (2004) göre, eğitimde ciddi reform

girişimlerinin eşiğinde okul yöneticilerinin okulda başarıyı sağlamaları için hangi yeterliklere sahip olmaları gerektiği belirlenerek bu yeterliklerin kazandırılması için alternatif yetiştirme sistemleri tasarlanmalıdır. Şişman (2011) ise okul müdürlerinin esas itibarıyla bir liderden çok bir yönetici olarak yetiştirilmekte olduğunu ve okul yöneticisi yetiştirme amacına yönelik yürütülen programlarda adayların liderlik davranışlarının geliştirilmesi üzerinde yeterince durulmadığını ifade etmektedir (Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014).

2.2.3.1. Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Programlar

"Çıraklık Modeli"nin yerini "Eğitim Bilimleri Modeli"ne bırakmasıyla nitelikli eğitim yöneticisi ihtiyacı, bilimsel yaklaşımlarla ve ağırlıklı olarak üniversiteler yoluyla giderilmeye çalışıldı. Bu düşünceyle üniversitelerimizde kırk yılı aşkın zamandır çeşitli adlar altında ve çeşitli düzeylerde eğitim yöneticisi yetiştirme programları açılmaktadır (Örücü ve Şimşek, 2011). Lisansüstü eğitim düzeyinde sürdürülen eğitim yöneticisi yetiştirme programları 2011 yılında 39 üniversitede tezli ve tezsiz yüksek lisans (YL) programları şeklinde, 16 üniversitede eğitim yönetimi alanında doktora eğitimi ve bir vakıf üniversitesinde ise sertifika programı olarak sunulmaktayken (Karataş, 2014), 2017 yılı itibariyle 74 üniversitede eğitim yönetimi alanında tezli/tezsiz yüksek lisans ve doktora programları yer almaktadır (YÖK, 2017). EYTPE tezli ve tezsiz YL programlarına her yıl binin üzerinde öğrenci kabul edilmektetir. Bu bölümlere başvuran ve mezun olanların büyük bir çoğunluğu eğitim kurumlarında öğretmen, müdür yardımcısı veya müdür olarak görev yapmaktadır.

Karataş (2014) tarafından EYTPE tezli ve tezsiz YL programlarında açılan derslerin karşılaştırmalı analizlerinin yapıldığı araştırmada; bu programların adlarında ortak bir yaklaşımın görülmediği, tezli ve tezsiz YL programlarının yedi farklı adla açıldığı belirtilmektedir. Bununla birlikte aynı üniversitede açılan tezli ve tezsiz YL programlarının adlarının da aynı olduğu ve bu durumun, EYTPE tezli ve tezsiz YL programlarının ilgili yönetmelikte belirtilen ve sırasıyla akademisyen ya da uygulamacı yetiştirmek olarak özetlenebilecek farklı amaçlarını karşılamaya odaklanmadıklarını göstermektedir. EYTPE tezli ve tezsiz YL programları arasında, adları (tezli ve tezsiz) ve amaçları farklı olsa da içerikleri, ders çeşitliliği ve kuram ve uygulama ağırlığı açısından önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuç, amaçları farklı her iki program için, sağlıklı ihtiyaç analizleri

ışığında ihtiyaç duyulan derslerin neler olduğunun tam olarak belirlenmediğini göstermektedir.

EYTPE tezli ve tezsiz YL programlarında çok fazla sayıda farklı ad altında ders açılmış olmasına rağmen dersler genel olarak 15 kategoride sınıflandırılabilmektedir. Bu da derslerin büyük oranda birbirine benzediklerini fakat adlarında küçük farklılıkların olduğunu düşündürmektedir. Bu durum bir ders adı kirliliği yaşandığının açık göstergesidir. Bunun yanında ders tercihlerindeki benzerlikler, programın amaçlarına yönelik özel bir arayışın ve bilimsel bir yaklaşımın olmadığını, daha önce sunulmuş derslerin benzerlerinin açıldığını ve ders adlarında küçük değişiklikler yapılarak programa monte edildiğini düşündürmektedir. Bazı derslerin, kuramsal olarak bir temele sahip olmadığı, bazı derslerin de programın çerçevesi değerlendirildiğinde bağımsız bir ders olarak açılmaya değer olmadığı görülmektedir (Karataş, 2014).

Tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında yer alan bu sorunların benzeri eğitim yönetimi alanında yer alan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarında da bulunmaktadır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programları incelendiğinde; Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans, Yönetim ve Organizasyon Tezsiz Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezsiz Yüksek Lisans başlıkları altında açıldıkları görülmektedir. Programlarda yer alan derslerin adları ve içerikleri incelendiğinde ise ortak bir yaklaşımın görülmediği, derslerin büyük oranda birbirine benzedikleri dikkat çekmektedir. Tıpkı yüz yüze verilen eğitimlerde olduğu gibi uzaktan eğitimde de uygulamaya yönelik ders bulunmamaktadır. Oysaki eğitim yöneticiliği daha çok bir uygulama alanı olarak kabul edilmektedir (Balcı, 2008). Örneğin ABD'de eğitim yönetimi alanındaki uzaktan eğitim programlarında 10 ile 24 hafta arasında değişen staj programları bulunmaktadır.

2.3. Uzaktan Eğitim

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini etkilemekle birlikte eğitimcileri yeni eğitim programlarının yanı sıra farklı öğrenme ve öğretme modelleri geliştirmeye zorlamıştır (İşman, 2011). Bunun sonucunda ortaya çıkan modellerden biri olan uzaktan eğitim kavramına yönelik farklı tanımlar bulunmaktadır. Kearsley ve Moore'a (2012) göre uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin zaman ve mekândan bağımsız olduğu, planlı bir ders programı çerçevesinde yazılı ve elektronik

iletişim araçlarının kullanıldığı bir öğrenme türüdür. Yalın (2001) ise uzaktan eğitimi, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekânlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde bulundukları, öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlamaktadır (Yalın, 2001).

Uzaktan eğitimin nasıl algılandığı uzaktan eğitim uygulamalarını yönlendirmesi ve yapılan değerlendirmeleri etkilemesi bakımından önem arz etmektedir. Benzer şekilde uzaktan eğitime yönelik beklentiler de bu algılama tarzlarının sonucu veya kaynağı olarak ortaya çıkabilmektedir. Örneğin uzaktan eğitimi sadece öğrenen ve öğretenin bağımsızlığını sağlayan bir sistem olarak görmek, belli bir merkezden öğrencilere kitaplar, ders notları gönderip, televizyon yayınları yapmaktan öte bir derinlik içermeyen uygulamaları beraberinde getirmektedir. Buna karşılık etkileşim unsurunun abartılması da uzaktan eğitimin sağladığı diğer avantajları göz ardı edip, uzaktan eğitim öğrencilerinin kendine özgü pek çok gereksinimlerinin karşılanmamasına neden olmaktadır (Karataş, 2003).

Commonwealth of Learning uzaktan öğretimi, öğrenen ve öğretinin zaman ve mekândan ayrı olduğu, bir kurum veya ajans tarafından sertifikalandırılan, yazılı ve elektronik medyanın çeşitli şekillerde kullanıldığı, öğrenen ve öğreten arasında etkileşim sağlayan çift yönlü bir iletişime sahip, zaman zaman yüz yüze görüşmelerin yer aldığı, öğrenme fırsatları sunan bir öğretim yolu olarak tanımlamaktadır (ICDE, 2009). Simonson (2003) ise uzaktan eğitimi, öğrenenlerin zaman ve/veya mekân açısından bir arada olmadığı, öğrenenler, öğreticiler ve kaynaklar arasındaki iletişimde etkileşimli telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı kurum tabanlı, yapılandırılmış bir eğitim olarak tanımlamıştır (Schlosser ve Simonson, 2009).

Holmberg (1989) uzaktan eğitimin, sınıflarda ya da aynı bina içinde öğreticilerin anında ve sürekli bir biçimde, öğrencileri gözetim altında bulundurmadığı, öğretimi gerçekleştiren kurumun planlama, rehberlik ve öğretim olanaklarından yararlanmaya dayalı, tüm öğretim kademelerinde çok çeşitli çalışma biçimlerini içerdiğini ifade etmiştir. Uzaktan eğitimin özünün öğrencinin bağımsızlığı olduğunu ifade eden Wedemeyer 1973'te bağımsız çalışma (independent study) kavramını kullanmıştır. Wedemeyer'in bu kuramı sadece öğrencileri değil, programı öğretmen ve öğrenci bağımlılığından, öğretmeni yönetim türü fazladan iş yükünden, öğrencileri ve öğretmenleri belli dersleri, biçimleri, metodolojileri seçme ve genel bireysel özelliklere sahip olma zorunluluğundan kurtarmaktadır (Karataş, 2003).

Moore ve Karsley (2005), 19. yüzyılda posta hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan uzaktan eğitim uygulamalarını tarihsel açıdan; (1) Postayla eğitim, (2) Radyo ve televizyon yayını, (3) Açık üniversiteler, (4) Telekonferans yoluyla eğitim, (5) İnternet teknolojilerine dayalı eğitim olmak üzere beş kuşağa ayırmıştır. Birinci kuşak olan mektupla eğitimde, öğretim posta yoluyla yapılmakta ve iletişim ortamı olarak basılı metinler kullanılmaktaydı. İkinci kuşakta eğitim radyo ve televizyon yayınları aracılığıyla yapılmaktaydı. Üçüncü kuşak olan açık üniversiteler iletişim teknolojileri açısından değil, eğitim örgütlenmesinde yeni bir yöntemin bulunmuş olması açısından önem taşımaktaydı. İlk üç kuşak uzaktan eğitim uygulamaları eşzamanız olarak gerçekleştirilmekteydi ve etkileşim dördüncü ve beşinci kuşağa göre düşük düzeydeydi. Dördüncü kuşakta, 1980'lere gelindiğinde, telefon, uydu, kablo ve bilgisayar ağları sayesinde görüntülü ve sesli konferans yoluyla ilk kez uzaktan ve eşzamanlı grup etkileşimi gerçekleştirilmiştir. 1980'li yıllardan sonra bilgisayar destekli eğitim ortamı ortaya çıkmış; 1990'lı yıllarda bilgisayarlar arası kurulan İnternet ağının gelişmesi ile eğitim İnternet ortamına taşınmıştır. Beşinci kuşak, internet teknolojilerine dayalı olarak gelişen, sanal sınıfların oluşturulduğu çevrimiçi eğitimi kapsamaktadır. İletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, eğitime olumlu yansımış ve eğitim ortamlarında önemli değişimler olmasını sağlamıştır. İnternetin ortaya çıkışı, uzaktan eğitim uygulamaları açısından bir dönüm noktası olmuştur. İnternet ve World Wide Web gibi teknolojilerin sağladığı avantajlar sayesinde çevrimiçi eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır (Koçdar, 2011).

Uzaktan eğitimin sağladığı yararlar; fırsat eşitsizliğini en aza indirme, kitle eğitimini kolaylaştırarak daha fazla kişinin uzmanlardan yararlanmasını sağlama, eğitimde maliyeti düşürme, bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama, yaşam boyu öğrenme desteği, her türlü teknolojiden yararlanarak daha kolay ve hızlı iletişim olarak özetlenebilir (Kaya, 2002; Şenkal ve Dinçer, 2012). Sağladığı yararların yanı sıra uzaktan eğitimin, öğrencilerin sosyalleşmelerini engelleme, uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama, beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama, kırsal bölgelerden internete girebilmenin hala bir sorun olması gibi bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Gökkaya ve Akçiçek, 2012; Kaya, 2002).

Uzaktan eğitim uygulamalarının, artan nüfusa karşın kısıtlı iş olanakları ve buralarda çalışacak daha iyi eğitilmiş insan gücüne duyulan gereksinim ile gerek hükümetlerin gerekse diğer eğitim kurumlarının destekleriyle sürekli arttığı görülmektedir. Bireyler değişen iş yaşamına kendilerini uydurmak, daha nitelikli hale gelebilmek için eğitim talebinde

bulunmakta ve çoğunluğu çalışmakta olan bu insanların gereksinim duydukları eğitimi geleneksel eğitim kurumlarında karşılayamadıkları için uzaktan eğitimi seçmektedirler (Aydın, 2001). Bununla beraber yükseköğretimdeki eğilimlerin de üniversiteleri elektronik ortamları kullanmaya ittiği ve öğrencilerine çevrimiçi olanaklar sunmaları gerektiği görülmektedir. Ancak uzaktan eğitim sistemlerinin yaygınlaşması pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunların başında uzaktan eğitimin genellikle üniversiteler bünyesinde gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü uzaktan eğitim merkezleri yeterince altyapı ve maddi imkâna sahip olmamakla birlikte, uzaktan eğitime olan talep her geçen gün artmaktadır. Bu da beraberinde yönetimsel pek çok sorunu getirmektedir (Gökkaya ve Akçiçek, 2012).

2.3.1. Uzaktan Eğitimin Yükseköğretime Etkisi

Dünya'da yükseköğretimde yaşanan büyüme göz önüne alındığında, daha büyük kitlelere yükseköğretim hizmetinin götürülmesi için açık ve uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Uzaktan eğitim programları hem lisans hem de lisans sonrası eğitim gören öğrencilere, esnek öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Dünya çapındaki açık üniversitelerin doğuşu ve evriminde öne çıkan özellikler; nüfusun geniş bir kesimine eğitim olanağı sağlaması ve böylece kitleleri yükseköğretime teşvik etmesi, yetişkinler için bağımsız ve hayat boyu öğrenme fırsatları tanıması, uzaktan yükseköğretimde yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının ve yükseköğretimde uluslararasılaşmanın desteklenmesidir (ICDE, 2009).

Kanada, Çin, Hindistan, Almanya, Birleşik Krallık ve Hollanda gibi ülkelerin arasında yer aldığı dokuz ülkede bulunan açık üniversitelerin misyonları incelendiğinde; öğrenci başına düşen harcamaları azaltmak ve mezun sayısını artırmak, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak, yetişkin öğrenciler için erişim sağlamak, mesleki nitelikler sağlamak, kendi ülkelerinin kalkınma ve demokratikleşmesine yardımcı olmak gibi amaçlarının olduğu görülmektedir (Petters, 2008).

Türkiye 2011 yılı insani gelişme raporuna göre, 187 ülke arasında 0,699 endeks değeriyle 92. sırada yer almaktadır. Bilindiği üzere insani gelişme endeksi, sağlık, eğitim ve gelirden oluşan, üç boyuta göre hesaplanmaktadır. Türkiye, insani gelişme endeksini oluşturan gelir bileşeni bakımından görece daha iyi durumda olmasına karşın, sağlık ve eğitim göstergelerinde aynı performansı gösterememektedir. Özellikle eğitim göstergeleri Türkiye'nin endekste en geride olduğu bileşenlerdir. Uzaktan eğitim, sağladığı esnek öğrenme koşulları göz önüne alındığında, çeşitli sebeplerle (yoksulluk, cinsiyet eşitsizliği,

mahkûmiyet, sağlık sebepleri, zaman ve mekândan kaynaklanan sebepler gibi) örgün eğitim alamamış kişilere eğitim imkânı sağlaması nedeniyle; hem eğitimde fırsat eşitliğine hem de insani gelişmeye ve toplumsal refah artışına katkı sağlaması bakımından büyük önem arz etmektedir (Kandemir, 2014).

Tuncer ve Taşpınar (2008) bir tek modelin eğitim kurumlarını ve özellikle yükseköğretim kurumlarını geleceğe sürüklemeyeceğini belirterek, eğitimin gelecekte uzaktan yürütüleceğini, eğitim kurumlarının farklılaşarak daha geniş kitlelere sanal olarak sunulacağını ifade etmektedirler. Üniversiteler yükseköğretimde öğretimi iyileştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımlarını incelemeye artan bir şekilde önem vermektedirler. İletişim ve bilgi teknolojilerinin öğretimdeki değerleri tartışılmaya devam etmekle beraber bu teknolojilerin gelişmesi ve tüm dünyada yaygınlaşması eğitimin uluslararası düzeyde sunulmasında daha iyi ve esnek bir ortam sağlamaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Teknolojinin çok yönlü ve yaygın hale gelmesiyle daha çok dersin çevrimiçi öğrenme kapsamında sunulması, öğrencilerin durumlarına göre ders veya program arayışına girmeleri, internet kullanımındaki hızlı artış ile beraber uzaktan eğitimde internetin baskın hale gelmesi, yükseköğretime olan ihtiyacın ve talebin artması ve yükseköğretime akan kaynakların azalması nedenlerle üniversiteler bilgi ve iletişim teknolojilerine önem vermekte ve çevrimiçi eğitim alt yapılarına yatırım yapmaktadırlar (Howell ve Williams, 2003). Bu sebeplerin yanında gelişen teknolojiler, artan ve değişen eğitim ihtiyaçları ve bu paralelde yaşam boyu öğrenme ilkesinin yaygınlaşmasıyla birlikte üniversiteler uzaktan eğitim programları başlatmaya ve var olanlarını da geliştirmeye başlamışlardır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011).

Yıldırım (2010) uzaktan eğitimin günümüz dünyasında üniversite eğitiminde vazgeçilmez bir eğitim yöntemi olarak karşımıza çıkmakta olduğunu ve uzaktan eğitim sisteminin, gelecekte geleneksel eğitim sisteminin yerini alacağı görüşünün yanında, geleneksel eğitim ile birlikte destek bir eğitim sistemi olarak sunulmasını savunanların da olduğuna dikkat çekmektedir. Böylece yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi eğitim hem uzaktan eğitim programlarında geleneksel eğitime alternatif olarak kullanılmakta hem de geleneksel eğitime destek olarak kullanılmaktadır.

2.3.2. Uzaktan Eğitimde Kalite

Kalite kavramının, kullanım amacına göre ekonomistler tarafından farklı algılanarak, değişik şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Juran ve Godfrey (1998) kaliteyi amaca ve kullanıma uygunluk, Crosby (1961) şartlara uygunluk, Feigenbaum (1956) bir ürün veya hizmetin bedeli, Ishikawa (1962) en ekonomik, en kullanışlı ve müşteriyi daima tatmin eden kaliteli ürün geliştirmek, üretmek ve satış sonrası hizmetleri vermek olarak tanımlamıştır (Bursalıoğlu ve Tezsürücü, 2013; Özdemir, 2015; Suarez, 1992). Toplam Kalite Yönetiminin öncüsü olarak görülen Deming'e göre ise kalite, müşterinin gelecekteki beklentilerinin doğru tahminine göre yapılan yeniliklerdir (Naktiyok ve Küçük, 2003; Suarez, 1992; Yılmaz, Özdil ve Kanar, 2006). ABD'de etkin bir kuruluş olan Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation-CHEA) ise kaliteyi "amaç için uygunluk" olarak tarif etmektedir (CHEA, 2001).

Eğitim bilimleri alanında kalite, öğretimi tamamlama oranı, öğrenci performansı ve öğrenme tecrübelerinin değerlendirilmesi gibi nicel bileşenlerin yanında öğretim yöntemleri, öğrenme olayları, materyaller, öğrenme süreci, etkinlikler, içerik ve öğrencilere önerilen seçenekler gibi nitel bileşenlerin nasıl etkili ve verimli uygulanabileceğine yol gösteren bir göstergeler bütünüdür (Cavanaugh, 2002). Uysal ve Kuzu'ya (2011) göre kalite nicel ve nitel bileşenleri olmak üzere onlara da bağlı olan alt bileşenler ile bir bütünlüğü tanımlamaktadır.

Çağımızın bir parçası olan uzaktan eğitimin örgün eğitim ile aynı kalitede eğitim verip vermediği uzaktan eğitim kavramının ilk ortaya atıldığı tarihten bu yana tartışılmaktadır. Allen ve Seaman (2008), IHEP (2000) ve AFT tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, başta ABD yükseköğretim sistemi olmak üzere tüm dünya yükseköğretim sistemlerinde hızla büyüyen ve yaygınlaşan çevrimiçi eğitim sistemlerinin istenen sonuçları vermesi için uzaktan eğitimde kaliteye gereken önemin verilmesini belirmektedir. Uzaktan öğretimin küreselleşme bağlamında sürekli bir artış göstermesi, değişen ve gelişen uzaktan eğitim ortamları, küresel yükseköğretim pazarında kalite standartlarının yükseltilmesi gibi nedenlerle hem ulusal hem de uluslararası düzeyde uzaktan yükseköğretim için acil kalite güvence sistemleri oluşturulması gerekmektedir. Ancak küresel düzeyde uzaktan eğitimde kalite güvencesi geliştirilmesi henüz başlangıç aşamasında bulunmaktadır (ICDE, 2009). Bununla beraber uzaktan eğitimde kalite anlamında bazı belirsizlikler bulunmaktadır (WICHE, 1995; IHEP, 2000). Amerika'da Yüksek Eğitim Birliği üyeleri, uzaktan eğitimde kalite güvencesinin henüz istenen düzeyde olmadığını ve bu durumu çözülmesi gereken bir sorun olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim için geliştirilmiş olan

standartlar da uzaktan eğitimin farklı doğasından kaynaklanan nedenlerden dolayı tam olarak uyuşmamaktadır (Clarke-Okah ve diğ., 2009, IHEP, 2000). Bu nedenle uzaktan eğitimin kendi parametreleri dikkate alınarak üstünlükleri ve sınırlılıkları dikkate alınarak kendi özellikleri doğrultusunda kalite standartları hazırlanması gerekmektedir (Middlehurst, 2000; Twigg, 2001). Kimi uzmanlar, kimi organizasyonlar konu üzerindeki belirsizlikleri kaldırmak amacıyla ilkeler, prensipler, kılavuzlar ve standartlar geliştirmektedir (Middlehurst, 2000, Twigg, 2001, Parker, 2004, Woolsey ve Rodchua, 2004; Fountain, 2006; Yeung, 2002). Uzaktan eğitimde kalitenin tanımına, boyutlarına, ölçütlendirilmesine ve ölçülmesine ilişkin bu yaklaşımlar genel olarak öznel ve nesnel (Şimşek, 2001) olarak sınıflandırılabilmektedir. Nesnel yaklaşımlarda kalite, ürün ve hizmetlerin ölçülebilen, belirlenebilen ve çoğu kez kalite standartları ve mevzuatla tanımlanan bir nitelik göstermekte; öznel yaklaşımlarda ise kültüre, beklentilere, tercihlere, içinde bulunulan koşullara bağımlı olabilmektedir (Şimşek, 2012).

Moore (2005), uzaktan eğitimde kalitenin boyutlarını öğrenmenin etkililiği, maliyet etkililiği, erişim, öğrenci doyumu ve öğretim elemanı doyumu olmak üzere beş kavrama dayandırmaktadır. Şimşek ve Çakır (2010), uzaktan eğitimde kalitenin maliyet verimliliği, etkililik ve erişilebilirlik olmak üzere üç önemli boyutu bulunduğunu belirtmektedirler. Bartley-Bryan (2010) ise uzaktan eğitimde kalitenin boyutlarını öğrenci başarımı (performans), öğrenci doyumu, öğrenme çıktıları ve öğrenci desteğinin etkililiği temelinde kavramlaştırmaktadır. Bu yaklaşımlardan ilk ikisine göre kalite görece daha geniş kapsamlı bir kavramdır ve öğrenci ile ya da sadece onu doğrudan ilgilendiren değişkenler ile sınırlı değildir. Örneğin öğretim elemanı doyumu ve maliyet de kalitenin bileşenleri olarak ele alınmalıdır. Bartley-Bryan'ın yaklaşımında ise kalitenin bütün göstergeleri sadece öğrenci ve öğrenciyi doğrudan ilgilendiren değişkenler ile ilgili ya da sınırlıdır. Bununla birlikte her üç yaklaşımın ortak özellikleri kaliteyi sonuç açısından tanımlamaya yönelmiş olmalarıdır.

Farklı yaklaşımlarda uzaktan eğitimin kalitesi sonuç değil, süreç ya da sunulan hizmet ve materyallerin nitelikleri açısından ele alınmaktadır. IHEP (2003) uzaktan eğitimde kalitenin ölçütlerini öğrenciye sunulan hizmet ve materyallerin özelliklerini temel alarak; kurumsal destek, ders yapısı, ders geliştirme, öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci desteği, öğretim elemanı desteği ve ölçme-değerlendirme boyutları ile ilişkilendirerek, ele almaktadır (Şimşek, 2012). CHEA (2010) ise, incelediği kuruluşları akredite etmek için 6 standart belirlemiş, bu standartların akademik kalite güvencesine ve bir kurum veya programın iyileştirilmesine birincil derecede önem verdiğini vurgulamıştır. Bir kurumun CHEA

tarafından akredite edilebilmesi için taşıması gereken standartlar: 1) Akademik kaliteyi geliştirme 2) Hesap verme sorumluluğunu gösterme 3) Uygun olan yerlerde, değişiklik ve gerekli iyileştirmeler için öz-inceleme ve planlama yapmayı teşvik etme 4) Karar vermede uygun ve adil prosedürleri izleme 5) Akreditasyon uygulamasının devam eden sürecini gösterme ve 6) Yeterli kaynaklara sahip olma olarak belirlenmiştir.

WICHE tarafından yapılan araştırmada ise çevrimiçi eğitimde kalite standartları ilk defa Eğitim ve Öğretim, Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük, Ölçme ve Değerlendirme temel alanları dikkate alınarak belirlenmiştir. Kurumsal Bağlam ve Yükümlülük temel alanın da Rol ve Görev, Öğretim Elemanı Destek, Öğrenme Kaynakları, Öğrenciler ve Öğrenme Hizmetleri, Destek Yükümlülükleri olarak alt alanlara ayrılarak incelenmiştir. WICHE (1995) 16 ilke belirleyerek çevrimiçi eğitimde kaliteyi tanımlamaya çalışmıştır (Uysal ve Kuzu, 2011).

Eğitim kurumlarının, organizasyonların, eğitimcilerin kaliteli bir çevrimiçi eğitim sunabilmesi için kalitenin çerçevesini çizmeye yönelik araştırmalar yapan Sloan-C ise eğitimde kalitenin ne denli önemli olduğundan yola çıkarak, 2002 yılında Çevrimiçi Eğitimde Kalite için Elementler başlıklı araştırmayı yayınlamıştır. Bu araştırmada kalitenin çerçevesi belirlenmeye çalışılmış ve çevrimiçi eğitimde kalitenin çerçevesi; etkili öğrenme, uygun maliyet, erişim, öğretim elemanı memnuniyeti ve öğrenci memnuniyeti olmak üzere beş temel alan ile çizilmiştir (Uysal ve Kuzu, 2011).

Bologna izleme grubu 2005 yılından bu yana her iki senede bir olmak üzere Türkiye'de dâhil olmak üzere üye ülkelerin yükseköğretim sistemlerini değerlendirmektedir. Ancak bu değerlendirmeler çevrimiçi eğitim yapan kurumları, çevrimiçi programları ve çevrimiçi dersleri kapsamamaktadır. Bu ciddi eksiğin farkına varan ENQA (2009) İsveç Ulusal Ajansı ile birlikte Sigtuna/İsveç'te ana teması "E-öğrenmede Kalite Güvencesi" olan bir çalıştay düzenlenmiştir. Avrupa'da çevrimiçi eğitime yönelik geliştirilmiş ve geliştirilmekte olan standartlar ve ilkeler de bulunmaktadır. Ancak Amerika ile kıyaslandığında Avrupa'nın çevrimiçi eğitimde kalite konusunda ciddi anlamda geride olduğu görülmektedir. ENQA hazırlamış olduğu raporda (2010), çevrimiçi eğitimde ortak kabul görmüş kalite standartlarının olmamasını, çevrimiçi eğitimde kalite değerlendirmesi adına bir sınırlılık olarak görmektedir.

2.4. Eğitim Yönetimi ve Uzaktan Eğitim Kapsamında Yapılan Çalışmalar

Eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların genellikle liderlik (Aslan ve Bakır, 2014; Day, Gu, ve Sammons, 2016; Fevre ve Robinson, 2014; O'Malley ve Capper, 2015), okul kültürü ve iklimi (Bear, Yang ve Pasipanodya, 2015; Hendron ve Kearney, 2016; Tschannen-Moran, 2011), okul geliştirme (Adelman ve Taylor, 2014; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Tarpey ve Poultney, 2015; Toprak ve Özgan, 2012), yönetici yeterliliği (Banoğlu, 2011; Bouchamma, Basque ve Marcotte, 2014; Grissom, Loeb ve Master, 2013), öğretmen yeterliliği (Balcı ve Demiryay, 2014; Eker, 2014; Hodges ve Murphy, 2009; Maden ve Göçerler, 2015; Ruble, Usher ve McGrew, 2011), teknoloji entegrasyonu (Dağ, 2016; İzci ve Eroğlu, 2016; Ryan ve Bagley, 2015), eğitim planlaması (Ergen, 2013), toplam kalite yönetimi (Peck ve Reitzug, 2012; Pineda, 2013), okullarda güç ve politika (Lumby ve Foskett, 2011) gibi konular üzerine odaklandıkları görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik araştırmaların ise daha çok öğrenci ve öğretim üyelerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ve görüşleri (Akgün, Güleç ve Topal, 2013; Antalyalı, 2004; Ateş, 2010; Can, 2004; Gök, 2011; Kesim, 2009; Özer, 2011; Tırnovalı, 2012), uzaktan eğitimde kalite (Jung, Wong, Li, Baigaltugs ve Belawati, 2011; Shelton, 2010) öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri (Demir, 2008), uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması (İlhan, 2010; Köksoy, 2004; Topper, 2007), uzaktan eğitime karşı tutum belirleme (Aberasturi ve Kongrith, 2006; Ağır, 2007; Aydın ve Altun, 2008; Burns, 2013; Tüysüz ve Aydın, 2007),uzaktan eğitim programlarının etkinliğini değerlendirme (Yadigar, 2010), uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu (Koçdar, 2011; Bakioğlu ve Can, 2012), yükseköğretimde uzaktan eğitim (Akdemir, 2011; Dudding ve Drulia, 2013; Mariluz, Covadonga, Laherran ve Alicia, 2006), uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler (Süral, 2008) ile yönetim sisteminin değerlendirilmesi (Kaya, Erdem, Çakır ve Bağırsakçı, 2004) gibi konuları ele aldığı görülmektedir.

Temel amacı üniversite enstitülerinde açılan eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi yüksek lisans programının verimliliğinin ve etkililiğinin ne düzeyde olduğu öğrenci algıları düzeyinde belirlenmek olan araştırma sonucunda verimlilikte en önemli etkenin öğretim üyeleri olduğu ve yüksek lisans programının verimliliğini sağladığı ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans programının değerini ortaya çıkaran iki temel etken ise verimlilik ve etkililiktir. Verimli ve etkili geçen bir yüksek lisans eğitimi öğretmenin tüm mesleki kariyerinin başarılı geçmesini, sürekli okuyan ve araştıran, yeniliklere açık, kurum içinde değişim sağlayabilen, dinamizm oluşturabilen, meslektaşlarını doğru yönlendirebilen,

öğrencilerle, öğretmenlerle, okul yöneticileri ile iletişim içinde olan, bir öğretmen olmasını sağlamaktadır (Özcan, 2014).

Uzaktan lisansüstü eğitim konusunu ele alan ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin niteliğine yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği ve öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentilerinin tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmada (Kızmaz ve Çilek, 2011) katılımcılar, yüksek lisans eğitiminin bilgi ve becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Söz konusu araştırmada katılımcıların büyük bir kısmı lisansüstü eğitim hakkında olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişler ve hem mesleki hem de kişisel gelişmelerinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Eğitim yönetiminin akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu Ankara'da görev yapan akademisyenler tarafından algılandığı biçimiyle irdelemeyi amaçlayan araştırmada (Örücü ve Şimşek, 2011) ise Türkiye'de eğitim yönetimi alanı, Ankara'da görev yapan akademisyenlerin algıları çerçevesinde sorunlu ve bir anlamda karmaşa içinde bir geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır. Araşatırmada değinilen sorunların başında alanın meslekleşmesi, kuram ve uygulama arasındaki kopukluklar, akademisyenler arasında bilimsel işbirliğinin ve iletişimin yetersizliği gelmektedir. Bu sorunların akademisyenler arası dayanışma ve işbirliğinin teşvik edilmesi, kuram ve uygulama arasında sağlıklı bir işbirliği oluşturulması, alanda bilgi temelini oluşturabilmek adına mesleki yeterliliklerin belirlenmesi, lisansüstü programlarının standartlaştırılması ve niteliklerin arttırılmasının ciddi mesleki dayanışma ve yapılanmayla gerçekleşeceği belirtilmektedir.

Dilci (2009) eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü eğitiminin sürece ilişkin işleyişi gözden geçirilerek, katılımcıların bakış açısıyla sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmeye çalıştığı araştırmasında lisansüstü eğitime girişte yapılan öğrenci seçiminde, danışman ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerinde, öğrenme ortamlarının öğretimsel boyutunda, ders içerikleri ve yapılan tezlerin genel nitelikleri üzerinde bazı aksaklıkların olduğunu belirlemiştir. Araştırma verilerine göre tezlerde elde edilen bulguların, daha çok alandaki çalışmalara paralel ve yerel çalışmalar olduğu vurgulanırken, katılımcıların çoğunluğu tez araştırmasının önündeki engel olarak, en çok kurumsal kültürü görmüşlerdir. Öğretim üyelerinin iletişim becerisinin kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğu göze çarpmaktadır. Dünyadaki çalışmaların farkında olunmadan benzerlerinin yapıldığı dile getirilerek, lisansüstü eğitim çıktılarına Avrupa'daki gibi bir değerlendirme sisteminin getirilmesi gerektiği görüşleri vurgulanmıştır.

Türkiye'de üniversitelerin açtığı eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi (EYTPE) tezli ve tezsiz (YL) programları, sunulan dersler açısından karşılaştırmalı olarak analiz edildiği ve uygulamacı eğitim ve okul yöneticisi yetiştirmek üzere açılan tezsiz YL programlarının, akademisyen yetiştirmek üzere açılan tezli YL programlarından farklı yönlerini belirlemeyi ve böylece uygulamacı eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda üniversitelerin yaklaşımlarını açığa çıkarmayı amaçlayan başka bir araştırmada ise EYTPE tezli ve tezsiz YL programlarında sunulan derslerin büyük oranda aynı olduğu, derslerin uygulamacı eğitim ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına yönelik olmadığı ve uygulama derslerine hemen hiç yer verilmediği bulgulanmıştır (Karataş, 2014).

Türkiye'deki uzaktan eğitim faaliyetlerinin belli değişkenler açısından genel durumunu ortaya koymayı amaçlayan araştırmada (Meriçelli, Taşdemir ve Uluyol, 2014) uzaktan eğitim veren 60'ın üzerinde üniversitenin ilgili birimleri resmi web sayfaları üzerinden incelenmiş ve ön lisans, lisans, yüksek lisans, kurs ve sertifika türündeki öğretim programları ve uzaktan eğitimde kullanılan öğrenme yönetim sistemleri açısından elde edilerek analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında en çok açılan yüksek lisans, lisans, ön lisans, sertifika ve kurs programları ile en çok kullanılan öğrenme yönetim sistemlerine yer verilmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitimle verilen ve en çok açılan yüksek lisans öğretim programlarının genel olarak İşletme, Yönetim, Sağlık, Eğitim ve Bilişim ana başlıkları altında; lisans programlarının ise Ekonomi, Edebiyat, Eğitim, Bilişim ve Yönetim ana başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Downs (2011) çevrimiçi yüksek lisans programlarının kalitesini ve değerlendirme süreçlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin kendilerini birer müşteri olarak gördüklerini bu nedenle program çıktılarının ve kazanılacak yeterliklerin açıkça tanımlanmış olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Çalışmada belirlenen on iki kalite göstergesi; 1) öğrenci ve fakülte çeşitliliği, 2) fakültenin profesyonel ve bilimsel üretkenliği, 3) mevcudiyet, erişilebilirlik ve değerlendirme faaliyetleri, öğrenme çıktıları ve destek, 4) öğrencilerin programlardaki mevcut deneyimleri, etik ve profesyonel davranışları 5) öğrencilerin araştırma projelerindeki üretkenlikleri, 6) programın sağladığı müşteri servis hizmetleri, 7) akademik araştırmaların yürütülmesi konusunda öğrenci eğitimi ve üniversite kaynaklarına erişim, 8) öğrencilerin birbirleriyle ve fakültesi ile olan etkileşimi, 9) çevrim içi ve geleneksel eğitim gören öğrencilerin başarılarının karşılaştırılması, 10) fakültenin geleneksel eğitimden çevrim içi eğitime geçişi hazırlığı, 11) programı tamamlamada öğrenci kararlılığı ve 12) mezuniyetten sonraki öğrenci başarısı olarak tanımlanmıştır.

Aberasturi ve Kongrith (2006) çevrim içi yüksek lisans programları ile yüz yüze yüksek lisans programlarını öğrenci tutumları açısından karşılaştırdıkları araştırmalarında, öğrencilerin geleneksel şekilde verilen yüksek lisans programlarının işverenler açısından işe almada daha çok göz önünde bulundurduklarına dair görüş belirtmektedirler. Araştırmada yüz yüze programları mezunlarınaçevrim içi yüksek lisans programından mezun olanlara oranla daha çok değer verildiğini ve kariyerlerinde geleneksel eğitimin daha önemli olacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Kalite güvence sistemleri farklı gelişim aşamalarında olan on bir Asya ülkesinde yükseköğretimde uzaktan eğitim kalite güvence sistemleri üzerine yapılan çalışmada, var olan sistemin yöntemlerinin, araçlarının, politika çerçevelerinin ve amaçlarının her ülkenin özel koşullarına uyarlanmış olduğunu göstermektedir. Fakat aynı zamanda kalite güvence ajansları ve uzaktan eğitim sağlayıcılarının kalite kültürünü teşvik yönünde çalışmalar yaptıkları ve hem iç hem de dış değerlendirmelere adapte olmaya çalıştıkları görülmektedir (Jung, Wong, Li, Baigaltugs ve Belawati, 2011).

Köksoy'un (2004) yükseköğretimde örgün eğitim ile e-eğitimi karşılaştırdığı çalışmasında e-eğitimdeki sözlü ve sesli uygulama yetersizliği bir kenara bırakıldığında, e-eğitimin pek çok konuda büyük bir üstünlüğe sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle e-eğitimin, çok yakın bir gelecekte ö-eğitime ciddi bir alternatif olacağı ve toplumun her düzeydeki eğitim ihtiyacının karşılanmasında önemli rol oynayacağını belirtmektedir. Topper'ın (2007) çevrimiçi ve yüz yüze lisansüstü eğitim kurslarının öğretim kalitesini karşılaştırdığı çalışmasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Burns (2013) lisansüstü öğrencilerin çevrimiçi kurslara yönelik algılarını belirlemeye yönelik yaptığı araştırmasında yüz yüze eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi kurslara karşı şüphe içinde olduğu ve öğretimin sosyal bir aktivite olması nedeniyle geleneksel formatta yapılması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çoğunun çevrimiçi kursların kendi öğrenme biçimlerine daha uygun olduğunu, geleneksel kursların ise daha elverişli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Lisansüstü eğitim gören öğrencileri kapsayan bir çalışmada, internet üzerinden aldıkları derslerde edindikleri tecrübeler ışığında ne tür fayda ve sorunlarla karşılaştıkları araştırılmıştır. İnternet üzerinden verilen derslerin dizayn, öğrenci motivasyonu, zaman yönetimi ve web tabanlı eğitim teknolojilerinin sağladığı rahat öğrenme ortamı gibi alanlar internet üzerinden alınan derslerin sağladığı faydalar olarak sıralanmışlardır. Fakat teknik sorunlar ve aksaklıkları, geleneksel sınıf ortamında sağlanan sosyalliğin söz konusu

olmaması, zaman sınırlaması ve zorluk derecesi yüksek ders içeriklerini öğrenme-öğretmede yaşanan sıkıntıları ise internet üzerinden ders alan öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar şeklinde belirtmişlerdir (Song, Sngleton, Hill, Janette R., ve Myung , 2004).

Öğrencilerin çevrimiçi yükseköğretimde hizmet kalitesini nasıl algıladıklarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada rehberlik ve destek hizmetleri, değerlendirme süreci, taleplerine eğitmenler tarafından verilen cevapların yararlılığı ve yanıt süresi, verilen çalışmaların pratik yararları ve dengeli iş yükünün öğrencilerin dikkat ettiği ve önemsediği konular arasında olduğu belirtilmektedir (Argüelles, Castan ve Juan, 2010).

Antalyalı'nın (2004) uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimi öğretim açısından kıyaslamayı ve öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili algılarını ölçmeyi amaçladığı araştırmasında uzaktan eğitim değerlendirmelerinin genellikle olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimin tek başına uygulanmasından ziyade sınıf ortamında eğitimi destekleyen uzaktan eğitimi savundukları belirtilmiştir.

Gökkaya ve Akçiçek (2012) yaptıkları çalışmada katılımcıların öğrencisi oldukları uzaktan eğitim sistemine ilişkin memnuniyet düzeyleri ölçülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgulara göre çeşitli alanlarda uzaktan eğitim sisteminde iyileştirmeye ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda; katılımcıların çoğunun ders içerikleri ve sunumundan memnun oldukları, sınav sisteminde daha yaratıcı ve aktif bir çözüm yolu üretilmesi veya uzaktan eğitimde öğrencilerin başarı düzeylerinin ölçülmesi için farklı yöntemler uygulanması gerektiği, öğretim elemanının uzaktan eğitimde ders verirken bir öğretmen rolünden çok danışman, mentor, koçluk… gibi görevler üstlendiği ve öğrencilerin yer ve mekan bağımsızlığına rağmen derse ilgilerinin sağlaması ve öğrencilerin doğru bir şekilde yönlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

Amerika'da son yıllarda yapılmış, 70 lisans ve lisansüstü eğitim veren devlet üniversitesini kapsayan detaylı bir çalışmada yaklaşık 10,000'den fazla öğretim kadrosunun internet üzerinden sunulan eğitim konusundaki düşünce ve tutumları incelenmiştir. Söz konusu araştırmanın incelediği temel konulardan biri yükseköğretim kadrolarının internete dayalı eğitimi ne kadar benimsediği olmuştur. Bulgulara göre, daha önce en az bir kez internet temelli ders geliştirmiş ve sunmuş olan öğretim kadrolarının internete dayalı eğitim modeline böyle bir tecrübesi olmayanlara göre daha olumlu yaklaştığı saptanmıştır. Ayrıca, halen internet üzerinden ders geliştirme ve sunma konusunda hiç bir tecrübeye sahip olmayan öğretim kadrolarının öğrencilerine internet temelli dersleri tavsiye etmekte beis görmedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle, internete dayalı eğitime öğretim

kadrolarının yaklaşımının genel olarak olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, örgün yükseköğretime kıyasla internet temelli derslerde aynı kalite ve standardın yakalanması için daha fazla zaman ve efor harcamak zorunda olduklarının altını çizmişlerdir. Amerikan yükseköğretim kadrolarını internet temelli eğitim modelini hızla benimsemelerini sağlayan temel etkenlerin başında, geleneksel eğitim modelleri ve imkânları aracılığıyla eğitimlerini sürdüremeyen öğrenci gruplarına ulaşılmasını sağlayan ve bu tür öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmede en etkin yol olarak internet temelli eğitim olduğu kanaatinin yaygın olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde, öğretim kadroları internete dayalı ders sunmanın gelecekte daha da yaygın hale geleceğine ve pedagojik anlamda (klasik, örgün eğitime kıyasla) sağladığı avantajların ön plana çıkacağına inandıkları vurgulanmıştır (Seamen, 2009'dan aktaran: Öztürk, 2010).

Shelton (2010) çalışmasında yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Politika Kurumu (IHEP, 2000) tarafından belirlenen yirmi dört kalite göstergesinin günümüzde geçerliliğini koruyup korumadığını ve ek kalite göstergelerine ihtiyaç olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca çalışmasında yükseköğretimde çevrimiçi eğitim programları çerçevesinde kalite unsurlarını ölçmek için bir puan kartı geliştirmiştir.

Lisansüstü uzaktan eğitime yönelik öğrencilerin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir başka araştırmada (Akgün, Güleç ve Topal, 2013) ise öğrencilerin genel olarak uzaktan eğitim sisteminden memnun oldukları belirtilmiştir. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitimi tercih etmelerinin sebebinin, uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız, esnek bir yapısının olması olarak vurgulanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili olarak en çok teknik aksaklıklar nedeniyle sorun yaşadıkları ve kullanılan ders materyallerinin yetersiz ve ilgi çekici olmadıkları konusunda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Türkiye'de yükseköğretimde açık ve uzaktan eğitim alanında akreditasyon yeterlilik düzeyini öğretmen, öğrenci, yönetici ve personel görüşlerine göre belirlemek ve bu alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlayan bir başka araştırmada (Bakioğlu ve Can, 2012) ise; katılımcılar uzaktan eğitim programların yeterli olmadığını ve var olan programların geliştirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, nicel ve nitel veri toplama araçları ve verilerin toplanması yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada veri toplama ve veri analizi süreçlerinde hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanılması söz konusu olup, araştırma karma modelde desenlenmiştir. Karma model, hem nicel hem de nitel araştırmanın olduğu bir modeldir (Karasar, 2004). Karma araştırmada, araştırmacı nicel ve nitel yöntemlerin, yaklaşımları ya da kavramlarının karışımları veya kombinasyonlarını tek bir araştırmada veya ilgil bir dizi çalışmada kullanır (Türkdoğan, 2014). Karma modelin seçilmesindeki amaç daha sağlıklı veriler toplayabilmektir (Glesne, 2014). Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasının nedeni, araştırmadaki sorunun incelenmesinde sadece nicel veya nitel yöntemlerin yeterli olmayacağı düşüncesidir. Karma araştırmaların temel ilkesi, bir yöntemin zayıf yönlerinin diğer yöntemin kullanımı ile en aza indirilmesidir (Creswell, 2008). Nicel yöntemlerle yapılan araştırmalarda genele ait bir görüş elde edilirken, derinlemesine bilgi sahibi olunamamaktadır. Nitel araştırmalarda genellemeye gidilmemekte, ancak derinlemesine veri toplanabilmektedir. Bu iki tür araştırma bir arada kullanıldığında iki yöntemin birbirinin zayıf noktalarını kapattığı, böylece ortaya daha güçlü bir çalışma çıktığı değerlendirilmektedir (Glesne, 2014; Patton, 2014).

Karma araştırmalarda yer alan sınıflandırmalar bazı faktörlere göre yapılmaktadır. Teddlie ve Tashakkori (2009) bu faktörleri; (1) Metodolojik yaklaşımların sayısı, (2) Evrelerin sayısı, (3) Uygulama sürecinin türü, (4) Yaklaşımların bütünleştirildiği aşama, (5) Metodolojik yaklaşımın önem açısından önceliği, (6) Araştırma deseni ile amaçlanan işlev ve (7) Kuramsal veya ideolojik bakış açısı olmak üzere 7 başlık altında toplamıştır (Koçdar, 2011). Teddlie ve Tashakkori (2009) araştırmacıların araştırmaları için hangi faktörler

önemliyse onu dikkate alan sınıflandırmayı kullanmalarını ve araştırmacının tüm sınıflandırmaların özelliklerini inceleyerek kendi araştırmasına en uygun olanı seçmesini önermektedir. Ayrıca, modellerin sınıflandırılmasında tüm olası karmaları sıralamanın mümkün olmadığını; bu nedenle araştırmacının mevcut modeller ile kendi araştırması arasında mükemmel uyum aramak yerine, araştırması için en uygun araştırma modelini seçmesi gerektiğini; hatta uygun bir model bulunamaması halinde araştırmacının yaratıcılığını kullanarak mevcut modelleri birleştirebileceğini veya araştırması ile yeni bir model oluşturabileceğini ileri sürmektedir.

Bu araştırmada eş zamanlı, eş değerli karma yöntem kullanılmıştır. Başka bir ifade ile nicel ve nitel veri toplama işlemi birbirine paralel olarak gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitimi veren üniversitelerin bu alanlarda 2013-2014 öğretim yılında öğrenim gören öğrencileri ve bu programlarda ders veren öğretim üyeleri oluşturmaktadır. YÖK'e bilgi edinme kapsamında yapılan başvuru sonucunda 2013-2014 öğretim yılı itibariyle, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi'nin eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans programları açmak için izin verilen üniversiteler oldukları görülmüştür. Ancak bu üniversitelerde eğitim yönetimi alanında verilen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenci sayılarına ilişkin verilerin kayıtlarında olmadığı belirtilmiştir. Bunu üzerine üniversitelere bireysel olarak yapılan başvurular sonucunda Gaziantep Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde 2013-2014 öğretim yılında eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programının açılmadığı, diğer üniversitelerde ise bu alanda öğrenim gören toplam 1.137 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu üniversiteler "A, B, C, D, E" şeklinde kodlanmışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğrenci sayıları Tablo 4'te ve araştırmanın nicel kısmına katılan öğrencilerin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Sayıları ve Yüzdeleri

	Çalışma Grubu		Katılımcı	
Üniversiteler	*n*	%	*n*	%
A Üniversitesi	485	45	115	34.6
B Üniversitesi	161	16	85	25.6
C Üniversitesi	147	14	88	26.5
D Üniversitesi	149	14	28	8.4
E Üniversitesi	97	11	16	4.9
Toplam	*1.137*	*100*	*332*	*100*

Araştırmanın nicel kısmında herhangi bir örnekleme alınmamış tüm çalışma grubuna ulaşılmaya çalışılmıştır.

Tablo 5

Araştırmanın Nicel Kısmına Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	122	36.8
	Erkek	210	63.2
Yaş	30'dan az	64	19.3
	31-35	83	25.0
	36-40	84	25.3
	41-45	74	22.3
	46 yaş ve üzeri	27	8.1
Mesleki Durum	Öğretmen	190	57.2
	Okul Müdür Yardımcısı	34	10.2
	Okul Müdürü	43	13.0
	MEB dışı kamu çalışanı	35	10.6
	Özel Sektör	30	9.0
Üniversite	A Üniversitesi	115	34.6
	B Üniversitesi	85	25.6
	C Üniversitesi	88	26.5
	D Üniversitesi	28	8.4
	E Üniversitesi	16	4.9
	Toplam	*332*	*100*

Tablo 5'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 332 öğrenciden 122'si (%36.8) kadın, 210'u (%63.2) ise erkek öğrencidir. Katılımcıların yarısından fazlası erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde %19.3'ünün 30 yaşından az, %25'inin 31 ile 35 yaşları arasında, %25.3'ünün 36 ile 40 yaşları arasında, %22.3'ünün 41 ile 45 yaşları arasında, %8.1'inin ise 46 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (%69.6) 30-40 yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılanların mesleki durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında yarıdan fazlasının (%57.2) öğretmen, %10.2'sinin okul müdür yardımcısı, %13'ünün okul müdürü olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (%80.4) MEB çalışanı olduğunu göstermektedir. Bununla beraber araştırmaya katılanların %10.6'sının MEB dışı kamu çalışanı ve %9'unun özel sektör çalışanı olduğu görülmektedir.

Katılımcıların tezsiz yüksek lisans programına kayıtlı oldukları üniversiteye göre dağılımları incelendiğinde %34.6'sının A Üniversitesi, %25.6'sının B, %26.5'inin C Üniversitesi, %8.4'ünün D ve %4.9'unun E Üniversitesi öğrencisi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında ise ulaşılabilen katılımcı grubundan amaçlı örneklem ve kartopu örnekleme yöntemine göre 9'u profesör, 4'ü doçent ve 3'ü yardımcı doçent olmak üzere 16 öğretim üyesi ve 5'i okul müdürü, 7'si okul müdür yardımcısı ve 9'u öğretmen olmak üzere 21 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı ilgili çalışma grubunun özelliklerini belirler ve sonra aynı özelliklere sahip bireyleri örnekleme almaya çalışır (Budak ve Budak, 2014). Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargısını kullanmakta ve araştırmanın amacına en uygun olan çalışma grubunu belirlemektedir (Balcı, 2007). Kartopu örneklemede ise araştırmaya gönüllü olarak katılan her bir katılımcıdan, belli özellikleri taşıyan ve çalışmaya katılmaya istekli olan, bir veya daha fazla kişiyi belirlemesi istenir. Bu örnekleme yöntemi özellikle bulması zor çalışma grubundan üyeler seçmek istenildiğinde faydalı olmaktadır (Budak ve Budak, 2014).

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama aracı ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

4.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Çalışmada nicel veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından 44 maddelik "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği (UTYLKÖ)" geliştirilmiştir.

4.3.1.1. UTYLKÖ Geliştirme Süreci

Araştırmada ölçme aracı geliştirme sürecinde ilk olarak yerli ve yabancı literatürün kapsamlı bir şekilde taranması ve ilgililerle yapılan ön görüşmeler ile ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmuştur. Daha sonra ölçülecek yapıya ve beşli Likert tipi maddelerin kullanılmasına

karar verilmiştir. Ölçeğin kuramsal olarak belirlenen alt boyutlarına yönelik maddeler oluşturulurken Sloan Consortium (Sloan-C), Institute for Higher Education Policy (IHEP), Distance Education and Training Council, Accrediting Commission (DETC), Amerika Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers- AFT), Yükseköğretim Akreditasyon Konseyi (Council for Higher Education Accreditation- CHEA), Batı Eyaletlerarası Yükseköğretim Komisyonu (Western Interstate Commission for Higher EducationWICHE), Maryland Çevrimiçi Konsorsiyumu (Maryland Online Consortium-MOL) gibi önemli kurum ve kuruluşlar tarafından programlara ve derslere yönelik olarak belirlenen kalite standartları dikkate alınmış ve 64 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliğini gerçekleştirmek amacıyla madde havuzu 4 eğitim yönetimi, 3 uzaktan eğitim, 3 ölçme ve değerlendirme, 2 program geliştirme ve değerlendirme olmak üzere toplam 12 uzmana verilmiş ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda dokuz maddenin çıkarılmasına karar verilmiş, açıklık ve anlaşılırlık bakımından on maddede gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği (UTYLKÖ)"nin deneme formu 55 maddeden oluşmuştur.

4.3.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

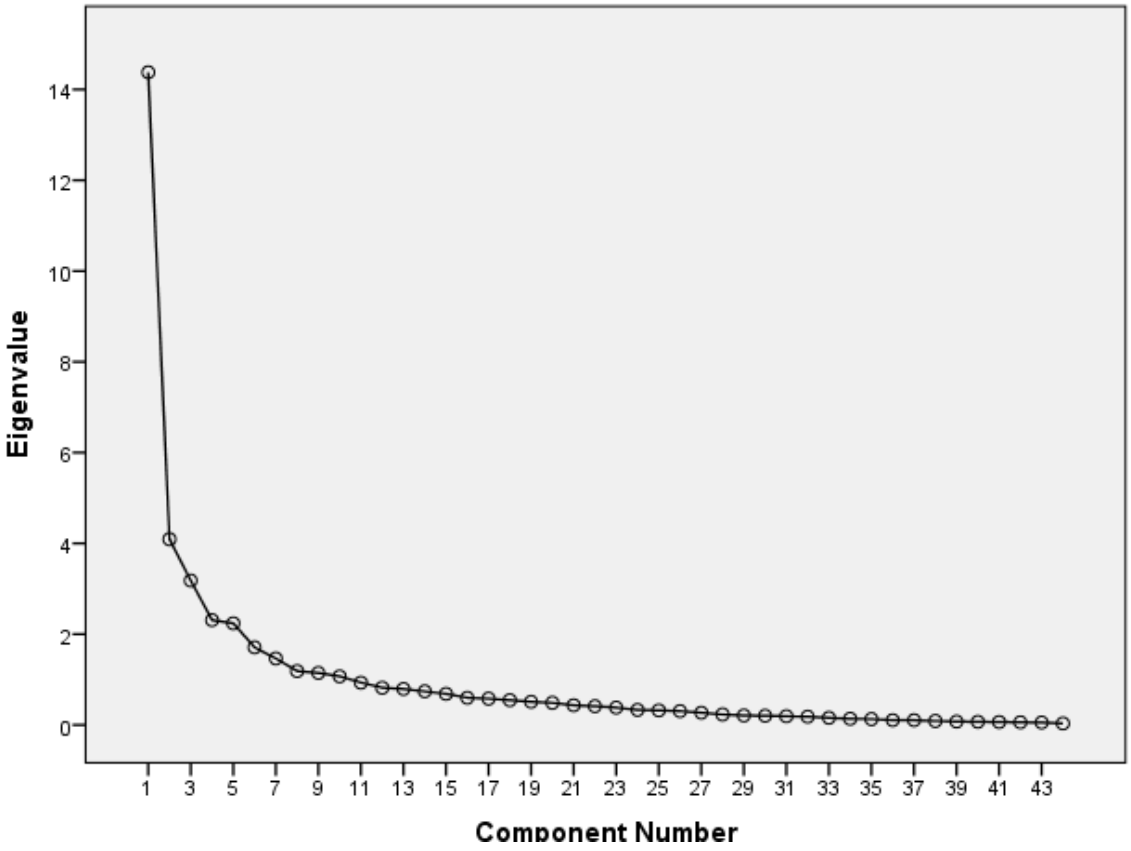
Hazırlanan deneme formu ile çevrimiçi ortamda eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans yapan 177 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılmıştır. Ölçme aracının faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmadan önce analizin varsayımları test edilmiştir. Uç değerleri incelemek için ölçekten elde edilen toplam puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3'ten küçük, +3'ten büyük puana sahip kişilerin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Bu şekilde olan 4 veri çıkarıldıktan sonra 173 kişiye ait veriyle analize devam edilmiştir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO .60'dan yüksek ve Barlett Testi'nin hesaplanan ki-kare değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri		.84
Barlett Küresellik Testi	X^2	11286.98
	sd	946
	p	.00

Tablo 6 incelendiğinde KMO değeri.84 ve . Barlett Küresellik Testi = 11286.98 olarak p<.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu açıdan verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.



Şekil 1. Çizgi Grafiği

Açımlayıcı faktör analizi sonucu öz değeri 1 den büyük olan 10 faktör belirlenmiştir. Bu 10 faktör birlikte maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın %76.51'ini açıkladıkları söylenebilir. Ancak Şekil 1'de yer alan çizgi grafiği ile birlikte incelendiğinde ölçeğin 7 faktörlü olmasına karar verilmiş ve analiz 7 faktöre göre tekrar edilmiştir. Bu aşamada maddelerin yük değerini bir faktörde 1.0'a diğerlerinde ise 0.0'a yaklaştırmayı amaçlayan dik döndürme tekniklerinden varimax kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO ve Barlett testi sonuçlarının yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde KMO değerinin .81 ve

Barlett Küresellik Testi = 15200.143 olarak $p < .01$ önem düzeyinde anlamlı bulunduğu, maddeler tarafından açıklanan varyansın ise %66.15 olduğu görülmüştür.

Tablo 7

Döndürme Sonrası Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Değeri		.81
Barlett Küresellik Testi	X^2	15200.143
	sd	946
	p	.00

Faktör analizi sonucunda iki faktör arasındaki faktör yük değeri farkı .10'dan daha az olan maddeler binişik olarak değerlendirilmiş ve en çok binişik olandan en az binişik olana doğru teker teker analiz dışı bırakılmıştır. Her bir madde analiz dışı bırakıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir. Binişik maddelerin analiz dışı bırakılma sırası m24, m2, m44, m52, m41, m22, m45, m42 ve m49 (9 madde) olarak gerçekleşmiştir. Daha sonra faktör yük değeri .30'un altında olan maddeler en düşük faktör yük değeri olandan başlayarak analiz dışı bırakılmıştır. Bu maddelerin analiz dışı bırakılma sırası ise m48 ve m53 (2 madde) olarak gerçekleşmiştir.

Yapılan analiz sonucunda eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin öğrenim gördükleri programın kalitesine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla 7 faktörden ve 44 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin faktörlerine isim verilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde faktör yük değerleri .51 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktörlerinin isimleri ve bu faktörlerde yer alan maddeler ile faktör yükleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde UTYLKÖ'nin yedi faktörden oluştuğu görülmektedir. Ders Tasarımı ve İçerik faktörü 9 maddeden, Amaç ve Hedefler faktörü 6 maddeden, Erişilebilirlik faktörü 6 maddeden, Öğrenci Desteği faktörü 6 maddeden, Teknik Destek faktörü 5 maddeden, Öğretim Yönetim Sistemi faktörü 6 maddeden ve Ölçme ve Değerlendirme faktörü 6 maddeden oluşmaktadır.

Tablo 8

Döndürme Sonrasında Faktör Yük Değerleri

		Faktör Yükleri						
	Maddeler	Ders Tasarımı ve İçerik	Amaç ve Hedefler	Erişilebilirlik	Öğrenci Desteği	Teknik Destek	Öğretim Yönetim Sistemi	Ölçme ve Değerlendirme
M1	Dersler zengin içeriklerle (powerpoint. video. animasyonlar. simülasyonlar vb.) sunulur.	.763						
M2	Derslerin içerikleri beklentilerimle uyumludur.	.736						
M3	Ders içerikleri öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanır.	.703						
M4	Ders içerikleri belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşılmasını destekler niteliktedir.	.700						
M5	Öğrenci merkezli eğitim - öğretim süreci vardır.	.642						
M6	Ders içerikleri sürekli güncel tutulur.	.640						
M7	Dersler odaklanmayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.	.623						
M8	Ders içerikleri arasında kavramsal bütünlük vardır.	.615						
M9	Ders içeriğinin sunumu öğrenci katılımını teşvik eder.	.609						
M10	Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız bir bakış açısı kazandırır.		.760					
M11	Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız araştırma yapma becerisi kazandırır.		.738					
M12	Program eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilecek bilgi ve becerileri kazandırır.		.722					
M13	Program eğitimdeki sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri kazandırır.		.595					
M14	Program çeşitli kurum ve kuruluşların ihtiyaç duyduğu nitelikli uzman ve yöneticilerin yetiştirilmesine katkı sağlar.		.543					
M15	Program eğitim yönetimi alanında bilimsel çalışmalar planlayıp yürütebilecek bilgi ve beceri kazandırır.		.805					
M16	Dijital kütüphanede yer alan kaynaklara kolaylıkla erişebiliyorum.			.730				
M17	Öğretim üyelerine elektronik iletişim ortamlarını kullanılarak kolaylıkla ulaşılabilir.			.708				
M18	Yönetim personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.			.664				
M19	Destek personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.			.609				
M20	Derslere özgü yazılımlara kolaylıkla ulaşılabilir.			.561				
M21	Sunulan teknik desteğe nasıl erişileceği açık bir şekilde belirtilmiştir.			.772				

Tablo 8.

(devam). Döndürme Sonrasında Faktör Yük Değerleri

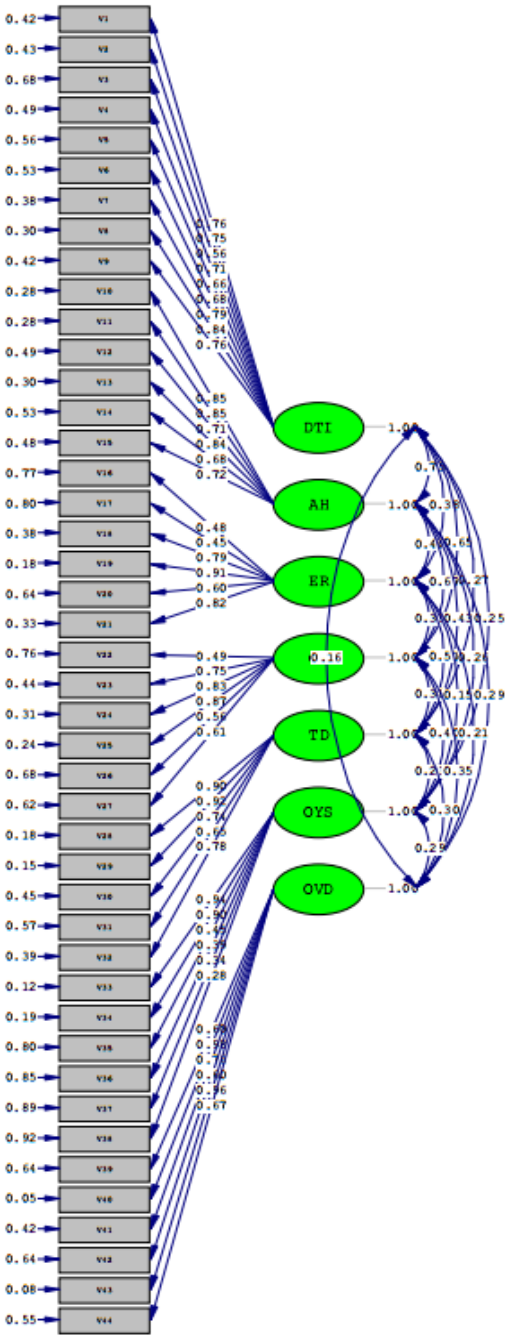
M22	Ders yönergeleri gerekli tüm bilgileri içerir.				.543			
M23	Öğrenciler yeni teknolojilerin kullanımı konusunda desteklenir.				.722			
M24	Öğretim üyeleri öğrencileri destekler.				.760			
M25	Öğretim üyeleri öğrencilere önerilerde bulunur.				.738			
M26	Eş zamanlı ders oturumunda anında görüş bildirilebilir.				.595			
M27	Yeterli akademik danışma hizmeti verilir.				.576			
M28	Öğrenci işleri sorulan sorulara öngörülen sürede cevap verir.					.774		
M29	Öğrenci işleri sorulan sorulara tatminkâr cevaplar verir.					.711		
M30	Kurumun teknik destek servisi sistem ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlara zamanında çözüm üretir.					.789		
M31	Eş zamanlı (Senkron) ders esnasında yaşanan sorunlara anında çözüm bulunur.					.736		
M32	Öğrenci işlerinden ihtiyaç duyulan zaman gerekli destek verilir.					.780		
M33	Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılayan bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) vardır.						.719	
M34	ÖYS'nin nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.						.730	
M35	Dersin sunulduğu sistem kolay ve anlaşılır kullanıma sahiptir.						.548	
M36	Programda yer alan kazanımlar için ÖYS'de geçirilen süre yeterlidir.						.486	
M37	ÖYS öğrenci hedeflerine ulaşmayı destekler niteliktedir.						.654	
M38	Öğrencilerin derslerde aktif rol alabileceği bir sistem mevcuttur.						.649	
M39	Ara sınavlar ile dönem sonu sınavları arasındaki süre yeterlidir.							.759
M40	Öğrenci başarısı uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilir.							.802
M41	Öğrencilerin derslere katılımı değerlendirme için önemli bir ölçüttür.							.894
M42	Ölçme ve değerlendirme araçları programın hedeflerini ölçecek niteliktedir.							.758
M43	Seçilen ölçme ve değerlendirme araçları öğrenci başarısını değerlendirmek için uygundur.							.787
M44	Öğrenciler iş yaşamı için gerekli bilgilere sahip olacak şekilde mezun olur.							.868
Açıklanan Varyans %		13.01	11.71	9.78	9.61	8.45	7.98	6.22

4.3.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA, verilerin kovaryans ya da korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili *p* sayıda değişkenden daha az sayıda ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan faktör analizidir (Özdamar, 2002). DFA ise gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Brown, 2006). Bu analiz, kuramsal yapının ya da modelin doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar, açımlayıcı faktör analizi çalışmasıyla belirlemiş oldukları faktör yapılarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmaktadırlar. Yani AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotezle belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek üzere yararlanılan faktör analizidir. Bu doğrultuda DFA, yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır (Jöreskog,1974; Thompson, 2004).

Pilot uygulama sonucunda ölçeğe son hali verildikten sonra asıl uygulama yapılmıştır. AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır.

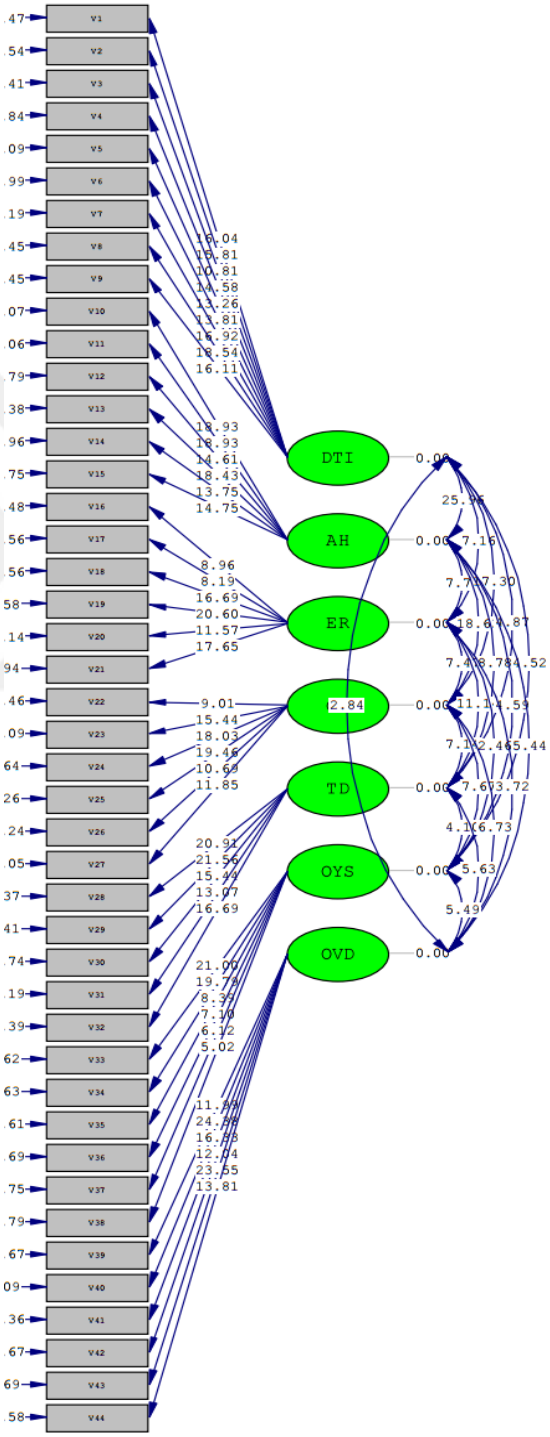
Asıl uygulama sonucunda elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için Lisrel 8.7 paket programına yüklenmiştir. LISREL (Linear Structural Relation) gibi bilgisayar programları ile yapılan DFA'da, faktörler arası korelasyonlar, faktör yükleri ve karşılaştırmalı modeller test edilebilmekte, her bir modelin uyum derecesi elde edilebilmektedir. LISREL programı yardımıyla her bir faktöre ait gözlenen değişkenler tek yönlü oklarla, her bir faktör de kendi arasında korelasyonu ifade eden çift yönlü oklarla eşleştirilmiştir. Diyagramda öncelikle, her bir maddenin kendi örtük değişkenini, ne kadar iyi temsil ettiği hakkında bilgi veren standardize edilmiş değerlere bakılmıştır. Path diyagramı ile ölçeğe ait doğrulayıcı faktör analizine ilişkin incelemede esas alınan standardize edilmiş değerler Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. UTYLKÖ'ne ilişkin path diyagramı ve standardize edilmiş katsayılar

Şimşek (2007), örtük değişkenlerin, "1"e sabitlenmiş olduğu için gözlenen değişkenlerin, standardize edilmiş değerlerinin "1"in üzerinde olmaması gerektiğini belirtmektedir. Yukarıda belirtilen ve standardize edilmiş olan bu katsayılarda gözlenen değişkenin gizli değişken üzerinde yükünün minimum 0.20 olması gerekir (Şimşek, 2007). Bu koşula göre Şekil 2 incelendiğinde, her bir faktörü temsil eden sorulara ait faktör yükleri tek tek incelendiğinde 0.25 ile 0.93 arasında değerler aldığı görülmektedir. Parametre tahminlerinin yanı sıra her bir parametre değerinin standart hatasına bölünmesiyle hesaplanan t-değerlerine de bakılmalıdır. "t değerleri" için diyagramda, kırmızı ok bulunmamalıdır, "t değerinde"

kırmızı ok bulunması durumunda, söz konusu madde 0.05 düzeyinde anlamlı değildir. Elde edilen sonuçlar için, path diyagramı üzerinde t-değerlerine bakıldığında, gizli değişkenlerden gözlenen değişkenlere giden faktör yüklerinde herhangi bir sıkıntılı durum olup olmadığı görülebilir. Path diyagramı üzerindeki t-değerleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. UTYLKÖ'ne ilişkin path diyagramı üzerinde t-değerleri

Gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumları t değerleri ile belirtilmiştir. Parametre tahmin değeri 1.96'yı aşarsa .05 düzeyinde, 2.56'yı aşarsa .01 düzeyinde

manidardır. Yapılan DFA'nın t-değerleri incelendiğinde "Öğrenci Desteği", "Ders Tasarımı ve İçerik", "Amaç ve Hedefler", "Erişilebilirlik", "Teknik Destek", "Öğretim Yönetim Sistemi," ve "Ölçme ve Değerlendirme" faktörlerine ait tüm maddelerin .01 düzeyinde manidar oldukları görülmektedir. DFA'nın gizil değişkenlerle ilgili temel varsayımı olan gizil değişkenler arasındaki parametre tahmin değerlerinin (t-değerleri) manidar olmasının veri matrisi için sağlandığı görülmektedir.

Modeldeki tüm t-değerlerinin yani tüm parametre değerlerinin anlamlı olması, modelin doğru veya kabul edilebilir bir model olarak kabul edilebilmesi için gerekli ancak yeterli değildir. Bunun yanı sıra modelin bir bütün halinde kabul edilebilir bir model olup olmadığının bir ölçütü olarak uyum iyiliği istatistiklerinin de istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Uyum iyiliği kriterleri modeldeki ilişkilerin, verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır (Şimşek, 2007). Burada öncelikli olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmıştır. Bu oranın 2'den küçük olması mükemmel uyumu, 2-3 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir. Diğer kriterler RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü/Root Mean Square of Approximation), GFI (İyilik Uyum İndeksi/Goodness of fit index), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi/Adjusted Goodness of Fit), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi/Comparative Fit Index) ve IFI (Artan Uyum İndeksi/Incremental Fit Index) ve standardize edilmiş RMR (SRMR/ Standratlaştırılmış Ortalama Hataların Karekökü)'dir. RMSEA ve SRMR'nin 0.08'in altında olması gerektiği hatta 0.05'in altında olmasının mükemmel uyumluluk göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Fossati, Maffei, Acquarini ve Di Ceglie, 2003; Kline, 2005). CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0.95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, .095 ile .090 arasında olması iyi uyumu göstermektedir (Şimşek, 2007). Fakat bazı kaynaklarda, AGFI'nin 0.85'in üzerinde olmasının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir (Cole, 1987; Ingles, Hidalgove Mendez, 2005).Yapılan DFA'da elimizdeki modelin uyum iyiliği indeksleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

UTYLKÖ'ne İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum Ölçüsü	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilen Uyum Ölçütleri	Ölçülen Değer	Model Uyumu
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2$ /sd ≤ 2	$2 \leq \chi^2$ /sd ≤ 3	2.85	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	.90≤AGFI≤.1.00	.85≤AGFI≤..90	.90	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	.95≤GFI≤.1.00	.90≤GFI≤..95	.93	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	.95≤CFI≤.1.00	.90≤CFI≤..95	.94	Kabul Edilebilir Uyum
NFI	.95≤NFI≤.1.00	.90≤NFI≤..95	.90	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	.95≤NNFI≤.1.00	.90≤NNFI≤..95	.94	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	.95≤IFI≤.1.00	.90≤IFI≤..95	.92	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	.00≤RMSEA≤.05	.05≤RMSEA≤.08	.04	Mükemmel Uyum
SRMR	.00≤SRMR≤.05	.05≤SRMR≤.10	.03	Mükemmel Uyum

Tablo 9'da verilen uyum iyiliği istatistikleri incelendiğinde Ki-kare'nin serbestlik derecesine oranının kabul edilebilir uyumu ifade ettiği, bu çalışmaya ait değerlerin genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, her faktör kendisini oluşturan soruları doğru biçimde temsil etmektedir. Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri ve temel parametre tahminleri modelin verilerle uyum içerisinde olduğunu göstermektedir.

4.4. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Öğretim Üyesi Görüşme Formu" ve "Öğrenci Görüşme Formu" olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçları doğrultusunda yerli ve yabancı literatür ayrıntılı olarak taranmış ve eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim tecrübesi olan üç alan uzmanı ile görüşmeler yapılarak konuya ilişkin maddeler belirlenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 6 sorudan oluşan görüşme formu eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının yanı sıra anlam ve anlaşılırlık açılardan bir dil uzmanı tarafından da incelendikten sonra dört soruya düşürülmüştür. Daha sonra çalışma grubunda yer almayan iki öğretim üyesine uygulanarak kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığı sağlanmış ve bu kontrolden sonra görüşme formuna son hali verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğretim Üyesi Görüşme Formu" (Ek 3) dört maddeden oluşmaktadır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılmaması ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi (toplam üç soruda) sorularda kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış bir diğer form olan "Öğrenci Görüşme Formu" geliştirilirken ise ilgili literatür tarndıktan sonra on öğrenci ile ön görüşmeler yapılarak eğitim yönetimi uzaktan

tezsiz yüksek lisans programına ilişkin görüşleri alınmıştır. Ön görüşmeler ve literatürden yararlanılarak oluşturulan görüşme formu eğitim bilimleri alan uzmanları ve ölçme ve değerlendirme uzmanlarının yanı sıra anlam ve anlaşılırlık açılardan bir dil uzmanı tarafından da incelendikten sonra beş öğrenciye uygulanarak son hali verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış "Öğrenci Görüşme Formu" (Ek 4) beş maddeden oluşmaktadır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılmaması ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi (toplam üç soruda) sorularda kullanılmıştır.

4.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla yapılan görüşmeler 2014 yılı Aralık ayı ile 2016 yılı Ağustos ayı aralığında tamamlanmıştır. Nicel verilerin toplanması amacıyla çalışma grubunda yer alan üniversitelere ölçeğin tüm öğrencilere iletilmesi amacıyla gerekli izinler alınarak başvuru yapılmıştır. Ayrıca üniversitelerden öğrencilerin elektronik posta adresleri istenmiş ve geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından tüm öğrencilere e-posta olarak gönderilmiştir. Nitel veri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarında ders vermiş 16 katılımcı ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programına devam eden 21 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara e-posta ve/veya telefon yoluyla konu ana hatlarıyla açıklanarak randevu talep edilmiştir. 13 öğretim üyesi ile olan görüşmeler katılımcılarla görüş birliği içerisinde belirlenen uygun tarih ve saatte çalıştıkları üniversitelerindeki odalarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan üçü ise yüz yüze görüşme için vakitlerinin müsait olmadığını belirterek araştırmaya görüşme formunu Word ortamında doldurup e-posta göndererek katılmışlardır. 21 öğrenci ile olan görüşmeler ise katılımcıların belirledikleri mekânlarda yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından yazılı ortama aktarılmıştır. Bu aşamada görüşmeler tekrar tekrar dinlenmiş olup herhangi bir veri kaybı olmamıştır.

4.6. Veri Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel veri analizi yer almaktadır. Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizleri ayrı ayrı yapılmıştır.

4.6.1. Nicel Veri Analizi

Araştırmada 332 uzaktan tezsiz yüksek lisans öğrencisine 9 maddelik "Kişisel Bilgi Formu" ve 44 maddelik "Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği (UTYLKÖ)" uygulaması sonucu elde edilen ham veriler SPSS 22 istatistik paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyleri güvenirlik analizleri Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Cronbach's Alpha değerinin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilmektedir (Durmuş vd., 2011). Çalışmada bu değer 0.94 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik analizinden sonra verilere faktör analizi yapılmış ve birbiriyle ilgili maddeler belirli faktörler altında gruplanmıştır. Ölçek maddelerinin ortalama değerlerinin incelenebilmesi için yüzde ve frekans dağılımlarına bakılmıştır. Ölçek beşli derecelendirme biçiminde olmasından dolayı ortalamalardan hareket edilmiştir.Elde edilen verilerin (bağımlı değişkenlerin) normal dağılıp dağılmadıkları Kolmogrov Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri incelenerek sınanmıştır.

Bu çalışmada alt problemlerin analizinde, dağılım normalliği sağlandığı için parametrik testler kullanılmıştır. Ölçeğin genelinin ve alt boyutlarının yorumlanmasında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve daha önce herhangi bir çevrimiçi kurs alıp alamadığına göre görüşlerinin farklılaşma durumunu test etmek için Bağımsız Örneklem t-Testi; ayrıca yaş, meslek, üniversite, günlük bilgisayar kullanma süresi ve günlük internet kullanma süresi açısından öğrencilerin görüşlerinin farklılaşma durumunu test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır.

4.6.2. Nitel Veri Analizi

Öğretim üyeleri ve öğrenciler ile yapılan ve ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından deşifreleri yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses verileri Word dosyasına olduğu gibi aktarılmıştır. Katılımcıların bilgilerini saklı tutmak için her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Öğrenciler için "$Ö_1$ (katılımcı 1), $Ö_2$ (katılımcı 2)" vb.

şeklinde $Ö_1$'den $Ö_{21}$'e kadar kodlar verilmiştir. Öğretim üyelerine ise "$ÖÜ_1$ (katılımcı 1), $ÖÜ_2$ (katılımcı 2)" vb. şeklinde $ÖÜ_1$'den $ÖÜ_{16}$'ya kadar kodlar verilmiştir. Daha sonra Word dosyaları Nvivo 8 paket programına yüklenmiştir. Paket programda ham verilere betimsel analizi ve içerik analizi yapılmış elde edilen bulgular tablolara dönüştürülerek frekansları ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

Nitel verilerin analizinde tutarlılığı sağlamak için ya aynı araştırmacı aynı analizi farklı zamanlarda ya da iki farklı araştırmacı aynı analizi yaparak aradaki tutarlılık incelenir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada araştırmacı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı aynı analizi birbirlerinden bağımsız olarak yapmış, daha sonra farklı kodlanan tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilerek raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel kısmına ilişkin analizler yer almaktadır.

5.1.1. Öğrencilerin UTYLKÖ Kapsamında Programın Kalitesine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin UTYLKÖ'ne göre programın kalitesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların aritmetik otalaması ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	S
DERS TASARIMI VE İÇERİK	1. Dersler zengin içeriklerle (powerpoint, video, animasyonlar, simülasyonlar vb.) sunulur.	4.04	.36
	2. Derslerin içerikleri beklentilerimle uyumludur.	4.04	.33
	3. Ders içerikleri öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanır.	3.69	.73
	4. Ders içerikleri belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşılmasını destekler niteliktedir.	3.97	.37
	5. Öğrenci merkezli eğitim - öğretim süreci vardır.	3.93	.48
	6. Ders içerikleri sürekli güncel tutulur.	3.85	.58
	7. Dersler odaklanmayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.	3.98	.32
	8. Ders içerikleri arasında kavramsal bütünlük vardır.	3.99	.37
	9. Ders içeriğinin sunumu öğrenci katılımını teşvik eder.	4.00	.36

Tablo 10

(devam). Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Ölçek Maddelerine Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Alt Boyutlar	Ölçek Maddeleri	$\overline{X}$	S
AMAÇ VE HEDEFLER	10. Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız bir bakış açısı kazandırır.	4.08	.31
	11. Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız araştırma yapma becerisi kazandırır.	4.07	.29
	12. Program eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilecek bilgi ve becerileri kazandırır.	4.02	.33
	13. Program eğitimdeki sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri kazandırır.	4.03	.31
	14. Program çeşitli kurum ve kuruluşların ihtiyaç duyduğu nitelikli uzman ve yöneticilerin yetiştirilmesine katkı sağlar.	3.97	.43
	15. Program eğitim yönetimi alanında bilimsel çalışmalar planlayıp yürütebilecek bilgi ve beceri kazandırır.	4.01	.29
ERİŞİLEBİLİRLİK	16. Dijital kütüphanede yer alan kaynaklara kolaylıkla erişilebilir.	4.08	.37
	17. Öğretim üyelerine elektronik iletişim ortamlarını kullanılarak kolaylıkla ulaşılabilir.	4.10	.38
	18. Yönetim personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.	3.98	.41
	19. Destek personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.	3.95	.37
	20. Derslere özgü yazılımlara kolaylıkla ulaşılabilir.	3.97	.35
	21. Sunulan teknik desteğe nasıl erişileceği açık bir şekilde belirtilmiştir.	3.99	.28
ÖĞRENCİ DESTEĞİ	22. Ders yönergeleri gerekli tüm bilgileri içerir.	4.14	.38
	23. Öğrenciler yeni teknolojilerin kullanımı konusunda desteklenir.	4.03	.29
	24. Öğretim üyeleri öğrencileri destekler.	4.09	.38
	25. Öğretim üyeleri öğrencilere önerilerde bulunur.	4.10	.33
	26. Eş zamanlı ders oturumunda anında görüş bildirilebilir.	4.02	.24
	27. Yeterli akademik danışma hizmeti verilir.	4.00	.31
TEKNİK DESTEK	28. Öğrenci işleri sorulan sorulara öngörülen sürede cevap verir.	3.97	.34
	29. Öğrenci işleri sorulan sorulara tatminkâr cevaplar verir.	3.96	.33
	30. Kurumun teknik destek servisi sistem ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlara zamanında çözüm üretir.	3.93	.37
	31. Eş zamanlı (Senkron) ders esnasında yaşanan sorunlara anında çözüm bulunur.	3.96	.29
	32. Öğrenci işlerinden ihtiyaç duyulan zaman gerekli destek verilir.	3.93	.38
ÖĞRETİM YÖNETİM SİSTEMİ	33. Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılayan bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) vardır.	4.30	.52
	34. ÖYS'nin nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.	4.24	.53
	35. Dersin sunulduğu sistem kolay ve anlaşılır kullanıma sahiptir.	4.06	.32
	36. Programda yer alan kazanımlar için ÖYS'de geçirilen süre yeterlidir.	4.16	.42
	37. ÖYS öğrenci hedeflerine ulaşmayı destekler niteliktedir.	3.86	.55
	38. Öğrencilerin derslerde aktif rol alabileceği bir sistem mevcuttur.	3.86	.59
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	39. Ara sınavlar ile dönem sonu sınavları arasındaki süre yeterlidir.	4.34	.51
	40. Öğrenci başarısı uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilir.	4.42	.53
	41. Öğrencilerin derslere katılımı değerlendirme için önemli bir ölçüttür.	4.41	.55
	42. Ölçme ve değerlendirme araçları programın hedeflerini ölçecek niteliktedir.	4.31	.52
	43. Seçilen ölçme ve değerlendirme araçları, çeşitli ve değerlendirilen öğrenci çalışmaları için uygundur.	4.39	.53
	44. Öğrenciler iş yaşamı için gerekli bilgilere sahip olacak şekilde mezun olur.	4.37	.57
	Toplam	4.06	.18

Tablo 10'da yer alan ölçeğin toplam puan ortalamasına ($\overline{X}$ = 4.06) bakıldığında öğrencilerin ölçek maddelerine genel olarak katılıyorum düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle programın öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığını, programın belirlenen amaç ve hedefler ile uyumlu olduğu, ders içeriklerinin öğrenci seviyesine uygun ve öğrenci katılımını teşvik edici düzeyde olduğu, öğrencilerin teknik ve akademik destek hizmetlerinden memnun olduğu, kullanılan ÖYS'nin öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin öğrencileri değerlendirmede yeterli olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kaliteli bulduklarını göstermektedir.

5.1.2. Öğrencilerin UTYLKÖ'nin Alt Boyutlarının Kalitesine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilerin UTYLKÖ'nin alt boyutları bazında programın kalitesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda ölçeğin alt boyutlarına ait aritmetik otalamalar ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	$\overline{X}$	S
Ders Tasarımı ve İçerik	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	4.03	.24
Erişilebilirlik	4.01	.24
Öğrenci Desteği	4.06	.22
Teknik Destek	3.95	.27
Öğretim Yönetimi Sistemi	4.08	.32
Ölçme ve Değerlendirme	4.37	.43
Toplam	4.06	.18

Tablo 11 incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bakış açılarının yüksek düzeyde katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından öğrenciler en yüksek düzeyde ölçme ve değerlendirme sistemine katıldıklarını ($\overline{X}$ = 4.37); öte yandan ders tasarımı ve içerik alt boyutuna ise en düşük düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir ($\overline{X}$ = 3.94). Bununla beraber "Ders Tasarımı ve İçerik", "Amaç ve Hedefler", "Erişilebilirlik" ve "Teknik Destek" alt boyutlarının ortalamalarının ölçeğin genel ortalamasından düşük olduğu, "Öğretim Yönetimi Sistemi" ve "Ölçme ve Değerlendirme" alt boyutlarının ortalamalarının ise ölçeğin genel ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim sürecindeki en önemli konulardan birisi ders içeriğidir. Ders içeriği, bütünüyle bir ders, ders malzemeleri, içerik modülleri, derse ilişkin öğrenme nesneleri, bilgi kaynakları ve süreli yayınları ifade etmektedir. İçeriğin kalitesi uzaktan eğitim sistemlerinde eğitim kalitesini belirleyen etkenlerin başında gelmektedir. İçeriğin uzaktan eğitime yönelik sunum formatına getirilmesi de uzaktan eğitimdeki en önemli konulardan biridir (İşman, 2011). Katılımcıların ölçeğin "Ders Tasarım ve İçerik" alt boyutunda yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo11). Katılımcıların ders tasarımı ve içerik boyutundaki maddelere yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, programda yer alan derslerin içeriklerinden ve tasarımından memnun oldukları, ders tasarım ve ders içeriklerini kaliteli buldukları söylenebilir.

Uzaktan eğitimin kalitesini artıracak etkenler arasında ders tasarımı ve ders içeriklerinin kalitesi yanında, öğrenenin mevcut durumu ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi göz önüne alınarak program amaç ve hedeflerinin belirlenmesi gerekmektedir (Reigeluth,1999). Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların ölçeğin "Amaç ve Hedefler" alt boyutunda yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların amaç ve hedefler boyutundaki maddelere yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, program amaç ve hedeflerinin, beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı, eğitim yönetimi alanındaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla gerekli bilgi ve becerileri kazandıracak kalitede olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarının belirlenmesine yönelik Amerika'da Maryland bölgesinde bulunan 20 üniversite ve yüksekokulun birlikte çalışmasıyla oluşturulan Maryland Online konsorsiyumu, uzaktan eğitimde kaliteyi etkileyen önemli standartlardan bazılarını erişilebilirlik başlığı altında toplamıştır. Erişilebilirlik standartlarında, öğrencilerin dijital kaynaklara ulaşımının yanı sıra derslere özgü yazılımlara erişimi ve öğretim elemanlarına, yönetime ve teknik destek ekibine ulaşımı öğrenci memnuniyetini artıran önemli standartlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların ölçeğin "Erişilebilirlik" alt boyutunda yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo11). Erişilebilirlik boyutundaki maddelere yönelik öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, programın kendilerine sunduğu erişim hizmetlerinin kalitesinden memnun oldukları söylenebilir.

Akreditasyon kuruluşlarının (AFT, 2000; MOL, 2003; Sloan-C, 2002; WICHE, 1995) uzaktan eğitim programları için yayınladıkları standartlara bakıldığında, eğitim programları ve öğretim başlığı altında sayılabilecek birçok alan bulunmaktadır. Öğrenci desteği alanı

hemen hemen tüm kuruluşların belirlediği ortak alan olarak dikkat çekmektedir. Katılımcıların ölçeğin "Öğrenci Desteği" alt boyutunda yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 11). Öğrenci desteği boyutundaki maddelere yönelik katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, programın süresince kendilerine sunulan destek hizmetlerini kaliteli buldukları söylenebilir.

Teknik Destek genel olarak, sanal derslerin takibi, katılımcıların teknik sorunlarına müdahale, uzaktan eğitim sisteminin sağlıklı çalışmasının teminatı ve öğrenci sorularının cevaplanması şeklinde tanımlanabilir. Programın amaç ve hedeflerine ulaşmasında önemli bir yer tutan teknik detek hizmetlerinin kalitesi program kalitesini doğrudan etkilemektedir (Arslan, 2009). Katılımcıların ölçeğin "Teknik destek" alt boyutu altında yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 11). Katılımcıların teknik destek boyutundaki maddelere yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, programın süresince kendilerine sunulan teknik destek hizmetlerini kaliteli buldukları söylenebilir.

Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır. Öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalini paylaşma ve tartışma, dersleri yönetme, ödev alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geribildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlevleri sağlarlar. Öğrenme yönetim sistemlerinin amacı, uzaktan eğitim faaliyetlerini kolaylaştırmak ve daha sistematik, planlı bir şekilde gerçekleştirmektir (Ozan, 2008). Tüm özellikleri dikkate alındığında ÖYS'nin programın amaç ve hedeflerine ulaşmasının yanında kalitesini de doğrudan etkilediği görülmektedir. Tablo 11'e göre katılımcıların ölçeğin Öğretim Yönetimi Sistemi alt boyutu altında yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların ÖYS boyutundaki maddelere yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, programın süresince kuulandıkları ÖYS'ni kaliteli buldukları söylenebilir.

Uzaktan öğretimde öğrenciyle öğretmenin yüz yüze iletişimi olmaması nedeniyle, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri daha fazla önem taşımaktadır (Seal ve Przasnyksi, 2001). Uzaktan eğitim sistemlerinin de örgün eğitimde olduğu gibi sertifika ya da diploma verme yeterliğine sahip olmaları, öğrenci başarılarını değerlendirmenin önemini daha da artırmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin ayrılmaz, tamamlayıcı ve gelişimi sağlayan en önemli parçasıdır. Eğitimde, programların hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığı; öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla saptanır.

Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları belirleme ve düzenleme olanağı verir (Höçük, 2011). Uzaktan eğitim programlarında verilen eğitim kadar, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeylerini öğrenmeye yönelik ön değerlendirme, öğrencinin öğrenme seviyesini artırmaya yönelik biçimlendirici ve verilen eğitimin, başarının değerlendirmesine yönelik son değerlendirmenin yapılması programın kalitesini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Katılımcıların ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme alt boyutu altında yöneltilen maddelerin tamamına "katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 11). Ölçme ve Değerlendirme boyutundaki maddelere yönelik öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme araçlarının program hedefleri ile örtüştüğü ve program süresince kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının kalitesinden memnun oldukları söylenebilir.

5.1.3. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Katılcımların eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklemler t Testi yapılmıştır. Yapılan analiz bulguları Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Cinsiyete Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	*N*	$\bar{X}$	*S*	*t*	*sd*	*p*
Kadın	117	4.05	.13	-.10	314.29	.92
Erkek	201	4.06	.20			

Tablo 12 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t (314.29) = -.10, p > .05]. Bir başka ifade ile kadın ve erkek katılımcıların eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Katılımcıların ölçeğin alt boyutlarına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları ise Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Cinsiyete Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	*Cinsiyet*	*N*	$\bar{X}$	*S*	*t*	*sd*	*p*
Ders Tasarımı ve İçerik	Kadın	117	3.92	.28	-1.04	316	.30
	Erkek	201	3.96	.29			
Amaç ve Hedefler	Kadın	117	4.04	.20	.63	316	.53
	Erkek	201	4.02	.26			
Erişilebilirlik	Kadın	117	4.03	.21	.74	316	.46
	Erkek	201	4.01	.26			
Öğrenci desteği	Kadın	117	4.06	.15	-.63	314.37	.53
	Erkek	201	4.07	.25			
Teknik Destek	Kadın	117	3.98	.23	1.46	290.09	.15
	Erkek	201	3.94	.29			
Öğretim Yönetim Sistemi	Kadın	117	4.06	.36	-1.02	316	.31
	Erkek	201	4.09	.30			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	117	4.39	.41	.37	316	.71
	Erkek	201	4.37	.44			

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesi açısından alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bir başka ifade ile kadın ve erkek katılımcıların eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesi açısından alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

5.1.4. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Yaşa göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 14'te verilmiştir. Öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 14

Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

	Yaş	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ölçek Geneli	25-30 yaş	61	4.05	.13
	31-35 yaş	77	4.07	.17
	36-40 yaş	82	4.07	.21
	41-45 yaş	71	4.07	.19
	46 ve üzeri yaş	27	4.01	.10
	Toplam	318	4.06	.18

Tablo 14 incelendiğinde, katılımcıların büyük oranda 36-40 yaş ile 31-35 yaş arasında yer aldığı ve katılımcıların ölçeğe ilişkin puanlarının dağılımının ortalamanın üzerinde yüksek değerlerde olduğu söylenebilir ($4.01 \leq \overline{X} \leq 4.07$).

Tablo 15

Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Ölçek Geneli	Gruplar arası	.10	4	.03	.83	.51
	Gruplar içi	9.74	313	.03		

Analiz sonuçları, katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(4,313) = .83$, $p > .05$]. Başka bir deyişle, katılımcıların yaş düzeyleri uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamaktadır.

Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin alt boyutlar bazında betimsel istatistikleri Tablo 16'da ve yaşa göre programın kalitesine yönelik görüşlerin alt boyutlar bazında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 16

Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Yaş	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ders Tasarımı ve İçerik	25-30 yaş	61	3.90	.25
	31-35 yaş	77	3.97	.24
	36-40 yaş	82	3.98	.36
	41-45 yaş	71	3.96	.25
	46 ve üzeri	27	3.81	.33
	Toplam	318	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	25-30 yaş	61	4.04	.23
	31-35 yaş	77	4.02	.20
	36-40 yaş	82	4.08	.28
	41-45 yaş	71	4.01	.26
	46 ve üzeri	27	3.96	.11
	Toplam	318	4.03	.24
Erişilebilirlik	25-30 yaş	61	4.01	.14
	31-35 yaş	77	4.05	.25
	36-40 yaş	82	3.98	.31
	41-45 yaş	71	4.03	.25
	46 ve üzeri	27	3.98	.08
	Toplam	318	4.01	.24
Öğrenci Desteği	25-30 yaş	61	4.02	.12
	31-35 yaş	77	4.09	.28
	36-40 yaş	82	4.09	.21
	41-45 yaş	71	4.07	.25
	46 ve üzeri	27	3.99	.06
	Toplam	318	4.06	.22
Teknik Destek	25-30 yaş	61	3.99	.13
	31-35 yaş	77	3.92	.30
	36-40 yaş	82	3.97	.32
	41-45 yaş	71	3.94	.2
	46 ve üzeri	27	3.94	.13
	Toplam	318	3.95	.27
Öğretim Yönetim Sistemi	25-30 yaş	61	4.07	.33
	31-35 yaş	77	4.07	.33
	36-40 yaş	82	4.11	.35
	41-45 yaş	71	4.10	.30
	46 ve üzeri	27	4.01	.21
	Toplam	318	4.08	.32
Ölçme ve Değerlendirme	25-30 yaş	61	4.36	.38
	31-35 yaş	77	4.42	.44
	36-40 yaş	82	4.30	.45
	41-45 yaş	71	4.39	.44
	46 ve üzeri	27	4.46	.43
	Toplam	318	4.37	.43

Tablo 16'da katılımcıların yaş düzeyine göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri sunulmuştur. Katılımcılar arasında 46 ve üzeri yaş aralığında bulunanların ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamalarının en yüksek düzeyde olması dikkat çekici bir bulgudur. Tüm boyutlar incelendiğinde, katılımcıların yaş düzeyine göre aritmetik ortalamaları benzer niteliktedir.

Bu durumu istatistiksel olarak test etmek için gerçekleştirilen ANOVA testi Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Yaşa Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Ders Tasarımı ve İçerik	Gruplar arası	.70	4	.18	2.123	.08
	Gruplar içi	25.88	313	.08		
Amaç ve Hedefler	Gruplar arası	.39	4	.10	1.74	.14
	Gruplar içi	17.48	313	.06		
Erişilebilirlik	Gruplar arası	.24	4	.06	1.01	.40
	Gruplar içi	18.27	313	.06		
Öğrenci Desteği	Gruplar arası	.36	4	.09	1.94	.10
	Gruplar içi	14.68	313	.05		
Teknik Destek	Gruplar arası	.18	4	.04	.61	.66
	Gruplar içi	22.58	313	.07		
Öğretim Yönetim Sistemi	Gruplar arası	.24	4	.06	.59	.67
	Gruplar içi	32.29	313	.10		
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	.82	4	.21	1.12	.35
	Gruplar içi	57.59	313	.18		

Tablo 17 incelendiğinde, alt boyutlar bazında katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların yaş düzeylerine göre uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri benzer bir nitelik taşımaktadır.

5.1.5. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Üniversiteye Göre Karşılaştırılması

Üniversiteye göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 18'de verilmiştir. Öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşleri arasında üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 18

Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

	Üniversite	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ölçek Geneli	A Üniversitesi	110	4.05	.17
	B Üniversitesi	82	4.01	.09
	C Üniversitesi	82	4.12	.24
	D Üniversitesi	28	4.02	.15
	E Üniversitesi	16	4.07	.14
	Toplam	318	4.06	.18

Tablo 18 incelendiğinde katılımcıların öğrenim gördükleri üniversiteye göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri sunulmuştur. Katılımcılar incelendiğinde; çalışma kapsamında en fazla A Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler bulunurken en az ise E Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler bulunmaktadır. Öte yandan C Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin aritmetik ortalamalarının daha fazla olduğu söylenebilir. Tablo 19'da üniversiteye göre öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerinin ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19

Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	Anlamlı Fark (Dunnett C)
Ölçek Geneli	Gruplar arası	.55	4	.14	4.67	.00**	B-C
	Gruplar içi	9.28	313	.03			

Analiz sonuçları, öğrenim görülen üniversite türüne göre öğrencilerin uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [$F(4,313) = 4.67$, $p < .00$]. Başka bir deyişle, katılımcıların öğrenim gördükleri üniversiteye göre uzaktan tezsiz yüksek lisans programının kalitesine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Üniversiteler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu açığa çıkarmak amacıyla yapılan Dunnett C testinin sonuçlarına göre, B Üniversitesi ile C Üniversitesinde öğrenim gören katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre C Üniversitesindeki katılımcıların B Üniversitesindeki katılımcılara göre konuya ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 20

Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Üniversite	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ders Tasarımı ve İçerik	A Üniversitesi	110	3.95	.31
	B Üniversitesi	82	3.90	.18
	C Üniversitesi	82	4.01	.36
	D Üniversitesi	28	3.85	.27
	E Üniversitesi	16	3.97	.12
	Toplam	318	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	A Üniversitesi	110	4.03	.21
	B Üniversitesi	82	3.96	.13
	C Üniversitesi	82	4.12	.34
	D Üniversitesi	28	3.98	.19
	E Üniversitesi	16	4.00	.11
	Toplam	318	4.03	.24
Erişilebilirlik	A Üniversitesi	110	4.07	.22
	B Üniversitesi	82	4.02	.12
	C Üniversitesi	82	4.12	.29
	D Üniversitesi	28	3.99	.14
	E Üniversitesi	16	4.07	.23
	Toplam	318	4.06	.22
Öğrenci Desteği	A Üniversitesi	110	3.96	.29
	B Üniversitesi	82	3.96	.15
	C Üniversitesi	82	3.98	.30
	D Üniversitesi	28	3.91	.21
	E Üniversitesi	16	3.75	.40
	Toplam	318	3.95	.27
Teknik Destek	A Üniversitesi	110	4.05	.35
	B Üniversitesi	82	4.01	.23
	C Üniversitesi	82	4.14	.35
	D Üniversitesi	28	4.12	.32
	E Üniversitesi	16	4.27	.23
	Toplam	318	4.08	.32
Öğretim Yönetim Sistemi	A Üniversitesi	110	3.95	.31
	B Üniversitesi	82	3.90	.18
	C Üniversitesi	82	4.01	.36
	D Üniversitesi	28	3.85	.27
	E Üniversitesi	16	3.97	.12
	Toplam	318	3.94	.29
Ölçme ve Değerlendirme	A Üniversitesi	110	4.03	.21
	B Üniversitesi	82	3.96	.13
	C Üniversitesi	82	4.12	.34
	D Üniversitesi	28	3.98	.19
	E Üniversitesi	16	4.00	.11
	Toplam	318	4.03	.24

Tablo 20'de katılımcıların öğrenim gördükleri üniversiteye göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri alt boyutlar bazında sunulmuştur. Ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, erişilebilirlik, öğrenci desteği, öğretim yönetim sistemi ve ölçme değerlendirme açısından C Üniversitesinin; teknik destek açısından ise D Üniversitesinin aritmetik ortalamaları en yüksek düzeydedir. Alt boyutlar

arasında üniversiteye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı durumu Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Üniversiteye Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	Anlamlı Fark (LSD/Dunnett C)
Ders Tasarımı ve İçerik	Gruplar arası	.79	4	.20	2.40	.05*	B-C, C-D
	Gruplar içi	25.79	313	.08			
Amaç ve Hedefler	Gruplar arası	1.24	4	.31	5.82	.00**	A-B, B-C
	Gruplar içi	16.64	313	.05			
Erişilebilirlik	Gruplar arası	.38	4	.09	1.62	.17	-
	Gruplar içi	18.13	313	.06			
Öğrenci Desteği	Gruplar arası	.54	4	.14	2.94	.02*	B-C, C-D
	Gruplar içi	14.50	313	.05			
Teknik Destek	Gruplar arası	.78	4	.20	2.79	.03*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Gruplar içi	21.97	313	.07			
Öğretim Yönetim Sistemi	Gruplar arası	1.33	4	.33	3.33	.01*	A-E, B-E
	Gruplar içi	31.21	313	.10			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	1.92	4	.48	2.66	.03*	B-C
	Gruplar içi	56.49	313	.18			

Analiz sonuçları, öğrenim görülen üniversiteye göre katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programının kalitesine ilişkin görüşlerinin ders tasarımı ve içerik [$F(4,313) = 2.40$, $p < .05$], amaç ve hedefler [$F(4,313) = 5.82$, $p < .00$], öğrenci desteği [$F(4,313) = 2.94$, $p < .05$], teknik destek [$F(4,313) = 2.79$, $p < .05$], öğretim yönetim sistemi [$F(4,313) = 3.33$, $p < .05$] ve ölçme değerlendirme [$F(4,313) = 2.66$, $p < .05$] açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların hangi üniversitede öğrenim gördükleri uzaktan tezsiz yüksek lisans programının kalitesine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Üniversiteler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu açığa çıkarmak amacıyla yapılan LSD ve Dunnett C testinin sonuçlarına göre, ders tasarımı ve içerik alt boyutu açısından B-C, C-D; amaç ve hedefler alt boyutu açısından A-B ile B-C üniversiteleri arasında; öğrenci desteği alt boyutu açısından B-C ile C-D üniversiteleri arasında; teknik destek alt boyutu açısından A-E, B-E, C-E, D-E; öğretim

yönetim sistemi alt boyutu açısından A-E ile B-E üniversiteleri arasında ve ölçme değerlendirme alt boyutu açısından B-C üniversiteleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Üniversiteler arasındaki bu farklılıkların kurumların uzaktan eğitim merkezlerinin hizmete başlama zamanları arasındaki farlılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri açma ve eğitim yönetim alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına başlama yılları göz önüne alındığında, programa erken başlayan üniversitelerin öğrencilerinin programın kalitesine yönelik görüşleri programa daha geç başlayan üniversitelerin öğrencilerinin görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle daha uzun yıllar programı yürüten üniversitelerin kalite konusunda daha avantajlı olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim süresince teknik destek, alt yapı ve öğretim üyesi gibi faktörler göz önüne alındığında uzun yıllar programı yürüten üniversitelerin zaman içerisinde karşılaştıkları problemlerie yönelik gerekli tedbirleri alarak programların kalitesini arttırdıkları söylenebilir.

5.1.6. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Mesleki Duruma Göre Karşılaştırılması

Mesleki duruma göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin betimsel istatistikleri Tablo 22'de verilmiştir. Öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşleri arasında mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları ise Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 22

Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

	Meslek	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ölçek Geneli	Öğretmen	183	4.04	.14
	Müdür Yrd.	34	4.06	.24
	Müdür	41	4.09	.22
	MEB dışı kamu çalışanı	34	4.12	.20
	Özel sektör	26	4.07	.17
	Toplam	318	4.06	.18

Tablo 22 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunu öğretmenler oluşturmaktadır (*n* = 183). Katılımcıların ölçeğin geneline ilişkin aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde,

MEB dışı kamu çalışanlarının aritmetik ortalamalarının diğer meslek gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir ($\overline{X}$ = 4.12).

Tablo 23

Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Ölçek Geneli	Gruplar arası	.26	4	.07	2.11	.08
	Gruplar içi	9.84	313	.03		

Tablo 23 incelendiğinde, katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında mesleki duruma göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$F(4,313) = 2.11$, $p > .05$]. Buna göre, katılımcıların mesleki durumları uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 24

Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Mesleki durum	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ders Tasarımı ve İçerik	A. Öğretmen	183	3.90	.27
	B. Müdür Yrd.	34	3.94	.22
	C. Müdür	41	4.01	.30
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.08	.32
	E. Özel sektör	26	3.96	.37
	Toplam	318	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	A. Öğretmen	183	4.00	.18
	B. Müdür Yrd.	34	4.03	.27
	C. Müdür	41	4.06	.24
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.09	.34
	E. Özel sektör	26	4.14	.33
	Toplam	318	4.03	.24
Erişilebilirlik	A. Öğretmen	183	4.01	.21
	B. Müdür Yrd.	34	4.00	.33
	C. Müdür	41	4.00	.23
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.02	.26
	E. Özel sektör	26	4.08	.32
	Toplam	318	4.01	.24
Öğrenci Desteği	A. Öğretmen	183	4.04	.15
	B. Müdür Yrd.	34	4.06	.23
	C. Müdür	41	4.11	.26
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.18	.33
	E. Özel sektör	26	4.03	.30
	Toplam	318	4.06	.22
Teknik Destek	A. Öğretmen	183	3.95	.22
	B. Müdür Yrd.	34	3.86	.34
	C. Müdür	41	4.00	.24
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	3.92	.32
	E. Özel sektör	26	4.03	.38
	Toplam	318	3.95	.27
Öğretim Yönetim Sistemi	A. Öğretmen	183	4.07	.27
	B. Müdür Yrd.	34	4.12	.34
	C. Müdür	41	4.15	.29
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.14	.25
	E. Özel sektör	26	3.90	.58
	Toplam	318	4.08	.32
Ölçme ve Değerlendirme	A. Öğretmen	183	4.36	.42
	B. Müdür Yrd.	34	4.44	.53
	C. Müdür	41	4.35	.42
	D. MEB dışı kamu çalışanı	34	4.42	.46
	E. Özel sektör	26	4.38	.35
	Toplam	318	4.37	.43

Tablo 24 incelendiğinde mesleki duruma göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerin alt boyutlar bazında betimsel istatistikleri sunulmuştur. Buna göre katılımcıların ölçme ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama değerlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 25

Mesleki Duruma Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	Anlamlı Fark (LSD)
Ders Tasarımı ve İçerik	Gruplar arası	1.05	4	.26	3.22	.01*	A-C, A-D, B-D
	Gruplar içi	25.54	313	.08			
Amaç ve Hedefler	Gruplar arası	.68	4	.17	3.11	.02*	A-D, A-E
	Gruplar içi	17.19	313	.06			
Erişilebilirlik	Gruplar arası	.13	4	.03	.55	.70	-
	Gruplar içi	18.38	313	.06			
Öğrenci Desteği	Gruplar arası	.71	4	.18	3.86	.00**	A-D, B-D, D-E
	Gruplar içi	14.33	313	.05			
Teknik Destek	Gruplar arası	.52	4	.13	1.85	.12	-
	Gruplar içi	22.23	313	.07			
Öğretim Yönetim Sistemi	Gruplar arası	1.23	4	.31	3.08	.02*	A-E, B-E, C-E, D-E
	Gruplar içi	31.31	313	.10			
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	.31	4	.08	.42	.79	-
	Gruplar içi	58.10	313	.19			

Tablo 25 incelendiğinde, mesleki duruma göre katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programının kalitesine ilişkin görüşlerinin ders tasarımı ve içerik [$F(4,313) = 3.22$, $p < .05$], amaç ve hedefler [$F(4,313) = 3.11$, $p < .05$], öğrenci desteği [$F(4,313) = 3.86$, $p < .00$] ve öğretim yönetim sistemi [$F(4,313) = 3.08$, $p < .05$] alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, katılımcıların hangi meslekte oldukları uzaktan tezsiz yüksek lisans programının kalitesine ilişkin görüşlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Meslekler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu açığa

çıkarmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, ders tasarımı ve içerik alt boyutu açısından A-C, A-D, B-D meslekleri arasında; amaç ve hedefler alt boyutu açısından A-D, A-E meslekleri arasında; öğrenci desteği alt boyutu açısından A-D, B-D, D-E meslekleri arasında; öğretim yönetim sistemi açısından A-E, B-E, C-E, D-E meslekleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır Bu bağlamda MEB dışında kamu çalışanı olarak çalışanların öğretmenlere göre ders tasarımı ve içerik açısından daha olumlu bir bakış açısına sahiptir.

5.1.7. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Çevrimiçi Kurs Programına Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların daha önce herhangi bir çevrimiçi kurs alıp almadıklarına göre programın kalitesine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Yapılan analiz bulguları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26

Çevrimiçi Kurs Durumuna Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin t Testi Sonuçları

Kurs	*n*	$\overline{X}$	*S*	*t*	sd	*p*
Evet	116	4.05	.19	-.62	316	.54
Hayır	202	4.06	.17			

Tablo 26 incelendiğinde, öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşleri arasında çevrimiçi kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [t (316) = -.62, p > .05]. Buna göre katılımcıların çevrim içi bir kursa katılıp katılmama durumu eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 27'ye göre, öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında çevrim içi bir kursa katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda çevrim içi bir kursa katılanlar ile katılmayanların eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Tablo 27

Çevrimiçi Kurs Durumuna Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	*Kurs*	*n*	$\overline{X}$	*S*	*t*	sd	*p*
Ders Tasarımı ve İçerik	Evet	116	3.98	.29	1.53	316	.13
	Hayır	202	3.92	.29			
Amaç ve Hedefler	Evet	116	4.02	.26	-.75	316	.46
	Hayır	202	4.04	.22			
Erişilebilirlik	Evet	116	4.00	.24	-.54	316	.59
	Hayır	202	4.02	.24			
Öğrenci desteği	Evet	116	4.07	.22	.10	316	.92
	Hayır	202	4.06	.22			
Teknik Destek	Evet	116	3.94	.32	-.74	316	.46
	Hayır	202	3.96	.23			
Öğretim Yönetim Sistemi	Evet	116	4.07	.31	-.57	316	.57
	Hayır	202	4.09	.33			
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	116	4.31	.41	-1.93	316	.06
	Hayır	202	4.41	.44			

5.1.8. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Bilgisayar Kullanma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Katılımcıların eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşlerinin bilgisayar kullanma sürelerine göre betimsel verileri Tablo 28'de ve ANOVA sonuçları Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 28

Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

Bilgisayar kullanma süresi	*n*	$\overline{X}$	*S*
1 saatten az	44	4.07	.18
1-2 saat	147	4.07	.19
2-3 saat	91	4.06	.16
3 saatten fazla	36	4.03	.12
Toplam	318	4.06	.18

Tablo 28'de sunulan betimsel istatistikler incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu bilgisayarı 1-2 saat kullandığını belirtmiştir (*n* = 147). Katılımcıların bilgisayar kullanma

süreleri açısından ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamaları, ortalamanın üzerinde yüksek bir dağılım göstermektedir ($4.03 \leq \overline{X} \leq 4.07$).

Tablo 29

Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlere İlişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Bilgisayar kullanma süresi	Gruplar arası	.04	3	.01	.44	.73
	Gruplar içi	9.80	314	.03		

Tablo 29 incelendiğinde, katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında bilgisayar kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,314) = .44$, $p > .05$]. Bu doğrultuda, katılımcıların bilgisayar kullanma sürelerinin uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 30

Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	Bilgisayar Kullanma süreleri	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ders Tasarımı ve İçerik	1)1 saatten az	44	3.95	.26
	2)1-2 saat	147	3.94	.32
	3)2-3 saat	91	3.94	.26
	4)3-4 saat	36	3.95	.28
	Toplam	318	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	1)1 saatten az	44	4.06	.22
	2)1-2 saat	147	4.03	.25
	3)2-3 saat	91	4.03	.25
	4)3-4 saat	36	4.00	.16
	Toplam	318	4.03	.24
Erişilebilirlik	1)1 saatten az	44	4.02	.24
	2)1-2 saat	147	4.02	.26
	3)2-3 saat	91	3.99	.25
	4)3-4 saat	36	4.00	.12
	Toplam	318	4.01	.24
Öğrenci Desteği	1)1 saatten az	44	4.06	.27
	2)1-2 saat	147	4.07	.23
	3)2-3 saat	91	4.07	.21
	4)3-4 saat	36	4.02	.14
	Toplam	318	4.06	.22
Teknik Destek	1)1 saatten az	44	3.92	.34
	2)1-2 saat	147	3.93	.28
	3)2-3 saat	91	3.99	.25
	4)3-4 saat	36	3.97	.11
	Toplam	318	3.95	.27
Öğretim Yönetim Sistemi	1)1 saatten az	44	4.10	.31
	2)1-2 saat	147	4.11	.32
	3)2-3 saat	91	4.03	.35
	4)3-4 saat	36	4.06	.24
	Toplam	318	4.08	.32
Ölçme ve Değerlendirme	1)1 saatten az	44	4.37	.44
	2)1-2 saat	147	4.40	.44
	3)2-3 saat	91	4.38	.41
	4)3-4 saat	36	4.25	.41
	Toplam	318	4.37	.43

Tablo 30'da bilgisayar kullanma süresine göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerin alt boyutlar bazında betimsel istatistikleri sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, her bir boyuta ait aritmetik ortalama dağılımlarının, ortalamanın üzerinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 31

Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Ders Tasarımı ve İçerik	Gruplar arası	.01	3	.00	.03	.99
	Gruplar içi	26.58	314	.09		
Amaç ve Hedefler	Gruplar arası	.09	3	.03	.51	.68
	Gruplar içi	17.79	314	.06		
Erişilebilirlik	Gruplar arası	.07	3	.02	.38	.77
	Gruplar içi	18.44	314	.06		
Öğrenci desteği	Gruplar arası	.07	3	.03	.52	.67
	Gruplar içi	14.97	314	.05		
Teknik Destek	Gruplar arası	.26	3	.09	1.19	.31
	Gruplar içi	22.50	314	.07		
Öğretim Yönetim Sistemi	Gruplar arası	.38	3	.13	1.22	.30
	Gruplar içi	32.16	314	.10		
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	.66	3	.22	1.20	.31
	Gruplar içi	57.75	314	.18		

Tablo 31 incelendiğinde, alt boyutlar bazında katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bilgisayar kullanma sürelerinin uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin alt boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

5.1.9. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin İnternet Kullanma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşlerinin internet kullanma sürelerine göre betimsel verileri Tablo 32'de ve ANOVA sonuçları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 32

İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Betimsel İstatistikleri

	İnternet Kullanma Süresi	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ölçek Geneli	1 saatten az	54	4.07	.16
	1-2 saat	154	4.07	.19
	2-3 saat	76	4.05	.17
	3 saatten fazla	34	4.03	.12
	Toplam	318	4.06	.18

Tablo 32 incelendiğinde, katılımcıların önemli bir çoğunluğunun interneti 1-2 saat kullandığı söylenebilir (n = 154). Katılımcıların internet kullanma süreleri açısından ölçeğe ilişkin aritmetik ortalamaları, ortalamanın üzerinde yüksek bir dağılım göstermektedir ($4.03 \leq \overline{X} \leq 4.07$).

Tablo 33

İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
İnternet kullanma Süresi	Gruplar arası	.05	3	.02	.54	.66
	Gruplar içi	9.79	314	.03		

Tablo 33 incelendiğinde, katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$F(3,314) = .54$, $p > .05$]. Bu doğrultuda, katılımcıların internet kullanma sürelerinin uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı yorumu yapılabilir.

Tablo 34

İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında Betimsel İstatistikleri

Alt Boyutlar	İnternet kullanma süreleri	*n*	$\overline{X}$	*S*
Ders Tasarımı ve İçerik	1 saatten az	54	3.95	.26
	1-2 saat	154	3.94	.32
	2-3 saat	76	3.94	.24
	3-4 saat	34	3.95	.29
	Toplam	318	3.94	.29
Amaç ve Hedefler	1 saatten az	54	4.06	.21
	1-2 saat	154	4.03	.25
	2-3 saat	76	4.03	.26
	3-4 saat	34	4.00	.16
	Toplam	318	4.03	.24
Erişilebilirlik	1 saatten az	54	4.03	.24
	1-2 saat	154	4.02	.25
	2-3 saat	76	3.99	.27
	3-4 saat	34	3.99	.11
	Toplam	318	4.01	.24
Öğrenci desteği	1 saatten az	54	4.07	.26
	1-2 saat	154	4.07	.22
	2-3 saat	76	4.08	.22
	3-4 saat	34	4.01	.12
	Toplam	318	4.06	.22
Teknik Destek	1 saatten az	54	3.92	.35
	1-2 saat	154	3.94	.26
	2-3 saat	76	4.00	.25
	3-4 saat	34	3.96	.12
	Toplam	318	3.95	.27
Öğretim Yönetim Sistemi	1 saatten az	54	4.11	.32
	1-2 saat	154	4.11	.31
	2-3 saat	76	4.00	.37
	3-4 saat	34	4.09	.21
	Toplam	318	4.08	.32
Ölçme ve Değerlendirme	1 saatten az	54	4.41	.45
	1-2 saat	154	4.40	.44
	2-3 saat	76	4.37	.41
	3-4 saat	34	4.25	.41
	Toplam	318	4.37	.43

Tablo 34'de internet kullanma süresine göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerin alt boyutlar bazında betimsel istatistikleri sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, her bir boyuta ait aritmetik ortalama dağılımlarının, ortalamanın üzerinde yer aldığı yorumu yapılabilir.

Tablo 35

İnternet Kullanma Süresine Göre Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerin Alt Boyutlar Bazında ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*
Ders Tasarımı ve İçerik	Gruplar arası	.01	3	.00	.02	1.00
	Gruplar içi	26.58	314	.09		
Amaç ve Hedefler	Gruplar arası	.07	3	.02	.39	.76
	Gruplar içi	17.81	314	.06		
Erişilebilirlik	Gruplar arası	.09	3	.03	.53	.66
	Gruplar içi	18.41	314	.06		
Öğrenci desteği	Gruplar arası	.12	3	.04	.87	.46
	Gruplar içi	14.92	314	.05		
Teknik Destek	Gruplar arası	.25	3	.09	1.18	.32
	Gruplar içi	22.50	314	.07		
Öğretim Yönetim Sistemi	Gruplar arası	.68	3	.23	2.24	.08
	Gruplar içi	31.86	314	.10		
Ölçme ve Değerlendirme	Gruplar arası	.70	3	.23	1.27	.29
	Gruplar içi	57.72	314	.18		

Tablo 35 incelendiğinde, her bir alt boyut için katılımcıların uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine ilişkin görüşleri arasında internet kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bağlamda, ‚nternet kullanma sürelerinin uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin alt boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

5.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilere yönelik nitel araştırma bulguları ile öğretim üyelerine yönelik nitel araştırma bulguları yer almaktadır.

5.2.1. Öğrencilere Yönelik Nitel Araştırma Bulguları

Öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşlerine ilişkin bulgularının yer aldığı bu bölümde, program kalitesi, ders içerikleri ve derslerin işlenişi, teknik ve akademik destek, kullanılan ÖYS, uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile programın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı boyutlarında ele alınmıştır.

5.2.1.1. Programda Yer Alan Derslerin İçeriklerine ve İşlenişine İlişkin Bulgular

Çalışma gurubundaki katılımcılara *"Programda yer alan derslerin içerikleri ve işlenişi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Katılımcıların Ders İçerikleri ve Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Ders İçerikleri	Memnun	İçeriklerin video ve animasyonlarla zenginleştirilmesi	7	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$, $Ö_{21}$
		Öğrenci seviyesine uygun	5	$Ö_3$, $Ö_9$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$, $Ö_{17}$
		Güncel sorunların ele alınarak ihtiyaçlara cevap verebilmesi	5	$Ö_1$, $Ö_4$, $Ö_7$, $Ö_{16}$, $Ö_{18}$
	Memnun Değil	İçeriklerin öğrenci katılımını zorlaştırması	5	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{12}$, $Ö_{16}$, $Ö_{20}$
		Ders içeriklerinin kuramsal düzeyde olması	4	$Ö_6$, $Ö_{10}$, $Ö_{12}$, $Ö_{15}$
Derslerin İşlenişi	Memnun	Derslerin rahat bir ortamda işlenmesi	7	$Ö_1$, $Ö_7$, $Ö_8$, $Ö_9$, $Ö_{12}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$, $Ö_{20}$
	Memnun Değil	Sıkıcı ve odaklanmayı zorlaştırıyor	5	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{16}$
		Mesajlaşma yolu ile iletişimin zorluğu	2	$Ö_3$, $Ö_6$

Programda yer alan derslerin içerikleri ve işlenişi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ilk soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar; "ders içerikleri" ve "derslerin işlenişi" temaları altında "memnun" ve "memnun değil" olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Ders içerikleri teması altında yer alan memnun alt temasına ait görüşler "İçeriklerin video ve animasyonlarla zenginleştirilmesi" (n = 7), "Öğrenci seviyesine uygun olması" (n = 5) ve "Güncel sorunların ele alınarak ihtiyaçlara cevap

verebilmesi" (*n* = 5) olarak belirlenmiştir. Memnun değil alt temasına yönelik görüşler ise "İçeriklerin öğrenci katılımını zorlaştırması" (*n* = 5) ve "Ders içeriklerinin kuramsal düzeyde olması" (*n* = 4) olarak belirlenmiştir. Derslerin işlenişi teması altında yer alan memnun alt temasına ait görüşler ise "Derslerin rahat bir ortamda işlenmesi" (*n* = 7) iken memnun değil alt temasına ait görüşler ise "Sıkıcı ve odaklanmayı zorlaştırıyor" (*n* = 5), "Mesajlaşma yolu ile iletişimin zorluğu" (*n* = 2) olarak belirlenmiştir. Derslerin içerikleri ve işlenişine yönelik katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (*n* = 14) ders içeriklerinden ve işlenişinden memnun oldukları görülmektedir.

Uzaktan eğitimde içerik, en önemli bileşenlerin başında gelmektedir. Kullanılan içeriklerin çeşitliliği ve nasıl sunulduğu uzaktan eğitimin kalitesini artıracak etkenler arasındadır (Reigeluth, 1989). Katılımcıların dikkat çektiği önemli konuların başında içeriklerin zengin bir şekilde sunulmasının, derse olan ilgilerinin ve dikkatlerinin üst düzeyde tutulmasını sağladığı gelmektedir. Bu konuda $Ö_2$ ve $Ö_4$ görüşleri konunun önemini vurgulaması açısından örnek olarak gösterilebilir:

> $Ö_2$: "Derslerin sadece bir powerpoint sunusu olarak anlatılması beni gerçekten çok sıkabiliyor. Neticede öğretim görevlisinin yüz yüze derslerdeki gibi bir etkisi de olmayınca sadece zaman geçse de bir an önce ders bitse dedirtiyor. Ancak derslerde konu ile ilgili video veya animasyon gibi kısa da olsa dikkat çekici paylaşımlar derse olan ilgimi ve dikkatimi toparlayabiliyor.
>
> $Ö_4$: "Bence uzaktan eğitimde ders içerikleri hazırlayan öğretim üyelerine gerçekten büyük iş düşüyor. Çünkü hazırlanan içerikler dikkatimizi ve ilgimizi çekebilecek kalite de olmalı aksi halde bilgisayarın başında ders dinlemeden internete başka sitelerde dolaşarak zaman öldürüyoruz. Derslerin süreleri yüz yüze eğitim ile aynı olsa da powerpoint sunusu olarak verildiğinde sanki daha uzunmuş gibi geliyor. Hâlbuki farklı şekillerde zenginleştirilerek sunularak öğrencinin ilgisini çekebilmeli örneğin konu ile ilgili kısa bir film veya animasyon olabilir.

Uzaktan eğitimde öğrenim süreci, hazırlanan eğitim içerikleri yardımıyla daha etkili hale getirilerek, hem öğrenciler hem de öğretmenler için verimli ve üretken bir eğitim ortamı oluşturulabilir (Morgan ve O'Reilly, 1999). Bir eğitim programının başarısının belirlenmesinde en önemli pay içerik olduğundan hazırlanacak içerikler için eğitime katılacak olan kişilerin bir takım özelliklerinin belirlenmesi ve katılımcıların seviyesine uygun içeriklerin hazırlanması önem arz etmektedir (Hakkari, Kantar, Bayram, İbili ve Doğan, 2009). Katılımcılardan $Ö_9$'un içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanmasının önemine yönelik görüşleri bu konuya örnek olarak gösterilebilir:

> $Ö_9$: "Ders içeriklerinin seviyemize uygun olarak hazırlanması derse olan katılımımızı artırmaktadır. Uzaktan eğitimde bence en önemli sorunlardan biri öğrencinin derse katılımının sağlanması olarak düşünüyorum. Bu nedenle seviyeye uygun olmayan ders içerikleri katılımı daha da zorlaştıracağından ders içerikleri hazırlanırken öğretim üyelerinin buna dikkat etmeleri gerektiğini düşünüyorum…

Katılımcılar alanla ilgili konuların değerlendirilmesi ve yorumlanmasına ilişkin olarak güncel konuların tartışılması ve örnek olay üzerinden durum analizi yapılarak kuramsal bilgilerin uygulamaya aktarılmasının kendileri için hayati önem arz ettiği vurgulamışlardır. Katılımcılardan Ö$_7$'nin "*Bizim için önemli olan aslında eğitim yönetimi alanında sık karşılaştığımız ya da karşılaşabileceğimiz temel sorunların sağlıklı bir tartışma ortamı sağlanarak ve herkesin herhangi bir endişe duymadan düşüncelerini rahatlıkla söyleyebileceği bir ortamın derslerde sağlanabilmesi…* " ifadesi eğitim yönetimi alanında yer alan güncel sorunların, öğretim üyeleri ve öğrenciler arasında herkesin kendi görüşünü rahatlıkla ortaya koyabileceği bir tartışma ortamında ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Sezgin, Kavgacı ve Kılınç'ın (2011) yaptıkları çalışmaya göre de katılımcıların alanla ilgili konularda politika ve uygulamaları yorumlayıp değerlendirme ve alanla ilgili güncel olayları takip etme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, bu yeterliğin sağlanabilmesi için derslerde güncel olayların tartışılması önerisinde bulundukları görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılardan Ö$_4$ ve Ö$_{16}$'nın görüşleri önemli görülmektedir:

> Ö$_4$: "Eğitim yönetimi alanında yer alan güncel sorunların tartışılması ve örnek olay belirlenerek herkesin kendi düşüncelerini aktar olanağının bulunduğu dersler benim en çok yararlandığım ve mesleğimde bana önemli katkılar yapan dersler… Programdan en önemli beklentim ve ihtiyacım zaten bana karşılaşabileceğim sorunların çözümüne yönelik farklı bakış açısı kazandırması…"

> Ö$_{16}$: "Programdan gerek öğretmen gerekse idareci olarak en büyük beklentimiz bize karşı karşıya olduğumuz sorunlara yönelik olarak çözüm üretme becerisi kazandırması olduğunu düşünüyorum ve bunu özellikle güncel olayların ya da karşılaşabileceğimiz olası sorunların tartışıldığı derslerde kendi görüş ve düşüncelerimiz paylaşarak kazanabileceğimizi sanıyorum. Arkadaşlarımızın karşılaştığı problemleri ve buna yönelik neler yaptıklarını, neler yapılması veya yapılmaması gerektiğinin tartışıldığı dersler ihtiyaçlarımızı önemli ölçüde karşılamaktadır…

Uzaktan eğitimde materyal niteliği, iletişim biçimi, öğrenciye bilgi aktarımı gibi pek çok değişken dikkatle ele alınmalıdır (Tuncer ve Taşpınar, 2007). İçeriklerin ilginç olmadığı veya video, animasyon ile desteklenmediği durumlarda öğrencinin dikkat ve motivasyonunun sağlanması ve buna bağlı olarak derse katılımı zor olabilmektedir (Aslantaş, 2016). Bu konuda katılımcılardan Ö$_{16}$'nın *"…derslerde kullanılan içerikler zengin olmadığında sadece powerpoint sunusu yapılarak geçildiğinde derse olan katılım en düşük seviyede kalıyor…* " görüşü ders içeriklerin video, animasyon gibi içerikler kullanılarak zenginleştirilmediğinde derse katılımın düşük olduğunu belirtmektedir. Kullanılan içeriklerin öğrencilerin derse katılımını zorlaştırdığı ve buna bağlı olarak öğrenci katılımını düşürdüğüne dair bir diğer önemli görüş ise örnek olarak aşağıda gösterilmektedir.

> Ö$_3$: "Derslerde kullanılan içerikler ne kadar sınırlı olursa bizim derse katılmamız, derse olan ilgilimiz bir o kadar düşük seviye de kalıyor. Örneğin sadece bir sunuya bağlı olarak işlenen

derslerde yüz yüze eğitimdeki gibi istediğimiz zaman konuya dâhil olamıyoruz. Sunuda yazılanları takip ediyoruz hepsi o kadar."

Katılımcıların önemli bir kesimi kuramı uygulamaya aktaramama sorunu yaşadıklarını belirtmektedir. Bu sonuç bir başka araştırmada (Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2011) elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada katılımcıların, alandaki kuramsal ve uygulamalı bilgileri ve bu bilgiyi geliştirme konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları vurgulanmakta ve bu alanda önemli sorunlara işaret ettikleri belirtilmektedir. Eğitim yönetimi alanında yer alan temel sorunlardan biri kuram ve uygulamanın birbirinden kopuk olmasıdır (Boyer, 1990; Hoang, 2006; Örücü ve Şimşek, 2011; Şimşek, 2003). Eğitim yönetimi alanındaki kuramsal bilginin sahadaki okul yöneticisi açısından hiçbir anlamı olmadığını öne süren Imber (1995), bu bilgilerin sadece akademisyenlerin işine yaradığını, öte yandan okul yöneticilerinin genellikle deneyimleri ve içgüdüleriyle işlerini gerçekleştirdiklerini savunmaktadır. Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğa dikkat çeken ve ders içeriklerinin kuramsal düzeyde kalması nedeniyle programın kendilerine gerekli bilgi ve becerileri sağlamadığına değinen bazı katılımcılar (n = 5) kuramsal bilgilerin uygulama ile bütünleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu konuda $Ö_6$, $Ö_{12}$ ve $Ö_{15}$'in görüşleri konunun önemini vurgulaması açısından örnek olarak gösterilebilir:

$Ö_6$: "Derslerde anlatılanlar kuramsal bilginin ötesine geçmiyor maalesef. Hâlbuki bizim ihtiyacımız olan bu kuramsal bilgileri nasıl uygulamalı hale getireceğimiz. Öğrendiklerimizi okulda gerek öğretmen arkadaşlarımızla ve gerekse öğrencilerimizle olan ilişkilerimizde pozitif bir katkı sağlamak amacıyla nasıl uygulayacağımızı bilemiyoruz."

$Ö_{12}$: "Eğitim politikalarının ve uygulamaların iyi analiz edilmesi için verilen kuramsal bilgileri uygulamaya dökebilme becerisine sahip olmamız gerekiyor. Ancak bu beceriye sahip olduğumuzu düşünmüyorum. Derslerde yüz yüze eğitim ortamlarının sağladığı tartışma ortamı bulamıyoruz ve bu da her istediğimizi anında sorma ve tartışma yapmayı imkânsız hale getiriyor. Bu nedenle asıl ihtiyacımız olan uygulamalı bilgilerden ziyade daha çok teorik bilgiler ediniyoruz."

$Ö_{15}$: "Bizim daha çok karşılaştığımız veya karşılaşabileceğimiz güncel sorunlar ve bunlara dönük çözümleri tartışmamız ve öğrendiğimiz kuramsal bilgileri nasıl kullanacağımızı öğrenmemiz gerek. Bunun için derslerde bu tür sorunlar ve çözüm yolları şeklinde bir konu olmalı ve bu konu başlığı altında rahat bir ortamda herkes dilediği gibi tartışabilmeli, kuramsal bilgileri uygulamalı bilgilere dönüştürmeliyiz."

Uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenciler evlerinde veya kendilerini daha rahat hissettikleri bir mekânda, stressiz bir ortamda öğrenme faaliyetlerinde bulanabilirler (Kruse, 2004). Belcheir ve Cucek (2002) tarafından Boise State Üniversitesinden uzaktan eğitim ile eğitim gören 254 öğrenci üzerinde yapılan ve öğrencilerin uzaktan eğitim konusundaki bakış açılarının incelendiği araştırmada, katılımcılar uzaktan eğitimin en olumlu yönü olarak zamandan ve mekândan bağımsız olmasını göstermişlerdir. Bu araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Derslerin işlenişinden memnun olan katılımcılar uzaktan eğitimin istenilen zamanda ve istenilen yerde rahatça ders işlenebilmesine olanak sağlaması gibi faydalara

dikkat çekmekte ve öğretim üyelerinin kendilerine daha sıcak davrandığını belirtmektedirler. Bu konuda $Ö_1$ ve $Ö_{14}$ görüşleri konunun önemini vurgulaması açısından örnek olarak gösterilebilir:

> $Ö_1$: Dersleri klasik sınıf ortamından ziyade evde veya istediğimiz bir mekânda işlemek benim açımdan çok büyük bir rahatlık sağlıyor. Çayımızı veya kahvemizi alarak stressiz bir şekilde hocamızı dinliyoruz ve istediğimiz zaman derse katılıyoruz... Hocalarımız nedense klasik sınıf ortamında ders anlatan hocalardan daha anlayışlı geliyor bana. Yaptığımız yorumlara hiç sıkılmadan usanmadan cevap vermeye çalışıyorlar ve bizim derse olan ilgimizi ve dikkatimizi üst seviyede tutmak için özel bir çaba gösteriyorlar.
>
> $Ö_{14}$: Uzaktan eğitimin belki de en çok sevdiğim yönü zaman ve mekân kısıtlaması olmadan istediğimiz ortamda derslere katılmamız… Derslerin herhangi bir nedenle yapılamadığı zamanlarda telafisi daha kolay olabilmekte… Ayrıca öğretim üyelerinin dersin anlaşılabilmesi ve kimsenin sıkılmaması için özel gayret göstermesi ve sanki arkadaşlarla sanal sohbet ortamındaymışız gibi bir hava katmakta…

Derslerin işlenişinden memnun olmayan katılımcılar bunun nedeni olarak derslerin yüz yüze eğitime göre sıkıcı geçmesi ve odaklanmalarını zorlaştırması ve mesajlaşma yolu ile iletişimde yaşanan zorlukları göstermektedirler. Uzaktan eğitim kurslarına katılanlar yüz yüze iletişim imkânı bulamadığında kendilerini izole edilmiş olarak görmektedirler. Bazı öğretmen ve öğrenciler öğrenci merkezli ve felsefi temelli işbirlikçi öğrenme aktiviteleri bakımından uygun değildir. Öğrencilerin ön öğrenmeler bakımından bilgi ve beceri eksikliği bulunmaktadır. Öğrenen ve öğreten etkileşim ve iletişimi kaybolmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2008). Katılımcılardan $Ö_{10}$ ve $Ö_{16}$ görüşleri konunun önemini vurgulaması açısından örnek olarak gösterilebilir:

> $Ö_{10}$: "…derslerin işlenişi açıkçası beni tatmin etmiyor, ders esnasında o kadar çok sıkılıyorum ki internette geziniyorum… Ayrıca belirli bir konu esnasında görüşlerimi mesaj yolu iletmek zorunda olmak ve bu durumun klavye ile yazma becerisi gerektirmesi beni oldukça zorluyor. Bu nedenle görüşlerimi ifade etmekten kaçınıyorum…"
>
> $Ö_{16}$: "Sunum tarzında yapılan dersler oldukça sıkıcı geçiyor ve ne yazık ki derslerimizin büyük bir kısmı bu şekilde işleniyor… Bazen ekranı açıp bırakıp diğer odaya televizyon izlemeye gidiyorum bazen de internette geziniyorum veya film izliyorum… "

5.2.1.2. Program Süresince Sağlanan Teknik ve Akademik Desteğe İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Program süresince verilen teknik ve akademik destek hakkındaki görüşleriniz nelerdir*?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

Katılımcıların Program Süresince Sağlanan Teknik ve Akademik Desteğe İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Akademik Destek	Yeterli	Ders öncesi gerekli dokümanların gönderilmesi	11	$Ö_4$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{16}$ $Ö_{11}$, $Ö_{17}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{21}$
		Gerekli kaynaklara yönlendirme ve ulaşma	5	$Ö_4$, $Ö_8$, $Ö_{16}$, $Ö_{17}$, $Ö_{21}$
		Zamanında geribildirimde bulunma	6	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_{11}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$ $Ö_{21}$
	Yeterli Değil	Öğretim üyelerine ulaşımın zorluğu	5	$Ö_4$, $Ö_9$, $Ö_{12}$, $Ö_{17}$, $Ö_{19}$
		Kaynak sıkıntısı	4	$Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{16}$
Teknik Destek	Yeterli	İstenilen zamanda yardım alabilme	3	$Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{20}$
		Sorunlara anında ve kalıcı çözüm üretebilme	5	$Ö_4$, $Ö_9$, $Ö_{12}$, $Ö_{17}$, $Ö_{19}$
	Yeterli Değil	Teknik desteğe ulaşımda zorluklar	3	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{15}$
		Sorumluların bilgisiz ve ilgisiz olması	4	$Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{10}$, $Ö_{20}$

Program süresince sağlanan teknik ve akademik destek hakkında öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ikinci soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar; "akademik destek" ve "teknik destek" temaları altında "yeterli" ve "yeterli değil" olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Akademik destek teması altında yer alan yeterli alt temasına ait görüşler "Ders öncesi gerekli dokümanların gönderilmesi" (*n* = 11), "Gerekli kaynaklara yönlendirme ve ulaşma" (*n* = 5), "Zamanında geribildirimde bulunma" (*n* = 6) olarak belirlenmiştir. Yeterli değil alt temasına ait görüşler ise "Öğretim üyelerine ulaşım zorluğu" (*n* = 5) ve "Kaynak sıkıntısı" (*n* = 4) olarak belirlenmiştir. Teknik destek teması altında yer alan yeterli alt temasına ait görüşler, "İstenilen zamanda yardım alabilme" (*n* = 3), "Sorunlara anında ve kalıcı çözüm üretebilme" (*n* = 5) olarak belirlenirken yeterli değil alt temasına ait görüşler ise "Teknik desteğe ulaşımda zorluklar" (*n* = 3) ve "Sorumluların bilgisiz ve ilgisiz olması" (*n* = 4) olarak belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kalite standartları belirleyen birçok kuruluş (AFT, CHEA, IHEP, Sloan-C, WICHE) program süresince öğrencilere verilen destek hizmetlerini önemli bir standart olarak ele almaktadır. Sloan-C öğrencilere verilen destek hizmetlerinin yeterliliğini ve uygunluğunu öğrenci memnuniyetinde önemli bir kalite standardı olarak değerlendirmektedir. Katılımcılardan $Ö_8$'in *"Öğretim üyelerinin derslerden önce ilgili konulara ait dokümanlar göndermesi ve gerekli dokümanlara yönlendirmesi dersleri*

anlamamızda çok yardımcı oluyor." ifadesi ve $Ö_{19}$'un *"Öğretim üyelerinin zamanında geribildirim vermesi ve ders dışında gerektiğinde mail yoluyla bizlere destek vermesi programdan beklentilerimi ve memnuniyetimi arttırıyor."* ifadesi akademik desteğin önemini göstermektedir. Bununla beraber bazı katılımcılar ise öğretim üyelerine ulaşım konusunda sıkıntı çektiklerini ve gerekli kaynaklara erişemedikleri nedeniyle yeterli akademik destek alamadıklarını belirtmektedirler. Katılımcılardan $Ö_{12}$'nin *"Öğretim üyelerine ders dışında ulaşmak çok zor. Farklı şehirlerde olduğumuz için genellikle mail yoluyla iletişim kurmak zorunda kalıyoruz ancak maillerimize ya hiç cevap alamıyoruz ya da çok geç cevap alıyoruz. Bununla beraber elektronik kaynaklara ulaşmada da zorluklar yaşıyoruz. Tüm bunlar programdan beklediğim ve istediğim verimi alamama neden oluyor ve açık konuşmak gerekirse alacağım diploma dışında programın bana bir şey vermeyeceğini düşünüyorum."* ifadesi yeterli akademik destek verilmeyen programların öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını vurgulamaktadır.

Çevrimiçi eğitim kurumlarını kalite açısından değerlendiren önemli kuruluşlardan olan IHEP'in belirlediği 7 temel alandan biri öğrenci desteği alanıdır. IHEP'in belirlediği öğrenci desteği alanı altında yer alan kalite standardına göre öğrenci şikâyetleri, öğrenci hizmet personeli tarafından hızlı ve doğru bir şekilde cevaplanmalıdır. Öğrencilere sağlanan akademik desteğin yanında teknik desteğin de önemine değinen katılımcılar da teknik destek boyutunda karşılaştıkları sorunlara zamanında ve kalıcı çözümler verilmesinin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan $Ö_2$'nin *"...teknik destek servisinden istediğimiz zamanda yardım alabilmek bizim çok önemli. Sonuçta büyük bir kısmımız ilk defa böyle bir eğitim alıyoruz ve teknik bilgimiz yeterli olmadığından bazı sorunlarla karşılaşıyoruz. Bu sorunlarımıza yönelik teknik destek servisinden zamanında ve istenilen ölçüde yardım alamamamız programdan soğumamıza yol açıyor. Ancak şu ana kadar teknik destek servisinin sağladığı hizmetten memnunum."* ifadesi teknik destek servisince sağlanan hizmetin önemini vurgulamakta ve verilen hizmetin kendileri için yeterli olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı (n = 10) istedikleri zaman teknik destek servisine ulaşabildiklerini ve sorunlarına kalıcı çözüm üretildiğini belirtmektedirler. Bununla beraber sağlanan teknik desteğin yeterli olmadığını düşünen bazı katılımcılar (n = 7) ise teknik desteğe ulaşmada sorunlar yaşadıklarını ve sorunlarına zamanında ve kalıcı çözümler üretilmediğinden şikâyet etmektedirler. Bu konuda $Ö_{14}$ ve $Ö_6$'nın görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_6$: " …gerek teknik destek servisine ulaşmada yaşadığımız sorunlar gerekse teknik destek ekibinde görevli kimselerin verdikleri cevaplar göz önüne alındığında görevli kimselerin bu

konuda uzman olduklarını düşünmüyorum. Karşılaştığımız sorunlar için çözüm üretmek yerine tekrar deneyin tarzında cevaplar alıyoruz…"

$Ö_{14}$: " …teknik destek servisine ulaşmanın zorluğu bir yana ben burada görevli kimselerin hem bilgisiz hem de ilgisiz olduklarını düşünüyorum. Birçok üniversitede şikâyetçi olunan öğrenci işleri servisi gibi bu servis de tam anlamıyla sorumsuzlarla dolu…"

5.2.1.3. Kullanılan ÖYS'ne İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara "*Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetimi Sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?*" temel sorusu (a) Olumlu Özellikler ve (b) Olumsuz Özellikler olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38

Katılımcıların Kullanılan ÖYS'ne İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
ÖYS	Olumlu Özellikler	Kolay ve anlaşılır kullanıma sahip olması	11	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_7$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$
		Mesajlaşma modülü	6	$Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$ $Ö_{21}$
		İçeriklerin paylaşılabilmesi	5	$Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{21}$
		Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği	6	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_9$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$ $Ö_{19}$
	Olumsuz Özellikler	Sınırlı iletişim ve etkileşim	4	$Ö_3$, $Ö_{10}$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$
		Karşılıklı video görüntüsü olmaması	3	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{11}$

Uzaktan tezsiz yüksek lisans programında kullandıkları ÖYS ile ilgili görüşlerinin sorulduğu üçüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; ÖYS teması altında yer alan "Olumlu Özellikler" ve "Olumsuz Özellikler" olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Olumlu Özellikler alt temasına ait görüşler, "Kolay ve anlaşılır kullanıma sahip olması" (*n* = 10), "Mesajlaşma modülü" (*n* = 6), "İçeriklerin paylaşılabilmesi" (*n* = 5) ve "Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği" (*n* = 6) olarak belirlenmiştir. Olumsuz özellikler alt temasına ait görüşler ise "Sınırlıiletişim ve etkileşim" (*n* = 4), "Karşılıklı video görüntüsünün olmaması" (*n* = 3) olarak belirlenmiştir.

Öğrenim Yönetim Sistemleri öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır. Öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalini paylaşma ve tartışma, kurs kataloglarını yönetme, ödevler alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geri bildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlevleri sağlarlar. Öğrenim Yönetim Sistemlerinin amacı, e-öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak ve daha sistematik, planlı bir şekilde

gerçekleştirmektir. Bu nedenlerle ÖYS'nin en önemli özelliği kullanımının kolay ve anlaşılabilir olmasıdır (Altıparmak, Arslan, 2013; Kurt ve Kapıdere, 2011). Katılımcıların büyük çoğunluğu (n = 11) kullandıkları ÖYS'nin kullanımının kolay ve anlaşılır olmasının önemine değinerek bu durumun programdan üst düzeyde yararlanmalarına olanak sağladığını vurgulamışlardır. Bu konuda katılımcılardan $Ö_{15}$ ve $Ö_{20}$'nin görüşleri örnek olarak verilebilir:

> $Ö_{15}$: "ÖYS'nin nasıl kullanacağımızı açıkça belirten kullanım kılavuzlarını incelediğimizde sistemin çok zor olmadığına yönelik bir kanı oluşmuştu. Kullanmaya başladıkça düşündüğümden daha kolay bir sistem olduğunu gördüm."

> $Ö_{20}$: "Teknolojiye uzak biri olarak bu sistemi kullanırken zorlanacağımı düşündüm ve açıkçası kimden yardım alabilirim diye düşünürken sistemi kullandıkça oldukça basit ve kullanımının kolay olduğunu gördüm."

ÖYS'nin içermesi gereken en önemli özelliklerden birisi mesajlaşma modülüdür. Çevrimiçi kullanıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlamayı amaçlayan mesajlaşma modülü ile hem eş zamanlı dersler sırasında hem de ders dışında öğrenen-öğreten ve öğrenen-öğrenen arasında iletişim sağlanmaktadır. Katılımcılardan $Ö_3$'ün *"mesajlaşma modülü bizim en çok kullandığımız özelliklerden biri… hem hocalarımızla hem de kendi aramızdaki iletişimin en önemli ve en gerekli parçası… Mesajların kayıt altına alınıyor olması bir başka önemli özelliği çünkü ders esnasında aynı anda birden fazla mesaj yazıldığında bazıları gözden kaçabiliyor…"* ifadesi mesajlaşma modülünün iletişimde aldığı rolün önemine vurgu yapmaktadır.

Eğitim alan yazını incelendiğinde, programın amaç, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin pek çok araştırma inceleme, değerlendirme ve yayın yapıldığı halde, içerik öğesi üzerinde yeterince durulmadığı söylenebilir. İçerik konusuna yeterince önem verilmemesi, programın diğer öğelerini de etkilediğinden uzaktan eğitimde de içerik öğesi, programda yer alan diğer öğeler kadar önemlidir (Kaya, 2002). Hazırlanan içerikler kadar bu içeriklerin paylaşılması da büyük önem arz etmektedir. Katılımcıların da özellikle vurguladıkları ve birçok ÖYS'nin en önemli özelliklerinden biri de içeriklerin yüklenmesi ve diğer katılımcılarla paylaşılabilmesidir. Bu konuda katılımcılardan $Ö_8$'in görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_8$: "ÖYS'nin en önemli özelliklerinden biride hocalarımızın hazırladıkları içerikleri sisteme yüklemleri ve bizlerin istediğimi zaman bu içeriklere ulaşabilmemiz. Bazı derslerde kaynak bulma veya kaynaklara ulaşma sıkıntısı çektiğimizden hocalarımızın veya diğer arkadaşlarımızın hazırlamış oldukları içerikler bizim için hayati önem taşıyor. Bununla beraber içeriklerin farklı kişiler tarafından hazırlanıp sisteme atılması ve istenildiğinde ulaşılması kaynak zenginliği sağlıyor."

Çevrimiçi derslerde öğrenenler ve öğreten arasında bir topluluğun oluşturulması ve bu topluluğa öğrenme süreçlerinde destek sağlanması öğretim tasarımcıları için önemli bir zorluktur. Eşzamanlı sanal sınıf araçları sunduğu etkileşimli beyaz tahta, sohbet, sesli ve görüntülü iletişim, sınav, masaüstü, uygulama ve dosya paylaşımı, ortak tarayıcı penceresi ve sunum araçları gibi çeşitli özellikler sayesinde bu zorluğu aşmanın bir yolunu sunmaktadır. Beyaz tahta uygulaması, resim, dosya yükleme ve paylaşma, masaüstü, uygulama ve tarayıcı paylaşımı sunum sırasında kullanılabilecek özelliklerdir. Alternatif çözümler mevcut olsa da burada asıl önemli konu sanal sınıf uygulaması içerisinde paylaşılan materyalin eşzamanlı bir şekilde takip edilebilirliğidir. Materyal sunumu sırasında katılımcıların aynı ekranı görmesi etkileşim unsurları açısından önemlidir (Çınar ve diğ., 2011). Katılımcılardan $Ö_{19}$'un *"Beyaz tahta uygulaması ve ekran paylaşım özellikleri çok faydalı bulduğum diğer özelliklerdendir. Bu iki özellik sayesinde derslerde daha aktif bir rol oynayabiliyoruz."* şeklindeki görüşü sanal sınıf yönetimi açısından beyaz tahta ve ekran paylaşım özelliklerinin ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimde olduğu gibi iletişim imkânı bulanamadığından bazı katılımcılar kendilerini izole edilmiş olarak görmektedirler. Bazı öğretmen ve öğrenciler öğrenci merkezli ve felsefi temelli işbirlikli öğrenme aktiviteleri bakımından uygun değildir. Öğrencilerin ön öğrenmeler bakımından bilgi ve beceri eksikliği bulunduğundan öğrenen ve öğreten etkileşim ve iletişimi kaybolmaktadır. Bununla beraber uzaktan eğitimin mali boyutu kullanılacak kitle iletişim araçlarını ve dolayısıyla öğrenenleri etkiler. Bu kapsamda karşılaşılan problemlerden biri de öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimindeki yetersizliklerdir. ÖYS'nin olumsuz özellikleri arasında katılımcıların üzerinde durduğu en önemli sorun sınırlı iletişim ve etkileşimdir. Bu konuda katılımcılardan $Ö_{10}$ ve $Ö_{17}$'nin görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_{10}$: "Bence sistemdeki en önemli sorun yüz yüze eğitimden farklı olarak iletişim ve etkileşim sorunudur. Kullandığımız ÖYS hocalarımızla ve kendi aramızda verimli bir iletişim ve etkileşim kurmamız için yeterli değil. Çünkü sistem daha çok öğreten merkezli bir eğitim yapmamıza imkân veriyor."
>
> $Ö_{17}$: "…yüz yüze eğitimde bile genellikle öğrenci merkezli bir eğitim ortamı sağlamazken uzaktan eğitimde tamamen öğreten merkezli bir eğitim sanırım kaçınılmaz oluyor. ÖYS aslında bir araç… Sağladığı imkânlar yanında taşıdığı bazı kısıtlamalar bizlerin derslere aktif bir şekilde katılmasına olanak sağlamıyor. Bu durum belki dersi işleyen kişiye fazla sorumluluk yüklüyor çünkü aramızdaki iletişim ve etkileşimin üst düzeyde tutulması gerekiyor."

Katılımcıların ÖYS'nde gördükleri bir başka eksiklik ise karşılıklı video görüntüsünün olmaması ve bu durumun öğrenen-öğreten arasındaki iletişim ve etkileşimi olumsuz etkilemesidir. Katılımcılardan $Ö_3$'ün *"...bizim hocayı görmemiz fakat onun bizi görememesi bence sistemdeki en büyük eksiklik çünkü bazen bu durum bize fazla bir rahatlık veriyor*

derse odaklanmamız zorlaşıyoruz. Nasılsa hoca bizi görmüyor diyerek bazı dersleri dinlemeyebiliyoruz veya dikkatimiz çok çabuk dağılıyor bir anda kendimizi internette gezinirken veya TV izlerken buluyoruz…" ifadesi karşılıklı görüntünün olmamasından kaynaklanan olumsuzlukları vurgulaması bakımından önemlidir.

5.2.1.4. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Program süresince uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik görüşleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 39'da sunulmuştur.

Tablo 39

Katılımcıların Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Olumlu	Kullanılan ölçme araçları yeterli ve uygun	8	$Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_9$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$
	Sınav soruları açık ve anlaşılır	9	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_8$, $Ö_{10}$, $Ö_{15}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$, $Ö_{21}$
	Sınav soruları program hedeflerine ve konulara uyumlu	8	$Ö_3$, $Ö_5$, $Ö_8$, $Ö_{14}$, $Ö_{18}$, $Ö_{16}$, $Ö_{17}$, $Ö_{21}$
	Ödev ve projeler eksikleri tamamlayıcı özellikte	8	$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_5$, $Ö_6$, $Ö_9$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$
Olumsuz	Kullanılan ölçme araçları yeterli ve uygun değil	5	$Ö_3$, $Ö_{10}$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$, $Ö_{19}$
	Verilen proje ve ödevler zaman kaybı	7	$Ö_7$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{15}$, $Ö_{17}$, $Ö_{18}$, $Ö_{20}$

Program süresince uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan dördüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Olumlu temasına ait öğrenci görüşleri "Kullanılan ölçme araçları yeterli ve uygun" (*n* = 8), "Sınav soruları açık ve anlaşılır" (*n* = 9), "Sınav soruları program hedeflerine ve konulara uyumlu" (*n* = 8) ve "Ödev ve projeler eksikleri tamamlayıcı özellikte" (*n* = 8) olarak belirlenmiştir. Olumsuz temasına ait görüşler ise "Kullanılan ölçme araçları yeterli ve uygun değil" (*n* = 5) ve "Verilen proje ve ödevler zaman kaybı" (*n* = 7) olarak belirlenmiştir.

"Kalite Önemlidir Programı" çevrimiçi ve harmanlanmış derslerin niteliğini belgelemek için tasarlanmış, öğretim elemanı merkezli bir akran değerlendirme sürecidir. 20 farklı üniversite ve kolejden oluşan bir şirketler birliği olan Maryland Online tarafından başlatılan bu program, ABD'de birçok üniversite tarafından kullanılmaktadır. Daha iyi ders tasarımları kullanarak öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımını, öğrenmelerini ve memnuniyetlerini

artırmak amaçlanmıştır (Parscal ve Riemer, 2010). Programının 3 ana bileşeninden biri olan kalite standartları 8 boyut altında toplanmıştır. Bu boyutlar ve bazı standart maddeler temel alınarak Kentucky Üniversitesi tarafından oluşturulan standartlar, ders geliştirme standartları olarak kullanılmaktadır (UKY, 2011). Ölçme ve Değerlendirme boyutunda yer alan önemli standartlardan biri, seçilen ölçme şekilleri belirtilen öğrenme hedeflerini ölçer ve ders etkinlik ve kaynakları ile tutarlı olmasıdır. Program süresince kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterli olduğunu düşünen katılımcılar (n = 8) bu araçların öğrendiklerini ölçmede etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Anadolu Üniversitesi Merkezi Açıköğretim Sistemi'nde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma (Karadağ, 2014) sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Geleneksel öğretim ortamlarında kullanılan değerlendirme teknikleri, teknolojinin etkin kullanımı ile birlikte uzaktan öğrenme süreçlerine kolaylıkla uygulanabilir. Teknoloji destekli değerlendirme ve geribildirim vermenin faydaları arasında; değerlendirme tasarımında çeşitlilik ve özgünlük sağlaması, değerlendirme yapılacak yer ve zaman konusunda seçenek sunması, sunum, notlandırma, işaretleme ve veri depolama işlemlerinde etkili ve güvenilir bir yol olması ve eğitim programları tasarımı ve iletimi konusunda zamanında ve doğru dönütlere ulaşılabilmesi sayılabilir (Cabı, 2016). Katılımcılardan $Ö_{19}$'un bu konudaki görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_{19}$: "…yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de sınavlar, ödevler, projeler gibi hemen hemen aynı ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu nedenle ben ölçme araçlarının yeterli olduğunu düşünüyorum. Yüz yüze eğitimden en büyük farkı olarak uzaktan eğitimde çoktan seçmeli sınavların daha fazla kullanılmasını verebiliriz. Ancak bu durumun bir avantajı sınav sonuçlarının hemen okunması ve yaptığımız yanlışları sistem üzerinden görerek eksikliklerimizi kapatmamız olarak görüyorum."

Ölçme araçlarının öğretmenlerin sınıf uygulamalarından ulusal sınavlara kadar birçok düzeyde ve hemen hemen her öğretim alanında kullanıldığına rastlanmaktadır. Özellikle, çok sayıda öğrencinin katıldığı öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında, açık öğretim veya uzaktan eğitim kuruluşlarının sınavlarında çoktan seçmeli testler kullanılan tek sınav türüdür denebilir. Bu sınav türünün yaygın olarak kullanılmasında; kalabalık gruplar için uygun olması, test ve madde istatistiklerinin kolay hesaplanabilmesi, kolay puanlanması vb. gibi özellikleri etkili olmaktadır (Turgut, 1995). Bu sınavların amaca uygun olup olmadığı, soruların araştırılan alanı ölçüp ölçmediği ve hedeflenen alanı yeterli düzeyde değerlendirip değerlendirmediği kapsam geçerliliği ile incelenir. Soruların açık ve anlaşılır olması ise ölçme aracının güvenirliğini artırır. Katılımcılardan $Ö_4$'ün *"Ölçme ve değerlendirmede genellikle çoktan seçmeli sınavlar tercih ediliyor ki bana göre de en doğrusu bu. Çünkü*

ekran başında yazılı sınav yapılması hem alışık olmadığımız bir durum hem de sınav süresi kişiyi yazma hızına göre dezavantajlı bir konuma sokabiliyor... Sınav soruları işlediğimiz konularla örtüşmekte, derslerde hocalarımızın bahsetmediği herhangi bir konudan soru gelmiyor. Ayrıca yüz yüze eğitimdeki gibi sınav esnasında anlamadığımız bir soruyu açıklayacak kimse olmaması nedeniyle hocalarımız mümkün olduğunca açık ve anlaşılır düzeyde sorular sormaya özen gösteriyorlar." ifadesi sınav sorularının kolay ve anlaşılır olduğunu ve sınavların program hedeflerine uygun ve işlenen konuları kapsadığını göstermesi açısından önemlidir.

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanılan bir başka yöntem de öğrencilere verilen proje ve ödevlerdir. Katılımcılar proje ve ödevlerin kalıcı öğrenme sağladıklarını ($Ö_1$, $Ö_6$), konuları kavrama ($Ö_1$, $Ö_5$, $Ö_9$, $Ö_{13}$) ve eksiklerini tamamlamada kendilerine çok yardımcı olduklarını ($Ö_6$, $Ö_{12}$, $Ö_{13}$, $Ö_{18}$) belirtmektedirler. Bu konuda $Ö_1$ ve $Ö_{12}$'nin görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_1$: "…verilen proje ve ödevlerin en büyük faydası derslerde üstünde fazla durulamayan konuları derinlemesine araştırarak kavramamıza ve eksiklerimizi tamamlamamıza yardımcı olmasıdır. ."
>
> $Ö_{12}$: "…Proje ve ödevler eksiklerimizi tamamlamanın yanında bizlere araştırma teknikleri konusunda kendimizi geliştirme olanağı sunması açısından oldukça önemlidir."

Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik olumsuz öğrenci görüşleri incelendiğinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin yeterli ve uygun olmadığını düşünen katılımcılar ($Ö_3$, $Ö_{10}$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$, $Ö_{19}$) çoktan seçmeli testlerin ezbere dayalı bir sistemin ürünü olduğunu bunun yerine açık uçlu sınavların daha çok yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuda $Ö_3$ ve $Ö_{17}$'nin görüşleri önemli görülmektedir:

> $Ö_3$: "Genellikle çoktan seçmeli sınavlar ile öğrenci başarısı değerlendiriliyor ancak bu durum bizi derslerde anlatılan hemen hemen her şeyi ezberlemeye zorluyor. Açıkçası bunun sonucu olarak da ezber yerine sınavlarda kopya çekme ihtimali yaygınlaşıyor."
>
> $Ö_{17}$: "Çoktan seçmeli sınavlarda genellikle tek doğru cevap olduğundan eğer yanlış cevap verirseniz o konuyu öğrenememişsiniz gibi bir algı ortaya çıkıyor. Hâlbuki sorulan soru veya sorular o konuda az da olsa bildiklerimizi ifade etmemize imkân vermiyor. Oysaki açık uçlu sınavlarda bildiklerimizi daha rahat ifade edebiliyoruz. Bu nedenle ben çoktan seçmeli sınavların öğrenci başarısını belirlemede etkili olduğunu düşünmüyorum."

Proje ve ödevler konusunda ise bazı katılımcılar (n = 7) verilen proje ve ödevlerin tam anlamıyla zaman kaybı olduğuna dikkat çekmektedirler. Katılımcılardan $Ö_{20}$'nin *"...verilen proje ve ödevler daha çok internetten kes kopyala yapıştır mantığıyla hazırlanabilecek ve bizlere gerek kişisel gerekse mesleki anlamda bir katkı yapmayacak şekilde hazırlanmış oysaki bizim ihtiyacımız olan hazırlayacağımız proje ve ödevlerle gerçek yaşamda karşılaşacağımız problem durumlarını görmek ve unlara karşı nasıl önlemler alabileceğimiz konusunda yardımcı olmalıdır."* ifadesi verilecek proje ve ödevlerin katılımcıların

karşılaşabilecekleri güncel sorun ve bu sorunlara getireceği çözüm önerilerini kapsayacak şekilde hazırlanmasının önemini vurgulamaktadır. Bilgiç ve Tüzün (2015) tarafından var olan web tabanlı uzaktan eğitim programlarına ait mevcut uygulamalarda yaşanan sorunları neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan araştırmada da, uzaktan eğitimde verilen proje ve ödevlerin öğretim üyelerinin isteksiz olması, programlarının yoğunluğu gibi nedenlerle proje ve ödevler için ekstra bir zaman harcamak istemedikleri, bu nedenle de verilen proje ve ödevlerin istenilen nitelikte olmadığı görülmektedir.

5.2.1.5. Programın Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkısına Yönelik Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Programın mesleki ve kişisel gelişiminize katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40

Katılımcıların Programın Mesleki ve Kişisel Gelişime Katkılarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Mesleki Gelişim	Sorun çözme becerilerini geliştirmesi	10	$Ö_2$, $Ö_4$, $Ö_6$, $Ö_{10}$, $Ö_{11}$, $Ö_{13}$, $Ö_{15}$, $Ö_{18}$, $Ö_{19}$, $Ö_{20}$
	Motivasyonu artırması	6	$Ö_3$, $Ö_7$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$, $Ö_{16}$ $Ö_{21}$
	Herhangi bir katkısı olmadı	4	$Ö_1$, $Ö_5$, $Ö_9$, $Ö_{12}$
Kişisel Gelişim	Kendine olan güveni artırması	5	$Ö_3$, $Ö_{10}$, $Ö_{13}$, $Ö_{17}$, $Ö_{19}$
	Farklı bakış açıları kazandırması	4	$Ö_3$, $Ö_6$, $Ö_{11}$, $Ö_{14}$
	Herhangi bir katkısı olmadı	3	$Ö_1$, $Ö_8$, $Ö_9$

Programın mesleki ve kişisel gelişime katkılarının sorulduğu beşinci soruya katılımcıların verdiği cevaplar mesleki gelişim ve kişisel gelişim temaları altında incelenmiştir. Mesleki gelişim temasına ait öğrenci görüşleri "Sorun çözme becerilerini geliştirmesi" (n = 10), "Motivasyonu artırması" (n = 6), "Herhangi bir katkısı olmadı" (n = 4) ve kişisel gelişim temasına ait görüşler ise "Kendine olan güveni artırması" (n = 5) ve "Farklı bakış açıları kazandırması" (n = 4), "Herhangi bir katkısı olmadı" (n = 3) olarak belirlenmiştir.

Mesleki gelişim, profesyonellerin kendilerini mesleklerinde; teknik, yasal, kavramsal ve sosyal/değişim konularında güncel tutmaları için gereklilik arz etmektedir (Murphy ve Calway, 2008). Eğitim yönetimi alanında tezli/tezsiz yüksek lisans yapan öğrencilere yönelik araştırmalar (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; İlğan, 2013; Turhan ve Yaraş, 2013) incelendiğinde, bu programlarda lisansüstü eğitim yapmalarının başlıca sebeplerinden birinin mesleki ve kişisel gelişimlerini artırmak olduğu görülmektedir.

Katılımcılardan 4 tanesi ($Ö_1$, $Ö_5$, $Ö_9$, $Ö_{12}$) program boyunca edinilen bilgilerin mesleki gelişimlerine hiçbir katkı yapmadığını belirtmişlerdir. Diğer katılımcılar ise mesleki gelişimlerine olumlu katkılarının olduğunu, sorun çözme becerilerini geliştirdiklerini (n = 10) ve motivasyonlarını artırdığını (n=6) belirtmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan $Ö_{11}$ şu sözleri ile ifade etmiştir.

> $Ö_{11}$: "Sorunlara yaklaşım tarzımda olumlu değişiklikler olduğunu, sorun çözme becerilerimin geliştiğini ve bu durumun çalışma arkadaşlarım tarafından da fark edildiğini gördüm ve bu beni çok mutlu etti… Motivasyonumun da artması ile birlikte işime daha çok sarıldım ve mesleki anlamda daha çok gelişme kaydedebildim."

Bu sonuçlar Kızmaz ve Çilek (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmaya katılan 32 kamu görevlisinden sadece 2 tanesi yüksek lisans derslerinden edindikleri bilgilerin mesleklerini yürütmelerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığını, direkt olarak herhangi bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Diğer katılımcıların ise mesleğe bakışlarından bir farkındalık oluşturduğunu, motivasyonlarını olumlu etkilediklerini ve iş hayatlarında başarılarını artırdığını vurgulamışlardır. Araştırmalar öğretmenler için etkili olan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenin motivasyon ve öğrenme süreçlerine olan bağlılığını artırdığını ortaya koymuştur (Hunzicker, 2010). Mesleki gelişim fırsatları, mesleki işbirliği ve etkileşimi artırmakta ve bu durum da öğretmenin iş doyumunu artırmakla birlikte öğretmenin işinde kalması (işine devam etmesi) olasılığını artıran bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Martson, 2010).

Katılımcıların programın kişisel gelişimlerine yönelik katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ise sadece 3 katılımcının ($Ö_1$, $Ö_8$, $Ö_9$) kişisel gelişimlerine bir etkisi olmadığını belirttikleri görülmüştür. Katılımcılardan $Ö_1$ ve $Ö_8$ programın sadece tezsiz yüksek lisans diploması verdiğini bunun dışında mesleki veya kişisel anlamda herhangi bir katkı sağlamadığını ve programın yetersiz ve uygulama alanında karşılaşılan sorunlara çözüm üretmekten uzak olduğunu vurgulamıştır. Diğer katılımcılar ise programın kendilerine olan güvenlerini arttırdığını ve farklı bakış açısı kazandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan $Ö_6$ bu durumu şu sözleri ile ifade etmiştir.

> $Ö_6$: "Programdan elde ettiğimiz bilgiler ve güncel sorunlara yönelik olarak yaptığımız tartışmalar bize farklı bakış açısı kazandırmakla birlikte kendimizi olan güveni arttırdığını söyleyebilirim. Öyle ki uzaktan doktora programının açılmasını dört gözle bekliyorum."

5.2.2. Öğretim Üyelerine Yönelik Nitel Araştırma Bulguları

5.2.2.1. Eğitim Yönetiminin Geleceğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Küreselleşmenin yanı sıra teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve değişen 21. yüzyıl eğitim paradigmaları göz önüne alındığında, eğitim yönetimini nasıl bir gelecek bekliyor?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 41'de sunulmuştur.

Tablo 41

Katılımcıların Eğitim Yönetiminin Geleceğine Dair Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Gelecek	İyimser	Bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlar	2	ÖÜ$_7$, ÖÜ$_{16}$
		Lisansüstü programlara gösterilen ilgi	2	ÖÜ$_7$, ÖÜ$_{14}$
	Kötümser	Batının etkisi	3	ÖÜ$_2$, ÖÜ$_5$, ÖÜ$_{15}$
		Niteliksiz/benzer çalışmalar	3	ÖÜ$_2$, ÖÜ$_8$, ÖÜ$_6$
		Kuram-uygulama kopukluğu	5	ÖÜ$_1$, ÖÜ$_3$, ÖÜ$_9$, ÖÜ$_{11}$, ÖÜ$_{12}$
		Meslekleşme sorunu	4	ÖÜ$_1$, ÖÜ$_4$, ÖÜ$_{11}$, ÖÜ$_{14}$
		MEB-üniversite-stk kopukluğu	2	ÖÜ$_3$, ÖÜ$_8$, ÖÜ$_{10}$, ÖÜ$_{15}$
		Öğretim üyelerinin teknolojik yetersizliği	2	ÖÜ$_1$, ÖÜ$_{13}$

Eğitim yönetimini nasıl bir geleceğin beklediğini yoklayan ilk soruya yönelik katılımcıların verdikleri cevaplar; "gelecek" teması altında "iyimser" ve "kötümser" olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. İyimser alt temasına ait görüşler "Bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlar" (n = 2) ve "Lisansüstü programlara gösterilen ilgi" (n = 2) iken kötümser alt temasına ait görüşler ise; "Batının etkisi" (n = 3), "Niteliksiz/benzer çalışmalar" (n = 3) "Kuram-uygulama kopukluğu" (n = 5), "Meslekleşme sorunu" (n = 4), "MEB-YÖK-STK kopukluğu" (n = 2), "Öğretim üyelerinin teknolojik yetersizliği" (n = 2) olarak belirlenmiştir. Eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (n = 15) eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizdikleri görülmektedir.

Eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin iyimser yaklaşımlar sergileyen katılımcılar (ÖÜ$_7$, ÖÜ$_{14}$, ÖÜ$_{16}$) lisansüstü programlara gösterilen ilginin fazla olması (ÖÜ$_7$, ÖÜ$_{14}$) ve teknolojinin bilgiye ulaşmada sağladığı yararların (ÖÜ$_7$, ÖÜ$_{16}$) alanın gelişimine olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ$_{16}$'nın "*Teknolojik imkânlar*

sayesinde her istenilen bilgiye anında ulaşılabilmekte, aradığımız herhangi bir makaleye rahatlıkla erişebiliyoruz. Bununla beraber teknolojik imkânlar sayesinde her istenlen yerde ve zamanda öğrencilerimizle buluşabiliyoruz…" ifadesi teknolojik gelişmelerin alana sağladığı katkıların yanında uzaktan eğitim imkânlarına vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan $ÖÜ_7$'nin *"Eğitim yönetimi lisansüstü programlara çok yoğun bir ilgi var örneğin geçen dönem sadece bizim üniversitemize 250'nin üzerinde başvuru oldu. Diğer üniversitelerle birlikte bu sayı binin üzerinde. Demek ki alana büyük bir rağbet var bu çok olumlu bir gelişme."* ifadesi ise alana büyük bir rağbet olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan araştırmaların çoğu, Batı'da geliştirilmiş teori ve modelleri uyarlama ve aktarmaya dönüktür. Bu alanın temellerini inşa eden akademisyenler genelde Batı'da eğitim görmüş ve orada öğrendiklerini iyi niyetle Türkiye'ye aktarmaya çalışmışlardır. Batı'da eğitim yönetimde egemen olan teori ve yaklaşımlar, diğer sosyal ve doğal bilimlerden 'insan davranışlarını kontrol' amaçlı uyarlanmıştır. Greenfield'e (1977) göre kontrol amaçlı yönüyle örgüt teorisi bir ideolojidir. Bu görüş, başkaları tarafından da ileri sürülmüş, bilimin özünde, kontrol amaçlı bir eylem alanı olduğu kabul edilmiştir. Bu meyanda eğitim yönetimi alanında yapısal-işlevselci paradigma ve sistem yaklaşımı, eğitim yönetimi araştırmalarında ideolojik bir hegemonya oluşturmuştur. Bu bağlamda Batı'da yapılan araştırmaların Türkiye için de geçerli olabileceği varsayılmıştır. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında sıkça başvurulan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmaları, bunun en tipik örneğidir (Turan ve Şişman, 2013). Katılımcılardan $ÖÜ_{15}$'in *"Mesela önümde bir doktora tezi var ve başlığına baktığımda örgütsel bağlılık, iş doyumu, tükenmişlik gibi kavramları görüyorum ve bu üç kelimede Amerika'dan tercüme edilmiştir, aktarılmıştır ve uyarlanmıştır. Hâlbuki benim bağlılığımın, adanmışlığımın, kadim geleneklerimdeki yeri nedir? gibi konuların çalışılması gereklidir. O nedenle ben bu teze itibar edeceğime gider Amerika'dan alır bakarım."* ifadesi yapılan çalışmalarda batının etkisinde kalındığının açık bir göstergesidir. Katılımcılardan $ÖÜ_2$ ve $ÖÜ_5$'in konuya yönelik ifadeleri durumun daha net görülmesi açısından önem taşımaktadır:

> $ÖÜ_2$: (…) şu anki haliyle eğitim yönetimi alanı ve öğretmen yetiştirme alanı başta Amerika ve İngiltere olmak üzere daha çok batılı biliş tarzının etkisinde kalarak eğitim yönetimi alanında ürettikleri bilgiyi, ölçekleri, modelleri ülkemize aktararak ve uyarlayarak bir bilim disbritörlüğü yapılmaktadır ve bu gidiş doğru bir gidiş değildir. (…) Batılı biliş tarzlarına eleştirel yaklaşarak kendimize özgün toplumumuza uygun eğitimsel ve pedagojik sorunlarımıza çözüm üretecek bir alan kimliğine dönmemiz gerekir aksi takdirde batıdan aktarma ve çevirme şeklindeki faaliyetler bizdeki eğitim yönetimi alanının Amerikalaşmasından başka bir şey değildir.
>
> $ÖÜ_5$:Ne yazık ki eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler batının çok fazla etkisi altısında kalmışlar ve onları takip eden diğer araştırmacılarda aynı hataya düşmüşlerdir. Bunun

> sonucu olarak da ortaya kendi kültürümüze ve liderlik anlayışımıza yönelik bir yaklaşım geliştiremedik.

Batı'da öteden beri eğitim yönetimin entelektüel temelleri ve sınırları tartışılmakta olup alanda üretilen bilginin tekrara düştüğü veya daha önce üretilen kavram ve teorilerin yeniden farklı kavram ve teoriler altında tekrar gündeme getirildiği ifade edilmektedir (Oplatka, 2009). Katılımcılardan $ÖÜ_2$'nin *"Alandaki araştırmalarda akademik yükselme kaygısı ön plana çıkıyor, daha fazla yayın olması amacıyla herhangi bir katkısı olmayan niteliksiz araştırmalar çoğalıyor."* ifadesi yapılan araştırmaların büyük oranda akademik kaygıyla yapılması ve ülkenin eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi adına kullanılamamasını vurgulaması bakımından dikkat çekmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında ki çalışmaların incelendiği araştırmalarda da (Aydın, Erdağ ve Sarıer, 2010; Aydın ve Uysal, 2011; Karadağ, 2009; Konan ve Kış, 2013) yapılan çalışmalarda daha çok nicel yöntemin kullanıldığı, araştırmaların birbirine benzer ve genellikle anket yardımı ile yapıldıklarından dolayı derinlemesine bilgi üretiminin gerçekleştirilemediği ve çalışmaların kuramsal bir temele dayandırılmadıkları görülmektedir. EYAK (2009) raporunda da aynı sorun dile getirilmiş ve araştırmaların bilimsel kaygılardan çok yayın yapma telaşı içerisinde yürütüldüğü ve sonuç olarak tekrara dayalı, özgünlükten uzak çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Yöntem ve içerik açısından yenilikçi, özgün ve Türkiye bağlamındaki sorunlara yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Örücü ve Şimşek, 2011). Katılımcılardan ikisinin ($ÖÜ_6$ ve $ÖÜ_8$) konuya ilişkin ifadeleri durumun daha net bir şekilde anlaşılması açısından önemli görülmektedir:

> $ÖÜ_6$: (…) alandaki araştırmalar daha çok akademik yükselme kaygısına dayalı çalışmalar (…). Makale sayısının artmasına yönelik birbirinin benzeri ve daha çok nicel çalışmalar yapılmakta.

> $ÖÜ_8$: (…) alandaki çalışmalar sürekli kendini tekrar ediyor. (…) yeni çalışmalar kendimize özgü kültürümüze uygun çalışmalar yapmalıyız.

Kuramı, yönetim açısından değerlendiren Bursalıoğlu (2000), kuramın yöneticiyi gerçeğe götüren en güvenilir araç olduğunu belirtmektedir. Keedy ve Achilles (1997) kuram-uygulama ilişkisini değerlendirirken, uygulamadaki bir kuramın uygulayıcı tarafından planlandığını ve kuramla uygulamanın birbirinden ayrılmadığını açıklamakta ve kuramların, geleneksel varsayımları eleştiren uygulamalar sırasında oluşturulduğunu belirtmektedirler (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Garret (2007) kuram ve uygulamanın işbirliği içerisinde olmasını, akademisyenlerin halka karışması ve sahaya inmeleri gerekliliği, gazete, dergi, komisyonlar gibi uygulamaya dönük etkinliklerde öğretmen ve okul müdürlerinin anlayabileceği dilden konuşmalarının zorunluluğunu belirtmiştir (Şimşek ve Örücü, 2011). Katılımcılardan $ÖÜ_3$, $ÖÜ_9$, $ÖÜ_{11}$, $ÖÜ_{12}$'nin belirttikleri gibi kuram ve

uygulama arasındaki geleneksel kopukluk Türkiye'de kendini daha ciddi bir şekilde göstermektedir. MEB'in kendini üniversiteden ve bu alanda çalışanlardan soyutlamış olması, eğitimin her alanına tek bir otoritenin egemen olması araştırma ve geliştirme etkinliklerini adeta yok etmektedir. Eğitim yönetimi alanında lisans ve yüksek lisans düzeylerinde eğitilmiş bireylerin istihdam koşullarının yaratılmamış olması alanın Türkiye'de sadece bir akademik yönelim alanı olarak kalmasına neden olmuş, dolayısı ile üretilen bilginin okullara akması ve okullardan araştırma ve geliştirme isteklerinin doğmasını engellemiştir (Şimşek, 2004). Katılımcılardan $ÖÜ_1$'de bu konuya dikkat çekerek var olan programların daha çok akademik programlar olmasına ve eğitim yöneticilerinin işine yarayacak konular üzerinde durulmadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan $ÖÜ_1$ ve $ÖÜ_3$'ün görüşleri konu hakkında ki hassasiyetleri göstermesi açısından önemli görülmektedir:

> $ÖÜ_3$: (…) "yönetici yetiştirme programlarının pratiğe yönelimli olması, dolayısıyla okul yöneticisine sınırlı bilgi, beceri ve anlayış kazandırması, 21. yüzyıl eğitim kurumlarını yönetmeye, onlara liderlik etmeye yetecek mi?" Bu soruya "evet" demek pek mümkün değil. Bu yüzden de özellikle de 21.yüzyılda eğitim yönetimi, akademik çalışma programı ile pratik yönelimli çalışma programı arasında bir denge kurmak mücadelesini vermek durumundadır. (…) maalesef ülkemizde kuram ve uygulama arasında ciddi bir kopukluk vardır.
>
> $ÖÜ_1$: Yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmeliyiz. Şu anki programlarımız daha çok akademik programlar, eğitim yöneticilerin işine yarayacak konular üzerinde durulmuyor. (…) kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanması gerekir. Kuram olmadan uygulama olmaz (…).

Araştırmada alanın geleceğine kötümser yaklaşan akademisyenlerden bazıları ($ÖÜ_1$, $ÖÜ_4$, $ÖÜ_{11}$ ve $ÖÜ_{14}$) eğitim yönetimi alanının bir meslek olarak değerlendirilmediğini ve bu durumun alanın gelişmesi ve alana verilen önemin artması bakımından olumsuz bir etki yaptığını belirtmişlerdir. 19. Milli Eğitim Şura Kararlarının gündem konularından biri de eğitim yöneticilerinin niteliklerinin artırılması olmuştur. Bu konuda alınan kararlar incelendiğinde; okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olanların tercih sebebi olması kararı alındığı görülmektedir. Ancak, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik"te (MEB, 2014) yer alan maddeler ve "Eğitim Kurumlarına İlk Defa ve Yeniden Görevlendirileceklere İlişkin Değerlendirme Formu" incelendiğinde yönetici olarak görevlendirilecek öğretmenlerden herhangi bir alanda yüksek lisans yapanlar için 3 puan verilirken yönetim alanında yüksek lisans yapanlara 5, herhangi bir alanda doktora yapanlara 8 puan verilirken yönetim alanında doktora yapanlara ise sadece 10 puan verildiği görülmektedir. Puanlar arasındaki farkın bu kadar önemsiz olmasının yanı sıra ilk defa ve yeniden müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunanlar, değerlendirme formu

üzerinden değerlendirilerek sözlü sınava tabi olmaktadırlar. Sözlü Sınav Değerlendirme Formuna göre 100 tam puan üzerinden değerlendirilen adaylar 4 yıllığına yönetici olarak atanırlar. Müdürlükte dört yıllık görev süresini dolduranlar ile görev yaptıkları eğitim kurumunda sekiz yıllık görev süresini dolduran müdürler ise Görev Süreleri Uzatılacak Eğitim Kurumu Müdürleri Değerlendirme Formu üzerinden değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin sadece mülakat sınavı ile atanmaları tartışma konusu olmuş nitekim hem bireysel hem de sendikalar aracılığıyla toplu davalar açılmıştır. Bu konuda katılımcılardan $ÖÜ_{14}$'ün *"Eğitim yönetimine hala bir meslek olarak bakılmıyor yönetici atamalarında dikkate alınmıyor. (...) okul yöneticisinin birkaç yıllığına seçildiği, geçici yönetici anlayışı hâkim ve yönetici atamalarında sadece mülakata dayalı bir atama daha çok siyasi kimlikleri ön plana çıkarmakta ve haksız uygulamalara neden olmaktadır. Gelişigüzel çıkarılan yönetmeliklerle sadece benim gibi düşüneni müdür olarak atarım anlayışının hâkim olduğu bir yerde derseniz zaten okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi düşünülemez."* ifadesi yönetmelikte yer alan yönetici görevlendirme esaslarının alanın meslekleşmesine yönelik olumsuz etkilerini göstermesi bakımından önemlidir. Şimşek ve Örücü (2011) tarafından yapılan çalışmada da eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin sistematik olarak bilimsel anlamda örgütlenememeleri ve alanın halen meslekleşememiş olması önemli bir sorun olarak tanımlanmıştır. Aynı araştırmada katılımcılardan birkaçının eğitim yönetimi alanının profesyonel anlamda tanımlanmadığı sürece ve eğitim yöneticisinin yeterliliklerinin net olarak belirlenip standartlara bağlanmadıkça gösterilen diğer çabaların geçici ve anlamsız olduğuna değinmişlerdir (Örücü ve Şimşek, 2011).

MEB'in yönetici atamaları başta olmak üzere izlediği politikaların eğitim yönetimi alanını olumsuz etkilemesinde akademisyenler ve sivil toplum kuruluşları ile olan işbirliğinin yetersiz olması katılımcıların ($ÖÜ_3$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_{10}$, $ÖÜ_{15}$) dikkat çektiği bir başka önemli sorundur. MEB 2010-2014 Stratejik Planı (MEB, 2009) ve 2014 – 2018 yıllarını kapsayan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (MEB, 2013) incelendiğinde üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde çalışmanın ve aralarındaki işbirliğinin artırılmasının öneminin vurgulandığı görülmektedir. Ancak, YÖK kararları, Milli Eğitim Bakanının onayına tabi değildir. Sözgelimi, üniversite giriş sınavı konusunda MEB ile YÖK'ün işbirliği 1973 yılı ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 31. maddesinde "hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin girecekleri, giriş koşulları MEB ve YÖK işbirliği" ile belirlenmesi öngörülmekteyken, MEB ile YÖK arasında yıllardır süregelen çatışmalar bunun gerçekleşmesini engellemiştir (Küçükcan ve Gür, 2009).

Katılımcılardan $ÖÜ_{10}$'nun *"MEB ile başta YÖK olmak üzere sivil toplum kuruluşları arasında alana özgü bir işbirliği bulunmamakta. Oysaki üniversiteler, STK'lar ve MEB birlikte politikalar oluşturmalı, etkin bir eğitim yönetimi kuram ve uygulamanın birlikte uyum içinde sürdürülebildiği bir yapı oluşturulmalı."* görüşü bu soruna işaret etmekte ve oluşturulacak politikalarda başta üniversiteler olmak üzere tüm paydaşlarla işbirliği içerisinde olmanın önemine değinmektedir. Katılımcılardan $ÖÜ_3$ ise sendikal örgütlenmelerin MEB ile siyasi ilişkiler kurarak kendi üyelerini yönetici olarak atadıklarına değinerek bu durumun eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü eğitim kariyer yerine siyasi görüşlerin çok daha önemli olduğu konusunda görüş bildirmiştir. Özdemir (2013) bu yaklaşımın eğitim yönetimi eğitiminin kredilendirilmediğine sebep olduğunu belirmektedir.

Öğretim üyelerinin teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Çağıltay vd. 2007; Ganiyusufoğlu, 2013; Özüdoğru ve Çakır, 2014; Usluel ve Seferoğlu, 2004; Schoepp, 2005) bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Çağıltay vd. (2007) yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin teknoloji kullanmada bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin öğretim üyelerinin teknoloji kullanımına yönelik bilgi eksikleri olduklarını belirtmelerinin yanında, öğretim üyelerinin teknolojiyi kullanmak istememeleri de sorun olarak belirtilmektedir. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Katılımcılardan $ÖÜ_{13}$'ün *"Teknolojik alandaki gelişmeler şu anki öğretim üyelerini açıkçası zorluyor ve öğretim üyeleri yeni teknolojileri kullanmaktan kaçınıyorlar. Teknolojiyi işlevsel kullanamıyoruz yeni nesil bizlerden çok daha iyi kullanıyor teknoloji okuryazarı olan bir nesil gerekiyor ve bu nedenle eğitim yönetiminin çok ciddi bir dönüşüm gerçekleştirmesi gerekiyor."* ifadesi bu soruna örnek olarak gösterilebilir.

5.2.2.2. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Yönelik Görüşleri

Çalışma grubundaki katılımcılara "*Eğitim yönetimi alan uzmanı olarak eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu sonda soruları ile birlikte yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42

Katılımcıların Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı	Eğitimde fırsat eşitliği	2	$ÖÜ_7$, $ÖÜ_8$
	Mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması	3	$ÖÜ_4$, $ÖÜ_6$, $ÖÜ_7$
Sorunlu ve Kalitesiz	Programların niteliği	7	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_5$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_9$, $ÖÜ_{10}$, $ÖÜ_{11}$, $ÖÜ_{16}$
	Ticari kaygı gözetilerek açılmaları	8	$ÖÜ_1$, $ÖÜ_2$, $ÖÜ_3$, $ÖÜ_5$, $ÖÜ_7$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_{14}$, $ÖÜ_{15}$
	Program açma kriterlerinin olmaması	4	$ÖÜ_1$, $ÖÜ_5$, $ÖÜ_7$, $ÖÜ_{13}$
	Öğrenci seçme kriterlerinin olmaması	3	$ÖÜ_1$, $ÖÜ_2$, $ÖÜ_{14}$
	Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar	5	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_5$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_{15}$, $ÖÜ_{16}$

Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşlerinin sorulduğu ikinci soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; "Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı" ve "Sorunlu ve Kalitesiz" olmak üzere iki temada incelenmiştir. Gerekli ve Yaygınlaştırılmalı temasına ait görüşler "Eğitimde fırsat eşitliği" (*n* = 2), "Mesleki ve kişisel gelişimi sağlaması" (*n* = 3) olarak belirlenmiştir. Sorunlu ve Kalitesiz temasına ait görüşler ise; "Programların kalitesizliği" (*n* = 2), "Ticari kaygı gözetilerek açılmaları" (*n* = 2), "Program açma kriterlerinin olmaması" (*n* = 4), "Öğrenci seçme kriterlerinin olmaması" (*n* = 3) ve "Ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar" (*n* = 5) olarak belirlenmiştir. Eğitim yönetimi alanında açılan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin olarak katılımcıların cevapları incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmının (*n* = 14) programların gereksiz ve kalitesiz olduğu ve kapatılmaları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Uzaktan eğitimin en önemli özelliklerinden biri kendini kişisel ve mesleki alanlarda geliştirmek isteyen herkes için fırsat eşitliğini sağlaması (Arat ve Bakan, 2011; Kaya, 2002) ve büyük kitlelere erişim açısından diğer öğretim yöntemlerine göre daha az maliyetli olmasıdır (Balaban, 2012). Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını gerekli gören ve yaygınlaştırılmasını isteyen katılımcılar ($ÖÜ_4$, $ÖÜ_6$, $ÖÜ_7$, $ÖÜ_8$) bu konulara vurgu yapmış olmakla beraber, alandaki yenilik ve gelişmelerden herkesin haberdar olması gerektiğinin önemine değinerek, idareci ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri açısından en az maliyetli yöntemlerinden birinin bu tür programlar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan $ÖÜ_6$ konu ile ilgili olarak "*Bu tür programlar ülkenin neresinde olursa olsun idarecilerin ve öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında yüksek lisans düzeyinde öğretim görmesi açısından çok önemlidir. İsteyen herkesin alandaki güncel gelişmelerden haberdar olması özellikle eğitimin her alanında fırsat eşitliği sağlanması açısından da büyük önem arz etmektedir. Bu tür programların hem eğitim*

yönetimi alanında hem de diğer alanlarda yaygınlaştırılması ve kontenjanlarının artması gerektiğini düşünüyorum." ifadesi ile uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının herkese ulaşım açısından önemine ve yaygınlaştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. ÖÜ$_4$'ün ise "*Gerek öğretmenlerin gerekse idarecilerin hem kişisel hem de mesleki gelişimleri için eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gereklidir bu da uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının yaygınlaştırılması için önemli bir etkendir*." ifadesi kişisel ve mesleki gelişim açısından programların yaygınlaştırılmasının önemine vurgu yapmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını sorunlu ve kalitesiz bulan ve kapatılması gerektiğini düşünen katılımcılar bu programların amaca hizmet etmekten uzak oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada da (Örücü ve Şimşek, 2011), yürütülen yüksek lisans ve doktora programlarının hem müfredatlarının sorunlu olduğunu hem de bu programları nitelikli yürütebilecek akademisyen sayısının azlığına değinerek programların istenilen kalitede olmadığına değinmişlerdir. Araştırma kapsamında görüşülen akademisyenler de eğitim yönetimi alanında yüz yüze verilen lisansüstü programların istenilen kalitede olmadığını belirtmişler ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kalitesiz, sorunlu ve gereksiz olarak değerlendirmişlerdir. Bu programları sorunlu ve kalitesiz bulan katılımcıların çoğunluğu (n = 7) programların alanın itibarını zedelediğini belirmektedirler. Katılımcılardan ikisinin konu ile ilgili görüşleri önemli görülmektedir:

> ÖÜ$_3$: "Şu an yürütülen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının niteliğinin ciddi anlamda sorgulanması gerekir. Yüz yüze programlarda bile istenilen kaliteyi yakalayamazken uzaktan eğitim ile beklenen kaliteyi yakalamamız mümkün değildir. Var olan programlar daha çok ülkenin eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla yapılmış olup üniversitelere ek gelir sağlamaktadır."
>
> ÖÜ$_9$: "Öncelikle eğitim yönetimi alanında ne kadar uzman birey var ne kadar öğrenciye gerçekten kaliteli eğitim verebiliriz hesaplamalarını yapmalıyız, amaç ve hedeflerimiz başta olmak üzere var olan programları tezli/tezsiz, uzaktan veya yüz yüze hepsini yeniden gözde geçirmeliyiz. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları sadece sertifika sahibi olmak ya da yönetici atamalarında birkaç puan fazla alacağım denilerek yapılmamalı. Bu programlar basit powerpoint sunuları şeklinde gerçekleştirilmemeli."

Programlarının kalitesizliğinin en büyük nedeni olarak bunların ticari kaygı gözetilerek açılması olduğunu belirten katılımcılar, alt yapı ve yeterli öğretim üyesi olmayan üniversitelerde açılan bu programların sosyal talepten doğan pazardan pay almak adına açıldıklarını ve yürütülen programların amaca hizmet etmediklerini vurgulamaktadırlar. Katılımcılardan ÖÜ$_{11}$'in *"Var olan programlar amaca hizmet etmemekle birlikte herhangi bir ön araştırma yapılmadan tezli yüksek lisans derslerinin adı değiştirilerek hatta çoğu kez*

adı bile değiştirilmeden uzaktan eğitimle verilmeye çalışılmaktadır ki bu doğru ve isabetli bir yaklaşım değildir. Buradaki amacın pastadan bende gerekli payımı alayım düşüncesi olduğu açıktır." ifadesi yürütülen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının belirlenen amaçları gerçekleştirmekten ziyade ticari amaçla açıldıklarını göstermesi açısından önemlidir. Eğitim yönetimi alanında yürütülen tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırıldığı bir araştırmada (Karataş, 2014) bu programların belirlenen amaçları karşılamaktan çok uzak oldukları ve programların sağlıklı bir ihtiyaç analizi yapılmadan açıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların bu konuya ilişkin hassasiyetleri ÖÜ$_2$ ve ÖÜ$_5$'in görüşlerinden yapılan iki aktarımda daha net bir şekilde görülebilir:

> ÖÜ$_2$:"Bunlar ticari yapılardır ve ticaretin olduğu yerde kalite olmaz. Eğitim yönetimi alanındaki uzaktan Yüksek lisans programları bir çeşit farkındalık eğitimleri gibidir. Oysaki bunların tek çıktısı para kazanmaktır. Yürütülen programlar tamamen ticarileşmiştir buda programları ciddi anlamda tartışılır hale getirmiştir."
>
> ÖÜ$_5$:"Bu programları asla onaylamıyorum çünkü ucuz, piyasacı ve yüksek lisans programlarını değersizleştiren bir yaklaşım olarak tarihte yerini almıştır/yürütülmektedir. Bu programlar var olan ve yüz yüze eğitim yönetimi programlarının itibar kaybına uğratmıştır."

Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretim programları açılmasına ilişkin usul ve esaslar (Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul Ve Esaslar, 2013) incelendiğinde; program açacak yükseköğretim kurumunun ne zaman başvurması gerektiği, kurumda ders verecek yeterli öğretim elemanı olmaması durumunda YÖK tarafından öğretim elemanı görevlendirilebileceği ve açılacak program hakkında kamuoyunu bilgilendirmenin yükseköğretim kurumunun sorumluluğunda olduğu (Madde 6) gibi maddelerin yer aldığı dikkat çekmektedir. Söz konusu usul ve esaslarda yükseköğretim kurumunun sahip olması gereken asgari fiziki ve teknolojik kapasiteye yönelik herhangi bir madde olmadığı görülmektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı (n = 8) YÖK'un genelde uzaktan eğitimde özelde ise eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik izlenebilir ve ölçülebilir kriterler getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ$_{13}$'ün *"Herkes program açmamalı, asgari kriterler belirlenmeli. Kurumun yeterli derecede öğretim elemanı olmalı ve hem fiziksel hem de teknolojik açıdan programı sorunsuz yürütebilecek alt yapıya sahip olması gerekir. Uzaktan eğitim programlarını YÖK sadece sayı ile sınırlıyor. 3 öğretim elemanı olan programı açıyor. Kalite açısından herhangi bir kriter getirmiyor. Tüm bunların sonucunda ortaya kalitesiz kime/neye hizmet ettiği bilinmeyen uzaktan tezsiz yüksek lisans programları çıkıyor"* ifadesi program açmadan önce kurumun sahip olduğu niteliklerin değerlendirilmesi ve öğretim elemanı, fiziksel ve teknolojik imkânlar açısından asgari kriterler getirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Program açma konusunda başka bir sorun ise Eğitim Yönetimi

Profesörler Kurulunun (2009) "Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke Ve Ölçütleri" başlıklı kararları incelendiğinde görülmektedir. Kurulun 6. Eğitim Yönetimi Kongresi (2011) çerçevesinde aldığı "Eğitim Yönetimi Tezsiz Yüksek Lisans Uzaktan Öğretim Programı Açma İlke Ve Ölçütleri'ne İşlerlik Kazandırılması" başlıklı kararda YÖK'ün yeterli öğretim üyesi olmayan bir üniversiteye eğitim yönetimi alanında uzaktan eğitim yüksek lisans programı açma yetkisi verdiği, yeterli kapasiteye sahip üniversitelerin ise bu konudaki taleplerinin yerine getirilmediği vurgulanmıştır. Katılımcılar YÖK'ün uzaktan öğretim programları açma kriterlerini acilen belirlemesi gerektiğini ve belirleyeceği kriterlere sahip kurumlara program açma yetkisi vermesini, kriterleri sağlamayan kurumlara ise açma yetkisi verememekle birlikte açık olan ve kriterleri sağlamayan programların taviz verilmeden kapatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm bunların ise açılan programlara yönelik denetleme mekanizmasının işlevsel olarak çalışmasıyla mümkün olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Türkiye'de lisansüstü öğretime öğrenci seçimi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine göre yapılmaktadır. Yönetmeliğin öğrenci kabulü ile ilgili maddesi incelendiğinde; yüksek lisans programına başvurabilmek için adayların bir lisans diplomasına sahip olmaları ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi olarak yapılan Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavından (ALES) başvurduğu programın puan türünde 55 standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları gerektiği görülmektedir. Yüksek lisans programlarına öğrenci kabulünde, ALES puanı yanı sıra gerekirse, lisans not ortalaması ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden yüksek lisans yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ve hangi düzeyde yabancı dil bilgisi gerektiği, ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir. ALES puanının %50'den az olmamak koşuluyla ne kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı, ilgili senato tarafından belirlenir. Tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci kabulünde ise ALES notu getirme şartı ve ALES taban puanı üniversite senatolarınca belirlenir. Ayrıca aynı yönetmelikte uzaktan öğretim programlarının açılabileceği alanlar, uzaktan öğretim yoluyla verilecek dersler ve kredi miktarları, ders materyallerinin hazırlanması, sınavlarının yapılma şekli, yükseköğretim kurumları arasında bu amaçla yapılacak protokoller ile uzaktan öğretime ilişkin diğer hususlara yönelik kararlar Yükseköğretim Kurulu'na bırakılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına başvurularda

aranan şartlar incelendiğinde tek şartın adayların herhangi bir lisans diplomasına sahip olmaları olduğu görülmektedir. Bu konu katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli sorunu teşkil etmektedir. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına öğrenci seçiminde herhangi bir kriter bulunmaması hususunda $ÖÜ_1$'in "*Yüksek lisans programları belirli bir alanda uzmanlaşmak isteyen kişiler için vardır ve bu programlara başvuran adaylar için belirli kriterler, ALES, YDS gibi, bulunmaktadır. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları da bu amaçla açılmalarına rağmen bu programlara öğrenci seçiminde hiçbir kriter bulunmaz. Öğrenci kalitesi program kalitesini etkiler bu nedenle bu programlara öğrenci seçerken mutlaka diğer lisansüstü programlarda olduğu gibi kriterler getirilmelidir*." ifadesi öğrenci seçiminin önemini vurgulaması bakımından önemlidir. Bülbül (2003) lisansüstü öğretime öğrenci seçiminde kullanılan ölçütlerin değerlendirildiği araştırmasında benzer soruna dikkat çekmiş ve lisansüstü programlara öğrenci seçiminde var olan kriterlerin ilgili öğretim elemanları tarafından uygun bulunmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli sorun ise ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan verimsizlik. Bu tür programlarda genellikle verilen proje ödevleri ile öğrenci başarısının değerlendirildiğini belirten katılımcılar ödevlerin baştan savma yapılması, birbirinin kopyası olması, internetten kopyala-yapıştır biçiminde hazırlanması gibi sorunlara değinmişlerdir. Katılımcılardan $ÖÜ_3$'ün konu ile ilgili aşağıdaki ifadesi önemli görülmektedir:

> $ÖÜ_3$: Mevcut programlarda verilen ödevler tamamen internet üzerinden kopyala yapıştır şeklinde hazırlanıyor. Öğrenci başka birinin ödevini birebir kopyalayıp gönderiyor ve sıfır alıyor fakat utanmadan ödevim ulaşmadı mı diye sorabiliyor. 5-10 sayfalık bir proje ödevi yapmaktan usanıyor.

5.2.2.3. Kullanılan Öğretim Yönetim Sistemine (ÖYS) Yönelik Görüşleri

Çalışma grubundaki katılımcılara "*Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetimi Sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?*" temel sorusu *(a) Olumlu Özellikler* ve *(b) Olumsuz Özellikler* olmak üzere sonda maddeleri ile yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 43'de sunulmuştur.

Tablo 43

Katılımcıların Kullandıkları Öğretim Yönetim Sistemine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Temalar	Görüşler	*n*	Katılımcı
Olumlu Özellikler	Kullanım kolaylığı	4	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_{11}$, $ÖÜ_{12}$, $ÖÜ_{14}$
	Mesajlaşma modülü	2	$ÖÜ_7$, $ÖÜ_{16}$
	İçeriklerin paylaşılabilmesi	3	$ÖÜ_1$, $ÖÜ_4$, $ÖÜ_{16}$
	Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği	5	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_6$, $ÖÜ_9$, $ÖÜ_{10}$, $ÖÜ_{12}$
	Sınav modülü	3	$ÖÜ_7$, $ÖÜ_{12}$, $ÖÜ_{16}$
Olumsuz Özellikler	Öğrenen-öğreten etkileşimsizliği	3	$ÖÜ_5$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_9$
	Görüntülü sohbet imkânı olmaması	3	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_{13}$, $ÖÜ_{15}$

Uzaktan tezsiz yüksek lisans programında kullandıkları ÖYS ile ilgili görüşlerinin sorulduğu üçüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; "Olumlu Özellikler" ve "Olumsuz Özellikler" olmak üzere iki temada incelenmiştir. Olumlu Özellikler temasına ait görüşler, "Kullanım kolaylığı" (*n* = 4), "Mesajlaşma modülü" (*n* = 2), "İçeriklerin paylaşılabilmesi" (*n* = 3), "Beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliği" (*n* = 5) ve "Sınav modülü" (*n* = 3) olarak belirlenmiştir. Olumsuz özellikle temasına ait görüşler ise "Öğrenci-öğretici etkileşimsizliği" (*n* = 3), "Görüntülü sohbet imkânı olmaması" (*n* = 3) olarak belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılacak ÖYS'nin seçilmeden önce nasıl bir eğitim hizmetin sunulacağının belirlenmesi ve ihtiyaca göre seçim yapılması oldukça önemlidir. Kaynakların etkin kullanımı açısından seçilecek ÖYS'nin hem öğrenenler hem de öğretenler açısından kolay ve hızlı erişilebilir olması, kullanım kolaylığı, esneklik gibi ölçütlerin değerlendirilerek ele alınması gerekir. ÖYS üzerine yapılan araştırmalar (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; Arslan, 2013; Gökçen, Sürek, Korkmaz ve Kantar, 2013; Ozan, 2008; Özarslan, 2008) incelendiğinde sistemlerin en önemli özelliklerinin başında kullanımlarının kolay ve anlaşılabilir olmasının geldiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=8) da kullandıkları sistem için çok fazla IT bilgisine gerek olmadığını, sistemin kullanımının çok kolay ve anlaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan $ÖÜ_{14}$'ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

> $ÖÜ_{14}$: "Bazen teknoloji kullanımına yönelik ön yargılı olabiliyoruz, bende sistemi ilk gördüğümde zorlanacağımı düşünmüştüm ancak sistemin kullanımının çok kolay olduğunu gördüm. Şimdi rahatça sistemi kullanıyorum. Başlarda sadece dersleri sunu şeklinde veriyorken zamanla farklı özelliklerini de keşfederek dersin daha etkili işlenebilmesi için bu özelliklerinden yararlanıyorum."

Öğretim yönetim sistemlerinin sunduğu hizmetlerden en çok kullanılanı özellikle çevrimiçi kullanıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimi sağlamayı amaçlayan mesajlaşma özelliğidir. Mesajlaşma modülü ile eş zamanlı dersler sırasında öğrenen-öğreten arasındaki iletişimin sağlanmasının yanında kullanıcılar ders dışı zamanlarda birbirleri ile mesajlaşarak iletişime geçebilmektedirler. Katılımcılar mesajlaşma özelliğini en çok çevrimiçi ders esnasında

kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan $ÖÜ_{16}$ *"Mesajlaşma özelliği öğrenci ile iletişim kurmak adına olmazsa olmaz bir özellik. Ders esnasında mesajlaşarak iletişime geçiyoruz ancak öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle bir öğrencinin sorusunu cevaplarken diğerlerinin sordukları soruları ya da görüşlerini o an için kaçırabiliyorum. Neyse ki mesajların kaydedilmesi özelliği sayesinde diğer mesajları istediğim zaman görebiliyor ve notlarımı ona göre alıyorum.*" ifadesi ile mesajlaşma özelliğinin önemini belirtmenin yanında mesajların kayıt altına alınması özelliği sayesinde öğrencilerden gelen dönütleri ve onların konu ile ilgili sorularının istenilen zamanda incelenebilmesinin mümkün olduğuna vurgu yapmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecindeki en önemli konularının başında öğrenme içerikleri gelmektedir. Öğrenme İçeriği, bütünüyle bir ders, ders malzemeleri, içerik modülleri, derse ilişkin öğrenme nesneleri, bilgi kaynakları ve süreli yayınları ifade etmektedir. İçeriğin kalitesi uzaktan eğitim sistemlerinde eğitim kalitesini belirleyen etkenlerin başında gelmektedir (İşman, 2011). Web tabanlı ortamda hizmet veren öğrenim yönetim yazılımlarının çoğu web tabanlı içerik geliştirmeye imkân tanımamaktadır. Katılımcılar içerik geliştirmede sorun yaşadıklarını bu konuda kendilerine yeterince destek verilmediğini belirtmekle beraber geliştirilen içeriklerin öğrencinin istediği zaman ulaşmasına imkân verecek şekilde depolanması ve gerektiğinde paylaşılmasını öğretim yönetim sisteminin önemli bir özelliği olarak vurgulamaktadırlar. Katılımcılardan $ÖÜ_{16}$'nın konuya yönelik görüşleri örnek olarak gösterilebilir:

> $ÖÜ_{16}$: "İçerik geliştirmek başlı başına büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü sadece basit bir sunu yapılarak işlenen dersler öğrenciler tarafından eleştirilmekte ve dersin verimliliğini olumsuz etkilemektedir. İçerik geliştirmede kurumsal destek yeterli değildir. (…)Geliştirdiğimiz içerikleri sisteme yüklemede herhangi bir problem yaşamıyoruz. Bu içeriklerin dijital ortamda saklanması ve öğrenci ile paylaşılması sistemin önemli özelliklerindendir."

Katılımcılardan $ÖÜ_3$ $ÖÜ_6$ $ÖÜ_9$ $ÖÜ_{10}$ $ÖÜ_{12}$ çevrimiçi derslerde öğretenler ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi sağlamanın bir diğer yolu olarak beyaz tahta uygulamasına ve ekran paylaşım özelliğine değinmektedir. Gelişen teknoloji ile sanal öğrenme ortamlarında öğrenciler eğitimcinin görüntüsünü izleyebilmekte, takıldığı yerde söz hakkı alarak eğitimciye soru sorabilmekte, eğitimci veya öğrenciler beyaz tahta kullanabilmekte, sanal ortamda not alabilmekte ve ekran paylaşım özelliği ile öğrencilerin eğitimcinin bilgisayar ekranını izleyebilmeleri mümkün olmaktadır (İnner, 2009). Beyaz tahta uygulamasında herhangi bir katılımcı herhangi bir içerik üzerinde değişiklik yapabilir ya da yeni içerikler ekleyebilir. Ders anlatan kişi isterse beyaz tahta uygulamasını kilitleyebilir. Bu durumda

katılımcılar içerik ekleyemez ve içerik üzerinde değişiklik yapamaz (Işık, Karacı, Özkaraca ve Biroğul, 2010). Katılımcılardan ÖÜ$_6$ *"Çok etkili bulduğum ve en beğendiğim özellikleri arasında beyaz tahta uygulamasını sayabilirim. Hem beyaz tahta uygulaması hem de ekran paylaşım özelliklerinin birlikte çalışmayı teşvik etmesi, işbirliği açısından çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu özellikleri sayesinde tüm öğrencilerin derste aktif olmasını sağlayabiliyorum." ş*eklindeki görüşü sanal sınıf yönetimi açısından beyaz tahta ve ekran paylaşım özelliklerinin önemini vurgulamaktadır.

Tüm eğitim sistemlerinde olduğu gibi uzaktan eğitimde de aktarılan bilginin öğrenci tarafından ne derecede alınabildiğini ortaya koymak için sınav ve testler yapılmaktadır. Sınavlar için iki farklı yöntem tercih edilmektedir. Bunlardan biri dönem ya da eğitim sonunda öğrencilerin bir merkezde toplanarak sınava tabi tutulmaları bir diğeri ise çevrimiçi sınavlardır (Arat ve Bakan, 2011). ÖYS programları eğitimcilere kolayca sınav hazırlama olanağı sunacak şekilde tasarlanmışlardır. Genelde sistemin kurulumunda standart olarak gelen sınav modülleri bu iş için yeterli olmaktadır. Ayrıca geliştirici kitlesi tarafından hazırlanmış çeşitli sınav modülleri de sisteme eklenebilir. ÖYS'lerin modüler yapısı sayesinde bu tip işlemler kolayca yapılır. Sınav sonuçları ve diğer istatistikler (öğrencinin derse devamı, başarı durumu, vs.) sistem tarafından ayrıntılı olarak tutulur ve istenildiği zaman bu veriler sayısal ya da görsel olarak görüntülenir (Arslan, 2013). Katılımcılardan ÖÜ$_7$ *"Uzaktan eğitimde en önemli sorunların başında sınavlar gelmektedir. Hem verilen eğitime uygun sınavların yapılması hem de sınavların güvenliği çokça tartışılan ve eleştirilen konular arasında gelmektedir. Sınav hazırlama kısmı ise öğretim yönetim sistemlerinin sınav modülleri sayesinde çok basit bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bu modül sayesinde çoktan seçmeli veya açık uçlu olmak üzere istenilen tarzda sınavlar hazırlayabiliyoruz."* ifadesi uzaktan eğitimde sınav hazırlamanın rahatlıkla yapılabildiği ancak sınavın güvenliğini sağlamanın zor olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcıların ÖYS ile ilgili olarak dikkat çektikleri en önemli sorun öğrenen-öğretici etkileşimini yeterince sağlayamamasıdır. Öğrenme-öğretme süreçlerin temelinde etkileşim yatmaktadır. Uzaktan eğitimde, genellikle (1) öğrenen-öğretici, (2) öğrenen-öğrenen ve (3) öğrenen-içerik olmak üzere üç tür etkileşimden söz edilmektedir (Aydın, 2001; Moore ve Kearsley, 1996). Etkileşimin bu üç türünden hangisi geliştirilen program içeriği için gerekliyse, bu tür etkileşime izin veren teknolojilerin seçimine yönelmek gereklidir (Girginer ve Özkul, 2002). Türkiye'de çevrimiçi eğitim uygulamalarında yapıcı öğrenme ilkelerine yer verilmemekte ve bu uygulamaların çoğunda

ortama yüklenen metin ağırlıklı bilgilerin öğrenenlerce okunması, çok azında basit hareketli görüntülerin izlenmesi beklenmektedir. Öğretim yönetim sisteminin sağladığı olanaklar çerçevesinde sorulan çoktan seçmeli sorularla alıştırma ve değerlendirme etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici etkileşimleri ise ya hiç yer almamakta ya da soru cevap yöntemi gibi öğretici merkezli basit etkinlikler gerçekleştirilmektedir (Aydın, 2001). Katılımcılardan $ÖÜ_5$'in *"Öğrenci ile öğreten arasındaki etkileşimin en az düzeyde gerçekleştirilebilmesi Öğrenim Yönetim Sisteminin en olumsuz özelliklerinden biridir. Kullandığımız sistem daha çok öğreten merkezli bir ortam sağladığından öğrenci ile aramızdaki iletişim ve etkileşim istenilen seviyede değildir. Öğrenciler sorularını ya da söylemek istediklerini yazarak ifade etmektedirler bu da beraberinde iletişim sorununun getirmektedir."* ifadesi iletişim ve etkileşim kurmada yaşanan sıkıntıları göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Katılımcılardan $ÖÜ_3$ "*Öğrencileri göremememiz sistemin eksikliği bana göre çünkü biz ders anlatıyoruz ama öğrenci dinliyor mu, hatta ekran başında mı onu bilemiyoruz. Elbette ki bu durum katılımcıların sahip oldukları bağlantı hızı gibi bazı donanımsal özellikler ile alakalı ancak bence günümüz teknoloji ile çok fazla özellik gerekmeden iyi kalitede karşılıklı olarak birbirimizi görebilmeliyiz."* ifadesi ile sadece öğrencilerin öğreteni görmesine karşılık kendilerinin öğrencileri görememelerini sistemin olumsuz bir özelliği olarak dile getirmiştir.

5.2.2.4. Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Alınabilecek Önlemlere Yönelik Görüşleri

Çalışma grubundaki katılımcılara *"Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesine yönelik alınabilecek önlemler/tedbirler yönelik görüşleriniz nelerdir?"* sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 44'de sunulmuştur.

Tablo 44

Katılımcıların Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Verileri

Tema	Görüşler	n	Katılımcı
Politikalar	Karma eğitim	4	$ÖÜ_3$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_{10}$, $ÖÜ_{11}$
	Bağımsız akreditasyon kurumu	3	$ÖÜ_1$, $ÖÜ_8$, $ÖÜ_{12}$
	Öğretim üyelerine yönelik materyal geliştirme eğitimi	2	$ÖÜ_7$, $ÖÜ_{15}$
	MEB teşviki	2	$ÖÜ_8$, $ÖÜ_{11}$

Eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarında var olan sorunlara çözüm olabilecek politikaların sorulduğu dördüncü soruya katılımcıların verdikleri cevaplar; Politikalar teması altında incelenmiştir. Temaya ait görüşler, "Karma eğitim" (*n* = 4), "Bağımsız akreditasyon kurumu" (*n* = 3), "Öğretim üyelerine yönelik içerik geliştirme eğitimi" (*n* = 2) ve "MEB teşviki" (*n* = 2) olarak belirlenmiştir.

Eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan öğrenmeyle birlikte teknoloji çağının getirmiş olduğu avantajlar yeni bir öğrenme modelini de beraberinde getirmiştir. Gün geçtikçe yeni anlamlar ve nitelikler kazanmaya devam eden ve uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin birlikte kullanıldığı bu model karma eğitim veya harmanlanmış eğitim modeli (blended learning, hybrid eğitim) olarak ifade edilir (Demir, 2014; Doğan vd., 2011). Katılımcılar eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü derslerin bazılarının uzaktan eğitim ile verilmesi gerektiğini ancak mutlaka yüz yüze verilmesi gereken dersler de olduğundan en iyi model olarak karma eğitim modelini önermektedirler. Katılımcılardan $ÖÜ_{11}$ " *Öğrenciler ile olan etkileşimin sağlıklı olması açısından seslerin ve mimiklerin geri bildirim kaynağı olarak önemi çok büyüktür. Bu nedenledir ki sadece uzaktan öğretimin egemen olduğu bir programın benimsenmesi düşünülemez. Bu yüzden uzaktan öğretimle verilebilecek bilgiye dayalı bazı dersler uzaktan öğretim teknolojisiyle, diğer dersler ise yüz yüze verilmelidir. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları mutlaka yüz yüze eğitim ile desteklenmesi gerekir.*" ifadesi öğrenci ile etkileşimine vurgu yaparak uzaktan eğitimde öğreten – öğrenci etkileşimsizliğinin karma model ile ortadan kaldırılarak daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Karma öğrenme yöntemi ile öğrenciler uzaktan eğitimin getirdiği terk edilmişlik ve izolasyon hissinden kaynaklı sorunlarla daha az karşılaştıklarından, öğrenciler topluluk hissi geliştirmekte ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Doğan vd., 2011). $ÖÜ_{3}$ ise "*Hem var olan yüz-yüze lisansüstü programlarının hem de uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının karma model ile verilmesi gerekmektedir. Böylelikle daha etkin ve verimli bir dersler yapılabileceğini düşünüyorum. Özellikle kuramsal bilginin doğrudan verildiği dersler uzaktan eğitim ile verilebilir. Bunun dışında tartışma ve uygulama ağırlıklı dersler ise yüz yüze verilmelidir.*" görüşü ile konuya farklı bir şekilde yaklaşmakta ve yüz yüze gerçekleştirilen programlarda da uzaktan eğitim teknolojilerinden yararlanmanın önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de YÖK bünyesinde bir akreditasyon kurumunun oluşturulması veya YÖK'ten bağımsız bir akreditasyon kurumunun kurulmasına yönelik farklı görüşler ve öneriler bulunmaktadır (Aktan ve Gencel, 2007; Ergüder, Şahin, Terzioğlu ve Vardar, 2009; Gür ve

Özer, 2012). Ancak bu görüşler incelendiğinde YÖK bünyesinde veya YÖK'ten bağımsız da olsa mutlaka bir akreditasyon kurumunun olması ve akreditasyon sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi konusunda birleştikleri görülmektedir. Katılımcıların konuya dair hassasiyetleri $ÖÜ_1$ ve $ÖÜ_8$'den yapılan aktarımlarla daha net bir şekilde görülebilir:

> $ÖÜ_1$: "Uzaktan tezsiz yüksek lisans programları için mutlaka bir akreditasyon süreci başlatılmalı. Her önüne gelenin uzaktan tezsiz yüksek lisans açmasının önüne geçilmeli. Bu süreci yürütecek YÖK'ten bağımsız akreditasyon kurumları kurulmalı ve kurumların/programların belirlenen kalite standartlarını ne ölçüde gerçekleştirdikleri belirlenmeli. Kaliteden ödün evren kurumlar/programlar ise mutlaka kapatılmalı."

> $ÖÜ_8$: "Şu an var olan programlar sertifika dağıtım merkezleri gibi çalışmakta. Ne denetim ne de herhangi bir değerlendirme söz konusu. Bunların önüne nasıl geçebiliriz? Elbette bağımsız akreditasyon merkezleri bir çözüm olarak karşımıza çıkıyor. Ancak burada dikkat edilmesi ve unutulmaması gereken bu programların daha en baştan açılmalarına yönelik izin veren YÖK'ün gerekli alt yapı ve öğretim elemanı olmayan kurumlara izin vermemesi gerektiğidir. Belirlene kriterleri sağlayan ve program açma izni alan kurumların daha sonra yürüttükleri süreç dikkatlice belirli periyotlarla izlenmelidir."

Çevrimiçi eğitimde sunulan ders materyalleri öğrenenlerin pasif ekran izleyicileri olmaktan kurtaran türden olmalıdır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Uzaktan eğitim kaliteli materyallerin hazırlanması, uygun öğrenme çevrelerinin oluşturulması, iletişim ve sunu gibi pek çok açılardan uzmanlık gerektirdiğinden (Tuncer ve Taşpınar, 2008) öğretim üyelerinin kendilerini bu konularda eğitmeleri büyük önem kazanmaktadır. Katılımcılar da uzaktan eğitimde kalitenin yakalanması için materyal geliştirmenin önemine vurgu yapmakta ve kaliteli içeriğin öğrenciyi pasif olmaktan kurtardığı ve derste daha istekli olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Katılımcılardan $ÖÜ_{15}$ "*Uzaktan eğitimde kalite hazırladığınız içerik ve onu sunuş şeklinizle birlikte gelmektedir. Ancak kaliteli içerik geliştirmek kolay değildir, her şeyden önce çok zaman almaktadır. Öğretim üyelerinin da bu konuda çok istekli olmadıklarını görüyorum çünkü teknolojiyi kullanmada zaten sorunlar yaşıyoruz. Bu nedenle öğretim üyelerine içerik geliştirme kursu ve materyal geliştirme safhalarında kurumsal destek verilmesi gerektiğini düşünüyorum. İçerik geliştirmede kullanılan resim vb. öğeler için de telif sorunu yaşamamak için içerik havuzu oluşturulmasının faydalı olacağı kanaatindeyim.*" ifadesi ile öğretim materyali geliştirmenin önemine ve bu konuda yaşanan zorluklara dikkat çekmesinin yanı sıra telif sorununa vurgu yapmaktadır. $ÖÜ_7$'nin "*Öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusunda kendilerini eğitmeleri gerekmektedir. Uzaktan eğitimde ders verecek hocalarımız gerek zaman alması gerekse bu konuda kendilerini yeterli hissetmedikleri gibi nedenlerle çoğu zaman içerikleri asistanlarına hazırlatabilmektedirler. Ders verecek akademisyenlere mutlaka materyal hazırlama kursu verilmeli ve telif hakları konularında sorun yaşanmaması için de kurumsal destek sağlanmalıdır. Geliştirilen içeriklerin belirli periyotlarla güncellenmesi de büyük önem taşımaktadır."* ifadesi uzaktan

eğitimde ders verecek olan öğretim üyelerine materyal hazırlanmasına yönelik eğitim verilmesinin gerekli olduğuna dair görüşleri güçlendirmektedir.

Katılımcıların önemle üzerinde durdukları bir başka konu yüz yüze veya uzaktan lisansüstü eğitimlere karşı MEB'in genellikle personeline kolaylık sağlamadığıdır. Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesinde yapılan son değişikliklerde katılımcıların bu görüşünü desteklemektedir. Yönergenin ilgili maddesinde (Madde 18) yer alan "*Yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebilir. Öğretmenlerin ders saatleri, bu öğrenimlerine devam edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenir."* ifadesi *"Lisansüstü öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak şartıyla, izin verilmesi hususunda gerekli kolaylık sağlanır. Öğretmenlerin ders programları, lisansüstü öğrenimlerine devam edebilmelerine imkân verecek şekilde düzenlenir"* şeklinde değiştirilmiştir. Bu değişiklik ile lisansüstü eğitim yapacak personelin izni amirinin inisiyatifine bırakılmıştır. Uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programlarının MEB nezdinde kabul görmediğini belirten katılımcılar, bu durumun MEB personelinin eğitim yönetimi alanında açılan lisansüstü programlara olan taleplerini olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Katılımcılardan $ÖÜ_8$' ve $ÖÜ_{11}$'in bu konuda ki görüşleri önemli görülmektedir:

> $ÖÜ_8$: "MEB personelini yüksek lisans yapmaları için teşvik etmesi gerekirken aksine cezalandırma yönüne gitmektedir. Bu konuda mutlaka bir politika değişikliğine gitmeli ve personelini lisansüstü eğitim almaları yönünde teşvik edici uygulamaları hayata geçirmelidir."
>
> $ÖÜ_{11}$: "MEB öğretmen, uzman veya idareci tüm personelini lisansüstü eğitim yapmaları hususunda teşvik etmelidir. Özellikle eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapmak isteyen personeline gerekli kolaylığı sağlamanın yanı sıra görevde yükselmelerde bu personeline öncelik tanımalıdır. Kesinlikle sürecin önünü tıkamamalıdır."

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına dayalı sonuç ve tartışma ile öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesinin öğrenci ve öğretim üyeleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada altı araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Bu soruların yanıtlanması amacıyla UTYLKÖ ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrenci ve öğretim üyelerinin görüşleri ve önerileri ortaya konmuştur.

Araştırmanın birinci sorusu, UTYLKÖ'ne göre eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programı öğrencilerinin programın kalitesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda yapılan nicel analiz sonuçları, öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kaliteli bulduklarını göstermektedir. Bu bulgu, lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin niteliğine yönelik öğrenci görüş ve beklentilerinin belirlenmeye çalışıldığı başka bir araştırmadan (Çilek ve Kızmaz, 2011) elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmada, eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitimi yapan katılımcılar, programdan memnun olduklarını ve eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programının hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedirler (Çilek ve Kızmaz, 2011). Uzaktan eğitimle öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin görüşlerinin alınmasını amaçlayan başka bir araştırmada (Akgün, Güleç ve Topal, 2013) ise katılımcıların almış oldukları eğitimden memnun oldukları belirtilmekte ve lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin, iyi bir öğretim tasarımı sürecinin işe koşulması ve teknik-alt yapı olanaklarının iyileştirilmesi ile lisans ve ön lisansa göre daha başarılı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci araştırma sorusu, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programının, ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Nicel araştırma sonucunda elde edilen bulgular katılımcıların ders içeriklerinin öğrenci seviyesine uygun ve program hedeflerine ulaştıracak kalitede olduğu, program amaç ve hedeflerinin alana yönelik sorunlara çözüm üretme ve bağımsız bir bakış açısı kazandıracak kalitede olduğu, erişilebilirlik boyutunun öğrencilerin kütüphane ve öğretim üyeleri, idari ve destek personeline ulaşımını kolaylaştıracak kalitede olduğu, öğrenci desteği boyutunun gerekli olan teknik ve akademik desteği sağlayacak kalitede olduğu, ÖYS'nin öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrencilerin derslerde aktif rol oynamasını sağlayacak kalitede olduğu, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin öğrenci başarısını değerlendirecek kalitede olduğu söylenebilir.

Ders Tasarımı ve İçerik boyutu kapsamında katılımcılar içeriklerin zengin bir şekilde sunulması gerektiğini ve içeriklerin güncel tutulmasının önemine değinerek sade bir powerpoint sunumu şeklinde verilen derslerin kendilerine bir katkıları olmadığını belirtmektedirler. Ders Tasarımı ve İçerik Boyutunun kalitesine yönelik öğrenci görüşleri dikkate alındığında, ders içeriklerinin öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı, öğrenci seviyesine uygun hazırlandığı, içeriklerin güncel tutulduğu görülmektedir. İçeriğin kalitesi uzaktan eğitim sistemlerinde eğitim kalitesini belirleyen etkenlerin başında gelmektedir (İşman, 2011). Bu nedenle program kalitesini artırmanın en önemli yolu sunulacak içerik kalitesini artırmaktır. İçerik kalitesinin öneminin yanı sıra hazırlanan içeriklerin güncel tutulması araştırmacılar tarafından altı çizilen bir başka önemli konudur. Uzaktan eğitime yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ders içeriklerinin önemli bir boyut olduğu ve içeriklerin güncel tutulmasının gerekliliği önemle vurgulanmaktadır (Çilek ve Kızmaz, 2011). Uzaktan eğitimde ders tasarımı, içerik kalitesi ve içeriklerin güncel tutulması öğrenci memnuniyetini şekillendiren önemli faktörler arasında gösterilmektedir (Altunışık, Kantoğlu ve Torkul, 2013; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Eygü ve Karaman, 2013). Doğru zaman ve içerikte güncellenen ders içerikleri, öğrencilerin istenilen seviyede bilgi kalitesine sahip olmasını sağlamaktadır (Altunışık, Kantoğlu ve Torkul, 2013).

Amaç ve hedefler boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, programların belirlenen amaç ve hedeflerle uyumlu olduğu, program sonunda öğrencilere eğitim sistemine yönelik sorunlara ilişkin farklı bakış açıları kazandırıldığı görülmektedir. Reigeluth (1999) uzaktan eğitim programlarının amaç ve hedefleri belirlenirken öğrenenlerin öğrenme

ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve mevcut durumlarının göz önüne alınması gerektiğini belirtmektedir. Yükseköğretim kurumlarının kaliteli bir uzaktan eğitim hizmeti verebilmeleri için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirten Robinson (2004) ise öncelikli olarak kurumsal misyon ve amaçların belirlenerek, kurumun uzaktan eğitim sunma amacı ile tutarlı bir misyonunun gerekliliğini belirtmektedir. Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına başvuranların büyük çoğunluğunun MEB personeli olduğu dikkate alındığında program amaç ve hedefleri belirlenirken mevcut eğitim sistemimizin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri düşünülerek programlar hazırlanması gerek eğitim sistemimiz açısından gerekse katılımcılar açısından daha sağlıklı olacaktır. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında var olan uzaktan eğitim programlarının amaç ve hedefleri incelendiğinde hemen hemen hepsinde öncelikli amacın MEB'e nitelikli yönetici veya denetçi yetiştirmek olduğu görülmektedir. Ancak programlara başvuran MEB personelinin büyük bir kısmı öğretmenler oluşmaktadır ve bu öğretmenlerin çok az bir kısmı yöneticiliği seçmektedir. Büyük bir kısmı görevlerine öğretmen olarak devam etmektedir. Bu durumda program amaç ve hedefleri belirlenirken üniversitelerin bu durumu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Öğrenci desteği boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin program boyunca gerekli gördükleri akademik ve teknik desteği aldıkları ve bu desteği kaliteli buldukları görülmektedir. Bu bulgu uzaktan eğitim ve eğitim yönetimi lisansüstü programlarına yönelik araştırma (Kahraman ve Tok, 2016; Ward, Peters ve Shelley, 2010;) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber bir başka araştırmada ise kalitenin beklentinin altında kaldığı ve bir memnuniyetsizliğin olduğunu belirtmektedir (Dursun, 2011). Söz konusu araştırmada kaliteyi artırmak için öğretim üyelerinin öğrencilere üniversite ve program hakkında her türlü danışmanlık hizmeti sağlaması, öğrenci tarafından ulaşılabilir olması, idari personelin öğrenciyle kişi bazlı ilgilenmesi, teknik destek personelinin öğrenci talep ve ihtiyaçlarına karşılık verebilecek yetiye sahip olması gerektiği önerileri sunulmaktadır. Öğrenci destek hizmetleri öğrenciler tarafından uzaktan eğitim programlarında aranan ve tercihlerini etkileyen önemli özelliklerden biridir. Bu nedenle uzaktan eğitim kurumları da öğrencilerine yönelik destek hizmetlerini eksiksiz sunmak için çaba harcamalıdır. İyi organize olmuş bir idari yapı en etkili öğrenci desteği için çözümler önerir (Chor ve Berga, 2002). Amerika'da yükseköğretimde elektronik ortamlarda sunulan sertifika programlarının niteliğini artırmak için başlatılan Eğitim İletişimi Batı Ortaklığı projesini başlatan WICHE (1995) komisyonu elektronik ortamlarda sunulan sertifika

programlarına yönelik olarak, etkili uygulamalar için gerekli ilkeler belirlemiştir. Bu ilkeler arasında öğrenci desteği önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim kurumlarının, organizasyonların, eğitimcilerin kaliteli bir çevrimiçi eğitim sunabilmesi için kalitenin çerçevesini çizmeye yönelik araştırmalar yapan önemli bir kuruluş olan Sloan Consortium (Sloan-C, 2002) çevrimiçi eğitimde kalitenin çerçevesi için 5 temel alan belirlemiştir. Bu alanlardan biri olan öğrenci memnuniyeti boyutunda öğrenciye verilen desteğin yeterliliği ve uygunluğunun öğrenci memnuniyetini ölçmede önemli bir unsur olarak ele alınmaktadır. Öğrencilere verilen en önemli destek olarak öğretim üyeleri tarafından verilen akademik destek olduğu görülmektedir. Ülkemizde 04 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen ve halen yürürlükte olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre üniversite'nin tanımı "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu" şeklinde yapılmıştır. Üniversitelerin sorumluluklarından biri olarak görülen öğrenci danışmanlığı; adı geçen kanunda, öğrencilere gerekli konularda yardım etmek, yol göstermek ve rehberlik etmek olarak tanımlanır. Akademik danışman, öğrencinin bağlı bulunduğu yükseköğretim kurumunu tanıması, kurallarını öğrenmesi, sosyal ve akademik çevresine uyumu, kişisel gelişimi, farkındalıkları, özgüveni, tercihleri ve mesleğe gerekli donanım ile başlama konularında, öğrencilere yardım etmekle görevlendirilen öğretim elemanıdır. Lisansüstü eğitim yapan öğrencilerin sorunlarına yönelik araştırmalar (Bakioğlu ve Gürdal, 2001; Bozkurt, 2013; Dikmen ve Tuncer, 2014; Köser ve Mercanlıoğlu, 2010) incelendiğinde öğrencilerin genellikle öğretim elemanlarından bekledikleri akademik desteği aldıkları görülmektedir.

Teknik destek boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, ilgili bölümün öğrenci işlerinden ve kurumun teknik destek servisinden ihtiyaç duyulan desteğin sağlandığı görülmektedir. Çelik ve Kızmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada da katılımcılar kendilerine sunulan teknik destek ve internet kalitesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. IHEP (2002) tarafından belirlenen 24 maddelik kalite standartları arasında öğrenci işlerinin, öğrencilerin şikâyetlerini hızlı ve doğru bir şekilde cevaplaması ve öğrencilerin gerekli görüldüğü zaman teknik destek ekibine ulaşım ile ilgili konularda teknik destek alma fırsatına sahip olmaları yer almaktadır. Çevrimiçi eğitimde kalite standartlarına yönelik bir diğer araştırmada Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü (IHEP: The Institute for Higher Education Policy) tarafından Alanda Kalite: İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Başarı için Standartlar başlığı ile 2000 yılında yapılmıştır. Bu araştırmada ise 7 temel alan

ve 24 kalite standartı belirlenmiştir. 7 temel alandan biri olan öğrenci desteği alanında öğrencilerin şikâyetlerini gösteren sorulara, öğrenci hizmet personeli tarafından hızlı ve doğru bir şekilde cevap verilmesi gibi maddelerin yer aldığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde var olan sorunlar ve çözümlere yönelik araştırmalar (Aldır, Karaca ve Topal, 2011; Bilgiç ve Tüzün, 2015; Falowo, 2007) incelendiğinde en önemli sorun olarak teknik alt yapı sorunları ve bu sorunları çözmekle sorumlu ekibin zamanında ve kalıcı çözümler üretmelerinin önemine değinilmektedir. Örgün eğitimden farklı olarak teknik bir yapı üzerinde yürütülen web tabanlı uzaktan eğitimde teknik altyapının sağlam bir şekilde oluşturulması önemlidir. Doğru teknolojilerin seçimi, kullanılan yazılım ve sistemlerin birbiri ile entegrasyonunun yapılması, sistemler için ön gereksinimlerin doğru tanımlanması ve sistemler üzerinde oluşacak teknik sorunlara anlık çözümler getirebilecek planların oluşturulması sürdürülebilir bir sistem için önemlidir (Bilgiç ve Tüzün, 2015).

Öğretim yönetim sistemi (ÖYS) boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, üniversitenin kullandığı ÖYS'nin kullanımının kolay ve anlaşılabilir olduğu, sistemin öğrenci beklenti ve ihtiyaçlarını karşıladığı ve öğrencilerin sistemi kullanmada herhangi bir sorun yaşamadıkları anlaşılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemleri, öğrenme aktivitelerinin yönetimini sağlayan yazılımlardır. Öğrenme materyali sunma, sunulan öğrenme materyalini paylaşma ve tartışma, dersleri yönetme, ödev alma, sınavlara girme, bu ödev ve sınavlara ilişkin geribildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci, öğretmen ve sistem kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlevleri sağlarlar (Morten, 2003) .Öğrenme yönetim sistemlerinin amacı, e-Öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırmak ve daha sistematik, planlı bir şekilde gerçekleştirmektir. Bu sistemler aracılığıyla öğrenim faaliyetleri değerlendirildiği ve izlendiği için, öğrenim şekli sürekli olarak geliştirilebilir. Bir öğrenme yönetim sistemi yönetim, iletişim, etkileşim, işbirliği, ders sunumu ve yönetimi, içerik geliştirme süreçlerini kapsamaktadır . Bu tür ürünlerin, kullanıcılara maksimum fayda sağlaması amacıyla, birlikte çalışabilirlik, yeniden kullanılabilirlik, yönetilebilirlik, ulaşılabilirlik, devamlılık, ölçeklenirlik gibi bir takım özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Wheeler, 2008). Öğretim yönetim sisteminin kullanım kolaylığı, sistemin menüleri arasında sağladığı kolay kullanım olarak ifade edilmektedir. E-öğrenme sistemlerinde kullanım kolaylığı, kullanıcıların sistemi kullanma oranlarını dolayısıyla kullanıcı memnuniyetini etkilemektedir (Altunışık, Kantoğlu ve Torkul, 2013).

Erişilebilirlik boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin gerek idari ve gerekse akademik personele ihtiyaç duyulması halinde rahatlıkla ulaşabildikleri, derslere

özgün yazılımlara ve dijital kütüphanede yer alan kaynaklara herkesin kolaylıkla erişebildikleri görülmektedir. Erişilebilirlik, öğrencilerin kendilerine sunulan hizmetler ile öğrenme kaynaklarına, ihtiyaç duyduklarında ulaşıp, onları kullanabilmeleridir (Moore, 2005). Şimşek (2012), teknoloji temelli uzaktan eğitimin kalitesini değerlendirmede kullanılabilecek kalite göstergeleri geliştirmeyi amaçlayan çalışmasında, erişilebilirliği uzaktan eğitimde kaliteyi; eğitsel etkililik, mali verimlilik, erişilebilirlik, öğretim elemanı doyumu ve öğrenci doyumu olmak üzere beş boyutta ele almıştır. Söz konusu araştırmada öğrenciler, akademik danışmaya erişim, kütüphane hizmetlerine erişim, teknik yardım ve öğrenci işlerine erişimi vazgeçilmez düzeyde önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Vizyonunu dünya genelinde uzaktan eğitimde lider olmak ve çevrimiçi eğitimde kaliteyi yükseltmek olarak belirleyen ve 20 üniversite ve yüksekokulun birlikte çalışmasıyla oluşturulan Maryland Online konsorsiyumu tarafından hazırlanan Quality Matters Programı kapsamında çevrimiçi derslerin kalite açısından değerlendirebilmek amacıyla 8 temel alan ve her bir temel alan ile ilgili standartlar belirlenmiştir. Bu alanlardan biri olan erişilebilirlik boyutunda 4 standart belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde kalite standartları belirlemeye çalışan birçok araştırmada (IHEP, 2000; Maryland Online, 2003; WICHE, 1995) kurumun ya da programın kalitesini belirlemeye yönelik olarak üzerinde durulan en önemli alanlardan birinin ölçme ve değerlendirme faktörü olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde, programdaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının öğrenci başarısını değerlendirmede uygun bulunduğu ancak program sonunda elde edilen bilgilerin iş yaşamı için yeterli görülmediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Çelik ve Kızmaz, 2011).

Araştırmanın üçüncü sorusu, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin, cinsiyet, yaş, üniversite, mesleki durum, bilgisayar ve internet kullanma süreleri ile daha önce çevrimiçi kurs alıp almadıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşlerinin, cinsiyet, yaş, bilgisayar kullanma süreleri, internet kullanma süreleri ve daha önce bir çevrimiçi ders alıp almadıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken; üniversite ve mesleki durum değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim programlarına daha erken başlayan üniversitelerin öğrencilerinin programları daha kaliteli buldukları görülmektedir. Üniversiteler arasındaki anlamlı farklılığın uzaktan eğitim

merkezi açma ve eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programına diğer üniversitelerden daha önce başlayan üniversitelerin gerek alt yapı gerekse öğretim üyesi konularında gerekli tedbirleri alarak program kalitesini artırdıkları söylenebilir. Örneğin programa daha önce başlayan üniversitelerin kendi ihtiyaçlarına göre ÖYS'lerini geliştirdikleri görülmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programının, amaç ve hedefler, ders tasarımı ve içerik, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının kalitesine yönelik öğrenci görüşlerinin, cinsiyet, yaş, üniversite, bilgisayar ve internet kullanma süreleri ile daha önce çevrimiçi kurs alıp almadıkları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını sorgulamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin programın kalitesine yönelik görüşlerinin, amaç ve hedefler, ders tasarımı ve içerik, öğrenci desteği, teknik destek, öğretim yönetim sistemi, erişilebilirlik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarının kalitesine yönelik görüşlerinin cinsiyete, yaşa, çevrimiçi kurs programına, bilgisayar kullanma sürelerine ve internet kullanma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Üniversite değişkenine göre, erişilebilirlik boyutu dışındaki diğer tüm boyutlar bazında programın kalitesine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Üniversiteler arasındaki bu farklılık genelde uzaktan eğitim özelde ise eğitim yönetimi alanında programlara başlama yılları arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Mesleki durum değişkenine göre, ders tasarımı ve içerik, amaç ve hedefler, öğrenci desteği ve öğrenim yönetim sistemi boyutları bazında programın kalitesine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusu öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerin programda yer alan derslerin içerikleri ve işlenişi hakkındaki görüşleri, program süresince verilen teknik ve akademik destek hakkındaki görüşleri, programı süresince kullandıkları ÖYS ile ilgili görüşleri, program süresince uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik görüşleri ve programın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkısı hakkında görüşleri değerlendirilmektedir. Programda yer alan derslerin içeriklerine ve işlenişine yönelik olarak katılımcılar genel olarak ders içeriklerinden ve derslerin işlenişinden memnun olduklarını, ders içeriklerinin güncel tutulduğunu ve derslerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Program süresince verilen teknik ve akademik desteğin kendilerince yeterli olduğunu belirten

katılımcılar öğretim üyelerinin kendilerini yönlendirmeleri sayesinde programdan üst seviyede fayda sağladıklarını vurgulamışlardır. Kullandıkları ÖYS'ni kolay ve beklenti ve ihtiyaçlarına cevap veren bir sistem olarak belirten katılımcılar, beyaz tahta uygulamasının ve içeriklerin paylaşılabilmesinin sistemin en önemli ve kullanışlı özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Ölçme ve Değerlendirme yöntemlerine ilişkin katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde ise sınavların program süresince işlenen ders içerikleri ile uyumlu olduğu ve verilen ödev ve projelerin kendi eksiklerinin tamamlama yönünde önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Programın kendi kişisel ve mesleki gelişimlerine çok önemli katkıları olduğunu belirten katılımcılar, alana yönelik olarak yeni bakış açıları kazandıklarını ve kendilerine olan güvenin artması yanında kazandıkları bilgi ve becerilerin iş hayatında çok faydası olacağına inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere yönelik olarak yapılan nitel araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun programı kaliteli buldukları söylenebilir. Bu temel bulgu araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların programda yer alan derslerin içerikleri ve işlenişi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, büyük çoğunluğunun ders içerikleri ve derslerin işleniş kalitesinden memnun oldukları görülmektedir. Derslerin zengin içeriklerle sunulduğunu ve seviyelerine uygun olduğunu belirten katılımcılar güncel konuların ele alınmasının önemine değinmekle birlikte programın beklenti ve ihtiyaçlarına cevap vermesi nedeniyle programı kaliteli bulduklarını belirmektedirler. Çok az bir katılımcı ise derslerin kuramsal düzeyde olması nedeniyle kendilerine herhangi bir katkılarının olmadığını ve derslerin sıkıcı vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı program süresince sağlanan teknik ve akademik desteğin yeterli olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Özellikle öğretim üyeleri tarafından sağlanan akademik destek boyutunun önemine değinen katılımcılar kendilerine sağlanan destek hizmetlerinin kalitesinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar için önemli olan bir başka destek hizmeti, program süresince karşılaştıkları sorunlara yönelik olarak teknik destek ekibinden zamanında ve etkili çözüm alabilmelidir. Bu konuda da katılımcıların büyük bir kısmı alınan desteğin yeterli olduğu konusunda görüş bildirirken bazı katımcılar hem akademik hem de teknik destek boyutunda kendilerine yeterli desteğin sağlanmadığını belirtmişlerdir. Özellikle öğretim üyelerine ulaşım konusunda sıkıntı çektiklerini ve teknik destek boyutunda ise zamanında yardım alamadıklarını vurgulamışlardır.

Kullanılan ÖYS ile ilgili katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, sistemin kolay ve analışılır olduğu, sistemin sahip olduğu mesajlaşma, içeriklerin paylaşılması, beyaz tahta ve ekran paylaşma özelliklerinin etkileşimi artırdığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir kısmı kullanılan ÖYS'ni kaliteli ve beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayan bir sistem olarak belirtse de bazı katılımcılar karşılıklı video görüntüsü olmaması ve sınırlı etkileşim olması nedeniyle ÖYS'ni beğenmediklerini belirtmişlerdir.

Program süresince uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yeterli ve uygun olduğu, program hedef ve amaçları ile uyumlu olduğu ve ödev, proje gibi etkinliklerin katılımcıların eksiklerini tamamlayıcı özellike olduğu görülmektedir. Bununla beraber bazı katılımcılar ise verilen proje ve ödevleri zaman kaybı olarak görmekle birlikte kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını yeterli ve uygun bulmamaktadırlar.

Katılımcıların programın mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde ise büyük bir kısmı mesleki ve kişisel gelişimlerine önemli ölçüde katkı yaptıklarını belirtmişlerdir. Alanda yer alan sorunlara farklı bakış açıları kazandıklarını ve motivasyonlarının yanı sıra kendilerine olan güvenlerinin arttığını vurgulayan katılımcılar uzaktan doktora programı açılmasını önermektedirler. Az sayıda katılımcı ise programın ne mesleki ne kişisel gelişimlerine herhangi bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilere yönelik olarak yapılan nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bilgiler değerlendirildiğinde bulguların birbirini desteklediği ve öğrencilerin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kaliteli buldukları görülmektedir.

Araştırmanın altıncı ve son sorusu ise öğretim üyelerinin eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda, öğretim üyelerinin, eğitim yönetimi alanının geleceğine ilişkin görüşleri, eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşleri, ders esnasında kullandıkları ÖYS'ne yönelik görüşleri ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesine yönelik görüşleri değerlendirilmektedir.

Eğitim yönetiminin geleceğine ilişkin katılımcıların cevapları genel olarak değerlendirildiğinde hala meslekleşememiş bir alan olduğu ve batının etkisinde kalan, kuram ve uygulama arasında ciddi kopuklukların bulunduğu, alanda nicel çalışmaların ağırlıklı

olarak yer aldığı ve bu çalışmaların birbirinin benzeri, niteliksiz çalışmalar olduğu yönündeki görüşler dikkat çekmektedir. Bununla birlikte akademisyenlerin teknolojiden kopuk olması ve teknolojiyi işlevsel olarak kullanamamalarının yanı sıra alanın geleceğine yön vermesi bakımından önemli sorumlulukları bulunan kurumlar arasında verimli bir işbirliğinin olmadığına yönelik görüşler alanın geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizmektedir. Türkiye'de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu akademisyenlerin algıladığı biçimiyle irdeleyen bir çalışmada (Örücü ve Şimşek, 2011) eğitim yönetimi alanının karmaşık çeşitli açılardan problemli bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Söz konusu araştırmada, alanda yer alan önemli sorunlardan birinin meslekleşme sorunu olduğu ve alanın tanımlanması ve isimlendirilmesi konusunda dahi bir fikir birliğinin bulunmadığı belirtilmektedir. Turan ve Şişman (2013) ise Batı'da yapılan araştırmaların Türkiye için de geçerli olabileceği savından hareketle yola çıkan araştırmaları ve bunun neticesinde yapılan ölçek çevirme ve uyarlama çalışmalarını eleştirmekte ve bilimin değerlerden bağımsız olmadığını vurgulamaktadır.

Eğitim yönetimi alanında uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, öğretim üyelerinin programları kalitesiz buldukları görülmektedir. Ayrıca eğitim yönetimi alanında var olan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının eğitim yönetimi alanında örgün eğitim ile verilen yüksek lisans programlarının imajını olumsuz etkilediğini ve bu programlara gereken önemin verilmemesinin temel sebeplerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Programların daha çok ticari nedenlerle açıldığına değinen katılımcılar, amaca hizmet etmediğini ve sadece diploma dağıttığını vurgulamaktadır.

Kullanılan ÖYS ile ilgili olarak katılımcılar, sistemin anlaşılabilir, kullanımın kolay olduğunu ve sistemde yer alan beyaz tahta, ekran paylaşımı, mesajlaşma, içeriklerin paylaşılabilmesi, kolay sınav hazırlama gibi özelliklerinin kendileri için yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi uzaktan eğitim yolu ile ortak zorunlu dersleri veren öğretim üyelerinin uzaktan eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bir araştırmada (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016) katılımcıların çoğunluğunun kullandıkları ÖYS'ni kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerini, kullanılan sistemin dersi işlemek için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Sistem içerisinde gerçekleştirmek istediklerini yaparken bazen zorlandıklarını belirten katılımcılar, sistemde yer alan modüllerin birbiri ile ilişkili olmasının kullanımı güçleştirdiği yönünde görüş bildirmişledir.

Katılımcılar, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesi için, bağımsız akreditasyon kurumu kurulması, öğretim üyelerine içerik hazırlama eğitimleri

verilmesi, MEB'nın personelini teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim üyelerinin ekonomik nedenler ya da teknolojik yetersizlik nedeniyle uzaktan eğitime direnç gösterebildikleri ifade eden katılımcılar, öğretim üyelerine yönelik eğitimler verilmesi gerektiği ve telif hakları nedeniyle doğabilecek yükümlülüklerin ve sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik yasal düzenlemeler yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan araştırmalar öğretim üyelerinin çevrimiçi derslere yönelik direnç gösterebilecekleri (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016), çevrimiçi olarak ders verme deneyimi ile çevrimiçi öğretime yönelik direnç arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Alshangeeti, Alsaghier ve Nguyen, 2012; Lloyd, Byrne ve McCoy, 2012).

Nicel ve nitel araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin programı kaliteli bulmalarına karşılık öğretim üyelerinin ders verdikleri programları kalitesiz bulmaları beklenmedik ve dikkat çekici bir bulgudur. Bununla beraber ülkemizde özellikle eğitim yönetimi alanında açılan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının sayısı giderek artmaktadır. Ancak uzaktan eğitim programlarına ve bu programlardan mezun olan öğrenci sayılarındaki artışın yanında programların kalitesine yönelik çalışmalar yapılmazsa örgün eğitimde yaşadığımız nicelik-nitelik sorununun benzerini uzaktan eğitimde yaşamamız kaçınılmazdır.

Ülkelerin rekabet gücünü ve rekabet gücü kaynaklarını karşılaştıran *"WEF World Competitiveness Report"*un Türkiye için verdiği değerler incelendiğinde (2008-2009) ile (2014-15) arasındaki 6 yılda*"yükseköğretim düzeyinde okullaşma oranı"*nı (yaklaşık 140 ülke arasında) 60. sıradan 28. sıraya yükseldiği görülmektedir. Öte yandan, yükseköğretim sistemimizi izleyen tüm ilgililerin artarak dile getirdiği gibi, üniversitelerimizin kalite sorunları daha da zorlayıcı hale geliyor. Kitleselleşen yükseköğretim sistemimizin kalitesi, uluslararası karşılaştırmalarda zemin kaybediyor. *"WEF World Competitiveness Report"*un, 2008-2009 ile 2014-15 sonuçlarını karşılaştırdığımızda, *"Yükseköğretim"* düzeyinde ülke olarak *"eğitim sisteminin kalitesi"* açısından 77. sıradan 89. sıraya gerilediği görülmektedir (Acar, 2015).

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Eğitim yönetimi alanına özgü olarak uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına yönelik kalite standartlarının belirlenmesi ve kurulacak bağımsız akreditasyon kurumları ile programların akredite edilmeleri sağlanmalıdır.
2. Uzaktan eğitim programlarının açılması ciddi olarak ele alınmalı ve yeterli teknik alt yapı, teknik destek için gerekli personel ve nitelikli öğretim kadrosuna sahip olmayan kurumların uzaktan eğitim programları açmalarına izin verilmemelidir.
3. Ders verecek olan öğretim üyelerine yönelik sanal sınıf yönetimi ve materyal hazırlama eğitimleri verilmelidir.
4. Öğretim üyelerine içerik geliştirmeleri ve geliştirdikleri içerikleri güncellemeleri yönünde teşvik etmek amacıyla başta telif hakları olmak üzere gerekli görülen yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Uzaktan eğitimde ders verecek olan öğretim üyelerinin ders yükü buna göre ayarlanmalıdır.
6. Öğrenci hazır bulunuşluğu program kalitesini etkilediğinden bu programlara öğrenci seçiminde tıpkı tezli yüksek lisans programlarına öğrenci alırken uygulanan kriterlere (ALES vb.) benzer kriterler getirilmelidir.
7. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü programlar genellikle MEB personeli tarafından tercih edilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitimin sunduğu olanaklar yardımıyla yaklaşık bir milyon personeli olan MEB'nın üniversitelerle işbirliği yaparak, tüm personelin alanda gerekli görülen temel bilgileri almaları sağlanmalıdır.
8. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen tezli yüksek lisans ve doktora çalışmaları hali hazırda MEB personeline özlük bakımından hiçbir fayda sağlamamaktadır. Eğitim yönetimi alanında gerçekleştirilen her türlü lisansüstü çalışmaların sağladığı mesleki ve kişisel katkılar düşünülerek, bu programlara yönelik MEB personelini teşvik edecek önlemler geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Aberasturi, S., & Kongrith, K. (2006). Students' attitudes about online master's degree programs versus traditional programs. *International Journal of Technology in Teaching and Learning, 2*(1), 50-57.

Adelman, H. S., & Taylor, L. (2014). Embedding School Health into School Improvement Policy. *International Journal of School Health, 1*(13), 24-46.

Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karsı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

AFT (2000). *Distance Education: Guidelines for good practice*. Retrieved from http://www.aft.org/pubs-reports/higher_ed/distance.pdf

Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), 69-71.

Akgün, Ö. E., Güleç, İ., & Topal, M. (2013). *Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri*. VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Aktan, C. C., & Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde akreditasyon. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim* içinde (s. 78-79). İzmir: Yaşar.

Aktan, C. C. (2003). *Özlenen üniversite/yaşanan üniversite*. Ankara: Yeni Türkiye.

Aktan, C. C., & Gencel, U. (2007). Yükseköğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmalar. C. C. Aktan (Ed.), *Değişim çağında yükseköğretim* içinde (s. 84-89). İzmir: Yaşar.

Alabaş, R., Kamer, T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.

Aldır, Z., Karaca, O., & Topal, M. (2011). Uzaktan eğitim sorunları. Uluslararası Bilim ve Teknoloji Konferansında'nda sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Alkan, C. (1996). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. 1. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Uzaktan Eğitim Vakfı, Ankara.

Allen, E., & Seaman, J. (2010). Learning on demand: Online education in the United States. Needham Mass: Sloan Consortium.

Alley, M. (2008). *Foundation of educational theory for online learning*. Canada: Athabasca.

Alshangeeti. A., Alsaghier, H., & Nguyen, A. (2009). *A qualitative study*. UK: Academic.

Altıparmak, M., Kurt, G. D., & Kapıdere, M. (2011). *e-Öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Altunışık, R., Kantoğlu, B., & Torkul, O. (2013). E-öğrenmede öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik model önerisi. *Business And Conomics Research Journal, 4*(1), 121-141.

Antalyalı, L. Ö. (2004). *Uzaktan eğitim algısı ve yöneylem araştırması dersinin uzaktan eğitim ile verilebilirliği.* Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Arat T, Ö., & Bakan (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14*(1-2), 363-374.

Argüelles, M. M., Castan, J., & Juan, A. (2010). How do students measure service quality in e-learning? A case study regarding an internet-based university. *Electronic Journal of e-Learning, 8*(2), 151-160.

Arslan, T. (2013). *Uzaktan eğitim ve öğrenme yönetim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, 174*, 250-269.

Aslan, M., & Bakır, A. A. (2014). Resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 117-142.

Aslantaş, T. (2016). *Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve Türkiye'de Bir Uygulama*. http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(28), 125-145.

Ateş, V. (2010). *Gazi Üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Avrupa Komisyonu (2013). *Türkiye 2013 yılı ilerleme raporu*. http://www.ab.gov.tr/files/2013%20ilerleme%20raporu/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aydın, A., Erdağ, C., & Sarıer, Y. (2010). A comparison of articles published in the field of educational administration in terms of topics, methodologies and results. *Eurasian Journal of Educational Research, 39,* 37-58.

Aydın, A., & Uysal, Ş. (2011). Evaluation of doctoral theses on educational administration in Turkey and abroad, in terms of subjects, methods, and results. *Eurasian Journal of Educational Research, 42,* 1-14.

Aydın, C. H. (2001). Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik eğilimler. *Elektrik Mühendisliği Dergisi, 41*(419), 28-36.

Aydın, İ., Kepenekçi, Y., Memduhoğlu, H. & Oğuz, E. (2005). *Eğitim bilimlerinin dünyadaki kurumsal gelişimi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Bahriye, G., Gülistan, S., Nesrin, K., & Mahmut, K. (2013). *Açık kaynak kodlu eğitim yönetim sistemleri: Sakai ve moodle karşılaştırılması*. XV. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Balaban M. E. (2012). *Dünyada ve Türkiye'de açık ve uzaktan öğrenme ve bir proje önerisi*. http://erdalbalaban.com.tr/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bakioğlu, A. (2015). *Yükseköğretimin Yönetimi*. Ankara: Nobel.

Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *27*(1-2), 435-448.

Balcı, A. (1993). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: A.Ü. EBF örneği. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi*'nde sunulmuş bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Balcı, A. (2008). Türkiye'de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*(4), 181-209.

Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 196-208.

Balcı, U., & Demiryay, N. (2014). Öğretmenler için alan bilgisi (ÖABT) Almanca sınavına yönelik Almanca öğretmenliği lisans eğitiminin yeterlilik sorunu. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanist, 2*(1), 70-82.

Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 199-213.

Barkan, M. & Eroğlu, E. (2004). Uzaktan öğretimde kalite: "..sayısal büyüklükler doyuma ulaştı..ya şimdi?..". *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(4), 148-151.

Bartley-Bryan, J. M. (2010). Quality indicators of successful distance learning by educational leaders: a caribbean case study. Retrieved from http://wikieducator.org/images /9/91/ Jeanette_M._Bartley-Bryan.pdf

Bates, R. J. (1983). The bird that sets itself on fire: Thom Greenfield and the renewal of educational administration. Paper presented at the 8th International Intervisitation Program Ontario Institute for Studies in Education, Canada, Toronto.

Bear, G. G., Yang, C., & Pasipanodya, E. (2015). Assessing school climate: Validation of a brief measure of the perceptions of parents. *Journal of Psychoeducational Assessment, 33*(9), 115-129.

Belcheir, M. J., & Cucek, M. (2002). Faculty perceptions of teaching distance education courses. *Research Report 2002*. Retrieved from http://www2.boisestate.edu/iassess/Reports/RR%202002-02.htm

Berry, R., & Beach, J. (2005). Now is the future. In T. Creighton, S. Harris, & J. Craig Coleman (Eds.), *Crediting the past, challenging the present, creating the future* (pp. 123-134). Flagstaff AZ: National Council of Professors of Educational Administration.

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 153-173.

Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *47*, 317-342.

Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Gelişen ve değişen üniversiteler ve Türkiye'de yükseköğretimde çevrim-içi öğretimin durumu*. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(3), 26-50.

Bouchamma, Y., Basque, M., & Marcotte, C. (2014). School management competencies:perceptions and self-efficacy beliefs of school principals. *Educational Researcher, 5*, 580-589.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

Burns, A. B. (2013). Students' perceptions of online courses in a graduate adolescence education program. *Journal of Online Learning and Teaching, 9*(1), 13-25.

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organisational analysis*. New Hampshire: Heinemann.

Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem.

Bursalıoğlu. Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem A.

Bursalıoğlu, S. A., & Tezsürücü, D. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(2), 97-108.

Bülbül, T. (2003). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 36*(1-2), 167-174.

Cabı, E. (2016). Uzaktan Eğitimde E-Değerlendirme Üzerine Öğrenci Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 6*(1), 94-101.

Campbell, R. F. & Gregg, R. T. (Eds.). (1957). *Administrative behavior in education*. New York: Harper & Brothers.

Can, E. (2004). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin eğitimlerini değerlendirmeleri.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 249-274.

CHEA (2001). *Accreditation and Assuring Quality in Distance Education. Washington: Council for Higher Education and Accreditation*. Retrieved from http://www.chea.org/Research/Accred-Distance-5-9-02.pdf

Cho, S. K. Ve Berge, Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training ve education. Retrieved from http://www.usdla.org/html/

Coladarci, A.P. & Getzels, J.W. (1955). *The use of theory in educational administration*. Stanford, CA: Stanford.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(4), 1019-1031.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Crosby, B. P. (1961). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.

Çağıltay, K., Yıldırım S., Arslan, İ., Gök, A., Gürel, G., Karakuş, T., Saltan, F., Uzun, E., Ülgen, E., & Yıldız, İ. (2007). *Öğretim Teknolojilerinin Üniversitede Kullanımına Yönelik Alışkanlıklar ve Beklentiler: Betimleyici Bir Çalışma*. IX. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Kütahya. http://ab.org.tr/ab07/kitap/cagiltay_yildirim_ AB07.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S.(2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education, 1*(1), 25-34.

Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikalarına yön veren temel eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*'nda sunulmuş bildiri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., & Yüksel, Y. (2011). *Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Dağ, F. (2016). Examination of the professional development studies for the development of technological competence of teachers in Turkey in the context of lifelong learning. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 90-108.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221-258. doi:10.1177/0013161X15616863.

Delen, Z., & Eriş, E. (2011). *Yükseköğretimde eğitim öncelikli alternatif yaklaşım.* Uluslararası Yükseköğretim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39*(3), 203-2011.

Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demiray, E. (2013). Uzaktan eğitim ve kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 155-168.

Dilci, T., & Gürol, M. (2012). Öğretim üyeleri bakış açısıyla lisansüstü eğitimin yaşam alanına yansımaları (eğitim bilimleri örneklemi). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 1073-1090.

Dilci, T. (2009). *Eğitim bilimlerialanında yürütülen lisansüstü eğitiminin öğrencive öğretim elemanları görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmaış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdinç, F., Kayaduman, H., & Özpala, N. (2011). *Uzaktan eğitimde ders tasarımı: Yüz yüze verilen bir dersin uzaktan eğitim sürecine hazır hale getirilmesi*. 5. Uluslararası Bilgisayar ve Etkileşim Teknolojileri Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Downs, H. A. (2011). *Discerning quality evaluation in online graduate degree programsIn agricultural sciences and engineering.* Doctoral Dissertation, University of Illinois Institute of Educational Sciences, Illinois.

Dudding, C.C. & Drulia, T. C. (2013). Best practices in an online master's degree program in communication sciences and disorders. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders, 40,* 59-67.

Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 162-178.

Ergen, H. (2013). Türkiye'de eğitimde planlama yaklaşımları ve kullanılan eğitim göstergeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 151-167.

Ergüder, Ü., Şahin, M., Terzioğlu, T. ve Vardar, Ö. (2009). *Neden bir yükseköğretim vizyonu*. İstanbul: İPM.

EYAK (2009). *Eğitim yönetimi araştırmaları ve yayın hakkında rapor*. http://www.eyedder.org/ sayfasından erişilmiştir.

Eygü, H., Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim öğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(1), 36-59.

Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal, 15*(3), 315-338.

Feigenbaum, A.V. (1956). *Total Quality Control*. New York: McGraw-Hill.

Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E. & Di Ceglie, A. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 19*(1), 54–65.

Foster, W. P. (1986). *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*. Amherst, NY: Prometheus.

Ganiyusufoğlu A. (2013). Bilgi çağında öğretim elemanlarının kariyer beklentileri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ejovoc Umyos, 3*(4), 9-14.

Garrett, A. W. (2007) The games people play: Educational scholarship and school practice. *Curriculum and Teaching Dialogue, 10*(1), 3-11.

Girginer, N., & Özkul, A. E. (2002). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *TOJET, 3*(3), 155-164.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.) Ankara: Anı.

Golde, C. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher, 36,* 344–351.

Gök, B. (2011). *Uzaktan eğitimde görev alan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algısı*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.

Gökkaya, Z., & Akçiçek, Ş. B. (2012). Türkiye'deki uzaktan eğitim ve e-sertifika programlarına çağdaş bir yaklaşım: Örnek bir çalışma. *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi, 2,* 1-17.

Greenfield, T. B. (1977). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry, 9*(2), 97-112.

Griffiths, D. (1956). *Human relations in school administration*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Griffiths, D. (1995). Theoretical pluralism in educational administration. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 302-311). Albany: State University of New York.

Grissom, J. A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective ınstructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher, 42*(8), 433-444.

Gür, B. S., & Özer, M. (2012). *Türkiye'de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması ve kalite güvence sistemi*. Ankara:SETA.

Gürer, M., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of ınstructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(1), 47-78.

Güven, İ., & Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğretim öğrencilerinin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Milli Eğitim Dergisi 5*(173), 157-172.

Hakkari, F., Kantar, M., Bayram, F., İbili, E., & Doğan, M. (2009). *Ders notlarının senaryolaştırılması ve uygulaması*. XI. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Hendron, M., & Kearney, C. A. (2016). School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems. *Children Schools*, *38*(2), 109-116.

Hoang, T. (2006). Recognizing each others' faces in educational leadership's scholarship and practice. *University of South California Essays in Education, 5*(17), 25-44.

Hodges, C. B., & Murphy, P. F. (2009). Sources of self- efficacy beliefs of students in a technology-intensive asynchronous college algebra course. *Internet and Higher Education, 12*, 93-97.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2004). *The role of congresses and institutes in the mergence of educational sciences*. Philadelphia: Carfax.

Holmberg, B. (1989). *Growth and structure of distance education*. London: Croom Helm.

Howell, S. L., Williams, P. B., & Lindsay B. (2003). Thirty-two trends affecting distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration, 6*(3),2-16.

Hoyle, J.R. (1991). Point-counterpoint: Educational administration has a knowledge base. *Record Education, 3,* 21-27.

Hunzicker, J. (2010). Characteristic of effective Professional development: A checklist. http://rt3nc.ncdpi.wikispaces.net/file/view/design+checklist.pdf sayfasından erişilmiştir.

ICDE (2009). *Global trends in higher education, adult and distance learning*. Retrieved from www.foresightfordevelopment.org

IHEP. (2000). *Quality on the line: benchmarks for success in internet-based distance education.* Retrieved from http://www.ihep.org/assets/files/publications/mr/QualityOnTheLine.pdf

Imber, M. (1995). Organizational counterproductivism and educational administration. In R. Donmoyer., M. Imber, & J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives* (pp. 113-123). Albany: State University of New York.

Ingles, C. J., Hidalgo, M. D. & Mendez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment, 21*(1),11-22.

Ishikawa, K. (1962). Guide to Quality Control. Tokyo: Asian Productivity.

Işık, A. H., Karaca, A., Özkaraca, O. & Biroğul, S. (2010). *Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.

İbret, B. Ü. (2013). Türkiye'de sosyal bilimlerde lisansüstü eğitimin nitelik durumu http://earsiv.kastamonu.edu.tr/jspui/handle/1/361, sayfasından erişilmiştir.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(3), 41-56.

İlhan, F. Ö. (2010). *Mesleki ve teknik eğitimde uzaktan eğitim ile geleneksel eğitimin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İnan, C. (2012). *Dicle üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

İnner, B. (2009). *Laboratuvar uygulamasında moodle öğrenme yönetim sistemi kullanımında karşılaşılan problemler, tecrübeler ve çözüm önerileri*. 9. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

İzci, E., & Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 1666-1685.

Jöreskog, K. G. (1974). Analyzing Psychological Data By Structural Analysis Of Covariance Matrices. In R. C. Atkinson, D. H. Krantz, R. D. Luce, & P. Suppes (Eds.), *Contemporary developments in mathematical psychology:Measurement, psychophysics, and neural information processing* (pp. 1–56). San Francisco: Freeman.

Jung I., Wong, T. M., Li, C., Baigaltugs, S. & Belawati, T. (2011). Quality assurance in Asian distance education: Diverse approaches and common culture. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(6), 63-83.

Juran, J., & Godfrey, A. B. (1998). *Juran's quality handbook*. New York: Mc GrawHill.

Kandemir, O. (2014). Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1155-1176.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 75 – 87.

Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karaman, S. & Bakırcı, F.(2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 94-114.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2*(3), 91-104.

Karataş, S. (2014). Uzaktan eğitimde destek hizmetleri. Uluslararası Eğitim teknolojilerinde Yeni Trendler Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniveritesi, Magusa.

Karataş, İ. H. (2014). EYTPE tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarında açılan derslerin karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(1), 15-34.

Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Uluslararası Antalya Üniversitesi, Antalya.

Kavak, Y. (2010). *2050'ye doğru nüfusbilim ve yönetim: Eğitim sistemine bakış*. Yayın No: TUSİAD-T2010:/11/506.

Kaya, Z, Erden, O., Çakır, H., & Bağırsakçı, N. B. (2004). Uzaktan eğitimin temelleri dersindeki uzaktan eğitim ihtiyacı ünitesinin web tabanlı sunumunun hazırlanması. *TOJET, 3*(3), 165-175.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.

Keedy, J. L., & Achilles, C. M. (1997). The need for school-constructed theories in US school restructuring. *Journal of Educational Administration, 35*(2), 102-121.

Keegan, D. (1986). The Foundations of Distance Education. London: Croom Helm.

Kesim, E. (2009). *Okul yöneticilerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirmeleri için eğitim ihtiyaçlarına dayalı bir program modeli önerisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kızmaz, S., & Çilek, A. (2011). *Lisansüstü eğitimde uzaktan eğitimin niteliğine yönelik öğrenci görüş ve beklentileri.* V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford.

Koçdar, S. (2011). *Uzman görüşlerine göre Türkiye'de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Konan, N., & Kış, A. (2009). ABD'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi. *E-İnternational Journal of Educational Research, 4*(1), 100-123.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., & Tan, S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),16*(3), 219-241.

Köksal, B. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 199-213.

Köksoy, M. (2004). Yükseköğretimde örgün eğitimle e-eğitimin karşılaştırılması. *BİLİG, 30*, 1-8.

Kruse, K. (2004). The benefits and drawbacks of e-learning. http://www.e-learningguru.com/articles/art1_3.htm sayfasından erişilmiştir.

Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye'de yükseköğretim karşılaştırmalı bir analiz.* Ankara: SETA.

Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching, 8*(1), 21-33.

Lumby, J., & Foskett, N. (2011). Power, risk, and utility: Interpreting the landscape of culture in educational leadership. *Educational Administration Quarterly, 47*(3), 446-461.

Lutz, F. W. (2000). Daniel E. Griffiths: He changed an entire profession. UCEA Review, *XLI*(3), 1-3.

Maden, S. S., & Göçerler, H. (2015). KPSS Almanca öğretmenlik alan bilgisi testi hazırlık materyallerine eleştirel bir bakış. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 113-124Mariluz, C, Covadonga, R., Gorka, L. & Alicia O. (2006). *Open and distance*

learning methodologies in higher education. Paper presented at the EADTU's Annual Conference Tallinn, Estonia.

Martson, S. H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, highschool, and college teachers. *Education*. *131*(2), 437-454.

Maryland Online (2003). Quality matters program. http://marylandonline.org sayfasından tarihinde edinilmiştir.

Maxcy, S. J. (2001). Educational leadership and management of knowing: The aesthetics of coherentism. *Journal of Educational Administration, 39*(6), 573-588.

McCarthy, M. M. & Kuh, G. D. (1997). *Continuity and change: The educational leadership professoriat*e. Columbia: MO.

Meriçelli M., Taşdemir L., & Uluyol Ç. (2014). An investigation of distance education of Turkey in terms of learning management systems and curriculum. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 12,* 50-58.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı* https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi* https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/013.pdf sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik (2014). *T.C. Resmi Gazete,* 29026, 10 Haziran 2014.

Moore, H. A. (1964). The ferment in school administration. In D. Griffiths (Ed.), *Behavioral science in educational administration* (pp. 121-134). Chicago: The University of Chicago.

Moore, J. C. (2005). The Sloan Consortium quality framework and the five pillars. http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf sayfasından erişilmiştir.

Moore, M., & Kearsly, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*. California: Wadsworth.

Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Boston: Wadsworth.

Morgan, C., & O'reily, M. (1999). *Assesing Open and Distance Learners*. London: Kogan Page.

Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the studyof instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *10*(2), 117-139.

Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2008). Professional developmentforprofessionals: Beyond sufficiencylearning. *AustralianJournal of Adult Learning, 48*(3), 424-444.

Naktiyok, A., & Küçük, O. (2003). Küçük ve orta büyüklükteki işletmeler'de (kobi) toplam kalite yönetimi (TKY) kritik faktörlerinin örgütsel performans üzerine etkileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 3*(21), 43-65.

Olson, K., Clark, M. C. (2009). A signature Pedagogy in doctoral Education: The Leader–Scholar Community. *Educational Researcher, 38*, 216-221.

O'Malley, M. P., & Capper, C. A. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice ıntegrating LGBTIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly, 51*(2), 290-330. doi:10.1177/0013161X14532468.

Oplatka, I. (2007). The scholarship of educational management: Reflections from the 2006 CCEAM Conference. *International Studies in Educational Administration, 35*(1), 92-104.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration, 47*(1), 8-35.

Ozan, Ö. (2008). *Öğrenme yönetim sistemlerinin (learning management systems-lms) değerlendirilmesi*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(2), 167-197.

ÖSYM (2016). *ÖSYM İstatistikleri*. http://www.osym.gov.tr/TR,58/2015-ygs-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html sayfasından erişilmiştir.

Özarslan, Y. (2008). *Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Özcan, K. C. (2014). *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim.

Özcan, M. (2014). *Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi yüksek lisans programının verimliliğinin ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan.

Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim Yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi, 44*(2), 29-42.

Özdemir, M. (2015). Yükseköğretim kalite göstergeleri üzerine bir inceleme (Gaziantep Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 191-207.

Özdemir, S. (2013). *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mukaddime, 5*(1), 1-26.

Özer, B. (2011). *Uzaktan eğitim programlarının öğrenci ve öğretim üyesi görüşleri açısından değerlendirilmesi (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzel Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özer, M., Gür, B. S., & Küçükcan, T. (2011). Kalite güvencesi: Türkiye yükseköğretimi için stratejik tercihler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(2), 59-65.

Özkul, A.E., & Latchem, C. (2011). *Progress towards assuring quality in Turkish distance education*. 25. Asya Açık Üniversiteler Birliği (AAOU) Yıllık Konferansı'nda sunulan bildiri. Malezya: Wawasan Açık Üniversitesi.

Öztürk, O. A. (2010). ABD yükseköğretiminde internete dayalı eğitim: Kamu sektöründe liderlik programı örneği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi, 5*(2), 127-140.

Özüdoğru, G., & Çakır, H. (2014). Öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanımında öğretmen adaylarına model olma farkındalıklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15*(2), 207-226.

Papa, R. (2003). *The discipline of education administartion: Crediting The Past*. https://cnx.org/resources/f57361be94dde10d8391b18a7207144c45dd7804/4papasmall.pdf sayfasından erişilmiştir.

Papalewis, R. (Fall, 2002). Revisiting the 1999 walter cocking lecture: Asynchronous partners. *Education Leadership Review, 3*(3), 125-141.

Parscal, T. and Riemer, D. (2010). Assuring Quality in Large-Scale Online Course Development. *Online Journal of Distance Learning Administration, 13*(2), 25-36.

Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: PegemA.

Peck, C., & Reitzug, U. C. (2012). How existing business management concepts become school leadership fashions. *Educational Administration Quarterly, 48*(2), 347-381.

Peters, O. (2008). The contribution of open and distance education to lifelong learning. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 223–237). Milton Park: Routledge.

Pineda, A. P. (2013). Total quality management in educational institutions: Influences on customer satisfaction. *Asian Journal of Management Sciences And Education, 2*(3), 31-46.

Reigeluth, C. M. (1989). Educational technology at the crossroads: New mindsets and new. *Educational Technology Research and Development, 37*(1), 67-80.

Robinson, E.T. (2004). Accreditation of distance education programs: A primer. *American Journal of Pharmaceutical Education, 68*(4), 1-5.

Robinson, V., & Fevre, D. L. (2014). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly, 51*(1). doi:10.1177/0013161X13518218

Robinson, V., Fevre, D. L., & Sinnema, C. (2014). From persuasion to learning: An intervention to improve leaders' response to disagreement. *Leadership and Policy in Schools, 13*(3), 260-296. doi:10.1080/15700763.2014.922997

Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26*(2), 67-74.

Ryan, T., & Bagley, G. (2015). Nurturing the ıntegration of technology. *Journal of Theory and Practice in Education, 11*(1), 33-50.

QAAHE (2001). *Quality assurance in higher education*. UK: Quality Assurance Agency for Higher Education.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

Seamen, J. (2009). *Online learning as a strategic asset volume II: The paradox of faculty voices, views, and experiences with online learning*. Washington, D.C: WMW.

Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). D*istance education: Definitions and glossary of terms.* Charlotte, North Carolina: IAP.

Schoepp, K. (2005). Barriers to technology integration in a technology-rich environment: Learning and teaching in higher education. *Gulf Perspectives*, *2*(1), 1-24.

Sezgin, F, Kavgacı, H. & Kılınç, A. Ç. (2011). Türkiye'de eğitim yönetimi ve denetimi lisansüstü öğrencilerinin öz değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(3), 161-169.

Shelton, K. (2010). *A Quality scorecard fort he administartion of online education programs: A delphi study*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Nebraska.

Shulman, L. S., Golde, C. M., Bueschel, A. C., & Garabedian, K. J. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, *35*(3), 25–32.

Sloan-C (2002). Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education. Retrieved from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/Forum1.pdf

Song, L., Sngleton, E. S., Hill, Janette R., & Myung, H. K. (2004). Improving online learning: Student perceptions of useful and challenging characteristics. *Internet and Higher Education, 7*, 59-7.

SREB (2006). *Standards for Quality Online Courses*. Retrieved from http://publications.sreb.org/2006/06T05_Standards_quality_online_courses.pdf

Suarez, J. G. (1992). Three experts on quality Management. Total Quality Leadership Office Publication, 92(2), 1-25.

Süral, İ. (2008). *Yeni teknolojiler ışığında uzaktan eğitimde açıklık, uzaktanlık ve öğrenme*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Şenkal, O. & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: Bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 5*(1), 13-17.

Şimşek, H. (2003). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için çıkarsamalar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu Eğitimde Yansımalar Bildirileri VII*, 130-138.

Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim, 29*(307), 13-21.

Şimşek, N. (2012). Uzaktan eğitimde kalite göstergeleri ve teknoloji temelli uzaktan eğitimin bu göstergeler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 11*(21), 1-24.

Şimşek, N. & Çakır, Ö. (2010). Development and application of system integration in distance education. Paper presented at the 3rd International Future-Learning, İstanbul.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği (3. Baskı)*. Ankara: Pegem A.

Şişman, M. & Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmelerine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Tarpey, C., & Poultney, V. (2015). Maximising leadership capacity and school improvement through re-alignment of children's services. *Management in Education, 29*(2), 53-68.

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri.* İstanbul: Epsilon.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. (First Edition). Washington: American Psychological Association.

Tırnovalı, A. (2012). *Uzaktan eğitimde internet tabanlı eğitim programlarının temel boyutlarına yönelik öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri ve öneriler*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Tonbuloğlu, B., & Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(4), 55-70.

Topper, A. (2007). Are they the same? Comparing the instructional quality of online and face to face graduate education courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 32*(6), 681–691.

Toprak, M., & Erdoğan, A. (2013). Lisansüstü eğitimde avrupa yaklaşımı. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildirileri 6*, 10-36.

Toprak, M., & Özgan, H. (2012). lassroom effectiveness on the effectiveness of a school. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World (WJEIS), 2*(2), 102-109.

Tschannen-Moran, M. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership, 21*, 422-448.

Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(20), 112-133.

Turan, S. (2000). John Dewey's report of 1924 and his recommendations on the Turkish educational system revisited. *History of Education, 29*(6), 543-55.

Turgut, F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve.

Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(43), 200-218.

TÜİK (2014). *Eğitim istatistikleri.* http://www.tuik.gov.tr/Start.do sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Kamu Sen (2017). *Türkiye Kamu-Sen Eğitim Akademisi* .http://www.kamusenakademi.org/ sayfasından erişilmiştir.

Tüysüz, C. & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 73-84.

UKY (2011). *Course Development Standards. The University of Kentucky Distance Learning Programs.* Retrieved from http://www.uky.edu/DistanceLearning/faculty/devResources/devStandards.html

Usluel, Y. K. & Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *3*(6), 143–157.

Uyguçgil, G. (2013). *Açık ve uzaktan eğitimde bir pazarlama iletişimi aracı olarak internet siteleri ve yönetimi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Verduin, J. R. & Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları*. (İ. Maviş Çev.). Eskişehir: Kibele Sanat Merkezi.

WICHE (1995). *Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs*. Retrieved from http://www.thecb.state.tx.us/reports/PDF/020

Willower, D. J., & Forsyth, P. B. (1999). A brief history of scholarship in educational administration. In J. Murphy, & K. S. Louis (Eds.), *Handbook of research in educational administration* (pp.1-23). San Francisco: JosseyBass.

Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi (G.Ü. Bilişim sistemleri uzaktan eğitim tezsiz yüksek lisans programı örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.

Yıldırım, F. (2010). Uzaktan eğitim sistemine geçişin esas öğeleri olan öğretim elemanları ve öğrencilerinin bakış açıları. T. G. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Eds.). *Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar* içinde (s. 27-48). Ankara: Eflatun.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, C., Özdil, T., & Kanar, C. (2006). İşletmelerin kalite yönetim sistemine geçişte yaşadıkları güçlükler (Manisa Organize Sanayi Bölgesinde Yapılan Bir Araştırma). *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*, 95-105.

YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2013). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_25022014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880 sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2013*). Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. http://www.yok.gov.tr, sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2015). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi*. http://tyyc.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

YÖK (2017). *Yükseköğretim İstatistikleri*. https://istatistik.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği (2005). *T.C. Resmi Gazete*, 25942, 20 Eylül 2005

YÖK (2015). *Türkiye Yükseköğretim Stratejik Planı 2016-2020*. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/21040516/YOK_Stratejik_Plan_2016_2020_ed070616.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Görüşme Sözleşme Formu

Merhabalar,

Öncelikle, bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmama gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında doktora yapıyorum. Doktora tez konum "Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesinin Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi." Araştırma sonuçlarına bağlı olarak Türkiye'de eğitim yönetimi alanında açılan uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitenin artırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum.

Gönüllü olarak katıldığınız bu görüşmede değerli görüşlerinizin araştırmama ışık tutacağını umuyorum. Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı planlıyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacaktır. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecektir.

Araştırmama gönüllü olarak katıldığınıza ve benim de size vermiş olduğum sözleri tutacağıma ilişkin bu sözleşmeyi imzalamamızı uygun görüyorum.

Tarihi: ……/……/2015 Saati: …… : …… Yeri: ……

Görüşülen Görüşmeci

EK 2. Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Kalite Ölçeği

UTYLKÖ

B0YUTLAR	MADDELER	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
DERS TASARIMI VE İÇERİK	Dersler zengin içeriklerle (powerpoint. video. animasyonlar. simülasyonlar vb.) sunulur.					
	Derslerin içerikleri beklentilerimle uyumludur.					
	Ders içerikleri öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlanır.					
	Ders içerikleri belirtilen öğrenme hedeflerine ulaşılmasını destekler niteliktedir.					
	Öğrenci merkezli eğitim - öğretim süreci vardır.					
	Ders içerikleri sürekli güncel tutulur.					
	Dersler odaklanmayı sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.					
	Ders içerikleri arasında kavramsal bütünlük vardır.					
	Ders içeriğinin sunumu öğrenci katılımını teşvik eder.					
AMAÇ VE HEDEFLER	Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız bir bakış açısı kazandırır.					
	Program eğitim sistemindeki sorunlarla ilgili bağımsız araştırma yapma becerisi kazandırır.					
	Program eğitim yönetimi alanında ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip edebilecek bilgi ve becerileri kazandırır.					
	Program eğitimdeki sorunlara yönelik çözüm üretme becerileri kazandırır.					
	Program çeşitli kurum ve kuruluşların ihtiyaç duyduğu nitelikli uzman ve yöneticilerin yetiştirilmesine katkı sağlar.					
	Program eğitim yönetimi alanında bilimsel çalışmalar planlayıp yürütebilecek bilgi ve beceri kazandırır.					
ERİŞİLEBİLİRLİK	Dijital kütüphanede yer alan kaynaklara kolaylıkla erişebiliyorum.					
	Öğretim üyelerine elektronik iletişim ortamlarını kullanılarak kolaylıkla ulaşılabilir.					
	Yönetim personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.					
	Destek personeliyle rahatlıkla iletişim kurulabilir.					
	Derslere özgü yazılımlara kolaylıkla ulaşılabilir.					
	Sunulan teknik desteğe nasıl erişileceği açık bir şekilde belirtilmiştir.					

ÖĞRENCİ DESTEĞİ	Ders yönergeleri gerekli tüm bilgileri içerir.					
	Öğrenciler yeni teknolojilerin kullanımı konusunda desteklenir.					
	Öğretim üyeleri öğrencileri destekler.					
	Öğretim üyeleri öğrencilere önerilerde bulunur.					
	Eş zamanlı ders oturumunda anında görüş bildirilebilir.					
	Yeterli akademik danışma hizmeti verilir.					
TEKNİK DESTEK	Öğrenci işleri sorulan sorulara öngörülen sürede cevap verir.					
	Öğrenci işleri sorulan sorulara tatminkâr cevaplar verir.					
	Kurumun teknik destek servisi sistem ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlara zamanında çözüm üretir.					
	Eş zamanlı (Senkron) ders esnasında yaşanan sorunlara anında çözüm bulunur.					
	Öğrenci işlerinden ihtiyaç duyulan zaman gerekli destek verilir.					
ÖĞRENİM YÖNETİM SİSTEMİ	Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarına karşılayan bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) vardır.					
	ÖYS'nin nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.					
	Dersin sunulduğu sistem kolay ve anlaşılır kullanıma sahiptir.					
	Programda yer alan kazanımlar için ÖYS'de geçirilen süre yeterlidir.					
	ÖYS öğrenci hedeflerine ulaşmayı destekler niteliktedir.					
	Öğrencilerin derslerde aktif rol alabileceği bir sistem mevcuttur.					
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	Ara sınavlar ile dönem sonu sınavları arasındaki süre yeterlidir.					
	Öğrenci başarısı uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla değerlendirilir.					
	Öğrencilerin derslere katılımı değerlendirme için önemli bir ölçüttür.					
	Ölçme ve değerlendirme araçları programın hedeflerini ölçecek niteliktedir.					
	Seçilen ölçme ve değerlendirme araçları öğrenci başarısını değerlendirmek için uygundur.					
	Öğrenciler iş yaşamı için gerekli bilgilere sahip olacak şekilde mezun olur.					

EK 3. Öğretim Üyesi Görüşme Formu

1. Küreselleşmenin yanı sıra teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ve değişen 21. yüzyıl eğitim paradigmaları göz önüne alındığında, eğitim yönetimini nasıl bir gelecek bekliyor?

   a. Hızla gelişen ve değişen dünyamızda eğitim yönetimi nelere odaklanmalıdır?

2. Eğitim yönetimi alan uzmanı olarak eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının kalitesini nasıl değerlendiriyorsunuz?

   a. Sizce eğitim yönetimi alanında verilen uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının amaçları,

   b. Hedefleri,

   c. Kalite göstergeleri,

   d. Çıktıları ne olmalıdır?

   e. Bu programlar yaygınlaştırılmalı mıdır? Neden?

   f. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin olarak Yüksek Öğretim Kurulunca yapılması gerekenler nelerdir?

   g. Program açma kriterleri neler olmalıdır?

   h. Programların denetlenmesi için neler yapılmalıdır?

   i. Programın yaygınlaştırılmasına yönelik olarak neler yapılmalıdır?

   j. YÖK dışında diğer kurumların görev ve sorumlulukları neler olmalıdır? (MEB, STK vs.)

3. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetimi Sistemi ile ilgili olarak olumlu/olumsuz görüşleriniz nelerdir?

   a. Öğretim yönetimi sisteminde yer almasını istediğiniz özellikler nelerdir?

   b. Öğretim yönetimi sisteminin en çok hangi özelliğini beğeniyorsunuz?

   c. Materyal hazırlanmasında nasıl bir destek alıyorsunuz?

   d. Materyalleri/içerikleri hangi sıklıkta güncelliyorsunuz?

   e. Güncelleme yaparken nelere dikkat ediyorsunuz?

4. Eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesine yönelik alınabilecek önlemler/tedbirler nelerdir?

EK 4. Öğrenci Görüşme Formu

1. Programda yer alan derslerin içerikleri ve işlenişi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
    a. Ders içerikleri güncel mi?
    b. Öğrenci seviyesine uygun mu?
2. Program süresince verilen teknik ve akademik destek hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
    a. Verilen akademik ve teknik destek yeterli mi?
3. Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetimi Sistemi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
    a. Olumlu özellikleri nelerdir?
    b. Olumsuz özellikleri nelerdir?
4. Program süresince uygulanan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
5. Programın mesleki ve kişisel gelişiminize katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir?

EK 5. İzin Dilekçesi

GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı'nda 118112405 numaralı doktora öğrencisiyim. "Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesinin Öğrenci ve Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi" konulu doktora tezimi hazırlamaktayım. Tez çalışmam için geliştirilen ölçeklerin ekli listede belirtilen üniversitelerin eğitim yönetimi alanında (eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim yönetimi teftişi ve planlaması, eğitim ekonomisi ve planlaması vb.) tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve bu alanda ders veren öğretim elemanlarına uygulanması için gerekli izinlerin alınmasını istemekteyim. Ayrıca ölçeklerin eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve bu alanda ders veren öğretim elemanlarına ulaştırılması için ilgili kişilerin elektronik posta hesaplarının alınması; elektronik posta hesaplarının alınamaması durumunda aşağıda belirtilen linklerin ilgili kişilerin elektronik posta adreslerine ulaştırılması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Uygundur.
Prof. Dr. Nezahat Güçlü

27.05.2014

Yılmaz YILDIZHAN

Adres: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
2. Kat No:40 Teknikokullar/Beşevler/Ankara
Telefon: 533 412 32 76
e-mail: ylmzyldzhn@gmail.com

Öğrenci Anketi İçin Link	http://www.surveey.com/SurveyStart.aspx?lang=1&surv=6751f0ca2f1e458f82cde4f26bdf8820
Öğretim Elemanı Anketi İçin Link	http://www.surveey.com/SurveyStart.aspx?lang=1&surv=bdb9b2329aea4cd5bbfae5c3677623aa

Ekler: 1) 2 Adet Ölçek (9 sayfa)
2) Üniversite Listesi (1 sayfa)

EK 6. İzin Formu

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : 80287700-302.08.01/2769
KONU : İzin

ANKARA
30.05.2014

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Enstitimiz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi ***Yılmaz YILDIZHAN***, Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ' nün danışmanlığında yürütmüğü **"Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Kalitesinin Öğrenci ve Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi"** isimli tezi ile ilgili olarak ekli dilekçesinde belirttiği bölümlerde tezsiz yüksek lisans yapan öğrenciler ve bu alanda ders veren öğretim elemanlarına uygulama yapmak istemektedir. Ölçeklerin ilgili kişilere ulaştırılabilmesi için elektronik posta adreslerinin alınması; elektronik posta adreslerinin verilmesinin uygun bulunmaması durumunda dilekçesinde belirtilen linklerin ilgili kişilerin elektronik posta adreslerine ulaştırılmasını istemektedir.

İlgili öğrenciye müsaade edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Enstitü Müdürü

EKLER
1-Dilekçe
2-Üniversite Listesi
3-2 Adet Ölçek

Adres: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tandoğan Bina (Rektörlük Girişinin Arkası) 06500 Teknikokullar/ANKARA
Öğrenci İşleri : (0312) 202 37 63-66-69-70-71-74-75 (7 Hat) Faks: (0312) 202 37 79 e-posta : egitbil@gazi.edu.tr



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…