

An Evaluation of Educational Administration Distance Education Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors*

Eğitim Yönetimi Uzaktan Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Öğretim Üyeleri Açısından Değerlendirilmesi

Yılmaz Yıldızhan¹, Nezahat Güçlü²

Abstract

The purpose of this study is to assess the distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration based on the opinions of instructors. Research data were collected using semi-structured "Instructor Interview Form," with 16 academics. Data were analyzed through content analysis. The results of the analyses indicate that 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.

Keywords: Educational administration, distance education, quality, accreditation

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarının öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırma verileri, 16 öğretim üyesi ile yapılandırılmış "Öğretim Üyesi Görüşme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretim üyelerinin büyük bir kısmının programları kalitesiz buldukları ve eğitim yönetimi alanının geleceğine ilişkin karamsar bir tablo çizdikleri görülmüştür. 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 önemle vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim yönetimi, uzaktan eğitim, kalite, akreditasyon

Received: 13.08.2018 / Revision received: 20.12.2018 / Approved: 23.05.2019

* This study is a part of the PhD dissertation titled as "An Evaluation of Educational Administration Distance Education Master's Non-thesis Programs From The Viewpoints of Instructors" by Yılmaz Yıldızhan under the supervision of Prof. Dr. Nezahat Güçlü. 1PhD, Ministry of National Education, Ankara – Turkey,

¹yilmzyldzht@gmail.com, ²Prof. Dr., Gazi University, Ankara-Turkey, nguclum@gmail.com

Atf için/Please cite as:

Yıldızhan, Y., & Güçlü, N. (2019). An evaluation of educational administration distance education master's non-thesis programs from the viewpoints of instructors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(2), 367-418. doi: 10.14527/kuey.2019.010.

Introduction

Whether distance education, which is a part of our age, has the same quality of education as formal education has been discussed since the concept of distance education was first introduced. Research conducted by Allen and Seaman (2008), the Institute for Higher Education Policies (IHEP) (2000) and the American Federation of Teachers [AFT] (2000) indicated that due consideration should be given to quality in distance education for online education systems which are rapidly growing and spreading in primarily the US higher education system and higher education systems around the world to be effective. Quality assurance systems need to be established urgently for distance higher education at both national and international levels due to the continuous increase in distance education in the context of globalization, changing and developing distance education environments and raising the quality standards in the global higher education market. The development of quality assurance in distance education at a global level is still in its infancy. (ICDE, 2009).

In addition to ensuring the integration of information and communication technologies in education, the continuous increase in the demand for higher education, the limited job opportunities despite increasing population and the need for better trained manpower to work in these areas, it is observed that distance education programs are continuously increasing with the support of both governments and other educational institutions in order to meet the learning and self-renewal needs of individuals. One of the most popular among these programs is the online graduate programs in the field of educational administration. (AFT, 2000; Allen and Seaman, 2010; IHEP, 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Individuals demand education to adapt themselves to changing work life and become more qualified, and those who mostly work choose distance education because they cannot meet the education they need in conventional education institutions (Aydın, 2001).

While the endeavors of Turkish universities in relation to distance education are oriented towards increasing the capacity of higher education through offering and applying new programs, the evaluation of the quality of these applications through scientific criteria and their improvement in the light of the obtained data are often neglected (Kukul, 2011). Despite the increase in the number of institutions providing distance education and the students wishing to study in these institutions, there is a need for efforts to increase the quality of these programs and teaching activities and establish a quality assurance system in distance education applications (Bakioğlu, 2015). Emphasis is placed more on the efforts to increase access, equality and capacity than the endeavors to establish quality in distance education in Turkey (Tonbuloğlu & Aydın, 2015).

Many of the studies conducted on the quality of graduate formal education programs in the field of Educational Administration and Supervision (EMS) which occurs to mind as far as training administrators are concerned in Turkey investigate the quality of education and academic studies in this field and assert that they cannot adapt themselves to the international developments in the field (Aslan, 2007; Balcı, 1993; EYAK, 2009; Güven & Tunç, 2007; Karadağ, 2009; Sezgin, Kavgacı and Kılınç, 2011). An integrity in the content of the graduate education programs has not been achieved in a way to reflect the contemporary developments at the country level (Çelik, 2002).

It was considered that the subject was worth to be researched due to the reasons including the problems experienced by the graduate students in the field of educational administration, the infrastructure required for distance education of our universities and the level of readiness of the instructors who will lecture in this field and the fact that Higher Education Council (HEC) has not yet determined the accredited criteria for distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration. In the study, master's non-thesis programs in the field of educational administration were evaluated based on the views of the instructors who lecture in this field.

Educational Administration in Turkey

Looking at the status and development of educational administration in Turkey, as mentioned in many sources in the body of literature (Bursalıoğlu, 2000; Sakaoğlu, 2003; Turan, 2000), certain milestones are known to have affected the development of the field. The Law on the Unification of Education adopted in 1924 with the foundation of the Republic, John Dewey's visit to Turkey and his report, the opening of Secondary Teacher Education Schools (what is now Gazi Faculty of Education) to train teachers in 1926, the establishment of Faculty of Education in Ankara University in 1964 and the faculties and departments established nationwide afterwards, National Education Councils, the foundation of Higher Education Council and its decisions, and the changes in laws and regulations over the years have affected the field positively or negatively (Özcan, 2014).

The establishment of the Institute of Turkey and Middle East Public Administration in 1953 indicates that public administration, and educational administration as its subfield, were approached as a separate field in Turkey. Educational administration specialization programs have been opened since 1979-1980 academic year. In the Central Government Organization Research Project (CGORP) report prepared in 1962, determining that important administrative positions in the Ministry of National Education (MoNE) were filled by teachers and that these teachers did not undergo any training in educational administration. Observing that administrators of teacher origins tended to look at educational policies from a teacher's perspective (Özdemir, 2011), it was suggested that educational administration should be a special job for experts and

that university departments should be established to train administrators in this field (Cemaloğlu, 2005).

In line with the recommendations of the CGORP report and the decisions of the 7th National Education Council, the first faculty opened in universities related to school administration was the Faculty of Education of Ankara University. Ankara University Faculty of Education, which started its education in the 1965-1966 academic year, was the only faculty of its kind with a duration of four years in this period. It was named Faculty of Educational Sciences in 1982. In the Department of Educational Administration, Supervision, Economy and Planning of this faculty, the Division of Educational Administration and Supervision and the Division of Education Economy and Planning were established. These were followed by Gazi Faculty of Education, Hacettepe University Faculty of Education, Istanbul University Faculty of Education, 9 Eylül University Buca Faculty of Education, 100. Yıl University Faculty of Education, and Abant İzzet Baysal University Faculty of Education. These faculties have met the needs of administrators, supervisors and experts that Turkish education system needs. However, with the letter dated 06.11.1997 and numbered B.30.0.000.0.01 / 534-22449 of HEC, the relevant departments of the faculties of education were closed and they continue to exist only as graduate and doctoral education institutions (Cemaloğlu, 2005).

As part of the public administration, in the Turkish education system, scientific research and efforts are underway to restructure educational organizations and train educational administrators. In administrative education and assignment practices in Turkey since the foundation of the Republic, it can be assumed that three basic orientations have dominated, with the first one being “Apprenticeship Model”, the second being “Educational Sciences Model” which emerged and were acknowledged by academic circles in the 1970s, and the third being the model using some additional qualities as a reason for preference in assigning administrators enforced by the Ministry of National Education in 1999. The first orientation, which is not based on the principle of training, has continued for many years as a result of the understanding that what really matters in a profession is teaching. Following the acknowledgement of the field of educational administration as a field of study in universities, the training of administrators was deemed sufficient by equipping the candidates with a specific set of knowledge in some areas such as organization, administration and leadership (Özdemir, Köse and Kavgacı, 2014).

When looking at the process of academic training of educational administrators in Turkey, the existence of another problem becomes noticeable. The view that school administrators need to be well equipped with the concepts and processes in relation to school administration in order to utilize the human and material resources efficiently in school and receive academic training in order to turn these concepts and processes into actions (Bursalıoğlu, 2002) summarizes the fundamental framework within which graduate programs in the field of edu-

cational administration in Turkey are established. It is a fundamental problem highlighted by many researchers that the application dimension of academically structured programs, depending on this framework, was not equally supported. (Balci, 1988; Çelik, 2002; Karip, 2004).

With “Apprenticeship Model” giving way to “Educational Sciences Model”, the need for qualified educational administrators was tried to be handled through scientific approaches and predominantly universities (Örücü and Şimşek, 2011). With this in mind, educational administrator training programs have been opened under different names and at different levels in our universities for over forty years (Örücü and Şimşek, 2011).

Distance Education and Quality in Distance Education

The rapid changes and developments in information technologies have influenced the structure and form of education, and forced the educators to develop new models of learning and teaching as well as new educational programs (İşman, 2011). There exists different definitions for the concept of distance education which is one of the models emerged as a result of this. According to Kearsley and Moore (1996), distance education is a type of learning where students and teachers are independent of time and place, using written and electronic communication tools within the framework of a planned curriculum.

The benefits of distance education can be summarized as minimizing inequality of opportunity, enabling more people to benefit from specialists by facilitating mass education, reducing cost in education, providing individual and independent learning, lifelong learning support, and easier and faster communication by making use of all kinds of technology (Kaya, 2002; Şenkal & Dinçer, 2012). In addition to the benefits it provides, there are some limitations of distance education such as preventing socialization of students, inability to use practical courses adequately, inability to perform skills and attitudes towards behaviors, and the fact that access to internet from rural areas is still a problem (Gökkaya and Akçiçek, 2012; Kaya, 2002).

It is seen that the concept of quality is perceived and defined differently by economists according to the purpose of use. Quality was defined by Juran ve Godfrey (1998) as the suitability for use; suitability for conditions by Crosby (1961); the price of a product or service by Feigenbaum (1956); developing, producing and providing after-sales services of the most economical, useful and satisfying ways for the customer by Ishikawa (1962) (Bursalioğlu and Tezsürücü, 2013; Özdemir, 2015; Suarez, 1992). According to Deming considered the pioneer of Total Quality Management, quality is the innovations made according to the customer’s future expectations (Naktiyok & Küçük, 2003; Suarez, 1992; Yılmaz, Özdil & Kanar, 2006). Council for Higher Education Accreditation-CHEA, an active organization in the USA, defines quality as ‘fitness for purpose’ (CHEA, 2001). In the field of educational sciences, quality is a combination of

indicators of how qualitative components such as teaching methods, learning activities, materials, learning process, activities, content and suggested options can be applied effectively and efficiently besides quantitative components such as completion rate of teaching, evaluation of student performance and learning experiences (Cavanaugh, 2002).

In different approaches, the quality of distance education is not tackled as an outcome, but rather in terms of process or the qualities of the services and materials provided. IHEP (2003), based on the characteristics of the services and materials presented to the student, tackles the criteria of quality in distance education by associating it with the organizational instructor support and measurement-evaluation dimensions (Şimşek, 2012). CHEA (2010) has set 6 standards for accrediting the institutions it examines, and stressed that these standards prioritize academic quality assurance and improvement of an institution or program. The standards required for an institution to be accredited by CHEA were determined as 1) the improvement of academic quality 2) display of accountability 3) promotion of self-review and planning for changes and necessary improvements where appropriate 4) following appropriate and fair procedures in decision-making 5) showing the ongoing process of accreditation and 6) having sufficient resources.

In the study conducted by WICHE, quality standards in online education were for the first time determined by considering the basic areas of Education and Training, Institutional Context and Liability, and Measurement and Evaluation. The main field of Institutional Context and Liability was also examined by sub-areas as Roles and Duties, Instructor Support, Learning Resources, Students and Learning Services, Support Liabilities. WICHE (1995) identified 16 principles and tried to define quality in online education (Uysal & Kuzu, 2011).

Sloan-C, which conducts researches to draw the quality framework for educational institutions, organizations and educators to provide quality online education, published the research titled Elements for Quality in Online Education in 2002, based on the importance of quality in education. In this study, the framework of quality was tried to be determined and the framework of quality in online education was set with five main areas: effective learning, effective cost, access, instructor satisfaction and student satisfaction (Uysal and Kuzu, 2011).

Method

Research Design

This study is structured in a general screening model based on qualitative research method. Screening models are a research approach that aims to describe a past or current situation as it is. In this approach, the case, individual or object discussed in a study are tried to be described as they are in their own conditions. No attempt is made to change or influence them in any way (Karasar, 2007).

Qualitative research enables us to see the phenomenon from the point of view of related individuals and reveal the social structure and processes that constitute these perspectives. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Study Group

In the research, semi-structured interviews were conducted with 16 instructors, 9 of whom were professors, 4 of whom were associate professors and 3 assistant professors of those who were accessible based on purposeful and snowball sampling. In purposeful sampling, the researcher identifies the characteristics of the relevant study group and then tries to take the individuals with the same characteristics in the sample (Budak & Budak, 2014). The researcher uses his own judgment on who is to be selected for the study group and determines the study group that is most suitable for the purpose of the research (Balçı, 2007). In snowball sampling, each participant who voluntarily participates in a study is asked to identify one or more persons who have certain characteristics and are willing to participate in the study. This sampling method is particularly useful when it is desirable to select members from the study group difficult to find (Budak & Budak, 2014).

Instrument for Qualitative Data Collection

In this research, semi-structured 'Instructor Interview Form' developed by the researcher was used for qualitative data collection. While creating the interview form, first of all, domestic and foreign literature were scanned in detail in accordance with the aims of the study and the related items were determined through interviews made with three field experts who had distance education experience in the field of educational administration. In accordance with expert opinion, the interview form consisting of 6 questions was reduced to 4 questions after being examined by a language expert in terms of meaning and comprehensibility as well as experts in the field of educational sciences and measurement and evaluation. Then, it was provided to the two instructors who were not included in the study group to ensure that it was adequate in terms of scope and form and then the interview form was finalized.

The interviews with the instructors recorded with the voice recorder were transferred to the computer as audio files and then decoded by the researcher. The audio data obtained from the interviews conducted with the semi-structured interview forms were transferred to the Word file as they were. Each participant was provided with codes to keep their information confidential. Codes were given to the instructors in the form of I₁ (participant 1), I₂ (participant 2) up to I₁₆. Word files were then uploaded into the Nvivo 8 package program. Descriptive analysis and content analysis of the raw data in the package program were made and the findings were converted into tables and presented with their frequencies and percentages.

In order to ensure consistency in the analysis of the qualitative data, either the same researcher performs the same analysis at different times or two diffe-

rent researchers perform the same analysis and thus the consistency between is examined (Tavşancıl and Aslan, 2001). In this study, the researcher and a measurement and evaluation expert performed the same analysis independently from each other, then differently coded themes and sub-themes were reviewed and reported.

Findings

Findings regarding the Future of Educational Administration

The participants in the study group were asked the following question: *Given the rapid developments in technology and the changing 21st-century educational paradigms, as well as globalization, what is the future of educational administration?* The answers of the participants were coded by content analysis considering the items in the interview form and the themes and opinions that emerged are presented in Table 1.

Table 1

Data on Participants' Views on the Future of Educational Administration

Themes	Subthemes	Views	n	Participant
Future	Optimistic	Technological opportunities in accessing information	2	I ₇ , I ₁₆
		Interest in graduate programs	2	I ₇ , I ₁₄
	Pessimistic	Western influence	3	I ₂ , I ₅ , I ₁₅
		Poor quality / similar studies	3	I ₂ , I ₈ , I ₆
		Gap between theory and practice	5	I ₁ , I ₃ , I ₉ , I ₁₁ , I ₁₂
		Professionalization problem	4	I ₁ , I ₄ , I ₁₁ , I ₁₄
		Gap between MoNE-HEC-NGO	2	I ₃ , I ₈ , I ₁₀ , I ₁₅
		Technological illiteracy of instructors	2	I ₁ , I ₁₃

The responses of the participants to the first question that pondered the future of educational administration were examined in two sub-themes as ‘optimistic’ and ‘pessimistic’ under the theme of ‘future’. The views in the optimistic sub-theme were determined as ‘technological possibilities in accessing information’ (n = 2) and ‘interest in graduate programs’ (n = 2), while the views in the pessimistic sub-themes are determined as ‘Western influence’ (n = 3), ‘Poor quality/Similar studies’ (n = 3), ‘Gap between theory and practice’ (n = 5), ‘Professionalization problem’ (n = 4), ‘Gap between MoNE-HEC-NGO’ (n = 2), and ‘Technological illiteracy of instructors (n. 3). When the responses of the participants regarding the future of educational administration were examined, it is seen that a large part of the participants (n = 15) draw a pessimistic picture of the future of the educational administration.

The participants who showed optimistic attitudes towards the future of educational administration (I₇, I₁₄, I₁₆) stated that there was a high level of interest in graduate programs (I₇, I₁₄) and that the benefits provided by technology to access information (I₇, I₁₆) contributed positively to the development of the field. In this regard, “*Technological facilities allow us to access all the requested information and we can easily access any article we are looking for. Additionally, thanks to technological possibilities, we can meet with our students at every desired place and time*” as stated by I₁₆ emphasizes distance education opportunities besides the contributions of technological developments to the field. Of the participants, I₇’s statement as “*There is an intense interest in graduate programs in educational administration. For example, there were 250 applications to only our university last semester. With other universities, this number is over a thousand. This means that there is a strong inclination towards the field and this is a favorable development*” indicates that there is a strong inclination towards the field.

Nearly half of the participants pointed out to the fact that the Western influence prevails the studies and that the studies were similar and of poor quality. Of the participants, I₁₅’s statement as “*For instance, I have a doctoral dissertation before me and I see the concepts such as organizational commitment, job satisfaction and burnout when I look at the title. All these three words were adapted, transferred and translated from the USA. However, questions such as “Where are my commitment and devotion in my ancient traditions?” should be raised. For this reason, I would rather take a look at this dissertation in the USA than respect it*” is a clear indication of the Western influence in the studies conducted. The statements of the participants I₂ and I₃ about the topic are important in order to make the situation clearer:

I₂: (...)In its current form, a science distributorship is being made in the field of educational administration and teacher training influenced more by Western cognition, especially the United States and England, by transferring and adapting the knowledge, scales and models they produce in the field of educational administration to our country, and this is not the right course. (...) We need to be critical of Western cognitive styles and return to a field identity that will provide solutions to our educational and pedagogical problems appropriate to our original society. Otherwise, the transfer and translation activities from the West are nothing more than the Americanization of the field of educational administration.

I₃: Unfortunately, academics working in the field of educational administration remained under too much influence of the West and the other researchers who followed them had the same mistake. As a result, we have not developed an approach oriented towards our own culture and understanding of leadership.

In the West, the intellectual foundations and boundaries of educational administration have been debated all along and it is stated that the knowledge

produced in the field has been repeating itself or that the concepts and theories previously produced have been brought up again under different concepts and theories (Oplatka, 2009). Of the participants, I₂'s statement as "*Academic promotion anxiety in the field comes into prominence, which leads to an increase in poor quality studies done for the sake of having more publications, with no specific contributions*" draws attention in that it emphasizes the fact that the studies are conducted to a greater extent with academic anxiety and not used for the development or improvement of the country's education system. The statements of two of the participants (I₆ and I₈) are important in terms of understanding the situation more clearly:

I₆: (...) studies in the field are done with academic promotion anxiety (...). Similar and more quantitative studies are conducted to increase the number of articles.

I₈: (...) the studies in the field are repetitious (...) New studies should be carried out in accordance with our culture.

As the participants I₃, I₉, I₁₁, I₁₂ indicated, the conventional gap between theory and practice in Turkey shows itself more seriously. One of the participants, I₁, pointed out this issue emphasizing that the existing programs were mostly academic programs and the issues that would benefit the educational administrators were not emphasized. The views of the participants I₁ and I₃ are important to demonstrate their sensitivity on the subject:

I₃: (...) "Will the fact that administrative training programs are practice-oriented and thus have school administrators gain limited knowledge, skills, and understanding be enough to administer the 21st century institutions and lead them? It is not possible to say yes to this question. Therefore, especially in the 21st century, educational administration has to struggle to establish a balance between the academic study program and the practice-oriented study program (...). Unfortunately, there is a serious disconnection between theory and practice in our country.

I₁: We must realize learning by doing and experiencing. Our current programs are mostly academic programs. The issues that will benefit the educational administrators are not emphasized (...). The theory and application must be integrated. There is no application without a theory (...)

In the study, some of the academics who approached the future of the field pessimistically (I₁, I₄, I₁₁ and I₁₄) stated that the field of educational administration is not considered as a profession and this situation has a negative effect on the development of the area and the importance given to the field. Concerning this, I₁₄, one of the participants, stated that "*Educational administration is still not considered as a profession and is ignored in the assignment of administrators (...). The assignment of school administrators is dominated by a temporary administra-*

tive understanding. Being based only on interviews in the assignment of administrators brings political identities to the front more and causes unfair practices. With randomly introduced regulations, school administration cannot be evaluated as a profession in a place where such an understanding that 'only those who think as I do get appointed' is dominated" which is important in terms of demonstrating the negative effects of the principles of administrative assignment on the professionalization of the field.

Another important problem that the participants (I₃, I₈, I₁₀, and I₁₅) pointed out was that the lack of cooperation between academics and non-governmental organizations played a role in the policies that MoNE adopted which negatively affected the field of educational administration, particularly the assignment of administrators.

Of the participants, I₁₀ stated that *"There is no area-specific cooperation between MoNE and non-governmental organizations, especially HEC. However, universities, NGOs and MoNE should establish policies together and create a structure in which an effective educational administration theory and practice can be sustained in harmony"* which points to the problem and refers to the importance of cooperation with all stakeholders, especially universities. One of the participants, I₃, stated that the trade union organizations established political relations with MoNE and appointed their members as administrators and stated that the political views were much more important than graduate education in the field of educational administration. Özdemir (2013) states that this approach leads to the fact that educational administration training is not credited.

One of the participants, I₁₃, stated that *"The developments in the technological field are obviously challenging the current instructors, and instructors avoid using new technologies. We cannot use technology functionally. The new generation uses it better than us. There is a need for a technology-literate generation so the educational administration needs to undergo a very serious transformation"* which points out the fact that instructors should improve themselves towards the use of technology.

Views of Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration

The participants in the study group were asked *'How do you evaluate the quality of master's non-thesis programs in educational administration as a specialist in educational administration?'* together with probe questions. The responses of the participants were coded by content analysis in the context of the themes created in the interview form and the themes and opinions that emerged are presented in Table 2.

Table 2
Data on the Participants' Views on the Quality of Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration

<i>Themes</i>	<i>Views</i>	<i>n</i>	<i>Participant</i>
Necessary and should be disseminated	Equal opportunity in education	2	I ₇ , I ₈
	Provision of professional and personal development	3	I ₄ , I ₆ , I ₇
Problematic and poor quality	Poor quality of the programs	7	I ₃ , I ₅ , I ₈ , I ₉ , I ₁₀ , I ₁₁ , I ₁₆
	Opening of programs for commercial agendas	8	I ₁ , I ₂ , I ₃ , I ₅ , I ₇ , I ₈ , I ₁₄ , I ₁₅
	Lack of program opening criteria	4	I ₁ , I ₅ , I ₇ , I ₁₃
	Lack of student selection criteria	3	I ₁ , I ₂ , I ₁₄
	Problems in measurement and evaluation	5	I ₃ , I ₅ , I ₈ , I ₁₅ , I ₁₆

The responses of the participants to the second question, which were about their views on the master's non-thesis programs, were examined in two themes: "Necessary and should be disseminated" and "Problematic and poor quality". The views in "Necessary and should be disseminated" theme were determined as "Equal opportunity in education" (n = 2), "Provision of professional and personal development" (n = 3). The views in "Problematic and poor quality" theme were specified as "The poor quality of the programs" (n = 2), "Opening of programs for commercial agendas" (n = 2), "Lack of program opening criteria" (n = 4), "Lack of student selection criteria" (n = 3) ve "Problems in measurement and evaluation" (n = 5). When the responses of the participants regarding the master's non-thesis programs opened in the field of educational administration are examined, it is seen that the majority of the participants (n = 14) stated that the programs are unnecessary and of poor quality and that they should be closed.

The participants, who emphasize the importance of such programs in terms of providing equal opportunities in education, propose distance education programs as one of the most efficient ways for everyone to be aware of the innovations in the field. Regarding this issue, I₆ stated that "*Such programs are important for administrators and teachers to receive education at master's degree level in the field of educational administration no matter where they are in the country. It is of great importance for anyone who wishes to be aware of the current affairs in the field especially to provide equal opportunities in all areas of education. I think that such programs should be expanded and their quotas should be increased both in the field of educational administration and in other fields*" which emphasizes the importance of distance education programs for everyone in terms of accessibility and dissemination. The statement by I₄ as "*It is necessary to raise the level of education for both personal and professional development of teachers and administrators, which is an important factor for the dissemination of master's non-thesis programs*"

emphasizes the importance of dissemination of programs in terms of personal and professional development.

The participants who think that master's non-thesis programs in the field of educational administration, are problematic and of poor quality and that they should be closed, expressed an opinion that these programs are far from serving the purpose. The majority of the participants ($n = 7$) who found these programs to be problematic and of poor quality stated that the programs damaged the reputation of the area. Two of the participants' views on the subject are considered important:

I₃: "The quality of the master's non-thesis programs currently in progress must be questioned seriously. While it is not possible to achieve the desired quality even in face-to-face programs, it is not possible to achieve the quality expected through distance education. The existing programs are mostly designed to increase the educational level of the country and provide additional income to universities."

I₉: "Primarily, we should do the calculations of how many expert individuals there are in the field of educational administration and how many students could really receive quality education. With our goals and objectives being in the first place, we have to reconsider all the existing programs be it thesis/non-thesis, distance or face-to-face. Distance education master's non-thesis programs should not be done for the sake of receiving a certificate or earning a few more points in the assignment of administrators. These programs should not be achieved in the form of simple PowerPoint presentations."

I₁₁'s statement as "*In addition to the fact that the existing programs do not serve the purpose, master's degree courses are offered through distance education without any preliminary research by changing the titles of courses of masters with thesis even without changing in most cases, which is not a right or rational approach. It is clear that the aim here is to take the necessary share of the pie*" is important in that it shows that the conducted distance education master's non-thesis programs are opened for commercial purposes rather than fulfilling the determined objectives. In a study comparing the courses offered in thesis and master's non-thesis programs conducted in the field of educational administration (Karataş, 2014), it was concluded that these programs were far from meeting the stated objectives and programs were opened without a healthy needs analysis. The sensitivities of the participants on this subject can be seen more clearly in two quotations from the views of I₂ and I₅:

L₂: "These are commercial structures and where there is commerce, there is no quality. Distance master's programs in the field of educational administration are like some kind of awareness training. However, their only output is to make money. The programs that have been carried out have been completely commercialized and this has made the programs seriously debatable."

L₅: “I never approve of these programs because they have taken place in history as a devaluing approach to cheap, market-oriented and master’s programs. These programs have lost the reputation of existing and face-to-face educational administration programs.”

A significant part of the participants (n = 8) stated that HEC should bring traceable and measurable criteria for distance education programs in general, and in particular non-thesis educational administration programs I₁₃’s statement as “*Everyone should not open programs, minimum criteria should be determined. The institution should have adequate instructors and the infrastructure that can carry out the program smoothly, both physically and technologically. HEC restricts distance education programs to only numbers. The program opens with 3 instructors. It does not provide any criteria for quality. As a result of all these, poor quality distance education master’s non-thesis programs with unknown reference to whom and what it serves come into existence*” emphasizes the significance of introducing the minimum criteria for instructors, physical and technological features, and the qualifications to be possessed by the institution prior to the opening of programs. When the conditions sought in the applications for the master’s non-thesis programs of higher education institutions are examined, it is seen that the only requirement is that the candidates have a bachelor’s degree. This issue is another important problem that participants drew attention to. About the absence of any criteria for student selection for the master’s non-thesis programs, I₁’s statement as “*Master’s programs are available to those who want to specialize in a particular area. And there are specific criteria for candidates applying to these programs, such as ALES (APPEEE, equivalent of Academic Personnel and Postgraduate Education Entrance Exam), YDS (equivalent of Foreign Language Examination). Although master’s non-thesis programs are opened for this purpose, there is no criterion in selecting students. Student quality affects the quality of the program, so the criteria as in other graduate programs should be introduced when selecting students for these programs*” is important in that it points out the significance of student selection. Bülbül (2003), in his research that evaluated the criteria used in the selection of students in graduate education, pointed out the same problem and stated that the criteria used in the selection of students in graduate programs were not considered suitable by the relevant instructors.

Another important problem that participants draw attention to is the inefficiency resulting from measurement and evaluation. The participants stated that, in this kind of programs, they evaluated student achievement through project assignments, and they mentioned the problems such as perfunctorily done assignments, assignments with striking resemblances, preparing them on the internet by copying and pasting information. The following statement of I₃ on the subject is considered important:

I₃: In existing programs, the assignments are completely prepared in the form of copy and paste on the Internet. Students can copy others’ assignments and hand them in and receive zero and might shamelessly ask if their assignments have been received. They get weary of doing a project assignment with 5-10 pages.

Views on the Used Teaching Management System (TMS)

The main question asked at the participants in the study group was “*What are your views on the Teaching Management System used during distance education master’s non-thesis program?*” with probe items directed as (a) *Positive Qualities* ve (b) *Negative Qualities*. The responses of the participants were coded by content analysis in the context of the themes formed in the interview form and the themes and opinions are presented in Table 3.

Table 3

Data of the Participants about Their Opinions on the Used Teaching Management System

Themes	Views	n	Participant
Positive Qualities	Ease of Use	4	I ₃ , I ₁₁ , I ₁₂ , I ₁₄
	Messaging module	2	I ₇ , I ₁₆
	Ability to share content	3	I ₁ , I ₄ , I ₁₆
	Whiteboard and screen sharing feature	5	I ₃ , I ₆ , I ₉ , I ₁₀ , I ₁₂
	Exam module	3	I ₇ , I ₁₂ , I ₁₆
Negative Qualities	Inability to interact between learners- teachers	3	I ₅ , I ₈ , I ₉
	Unavailability of video-chat	3	I ₃ , I ₁₃ , I ₁₅

The participants responses to the third question which was about their views on the TMS used in distance masters education programs were examined in two themes as “Positive Qualities” and “Negative Qualities”. The views in the “Positive Qualities” were determined to be “Ease of use” ($n = 4$), “Messaging module” ($n = 2$), “Ability to share content” ($n = 3$), “Whiteboard and screen sharing feature” ($n = 5$) and “Exam module” ($n = 3$) while the views in the “Negative Qualities” were “Inability to interact between learners-teachers” ($n = 3$) and “Unavailability of video-chat” ($n = 3$).

It is very important to determine what kind of educational service will be offered before the selection of the TMS to be used in distance education and to make the selection according to the need. For effective use of resources, the TMS to be used needs to be tackled considering some criteria such as easy and fast accessibility for both learners and teachers, ease of use, and flexibility. Studies on TMS (Altıparmak, Kurt and Kapadere, 2011; Arslan, 2013; Gokcen, Sürek, Korkmaz and Kantar, 2013; Ozan, 2008; Ozarlan, 2008) show that the most important features of the systems are their easy and understandable use. The vast majority of respondents ($n = 8$) stated that there is not much IT knowledge required for the system they use, and that the use of the system is very easy and understandable. The views of the participants in this regard can be given as follows:

I₁₄: “Sometimes we can be biased towards the use of technology. I thought I would have a hard time when I first saw the system, but I found it very easy to use the system. Now I use the system comfortably. In the beginning, I only offered lessons in the form of presentation, and in time, by exploring the different features, I benefit from these features to be processed more effectively.”

The most used of the services provided by the teaching management systems is the messaging feature which aims to provide communication and interaction between online users in particular. In addition to providing communication between the learner and the teacher during concurrent lessons through the messaging module, users can communicate with each other in extracurricular times. The participants stated that they used the messaging feature most often during online courses. Of the participants, I₁₆ stated that “*The messaging feature is a must in order to communicate with the student. During the course, we communicate by messaging. However, due to the high number of students, I can miss the questions or opinions of others when answering a student’s question. Fortunately, thanks to the feature of saving messages, I can see other messages at any time and take notes accordingly*” emphasizes that, in addition to the importance of the messaging feature, it is possible to examine the feedback from the students and to examine the questions about the subject at any time.

Learning content is one of the most important subjects in the distance education process. The Learning Content refers entirely to a lesson, course materials, content modules, lesson-related learning objects, information sources and periodicals. The quality of content is one of the factors determining the quality of education in distance education systems (İşman, 2011). Most of the teaching management software that serves in a web-based environment does not allow web-based content development. While the participants stated that they had problems in content development and were not given enough support in this regard, they emphasized as an important feature of the instructional management system that the contents developed should be stored and shared as necessary to enable the student to reach them at will. The views of I₁₆, one of the participants, can be given as an example:

I₁₆: “Developing content is a big problem in itself because lessons taught only through a simple presentation is criticized by students and adversely affects the efficiency of the course. Institutional support in content development is not sufficient. We do not have any problems installing the content we have developed on the system. Digital content storage and sharing these with students are important features of the system.”

The participants, I₃, I₆, I₉, I₁₀, and I₁₂, touched on the whiteboard application and screen sharing feature as another way of providing communication and interaction between instructors and learners in online courses. I₆ stated that “*I can name the whiteboard application as very effective and one of my favorites. Both*

the whiteboard application and the screen sharing features encourage collaboration and I think it is very useful for collaboration. Thanks to these features, I can ensure that all students are active in the class” which emphasizes the importance of whiteboard and screen sharing features in terms of virtual classroom management.

As in all education systems, in distance education as well, tests and exams are carried out to determine the degree to which the transferred information has been taken by the student. Two different methods are preferred for exams. One of them is the examination of the students at a center at the end of the term or training, and the other is the online exams (Arat and Bakan, 2011). TMS programs are designed to allow trainers to easily prepare exams. Generally, exam modules that come as standard in the installation of the system are sufficient for this task. In addition, various exam modules prepared by the audience can be added to the system. Due to the modular structure of the TMS, these types of processes are easily performed. Exam results and other statistics (student attendance, success status, etc.) are kept in detail by the system and these data are displayed numerically or visually at any time (Arslan, 2013). I₇'s statement as *“Examination appears to be the most leading and important problem in distance education. Both the appropriate exams for the given education and exam security are widely discussed and criticized. The exam preparation part is very simple thanks to the examination modules of the teaching management systems. Thanks to this module, we can prepare exams in the desired style including multiple choice or open-ended questions”* emphasizes that exam preparation in distance education can be done easily but it is difficult to ensure exam security.

I₅, another participants, stated that *“One of the most negative aspects of the Teaching Management System is that the interaction between the student and the instructor is realized to a minimum. The communication and interaction between the student and us is not at the desired level since the system we use provides a more teacher-centered environment. Students express their questions or what they want to say by writing, which brings along the problem of communication”* which is seen as important in terms of showing the problems experienced in communication and interaction.

Another participant, I₃, stated that *“I suppose our inability to see the students is what the system lacks since we teach but we do not know whether the student is listening or in front of the screen. Of course, this is related to some hardware features such as the connection speed of the participants, but I think we should be able to see each other in good quality without needing much technology with today's technology”* and expressed that students' ability to see teachers but teachers' inability to see students is a negative feature of the system.

Views on the Measures to be taken for the Development of Distance Education Master's Non-Thesis Education in Educational Administration

The participants in the study group were asked *“What are your views on the precautions/ measures that can be taken for the development of master's non-thesis*

education in educational administration?” The responses of the participants were coded by content analysis by considering the items found in the interview form and the themes and opinions are presented in

Table 4
Data Regarding Participants’ Views on Developing Distance Master’s Non-Thesis Programs

Themes	Views	n	Participant
Policies	Mixed education	4	I ₃ , I ₈ , I ₁₀ , I ₁₁
	Independent accreditation organization	3	I ₁ , I ₈ , I ₁₂
	Material development training for instructors	2	I ₇ , I ₁₅
	MoNE encouragement	2	I ₈ , I ₁₁

The participants’ responses to the fourth question asked about the policies that may be the solution to the existing problems in the master’s non-thesis programs in the field of educational administration and were examined under the “Policies” theme. The views in the theme were determined as “Mixed education” ($n = 4$), “Independent accreditation organization” ($n = 3$), “Material development training for instructors” ($n = 2$) and “MoNE encouragement” ($n = 2$).

The participants suggested that some of the graduate courses in the field of educational administration should be given through distance education, but there are also some courses to be given face-to-face and they suggested the model of mixed education as the best model. Of the participants, I₁₁ stated that “*The importance of voice and mimics as a source of feedback is very important in terms of healthy interaction with students. It is for this reason that it is not possible to adopt a program dominated only by distance learning. For this reason, some theoretical courses that can be given by distance learning should be given by distance learning technology and other courses should be given face to face. Graduate master’s non-thesis programs must necessarily be supported by face-to-face education*” which emphasizes the interaction with students and expresses that a more effective learning can take place by eliminating the inability to interact between teacher-learner through mixed education. With mixed learning method, students develop less sense of abandonment and isolation caused by distance education, and develop a sense of community and realize more effective learning (Doğan et al., 2011). On the other hand, I₃ stated that “*Both existing face-to-face graduate programs and master’s non-thesis programs must be given in a mixed model. Thus, I think that more effective and efficient lessons can be done. Particularly, the courses where theoretical knowledge is given directly can be given by distance education. Apart from this, discussion and practice-oriented courses should be given face to face*” by which the subject is approached in a different way and also the importance of using distance education technologies in face-to-face programs is emphasized.

In Turkey, there are different opinions and proposals for the establishment of an accreditation organization or the establishment of an independent accreditation organization within HEC (Aktan and Gencel, 2007; Ergüder, Şahin, Terzioğlu and Vardar, 2009; Gür and Özer, 2012). However, when these views are examined, it is seen that they concur that there should definitely be an accreditation organization dependent or independent of HEC and that the accreditation process should be carried out wholesomely. The sensitivities of the participants on the subject can be seen more clearly by transfers from I₁ and I₈:

I₁: “An accreditation process should be initiated for master’s non-thesis programs. Random openings of distance master’s non-thesis program should be prevented. In order to carry out this process, accreditation organizations independent of HEC should be established and the extent to which the institutions/programs realize the outlined quality standards should be determined. Institutions/programs that compromise quality should be closed.”

I₈: “The current programs work as certificate distribution centers. Neither supervision nor any evaluation is concerned. How can we avert them? Of course, independent accreditation centers are a solution. However, it is important to note that the HEC should not allow the institutions to open without necessary infrastructure and teaching staff. The process of the institutions that meet the specified criteria and obtain permission to open the program should be carefully followed periodically.

The participants emphasize the importance of developing materials for the achievement of quality in distance education, and argue that quality content saves the student from being passive and make them more willing in the course. I₁₅ stated that “*Quality in distance education comes with the content you prepare and the way you present it. But developing quality content is not easy, it takes a lot of time before anything else. I also see that instructors are not very keen about this because we are already having problems using technology. Therefore, I think that instructors should be given institutional support in the content development course and material development phases. I believe that it would be useful to create a content repository to avoid copyright problems for image and similar elements used in content development*” which, in addition to drawing attention to the importance of the development of teaching material and the difficulties in this subject, emphasizes the copyright issue. I₇’s statement as “*Instructors need to train themselves in distance education. Our lecturers who are to teach in distance education have their assistants prepare the content in most of the time for that it takes time or they do not feel themselves sufficient. For the academics who will lecture, a material preparation course should be given and institutional support should be provided in order to prevent any problems on copyright issues. It is also important to update the developed content periodically*” reinforces the opinion that it is necessary to provide training for the preparation of materials to the instructors who will teach in distance education.

Another issue that the participants emphasized is the fact that the MoNE does not usually provide its staff with convenience to face-to-face or distance graduate education. The recent amendments to the Ministry of National Education Permit Directive also support the participants' opinion. In the relevant article of the Directive (Article 18), the statement that "*Those who continue their graduate studies may be granted two half days a week, provided they do not disrupt their duties. Teachers' hours are arranged to allow them to continue their education*" was amended to the statement that "*Those who continue their graduate studies are provided with the necessary convenience to be given permission, provided they do not disrupt their duties. The curriculum of the teachers is arranged to allow them to continue their graduate studies*". With this amendment, the permission of the personnel to receive graduate education is left to the initiative of their supervisors. The participants who stated that distance education master's non-thesis programs are not acknowledged before MoNE and this situation negatively affected the MoNE personnel's demands on graduate programs in the field of educational administration. I₈ and I₁₁'s views on the issue are important:

L₈: "MoNE has to encourage staff to undertake a master's degree, but instead goes towards punishment. In this respect, a policy change should be made and practices that encourage staff to receive graduate education should be implemented."

L₁₁: "MoNE should encourage all its staff of teachers, experts or administrators to undertake graduate studies. In addition to providing the necessary convenience to the personnel who want to do graduate education especially in the field of educational administration, they should give priority to these personnel in promotion. It should never obstruct the process."

Discussion, Results and Suggestions

When the findings of the study are examined, it becomes noteworthy that a vast majority of the participants consider that educational administration is still not a professionalized field and that it is a Western-influenced field with serious disconnections between theory and practice, a field where similar quantitative studies of poor quality are in majority. In addition, the opinions of academics about the future of the field draw a pessimistic view as to the fact that there is no efficient cooperation between the institutions that have important responsibilities for the future of the field, as well as the fact that academics are disconnected from technology and cannot use the technology functionally. In a study which investigated the current status of educational administration as an academic field in Turkey as perceived by academics (Örücü & Şimşek, 2011), it was stated that the field of educational administration was problematic in various complex ways. In the mentioned study, it was stated that one of the important problems in the field was the problem of professionalization and there was no consensus on the definition and naming of the field. On the other hand, Turan ve Şişman (2013)

criticized the studies conducted in the West from the supposition that they may as well be valid for Turkey and the endeavors of scale translation and adaptation as a result of this, pointing out that science cannot be independent of values. Most of the studies conducted in the field of educational sciences and teacher training in Turkey are aimed to adapt and transfer developed theories and models in the West. The academics who built the foundations of this field usually trained in the West and Turkey have tried to transfer in good faith what they have learned there. The theories and approaches that dominate educational administration in the West have been adapted from other social and natural sciences in order to 'control human behavior'. According to Greenfield (1977), organization theory is an ideology in view of control purposes. This view was also put forward by others and it was accepted that science was, in essence, a field of action for control. In this respect, the structural-functional paradigm and system approach in the field of educational administration has formed an ideological hegemony in educational administration research. In this sense, it was assumed that the studies conducted in the West might as well be valid for Turkey. The most common example of this is the scale translation and adaptation studies which are frequently used in the field of educational sciences and teacher training (Turan and Şişman, 2013).

Another important point that the participants drew attention to is that the studies carried out are similar and of poor quality. It is seen that quantitative method was employed more in the studies which examined the studies conducted in the field of educational administration in Turkey (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aydın & Uysal, 2011; Karadağ, 2009; Konan & Kış, 2013) as well as the studies conducted. Since the studies were generally conducted through questionnaires, in-depth knowledge production was not realized and they were not based on a conceptual framework. In the EYAK (2009) report, the same problem was raised and it was stated that the studies were carried out in a hurry to publish rather than scientific concerns and as a result, repetitious, unoriginal studies were conducted. There is a need for innovative and original studies from both methodological contextual aspects oriented towards the problems in Turkish context (Örücü & Şimşek, 2011).

The participants who emphasized the importance of the gap between theory and practice stated that the cooperation between the stakeholders was not at the desired level and therefore, there was no balance between academic programs and practice-oriented programs. Bursalıoğlu (2000), who evaluated the theory in terms of administration, stated that the theory is the most reliable tool that leads the administrator to reality. Keedy and Achilles (1997), in evaluating the theory-practice relationship, explained that a theory in practice is planned by the practitioner and that theory and practice are not separated, and that theories are created during practices that criticize traditional assumptions (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Garret (2007) stated that the theory and practice should be in cooperation, the academics should mingle with the public and they have to do some fieldwork, and speak the language that teachers and school principals

could understand in practical activities such as newspapers, magazines and commissions (Şimşek & Örucü, 2011). The fact that MoNE has isolated itself from the university and the employees in the field and that a single authority dominates every field of education almost completely destroys research and development activities. The fact that employment conditions of individuals that received undergraduate and master's education in the field of educational administration are not created caused the field to remain solely as an academic orientation in Turkey and thus hampered the produced knowledge to be transferred to schools and the generation of demands for research and development (Şimşek, 2004).

When the views of the master's non-thesis programs in the field of educational administration are evaluated, it was seen that the instructors find the programs to be of poor quality. They also stated that the master's non-thesis programs in the field of educational administration have a negative impact on the image of graduate programs in the field of educational administration with formal education and are one of the main reasons why these programs are not given due importance. The participants, who mentioned that the programs were mostly opened for commercial agendas, emphasized that they do not serve the purpose and only distribute diplomas. When the researches on the use of technology of instructors are examined (Çağiltay et al., 2007; Ganiyusufoğlu, 2013; Özudođru & Çakır, 2014; Usluel & Seferoğlu, 2004; Schoepp, 2005), it is seen that they encounter some difficulties. Çağiltay et al. (2007), in their study, concluded that instructors had a lack of knowledge in the use of technology. In the same study, it was stated that the instructors do not want to use technology besides the fact that they lack knowledge about the use of technology. These results are consistent with the findings of the study.

One of the most important characteristics of distance education is to provide equal opportunities for all those who want to develop themselves in personal and professional fields (Arat & Minister, 2011; Kaya, 2002) and they are less costly than other teaching approaches in terms of access to large audiences (Balaban, 2012). Considering distance education master's non-thesis programs in the field of educational administration necessary and to be disseminated, the participants, in addition to emphasizing these issues, point out that everyone should be aware of the developments and innovations in the field, suggesting such programs are one of the less costly methods for the personal and professional development of administrators and teachers.

In a study aimed to determine the current status of educational administration as an academic discipline in Turkey (Örucü & Şimşek, 2011), it was mentioned that both the curricula of the master's and doctorate programs were problematic and the number of qualified academics who could carry out these programs were low and the programs were not of the desired quality. The academics interviewed within the scope of the study stated that the graduate programs offered in the field of educational administration were not of the desired quality and considered the distance education master's non-thesis programs in

educational administration as poor quality, problematic and unnecessary. The participants stating that the biggest reason for these programs being opened is commercial agenda emphasize that these programs, which are opened in universities with insufficient infrastructure and instructors, are opened in order to get a share of the market arising from social demand and that the programs carried out do not serve the purpose.

When the procedures and principles regarding the opening of distance education programs in higher education institutions (Principles and Procedures on Distance Education in Higher Education Institutions, 2013) are examined, certain articles stand out as to when the higher education institution to open a program is to apply, that instructors can be assigned by HEC in case there is insufficient number of instructors at the institution, and that it is HEC's responsibility to inform the public of the program to be opened (Article 6). It is seen that there is not any articles for the minimum physical and technological capacity that the higher education institution should have in these procedures and principles. Another problem about opening programs is seen the decisions of the Board of Professors of Educational Administration (2009) titled 'Principles and Standards of Opening Distance Education Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration'. In the decision titled 'Enforcement of the Principles and Standards of Opening Distance Education Master's Non-Thesis Programs in Educational Administration' of the board reached within the framework of '6th Educational Administration Congress'(2011), it was pointed out that HEC granted authorization to a university with insufficient number of instructors to open distance education master's program in educational administration while the demands of the universities with sufficient capacities in relation to this issue were not met. The participants stated that HEC should urgently set the criteria for opening distance learning programs, and that institutions which meet the criteria have the authority to open programs while the institutions that do not meet the criteria are not granted permission to open programs, and that the existing open programs which do not meet the criteria should be closed without compromise. They also expressed an opinion that all these can be possible through functional operation of supervision mechanism for the opened programs.

Regarding the TMS used, the participants stated that the system was easy to understand, easy to use, and that the features such as whiteboard, screen sharing, messaging, content sharing, and easy exam preparation were sufficient for them. In a study which aims to examine the views of the instructors who give the common compulsory courses via online distance education (Gürer, Tekinarslan & Yavuzalp, 2016) the majority of the participants stated that they learned the TMS easily and quickly, and the system used was sufficient to teach the lesson. The participants who stated that they sometimes have difficulty in performing what they want to perform in the system, expressed an opinion on the fact that the modules in the system are related to each other made it difficult to use. The most important problem that the participants drew attention to with regard to TMS is that it cannot provide adequate learner-instructor interaction. The basis of learn-

ing-teaching processes lies in interaction. In distance education, three types of interaction are generally mentioned: (1) learner-instructor, (2) learner-learner and (3) learner-content. (Aydın, 2001; Moore & Kearsley, 1996). Whichever of these three types of interaction is necessary for the content of the developed program, it is necessary to address the selection of technologies that allow such interaction (Girginer & Özkul, 2002). In Turkey, constructivist learning principles are not embedded in online education applications and in most of these applications, it is expected that text-weighted information uploaded in the platform is read by learners while simple moving images are expected to be watched in few of them. Practice and evaluation activities are carried out with multiple-choice questions asked within the framework of the opportunities provided by the teaching management system. Learner-learner and learner-teacher interactions are either absent or teacher-centered simple activities such as question and answer methods are carried out (Aydın, 2001).

For the improvement of distance education master's non-thesis education, the participants stated that an independent accreditation organization should be established, instructors should be trained in content development, and the personnel should be encouraged by MoNE. In addition, participants who stated that some of the instructors could resist distance education due to economic reasons or technological inadequacy stated that there should be trainings for instructors and legal regulations should be made to eliminate the obligations and problems that may arise due to copyrights. Studies show that instructors can show resistance to online courses (Gürer, Tekinarslan and Yavuzalp, 2016), and there is a negative relationship between online teaching experience and resistance to online teaching (Alshangeeti, Alsaghier & Nguyen, 2012; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012).

Based on the results of the study, the following suggestions were provided for practitioners and other researchers:

1. Specific to the field of educational administration, it should be ensured that quality standards for master's non-thesis programs are set and the programs are accredited by independent accreditation organizations.
2. The opening of distance education programs should be seriously considered and institutions that do not have the necessary technical infrastructure, technical staff and qualified teaching staff should not be allowed to open distance education programs.
3. Virtual classroom management and material preparation trainings should be given to the instructors.
4. In order to encourage instructors to develop their content and update the content they have developed, the necessary legal arrangements, especially copyrights, should be made.

5. Since student readiness affects the quality of the program, similar criteria should be introduced in the selection of students to these programs just as the criteria applied to the graduate programs (APPEEE, etc.).
6. The master's and doctoral studies in the field of educational administration currently do not provide any benefit to MoNE staff in terms of personnel. Considering the professional and personal contributions provided by all graduate studies in the field of educational administration, measures should be developed to encourage MoNE staff to these programs.

Türkçe Sürüm

Giriş

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), Yüksek Eğitim Politikaları Enstitüsü/The Institute For Higher Education Policy [IHEP] (2000) ve Amerikalı Öğretmenler Konseyi/American Federation of Teachers [AFT] (2000) 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 belirlemektedir. 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. Küresel düzeyde uzaktan eğitimde kalite güvencesi geliştirilmesi henüz başlangıç aşamasında bulunmaktadır (ICDE, 2009).

Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonunun sağlanmasının yanı sıra yükseköğretime olan talebin sürekli artması, artan nüfusa karşın kısıtlı iş olanakları ve buralarda çalışacak daha iyi eğitilmiş insan gücüne duyulan gereksinim, bireylerin öğrenme ve kendini yenileme ihtiyaçlarının karşılanabilmesi amacıyla ile gerek hükümetlerin gerekse diğer eğitim kurumlarının destekleriyle uzaktan eğitim programlarının sürekli arttığı görülmektedir. Bu programlar arasında en çok rağbet görenlerden biri de eğitim yönetimi alanında açılan çevrimiçi lisansüstü programlardır (AFT, 2000; Allen ve Seaman, 2010; IHEP, 2000; Sloan Consortium [Sloan-C], 2002; Doğu Bölgesi Eğitim Komisyonu/Southern Regional Education Board [SREB], 2006). Bireyler değişen iş yaşamına kendilerini uydurmak, daha nitelikli hale gelebilmek için eğitim talebinde bulunmakta ve çoğunluğu çalışmakta olan bu insanlar gereksinim duydukları eğitimi geleneksel eğitim kurumlarında karşılayamadıkları için uzaktan eğitimi seçmektedirler (Aydın, 2001).

Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaları ise 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 husustur (Kukul, 2011). Uzaktan eğitim veren 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 & Aydın, 2015).

Türkiye’de yönetici yetiştirme denildiğinde akla gelen Eğitim Yönetimi ve Denetimi (EYD) alanındaki lisansüstü örgün eğitim 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 & Tunç, 2007; Karadağ, 2009; Sezgin, Kavgacı & Kılınc, 2011). Lisansüstü eğitim programlarının içeriklerinde ülke düzeyinde çağdaş gelişmeleri yansıtabilecek şekilde bir bütünlük sağlanamamıştır (Çelik, 2002).

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 hazır bulunuşluk düzeyleri 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. Araştırmada eğitim yönetimi alanındaki uzaktan tezsiz yüksek lisans programları bu alanda ders veren öğretim üyelerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir.

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 Millî 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. 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. 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 Millî 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 & Kavgaç, 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 (Balci, 1988; Çelik, 2002; Karip, 2004).

"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).

Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Eğitimde Kalite

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 (1996) 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.

Uzaktan eğitimin sağladığı yararlar; fırsat eşitsizliğini en aza indirme, kitle eğitimi 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 & 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 & Akçiçek, 2012; Kaya, 2002).

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 müşteriye 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, Öznil 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 ise 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).

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) incelediği kuruluşları akredite etmek için 6 standart belirlemiş, bu standartla-

rın 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).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemini esas alan, genel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Tarama modelleri, geçmişteki ya da şu andaki bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde var olduğu biçimiyle tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007). Nitel araştırma olguyu ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmada, 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 ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı ilgili çalışma grubunun özelliklerini belirler ve sonra aynı özelliklere sahip bireyleri örnekleme almaya çalışır (Budak & Budak, 2014). Araştırmacı kimlerin çalışma grubuna seçileceği konusunda kendi yargı-

sını kullanır ve araştırmacının amacına en uygun olan çalışma grubunu belirler (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 & Budak, 2014).

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış “Öğretim Üyesi Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle araştırmacının 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 anlaşılabilirlik açılarından bir dil uzmanı tarafından da incelendikten sonra 4 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.

Öğretim üyeleri ile yapılan ve ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış ve daha sonra araştırmacı tarafından deşifreleri yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses verileri Word dosyasına olduğu gibi aktarılmıştır. Katılımcıların bilgilerini saklı tutmak için her bir katılımcıya kodlar verilmiştir. Öğretim üyelerine “ÖÜ₁ (katılımcı 1), ÖÜ₂ (katılımcı 2)” vb. şeklinde ÖÜ₁’den ÖÜ₁₆’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.

Bulgular

Eğitim Yönetiminin Geleceğine İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcılara “Küreselleşmenin yanı sıra teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve değişen 21. yüzyıl eğitim paradigmaları göz önüne alındığında, eğitim yönetimini nasıl bir gelecek bekliyor?” sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, görüşme formunda bulunan maddelere bakılarak oluşturulmuştur.

lan temalar kapsamında içerik analizi yapılarak kodlanmış ve ortaya çıkan temalar ve görüşler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

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-YÖK-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 (ÖÜ₇, ÖÜ₁₄, ÖÜ₁₆) lisansüstü programlara gösterilen ilginin fazla olması (ÖÜ₇, ÖÜ₁₄) ve teknolojinin bilgiye ulaşmada sağladığı yararların (ÖÜ₇, ÖÜ₁₆) alanın gelişimine olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ₁₆’nın “*Teknolojik imkânlar sayesinde her istenilen bilgiye anında ulaşılabilmekte, aradığımız herhangi bir makaleye rahatlıkla erişebiliyoruz. Bununla beraber teknolojik imkânlar sayesinde her istenilen yerde ve zamanda öğrencilerimizle buluşabiliyoruz...*” ifadesi teknolojik gelişmelerin alana sağladığı katkıların yanında uzaktan eğitim imkânlarına vurgu yapmaktadır. Katılımcılardan ÖÜ₇’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.

Katılımcıların yarıya yakını yapılan araştırmalarda batının etkisinin ön planda olduğu ve çalışmaların birbirine benzer ve niteliksiz olduklarına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₁₅'in “*Mesela önümde bir doktora tezi var ve başlığına baktığımda örgütsel bağlılık, iş doyumu, tükenmişlik gibi kavramları görüyorum ve bu üç kelimedede 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 ÖÜ₂ ve ÖÜ₅'in konuya yönelik ifadeleri durumun daha net görülmesi açısından önem taşımaktadır:

ÖÜ₂: (...) 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.

ÖÜ₅: Ne yazık ki eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler batının çok fazla etkisi altında 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 ÖÜ₂'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. Katılımcılardan ikisinin (ÖÜ₆ ve ÖÜ₈) konuya ilişkin ifadeleri durumun daha net bir şekilde anlaşılması açısından önemli görülmektedir:

ÖÜ₆: (...) alandaki araştırmalar daha çok akademik yükselme kaygısına dayalı çalışmalar (...). Makale sayısının artmasına yönelik birbirinin benzeri ve daha çok nicel çalışmalar yapılmakta.

ÖÜ₈: (...) alandaki çalışmalar sürekli kendini tekrar ediyor. (...) yeni çalışmalar kendimize özgü kültürümüze uygun çalışmalar yapmalıyız.

Katılımcılardan ÖÜ₃, ÖÜ₉, ÖÜ₁₁, ÖÜ₁₂'nin belirttikleri gibi kuram ve uygulama arasındaki geleneksel kopukluk Türkiye’de kendini daha ciddi bir şekilde göstermektedir. Katılımcılardan ÖÜ₁'de bu konuya dikkat çekerek var olan programların daha çok akademik programlar olmasına ve eğitim yöneticilerinin işine yarayacak konular üzerinde durulmadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan ÖÜ₁ ve ÖÜ₃'ün görüşleri konu hakkında ki hassasiyetleri göstermesi açısından önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: (...) “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 durumdadır. (...) maalesef ülkemizde kuram ve uygulama arasında ciddi bir kopukluk vardır.

ÖÜ₁: 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 (ÖÜ₁, ÖÜ₄, ÖÜ₁₁ ve ÖÜ₁₄) eğitim yönetimi alanının bir meslek olarak değerlendirilmediğini ve bu durumun alanın gelişmesi ve alana verilen önemin artması bakımından olumsuz bir etki yaptığını belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan ÖÜ₁₄'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 dersiniz zaten okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmesi düşünülemez.” ifadesi yönetmelikte yer alan yönetici görevlendirme esaslarının alanın meslekleşmesine yönelik olumsuz etkilerini göstermesi bakımından önemlidir.

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 (ÖÜ₃, ÖÜ₈, ÖÜ₁₀, ÖÜ₁₅) dikkat çektiği bir başka önemli sorundur. Katılımcılardan ÖÜ₁₀'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 ÖÜ₃ ise sendikal örgütlenme-

lerin MEB ile siyasi ilişkiler kurarak kendi üyelerini yönetici olarak atadıklarına değinerek bu durumu 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 belirtmektedir.

Katılımcılardan ÖÜ₁₃'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 öğretim üyelerinin teknoloji kullanıma yönelik olarak kendilerini geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır.

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 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

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
	Programların niteliği	7	ÖÜ ₃ , ÖÜ ₅ , ÖÜ ₈ , ÖÜ ₉ , ÖÜ ₁₀ , ÖÜ ₁₁ , ÖÜ ₁₆
Sorunlu ve Kalitesiz	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 değerlendirilmede 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.

Eğitimde fırsat eşitliği sağlanması bakımından bu tür programların önemine vurgu yapan katılımcılar alandaki yeniliklerden herkesin haberdar olması açısından en verimli yollardan biri olarak uzaktan eğitim programlarını önermektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₆ 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. ÖÜ₄’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 etkidir.*” 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. Bu programları sorunlu ve kalitesiz bulan katılımcıların çoğunluğu ($n = 7$) programların alanın itibarını zedelediğini belirtmektedirler. Katılımcılardan ikisinin konu ile ilgili görüşleri önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: “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.”

ÖÜ₉: “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.”

Katılımcılardan ÖÜ₁₁'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 ÖÜ₂ ve ÖÜ₅'in görüşlerinden yapılan iki aktarımda daha net bir şekilde görülebilir:

ÖÜ₂ :“Bunlar ticari yapılarıdır 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.”

ÖÜ₅ :“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.”

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 ÖÜ₁₃'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 sınırılıyor. 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. 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 ÖÜ₁'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, internette kopyala-yapıştır biçiminde hazırlanması gibi sorunlara değinmişlerdir. Katılımcılardan ÖÜ₃'ün konu ile ilgili aşağıdaki ifadesi önemli görülmektedir:

ÖÜ₃: 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.

Kullanılan Öğretim Yönetim Sistemine (ÖYS) Yönelik Görüşleri

Çalışmagrubundakikatılımcılara“Uzaktan tezsiz yüksek lisans programı süresince kullandığınız Öğretim Yönetim 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 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

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
Olumsuz Özellikler	Sınav modülü	3	ÖÜ ₇ , ÖÜ ₁₂ , ÖÜ ₁₆
	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 özelliklerle 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 sunulacağını belirlenmesi ve ihtiyaca göre seçim yapılması oldukça önemlidir. Kaynakların etkin kullanımı açısından seçilecek ÖYS'nin hem öğrenenler hem de öğretmenler 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; Özarlan, 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 ÖÜ₁₄'ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

ÖÜ₁₄: “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 ÖÜ₁₆ “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 görebiliyorum 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 nesnelere, 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 ÖÜ₁₆'nın konuya yönelik görüşleri örnek olarak gösterilebilir:

ÖÜ₁₆: “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 yüklemeye herhangi bir problem yaşamıyoruz. Bu içeriklerin dijital ortamda saklanması ve öğrenci ile paylaşılması sistemin önemli özelliklerindedir.”

Katılımcılardan ÖÜ₃, ÖÜ₆, ÖÜ₉, ÖÜ₁₀, ÖÜ₁₂ çevrimiçi derslerde öğretmenler ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi sağlamanın bir diğer yolu olarak beyaz tahta uygulamasına ve ekran paylaşım özelliğine değinmektedir. Katılımcılardan ÖÜ₆ “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.” şeklindeki 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 ÖÜ₇ “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 gerçekleştirilebilmektedir. 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.

Katılımcılardan ÖÜ₅'in “Öğrenci ile öğretene arasındaki etkileşimin en az düzeyde gerçekleştirilebilmesi Öğretim Yönetim Sisteminin en olumsuz özelliklerinden biridir. Kullandığımız sistem daha çok öğretene 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 ÖÜ₃ “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 öğretene görmesine karşılık kendilerinin öğrencileri görememelerini sistemin olumsuz bir özelliği olarak dile getirmiştir.

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/tehditler 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 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

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.

Katılımcılar eğitim yönetimi alanındaki lisansüstü derslerin bazılarının uzaktan eğitim ile verilmesi gerektiğini ancak mutlaka yüz yüze verilmesi gere-

ken dersler de olduğundan en iyi model olarak karma eğitim modelini önermektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₁₁ “ Öğrenciler ile olan etkileşimin sağlıklı olması açısından seslerin ve mimiklerin geri bildirim kaynağı olarak önemi çok büyüktür. Bu nedendir 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 his-sinden kaynaklı sorunlarla daha az karşılaştıklarından, öğrenciler topluluk his-si geliştirmekte ve daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmektedirler (Doğan vd., 2011). ÖÜ₃ 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 ÖÜ₁ ve ÖÜ₈’den yapılan aktarımlarla daha net bir şekilde görülebilir:

ÖÜ₁: “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.”

ÖÜ₈: “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.”

Katılımcılar uzaktan eğitimde kalitenin yakalanması için materyal geliştirme- nin önemine vurgu yapmakta ve kaliteli içeriğin öğrenciyi pasif olmaktan kurtardığı ve derste daha istekli olduğu yönünde görüş belirtmektedirler. Katılımcılardan ÖÜ₁₅ “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 de 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. ÖÜ₇’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 ÖÜ₈’ ve ÖÜ₁₁’in bu konuda ki görüşleri önemli görülmektedir:

ÖÜ₈: “MEB personelinin yüksek lisans yapmaları için teşvik etmesi gereken aksine cezalandırma yönüne gitmektedir. Bu konuda mutlaka bir politika değişikliğine gitmeli ve personelinin lisansüstü eğitim almaları yönünde teşvik edici uygulamaları hayata geçirmelidir.”

ÖÜ₁₁: “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 tanınmalıdır. Kesinlikle sürecin önünü tıkamamalıdır.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim yönetiminin hala meslekleşmemiş 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 görüşleri 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 & Şimşek, 2011) eğitim yönetimi alanının karmaşık çeşitli açılardan problemli bir yapıda olduğu belirtilmektedir. Söz konusu çalışmada, 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. 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 & Şişman, 2013).

Katılımcıların dikkat çektiği bir başka önemli nokta yapılan çalışmaların niteliksiz ve birbirine benzer olmalarıdır. Türkiye’de eğitim yönetimi alanında ki çalışmaların incelendiği araştırmalarda da (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aydın

& Uysal, 2011; Karadağ, 2009; Konan & 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 & Şimşek, 2011).

Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun önemine vurgu yapan katılımcılar paydaşlar arasındaki işbirliğinin de istenilen düzeyde olmadığını ve bu nedenle akademik programlar ile pratik yönelimli programlar arasında bir denge kurulmadığını belirtmişlerdir. 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 & Örücü, 2011). 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).

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.

Öğretim üyelerinin teknoloji kullanımına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde (Çağiltay vd. 2007; Ganiyusufoğlu, 2013; Özüdoğru & Çakır, 2014; Usluel & Seferoğlu, 2004; Schoepp, 2005) bazı zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Çağiltay vd. (2007) yaptıkları çalışmada öğretim üyelerinin teknoloji kullanmada bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. 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.

Uzaktan eğitimin en önemli özelliklerinden biri kendini kişisel ve mesleki alanlarda geliştirmek isteyen herkes için fırsat eşitliğini sağlaması (Arat & 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 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.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının akademik bir disiplin olarak günümüzdeki durumunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada (Örücü & 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 yüzyüze verilen lisansüstü programların istenilen kalitede olmadığını belirtmişler ve eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans programlarını kalitesiz, sorunlu ve gereksiz olarak değerlendirmişlerdir. 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.

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. 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 üniversitele-

rin 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.

Kullanılan ÖYS ile ilgili olarak katılımcılar, sistemin anlaşılabilir, kullanımının 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 bildirmişlerdir. 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 & Kearsley, 1996). Etkileşimin bu üç türünden hangisi geliştirilen program içeriği için gerekliyse, bu tür etkileşime izin veren teknolojilerin seçimine yönelmek gereklidir (Girginer & 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).

Katılımcılar, eğitim yönetimi uzaktan tezsiz yüksek lisans eğitiminin geliştirilmesi için, bağımsız akreditasyon kurumu kurulması, öğretim üyelerine içerik hazırlama eğitimleri verilmesi, MEB'nin 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 deneyi-

mi ile çevrimiçi öğretime yönelik direnç arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Alshangeeti, Alsaghier & Nguyen, 2012; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012).

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. Öğrenci hazır bulunuşluğu program kalitesini etkilediğinden bu programlara öğrenci seçiminde tıpkı tezli yüksek lisans programlarına öğrenci alırken uygulanan kriterlere (ALES vb.) benzer kriterler getirilmelidir.
6. 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.

References/Kaynaklar

- AFT (2000). *Distance Education: Guidelines for good practice*. Retrieved from http://www.aft.org/pubs-reports/higher_ed/distance.pdf
- Allen, E., & Seaman, J. (2010). *Learning on demand: Online education in the United States*. Needham Mass: Sloan Consortium.
- Alshangeeti, A., Alsagher, H., & Nguyen, A. (2009). *A qualitative study*. UK: Academic.
- Arat T, Ö., & Bakan (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374.
- Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı doktora öğrencilerinin lisansüstü öğretime ilişkin sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 250-269.
- Aydın, A., Erdağ, C., & Sarier, 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, C. H. (2001). Uzaktan eğitimin geleceğine yönelik eğilimler. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, 41(419), 28-36.
- 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.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47, 317-342.
- Bursahioğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlenmek*. Ankara: Pegem.
- Bursahioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A.
- Bursahioğlu, S. A., & Tezsürücü, D. (2013). Yükseköğretimde değişim: Kalite arayışları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 97-108.
- 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>
- Crosby, B. P. (1961). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill.
- 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.

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(3), 203-2011.
- Doğan, D., Tüzün, H., Dağhan, G., Altıntaş, A., Ilgaz, H., Özdiñç, 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.
- 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](http://www.eyedder.org/sayfasından_erişilmiştir).
- Feigenbaum, A.V. (1956). *Total Quality Control*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Gökkaya, Z., & Akççek, 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.
- 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 instructors 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.
- 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>
- Ishikawa, K. (1962). *Guide to Quality Control*. Tokyo: Asian Productivity.
- Işık, A. H., Karaca, A., Özkaraca, O. & Birođul, S. (2010). *Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. XII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- 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.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75 – 87.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Aratırma Yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Yayınevi
- Karataş, S. (2014). Uzaktan eğitimde destek hizmetleri. Uluslararası Eğitim teknolojilerinde Yeni Trendler Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniveritesi, Magusa.

- Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri. Uluslararası Antalya Üniversitesi, Antalya.
- 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.
- Konan, N., & Kış, A. (2009). ABD'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Çözümlemesi. *E-International Journal of Educational Research*, 4(1), 100-123.
- Kukul, V. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretim elemanlarının doyum düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Boston: Wadsworth.
- 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.
- 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.
- 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.
- Özcan, K. C. (2014). *Yükseköğretimde sürekli kalite iyileştirme*. Ankara: Haberal Eğitim.
- 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.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- 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.
- Sloan-C (2002). Sloan-C Five Pillars of Quality Online Education. Retrieved from http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/handouts/Forum1.pdf
- 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.
- Şenkal, O. & Dinçer, S. (2012). Geleneksel sınıfların uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmesi: Bir model çalışması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 13-17.

- 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.
- Tonbuloğlu, B., & Aydın, H. (2015). Uzaktan eğitimde kalite standartları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 55-70.
- 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.
- 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>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- 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.