



**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME YÖNELİK
HAZIRBULUNUŞLUK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Şeyma Köseoğlu

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şeyma

Soyadı : KÖSEOĞLU

Bölümü : Eğitim Teknolojisi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Algılarının İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Readiness Perceptions of the Education Faculty Instructors ' Towards Online Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Şeyma KÖSEOĞLU

İmza:.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Şeyma Köseoğlu tarafından hazırlanan “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Algılarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

(Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN

(Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Esed YAĞCI

(Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD, Hacettepe Üniversitesi).....

Tez Savunma Tarihi: 26/04/2023

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Canım Aileme...

TEŞEKKÜR

Bu tezin yazımında ve yüksek lisans eğitimim boyunca emeğini ve desteğini esirgemeyen, bilgisiyle ve eğitimciliği ile kendime örnek aldığım değerli danışmanım Prof. Dr. Melek Çakmak'a sadece akademik desteği için değil aynı zamanda göstermiş olduğu güler yüzü, sevgisi ve hep hissettirdiği nezaketi için minnettarlık duyuyor ve teşekkürlerimi sunuyorum. Ölçek uyarlama aşamasında tezime olan değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Şeref Tan, Prof. Dr. Dilara Bakan Kalaycıoğlu, Prof. Dr. Gülgün Bangir Alpan ve Doç. Dr. Esed Yağcı'ya Gazi Üniversitesinde tezime katkı sağlamış ve üzerimde emeği olan saygı değer hocalarıma teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde, uyarlamasını yaptığım ölçeğe katılım için vakit ayıran, e-mail yoluyla araştırmaya katılım sağlayan ve destekleriyle çalışmaya katkıda bulunan tüm öğretim elemanlarına şükranlarımı sunarım.

Yorucu ve bir o kadar da akademik doygunluk veren tez sürecim boyunca ve eğitim hayatımda yardımını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, eğitimim süresince her zaman bana destek olan ve beni yalnız bırakmayan anne-babama ve destek veren arkadaşlarıma kalpten teşekkürlerimi sunuyorum.

Şeyma Köseoğlu

Mayıs, 2023

**EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME YÖNELİK
HAZIRBULUNUŞLUK ALGILARININ İNCELENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Şeyma Köseoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs 2023**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı; eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelenmesidir. Bu bağlamda araştırmada, Martin, Budhrani ve Wang tarafından (2019) geliştirilen “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk aracı”nın Türkçe’ ye uyarlanması ve sonrasında bu araç ile verilerin toplanması hedeflenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler nitel ve nicel yöntemler ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri, bu araştırma kapsamında uyarlaması gerçekleştirilen “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk aracı”nın da bulunduğu ve elektronik ortamda hazırlanmış olan bir anket ile araştırmanın nitel verileri ise araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel boyut için araştırma evrenini Türkiye’de bulunan üniversitelerin Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri

Fakültelerinde görev yapan  ğretim elemanları; örneklemini ise 2021-2022  ğretim yılında belirtilen fakültelerde görev yapmakta olan  ğretim elemanlarından basit tesad f  örnekleme yöntemi ile belirlenen  ğretim elemanları (n=188) oluşturmuştur. Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar (n=18) belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından hazırlanan ve bu çalışma ile Türkçeye uyarlaması yapılan ‘‘ ğretim Elemanlarının  evrimi i  ğretime Hazırbulunuşluk  l eği’’ ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında, katılımcıların kişisel özelliklerine yönelik sorular ve açık uçlu sorulardan oluşan bir Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde, Uluslararası Test Komisyonu (ITC) tarafından hazırlanan uyarlama adımları izlenerek betimsel analizler yapılmış,  l me aracında bulunan boyutlar için cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, demografik özelliklerden sadece cinsiyet faktörü açısından  ğretim elemanlarının yetenek (güven) algıları arasında (Wilk’s Lambda=0,030) anlamlı düzeyde bir farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu  ğretim elemanlarının  evrimi i öğretime hazırlanma sürecinde en çok ‘ ğretim elemanı / akran danışmanlığı’ desteğini vurgulamaları olmuştur.

Anahtar kelime: Çevrimiçi  ğretim, hazırbulunuşluk,  ğretim elemanları,  ğretmen eğitimi.

Sayfa Adedi: XVII + 131

Danışman Adı: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

INVESTIGATION OF THE READINESS PERCEPTIONS OF THE EDUCATION FACULTY INSTRUCTORS ' TOWARDS

ONLINE TEACHING

(M. S. Thesis)

Şeyma Köseoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2023

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the readiness perceptions of the education faculty instructors' towards online teaching. In the context, the aim of the research is to adapt the "Instructors' readiness for online teaching tool" developed by Martin, Budhrani and Wang (2019) into Turkish and then collect data with this tool. In the research in which the mixed method was used, the data were collected with qualitative and quantitative techniques. Quantitative data of the research were collected with a questionnaire prepared in the electronic environment, including the "instructors' readiness for online teaching tool" adapted within the scope of this research, and the qualitative data of the research was collected with the interview form prepared by the researcher. For the quantitative dimension, the research population consisted of faculty members working in the Faculties of Education and Educational Sciences of universities in Turkey, and the sample consisted of faculty members determined by simple random sampling method from the faculty members (n=188)

working in the faculties specified in the 2021-2022 academic year. Participants (n=18) were determined by using convenience sampling method, which is one of the purposive sampling techniques, for the qualitative dimension of the research. The quantitative data of the study were collected with the "Online Education Readiness Scale of Instructors" prepared by Martin, Budhrani and Wang (2019) and adapted into Turkish with this study. An Interview Form consisting of questions about the personal characteristics of the participants and open-ended questions was used to collect the qualitative data of the study. In the analysis of quantitative data, descriptive analyzes were made by following the adaptation steps prepared by the International Testing Commission (ITC), the cronbach alpha coefficient was calculated for the dimensions in the measurement tool, and confirmatory factor analysis was performed. Content analysis was conducted for the qualitative data obtained in the research. According to the results of the research, there is a significant difference between the ability (confidence) perceptions of the instructors (Wilk's Lambda=0.030), only in terms of the gender factor, which is one of the demographic characteristics. Another remarkable result of the research was that the instructors mostly emphasized the support of 'instructor / peer counseling' in the process of preparing for online teaching.

Key Words: Online teaching, readiness, teaching staff, teacher education.

Page Number: XVII + 131

Supervisor: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	18
GİRİŞ.....	18
1.1. Problem Durumu	18
1.1.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi.....	20
1.1.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Öğeleri.....	21
1.1.3. Çevrimiçi Öğretim	23

1.1.4. Çevrimiçi Öğretimde Hazırbulunuşluk	24
1.2. Araştırmanın Amacı	24
1.3. Problem Cümlesi	25
1.4. Araştırmanın Önemi	25
1.5. Varsayım	26
1.6. Sınırlılıklar	26
1.7. Tanımlar	27
BÖLÜM II	28
KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE	28
2.1. Uzaktan Eğitim ve Öğrenme	28
2.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi	30
2.3. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları	33
2.4. Uzaktan Eğitimde İnternet ve Bilgi İletişim Teknolojileri	35
2.4.1. İnternetin Tanımı	35
2.4.2. İnternetin Uzaktan Eğitimde Kullanımı	35
2.4.3. Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) Tanımı	36
2.5. Çevrimiçi Öğrenme	36
2.5.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları	37
2.5.2. Senkron ve Asenkron Öğrenme	38
2.5.2.1. Senkron (Eş Zamanlı) Öğrenme	39
2.5.2.2. Asenkron (Eş Zamansız) Öğrenme	40
2.5.3. Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları	42
2.5.3.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları	42
2.5.3.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Dezavantajları	43
2.6. Çevrimiçi Öğretim	44
2.7. Çevrimiçi Öğrenme ve Öğretimde Hazırbulunuşluk	45

2.8. Pandemi Dönemi Süreci ve Çevrimiçi Öğrenme.....	46
2.9. İlgili Araştırmalar.....	47
2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	47
2.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	51
BÖLÜM III	58
YÖNTEM.....	58
3.1. Araştırma Modeli.....	58
3.2. Evren ve Örneklem	59
3.2.1. Nicel Boyut Örneklemi	59
3.2.2. Nitel Boyut Örneklemi.....	63
3.3. Veri Toplama Araçları	66
3.3.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçme Aracı ve Türkçe 'ye Uyarlama Süreci.....	67
3.3.1.1. Orijinal Ölçme Aracı.....	67
3.3.1.2. Ölçeğin Uyarlama Süreci.....	68
3.3.1.3. Uyarlama Sürecinde Veri Toplama	71
3.3.1.4. Uyarlama Sürecinde Veri Analizi.....	77
3.3.1.5. Ölçeğin Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Sonuçlar.....	79
3.3.1.6. Ölçeğin Geçerliliğine Yönelik Sonuçlar	84
3.3.1.7. Ölçeğin Uyarlama Aşamasında Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algıları	87
3.3.2. Görüşme Formu	92
3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri.....	93
3.4. Verilerin Toplanması.....	94
3.5. Verilerin Analizi.....	95
3.5.1. Nicel Veri Analizi	95

3.5.2. Nitel Veri Analizi.....	95
BÖLÜM IV	97
BULGULAR VE YORUM	97
4.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nicel Bulgular.....	97
4.1.1. Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algıları	107
4.2. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nitel Bulgular	112
BÖLÜM V	121
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	121
5.1.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik. Nicel Sonuçlar	122
5.1.2. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nitel Sonuçlar.....	125
5.2. Öneriler.....	128
KAYNAKLAR.....	129
EKLER.....	140
EK 1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği.....	141
EK 2. Görüşme Formu.....	145
EK 3. Orijinal Ölçek Kullanım İzin Yazısı.....	147
EK 4. Etik Kurul Onay Belgesi.....	148

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 <i>Nicel Boyut Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler</i>	60
Tablo 2 <i>Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteler</i>	62
Tablo 3 <i>Nitel Boyut Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler</i>	64
Tablo 4 <i>Nitel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteler</i>	66
Tablo 5 <i>Uluslararası Test Komisyonu (ITC) Uyarlama Kategorileri</i>	70
Tablo 6 $\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri	72
Tablo 7 <i>Pilot Uygulamaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversitelere</i> <i>Göre Dağılımı</i>	73
Tablo 8 <i>Uyarlama Süreci Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler</i>	75
Tablo 9 <i>Ölçek Güvenirlik Değerleri</i>	78
Tablo 10 <i>KMO ve Bartlett's Test Sonuçları</i>	79
Tablo 11 <i>Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu</i>	80
Tablo 12 <i>Çevrimiçi Öğretime Yönelik –Tutum- Madde Uyum İndeksi Sonuçları</i>	84
Tablo 13 <i>Çevrimiçi Öğretime Yönelik -Yetenek - Madde Uyum İndeksi Sonuçları</i>	86

Tablo 14 Uyarlama Süreci Katılımcılarının Ölçek Maddelerine Yönelik Yanıtlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	87
Tablo 15 Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Katılımcılara Verilen Destek Türleri	91
Tablo 16 Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeğinin Cronbach's Alpha Sonuçları	93
Tablo 17 Katılımcıların (n=188) Ölçek Maddelerine Yönelik Yanıtlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	98
Tablo 18 Demografik Özelliklere Göre Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri	102
Tablo 19 Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algılarına Yönelik Sonuçlar	107
Tablo 20 Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Katılımcılara Verilen Destek Türleri	112
Tablo 21 Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Yöntemine Hazırbulunuşluğun Avantaj Sağlayan Yönleri.....	113
Tablo 22 Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyinin Sınırlandıran Yönleri.....	115
Tablo 23 Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Sunduğu Fırsatlar	116
Tablo 24 Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyinin Olumsuz Yönleri.....	117
Tablo 25 Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına Hazırbulunuşluk Durumunun Öğretimin Çeşitli Boyutlarına Etkileri.....	118

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Uzaktan eğitimin gelişim süreci (Moore ve Kearsley'den (2005) uyarlanmıştır) .	30
<i>Şekil 2.</i> Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişimi.....	31
<i>Şekil 3.</i> Türkiye'de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi.....	32
<i>Şekil 4.</i> Doğrulamalı faktör analizi yol diyagramı	81
<i>Şekil 5.</i> Tutum (önem) boyutu doğrulamalı faktör analizi yol diyagramı.....	82
<i>Şekil 6.</i> Yetenek (güven) boyutu doğrulamalı faktör analizi yol diyagramı	83
<i>Şekil 7.</i> Cinsiyete göre tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	103
<i>Şekil 8.</i> Akademik unvana göre tutum (önem) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	104
<i>Şekil 9.</i> Akademik unvana göre yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri	105

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
AERA	Amerikan Eğitim Araştırma Derneği
AECT	Eğitim İletişimi Teknolojileri Derneği
ITC	Uluslararası Test Komisyonu
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelenmesine ilişkin problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan; sorgulayan, merak eden araştıran sosyal bir varlıktır. Bu özellikleri ile insan diğer tüm canlılardan ayrılmaktadır. Toplumsal hayatta ve yaşamını devam ettirebilmek için insan daima yeni şeyler öğrenmek zorunda kalmıştır. Bu öğrenmeler informal ve formal yollarla olabilmektedir. Toplumların uygarlık düzeyleri arttıkça teknik imkânların gelişmesi ile sosyalleşme de artmaktadır. Sosyalleşme karşılıklı ve sürekli etkileşim halinde olabilmektedir. Eğitim; istendik amaçlar doğrultusunda istendik davranışlar geliştirme veya var olan davranışları değiştirme süreci olarak, ifade edilebilir. Sanayi toplumlarında kişileri nitelikli hale getirmenin ve sosyalleştirmenin en önemli aracı eğitim kurumları olmuştur. Bu kurumlarda kültürleme süreci başlar. Kültürleme ise konu ve teknik bilgilerin bilinçli olarak öğretilmesinin (formal eğitim) yanında sosyal ortamlarda karşılıklı etkileşim ve iletişim yolu

ile bilinçsiz olarak öğrenme (informal eğitim) ile olmaktadır (Ergün, 1994). Kasıtlı kültürlendirme süreci olan eğitim teknolojiden yararlanılmasını gerekli kılmaktadır.

Bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin hızı dünyadaki ülkelerin kaçınılmaz bir koşuşturma içerisine girmelerine sebep olmuştur (Şimşek vd, 2008). Kuşkusuz gelişen teknoloji ve internetin hayatımızda önemli ve değerli bir yeri vardır. Gelişen teknolojiye ayak uydurmak ve çağın gereği olarak gelecek nesilleri bu duruma hazırlamak eğitim yoluyla olacaktır. Eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979). Teknoloji “insanlığın hayatını devam ettirebilmek amacıyla doğaya ve toplumun ürünlerine kattığı her tür maddi yaratı” (Beşli, 2007) olarak ifade edilmektedir. Teknoloji bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi, uygulamayı bilimi ve insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitim teknolojisi; genelde eğitimi, özelde ise öğrenme öğretme ve değerlendirme süreçlerini davranış bilimlerinin verilerine dayalı olarak sistematik bir yaklaşımla tasarlayan, planlayan, uygulayan ve değerlendirerek geliştiren bilgi koludur (Alkan, 1998).

Eğitim ve teknoloji insan hayatının daha etkili hale getirilmesinde yeri olan temel iki öğedir. Bu öğeler insanın sosyal ve doğal çevresinde etkin olabilmek için sıklıkla başvurduğu araç haline gelmiştir. Eğitimle insan kendinde var olan gizil güçleri açığa çıkarabilmektedir. Teknoloji ise bu anlamda eğitimden kısa zamanda daha fazla verim alınmasına, sistemli ve bilinçli olarak kullanmasına imkân sağlamaktadır. Çağdaş toplumların temeli bilim ve teknoloji olduğu için eğitim ve teknoloji de bu anlamda çağdaş kültürün temelini oluşturmaktadır (Alkan, 1998).

1.1.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Gelişen imkânlarla birlikte teknoloji sadece formal eğitime girmekle kalmamış daha da ilerleyerek mekândan bağımsız hale gelmeye başlamıştır. 1700'lerden beri süregelen gelişen teknoloji ve internet alt yapısı ile daha fazla talep gören uzaktan öğrenme ve açıktan öğrenme belli sebeplerle örgün eğitimden uzak kalmış öğrencilere eğitim alabilme olanağı sağlamıştır (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020). Uzaktan eğitim; belirli merkezlerden yürütülen, kişinin kendi kendine öğrenmesini hedefleyen, eğitsel içeriklerin öğrenenlere özel olarak hazırlanmış araçlarla ve çeşitli ortamlar yoluyla sunulduğu bir öğretim yöntemidir (Banar & Fırat, 2015). Açık ve uzaktan eğitim fiziksel olarak öğrencilerin bulundukları yerlerde olmasını gerektirmeksizin, öğrenci ve öğretmenlerin güncel iletişim teknolojilerinden faydalanılarak bir internet ortamında eşzamanlı ya da eşzamanlı olmadan farklı şekillerde ders işledikleri, sistemli ve planlı bir öğretim şeklidir. Bu esneklik günümüzde mobil teknolojiler ile artık çok daha büyük bir ivme kazanmıştır. Mobil teknolojilerin hayatımıza girmesiyle akıllı telefonların ve tabletlerin sayısı artmıştır. Bu artış ile bireyler artık mobil teknoloji ile eğitim sistemine dâhil olmuşlardır (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020).

Uzaktan eğitim, çok geniş öğrenci kitlesine hizmet sunmaktadır. Geleneksel eğitimden yararlanamayan kişiler için, vazgeçilmez bir eğitim sistemidir. Öğrenci merkezli ve ekonomiktir. Uzaktan eğitimde, kişi öğrenmeyi kendisi için gerçekleştirir. Bilişsel, sosyal ve yansıtıcı düşünme becerileri ile öğrenme süreçlerini içine alan yapısalıcı öğrenme anlayışı benimsenmektedir (Çıgılık & Bayrak, 2015).

Mektupla öğrenme ile başlayan ve gelişerek devam eden uzaktan öğrenme eğitimdeki ve teknolojiye gelişmelerden olumlu yönde etkilenecek gün geçtikçe daha da gelişim sağlamış ve başlangıçtaki halinden çok daha iyi yönlerde evrilmiştir. Eskiden tek bir ifade şekli olan uzaktan öğrenme günümüzde; harmanlanmış öğrenme, mobil öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi yeni tanımlarla kullanılmaktadır. Bu ifade farklılaşması önem arz etmeksizin uzaktan öğrenme yolu formal eğitimden uzak kalan öğrencilere ve yaşam boyu eğitime devam etmek

isteyen bireylere eğitimden yararlanmak konusunda verimli bir süreç ve imkân sunmaktadır (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020).

İletişim teknolojilerinde ve bilginin insanlara ulaştırılmasında önemli ilerlemeler görülmektedir. Teknolojik araçlar arasındaki iletişim ile gerçekleştirilen uzaktan öğrenme kavramı gelişmelerle birlikte e-öğrenme, m-öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi ifadelerle anılır hale gelmiştir. Bu yeni ifadeler aslında uzaktan eğitimden ayrı kavramlar değil modernleşmiş halidir (Holmberg, 2005). Bu araştırma çevrimiçi öğretim konusunda öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğuna odaklı olduğundan ve çevrimiçi öğrenmeyi etkinleştirmede çevrimiçi öğretim önemli olduğundan, aşağıda çevrimiçi öğrenme ve öğretme ile ilgili detaylara yer verilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme var olan eğitsel kaynakların eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak kullanılması olarak ifade edilmektedir (Khan, 1998). Başka bir tanımda ise çevrimiçi öğrenme geleneksel eğitime alternatif katkı sağlayan öğrenme olarak tanımlanmıştır (Anthony, 2010). Çevrimiçi öğrenme ortamlarından bahsedilirken genellikle geleneksel öğrenme ortamlarının elektronik ortam tabanında yapılan hali olarak genelleştirilebilmektedir (Çağıltay & Göktaş, 2020).

1.1.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Öğeleri

Uzaktan eğitimin; öğrenenler, öğretim elemanları, yönetim ve idari personel, içerik geliştiriciler, ölçme ve değerlendirme uzmanları, destek sağlayıcılar, teknoloji sağlayıcılar, akreditasyon kuruluşları ve işverenler olmak üzere birçok ögesi vardır. Çevrimiçi öğrenmenin ise temel olarak üç temel ögesini; *öğrenen*, *içerik* ve *öğretim elemanı* oluşturmaktadır. Üç temel öge arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğrenme ortamı ve ara yüzün önemi de ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenler; sistemin içinde sistem içeriklerini aktif olarak kullanan, ders süreçlerine katılan ve sisteme geri

bildirim veren kişilerdir. Çevrimiçi öğrenme sürecinin önemli etkileşim sağlayan bir diğer ögesi ise içeriktir. İçerik öğrenen ve öğretim elemanı arasındaki etkileşimi sağlar. *İçerik*; uzaktan eğitimin yani çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan eş zamanlı ve eş zamansız olarak sunulan öğretimsel içerikler ve buna yönelik hazırlanan öğretim materyalleridir. Bu içeriklerde; e-kitaplar, videolar, metinsel içerikler, simülasyonlar, e-sınavlar, dijital hikaye ve podcastler, infografik çalışmalar, yapay zeka tabanlı öğretimsel içerikler vb. kullanılmaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin en önemli diğer bir ögesi ise öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanları direk bilgi kaynağı olmanın yanında çevrimiçi öğretim sürecini düzenleme ve organize edilerek var olan öğretimsel içerik ve materyallere öğrenenleri yönlendirme ve bunlardan faydalanmalarını sağlamada etkin görev almaktadır. Öğretim elemanları çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenleri yönlendirme, isteklendirme, var olan kaynak bilgisini öğrenen ile paylaşma ve bu şekilde öğrenenlerin bilgiyi kendilerine özgü yapılandırmalarını sağlanmaları yönünde ilerlemelerini sağlama gibi çeşitli rolleri vardır. Bu sayılan sebeplerle de öğretim elemanlarının yeni kaynak ve yöntemleri öğrenenlere ulaştırma ve yönlendirme konusunda köprü olmaları önemlidir. Yeni gelişen teknolojik imkan ve çevrimiçi öğrenme sürecinde kullanılan yeni içerikleri kullanırken de öğrenen ve öğretim elemanları kendilerini teknik, güncel olay ve durumları takip ve kullanım konusunda kendilerini güncel tutmaları gerekir (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020).

Çevrimiçi öğretime olan yönelimin artması ile çevrimiçi öğrenme ortamları hakkında bilgi sahibi olan öğretim elemanlarına olan ilgi ve ihtiyaç da artmıştır. Öğretim elemanlarının birçoğu geleneksel eğitimden çevrimiçi eğitime geçtiğinde bu sürecin artı-eksi yönlerini ve geleneksel eğitimden çok farklı bir ortam olduğunu süreç içinde anlar. Bu amaçla öğretim elemanlarına verilen uyum eğitimleri ise teknik boyutla sınırlı kalmaktadır. Fakat çevrimiçi öğrenme ortamında öğretim elemanlarının sadece teknik boyutta bilgi sahibi olması yetersizdir (Özcan, 2019).

Yapılan alışmalar incelendiğinde ğretim elemanlarının evrimii öğrenme ortamlarında karşılaşmış oldukları belli başlı temel sorunlar vardır. Kültürel engeller, teknik engeller, sosyal engeller, akademik engeller, maddi engeller, tecrübe farklılıkları, kurumsal farklılıklar, teknolojik bilgi eksiklikleri, etkileşim eksiklikleri, ekipman eksiklikleri, evrimii öğrenme sürecindeki kişi fazlalığı, pedagojik engeller, psikolojik engeller, alt yapı eksiklikleri, zaman yetersizliği, nitelikli derslerde beklenen çaba vb. sorunlarla ve engellerle karşi kariya kalınması söz konusudur. Öğretim elemanlarının evrimii öğrenme sürecinde karşılaştıkları engelleri aşabilmek için destek almalarına ihtiyaç vardır. Öğretim elemanlarının bu konuda aldıkları destekler onların sürece yönelik dirençli olmamalarını da olumlu yönde etkilemektedir. Bu sebeple ğretim elemanlarının evrimii öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik verilen bütün eğitimlerin ihtiyaç analizi yapılarak var olan ihtiyaçlara yönelik olması büyük önem taşımaktadır (zcan & Karataş, 2020).

Diğer taraftan evrimii öğrenmenin diğer yüzünü evrimii ğretim oluşturmaktadır. Çevrimiçi ğrenme ortamlarında en önemli rollerin bir bölümünün ğretim elemanlarında olduğu düşünüldüğünde, ğretim elemanlarının evrimii öğretime yönelik hazırbulunuşlukları önem kazanmaktadır.

1.1.3. Çevrimiçi ğretim

Öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecine dahil edilerek, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri ile temellendirilen, öğrenenlere her anlamda esnek, yapılandırılmış eğitsel materyallerin kullanıma sunulduğu, mekan ve zaman bağımsız olarak istenilen ve uygun olunan zamanda alınabilen eğitime evrimii ğretim denmektedir (Telli Yamamoto, Demiray, & Kesim, 2010). Çevrimiçi ğrenme ve evrimii ğretim kavramları kuramsal ve kavramsal ereve bölümünde kapsamlı şekilde açıklanmıştır.

1.1.4. Çevrimiçi Öğretimde Hazırbulunuşluk

Teknolojik gelişmelerle birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli role sahip olan öğretim elemanlarının bu teknolojileri bilgisine sahip olmaları ve gerekli becerileri öğretimlerine yansıtmaları beklenmektedir. Geçmiş olmakla birlikte özellikle son yıllarda yoğun biçimde kullanılmak durumunda olan çevrimiçi öğretim süreci öğretim elemanları için önemli hazırlıklar gerektirmektedir. Bu bağlamda çevrimiçi öğretim için materyal hazırlama, düzenleme, sunma ve değerlendirmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyi de önemlidir, zira çevrimiçi öğretimde öğretim üyelerinin rolü farklılaşmaktadır (Martin, Budhrani, and Wang, 2019).

Çevrimiçi öğrenme ve öğretime yönelik alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların önemli bir kısmının çevrimiçi öğrenme odaklı olduğu, daha az bir kısmının da çevrimiçi öğretimi merkeze aldığı görülmektedir.

Bu araştırmada önemi her geçen gün artan ve fazlasıyla yaygın olarak tercih edilen çevrimiçi öğretime yönelik geliştirilmiş yeni ve güncel bir ölçek olan ve Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından geliştirilen “*Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları ölçeğinin*” Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçekten yararlanarak öğretim elemanlarına uygulanması planlanmıştır. Bu çalışma ile uyarlaması yapılan ölçeğin, bu konu alanında yeni yapılacak çalışmalarda kullanılması ve alana bu yönde katkı sağlaması ve aynı zamanda ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen bulguların ortaya çıkardığı ipuçlarının da öğretmen eğitimi bağlamında yararlanılması umulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik algılarının incelenmesidir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmada temel olarak “öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma amacının gerçekleştirilebilmesi ve problem cümlesini daha net cevaplandırabilmek için araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları açısından;

1. Ders tasarımı, ders iletişim, zaman yönetimi ve teknik yeterlilik alt boyutlarına yönelik tutum (önem) algıları nasıldır?
2. Ders tasarımı, ders iletişim, zaman yönetimi ve teknik yeterlilik alt boyutuna yönelik yetenek (güven) algıları nasıldır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğrenme kavramının çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçişi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki kullanımının hızla yayılması ile birlikte bireyler pek çok alanda çevrimiçi öğrenme yolunu kullanarak kesintisiz eğitime erişme imkânı bulmuşlardır. Çevrimiçi öğrenme birçok alanda kullanılmasına karşın en geniş kapsamda eğitim alanında kullanılmakta, pek çok eğitim kurumu ve üniversite ise bu yolla eğitimlerine destek ya da direkt olarak internet tabanlı olarak devam etmektedirler. Böylece eğitim alan bireyler uzaktan eğitimin avantajları olan zamansal, mekânsal ve ekonomik anlamda tasarruf etmektedir. Bu durum yaşam boyu öğrenmeyi destekler nitelikte olup gelişen imkânlar dâhilinde de herkese eşit imkânlar sağlamaktadır. Bu durumda öğretimin yapı taşlarından biri olan öğreticilerin sürecin daha etkin kullanılabilmesi açısından donanımlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir (Topses, 2009).

Bu araştırmada elde edilen sonuçların;

- ✓ Eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının betimlenen algıları çerçevesinde, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk becerilerini kazanmaları ve kullanmaları konusunda duyulan ihtiyaca dikkat çekmesi,
- ✓ ğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğu konusunda tasarlanacak hizmet içi eğitim ve kullanılacak materyaller konusunda çalışma verileri ortaya koyması,
- ✓ ğretim elemanlarına öğrencilerini 21. yüzyıl becerilerini dikkate alarak yetiştirme süreçlerinde, çevrimiçi ğretim becerilerini etkin kullanarak katkı sağlaması,
- ✓ Bu alanda yapılacak yeni, farklı ve kapsamlı çalışmalara katkıda bulunması, beklenmekte, tüm bu açılardan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Varsayım

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlar dikkate alınmıştır.

- ✓ ğretim elemanları araştırmada kullanılan lçme aracında yer alan soruları içtenlikle ve gönüllülükle cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma eğitim fakültelerinde görev yapan ğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik algıları belirlemek için kullanılan lçme aracına verilen görüşler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Çevrimiçi öğrenme: İnternet ve intranet gibi bir ağ alt yapısı üzerinden kişinin kendi öğrenmesi ile ilerleyen bilgiye erişme konusunda zaman, mekan sınırı tanımayan, eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak öğrenenler ve öğretmenlerin iletişim kurmalarına imkan sağlayan teknolojik gelişmelerin sağladığı görsel-işitsel ve etkileşim imkanını veren ekonomik farklılıkları ortadan kaldıran ve yaşam boyu öğrenme imkanı sunan öğrenme ortamıdır (Yılmaz, Gümüş & Okur, 2005).

Çevrimiçi öğretim: Çevrimiçi öğretim; farklı öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecine dahil edilerek, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri ile temellendirilen, öğrenenlere her anlamda esnek, yapılandırılmış eğitsel materyallerin kullanıma sunulduğu, mekan ve zaman bağımsız olarak istenilen ve uygun olunan zamanda alınabilen eğitimidir (Telli Yamamoto, Demiray, & Kesim, 2010).

Hazırbulunuşluk: Geniş anlamda sinir sisteminin öğrenmeye hazır olması durumu (Binbaşoğlu, 1995) olarak ifade edilen hazırbulunuşluk öğrenme ile ilgili yaş, zekâ, güdülenme, fizyolojik psikolojik ve psikomotor sağlık durumu, gelişim, olgunluk, dikkat, kaygı vb. nitelikleri olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk: Eğitim ve öğretim yönünden e-öğrenme veya çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, *“bir örgütün e-öğrenme deneyimleri veya eylemleri için zihinsel ve fiziksel olarak hazırlıklı olma hali”* olarak tanımlanmaktadır (Borotis ve Poulymenakou, 2004).

BÖLÜM II

KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ve öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelenmesi bağlamında konuyla ilgili boyutlara yer verilmiştir.

2.1. Uzaktan Eğitim ve Öğrenme

Uzaktan eğitim ve öğrenme her türlü eğitimde kullanımı yaygınlaşmış ve tercih edilme oranı her geçen gün artan ve zamanın dikkat çeken popüler konuları olmuştur. Uzaktan öğrenme-öğretme sürecinde öğreten ve öğrenenler, zamansal ve mekânsal olarak birlikte bulunmaktan çok ayrı kalmak durumundadır. Mekânsal farklılıklarla beraber iletişim kurmak için, belirli iletişim imkânlarına ve teknolojiye ihtiyaç duyulduğundan tercih edilen uzaktan öğretimden fayda sağlamak için öğretici ve öğrenen, teknolojik anlamda kendini geliştirmeli ve nasıl iletişim kurabileceğini öğrenmelidir. İnsan ilgisini çeken uzaktan eğitim gündemde önde olan bir kavram olmanın yanı sıra öğrenen ve öğreticiye heyecan verir (Gürer, 2021).

Alan yazında uzaktan eğitim ve öğrenme kavramları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Kaya (2002) uzaktan eğitimi; farklı yaş gruplarındaki bireylere yaşam boyu eğitim imkânı sunan, eğitim sürecinde fırsat eşitliği sağlayan, eğitimin bireysel

toplumsal hedeflerine ulaşmaya fayda sağlayan ve bireysel olarak teknolojik imkânlardan yararlanan bir disiplin olarak açıklamıştır. Keegan (1996) uzaktan eğitimin hala geçerliliğini sürdüren nitelikleri arasında önemli noktalara işaret etmiştir. Buna göre, uzaktan eğitim sürecinde öğretene ve öğrenenin mekânsal ayrı kalması onu normal eğitimden ayırıştırır; Bununla birlikte, öğretene ve öğrenenin bir araya gelmesi, süreçte kullanılacak olan eğitim içeriğinin taraflara aktarılabilmesi için teknik alt yapı gerekmektedir. Uzaktan eğitimde sadece öğretene değil, öğrenen de iletişim adına diyalog sağlayabilir. Verilen eğitimin gerekliliğine göre öğretene ve öğrenenin bir araya gelebileceği durumlar olabileceği gibi bireysel öğrenme sağlanabilmesi açısından ayrı kalınan zamanların da olması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim ile yaşanan aksaklıklara sebep olan mekânsal ve zamansal engelleri aşarak, gelişmekte olan teknolojik imkânlara uyum sağlayabilen, öğretene ve öğrenenin ortak zaman ve mekânına gerek duyulmadan, bireyin eğitimine önemli katkılar sağlanmaktadır (Özbay, 2015). İçten (2006) uzaktan eğitimi; geleneksel eğitim imkânsızlıklarına bir seçenek ve çözüm olarak ortaya çıkmış, öğretim sürecini planlayarak öğretene ve öğrenen arası iletişimin farklı teknik alt yapılar aracılığı ile kurumsal belirli bir merkezden yönetildiği öğretim yöntemi, olarak ifade etmiştir.

Alanda öğretim teknolojilerinin kuramsal ve uygulama alanlarında gelişmesine imkan ve olanak sağlayan Eğitsel İletişim ve Teknoloji Derneği (Association for Educational Communications and Technology - AECT) uzaktan eğitimi; öğrenen grupların mekânsal ayrılıklarının olduğu, öğrenen, öğretici ve öğretim kaynaklarının bir araya gelebilmesi için teknolojik iletişim alt yapılarının kullanıldığı, planlanmış ve bir kurum aracılığı ile sunulan eğitim süreci (Schlosser & Simonson, 2009) olarak açıklamaktadır.

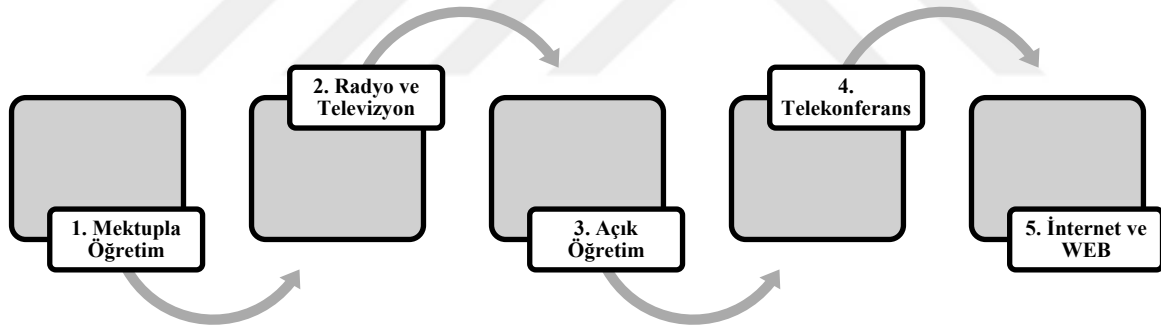
Uzaktan eğitimin tanımlamaları ve açıklamaları (Keegan, 1996; Özbay, 2015; İçten, 2006; Schlosser & Simonson, 2009) dikkate alınarak uzaktan öğrenme; öğrenen ve öğretene zamansal ve mekânsal olarak birbirlerinden ayrı olduğu, aradaki iletişimin bir kurum

tarafından sunulan teknolojik bir alt yapı ile sağlandığı, gerekli öğretim materyallerine erişimin sağlanabildiği, öğretene ve öğrenene etkileşim ve iletişiminin senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olarak sürdürülebildiği bir süreç olarak özetle tanımlanabilir.

2.2. Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Uzaktan eğitimden bahsedilirken gelişen teknolojiye ve küreselleşmeye vurgu yapıldığı için ve kavramın isimlerinin birden fazla şekle verilmesinden (çevrimiçi öğrenme, web tabanlı öğrenme, e-öğrenme gibi) dolayı yeni kavram olarak anlamlandırılrsa da uzaktan eğitim kavramı 1700’lü yıllara kadar dayanan eski bir geçmişe sahiptir.

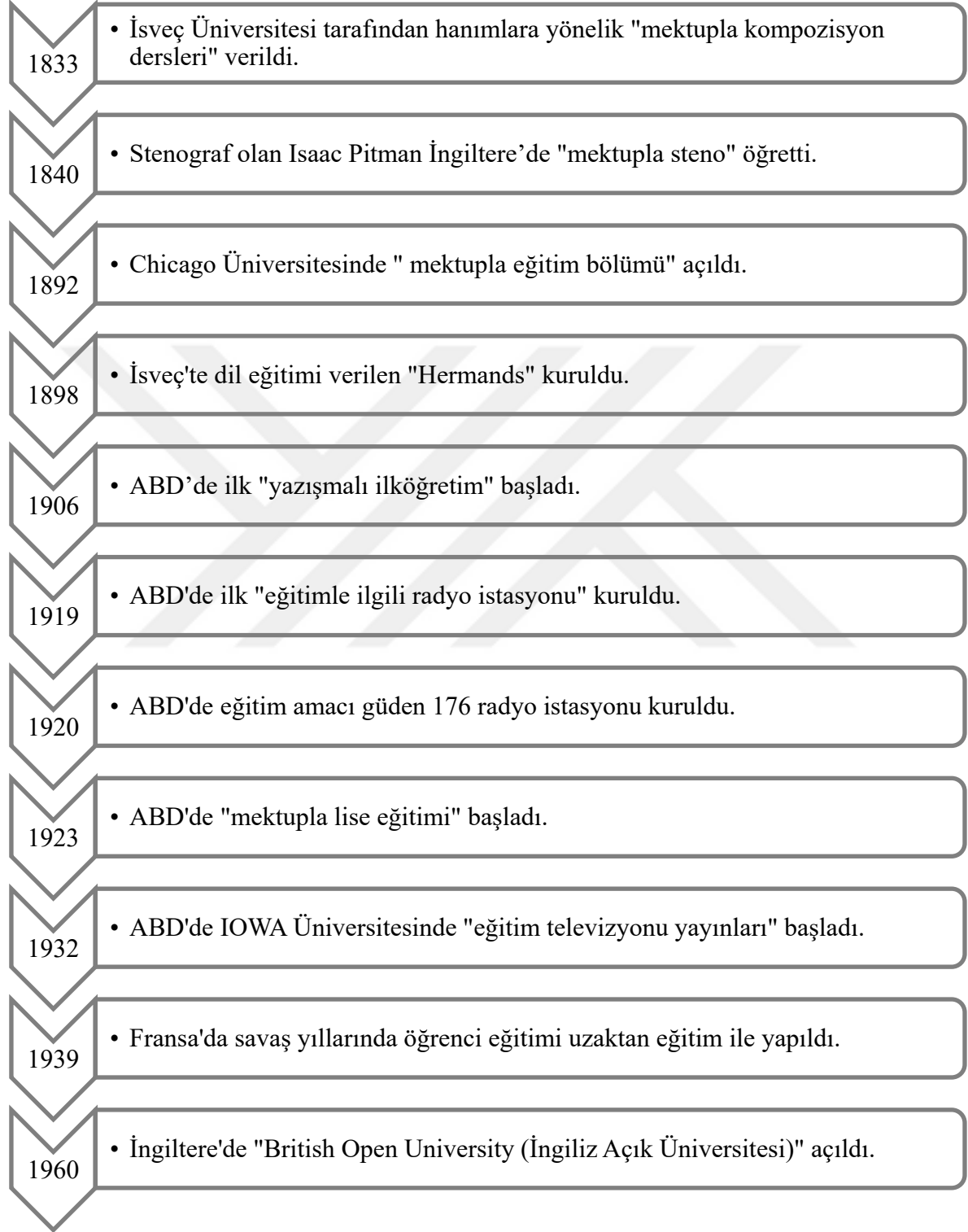
Moore ve Kearsley (2005) uzaktan eğitimin tarihsel gelişimini beş ana başlık altında toplamıştır. Bu beş başlık Şekil 1’de gösterildiği üzere: (1) mektupla öğretim, (2) radyo ve televizyon, (3) açık öğretim, (4) telekonferans ve (5) internettir.



Şekil 1. Uzaktan eğitimin gelişim süreci (Moore ve Kearsley’den (2005) uyarlanmıştır)

Uzaktan eğitimin gelişim süreci hakkında farklı kişiler tarafından benzer sınıflamalar yapılmıştır. Buna karşın hepsinin başlangıç noktası olarak mektup yoluyla öğretim kabul görmekte, başlangıcının 1700’lü yıllara dayandığı bilinmektedir. İlk uzaktan eğitim denemeleri 1728 yılında Boston gazetesinde yayınlanan “senato dersleri” olarak kabul edilmektedir. Farklı kaynaklardan da doğruluğu araştırılan Okulistik (2021) ve Wikipedia

(2021) sitelerinde de sıralaması verilen uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişimi Şekil 2’de; Türkiye’deki tarihsel gelişimi ise Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 2. Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişimi



Şekil 3. Türkiye’de uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi

2.3. Uzaktan Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Dünyada ve Türkiye’de öğrenen ve öğretenleri senkron ve asenkron olarak bir araya getiren öğrenme-öğretme süreçlerinin uzaktan yürütüldüğü uzaktan eğitimin, öğrenen ve öğreten açısından faydaları ve sınırlılıkları mevcuttur.

Günümüzde uzaktan eğitim genellikle internet ve intranet aracılığı ile gelişmiş yazılımlar ve BİT’in (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) sunmuş olduğu imkanlar aracılığı ile kullanılmaktadır. Bu imkanlar ile öğreten ve öğrenen senkron ve asenkron, sesli iletişim, görüntülü iletişim ve yazılı iletişim kurma, poster, resim, interaktif multimedya içerikleri ve zenginleştirilmiş kaynakların olduğu zamandan ve mekandan etkilenmeyen öğretim ortamlarına ulaşma ve eğitim alma imkanına erişmişlerdir. Bu ve bunlar gibi birçok sebeple öğrenenler uzaktan eğitim aracılığı ile eğitimi tercih ederlerken, öğretenler de bu ve bunun gibi birçok sebeple uzaktan eğitimi tercih etmektedirler (Odabaş, 2003). Bunlara ilaveten, uzaktan eğitimin pek çok faydalı yönünü saymak mümkündür. Uzaktan eğitim;

- Farklı ülke ve şehirlerde alanlarında uzmanlaşmış ve tanınmış kişilerden eğitim alma imkânı sunar.
- Çalışan kişilere işlerini yaparken ve mevcut oldukları yerde eğitime erişme imkânı sağlar.
- Öğrenen ve öğretilene objektif ve esnek değerlendirme imkânı sağlar.
- Sayısız kişiye mekâna bağlı kalınmadan eğitim imkânı sunar.
- Özel eğitime gereksinimi olan bireylere eğitim imkânı sunar (Uşun, 2006).
- Verilen eğitim ve öğretimin uluslararası standartlarda oluşturulmasına olanak sağlar.
- Zenginleştirilmiş öğretim içerikleri sayesinde öğreneni motive eder ve ilgisini çeker.
- Geliştirilen uzaktan eğitim materyalleri açısından geleneksel materyallere göre çok daha kolay gelişir ve güncellenir (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2011).

- Öğrenenlerin kişisel hız ve özelliklerine göre ilerlemesine imkân tanır.

Uzaktan eğitim; öğrenen, öğretene, imkan sağlayıcılar, kurum çalışanları gibi uzaktan eğitim sistemine dahil olan herkese belli faydalar ve imkanlar sunmaktadır. Bununla birlikte, uzaktan eğitimin de bazı sınırlı yönleri bulunmaktadır. Öğreten ve öğrenenlerin deneyimleri, teknolojik bilgi birikimleri, yaşları, kültürleri gibi farklılıklarla birlikte sınırlılıklar da oluşmaktadır (Odabaş, 2003). Uzaktan eğitimin sınırlılıklarına örnekler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğreten ve öğrenenlerin teknolojik bilgi birikimleri bazı durumlarda yetersiz kalmaktadır.
- Geleneksel eğitime kıyasla sosyal etkileşim ve iletişim, grup aktiviteleri ve bilgi alışverişi gibi konularda sınırlılıklar oluşmaktadır.
- Uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, pilot olarak uygulanması ve yeni gelişmelerle birlikte aktif olarak güncellenmesi maliyetli olabilmektedir.
- Öğrenen bireylerin içsel motivasyon, öz denetim, öz düzenleme, öz değerlendirme gibi konularda kişisel sorumlulukları artmaktadır.
- Bazı durumlarda temel bilgisayar becerisinin üzerinde bilgiye sahip olunmasını gerektiren teknik sorunlarla karşılaşılabilir.
- İnternet bağlantısı ve alt yapısının aktif olarak çalışması ve mali açıdan bunların karşılanabiliyor olması gibi durumlar uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılabilmesi için temel teşkil etmektedir.
- Uzaktan eğitim sistemlerine olan yoğun talep sebebiyle öğretene-öğrenen arası iletişim kurma konularında sorunlar veya aksaklıklar çıkabilmektedir.
- Teknoloji kullanımının artmasıyla beraberinde getirdiği sağlık sorunları olabilmektedir.

2.4. Uzaktan Eğitimde İnternet ve Bilgi İletişim Teknolojileri

Uzaktan eğitim, 1700’lü yıllardan itibaren gelişmeye başlamasının ardından, yeni alt yapılar ve teknolojiler ile evrim geçirerek ilerleme göstermiştir. Özellikle internet kullanımının artması ile internet uzaktan eğitim sistemlerinin de temel yapı taşlarından biri olmuştur.

2.4.1. İnternetin Tanımı

İnternet, bilgisayar ağları vasıtasıyla haberleşme durumunun kısa sürede gerçekleşmesinin sağlayan ve kişilerin birden fazla kişiye istediği kadar bilgiyi gönderebilmesi ve alabilmesi imkânın sunan etkileşim temelli ağ sistemleridir (Özkanal, 2006). İnternetin tarihçesine bakıldığında, 1969 yılında Amerika Savunma Bakanlığında bilgisayarlar arasında iletişimi sağlamak için kullanılmaya başlamış ve kapsamı genişleyerek üniversiteler, araştırma kurumları gibi kurumlara da yayılarak devam etmiştir. Sistem kullanıcılarına e-posta, sohbet, video konferans vb. iletişim imkânlarını eş zamanlı olarak sunmuştur (Güçdemir, 2010).

2.4.2. İnternetin Uzaktan Eğitimde Kullanımı

Evrensel iletişim ağı olarak nitelendirilen internet, bilimsel araştırmaların, akademik araştırmaların, eğitim araştırmalarının, ticaret, sosyal ve psikolojik, sağlık vb. alanların araştırmalarında geçmiş dokümanlara ulaşma adına temel bilgi kaynak sunucusu ve sağlayıcısıdır. İnternet gelişimine bağlı olarak uzaktan eğitimin de merkezi haline gelmiş ve uzaktan eğitim sürecinin öğretene ve öğrenenlerine çok sayıda imkân sunmaya başlamıştır. İnternetin uzaktan eğitime yönelik sunduğu imkânlar aşağıda sıralanmaktadır (İşman, 1998):

- İstenen bilgilere hızlı erişim imkânı sağlar.
- Eş zamanlı iletişim ve bilgi erişiminin yanında eş zamansız erişim sağlar.
- Bilginin güvenilirliği sorgulanabilir ve ana kaynaklarının ne olduğuna erişilebilir.

- Bilgi depolama, istenilen zamanda depolanan bilgiye erişim ve bunun maliyetinin düşük olması gibi imkânlar sağlar.
- Öğrenme ve eğitimi destekleyici metin, görsel, video gibi eğitsel materyallere aynı anda ve birden fazla kaynağa erişim sağlar.
- Zaman ve mekân kısıtlaması olmadan dünya çapında bilgi erişimi söz konusudur.
- Ekonomik ve zaman anlamında geleneksel araştırma verisi toplamaya göre (kütüphane, tez, dergi, makale, kitap vb.) çok daha pratik ve daha az yorucudur.

2.4.3. Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) Tanımı

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) temel bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin entegre olmuş bir şekilde birlikte kullanılması ve bu iki sistemde kullanılan materyallerin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş sistemler olarak tanımlanabilmektedir (Kurtoglu, 2009). Başka bir ifadeyle, bilgi ve iletişim teknolojileri, bilginin alınması, işlenmesi, depolanması ve dünya çapında ya da intranet gibi küçük çaplı birbirine bağlı bilgisayarlar arasında iletişim teknolojileri ve internet alt yapısı ile bilginin alışverişinin yapılmasına olanak sağlayan sistem ya da sistemlerin tamamı, olarak ifade edilebilir.

2.5. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme, geleneksel sınıf ortamlarını etkileyerek öğrenme öğretme süreçleri açısından yeni bir bakış sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme başlangıçta geleneksel yüz yüze eğitimi desteklemek için tasarım etkinlikleri sunarken, daha sonraları basılı ve multimedya destekli uzaktan eğitim etkinlikleri sunmaya başlamıştır. Böylelikle öğrenmeyi çevrimiçi hale getirmek öğrenme ortamlarını da düzenlemek anlamlarına gelmektedir (Gülbahar, 2021). Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme uzaktan eğitime yakın tanımları

barındırmaktadır fakat uzaktan eğitim çevrimiçi öğrenmeyi kapsayan daha genel bir tanımdır. Çevrimiçi öğrenme ile ilgili olarak alanyazında birçok tanım söz konusudur.

Karakaş'a (2022) göre çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı gerçekleşen öğrenmeleri kapsayan esnek öğretim hizmeti veren bir öğretim sunum sistemidir. Çevrimiçi öğrenme; geleneksel ders alınamadığı durumlarda, öğretene ve öğrenenin birbirine ulaşmasına fırsat veren, esnek çalışma zamanlı, öğrencilerin bireysel tutum ve becerilerine yönelik kendi hızlarında öğrenmelerine destek sağlayan bir öğretim yoludur. Horton'a (2006) göre çevrimiçi öğrenme, öğrenme deneyimleri elde edebilmek için bilgisayar teknolojilerinin aktif olarak kullanılması durumudur. Singh ve Thurman'a (2019) göre, öğrenenlere internet tabanlı sunulan ve teknolojik araçlarla düzenlenebilen öğrenme yöntemidir. Harasim (2017) çevrimiçi öğrenmeyi eğitim süreçlerindeki öğretim sunumları, eğitim proje içeriklerini destekleme süreci, araştırma süreçleri, bilgi kaynaklarına erişim ve öğrenenler arası etkili iletişim için gerekli iletişim ağlarının kullanılması, olarak açıklamaktadır.

Joosten ve Cusatis (2020) ise çevrimiçi öğrenmeyi, öğretene ve öğrenenlere öğrenme anlamında esneklik tanıyan, öğrenme etkinlikleri üzerinde öğrenen kontrolü sağlayan ve bu sayede öğrencilerin geleneksel eğitimden uzak kalmalarına sebep olan ekonomik, zamansal ve mekânsal sorunları ortadan kaldırarak öğrenciye yarar sağlayan ortamlar, olarak tanımlamaktadır.

2.5.1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Son yıllarda gelişen teknoloji ile uzaktan eğitim faaliyetlerinin odak noktası çevrimiçi öğrenme ve diğer internet tabanlı öğrenme ortamları olmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamı; intranet veya internet alt yapısı üzerinden öğretene ve öğrenen arasındaki etkileşim ve iletişimin sağlandığı, ödev, tartışma ortamı, yazılı sözlü iletişim araçları, ders içerikleri,

senkron ve asenkron dersler ve sınavlar ile ğretim ve eğitim faaliyetlerinin yürütülebildiği web tabanlı platformlardır (Pearson & Trinidad, 2005).

Çevrimiçi ğrenme ortamlarının merkezinde ğrenci yer almaktadır ve gerçekleştirilen ğretim hizmetlerinin ortak tek bir amacı, öğrenene öğreneceği bilgiyi daha anlaşılır bir biçimde sunmak ve ğretim hizmetini anlaşılır kılmaktır. Bununla birlikte, toplumda yaşayan bireylerin geçmiş deneyimleri, n öğrenme düzeyleri, hazırbulunuşluk durumları sosyoekonomik durumları ve yetişmiş oldukları kültürleri farklılık göstermektedir. Bu ve bunlara benzer sebeplerle, ğretim ortamlarının bu bireysel farklılıkların her biri göz önüne alınarak tasarlanması ve evrimii ğretim ortamlarındaki materyallerin, etkinliklerin de bu farklılıklar gözetilerek birden fazla yöne hizmet edecek düzeyde oluşturulması önem kazanmaktadır. ğrenme düzeyinin kalıcı olması ve bireylerin öğrenme düzeylerinin artırılabilmesi için yapılabilcek uygulamalardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Gülbahar, 2021).

- Öğrenenlerin bilgileri kendi cümleleri ile ifade etmeleri sağlanabilir.
- Öğrenenlerin öğrendikleri bilgileri örneklendirmesi sağlanabilir.
- Öğrenilen bilgilerin farklı durumlara uyarlanabilmesi yani öğrencinin transfer edebilir durumuna gelmesi sağlanabilir.
- Öğrenilen bilgilerin başka kavramlarla ilişkilendirilmesi teşvik edilebilir.

2.5.2. Senkron ve Asenkron ğrenme

Çevrimiçi ğrenmenin gerçekleşmesi zaman bakımından yani evrimii öğrenmede iletişim bakımından temelde ikiye ayrılmaktadır. Temel olarak kabul gören bu iki etkileşim şekli senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) evrimii öğrenmedir.

2.5.2.1. Senkron (Eş Zamanlı) Öğrenme

Eş zamanlı öğrenme fiziksel mekân bakımından birbirinden farklı yerlerde olan öğrenen ve öğretmenin öğrenme sürecini aynı anda gerçekleştirmesine imkân tanıyan öğrenme biçimidir. Eş zamanlı öğrenmede öğrenen ve öğretmen farklı mekânlarda olsalar dahi aynı anda çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunması ile gerçekleşen öğrenme ortamıdır (Sharma & Mishra, 2007).

Eş zamanlı öğrenme ortamlarının geleneksel eğitimle ortak olan yönü öğrenme sürecinde öğrenen ve öğrencilerin zamansal olarak “aynı anda” olmalarıdır. Eş zamanlı öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenenler, aynı zaman diliminde fakat mekânsal olarak farklı ortamlardan çevrimiçi öğrenme ortamları aracılığı ile katılım sağlayarak öğretim etkinliğini sürdürürler. Öğrenen ve öğretmenin aynı anda çevrimiçi öğrenme ortamında olması karşılıklı iletişim ve dönüt alabilme olanakları sunmaktadır (İzmirli & Şahin İzmirli , 2020).

Eş zamanlı öğrenmenin avantajları ve dezavantajlarına örnekler aşağıda sıralanmıştır (Ateş Çobanoğlu, Uzunboylar, & Altun, 2017; İşman, 1998; İzmirli & Şahin İzmirli , 2020; Karataş & Kılıç Çakmak, 2020; Ünsal, 2002):

- Öğretim sürecinin ve değerlendirme sürecinin düzenli olması açısından öğrenen ve öğretmen arası etkili iletişime imkân verir.
- Geleneksel eğitim gibi mekânsal ortak bir yere gidilmediği için hem maddi hem zamansal açıdan öğretmen ve öğrenciye tasarruf ettirir.
- İnternet tabanlı olması sebebi ile kullanılan materyallerin değişmesi kolaylığını sunar.
- Eş zamanlı olmasından dolayı iletişim kolaylığı ve etkileşim sağlanabiliyor olması ile mekânsal uzaklık etkisini azaltır.
- Öğrenenler arasında işbirliğine olanak sunar ve grup çalışmaları yapılabilme imkânı sağlar.

- Geleneksel öğretim yöntemlerinden bazılarının (soru cevap, tartışma, beyin fırtınası vs.) kullanılabilmesi öğretim sürecindeki sıkıcılığı ve durağanlığı azaltır.
- Eş zamanlı ortamlarda anında öğrenen-öğreten arası geri bildirim söz konusudur.
- Öğreten ve öğrenenin teknik sorunlar, alt yapı sorunları veya hastalık gibi engelleyici sebepler ile o anda derse girememesi bir dezavantajdır.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında her ne kadar görsel-işitsel etkileşim söz konusu olsa da bu sınırlı olduğu için jest, mimik, hareket gibi iletişim sürecinde anlamayı kolaylaştıran etmenlerde kısıtlılığın söz konusu olması bir dezavantajdır.

2.5.2.2. Asenkron (Eş Zamansız) Öğrenme

Eş zamansız (asenكرون) öğrenme, öğrenen ve öğreticinin farklı fiziksel ortamlarda ve farklı zaman dilimlerinde meydana gelen öğrenme sürecidir. Eş zamansız öğrenmeye basit düzeyde e-posta yolu ile öğrenen ve öğreticinin iletişim kurması örnek olarak verilebilir. Belli bir sistem üzerinden ya da herkesin ulaşım sağlayabileceği YouTube gibi sosyal paylaşım platformlarında paylaşılan eğitim içerikleri de eş zamansız öğrenmeye örnek olarak verilebilmektedir. Üniversiteler ve belli kurumlar da bu yolla eğitimsel içerik ve bilgileri YouTube platformu üzerinden bir kanal oluşturarak öğrenenlere ulaşmasını sağlamaktadır. Bu platformda yayınlanan video içeriklerine yorumlar yolu ile geri bildirim de sağlanabilmektedir (İzmirli & Şahin İzmirli , 2020).

Eş zamansız öğrenme eğitim platformları öğrenenin öğretenden bağımsız olarak eğitim içeriklerine erişerek istediği zaman süreci başlatıp bitirebildiği bir platformdur. Bu bağlamda öğretmenin rolü yönlendirmek ve yönetmek, başka bir ifade ile rehber olmaktır. Eş zamansız öğrenme yöntemi temelde öğrenen odaklı bir sistemdir ve bu sebeple de üretilen içerikler öğrenen merkezli hazırlanmaktadır (Can, 2008).

Eş zamansız öğrenmenin avantajları ve dezavantajlarına örnekler aşağıda sıralanmıştır (Ateş Çobanoğlu, Uzunboylar, & Altun, 2017; İşman, 1998; İzmirli & Şahin İzmirli , 2020; Karataş & Kılıç Çakmak, 2020; Ünsal, 2002):

- Öğreten içerik oluştururken, öğrenen ise içeriklere erişim sağlarken mekân ve zaman engeline takılmamaktadır.
- Öğrenen merkezli bilgi içerikleri olduğu için öğrenen kişiler zorlanmadan istedikleri içeriklere erişim sağlayabilmektedir.
- Eş zamanlı öğrenmeye göre istenilen zamanda bilgi kaynaklarına erişim söz konusu olduğu için zaman adına öğrenene çok büyük bir esneklik sağlamaktadır.
- Yaygın platformların kullanılabilmesi, ücretli bir platforma bağlı kalma zorunluluğunun olmaması, zamansal olarak sağladığı esnekliklerle birlikte ekonomik anlamda tasarruf sağlamaktadır.
- Eş zamansız öğrenme içerikleri belli kriterler dikkate alınarak geliştirilmekte ve daha geniş kitlelerin erişebilmesine imkân sağlamaktadır.
- Bazı eş zamanlı platformlarda bilgi kaynaklarına erişim kısıtlı sayıda sunulurken ya da eğitim süreci bitince erişim imkânı ortadan kalkarken, eş zamansız öğrenmede öğrenen istek ve hızına göre sayısız tekrar ve ulaşım olanağı bulunmaktadır.
- Öğrenenin öz denetim ve öz düzenleme kapasitesi düşük ise süreci planlamakta zorluk yaşaması bir dezavantajdır.
- Öğreten açısından öğrenenden anında dönüt alamadığı için, bazı öngörülemeyen sorular eğitim açısından kısıtlı bilgilendirme durumuna yol açabilir.
- Eş zamansız öğrenme içeriklerinde içerik olabildiğince aktif ve öğrenen açısından ilgi çekici olarak hazırlanmaz ise öğretim süreci sıkıcı ve tekdüze bir hal alabilmektedir.

2.5.3. Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları

Genel anlamda uzaktan eğitim çevrimiçi öğrenmeyi kapsadığı için uzaktan eğitimin birçok avantaj ve dezavantajlı yönü çevrimiçi öğrenme için de geçerlidir. Aşağıda çevrimiçi öğrenmenin avantajlı ve sınırlı yönlerine örnekler sunulmuştur.

2.5.3.1. Çevrimiçi Öğrenmenin Avantajları

Çevrimiçi öğrenmenin avantajlarına, alanyazına dayalı örnekler aşağıda listelenmiştir (Liaw, 2004; Jung & Leem, 1999; Horton, 2000; Woods & Baker, 2004; Güngören, Demir Kaymak, & Horzum, 2014):

- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgiler öğrenenlere çoklu ortam kaynakları (metin, resim ses, video, animasyonlar vs.) sunmaktadır.
- Çoklu ortam verilerinin bulunduğu veri tabanlarına internet tabanlı uzaktan erişim sağlamaktadır.
- Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğretene-öğrenen, öğrenen-öğrenen, öğrenen-içerik, öğrenen-ortam ve öğretene-ortam gibi iletişim ve etkileşim süreçleri etkinleşmektedir.
- Uluslararası kaynak erişim imkânı ve çevrimiçi ortamlarda birlikte çalışma imkânı sağladığı için kültürler arası çalışmalar yapabilme imkânı sağlamaktadır.
- Esnek erişim ve kullanım imkânları ile kişinin öğrenme sürecini kendi istek ve imkânlarına göre yönetebilmesini sağlamaktadır.
- Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını, öz denetim ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.
- Çevrimiçi öğrenme süreci ve çevrimiçi öğrenme sürecinde kullanılan kaynaklar açısından belirli standartlar oluşturulup bu yönde ilerlenebilmesi öğrenen ve öğretene kaliteli öğrenme öğretme kaynakları sunulmasını sağlamaktadır.

- Öğrenenlerin zaman ve mekân gibi engellere takılmadan öğretme sürecinin içinde olmasına ve gerekli materyallere istediği şekilde erişim sağlama özgürlüğü sunmaktadır.
- Herkese eğitim ve öğrenme imkânı sunmasının yanında farklı özelliklere sahip (fiziksel, duyuşsal, sosyal, sosyo-ekonomik durum vs.) öğrenen bireylere yaşam boyu eğitim ve öğrenme kolaylığı sağlamaktadır.
- Cep telefonu, tablet, bilgisayar gibi pek çok araç ve platforma uyumlu içerik ve çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturulabiliyor olması, öğrenen ve öğretenden açısından kolaylık ve ulaşım imkânı sağlamaktadır.

2.5.3.2. Çevrimiçi Öğrenmenin Dezavantajları

Çevrimiçi öğrenmenin dezavantajları için, alanyazına (Smith, 2005; Horton, 2000; Güngören, Demir Kaymak, & Horzum, 2014; Simpson, 2002) dayalı olarak aşağıda örnekler listelenmiştir:

- Geleneksel eğitime aşina ve alışkın olan öğrenen ve öğretmenler, çevrimiçi öğrenme yöntemine ilk etapta alışmakta ve kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar.
- Çevrimiçi öğrenmenin kullanılabilmesi için gerekli olan teknik alt yapı, gerekli materyaller (bilgisayar, telefon, tablet vs.) ve sürekli bağlı bir internet bağlantısı gerektirmektedir.
- Çevrimiçi öğrenme sürecinde gerekli olan teknik alt yapının yanı sıra öğrenen ve öğrencilerin bu ortamları kullanırken karşılaşılabilecekleri teknik sorunlarla karşılaşılabilir.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılabilmesi için öğrenen ve öğretenden teknoloji kullanım bilgileri yani teknolojik okuryazarlıklarının bu sistemleri kullanabilecek

düzeyde olması gerekliliği ve bunun yetersiz olması durumunda özellikle öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme sürecini yarıda bırakmalarına sebep olabilmektedir.

- Çevrimiçi öğrenme sürecinde teknoloji kullanabilmek yeterli gelmemekte, öğrenenlerin kişisel sorumlulukları altında olan zaman yönetimi ve öğrenmeyi kendine göre planlama gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır.
- Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim açısından da geçerli olan profesyonel materyal geliştiriciler ve sistem geliştiricilerin olmasını gerekli kılmaktadır. Belirli standartlara göre içeriklerin üretilmesi gerekmektedir ve bunların hepsi için uzman kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Deneyimli personel eksikliği ve geliştirilen materyallerde uzmanlık alanlarının gerekliliği süreç için bir sınırlılık oluşturmaktadır.
- Çevrimiçi öğrenme süreci her ne kadar etkili iletişim sağlasa da, diğer uzaktan eğitim yollarında olduğu gibi yüz yüze etkileşim kadar etkili olmamakta ve işbirlikli çalışma konusunda belirli sınırlılıklar göstermektedir.

2.6. Çevrimiçi Öğretim

Çevrimiçi öğretim; farklı öğretim teknolojilerinin öğrenme sürecine dahil edilerek, farklı bilgi ve iletişim teknolojileri ile temellendirilen, öğrenenlere her anlamda esnek, yapılandırılmış eğitsel materyallerin kullanıma sunulduğu, mekan ve zaman bağımsız olarak istenilen ve uygun olunan zamanda alınabilen eğitimler (Telli Yamamoto, Demiray, & Kesim, 2010) olarak, tanımlanmaktadır.

Çevrimiçi öğretime geçişte ve çevrimiçi öğretim sürecinde, öğretim elemanlarına ileri düzey eğitim ve destek sağlanmasına, sürecin kalitesi açısından ihtiyaç vardır. Çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde etkili sonuç alabilmek amacıyla, yüz yüze dersleri çevrimiçi teknolojilerle desteklenmesi veya çevrimiçi uzaktan eğitim ders ve programlarının açılması,

yaygınlaşmasını isteyen yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ve çevrimiçi öğretime olan tutum ve hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, pandemi gibi olası bir zorunlu geçişin planlanması açısından da ayrı bir önem arz etmektedir (Bates, 2000).

Bu çalışmanın, çevrimiçi öğretim, çevrimiçi öğrenme ve çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk konularına dikkat çekmesi ve özellikle öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik algılarının belirlenmesi açılarından da alana katkı sağlaması beklenmektedir.

2.7. Çevrimiçi Öğrenme ve Öğretmede Hazırbulunuşluk

Güçlü ve önde olabilmenin önemli noktalara ulaşmasında eğitim ve öğrenmenin önemi yadsınamaz derecede fazladır. Öğrenme süreçlerinin sağlıklı ve belli koşullara uygun olacak şekilde yürütülebilmesi ve devam edebilmesi için öğrenen, öğreten ve öğretim sürecindeki diğer öğelerin belli ön koşullara sahip olması ve belli özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında önemli bir kavram olduğundan aşağıda hazırbulunuşluk ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk kavramları kısaca açıklanmaktadır.

Kaur ve Abas (2004) hazırbulunuşluk kavramını, öğrenen kişilerin öğrenme niteliğini daha iyi hale getirmek için elektronik bilgi kaynaklarından ve multimedya teknolojilerinden yararlanabilme yetisi, şeklinde tanımlamıştır. Millians'e (2011) göre, hazırbulunuşluk kavramı, öğrenen kişinin öğretim sürecinde öğrenmeye hazır olduğunu belli eden bilişsel, psikomotor, duyuşsal, fiziksel, davranış olarak ve dilbilimsel becerilere sahip olmasıdır. Yenilmez ve Kakmacı'ya (2008) göre hazırbulunuşluk, öğrenen kişinin öğretim etkinliklerine bilişsel, fiziksel ve duygusal açıdan öğrenmeye ve almaya hazır olma durum ve düzeyidir.

Oliver (2001) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu, teknolojik araç-gereçleri kullanma kabiliyeti, teknolojik araçlara erişebilme, teknoloji okuryazarı olma ve öz

düzenleme yapabilme boyutlarından meydana gelen bir genel yapı olarak tanımlamıştır. Watkins, (2003) çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk kavramını; teknolojiye erişim, teknolojiyi kullanabilme kabiliyeti, çevrimiçi okuryazar olabilmek ve internet vasıtası ile iletişim ve etkileşim kurabilme, gibi boyutlarla açıklamıştır. Watkin (2003) ayrıca çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu açıklarken kullandığı bu boyutlara ek olarak; çevrimiçi ilişki kurabilme, motivasyon, formlar, çevrimiçi gruplar, başarı, çevrimiçi videolar ve seslerden oluşan bir yapı, olarak tanımlamıştır

2.8. Pandemi Dönemi Süreci ve Çevrimiçi Öğrenme

İnsanlar dünya üzerinde var olduğu günden günümüze değin birçok felaketle karşı karşıya kalmıştır. Bu felaketlerden biri de pandemidir. Pandemi, “*bir hastalığın bir kıta ya da birkaç ülke üzerinde aynı anda yaygın şekilde görülmesi, büyük salgın*” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023) olarak tanımlanmıştır. Aralık 2019 tarihinde Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve Dünya Salgın Örgütü tarafından 11 Mart’ta “pandemi” olarak ilan edilen koronavirüs (COVID-19) tüm dünyada sağlık ve ekonomi alanlarını etkilemenin yanında eğitim ve sosyal anlamda da belli değişim ve dönüşümler yaşanmasına sebep olmuştur (Dünya Sağlık Örgütü [DÖS/WHO], 2023). Eğitim alanında dünyada birçok sistem bu dönemde çevrimiçi öğrenmeye yönelmiş, bu süreçte öğrenenler ve öğreticiler açısından da karşılaşılan bazı güçlükler olmuştur. Bununla birlikte eğitimin devam etmesi açısından birçok araştırmacı tarafından çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ve çevrimiçin öğrenme süreci ile ilgili daha birçok önemli unsur araştırmacılar tarafından incelenmiştir.

Pandemi sürecinde alınan önlemler kapsamında birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş, sonrasında ise her ülke kendi yönetim planını belirlemiştir (Düşünceli, Arı, Evren, & Kavak, 2020). Pandemi süreci; öğrenci, veli ve eğitimciler için endişeli ve belirsizliklerle dolu bir süreç olarak deneyimlenmiştir. Pandemi sürecinde öğrenen ve öğreten açısından bilgisayarlar, telefonlar, dizüstü bilgisayarlar ve tabletlerin kullanımı artmış, bununla birlikte eğitimin

neredeyse tamamını etkileyen teknoloji fazlası ile değişime sebep olmuştur (Mulenga & Marban, 2020).

Sonuç olarak hali hazırda uygulamada olan uzaktan öğretim ve çevrimiçi öğretim, pandemi sürecinde bir kez daha öne çıkmış, bu konuda yapılan araştırmalar konu ve yöntemsel bağlamda çeşitlenmiştir. Özellikle çevrimiçi öğrenme ve öğretme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar araştırmacılar için odak noktası olmuş, bu yönde yapılan çalışmalarda farklı araştırma yöntemleri ve ölçme araçları ile çeşitli eğitim siteleri bağlamında önemli bulgular elde edilmiştir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; çevrimiçi öğrenme ve öğretime yönelik hazırbulunuşluk konusunda yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

İlhan ve Çetin (2013) tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, Hung vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçeye uyarlanması ve sonuçlarının geçerlilik ve güvenirliğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma Gaziantep ve Dicle Üniversiteleri'nde okumakta olan toplam 405 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Türkçe'ye eşdeğerlik çalışmasında, ÇÖHBÖ'nün Türkçe ve İngilizce formlarında bulunan maddeler arasında 0,79 ile 0,98 arasında güçlü ve anlamlı korelasyon sonuçlarına ulaşılmıştır. Ölçek doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Araştırma sonunda; Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik

hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür, Çuhadar ve Akgün (2014) tarafından yapılan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi konulu araştırmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin son sınıflarında öğrenim gören 327 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda; öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin güven düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ile internet kullanım sıklığı arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır ve Horzum (2015) tarafından yapılan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının cinsiyet, yaş, bölüm ve gelir getirici bir işte çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve etkileyen faktörleri belli bir zaman aralığında tek bir seferde ölçülmüştür. Araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilen 3 farklı üniversite belirlenmiş ve araştırma bu üniversitelerde eğitim gören toplam 599 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını ölçmek üzere Çevrimiçi Öğrenci Hazırbulunuşluğu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde toplam 18

madde içermektedir. Ölçek Hung vd. tarafından geliştirilmiş Demir Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu ölçmek için yapılmış ve 5 alt faktörden oluşacak şekilde geliştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin alt faktörleri bilgisayar/internet öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenmeye yönelik motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliğidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili; bilgisayar/internet öz-yeterliği, kontrol, öğrenmeye yönelik motivasyon ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliği açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı; öz-yönelimli öğrenme boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, kadın öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmede öz-yönelimli öğrenmeye erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla sahip olduğu; yaşa göre anlamlı farklılık olmadığı; öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ateş Çobanoğlu, Uzunboylar ve Altun (2017) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE bölümünde Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersini alan 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin araştırma öncesindeki çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarının ve araştırma sonrasındaki çevrimiçi sosyallik puanlarının yüksek olduğu, tutum puanlarının ön çalışmaya göre yükseldiği, fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yarısı, harmanlanmış öğrenmeyi diğer öğretim yöntemlerine tercih etmişlerdir. İşbirlikli harmanlanmış öğrenme konusunda ise olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Çatana Kuleli (2018) tarafından, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesinin yapıldığı çalışmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma

bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde eğitim görmekte olan tüm bölüm ve sınıf düzeyinde ulaşılan 837 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Hung vd. tarafından geliştirilen, Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Ölçeği" ve Korkmaz vd. (2017) tarafından geliştirilen "Bilgi işlemsel Düşünme Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonunda; çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun alt boyutları olan özgüdümlü öğrenme, çevrimiçi iletişim özyeterliği ve öğretmen motivasyonu alt boyutlarında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli bulduğu, diğer taraftan bilgisayar ve internet özyeterliği ile öğrenen kontrolü alt boyutlarında kendilerini ne yeterli ne de yetersiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca bölümlere göre katılımcıların görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunurken, bilgi işlemsel düşünme becerileri açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sarıtaş ve Barutçu (2020) tarafından yapılan, öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu, konulu araştırmada, Pamukkale Üniversitesinde çevrimiçi öğretimden önce öğrencilerin hazır olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Hung vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olan Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada; öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır oldukları, fakat kendilerini öğrenme kontrolü açısından yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer bir biçimde, Hergüner, Son, Hergüner Son ve Dönmez (2020) tarafından yapılan, araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme tutumlarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubu, farklı devlet üniversitelerinin hukuk, İngiliz dili eğitimi, fizik ve spor bölümlerinde okumakta olan 306 üniversite öğrencisidir. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçekler; Usta vd. (2016) tarafından geliştirilen "Çevrimiçi Öğrenme Tutumu Ölçeği" ve Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen, Yurdugül ve Alsancak

Sırakaya'nın (2013) Türkçe'ye uyarlamasını yaptıkları "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği" dir. Araştırmada; öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları arasında orta düzeyde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile, çevrimiçi öğrenme tutumunun çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüş, ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarının ve hazırbulunuşluklarının alanlarına göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

Buraya kadar verilen araştırma örneklerinde görüldüğü üzere, yapılan çalışmalarda daha çok çevrimiçi öğrenme odak noktası olmuş, bununla birlikte az sayıda da olsa bazı araştırmalarda çevrimiçi öğretim çalışmaların bağlamını oluşturmuştur. Örneğin, Hoşgörür ve Adnan (2018) tarafından yapılan çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketinin Türkçeye uyarlanması konulu araştırmada Chi (2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 138 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ankette öğrenme öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ve ölçme ve değerlendirme olarak beş alt bölüm yer almıştır. Araştırmada Türkçeye uyarlanan anketin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır.

2.9.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Eslaminejad, Masood ve Ngah (2010) tarafından yapılan İran'da sürekli tıp eğitiminde öğretmenlerin e-öğrenmeyi uygulamaya hazır olup olmadıklarının değerlendirilmesi konulu çalışmada, CME programlarında e-öğrenmeyi kolaylaştıran var olan fırsatları kullanmak için öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını değerlendirmek ve bu programda e-öğrenme hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada dört

alt alana göre iki ana alandan 5'li Likert tipi ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte ana alanlar; (1) teknik ve (2) pedagoji; alt alanlar ise; (1) bilgi, (2) tutum, (3) beceri ve (4) alışkanlıklardır. Hazırlanan ölçek 70 öğretim üyesine uygulanmış ve faktör analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, öğretim elemanlarının bilgi teknolojileri bilgi ve becerilerinin zaman içinde yükseltilmesinde sürekli verilecek eğitimin önemini ortaya çıkarmıştır. Araştırmada ayrıca, etkili bir e-öğrenme programı geliştirme ve uygulama için pedagojik yeniliklerin takip edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Downing ve Dymont (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmen eğitimcilerinin tamamen çevrimiçi bir ortamda öğretmen adaylarını hazırlama, hazırlık ve hazır olma algılarının betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, Avustralya'da bir üniversitenin sadece çevrimiçi eğitim veren öğretmen eğitimi programında bulunan 27 eğitimle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı nitel ve nicel araştırma verileri sağlayan bir anket ile elde edilmiş; araştırma sonuçları katılımcılarda çevrimiçi öğretime hazır olma durumu konusunda teknolojik ve pedagojik yeterlilik konusunda özgüven eksikliği olduğunu, ortaya koymuştur.

Benzer biçimde, Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma SurveyShare elektronik aracının kullanıldığı anket tabanlı bir araştırma çalışmasıdır. Veri kaynağı elektronik anket aracı aracılığıyla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki üç dağıtım listesine dağıtılmıştır. Bunlar; Eğitim Teknolojileri Derneği (AECT) İletişimi (1,984 üye), Amerikan Eğitim Araştırma Derneği (AERA) Çevrimiçi Öğretim ve Öğrenme Özel İlgi Grubu (250 üye) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet üniversitesidir (529 üye). Veri analizi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim süresi ve sunum yöntemi açısından cinsiyete göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumları farklılıklar göstermiştir.

Araştırmada ayrıca kadın öğretim elemanlarının ders tasarımı, ders iletişimi ve zaman yönetimi tutumları anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Bir başka benzer çalışma ise Cutri, Mena ve Whiting (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırmalarında COVID-19 salgın dönemi öncesi öğretim elemanlarının çevrimiçi hazır olma durumlarının ortaya konması amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmada nitel ve nicel veriler bir arada kullanılmış, ilk olarak öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazır olma durumları, ikinci olarak ise çevrimiçi öğretime geçişi zorunlu kılan bir kriz anında öğretim üyeleri açısından çevrimiçi öğretime hazır olma durumunun ne ifade ettiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan Brigham Young Üniversitesi'nden 30 öğretim üyesi (16 kadın ve 14 erkek) oluşturmuştur. Katılımcılardan bazıları daha önce harmanlanmış öğrenme kullanmış ve sadece bir kişi derslerini salgın öncesinde de çevrimiçi olarak vermiştir. Araştırmada kullanılan Çevrimiçi kriz öğretime hazır olma anketini (*faculty readiness for online crisis teaching scale*) araştırmacılar kendileri oluşturmuştur ve Google Forms aracılığı ile katılımcılara uygulamışlardır. Delphi anket tekniğinin kullanıldığı çalışmada; (1) ön değerlendirme, (2) gelişim aşaması ve (3) test etme aşamaları izlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çevrimiçi öğrenme sırasında risk almak ve hata yapmanın getirdiği olumsuz etkiler duygusal faktörlerin bir araya gelmesi ile azalmıştır.

Cutri ve Mena (2020) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada alanyazına dayalı olarak daha önce konu hakkında yayımlanmış 44 çalışma incelenmiştir. Araştırma konuları analiz edilirken beş ana kategori oluşturulmuştur: (1) öğretmenlerin inançları ve kimliği, (2) e-öğrenmeye geçiş öğretimi, (3) öğretmenlerin çevrimiçi yeterlilikleri, (4) çevrimiçi öğretmenin değerlendirilmesi ve (5) etkili öğretim sürecidir. Araştırma sonuçlarına göre; dijital çağda yükseköğretimde çevrimiçi öğrenmenin 2025 yılına kadar

dünya çapında bir akım haline geleceği düşüncesi vurgulanmış ve pandemi gibi durumun bunu destekler nitelikte olduğuna değinilmiştir.

Alodwan (2021) tarafından yapılan bir başka çalışmada, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrencilerinin bakış açıları ile Covid-19 salgını sırasında uygulanan çevrimiçi öğrenme yönteminin avantaj ve dezavantajlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Ürdün Amman'da bulunan Dünya İslami İlimler ve Eğitim Üniversitesi'nden seçilen 20 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu; veri analizi için ise Braun ve Clarke'ın tematik yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; e-öğrenmenin avantajları zaman, para ve emekten tasarruf edilmesi, öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini teşvik etmesi olarak öne çıkarken; dezavantajları ise, bazı öğrencilerin bu süreçte yapılan sınavlarda kopya çekme davranışına başvurabilmeleri ve teknik sorunlar yaşamaları, şeklinde belirlenmiştir.

Bolliger ve Halupa (2021) tarafından yapılan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının incelenmesi konulu çalışmada, öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitim verme hazırbulunuşlukları incelenmiştir. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2018 yılında Teksas ve Maine'deki iki özel üniversitede çalışmakta olan öğretim elemanları (n=57) oluşturmuştur. Araştırma verileri hazırlanan bir anket ile toplanmış, anket e-posta yoluyla katılımcılara gönderilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimle ilgili görevleri yerine getirme konusunda en çok ders iletişimde kendilerini yetkin hissettikleri, en az ise zaman yönetimi konusunda yetkin hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca çevrimiçi öğretim konusunda kendine güven duyan öğretim elemanlarının, kendine güven duymayanlara göre sürece daha hazırlıklı oldukları belirlenmiştir.

Scherer, Howard, Tondeur, ve Siddig (2021) tarafından yapılan öğretmenlerin yüksek öğrenimde çevrimiçi öğretme ve öğrenmeye hazır olma durumunun profilini çıkarma: kim hazır konulu çalışmada, yüksek öğretimde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının

çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazırbulunuşluk durumlarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplayabilmek için anket kullanılmıştır. Anket, 64 ülkeden 1144 katılımcıya gönderilmiş, 58 ülkeden 739 katılımcıdan geri dönüş alınmıştır. Araştırma örneklemini 2020 yılında aktif olarak yüksek öğretimde çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazırbulunuşlukları üç alt başlıkta incelenmiştir: (1) öz yeterlilikleri, (2) çevrimiçi öğretim ve öğrenme sırasında mevcudiyet algıları ve (3) kurumsal desteğe ilişkin algıları. Araştırmanın veri analizinde faktör analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenme konusunda homojen bir dağılım sağlamadığı; bu sonuçta, kişilerin daha önceki çevrimiçi öğretim ve öğrenme deneyimleri gibi değişkenlerin etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazır olmaları, öz yeterlik durumları, kurumsal, yenilik ve kültürel bağlamlar ile ilişkili sonuçlara ulaşılmıştır.

Hosn, Ghaly, AlSheikh, Shehata, Salem ve Atwa (2021) tarafından yapılan çalışmada üç farklı ülkede, üç tıp fakültesinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının belirlenmesi amacıyla bir araç geliştirilmesi, aracın doğrulanması ve uygulanması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi karşılaştırmalı, kesitsel, ankete dayalı bir çalışmadır. Araştırma örneklemini Mısır, Suudi Arabistan ve Bahreyn’de bulunan üç farklı tıp fakültesinde görev yapan 217 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizinde açımlayıcı faktör analizi yapılmış, güvenirlik çalışmaları sonucunda beş faktör belirlenmiştir: (1) çevrimiçi öğretim ve ders tasarım becerileri, (2) dijital iletişim, (3) temel bilgisayar becerileri, (4) ileri bilgisayar becerileri ve (5) öğrenim yönetim sistemlerini kullanma. Anketin güvenirlik düzeyi yüksek (0.94) çıkmıştır. Araştırma sonuçları; “çevrimiçi öğretim ve ders tasarımı” ve “öğrenim yönetim sistemlerini kullanma” konularında iyileştirmeye gerek olduğunu ve genel olarak öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarının bulunduğunu göstermiştir.

Hashmi ve Addis (2022) tarafından yapılan “Tıp mezunları çevrimiçi öğrenmeye hazır mı? Güney Hindistan kıyısındaki üçüncü basamak sağlık kurumunda kesitsel bir çalışma” konulu araştırmada, Covid-19 salgını sebebiyle geçilen çevrimiçi öğretime geçiş sonrasında, Hindistan'daki bir tıp fakültesinin lisans öğrencilerinin hazırbulunuşluk durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf tıp lisans öğrencileri arasında kesitsel bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada veri toplamak için; öz-yönetimli öğrenme, öğrenci kontrolü, öğrenme motivasyonu, bilgisayar/internet öz yeterliliği ve çevrimiçi iletişim öz yeterliliği olmak üzere beş boyutu kapsayan beşli likert tipi bir çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde yaş, cinsiyet, çalışma derecesi ve e-öğrenmenin önceki kullanımı ile çevrimiçi öğrenme arasındaki ilişkiyi analiz etmek için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü çok değişkenli varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; tıp fakültesi öğrencilerinin, çevrimiçi ortamda öğrenmeye yönelik olarak, iyi bir motivasyonla, belirli bir dereceye kadar hazır olduğunu, ancak, çevrimiçi ortamda öğrenirken işe odaklanma ve dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınma konularında öz disipline sahip olmaları gerektiğini göstermiştir.

Alanyazında yapılan konuyla ilgili araştırmalara örnekler artırılabilir. Genel olarak uzaktan eğitim araştırmaları son yıllarda, özellikle çevrimiçi öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklı bir eğilim göstermiş ve devam etmiştir. Özellikle yakın zamanda yaşanan pandemi dönemi süreci, uzaktan eğitimin daha da ilgi çekmesine neden olmuş, bu kapsamda araştırmacılar da çevrimiçi öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklı çalışmalarını artırmıştır. Telli Yamamoto ve Altun (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2019 sonunda ortaya çıkan Covid-19 pandemisi nedeniyle dünyadaki birçok ülkede bulunan üniversitelerin eğitim-öğretime ara vermesi ile kullanılan uzaktan eğitim çalışmalarının değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılarak, salgın döneminde büyük ölçüde yükseköğretim düzeyinde eğitimin uzaktan eğitim haline dönüşmesinin Çin, İtalya, ABD, İngiltere ve Türkiye’de nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Araştırmada salgın

döneminde yaşananlar sonucunda çıkarılan derslerle birlikte, dijital öğrenmenin mevcut öğretime alternatif olmaktan öteye geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan alanyazında çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğuna yönelik çalışmalar incelendiğinde; hem yurt içi hem yurt dışı çalışmalarda bu konunun önemli bir yerinin olduğu ve araştırmaların ilgi odağında bulunduğu gözlenmektedir. Yukarıda verilen araştırma örneklerinde de görüldüğü üzere, yurt içinde yapılan birçok araştırmada bu konuyla ilgili ölçek uyarlaması çalışmaları yapılmıştır. Bu araştırmaların örneklemlerine yönelik yapılan inceleme sonuçları, ağırlıklı olarak lisans düzeyi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğunun ele alındığını göstermektedir. Bir diğer önemli nokta ise; alanyazında çalışmaların çoğunluğunun katılımcıların çevrimiçi öğrenmeye yönelik algı ve görüşlerini betimlemeye yönelik olması ve çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk çalışmalarının görece daha az olmasıdır. Mevcut çalışma bu noktadan hareketle, öğretim elemanlarının bakış açısından çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumlarını incelenmesini amaçlamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren-örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik detaylara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelenmesini amaçlayan bu araştırmada karma model kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2017). Bu tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanır. Karma desene uygun olarak öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının betimlendiği bu araştırmada nicel veriler elektronik ortamda katılımcılara gönderilen anket ile toplanmıştır. Bu anketin nicel kısmında kullanılan ölçme aracı, Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından hazırlanan “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk (Hazır Olma) Algıları Ölçeği”nin Türkçe’ye adapte edilmiş formudur. Araştırmada nicel verileri destekleyecek olan nitel verilerin toplanmasında ise öğretim

elemanlarının konu hakkındaki düşüncelerini belirtebileceği Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri destekleyecek olan nitel veriler ile sonuçların güvenilirliğinin artırılması ve bireylerin görüşlerinin derinlemesine betimlenmesi planlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren; içinde canlı ve cansız birimlerin bulunduğu, yapılan araştırmanın ana kitlesini oluşturan ve sonuçların özelden genele aktarıldığı topluluktur. Bütün kitleye ulaşmak anlamında fazlasıyla soyut kalan bu kavram bilimsel araştırmalarda araştırma amacına yönelik belirlenen ve yapılan çalışmanın evreni olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2016). Bu araştırmada evreni, Türkiye’de bulunan devlet ve vakıf üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri ve Eğitim Bilimleri Fakülteleri oluşturmaktadır. Yükseköğretim Kurumuna (YÖK) bağlı olan üniversitelere eğitim fakültesi bazında bakıldığında, 97 fakültede (79 devlet 18 vakıf) toplamda 9189 öğretim elemanı çalışmaktadır (YÖK İstatistik, 2021).

Örneklem; belirlenen bir yöntemle evrenin bir bölümünden seçilen ve evreni yeterli düzeyde temsil yeteneğine sahip olan birimlerin tamamıdır (Tutar & Erdem, 2020). Bu araştırmanın nicel kısmı için örneklem seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örnekleme; çalışma evrenini meydana getiren her birimin örnekleme girme şansının eşit olduğu, araştırma sürecinde her birime verilen hesaplama değerinin aynı olduğu örnekleme yöntemidir (Arıkan, 2004).

3.2.1. Nicel Boyut Örneklemi

Araştırmanın örneklemini; 2021-2022 öğretim yılında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarından hesaplanan örneklem sayısına göre basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcı öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Nicel Boyut Örneklemine İlişkin Demografik Özellikler

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	79	42,0
	Erkek	109	58,0
Toplam		188	100
Yaş	20-30 yaş	11	5,9
	31-40 yaş	86	45,7
	41-50 yaş	64	34,0
	51-60 yaş	26	13,8
	61-70 yaş	1	,5
	70 ve üstü	-	-
Toplam		188	100
Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	32	17,0
	6-10 yıl	37	19,7
	11-15 yıl	37	19,7
	16-20 yıl	25	13,3
	21-25 yıl	31	16,5
	26'dan fazla	26	13,8
Toplam		188	100
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	161	85,6
	6-10 yıl	20	10,6
	11-15 yıl	4	2,1
	16-20 yıl	2	1,1
	21-25 yıl	-	-
	26'dan fazla	1	,5
Toplam		188	100
Çevrimiçi ders vermeden önce çevrimiçi öğretimle ilgili eğitim alma durumu	Evet	55	29,3
	Hayır	133	70,7
Toplam		188	100
Akademik Unvan	Profesör	23	12,2
	Doçent	66	35,1

	Doktor Öğretim Üyesi	60	31,9
	Öğretim Görevlisi	5	2,7
	Araştırma Görevlisi	34	18,1
Toplam		188	100
En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi*	Senkron-Eş zamanlı Çevrimiçi Yöntem	149	79,3
	Asenkron-Eş zamansız Çevrimiçi Yöntem	6	3,2
	Hibrit / Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi	16	8,5
	Yüz Yüze Öğrenme Yöntemi	17	9,0
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.			
Ders Verilen Düzey*	Lisans	187	99,5
	Yüksek Lisans	121	64,4
	Doktora	36	19,1
	Diğer	13	6,9
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.			

Tablo 1'e bakıldığında çalışmanın nicel kısmına dahil olan katılımcıların % 42'sinin kadın, %58'inin erkek öğretim elemanlarından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralıkları 20 ve 70 yaş ve üstü arasında değişmektedir, bununla birlikte, %45,7'sini 31-40 yaş; %34'ünü 41-50 yaş, %13,8'ini 51-60 yaş aralığındaki öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretim deneyimlerine bakıldığında; %17'sinin 0-5 yıl, %19,7'sinin 6-10 yıl, %19,7'sinin 11-15 yıl, %13,3'ünün 16-20 yıl, %16,5'inin 21-25 yıl, %13,8'inin ise 26 yıldan fazla deneyime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi öğretim deneyimine yıl olarak bakıldığında ise 0-5 yıl %85,6, 6-10 yıl %10,6, 11-15 yıl %2,1, 16-20 yıl %1,1, 21-25 yıl %0 ve çevrimiçi öğretim deneyimi 26 yıldan fazla olan %0,5 öğretim elemanının bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların %70,7'inin çevrimiçi öğretim vermeden önce üniversitelerinde çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim

almadığı; %29,3'unun ise çevrimiçi öğretim vermeden önce üniversitelerinde çevrimiçi öğretim ile ilgili eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların akademik unvanlarına bakıldığında, %12,2'sinin Profesör, %35,1'inin Doçent, %31,9'unun Doktor Öğretim Üyesi, %2,7'sinin Öğretim Görevlisi ve %18,1'inin Araştırma Görevlisi unvanına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemlerinin dağılımına bakıldığında, %79,3'ünün senkron (eş zamanlı) çevrimiçi yöntemi, %3,2'inin asenkron (eş zamansız) çevrimiçi yöntem; %8,5'inin hibrit/harmanlanmış öğrenme yöntemi ve %9'unun yüz yüze öğrenme yöntemini kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının ders verdiği eğitim düzeyine bakıldığında; katılımcıların %99,5'i lisans düzeyinde, %64,4'ü yüksek lisans düzeyinde, %19,1'i doktora düzeyinde eğitim verdiği görülmektedir.

Araştırmada veri toplanan 188 öğretim elemanının görev yaptığı üniversiteler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteler

Üniversiteler	f
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Atatürk Üniversitesi/ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	1
Bartın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	9
Biruni Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	3
Dicle Üniversitesi/ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi	6
Erciyes Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	5
Fırat Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	17
Hakkari Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	9
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa/ Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	7
Karamanaoğlu Mehmetbey Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	10
Kırıkkale Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	15
Mardin Artuklu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	2
Muş Alparslan Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	10
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	8

Siirt Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	12
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	5
Süleyman Demirel Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	3
Trakya Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	13
Uşak Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	12
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	7
Yeditepe Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Yıldız Teknik Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	7
Yozgat Bozok Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/ Ereğli Eğitim Fakültesi	1
Belirtilmemiş	22
Toplam	188

**Tabloda üniversiteler alfabetik sıraya göre verilmiştir.*

3.2.2. Nitel Boyut Örneklemi

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme; örnekleme birim seçiminin araştırmacıya bırakıldığı, ulaşılması kolay olan birimlerin tercih edildiği örnekleme yöntemidir (Tutar & Erdem, 2020). Araştırmanın nitel boyutunda örnekleme, nicel veriler toplanırken basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretim elemanları arasından kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 öğretim elemanı oluşturmuş; ancak çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 18 öğretim elemanı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nitel veri aşamasına dahil olan katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, öğretim deneyimleri, çevrimiçi öğretim deneyimleri, çevrimiçi ders vermeden önce üniversitelerinde çevrimiçi öğretimle ilgili eğitim durumları, akademik unvanları ve ders verdikleri eğitim düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3

Nitel Boyut Örneklemine İlişkin Demografik Özellikler

Özellikler		f
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	5
Toplam		18
Yaş	20-30 yaş	1
	31-40 yaş	2
	41-50 yaş	7
	51-60 yaş	7
	61-70 yaş	1
	70 ve Üstü	-
Toplam		18
Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	4
	6-10 yıl	-
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21-25 yıl	7
	26'dan fazla	4
Toplam		18
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	17
	6-10 yıl	1
Toplam		18
Çevrimiçi ders vermeden önce çevrimiçi öğretimle ilgili eğitim alma durumu	Evet	17
	Hayır	1
Akademik Unvan	Profesör	7
	Doçent	4
	Doktor Öğretim Üyesi	5
	Öğretim Görevlisi	-
	Araştırma Görevlisi	2
Toplam		18

En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi*	Senkron-Eş zamanlı Çevrimiçi Yöntem	17
	Asenkron-Eş zamansız Çevrimiçi Yöntem	3
	Hibrit / Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi	4
	Yüz Yüze Öğrenme Yöntemi	5
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.		
Ders Verilen Düzey*	Lisans	18
	Yüksek Lisans	16
	Doktora	13
	Diğer	2
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.		

Tablo 3'e bakıldığında; araştırmanın nitel boyutunda gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlayan öğretim elemanlarının önemli bir kısmını (n=13) kadın öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında; bir katılımcı 20-30 yaş; iki katılımcı 31-40 yaş; yedi katılımcı 41-50 yaş, yedi katılımcı 51-60 yaş ve bir katılımcı 61-70 yaş aralığındadır. Katılımcıların öğretim deneyimlerine bakıldığında; dört katılımcının 0-5 yıl, iki katılımcı 11-15 yıl; bir katılımcı 16-20 yıl, yedi katılımcı 21-25 yıl ve dört katılımcının 26 yıl ve üzeri öğretim deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi öğretim deneyimi açısından dağılımına bakıldığında; 17 katılımcının 0-5 yıl, bir katılımcının ise 6-10 yıl arasında öğretim deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların sekizinin çevrimiçi ders vermeden önce eğitim aldığı; 10 katılımcının ise eğitim almadığı görülmektedir. Katılımcıların akademik unvanlarının dağılımına bakıldığında; yedi katılımcı Profesör, dört katılımcı Doçent, beş katılımcı Doktor Öğretim Üyesi ve iki katılımcının Araştırma Görevlisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların 18'i

lisans düzeyinde, 16'sı yüksek lisans düzeyinde, 13'ü doktora düzeyinde, ders verdiğini belirtmiştir.

Nitel araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görev yaptıkları üniversiteler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Nitel Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversiteler

Üniversiteler	f
Bartın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Boğaziçi Üniversitesi /Eğitim Fakültesi	1
Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi	3
Ege Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi	7
Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	1
Kocaeli Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	1
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi	2
Uşak Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Toplam	18

**Tabloda üniversiteler alfabetik sıraya göre verilmiştir.*

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada temelde veri toplama aracı olarak; Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından tasarlanan öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algılarının incelenmesi (examining faculty perception of their readiness to teach online) ölçeğinin Türkçe uyarlaması ve Görüşme Formu kullanılmıştır. Aşağıda ilk olarak araştırmada kullanılan veri toplama aracının Türkçe'ye uyarlama sürecine ilişkin detay bilgi verilmiştir.

3.3.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçme Aracı ve Türkçe 'ye Uyarlama Süreci

Ölçek, en basit ifade ile bir amaç için bir konu veya durumun nicel olarak ifade edilmesi için geliştirilmiş, konuya göre belli maddelerden oluşan, standart hale getirilmeye çalışılmış geçerlik ve güvenirlikleri test edilen bir ölçme aracıdır. Uyarlama ise, yabancı herhangi bir dilde yazılmış bir yapıtı kendi toplumsal kültür, yaşayış, inanışına yerleştirerek kendi diline çevirme işidir (OxfordLanguages, 2022). Ölçek uyarlama çalışması, farklı dil ve kültürde geliştirilen ölçme araçlarının anlamsal ve psikolojik olarak geliştirilen kültür ve uyarlanacak kültüre uygunluğuna, birbirlerine olan yakınlık ilişkisine bakılarak ne kadar yansıttığı gibi konulara açıklık getirerek ve kendi kültürüne uygun dile çeviri yapılarak geçerlik ile güvenirliğini tespit etmeye yardımcı süreci kapsamaktadır (ITC, 2022).

3.3.1.1. Orijinal Ölçme Aracı

Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından yapılan ve konusunu öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algılarının incelenmesinin (Examining Faculty Perception of Their Readiness to Teach Online) oluşturduğu çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği” kullanılmış ve öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutumlarını ve bu yeterlilikleri güvenle yapmalarına (yetenek) ilişkin algılarının belirlenerek, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; SurveyShare elektronik aracının kullanıldığı anket, Eğitim İletişimi Teknolojileri Derneği (AECT) İletişimi (1,984 üye), Amerikan Eğitim Araştırma Derneği (AERA) Çevrimiçi Öğretim ve Öğrenme Özel İlgi Grubu (250 üye) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet üniversitesi fakültesi (529 üye), olmak üzere; Amerika'da üç dağıtım listesine ulaştırılmıştır. Elde edilen verilerinin analizi için Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan Anket Formu; öğretim elemanlarına ilişkin demografik bazı özellikler, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutumları ve bunları güvenle gerçekleştirme (yetenek) düzeylerinin belirlendiği nicel kısımlar ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ankette yer alan ölçek kısmı çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutum (önem) ve çevrimiçi öğretim yetenek (güven) düzeyleri, olmak üzere iki temel boyuttan oluşturulmuştur. Ölçekte her iki boyut için katılımcıların görüş belirtecekleri 32 madde yer almıştır ve ölçeği yanıtlayanlardan maddeler kapsamında verilen her bir yeterlilik düzeylerini derecelendirmeleri istenmiştir. Beşli Likert olarak hazırlanan ölçme aracı dört alt kategori (*Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilikler*) ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 32 maddenin kategorilere göre dağılımı; Ders Tasarımı (dokuz madde), Ders İletişimi (10 madde), Zaman Yönetimi (altı madde) ve Teknik Yeterlilik (yedi madde), olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin birinci boyutunda çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutum konusunda katılımcıların ölçekte yer alan maddeler için, hiç önemli değil (1), önemli değil (2), kısmen önemli (3), önemli (4), çok önemli (5) olarak verilen 5’li Likert seçeneklerini işaretleyerek; ikinci boyutunda ise çevrimiçi öğretim yetenek (güven) düzeyleri konusunda, ölçekteki aynı maddelere; hiç yapamam (1), yapamam (2), kısmen yapabilirim (3), yapabilirim (4), iyi yapabilirim (5) olarak verilen 5’li Likert seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Tutum (önem) için tüm maddeler kapsamında hesaplanan Cronbach alfa değeri 0.88 ve yetenek (güven) için tüm maddeler kapsamında hesaplanan Cronbach alfa değeri ise 0.92’dir.

3.3.1.2. Ölçeğin Uyarlama Süreci

Mevcut araştırmada, Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının betimlenmesi amaçlandığından, ilk olarak alanyazında bu konuda yapılmış çalışmalar ve geliştirilmiş/kullanılmış ölçme araçları

incelenmiştir. Alanyazında çevrimiçi öğrenmeye yönelik çok sayıda araştırma mevcut iken kavram olarak çevrimiçi öğretim konusunda az sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Bu araştırma için, 2019 yılında Amerika’da, Martin, Budhrani ve Wang tarafından yapılan çalışmada kullanılan ölçme aracının kullanılmasına ve Türkçe’ye uyarlamasının yapılmasına karar verilmiştir.

Bu bağlamda ilk olarak orijinal makalenin her üç yazarına da e-mail ile ulaşılarak, yapılması planlanan araştırma bilgisi paylaşılmış; makale yazarlarından geliştirmiş oldukları ölçme aracını kullanma ve orijinal ölçek maddelerini paylaşmaları konusunda izin istenmiştir. Makale yazarlarından Florence Martin’in araştırmacının e-mailine cevap yazmasından (05.10.2021) sonra, ölçme aracını kullanma izni sağlanmıştır (bkz. EK-4) ve daha sonra mevcut araştırma için ölçme aracının uyarlama süreci başlatılmış, gerekli aşamalara geçilmiştir.

Bir ölçme aracının uyarlama süreci dikkat gerektiren aşamalı bir süreç olduğundan belli yönergelerin izlenmesi önemlidir. Ölçme aracı uyarlama için benzer adımların olduğu farklı yöntemler olmakla birlikte, bu çalışmada, daha standart ve uluslararası bir süreç olması sebebi ile Uluslararası Test Komisyonu (ITC) tarafından standartlaştırılmış adımların kullanılmasına karar verilmiştir. Uluslararası Test Komisyonu (ITC) tarafından yapılan çalışmada bu adımlar altı kategori ve 18 maddede toplanmış ve sürece kılavuz olacak şekilde detaylandırılmıştır (ITC, 2022). Komisyon tarafından hazırlanan kategoriler ve ilgili adımlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Uluslararası Test Komisyonu (ITC) Uyarlama Kategorileri

ITC Uyarlama Kategorileri	Yönerge Maddeleri
Ön Koşul	1. Gerekli izinlerin alınması 2. Dilsel, psikolojik ve kültürel farklılıkların karşılaştırılması ve göz önünde bulundurulması 3. Dilsel ve kültürel farklılıkların en aza indirgenmesi
Test Geliştirme	4. Alanında uzman dilbilimsel, kültürel ve psikolojik farklılıkların dikkate alınması 5. Uygun çevirinin yapılması 6. Yapılan çevirinin puanlanması 7. Yapılan çevirinin kurallarının herkes için anlaşılır olması 8. Pilot verilerin toplanması
Onay	9. Analizler için yeterli boyutta örneklemin seçilmesi 10. Testin yapı, yöntem ve madde eşdeğerliğinin sağlanmasına yönelik kanıtlayan verilerin oluşturulması 11. Geçerlik ve güvenirliği kanıtlayan verilerin oluşturulması 12. Uygun eşitleme tasarımı ve veri analizinin kullanılması
Yönetim	13. Kültürel ve dil gibi uygulamada çıkabilecek problemleri en aza indirmek için yönerge hazırlama 14. Süreci takip edebilmek için gereken koşulların belirtilmesi
Puanlama ve Yorumlama	15. Grup puanlarının puanlanması 16. Puanların karşılaştırılması
Dokümantasyon	17. Ölçek eşdeğerliğinin kanıtlanması 18. Ölçeğin kullanılabilmesi için belgelerin sunulması

Araştırmada Tablo 5’de detayları belirtilen adımlar sırasıyla dikkate alınarak uyarlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından geliştirilen ve İngilizce olan ölçeğin ilk olarak, iki araştırmacı tarafından Türkçe’ye çevirisi yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ölçeğin, Eğitim Programları ve Öğretim alanından uzman bir

araştırmacı (Dr. Öğretim Üyesi) ile Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman bir araştırmacı (Profesör) olmak üzere toplam iki araştırmacı tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Uzmanlar tarafından verilen geribildirimler ile ölçeğin Türkçe versiyonu üzerinde gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamayı takiben, geri çeviri yapıldığında orijinal ölçekle farklılaşma düzeyini belirlemek için Eğitim ve Teknoloji alanında uzman bir Profesör ile Eğitim alanında uzman bir Profesör olmak üzere toplam iki araştırmacıdan tekrar uzman görüşü alınmıştır. Bir sonraki aşamada maddelerin çevirilerinin doğruluğu, anlaşılabilirlik düzeyleri ve ifade yanlışlıkları uzmanların geri bildirimlerine göre düzenlenmiş, son olarak ölçeğin dil geçerliliği kontrolü yapılmıştır. Sonuç olarak Türkçe versiyonu hazırlıkları tamamlanan ölçek uygulanmaya hazır hale getirilmiş ve pilot uygulama süreci başlatılmıştır.

Ölçek örneklem üzerinde uygulanmadan önce eğitim fakültelerinde görev yapan üç öğretim elemanına uygulanmış; ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik düzeyleri ve ifade yanlışlıkları verilen geribildirimlere göre düzenlenmiş, ölçeğin dil geçerliliği kontrolü yapılmıştır. Bir sonraki aşamada ölçeğin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçek puanlarının güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın örneklemi 540 öğretim elemanı oluşturmuştur. Ölçümlerin geçerlik ve güvenilirlik düzeylerini incelemek amacıyla yapılacak uygulama için örneklem büyüklüğünün tespiti konusunda alanyazından yararlanılmış, belirtilen detaylar çerçevesinde örneklem belirlenmiş ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.3. Uyarlama Sürecinde Veri Toplama

İlgili alanyazında örneklem büyüklüğünün hesaplanması için çeşitli formüller mevcuttur. Bu çalışmanın ölçek uyarlama bölümünde evrene kıyaslanabilecek örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde evrene göre örneklem büyüklüğü hesaplanmıştır. Araştırmalarda kolaylık olması bakımından $\alpha = 0.05$ için ± 0.03 , ± 0.05 ve ± 0.10 örnekleme hataları için farklı

evren büyüklüklerinden çekilmesi gereken örneklem büyüklükleri Tablo 6’da verilmiştir (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004).

Tablo 6

$\alpha = 0.05$ İçin Örneklem Büyüklükleri

Evren Büyüklüğü	± 0.03 Örneklem Hatası (d)			± 0.05 Örneklem Hatası (d)			± 0.10 Örneklem Hatası (d)		
	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3	p=0.5	p=0.8	p=0.3
	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7	q=0.5	q=0.2	q=0.7
100	92	87	90	80	71	77	49	38	45
500	341	289	321	217	165	196	81	55	70
750	441	358	409	254	185	226	85	57	73
1000	516	406	473	278	198	244	88	58	75
2500	748	537	660	333	224	286	93	60	78
5000	880	601	760	357	234	303	94	61	79
10000	964	639	823	370	240	313	95	61	80
25000	1023	665	865	378	244	319	96	61	80
50000	1045	674	881	381	245	321	96	61	81
100000	1056	678	888	383	245	322	96	61	81
1000000	1066	682	896	384	246	323	96	61	81
100 milyon	1067	683	896	384	245	323	96	61	81

Kaynak: (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004, s. 50)

Yazıcıoğlu ve Erdoğan’ın (2004) hazırlamış olduğu tablodan yararlanılarak bu araştırmada evren büyüklüğünün yaklaşık olarak 10 000 olduğu kabul görülerek ± 0.05 hata payı ile uyarlama aşamasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için en az 370 öğretim elemanına ulaşılması gerektiği belirlenmiş ve çalışmanın uyarlama aşamasında 540 kişiye ulaşılmıştır. 540 sayısına ulaşabilmek için YÖK bünyesindeki üniversitelerde bulunan eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personel sayıları incelenmiştir (YÖK İstatistik, 2021). Bu inceleme sonucunda öğretim elemanı sayısı fazla olan fakültelerden başlanarak ilgili üniversitelerin sitelerinden öğretim elemanlarının e-postalarına erişilmiştir. Toplamda 5536 e-posta adresine mail gönderilmiş ve düzenli olarak hatırlatmalar yapılmıştır. Bu sayıya öğretim elemanlarına dair birden fazla e-posta adresi dahildir.

Araştırmada belirtilen hazır ölçme aracının Türkçe'ye uyarlanması sürecinde örnekleme dahil olan öğretim elemanlarının sayısı ve görev yaptıkları üniversiteler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Pilot Uygulamaya Katılan Öğretim Elemanlarının Görev Yaptıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler*	f
Adıyaman Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	4
Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	3
Afyon Kocatepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	9
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	5
Ahi Evran Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	6
Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	10
Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	2
Amasya Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	7
Anadolu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	40
Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Fakültesi	10
Atatürk Üniversitesi / Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi	16
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	6
Bahçeşehir Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Fakültesi	2
Başkent Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	14
Bayburt Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	5
Boğaziçi Üniversitesi /Eğitim Fakültesi	9
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	13
Burdur Mehmet Akif Ersoy/Eğitim Fakültesi	11
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	9
Çukurova Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	14
Dokuz Eylül Üniversitesi/Buca Eğitim Fakültesi	14
Ege Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	11
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	25
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	9
Gazi Üniversitesi / Gazi Eğitim Fakültesi	40
Gaziantep Üniversitesi/Gaziantep Eğitim Fakültesi	9
Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	12

Harran Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	9
Izmir Demokrasi/ Eğitim	1
İnönü Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	18
İstanbul Aydın Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	9
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	9
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi /Eğitim Fakültesi	5
Kastamonu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	16
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi /Eğitim Fakültesi	8
Kocaeli Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	15
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	3
Manisa Celal Bayar Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	2
Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi	14
Necmettin Erbakan Üniversitesi /Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi	19
Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Ereğli Eğitim Fakültesi	4
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	5
ODTU/Eğitim Fakültesi	4
Ordu Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	4
Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	24
Selçuk Üniversitesi/Eğitim Fakültesi	10
Ufuk Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Yeditepe Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi	3
Yıldız Teknik Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi	1
Belirtilmemiş	41
Toplam	540

**Tabloda üniversiteler alfabetik sıraya göre verilmiştir.*

Örneklem kapsamındaki katılımcıların; cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi, çevrimiçi öğretim deneyimi, çevrimiçi ders vermeden önce üniversitelerinde çevrimiçi öğretimle ilgili eğitim durumları, akademik unvan ve ders verdikleri eğitim düzeylerine yönelik bilgi detayı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Uyarlama Süreci Örneklemine İlişkin Demografik Özellikler

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	266	49,3
	Erkek	274	50,7
Yaş	20-30 yaş	27	5,0
	31-40 yaş	160	29,6
	41-50 yaş	156	28,9
	51-60 yaş	150	28,0
	61-70 yaş	41	7,6
	70 ve üstü	5	,9
Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	64	11,9
	6-10 yıl	56	10,4
	11-15 yıl	83	15,4
	16-20 yıl	68	12,6
	21-25 yıl	91	16,9
	26'dan fazla	178	33,0
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi	0-5 yıl	464	85,9
	6-10 yıl	37	6,9
	11-15 yıl	26	4,8
	16-20 yıl	9	1,7
	21-25 yıl	1	,2
	26'dan fazla	3	,6
Çevrimiçi ders vermeden önce çevrimiçi öğretimle ilgili eğitim alma durumu	Evet	181	33,5
	Hayır	359	66,5
Akademik Unvan	Profesör	156	28,9
	Doçent	126	23,3
	Doktor Öğretim Üyesi	155	28,7
	Öğretim Görevlisi	27	5,0
	Araştırma Görevlisi	76	14,1
Toplam		540	100,0

En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi*	Senkron-Eş zamanlı Çevrimiçi Yöntem	363	67,2
	Asenkron-Eş zamansız Çevrimiçi Yöntem	29	5,4
	Hibrit / Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi	83	15,4
	Yüz Yüze Öğrenme Yöntemi	65	12,0
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.			
Ders Verilen Düzey	Lisans	521	96,5
	Yüksek Lisans	359	66,5
	Doktora	205	38,0
	Diğer	34	6,3
*Bu grupta yer alan sorularda katılımcılar birden fazla seçeneği işaretlemişlerdir.			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmanın ölçek uyarlama kısmında örnekleme dahil olan katılımcıların % 49,3’ü kadın, %50,7’si erkektir. Katılımcıların yaş aralıkları 20 ve 70 yaş ile üstü arasında değişmektedir. Katılımcıların %29,6’ını 31-40 yaş, %28,9’unu 41-50 yaş, %28,0’i 51-60 yaş aralığındaki öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcıların öğretim deneyimlerine bakıldığında, %11,9’u 0-5 yıl arasında; %10,4’ü 6-10 yıl arasında, %15,4’ü 11-15 yıl arasında, %12,6’sı 16-20 yıl arasında; %16,9’u 21-25 yıl arasında ve %33’ü ise 26 yıldan fazla öğretim deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların çevrimiçi öğretim deneyimine bakıldığında; %85,9’nu 0-5 yıl arasında; %6,9’nu 6-10 yıl arasında, %4,8’ini 11-15 yıl arasında deneyime sahip öğretim elemanları oluşturmaktadır. Tablo verileri incelendiğinde, katılımcıların %33,5’inin çevrimiçi öğretim vermeden önce üniversitelerinde çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim almadıkları, %66,5’unun ise üniversitelerinde çevrimiçi öğretim ile ilgili eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcıların akademik unvanlarına bakıldığında, katılımcıların %28,9’u Profesör, %23,3’ü Doçent, %28,7’si Doktor Öğretim Üyesi, %5’i Öğretim Görevlisi ve %14,1’i Araştırma Görevlisi

unvanına sahiptir. Katılımcıların, en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemlerinin dağılımına bakıldığında ise; senkron (eş zamanlı) çevrimiçi yöntemi kullandığını belirten katılımcı oranı %67,2; asenkron (eş zamansız) çevrimiçi yöntemi kullandığını belirten katılımcı oranı %5,4, hibrit/ harmanlanmış öğrenme yöntemi için %15,4 ve yüz yüze öğrenme yöntemi için %12'dir. Tablo 7'de görüldüğü üzere, katılımcılardan; lisans düzeyinde eğitim verdiğini belirtenlerin oranı %96,5; yüksek lisans düzeyinde %66,5; doktora düzeyinde eğitim verdiğini belirten katılımcı oranı ise %38'dir.

3.3.1.4. Uyarlama Sürecinde Veri Analizi

Ölçeğin uyarlanması sürecinde elde edilen verilere yönelik analiz çalışmaları ölçek uyarlama çalışmasına uygun bir sıra ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizi araştırmacı tarafından SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciencies) paket programı yardımı gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik analizi için uygunluğunu belirlemek amacı ile elde edilen veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılmış, güvenirlik geçerliğin ön koşullarından biri olduğundan ilk olarak ölçeğin güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Ölçeğin her iki boyutunun (tutum ve yetenek) güvenirliği için ayrı ayrı yapılan hesaplamalar sonucunda Tutum (önem) boyutuna yönelik güvenirlik katsayısı (Cronbach's alpha kat sayısı) $\alpha = 0,945$ olarak; Yetenek (güven) boyutu için güvenirlik kat sayısı (Cronbach's alpha kat sayısı) $\alpha = 0,939$ olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin her iki boyutu bağlamında güvenirlik değerinin yüksek olduğunu ve geçerlik analizleri için uygun olduğunu göstermiştir. Güvenirlik hesaplamalarında bulunan değer $\alpha > 0,70$ olması ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2021). Ölçeğe ait güvenirlik değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Ölçek Güvenirlik Değerleri

	Tutum (Önem)	Yetenek (Güven)
Cronbach's Alpha (α)	0,945	0,939
Madde Sayısı	32	32

Bir sonraki aşamada veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına karar verebilmek için normallik, kayıp değer, uç değer, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett küresellik testleri uygulanmıştır. Faktör yapısının veri setiyle ne derecede uyum sağladığını ortaya koymak için verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA işlemi yapıldıktan sonra doğrulanan faktör yapısının güvenilirlik katsayısını belirlemek için SPSS programı kullanılmıştır; Cronbach's alfa kat sayısını bulabilmek için iç tutarlılık testi gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek amacı ile öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik (Sphericity) testi analizleri yapılmış ve böylelikle ölçeğin faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır. KMO verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirleme amaçlı kullanılırken, Barlett testi değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını incelemeye olanak sağlamaktadır. KMO kat sayısının 0,60 dan yüksek çıkması beklenirken bu kat sayısının ölçme aracı için 0,80 bulunması, faktör analizi yapabilmek için yüksek uygunluk derecesine sahip olduğunu göstermiştir. Sonucun 0,90'ın üzerinde olması ise mükemmel düzeyde uygunluk derecesi ile faktör analizi yapılabileceğinin göstergesidir (Büyüköztürk, 2021; Tavşancıl, 2014). Ayrıca Barlett küresellik testi değerlerinin sonucu 0,05 anlamlılık düzeyinden büyük olması durumunda reddedilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bir sonraki aşamada ölçekte bulunan maddelerin faktör yapısını belirlemek amacı ile elde edilen değerlerden yola çıkılarak veriler üzerinde DFA testleri yapılmıştır (Balcı, 2009). Ölçek üzerinde uygulanan KMO ve Bartlett's test sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

KMO ve Bartlett's Test Sonuçları

Testler		Tutum (önem)	Yetenek (güven)
Kaiser-Meyer -Olkin (KMO)		,953	,951
Bartlett's Test	X ²	7664,139	7269,377
	SD	496	469
	p	,000	,000

Tablo 10’da verilen KMO analizlerinin sonucu incelendiğinde, KMO değerinin tutum (önem) için 0,953, yetenek (güven) için 0,951 olduğu görülmektedir. Bartlett testi değerinin ise tutum için $\chi^2=7664,139$, sd=496, p=0,000 olduğu; yetenek için ise $\chi^2=7269,377$, sd=496, p=0,000 olarak sonuçlandığı görülmektedir. KMO değerinin 0,60 değerinden yüksek çıkmış olması ve Barlett değerinin 0,000 ($p<,05$) olması 32 maddelik bu ölçek üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için şartların uygunluğuna işaret etmiştir. Ölçek üzerinde Tutum ve Yetenek boyutlarında açımlayıcı analizler yapılırken rotasyon olarak varimax metodu kullanılmıştır. Faktör analizi yöntemi olarak ise temel bileşenler analizi (principal component analysis) kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçek uyarlama yapıldığından, uzman görüşleri bağlamında, sadece DFA sonuçlarına yer verilmiştir.

3.3.1.5. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Sonuçlar

Araştırmada, ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması yapıldığından, Açımlayıcı Faktör Analizi yapılmamış; ölçme alanı uzmanlarından alınan görüşler bağlamında, orijinal örnekte yer alan dört faktör sayısı kullanılmamış, maddelerin faktörlere dağılımının daha iyi olduğu görülmüş; maddelerin aralarındaki ilişkilerin açıklanması ve daha iyi anlaşılması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır (Yılmaz & Çelik, 2016; Raykov & Marcoulides,

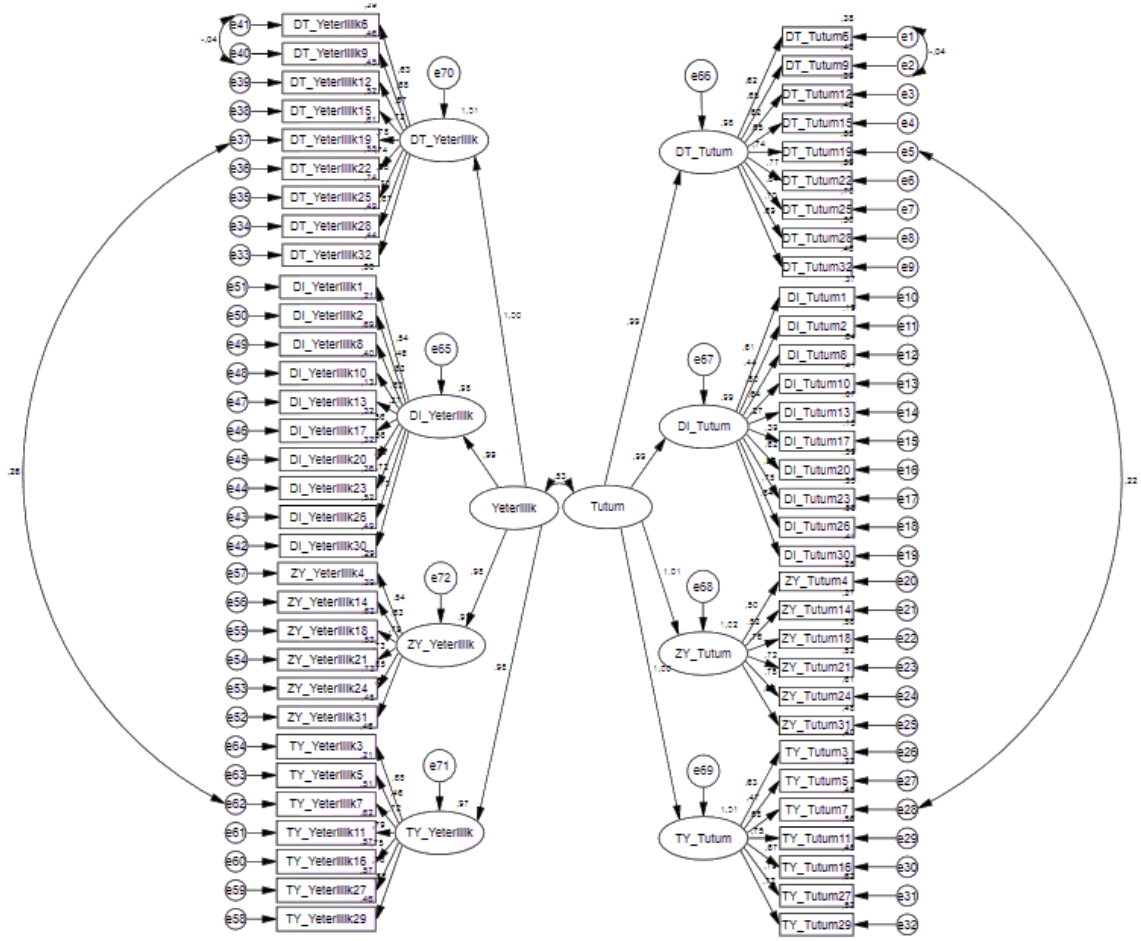
2006). Doğrulayıcı Faktör Analizinde maksimum olasılık (maximum likelihood) tekniği kullanılırken, alan yazında genellikle birden fazla uyum değerinin raporlanması tavsiye edildiği için birden fazla uyum değeri raporlanmıştır (O'Rourke, Psych, & Hatcher, 2013). Bu anlamda, bu araştırmada alınan uyum değerleri Tablo 11'de yorumlanarak raporlanmıştır.

Tablo 11

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Tutum (Önem)	Yetenek (Güven)	Tutum/Yetenek
KiKare/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2,443	2,190	2,585
GFI	$0,95 \leq GFI \leq 1,00$	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	,871	,884	,709
AGFI	$0,90 \leq AGFI \leq 1,00$	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	,850	,866	,688
SRMR	$0 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	,037	,060	,096
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	,052	,047	,054

Hesaplanan uyum indeks değerleri Tablo 11'de verilmiştir. AMOS ile yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda Ki-kare testi ile model arasında uyum olduğu ($p < 0,05$) görülmüştür. Tutum (önem) ve yetenek (güven) toplam DFA sonuçları Şekil 4'de ve Tablo 10'da görüldüğü gibi düşük değerde bulunmuştur, bu nedenle ölçeğin boyutlarına yönelik DFA sonuçları ayrı ayrı yorumlanmıştır.



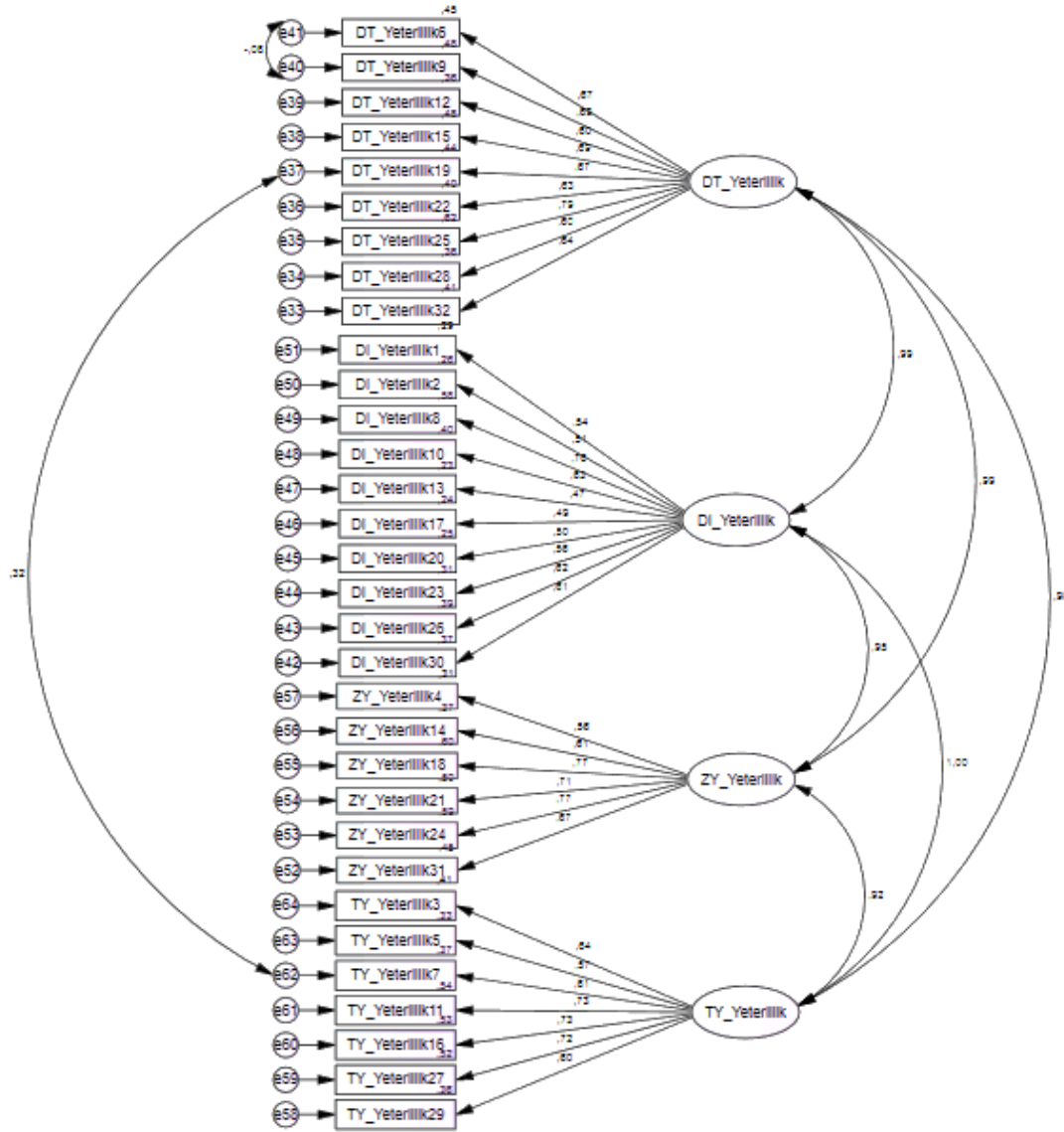
Şekil 4. Doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

Diyagramda görüldüğü üzere sonuçlar çok ortak nokta paylaştığı için bazı maddeler arasında düzeltme işlemi yapılmıştır. Normalde yalnızca aynı faktör altındaki maddelerde düzeltme işlemi yapılabilirken, orijinal ölçekte farklı faktörler altındaki maddeler arasında da düzeltme işlemi yapıldığından dolayı bu araştırma çalışmasında da aynı maddelerde düzeltme işlemi yapılmıştır.

Düzeltilme 1: Ders tasarımı altında yer alan çevrimiçi ödevler oluşturma ve notları çevrimiçi yönetme maddeleri arasında düzeltme işlemi yapılmıştır.

Düzeltilme 2: Ders tasarımı altında yer alan öğretim videoları oluşturma ve teknik yeterlilik altında yer alan video oluşturma ve düzenleme maddeleri arasında düzeltme işlemi yapılmıştır.

iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)'nın 0,052 ile iyi uyum gösterdiği görülmüştür.



Şekil 6. Yetenek (güven) boyutu doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

Şekil 6'da verilen yetenek (güven) için yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizine yönelik sonuçlara göre; kovaryans matrisi ile modele ilişkin tahmini kovaryans matrisi arasındaki uyumlar sonucunda elde edilen χ^2/sd 'in 2,190 ile kabul edilebilir uyum gösterdiği; İyi Uyum İndeks Değerinin (GFI) 0,884 ile kabul edilebilir uyum gösterdiği; düzeltilmiş İyi Uyum İndeksinin (AGFI) 0,866 ile kabul edilebilir uyum gösterdiği görülmüştür. Ayrıca,

standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökünün (SRMR) 0,060 ile iyi uyum gösterdiği ve yaklaşık hataların ortalama karekökünün (RMSEA) 0,047 ile iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir.

3.3.1.6. Ölçeğin Geçerliğine Yönelik Sonuçlar

“Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği”nin geçerlilik işlemleri çerçevesinde yapı geçerliği, madde-toplam korelasyonları, düzeltilmiş korelasyonları ve madde ayırt edicilikleri incelenmiş; bu yönde elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Çevrimiçi öğretime yönelik tutum (önem) ve yetenek (güven) maddelerine ait madde uyum indeksleri ve alt boyutlara ilişkin Cronbach’s Alpha değerleri Tablo 12 ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 12

Çevrimiçi Öğretime Yönelik –Tutum- Madde Uyum İndeksi Sonuçları

	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Madde silindiğindeki Cronbach's Alpha Değeri	Cronbach's Alpha
	(Corrected Item-Total Correlation)	(Cronbach's Alpha if Item Deleted)	
Ders Tasarımı (DT)			
DT_Tutum6	,489	,835	
DT_Tutum9	,600	,824	
DT_Tutum12	,463	,838	
DT_Tutum15	,546	,829	
DT_Tutum19	,571	,827	,844
DT_Tutum22	,616	,822	
DT_Tutum25	,607	,823	
DT_Tutum28	,574	,827	
DT_Tutum32	,564	,828	

Ders İletişimi (DI)			
DI_Tutum1	,494	,800	
DI_Tutum2	,472	,802	
DI_Tutum8	,492	,800	
DI_Tutum10	,602	,790	
DI_Tutum13	,411	,809	
DI_Tutum17	,481	,801	,816
DI_Tutum20	,534	,797	
DI_Tutum23	,547	,794	
DI_Tutum26	,454	,806	
DI_Tutum30	,535	,795	
Zaman Yönetimi (ZY)			
ZY_Tutum4	,432	,776	
ZY_Tutum14	,454	,772	
ZY_Tutum18	,621	,730	
ZY_Tutum21	,547	,749	,784
ZY_Tutum24	,595	,736	
ZY_Tutum31	,561	,745	
Teknik Yeterlilik (TY)			
TY_Tutum3	,535	,776	
TY_Tutum5	,489	,785	
TY_Tutum7	,496	,784	
TY_Tutum11	,559	,770	,800
TY_Tutum16	,592	,764	
TY_Tutum27	,578	,766	
TY_Tutum29	,524	,777	
Toplam (32 Madde)			,945

Tablo 13

Çevrimiçi Öğretime Yönelik -Yetenek - Madde Uyum İndeksi Sonuçları

	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu (Corrected Item-Total Correlation)	Madde silindiğindeki Cronbach's Alpha Değeri (Cronbach's Alpha if Item Deleted)	Cronbach's Alpha
Ders Tasarımı (DT)			
DT_Yetenek6	,499	,819	,831
DT_Yetenek9	,583	,811	
DT_Yetenek12	,484	,820	
DT_Yetenek15	,562	,811	
DT_Yetenek19	,562	,812	
DT_Yetenek22	,553	,812	
DT_Yetenek25	,613	,805	
DT_Yetenek28	,487	,820	
DT_Yetenek32	,517	,816	
Ders İletişimi (DI)			
DI_Yetenek1	,425	,763	,779
DI_Yetenek2	,425	,763	
DI_Yetenek8	,477	,757	
DI_Yetenek10	,571	,745	
DI_Yetenek13	,389	,768	
DI_Yetenek17	,440	,761	
DI_Yetenek20	,419	,764	
DI_Yetenek23	,523	,751	
DI_Yetenek26	,386	,777	
DI_Yetenek30	,512	,752	
Zaman Yönetimi (ZY)			
ZY_Yetenek4	,382	,778	,780
ZY_Yetenek14	,473	,760	
ZY_Yetenek18	,621	,721	
ZY_Yetenek21	,548	,742	
ZY_Yetenek24	,618	,722	
ZY_Yetenek31	,520	,749	
Teknik Yeterlilik (TY)			
TY_Yetenek3	,559	,768	,799

TY_Yetenek5	,401	,796
TY_Yetenek7	,495	,782
TY_Yetenek11	,595	,761
TY_Yetenek16	,604	,760
TY_Yetenek27	,588	,762
TY_Yetenek29	,495	,779
Toplam (32 Madde)		,939

3.3.1.7. Ölçeğin Uyarlama Aşamasında Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algıları

Bu kısımda orijinal ölçekte olduğu gibi, ölçeğin dört alt boyutuna ait (Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlik) tanımlayıcı istatistikleri (ortalamalar ve standart sapmalar) ile Tablo 14’de verilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde, ölçeğin genelinde birçok madde için tutum (önem) ve yetenek (güven) açısından değerlerin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 14

Uyarlama Süreci Katılımcılarının Ölçek Maddelerine Yönelik Yanıtlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim İçin Hazırbulunuşluk Yeterlikleri					
		Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
Ders Tasarımı		$\bar{x}$	(SD)	$\bar{x}$	(SD)
1	Çevrimiçi ders oryantasyonu oluşturma (ör. Giriş, Başlangıçta)	4,37	,756	4,22	,855
2	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	4,54	,676	4,32	,822
3	Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (ör. Tartışma forumları, wiki'ler)	4,22	,792	3,55	1,083

4	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	4,34	,760	4,08	,944
5	Öğretim videoları oluşturma (ör. Ders videosu, gösteriler, video eğitimleri)	4,33	,742	3,82	1,033
6	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (ör. Beyin fırtınası, işbirlikçi/işbirliğine dayalı faaliyetler, tartışmalar, sunumlar)	4,48	,696	4,04	,928
7	Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	4,51	,719	4,30	,894
8	Çevrimiçi ödevler oluşturma	4,50	,660	4,39	,759
9	Notları çevrimiçi yönetme	4,50	,634	4,42	,731
Toplam		4,42	,478	4,12	,587
Ders İletişimi					
10	Ders katılımcılarına duyurular / e-posta hatırlatıcıları gönderme	4,43	,721	4,49	,701
11	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	4,20	,796	3,73	1,039
12	Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	4,51	,750	4,71	,575
13	Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama (ör. 24 saatten 48 saate kadar)	4,60	,606	4,45	,699
14	Ödevler hakkında geri bildirim sağlama (ör. Teslim tarihinden itibaren 7 gün)	4,49	,666	4,24	,765
15	Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma (ör. Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	4,16	,875	3,62	1,185
16	Öğrenci davranışıyla ilgili beklentilerini anlatma (ör. İnternet görgü kuralları)	4,46	,743	4,34	,807
17	Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma	4,56	,669	4,40	,790
18	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama	4,58	,717	4,21	,930
19	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik ilkelerini uygulama	4,54	,613	4,25	,801
Toplam		4,43	,447	4,24	,489
Zaman Yönetimi					
20	Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı planlama (ör. Dersten bir dönem önce)	4,40	,731	4,33	,744

21	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatler planlama	4,39	,767	4,36	,794
22	Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma (ör. Çevrimiçi not verme, dereceli puanlama anahtarı, SpeedGrader, takvim)	4,33	,728	3,85	1,005
23	Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (ör. toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	4,27	,759	3,79	1,003
24	Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama	4,41	,727	4,11	,923
25	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	4,46	,662	3,93	,882
Toplam		4,37	,506	4,06	,619
Teknik Yeterlilik					
26	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (ör. Belgeleri oluşturma ve düzenleme, dosyaları ve klasörleri yönetme)	4,65	,560	4,60	,603
27	Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme (ör. Moodle, Canvas, Blackboard vb.)	4,07	,931	3,83	1,094
28	Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler / gruplar kurma	4,18	,789	3,98	1,003
29	Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma (ör. Google Drive, Dropbox)	4,37	,741	4,07	,987
30	Video oluşturma ve düzenleme (ör. iMovie, Movie Maker, Kaltura)	4,04	,915	3,46	1,122
31	Açık eğitsel kaynaklar paylaşma (ör. Öğrenime Web Siteleri, Web Kaynakları, Oyunlar ve Simülasyonlar)	4,46	,705	4,17	,939
32	Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme	4,19	,797	3,73	1,105
Toplam		4,27	,530	3,97	,668

Tutum (Önem): Ölçme aracının tutumları (önem) yönünden alt boyutlarına bakıldığında;

“*Ders tasarımı*” alt boyutunda, ‘Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma’ ($\bar{x}=4,54$) ve ‘Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma’ ($\bar{x}=4,51$) en yüksek ortalamaya; ‘Öğrencilere

etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama' ($\bar{x}=4,22$) ve 'Öğretim videoları oluşturma' ($\bar{x}=4,33$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

"*Ders iletişimi*" alt boyutunda, 'Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama' ($\bar{x}=4,60$) ve 'Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama' ($\bar{x}=4,58$) en yüksek ortalamaya; 'Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma' ($\bar{x}=4,16$) ve Tartışma forumları oluşturma ve yönetme ($\bar{x}=4,20$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

"*Zaman yönetimi*" alt boyutunda, 'Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma' ($\bar{x}=4,46$) ve 'Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama' ($\bar{x}=4,41$) en yüksek ortalamaya; 'Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma' ($\bar{x}=4,33$) ve 'Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma' ($\bar{x}=4,27$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

"*Teknik yeterlilik*" alt boyutunda, 'Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama' ($\bar{x}=4,65$) ve 'açık eğitsel kaynaklar paylaşma' ($\bar{x}=4,46$) en yüksek ortalamaya; 'Video oluşturma ve düzenleme' ($\bar{x}=4,04$) ve 'Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme' ($\bar{x}=4,07$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

Yetenek (Beceri): Ölçme aracının yetenekleri (beceri) yönünden alt boyutlarına bakıldığında;

"*Ders tasarımı*" alt boyutunda; 'Notları çevrimiçi 'Çevrimiçi ödevler oluşturma' ($\bar{x}=4,39$) en yüksek ortalamaya; 'Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama' ($\bar{x}=3,55$) ve Öğretim videoları oluşturma ($\bar{x}=3,82$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Ders iletişimi*” alt boyutunda; ‘Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma’ ($\bar{x}=4,71$) ve ‘Ders katılımcılarına duyurular/e-posta hatırlatıcıları gönderme’ ($\bar{x}=4,49$) en yüksek ortalamaya; ‘Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=3,62$) ve ‘Tartışma forumları oluşturma ve yönetme’ ($\bar{x}=3,73$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Zaman yönetimi*” alt boyutunda; ‘Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatler planlama’ ($\bar{x}=4,36$) ve ‘Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı planlama (ör. Dersten bir dönem önce)’ ($\bar{x}=4,33$) en yüksek ortalamaya; ‘Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma’ ($\bar{x}=3,79$) ve ‘Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma’ ($\bar{x}=3,85$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Teknik yeterlilik*” alt boyutunda; ‘Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama’ ($\bar{x}=4,60$) ve ‘Açık eğitsel kaynaklar paylaşma’ ($\bar{x}=4,17$) en yüksek ortalamaya; ‘Video oluşturma ve düzenleme’ (3,46) ve ‘Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme’ (3,73) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

Son olarak bu araştırmada kullanılmasına karar verilen ölçeğin uyarlama sürecinde ölçeğin orijinalinde olduğu gibi, öğretim elemanlarına (n=540) çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine verilen destek türlerinin neler olduğu sorulmuş; bu soruya verilen cevapların analiz sonuçları ise Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Katılımcılara Verilen Destek Türleri

Destek Türleri	f*
• Öğretim Elemanı / Akran Danışmanlığı	406
• Öğrenme Platformunda Eğitici Videolar veya Diğer Belgeleri (El Kitabı) Kullanma	332
• Çevrimiçi Öğretim İçin Web Kaynaklarına veya Öğreticilere Erişme	282
• Çevrimiçi Öğrenme Uzmanlarından Tavsiye Alma	224
• Profesyonel Gelişim Atölyeleri / Eğitimleri / Web Seminerleri	222

• Çevrimiçi Yardım Masası veya Destek	185
• Öğretim Tasarımcıları ile Birebir Danışma	139
• Öğrenci Öğretim Asistanları	72
Toplam Katılımcı	540

f: Tabloda yer alan frekans değerleri katılımcıların birden fazla seçeneği işaretlemeleri dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 15’de görüldüğü üzere, ölçeğin Türkçe’ye uyarlama aşamasında çalışmaya katılan öğretim elemanlarınca; çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine verilen destek türleri içinde en çok ‘öğretim elemanı / akran danışmanlığı’ (n=406) seçeneğini; en az ise ‘öğrenci öğretim asistanları’ (n=72) seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılacak ölçme aracının Türkçe’ye *uyarlama çalışmaları* tamamlandığında ve ilk analiz sonuçları değerlendirildiğinde, ölçeğin araştırmanın *uygulama kısmı* için son haline getirilmesi işlemleri tamamlanmış ve katılımcılara çevrimiçi ortamda göndermek üzere Google Form formatına getirilmiştir (bkz. EK 1).

3.3.2. Görüşme Formu

Bu araştırmada verileri toplamak ve nitel boyutta yararlanmak üzere bir “Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Görüşme Formunun hazırlanmasında “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeğini” destekler nitelikte sorulara ve katılımcıların demografik özelliklerine yönelik maddelere yer verilmiştir. (bkz. EK 2). Görüşme, nitel araştırmalarda sıklıkla yararlanılan ve kullanılan bir veri toplama tekniğidir. Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, deneyimlerinin anlaşılmasında ve betimlenmesinde etkili bir tekniktir. Son yıllarda özellikle sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda araştırmacılar yüz yüze görüşme tekniğinden uyarladıkları online veya internet görüşmelerinde de yararlanmaya başlamıştır. Online görüşmeler senkronize olan ve asenkron görüşmeler olarak ikiye ayrılır. Senkron görüşmeler genellikle Skype, Messenger

gibi video konferans yazılımları aracılığıyla gerçekleştirilirken, asenkron görüşmeler genellikle e-posta yoluyla gerçekleştirilir. Senkron görüşmelerde olduğu gibi araştırmacı ve katılımcının aynı mekânda bulunmasını gerektirmeyen e-görüşme türü, senkron görüşmelerin aksine farklı zaman aralıklarına yayılabilen bir görüşme türüdür (Salman Yıkılmış, 2020). Bu araştırma kapsamında görüşmeye katılacak öğretim elemanları (n=18) gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş olup, görüşme zamanı (zamanlaması) katılımcılarla birlikte planlanmıştır. Görüşmeye öncesinde katılımcılara araştırmacı tarafından görüşmenin konusu ve amacı ile ilgili bilgiler verilmiş, görüşme formunda kişisel bilgiler doldurulmuş ve katılımcılara görüşme sürecindeki kişisel bilgilerin araştırmada kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Yüz yüze görüşmeler için uygun zamanlama sağlanamayan katılımcılara tercihleri doğrultusunda görüşme soruları online ortamda e-mail ile gönderilmiş ve geri dönüşleri sağlanmıştır.

3.3.3. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirlik İşlemleri

Araştırmacı tarafından uyarlaması yapılan “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği”nin uyarlama aşamasında yapılan geçerlik ve güvenirlik süreçleri yukarıda açıklanmıştır. Araştırmada ölçeğin uygulama aşamasında ölçeğe yönelik güvenirlik işlemleri yenilenmiş, sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeğinin Cronbach's Alpha Sonuçları

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarımı	Ders İletişimi	Zaman Yönetimi	Teknik Yeterlilik	Ders Tasarımı	Ders İletişimi	Zaman Yönetimi	Teknik Yeterlilik
Cronbach's Alpha	,868	,855	,786	,786	,866	,859	,822	,841
Toplam	,952				,956			

Tablo 16’da görüldüğü üzere, tutum için ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı (Cronbach’s alpha kat sayısı) $\alpha = 0,952$ olarak bulunmuştur. Tutum boyutunda Ders Tasarımı için $\alpha = 0,868$, Ders İletişimi için $\alpha = 0,855$, Zaman Yönetimi için $\alpha = 0,786$ ve Teknik Yeterlilik için $\alpha = 0,786$ olarak bulunmuştur. Yetenek (beceri) boyutunda ise ölçeğin toplam güvenirlik kat sayısı (Cronbach’s alpha kat sayısı) $\alpha = 0,956$ olarak hesaplanmıştır. Yetenek (beceri) boyutunda Ders Tasarımı için $\alpha = 0,866$, Ders İletişimi için $\alpha = 0,859$, Zaman Yönetimi için $\alpha = 0,822$ ve Teknik Yeterlilik için $\alpha = 0,841$ olarak bulunmuştur. Cronbach’s alpha değerlerine bakarak ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada nitel boyut için hazırlanan Görüşme Formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan işlemler arasında; konuyla ilgili alanyazının taranması, soruların konunun boyutlarını kapsamaması, görüşme formunun hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınması, gerekli düzenlemelerin yapılması aşamaları bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçları uygulama süreci için hazır hale getirildiğinde etik izin süreci başlatılmıştır. Gazi Üniversitesi E-77082166-302.08.01-333364 nolu sayı ile etik izin alınmıştır. Daha sonra nicel ve nitel veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından hazırlanan ve bu çalışmada yukarıda detayları ile açıklandığı üzere Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği” kullanılmış, ölçek 2085 öğretim elemanına e-posta ile Google Form formatında gönderilmiştir. Katılımcılara yapılan aralıklı hatırlatmalar sonucunda toplamda 188 katılımcı ölçek aracını doldurarak geri dönüş sağlamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecindeki nicel ve nitel analizler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her iki türde analiz süreci için ön çalışma yaparak, analiz sürecine hazırlanmıştır. Aşağıda nicel ve nitel analizlere yönelik süreç açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Araştırma sürecinde uyarlaması yapılan ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından SPSS 26.0 (Statistical Package for Social Sciencies) paket programı yardımı ile analiz edilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına yönelik algılarının betimlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve frekansa dayalı betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach's alpha kat sayısına bakılmıştır. Tutum için ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach's alpha kat sayısı) $\alpha = 0,952$ olarak bulunmuştur. Yetenek (beceri) için ise güvenirlik kat sayısı (Cronbach's alpha kat sayısı) $\alpha = 0,956$ olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğu ve geçerlik analizleri için uygun olduğu sonucuna ulaşmamızı sağlar. Çünkü $\alpha > 0,70$ olması ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2021). Veriler üzerinde anlamlılık düzeylerine bakabilmek için MANOVA analizi yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevapların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; belli kurallara dayalı kodlamalarla yapılan niceliksel ve elde edilen metin temelli verilerin çözümlenmesine yönelik bir yöntemdir (Yıldırım, 2015). Alan yazında nitel veri analizinde tek bir ortak çözümleme yolu bulunmamaktadır. Bu araştırmada nitel veriler nicel verileri desteklemek için kullanılmış, katılımcılardan elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Analiz

sonuçları tablolaştırılmış, ayrıca katılımcıların görüşme formundaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan alıntı örneklerine yer verilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından yapılan “öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk durumlarının incelenmesi” konulu çalışmalarında geliştirdikleri ve kullandıkları ölçeğin Türkçe’ye uyarlama süreci sonucunda hazırlanan “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği”nin Eğitim Fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nicel Bulgular

Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği”nin dört alt boyutu (Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yetkinlik) tanımlayıcı istatistikleri (ortalama ve standart sapma) ile Tablo 17’de verilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde, ölçek genelinde birçok madde için tutum (önem) ve yetenek (güven) açısından değerlerin yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17

Katılımcıların (n=188) Ölçek Maddelerine Yönelik Yanıtlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim İçin Hazırbulunuşluk Yeterlikleri					
Kategoriler		Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
Ders Tasarımı		$\bar{x}$	(SD)	$\bar{x}$	(SD)
1	Çevrimiçi ders oryantasyonu oluşturma (ör. Giriş, Başlangıçta)	4,34	,808	4,24	,898
2	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	4,40	,771	4,21	,929
3	Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (ör. Tartışma forumları, wiki'ler)	4,09	,882	3,51	1,204
4	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	4,27	,792	4,03	1,034
5	Öğretim videoları oluşturma (ör. Ders videosu, gösteriler, video eğitimleri)	4,11	1,013	3,70	1,155
6	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (ör. Beyin fırtınası, işbirlikçi/işbirliğine dayalı faaliyetler, tartışmalar, sunumlar)	4,45	,747	4,09	,938
7	Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	4,30	,869	4,22	,976
8	Çevrimiçi ödevler oluşturma	4,39	,823	4,37	,865
9	Notları çevrimiçi yönetme	4,36	,735	4,39	,749
Toplam		4,30	,579	4,08	,682
Ders İletişimi					
10	Ders katılımcılarına duyurular / e-posta hatırlatıcıları gönderme	4,37	,787	4,39	,817
11	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	3,91	,999	3,67	1,137
12	Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	4,47	,804	4,59	,773
13	Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama (ör. 24 saatten 48 saate kadar)	4,53	,704	4,46	,804
14	Ödevler hakkında geri bildirim sağlama (ör. Teslim tarihinden itibaren 7 gün)	4,38	,733	4,18	,869
15	Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma (ör. Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	3,94	1,009	3,53	1,306

16	Öğrenci davranışıyla ilgili beklentilerini anlatma (ör. İnternet görgü kuralları)	4,37	,801	4,27	,899
17	Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma	4,55	,719	4,47	,770
18	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama	4,52	,749	4,22	,948
19	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik ilkelerini uygulama	4,47	,665	4,23	,825
Toplam		4,35	,529	4,20	,617
Zaman Yönetimi					
20	Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı planlama (ör. Dersten bir dönem önce)	4,39	,696	4,28	,786
21	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatler planlama	4,33	,813	4,30	,833
22	Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma (ör. Çevrimiçi not verme, dereceli puanlama anahtarı, SpeedGrader, takvim)	4,16	,936	3,78	1,095
23	Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (ör. toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	4,15	,846	3,70	1,044
24	Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama	4,28	,815	4,05	,958
25	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	4,38	,740	3,94	1,017
Toplam		4,28	,564	4,00	,699
Teknik Yeterlilik					
26	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (ör. Belgeleri oluşturma ve düzenleme, dosyaları ve klasörleri yönetme)	4,56	,647	4,61	,623
27	Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme (ör. Moodle, Canvas, Blackboard vb.)	3,86	,920	3,66	1,123
28	Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler / gruplar kurma	4,14	,835	4,06	,995
29	Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma (ör. Google Drive, Dropbox)	4,37	,766	4,14	1,014
30	Video oluşturma ve düzenleme (ör. iMovie, Movie Maker, Kaltura)	3,72	1,029	3,41	1,205

31	Açık eğitsel kaynaklar paylaşma (ör. Öğrenime Web Siteleri, Web Kaynakları, Oyunlar ve Simülasyonlar)	4,37	,752	4,13	,986
32	Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme	3,98	,928	3,60	1,145
Toplam		4,14	,560	3,94	,736

Tutum (Önem): Ölçme aracının tutum (önem) yönünden alt boyutlarına bakıldığında;

“*Ders Tasarımı*” alt boyutunda, ‘Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma’ ($\bar{x}=4,45$) ve ‘Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma’ ($\bar{x}=4,40$) en yüksek ortalamaya; ‘Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama’ ($\bar{x}=4,09$) ve ‘Öğretim videoları oluşturma’ ($\bar{x}=4,11$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Ders İletişimi*” alt boyutunda, ‘Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama’ ($\bar{x}=4,53$) ve ‘Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma’ ($\bar{x}=4,55$) en yüksek ortalamaya; ‘Tartışma forumları oluşturma ve yönetme’ ($\bar{x}=3,91$) ve ‘Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=3,94$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Zaman Yönetimi*” alt boyutunda, ‘Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı planlama’ ($\bar{x}=4,39$) ve ‘Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma’ ($\bar{x}=4,38$) en yüksek ortalamaya; ‘Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma’ ($\bar{x}=4,16$) ve ‘Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma’ ($\bar{x}=4,15$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Teknik Yeterlilik*” alt boyutunda; ‘Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama’ ($\bar{x}=4,56$), ‘Açık eğitsel kaynaklar paylaşma’ ve ‘Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=4,37$) en yüksek ortalamaya; ‘Video oluşturma ve düzenleme’ ($\bar{x}=3,72$) ve ‘Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme’ ($\bar{x}=3,86$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

Yetenek (Beceri): Ölçme aracının yetenek (beceri) yönünden alt boyutlarına bakıldığında;

“*Ders tasarımı*” alt boyutunda, ‘Notları çevrimiçi yönetme’ ($\bar{x}=4,39$) ve ‘Çevrimiçi ödevler oluşturma’ ($\bar{x}=4,37$) en yüksek ortalamaya; ‘Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama’ ($\bar{x}=3,51$) ve ‘Öğretim videoları oluşturma’ ($\bar{x}=3,70$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Ders İletişimi*” alt boyutunda, ‘Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma’ ($\bar{x}=4,59$) ve ‘Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma’ ($\bar{x}=4,47$) en yüksek ortalamaya; ‘Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=3,53$) ve ‘Tartışma forumları oluşturma ve yönetme’ ($\bar{x}=3,67$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Zaman yönetimi*” alt boyutunda, ‘Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık saatler planlama’ ($\bar{x}=4,30$) ve ‘Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı’ ($\bar{x}=4,28$) en yüksek ortalamaya; ‘Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma’ ($\bar{x}=3,78$) ve ‘Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma’ ($\bar{x}=3,70$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

“*Teknik Yeterlilik*” alt boyutunda, ‘Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama’ ($\bar{x}=4,61$) ve ‘Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=4,14$) en yüksek ortalamaya; ‘Video oluşturma ve düzenleme’ ($\bar{x}=3,41$) ve ‘Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme’ ($\bar{x}=3,60$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak “öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluk algıları ölçeği”nden toplanan verilere yapılan MANOVA analizine yönelik demografik özelliklere göre tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

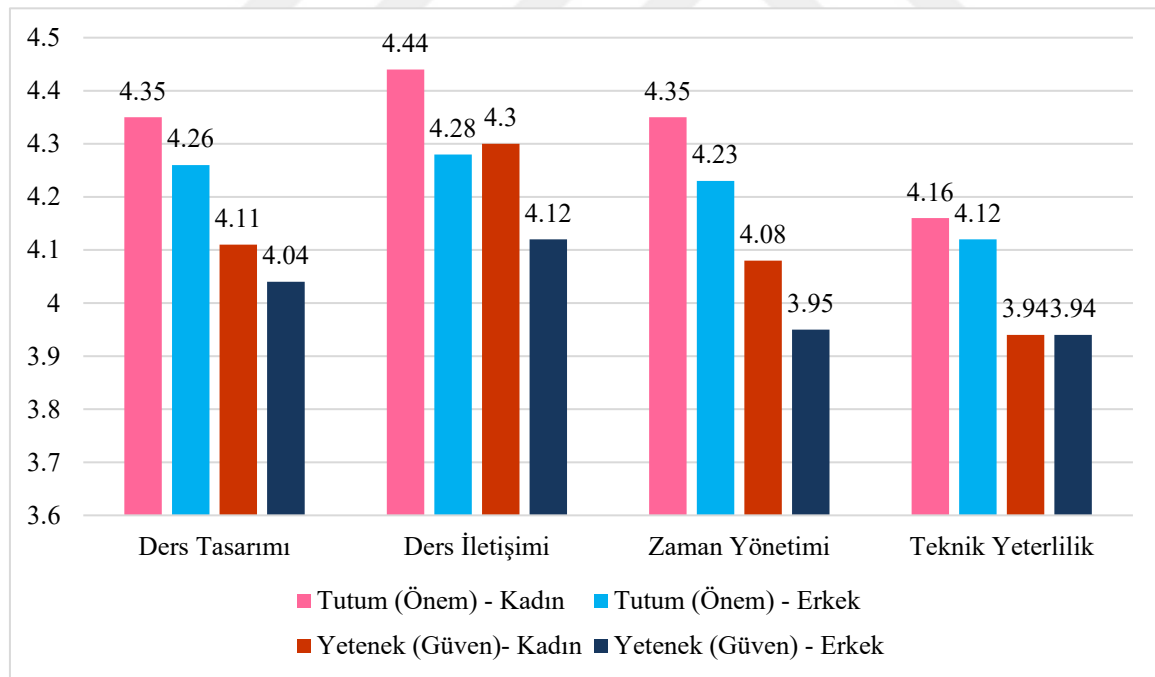
Tablo 18

Demografik Özelliklere Göre Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarımı M (SD)	Ders İletişimi M (SD)	Zaman Yönetimi M (SD)	Teknik Yeterlilik M (SD)	Ders Tasarımı M (SD)	Ders İletişimi M (SD)	Zaman Yönetimi M (SD)	Teknik Yeterlilik M (SD)
Cinsiyet								
Kadın	4,35(0,56)	4,44(0,48)	4,35(0,57)	4,16(0,58)	4,11(0,59)	4,30(0,53)	4,08(0,66)	3,94(0,68)
Erkek	4,26(0,58)	4,28(0,55)	4,23(0,55)	4,12(0,54)	4,04(0,73)	4,12(0,66)	3,95(0,72)	3,94(0,77)
Akademik Unvan								
Profesör	4,32(0,56)	4,34(0,38)	4,29(0,39)	4,10(0,50)	4,07(0,55)	4,07(0,64)	3,99(0,63)	3,81(0,70)
Doçent	4,38(0,57)	4,42(0,59)	4,35(0,62)	4,18(0,56)	4,05(0,84)	4,21(0,69)	4,03(0,77)	3,91(0,82)
Doktor Öğretim Üyesi	4,27(0,62)	4,35(0,51)	4,26(0,58)	4,13(0,61)	4,16(0,58)	4,30(0,53)	4,05(0,64)	4,02(0,71)
Öğretim Görevlisi	4,06(0,54)	4,32(0,38)	4,16(0,52)	3,88(0,23)	4,20(0,26)	4,24(0,19)	4,10(0,38)	3,85(0,26)
Araştırma Görevlisi	4,20(0,51)	4,22(0,51)	4,18(0,53)	4,12(0,52)	3,99(0,61)	4,07(0,60)	3,87(0,72)	3,96(0,67)
En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi								
Senkron-Eş zamanlı	4,30(0,58)	4,32(0,54)	4,28(0,58)	4,13(0,57)	4,02(0,70)	4,14(0,63)	3,95(0,72)	3,88(0,74)
Asenkron-Eş zamansız	4,14(0,36)	4,35(0,36)	4,33(0,40)	4,02(0,29)	4,29(0,35)	4,16(0,33)	4,33(0,45)	4,16(0,46)
Hibrit/Harmanlanmış	4,34(0,48)	4,53(0,40)	4,28(0,45)	4,25(0,44)	4,41(0,41)	4,45(0,44)	4,20(0,46)	4,26(0,59)
Yüz Yüze	4,29(0,65)	4,37(0,56)	4,24(0,55)	4,17(0,63)	4,25(0,63)	4,42(0,54)	4,20(0,60)	4,12(0,75)
Öğretim Deneyimi								
0-5 yıl	4,18(0,48)	4,25(0,50)	4,16(0,55)	4,10(0,51)	4,07(0,62)	4,14(0,58)	3,96(0,77)	3,98(0,60)
6-10 yıl	4,35(0,55)	4,40(0,44)	4,34(0,48)	4,23(0,54)	4,16(0,53)	4,24(0,53)	4,04(0,58)	4,02(0,66)
11-15 yıl	4,23(0,56)	4,33(0,53)	4,21(0,60)	4,06(0,55)	3,90(0,88)	4,15(0,67)	3,95(0,78)	3,85(0,87)
16-20 yıl	4,32(0,79)	4,34(0,74)	4,30(0,74)	4,22(0,75)	4,12(0,68)	4,26(0,56)	4,01(0,76)	4,06(0,76)
21-25 yıl	4,45(0,45)	4,45(0,39)	4,40(0,41)	4,21(0,42)	4,31(0,45)	4,35(0,46)	4,12(0,49)	4,01(0,66)
26'dan fazla	4,25(0,63)	4,30(0,58)	4,26(0,57)	4,00(0,58)	3,94(0,77)	4,02(0,83)	3,95(0,78)	3,71(0,81)
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi								
0-5 yıl	4,26(0,59)	4,30(0,54)	4,25(0,57)	4,10(0,57)	4,03(0,69)	4,17(0,61)	3,96(0,71)	3,89(0,74)
6-10 yıl	4,46(0,40)	4,58(0,33)	4,44(0,45)	4,30(0,40)	4,29(0,51)	4,28(0,64)	4,19(0,63)	4,19(0,67)
11-15 yıl	4,58(0,42)	4,60(0,35)	4,41(0,44)	4,25(0,39)	4,58(0,30)	4,65(0,17)	4,16(0,23)	4,10(0,42)
16-20 yıl	4,66(0,15)	4,70(0,14)	4,58(0,11)	4,57(0,60)	4,61(0,23)	4,50(0,28)	4,50(0,23)	4,71(0,40)
26'dan fazla	5,00(-)	4,80(-)	5,00(-)	5,00(-)	5,00(-)	5,00(-)	5,00(-)	5,00(-)

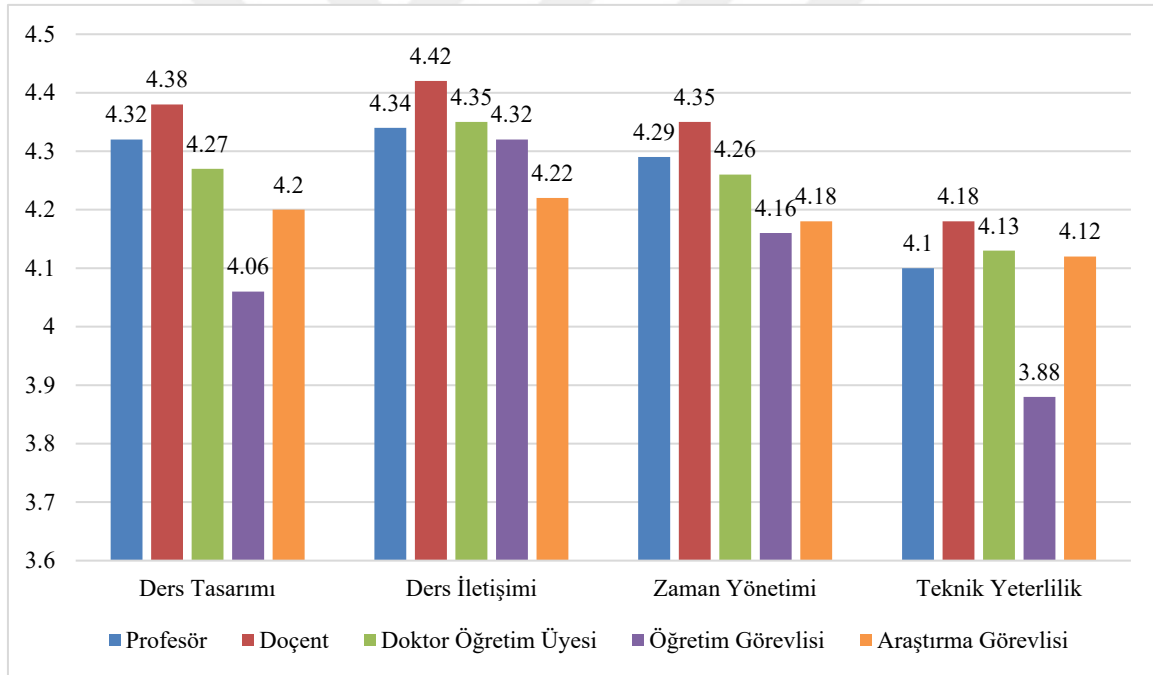
Tablo 18’de verilen demografik özelliklere göre elde edilen tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında dikkat çeken bulgular aşağıda her bir değişken açısından özetlenmiştir;

Cinsiyet: Ders Tasarımı, Ders İletişimi ve Zaman Yönetimi kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; kadın ve erkek katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknik Yeterlilik kategorisine yönelik maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; kadın ve erkek katılımcıların tutum ortalamalarının yetenek ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyet için tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistik sonuçları Şekil 8’de verilmiştir.

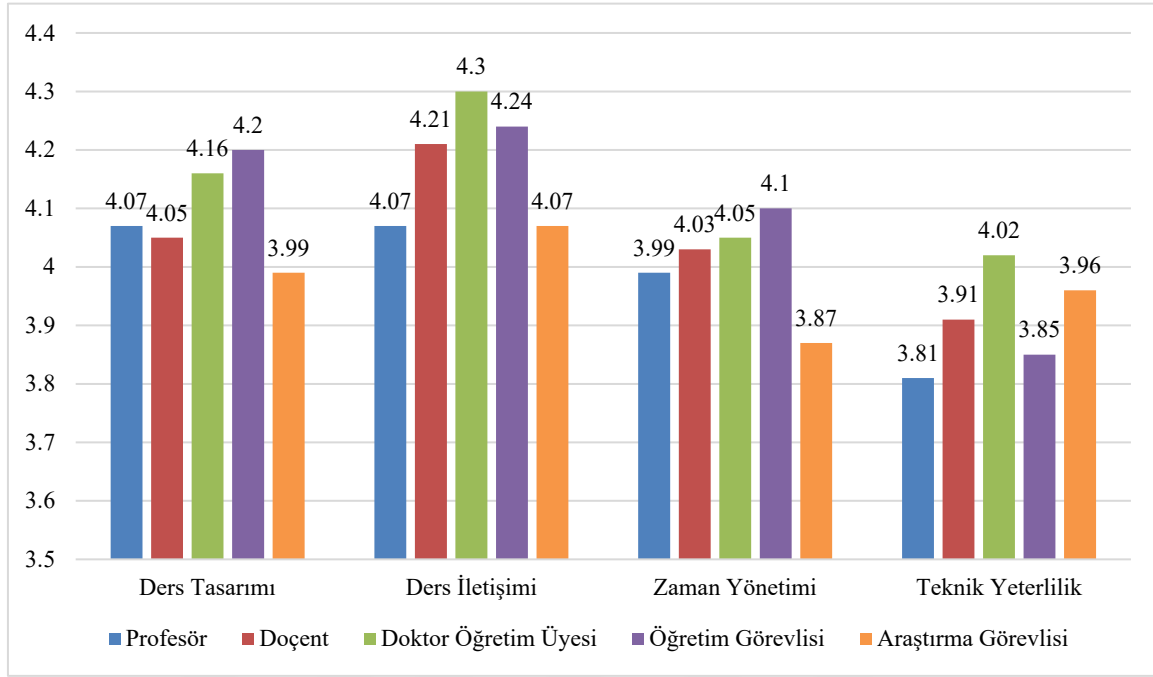


Şekil 7. Cinsiyete göre tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

Akademik Unvan: Ders Tasarımı kategorisine yönelik maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim Görevlisi yetenek ortalaması ise tutum ortalamasından yüksektir. Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilik kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Akademik unvan kategorisinde tutum ve yetenek için puanlarının tanımlayıcı istatistikleri Şekil 9 ve Şekil 10 da verilmiştir.



Şekil 8. Akademik unvana göre tutum (önem) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri



Şekil 9. Akademik unvana göre yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistikleri

En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi: Ders Tasarımı kategorisine yönelik maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında; senkron ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Asenkron ve hibrit/harmanlanmış öğrenme yöntemlerine yönelik yetenek ortalamalarının tutum (önem) ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ders İletişimi kategorisine yönelik madde ortalamalarında; senkron, asenkron ve hibrit/harmanlanmış öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamalarının yetenek ortalamalarından yüksek olduğu; yüz yüze öğretim yöntemi için ise yetenek ortalamalarının tutum ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Zaman Yönetimi kategorisinde maddelerin ortalamaları incelendiğinde; senkron, hibrit/harmanlanmış ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamalarının yetenek ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Asenkron öğretim yöntemi için tutum (önem) ve yetenek (güven) ortalamalarının eşit olduğu görülmüştür. Teknik yeterlilik kategorisinde madde ortalamalarına bakıldığında; senkron, ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamalarının yetenek ortalamalarından

yüksek olduğu; asenkron ve hibrit/harmanlanmış öğretim yöntemi için yetenek (güven) ortalamalarının tutum ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim Deneyimi: Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilik kategorilerine yönelik madde ortalamalarına bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26'dan fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Çevrimiçi Öğretim Deneyim: Ders tasarımı kategorisinde madde aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek ortalamalarından yüksek olduğu; 11-15 yıl ve 26'dan fazla yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarına eşit olduğu görülmüştür. Ders İletişimi kategorisinde madde ortalamalarına bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olduğu; 11-15 yıl ve 26'dan fazla çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların ise yetenek (güven) ortalamalarının tutum (önem) ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Zaman yönetimi alt ölçeğine yönelik madde ortalamalarına bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olduğu; 26 yıldan fazla çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların ise tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarına eşit olduğu belirlenmiştir. Teknik Yeterlilik kategorisinde madde ortalamalarına bakıldığında; 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olduğu; 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların yetenek (güven) ortalamalarının tutum (önem) ortalamalarından yüksek olduğu ve 26 yıldan fazla çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan

katılımcıların tutum ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarına eşit olduğu görülmüştür.

4.1.1. Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algıları

Araştırmada cinsiyet, akademik unvan, kullanılan öğretim yöntemi, eğitim düzeyi, öğretim deneyimi ve çevrimiçi öğretim deneyimlerine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliklerine yönelik tutum ve yetenekleri arasındaki istatistiksel farklılıklar MANOVA kullanılarak incelenmiştir. MANOVA sonuçlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlılık sonuçları Wilks lambda kullanılarak yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, cinsiyet, akademik unvan, çevrimiçi öğretim yöntemi, ders verilen düzey, öğretim deneyimi ve çevrimiçi öğretim deneyimi açısından öğretim elemanlarının tutumları ve diğer demografik faktörler için en sık kullanılan çevrimiçi öğretim yönteminde anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Araştırmada, demografik faktörler ve öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliklerine ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir:

Tablo 19

Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Yeterliklerine İlişkin Tutum (Önem) ve Yetenek (Güven) Algılarına Yönelik Sonuçlar

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarımı	Ders İletişimi	Zaman Yönetimi	Teknik Yeterlilik	Ders Tasarımı	Ders İletişimi	Zaman Yönetimi	Teknik Yeterlilik
Cinsiyet								
Wilk's Lambda		0,071				0,030		
F	1,072	4,248	1,956	0,293	1,126	3,777	1,542	0,003

P	0,302	0,041	0,164	0,589	0,290	0,053	0,216	0,958
partial η^2	0,006	0,022	0,010	0,002	0,006	0,020	0,008	0,000
Akademik Unvan								
Wilk's Lambda	0,732				0,393			
F	0,795	0,819	0,577	0,390	0,433	1,044	0,395	0,405
P	0,530	0,514	0,680	0,816	0,784	0,386	0,812	0,805
partial η^2	0,017	0,018	0,012	0,008	0,009	0,022	0,009	0,009
En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi								
Wilk's Lambda	0,401				0,250			
F	0,172	0,748	0,042	0,359	2,268	2,092	1,675	1,941
P	0,915	0,525	0,989	0,782	0,082	0,103	0,174	0,124
partial η^2	0,003	0,012	0,001	0,006	0,036	0,033	0,027	0,031
Ders Düzeyi: Lisans								
Wilk's Lambda	0,610				p=0,010			
F	0,042	0,186	0,352	0,114				
P	0,838	0,667	0,554	0,736				
partial η^2	0,000	0,001	0,002	0,006				
Ders Düzeyi: Yüksek Lisans								
Wilk's Lambda	0,230				p=0,010			
F	1,171	1,532	2,447	0,052				
P	0,281	0,217	0,119	0,820				
partial η^2	0,006	0,008	0,013	0,000				
Ders Düzeyi: Doktora								
Wilk's Lambda	0,309				p=0,010			
F	0,611	0,250	0,136	0,289				
P	0,435	0,617	0,713	0,592				
partial η^2	0,003	0,001	0,001	0,002				
Ders Düzeyi: Diğer								
Wilk's Lambda	0,583				p=0,010			
F	0,212	0,109	0,001	0,122				
P	0,646	0,741	0,970	0,727				

partial η^2	0,001	0,001	0,000	0,001	
Öğretim Deneyimi					
Wilk's Lambda	0,743				p=0,005
F	0,843	0,541	0,768	0,895	
P	0,521	0,745	0,574	0,486	
partial η^2	0,023	0,015	0,021	0,024	
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi					
p=0,013					p=0,001

MONOVA için kabul görülen varsayımlardan gruplar arası kovaryans eşitliği ve homojen dağılım sağlanmadığı için (box's test of equality of covariance matrices $p=0,05$ büyük ise kovaryans eşitliği sağlanmış kabul edilir) arasında farklılık düzeyine bakılamamıştır.

Tablo 19'da verilen demografik faktörler ve öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliklerine ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik sonuçlar incelendiğinde dikkat çeken noktalar aşağıda özetlenmiştir:

Cinsiyet: Kadın öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliklerine ilişkin tutumları (önem) ile erkek öğretim elemanlarının tutum (önem) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,071) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [Ders Tasarımı ($F=1,072$; $p=0,302$; partial $\eta^2=0,006$); Ders İletişimi; ($F=4,248$; $p=0,041$; partial $\eta^2=0,022$); Zaman Yönetimi ($F=1,956$; $p=0,164$; partial $\eta^2=0,010$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,293$; $p=0,589$; partial $\eta^2=0,002$)], Diğer taraftan kadın ve erkek öğretim elemanlarının yetenek (güven) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,030) anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [Ders Tasarımı ($F=1,126$; $p=0,290$; partial $\eta^2=0,006$); Ders İletişimi ($F=3,777$; $p=0,053$; partial $\eta^2=0,020$); Zaman Yönetimi ($F=1,542$; $p=0,216$; partial $\eta^2=0,008$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,003$; $p=0,958$; partial $\eta^2=0,000$)].

Akademik Unvan: Öğretim elemanlarının akademik unvanları ve tutum (önem) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,732) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [Ders Tasarımı ($F=0,795$; $p=0,530$; partial $\eta^2=0,017$); Ders İletişimi ($F=0,819$; $p=0,514$; partial $\eta^2=0,018$);

Zaman Yönetimi ($F=0,577$; $p=0,680$; partial $\eta^2=0,012$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,390$; $p=0,816$; partial $\eta^2=0,008$]. Benzer biçimde öğretim elemanlarının akademik unvanları ve yetenek (güven) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,393) da anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır [Ders Tasarımı ($F=0,433$; $p=0,784$; partial $\eta^2=0,009$); Ders İletişimi ($F=1,044$; $p=0,386$; partial $\eta^2=0,022$); Zaman Yönetimi ($F=0,395$; $p=0,812$; partial $\eta^2=0,009$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,405$; $p=0,805$; partial $\eta^2=0,009$)].

En Sık Kullanılan Çevrimiçi Öğretim Yöntemi: Öğretim elemanlarının en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemi ve tutum (önem) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,401) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır [Ders Tasarımı ($F=0,172$; $p=0,915$; partial $\eta^2=0,003$); Ders İletişimi ($F=0,748$; $p=0,525$; partial $\eta^2=0,012$); Zaman Yönetimi ($F=0,042$; $p=0,989$; partial $\eta^2=0,001$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,359$; $p=0,782$; partial $\eta^2=0,006$)]. Öğretim elemanlarının en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemi ve yetenek (güven) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,250) anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır [Ders Tasarımı ($F=2,268$; $p=0,082$; partial $\eta^2=0,036$); Ders İletişimi ($F=2,092$; $p=0,103$; partial $\eta^2=0,033$); Zaman Yönetimi ($F=1,675$; $p=0,174$; partial $\eta^2=0,027$) ve Teknik Yeterlilik ($F=1,941$; $p=0,124$; partial $\eta^2=0,031$)].

Ders Düzeyi: Öğretim elemanlarının verdiği ders düzeyi ve tutum (önem) algıları arasında lisans (Wilk's Lambda =0,610); yüksek lisans (Wilk's Lambda =0,230); doktora (Wilk's Lambda =0,309) ve diğer (Wilk's Lambda =0,583) düzeyler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. [Lisans; Ders Tasarımı ($F=0,042$; $p=0,838$; partial $\eta^2=0,000$); Ders İletişimi ($F=0,186$; $p=0,667$; partial $\eta^2=0,001$); Zaman Yönetimi ($F=0,352$; $p=0,554$; partial $\eta^2=0,002$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,114$; $p=0,736$; partial $\eta^2=0,006$). Yüksek lisans; Ders Tasarımı ($F=1,171$; $p=0,281$; partial $\eta^2=0,006$); Ders İletişimi ($F=1,532$; $p=0,217$; partial $\eta^2=0,008$); Zaman Yönetimi ($F=2,447$; $p=0,119$; partial $\eta^2=0,013$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,052$; $p=0,820$; partial $\eta^2=0,000$). Doktora; Ders Tasarımı ($F=0,611$; $p=0,435$; partial $\eta^2=0,003$); Ders İletişimi ($F=0,250$; $p=0,617$; partial $\eta^2=0,001$); Zaman Yönetimi ($F=0,136$;

$p=0,713$; partial $\eta^2=0,001$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,289$; $p=0,592$; partial $\eta^2=0,002$). Diğer; Ders Tasarımı ($F=0,212$; $p=0,646$; partial $\eta^2=0,001$); Ders İletişimi ($F=0,109$; $p=0,741$; partial $\eta^2=0,001$); Zaman Yönetimi ($F=0,001$; $p=0,970$; partial $\eta^2=0,000$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,122$; $p=0,727$; partial $\eta^2=0,001$)]. Öğretim elemanlarının verdiği ders düzeyi ve yetenek algıları arasında MONOVA için kabul görülen varsayımlardan gruplar arası kovaryans eşitliği ve homojen dağılım sağlanmadığı için yetenek (güven) algıları (box's test of equality of covariance matricesa $p=0,010$) arasında farklılık düzeyine bakılamamıştır.

Öğretim Deneyimi: Öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi ve tutum (önem) algıları arasında (Wilk's Lambda =0,743) anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Ders Tasarımı ($F=0,843$; $p=0,521$; partial $\eta^2=0,023$); Ders İletişimi ($F=0,541$; $p=0,745$; partial $\eta^2=0,015$); Zaman Yönetimi ($F=0,768$; $p=0,574$; partial $\eta^2=0,021$) ve Teknik Yeterlilik ($F=0,895$; $p=0,486$; partial $\eta^2=0,024$). Öğretim elemanlarının öğretmenlik deneyimi ve yetenek algıları arasında MONOVA için kabul görülen varsayımlardan gruplar arası kovaryans eşitliği ve homojen dağılım sağlanmadığı için yetenek (güven) algıları (box's test of equality of covariance matricesa $p=0,005$) arasında farklılık düzeyine bakılamamıştır.

Çevrimiçi Öğretim Deneyimi: Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim deneyimi 0-5 yıl aralığında yığılma gösterdiği, MONOVA için kabul görülen varsayımlardan gruplar arası kovaryans eşitliği ve homojen dağılım sağlanmadığı için, tutum (önem) ve yetenek (güven) algıları (box's test of equality of covariance matricesa $p=0,013$ ve $p=0,001$) arasında farklılık düzeyine bakılamamıştır.

Araştırmada ayrıca öğretim elemanlarına çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine sağlanan destek türleri konusunda verilen seçeneklerden uygun olanları işaretlemeleri istenmiştir. Bu soruyla ilgili katılımcıların cevapları analiz edilmiş, sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Katılımcılara Verilen Destek Türleri

Destek Türleri	f*
• Öğretim Elemanı / Akran Danışmanlığı	147
• Öğrenme Platformunda Eğitici Videolar veya Diğer Belgeleri (El Kitabı) Kullanma	120
• Çevrimiçi Öğretim İçin Web Kaynaklarına veya Öğreticilere Erişme	95
• Profesyonel Gelişim Atölyeleri / Eğitimleri / Web Seminerleri	63
• Çevrimiçi Öğrenme Uzmanlarından Tavsiye Alma	63
• Çevrimiçi Yardım Masası veya Destek	36
• Öğretim Tasarımcıları ile Birebir Danışma	35
• Öğrenci Öğretim Asistanları	13
Toplam Katılımcı	188

f: Tabloda yer alan frekans değerleri katılımcıların birden fazla seçeneği işaretlemeleri dikkate alınarak hesaplanmıştır.

Tablo 20’de görüldüğü üzere, araştırmanın uygulama aşamasında örneklem grubunu oluşturan 188 öğretim elemanı; çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine verilen destek türleri içinde en çok ‘öğretim elemanı / akran danışmanlığı’ (n=147) seçeneğini; en az ise ‘öğrenci öğretim asistanları’ (n=13) seçeneğini belirtmişlerdir. Bu sonuç pilot uygulamada 540 katılımcı ile yapılan uyarlama sürecinde elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermiştir. Bu sonuç ayrıca öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma süreçlerinde meslektaş katkısından önemli ölçüde yararlandıklarını göstermektedir.

4.2. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel kurgusunda temel olarak araştırmanın nicel verilerini zenginleştirilmesi amacıyla “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk algıları nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır. Görüşme formunda öğretim elemanlarına (n=18) bu

bağlamda ilk olarak “Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde avantaj sağlayan yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soru için yapılan içerik analizi sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21

*Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Yöntemine Hazırbulunuşluğun Avantaj Sağlayan Yönleri**

Avantajlı Yönler*
• Dersi zenginleştirici materyal kullanabilme • Farklı materyal ve programları kullanabilme • Kullanılan programları tanıma • Olumlu tutum ve motivasyon • Teknolojik alt yapı bilgisine sahip olunması • Etkileşim sağlama yeteneği • Zaman tasarrufu yapabilme • Sürece yönelik kendini geliştirebilme • Süreci doğru yönetebilme • Teknoloji entegrasyonu • Öğrenci öğretmen ilişkisi avantajı • Konu anlatım avantajı • Aktif öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeye entegre etme

**Nitel verileri için tablo oluşturmada katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerde öne çıkan unsurlar listelenmiş, belirtilme sıklığına yer verilmemiştir.*

Tablo 21’de yer alan analiz sonucu incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin avantajları konusunda genel olarak olumlu anlamda sürece etki ettiğine yönelik görüşler belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerini yansıtan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Verilen eğitimler teknolojik alt yapıyı tanıma, dersi zenginleştirici materyali kullanabilme, çevrimiçi olarak derste öğrencilerle etkileşimi sağlayabilme gibi avantajlarla ders süresini verimli şekilde kullanabilmemi sağladı. (Katılımcı-1, Eğitim Bilimleri / PDR)

Hazırbulunuşluk düzeyi, çevrim içi ortamda kullanılacak programı tanımakla ve bilmekle ilgilidir. Kullanılacak programı ve ara yüzü bilmek tabi ki avantaj sağlar. En önemli avantajı, neyi, ne zaman ve nasıl yapacağını bilmektir. Programı kullanmada acemilik yaşamamaktır. (Katılımcı-2, Sosyal Bilgiler Eğitimi)

Çevrimiçi öğrenme yöntemleri konusunda kendimi orta düzeyde yeterli olarak görüyorum. Bu bağlamda tabii ki benim hazırbulunuşluk düzeyim öğrencilerin öğrenmelerini etkiliyor. Özellikle çevrimiçi olarak ders yaparken ders anlatmanın yanı sıra öğrencilerin yazarak ya da farklı mecralardan taleplerini karşılayabilmek onları derse karşı daha çok motive edebiliyor. (Katılımcı-3, Temel Eğitim Bölümü / Okulöncesi Eğitimi)

Hazırbulunuşluk düzeyim çok düşüktü, ama alanım Eğitim Teknolojisi olduğu için kolay adapte olduğumu söyleyebilirim. Burada olumlu tutum önemli oluyor tabi. (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ).

Görüşme formunda öğretim elemanlarına yöneltilen bir diğer soru “*Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde sizi sınırlandıran yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?*” olmuştur. Bu soru için katılımcıların görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

*Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyinin Sınırlandıran Yönleri**

Sınırlandıran Yönler
• Video konferans araçlarının kısıtlanması ve müdahale edilememesi • İletişim aksaklıkları • Yüz yüze yapılan uygulamaların yapılamaması • Anlatım yönteminin yetersizliği • Ders katılımını artırmak için yeni ve farklı yöntem gerekliliği • Yapılmak istenilen bazı uygulamalar için yeterli teknik desteğin olmaması • Yeni özellik kullanmaktan kaçınma • Yüz yüze öğrenme yöntemindeki alışkanlıklar • Ders içeriği ve öğretim tekniklerinin çevrimiçi ortamlara adapte edilmesinin zorluğu • Ekran paylaşımı sıkıntıları • Göz teması kuramamak • Hazırbulunuşluk düzeyinin yetersizliği • Aza zaman ve sınırlı etkileşimde yoğun ders içeriği aktarımı • Materyal hazırlama ve aktarma zorluğu

**Tabloda katılımcılar tarafından belirtilen görürlerde öne çıkan unsurlar listelenmiş, belirtilme sıklığına yer verilmemiştir.*

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinin sınırlandıran yönlerine yönelik bir katılımcının görüşlerini yansıtan alıntıya aşağıda yer verilmiştir:

Hazırbulunuşluk düzeyimin online süreci yapılandırmak açısından olması gerekenin altında olması bir sınırlılık. Dersler verilmeden önce bizlerin hazırbulunuşluğunu yükseltecek uygulamaların üniversitemiz tarafından verilmesi iyi olur. Ancak ben internetten araştırdığım kadarıyla bir şeyler yapmaya çalıştım. Hazırbulunuşluğu sınırlayan konular: Yüz yüze eğitim sürecinden daha az zamanda ve sınırlı etkileşimle ders vermek. Dersin içeriğini ve anlatım tekniklerini online sürece adapte etmek. Özellikle uygulama dersleri (terapi içeren uygulamalar, PDR program geliştirme uygulamaları, mesleki rehberlik uygulamaları gibi) nde öğrencilerin performansını takip etmek ve dönüt vermek zorlayıcı idi. (Katılımcı-7, Eğitim Bilimleri / PDR)

Görüşme formunda öğretim elemanlarına yöneltilen başka bir soru ise “Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde size sunduğu fırsatlar var mıdır? Varsa nelerdir?” olmuştur. Bu soruya katılımcıların çoğunluğu çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin bir fırsat olduğuna yönelik cevaplar vermiştir. Bu soru için katılımcıların görüşlerini yansıtan analiz sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23

*Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyinin Sunduğu Fırsatlar**

Sunduğu Fırsatlar
• Verimli olma düzeyini artırma • Çevrimiçi ders deneyiminin fazla olması derse odaklanmayı kolaylaştırıyor • Öğrenciyi aktif tutabilmek karşılıklı motivasyon sağlıyor • Etkileşimi artırdı ve öğrenmeyi güçlendirdi • Farklı deneyimlere açık olma • Sürecin ve dersin etkili ve planlı ilerlemesini sağlıyor • Derse hemen başlayabilme • İşbirlikli çalışmaları destekleyebilme • Danışmanlık süreçlerinde bu deneyimden faydalanma • Esneklik • Tartışma ve beyin fırtınası tekniklerini kullanabilme • Ders tasarımında kolaylık • Öğrenci katılımı artırabilme

**Tabloda katılımcılar tarafından belirtilen görüşlerde öne çıkan unsurlar listelenmiş, belirtilme sıklığına yer verilmemiştir.*

Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyinin sunduğu fırsatlara yönelik katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda sunulmuştur:

Kendimi daha hazırlıklı hissettim, diğer türlü bu hazırbulunuşluk olmamış olsaydı tam olarak verimli olamayabilirdim. Süreç içinde çevrim içi ders deneyimim artıkça, bu

deneyim daha fazla derse odaklanmayı kolaylaştırdı. (Katılımcı-1, Eğitim Bilimleri / PDR)

Öğrencilerle daha aktif onları sürece katan şekilde ders işlemek hem onları hem de beni motive ediyor. Öğrencilerin katılımları hem yüksek hem de daha nitelikli oluyor. (Katılımcı-3, Temel Eğitim Bölümü / Okulöncesi Eğitimi)

Öğretim elemanlarına yöneltilen başka bir soru “Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde olumsuz yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?” olmuştur. Bu soru için katılımcıların görüşlerinin analizi Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24

*Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeyinin Olumsuz Yönleri**

Olumsuz yönler
• Ders içeriği ve anlatım yöntemlerinin online sürece adapte edilme zorluğu • Etkileşim azlığı sebebiyle öğrenci tanıyamama • Eğitim sırasındaki paylaşımların kayıt edilip bağlamından koparılarak yaygınlaştırılması ve amacı dışında kullanımı • Öğrencilerin anlamlı öğrenememesi • Video konferans araçlarındaki zaman sınırlaması

*Tabloda katılımcılar tarafından belirtilen görülerde öne çıkan unsurlar listelenmiş, belirtilme sıklığına yer verilmemiştir.

Bu soruyla ilgili katılımcı görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumsuz bir yönü olmadı. Öğrencileri tanımak mümkün olmadı. Her ne kadar öğrenciler eş zamanlı olsa da etkileşim en alt seviyedeydi. (Katılımcı-2, Sosyal Bilgiler Eğitimi)

Yok, olmadı, dediğim gibi sadece göz iletişimi kuramamak kalabalık sınıflarda kamera açma yetkisinin sınırlı sayıda olması vb. aslında bunlarda bizim hazırbulunuşluk düzeyimizle ilgili değil. Bilgisayar kullanma becerisi olmayan öğretim üyelerinin sorun yaşadıklarını düşünüyorum. (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ)

Öğretim elemanlarına görüşme formunda yöneltilen diğer bir soru “Çevrimiçi öğrenme ortamları hazırbulunuşluk durumunuzun: (a) ders tasarımı, (b) ders iletişimi, (c) teknik yeterlilik ve (d) zaman yönetimi süreçlerine yönelik etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?” olmuştur. Bu soru için öğretim elemanlarının görüşleri üzerinde yapılan içerik analizi sonuçları Tablo 25’de yer verilmiştir.

Tablo 25

*Katılımcılara Göre Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına Hazırbulunuşluk Durumunun Öğretimin Çeşitli Boyutlarına Etkileri**

Boyutlar	Görüşler
Ders tasarımı	• Web 2.0 araçları kullanarak ders tasarımı yapma • Ders tasarımı yapmaya olumlu katkı sağlama • İstenilen öğretim yöntemini kullanabilme
Ders iletişimi	• Derse hazırlıklı olmak • İletişimi nitelikli sürdürebilme • Tartışma odaları oluşturma fırsatı sağlama
Zaman yönetimi	• Planlı olduğunda verimli ders işleyebilme • Süreyi etkili kullanabilme • Dakik olma gerekliliği
Teknik yeterlilik	• Kullanılan programda karşılaşılabilecek sorunları çözmeyi bilmek kaygıyı azaltıyor • Video konferans araçlarını kullanmayı iyi bilmek dersin etkili olmasını sağlama • Zaman yönetimine katkı sağlama

*Tabloda katılımcılar tarafından belirtilen görülerde öne çıkan unsurlar listelenmiş, belirtilme sıklığına yer verilmemiştir.

Katılımcıların çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazırbulunuşluk durumunun öğretimde çeşitli boyutlarına etkileri konusunda görüşlerini yansıtan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ben zaten tüm dönemin yıllık çalışma planını hep hazırlarım. Burada da hazırladım. Canlı ders süreleri kısıtlı olduğu için planda ona göre uyarlamalar yaptım. Asenkron uygulamalara yöneldim. (**Ders Tasarımı**) (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ)

İletişim en olumsuz yanlardan biriydi. Aynı anda tüm öğrencilerin mikrofön ve kameralarının açık olmasını sistemin kaldırmaması sorundu. Bağlantı kopmaları sorundu. Bunlar iletişimi olumsuz etkiledi. (**Ders İletişimi**) (Katılımcı-2, Sosyal Bilgiler Eğitimi)

En zayıf yönüm teknik açıdan hazırbulunuşluk düzeyimin istenilen düzeyin altında olması idi, fakat kısa sürede sürece adapte oldum. (**Teknik Yeterlilik**) (Katılımcı-7, Eğitim Bilimleri / PDR)

Dakik olmak zorundasınız. Dersi uzatma şansınız var ama öğrenci için olumsuz başka dersleri de var. Yüz yüze eğitimdeki gibi 10 dk. geç gireyim diyemezsiniz. Saat sınırı olduğu için (normal de 3 saatlik dersi senkron olarak 60 dk. yapıyorduk) kayıp çok oluyor. (**Zaman Yönetimi**) (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ)

Görüşme sürecinde öğretim elemanlarına yöneltilen diğer bir soru ise “*Çevrimiçi öğrenme ortamının daha etkili ve verimli kullanılmasında hazırbulunuşluğunuza ek olarak belirtmek istediğiniz yeni özellikler var mıdır? Varsa nelerdir? ve “Siz yeni bir özellik getirmek isterseniz bu ne olurdu?”* olmuştur. Öğretim elemanlarının bu soru için verdiği görüşlerden alıntı örnekleri aşağıda sunulmuştur:

Etkin katılımı destekleyici özendirici ortamlar tasarlanmasını istedim.... (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ)

Sanal gerçekliğin eğitim sürecinde kullanılmasını eklemek istedim. (Katılımcı-8, Eğitim Bilimleri / Coğrafya)

Bir fikrim yok ancak çok daha pratik (özellikle benim gibi yüksek teknolojiye çok aşına olmayan, üst yaş grubunu da düşünerek), ulaşılabilir bir sistem olurdu. (Katılımcı-12, Eğitim Bilimleri)

İletişimin daha hızlı olması için hızı artıracak bir donanımın olmasını istedim. Ayrıca derse uluslararası misafir alan uzmanı davet edebilme imkanı veren ve çevirmen desteği olan bir sistem olabilirdi. (Katılımcı-15, Temel Eğitim Bölümü / Sınıf Öğretmenliği)

Görüşme formunda öğretim elemanlarına yöneltilen son soru ise “*Çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazırlanma sürecine ilişkin belirtmek istediğiniz başka bir şey (öneri vs.) var*

mıdır?” olmuştur. Bir katılımcının bu soru kapsamında verdiği görüşleri yansıtan alıntı aşağıda yer almaktadır:

Bir kere hazırlanan materyallerin çok etkili ve yeterli olması gerekiyor. Destekleyici görsel video animasyon vb. çok önemli slaytta yazı yüklenmesinin bir anlamı yok. Onu öğrencilerinizle paylaşırsınız okurlar. Aslında yüz yüze öğretimde dersini çeşitli materyallerle, yöntem ve tekniklerle zenginleştirerek, öğrenci katılımını önemseyen sadece akademik çalışmalara odaklanmayan bir öğretim üyesi iseniz çevrim içi ortamda da onu başarmaya çalışıyorsunuz. Hazırlığınızı ona göre yapıyorsunuz, ... (Katılımcı-5, Eğitim Bilimleri / EPÖ)

Görüşmeye katılan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına ilişkin açıklamalarının; alanlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklılıklar içerebildiği, bununla birlikte katılımcıların konuyla ilgili ortak bakış açılarının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Diğer taraftan nitel verilerin nicel verileri destekleyici yönde önemli ipuçları sağladığı görülmüş, katılımcıların söylemlerinde verilen ifadeler öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim konusuna yönelik deneyimlerini de yansıtan dikkat çekici noktalara ortaya koymuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problem cümlesine yönelik elde edilen bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma, ulaşılan sonuç ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algıları incelenmiştir. Araştırmada, Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından geliştirilen “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk aracı”nın Türkçe’ye uyarlanması yapılmış, sonrasında uyarlaması yapılan “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları ölçeği” araştırmanın uygulama aşamasında toplanan veriler ile incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan dikkat çekici sonuçlar nicel ve nitel verileri için ayrı ayrı aşağıda özetlenmiştir:

5.1.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik. Nicel Sonuçlar

- Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları ölçeğinin dört alt boyutu için (*Ders Tasarımı*, *Ders İletişimi*, *Zaman Yönetimi* ve *Teknik Yetkinlik*) tanımlayıcı istatistikleri (ortalama ve standart sapma) ölçek genelinde birçok madde için tutum (önem) ve yetenek (güven) boyutlarında yüksek değerleri göstermiştir.
- Ölçme aracında **tutum (önem) yönünden**; “*Ders Tasarımı*” alt boyutunda, ‘Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma’ ($\bar{x}=4,45$) en yüksek ortalamaya; ‘Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama’ ($\bar{x}=4,09$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; “*Ders İletişimi*” alt boyutunda, ‘Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma’ ($\bar{x}=4,55$) en yüksek ortalamaya; ‘Tartışma forumları oluşturma ve yönetme’ ($\bar{x}=3,91$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; “*Zaman Yönetimi*” alt boyutunda, ‘Dersten önce dersi tasarlamak için zamanı planlama’ ($\bar{x}=4,39$) en yüksek ortalamaya; ‘Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma’ ($\bar{x}=4,15$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; “*Teknik Yeterlilik*” alt boyutunda; ‘Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama’ ($\bar{x}=4,56$) en yüksek ortalamaya; ‘Video oluşturma ve düzenleme’ ($\bar{x}=3,72$) en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak belirlenmiştir.
- Ölçme aracında **yetenek (beceri) yönünden**; “*Ders Tasarımı*” alt boyutunda, ‘Notları çevrimiçi yönetme’ ($\bar{x}=4,39$) en yüksek ortalamaya; ‘Öğrencilere etkileşim için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama’ ($\bar{x}=3,51$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; “*Ders İletişimi*” alt boyutunda, ‘Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma’ ($\bar{x}=4,59$) en yüksek ortalamaya; ‘Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma’ ($\bar{x}=3,53$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; “*Zaman yönetimi*” alt boyutunda, ‘Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için

haftalık saatler planlama' ($\bar{x}=4,30$) en yüksek ortalamaya; 'Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma' ($\bar{x}=3,70$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak; **“Teknik Yeterlilik”** alt boyutunda, 'Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama' ($\bar{x}=4,61$) en yüksek ortalamaya; 'Video oluşturma ve düzenleme' ($\bar{x}=3,41$) ise en düşük ortalamaya sahip maddeler olarak belirlenmiştir.

- **Demografik özelliklere göre** tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının tanımlayıcı istatistiklerine göre; Ders Tasarımı, Ders İletişimi ve Zaman Yönetimi kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları kadın ve erkek katılımcıların tutum (önem) ortalamalarının yetenek (güven) ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.
- **Akademik unvan açısından “Ders Tasarımı”** alt boyutunda Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi için tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından daha yüksek olarak belirlenmiştir. Bir diğer dikkat çekici sonuç Öğretim Görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarının yetenek (güven) ortalamasının tutum (önem) ortalamasından yüksek çıkması olmuştur. *Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilik* alt boyutlarında ise Profesör, Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından yüksektir.
- **Öğretim elemanlarınca en sık kullandıklarını belirttikleri çevrimiçi öğretim yöntemi açısından; “Ders Tasarımı”** alt boyutunda senkron ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından; **“Ders İletişimi”** alt boyutunda senkron, asenkron ve hibrit/harmanlanmış öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamaları yetenek ortalamalarından; **“Zaman Yönetimi”** alt boyutunda senkron, hibrit/harmanlanmış ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamaları yetenek ortalamalarından; **“Teknik**

Yeterlilik” kategorisinde senkron, ve yüz yüze öğretim yöntemlerinin tutum (önem) ortalamaları yetenek ortalamalarından yüksektir.

- **Öğretim deneyimi açısından; Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilik** alt boyutlarında; 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26'dan fazla öğretmenlik deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek ortalamalarından yüksektir.
- **Çevrimiçi öğretim deneyimi açısından: “Ders Tasarımı”** alt boyutunda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek ortalamalarından yüksek olup, 11-15 yıl ve 26'dan fazla yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarına eşittir. **“Ders İletişimi”** alt boyutunda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından yüksek olup, 11-15 yıl ve 26'dan fazla çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların yetenek (güven) ortalamaları tutum (önem) ortalamalarından yüksektir. **“Zaman Yönetimi”** alt boyutunda 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından yüksektir. **“Teknik Yeterlilik”** kategorisinde 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çevrimiçi öğretim deneyimine sahip olan katılımcıların tutum (önem) ortalamaları yetenek (güven) ortalamalarından yüksektir.
- Kadın ve erkek öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yeterliklerine ilişkin **tutum (önem) algıları arasında** anlamlı düzeyde farklılık bulunmazken; **yetenek (güven) algıları** arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur.
- Öğretim elemanlarının **akademik unvanları ve tutum (önem)** algıları arasında ve aynı zamanda **akademik unvanları ve yetenek (güven)** algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

- Öğretim elemanlarının **en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemi ve tutum (önem)** algıları arasında ve yine en sık kullandığı çevrimiçi öğretim yöntemi ve yetenek (güven) algıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.
- Öğretim elemanlarının **verdiği ders düzeyi ve tutum (önem) algıları** arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.
- Öğretim elemanlarının **öğretmenlik deneyimi ve tutum (önem) algıları** arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.
- Araştırmada öğretim elemanları; çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde **kendilerine verilen destek türleri** içinde en çok '*öğretim elemanı/ akran danışmanlığı*' nı en az ise '*öğrenci öğretim asistanları*' seçeneğini belirtmişlerdir.

5.1.2. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algılarına Yönelik Nitel Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunlukla çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyinin avantajları konusunda olumlu yönde görüş belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları *Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeylerinin çevrimiçi öğretim sürecinizde kendilerine sunduğu fırsatlar konusunda;* Verimli olma düzeyini artırma, öğrenciyi aktif tutmada motivasyonu sağlama, etkileşimi artırması ve öğrenmeyi güçlendirmesi gibi çeşitli yönlerde görüşler belirtmişlerdir.
- Öğretim elemanları *Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Olumsuz Yönleri konusunda;* ders içeriği ve anlatım yöntemlerinin online sürece adapte edilme zorluğu, etkileşim azlığı sebebiyle öğrenci tanıyamama, öğrencilerin anlamlı öğrenememesi gibi çeşitli yönlerde görüş belirtmişlerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalar (Ateş obanoğlu, Uzunboylar ve Altun, 2017; Bolliger ve Halupa, 2021; Cutri ve Mena, 2020; akır ve Horzum, 2015; atana Kuleli, 2018; Downing ve Dymment, 2013; Eslaminejad, Masood ve Ngah, 2010; Hosn, Ghaly, AlSheikh, Shehata, Salem ve Atwa , 2021; Martin, Budhrani ve Wang, 2019; zgr, uhadar ve Akgün, 2014; Scherer, Howard, Tondeur, ve Siddig, 2021) incelendiğinde, evrimii öğretimin, öğrenme sürecini kolaylaştıran etkinlikler yoluyla öğrencilerin ilgisini çekmeye odaklanması gerektiği görüşünde ortak fikir olduğu görülmektedir. Öğrenenler arasındaki mesafe ve evrimii geçirdikleri süre nedeniyle evrimii öğrenme ortamlarında etkileşimin daha önemli hale gelmesinden dolayı, ders tasarımında öğrenenlere etkileşim imkanı sağlayan evrimii tartışma forumları öğrenme etkinliklerine odaklanmak açısından önemli olacaktır. ğrenme etkinliklerinin yanı sıra etkili bir oryantasyon ile derse başlamak, öğrencilere tatmin edici bir ders deneyimi sunar ve iyi tasarlanmış ders ve etkili yönlendirmeler ile öğrenenlerin derste başarılı olmaya hazır hale getirir (Ally, 2004; Beldarrain, 2006; Ko & Rossen, 2001). Yapılan bu çalışmada alanyazını destekler nitelikte sonuçlar ortaya çıkmış, ‘evrimii ortamda farklı ğretim yöntemlerini kullanma’ maddesine yönelik katılımcı tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Miller (2012) tarafından yardımcı stratejilerden biri olarak ğretim elemanlarının sorulara zamanında yanıt vermesi tavsiye edilmiş ve en iyi uygulama olarak sorulara 24-48 saat içinde yanıt verilmesi önerilmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenciler ile iletişim halinde olması ve geri bildirim vermesi evrimii öğrenme ve öğretimin hayati bir parçasıdır. Çevrimiçi ğrenmeyi, öğrenme sürecini kolaylaştırır ve öğrencinin öğrenmesini geliştirir. Yapılan bu çalışmada da katılımcıların ders iletişimi alt boyutunda yer alan iletişim ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarının yüksek olması bu konuya verdikleri önemin ve kendilerine olan güvenlerinin yüksek olduğu sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan öğrencilerin ödevleri ve öğrenme ıktıları hakkında eğitmen geri bildirimi ve iletişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu ilgili araştırmalarda (Cuthrell & Lyon, 2007; Espasa ve Meneses, 2010; Miller, 2012) belirtilen bir husus olmuştur.

Araştırmacı tarafından ölçek uyarlaması yapıldıktan sonra uygulaması yeniden yapılarak verilerin toplandığı bu çalışmada; katılımcıların -ders tasarımı, not verme ve yeni bilgiler edinmek için zaman planlaması konuları uyarlaması- konusunda önem ve kendilerine olan güven ortalamaları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ders öncesi zamanı planlamak ve ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman ayırmak, öğretim elemanlarının zaman yönetiminde çok önemli olarak değerlendirdiği yeterliliklerdir. Bu kapsamda dersleri kolaylaştırmaya yönelik haftalık planlama yapma konusunda katılımcıların kendilerine olan güven değer ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, ölçeğin sağlandığı orijinal çalışma sonuçları ile aynı yönde sonuçlara işaret ettiğinden orijinal çalışmayı destekler niteliktedir.

Yapılan çalışmanın teknik yeterlilik alt boyutunda; *‘Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama’* maddesine yönelik katılımcı puan sonuçları incelendiğinde, hem ölçeğin sağlandığı orijinal çalışmada hem de yapılan bu çalışmada kendine güven bakımından yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Yine yapılan bu çalışmada bu madde katılımcılar açısından önem düzeyi yüksek bir maddedir. Bu sonuç, temel bilgisayar becerileri bağlamında her iki çalışmada da katılımcıların benzer yönde düşündüğünü göstermiştir. Orijinal çalışma ve yapılan bu çalışmada *‘Video oluşturma ve düzenleme’* maddesine yönelik veriler açısından ise katılımcıların tutum ve kendine güven algıları düşük düzeyde çıkmıştır.

Bu araştırmada kadın öğretim elemanlarının çevrimiçi yeterliliklere daha fazla önem verdikleri belirlenmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalarda bu yönde benzer ve bu sonucu destekler nitelikte (Peluchette & Rust, 2005; Seaman, 2009) sonuçlara rastlamak mümkündür. Örneğin, Martin, Budhrani ve Wang (2019) tarafından yapılan çalışmada da kadın öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik tutumlarının erkek öğretim elemanlarının tutumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür, ancak araştırmacı tarafından yapılan mevcut bu çalışmada cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır.

5.2. Öneriler

- Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak belirlenen “Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik algıları ölçeği” için uyarlama aşamasında 540, uyarlaması yapılan ölçeğin uygulama aşamasında ise 188 öğretim elemanından sağlanan görüşler çerçevesinde analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçek, yapılacak yeni çalışmalarda daha büyük örneklem grupları üzerinde uygulanarak farklı değişkenler açısından incelenebilir ve konu farklı detayları ile irdelenebilir.
- Çevrimiçi öğretim için öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarına yönelik kurumları tarafından çeşitli eğitim, seminer, çalıştay vb. etkinlikler düzenlenebilir, böylelikle öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim için hazırbulunuşluk düzeyleri daha iyi hale getirilebilir, çevrimiçi öğretme sürecinde karşılaştıkları sorunlar ayrıca kapsamlı bir biçimde araştırılabilir.
- Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları son yıllarda gündeme gelen öğretim sürecinde kalite unsuru ile yakından ilişkilendirildiğinde, bu kapsamda yeni araştırmalar yapılandırılabilir. Bu konuda yeni yapılacak çalışmalarda, alanyazında sınırlı sayıda çalışma olduğu dikkate alınarak, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları konusunda yeni bir ölçek çalışması tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Alkan, C. (1998). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. *Theory and Practice of Online Learning*, 2, 15-44.
- Anthony, R. A. (2010). Online or face-to-face learning exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 272-276.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil.
- Ateş Çobanoğlu, A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunusluk, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Banar, K., & Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özelinde, yeğitek uzaktan eğitim [Özel Sayı]. *MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Dergisi*, 18-23.
- Bates, A. W. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. Jossey-Bass.

- Beldarrain, Y. (2006). Distance education trends: Integrating new technologies to foster student. *Distance Education*, 27(2), 139-153.
- Beşli, Z. (2007). *Teknoloji ve toplum: Ortaöğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı ve etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Binbaşıoğlu.
- Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (D. A. Özçelik, Çev.)*. İstanbul: MEB.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2021). An investigation of instructors' online teaching readiness. *TechTrends*, 66, 185-195.
- Borotis, S., & Poulymenakou, A. (2004). E-learning readiness components: key issues to consider before adopting e-learning interventions. J. Nall, & R. Robson (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (s. 1622-1629). Chesapeake: VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ş. (2008). *Fen eğitiminde web tabanlı eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Chi, A. (2015). *Development of the readiness to teach online scale*. (Master's thesis). <https://www.proquest.com/docview/1727449020?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cuthrell, K., & Lyon, A. (2007). Instructional strategies: What do online students prefer. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3(4), 357-362.

- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education*, 361-380.
- Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: Transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic. *European Journal Of Teacher Education*, 43(4), 523-541.
- Çağiltay, K., & Göktaş, Y. (2020). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 1-15.
- Çatana Kuleli, S. (2018). *Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ve bilgi işemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Çıgık, H., & Bayrak, M. (2015). *Uzaktan öğrenme ve yapısalci yaklaşım*. IJODE.
- Downing, J., & Dymont, J. (2013). Teacher Educators' Readiness, Preparation, and Perceptions of Preparing Preservice Teachers in a Fully Online Environment: An Exploratory Study. *The Teacher Educator*, 48, 96-109.
- DÖS/WHO, D. S. (2023, 02 18). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World Health Organization: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> sayfasından erişilmiştir.
- Drab, B., & Montazer, G. (2011). An eclectic model for assessing e-learning readiness in the Iranian Universities. *Computers & Education*, 56(3), 900-910.
- Düşünceli, F., Arı, Ö., Evren, M., & Kavak, O. (2020). *Covid-19 sürecinde Mardin Artuklu Üniversitesi*. https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Espasa, A., & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: An exploratory study. *Higher Education*, 59(3), 277–292.
- Graff, R. (2008). *Faculty perceptions of readiness to teach online*. (Doctoral Thesis). https://www.researchgate.net/publication/258208467_Faculty_perceptions_of_readiness_to_teach_online sayfasından erişilmiştir.
- Güçdemir, Y. (2010). *Sanal ortamda iletişim: Bir halkla ilişkiler perspektifi*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Gülbahar, Y. (2021). *E-öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güngören, Ö. C., Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2014). Çevrimiçi öğrenme öğretme yaklaşımı. G. Ekici içinde, *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme öğretme yaklaşımları -I* (s. 99-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürer, M. D. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri. E. Tekinarslan, & M. D. Gürer (Eds.), *Açık ve uzaktan öğrenme* (s. 1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Hashmi, G., & Addis. (2022). Are medical undergraduates ready for online learning? A cross-sectional study in a tertiary health care institution in coastal south India. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 26(1), 143-151. <file:///C:/Users/Şeyma/Downloads/10712-Article%20Text-18958-1-10-20220207.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner Son, S., & Dönmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 102-110.

- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universitat Oldenburg.
- Horton, W. (2000). *Designing Web-based training: How to teach anyone anything anywhere anytime*. New York: Wiley.
- Hosny, S., Ghaly, M., AlSheikh, M. H., Shehata, M. H., Salem, A. H., & Atwa, H. (2021). Tıp öğretmenlerinin covid-19 sonrası çevrimiçi öğretime hazır olup olmadıklarını ölçmeye yönelik bir araç geliştirme, doğrulama ve uygulama: Çok merkezli bir çalışma. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 755-768.
- Hoşgörür, T., & Adnan, M. (2018). Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketinin Türkçeye uyarlanması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 629-640.
- Hung, M.-L., Chou, C., Chen, C.-H., & Own, Z.-Y. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080–1090.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- ITC. (2022, 01 15). *International test commission*. International test commission: <https://www.intestcom.org/page/14> sayfasından erişilmiştir.
- İzmirli, S., & Şahin İzmirli, Ö. (2020). Eş zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarda öğrenme. A. Kuzu, & E. Kuzu Demir içinde, *Dijital medya ve öğrenme* (s. 115-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Jung, I., & Leem, J. (1999). Training manual for the design of Web-based instruction. *Korea National Open University*.

- Karakaş Yıldırım, Ö. (2022). A Research about the opinions of pre-service Turkish teachers on the online education process. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 5(4), 1122-1139.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademi.
- Karataş, S., & Kılıç Çakmak, E. (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaur, K., & Abas, Z. W. (2004). An assessment of e-learning readiness at open university malaysia. *International Conference on Computers in Education*. Melbourne, Australia.
- Kaymak Demir, Z., & Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1783-1797.
- Khan, B. H. (1998). Web based instruction (WBI): An introduction. *Educational Media International*, 35(2), 63-71.
- Ko, S., & Rossen, S. (2017). *Teaching online: A practical guide*. Routledge: Oxon.
- Kurtoğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Liaw, S. S. (2004). Considerations for developing constructivist Web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 309-321.
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning Journal*, 23(3), 97-119.

- Miller, J. M. (2012). *Finding what works online: Online course features that encourage engagement, completion, and success*. Doctoral dissertation, California State University, Northridge.
- Millians, M. (2011). Learning Readiness. S. Goldstein, & J. Naglieri içinde, *Encyclopaedia of Child Behavior and Development* (s. 877-879). Springer, Boston, MA.
- Mulenga, E., & Marban, J. (2020). Prospective teachers' online learning mathematics activities in the age of covid-19: a cluster analysis approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(9), 1-9.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Okulistik. (2021, Kasım 27). *Uzaktan eğitim*. Okulistik: <https://www.okulistik.com/anasayfa/uzaktan-egitim.html> sayfasından erişilmiştir.
- Oliver, R. (2001). Assuring the quality of online learning in Australian higher. *Proceedings of Moving Online II Conference* (s. 222-231). Lismore: Southern Cross University.
- O'Rourke, N., Psych, R., & Hatcher, L. (2013). *A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling*. Sas Institute.
- OxfordLanguages. (2022, 02 13). *Oxford Languages and Google*. Oxford Languages: <https://languages.oup.com/google-dictionary-tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özcan, S. (2019). *Uzaktan eğitim veren kurumlarda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime bağlılığının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, S., & Karataş, S. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretim elemanı bağlılığı. E. Kılıç Çakmak, & S. Karataş (Eds.), *Çevrimiçi öğrenme: Farklı bakış açıları* (s. 179-195). Ankara: Pegem Akademi.

- Özgür , H., Çuhadar, C., & Akgün, F. (2014). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. 2. *Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu*, 166-173.
- Özkanal, B. (2006). *İnternetin halkla ilişkiler aracı olarak kullanılması: Açıköğretim sistemine yönelik bir model önerisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pearson, J., & Trinidad, S. (2005). OLES: An instrument for refining the design of e-learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(6), 396-404.
- Peluchette, J. V., & Rust, K. A. (2005). Technology use in the classroom: Preferences of management faculty members. *Journal of Education for Business*, 80(4), 200-205.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Salman Yıkılmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 183-197.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddig, F. (2021). Öğretmenlerin yükseköğretimde çevrimiçi öğretme ve öğrenmeye hazır olma durumunun profilini çıkarma: Kim hazır? *Computers in Human Behavior*, 118.
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3 b.). Kuzey Korolina: Information Age Publishing.
- Seaman, J. (2009). Online learning as a strategic asset. Volume II: The paradox of faculty voices—views and experiences with online learning. *Results of a national faculty*

survey, part of the online education benchmarking study conducted by the APLU-Sloan National Commission on Online Learning.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül.

Sharma, R., & Mishra, S. (2007). *Cases on global e-Learning practices: Successes and pitfalls*.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2011). Definitions, history and theories of distance education. *American Journal of Distance Education*, 25(3), 31-63.

Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning*. London: Kogan Page.

Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology*, 25(1), 3-12.

Soydal, İ., Ünal, Y., & Alır, G. (2011). Are turkish universities ready for e-learning: A case of Hacettepe University faculty of letters. *Information Services & Use*, 31(3-4), 281-291.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 439-458.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

TDK, T. D. (2023, 02 18). *Türk Dil Kurumu*. TC. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu: <https://www.tdk.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Telli Yamamoto , G., & Altun , D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

- Telli Yamamoto, G., Demiray, U., & Kesim, M. (2010). *Türkiye’de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar*. Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). Örneklem teknikleri. H. Tutar , & A. T. Erdem (Eds.), *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları* (s. 241-277). Ankara: Seçkin.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2023). *Türk Dil Kurumu (TDK)*. TDK: <https://sozluk.gov.tr> adresinden alındı
- Usta , İ., Uysal, Ö., & Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.
- Usta, İ., Uysal, Ö., & Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın.
- Ünsal, H. (2002). Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme Ve Web Destekli. *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(3), 375-388.
- Warner, D., Christie, C., & Choy, S. (1998). *The readiness of vet clients for flexible delivery including online learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.
- Watkins, R. (2003). Readiness for online learning self-assessment. E. Biech içinde, *The 2003 Pfeiffer Annual: Training*. San Francisco: Jossey-Bass-Pfeiffer.
- Wikipedia. (2021, Kasım 27). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi*. Wikipedia: https://tr.wikipedia.org/wiki/Uzaktan_e%C4%9Fitimin_tarihsel_geli%C5%9Fimi sayfasından erişilmiştir.

- Woods, R., & Baker, J. D. (2004). Interaction and immediacy in online learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yıldırım, B. (2015). İçerik çözümlemesi yönteminin tarihsel gelişimi uygulama alanları ve aşamaları. B. Yıldırım içinde, *İletişim araştırmalarında yöntemler uygulama ve örneklerle* (s. 105-154). Konya: LİTERA-TURK.
- Yılmaz, R., Gümüş, S., & Okur, M. (2005). Türkiye'de yüksek örgün öğretimde çevrimiçi öğrenme. *International Educational Technology Conference*, 640-644.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2016). *LISREL 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- YÖKİstatistik. (2021, 10 07). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. YÖK: <https://istatistik.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdugül, H., & Alsancak Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.

EKLER



EK 1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği

Demografik Özellikler	
	Değişkenler
Cinsiyet	☐ Erkek ☐ Kadın
Yaş	Belirtiniz...
Üniversite/Fakülte	Belirtiniz...
Anabilim Dalı/ Bölüm	Belirtiniz...
Öğretmenlik Deneyimi	☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26'dan fazla
Çevrimiçi öğretim deneyim yılınız?	Belirtiniz...
Çevrimiçi ders vermeden önce üniversitenizde çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Akademik Unvan	☐ Profesör ☐ Doçent ☐ Doktor Öğretim Üyesi ☐ Öğretim Görevlisi ☐ Araştırma Görevlisi
En sık kullandığınız başlıca çevrimiçi öğretim yöntemi nedir?	☐ Senkron-Eş zamanlı Çevrimiçi Yöntem ☐ Asenkron-Eş zamansız Çevrimiçi Yöntem ☐ Hibrit / Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi ☐ Yüz Yüze Öğrenme Yöntemi
Ders verdiğiniz eğitim düzeyini belirtiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer

EK 1. (Devam)

1. Bu yetkinliklerin sizin açınızdan çevrimiçi öğretim için ne kadar önemli olduğunu değerlendiriniz. Bu soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçeği kullanınız.

1. AŞAMA		Hiç Önemli	Önemli Değil	Kısmen Önemli	Önemli	Çok Önemli
1	Ödevler hakkında geri bildirim sağlama (Örnek: Teslim tarihinden itibaren 7 gün)	①	②	③	④	⑤
2	Ders katılımcılarına duyurular / hatırlatıcı e-postalar gönderme	①	②	③	④	⑤
3	Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme (Örn: Moodle, Canvas, Blackboard vb.)	①	②	③	④	⑤
4	Dersi teslim etmeden önce dersin zamanını planlama (Örn: Dersten bir dönem önce)	①	②	③	④	⑤
5	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (Örn: Belgeleri oluşturma ve düzenleme, dosyaları ve klasörleri yönetme)	①	②	③	④	⑤
6	Notları çevrimiçi yönetme	①	②	③	④	⑤
7	Video oluşturma ve düzenleme (Örn: iMovie, Movie Maker, Kaltura)	①	②	③	④	⑤
8	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	①	②	③	④	⑤
9	Çevrimiçi ödevler oluşturma	①	②	③	④	⑤
10	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik ilkelerini uygulama	①	②	③	④	⑤
11	Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler / gruplar kurma	①	②	③	④	⑤
12	Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	①	②	③	④	⑤
13	Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	①	②	③	④	⑤
14	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama	①	②	③	④	⑤
15	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (Örn: Beyin fırtınası, işbirlikçi/iş birliğine dayalı faaliyetler, tartışmalar, sunumlar)	①	②	③	④	⑤
16	Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma (Örn: Google Drive, Dropbox)	①	②	③	④	⑤
17	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama	①	②	③	④	⑤
18	Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma (Örn: Çevrimiçi not verme, dereceli puanlama anahtarı, video tasarım aracı kullanma, takvim)	①	②	③	④	⑤
19	Öğretim videoları oluşturma (Örn: Ders videosu, gösteriler, video eğitimleri)	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama (Örn: 24 saatten 48 saate kadar)	①	②	③	④	⑤
21	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	①	②	③	④	⑤
22	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	①	②	③	④	⑤
23	Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma	①	②	③	④	⑤
24	Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (Örn: Tartışma panosunu yönetme, toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	①	②	③	④	⑤
25	Öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (Örn: Tartışma forumları, Wikiler)	①	②	③	④	⑤
26	Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma (Örn: Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	①	②	③	④	⑤
27	Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme	①	②	③	④	⑤
28	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	①	②	③	④	⑤
29	Açık eğitsel kaynaklar paylaşma (Örn: Eğitsel Web Siteleri, Web Kaynakları, Oyunlar ve Simülasyonlar)	①	②	③	④	⑤
30	Öğrenci davranışıyla ilgili beklentilerini anlatma (Örn: İnternet görgü kuralları)	①	②	③	④	⑤
31	Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama	①	②	③	④	⑤
32	Çevrimiçi ders yönlendirmesi oluşturma (Örn: Giriş, Başlangıçta)	①	②	③	④	⑤

EK 1. (Devam)

2.Bu yetkinlikleri ne düzeyde başarabildiğinizi değerlendiriniz. Bu soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçeği kullanınız.						
1. AŞAMA		Hiç Yapamam	Yapamam	Kısmen Yapabilirim	Yapabilirim	İyi Yapabilirim
1	Ödevler hakkında geri bildirim sağlama (Örnek: Teslim tarihinden itibaren 7 gün)	①	②	③	④	⑤
2	Ders katılımcılarına duyurular / hatırlatıcı e-postalar gönderme	①	②	③	④	⑤
3	Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme (Örn: Moodle, Canvas, Blackboard vb.)	①	②	③	④	⑤
4	Dersi teslim etmeden önce dersin zamanını planlama (Örn: Dersten bir dönem önce)	①	②	③	④	⑤
5	Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (Örn: Belgeleri oluşturma ve düzenleme, dosyaları ve klasörleri yönetme)	①	②	③	④	⑤
6	Notları çevrimiçi yönetme	①	②	③	④	⑤
7	Video oluşturma ve düzenleme (Örn: iMovie, Movie Maker, Kaltura)	①	②	③	④	⑤
8	Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	①	②	③	④	⑤
9	Çevrimiçi ödevler oluşturma	①	②	③	④	⑤
10	Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik ilkelerini uygulama	①	②	③	④	⑤
11	Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler / gruplar kurma	①	②	③	④	⑤
12	Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	①	②	③	④	⑤
13	Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	①	②	③	④	⑤
14	Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama	①	②	③	④	⑤
15	Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (Örn: Beyin fırtınası, işbirlikçi/iş birliğine dayalı faaliyetler, tartışmalar, sunumlar)	①	②	③	④	⑤
16	Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma (Örn: Google Drive, Dropbox)	①	②	③	④	⑤
17	Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama	①	②	③	④	⑤
18	Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma (Örn: Çevrimiçi not verme, dereceli puanlama anahtarı, video tasarım aracı kullanma, takvim)	①	②	③	④	⑤
19	Öğretim videoları oluşturma (Örn: Ders videosu, gösteriler, video eğitimleri)	①	②	③	④	⑤
20	Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama (Örn:24 saatten 48 saate kadar)	①	②	③	④	⑤
21	Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	①	②	③	④	⑤
22	Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	①	②	③	④	⑤
23	Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma	①	②	③	④	⑤
24	Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (Örn: Tartışma panosunu yönetme, toplu geri bildirim, derecelendirme ölçekleri)	①	②	③	④	⑤
25	Öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (Örn: Tartışma forumları, Wikiler)	①	②	③	④	⑤
26	Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma (Örn: Adobe Connect, Webex, Blackboard Collaborate, Skype)	①	②	③	④	⑤
27	Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme	①	②	③	④	⑤
28	Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	①	②	③	④	⑤
29	Açık eğitsel kaynaklar paylaşma (Örn: Eğitsel Web Siteleri, Web Kaynakları, Oyunlar ve Simülasyonlar)	①	②	③	④	⑤
30	Öğrenci davranışıyla ilgili beklentilerini anlatma (Örn: İnternet görgü kuralları)	①	②	③	④	⑤
31	Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama	①	②	③	④	⑤
32	Çevrimiçi ders yönlendirmesi oluşturma (Örn: Giriş, Başlangıçta)	①	②	③	④	⑤

EK 1. (Devam)

Çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinizde aşağıda verilen destek türlerinden katkısı olan/olanları belirtiniz.
1. Profesyonel Gelişim Atölyeleri / Eğitimleri / Web Seminerleri 2. Öğretim Tasarımcıları ile Birebir Danışma 3. Çevrimiçi Öğrenme Uzmanlarından Tavsiye Alma 4. Öğretim Elemanı / Akran Danışmanlığı 5. Çevrimiçi Öğretim İçin Web Kaynaklarına veya Öğreticilere Erişme 6. Öğrenme Platformunda Eğitici Videolar veya Diğer Belgeleri (El Kitabı) Kullanma 7. Çevrimiçi Yardım Masası veya Destek 8. Öğrenci Öğretim Asistanları
Çevrimiçi öğretim hazırlık sürecinizde ne tür bir desteğe sahip olmak isterdiniz?



EK 2. Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU	
Değerli Hocam, Bu görüşme formu, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Eğitim Teknolojileri Bilim Dalında Prof. Dr. Melek ÇAKMAK danışmanlığında yürütülen “Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Algılarının İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Araştırmaya katkınız için teşekkür ederim. Şeyma KÖSEOĞLU	
Görüşme Tarihi:	
Görüşme Başlangıç Saati:	
Görüşme Bitiş Saati:	
<i>Görüşme verileri sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak olup, görüşülen kişi isimleri yer almayacaktır. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum, görüşmenin yaklaşık 20-30 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.</i>	
Birinci Bölüm Demografik Özellikler	
	Değişkenler
Cinsiyet	☐ Erkek ☐ Kadın
Yaş	Belirtiniz...
Üniversite/Fakülte	Belirtiniz...
Anabilim Dalı/ Bölüm	Belirtiniz...
Öğretmenlik Deneyimi	☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11–15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21-25 yıl ☐ 26’dan fazla
Çevrimiçi öğretim deneyim yılınız?	Belirtiniz...
Çevrimiçi ders vermeden önce üniversitenizde çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim aldınız mı?	☐ Evet ☐ Hayır
Akademik Unvan	☐ Profesör ☐ Doçent ☐ Doktor Öğretim Üyesi ☐ Öğretim Görevlisi ☐ Araştırma Görevlisi
En sık kullandığınız başlıca çevrimiçi öğretim yöntemi nedir?	☐ Senkron-Eş zamanlı Çevrimiçi Yöntem ☐ Asenkron-Eş zamansız Çevrimiçi Yöntem ☐ Hibrit / Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi ☐ Yüz Yüze Öğrenme Yöntemi
Ders verdiğiniz eğitim düzeyini belirtiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)	☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Diğer

EK 2. (Devam)

İkinci Bölüm Sorular	
1	Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde avantaj sağlayan yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?
2	Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde sizi sınırlandıran yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?
3	Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde size sunduğu fırsatlar var mıdır? Varsa nelerdir?
4	Çevrimiçi öğrenme yöntemine hazırbulunuşluk düzeyinizin çevrimiçi öğretim sürecinizde olumsuz tehdit oluşturan yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?
5	Çevrimiçi öğrenme ortamları hazırbulunuşluk durumunuzun:
5.a.	Ders tasarımı sürecinize yönelik etkileri hakkında görüşleriniz:
5.b.	Derste iletişimi sürecine yönelik etkileri hakkında görüşleriniz:
5.c.	Teknik yeterlilik durumunuza yönelik etkileri hakkında görüşleriniz:
5.d.	Zaman yönetimine yönelik etkileri hakkında görüşleriniz:
5.e.	Diğer (Belirtiniz):
6.a.	Çevrimiçi öğrenme ortamının daha etkili ve verimli kullanılmasında hazırbulunuşluğunuza ek olarak beklediğiniz yeni özellikler var mıdır? Varsa nelerdir?
6.b.	Çevrimiçi öğrenme ortamlarına siz yeni bir özellik getirmek isterseniz bu özellik ne olurdu?
7	Çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazırlanma sürecine ilişkin belirtmek istediğiniz başka bir şey (öneri vs.) var mıdır? Belirtiniz (varsa).

EK 3. Orijinal Ölçek Kullanım İzin Yazısı



Florence Martin 5.10.2021

Alicılar: ben ✓



Dear Seyma,
Good to hear that you are considering extending our work on faculty readiness to teach online.
You have my permission to use and adapt the instrument for your research as long as we are cited and credited appropriately in the publication.
Here is the link to the instrument - https://webpages.uncc.edu/fmartin3/site2018/instruments/FacultyReadiness_OnlineLearning.docx
And good luck with your study.
Florence

Florence Martin, Ph.D.

Professor, Learning, Design and Technology
Program Director, Post-Master's Certificate in University and College Teaching
Department of Educational Leadership, Cato College of Education 279, UNC Charlotte
9201 University City Blvd, Charlotte, NC 28223, Phone: (704) 687-8869

Past- President, Multimedia Production Division, 2011-2014
Past-President, Division of Distance Learning, 2018-2019
Association for Educational Communications and Technology
Principal Investigator, Digital Citizenship NSF Project, Digital Safety NSF Project
Director-at-Large, International Board of Standards for Training, Performance and Instruction
Associate Editor, Online Learning Journal

[Virtual Office](#) [Faculty Website](#) [Google Scholar](#) [Research Gate](#)

Recent Book:
Martin, F. & Betrus, A.K.(2019). Digital Media for Learning: Theories, Processes, and Solutions. Springer, Cham, Switzerland.

Recent Publications
Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning
Design Matters: Development and Validation of the Online Course Design Elements (OCDE)
Instrument



Kiran Budhrani 5.10.2021

Alicılar: ben, Florence ✓



Hi Seyma

You have permission to use and adapt the survey instrument for your research as long as we are cited and credited appropriately in the publication.

Here is the link to the instrument - https://webpages.uncc.edu/fmartin3/site2018/instruments/FacultyReadiness_OnlineLearning.docx

Thank you for reaching out and good luck with your study!

EK 4. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.04.2022-E.333364



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-333364
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

08.04.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi **Şeyma KÖSEOĞLU'nun, Prof.Dr.Melek ÇAKMAK'ın**, danışmanlığında yürüttüğü *“Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Algılarının İncelenmesi”* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 22.03.2022 tarih ve 06 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 455

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...