



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI



**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

MUHAMMED BAĞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR

2024



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM
TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI



**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

MUHAMMED BAĞCI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. ERHAN GÜNEŞ

KIRŞEHİR

2024

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI
ETİK BEYANI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini okuduğumu ve anladığımı ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değeriklik yapmadığımı,
- Tez olarak sunduğum bu çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda bu konuda hakkımda yapılacak tüm yasal işlemleri ve aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 08/08/2024

Öğrenci
Muhammed BAĞCI

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa No

İÇİNDEKİLER DİZİNİ	I
TEŞEKKÜR	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	V
TABLolar DİZİNİ	VI
ŞEKİLLER DİZİNİ	VII
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	VIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı	2
1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim	6
1.3. Uzaktan Eğitim Modelleri	7
1.4. Çevrimiçi Öğretim	8
1.5. Çevrimiçi Öğretimde Hazırbulunuşluk.....	10
1.6. Problem Durumu	11
1.7. Tezin Amacı	12
1.8. Tezin Önemi	12
1.9. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	14
1.10. Varsayımlar	14
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	15
2.1. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk ile İlgili Türkçe Çalışmalar	15
2.2. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk ile İlgili Uluslararası Çalışmalar	16
2.3. Çevrimiçi Öğrenime Hazırbulunuşluk ile İlgili Çalışmalar	25
3. MATERYAL VE METOT	31
3.1. Materyal.....	31
3.1.1. Veri Toplama Araçları	31
3.1.1.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği... 31	
3.1.1.2 Görüşme Formu	34
3.2. Metot.....	34
3.2.1. Araştırmanın Yöntem ve Deseni.....	34
3.2.2. Çalışma Grubu	36
3.2.3. Veri Toplama Süreci	37
3.2.4. Verilerin Analizi	37

3.2.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	38
3.2.4.2. Nitel Verilerin Analizi	38
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	39
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	39
4.1.1. Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	47
4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	47
4.1.1.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	48
4.1.1.3. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	49
4.1.1.4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	50
4.1.1.5. Akademik Disiplinler Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları	52
4.1.1.6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Tercih Ettikleri Destek Türleri	53
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular	53
4.3. Tartışma	57
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması	58
4.3.2. Çeşitli Faktörler Açısından Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması.....	59
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Nicel Sonuçlar	63
5.2. Nitel Sonuçlar	66
5.3. Nicel ve Nitel Sonuçların Birlikte Değerlendirilmesi	68
5.4. Öneriler.....	68
6. KAYNAKÇA	69
EKLER.....	77
EK-1.....	77
EK-2.....	78
ÖZGEÇMİŞ.....	79

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim süresince bana rehberlik eden ve destek olan herkese minnettarlığımı ifade etmek istiyorum. Özellikle tez danışmanım Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ'e, danışmanlık, rehberlik ve desteği için içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, lisans eğitimimden itibaren her daim yanımda olan ve ihtiyaç duyduğum her anda yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU hocama en derin teşekkürlerimi iletirim. Yüksek lisans ders dönemi boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK hocama da teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime sonsuz minnettarlığımı sunarım. Fikir alışverişinde bulunduğum dönem arkadaşlarım Halil İbrahim ALTUN ve Ayşen YAĞMUR'a destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak, gönüllü olarak araştırmanın veri toplama sürecine destek veren tüm öğretim elemanlarına teşekkürlerimi ifade ederim.

Ağustos, 2024

Muhammed BAĞCI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Muhammed BAĞCI

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Danışman: Doç. Dr. Erhan GÜNEŞ
Yıl: 2024, Sayfa: 78
Jüri: Doç. Dr. Uğur BAŞARMAK
Doç. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda sıralı açıklayıcı karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma, 105 öğretim elemanının katılımı ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel verilerin toplanmasında “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile iki sürekli değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, demografik özelliklerden yaş faktörü açısından öğretim elemanlarının ölçek toplam puanları arasında bir ters ilişki vardır. Mesleki deneyim değişkeni açısından bakıldığında ise, 0-10 yıl deneyime sahip öğretim elemanları ile 11-20 yıl deneyime sahip öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, katılımcıların %79,99’u öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde en çok tercih ettikleri destek türleri sorusuna “Öğretim elemanı/akran danışmanlığı” cevabını vermiş olmalarıdır. Nitel bulgularda ise öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde başarılı olabilmesi için “iletişim becerisi”, “pedagojik yetkinlikler” ve “ölçme ve değerlendirme becerisi” sahip olması gereken yeterlilikler arasında vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğretim elemanları “kurumsal destek” ve “teknolojik okuryazarlık” kategorilerine ilişkin çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğu doğrudan etkilediği yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Son olarak, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğun yüksek olmasında “geçmişte alınan eğitimler”, “çevrimiçi öğretim ortamlarındaki deneyimler”, “çevrimiçi öğretime karşı motivasyon ve tutum” ve “teknolojiye yatkınlık” kategorilerinin etkili olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi öğretim, Öğretim elemanı, Hazırbulunuşluk

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

AN EXAMINATION OF FACULTY INSTRUCTORS’ READINESS FOR ONLINE TEACHING IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

MUHAMMED BAĞCI

**KIRSEHIR AHI EVRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
DEPARTMENT OF COMPUTER EDUCATION AND INSTRUCTIONAL
TECHNOLOGIES**

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Erhan GÜNEŞ
Year: 2024, **Pages:** 78
Juries: Assoc. Prof. Dr. Uğur BAŞARMAK
Assoc. Prof. Dr. Nazire Burçin HAMUTOĞLU

The aim of this study is to determine the readiness of faculty instructors for online teaching and to explore their perspectives on factors affecting this readiness across various variables. A sequential explanatory mixed-method research design was employed, involving 105 faculty members. The “Readiness for Online Teaching Scale for Faculty Members” was used for quantitative data collection, while a semi-structured interview form developed by the researcher was utilized for qualitative data collection. Data analysis included descriptive statistics, independent samples t-tests, one-way ANOVA, and Pearson correlation analysis to explore relationships between continuous variables. Descriptive analysis was applied to the qualitative data. Quantitative findings indicate an inverse relationship between faculty members' total scale scores and age. A significant difference was also found between faculty members with 0-10 years of experience and those with 11-20 years. Notably, 79.99% of participants identified “faculty/peer mentoring” as their most preferred form of support during the preparation process for online teaching. Qualitative findings highlight “communication skills,” “pedagogical competencies,” and “assessment and evaluation skills” as essential for success in online teaching. Additionally, faculty members agreed that “institutional support” and “technological literacy” directly influence readiness for online teaching. Furthermore, factors such as “previous training,” “experience in online teaching environments,” “motivation and attitude toward online teaching,” and “affinity for technology” were identified as contributing to high readiness levels.

Key Words: Online teaching, Instructor, Readiness

TABLolar DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1.1. Ölçek Güvenirlik Değerleri	33
Tablo 2.1. Ölçek Üzerinde Uygulanan KMO ve Barlett's Sonuçları	33
Tablo 3.1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	36
Tablo 4.1. Ders Tasarımı Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	39
Tablo 5.1. Ders İletişimi Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	40
Tablo 6.1. Zaman Yönetimi Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	41
Tablo 7.1. Teknik Yeterlilik Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler	42
Tablo 8.1. Demografik Özelliklere Göre Puan Ortalamalarının Tanımlayıcı İstatistikleri	44
Tablo 9.1. Demografik Özelliklere Göre Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Tanımlayıcı İstatistikleri	46
Tablo 10.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	47
Tablo 11.1. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri ..	48
Tablo 12.1. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Korelasyon Analizi	48
Tablo 13.1. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	49
Tablo 14.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	50
Tablo 15.1. Grupların Varyanslarının Homojen Dağılımı	51
Tablo 16.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Hochberg's GT2 Testi	52
Tablo 17.1. Akademik Disiplin Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar	52
Tablo 18.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Tercih Ettikleri Destek Türleri	53
Tablo 19.1. Nitel Görüşmeye Katılan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	54
Tablo 20.1. "Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken Yetkinlikler Teması" hakkındaki görüşlerin nitel analizi	55
Tablo 21.1. "Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken En Önemli Yetkinlikler Teması" hakkındaki görüşlerin nitel analizi ..	55
Tablo 22.1. "Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarına Verilmesi Gereken Eğitim İçerikleri Teması" hakkındaki görüşlerin nitel analizi	56
Tablo 23.1. "Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler Temeası" hakkındaki görüşlerin nitel analizi	56
Tablo 24.1. "Katılımcıların Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının Yüksek Olmasının Sebep Olan Faktörler Teması" hakkındaki görüşlerin nitel analizi ...	57

ŒEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Œekil 1.1. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri 5

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Simgeler		Açıklama
N	:	Gözlem Sayısı
\bar{x}	:	Aritmetik Ortalama
SD	:	Standart Sapma
Df	:	Serbestlik Derecesi
F	:	Dağılıma İlişkin Değer
$Sig.$:	Anlamlılık Değeri
P	:	Anlamlılık Düzeyi

Kısaltmalar		Açıklama
BİT	:	Bilgi ve iletişim teknolojileri
E-öğrenme	:	Elektronik ortam aracılığı ile yapılan öğretim
WWW	:	Dünyayı Saran Ağ (World Wide Web)
TDK	:	Türk Dil Kurumu
ÇÖYHBÖ	:	Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği
ÖYÖ	:	Öz-yönelimli Öğrenme
ÖK	:	Öğrenme Kontrolü
ÖM	:	Öğrenmeye yönelik Motivasyon
ÇİÖ	:	Çevrimiçi İletişim Öz yeterliği
TPACK	:	Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
OTL	:	Çevrimiçi Öğretme ve Öğrenme

1. GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler sayesinde öğrenme ortamlarının dijitalleşmesi konusunda birçok yenilik yaşanmaktadır. Bu yenilikler, eğitim-öğretim ortamlarında zorunlu değişiklikleri de beraberinde getirmektedir. Öğrenme sürecindeki bu değişiklikler, başta öğretmen ve öğrenenler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarını (veli ve okul yöneticisi) etkilemektedir (Işık ve Bahat, 2021; Timotheou ve ark., 2023). Dijital dönüşüm sürecinde yaşanan en büyük yenilik şüphesiz ki çevrimiçi öğretimdir. Özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğretim modellerine olan ihtiyacın artması öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumu konusundaki güncelliğini yükseköğretim bağlamında korumaktadır.

COVID-19, dünya genelinde toplumsal ve ekonomik düzeni büyük ölçüde etkileyen, kurumlara olan güveni sarsan ve insanların değerlerini sorgulamasına neden olan daha çok eğitim alanında hissedilen bir varoluşsal kriz meydana getirmiştir. Bu salgın, belirsizlik ve korkunun yaygın olduğu ve virüsün gözle görülememesi nedeniyle tüm toplumun risk altında olduğu küresel bir tramvaya dönüşmüştür. Bunun nedeni, COVID-19 salgınının ortaya çıkış nedeninin tam olarak bilinmemesiyle birlikte, salgının kontrol edilemez bir şekilde yayılmasıdır (Zeybek ve ark., 2020). Bu salgınla birlikte hükümetler çeşitli önlemler almış ve virüsün bulaş hızını azaltmak amacıyla üniversiteler ve diğer eğitim kurumları yüz yüze eğitim-öğretime ara vermişlerdir. Salgının ne kadar süreceği konusundaki belirsizlikler, ülkeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintisiz bir şekilde devam edebilmesi adına çözüm yolları aramaya yöneltmiştir. Bu bağlamda, eğitimin kesintisiz devam etmesini sağlamak amacıyla uzaktan eğitime geçiş büyük önem kazanmıştır (Ali, 2020; Daniel, 2020; Işık ve Bahat, 2021). Bu geçişle birlikte eğitimde dijitalleşme süreci önemli bir ölçüde hız kazanmış ve çevrimiçi öğretim faaliyetleri artmıştır. Dijital dönüşüm sürecinde çevrimiçi öğretim, ilköğretimden yükseköğretime, eğitim-öğretimin uygulandığı her alanda yaygın olarak kullanılan bir öğretim uygulaması haline gelmiştir. Öğrenenler üzerinde etkin ve nitelikli çevrimiçi öğretim ortamları sunmak için etkili, verimli, planlı ve sistemli bir geçiş süreci yaşanması gerekmiştir. Bu geçiş sürecinde eğitim kurumları için gerekli olan teknolojik altyapı ve içerik altyapısının yanı sıra, dijitalleşen öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu da dikkatle ele alınması gereken parametrelerden birisi olmuştur (Hoşgörür ve Adnan, 2018). Öğretim elemanlarının içinde bulunduğumuz dijital bilgi çağının gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir (Yaman ve ark., 2013; From, 2017; Starkey, 2020). Yükseköğretim bağlamında, öğretim

elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları çevrimiçi öğretim süreçlerinin sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için çok önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir yükseköğretim kurumunun yeterli ve gerekli altyapıya sahip olarak çeşitli bilgi sistemleri, sanal sınıf ortamları ve diğer öğretim materyallerini sunuyor olduğu düşünülse bile; mevcut durumun öğretim elemanlarının hazırbulunuşlukları ve gerekli diğer bilgi, beceri ve yetkinlikler dikkate alınmadığında yetersiz kalacağına ilişkin endişeler söz konusudur. Bu bakış açısıyla, çevrimiçi derslerin yürütücüsü ve uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenerek; bilgi, beceri ve yetkinliklerinin sürekli geliştirilerek; öğretim elemanlarının desteklenmesi yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin kalitesine ve verimliliğinin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Uzaktan Eğitim Kavramı

Uzaktan eğitim, yüzyıllar öncesine dayanan disiplinler arası bir alandır ve dünya genelindeki ilk uygulamaları üç asır öncesine kadar uzanmaktadır. Ülkemizde ise uzaktan eğitim, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra giderek önem kazanmıştır (Bozkurt, 2017). Türk Dil Kurumu (2023), uzaktan eğitimi “Öğrenci ve öğretmen ile yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” olarak tanımlamıştır. Bu tanım uzaktan eğitimin ilk ortaya çıktığı mektup ile gerçekleştirilen eğitim sürecini ve günümüz teknolojileri ile gerçekleştirilen güncel süreci kapsamaktadır. Gunawardena ve McIsaac (2013) uzaktan eğitimi, planlı öğrenme sürecinde eğitmen ya da eğitmenlerden mekânsal veya zamansal olarak ayrı olan öğrencilere, basılı veya elektronik iletişim ortamları aracılığıyla sunulan bir eğitim modeli olarak tanımlamıştır. Keegan (2002) ise uzaktan eğitimi, öğrenmenin genellikle öğretimden farklı bir yerde gerçekleştiği öğretim ve öğrenme biçimi olarak ifade etmiştir. Mektup ile başlayan uzaktan eğitim, zaman içerisinde teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler sonucunda dijitalleşerek farklı şekillerde uygulanmaya başlanmıştır. İşman (2008) uzaktan eğitimin, öğretmen ve öğrencilere küresel eğitim ve küresel iletişim imkânı sağladığını vurgulamıştır. Küresel eğitim, öğrencilere uzaktan eğitim sayesinde dünyanın herhangi bir ülkesinde bulunan üniversitelerden lisans, yüksek lisans veya doktora derecesinde eğitim alma imkânı sağlamaktadır (İşman, 2008). Uzaktan eğitim kavramı, birbirinin tamamen aynı olmayan farklı terimleri kapsar. Bu terimlerden bazıları; mektupla eğitim, evde çalışma, dışarıda çalışma, uzaktan öğretim, uzaktan öğretme, uzaktan öğrenim ve uzaktan öğrenmedir (Akyürek, 2020). Uzaktan

öğrenme terimi genellikle uzaktan eğitim ile eş anlamlı olarak kullanılır; ancak bu tamamen doğru değildir çünkü uzaktan eğitim hem öğretimi hem de öğrenmeyi içerir (Keegan, 2002). Uzaktan eğitim, öğrenci odaklı bir çalışma biçimidir. Her biri belirli bir sorumluluk alanına sahip öğretmenlerden oluşan bir ekip, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının izlenmesi ve korunması ve öğrenilen materyalin sunumu gibi görevleri sistematik bir şekilde yerine getirerek, uzaktan eğitim ortamında kendi kendine öğrenmeyi teşvik eder (Akyürek, 2020).

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin başlangıcı ile ilgili farklı kaynaklarda farklı bilgilere rastlanmaktadır. Bununla ilgili Kaya (2002) ve Akdemir (2011), uzaktan eğitimin tarihçesi hakkında farklı zaman dilimleri ve geçmişe dayalı görüşlerle getirmişlerdir. Kaya (2002)'ya göre, uzaktan eğitim kavramı 1700'lerde ortaya çıkmış ve o tarihten bu yana uygulanmaktadır. Akdemir (2011)'e göre ise, uzaktan eğitim geçmişi 1800'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Holmberg (1995) ise, ilk uzaktan eğitim derslerinin başladığı dönem ile ilgili 20 Mart 1728 tarihli Boston gazetesinde ve 1833 yılında ise bir İsveç gazetesinde mektupla ders verileceğine dair ilanların yer aldığını ifade etmişlerdir. Ancak Kaya (2002), bu tarihlerde belirtilen derslerin gerçekleşip gerçekleşmediğine dair bir somut bir bilginin olmadığını ve bu durumun belirsiz olduğunu belirtmiştir. Kaya (2002), dünyadaki ilk uzaktan eğitim uygulamasının Isaac Pitman tarafından 1840 yılında İngiltere'de başlatıldığını ve mektup ile verilen eğitimin sonucunda Isaac Pitman'ın eğitim sonunda notlar vererek öğrencilerini değerlendirdiğini savunmuştur. 1874 yılında hem lisans hem de yüksek lisans eğitimlerinin alınabildiği Amerika'da bulunan Illinois Wesleyan Üniversitesi'nde uzaktan eğitim çalışmaları başlamış ve bu uygulamalar 36 yıl sürmüştür. 1884 yılında Almanya'da öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches Uzaktan Öğretim Okulu açılmıştır ve 1898 yılında ise İsveç'te uzaktan eğitim lisesi kurulmuştur (Kaya, 2002). Keegan (1996), uzaktan eğitimin tarihinin 1840'lara dayandığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimin tarihçesiyle ilgili birçok farklı görüş bulunsada, uzaktan eğitim kavramının kökenlerinin uzun bir geçmişe dayandığı açıkça görülmektedir. Sonuç olarak, uzaktan eğitim çalışmaları dünya genelinde 19. yüzyılda yaygınlaşmaya başlamış ve bu dönemden itibaren yaygın bir şekilde tüm dünyada kullanılmaya başlanmıştır (İsman, 2008).

18. yüzyılda ortaya çıkan uzaktan eğitim modeli, günümüzün teknolojik imkanlarıyla donatılmış dijital öğrenme ortamlarından köklü ölçüde farklılık göstermektedir (Tuncer, 2021). O dönemdeki sınırlı iletişim araçları ve materyal erişimi göz önüne alındığında, uzaktan eğitimin kapsamı ve etkileşim potansiyeli günümüzdeki

kadar geniş ve derin değildir. Mektupla başlayan uzaktan eğitim, günümüzde internet üzerinden gerçekleştirilen canlı bağlantılarla, yüz yüze eğitime benzer bir şekilde sürdürülmektedir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerini görebilmekte ve öğrenciler de öğretmenleriyle etkileşim kurabilmektedir. Aynı zamanda, senkron olarak yürütülen bu uzaktan eğitim derslerinde öğrenciler, tıpkı sınıf ortamında olduğu gibi öğretmenlerine sorular sorabilmektedir. Bunun yanı sıra, internet ortamında sunulan dersler, günümüz teknolojileri sayesinde, dersi kaçıran veya tekrar dinlemek isteyen öğrenciler için yaşam boyu erişim olanağı sağlamaktadır (Tuncer, 2021). Yani öğrenciler, öğreticiden farklı zaman ve mekânda derslere her yerden erişim imkânı bulmaktadırlar. Mekânsal ve zamansal engelleri aşarak öğrenme imkânı sunan uzaktan eğitim, günümüzde yurt içi ve uluslararası eğitimde en hızlı gelişen ve benimsenen eğitim modellerinden biridir (Gunawardena ve McIsaac, 2013) ve dünya çapında birçok üniversitede giderek yaygınlaşmaktadır (Allen ve Seaman, 2017).

Uzaktan eğitim, teknolojinin gelişmesiyle birlikte eğitim alanında devrim niteliğinde değişimlere yol açan bir kavramdır (Bozkurt ve Sharma, 2020). 1980'lerden itibaren, uzaktan eğitim hem ulusal hem de uluslararası alanda istikrarlı bir büyüme ivmesi yakalamıştır. İlk aşamalarda basılı materyallerin ön planda olduğu yazışmalı eğitim formatından, günümüzde dünya çapında çeşitli teknolojilerin kullanıldığı geniş bir harekete dönüşmüştür. Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime alternatif bir model olarak ortaya çıkmış ve temel amaçları arasında derece programları sunmak, gelişmekte olan ülkelerde bilgi eksikliğiyle mücadele etmek, ekonomik kalkınma için eğitim imkanları sağlamak ve geleneksel eğitim ortamlarında müfredatı zenginleştirmek yer almıştır (Gunawardena ve McIsaac, 2013).

Garrison ve Shale (1987) uzaktan eğitim sürecini tanımlamak için gerekli olan üç temel ölçüt bulunduğunu ileri sürmüştür:

1. Uzaktan eğitim, eğitimsel iletişimin büyük bir bölümünün öğretmen ile öğrenci(ler) arasında eşzamanlı olmayan biçimde gerçekleştirildiği bir öğrenme modelidir.
2. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenci(ler) arasında eğitim sürecini kolaylaştırmak ve desteklemek amacıyla iki yönlü iletişimi içermelidir.
3. Uzaktan eğitim, gerekli olan çift yönlü iletişimi sağlamak amacıyla çeşitli teknolojik araçları kullanır.

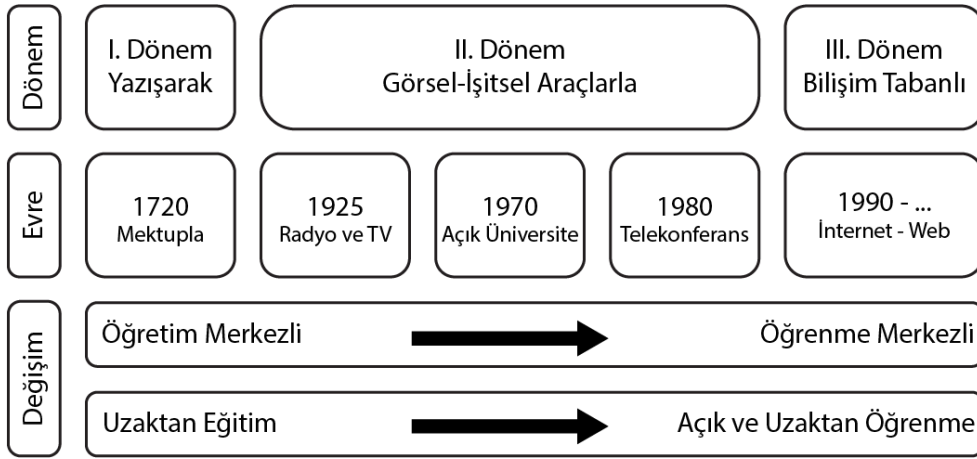
Uzaktan eğitimin temel unsurlarından biri, öğretmen ve öğrenci(ler) arasında iki yönlü iletişimi teşvik etmesidir. Bu iki yönlü iletişim, öğrenme sürecini kolaylaştırmak

ve desteklemek için gereklidir. Öğretmenler, bu iletişim yoluyla öğrencilerin geri bildirimlerini alabilir, sorularını cevaplayabilir ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirebilirler. Öğrenciler ise, akıllarına takılan konularda öğretmenlerine danışabilir, aktif katılım gösterebilir ve diğer öğrencilerle etkileşime girebilirler. Etkili bir uzaktan eğitim modeli, iki yönlü iletişimi kolaylaştırmak için teknolojiden yararlanır. Bu teknolojiler arasında çevrimiçi platformlar, video konferans araçları, e-posta, tartışma forumları ve sanal sınıf ortamları yer alabilir. Teknolojinin kullanımı, öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi zamandan ve mekândan bağımsız hale getirerek esnek bir öğrenme ortamı oluşturur.

Özetle uzaktan eğitim, geleneksel eğitim modellerinden farklı olarak, öğretmen ve öğrenci(ler) arasındaki etkileşimin büyük ölçüde eşzamanlı olmayan bir şekilde gerçekleştiği bir öğretim yöntemidir. Bu bağlamda, öğrenme süreçleri, internet, video konferans, öğrenme yönetim sistemleri gibi teknolojik araçlar aracılığıyla desteklenir ve öğrencilere zaman ve mekân kısıtlamalarından bağımsız olarak öğrenme imkânı sunar. Bu sayede öğrenciler, kendi öğrenme hızlarına ve stillerine uygun bir şekilde içeriklere erişebilirler.

Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitime olan ilginin artmasında, üniversite düzeyinde televizyon yoluyla sunulan Telekurslar, iki yönlü video veya tek yönlü video ve iki yönlü sesli telekonferanslar, sesli konferanslar, odyografik, kablo ve bilgisayar ağları önemli bir rol oynamıştır. Uydu telekonferansları, 1995 yılı itibarıyla 60.000 alıcı site ile birçok büyük Amerikan şirketi tarafından kullanılmakta olup, Star Schools projesi gibi girişimler K-12 düzeyinde öğrencilere geniş kapsamlı hizmetler sunmaktadır (Keegan, 2013).

Uzaktan eğitimin tarihsel dönem ve evreleri incelendiğinde, her dönemde yaygın olan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde etkin bir şekilde kullanıldığı ve bu teknolojilerin uzaktan eğitimin dönem ve evrelerini belirleyici rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca, uzaktan eğitim süreçlerinin incelenmesi sonucunda, öğrenme, açıklık ve esneklik kavramlarına yönelik bir eğilim olduğu dikkat çekmektedir (Bozkurt, 2017). Bozkurt (2016), uzaktan eğitimin dönem ve evrelere göre gelişimini aşağıdaki Şekil 1 ile görselleştirmiştir.



Şekil 1.1. Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016).

1990'lı yıllardan itibaren, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT), uzaktan eğitim alanında vazgeçilmez bir unsur haline gelmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde ise ağ teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, eğitim alanında paradigma değişimi yaşanmıştır. Ağ teknolojilerinin kullanımı, birçok yeni kavramın ortaya çıkmasına ve eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesine yol açmıştır. Her yeni dönem, kendinden önceki dönemlerde geliştirilen teknolojileri de içerecek şekilde ilerlemektedir. (Bozkurt, 2016). Her dönemde kullanılan teknolojiler, birbirini dışlamaz; aksine eğitimciler için genişletilmiş bir araç seti oluşturarak eğitim imkanlarını zenginleştirir (Rodriguez, 2012).

Uzaktan eğitim ve açık ve uzaktan öğrenme kavramları, özünde aynı alanı kapsayarak zamandan ve mekândan bağımsız öğrenmeyi ifade etseler de, bazı önemli ayırım noktaları da barındırır. Uzaktan eğitim, daha çok planlı ve kurumsal öğrenme süreçlerini tanımlarken, açık ve uzaktan öğrenme ise kurumsal ve planlı olmanın yanında açıklık felsefesine ve öğrenci merkezli bir yaklaşıma da vurgu yapmaktadır (Bozkurt, 2016).

1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Bozkurt (2017), uzaktan eğitim kavramının üç yüzyıl önce ortaya çıktığını, ülkemizde ise ilk olarak 20. yüzyılda gündeme geldiğini belirtmiştir. Özbay (2015)’da çalışmasında Türkiye’de uzaktan eğitim kavramının ilk kez 1927’de eğitim alanındaki sorunlarla ilgili görüşmenin yapıldığı bir toplantıda gündeme geldiğini belirtmiştir. Özer (1989), ülkemizde uzaktan eğitimden faydalanmayı amaçlayan ilk girişimin 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan Mektupla Öğretim Merkezi olduğunu belirtmiştir. Göktaş ve ark. (2009) çalışmalarında bahsettiğine göre ise, ülkemizde uzaktan eğitimin başlangıcı Tanzimat Dönemi’nde halkın yararlanması için başlatılan

dersleri kaçıran kişilerin takip edebilmesini sağlamak amacıyla, 1860'lı yılların başında derslerin gazete vasıtasıyla insanlara ulaştırılması şeklinde olmuştur. İşman (2008) ise, 1924 yılında John Dewey'in ülkemize gelmesi ve öğretmen yetiştirme konusunda uzaktan eğitimi önermesi üzerine uzaktan eğitim kavramıyla tanıştığımızı ifade etmiştir. Kaya (2002) ise bu konuda, ülkemizde ilk kez 1927 yılında uzaktan eğitim fikrinin gündeme geldiğini ancak; o yıllarda halkın büyük bir çoğunluğu okuma yazma bilmediği için, mektupla uzaktan eğitimin gerçekleştirilemeyeceği sebebiyle 1956 yılına kadar ülkemizde uzaktan eğitimin uygulanmadığını dile getirmiş; 1956 yılında ise Ankara Üniversitesi'nde uzaktan eğitim uygulamalarının başladığını belirtmiştir. İşman'a (2008) göre ise, ülkemizde 1952 yılında radyo programlarıyla uzaktan eğitime başlanmıştır.”

Bozkurt (2017), uzaktan eğitimin Türkiye'de dört dönemde yaygınlaştığını belirtmektedir;

- I. Dönem - Tartışma ve öneriler: Kavramsal (1923-1955),
- II. Dönem - Yazışarak: Mektupla (1956-1975),
- III. Dönem - Görsel ve işitsel araçlarla: Radyo ve Televizyon (1976-1995),
- IV. Dönem - Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...)

1.3. Uzaktan Eğitim Modelleri

Geleneksel örgün öğretimde, derslerde basılı materyaller ve teknolojik araçlar kullanılarak sınıf veya laboratuvar ortamında eğitim verilirken, uzaktan eğitimde öğrenciler, bilgisayarları sayesinde sanal sınıflarda derslere katılmaktadır. Uzaktan eğitim, geleneksel sınıf ortamlarında kullanılan tüm öğretim materyallerini dijital olarak erişilebilir hale getirir (örneğin basılı bir ders kitabının PDF hali gibi) ve bu durum öğrenci ve öğretmenlerin teknolojik yeterlik maksimum düzeyde oluşturmayı hedefler (Çoban, 2013; Akkoloğlu, 2022). Teknolojik altyapı ile desteklenen bir uzaktan eğitim modeli, senkron (eş zamanlı) yöntem, asenkron (eş zamanlı olmayan) yöntem veya her iki yöntemin birlikte kullanılması yoluyla uygulanabilir (Demir, 2014; Akkoloğlu, 2022).

- **Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim:** Eş zamanlı eğitim, öğrenen ve öğretmenin farklı yöntemleri kullanarak bir araya geldiği sanal sınıf ortamını tanımlayan bir eğitim yaklaşımıdır (Işık ve ark., 2010). İletişim gerçek zamanlı olarak gerçekleşir. Öğretici ve öğrenci eş zamanlı olarak derse katım sağlar ve iletişim çift yönlüdür (Çoban, 2013; Fidalgo ve ark., 2020).
- **Eş Zamanlı Olmayan (Asenkron) Uzaktan Eğitim:** Bireyin tercih ettiği zaman diliminde CD-ROM kullanarak veya web tabanlı bir platforma internet aracılığı

ile erişim sağlayarak öğrenme sürecini başlattığı bir yöntemi ifade eder. Her iki senaryoda da önceden hazırlanmış dersler öğrenen tarafından istediği zaman diliminde takip edilebilir. İletişim, öğretene ve öğrenene arasında metin tabanlı olarak elektronik posta yolu ile gerçekleştirilebilir (Çoban, 2013). Fidalgo ve ark. (2020) ise eş zamanlı olmayan uzaktan eğitimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda oturumlara katılmadığı, öğrencilerin ise ihtiyaç duydukları veya istedikleri herhangi bir zamanda internet üzerinden ders materyallerine erişebildikleri bir eğitim yöntemidir şeklinde tanımlamıştır.

- **Karma Yöntem (Harmanlanmış Öğretim):** Karma (harmanlanmış) öğrenimin tanımıyla ilgili literatürde net bir fikirbirliği bulunmamaktadır (Tayebinik, 2013). Çırak (2017) harmanlanmış öğrenmeyi hem fiziksel sınıf ortamlarının hem de çevrimiçi öğretim ortamlarının kısıtlamalarını aşmak ve her iki yaklaşımın faydalarını birleştirerek öğrenme deneyimini geliştirmek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak belirtmiştir.

1.4. Çevrimiçi Öğretim

Uzaktan eğitim hızla gelişen teknoloji ile değişik bir boyuta taşınmış ve bu gelişmelere bağlı olarak internet teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlamasıyla birlikte çevrimiçi öğretim kavramı ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğretim imkânı, 1980'lerde yaşanan elektronik devrimi sayesinde gerçekleştirilebilir hale gelmiştir. Bu dönüşümün arkasında, telekomünikasyon sektöründeki kısıtlamaların ortadan kaldırılması, işlemci hızlarının artması ve geniş bant teknolojilerinin piyasaya sürülmesi gibi birbirini destekleyen gelişmeler yatmaktadır. (Keegan, 2013). 1991'de World-Wide Web' (WWW)'in ortaya çıkışı, engelli eğitimini ileriye taşımak için güçlü bir katalizör olmuş ve çevrimiçi öğretme ve öğrenmenin hızla genişlemesi ve büyümesinde bir dönüm noktası olmuştur. İnternet ve World Wide Web (WWW)'in hızlı gelişimi eğitime sayısız fayda sağlamıştır. (Sun ve Chen, 2016; Fidalgo ve ark., 2020). Bu fayda hiç şüphesiz sanal sınıfların yani çevrimiçi öğretim ortamlarının meydana gelmesine olanak sağlamıştır. Sanal veya elektronik sınıflar, uydu ve sıkıştırılmış video kodek teknolojisi veya tam bant genişliği bağlantıları aracılığıyla birbirine bağlanabilmekte ve bu sayede çevrimiçi yüz yüze ders vermeyi mümkün kılmaktadır (Keegan, 2013).

Çevrimiçi öğretim, yükseköğretim kurumlarına yeni pazarlar açmak için potansiyel fırsatlar sunmaktadır. Birçok yetişkin öğrenci iş, eğitim ve aile sorumluluklarını dengelemek zorunda kaldıklarında bu esneklikten yararlanabilmektedir

(Sun ve Chen, 2016). Mekânsal ve zamansal engelleri aşarak öğrenme imkânı sunan çevrimiçi uzaktan eğitim, günümüzde yurt içi ve uluslararası eğitimde en hızlı gelişen ve benimsenen eğitim modellerinden biridir (Gunawardena ve McIsaac, 2013).

Çevrimiçi öğretim, farklı öğretim teknolojilerini kullanarak, öğrenme sürecine yeni bilgi ve teknolojileri dahil edildiği, öğretim materyallerini web tabanlı ortamlarda öğrenenlere uygun bir biçimde sunulduğu ve öğrenenlerin zamandan-mekândan bağımsız bir şekilde 7/24 eğitim ihtiyaçlarını karşılayabildikleri (Yamamoto ve ark., 2010) öğretim şekli olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi öğretim, sadece eğitim içeriklerinin yüklenmesini değil, aynı zamanda öğrencilere sorumluluk, esneklik ve seçim imkânı sağlayan bir öğretim sürecidir (Bozkurt ve Sharma, 2020). Çevrimiçi öğretim sayesinde, öğretim görevlisi, yüzlerce veya binlerce kilometre uzaklıktaki diğer yerlerdeki tüm öğrencileri de görebilir ve duyabilir. Aynı şekilde, öğrenciler de öğretim görevlisini ve sistemdeki diğer tüm öğrencileri görebilir ve duyabilir. Bu sayede, yüz yüze eğitimin etkileşimi elektronik ortamda yeniden oluşturulmuş olur (Keegan, 2013).

Çevrimiçi öğretimin avantajları şu şekilde belirtilebilir;

- Çevrimiçi öğretim öğrenciler açısından bakıldığında, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın daha esnek bir öğrenme ortamı sunmakta ve bireylerin ailelerine, topluma ve işlerine olan sorumluluklarını aksatmalarına neden olabilecek engelleri ortadan kaldırmada yardımcı olmaktadır.
- Çevrimiçi öğretim ortamları bireylere sunduğu eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) eğitim ortamları ile bireyin öğrenmeye kendi hızında ilerleme, etkileşim ve zaman yönetimi konularında da büyük avantajlar sağlamaktadır.
- Çevrimiçi öğretimin avantajlarına öğretmenler açısından bakıldığında ise öğrencilere anında geri bildirim verme (feedback), farklı öğrenen kitlelerine ulaşma ve tutarlı bir içerik sunması açısından önemlidir (Özcan, 2019).

Keegan (2013), uzaktan eğitim ile çevrimiçi öğretim arasındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- **Zaman senkronlu teknoloji:** Uzaktan eğitim ağırlıklı olarak zaman senkronlu olmayan teknolojileri kullanır (örneğin, önceden kaydedilmiş ders videoları, yazışmalı kurslar). Çevrimiçi öğretim ise ağırlıklı olarak zaman senkronlu teknolojileri kullanır (örneğin, canlı video konferanslar, sanal sınıflar).

- **Erişim:** Uzaktan eğitimin hedeflerinden biri öğrencilere her zaman, her yerde ister birden fazla ister tek öğrenci olsun kurs imkânı sunmaktır. Çevrimiçi öğretim ise öğrencilerin belirli günlerde, belirli saatlerde öğrenme gruplarına katılmak için sanal sınıflara “gitmesini” gerektirir ve bu yönüyle geleneksel eğitimin kısıtlamalarının çoğunu yeniden dayatır.
- **Ekonomi:** Uzaktan eğitim ekonomisinin temelini, kurumların uzaktan öğrenciler için bina inşa etme ve bakım maliyetlerinin olmaması ve geleneksel sistemlerde mümkün olmayan ölçek ekonomilerinin yakalanması oluşturur. Çevrimiçi öğretim ise, geleneksel sistemlerin ekonomik kısıtlamalarının çoğunu yeniden dayatır.
- **Öğretim Yöntemi:** Çevrimiçi sınıflarda gerekli eğitsel beceriler, yıllar sonra öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve bu materyallerden öğretimin aksine, okul sınıfı veya üniversite dersi becerilerinin çoğunu yeniden getirir. Bu ise, uzaktan eğitimin karakteristik özelliklerinden biridir.
- **Pazar:** Uzaktan eğitim pazarı temel olarak, teknoloji aracılığıyla eğitim yeterlikleri sunulmasına dayanmaktadır. Dünyada henüz, öğrencilerin belirli zamanlarda planlanan senkron iletişim için çevrimiçi sınıflara seyahat etmesine yönelik bir pazarın varlığı kanıtlanmamıştır.

1.5. Çevrimiçi Öğretimde Hazırbulunuşluk

Çevrimiçi öğretim, son yıllarda teknolojinin ilerlemesi ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde önemli bir rol oynamaya başlamıştır. Özellikle COVID-19 pandemisi, çevrimiçi eğitimin önemini ve gerekliliğini daha da artırmıştır. Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk, öğretmenlerin dijital araçları ve platformları kullanma yetkinliklerini, pedagojik stratejilerini ve çevrimiçi öğretim ortamlarında etkili olabilme yeteneklerini kapsar.

Hazırbulunuşluk, en temel anlamıyla bir görevi yerine getirmek için gerekli şartların sağlanmasıdır. Bu kapsamlı kavram, büyüme, olgunlaşma, tutum, ilgi ve nörolojik gelişimin yanı sıra diğer faktörleri de içermektedir. Bir birey, hazırbulunuşluk seviyesinde ise amatör kabul edilir. Hazırbulunuşluktan sonra kazanılan deneyimler, bir bireyin uzmanlaşmasına olanak tanır (Kabataş, 2019).

Yükseköğretimde çevrimiçi öğretim uygulamaları yaygınlaşmakta olup, bu durum COVID-19 pandemisi ile birlikte hızlanarak geçici veya kalıcı bir değişim halini almıştır (Garrison, 2016; Cutri ve Mena, 2020, Gülbahar ve Adnan, 2020). Çevrimiçi bir

kursu etkili bir şekilde tasarlamak, geliştirmek, öğretmek ve değerlendirmek genellikle zordur. Birçok öğretim görevlisi çevrimiçi öğretime yeni başlamıştır ve çevrimiçi ortamda dersleri tasarlamak, geliştirmek, öğretmek ve değerlendirmek için kendi hazırlıkları için oryantasyon ve eğitime ihtiyaç duymaktadır (He ve ark., 2014). Bu bağlamda, çevrimiçi öğretimi ele alırken basit araçları, ipuçlarını ve püf noktalarını paylaşmanın ötesine geçmeli, bunun yerine değişen öğrenci ihtiyaçlarına, öğrenme bağlamlarına ve araçların erişilebilirliğine odaklanmalıyız (Bozkurt ve Sharma, 2020).

Çevrimiçi öğretimde hazırbulunuşluk, Sun ve Chen (2016), çevrimiçi öğretimin etkili olması için iyi tasarlanmış ders içerikleri, öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim; sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalığın artırılması, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olmaları ve buna yönelik destek almaları gibi faktörlerin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu yeni eğitim modeline adaptasyonu, eğitim kalitesinin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Birçok çalışma, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğun farklı boyutlarını ele almıştır. Örneğin, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarına entegre etmeleri için gerekli olan inanç ve tutumların önemine vurgu yapmaktadır. Ayrıca, Anderson (2008), çevrimiçi öğretimde etkili olabilmek için öğretmenlerin teknik bilgi ve becerilerinin yanı sıra pedagojik becerilere de sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını artıran ve azaltan çeşitli faktörleri ortaya koymuştur. Örneğin, eğitim teknolojilerine erişim, teknik destek ve profesyonel gelişim olanakları, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime daha hazır olmalarını sağlamaktadır. Diğer yandan, teknolojik araçlara olan güven eksikliği ve dijital becerilerin yetersizliği, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime olan hazırbulunuşluklarını olumsuz etkileyebilir (Hsu, 2016).

Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk, modern eğitim sisteminde önemli bir konudur. Öğretim elemanlarının bu yeni eğitim modeline adapte olabilmeleri için teknik ve pedagojik becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarının öğretmenlere gerekli desteği sağlaması ve profesyonel gelişim olanakları sunması büyük önem taşımaktadır.

1.6. Problem Durumu

Günümüzde çevrimiçi öğretim ve bu konuya ilişkin boyutlar oldukça önemli ve gelişmeye açık konulardır. Çevrimiçi öğretimin yükseköğretimde daha kaliteli ve etkili olabilmesi adına çok çeşitli araştırmalar yapılmakta ve bu araştırma sonuçları uygulama

süreçlerine yansıtılmaktadır. Bu kapsamda, güncel araştırmalar daha çok pandemi dönemindeki veya pandemi sonrası uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler, öğretmen görüşleri, akademisyen görüşleri ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumları ile ilgilidir. Bu çalışma ise, gelişen teknolojilerin gerektirdiği değişimlerle birlikte yükseköğretim bağlamında çevrimiçi öğretim süreçlerinin en önemli paydaşları olan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının ne düzeyde olduğu ve bu düzeyi etkileyen faktörlerin neler olabileceği sorusuna odaklanmıştır. Araştırmanın, yükseköğretim kurumlarının çevrimiçi öğretime yönelik stratejik planlama çalışmalarına da katkı sağlayabilecek sonuçlar ortaya çıkarması beklenmektedir.

1.7. Tezin Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenerek çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler konusunda öğretim elemanı görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Akademik unvan,
 - d. Mesleki deneyim ve
 - e. Akademik disiplin değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Tezin Önemi

Dijital çağın sunduğu imkânlar sonucunda teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler ve yaşadığımız Covid-19 salgını sonucunda eğitim-öğretim faaliyetlerinin değişikliğe uğradığı söylenebilir. Yaşanan Covid-19 salgını sonucu hükümetler virüsün bulaş hızını azaltmak amacıyla üniversitelerde ve eğitim kurumlarında yüz yüze eğitim-öğretime ara vermişlerdir. Bu süreçte, eğitim-öğretim faaliyetleri değişime uğramış ve dersler çevrimiçi öğretim ile devam etmiştir. Bu sebeple de, çevrimiçi öğretim tüm dünyada daha

da popüler bir konu haline gelmiştir. Çevrimiçi öğretim ortamlarında görev alan öğretmenlerin bu değişime ve gelişime ayak uydurabilmeleri ve üst düzeyde adaptasyon sağlamalarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin gelişmesiyle mümkün olacağı söylenebilir.

Günümüzde çevrimiçi öğretim uygulamalarının yaygınlaşması sebebiyle ilgili alanyazın incelendiğinde çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk konusundaki yapılan çalışmalar genellikle öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu, öğretim elemanlarının görüşleri ve öğretmen görüşleri ile ilgilidir. Alanyazında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki deneyim ve akademik disiplin değişkenleri açısından bütüncül bir şekilde inceleyen karma yöntem ile desenlenmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut alanyazın araştırmaları daha çok güncel bir konu olan pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde yaşanan problemler, öğretmen görüşleri, akademisyen görüşleri ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olma durumları ile ilgilidir. Bu bağlamda, araştırma tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sürecinde daha da popüler bir konu haline gelen, salgın, deprem vb. yaşanan olağan dışı her türlü afette ilk başta etkilenen eğitim sektöründe atılan ilk adım olan uzaktan eğitim yöntemiyle öğrenme bağlamında çevrimiçi öğretim kavramını ele alması sebebiyle **günceldir**. Bununla birlikte bu araştırma elde ettiği bulgular ile ilgili alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması ve çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk konusu ile ilgili gelecek çalışmalarda araştırmacılara rehberlik etmesi açısından **gerekli** olduğu düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak, bu araştırma aşağıdaki nedenlerden dolayı da önemli olarak değerlendirilebilir:

- Gelecek nesilleri yetiştiren öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumları ve bu durumu etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini ortaya koymada elde ettiği bulgular ile karar alıcıların, uygulayıcıların ve politika yapıcıların çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu geliştirmeye yönelik atılacak adımlar açısından öneriler sunması açısından **işlevseldir**.
- Türkiye bağlamında farklı yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk durumlarını ve bu durumu etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini incelemede karma yöntem ile desenlenmiş bir çalışmaya rastlanmadığı için **özgündür**.

1.9. Çalışmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın nicel boyutu için toplanan veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye sınırları içerisinde bir yükseköğretim kurumunda görev yapmakta olan ve veri toplama sürecinde erişilebilen gönüllü öğretim elemanlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmada amaçlı örneklem seçilmiş olup mümkün oldukça çok sayıda ve çok çeşitli üniversitelerden öğretim elemanına ulaşılmaya çalışılmıştır ve bu amaç için uzun bir süre ayrılmıştır. Sonuç olarak 29 farklı üniversiteden toplam 105 gönüllü öğretim elemanına ulaşılabilmektedir.
- Bu araştırmanın nitel boyutu için toplanan veriler, veri toplama sürecine katılan 105 öğretim elemanı arasından gönüllü olarak mülakata katılan çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan ve mesleki deneyimi fazla olan 3 öğretim elemanından ve ayrıca çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyi düşük ve mesleki deneyimi az olan 1 öğretim elemanından toplanan veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmada öğretim elemanlarının hazırbulunuşlukları “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılarak ölçülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeyleri algı düzeyinde ölçülmüştür.

1.10. Varsayımlar

- Katılımcıların “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği”ne samimi bir şekilde cevap verdikleri,
- Katılımcı tüm öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim deneyimine sahip oldukları,
- Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretim elemanlarının gerçek görüşlerini bildirdikleri varsayılmıştır.

2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Mevcut tez çalışması ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar geçmişten günümüze incelenmiş ve elde edilmiş bulgu ve sonuçlar araştırılan konu etrafında yeniden değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.1. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk ile İlgili Türkçe Çalışmalar

Geniş (2022), sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluklarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmeyi amaçlamış ve geliştirilen ölçekle sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacı geliştirdiği ölçeği 340 sınıf öğretmenine uygulamış ve sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem yılı ve hizmet içi eğitim alma durumlarının çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kılıç (2022), 200 öğretim elemanının dahil olduğu araştırmasında Chi (2015)'nin geliştirdiği ve Hoşgörür ve Adnan (2018)'in Türkçeye uyarladığı “Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi” ve Hurt ve ark. (1977) geliştirip Kılıçer ve Odabaşı (2010)'nın Türkçeye uyarladığı Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'ni uygulamıştır. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi'nden elde ettiği bulgular ile öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime büyük oranda hazır hissettikleri sonucuna ve Bireysel Yenilikçilik ölçeğine ait bulgularında ise öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak sorgulayıcı kategoride yer aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Köseoğlu (2023) araştırmasında eğitim fakültesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk algılarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada önce Martin ve ark. (2019) tarafından geliştirilen “Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin” Türkçe uyarlamasını yapmış ve karma yöntem ile nitel ve nicel verileri elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, demografik özelliklerden sadece cinsiyet faktörü açısından öğretim elemanlarının yetenek (güven) algıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde en çok ‘öğretim elemanı / akran danışmanlığı’ desteğini vurgulamaları olmuştur.

Hoşgörür ve Adnan (2018) tarafından yapılan çalışmada Chi (2015) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde görev yapan 138 öğretim elemanı

ile gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi öğrenme-öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş ayrı bölümden oluşmuştur ve ankette 63 seçenekli, 13 açık uçlu ve 2 tane de yapılandırılmış maddeler içinden seçimlerin yapılacağı sorular bulunmaktadır. Araştırmacılar anketteki nicel veriler sağlayan maddelerin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulmuştur. Nitel verilerin analizinden elde edilen sonuçların alan uzmanları tarafından yapılan analizleri sonucunda, katılımcıların ankete verdikleri yanıtların, sorularda istenilen bilgileri doğrudan karşıladığı sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bulgulara dayanarak; uyarlanan anketin Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uygulanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanaatine varmışlardır.

2.2. Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk ile İlgili Uluslararası Çalışmalar

Cutri ve Mena (2020) fakültelerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğunun eleştirel bir biçimde yeniden kavramsallaştırılması başlıklı çalışmalarında literatür tarama yöntemi ile 44 çalışma incelemişler ve inceledikleri çalışmaların öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarını çevreleyen duygusal boyutlar, kimlik bozulmaları temalı ve mesleki savunmasızlıkları inceleyen çalışmalar olduğuna dair bulgulara ulaşmışlardır.

Phan ve Dang (2017) "Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğretime Hazır Olma Durumunu Eleştirel Bir İnceleme" başlıklı çalışmada örgün öğretimden çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde öğretim üyelerinin bu paradigma değişimine uyum sağlamaları için hazırbulunuşluğun önemini vurgulamıştır. Çalışma kapsamında ise literatür tarama yöntemi ile öğretmen tutumları, öğretmen eğitimi ve teknik beceriler dahil olmak üzere öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu konusunda ampirik ve vaka çalışması araştırmalarını incelemişlerdir.

Cutri ve ark. (2020) fakültenin çevrimiçi kriz öğretime hazırlığı: COVID-19 salgını sırasında çevrimiçi öğretime geçiş başlıklı çalışmada araştırmacılar, çevrimiçi öğretim sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı duygusal faktörleri, özellikle risk alma ve hata yapmanın olumsuz çağrışımlarını, alçakgönüllülük, empati ve iyimserlik gibi duygusal faktörlerle nasıl hafifletebileceklerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, ölçek doğrulaması ve odak gruplarından elde edilen içgörülerle bu yapıları değerlendirmişlerdir. Bulgular, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğretmenlerin duygusal deneyimlerinin, belirli duygusal faktörlerin kombinasyonu ile hafifletebileceğini

göstermektedir. Özellikle, alçakgönüllülük, empati ve iyimserlik gibi faktörlerin, öğretmenlerin risk alma ve hata yapma konusundaki endişelerini azalttığı belirtilmektedir. Araştırmacılar, kriz bağlamında çevrimiçi eğitime geçişin, öğretmenlerin normal algılarını nasıl etkilediğini ve bu yeni zamansallık duygusunun öğretmenlerin öğrencileriyle ortaklığa gitmelerini nasıl teşvik ettiğini açıklamışlardır.

Howard ve ark. (2021) ortaöğretim düzeyindeki öğretmenlerin çevrimiçi öğretime geçiş için hazır olma algılarını anlamak için yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin bireysel ve kurumsal hazır bulunuşluklarını belirlemek için TPACK öz yeterlik inançları, çevrimiçi varlıkları ve çevrimiçi öğretim için algılanan kurumsal destek temelinde gruplandırmışlardır. Çalışmada toplamda 222 öğretmenden veri toplanmıştır ve bu öğretmenler 20 farklı ülkeden gelmektedir. Veriler, örtük profil analizi yöntemi kullanılarak hazır bulunuşluk profillerini belirlemek için incelenmiştir. Araştırmanın önemli katkılarından biri, bireysel ve kurumsal hazır bulunuşluk faktörlerini bir arada ele alması ve geniş ölçekli uluslararası bir bakış açısı sunmasıdır. Bu, eğitim kurumlarının çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde nasıl kişiselleştirilmiş ve destekleyici bir yaklaşım benimseyebileceklerine dair önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmacılar, eğitim kurumlarının çevrimiçi öğretime geçişi kolaylaştırmak için öğretmenlerin bireysel ve kurumsal hazır bulunuşluklarını dikkate alması gerektiğini gösterdiğinin sonucuna ulaşmışlardır.

Scherer ve ark. (2021) COVID-19 salgınının etkisi altında yükseköğretimde çevrimiçi öğretme ve öğrenme (OTL) geçişini incelemiştir. Araştırmacılar, uluslararası bir örneklemeden yararlanarak öğretmen profillerini belirlemeyi ve bu profillerin çeşitli bireysel ve bağlamsal değişkenlerle ilişkisini açıklamayı amaçlamışlardır. Gizli profil analizi kullanılarak yapılan çalışma, üç farklı öğretmen profili belirlemiştir: sürekli olarak yüksek hazır bulunuşluk, sürekli olarak düşük hazır bulunuşluk ve tutarsız hazır bulunuşluk profili. Bu sonuçlar, yükseköğretimdeki öğretmenlerin homojen bir grup olmadığını ve çeşitli hazır bulunuşluk düzeylerine sahip olduklarını belirlemiştir. Daha da önemlisi, araştırma öğretmenlerin cinsiyeti, önceki OTL deneyimi, OTL değişiminin bağlamı, eğitimdeki yenilik potansiyeli ve kültürel yönelim gibi temel bireysel ve bağlamsal değişkenlerin öğretmen profillerini açıkladığını bulmuştur. Bu bulgular neticesinde araştırmacılar, yükseköğretimdeki çevrimiçi öğretim geçişinin karmaşıklığını anlamak ve öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek açısından önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Paliwal ve Singh (2021) “COVID-19 salgını sırasında öğretmenlerin çevrimiçi öğretim-öğrenmeye hazır olma durumu: Hindistan yükseköğretim kurumları üzerine bir çalışma” başlıklı araştırmalarında, COVID-19 salgını nedeniyle hızlı bir şekilde çevrimiçi öğretime geçişin zorunlu hale gelmesiyle birlikte, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin çevrimiçi öğretim hazırlıklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, Hindistan'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin genellikle teknik yeterliklere sahip olduğunu ancak ders tasarımı, iletişim ve zaman yönetimi gibi konularda yeterli düzeyde olmadıklarının bulgularına ulaşmışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime geçişte karşılaştıkları belirli zorlukları ve eksiklikleri ortaya koymaktadır. Araştırmacılar, eğitim kurumlarının öğretmenlere çevrimiçi öğretim konusunda daha fazla eğitim ve destek sağlaması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Saileela ve Lawrence (2021) çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk başlıklı çalışmalarında, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar bu çalışma kapsamında, farklı disiplinlerden ve farklı akademik unvanlara sahip toplamda 4913 öğretim elemanlarından oluşan bir örnekleme incelemiştir. Elde ettikleri bulgular neticesinde, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlar ve özellikle, tıp alanında çalışan öğretim elemanlarının diğer disiplinlere göre daha yüksek bir çevrimiçi öğretime hazır olma düzeyine sahip olduğu bulgusuna rastlamışlardır. Ayrıca, deneyim düzeyi ile çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk arasında da bir ilişki olduğu ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin çevrimiçi öğretime daha hazır olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Scherer ve ark. (2023) COVID-19 pandemisinin başlangıcında Portekiz'deki yükseköğretim öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim ve öğrenme için hazırlıklı olma durumunu değerlendirmeyi ve deneyim ile hazırlık arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, yapısal eşitlik modellemesi kullanarak öğretmenlerin çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazır olma durumları ile deneyim, kurumsal destek, çevrimiçi öğretim varlığı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular neticesinde, deneyim ve hazırlık ilişkisinin doğrusal olmadığı, tersine eğrisel bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yani, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazır olma durumu önce artmış, ancak daha sonra deneyim arttıkça azalmıştır. Araştırmacılar ayrıca, hazırlık algısının öz yeterlilik boyutunda da bu durumun daha da belirginleştiğini vurgulamışlardır. Sonuç olarak

araştırmacılar, "ne kadar deneyimli o kadar hazırlıklı" varsayımının geçerli olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bolliger ve Halupa (2022) yaptıkları çalışmalarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel üniversitelerdeki öğretim üyelerinin pandemi nedeniyle çevrimiçi öğretime geçiş durumunda hazır olup olmadıklarını araştırmışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgulara göre, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretimle ilgili görevleri yerine getirmeye kısmen hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle, öğretim üyeleri kendilerini en fazla kurs iletişimi konusunda yetkin hissederken, en az yetkin oldukları alanın zaman yönetimi olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, pandemi öncesindeki çevrimiçi öğretim deneyimi ve öğretim deneyim yılları gibi faktörlerin, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretime hazırlıklarında önemli farklılıklar oluşturduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, çevrimiçi öğretim konusunda kendine güvenen öğretim üyelerinin, kendine güvenmeyenlere kıyasla daha hazırlıklı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu da, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretimle ilgili yeterliklerini artırmalarının ve kendilerine güvenmelerinin, görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır.

Los ve ark. (2021) yaptıkları çalışmada Çevrimiçi ve Karma Öğretime Hazırlık Değerlendirmesi adı verilen bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Araştırmacılar bu ölçme aracı ile çevrimiçi öğretime geçiş yapan öğretmenlerin algılarını ve yetkinliklerini değerlendirerek güçlü yönlerini ve zayıflıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, 223 ortaöğretim sonrası eğitim kurumunda görev yapan öğretmenlerden oluşan bir örneklem grubu ile bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Yapılan keşfedici faktör analizi sonucunda, ölçek için Teknoloji, Katılım ve İletişim, Pedagoji, Çevrimiçi Öğretim Algıları ve Organizasyon olmak üzere beş faktör belirlemişlerdir. Araştırmacıların elde ettiği önemli bulgularından biri, ölçme aracı puanlarının öğretim uygulamaları ve öğretmen yeterliliği ölçümlerinden elde edilen puanlarla pozitif ilişkili olduğudur. Araştırmacılar bu sayede, ölçme aracının öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırlık düzeyini doğru bir şekilde ölçtüğünü ve öğretmenlerin daha yeterli oldukları alanlarda daha iyi performans gösterdiklerini gösteren sonuca ulaşmışlardır.

Hosny ve ark. (2021) "Tıp Öğretmenlerinin COVID-19 Sonrası Çevrimiçi Öğretime Hazır Olma Durumlarını Ölçmeye Yönelik Bir Araç Geliştirme, Doğrulama ve Uygulama: Çok Merkezli Bir Çalışma" başlıklı araştırmalarında COVID-19 pandemisi sonrasında çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde eğitimciler tarafından yaşanan zorlukları ele almışlardır. Araştırmacılar üç farklı ülkeden üç tıp fakültesinde görev yapan öğretim

elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarını ölçmek için bir araç geliştirme, doğrulama ve uygulama süreci ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Mısır, Suudi Arabistan ve Bahreyn'deki üç tıp fakültesinde farklı akademik ünvanlara sahip 217 öğretim elamanı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, yaptıkları faktör analizi sonucunda beş faktöre ulaşmışlardır. Bu faktörler çevrimiçi öğretim ve kurs tasarım becerileri, dijital iletişim, temel bilgisayar becerileri, ileri bilgisayar becerileri ve öğrenme yönetim sistemlerini kullanma şeklindedir. Ayrıca uyguladıkları ölçme aracının da, güvenilir ve geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular sonucunda, üç farklı üniversitedeki öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve kurs tasarımı becerileri ile öğrenme yönetim sistemlerini kullanma konularında iyileştirme ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmışlardır ve öğretim elemanlarının kabul edilebilir düzeyde hazırbulunuşluk seviyesine sahip oldukları neticesini elde etmişlerdir.

Zgheib ve ark. (2023) çalışmalarında, Lübnan yükseköğretim kurumlarında bulunan fakültelerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu araştırmayı ve hazır bulunuşluktaki önemli farklılıkları cinsiyet, deneyim yılı ve branş gibi faktörlere dayalı olarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular neticesinde, fakültenin çevrimiçi öğretime hazır olmasıyla ilişkilendirilen 5 faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu faktörler; teknoloji erişimi ve becerileri, kurs tasarımı, çevrimiçi pedagoji, tutum ve kurumsal destektir. Ayrıca araştırmacılar, öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitim vermek için gerekli asgari teknoloji becerilerine sahip olduklarını ancak teknik zorluklarla karşılaştıklarını ve kurumsal desteğe ihtiyaçları olduğu sonuçlarına da ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkenine göre baktıklarında ise, kadın öğretim elemanlarının daha hazır olduğunu ve erkeklere kıyasla kurs tasarımı ve tutumda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Deneyim değişkenine göre baktıklarında ise, daha uzun yıllar öğretmenlik deneyimi olan öğretim elemanları için ders tasarımı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar bulmuşlardır. Branşa göre incelediklerinde ise, sanat ve tasarım odaklı bölümlerin öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime daha az hazır olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma, Lübnan'daki yükseköğretim kurumlarında çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaştırılması için daha sağlam bir altyapıya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretim elemanları için pedagojik ve teknik olarak geliştirilmiş çevrimiçi kurslara yönelik profesyonel gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır.

Scherer ve ark. (2022) araştırmalarında, daha fazla deneyime sahip öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenme için daha fazla hazırbulunuşluğa sahip

oldukları varsayımını test etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada bulgular 2020'de COVID-19 pandemisinin başlangıcında yükseköğretimde görev yapan 731 öğretim elemanından elde edilmiştir. Araştırmacılar, deneyim-hazırbulunuşluk ilişkisini ölçmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanmışlardır. Araştırmacılar anketi, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazır olma durumlarını değerlendirmek için kullanılmışlar ve bu durum kurumsal destek, çevrimiçi öğretim varlığı, çevrimiçi eğitim algıları ve öz yeterlilik boyutlarında ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları, "ne kadar deneyimli, o kadar iyi hazırlıklı" varsayımına karşı çıkan eğrisel bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenme için hazır olma durumunun önce artıp daha sonra daha fazla deneyimle azaldığı belirlemişlerdir ve bu durumun özellikle hazır olmanın öz-yeterlilik boyutu için geçerli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, deneyim-hazırbulunuşluk ilişkisinin sadece birleştirilmiş yapılar düzeyinde değil, aynı zamanda belirli bilgi, öğretim ve destek alanlarında da geçerli olduğu sonucuna da ulaşmışlardır.

Roy ve ark. (2023) araştırmalarında, Bangladeş'teki yükseköğretim kurumlarında COVID-19 pandemisi sırasında çevrimiçi eğitim uygulamalarını ve buna yönelik hazırbulunuşluk durumunu incelemişlerdir. Araştırmacılar, nitel yaklaşımlar kullanarak öğrenci ve öğretim elemanları ile yapılan odak grup tartışmaları ve derinlemesine görüşmeler aracılığıyla verileri elde etmişlerdir. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular neticesinde, acil uzaktan eğitim sürecinde Bangladeş'teki bazı üniversiteler hızla eyleme geçerken, diğerleri ise geç veya hiç harekete geçmediği sonucuna ulaşmışlardır. Özellikle öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve üniversite yönetiminin hazırlıksız olduğu durumlar olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, çalışmanın belirlediği başlıca zorluklar arasında teknoloji eksikliği, teknoloji kullanım bilgisinin yetersizliği, öğretim elemanlarının platformları kullanma ve öğrencileri motive etme konusundaki beceri eksiklikleri, düşük internet erişimi ve yüksek maliyetler ve öğrencilerin evlerinde uygun bir çalışma ortamının olmaması bulgularına da ulaşmışlardır. Araştırmacılar, öğretim elemanlarının gelişimi için atölye çalışmaları, teknoloji ve tesislerin iyileştirilmesi, internet erişiminde iyileştirmeler, yükseköğretim politikalarının gözden geçirilmesi ve diğer profesyonellerden ve kurumlardan yardım alınması hususunda önerilerde bulunmuşlardır.

Scherer ve ark. (2023) araştırmalarında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime ve öğrenmeye hazır olma durumlarındaki cinsiyet farklılıklarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini farklı ülkelerdeki yükseköğretim

kurumlarında görev yapmakta olan 731 öğretim elemanı oluşturmuştur, cinsiyetin öğretim elemanlarının deneyimleri ve hazır olma durumları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmacılar, hazırbulunuşluk düzeylerindeki cinsiyet farklılıkları ölçmüşler ve kadınların bilişsel aktivasyon uygulamaları için daha yüksek hazırbulunuşluğa sahip olduğunu, erkeklerin ise teknolojik içerik bilgisi konusunda daha yüksek öz -yeterliliğe sahip olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ek olarak, algılanan kurumsal desteği içeren yapı ilişkilerinin kadınlar için daha zayıf olduğu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, çevrimiçi öğretimde cinsiyet farklılıklarının varlığını ve bu farklılıkların öğretim elemanlarının hazır olma durumlarını etkilediğini sonucuna ulaşmışlardır. Böylece, çevrimiçi öğretimde cinsiyet farklılıklarını anlamak ve dikkate almak, öğretim elemanlarının desteklenmesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Lim (2023) yaptığı çalışmada, Güney Kore'deki üniversitelerde çevrimiçi öğretim deneyimi yaşamış öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumlarının, memnuniyet ve güven üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular neticesinde araştırmacı, pedagojik ve çevrimiçi iletişime hazır olmanın, öğretim elemanlarının memnuniyet ve güveni üzerinde önemli pozitif etkileri olduğu tespit etmiştir. Bu durum, pedagojik ve iletişim becerilerinin çevrimiçi öğretim deneyimlerinin kalitesini artırdığını göstermiştir. Çevrimiçi öğretime hazır olma alt boyutlarının (teknolojik hazırlık, zaman ve ortam yönetimi, kurumsal destek hazırlığı) daha düşük ortalamalar gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Bu alt boyutların daha düşük hazır olma düzeyleri, memnuniyet ve güven üzerindeki etkilerinin daha az olduğunu gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Araştırmacı çevrimiçi öğretime yönelik mesleki gelişim programlarında pedagojik ve çevrimiçi iletişime hazır olmaya yönelik belirli strateji ve becerilerin vurgulanması gerektiği sonucuna varmıştır. Bu durumun, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim deneyimlerini artırmak ve memnuniyetlerini güçlendirmek için önemli bir adım olabileceğini vurgulamıştır. Bu çalışmanın bulguları, çevrimiçi öğretimde pedagojik ve iletişim becerilerinin önemini vurgulamakta ve öğretim elemanlarının bu alanlarda gelişimlerine odaklanmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Badiozaman (2023) araştırmasında, Malezya'daki yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazır olma durumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, Covid-19 salgını sırasında çevrimiçi öğretim ve öğrenme deneyimlerini incelemek için öğretim elemanları ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Araştırma unsurları, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye

hazır olma durumlarını ders tasarımı, iletişim yetkinliği, zaman yönetimi ve teknolojik yetkinlik aracılığıyla algıladıklarını göstermiştir. Bu unsurlar, çevrimiçi öğretim deneyiminin kalitesini etkileyen önemli faktörlerdir. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ortamında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma ve uyum sağlama yeteneklerinin, deneyimlerini etkileyen belirleyici faktörlerden biri olduğunu göstermiştir.

Fujita ve ark. (2023), Japon öğretmenlerin çevrimiçi matematik öğretimine yönelik tutumlarını ve deneyimlerini incelemiştir. Özellikle de COVID-19 salgını döneminde karşılaştıkları beklenmedik durumlarla nasıl başa çıktıklarını anlamayı hedeflemiştir. Araştırmacılar elde ettikleri bulgular neticesinde, çoğu katılımcının çevrimiçi matematik öğretimine yönelik nispeten olumlu tutumlara sahip olduğunu ve bu durumda öğretmenlerin çevrimiçi öğretime açık olduklarını ve yeni öğretim yöntemlerine uyum sağlamaya istekli olduklarını gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırlıklı olmaları, çevrimiçi öğretime yönelik tutumları, mevcut bilgi ve zamanları ve çevrimiçi öğretimi öğrenciler için daha etkileşimli hale getirmeye yönelik destekleri ile açıklanabileceğini belirtmişlerdir. Bu, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim için gerekli beceri ve kaynaklara sahip olduklarında daha olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Araştırmacılar, ani değişikliklere hazır olan ve matematik derslerini çevrimiçi öğretimle etkileşimli hale getirmek için bazı fikirleri olan öğretmenlerin belirlendiğini belirtmişlerdir. Bu da, öğretmenlerin çevrimiçi öğretim deneyimlerini geliştirmek için daha fazla destek ve kaynağa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Elewa (2022) çalışmasında, COVID-19 salgını sırasında hemşirelik bölümü öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu, yaşadıkları zorlukları ve memnuniyet düzeylerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşmıştır; çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğunun çevrimiçi öğretim için hazır olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretim için gerekli becerilere ve altyapıya sahip olduklarını göstermektedir. Bir diğer bulguda ise, katılımcıların yetersiz teknoloji desteği ve sık teknoloji arızaları ile ilgili yaşadıkları zorlukları bildirdiklerini tespit etmiştir. Bu, çevrimiçi öğretim deneyimini olumsuz etkileyen önemli bir faktördür. Memnuniyet düzeyinde elde edilen bulgular neticesinde ise, öğretim elemanlarının çoğunun çevrimiçi öğretimden orta derecede memnun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırlığı algıları ile çevrimiçi öğretimden

memnuniyetleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna da ulaşmıştır. Yani öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırlığı arttıkça memnuniyet düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Araştırmacı yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretim elemanlarının sürekli eğitim ve teknik destek sağlaması, çevrimiçi eğitimi kolaylaştırmak için gerekli altyapıyı sağlaması ve çevrimiçi öğretimin sorunlarını ele almak için stratejiler geliştirmesini önermiştir.

Kim ve Martin (2023) çalışmalarında, Fakültenin Çevrimiçi Öğretime Hazır Olma Ölçeği için geçerlilik kanıtlarını incelemiştir. Çalışmada, yükseköğretimde görev yapan 307 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Elde ettikleri bulgular neticesinde, ölçek için yeni faktörlerin ortaya çıktığını ve öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, öğretim deneyimi ve birincil öğretim yöntemine göre farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak, bu çalışma ölçeğin geçerliliğini değerlendirmiş ve çevrimiçi öğretimde öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeyini anlamak için önemli bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Martin ve ark. (2023) çalışmalarında, fakültelerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu ve çevrimiçi öğretim yeterliliklerine ilişkin algılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. Araştırma öğretim elemanlarının, ders tasarımı, ders iletişimi, teknik yetkinlikler ve zaman yönetimi alanlarında fakültelerin kendilerini nasıl değerlendirdiklerini incelemektedir. Yazarlar elde ettikleri bulgular neticesinde, fakültelerin ders tasarımı, ders iletişimi ve teknik yetkinlikler alanlarında kendilerini daha yeterli gördüklerini, ancak zaman yönetimi becerileri konusunda daha endişeli oldukları bulgularına ulaşmışlardır. Bunların yanı sıra, çevrimiçi öğretim yetkinliklerinin önemine ilişkin algılarında cinsiyet, çevrimiçi öğretim deneyimi ve dağıtım yöntemi gibi faktörlere bağlı olarak farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Sonuç olarak, bu çalışma ile fakültelerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu ve yeterlilik algılarını değerlendirerek, çevrimiçi öğretim sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamış, çevrimiçi öğretim becerilerinin ve bu becerilere ilişkin algıların farklı değişkenlere bağlı olarak nasıl değişebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Thielen (2021) çalışmasında, COVID-19 salgınının Hollanda'daki öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma algılarını nasıl etkilediğini ve bu algıların farklı eğitim seviyeleri arasında nasıl değiştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı elde ettiği bulgular neticesinde, COVID-19 öncesi döneme kıyasla öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma algılarının değiştiği bulgusuna ulaşmıştır. Tüm öğretim düzeylerinde, çevrimiçi öğretime hazır olma durumunda bir değişiklik olduğunu

belirlemiştir ve öğretim düzeyleri arasında belirgin bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacı, etkileşim eksikliğinin en büyük engelleyici faktör olduğunu, yeniliğin ise en önemli teşvik edici faktör olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

2.3. Çevrimiçi Öğrenime Hazırbulunuşluk ile İlgili Çalışmalar

Hamutoğlu ve ark. (2016) çalışmasında, yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerindeki değişim, tek grup ön test-son test modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırmacılar, çalışma grubunun hazır bulunuşluk düzeylerini, Hung ve ark. (2010) tarafından geliştirilen ve Horzum ile Demir Kaymak (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖYHBÖ)” ile belirlemiştir. Bu veri toplama aracı ile “Bilgisayar-İnternet Öz Yeterliği (BİÖ)”, “Öz-Yönelimli Öğrenme (ÖYÖ)”, “Öğrenme Kontrolü (ÖK)”, “Öğrenmeye Yönelik Motivasyon (ÖM)” ve “Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği (ÇİÖ)” olmak üzere uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri beş boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini arttırmak için yapılan uygulamanın özellikle “Öğrenme Kontrolü” üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlhan ve Çetin (2013) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, Hung ve ark. (2010) tarafından geliştirilen Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçeye uyarlanması ve ölçeğin psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2012-2013 Bahar Dönemi'nde Gaziantep ve Dicle Üniversitelerinden toplam 405 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Dilsel eşdeğerlik analizinde, ÇÖHBÖ'nün Türkçe ve İngilizce versiyonları arasında yer alan maddeler arasında %79 ile %98 arasında değişen yüksek ve anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısı, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiş ve orijinal formdaki beş faktörlü yapının Türk örneğinde de doğrulandığı belirlenmiştir. Uyum geçerliği kapsamında, ÇÖHBÖ ile Eğitsel Amaçlı İnternet Kullanımı Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği arasındaki korelasyon değerlendirilmiş ve bu iki ölçek arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık, test yarılama, test tekrar test ve bileşik güvenirlilik yöntemleriyle hesaplanan güvenirlilik katsayılarının kabul edilebilir seviyelerde olduğu bulunmuştur. Madde analizi sonuçları, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının %58 ile %87 arasında değiştiğini ve %27'lik alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki farkların tüm maddeler için anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Bu bulgular, ÇÖHBÖ'nün Türkçe formunun, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.

Çakır ve Horzum (2015) tarafından yapılan öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu araştırmada, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının 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 hazır bulunuşlukları ve etkileyen faktörleri belli bir zaman aralığında tek bir seferde ölçülmüştür. Araştırmacılar tarafından kolay ulaşılabilen 3 farklı devlet üniversitesi belirlenmiş ve araştırma bu üniversitelerde eğitim gören toplam 599 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarını ölçmek üzere Çevrimiçi Öğrenci Hazır Bulunuşluğu Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 5'li likert tipinde toplam 18 madde içermektedir. Ölçek Hung ve ark. tarafından geliştirilmiş Demir Kaymak ve Horzum (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu 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 hazır bulunuşluk 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 ve ark. (2017) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu, tutum ve algılanan çevrimiçi sosyalliğin işbirlikli harmanlanmış bir derste incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersini alan 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin araştırma öncesindeki çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarının 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.

Sarıtaş ve Barutçu (2020) yaptıkları çalışmada pandemi döneminde tüm dünya genelinde popüler bir konu haline gelen çevrimiçi öğretim kapsamında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırmacılar, Pamukkale Üniversitesinde çevrimiçi öğretim başlamadan önce, öğrencilerin çevrimiçi öğretime hazır olma durumunu Hung (2010) Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk ölçeği ile analiz etmişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre; öğrencilerin çevrimiçi öğrenim için hazır bulunuşluklarının olduğu, ancak çevrimiçi öğrenme kontrolü açısından kendilerini yetersiz buldukları, çevrimiçi öğrenime hazır bulunuşluluğun lisans öğrencilerinin sınıfları ve daha önceden çevrimiçi öğrenim deneyimlerinin olup olmamasına göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sakal (2017) tarafından yapılan çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi konulu araştırmada, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, cinsiyet, devam edilen fakülte ve bölüm ile yaşadığı bölge gibi demografik özelliklere göre araştırmacı tarafından incelenmiştir. Araştırma tarama modeli temel alınarak, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde lisans düzeyinde eğitim gören 809 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, öğrencilerin çevrimiçi derse ilişkin hazırbulunuşluklarını ortaya çıkarmak amacıyla, Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunuşluk Ölçeği'ni kullanmış ve demografik sorularla desteklemiştir. Araştırma sonunda hazırbulunuşluğa ilişkin dört boyuta ulaşmıştır. Sakal (2017) elde ettiği bulgular neticesinde demografik sorulardan fakülte ve cinsiyete ilişkin soruların analizlerinin anlamlı çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin ve öğrencilerin çevrimiçi derslere ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması için kurumsal düzeyde çalışmalar yapma zorunluluğu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kıvrımlı ve ark. (2022) tarafından yapılan öğretmenlerin pandemi sonrası çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğunun incelenmesi konulu araştırmada, İlhan ve Çetin (2013) tarafından geliştirilmiş “Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazırbulunuşluk Ölçeği” ile tarama araştırması yöntemi kullanarak 59 öğretmen ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler, pandemi sürecinden sonra ilk kez çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders alan tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırmacılar,

öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları bilgisayar ve internet kullanımı öz-yeterliliği, kendi kendine öğrenme, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu ve çevrimiçi iletişim öz-yeterliliği alt boyutları açısından incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre, öğretmenlerin “Öğrenme Motivasyonu” boyutunda çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğunun daha yüksek olduğu, “Öğrenen Kontrolü” boyutunun ise diğerlerine nazaran daha alt düzeyde olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca, cinsiyet ve kıdem yılı değişkenleri açısından incelediklerinde öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının farklılaşmadığı sonucunu bildirmişlerdir.

Bircan ve Zabun (2021) sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerini incelemesi konulu araştırmalarında, 3 farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 209 sınıf öğretmenliği öğrencisi ile “Sınıf Öğretmenleri İçin Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz- yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” veri toplama araçlarını kullanarak araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlilik algılarının kısmen yapabilirim düzeyinde olduğunu ve sınıf öğretmeni adaylarının kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olduğu; evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre ise bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlik ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı sonuçlarına ulaşılmışlardır. Bunların yanı sıra, sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin kendilerine ait bilgisayarları olup olmaması durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; evlerinde internet bağlantısı olup olmaması durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna da ulaşmışlardır. Ayrıca araştırmacılar, sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı özyeterlik algıları ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri arasında güçlü pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

Kofal (2023) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının öz-düzenlemeli öğrenme becerileri bağlamında incelenmesi konulu tez çalışmasında, pandemi döneminde üniversitelerde zorunlu hale gelen çevrimiçi uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin çevrimiçi öğrenime karşı hazır bulunuşlukları ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlamıştır. Araştırma

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 445 üniversite öğrencisi ile İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ) ve Velipaşaoğlu ve Musal (2017)'in öğrencilerin Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi amacıyla hazırladığı Öz-düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği (ÖDÖB) ölçme araçlarını kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacı elde ettiği sonuçlara göre pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumunun üniversite öğrencilerinin üzerinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarında etkili olduğu ve pandemiden önce uzaktan eğitim alma durumu için öz-düzenlemeli öğrenme ölçeğinden elde ettiği sonuçlara göre ise üniversite öğrencileri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı, çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeği ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri ölçeği arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçları incelediğinde ise pozitif yönde orta düzey, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun anlamı; çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk arttıkça öz-düzenlemeli öğrenme becerileri de artmakta aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme becerileri geliştikçe çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyinde değişim görüleceğini belirtmiştir.

Pullu ve Gömleksiz (2020) meslek yüksekokulu öğrencilerinin covid 19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu çalışmasını, İç Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan 264 kadın ve 48 erkek olmak üzere toplam 312 öğrenci ile “Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği” ve “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” araçlarını kullanarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk düzeyleri ile çevrimiçi öğrenmeye ilişkin tutumlarını birbirlerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Bu kısma kadar verilmiş olan çalışmalar incelendiğinde açıkça görülmektedir ki, ulusal anlayışında yapılmış olan çalışmalar daha çok çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk durumları ile ilgilidir. Günümüzde çevrimiçi öğretim uygulamalarının popüler olduğu bu dönemde, öğrencilere yönelik olarak yapılan ve yapılacak olan çalışmalar, araştırmacıların çevrimiçi öğretimde yaşanan sorunları teşhis etmesi için daha fazla olanak tanıyacaktır. Öte yandan öğretim elemanlarının bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi ise pandemi sürecinde ani bir şekilde çevrimiçi öğretime geçilirken bu

değişime nasıl tepki verdiklerini ve bu sayede yenilikler karşısında onlara ne gibi destekler sağlanması gerektiğini anlamada önemli bir rol oynayacaktır.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem, desen, çalışma grubu, örnekleme yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

3.1. Materyal

3.1.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma için belirlenen ana problem ve o probleme ait alt problemlerin tam anlamıyla çözüme kavuşabilmesi için ğretim elemanlarının evrimii öğretime hazırbulunuşluk durumlarını belirleme ihtiyacı doğmuştur. Öğretim elemanlarının evrimii öğretime hazır olma durumlarının ve bu durumu etkileyen faktörlerin inceleneceği bu araştırmanın ilk bölümünde, Martin ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş ve Köseoğlu (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış “ğretim Elemanlarının evrimii ğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği” kullanılarak ğretim elemanlarının evrimii öğretime hazırbulunuşlukları ölçülmüştür.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise, araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarından görüşler alınarak uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Bu veri toplama aracının kullanım amacı, evrimii öğretime hazırbulunuşluk düzeyi yüksek ve düşük olan ğretim elemanlarının, hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. (Bkz. Ek 1)

3.1.1.1. Öğretim Elemanlarının evrimii ğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği

Araştırmada Martin, ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş ve Köseoğlu (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış “ğretim Elemanlarının evrimii ğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği” kullanılması planlanmıştır. Ölçek “hiç önemli değil”, “önemli değil”, “kısmen önemli”, “önemli”, “ok önemli” olmak üzere 5’li likert tipindedir. Ölçek “tutum” ve “yetenek” olmak üzere iki boyutlu olup, 64 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 64, en yüksek puan ise 320 puandır.

Araştırmada kullanılan Martin ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş ve Köseoğlu (2023) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış “ğretim Elemanlarının evrimii ğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği”; ğretim elemanlarının demografik bazı özelliklerini, evrimii ğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutumlarını ve bu

yeterlilikleri güvenle gerçekleştirme düzeylerini belirlemeye yönelik nicel sorular içermektedir. Ankette yer alan ölçek bölümü, çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutum (önem) ve çevrimiçi öğretim yetenek (güven) düzeyleri olmak üzere iki ana boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte, katılımcıların iki boyut için görüşlerini belirtecekleri 32 madde bulunmaktadır ve ölçeği yanıtlayanlardan bu maddeler kapsamında her bir yeterlilik düzeyini derecelendirmeleri istenmiştir. 5’li Likert ölçeği olarak tasarlanmış bu ölçme aracı, dört alt kategori (Ders Tasarımı, Ders İletişimi, Zaman Yönetimi ve Teknik Yeterlilikler) ve 32 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin kategorilere göre dağılımı ise şu şekildedir: Ders Tasarımı (dokuz madde), Ders İletişimi (10 madde), Zaman Yönetimi (altı madde) ve Teknik Yeterlilik (yedi madde). Ölçeğin birinci boyutunda, katılımcılar çevrimiçi öğretim yeterliliklerinin önemine ilişkin tutumlarını, hiç önemli değil (1), önemli değil (2), kısmen önemli (3), önemli (4), çok önemli (5) şeklindeki 5’li Likert seçeneklerini işaretleyerek belirtirler. İkinci boyutta ise katılımcılardan çevrimiçi öğretim yetenek (güven) düzeyleri hakkında, hiç yapamam (1), yapamam (2), kısmen yapabilirim (3), yapabilirim (4), iyi yapabilirim (5) şeklindeki 5’li Likert seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Köseoğlu (2023) ölçeği Türkçe’ye uyarlama aşamasında, tutum (önem) boyutu için tüm maddeler kapsamında Cronbach alfa değeri 0.88 olarak hesaplamış ve yetenek (güven) boyutu için ise tüm maddeler kapsamında Cronbach alfa değerini 0.92 olarak hesaplamıştır.

Köseoğlu (2023), ölçeğin geçerlilik analizi için uygunluğunu belirlemek amacı ile 540 öğretim elemanından elde ettiği veriler ile ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğin belirlenmesi amacıyla ölçeğin güvenilirlik hesaplamasını yapmıştır. Köseoğlu (2023) ölçeğin her iki boyutunun (tutum ve yetenek) güvenilirliği için ayrı ayrı yaptığı hesaplamalar sonucunda Tutum (önem) boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alpha kat sayısı) $\alpha = 0.945$; Yetenek (güven) boyutu için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alpha kat sayısı) $\alpha = 0.939$ sonuçlarına ulaşmıştır. Bu değerler, ölçeğin her iki boyutu açısından yüksek güvenilirlik seviyesine sahip olduğunu ve geçerlik analizleri için uygunluğunu göstermektedir. Güvenirlik hesaplamalarında elde edilen değer $\alpha > 0.70$ olması, ölçeğin güvenilirlik seviyesinin yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 1.1. Ölçek Güvenirlik Değerleri

	Tutum (Önem)	Yetenek (Güven)
Cronbach's Alpha (α)	0.945	0.939
Madde Sayısı	32	32

Kaynak: (Köseoğlu, 2023)

Köseoğlu (2023), veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için normallik, kayıp değer, uç değer, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testleri uygulamış ve veri setinin faktör yapısıyla ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapmıştır. Köseoğlu (2023), DFA işlemini tamamladıktan sonra, doğrulanan faktör yapısının güvenilirlik katsayısını belirlemek için Cronbach's alfa katsayısını bulmak amacıyla iç tutarlılık testi gerçekleştirmiştir.

Köseoğlu (2023), ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik (Sphericity) testi analizlerini gerçekleştirmiştir. Bu analizler, ölçeğin faktör analizi için uygun olup olmadığını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. KMO katsayısı, verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemekte, Bartlett testi ise değişkenler arasındaki ilişkileri incelemektedir. KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması beklenirken, bu katsayının 0.80 olarak bulunması, ölçme aracının faktör analizi için yüksek derecede uygun olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, ölçekteki maddelerin faktör yapısını belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinde DFA testlerini uygulamıştır. Ölçeğe ilişkin KMO ve Bartlett's testlerinin sonuçları Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. Ölçek üzerinde uygulanan KMO ve Bartlett's test sonuçları

Testler	Tutum(Önem)	Yetenek(Güven)
Kaiser-Meyer -Olkin (KMO)	.953	.951
	χ^2	7664.139
	SD	7269.377
Bartlett's Test	496	469
	p	.000

Kaynak: (Köseoğlu, 2023)

Tablo'ya bakıldığında Köseoğlu (2023), KMO analiz sonuçlarının tutum (önem) için 0.953 ve yetenek (güven) için 0.951 olduğunu belirtmektedir. Bartlett testinde ise, tutum için $\chi^2=7664.139$, $sd=496$, $p=0.000$; yetenek için ise $\chi^2=7269.377$, $sd=469$, $p=0.000$ değerlerine ulaşmıştır. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması ve Bartlett testinin 0.000 ($p<0.05$) çıkması, 32 maddelik bu ölçek üzerinde faktör analizi

yapılabilmesi için gerekli şartların uygun olduğunu göstermiştir. Köseoğlu (2023), Tutum ve Yetenek boyutlarında yaptığı açımlayıcı analizlerde varimax rotasyonu kullanmış ve faktör analizi yöntemi olarak temel bileşenler analizi (principal component analysis) tercih etmiştir. Bunların yanı sıra yazar araştırmasında ölçek uyarlaması yaptığı için, uzman görüşlerine dayanarak sadece DFA sonuçlarına da yer vermiştir.

3.1.1.2 Görüşme Formu

Araştırmanın amacı dikkate alınarak, araştırmanın ikinci aşamasında nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında konu ile ilgili alanyazın incelenerek soru havuzu oluşturulmuş ve sonra uzman görüşleri doğrultusunda eleme yapılarak son şekli verilmiştir. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla 2 alan uzmanından görüşler alınarak form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir (bkz. EK 1). Görüşme formu, katılımcıların demografik bazı bilgileri, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk konusundaki görüşleri ve hazırbulunuşluğu etkileyebilecek faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmış sorulardan oluşmaktadır.

Görüşme, bireylerin öznel dünyalarına derinlemesine erişim sağlayan, karmaşık sosyal ve psikolojik süreçleri anlamada kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, katılımcıların yaşam deneyimlerini, inançlarını, değerlerini ve düşüncelerini kendi kelimeleriyle ifade etmelerine olanak tanır, böylece araştırmacılara zengin ve nüanslı veriler sunar (Karataş, 2015). Görüşme tekniği, geleneksel olarak yüz yüze etkileşim üzerinden gerçekleştirilen, araştırmacının katılımcılarla doğrudan iletişim kurarak veri topladığı nitel bir araştırma yöntemidir (Dömbekçi ve Erişen, 2022).

Bu bağlamda araştırma, 4 öğretim elemanı ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Katılımcılar, araştırmaya gönüllü olarak katılmış ve görüşmelerin zamanları karşılıklı olarak uygun görülen saatlerde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, araştırmanın amacı ve veri toplama sürecinin gizliliği hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

3.2. Metot

3.2.1. Araştırmanın Yöntem ve Deseni

Bu araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmış ve sıralı açıklayıcı tasarım (Creswell, 2003) seçilmiştir. Bunun nedeni araştırmanın ilk aşamasında nicel verilerin toplanarak analiz edilip, daha sonra bu verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda

ikinci aşama olarak nitel araştırmanın yürütülmüş olması ve verilerin analizinin birbiriyle ilişkili olmasıdır.

Karma yöntem araştırmaların temel varsayımı, araştırmacının nicel verileri (istatistiksel veriler) ve nitel verileri (sayısal olmayan veriler) birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini tek başına kullanmak yerine bu verilerin birlikte değerlendirilmesi daha fazla avantaj sağlamasıdır. (Creswell, 2003).

Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının ve bu durumu etkileyen faktörlerin inceleneceği bu araştırmanın ilk aşamasında, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Bir araştırma grubunun özelliklerini, görüşlerini, tutumlarını veya davranışlarını belirlemek amacıyla önceden belirlenmiş bir plan dahilinde veri toplama ve analiz etme sürecine tarama araştırması adı verilir (Büyüköztürk ve ark., 2015). Bu ilk aşamada, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları ölçülmüş ve belirlenen bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki deneyim ve akademik disiplin) açısından hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın ikinci aşaması ise nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Bu aşamada, araştırmanın amacı dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu, alanyazına dayalı olarak hazırlanmış ve kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmıştır. Görüşme formu kullanılarak hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan ve çevrimiçi öğretim süreçlerinde deneyimli 3 öğretim elemanı ile hazırbulunuşluk düzeyi düşük ve çevrimiçi öğretim deneyimi az olan 1 öğretim elemanı ile mülakatlar yapılmıştır. Böylelikle öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma bulguları, görüşme formunda yer alan sorular temel alınarak tema kabul edilmiştir ve araştırmaya katılanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturulmuştur. Birebir alıntı olarak kullanılabilen düşünülen cümleler belirlenerek ve gerekli olan cümleler bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer verilmiştir. Ayrıca, alt temaların hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekansları ile birlikte tablo halinde sunulmuştur.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Türkiye sınırları içerisinde bulunan herhangi bir yükseköğretim kurumunda görev yapan öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Bu araştırmanın ilk aşamasında örneklem, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Örneklem belirlenirken öğretim elemanlarının en az bir dönem çevrimiçi öğretimi deneyimlemiş olmaları dikkate alınmıştır. Mümkün olan en fazla sayıda üniversiteden veri toplamak ve çeşitliliği artırmak adına veri toplama süreci uzun tutulmuş ve kartopu yöntemi ile gönüllü öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Nihayetinde araştırmanın birinci aşamasının örnekleme farklı illerde bulunan yükseköğretim kurumlarında ders veren 105 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo 3.3. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	n	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	39	37.15
	Erkek	66	62.85
Akademik Unvan	Profesör	24	22.85
Akademik Unvan	Doçent	30	28.57
	Doktor Öğretim Üyesi	22	20.95
	Öğretim Görevlisi	14	13.33
	Öğretim Görevlisi Doktor	6	5.71
	Araştırma Görevlisi	4	3.80
	Araştırma Görevlisi Doktor	5	4.76
Mesleki Deneyimi	0-10 yıl	22	20.95
	11-20 yıl	47	44.76
	20'den fazla	36	34.28
Akademik Disiplin	Eğitim Bilimleri	70	66.67
	Fen Bilimleri	16	15.23
	Sosyal Bilimler ve Diğer	19	18.10

Tablo 3.1. incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının 39 (%37.15)'u kadın, 66 (%62.85)'sını erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların 24 (%22.85)'ü profesör, 30 (%28.57)'u doçent, 22 (%20.95)'si doktor öğretim üyesi, 14 (%13.33)'ü öğretim görevlisi, 6 (%5.71)'sı öğretim görevlisi doktor, 4 (%3.80)'ü araştırma görevlisi ve 5 (%4.76)'i ise araştırma görevlisi doktor unvanlarına sahiptir. Öğretim elemanlarından 0-10 yıl arasında mesleki deneyime sahip 22 (%20.95) kişi varken, 11-20 yıl arasında deneyime sahip 47 (%44.76) kişi, 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip 36 (%34.28) kişi vardır. Branşlarına göre akademik disiplinlere dahil edilen öğretim elemanlarının ise 70 (%66,67)'i eğitim bilimleri, 16 (%15.23)'sı fen

bilimleri ve 19 (%18.10)'u ise sosyal bilimler ve diğer kategorisindeki branşlarda eğitim vermektedirler.

Araştırmanın ikinci aşaması (nitel) için amaçlı örnekleme yöntemi ile örneklem belirlenmiştir. İlk aşama sonucunda, gönüllü olarak nitel araştırmaya katılım sağlayan, çevrimiçi hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan ve çevrimiçi öğretim süreçlerinde deneyimli olan 3 öğretim elemanı ile az deneyimli ve hazırbulunuşluk düzeyi düşük 1 öğretim elemanı araştırmanın ikinci aşamasında örnekleme oluşturmuştur. Bu örneklemin belirlenme nedeni ise öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılabilmesi için amaca uygun veri toplanabilecek katılımcılara ulaşabilme çabasıdır.

3.2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma için nicel veriler, 2024-2024 eğitim-öğretim yılında yükseköğretim kurumlarında çalışan 105 öğretim elemanından toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 14.06.2023 tarihinde 2023/05/17 karar nolu sayı ile etik kurul izni alınmıştır. Araştırma kapsamında nicel verilerin toplanmasında Martin, ve ark. (2019) tarafından geliştirilmiş, Köseoğlu (2023) tarafından ise Türkçe uyarlaması yapılmış olan "Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği" kullanılmış, ölçek öğretim elemanlarına çevrimiçi olarak e-posta ve sosyal medya kanalıyla Google Form formatında gönderilmiştir. Hem ölçeği geliştiren hem de Türkçe uyarlamasını yapan araştırmacılara ulaşılarak ölçek kullanım izni e-posta yoluyla alınmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, nitel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form kullanılarak çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan ve çevrimiçi öğretim süreçlerinde deneyimi olan gönüllü 3 öğretim elemanı ve az deneyimli ve hazırbulunuşluk düzeyi düşük 1 öğretim elemanı ile mülakatlar yapılmıştır. Yapılan mülakatlar katılımcıların izni ve onayı dahilinde ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları dinlenerek transkript edilmiş ve yazılı doküman olarak veriler işlenmiştir.

3.2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analiz süreci, nicel ve nitel yöntemlerin bir araya getirilmesiyle yürütülmüştür. Her iki veri türü için de önceden belirlenen analiz planları çerçevesinde

çalışmalar yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizi ile ilgili detaylı bilgiler, araştırmanın sonraki bölümlerinde sunulmaktadır.

3.2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin nicel analizi, SPSS 20.0 istatistik paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Veri seti, betimsel istatistikler (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma, minimum-maksimum değerler, çarpıklık ve basıklık) ile özetlenmiştir. Bağımsız grupların karşılaştırılmasında t-testi, birden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu, Hochberg's GT2 post hoc testi ile belirlenmiştir. Ölçek verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiştir.

3.2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşme formu kullanılarak toplam 4 öğretim elemanı ile yapılan mülakatlar ses kaydına alındıktan sonra toplanan veriler transkript edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler için tema-kategori-kod listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan tema-kategori-kod listesi 2 uzman tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasına katılan öğretim elemanlarının görüşlerinden yapılan alıntılarda öğretim elemanlarının katılımcı sıralamalarına göre kodlama yapılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla toplanan verilerin nicel ve nitel analiz sonuçları sunulmaktadır. Nicel verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgular, tablo ve grafikler yardımıyla görselleştirilmiştir. Nitel verilerin betimsel analiz sonucu ortaya çıkan temalar ve alt temalar, araştırmanın bu bölümünde detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmada kullanılan "Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği"nin dört alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalama değerleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim süreçlerine ilişkin önemli bir kısmının kendisini yeterli gördüğü söylenebilir. Bu durum, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarını etkili bir şekilde yönetebileceklerine dair bir güven duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 4.1. Ders Tasarımı Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ders Tasarımı	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
1. Çevrimiçi ders yönlendirmesi oluşturma (Örn: Giriş. Başlangıçta)	4.14	.69	4.31	.78
2. Ölçülebilir öğrenme hedefleri yazma	4.08	.85	4.27	.80
3. Öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama (Örn: Tartışma forumları. Wikiler)	4.04	.87	3.99	1.02
4. Öğretim materyallerini modüller veya birimler halinde düzenleme	4.14	.80	4.14	.85
5. Öğretim videoları oluşturma (ör. Ders videosu. gösteriler. video eğitimleri)	4.05	.80	3.95	1.06
6. Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (ör. Beyin fırtınası. işbirlikçi/iş birliğine dayalı faaliyetler. tartışmalar. sunumlar)	4.28	.74	4.19	.81
7. Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	4.31	.85	4.39	.83
8. Çevrimiçi ödevler oluşturma	4.29	.74	4.61	.61
9. Notları çevrimiçi yönetme	4.24	.81	4.51	.62
Ortalama	4.17	.79	4.26	.82

Ölçme aracının “**Tutum (Önem)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında, “**Ders Tasarımı**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma” (\bar{x} =4.31) ile “Çevrimiçi ödevler oluşturma” (\bar{x} =4.29) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama” (\bar{x} =4.04) ve “Öğretim videoları oluşturma” (\bar{x} =4.05) olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracının “**Yetenek (Güven)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında ise, “**Ders Tasarımı**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Çevrimiçi ödevler oluşturma” (\bar{x} =4.61) ile “Notları çevrimiçi yönetme” (\bar{x} =4.51) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Öğretim videoları oluşturma” (\bar{x} =3.95) ve “Öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama” (\bar{x} =3.99) olarak belirlenmiştir.

Tablo 5.1. Ders İletişimi Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Ders İletişimi	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
10. Ders katılımcılarına duyurular / e-posta hatırlatıcıları gönderme	4.28	.69	4.49	.68
11. Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	3.86	0.99	3.95	0.96
12. Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	4.11	.90	4.51	.75
13. Öğrencilerin sorularını hızlı şekilde yanıtlama (ör. 24 saatten 48 saate kadar)	4.21	.70	4.32	.74
14. Ödevler hakkında geri bildirim sağlama (ör. Teslim tarihinden itibaren 7 gün)	4.34	.66	4.37	.74
15. Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma (ör. Adobe Connect. Webex. Blackboard Collaborate. Skype)	3.97	.88	3.92	1.06
16. Öğrenci davranışıyla ilgili beklentilerini anlatma (ör. İnternet görgü kuralları)	3.98	.85	4.24	.89
17. Akademik dürüstlük politikalarına ilişkin uyumluluğu anlatma	4.26	.75	4.29	.76
18. Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama	4.30	.79	4.22	.84

Ders İletişimi	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
19. Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik ilkelerini uygulama	4.29	.72	4.25	.85
Ortalama	4.16	.79	4.25	.82

Ölçme aracının “**Tutum (Önem)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında, “**Ders İletişimi**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Ödevler hakkında geri bildirim sağlama” (\bar{x} =4.34) ile “Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı yasasını ve adil kullanım kurallarını uygulama” (\bar{x} =4.30) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Tartışma forumları oluşturma ve yönetme” (\bar{x} =3.86) ve “Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma” (\bar{x} =3.97) olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracının “**Yetenek (Güven)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında ise, “**Ders İletişimi**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma” (\bar{x} =4.51) ile “Ders katılımcılarına duyurular/e-posta hatırlatıcıları gönderme” (\bar{x} =4.49) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma” (\bar{x} =3.92) ve “Tartışma forumları oluşturma ve yönetme” (\bar{x} =3.95) olarak belirlenmiştir.

Tablo 6.1. Zaman Yönetimi Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Zaman Yönetimi	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
20. Dersi teslim etmeden önce dersin zamanını planlama (Örn: Dersten bir dönem önce)	4.03	.89	4.48	.69
21. Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama	3.96	.93	4.33	.82
22. Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma (Örn: Çevrimiçi not verme, dereceli puanlama anahtarı, video tasarım aracı kullanma, takvim)	4.16	.75	4.22	.78
23. Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (Örn: Tartışma panosunu yönetme, toplu geri bildirim, derecelendirme ölççekleri)	4.09	.79	4.16	.87

	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
Zaman Yönetimi				
24. Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama	4.01	.81	4.26	.77
25. Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma	4.19	.71	4.10	.85
Ortalama	4.07	.81	4.26	.80

Ölçme aracının “**Tutum (Önem)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında, “**Zaman Yönetimi**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma” (\bar{x} =4.19) ile “Zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma” (\bar{x} =4.16) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama” (\bar{x} =3.96) ve “Ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama” (\bar{x} =4.01) olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracının “**Yetenek (Güven)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında ise, “**Zaman Yönetimi**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Dersi teslim etmeden önce dersin zamanını planlama” (\bar{x} =4.48) ile “Çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama” (\bar{x} =4.33) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma” (\bar{x} =4.10) ve “Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma” (\bar{x} =4.16) olarak belirlenmiştir.

Tablo 7.1. Teknik Yeterlilik Alt Boyutuna Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Teknik Yeterlilik	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
26. Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama (ör. Belgeleri oluşturma ve düzenleme, dosyaları ve klasörleri yönetme)	4.30	.75	4.60	.58
27. Öğrenme yönetim sisteminde ders içinde gezinme (ör. Moodle, Canvas, Blackboard vb.)	4.14	.84	4.23	.94
28. Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler/gruplar kurma	3.92	.86	4.10	.88
29. Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma (ör. Google Drive, Dropbox)	4.43	.68	4.38	.75

	Tutum (Önem)		Yetenek (Güven)	
	\bar{x}	(SD)	\bar{x}	(SD)
Teknik Yeterlilik				
30. Video oluşturma ve düzenleme (ör. iMovie, Movie Maker, Kultura)	3.97	.90	3.95	1.03
31. Açık eğitsel kaynaklar paylaşma (ör. Öğrenime Web Siteleri, Web Kaynakları, Oyunlar ve Simülasyonlar)	4.29	.70	4.31	.90
32. Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme	3.93	.87	3.92	.98
Ortalama	4.14	.80	4.21	.87

Ölçme aracının “**Tutum (Önem)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında, “**Teknik Yeterlilik**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma” (\bar{x} =4.43) ile “Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama” (\bar{x} =4.30) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler/gruplar kurma” (\bar{x} =3.92) ve “Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme” (\bar{x} =3.93) olarak belirlenmiştir.

Ölçme aracının “**Yetenek (Güven)**” açısından alt boyutlarına bakıldığında ise, “**Teknik Yeterlilik**” alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip maddeler sırasıyla “Temel bilgisayar işlemlerini tamamlama” (\bar{x} =4.60) ile “Çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma” (\bar{x} =4.38) olmuştur. Buna karşın, en düşük ortalamaya sahip maddeler ise “Yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme” (\bar{x} =3.92) ve “Video oluşturma ve düzenleme” (\bar{x} =3.95) olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde, "Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Algıları Ölçeği"nden elde edilen verilerin demografik özellikler açısından incelenmesi amacıyla t-testi ve ANOVA analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcıların demografik özelliklerine göre çevrimiçi öğretime yönelik tutum ve yetenek boyutlarındaki tanımlayıcı istatistikler Tablo 8.1.'de sunulmuştur.

Tablo 8.1. Demografik Özelliklere Göre Puan Ortalamalarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarım 1 \bar{x} (SD)	Ders İletişim i \bar{x} (SD)	Zaman Yönetim i \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlili k \bar{x} (SD)	Ders Tasarım 1 \bar{x} (SD)	Ders İletişim i \bar{x} (SD)	Zaman Yönetim i \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlili k \bar{x} (SD)
Cinsiyet								
Kadın	4.23(.61)	4.23(.58)	4.18(.61)	4.18(.60)	4.27(.60)	4.24(.63)	4.22(.67)	4.20(.63)
Erkek	4.14(.46)	4.12(.41)	4.01(.53)	4.12(.50)	4.26(.60)	4.27(.54)	4.28(.56)	4.22(.64)
Akademik Unvan								
Profesör	4.14(.34)	4.10(.34)	3.94(.50)	4.14(.38)	4.11(.61)	4.13(.53)	4.13(.58)	4.09(.53)
Doçent	4.19(.51)	4.20(.51)	4.12(.58)	4.08(.55)	4.33(.58)	4.27(.63)	4.32(.60)	4.27(.64)
Doktor Öğretim Üyesi	4.23(.61)	4.18(.47)	4.07(.61)	4.14(.58)	4.32(.64)	4.34(.54)	4.23(.64)	4.23(.66)
Öğretim Görevlisi	4.22(.70)	4.18(.66)	4.26(.62)	4.17(.77)	4.29(.62)	4.24(.62)	4.39(.63)	4.24(.73)
Öğretim Görevlisi	3.94(.37)	4.00(.38)	3.69(.22)	4.07(.28)	4.33(.37)	4.37(.43)	4.31(.39)	4.19(.56)
Doktor Araştırm a Görevlisi	4.08(.67)	4.20(.70)	4.33(.53)	4.36(.75)	4.44(.62)	4.53(.46)	4.33(.71)	4.43(.96)
Araştırm a Görevlisi	4.22(.50)	4.22(.50)	4.17(.55)	4.37(.39)	4.07(.85)	4.16(.83)	4.17(.90)	4.20(.79)
Doktor								
Mesleki Deneyim								
0-10 yıl	4.38(.53)	4.38(.41)	4.32(.48)	4.38(.51)	4.30(.62)	4.37(.55)	4.34(.65)	4.32(.64)
11-20 yıl	4.11(.53)	4.08(.49)	3.99(.61)	4.07(.56)	4.32(.60)	4.26(.59)	4.29(.61)	4.26(.65)
20'den fazla	4.14(.46)	4.13(.48)	4.03(.51)	4.09(.51)	4.16(.60)	4.18(.57)	4.16(.57)	4.10(.61)
Akademik Disiplinler								
Eğitim Bilimleri	4.21(.52)	4.18(.49)	4.09(.55)	4.13(.56)	4.34(.56)	4.31(.55)	4.31(.56)	4.26(.61)
Fen Bilimleri	4.14(.46)	4.09(.42)	3.97(.56)	4.07(.51)	4.10(.60)	4.11(.62)	4.10(.68)	4.16(.64)
Sosyal Bilimler ve diğer	4.06(.56)	4.13(.50)	4.09(.62)	4.23(.52)	4.13(.72)	4.19(.63)	4.19(.69)	4.09(.73)

Tablo 8.1.'de sunulan demografik özelliklere göre elde edilen tutum (önem) ve yetenek (güven) puanlarının aritmetik ortalamalarının tanımlayıcı istatistiklerine bakıldığında, her bir değişken açısından dikkat çeken bulgular aşağıda özetlenmiştir;

Cinsiyet: “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; kadın ve

erkek katılımcıların yetenek (güven) ortalamalarının tutum (önem) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik Unvan: “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde; Doçent, Doktor Öğretim Üyesi, Öğretim Görevlisi, Öğretim Görevlisi Doktor ve Araştırma Görevlisi unvanlarına sahip katılımcıların yetenek (güven) ortalamalarının tutum (önem) ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma Görevlisi katılımcıların Zaman Yönetimi kategorisindeki puanları birbirine eşittir. Profesör unvanlı katılımcılarda, tutum (önem) alt boyutundaki “Ders Tasarımı” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerindeki puanlarının, yetenek (güven) alt boyutundaki “Ders Tasarımı” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerindeki puan ortalamalarından yüksek olduğu, yetenek (güven) alt boyutundaki “Ders İletişimi” ve “Zaman Yönetimi” kategorilerindeki puan ortalamalarının ise, tutum (önem) alt boyutundaki “Ders İletişimi” ve “Zaman Yönetimi” kategorilerindeki puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma Görevlisi Doktor unvanına sahip katılımcılarda ise, “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerindeki puan ortalamaları incelendiğinde tutum (önem) alt boyutu puanlarının yetenek (güven) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. “Zaman Yönetimi” kategorisindeki puan ortalamaları tutum (önem) ve yetenek (güven) alt boyutlarında eşittir.

Mesleki Deneyim: 0-10 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların, “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerindeki puan ortalamaları incelendiğinde tutum (önem) alt boyutu puanlarının yetenek (güven) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. “Zaman Yönetimi” kategorisindeki puan ortalamaları incelendiğinde ise yetenek (güven) alt boyutu puanlarının tutum (önem) alt boyutu puanlarından daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. 11-20 yıl arası ve 20 yıldan fazla mesleki deneyime sahip katılımcıların “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yetenek (güven) alt boyutu puanlarının tutum (önem) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akademik Disiplinler: Eğitim Bilimleri alanından katılımcıların, “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yetenek (güven) alt boyutu puanlarının tutum (önem) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Fen Bilimleri alanından katılımcıların, “Ders Tasarımı” kategorisindeki puan ortalamaları

tutum (önem) alt boyutu puanlarının yetenek (güven) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise, yetenek (güven) alt boyutu puanlarının tutum (önem) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimler ve Diğer alanından katılımcıların “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi” ve “Zaman Yönetimi” kategorilerinde maddelerin aritmetik ortalamaları incelendiğinde, yetenek (güven) alt boyutu puanlarının tutum (önem) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. “Teknik Yeterlilik” kategorisindeki puan ortalamalarına bakıldığında ise, tutum (önem) alt boyutu puanlarının yetenek (güven) alt boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9.1. Demografik Özelliklere Göre Ölçek Toplam Puan Ortalamalarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarımı \bar{x} (SD)	Ders İletişimi \bar{x} (SD)	Zaman Yönetimi \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlilik \bar{x} (SD)	Ders Tasarımı \bar{x} (SD)	Ders İletişimi \bar{x} (SD)	Zaman Yönetimi \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlilik \bar{x} (SD)
Cinsiyet								
Kadın	38.03 (.5.48)	42.33 (5.77)	25.10 (3.63)	29.28 (4.20)	38.41 (5.44)	42.36 (6.26)	25.33 (4.03)	29.41 (4.38)
Erkek	37.29 (4.10)	41.17 (4.09)	24.05 (3.18)	28.82 (3.53)	38.35 (4.41)	42.68 (5.45)	25.67 (3.39)	29.56 (4.49)
Akademik Unvan								
Profesör	37.25 (3.04)	41.04 (3.43)	23.63 (3.00)	28.96 (2.66)	37.00 (5.51)	41.25 (5.31)	24.75 (3.48)	28.63 (3.69)
Doçent	37.70 (4.55)	42.00 (5.08)	24.73 (3.50)	28.53 (3.88)	38.93 (5.18)	42.70 (6.27)	25.90 (3.58)	29.90 (4.47)
Doktor Öğretim Üyesi	38.05 (5.49)	41.77 (4.67)	24.41 (3.66)	29.00 (4.04)	38.86 (5.78)	43.46 (5.39)	25.36 (3.81)	29.59 (4.59)
Öğretim Görevlisi	38.00 (6.32)	41.79 (6.55)	25.57 (3.74)	29.21 (5.42)	38.64 (5.54)	42.36 (6.18)	26.36 (3.75)	29.71 (5.09)
Öğretim Görevlisi Doktor	35.50 (3.33)	40.00 (3.85)	22.17 (1.33)	28.50 (1.97)	39.00 (3.35)	43.67 (4.27)	25.83 (2.32)	29.33 (3.93)
Araştırma Görevlisi	36.75 (6.02)	42.00 (6.98)	26.00 (3.16)	30.50 (5.26)	40.00 (5.60)	45.25 (4.57)	26.00 (4.24)	31.00 (6.73)
Araştırma Görevlisi Doktor	38.00 (4.47)	42.20 (4.97)	25.00 (3.32)	30.60 (2.70)	36.60 (7.67)	41.60 (8.26)	25.00 (5.39)	29.40 (5.50)
Mesleki Deneyim								
0-10 yıl	39.41 (4.77)	43.82 (4.09)	25.91 (2.86)	30.68 (3.55)	38.73 (5.59)	43.68 (5.54)	26.05 (3.88)	30.23 (4.49)

	Tutum (Önem)				Yetenek (Güven)			
	Ders Tasarımı \bar{x} (SD)	Ders İletişimi \bar{x} (SD)	Zaman Yönetimi \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlilik \bar{x} (SD)	Ders Tasarımı \bar{x} (SD)	Ders İletişimi \bar{x} (SD)	Zaman Yönetimi \bar{x} (SD)	Teknik Yeterlilik \bar{x} (SD)
11-20 yıl	36.96 (4.81)	40.81 (4.88)	23.94 (3.68)	28.49 (3.91)	38.89 (5.40)	42.60 (5.90)	25.74 (3.69)	29.79 (4.52)
20'den fazla	37.22 (4.18)	41.28 (4.78)	24.19 (3.08)	24.19 (3.08)	37.47 (5.37)	41.83 (5.67)	41.83 (5.67)	28.69 (4.28)
Akademik Disiplinler								
Eğitim Bilimleri	37.91 (4.68)	41.84 (4.90)	24.56 (3.33)	28.94 (3.90)	39.03 (5.07)	43.09 (5.46)	25.86 (3.37)	29.83 (4.27)
Fen Bilimleri	37.25 (4.11)	40.88 (4.19)	23.81 (3.33)	28.50 (3.58)	36.94 (5.38)	41.06 (6.22)	24.63 (4.08)	29.13 (4.46)
Sosyal Bilimler ve diğer	36.53 (5.03)	41.32 (5.01)	24.53 (3.73)	29.58 (3.61)	37.16 (6.47)	41.89 (6.33)	25.16 (4.17)	28.63 (5.08)

4.1.1. Demografik Faktörler ve Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Bu bölümde, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına yönelik tutum ve yetenek alt boyutları ile demografik ve deneysel değişkenler arasındaki ilişki, istatistiksel olarak incelenmiştir. Bu amaçla, Pearson korelasyon analizi, t-testi ve ANOVA gibi parametrik testler kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algılarını etkileyen faktörler hakkında önemli bilgiler sunmaktadır.

4.1.1.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 10.1.'de verilmiştir.

Tablo 10.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

		N	\bar{x}	SD	t-testi		
					T	df	p
Ölçek Toplam Puanları	Kadın	39	270.26	35.67	.437	103	.663
	Erkek	66	267.58	26.80			
Tutum Toplam Puanları	Kadın	39	134.74	18.08	1.112	103	.269
	Erkek	66	131.32	13.32			
	Kadın	39	135.51	19.34	-.200	103	.842

Yetenek Toplam Puanları	Erkek	66	136.26	17.82
--------------------------------	-------	----	--------	-------

Tablo incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları cinsiyet değişkenine göre hem toplam puan hem de tutum (önem) ve yetenek (güven) alt boyutları toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t[103]=.437;p>0.05$, $t[103]=1.112;p>0.05$, $t[103]=-0.200;p>0.05$).

4.1.1.2. Yaş Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Araştırmada, yaş değişkenine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen korelasyon sonuçları Tablo 11.1. ve 12.1.'de verilmiştir.

Tablo 11.1. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

	\bar{x}	SD	N
Yaş	41.96	7.43	105
Ölçek Toplam Puanları	268.57	30.26	105
Tutum Toplam Puanları	132.59	15.27	105
Yetenek Toplam Puanları	135.98	18.31	105

Tablo 14.1. Yaş Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puanlarının Korelasyon Analizi

Korelasyonlar					
		Yaş	Ölçek Toplam Puanları	Tutum Toplam Puanları	Yetenek Toplam Puanları
Yaş	Pearson Correlation	1	-.265**	-.196*	-.275**
	Sig. (2-tailed)		.006	.045	.005
	N	105	105	105	105
Ölçek Toplam Puanları	Pearson Correlation	-.265**	1	.880**	.918**
	Sig. (2-tailed)	.006		.000	.000
	N	105	105	105	105
Tutum Toplam Puanları	Pearson Correlation	-.196*	.880**	1	.621**
	Sig. (2-tailed)	.045	.000		.000
	N	105	105	105	105
Yetenek Toplam Puanları	Pearson Correlation	-.275**	.918**	.621**	1
	Sig. (2-tailed)	.005	.000	.000	
	N	105	105	105	105

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır (2-kuyruklu).

*. Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (2 kuyruklu).

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan katılımcıların Yaş, Ölçek Toplam Puanları, Tutum ve Yetenek alt boyutlarındaki toplam puanları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Bu tabloya göre korelasyon katsayıları şu şekilde yorumlanır;

- Yaş ve Ölçek Toplam Puanı arasında hafif bir ters ilişki vardır. Bu bulgu belirgin ve güçlü değildir.
- Yaş ve Tutum Toplam Puanları için elde edilen -0.196* değeri, iki değişken arasında çok zayıf bir negatif ilişki olduğunu göstermektedir.
- Yaş ve Yetenek Toplam Puanları için elde edilen -0.275** değeri, iki değişken arasında çok zayıf bir negatif ilişki olduğunu göstermektedir.

4.1.1.3. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Araştırmada, akademik unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 13.1.'de verilmiştir.

Tablo 13.1. Akademik Unvan Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

	N	\bar{x}	SD	Varyansın Kaynağı	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p	
Ölçek Toplam Puanları	Profesör	24	262.50	24.56	Gruplar Arasında	1635.78	6	272.63		
	Doçent	30	270.40	30.39						
	Doktor	22	270.41	32.64						
	Öğretim Üyesi									
	Öğretim Görevlisi	14	271.64	39.69	Gruplar İçinde	93587.93	98	954.98		
	Öğretim Görevlisi	6	264.00	7.95						
	Doktor	4	277.00	35.74						
	Araştırma Görevlisi									
	Araştırma Görevlisi	5	268.40	38.51	Toplam	95223.71	104			
	Tutum Toplam Puanları	Profesör	24	130.88	10.47	Gruplar Arasında	466.12	6		
Doçent		30	132.97	15.82						

Puanları	Doktor Öğretim Üyesi	22	133.23	16.69					
	Öğretim Görevlisi	14	134.57	21.39					
	Öğretim Görevlisi	6	126.17	7.03	Gruplar İçinde	23783.27	98	242.69	
	Doktor Araştırma Görevlisi	4	135.25	18.89	Toplam	24249.39	104		

	N	\bar{x}	SD	Varyansın Kaynağı	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
	Araştırma Görevlisi	5	135.80	14.92					
	Doktor Profesör	24	131.63	16.87					
	Doçent	30	137.43	18.69	Gruplar Arasında	801.99	6	133.66	
	Doktor Öğretim Üyesi	22	137.18	18.85					
	Öğretim Görevlisi	14	137.07	19.68					
Yetenek Toplam Puanları	Öğretim Görevlisi	6	137.83	12.62	Gruplar İçinde	34069.98	98	347.65	.384 .887
	Doktor Araştırma Görevlisi	4	142.25	20.56					
	Araştırma Görevlisi	5	132.60	36.61	Toplam	34871.96	104		
	Doktor								

Tablo incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbuluşluk algıları unvan değişkenine göre hem toplam puan hem de tutum (önem) ve yetenek (güven) alt boyutları toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.285$; $F=.320$; $F=.384$; $p>0.05$). Akademik unvanlar arasında çevrimiçi öğretime hazırbuluşluk algıları ölçeği toplam puanları, tutum (önem) alt boyutu toplam puanları ve yetenek (güven) alt boyutu toplam puanları açısından anlamlı bir fark yoktur.

4.1.1.4. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbuluşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Araştırmada, mesleki deneyim değişkenine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbuluşluklarına ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 14.1.'de verilmiştir.

Tablo 14.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

		N	\bar{x}	SD	Varyansın Kaynağı	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Ölçek Toplam Puanları	0-10 yıl	22	278.50	30.10	Gruplar Arasında	2919.12	2	1459.56		
	11-20 yıl	47	267.21	30.96	Gruplar İçinde	92304.59	102	904.95	1.613	.204
	20'den fazla	36	364.28	28.88	Toplam	95223.71	104			
		N	\bar{x}	SD	Varyansın Kaynağı	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Tutum Toplam Puanları	0-10 yıl	22	139.82	14.20	Gruplar Arasında	1479.20	2	739.60		
	11-20 yıl	47	130.19	15.76	Gruplar İçinde	22770.19	102	223.24	3.313	.040
	20'den fazla	36	131.31	14.25	Toplam	24249.39	104			
Yetenek Toplam Puanları	0-10 yıl	22	138.68	18.64	Gruplar Arasında	537.24	2	268.62		
	11-20 yıl	47	137.02	18.71	Gruplar İçinde	34334.72	102	336.61	.798	.453
	20'den fazla	36	132.98	17.67	Toplam	34871.96	104			

Tablo 14.1. incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları mesleki deneyim değişkenine göre hem toplam puan hem de yetenek (güven) alt boyutları toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=1.613$; $F=,798$; $p>0.05$). Tutum alt boyutu toplam puanlarına göre bakıldığında ise mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3.313$; $p<0.05$).

Tablo 15.1. Grupların Varyanslarının Homojen Dağılımı

	Test of Homogeneity of Variances			
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ölçek Toplam Puanları	.053	2	102	.948
Tutum Toplam Puanları	1.159	2	102	.318
Yetenek Toplam Puanları	.275	2	102	.760

Grupların varyanslarının homojenliğine bakıldığında ise; yukarıdaki tabloda verilen Levene testi sonucunda verilerin $p>0,05$ 'den büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani varyanslar homojen olarak dağılmıştır. Bu sebeple de, gruplardaki katılımcıların sayıları birbirlerine eşit veya yakın olmadığı için Post Hoc çoklu karşılaştırma testinde Hochberg's GT2 sonuçları dikkate alınmıştır. Hochberg'in GT2 ve Gabriel'in ikili test prosedürleri, örneklem büyüklüklerinin farklılık gösterdiği durumlarla başa çıkmak

amacıyla geliştirilmiştir. Bununla birlikte, örneklem varyanslarının eşit olmadığı durumlarda, Games-Howell prosedürünün kullanılması önerilir; zira bu prosedür, genellikle en iyi performansı sergilemektedir (Field, 2024).

Tablo 16.1. Mesleki Deneyim Değişkenine Göre Hochberg's GT2 Testi

	(I) Deneyim Yılı	(J) Deneyim Yılı	Mean Difference (I-J)	SD	Sig. (p)
Tutum Toplam Puanları	0-10 yıl	11-20 yıl	9.627*	3.86	.042
		20'den fazla	8.513	4.04	.108
	11-20 yıl	0-10 yıl	-9.627*	3.86	0.42
		20'den fazla	-1.114	3.31	.982
	20'den fazla	0-10 yıl	-8.513	4.04	.108
		11-20 yıl	1.114	3.31	.982

Tablo incelendiğinde 0-10 yıl deneyime sahip öğretim elemanları ile 11-20 yıl deneyime sahip öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yani 0-10 yıl mesleki deneyime sahip öğretim elemanlarının tutum (önem) alt boyutu toplam puanları, 11-20 yıl mesleki deneyime sahip öğretim elemanlarının tutum (önem) alt boyutu toplam puanlarından 9.627 daha fazladır.

4.1.1.5. Akademik Disiplinler Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarına İlişkin Tutum ve Yetenek Algıları

Araştırmada, akademik disiplinler değişkenine göre öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluklarına ilişkin tutum (önem) ve yetenek (güven) algılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 17.1.'de verilmiştir.

Tablo 17.1. Akademik Disiplin Değişkenine Göre Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluklarına İlişkin İstatistiksel Sonuçlar

	N	\bar{x}	SD	Varyansın Kaynağı	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P	
Ölçek Toplam Puanları	Eğitim Bilimleri	70	271.06	30.35	Gruplar Arasında	1356.35	2	678.17	.737	.481
	Fen Bilimleri	16	262.19	30.42	Gruplar İçinde	93867.37	102	320.27		
	Sosyal Bilimler ve Diğer	19	264.79	30.21	Toplam	95223.71	104			
	Eğitim Bilimleri	70	133.26	15.79	Gruplar Arasında	113.13	2	56.57		

Tutum Toplam Puanları	Fen Bilimleri	16	130.44	13.14	Gruplar İçinde	24136.26	102	236.63		
	Sosyal Bilimler ve Diğer	19	131.95	15.53	Toplam	24249.39	104			
Yetenek Toplam Puanları	Eğitim Bilimleri	70	137.90	17.37	Gruplar Arasında	705.24	2			
	Fen Bilimleri	16	131.75	19.01	Gruplar İçinde	34136.73	102	334.97	1.053	.353
	Sosyal Bilimler ve Diğer	19	132.84	20.98	Toplam	34871.96	104			

Tablo incelendiğinde öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları akademik disiplinler değişkenine göre hem toplam puan hem de tutum (önem) ve yetenek (güven) alt boyutları toplam puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=.737$; $F=.239$; $F=1.053$; $p>0.05$).

4.1.1.6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Tercih Ettikleri Destek Türleri

Araştırmada, öğretim elemanlarından çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine sunulan destek türlerini belirlemeleri istenmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 18.1.'de sunulmuştur.

Tablo 18.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırlanma Sürecinde Tercih Ettikleri Destek Türleri

Destek Türleri	f^*
1. Profesyonel Gelişim Atölyeleri / Eğitimleri / Web Seminerleri	49
2. Öğretim Tasarımcıları ile Birebir Danışma	31
3. Çevrimiçi Öğrenme Uzmanlarından Tavsiye Alma	44
4. Öğretim Elemanı / Akran Danışmanlığı	83
5. Çevrimiçi Öğretim İçin Web Kaynaklarına veya Öğreticilere Erişme	43
6. Öğrenme Platformunda Eğitici Videolar veya Diğer Belgeleri (El Kitabı) Kullanma	52
7. Çevrimiçi Yardım Masası veya Destek	28
8. Öğrenci Öğretim Asistanları	10
Toplam Katılımcı	105

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

Tabloda görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretim elemanları; çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine verilen destek türleri içinde en çok “Öğretim elemanı / Akran danışmanlığı” ($n=83$) destek türünü tercih ettikleri; en az ise “Öğrenci öğretim asistanları” ($n=10$) destek türünü tercih ettikleri belirlenmiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından 4 öğretim elamanı ile mülakat yapılmıştır. Katılımcılara ait bazı demografik bilgiler Tablo 19.1’de verilmiştir.

Tablo 19.1. Nitel Görüşmeye Katılan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategori		n	Hazırbulunuşluk Düzeyi
Cinsiyet	Kadın	2	
	Erkek	2	
Akademik Unvan	Doktor Öğretim Üyesi	2	Yüksek
	Öğretim Görevlisi	1	Düşük
	Öğretim Görevlisi Doktor	1	Yüksek
Mesleki Deneyimi	0-5 yıl	1	Düşük
	6-10 yıl	0	
	11-15 yıl	1	Yüksek
	16-20 yıl	2	Yüksek
Branş	Yönetim Bilişim sistemleri	1	
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	1	
	Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2	
Çevrimiçi Öğretim Deneyimi	1 yıl	1	Düşük
	10 yıl	1	Yüksek
	14 yıl	1	Yüksek
	15 yıl	1	Yüksek

Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel araştırmaya katılan 4 öğretim elemanından 3’ü çevrimiçi öğretim süreçlerinde deneyimli ve birinci aşama bulgularına göre çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk seviyeleri yüksek olan öğretim elemanlarıdır. Bir öğretim elemanı ise az deneyimlidir ve çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk seviyesi düşük olarak belirlenmiştir.

Öğretim elemanları ile yapılan mülakattan elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğretim elemanları çevrimiçi ders vermeden önce kurumunda çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim aldığını belirtmişleridir.
- Hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğretim elemanı ise çevrimiçi ders vermeden önce kurumunda çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim almadığını belirtmiştir.

“Bir öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde başarılı olabilmesi için hangi yetkinliklere sahip olması gerekir?” sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar neticesinde katılımcıların görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 201.’de sunulmuştur

Tablo 20.1. “Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken Yetkinlikler Teması” hakkındaki görüşlerin nitel analizi

KOD	f*
İletişim beceresi yüksek olmalı	3
Pedagojik yetkinliklere sahip olmalı	4
Öğrenciler için danışman olmalı	1
Ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olmalı	2
Çevrimiçi öğitime yönelik öğretim tasarımı yapabilmeli	1
Çevrimiçi öğretim ortamları için materyal tasarlayabilmeli	1
Yüz yüze öğretim ve çevrimiçi öğretim arasındaki farkı bilmeli	1
Teknolojik yetkinliklere sahip olmalı	2
Branşı konusunda yetkin olmalı	1
Empati yeteneği olmalı	1

Bu yetkinliklerden en önemli 3 tanesini öğretim elemanları şu şekilde sıralamışlardır:

Tablo 21.1. “Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarının Sahip Olması Gereken En Önemli Yetkinlikler Teması” hakkındaki görüşlerin nitel analizi

KOD	
Pedagojik yetkinliklere sahip olmalı (uzaktan eğitim kuramları, çevrimiçi sınıf yönetimi stratejileri vb.)	K1, K2
İletişim becerileri yüksek olmalı	K1, K2, K3, K4
Öğrenciler için danışman olmalı	K1
Teknolojik yetkinliklere sahip olmalı	K3, K4
Pratikte gerekli olan becerilere (ölçme ve değerlendirme, öğretim tasarımı ve materyal tasarımı vb) sahip olmalı	K2
Branşı konusunda yetkin olmalı	K3
Teknik yeterliliklere sahip olmalı	K4

Bu sıralamada tüm katılımcılar “iletişim becerilerinin yüksek olmalı” ($f=4$) ortak görüş bildirmişlerdir. Ortak görüş bildirilen diğer bulgular ise “pedagojik yetkinlikler” ($f=2$) ve “teknolojik yetkinlikler” ($f=2$) olmuştur. Bu bulgu, iletişim becerileri, pedagojik yetkinlikler ve teknolojik yetkinliklere sahip olmanın çevrimiçi öğretimde gerçekten de önemli oldukları konusunda bilgi vermektedir.

“Çevrimiçi dersler için öğretim elemanları önceden eğitilmeli midir? “Evet” ise bu eğitim nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen yanıtlara göre tüm katılımcıların görüşlerinin

(“Evet”) aynı olduğu görülmüştür. Bu eğitimin nasıl olması gerektiği sorusuna verilen yanıtlara göre katılımcıların görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 22.1.’de sunulmuştur.

Tablo 22.1. “Başarılı Bir Çevrimiçi Öğretim İçin Öğretim Elemanlarına Verilmesi Gereken Eğitim İçerikleri Teması” hakkındaki görüşlerin nitel analizi

KOD	f*
Eğitim çevrimiçi olarak senkron veya asenkron olarak yapılmalı	1
Pedagojik bilgi ve becerileri içermeli (androgöji, farklı öğrenme stilleri, etkileşimli öğretim yöntemleri)	3
Teknolojik okuryazarlık düzeylerini arttırmaya yönelik eğitimler verilmeli	3
İletişim becerilerini arttırmaya yönelik olmalı	1

Tablo incelendiğinde katılımcılar öğretim elemanlarına verilmesine gereken eğitim içeriğinde “pedagojik bilgi ve beceriler”in olması ($f=3$) ve “teknolojik okuryazarlığın artırılması”na ($f=3$) yönelik eğitimler verilmesi hususlarında ortak görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen faktörlere yönelik görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 23.1.’de sunulmuştur.

Tablo 23.1. “Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler Temeası” hakkındaki görüşlerin nitel analizi

KOD	f*
Eğitici eğitimleri	1
Kurumsal destek (çevrimiçi öğretim ortamlarında sistem destek personeli bulunması, kurumların ders izlencelerini öğretim elemanları ile paylaşması vb.)	2
Teknolojik okuryazarlık	3
Çevrimiçi ortamda uygulanması gereken etik ilkeler	1
Çevrimiçi öğretim ortamında teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanma	2
Çevrimiçi öğretime karşı öğretim elemanının tutumu	1
İletişim ve etkileşim (transaksiyonel boşluk)	1

“Çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler sizce nelerdir?” sorusuna katılımcılar “teknolojik okuryazarlık” ($f=3$) hususunda ortak görüş bildirmişlerdir. Ortak görüş bildirilen diğer bulgular ise “kurumsal destek” ($f=2$) ve “çevrimiçi öğretim ortamında teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanma” ($f=2$) olmuştur.

“Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının artırılması için neler yapılabilir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde tüm katılımcılar “öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi öğretimle ilgili eğitimler düzenlenmeli” ($f=4$) cevabını vermişlerdir. Ayrıca katılımcılar, “çevrimiçi öğretim ortamlarında öğretim elemanlarına faydalı olacak uygulamaların onlara tanıtılması gerektiğini” ($f=2$), “çevrimiçi öğretimde hazır bulunuşluğu yüksek ve deneyimli kişilerin, deneyimlerini aktarmaları adına seminerler düzenlenmesi gerektiğini” ($f=2$) ve “öğretmen adayları için eğitim fakültelerindeki müfredatlara çevrimiçi öğretime yönelik dersler eklenmesi gerektiğini” ($f=1$) vurgulamışlardır.

Katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olmasına yönelik görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 24.1.’de sunulmuştur.

Tablo 24.1. “Katılımcıların Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluklarının Yüksek Olmasının Sebep Olan Faktörler Teması” hakkındaki görüşlerin nitel analizi

KOD	f^*
Geçmişte alınan eğitimler (lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde uzaktan eğitim ve yetişkin eğitimiyle ilgili dersler almış olması)	2
Çevrimiçi öğretim ortamlarında deneyim	2
Kişisel motivasyon ve çevrimiçi öğretime karşı tutum	1
Teknolojiye yatkınlık	2

Katılımcı öğretim elemanları, çevrimiçi öğretime olan yüksek hazırbulunuşluk düzeylerini “geçmişte alınan eğitimler” ($f=2$), “çevrimiçi öğretim ortamlarındaki deneyimler” ($f=2$) ve “teknolojiye yatkınlık” ($f=2$) ile ilişkilendirmişlerdir. Diğer bir bulgu ise, yüksek hazırbulunuşluk düzeyinin sebebi olarak “çevrimiçi öğretime karşı motivasyon ve tutumu” ($f=1$) işaret etmektedir.

Bu araştırmada, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk araştırmalarının bulguları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Her bir çalışma, farklı örneklem ve yöntemler kullanarak, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk üzerine önemli sonuçlar ortaya koymuştur. İlgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

4.3. Tartışma

Bu araştırmada, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk araştırmalarının bulguları incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Her bir çalışma, farklı örneklem ve yöntemler kullanarak, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk üzerine önemli sonuçlar ortaya koymuştur. İlgili araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Hazırbulunuşluk, bireyin öğrenme ve olgunlaşma süreci sonucunda belirli bir davranışı veya tepkiyi gerçekleştirebilecek seviyeye ulaşmış olmasıdır (Kılıç ve ark., 2011). Bu tanım, hazırbulunuşluğun statik bir kavram değil, sürekli değişen ve gelişen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bireyin bilgi, beceri ve tutumları, hazırbulunuşluk düzeyini belirleyen önemli faktörler arasındadır. Bu çalışmada, hazırbulunuşluk kavramı bağlamında, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler incelenmiştir. Yukarıda verilen tanım ışığında, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ortamına uyum sağlayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Martin ve arkadaşları (2019), öğretim elemanlarının ders tasarımında, ders iletişimde ve teknik yeterliliklerde genel olarak yüksek düzeyde hazırbulunuşluk gösterdiğini belirtmektedir. Ancak, zaman yönetimi konusunda bazı zorluklar yaşandığına işaret etmektedir. İlgili araştırma, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik temel becerilere sahip olduğunu, ancak zaman yönetimi gibi daha spesifik alanlarda gelişime ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir. Köseoğlu (2023), öğretim elemanlarının ders tasarımı, ders iletişimi, zaman yönetimi ve teknik yeterlilik boyutlarında farklı düzeylerde hazırbulunuşluk gösterdiğini ortaya koymaktadır. Köseoğlu (2023)'nin araştırması, öğretim elemanlarının özellikle notları çevrimiçi yönetme, öğrencilerle e-posta ile iletişim kurma ve temel bilgisayar işlemlerini tamamlama gibi alanlarda kendilerini daha yeterli gördüklerini, ancak öğrenci etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama, eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma ve video oluşturma gibi alanlarda daha fazla destek ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Araştırmacı tarafından yapılan mevcut bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde ise, öğretim elemanlarının çevrimiçi sınav oluşturma, çevrimiçi ödev oluşturma ve öğrencilerle e-posta ile iletişim kurma gibi alanlarda yüksek düzeyde tutum ve yetkinlik algısına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama, görsel materyal oluşturma ve eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma gibi alanlarda bu algıların daha düşük olduğu görülmektedir. Eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma gibi alanlarda algıların daha düşük olması, Köseoğlu (2023) araştırmasındaki bulguyu destekler niteliktedir. Kılıç (2022) ve Saileela ve Lawrence (2021), öğretim elemanlarının genel olarak çevrimiçi öğretime büyük

oranda hazır oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Bolliger ve Halupa (2022), öğretim üyelerinin çevrimiçi öğretimle ilgili görevleri yerine getirmeye kısmen hazır olduklarını, özellikle kurs iletişimi konusunda kendilerini yetkin hissederken, zaman yönetimi konusunda en az yetkin olduklarını belirtmişlerdir. Martin ve arkadaşları (2023) de benzer şekilde, öğretim elemanlarının zaman yönetimi becerileri konusunda daha endişeli olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim ortamlarında değerlendirme ve içerik oluşturma konularına daha hâkim olduklarını, ancak öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama ve görsel materyaller oluşturma konularında ek desteklere ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin, farklı boyutlarda ve farklı derecelerde çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, öğretim elemanları, ders tasarımında, ders iletişiminde ve teknik yeterliliklerde kendilerini daha yeterli görmekle birlikte, özellikle öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama, görsel materyal oluşturma, eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma ve zaman yönetimi gibi alanlarda ek desteklere ihtiyaç duymaktadırlar.

4.3.2. Çeşitli Faktörler Açısından Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Cinsiyet değişkeni bağlamında yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde, Geniş (2022) ile Zgheib ve arkadaşları (2023) çalışmalarında, cinsiyetin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Geniş (2022), sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediğini belirtirken, Zgheib ve arkadaşları (2023), kadın öğretim elemanlarının erkeklere kıyasla daha hazır olduğunu ve kurs tasarımı ile tutumda istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu belirtmişlerdir. Martin ve arkadaşları (2019) da cinsiyetin öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim yetenek algıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular sonucunda ise, cinsiyetin hem tutum hem de yetenek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu etkileyen tek faktör değildir. Yaş, deneyim ve teknoloji kullanma becerileri gibi birçok başka faktör de bu durumu etkileyebilir. Bu nedenle, cinsiyetin etkisini tek başına değerlendirmek yanıltıcı olabilir.

Yaş değişkeni açısından incelendiğinde ise, Martin ve arkadaşları (2019), öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim öz yeterlilik algıları ile öğretim formatları (senkron,

asenكرون veya hibrit) ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Araştırmacı tarafından yapılan mevcut bu araştırmada ise, yaş değişkeni ve ölçek toplam puanı arasında hafif bir ters ilişki vardır. Bu bulgu belirgin ve güçlü değildir. Bu bulgular yaşın, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarını tek başına etkileyen faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Mesleki deneyim değişkeni ele alınarak bazı araştırmalar incelendiğinde Saileela ve Lawrence (2021) ile Bolliger ve Halupa (2022), daha fazla deneyime sahip öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime daha hazır olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, Martin ve arkadaşları (2019) tarafından da desteklenmiştir. Aynı şekilde, Kılıç (2022) ve Zgheib ve arkadaşları (2023), öğretim elemanlarının mesleki deneyim yılları ile çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada ise, 0-10 yıl deneyime sahip öğretim elemanları ile 11-20 yıl deneyime sahip öğretim elemanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen nitel bulgular da, mesleki deneyimin hazırbulunuşluk açısından önemli olduğunu doğrulayıcı niteliktedir. Genel olarak bu bulgular, çevrimiçi öğretimin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretim elemanlarının deneyimlerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki deneyimin, çevrimiçi öğretime hazır olma düzeyini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Hem nicel veriler, hem de nitel veriler bu sonucu desteklemektedir.

Köseoğlu (2023) ve mevcut araştırmada elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde kendilerine verilen destek türlerinden en çok “öğretim elemanı/akran danışmanlığı”nı tercih ettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretim elemanlarının meslektaşlarından alacakları rehberlik ve geri bildirim, çevrimiçi öğretim süreçlerine uyum sağlama konusunda en etkili destek mekanizması olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Zgheib ve arkadaşları (2023), öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim vermek için gerekli asgari teknoloji becerilerine sahip olduklarını, ancak teknik zorluklarla karşılaştıklarını ve kurumsal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Badiozaman (2023) da, öğretim elemanlarının teknolojik yetkinliklerinin ve kurumsal desteğin çevrimiçi öğretim deneyimlerini etkileyen önemli faktörler olduğunu vurgulamıştır. Mevcut araştırmada elde edilen nitel veriler, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler arasında kurumsal desteğin önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymuş ve bu bulgu, Zgheib ve ark. (2023) ile Badiozaman (2023)’ın araştırmalarını destekler niteliktedir.

Genel olarak incelenen araştırmaların çoğu, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime genel olarak hazır olduğunu ancak bazı eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Özellikle teknik beceriler, kurs tasarımı ve zaman yönetimi gibi alanlarda gelişime ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bazı araştırmalarda kadın öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime daha hazır olduğu, bazı araştırmalarda ise anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Daha önce çevrimiçi öğretim deneyimi olan öğretim elemanlarının, bu konuda daha hazır olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Bazı araştırmalar, daha genç öğretim elemanlarının veya mesleki deneyimi daha az olanların teknolojiye daha yatkın oldukları ve çevrimiçi öğretime daha açık oldukları yönünde bulgular sunmaktadır. Ancak bu durum, tüm araştırmalarda aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde en çok ihtiyaç duydukları desteğin, kurumlarından ve diğer öğretim elemanlarından aldıkları danışmanlık olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli demografik ve pedagojik faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Özellikle cinsiyet, deneyim yılı, teknik yetkinlikler ve kurumsal destek gibi faktörler, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime olan hazırbulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime adaptasyon süreçlerinde destekleyici eğitim programlarının ve danışmanlık hizmetlerinin önemini vurgulayan bu bulgular, gelecekteki eğitim politikaları ve programlarının şekillendirilmesine katkı sağlayabilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçekten elde edilen veriler doğrultusunda yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, nicel ve nitel veri analizlerinin ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilmesiyle elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Bu bulgular, aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

5.1. Nicel Sonuçlar

Bu araştırmada, ölçme aracının çeşitli alt boyutları üzerinden öğretim elemanlarının tutum ve yetkinlik algıları incelenmiştir. Sonuçlar, öğretim elemanlarının “Tutum (Önem)” ve “Yetenek (Güven)” açısından farklı becerilerdeki yeterlilik algılarını ortaya koymaktadır.

- **Ders Tasarımı:** Öğretim elemanlarının “çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma” ile “çevrimiçi ödevler oluşturma” konularında yüksek düzeyde tutum ve yetkinlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Özellikle, çevrimiçi sınav oluşturma konusunda kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Ancak, “öğrencilerin etkileşimi için fırsatlar sağlayan öğrenme etkinlikleri tasarlama” ve “öğretim videoları oluşturma” konularındaki algılarının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarında değerlendirme ve içerik oluşturma konusunda yetkin olduklarını, ancak öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama ve görsel materyaller oluşturma konularında ek desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Nitel verilere dayanarak, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu yüksek olan bir katılımcının belirttiği üzere, başarılı bir çevrimiçi öğretim için öğretim elemanlarının “çevrimiçi öğretim tasarımı yapabilme” ve “çevrimiçi ortamlar için materyal tasarlayabilme” yetkinliklerine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.
- **Ders İletişimi:** Öğretim elemanlarının “ödevler hakkında geri bildirim sağlama” konusunda en yüksek tutum düzeyine sahip oldukları, bunun yanında “telif hakkı yasalarını ve adil kullanım kurallarını uygulama” konusunda da yüksek bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Bu durum, öğretim elemanlarının asenkron iletişim araçlarını etkin bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir. Ancak, “tartışma forumları oluşturma ve yönetme” ve “eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma” konularındaki tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Yetenek algısı açısından,

“öğrencilerle iletişim kurmak için e-posta kullanma” ve “ders katılımcılarına duyurular/e-posta hatırlatıcıları gönderme” konularında yüksek bir öz-yeterlilik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşın, “eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma” ve “tartışma forumları oluşturma ve yönetme” konularında düşük bir yetkinlik algısı sergilemektedirler. Bu durum, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim süreçlerinde senkron ve asenkron iletişim araçları arasında farklı seviyelerde yetkinliklere sahip olduklarını ve senkron araçların etkin kullanımı için ek eğitim ve rehberlik ihtiyacını işaret etmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Nicel ve nitel verilere dayanarak, başarılı bir çevrimiçi öğretim için öğretim elemanlarının “teknolojik yetkinliklere” sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

- **Zaman Yönetimi:** Öğretim elemanlarının “yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma” konusunda yüksek tutum düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bunun yanı sıra, “zamanı yönetmek için öğrenme yönetim sistemindeki özellikleri kullanma” konusunda da yüksek tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak, “çevrimiçi dersi kolaylaştırmak için haftalık çalışma saatlerini planlama” ve “ödevlere not vermek için haftalık olarak zaman harcama” konularındaki tutumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Yetenek algısı açısından, “dersi teslim etmeden önce dersin zamanını planlama” konusunda en yüksek yetkinlik algısına sahip oldukları, buna karşın “yeni stratejiler veya araçlar hakkında bilgi edinmek için zaman ayırma” ve “derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma” konularında daha düşük yetkinlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının ders planlama ve zaman yönetimi konularında yeterli olduklarını, ancak sürekli öğrenme ve ders esnasında esneklik gerektiren durumlarda zaman yönetimi becerilerini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.
- **Teknik Yeterlilik:** Öğretim elemanlarının “çevrimiçi işbirliği araçlarını kullanma” konusunda yüksek tutum düzeyine sahip oldukları, bu araçların önemini kavradıkları ve kullanmaya istekli oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, “temel bilgisayar işlemlerini tamamlama” konusunda da yüksek bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Ancak, “öğrenme yönetim sistemindeki ders listesini kullanarak ekipler/gruplar kurma” ve “yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına erişme” konularındaki tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yetenek algısı açısından, “temel bilgisayar işlemlerini tamamlama” konusunda en yüksek yetkinlik algısına sahip oldukları, ancak “yardım için çevrimiçi yardım masasına/kaynaklarına

erişme” ve “video oluşturma ve düzenleme” konularında daha düşük bir yetkinlik algısı sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular, öğretim elemanlarının temel bilgisayar becerilerine sahip olduklarını, ancak daha karmaşık ve teknik gereksinimleri olan görevlerde, özellikle de görsel içerik oluşturma ve teknik destek alma konularında gelişim alanları bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim elemanlarının dijital yeterliliklerini genişletmek ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha etkili olabilmek için ileri düzey teknik beceriler konusunda eğitim ve desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Nitel verilerden elde edilen bulgular bu sonucu da destekler niteliktedir. Nicel ve nitel verilere dayanarak, başarılı bir çevrimiçi öğretim için öğretim elemanlarının “teknolojik yetkinliklere” sahip olması gerektiği ve öğretim elemanlarına “eğitici eğitimleri” verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

- Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde hem kadın hem de erkek katılımcıların “Ders Tasarımı”, “Ders İletişimi”, “Zaman Yönetimi” ve “Teknik Yeterlilik” gibi tüm kategorilerde yetenek (güven) algılarının, tutum (önem) algılarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, cinsiyet ile çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgu, cinsiyetin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algılarını yordamada anlamlı bir değişken olmadığını göstermektedir.
- Yaş değişkeni açısından yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaşı ile ölçek toplam puanları ve alt boyutlar arasında negatif yönde düşük korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ve diğer faktörlerin de bu ilişkiyi etkileyebileceği düşünülmektedir.
- Akademik unvanlara göre yapılan analizlerde, katılımcıların yetenek algılarının genellikle tutum algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özellikle, profesör unvanlı katılımcılar arasında “Ders Tasarımı” ve “Teknik Yeterlilik” kategorilerinde tutum puanlarının yetenek puanlarından daha yüksek olduğu, ancak “Ders İletişimi” ve “Zaman Yönetimi” kategorilerinde bu durumun tersine döndüğü görülmüştür. Varyans analizi sonuçlarına göre, akademik unvan ile çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Mesleki deneyime göre yapılan analizlerde, 0-10 yıl arası mesleki deneyime sahip katılımcıların bazı kategorilerde tutum puanlarının yetenek puanlarından daha yüksek

olduğu, ancak 11-20 yıl arası ve 20 yıldan fazla deneyime sahip katılımcılarda yetenek puanlarının tutum puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, deneyim arttıkça katılımcıların kendilerini bu konularda daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Ancak, varyans analizi sonuçları, mesleki deneyimin yalnızca tutum algılarını etkileyen bir değişken olduğunu, yetenek ve genel hazırbulunuşluk algılarını yordamada anlamlı bir faktör olmadığını ortaya koymuştur.

- Akademik disiplinlere göre yapılan analizlerde, katılımcıların yetenek ve tutum puanları arasında çeşitli farklılıklar saptanmıştır. Örneğin, Eğitim Bilimleri alanında yetenek puanlarının tutum puanlarından daha yüksek olduğu, Fen Bilimleri alanında ise “Ders Tasarımı” kategorisinde tutum puanlarının diğer kategorilerde yetenek puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal Bilimler ve diğer alanlardaki katılımcılar ise, “Teknik Yeterlilik” kategorisi dışında tüm kategorilerde yetenek puanlarının tutum puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Varyans analizi sonuçlarına göre, akademik disiplin ile çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırlanma sürecinde en çok tercih ettikleri destek türü "Öğretim elemanı/Akran danışmanlığı" olurken, en az tercih ettikleri destek türü ise "Öğrenci öğretim asistanları" olmuştur. Bu bulgu, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime geçiş sürecinde deneyimli meslektaşlarından alınan desteğin önemini vurgulamaktadır.

Bu sonuçlar, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk algılarının cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki deneyim ve akademik disiplin gibi demografik ve mesleki değişkenlerle anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını, ancak bu değişkenlerin bazı alt boyutlarda farklı etkiler gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

5.2. Nitel Sonuçlar

- Nitel analiz sonuçlarına göre, bir öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde başarılı olabilmesi için gerekli yetkinlikler; “pedagojik yeterlilik”, “yüksek iletişim becerileri”, “teknolojik yetkinlik” ve çevrimiçi öğretim ortamlarında “ölçme ve değerlendirme becerisi” olarak belirlenmiştir. Bu yetkinliklerin, çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk açısından kritik bir rol oynadığı, nitel verilerle desteklenmiştir. Bu bulgular, Thorndike’in hazırbulunuşluk yasası ile uyum içindedir. Thorndike’a göre, bir uyarıcı ile yanıt arasındaki ilişki, birey hazır olduğunda kolayca oluşur (Taneja, 2017). Bu yasa, eğitimde başarının bireyin hazırbulunuşluk durumuna bağlı olduğunu

ortaya koymaktadır (Widiastuti, 2019). Hazırbulunuşluk yasaası, öğretim süreceğlerinin etkinliğini artırmak için eğitimcilere önemli bir yol gösterici niteliğindedir. Bireyin gelişimsel özelliklerinin, ön öğrenmelerinin ve motivasyon düzeyinin öğrenme sürecine doğrudan etki ettiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin bireyin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretim elemanları, çevrimiçi öğretim için önceden bir eğitim alma gerekliliği konusunda hemfikir olup, bu bulgu, çevrimiçi öğretimin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretim elemanlarının sürekli mesleki gelişim programlarına katılmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırmanın elde ettiği bulgular, mevcut alanyazınındaki diğer çalışmalarla birlikte (Düzakın ve Yalçınkaya, 2008; Bilgiç ve ark., 2011; Yılmaz ve Aktuğ, 2011; Gürer ve ark., 2016; Javier, 2020; Ak ve ark., 2021; Geniş, 2022), uzaktan eğitimde öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve gelişimleri için eğitimlerin verilmesinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, başarılı bir çevrimiçi öğretim sürecinde, “pedagojik bilgi ve becerilerin” yanı sıra, “teknolojik okuryazarlık” düzeylerinin artırılmasına yönelik eğitim içeriklerinin de kritik olduğuna dikkat çekmişlerdir. Moore-Adams ve Jones (2016), öğretim elemanlarının çevrimiçi ortamlarda öğretim yapabilmek için pedagojik bilgi, içerik bilgisi ve teknoloji bilgisine sahip olmalı ve bu unsurların nasıl etkileşime girdiğini anlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenle, mevcut yeterliliklerin belirlenmesi, eksiklerin giderilmesi ve mevcut yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla gerekli altyapının oluşturulması önem arz etmektedir. Öğretim elemanları, çevrimiçi ders öncesinde kullandıkları eğitim teknolojilerine uygun materyalleri (örneğin slaytlar, videolar, animasyonlar vb.) hazırlayabilmeleri ve dersin içeriğini öğrencilerin daha etkili ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde, renkli animasyonlar ve slaytlar ile sunabilmeleri gerekmektedir. (Yücel ve Koçak, 2010).
- Ayrıca, sadece öğretim elemanlarının teknolojik becerilerinin değil, aynı zamanda kurumların sağladığı destek ve imkanların da çevrimiçi öğretimde başarıya ulaşmada önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi öğretim eğitimlerinin düzenlenmesi, katılımcılar tarafından çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk seviyesini artırmanın en etkili yolu olarak gösterilmiştir.
- Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen başlıca faktörler ise “geçmişte alınan eğitimler”, “çevrimiçi öğretim deneyimi” ve “teknolojiye yatkınlık”

olarak tanımlanmıştır. Bu faktörler, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimdeki yeterlilikleri ve hazırlıklı olma düzeyleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

5.3. Nicel ve Nitel Sonuçların Birlikte Değerlendirilmesi

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde araştırmanın bulguları, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbuluşluk algılarının demografik değişkenlerle anlamlı bir şekilde ilişkili olmadığını, ancak belirli yetkinlik alanlarında ek eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır bulunuşluklarının artırılmasında pedagojik, teknik ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nicel bulgular, öğretim elemanlarının mevcut yetkinlik algılarını ve bu algılardaki eksiklikleri somut verilerle ortaya koyarken, nitel bulgular bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli eğitim ve destek mekanizmalarını vurgulamaktadır. Her iki bulgu seti de öğretim elemanlarının profesyonel gelişmelerinin sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini ve kurumsal desteklerin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarına yönelik yapılandırılmış eğitim programları ve destek mekanizmalarının oluşturulması, çevrimiçi öğretime yönelik hazırbuluşluk düzeylerini artırmada kritik bir rol oynayacaktır.

5.4. Öneriler

- Bu araştırmadan elde edilen bulgular, öğretim elemanlarına, özellikle öğrenci merkezli etkinlikler tasarlama, görsel materyal oluşturma, eşzamanlı web konferans araçlarını kullanma ve zaman yönetimi gibi alanlarda daha fazla eğitim ve destek sağlanması gerektiğini açıkça göstermektedir.
- Yükseköğretim kurumlarının, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim sürecinde karşılaştıkları zorlukları gidermek ve hazırbuluşluk düzeylerini artırmak için gerekli teknolojik altyapı ile birlikte teknik destek ve hizmetiçi eğitimleri sağlamaları oldukça önemlidir.
- Çeşitli disiplinlerdeki öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbuluşluk düzeylerinin nasıl artırılacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Çevrimiçi öğretime hazırbuluşluk düzeyinin başka hangi değişkenlerle ilişkili olduğu konusunda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

6. KAYNAKÇA

- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C., & Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akkoloğlu, S. S. (2022). *Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Sürecini Deneyimleyen Öğretmen adaylarının Uzaktan Eğitim Alguları ile tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doctoral dissertation, Bursa Uludağ University (Turkey)).
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher education studies*, 10(3), 16-25.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group. Babson College, 231 Forest Street, Babson Park, MA 02457.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). Digital Compass Learning: Distance Education Enrollment Report 2017. *Babson survey research group*.
- Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Badiozaman, I. F. A. (2023). Exploring online readiness in the context of the COVID 19 pandemic. *Teaching in Higher Education*, 28(8), 1974-1992.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 152-155.
- Baltacı, A. (2020). Araştırmaların Raporlaştırılması: Bir Tez Veya Bilimsel Makale Nasıl Yazılır?. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 6-39.
- Bilgiç, H. G., Doğan, D., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türkiye’de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: İhtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2), 80-87.
- Bircan, M. A., & Zabun, E. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayar ve internet kullanımı öz yeterlilik algıları ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunmuşluk düzeyleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 292-298.

- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2022). An investigation of instructors' online teaching readiness. *TechTrends*, 66(2), 185-195.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian journal of distance education*, 15(1), i-vi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching. *Distance Education*, 41(3), 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.
- Çakır, Ö., & Horzum, M. B. (2015). The Examination Of The Readiness Levels Of Teacher Candidates For Online Learning İn Terms Of Various Variables/Öğretmen Adaylarının Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 11(1), 1-15.
- Çırak, S. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim online*, 16(2), 860-886.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. *İstanbul: XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Çobanoğlu, A. A., Uzunboylar, O., & Altun, E. (2017). Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk, Tutum Ve Algılanan Çevrimiçi Sosyalliğin İşbirlikli Harmanlanmış Bir Derste İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1218-1229.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Dömbekci, H. A., & Erişen, M. A. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme tekniği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 141-160.

- Düzakın, E., & Yalçinkaya, S. (2008). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemi ve Çukurova Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Yatkinlıkları. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(1).
- Elewa, A. H. (2022). Online teaching readiness, challenges and satisfaction as perceived by nursing faculty members during COVID-19 pandemics. *International Egyptian Journal of Nursing Sciences and Research*, 2(2), 568-579.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International journal of educational Technology in Higher Education*, 17, 1-18.
- Field, A. (2024). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage publications limited
- From, J. (2017). Pedagogical Digital Competence--Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43-50.
- Fujita, T., Nakagawa, H., Sasa, H., Enomoto, S., Yatsuka, M., & Miyazaki, M. (2023). Japanese teachers' mental readiness for online teaching of mathematics following unexpected school closures. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 54(10), 2197-2216.
- Garrison, D. R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2nd ed.). London: Routledge/Taylor and Francis.
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice*. Routledge.
- Garrison, D. R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Geniş, A. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin çevrimiçi öğretmeye yönelik hazırbulunuşlukları ölçeğinin geliştirilmesi ve uygulanması* (Master's thesis, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Göktaş, Y., Gedik, N. T., Kocaman-Karoğlu, A., & Çağıltay, K. (2009). Öğretim Teknolojilerinin Osmanlı İmparatorluğu Dönemi'ndeki Tarihsel Gelişimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 81-92.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 361-401). Routledge.

- Gülbahar, Y., & Adnan, M. (2020). Faculty professional development in creating significant teaching and learning experiences online. In *Handbook of research on creating meaningful experiences in online courses* (pp. 37-58). IGI Global.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi Ders Veren Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1).
- Hamutoğlu, N. B., Horzum, M. B., & Okur, A. (2016). Yurt Dışındaki Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Hazır Bulunuşluklarının (Ueyhb) Değişimi. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 17.
- He, W., Xu, G., & Kruck, S. E. (2014). Online IS education for the 21st century. *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 101-106.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Hosny, S., Ghaly, M., Hmoud AlSheikh, M., Shehata, M. H., Salem, A. H., & Atwa, H. (2021). Developing, validating, and implementing a tool for measuring the readiness of medical teachers for online teaching post-COVID-19: a multicenter study. *Advances in medical education and practice*, 755-768.
- Hoşgörür, T., & Adnan, M. (2018). Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 629-640.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and education*, 30(1), 141-158.
- Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60, 30-40.
- Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web tabanlı eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Akademik Bilişim*, 10, 12.
- Işık, M., & Bahat, İ. (2021). COVID 19: Eğitimde yeni arayışlar. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 82-89.
- 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. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi.

- Javier, C. (2020). The shift towards new teaching modality: Examining the attitude and technological competence among language teachers teaching Filipino. *Asian ESP*, 16(2.1), 210-244.
- Kabataş, S. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının yaşam boyu öğrenme tutumları ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu açısından değerlendirilmesi* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance Education* 3rded London: Routledge.
- Keegan, D. (2002). *The Future of Learning: From eLearning to mLearning*.
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. Routledge.
- Kılıç, M. (2022). *Kovid-19 salgını sürecinde üniversite öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının ve bireysel yenilikçiliklerinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği* (Master's thesis, Ege Üniversitesi).
- Kılıç, S., Bayazıt, A. G. Z., & Avcı, G. (2011). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları.
- Kırımlı, H., Aydın, M., & Çakıroğlu, Ü. (2022). Öğretmenlerin Pandemi Sonrası Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluğunun İncelenmesi. *Proceedings Book*, 280.
- Kim, S. Y., & Martin, F. (2023). Validation of the Faculty Readiness to Teaching Online (FRTO) scale. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Kofal, S. (2023). *Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının öz düzenlemeli öğrenme becerileri bağlamında incelenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Köseoğlu, Ş. (2023). *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Yönelik Hazırbulunuşluk Algılarının İncelenmesi* (Master's thesis, Gazi Üniversitesi).
- Lim, J. (2023). Impact of instructors' online teaching readiness on satisfaction in the emergency online teaching context. *Education and Information Technologies*, 28(4), 4109-4126.
- Los, R., De Jaeger, A., & Stoesz, B. M. (2021, October). Development of the online and blended teaching readiness assessment (OBTRA). In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 673594). Frontiers Media SA.
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97-119.

- Martin, F., Wang, C., Jokiahho, A., May, B., & Grübmeier, S. (2019). Examining faculty readiness to teach online: A comparison of US and German educators. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 22(1), 53-69.
- Moore-Adams, B. L., Jones, W. M., & Cohen, J. (2016). Learning to teach online: A systematic review of the literature on K-12 teacher preparation for teaching online. *Distance education*, 37(3), 333-348.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özcan, S. (2019). Uzaktan eğitim veren kurumlarda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime bağlılığının incelenmesi. *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.*
- Özer, B. (1989). Türkiye’de Uzaktan Eğitim: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nin Uygulamaları.
- Paliwal, M., & Singh, A. (2021). Teacher readiness for online teaching-learning during COVID– 19 outbreak: a study of Indian institutions of higher education. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 403-421.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal on Open and Distance e-Learning*, 3(1).
- Pullu, E. K., & Gömleksiz, M. N. (2020). Meslekyüksekokulu Öğrencilerinin Covid 19 Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Öğrenmeye İlişkin Hazır Bulunuşluk Ve Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 757-782.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Roy, G., Babu, R., Abul Kalam, M., Yasmin, N., Zafar, T., & Nath, S. R. (2023). Response, readiness and challenges of online teaching amid COVID-19 pandemic: The case of higher education in Bangladesh. *Educational and Developmental Psychologist*, 40(1), 40-50.
- Saileela, K., & Lawrence, A. A. (2021). Readiness for Online Teaching. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 8(7), 225-236.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi Öğrenmede Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.

- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde Dijital Dönüşüm ve Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu: Pandemi Döneminde Pamukkale Üniversitesi Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Journal Of Internet Applications And Management*, 11(1), 5-22.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?. *Computers in human behavior*, 118, 106675.
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S. K., & Tondeur, J. (2023). Gender divides in teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Do women and men consider themselves equally prepared?. *Computers & Education*, 199, 104774.
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S. K., & Tondeur, J. (2023). The more experienced, the better prepared? New evidence on the relation between teachers' experience and their readiness for online teaching and learning. *Computers in Human Behavior*, 139, 107530.
- Scherer, R., Siddiq, F., Howard, S., & Tondeur, J. (2022). The more experienced, the better prepared? New Evidence on the relation between Teachers' Experience and their readiness for online teaching and learning.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of information technology education: Research*, 15.
- Taneja, A. K. (2017). Study of Primary/Basic Laws of Learning by Thorndike. *Universal Research Reports*, 4(1), 170-175.
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-learning?. *arXiv preprint arXiv:1306.4085*.
- Thielen, M. H. W. M. (2021). *The Effect of COVID-19 on Teacher's Readiness for Online Teaching* (Master's thesis).
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., ... & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and information technologies*, 28(6), 6695-6726.
- Tuncer, Z. (2021). *Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüş ve tutumlarının belirlenmesi* (Doctoral dissertation).
- Türk Dil Kurumu, (2023) <https://sozluk.gov.tr/>

- Widiastuti, S. (2019). The Application Of Classical Conditioning Using Thorndike Model For English Learning Activity. In *National Seminar of PBI (English Language Education)* (pp. 337-346).
- Yamamoto, T., Gonca, S., Demiray, U., & Kesim, M. (2010). *Türkiye'de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar*.
- Yaman, H., Demirtaş, T., & Aydemir, Z. İ. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Pedagojik Yeterlilikleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).
- Yılmaz, E. O., & Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *Akademik Bilişim*, 501-512.
- Yücel, A. S., & Koçak, C. (2010). Evaluation of the basic technology competency of the teachers candidate according to the various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1310-1315.
- Zeybek, Z., Bozkurt, Y., & Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Zgheib, G., Al Daia, R., & Serhan, M. (2023). A contextual approach for exploring faculty readiness to teach online. *Heliyon*, 9(10).

EKLER

EK-1

Görüşme Formu

Mülakat Soruları	
Adınız:	
Yaş	
Üniversite/Birim/ Bölüm/Görev	
Deneyim	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl <input type="checkbox"/> 6-10 yıl <input type="checkbox"/> 11-15 yıl <input type="checkbox"/> 16-20 yıl <input type="checkbox"/> 21-25 yıl <input type="checkbox"/> 26'dan fazla
Çevrimiçi öğretim deneyim yılınız?	
Çevrimiçi ders vermeden önce üniversitenizde çevrimiçi öğretimle ilgili bir eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
Bir öğretim elemanının çevrimiçi öğretimde başarılı olabilmesi için hangi yetkinliklere sahip olması gerekir?	
Bu yetkinliklerden en önemli 3 tanesini söyler misiniz?	
Çevrimiçi dersler için öğretim elemanları önceden eğitilmeli midir? "Evet" ise bu eğitim nasıl olmalıdır?	
Bir öğretim elemanının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyini etkileyen faktörler sizce nelerdir?	
Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluklarının artırılması için neler yapılabilir?	
Sizin çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşluğunuzun yüksek veya düşük seviyede olmasının sebepleri nelerdir?	
Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka bir husus var mı?	

EK-2

Etik Kurul İzni



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Muhammed BAĞCI		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	10.05.2023		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Öğretim Elemanları ve Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	14.06.2023	11:00
Karar No	Karar Tarihi	14.06.2023	
	Karar No	2023/05/17	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
	() Ret	() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Muhammed BAĞCI'ya ait "Öğretim Elemanları ve Öğretmenlerin Çevrimiçi Öğretime Hazır Bulunuşluklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdaki resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna *oy birliğiyle karar verildi.*

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı:	Muhammed BAĞCI
Uyruğu:	T.C.
Orcid Numarası:	0000-0002-5047-3258

Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Sakarya Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Mezuniyet Yılı	2017
Yüksek Lisans	
Üniversite	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Enstitü Adı	Fen Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Programı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Mezuniyet Tarihi	2024

Tezden Üretilen Makaleler ve Bildiriler
Uluslararası Konferans ve Sempozyumlarda Sunulan Bildiriler Bağcı, M. ve Güneş, E. (2024). Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Konusundaki Hazırbulunmuşluklarının İncelenmesi – Bir Tarama Çalışması, <i>4. International Conference on Educational Technology and Online Learning, Eskişehir- Türkiye.</i>