



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**



**KOVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİKLERİNİN İNCELENMESİ:
EGE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

Yüksek Lisans Tezi

MURAT KILIÇ

**BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

**İzmir
Temmuz, 2022**

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KOVID-19 SALGINI SÜRECİNDE ÖĞRETİM ELEMANLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRETİME HAZIRBULUNUŞLUKLARININ VE
BİREYSEL YENİLİKÇİLİKLERİNİN İNCELENMESİ: EGE
ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Murat KILIÇ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Yüksek Lisans Programı

İzmir
Temmuz, 2022

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Kovid-19 Salgını Sürecinde Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarının Ve Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Murat KILIÇ

TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Tez Savunma Sınavı Tutanağı

Oğrencinin		
Adı Soyadı	MURAT KILIÇ	
Numarası	94180000040	
Anabilim Dalı	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ	
Programı	BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ	
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora	
Tezin		
Türkçe Başlığı	Covid-19 Salgını Sürecinde Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarının İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği	
İngilizce Başlığı	Investigating Online Teaching Readiness of Staff During Covid-19 Pandemic: Ege University Sample	
Başlığında Değişiklik Varsa* Yeni Türkçe Başlığı	Kovid-19 Salgını Sürecinde Üniversite Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarının ve Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği	
Yeni İngilizce Başlığı	Investigating Online Teaching Readiness and Individual Innovativeness of Staff During Covid-19 Pandemic: Ege University Sample	
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU	
Tez Savunma Sınavının		
Tarihi	26.08.2022	
Saati	11:00	
Yapılış Biçimi	☐ Yüz Yüze ☒ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu'nun 05/08/2022 tarih ve 2022/25 sayılı kararı)	
Sonuç		
Jüri üyelerinin tezi değerlendirmeye ilişkin kişisel raporlarının incelenmesi ve yapılan savunma sınavı sonucunda tezin Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca;		
☒ Kabul edilmesine, ☐ Düzeltilmesine, ☐ Reddedilmesine ☒ Oy birliği ☐ Oy çokluğu ile karar verilmiştir.		
Jüri Başkanı	Doç. Dr. Müge ADNAN	İmza
Üniversite	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.D.	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Tanık KIŞLA	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.D.	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU	İmza
Üniversite	Ege Üniversitesi	
Anabilim / Bilim Dalı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.D.	

TEŞEKKÜR

Başta yüksek lisans öğrenimim süresince bana hem akademik hem motivasyonel anlamda rehberlik sağlayan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU olmak üzere; beni Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanıyla tanıştıran ve bu alanda ilerlememi sağlayan Doç. Dr. Müge ADNAN ve Doç. Dr. Fırat SARSAR'a, hem ders hem de tez döneminde bana destek olan Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretim üyelerine ve içinde bulunduğum durumun niteliği fark etmeksizin yanımda olan ailem ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Murat KILIÇ

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	iii
TEZ SAVUNMA SINAVI TUTANAĞI.....	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÖZET.....	xi
ABSTRACT	xii
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
II. BÖLÜM	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6
2.2. Çevrimiçi (Online) Öğrenme.....	8
2.3. Çevrimiçi Öğretim.....	10
2.4. Teknoloji Kabul Modeli	13
2.5. Bireysel Yenilikçilik.....	15
2.6. Andragoji.....	15
2.7. Çevrimiçi Öğrenme-Öğretme ile İlgili Yayınlar	17
2.8. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluklarıyla ilgili Yayınlar	21
2.9. Bireysel Yenilikçilik İlgili Yayınlar	29
III. BÖLÜM.....	31
YÖNTEM.....	31

3.1. Araştırma Modeli	31
3.2. Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	32
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	33
IV. BÖLÜM	35
BULGULAR.....	35
4.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Durumları.....	35
4.2. Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutu	41
4.3. Öğretim Elemanlarına Teknoloji Desteği Alt Boyutu.....	42
4.4. Ders Tasarımı ve Öğretimsel Tasarım Alt Boyutu.....	44
4.5. Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu.....	46
V. BÖLÜM.....	48
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	48
5.1. Sonuç ve Tartışma	48
5.2 Öneriler.....	55
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	69
Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi	69

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Yetişkin Merkezli Ders Tasarımı Farkları	17
Tablo 2. Akademisyenlerin Demografik Bilgileri	32
Tablo 3. ÇÖH Anketi Öğr-Öğrt Süreci Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular.....	35
Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	36
Tablo 5. Öğretim Elemanlarını Çevrimiçi Öğretime Motive Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri.....	37
Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim İçin İstekliliği Arttıran Durumlara İlişkin Görüşler	38
Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Bağlamında Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri	38
Tablo 8. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Güçlü Yönleri Konusundaki Görüşleri.....	40
Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Sınırlı Yönleri Konusundaki Görüşleri.....	40
Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımıyla İlgili Sorulara Yönelik Yanıtları.....	42
Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Teknolojik Araçlar	43
Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Teknikleri	45
Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenme Geçmişleri	45
Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	47
Tablo 15. Bağımsız Değişkenlerin BY'yi Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi	48

KISALTMALAR LİSTESİ

TKM	Teknoloji Kabul Modeli
ÖE	Öğretim Elemanı
BY	Bireysel Yenilikçilik
ÇÖHA	Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi



ÖZET

Kovid-19 virüsü ile başlayan pandemi döneminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam edebilmesi adına keskin geçişler yaşanmıştır. Yüz yüze iletişimin mümkün olmadığı bu günlerde, üniversiteler çözümü çevrimiçi öğrenmede bulmuştur. Çevrimiçi öğrenme zaman, mekân, materyal gibi bileşenler özelinde ciddi bir esneklik kazandırmakla birlikte, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğu da önemli konulardandır. Bu yüksek lisans tezi kapsamında tarama yöntemi kullanılmış ve Ege Üniversitesinde görev alan öğretim elemanları erişilebilir evrende yer almıştır. Chi'nin (2015) geliştirdiği ve Hoşgörür ve Adnan'ın (2018) Türkçeye uyarladığı “Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi” ve Hurt, Joseph ve Cook'un geliştirip (1977) Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçeye uyarladığı Bireysel Yenilikçilik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma özelinde veri toplama araçları yaklaşık 1350 öğretim elemanına iletilmiştir ancak dönüş oranı %12'dir ve toplam katılımcı sayısı 200'dür. ÇÖHA'dan elde edilen bulgular öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime büyük oranda hazır hissettiklerini göstermektedir. BY ölçeğine ait bulgular ise öğretim elemanlarının ağırlıklı olarak sorgulayıcı kategoride yer aldığını ortaya çıkarmıştır. BY düzeyi bağımlı değişkeni ile alan, unvan, yaş ve cinsiyet bağımsız değişkenleri arasında yapılan regresyon analizi sonucunda BY'yi yordayan herhangi bir değere rastlanmamıştır. İlgili yayınların örneklemine genellikle öğrencilerin oluşturması ve öğretim elemanlarıyla yapılan çok az sayıda çalışma olması ve bu çalışmaların bulgularının değişkenlik göstermesi araştırmaya özgün değerini artırmaktadır. Çalışmanın sonunda gelecek araştırmalar ve uygulamalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan eğitim, Bireysel yenilikçilik, Çevrimiçi öğrenme, Hazırbulunuşluk.

ABSTRACT

During the pandemic period starting with the Covid-19 virus, academic institutions experienced sharp transitions to continue their educational activities. When there was a problem with face-to-face communication because of the pandemic, universities found the solution in online learning. Although online learning provides serious flexibility in terms of components such as time, place, and material in theory, the readiness of the instructors for online teaching is a critical issue. Survey method is used to collect data and Ege University staff was the accessible population. Chi's (2015) "Online Teaching Readiness Questionnaire" adapted into Turkish by Hoşgörür and Adnan (2018) and Hurt, Joseph and Cook's (1977) Individual Innovativeness Scale adapted into Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) are the data collection tools distributed to the faculty members working at Ege University. For this research, data collection tools were delivered to approximately 1350 instructors, but the return rate was 12% and the total number of participants was 200. Findings from the questionnaire show that instructors feel ready for online teaching to a large extent. Results show that the instructors were predominantly in interrogative category. Regression analysis conducted between the dependent variable of individual innovativeness level and the independent variables of field, title, age, and gender revealed that none of the independent variables is a predictor of individual innovativeness. The sample of these specific studies mostly include students. There are very few studies with instructors. The variability between the findings, adds originality to the study. In the concluding section, there are suggestions on future research and applications.

Keywords: Emergency remote learning, Individual innovation, Online learning, Readiness.

I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Teknolojik araçların günlük kullanımda yeri arttıkça eğitime entegre edilme çalışmaları da yaygınlık kazanmaktadır. Teknolojik araçların eğitimde kullanılması geçmişte televizyon ve radyo gibi yalnızca monolog iletişime olanak tanıyan aygıtlar özelinde erişilebilirlik gibi maddi bir problem çerçevesinde değerlendirilirken internetin kullanılmasıyla birlikte erişim problemlerinin yanı sıra okur-yazarlık, hazırbulunuşluk gibi öğrenenlerin finansal durumundan bağımsız olan sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bunların yanında, yüz yüze öğrenimde sıklıkla ele alınan motivasyon, öz-yeterlik, öz-düzenleme, öz-belirleme gibi değişkenler farklı eğitim biçimlerinde de çalışılmaya devam etmiştir. Bu biçimlerden biri olan çevrimiçi öğrenmede planlama doğal olarak uzun bir zamana yayılır. Bu süreç içerisinde altyapı olanakları, teknolojik araçlara erişme durumu, öğrenenlerin ve öğreticilerin hazırbulunuşluğu gibi farklı etkenler için önlemler alınır. Fakat Kovid-19 pandemisiyle birlikte okulların acil uzaktan eğitime geçmesi, eğitim-öğretim sürecinin doğası gereği ideal bir senaryo değildir. Acil uzaktan eğitimin amacı, dönemine ait yaşanan felaketlerin eğitim-öğretim sürecini aksatmasına mümkün olduğunca engel olarak bir acil durum planı sunmaktır. Ülkemizde yaşanan pandemi sürecinde eğitimin durması ve bir acil uzaktan eğitim planıyla eğitime yeniden başlanması arasında yalnızca iki haftalık bir zaman dilimi yer almıştır. Bu iki hafta içerisinde kurumların geneline hitap edecek hâlihazırda bir planın olmaması, birçok kurumun uzaktan eğitim deneyimi olmaması, yeni bir plan oluşturmada zaman kısıtlılığı ve altyapı eksiklikleri, yetersiz planlamalar ile sonuçlanmıştır. Öte yandan, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin psikometrik özellikleri de bu süreçte ihmal edilen öğeler arasında yer almaktadır. Hoşgörür ve Adnan (2018) başarılı bir çevrimiçi öğrenme süreci ile öğretim elemanlarının ve kurumun hazırbulunuşluğu arasında ilişki olduğunu ve hazırbulunuşluk düzeyine ait bulguların eğitim-öğretim çalışmalarının planlamasında rol oynayabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları ve bireysel yenilikçilik özellikleri ele alınacaktır. Acil uzaktan eğitim sürecinde çevrimiçi öğretime yönelik birçok iyileştirme girişiminde bulunulmuştur. Bunlara,

üniversitelerin kendi öğrenme yönetim sistemlerini kurması, hükümetlerin internet altyapısı çalışmaları üniversitelerin çevrimiçi öğretime yönelik oryantasyon çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. Fakat bu çalışmalar çevrimiçi öğretimde gerekli kriterler olarak değerlendirilebilse de bu tip bir öğretim biçimine uygun bir zemin hazırlamak için yeterli değildir.

Çevrimiçi öğrenmede hazırbulunuşluk çalışmalarına bakıldığında, alan-yazının büyük çoğunluğunu öğrencilerin hazırbulunuşluklarına yönelik yapılan çalışmaların oluşturduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarına 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.

Çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarının başarısı öğretim elemanlarının nitelikleriyle ile ilişkilidir (Tabata ve Johnsrud, 2008). Online Learning Consortium (2016) raporunda çevrimiçi öğrenmede hedeflenen başarının elde edilememesindeki ana sebeplerden biri, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeyi yeterince değerli bulmamaları olarak ifade edilmiştir (Allen vd. 2016). Ayrıca, yapılan çalışmalarda, akademisyenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha önce kullanmış olmasının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik tutumlarına pozitif katkıda bulunduğu bilgisi yer almaktadır (Adnan ve Boz, 2015) Akademisyenlerin hazırbulunuşluk durumları, e-öğrenmenin başarısını etkileyen kritik bir faktördür ve akademisyenlere bu doğrultuda verilecek eğitimin tek seferlik değil sürekli olması gereklidir. (Eslaminejad, Masood ve Ngah, 2010). Buna paralel olarak, konu üzerine 2002-2018 yılları arasında yapılan çalışmalara bakıldığında sırasıyla en fazla, çevrimiçi öğretim ve öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretmen inançları ve kimliği, e-öğrenmeye geçiş sürecinde öğretim, etkili öğretim süreci, öğretmenlerin çevrimiçi yetkinlikleri konularında araştırma yapıldığını görmekteyiz (Cutri ve Mena, 2020).

Birçok fakülte, çevrimiçi öğretim konusunda tecrübesizdir ve pandemi gibi özel bir durumda kurumlar, çevrimiçi öğretim için hazırlıksız yakalanmıştır. Çevrimiçi öğretimde, öğretim elemanlarına içerik geliştirmenin, teknik ve idari açıdan onları

destekleyecek kapsamlı bir kurumsal sisteminin oluşturulmasının, ğretim elemanlarının evrimii uzaktan eēitime olan tutum ve hazırbulunuşluklarının ölçülmesinin eēitim-ğretim planlamasına kaynaklık etmesi sebebiyle önemli olduēu belirtilmiştir (Hoşgörür ve Adnan 2018). Öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk durumları kurumdan kuruma deēiştirmektedir. Dolayısıyla ğretim elemanlarına evrimii ğretim konusunda bir destek eēitimi verilirken kurum içinde elde edilen verilerin kullanılması oldukça deēerli olacaktır.

Öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ve evrimii öğrenme tutumlarının incelendiēi, bu çalışmaya en yakın araştırma Kurudirek ve Kurudirek (2021) tarafından Türkiye'de lisans düzeyinde eēitim veren kurumlarda görev yapan ğretim üyeleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Türkiye genelinde evrimii olarak ilişkisel tarama modeli ile Eylül 2020 ile Kasım 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu Türkiye'deki yedi bölgeden rastgele seçilen devlet üniversitelerindeki spor bilimleri fakültelerinde görev yapan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 104 akademisyen oluşturmuştur. “Kişisel Bilgi Formu”, “Bireysel Yenilikçilik leēi (IIS)” ve “evrimii ğrenme Tutum leēi (OLAS)” aracılıēıyla elde edilen bulgular, katılımcıların evrimii öğrenme tutum leēinin genel kabul alt leēinden orta puan, bireysel farkındalık alt leēinden düşük ortalama, algılanan kullanışlılık ve uygulama etkililiēi alt leēinden orta puan ve alt leēinden orta ortalama puan aldıklarını göstermiştir. Öte yandan, yenilikçi kategorisinde katılımcıların bireysel yenilikçilik leēi puan ortalamaları deēerlendirilmiřtir. Sonuç olarak, katılımcıların evrimii öğrenme tutumlarının BY düzeylerinde kayda deēer bir fark yarattıēı görülmüştür. Buna göre katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıa evrimii öğrenme tutum düzeyleri de yükselmiştir.

Çevrimiçi ğretime hazırbulunuşluk ve bireysel yenilikiliēi aynı anda ele alan diēer çalışmaların katılımcı gruplarını öğrenciler oluşturmaktadır. Bu alışmalarda (Bubou ve Job, 2020; Sürme, Sezer Efe, Ceyhan, Korkut ve Caner, 2019), BY ve H’n birbiriyle olumlu ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduēu belirtilmiştir. Konuyla ilgili az çalışma olması ve yapılan çalışmaların farklı sonuçlar veriyor olmasından yola çıkılarak araştırma soruları, ğretim elemanlarının evrimii öğretime yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve ğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik durumlarının

belirlenmesine yönelik bir şekilde oluşturulmuştur. Buna ek olarak bireysel yenilikçilik ile yaş, cinsiyet, alan ve unvan değişkenleri arasında regresyon analizi yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Kovid-19 salgını sürecinde Ege Üniversitesi öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarının ve bireysel yenilikçilik düzeylerini incelemek çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime yönelik hazırbulunuşlukları ve konuya ilişkin görüşlerinin çevrimiçi öğretime yapılacak iyileştirici müdahalelere ve kurumsal olarak yürütülen öğretim teknolojileri eğitimlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin bir arada incelendiği çalışmaların alanyazında sınırlı düzeyde olması çalışmaya özgünlük katmaktadır. İncelenen hazırbulunuşluk değerleri bireysel yenilikçiliğin yanı sıra Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ve yetişkin eğitimi çerçevesinde yorumlanarak bu değerlerin mümkün olduğunca kapsamlı bir şekilde açıklanması hedeflenmiştir. Kovid-19 pandemisi sürecinde birçok kurumun çevrimiçi öğretime yönelik hazırlığının olmadığı ve dolayısıyla öğretim elemanlarına nasıl destek vermeleri gerektiği konusunda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte çevrimiçi öğretime yönelik seminerler, dijital araç tanıtımları ve sosyal sorumluluk projeleri gibi geçici iyileştirme denemelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Fakat çevrimiçi öğretimin temelini sağlam bir şekilde oluşturulabilmesi için kurumların ihtiyaç analizi verilerine ve bu verilerden yola çıkarak tasarlanmış iyileştirici müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgularla, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk ve bireysel yenilikçilik profillerini ortaya konması ve bu bağlamda ihtiyaçların belirlenerek öğretim elemanlarının desteklenmesi hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

1. Öğretim elemanlarının algıladıkları çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları ne düzeydedir?
2. Öğretim elemanlarının algıladıkları bireysel yenilikçilikleri ne düzeydedir?
3. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yaş, akademik ünvan, cinsiyet, alan değişkenleri öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik düzeyinin anlamlı yordayıcısı mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Katılımcılar veri toplama araçlarını dürüstçe cevaplamıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma grubu, Ege Üniversitesi öğretim elemanlarıyla ve pandemi sürecinde ulaşılabilen katılımcı verileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çevrimiçi Öğretim Hazırbulunuşluğu: Çevrimiçi öğretim hakkında ön bilgiye ve motivasyona sahip olmak.

Bireysel Yenilikçilik: Yenilikler karşısında alınan tutum durumu.



II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim kullanıcılarına zaman, mekân, içerik ve ortam esnekliği sağlayan ve bu bileşenlerin kişiye göre uyarlanmasını mümkün kılan bir eğitim modelidir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilgiyi üretme ve yayma hızı üstel olarak artmaktadır. Bu artıştan dolayı günümüze yaklaştıkça, geleneksel okullar bireylerin öğrenme gereksinimlerini karşılayamaz hale gelmiştir. Bu noktada uzaktan eğitim, sunduğu kişiye göre ve sınırsız biçimde kaynak, öğrenme sürecinde zaman ve mekândan bağımsız hareket edebilme gibi olanaklar ile bu gereksinime yönelik çözümler üretmektedir. Uzaktan eğitim kavramı geçmişten günümüze çeşitli gerekçelerle farklı ifadelerle tanımlanmıştır. Moore (1973) uzaktan eğitimi, öğretmen ve öğrenen arasında fiziksel ya da sanal araçlarla iletişimin kolaylaştırıldığı ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin uzaktan yapıldığı bir yöntem olarak tanımlamıştır. Öte yandan Moore ve Kearsley (2011) uzaktan öğrenmeden, öğrenci ve öğretmenin aynı fiziksel ortamda bulunmadığı; öğretim tasarımı ve teknolojilerine gereksinim duyan, planlı, açık erişimli bir öğrenme şekli olarak bahsetmektedir. Gökmen, Duman ve Horzum'un (2016) görece daha güncel bakış açılarına göre uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerden eğitime katıldığı, zaman sınırlamasına takılmadan yapılan, esnek öğrenme-öğretme etkinliklerini içeren basılı ya da sanal materyaller aracılığıyla yapılan bir eğitim etkinliğidir. Moore ve Kearsley (2012) "Neden uzaktan eğitime gereksinim duyarız?" sorusuna şu yanıtları vermektedir:

- Eşitlik sağlayarak öğrenme ve öğretime erişimi artırır.
- İşgücü için beceri geliştirme fırsatları sunar.
- Eğitim kaynaklarının maliyet etkinliğini artırır.
- Mevcut eğitim yapılarının kalitesini artırır.
- Eğitim sisteminin kapasitesini artırır.
- Yaş grupları arasındaki eşitsizlikleri dengeler.
- Belirli hedef kitlelere eğitim kampanyaları sunar.
- Hedef alanlar için acil eğitim sağlar.
- Yeni konu alanları için eğitim kapasitesini artırır.

- Eğitimin iş ve aile hayatı ile uyumlu bir şekilde birleşmesini sağlar.
- Eğitim deneyimine uluslararası bir boyut katar.

Buna paralel olarak Gül ve Arabacı (2018), uzaktan öğretimi zorunlu kılan nedenleri; Artan nüfusun etkisiyle eğitim taleplerinin karşılanamaması, kalabalık sınıflar, araç gereç eksikliği, bireysel farklılıklar, hızlı bilgi artışı, öğrenim gören kitlenin dağınık olması ve hayat boyu öğrenme gereksinimi olarak açıklamıştır. Uzaktan eğitime ihtiyaç duyulması ve onun bir zorunluluk olarak görülmesi, sunduğu avantajlarla ilişkilidir. Finch ve Jacobs'a göre (2012) uzaktan eğitimin sunduğu üstün yönler; ulaşım açısından zaman ve maliyetleri azaltması, küresel bir alanda uzman profesyonellere erişim için fırsatlar sunması, öğrencilerin derslere rahatça erişebilmeleri için esneklik sağlaması, konu ve içerik özelinde uyarlamalar yapılmasına olanak vermesidir. Benzer şekilde (Odabaş, 2003; Usun, 2003) uzaktan eğitimin yükseköğretim düzeyinde sağladığı yararlar aşağıdaki gibi listelenebilir:

1. Hayat boyu sürdürülebilir bir öğrenmeye yönelik bir çözümdür.
2. Bireysel öğrenme olanağı sağlamaktadır.
3. Öğrenim ve öğretim süreçlerine esneklik olanağını getirmiştir.
4. Çalışanlara işlerini bırakmak zorunda kalmadan eğitim alma olanağı sunmaktadır.
5. Geniş kitlelere eğitim hizmeti sağlamada maddi avantajları vardır ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik bir öğretim biçimidir.
6. Öğrencilere bulundukları konum fark etmeksizin en kaliteli eğitim olanaklarını sunmaktadır.
7. Engelli bireyler için yararlı bir eğitim biçimi olarak düşünülmektedir.

Günümüzde uzaktan eğitimden bahsederken her ne kadar internete dayalı bir öğretimden bahsediyor olsak da uzaktan eğitimde elektronik olmayan veya internete bağlı olmayan araçlara da yer vardır. Bu araçlara örnek olarak uzaktan eğitimin tarihsel gelişiminde rol oynamış mektup, televizyon, CD, kitap gibi araçları gösterebiliriz. Öte yandan e-öğrenmede yalnızca cep telefonu, bilgisayar, müzik çalar, televizyon gibi elektronik araçlar yer almaktadır. Çevrimiçi öğrenmede internet bağlantısı en önemli unsur iken, mobil öğrenmede araçların taşınabilirliği ön plana çıkmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ise öğrenme yaklaşımları, teknoloji ve çeşitli etkinliklerin birleştirilip öğrenen özelliklerine göre en uygun şekilde hazırlandığı bir öğretim

tasarımı yaklaşımıdır (Ateş-Çobanoğlu, 2013). Ülkemizde Kovid-19 pandemisinde yükseköğretim kurumlarının yüz yüze eğitime alternatif olarak çevrimiçi öğrenme yöntemini kullanmaya karar verdiğini görmekteyiz. Bu süreçte kurumlar, kendi çevrimiçi öğrenme platformlarını geliştirmiş veya Moodle gibi kitlesel açık çevrimiçi ders platformlarına yönelmişlerdir.

2.2. Çevrimiçi (Online) Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme, internet kullanımı yoluyla çevrimiçi ortamda eğitim verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Singh ve Thurman, 2019). Khan’a göre (1997) çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi kaynakları kullanan ve temelinde çoklu ortama yer veren öğrenme uygulamalarıdır. Öte yandan Allen ve Seaman (2017) bu öğrenme biçimi için derslerin en az %80’inin çevrimiçi bağlantı aracılığıyla gerçekleştirildiği bir model tanımlamasını yapmıştır. İlgili tanımlamalarda açık bir şekilde etkinliklerin çevrimiçi teknolojiler aracılığıyla gerçekleşmesi ve yüz yüze öğrenme etkinliklerinin hiç olmaması ya da çok kısıtlı düzeyde olması vurgulanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenmede, zaman ve mekâna olan bağılılığımızın esnetilmesiyle öğrenenlerin süreç içerisinde pasif katılımcı olmaktan aktif karar alıcı konumuna geçme olanağı ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenme-öğretme sürecinde yer ve zaman sorunlarına bir alternatif sunmanın yanında geleneksel öğrenme ortamlarının sağlayamadığı ortak akıl ile bilgi yapılandırma süreçleriyle de bir avantaj oluşturmaktadır (Bardakçı, Alakurt ve Keser, 2014). Uzaktan eğitim sürecinde, ilgili öğretim tasarımı doğrultusunda öğretmen ve öğrenenler eş zamanlı ya da farklı zamanlarda öğretimsel etkileşim kurabilmektedir. Clark (2020), eş zamanlı eğitimi şu şekilde açıklamaktadır: Eş zamanlı eğitim, opsiyonel bir etkileşim seçeneğine sahip eğitim oturumlarıdır. Bu yöntem başlangıçta sınıfta ders veren eğitmen videosu ile yani “konuşan kafa” olarak bilinen yaklaşımla başlamıştır. Bu yaklaşıma PowerPoint slaytları, videolar veya diğer çoklu ortam araçları ve en önemlisi etkileşimli özellikler de eklenmiştir. Kısa dersler ve sunumlar için tipik olarak kullanılan ortak bir eş zamanlı yöntem olarak web seminerleri gösterilebilir. Serdyukov ve Serdyukova (2019) Çevrimiçi ortamda eşzamanlı öğrenmeyi, katılımcılar arasında etkileşimin aynı anda gerçekleştiği bir mod olarak tanımlamış ve eşzamanlı öğrenmenin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Tüm sınıfın veya öğrenme grubunun görerek ve duyararak gerçek zamanlı olarak iletişim kurduğu canlı, video konferans oturumlarıdır.
- Öğrenciler ve eğitmen, belirli bir çevrimiçi ortamda (video konferans / telekonferans, canlı sohbet veya canlı akış dersleri) ve belirli bir zamanda birlikte çalışır. Başka bir deyişle, her zaman, her yerde, her zaman değil.
- Eşzamanlı öğrenme, katılımı ilgilidir. Öğrenciler katılımcı öğrenme ortamlarındayken anlamlı öğrenme deneyimi yaşarlar (Pratt ve Palloff, 2011).
- Eşzamanlılık, eş zamansızlığın aksine; dinamik deneyimler sağlar,
- Öğrenciler arasındaki etkileşimi garantiler,
- Öğretmenin doğrudan sınıf etkinliklerine katılımını ve öğrenmenin etkili bir şekilde kolaylaştırılmasını gerektirir,
- Gerçek zamanlı iletişim ve geri bildirim altyapı sağlar,
- Verimli iş birliği için gerekli olan katılımcılar arasındaki ilişkilerin kurulmasına yardım eder,
- Topluluk inşasını teşvik eder ve sınıftaki herkesin başarısına katkıda bulunan bir sınıf sinerjisi üretir.
- Katılımcıların anlık tepki ve geri bildirim alışverişi ile herkes için uyarıcı bir görev üstlenir, fikir üretimi teşvik eder başlatır ve daha derin düşünmeyi tetikler, genel heyecanı ve motivasyonu artırır,
- Destekleyici bir öğrenme ortamı yaratır ve öğrencilerin öğrenmesine ilham verir.
- Eşzamanlı oturumlar, çevrimiçi öğrencilerin izole bireylerden ziyade katılımcı gibi hissetmelerine yardımcı olur ve öğrenme- sorgulama toplulukları oluşturmaya izin verir.
- Öğrenciler tarafından daha sosyal olarak algılanır ve gerçek zamanlı soru ve yanıtlarla izolasyonu önlemeye yardımcı olur.

Uzaktan eğitim etkinliği, eşzamansız sunumlar için kaydedilebilir. Eşzamansız öğrenme, öğrenen ve öğreticinin aynı anda etkileşime girmedikleri bir uzaktan öğrenme etkinliğidir. Ders içerikleri öğrenme ortamlarında kullanıma açık bir şekilde bulunur. Öğrenci ise istediği zaman ve mekânda bu içerikleri temin edebilir. Eşzamanlı öğrenmeye kıyasla daha fazla özgürlük sağlar. Eşzamansız öğrenme çevrimiçi

materyaller, sınavlar ve etkileşimli etkinlikleri zaman çizelgelerine sıkıştırmamaktadır. Bu derslerin 7 gün 24 saat boyunca her zaman kullanılabilir olması, öğrenme için esnek bir kullanım sunar ve böylelikle yetişkin ve çalışan öğrencilerin ihtiyaçlarına da uyum sağlar. Bu ortamlarda etkileşim sağlamak için yazılı mesajlar, tartışma panoları, forumlar, sanal ansiklopediler, bloglar ve sesli/görüntülü mesajlar kullanılabilir.

Scruton (2010) "Hiding Behind the Screen" adlı makalesinde öğrenenlerin dış kargaşalardan korunma hissi geliştirdiği ve bilgisayar ekranının arkasına saklanmayı sevdiği belirtilmiştir. Eşzamanlı öğrenme ile karşılaştırıldığında, eşzamansız öğrenme temelde daha durağandır. Öğrenciler farklı zamanlarda farklı yerlerden bağlantı kurdukları ve canlı dersleri değil kayıtlı dersleri izledikleri için izole bir öğrenme sürecini takip etmektedir. Ayrıca çevrimiçi öğrenmenin doğası gereği öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alması gerekmektedir. Serdyukov ve Serdyukova'ya (2019) göre, çevrimiçi öğrenmede öğrenenler, öğretmen ve sınıf topluluğundan ayrılır, ilişki geliştiremez, nadiren iş birliği yaparlar, fikirlerini ve keşiflerini paylaşmak için sınırlı seçeneklere sahiptirler, yanıt ve geri bildirim genellikle gecikir, yanıt süresi tahmin edilemez, hataların ele alınması daha karmaşıktır; insan duyguları, şefkat ve heyecanda tam bir kayıp vardır. Çevrimiçi öğrenmenin sunduğu olanaklarından optimum düzeyde yararlanmak için ele alınması gereken hazırbulunuşluk, algı, tutum, özerklik ve motivasyon gibi birçok etken vardır. Bu etkenlerin incelenmediği durumlarda öğrenenlerin ve öğretmenlerin özelliklerden bağımsız, bireysel farklılıklar ve motivasyon için yetersiz ve dijital okuryazarlık becerilerinin hesaba katılmadığı bir öğrenme sürecine girilmiş olur.

2.3. Çevrimiçi Öğretim

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. Sosyal buradalık, çevrimiçi öğrenme için çok önemli bir bileşendir ve bir öğrenme topluluğunun gelişiminde ve çevrimi ortamlarda etkileşim üzerinde doğrudan etkisi vardır (Kehrwald, 2008; Swan, Garrison ve Richardson, 2009). Sosyal buradalık terimi 1976'da Short, Williams ve Christie tarafından oluşturulmuş olup, bir

iletişimcinin etkileşim yoluyla başka bir bireyin varlığına dair farkındalık duygusunu ifade etmektedir (Short, Williams ve Christie, 1976). Çevrimiçi ğrenme bağlamında, sosyal buradalık “bir araştırma topluluğundaki katılımcıların, kullanılan iletişim aracıyla kendilerini gerçek insanlar, yani sosyal ve duygusal olarak yansıtmaya yeteneği” şeklinde tanımlanmaktadır (Garrison vd., 2000). Öte yandan bilişsel buradalık, öğrenenlerin tartışıp derinlemesine dūřünerek anlam oluşturma ve doğrulama yeterliklerinin derecesi olarak tanımlanırken; öğrenme kazanımlarına ulaşılması adına sosyal ve bilişsel süreçlere yönelik ğretmen tarafından gerçekleştirilen tasarım, düzenleme ve yönetim faaliyetleri ise öğretimsel buradalık tanımı içerisinde yer alan ifadelerdir (Öztürk, Erdem ve Deryakulu, 2017).

Bailey ve Card (2009), Güney Dakota Regents Board’un E-Öğrenme Ödülü’nü alan 15 evrimii öğretmenle röportaj yapmış ve ders ve öğrenme hedeflerini belirlemenin önemine yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu katılımcılar, oldukça etkili olduklarını dūřündükleri sekiz pedagojik uygulamayı paylaşmıştır: (a) ilişki geliştirmek; (b) katılım; (c) zamanındalık; (d) iletişim; (e) organizasyon; (f) teknoloji; (g) esneklik ve (h) yüksek beklenti ve hedefler. Onlar için, öğrenen ve öğreten ilişkisi kritiktir ve bu, öğretmenlerin öğrencilerle empati kurması, motivasyonu ve öğrencilere rehberlik aracılığıyla sağlanabilir. Online ğrenme doğasının farkında olan öğretmenler, geribildirim konusunda dikkatli, duyarlı ve hızlı olunmasını önermiştir. Bunu gerçekleştirmeye yönelik verdikleri pratik öneriler arasında “tamamlanan ödevler hakkında zamanında geri bildirim verilmesi, yazılı sorulara yanıt verilmesi, gerekliliklerin iletilmesi ve öğrencilere ne zaman uzakta olacaklarını bildirmesi” yer almaktadır. Ek olarak, çalışmada yer alan öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekmek için hızlı dönüt vermeyi, öğrencileri paylaşıma güdülemeyi ve küçük grup çalışmaları yürütmeyi önermişlerdir. Bu hedeflere ulaşmak için, evrimii öğretmenlerin iyi organizatörler olmaları gerektiği belirtilmiştir. Çalışmada, iyi tasarlanmış bir derste, sürecin ilk aşaması olarak ihtiyaç duyulabilecek kaynakların net bir şekilde paylaşılmasının ve oryantasyon eğitiminin gerekli olduğu önerileri sıralanmıştır. Buna ek olarak, esnekliğin de kritik bir etken olduğu belirtilmiştir.

Öğretim sürecinde teknolojiye sonsuz güven duyulamayacağı için öğretmenlerin çeşitli hatalarla baş etmeye hazır olmaları gerekir (Sun ve Chen, 2016). Öte yandan yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek özellikle öğrencilerine

yalnızca yüz yüze dersler sunan öğretmenler için zorluklar yaratmaktadır (Desai, Hart ve Richards, 2009). İyi çevrimiçi öğretmenler, sıklıkla çevrimiçi kalan hızlı geri bildirim veren kişilerdir (Bailey ve Card, 2009). Uzaktan eğitimin başarılı olabilmesi için Desai vd. (2009) öğrenenlerin olumlu bir tutum ve yüksek memnuniyet düzeyine sahip olması, buna yönelik olarak genellikle yüksek düzeyde etkileşime girmeleri gerektiğine; herhangi bir e-öğrenme programının başarılı olabilmesi için bir öğretmenin etkileşimli rehberlik ile desteklenmek zorunda olduğunu ve bu tür bir rehberlik ve etkileşimin “fiziksel bir ortam olmadığı göz önüne alındığında öğrenci için web üzerinden bir topluluk duygusu oluşturmada büyük bir rol oynadığına” inanmaktadır.

Bununla ilgili olarak Amerika Öğretmenler Federasyonu (AFT) uzaktan eğitimde uygulamaların daha iyi olması için rehberlik edebilecek 14 standart yayınlamıştır (AFT, 2000):

1. Eğitim kurumu, akademik kontrolü elinde tutmalıdır.
2. Eğitim kurumları, uzaktan öğretimde ihtiyaç duyulan şartları sağlamak için hazırlanmalıdır.
3. Öğretim tasarımı, ders amaçlı kullanılabilecek ortamların potansiyeline göre biçimlendirilmelidir.
4. Öğrenciler, dersin gereklilikleri hakkında tam bir anlayışa sahip olmalı ve başarıya yönelik olarak hazırlanmalıdır.
5. Katılımcılar arasındaki yakın etkileşim sürdürülebilir olmalıdır.
6. Sınıflardaki katılımcı kontenjanı, kurumun kendi standartları dikkate alınarak oluşturulmalıdır.
7. Kazanımlara ulaşmak adına derslerde ihtiyaç duyulabilecek her materyal paylaşılmalıdır.
8. Öğrencilere üzerinde çalışabilecekleri geniş bir konu yelpazesi sunulmalıdır.
9. Eşit araştırma fırsatları sağlanmalıdır.
10. Öğrencilerin akademik başarısını ölçmek için kullanılan teknikler, geleneksel eğitimdekilerle denklik sağlamalıdır.
11. Eşit şartlarda danışmanlık sağlanmalıdır.

12. Fakülteler, içeriklerin geliştirilip yeniden kullanılabilirliği üzerinde kontrole sahip olmalıdır.
13. Lisans programları tamamıyla uzaktan sürdürülebilir olsa da mümkün olduğu durumlarda yüz yüze sınıf çalışmaları da sürece dahil edilmelidir.
14. Uzaktan eğitim veren kurumun kendisi, federal hükümet ve akreditasyon ajansları uzaktan eğitim programının değerlendirilmesinde sorumluluk sahibi olmalıdır.

Bir sonraki alt bölümde, tezin kuramsal çerçevesini oluşturan teknoloji kabul modelinin özellikleri ve alt boyutlarına değinilmektedir.

2.4. Teknoloji Kabul Modeli

Teknoloji Kabul Modeli (TKM) ilk olarak 1985 yılında Fred D. Davis tarafından, ortaya koyulmuştur (Davis, 1989). Bu model sınırlılıklarından dolayı eleştirilmiş ve üzerine yeni kavramlar eklenerek geliştirilmiştir (Efiloğlu-Kurt, 2015).

Davis'e göre (1989), kullanıcının teknolojiyi kabul etmesi, bir organizasyonda e-öğrenme stratejilerinin tasarlanması ve uygulanmasında kritik bir faktördür. Bireylerin teknoloji kabul ve kullanma davranışlarını incelemek adına sosyal psikolojiden faydalanarak tutum ve niyet değişkenlerine ait bulguların yorumlarından yola çıkarak çeşitli model ve kuramlar ortaya atılmıştır (Özer, Günlük ve Özcan, 2019). Örneğin; sebepli davranış teorisi, yeniliğin yayılımı kuramı, planlı davranışlar kuramı ve TKM (Akça ve Özer, 2012). TKM, kişilerin dört değişken üzerinden teknolojiyi kullanmalarına yönelik amaç ve motivasyonunu ölçen bir teoridir (Turan ve Çolakoğlu, 2008). Bu değişkenler; algılanan kullanım kolaylığı, algılanan fayda, kullanıma yönelik tutum ve davranışa yönelik niyettir. Turan'a göre (2011) tutum, bir davranışı gerçekleştirmeye yönelik yargılarımız; niyet ise bir davranışı göstermeye yönelik hazırbulunuşluk olarak tanımlanabilir. Algılanan fayda teknoloji kullanımının ardından kişinin performansındaki artışa yönelik düşünceleri ifade ederken, algılanan kullanım kolaylığı; bireyin teknolojiyi zorlanmadan öğrenebilme derecesini ifade eder. Öte yandan Mutlu (2008), algıyı "duyularla alımlanan (anlayarak kabul edilen), beyin tarafından işlenen, bellekle depolanan ve fiziksel veya zihinsel bir tepki; (dıştan gelen bir uyarı sonucu ortaya çıkan hareket, refleks) biçimini üreten enformasyon" olarak tanımlamaktadır.

TKM'ye göre teknolojiyi kullanma kararı; sistemi kullanmaya yönelik tutum, kullanımı kolay ve faydalı bulma kombinasyonundan etkilenir (Dastjerdi, 2015). Modele göre algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı kişilerin teknolojiyi kullanmaya yönelik hedeflerini etkiler. Öte yandan teknoloji kullanma eğiliminin ise gerçek sistem kullanımını etkilediği belirtilmiştir. Navani ve Ansari (2020) çalışmalarında hedeflenen kullanıcının bir teknolojiye yönelik tutumunun, teknolojinin gerçek kullanımının bir başka kritik göstergesi olduğunu belirtmiştir. Navani ve Ansari'ye (2020) göre, bir kişinin teknolojiye karşı bir olumsuzluğu varsa, kullanılabilirliğine veya kullanımıyla ilgili eğitim sağlamasına rağmen onu kullanmayacaktır. Bununla birlikte, olumlu bir tutum, yeni teknolojiyi kullanmaya yönelik motive edici olabilir ve eğer beceri eksikliği varsa, kullanıcı bunları edinmeye motive olabilir.

Özer vd. (2019) çalışmalarında, muhasebe alanında görev alan akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik algılarını teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi kullanmaya yönelik tutumların artması ve bu konuda davranışsal niyet oluşması ile uzaktan eğitimin kullanışlı olarak algılanması arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, kullanımın “kolay” olarak algılanmasının, kullanmaya yönelik tutum ile arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Abasalt-Khorasani, Abdolmaleki ve Zahedi (2011), TKM'nin öğrencilerin e-öğrenmeyi benimsemelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Suleymani ve Zarafshani (2011), çalışmasında öğretim teknolojilerinin algılanan faydası ve onu kullanmaya yönelik tutumun, öğretim teknolojilerini kullanma kararına olumlu yönde büyük bir etkide bulunduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretim teknolojilerini kullanma kararının, bu teknolojiyi kullanma üzerinde çok etkili olduğu da belirtilmiştir. Öğretim teknolojisinin algılanan faydasının ise, kullanmaya yönelik tutum üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tezde hazırbulunuşluğun yanı sıra ele alınan bir diğer değişken ise bireysel yenilikçilik. Bir sonraki alt bölümde de bireysel yenilikçilik kavramına kısaca değinilmektedir.

2.5. Bireysel Yenilikçilik

Oxford sözlüğüne göre yenilik; yeni bir şeyin, bir fikrin veya bir şeyi yapmanın yeni yolunun tanıtılmasıdır (Oxford, 2020). Yenilikçilik ise bireyler arasında yeniliğe verilen tepkilere bağlı olarak bulunan farklarla ilişkilidir (Parlar ve Cansoy, 2017). Bunlara ek olarak yenilikçiliğin bireye özel olarak incelenmesini anlatan “bireysel yenilikçilik” kavramı vardır. Henderman ve Cantner’a (2018) göre bireysel yenilikçilik, yeniliğe ilişkin olarak bireysel iş performansının bir göstergesidir. Parlar ve Cansoy’a (2017) göre yenilikçilik; davranışsal bir özellik, genel bir kişilik özelliği ve belirli bir alan özelliği olarak sınıflandırılır. Çalışmalarında davranışsal yaklaşımın, bir yeniliği benimsemede zaman faktörünü vurguladığını, genel kişilik özelliğinin yenilikleri deneyimleme arzusunu ortaya çıkardığını ve alana özgü özelliğin, bireylerin ilgilendikleri belirli bir alanda bir yeniliği benimseme düzeyi olduğunu belirtmişlerdir. Yenilikçiliğin alt boyutları olduğu gibi bireysel yenilikçiliğin de alt boyutları vardır. Araştırmacılar bu boyutları yeni fikirleri denemek ve risk almak için isteklilik gösteren “yenilikçiler”, etrafındaki kişileri bilgilendirip onlara öncülük eden “erken benimseyiciler”, yeniliklere karşı tedbirli bir tutum sergileyen ve risk almak istemeyen “erken kitle”, yeniliklere karşı şüpheli ve ürkek davranan (yeniliğe direnen ve önyargılı olan) “geç kitle” ve sürecin sonunda yeniliği kabul eden “geç kalanlar” olarak ortaya koymuştur (Gökçearslan, Karademir ve Korucu, 2017).

Bu çalışmada ise öğretim elemanlarının algıladıkları bireysel yenilikçilik durumları betimlenerek, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluklarıyla birlikte ele alınmaktadır. Ek olarak, çalışmanın katılımcılarının yetişkinler olması nedeniyle, çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ve bireysel yenilikçilik değişkenlerine ilişkin bulguların yorumlanmasında andragoji de temel alınmaktadır. Tezin bu alt bölümünde, andragojinin ne olduğu ve yetişkin merkezli öğretim tasarımlarının özelliklerine değinilmektedir.

2.6. Andragoji

Knowles’a göre (1970), “Andragoji” “yetişkinlerin öğrenmesini kolaylaştırma sanatıdır”. Malcolm Knowles’ın yeni ufuklar açan 1973 tarihli yayını The Adult Learner’da ileri sürdüğü gibi, yetişkin öğrenciler, özel eğilimleri, ihtiyaçları ve öğrenmeye yönelik yaklaşımları, üniversite düzeyinde müfredat tasarımında nadiren dikkate alınan "ihmal edilen bir öğrenen grubu" dur. Fakat Tainsh’a göre (2016),

çevrimiçi öğrenim yetişkin öğrenciler tarafından yüksek oranda kullanılmaktadır ve bu nedenle, çevrimiçi kursların yetişkin öğrenciler düşünülerek geliştirilmesi önemlidir. Tainsh (2016), çalışmasında kaliteli çevrimiçi kurs geliştirme ilkelerini, Malcolm Knowles'ın andragoji teorisinin tanımladığı gibi yetişkin öğrencilere yönelik altı varsayım ile ilişkilendirmeye çalışmaktadır. Her bir ilke, kaliteli çevrimiçi ve yetişkin eğitimi gelişimi arasındaki ilişkiyi göstermek için Knowles'ın andragojik varsayımlarından biri veya daha fazlasıyla bağdaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, bu ilkelere göre düzenlenen çevrimiçi kurs geliştirmenin, yetişkin öğrencilerin ihtiyaçlarına iyi hizmet eden bir ders tasarlamada yararlı olduğu görülmüştür. 20. yüzyılın sonlarında Malcolm Knowles tarafından savunulan yetişkin eğitimi teorisi olan Andragoji, eğitim ihtiyaçlarını en iyi anlamak ve karşılamak için yetişkin öğrencilere yönelik altı varsayım ortaya koymuştur (Tainsh, 2016). Bu varsayımlar şöyledir (Finn, 2011):

- Yetişkin öğrenciler öz-yönelimlidir ve bağımsız hareket ederler.
- Yetişkin öğrenciler, yaşamlarında değerli deneyimler kazanmıştır ve deneyimlerini öğrenme sürecine uygulamaya değer verirler.
- Yetişkin öğrenciler başarılı olmak için öğrenmeleri gerekenleri öğrenmeye istekli ve hazırdır.
- Yetişkin öğrenciler, problem çözmek için öğrenmenin uygulama boyutuna ilgi duyarlar.
- Yetişkin öğrenciler daha çok içsel motivasyonu dışsal motivasyona göre daha fazladır.
- Yetişkin öğrenciler, kendilerine öğretilen şeyin değerini anlamaya çalışırlar.

Allen'a (2016) göre yetişkinler için çevrimiçi kurs tasarımına rehberlik edebilecek ilkeler arasında, kurs tasarımını öğrencilerin ihtiyaçlarına, yaşam deneyimlerine ve ilgi alanlarına göre uyarlamak; öğrencilerin bilgiyi inşa etmelerine yardımcı olmak, öğrenen-öğrenen arası ve öğrenen- öğretmen arası etkileşimi teşvik etmek ve otantik öğrenim ortamları ve değerlendirmeleri oluşturmak sıralanmaktadır.

Tablo 1. *Geleneksel ve Yetişkin Merkezli Ders Tasarımı Farkları (Allen, 2016)*

Faktörler	Geleneksel Ders Tasarımı	Yetişkin Merkezli Ders Tasarımı
Teorik Model	Sunuma dayalı	Yapılandırmacı
Öğretmen Rolü	Bilgi aktaran	Öğrenmeye rehberlik eden
Odak noktası	Konular	Öğrencilerin hayata yönelik beklentileri ve ihtiyaçları
Özerk öğrenme	Düşük	Yüksek
Öğretim Felsefesi	Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarımı	Öğrenciler arasında bilginin oluşturulması
Değerlendirme Teknikleri	İşbirliğinin hiç olmadığı ya da çok az olduğu önceden belirlenmiş formatlar	Formatı öğrenciler seçer ve genellikle iş birliğine gereksinim duyulur.
Değerlendirme Araçları	Quiz, test, araştırma ödevi	Portfolyo, websiteleri, öğrenenin mesleki alanına ilişkin ürettikleri
Müfredat	Sabit	Öğrenmeye ihtiyacı ve isteğine bağlı olarak değişkendir.

Geleneksel ders tasarımı ve yetişkin merkezli ders tasarımı ilkelerine karşılaştırıldığında yetişkin merkezli ders tasarım ilkelerinin; öğretmenin rehber rolünü desteklediği, yapılandırmacı yaklaşım üzerine inşa edildiği, öğreneni, bilginin ortak yaratıcısı konumuna getirdiği, öğrenen özerkliğini daha fazla desteklediği, öğrenenlere ders tasarımında sorumluluk alma olanağı tanıdığı ve iş birlikli etkinlikleri desteklediği, mesleki alana göre daha fazla kaynak sunduğu ve müfredat tasarımında öğrenenlerin ihtiyaç ve isteklerinin dikkate alınmasına olanak tanıdığı ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın bir diğer alt başlığında, ilgili alanyazın kapsamında çevrimiçi öğrenme-öğretme ile ilgili güncel araştırmaların sonuçlarına yer verilmektedir.

2.7. Çevrimiçi Öğrenme-Öğretme ile İlgili Yayınlar

Çevrimiçi derslerin yüz yüze kurslarla karşılaştırılamayacak kadar yeterli olmadığı varsayımı, her ne kadar popüler olsa da (Sussman ve Dutter, 2013) bu varsayım kesin olarak kanıtlanamamıştır (Singh ve Hurley, 2017). Dolayısıyla bu varsayımın hatalı bir ön yargıdan ibaret olduğu söylenebilir. Yüz yüze veya diğer geleneksel öğretme-öğrenme modlarına kıyasla ve hatta çevrimiçi eğitimin önemini

belirlemek için önemli miktarda araştırmaya ihtiyaç vardır (Jaggers ve Bailey, 2010). Çevrimiçi öğrenme, öğretmenler ve öğrenenler arasındaki iletişimi artırabilir; finansal olarak uygun ve düşük maliyetiyle yer ve zaman açısından esneklik, kolaylık ve erişilebilirlik sunar; ayrıca, açık ve eleştirel çevrimiçi tartışmalar için öğrencilere yeni fırsatlar sunmaktadır (Singh ve Hurley, 2017). Teknoloji aynı zamanda kendi ders videolarının yanı sıra diğer çevrimiçi materyallerin yayınlanmasına izin vererek öğretmenlerin olanaklarını da artırmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi öğretim, öğrencileri sınıfta pasif olarak oturmaları yerine tartışma panoları aracılığıyla etkileşime girmelerini sağlayarak katılımı geliştirme potansiyeline sahiptir. Çevrimiçi öğrenme-öğretmeye ilişkin alanyazında çeşitli araştırma sonuçları yer almaktadır. Örneğin; Gubernick ve Ebeling (1997) Phoenix Üniversitesi (özel, kâr amaçlı bir kurum) tarafından yürütülen ve çevrimiçi mezunlarının standart başarı testi puanlarının Arizona'daki 3 devlet üniversitesinin yüz yüze programından mezun olanlardan % 5 ila % 10 daha yüksek olduğunu gösteren bir çalışmayı raporlamıştır. Öte yandan Gerald Schutte, çevrimiçi öğretimin etkililiğini değerlendiren en iyi araştırmalardan birini yapmıştır (akt. Sims ve Schuman, 1999). Dr. Schutte, Cal State üniversitesinde istatistik dersi alan öğrencileri müdahale ve gözlem grubu olmak üzere ikiye ayırmıştır. Kontrol grubunun öğrenme deneyimlerinde bir değişikliğe gidilmemiştir. Deney grubu ise dersi çevrimiçi almaya başlamıştır. Vize ve final sınavları yüz yüze gerçekleştirilmiştir. 2 sınavda da çevrimiçi öğrenciler kontrol grubu öğrencilerinden ortalama yüzde 20 daha fazla puan almıştır.

Russell, (1999) araştırmasında incelediği çalışmaların %98'inin çevrimiçi öğretimin yüz yüze öğretimden üstün veya denk olduğunu rapor ettiklerini belirtmiştir. Bu çalışmaların %73'ünde yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin öğrenme çıktılarında anlamlı bir fark bulunamadığı, %25'inin çevrimiçi öğretim uyarlamasının performansı artırdığı ve %2'sinde yüz yüze eğitimin daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Uysal ve Kuzu, (2011) online araçların neden öğrenmede sıklıkla kullanıldığının sebeplerini açıklamıştır: (a) Kolaylık: Arama motorunda anahtar kelimelerin kullanımı ile bilgiye hızlıca ulaşılması; (b) Etkililik: Araştırılan şey ile ilgili çok ortamlı ve fazlaca veriye ulaşabilme olanağı; (c) Hız: Arama sonuçlarına çok hızlı bir şekilde ulaşılabilirlik; (d) Ekonomiklik: İnternet bağlantısı haricinde başka bir ücret gerektirmez. Günümüzde hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim veren kurumlar

kalite artışına katkı sağlayan çevrimiçi ortamları kullanmaktadır (Uysal ve Kuzu, 2011).

Yağcı (2012), çalışmasında çevrimiçi uzaktan öğrenmenin değerlendirme boyutundaki avantajlarına yer vermiştir. Yağcı'ya göre bilgisayar tabanlı gerçekleştirilen çevrimiçi sınavların birçok avantajı bulunmaktadır:

- Hızlı dönüt olanağı, eksikliği olan öğrenenlerin desteklenmesi ve etkili zaman yönetimi
- Sınavların istenilen zamanda uygulanabilme olanağı (Luecht, 2001).
- Kayıt tutulması,
- Test sorularının tekrar kullanılabilirliği,
- Değerlendirmenin kolaylaşması
- Çoklu ortam öğelerinin eklenebilmesi (Luecht, 2001; Natal, 1998).

Sharma ve Reddy (2015), tablet bilgisayarlar gibi mobil cihazların öğrenci katılımını hızlandırma, odağı artırma ve öğretmen etkileşimini destekleme konusunda etkili olduğunu belirtmiş ve bir yükseköğretim kurumunda tabletle öğrenmenin etkililiğini değerlendirmek için, yedi haftalık çevrimiçi bir derste gönüllü olarak seçilen 10 öğrenciden oluşan bir örnek üzerinde çalışma yapmıştır. Öğrencilerin yeni teknolojik cihaza olan tutumu analiz edilmiştir. Çalışma aynı zamanda öğrencilerin yerine getirdiği görevlerin kalitesini ve başarı oranlarını da dikkate almıştır. Bu çalışmanın sonuçları öğrencilerin tablet öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilediğini ve mobil cihazların çevrimiçi kurslar için iyi bir öğrenme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, iki grubun başarı oranları ve notları arasında anlamlı fark çıkmamıştır.

Buraiki ve Hamdani (2017), çevrimiçi etkinliklerin öğrencilerin kelime testi performansı üzerindeki etkililiğini incelemiştir. 9. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmanın deney grubuna 24 ve kontrol grubuna 23 olmak üzere toplam 47 öğrenci katılmıştır. İki grup arasında karşılaştırma yapmak için bağımsız gruplar *t* testi yapıldığında ise deney grubunun son kelime testinde kontrol grubundan anlamlı fark yaratacak düzeyde daha iyi sonuçlar aldığı belirtilmiştir. Ek olarak, çevrimiçi etkinliklerin kullanılmasının EFL öğrencileri için kelime edinimini geliştirdiği açıklanmıştır.

Diğer bir çalışmada Soffer ve Nachmias (2018), aynı özelliklere sahip yüz yüze ve çevrimiçi formattaki 3 dersin etkililiğini incelemiştir. Bulgular, incelenen değişkenlerin çoğunda çevrimiçi ve yüzyüze dersler arasında önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, çevrimiçi derslerde ders yapısının daha iyi anlaşıldığı, öğretmenlerle daha iyi iletişim kurulduğunu belirtmiş ve yüksek katılım ve memnuniyet göstermiştir. Çevrimiçi derslerde öğrencilerin final notları daha yüksek çıkmıştır ve dersi tamamlanma oranında fark bulunmamıştır. Bulgulara göre, çevrimiçi dersler geleneksel dersler kadar veya daha da etkilidir

Smith, Garden, Wigmore, Borgstein ve Dewhurst (2018) ise klinik ortamlarında tam zamanlı eğitim ve çalışmaya devam eden öğrenciler için çevrimiçi bir Yüksek Lisans Cerrahi Bilimler programının algılanan etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmaya yirmi dört öğrenci katılmıştır. Yüksek lisans ile ilgili öğrencilerin perspektifleri anketlerle araştırılmış ve öğrencilerinin performansı çeşitli metrikler kullanılarak ölçülmüştür ve aynı yılda eğitim alan diğer öğrencilerle karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin de programın etkililiği hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Bulgular, öğrencilerin temel bilimlerle yapılandırılmış etkileşimli ve sanal hasta sunumlarına, e-dergilere olan erişime ve uluslararası cerrahi meslektaşlarıyla tartışma fırsatına değer verdiğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin akademik performansı, yüz yüze öğrenme sonuçlarıyla farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin programın eğitim faydalarına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir.

Malezya'daki ilkokul öğrencilerinin düşünme beceri düzeyini ele alan Zin, Rosli ve Saleh (2019), öğrenme ortamının etkililiğini araştırdıkları deneysel araştırmaya 40 öğrenciyi dahil etmiştir. Öğrenme ortamı Suchman'ın Soruşturma Modeli kullanılarak geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamını kullanarak düşünme becerisinde iyileşmenin yaratmanın mümkün olduğu belirtilmiştir.

Eldenfria ve Al-Samarraie (2019) öğrenme oturumları boyunca öğrenci yetenek puanlarındaki değişikliklere dayanarak çevrimiçi sürekli uyarlanabilir bir mekanizmanın etkililiğini incelemiştir. Bu oturumlarda öğrenme içeriği orta ve yüksek yetenekli bir birey için tasarlanmış ve uyarlanmış. Mekanizmanın kullanılmasıyla 10 öğrencinin (6 erkek ve 4 kadın; 20-25 yaş) beyin aktivasyonu bir

elektroensefalogram (EEG) kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda kullanılan mekanizmanın öğrencilerin yetenek puanlarına göre sunulan içeriği anlamalarına yardımcı olduğu ve böylece beyin aktivasyonlarını geliştirdiği görülmüştür.

Wang, Kremer ve Jackson (2019) ise STEM eğitiminde yüz yüze ve çevrimiçi öğretimi öğrenci başarıları açısından karşılaştırmıştır. Bu amaçla mühendislik çizimlerine uygun bir vaka çalışması tasarlamışlardır. 64 öğrenciyle gerçekleştirilen deneysel çalışmada derslerde aynı içerikler sunulmuş, aynı görevler dağıtılmış ve öğrencilere eşit süre verilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun öğrenme çıktılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

2.8. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluklarıyla ilgili Yayınlar

Alanyazında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk durumunun ele alındığı az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu kısımda başlıkta belirtilen yayınlara yer verilecektir.

Akaslan ve Law (2011), Türkiye'deki elektrik alanında faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının e-öğrenmeye ne ölçüde hazır olduğunu araştırmaktadır. Türkiye'de elektrik-elektronik öğretimi programlarında çalışan 1206 öğretim elemana gönderilen anketi 289 kişi tam doldururken 53 kişi ise bir kısmını doldurmuştur. Bulgular, Türkiye'de elektrik konusuyla ilgili yükseköğretimde görev alan akademik personelin genellikle e-öğrenmeye yönelik olumlu deneyimlere, güven duygusuna ve tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk durumları yeterli görünmesine rağmen, e-öğrenmenin etkin bir şekilde benimsenmesini kolaylaştırmak için e-öğrenmeye yönelik tutumlarının güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

İnan'ın (2013) öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ve DÜZEM (Dicle Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi) faaliyetleri hakkındaki görüşleri üzerine yaptığı çalışmada 14 fakülte ve 2 meslek yüksekokulundaki bölümlerinden ikişer akademisyen, toplamda 92 katılımcı yer almıştır. 54 sorudan oluşan anket, öğretim elemanlarının odalarında yüz yüze teslim edilmiştir. Öğretim elemanlarına göre UE fırsat eşitliği sağlamaktadır ve ihtiyaçlara yanıt vermektedir fakat UE için geç kaldıklarını düşünmektedir. Küçük kısmının uzaktan eğitim hakkında bilgiye sahip

olmadığı, dolayısıyla kararsız kaldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının %64'lük bir kısmının uygun şartların sağlanması halinde uzaktan eğitime katkıda bulunmaya istekli olduğu, fakat buna karşın %28'lik kısmının ise bu konuda kararsız kaldığı belirtilmiştir. Araştırmada, ülkemizde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri hakkında bilgisi olan akademisyenlerin oranı %18,4, kısmen bilgisi olanların oranı ise %76,8 olarak ortaya çıkmıştır. Ek olarak, elemanlarının %37,3'ünün DÜZEM kapsamında yapılan uzaktan eğitim çalışmalarından haberdar iken bu konuda kısmen bilgisi olanların oranı %47,8'dir.

Koloğlu (2016), akademisyenlerin UE algılarını ve hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Çalışmaya katılan 182 katılımcı ünvan, yaş aralığı, cinsiyet ve çalışma süresi açısından farklılık göstermektedir. Bulgular arasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik herhangi bir deneyimleri olmadığı belirtilmiştir. Ankette beşli likert biçiminde yer alan “öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşlukları” kısmından elde edilen yanıtların ortalaması 3,38'dir, yani öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk ile ilgili sorulara ağırlıklı olarak “kararsızım” yanıtını vermiştir.

Yine 2016'da yapılan bir başka çalışmada Gay (2016), Karayipler üniversitesinde öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluklarını ölçmüş ve hazırbulunuşluğun etkisini ders öncesi, ders esnasında ve ders sonrası olarak üç bölümde incelemiştir. Veri toplama aracı çevrimiçi bir şekilde 208 öğretim elemanına iletilmiştir. Öğretim elemanlarının %90,6'sı e-öğrenmeye hazır iken yalnızca %72,6'sı bireysel olarak internet bağlantısına sahip olup düzenli olarak elektronik teknolojiler kullanan diğer insanlarla iletişime geçebilme, öz motivasyonu yüksek, bağımsız öğrenebilen, yeni teknolojileri kabul etmeye ve kullanmaya yatkınlığı olan kişilerden oluşmaktadır. Çalışmada demografik bilgilerin teknoloji, yaşam tarzı veya pedagojik hazırbulunuşluk üzerinde etkisi olmadığı, e-öğrenme sistemlerinin genel olarak erişilebilir olduğu fakat destek ekiplerinin ulaşılabilirliği konusunda özellikle ders öncesi aşamada eksiklikler olduğu ve bunun da öğretmen memnuniyetini etkilediği belirtilmiştir. Hazırbulunuşluğu düşük olan öğretmenlerin ise teknolojik yeterliliği yüksek olsa da yaşam tarzı ve pedagojik hazırbulunuşluklarında yetersizlikler tespit edilmiştir. Ders öncesi aşamada, öğretim elemanlarının hazırbulunuşluğu, elektronik öğrenme sistemlerinin hem teknik hem de teknik olmayan boyutlarında etkili

olmuştur. Ders aşamasında ise teknik boyuttaki etkisi düşerken öğretim elemanı memnuiyeti gibi teknik olmayan boyutlarda etkinin arttığı belirtilmiştir. Dersin sona erdiği aşamada ise gelişmiş öğretim becerilerinin faydasının ortaya çıktığı fakat başkalarıyla irtibata geçmenin temel sorun olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

Diğer bir çalışmada Adiyarta, Napitupulu, Rahim, Abdullah ve Setiawan (2018) bir enstitünün e-öğrenme uygulamasına yönelik hazırbulunuşluğunu ölçtükleri bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmacılar, e-öğrenme hazırbulunuşluğu düzeyinin gelecekteki e-öğrenme kullanımını üzerine karar alınmasında etkili olacağına inanmaktadır. Tarama yöntemi kullanılan çalışmada veri toplama aracının sekiz e-öğrenme modelinin entegrasyonu ile elde edildiği belirtilmiştir. E-öğrenme hazırbulunuşluğu 13 kategoride incelenmiştir. Bu kategoriler: psikolojik, sosyolojik, çevresel, insan kaynakları, finansal, teknolojik beceri, ekipman, içerik, yenilik, kurumsal, liderlik, kültür ve politikadır. 5'li likert ölçeğinden elde edilen ortalama değerler 2,38 ile 3,79 arasında sıralanmıştır. Bu değerler, hiçbir kategoride yüksek düzeyde hazırbulunuşluk ortaya çıkmadığını ve tüm kategorilerde desteğe ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Cibaroglu, Naciye ve Turan (2019), dijital öğrenme yönetim araçlarına yönelik olarak fakülte hazırbulunuşluklarını ve teknoloji hazırbulunuşluğu ve teknoloji kabulü arasındaki istatistiksel ilişkileri araştırmıştır. Nicel bir araştırma olan çalışmada betimsel tarama özellikleri taşımaktadır. Kullanılan veri toplama aracı, teknoloji hazırbulunuşluğu indeksi ve teknoloji kabul modelinde görülen maddeler yer almaktadır. Katılımcı grubunu ise 7 üniversiteden 317 fakülte oluşturmaktadır. Bulgulara bakıldığında ise teknoloji hazırbulunuşluğu ile teknoloji kabul modelinin, davranışsal niyetin yaklaşık %54'ünü açıkladığı görülmektedir. Araştırmacılar, teknoloji hazırbulunuşluğunun teknolojiyi kabulle anahtar bir bileşen rolünde olduğunu belirtmektedir.

İran üniversitelerindeki öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk durumlarını değerlendiren Farazkish ve Montazer (2019), tarama çalışmalarında 750 öğretim elemanına ulaşmışlardır. Seçilen 23 üniversiteden akademisyenlerin ortalama e-hazırlıbulunuşluk puanı 10 üzerinden yaklaşık 4,3 olması zayıf e-hazırbulunuşluk durumunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Buna ek olarak, akademisyenlerin %60'ından fazlasının puanı "ortalamanın altında" olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar

bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, üniversitelerin e-öğrenme sistemlerinin geliştirilmesindeki başarısızlığın önemli nedenlerinden birini, eğitmenler arasında e-öğrenmeye hazırlık eksikliği olarak belirtmiştir.

State Agriculture Üniversitesinde görev alan öğretmenlerin e-öğrenme hazırbulunuşluklarını Navani ve Ansari (2020) ölçmeye çalışmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılan araştırmada akademisyenlerin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarına yönelik veri toplamıştır. Bulgular sekiz öge altında incelemektedir. İlk öge olan teknolojik beceri hazırbulunuşluğuna bakıldığında 5 dereceli ölçek üzerinden 4,19 ortalamaya sahiptir. Çevrimiçi öğrenme stilleri hazırbulunuşluğu ise 2,54 değerine sahip olmakla birlikte yetersiz bulunmuş ve çok fazla geliştirmeye ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Altyapısal hazırlık 4,32 ortalamaya sahipken hazırbulunuşluk tutumu 3,44 ortalama ile “yeterli ama geliştirilmeli” ifadeleriyle değerlendirilmiştir. İnsan kaynakları hazırbulunuşluğu 2,68; çevresel hazırbulunuşluk 4,13; kültürel hazırbulunuşluk 3,59; finansal hazırbulunuşluk 4,99 ve toplam ortalama ise 3,73’tür. Araştırmacılar, bir e-öğrenme sistemiyle uygulamaya geçmeden önce öğretmen, öğrenci ve idareci gibi farklı paydaşların hazırbulunuşluklarının ölçülmesinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Altınay vd. (2020) çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk durumunu ve akıllı üniversite dönüşümü sürecinde karşılaşılabilecek bariyerleri değerlendirmiştir. Alanyazındaki diğer hazırbulunuşluk araştırmalarının aksine nitel yöntem tercih edilen çalışmada 10 akademisyen ve beş bölüm başkanından çevrimiçi görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri analizinde ise tematik analiz kullanılmıştır. Sonuçlarda öğretim elemanlarının akıllı üniversiteye yönelik erişilebilir hizmetler ve uygulamalardan haberdar olduğu ancak uygulama aşaması için halen desteğe ihtiyaç duyduğu, tecrübe eksikliğinin zorluklar oluşturduğu ve teknolojik altyapının yetersiz bulunduğu belirtilmiştir.

Velasco, Maria ve Cristina (2020), Aurora State College of Technology öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Tarama araştırması olan bu çalışmada anket aracılığıyla nitel veriler çoğunluğunu erkek, 20-29 yaş aralığında, “Arts and Sciences” bölümlerinde görev yapan, 0-9 yıl arası öğretim tecrübesi olan öğretim elemanlarından toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazır oldukları fakat teknolojik ve kültürel

hazırbulunuşluk bağlamında gelişmeye ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bölüm, yaş ve cinsiyete göre gruplamalar yapıldığında hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öte yandan, öğretim tecrübesi ve ikamet yerine göre yapılan gruplamalarda anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyi en yüksek olan bölüm bilgi teknolojileri olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar ofis içinde yüksek hızlı internet bağlantısına erişimin kurulmasını, öğretim elemanlarının çevrimiçi bir kütüphaneye, video konferans uygulamaları ve diğer kaynak veri tabanlarına ve çevrimiçi öğretim uygulamalarının kullanımına nasıl erişileceği konusundaki bilgilerini yükseltmek için eğitimler yürütülmesini önermiştir.

Callo ve Yazon (2020) yürüttükleri betimsel-ilişkisel çalışmada, öğretme-öğrenme sürecini sürdürmek için alternatif bir sunum şekli olarak çevrimiçi öğretme ve öğrenmede hazırbulunuşluğu etkileyen faktörleri araştırmıştır. Ölçme aracı Cronbach $\alpha = 0,95$ güvenilirlik indeksi bildirmiş ve araştırmacılar tarafından yapılmış çevrimiçi anket aracı bir google formu aracılığıyla uygulanmıştır. Üniversitedeki 348 öğretim üyesi ve 7205 öğrenciden alınan yanıtlar katılımcının aşinalık, yetenek, hazırlık, cihaz ve erişim bağlantısı, öz yeterlik ve teknoloji deneyiminin, çevrimiçi öğretme ve öğrenme yönteminin yürütülmesi üzerinde hazır olma durumlarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Fakülte ve öğrencilerin çevrimiçi öğretme ve öğrenmeye hazırbulunuşluklarının yeterlilikleri, BİT araçlarına erişilebilirlikleri, hazırlıkları, teknolojiyi kullanma yeteneklerine olan güvenleri ve e-öğrenme materyallerine maruz kalmaları tarafından belirlendiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, üniversite ve daha geniş kapsamda, Yüksek Öğrenim Komisyonu tarafından öğretmenlere esnek veya karma öğrenmenin kullanımına ilişkin bilgi ve yeterliliklerle donatmak için bir kapasite geliştirme olarak bir dizi eğitim verilebileceği öneri olarak öne sürülmüştür.

Scherer, Howard, Tondeur ve Siddiq (2021), yükseköğretim düzeyinde görev alan öğretmenlerin hazırbulunuşluklarını profileleme amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya uluslararası toplam 739 öğretmen katılım göstermiştir. Örtük sınıf analizi yürütülen bu çalışmada hazırbulunuşluğu yüksek, düşük ve istikrarsız profiller ortaya çıkmıştır. Sonuçlara bakıldığında, akademisyenlerin hazırbulunuşluk durumlarına göre homojen bir grup oluşturmadığı ve dolayısıyla farklı alt grupların desteklenmesi adına bu konuda farklı yaklaşımlara ihtiyaç

duyabileceği görülmektedir. Belirlenen profiller yalnızca sürekli yüksek veya sürekli düşük çıkmamakla birlikte bireysel ve bağlamsal hazırbulunuşluğun da paralellik göstermeyebileceği belirtilmiştir. Çalışmada farklı altyapılardan gelen ve farklı çevrimiçi öğretim ve öğrenme deneyimlerine sahip akademisyenlerin bazı önemli ilişkileri açıklayan değişkenler tarafından aynı şekilde etkilenmeyebileceği ve bu doğrultuda kurumsal desteğin çevrimiçi öğretimdeki özgüvensizlik açığını kapatmaya yeterli olmayabileceğinin altı çizilmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlerin çevrimiçi öğretme-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının öz-yeterlik ve öğretimsel buradalık kavramlarının ötesinde olduğunu ve kurumsal, kültürel ve inovasyon bağamlarına dayandığını belirtmiştir.

Almahasheer vd. (2021) Imam Abdulrahman Bin Faisal üniversitesinde dijital sistemin rolünü ve öğretim elemanlarının Kovid-19 krizi sürecinde çevrimiçi öğretime geçişteki hazırbulunuşluk durumlarını analiz etmiştir. 8 ve 12 Mart tarihleri arasında yürütülen çalışmada 634 öğretim elemanından toplanan veriler; e-öğrenme araçlarına yönelik yüksek memnuniyet, e-öğrenmeye yönelik eğitimlerin ve teknik desteğin etkili bulunması gibi sonuçları açığa çıkarmıştır. Çalışmada kullanılan ölçme aracının Cronbach α değeri 0,940 bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeyleri beceri ve kabiliyet bağlamında iyi olarak değerlendirilmiştir. Öğretim elemanları, çevrimiçi öğretime hazır olmak için araçlar, bilgi, beceri ve güncellikle ilgili desteğin önemli olduğunu belirtmiştir.

Sunarto (2021), Surabaya Üniversitesi Bilgi Teknolojisi Fakültesi ve İşletme Ekonomisi Fakültelerinde görev alan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada eşzamanlı ve eşzamansız öğrenmeye ayrı ayrı dikkat edilmiş ve uygulanan asenkron eğitimin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eşzamanlı öğrenme Bilgi Teknolojileri Fakültesinde %72 ve İşletme Ekonomisi Fakültesinde %64 oranında kullanılırken asenkron öğrenme bu fakültelerde sırasıyla %94 ve %50 oranlarında kullanılmıştır. Öte yandan öğretim elemanları, çevrimiçi öğretimin güçlü yönünü destekleyici uygulama ve materyallere erişim olarak değerlendirirken zayıf yönünü ise çevrimiçi felsefenin anlaşılması olarak belirtmişlerdir. Araştırmacılar bulgulardan yola çıkarak, çevrimiçi öğretimin uygulanabilmesi için çevrimiçi

felsefenin anlatılması, çevrimiçi ilgi çekici içeriklere yönelik kurumsal destek gibi çözümler ile hazırbulunuşluğun artırılmasını önermişlerdir.

Zor (2021), akademisyenlerin e-öğrenmeye hazırlıkları ve öz-düzenleme becerileri arasındaki durumu inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya katılan 253 öğretim elemanından toplanan verilerin analizinde e-öğrenmeye hazırbulunuşluk ve öz-düzenleme becerileri değişkenleri için olumlu fakat yalnızca alt düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenlerin genel olarak hazırbulunuşluk düzeyi üzerinde bir farka neden olmadığı gözlemlenirken, medeni hal ve okuma becerisinin öz düzenleme becerisi ile; başka dili anlama, okuma ve yazma seviyelerinin ise e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ek olarak, e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyine en çok katkı veren değişkenin KAÇD katılımı olduğu tespit edilmiştir.

Mehta (2021), öğretmenlerin çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluklarını, algılanan stres ile değişime hazır olma ve benimseme arasındaki ilişkiyi analiz etmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleminin tercih edildiği 388 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada veri analizi için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Algılanan kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve özerklik, değişime hazırbulunuşluk/benimseme için öncül olarak alınmıştır. Bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuş ve bağımlı değişkendeki (değişime hazırbulunuşluk) %32,2 varyansı açıklayabilmiştir. Çevrimiçi öğretim çok kısa bir sürede tanıtılmış olsa da bu çalışmadan elde edilen sonuçlar öğretmenlerin bunu benimseyebildiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, çalışma aynı şeyin birçoğu için bir stres kaynağı olduğu gerçeğine de işaret etmektedir.

Paliwal ve Singh (2021) yükseköğretim kurumları öğretmenlerinin çevrimiçi öğretime hazırlık yeterlilikleri modeline dayalı olarak çevrimiçi eğitimi ele almaya hazır olmalarını değerlendirmişlerdir. Hindistan genelinde 296 HEI öğretmeninden veri toplamak için yapılandırılmış bir anket geliştirilmiştir. Bulgular, Hindistan yüksek öğretim öğretmenleri arasında ders tasarımı, iletişim, zaman yönetimi gibi becerilerin yeterli düzeyde olmadığını fakat öğretmenlerin sahip olduğu teknik yeterliliklerin çevrimiçi eğitimi ele almaya hazır olma gereksinimlerini karşıladığını göstermektedir.

Khairi, Faridah, Norsiah ve Zaki (2021) Malaya Üniversitesi, Bilimde Temel Araştırmalar Merkezi'ndeki akademisyenlerin çevrimiçi öğretime hazır olma

durumlarını değerlendirmek için bir anket gerçekleştirmiş ve 68 yerel personel ve 20 Japon personelden oluşan bu çalışmaya 88 akademisyen katılmıştır. Anket, hazır olmanın üç ana yönüne odaklanan Google Form kullanılarak yapılmıştır. Bunlar donanıma hazırlık, yazılıma hazırlık ve davranış (evrimii öğretimle ilgili deneyimleri, görüşleri ve beklentileri içerir). Araştırma sonuçları, dersler ve eğitimler için görüntülü toplantı yapmak için gerekli olan webcam, mikrofon ve benzeri donanımların sağlanması gerektiğini göstermiştir. Akademisyenlerin uygulamaları kullanma yetkinliğini artırmak için sürekli eğitimler verilmesi gerektiğine dair öneride bulunulmuştur.

Junus, Santoso, Oktavia, Putra, Gandhi ve Siswantining (2021) Kovid-19 pandemisi sırasında öğretim elemanlarının hazırbulunuşluklarını değerlendirmiş ve evrimii bir ders vermek için öğretim elemanlarının üstesinden gelmeleri gereken zayıflıkları ve engelleri araştırmıştır. Karma yöntem yaklaşımı uygulayan bu araştırmada öğretim üyelerine evrimii hazırlık anketleri aracılığıyla anket uygulanmış ve toplanan nitel verilerden çeşitli temalar oluşturulmuştur. Sonuçlar, öğretim görevlilerinin evrimii kurslar için e-öğrenme platformlarını kullanmak için güçlü temel teknik becerilere sahip olduğunu, Öğrenme Yönetim Sistemini (ÖYS) kullanmaya hızla uyum sağladıklarını ve çoğunun evrimii sınıflar için taktik bir çözümlere sahip olduklarını ancak stratejik bir çözüme sahip olmadıklarını göstermiştir. Aynı zamanda katılımcılar öğrenme hedeflerine ulaşılabileceğine tam olarak inanmadıkları için evrimii ders verme yeterlilikleri kesin olarak açığa çıkarılamamıştır.

Bolliger ve Halupa (2022) Kovid-19 pandemisi acil uzaktan veya evrimii öğretime geçişe neden olduğunda, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki özel üniversitedeki öğretim üyelerinin evrimii öğretim vermeye hazır olup olmadıklarını araştırmıştır. Sonuçlar, öğretim elemanlarının evrimii öğretimle ilgili görevleri yerine getirmeye orta düzeyde hazır olduklarını göstermektedir. Katılımcı öğretim elemanları kendilerini en çok ders iletişimi konusunda yetkin, en az ise zaman yönetimi konusunda yetkin hissettiklerini bildirmiştir. Salgın öncesi evrimii öğretim deneyimine dayalı olarak yanıtlarda önemli farklılıklar bulunmuştur. Sonuçlar, evrimii öğretime güvenen eğitmenlerin, kendinden emin olmayanlara göre göreve daha hazırlıklı olduklarını göstermiştir.

Parsak ve Saraç (2022) beden eğitimi öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını belirlemek amacıyla Adana'da görev alan 108 öğretmenden veri toplamıştır. Bulgular incelendiğinde cinsiyete göre anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı ve iki grubun da çevrimiçi öğrenmeye yüksek düzeyde hazır oldukları ortaya çıkmıştır. Öte yandan yaş ve deneyim yılı arttıkça hazırbulunuşluk düzeyinin kısmi olarak azaldığı belirtilmiştir.

Tezde ele alınan diğer bir değişken olan bireysel yenilikçiliğe ilişkin yapılan literatür taraması sonuçları aşağıdaki alt başlıkta sunulmaktadır.

2.9. Bireysel Yenilikçilik İlgili Yayınlar

Gökbulut (2021) öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla nicel araştırma yöntemiyle devlet okullarında görev yapan 198 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre eğitimcilerin %37,4 yenilikçi, en düşük ise %0,5 ile gelenekçi olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada, eğitimcilerin BY özellikleri, öğrenim düzeyleri ve deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcılar arasında ilköğretim okullarında çalışanların ortaöğretimde çalışanlara göre daha yenilikçi olduğu belirlenmiştir.

Nayci (2021) ise sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilikleri ile çevrimiçi eğitimdeki rolleri ve yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin BY toplam puanları ile çevrimiçi eğitimdeki rolleri ve yetkinlik düzeyleri toplam puanları arasında kayda değer bir fark oluşturan ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan BY, çevrimiçi eğitimdeki rolleri ve yetkinlikleri anlamlı düzeyde yordamaktadır. Ek olarak, değişkenler toplam varyans üzerinde %42'lik bir açıklama gücüne sahiptir. Katılımcıların BY özellikleri, çevrimiçi öğrenmede aldıkları görevler ve yetkinliklerine yönelik ilişkinin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin süreçteki etkinliğinin artırılması açısından önemli olduğu belirtilmiştir.

Demir ve Demir (2022) sınıf öğretmenlerinin BY durumları ve öğrenme tutumlarını incelenmiştir. İlişkisel analiz yapılan bu tarama araştırmasında 210 katılımcı yer almaktadır. “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğrenme Tutum Ölçeği” ölçekleri ile veri toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların ileri seviyede deneyime açıklık, aynı zamanda değişime direnç gösterdikleri, liderliklerinin ortalama bir puanda olduğu ve ağırlıklı olarak "sorgulayıcı" kategori sınırları içinde oldukları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların BY özelliklerinde cinsiyete göre anlamlı bir değişim bulunmadığı,

fakat boyutlardan bazılarında ve mesleki kıdeme göre bazı öğretmen gruplarında farklılık gözüktüğü tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının mezun olunan fakülte ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Atılgan ve Tükel (2021) antrenörlerin ve beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algılarını belirlemek ve bazı demografik değişkenler açısından katılımcı algılarının farklılaşma durumlarını incelemek adına bir çalışma yürütmüştür. Nicel yöntem ve betimsel tarama modelinin Bulgular, katılımcıların daha çok öncü ve sorgulayıcı gruplarında biriktiğini ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet, medeni durum, yaş gibi değişkenlerin katılımcıların BY durumlarına yönelik olarak anlamlı bir fark yaratır şekilde dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Solmaz (2019) eğitimcilerin BY durumları ve teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3804 öğretmenden veri toplamıştır. Bulgular, öğretmenlerin BY düzeylerinin ve teknopedagojik eğitim yeterliklerinin ortalama ve üzeri değerlerle sonuçlandığını ortaya çıkarmıştır. BY açıklık kategorisi özelinde kıdem ile ilişkili olduğu ortaya çıkmış ve daha az kıdem yılına sahip olanların deneyime daha açık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kadın öğretmenlerin ağırlıklı olarak sorgulama kategorisinde, erkek öğretmenlerin ise öncü kategorisinde yer aldığı belirtilmiştir.

Atalay-Altaş (2021) İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve BY düzeylerini incelemiştir. 240 öğretmenden toplanan verilerin analizinde katılımcıların yüksek eleştirel düşünme eğilimine ve düşük bireysel yenilikçilik düzeyine (sorgulayıcı kategori) sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ve bağımsız değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Diğer bir çalışmada ise Safa ve Arabacıoğlu (2021), eğitimcilerin öğretim teknolojisi kullanımı ve BY özelliklerini incelemiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı ve 341 katılımcılı bu çalışmanın sonuçlarına göre, katılımcıların en fazla öncü kategorisinde yer aldığını, risk alma kategorisinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığını, 16 sene veya daha çok deneyimli olanların değişim karşısında daha fazla direnç gösterdiklerini açığa çıkarmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmada kullanılan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının özelliklerine yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli, Ege üniversitesi öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilikleri ve çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek adına tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları bir grubun özelliklerini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu tür araştırmalarda herhangi bir müdahale söz konusu değildir, yalnızca verilerin tespit edilmesi amaçlanır. Buna ek olarak demografik değişkenler ile BY arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Fraenkel ve Wallan'a (2003) göre, araştırmalarda gerçek hedef evrene erişebilmek nadiren olanaklıdır. Bu çalışmada da içinde bulunulan dönemin koşulları ve olanakları dahilinde araştırmacı kolay ulaşılabilir evren üzerinde çalışmıştır. Buna göre, araştırmacının erişilebilir evreni olan çalışma grubunu Ege Üniversitesinde ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Katılımcılar, araştırma öncesinde Ege Üniversitesi ÖTK (Öğretim Teknolojileri Koordinatörlüğü) tarafından öğretim elemanlarına yönelik düzenlenen çevrimiçi eğitimlere katılmıştır. ÖTK, pandemi öncesinden bu yana öğretim elemanlarının derslerinde öğretim teknolojilerini etkin kullanmalarını amaçlamaktadır. Farklı üniversitelerde de bu amaçla ve farklı adlarla kurulan birimler bulunmaktadır. Ege ÖTK'nın çalışmaları öğretim elemanlarının çevrimiçi hazırbulunuşluğunu destekleyici bir etmendir.

Öğretim elemanlarıyla yüz yüze iletişim kurulamadığı Kovid-19 salgını döneminde veri toplamanın yegâne yolu çevrimiçi araçlardan geçmektedir. Çevrimiçi araçlarla veri toplamada ise geri dönüş oranı oldukça düşüktür. Bu araştırma özelinde veri toplama araçları yaklaşık 1350 öğretim elemanına iletilmiştir ancak dönüş oranı %12'dir. Çalışmada hedeflenen çalışma grubu 350 kişi olarak düşünülmüş ve daha sonra veri toplama araçlarından bireysel yenilikçilik ölçeğindeki madde sayısının 10 katı hesaplanarak 200 kişilik bir çalışma grubuna ulaşmak hedeflenmiştir. Madde

sayısının 10 katına ulaşılması Büyüköztürk (2012) tarafından önerilmektedir. Katılımcılara ait demografik veriler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. *Akademisyenlerin Demografik Bilgileri*

Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet		
Erkek	61	30,5
Kadın	139	69,5
Unvan		
Araştırma görevlisi/ araştırma görevlisi dr.	28	13,9
Öğretim görevlisi/ öğretim görevlisi dr.	26	12,9
Dr. Öğretim üyesi	30	14,9
Doçent	51	25,4
Profesör	65	32,3
Yaş		
25-35	27	13,4
35-45	70	34,8
45-55	62	30,8
55+	41	20,4
Alan		
Sosyal bilimler	58	30,1
Sağlık bilimleri	86	43,0
Güzel sanatlar	3	1,5
Fen ve mühendislik bilimleri	49	24,4
Spor bilimleri	2	1,0
Toplam	200	100

Tablo 2’de belirtildiği üzere katılımcıların çoğunluğu (%69,2’si) kadındır. Unvan açısından incelendiğinde %32,3 ile profesörlerin öne çıktığı görülmektedir. Öte yandan 35-45 yaş aralığındaki öğretim görevlileri yaş kategorisinde baskın gözükmemektedir. Ek olarak, çalışmaya en çok sağlık bilimleri alanından katılım olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının özellikleri, geçerlik ve güvenirlik bilgileri şu şekildedir:

3.3.1 Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Anketi

Çalışmada öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluğunu ölçmek için Chi (2015) tarafından geliştirilen ve Hoşgörür ve Adnan (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan anket kullanılmaktadır. Anketin iç tutarlılığı 0,91 hesaplanmıştır.

Anketin alt boyutlarını sırasıyla; öğrenme-öğretme süreci, sosyal bağ ve öğrenci katılımı, öğretim elemanlarına teknoloji desteği, ders tasarımı ve öğretimsel tasarım ve ölçme değerlendirme oluşturmaktadır. Uyarlama çalışmasında 63 seçenekli, 13 açık uçlu ve 2 tane de yapılandırılmış ifadelerin seçildiği maddeler yer almaktadır.

3.3.2. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Hurt, Joseph ve Cook'un (1977) geliştirip Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçeye uyarladığı BY Ölçeğinin geçerli faktör yapılarına sahip olduğu, iç tutarlılık katsayısının 0,82 ve güvenilirliğinin 0,87 olduğu belirtilmiştir. 20 maddeden oluşmaktadır ve her bir madde beş puandır. 46 ve aşağısında puan alan yanıtlayıcılar gelenekçi, 46-56 arası kuşkucu, 57-68 arası sorgulayıcı, 69-80 arası öncü ve 80 üstü puan alanlar yenilikçi kategorilerinde yer almaktadır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Öğretim elemanlarının demografik bilgileri ve kullanılan ölçme araçlarının betimsel sorularına ilişkin betimleyici analizler (frekans, yüzde) yapılmıştır. Veri analizinde ayrıca yaş, unvan, kıdem, cinsiyet bağımsız değişkenleri ile BY bağımlı değişkeni arasındaki ilişkileri incelemek adına ANOVA'dan faydalanılmıştır. Bu inceleme daha sonra çoklu doğrusal regresyon analizinde de açıklanabildiği için bulgular kısmında ayrıca belirtilmemiştir. Corporate Finance Institute'e göre çoklu doğrusal regresyon, bağımlı bir değişkenin sonucunu yordayabilmek için iki veya daha fazla bağımsız değişken kullanılan bir istatistiksel tekniği ifade etmektedir. Araştırma verilerinin analizi, SPSS programında yapılmıştır. Nitel sorulardan elde edilen cevaplar için ise kod ve tema ilişkisi kurularak ve bu ilişkiler betimsel olarak yansıtıldıktan sonra nicel verilerle birlikte yorumlanmıştır. Bireysel yenilikçilik ölçeği için normallik testi uygulanmış olup ölçeğin basıklık (-278, 172) ve çarpıklık (-147, 342) değerleri -1,5 ile 1,5 arasında yer aldığı için (Tabachnick ve Fidell, 2013) normal dağılıma uygun verilere sahip olduğu söylenebilir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları kullanılarak edinilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşlukları, veri toplama araçları bölümünde belirtilen “çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketi” ile incelenirken bireysel yenilikçilik durumları ise aynı bölümde tanıtılan “bireysel yenilikçilik ölçeği” ile ele alınmıştır.

4.1. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluk Durumları

Tablo 3’te öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili sorulara verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Tablo 3’e göre, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu teknolojiyi hem işlerinde hem iş dışı durumlarda teknolojiyi hayatlarına entegre edebilmiş ve bu konu üzerine yeni şeyler öğrenmeye açıktır.

Tablo 3. ÇÖH Anketi Öğrenme-Öğretme Süreci Alt Boyutuna İlişkin Betimsel Bulgular

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okul dışında teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	-	-	1	5,0	22	11,0	72	36,0	105	52,5
İşimin haricinde de teknoloji ile ilgili yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.	-	-	8	4,0	24	12,0	74	37,0	94	47,0
Araştırmalarımda teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	-	-	2	1,0	25	12,5	81	40,5	92	46,0
Derslerimde teknolojiyi rahatlıkla kullanırım.	-	-	4	2,0	28	14,0	89	44,5	79	39,5
İşim ile ilgili yeni teknolojileri öğrenmekten keyif alırım.	-	-	4	2,0	22	11,0	72	36,0	102	51,0
Eğitimde teknoloji kullanımının farklı yollarını öğrenmeye açıktımdır.	-	-	2	1,0	29	14,5	66	33,0	103	51,5
21. yüzyılda öğrenci başarısı teknoloji kullanmayı öğrenmelerine bağlıdır.	1	,5	1	,5	19	9,5	63	31,5	116	58,0

Tablo 4’te çevrimiçi öğretimin yüz yüze öğretiminden daha az zaman alacağı noktasında katılmıyorum ifadesi öne çıksa da diğer ifadeler de çokça tercih edilmiştir ve bu farklı görüşler istatistiksel anlamda temsil edilmiştir. Öte yandan, çevrimiçi öğretimin esneklik ve kişisel gelişim sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 4. *Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri*

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çevrimiçi öğretim yüz yüze öğretimden daha az zaman alır.	37	-	74	37	27	13,5	49	24,5	13	6,5
Çevrimiçi öğretim daha çeşitli öğrenci kitlelerine ulaşmamı sağlar.	3	-	19	9,5	35	17,5	103	51,5	40	20,0
Çevrimiçi öğretim ders açısından öğrencilere büyük bir esneklik sağlar.	4	-	8	4,0	35	17,5	96	48,5	56	27,9
Çevrimiçi öğretim, programlarda çeşitlilik sağlar.	4	-	19	9,5	46	23,0	92	46,0	39	19,5
Çevrimiçi öğretim, öğretim konusunda kendimi geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunar.	6	3,0	83	41,5	48	24,0	72	36,0	102	51,0
Çevrimiçi öğretim yeni fikirler geliştirebilmem için daha fazla fırsat sunacaktır.	5	2,5	32	16,0	49	24,5	66	33,0	103	51,5
Çevrimiçi öğretim mesleki gelişimim konusunda daha fazla fırsat sunar	9	4,5	31	15,5	60	30,0	63	31,5	116	58,0
Çevrimiçi öğretim yeni teknolojileri öğrenme konusunda beni motive eder.	7	3,5	13	6,5	37	18,5	99	49,5	43	21,5
Çevrimiçi öğretimin entelektüel anlamda beni zorlayacağı düşüncesi hoşuma gider.	22	11,0	37	18,5	63	31,5	61	30,5	17	8,5

Tablo 5'e göre, çevrimiçi öğretim yapmaya güdüleyen etmenler düşünüldüğünde meslektaşlarının çevrimiçi öğretim yapıyor olma durumları için 102 ÖE evet, 94 ÖE hayır yanıtını vermiştir. Bu durum, dersi tercih eden öğrenci sayısının fazla olması faktörü için 122'ye 75, çevrimiçi öğretimin program önceliği olması faktörü için 87'ye 105, alan gereksinimlerine yanıt olması faktörü için 132'ye 64, öğrencilerin çevrimiçi ders için gerekli becerilere sahip olması faktörü için 139'a 55, okuldaki liderlerin çevrimiçi öğretime ilişkin beklentilerinin olması faktörü içinse 74'e 120 şeklinde sonuçlanmıştır.

Tablo 5. *Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Motive Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri*

Maddeler	Evet		Hayır	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Meslektaşlarının çevrimiçi öğretim yapıyor olmaları	102	50,7	94	46,8
Dersi tercih eden öğrencilerin sayısının fazla olması	122	60,7	75	37,3
Çevrimiçi öğretimin program önceliği olması	87	43,3	105	52,2
Alanın gereksinimlerine yanıt vermesi	132	65,7	64	31,8
Öğrencilerin çevrimiçi ders için gerekli becerilere sahip olması	139	69,2	55	27,4
Okuldaki liderlerin çevrimiçi öğretime ilişkin beklentilerinin olması	74	36,8	120	59,7

Tablo 6'da katılımcıların çevrimiçi öğretime istekliliğini arttıran durumlara ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Bu bağlamda çevrimiçi dersin biçimine karar verme becerisi ve çevrimiçi öğretimin kurumsal kabul görmesi olumlu olarak ön plana çıkmıştır. Öte yandan katılımcılar rehberlik, çevrimiçi ders geliştirmek için ders yükünün azaltılması, çevrimiçi ders geliştirmek için maddi destek, hibe olanakları ve çevrimiçi öğretimin akademik terfilerde işe yaraması gibi durumların onların istekliliğini arttırmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim İçin İstekliliği Arttıran Durumlara İlişkin Görüşler

Maddeler	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Bireysel öğretim tasarımı desteği	89	44,3	104	52,0
Teknoloji konusunda grup eğitimi olanakları	105	52,2	91	45,3
Teknoloji konusunda bireysel eğitim olanakları	108	53,7	88	43,8
Rehberlik (koçluk, mentorluk, vb.)	57	28,4	137	68,2
Destek birimi	95	47,3	103	51,2
Çevrimiçi ders verme konusunda karar verme becerisi	110	54,7	85	42,3
Çevrimiçi dersin biçimine karar verme becerisi	130	64,7	65	32,3
Yönetimsel destek	94	46,8	100	49,8
Çevrimiçi ders geliştirmek için serbest zaman	93	46,3	102	50,7
Çevrimiçi ders geliştirmek için ders yükünün azaltılması	59	29,4	134	66,7
Çevrimiçi ders geliştirmek için maddi destek	40	19,9	155	77,1
Çevrimiçi ders geliştirmek için burs / hibe olanakları	35	17,4	159	79,1
Çevrimiçi öğretimin kurumsal kabul görmesi	131	65,2	64	31,8
Akademik terfilerde işe yarıyor olması	42	20,9	153	76,1

Tablo 7’de katılımcıların çoğunluğu bir yandan çevrimiçi öğretimde sınıf yönetiminin daha zor olduğunu düşünürken öte yandan etkili biçimde çevrimiçi ders verebildiklerini, mevcut iş ortamlarının onları motive ettiğini ve pandemi sürecinde çevrimiçi öğretimde kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtmiştir.

Tablo 7. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretim Bağlamında Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mevcut iş ortamım, çevrimiçi öğretim yapmaya beni motive ediyor.”	15	7,5	34	17,0	58	29,0	74	37	19	9,5
Etkili biçimde çevrimiçi ders verebildiğimi düşünüyorum	4	2,0	11	5,5	42	21,0	107	53,5	36	18,0
Kovid-19 pandemisi sırasında çevrimiçi öğretim deneyimim, kendimi bir eğitmen olarak daha yetkin hissetmemi sağlıyor	15	7,5	30	15,0	47	23,5	79	39,5	29	14,5
Çevrimiçi öğretimde sınıf yönetiminin daha zor olduğunu düşünüyorum.	8	4,0	22	11,0	47	23,5	79	39,5	29	14,5

Öğretim elemanlarının, çevrimiçi eğitim yapmanın en güçlü yönü konusundaki görüşleri Tablo 8’te belirtilmiştir. Aşağıdaki tabloda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin güçlü yönlerine yönelik verdikleri yanıtlar “esneklik (165 yanıt) ve öğrenme-öğretme süreci (41)” olarak iki temaya ayrılmış olup her iki temanın altında da temaya ait öne çıkan ve tekrarlayan bileşenler belirtilmiştir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin en zayıf yönlerine ilişkin görüşleri aşağıda belirtilmiştir. Çevrimiçi öğretimin zayıf yönlerine yönelik verilen yanıtlar “altyapı/bağlantı, öğrenme- öğretim ve etkileşim/iletişim” temaları altında toplanmıştır. Her bir temanın altında en sık tekrar eden ve öne çıkan bileşenlere yer verilmiştir. “Size göre çevrimiçi eğitim yapmanın en zayıf yönü nedir?” sorusunda ise verilen yanıtlar altyapı sorunları ve diğer teknik sorunlar, aktif katılım, etkileşim ve iletişimsel sorunlar, teknolojiye erişim, geri bildirim, kontrolün azalması, motivasyon düşmesi, uygulamalı derslerde verimsizlik olarak belirtilmektedir.

Tablo 8. *Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Güçlü Yönleri Konusundaki Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f	%
Esneklik	Program, zaman, mekân ve materyallerde esneklik	86	43,0
	Materyal/ görsel ve video desteği, çeşitlilik / verimli kaynak/ teknolojik olanaklar	22	11,0
	Zaman yönetimi	3	1,5
	Erişilebilirlik	35	17,5
	Anında çözüm/hız	14	7,0
	İnteraktif / iş birliği	10	5,0
Ö-Ö Süreci	Motivasyon ve ilgiyi tutmak	2	1,0
	Öğrenen özerkliği kazanma	3	1,5
	Öğretimin olağanüstü koşullarda sürdürülebilmesi / dış koşullardan etkilenmeme	8	4,0
	İnternet araçlarını daha kolay kullanma/teknolojik interaktiflik	15	7,5
	Farklı öğrenme teknikleri /profesyonel gelişim	4	2,0

Tablo 9’a göre, altyapı ve bağlantı sorularına 35 farklı yanıtta değinilmiş olup bağlantının kopması, uygun teknolojinin sağlanamaması, maddi zorluklar gibi zayıflıklara yer verilmiştir. Öğrenme ve Öğretme Süreci temasında ise aktif katılımın az olması, motivasyon, geribildirim, ölçme ve değerlendirme zorluğu, dikkat dağınıklığı, deneysel uygulama yapılamaması/beceri geliştirememe, denetim/gözlem zorluğu, sınıf hakimiyeti ve iletişim problemleri gibi zayıflıklar belirtilmiştir.

Tablo 9. *Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretimin Sınırlı Yönleri Konusundaki Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f	%
Altyapı	Bağlantı	35	17,5
	Aktif katılımın az olması/ derse katılım	30	15,0
Öğrenme- Öğretme Süreci	Motivasyon	14	7,0
	Ölçme ve Değerlendirmede zorluk	9	4,5
	Deneysel uygulama yapılamaması /beceri geliştirememe	16	8,0
	Denetim/ gözlemleme	13	6,5
	Dikkat dağınıklığı	9	4,5
	Geri bildirim	7	3,5
	Etkileşim/İletişim	87	43,5

Öte yandan bu soruya verilen dikkat çekici ve kapsamlı yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

- İnternet bağlantısındaki kesintiler nedeniyle daha fazla stres altında olmak
- “Geri bildirim ve derse katılım olmayışı hem beni hem materyali aynı anda görememeleri, vücudumu mimik ve sesimi materyalin anlatım gücüne ekleyememek, anlatım ritmini oluşturamamak ve bunu öğrencilerin

dikkatini yönlendirmede kullanamamak, aslında öğrenci dikkati ve ilgisi üzerindeki kontrolü tamamen yitirmek... Kısacası: Ders verememek... Onun yerine adeta radyo spikerliği yapmak.”

- Yüz yüze eğitimin getirdiği doğrudanlığın, dinamizmin olmaması, dolayısıyla iletişim sorunundan kaynaklanan motivasyon eksikliği, üniversitenin ruhuna uymaması.

Buna göre, öğretim elemanlarının genel olarak çevrimiçi öğretimi yüz yüze öğretim kadar etkili bulmadığı, etkileşim ve öğrenci katılımında sorunlar yaşadığı ve uygulamalı derslerde zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

4.2. Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutu

Bu bölümde öğretim elemanlarının sosyal bağ ve öğrenci katılımı alt boyutuna yönelik olarak karşılaştıkları soru ve maddelere verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 10’da öğretim elemanlarının sosyal ve öğrenci katılımına ilişkin yanıtlarına yer verilmiştir. Buna göre, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çevrimiçi öğretimde öğrenci-öğrenci etkileşimi, iş birlikli etkinlikler, çevrimiçi tartışmalar ve sohbet etkinliklerine yönelik olumlu görüşlere sahiptir. Ek olarak, öğrencilerin gereksinim duyduğu bilgileri çevrimiçi olarak da verebilecekleri daha baskın bir ifade olarak ortaya çıkarken bir yandan da öğrencilerle yüz-yüze etkileşim kurmadan da yüksek nitelikli öğrenme deneyimleri oluşabileceğine genel olarak inanılmamaktadır.

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımıyla İlgili Sorulara Yönelik Yanıtları

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencilerin etkileşimi ve iş birlikli etkinlikler öğretimin merkezinde olmalıdır.	4	2,0	6	3,0	18	9,0	88	44,0	84	42,0
Çevrimiçi tartışmaların öğretim amaçlı kullanılabilir.	6	3,0	13	6,5	52	26,0	96	48,0	33	16,5
Çevrimiçi sohbet etkinlikleri öğretim amaçlı kullanılabilir.	8	4,0	17	8,5	51	25,5	90	45,0	34	17,0
Yüz yüze etkileşim kurmadan da yüksek nitelikli öğrenme deneyimleri yaşanabilir.	40	20,0	45	22,5	63	31,5	38	19,0	14	7,0
Gerekli bilgileri çevrimiçi olarak da verebilirim.	14	7,0	35	17,5	54	22,5	71	35,5	26	13,0

4.3. Öğretim Elemanlarına Teknoloji Desteği Alt Boyutu

Bu bölümde öğretim elemanlarının teknoloji desteğine ihtiyaç duyma durumunu ortaya çıkaracak maddelere ve bu maddelere verilen yanıtlara yer verilmiştir.

Tablo 11'e göre öğretim elemanları ağırlıklı olarak derslerinde en çok öğrenme yönetim sistemleri, web kaynakları, yazılım/uygulamalar ve projeksiyon cihazı kullanmaktadır. En az tercih edilen araçlar ise öğrenci yanıt sistemleri, akıllı tahta, video işleme sistemleri ve sanal sınıflar olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 11. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Teknolojik Araçlar

Maddeler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ÖYS	8	4,0	23	11,5	38	19,0	66	33,0	63	31,5
Web Kaynakları	4	2,0	7	3,5	24	12,0	99	44,5	65	37,5
Yazılım ve Uygulamalar	19	9,5	19	9,5	44	22,0	75	37,5	38	19,0
Ekran Görüntüsü Alma Yazılımları	46	23,0	32	16,0	37	18,5	53	26,5	25	12,5
Sanal Sınıflar	52	26,0	40	20,0	44	22,0	37	18,5	20	10,0
Video Konferans	40	20,0	46	23,0	46	23,0	34	17,0	26	13,0
Akıllı Tahta	104	52,0	39	19,5	19	9,5	22	11,0	6	3,0
Projeksiyon Cihazı	26	13,0	16	8,0	17	8,5	59	29,5	75	37,5
Video İşleme Sistemleri	46	23,0	39	19,5	38	19,0	45	22,5	24	12,0
Öğrenci Yanıt Sistemleri	96	48,0	34	17,0	33	16,5	17	8,5	10	5,0
Bilgisayar Laboratuvarları	103	51,5	27	13,5	26	13,0	23	11,5	11	5,5

Öğretim elemanlarına UZEM'in sağladığı teknolojileri kullanırken yardıma ne sıklıkla gereksinim duydukları sorulduğunda 8'i hiçbir zaman (%4,0), 54'ü nadiren (%27,0), 109'u bazen (%54,5), 20'si çoğu zaman ve yedisi her zaman yanıtını vermiştir. Öte yandan UZEM'in sunduğu desteğin öğretim elemanlarının gereksinimlerine yanıt verip vermediği sorulduğunda ise 3 öğretim elemanı hiçbir zaman (%1,5), 22 ÖE nadiren (%11,0), 46 ÖE (%23), 106 ÖE çoğu zaman (%53,0) ve 22 öğretim elemanının her zaman yanıtını verdiği ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarına katıldıkları UZEM ve Öğretim Teknolojileri Koordinatörlüğü (ÖTK) tarafından sağlanan mesleki gelişim eğitim ve sertifika programları ve öğretimde teknoloji kullanımı konusunda bireysel olarak kurs, eğitim, vb. etkinlikler sorulduğunda büyük çoğunluğun "Uzaktan Eğitim Eğitici Eğitimi Sertifika Programına" katıldığı ortaya çıkmıştır. "Kurumum çevrimiçi eğitim/öğretim süreçleri için gerekli donanım- yazılım altyapısı ve desteği sağlamaktadır" ifadesi için öğretim elemanlarının 6'sı kesinlikle katılmadığını (%3,0), 22'si katılmadığını

(%11,0), 55'i az katıldığını (%22,5), 75'i katıldığını (%37,5) ve 41'i ise kesinlikle katıldığını (%20,5) belirtmiştir. “Kurumum, teknolojinin öğrenme için kullanımı konusunda yeterli mesleki gelişim programı sunmaktadır.” maddesi için 4 ÖE hiç katılmıyorum (%2,0), 18 ÖE katılmıyorum (%9,0), 67 ÖE az katılıyorum (%33,5), 79 ÖE katılıyorum ve 31 ÖE kesinlikle katılıyorum seçeneklerini işaretlemişlerdir. Öte yandan bu alt boyutun son maddesi olan “Kurumum, teknolojinin öğrenme için kullanımı konusunda yeterli mesleki gelişim programı sunmaktadır.” maddesi için 12 ÖE hiç katılmıyorum (%6,0), 24 ÖE katılmıyorum (%12,0), 49 ÖE az katılıyorum (%24,5), 82 ÖE katılıyorum (%41,0) ve 32 ÖE kesinlikle katılıyorum (%16,0) seçeneğine yönelmiştir.

4.4. Ders Tasarımı ve Öğretimsel Tasarım Alt Boyutu

Bu bölümde öğretim elemanlarının ders tasarımı ve öğretimsel tasarıma ilişkin yanıtlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12’de öğretim elemanlarına derslerinde hangi teknik ve yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Bulgular anlatım, tartışma, soru-cevap ve örnek olay tekniklerinin diğer tekniklere göre baskın bir şekilde daha fazla kullanıldığını ortaya çıkarmıştır. Anlatım tekniği için, öğretim elemanlarının %54,5’i her zaman, %38’i çoğu zaman yanıtını vermiştir. Soru cevap için %38,5 oranında her zaman, %44 oranında çoğu zaman yanıtı çıkarken tartışma yöntemi için %29 her zaman, %35 çoğu zaman yanıtı çıkmış ve örnek olay için %24 her zaman, %39 çoğu zaman yanıtı çıkmıştır. En az kullanılan teknikler ise öncelikle %58 hiçbir zaman yanıtı ile drama ve onu %52,5 hiçbir zaman yanıtı ile onu takip eden eğitsel oyun olmuştur.

Tablo 12. Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Teknikleri

Teknikler	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatım	-	-	5	2,5	10	5,0	76	38,0	109	54,5
Soru-cevap	-	-	7	3,5	27	13,5	88	44,0	77	38,5
Tartışma	3	1,5	21	10,5	47	23,5	70	35,0	58	29,0
Gösteri	35	17,5	37	18,5	38	19	50	25,0	33	16,5
İşbirlikli	31	15,5	29	14,5	65	32,5	53	26,5	13	6,5
Drama	116	58,0	47	23,5	20	10,0	6	3,0	3	1,5
Problem çözme	21	10,5	26	13,0	60	30,0	61	30,5	28	14,0
Örnek olay	12	6,0	21	10,5	37	18,5	78	39,0	48	24,0
Eğitsel oyun	105	52,5	42	11,0	22	11,0	14	7,0	9	4,5

Tablo 13'e göre öğretim elemanları arasında çevrimiçi öğretim ile ilgili eğitim/sertifika alma, bu öğretim biçiminde en iyi uygulamaları bilme ve kullanabilme konusunda güvenli olma durumu ve teknolojik araç kullanımlarına yönelik maddeler ilişkin en az orta düzeyde ve genel olarak daha üst düzeyde yetkinlik inancı olduğu ortaya çıkmaktadır. Çevrimiçi ders alma tecrübesi açısından bakıldığında ise dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir. Öte yandan çevrimi tartışma ve kısa sınavların çevrimiçi sohbet araçlarına kıyasla daha az tercih edildiği ön plana çıkmaktadır. Çevrimiçi öğretim yapılırken kullanımı zorunlu olan öğretim yönetim sistemlerine yönelik bulgulara bakıldığında ise orta ve üzeri düzeyin yetersiz ve başarısız düzeylerine kıyasla daha fazla tercih edildiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 13. Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğrenme Deneyimleri

Maddeler	Yetersiz Düzeyde		Başarısız Düzeyde		Orta Düzeyde		Uzman Düzeyinde		Mükemmel Düzeyde	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenci olarak en az bir çevrimiçi ders aldım	39	19,5	14	7,0	21	10,5	39	19,5	23	11,5
Çevrimiçi öğretim ile ilgili eğitim aldım	22	11,0	31	15,5	42	21,0	57	28,5	17	8,5
Çevrimiçi Eğitimci Sertifika Programı'nı tamamladım	49	24,5	9	4,5	18	9,0	29	14,5	38	19,0
En iyi uygulamaların nasıl oluşturulduğunu biliyorum	31	15,5	35	17,5	54	22,0	43	21,5	8	4,0
Çevrimiçi öğretimde en iyi uygulamaları bilirim.	26	13,0	24	12,0	63	31,5	55	22,5	10	5,0
Derslerimde elektronik kısa sınavlar kullanıyorum	41	20,5	33	16,5	38	19,0	37	18,5	17	8,5
Derslerimde çevrimiçi tartışmaları kullanıyorum	19	9,5	35	17,5	46	23,0	50	25,0	23	11,5
Derslerimde çevrimiçi sohbet kullanıyorum	14	7,0	22	11,0	56	28,0	53	26,5	32	16,0
Yüz yüze derslerimi desteklemek için ÖYS kullanıyorum.	25	12,5	24	12,0	30	15,0	58	29,0	42	21,0

Öğretim elemanlarının “derslerinizde kullanmak isteyeceğiniz bir teknoloji (donanım, yazılım veya uygulama) var mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde öncelikli olarak Adobe Connect ve Microsoft Teams gibi platformlar, alanın ihtiyaçlarına özel hazırlanmış yazılımlar, içerik ve materyal desteği için kullanılabilecek web 2.0 araçları ön plana çıkmıştır.

4.5. Ölçme ve Değerlendirme Alt Boyutu

“Öğrencilerinizin öğrenme durumlarını izlemeye kullandığınız teknolojileri lütfen belirtiniz” maddesine gelen yanıtlarda ise elektronik quiz, tartışma ve öğrenme yönetim sistemleri yanıtları ön plana çıkmaktadır. Öğrenme sürecini değerlendirmede

teknoloji kullanımının öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirebileceği bir senaryoda, öğretim elemanlarının bu faydanın nasıl sağlanabileceğine yönelik verdikleri yanıtlara bakıldığında araç, teknoloji ve materyal geliştirmenin 17 kez tekrar ederek bir tema oluşturduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde aynı zamanda altyapı olanakları da dahil edilmiştir. Öteki tema olan “öğrenme-öğretme sürecinde” ise geribildirim 5, öğrenci katılımı ve takibi 6, araştırma 11, ölçme ve değerlendirmeye yönelik öneriler ise 15 kez tekrar etmiştir. Soruya verilen tam cümle biçimindeki dikkat çekici yanıtlar aşağıda yer almaktadır.

- “Uzaktan öğretim tasarımı ile ilgili öğretim elemanlarını daha fazla uygulamalı eğitimler alması gerekmektedir.”
- “Ders içeriklerinin uygun şekilde baştan yapılandırılıp sürelerinin azaltılması gerekmektedir.”
- “Tüm öğrencilerin eşit koşullarda üniversiteler tarafından kullanılan hizmetlere erişebilmeleri gerekiyor. Bunun dışında bölümler özelinde kullanılan ücretli yazılımların öğrencilerin kullanımına açılması da önemli.”

4.5.1. Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Araştırma sorularından olan öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik düzeyleri Tablo 14’te en alt, en üst, ortalama değer ve standart sapma değerleriyle gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Kategoriler	f	%
Yenilikçi	2	1,0
Öncü	49	29,5
Sorgulayıcı	138	69,0
Kuşkucu	11	5,5
Gelenekçi	-	-

N=200 Min=50 Max=90 X=65,37 SD= 6,13853

Ege Üniversitesi öğretim elemanlarının bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldıkları ortalama puan 65,37’dir. Bulgulara göre, tüm katılımcılar 46 üzerinde puan alarak gelenekçi kategorisinin üzerine çıkmıştır. 11 katılımcı 46-56 puan alarak kuşkucu kategorisinde, 138 katılımcı 57-68 puan alarak sorgulayıcı kategorisinde, 49 katılımcı 69-80 alarak öncü kategorisinde ve yalnızca iki katılımcı 80 üstü puan alarak

yenilikçi kategorisinde yer almıştır. Ölçekten alınan puanlar fakültelere göre incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.5.2. Yaş, Cinsiyet, Akademik Unvan ve Alan Bağımsız Değişkenleri, Bireysel Yenilikçilik Bağımlı Değişkenini Yordamakta Mıdır?

Katılımcıların bireysel yenilikçilik ölçeğinden aldığı puanlar ile yaş, akademik unvan ve alan bağımsız değişkenleri arasındaki Regresyon analizi değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 15. Bağımsız Değişkenlerin BY'yi Yordama Düzeyine Yönelik Regresyon Analizi

	β	Standart Hata β	β	t	Tolerans	VIF
Sabit	64,6	2,55		25,309	-	-
Cinsiyet	-,40	1,009	-,03	-,394	,91	1,1
Yaş	,038	,693	,006	,055	,44	2,28
Unvan	,37	,469	,085	,785	,445	2,25
Alan	,019	,401	,003	,045	,914	1,1
R= ,097 R ² = ,009 DR ² =,01 p=,77						

Cinsiyet, yaş, akademik unvan ve alan bağımsız değişkenleri kullanılarak bireysel yenilikçilik bağımlı değişkenini yordamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(4, 191) = ,458$, $p > 0,5$ ve bağımlı değişkendeki varyansın % -,011'ini (Düzeltilmiş R² = -,011) bağımsız değişkenler tarafından açıkladığı bulunmuştur. Buna göre, cinsiyet, BY'yi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($\beta = -,030$, $t(191) = -,394$, $p > ,05$, $pr^2 = ,00089$). Yaş, BY'yi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($\beta = ,006$, $t(191) = ,055$, $p > ,05$, $pr^2 = ,000016$). Benzer şekilde akademik unvan, BY'yi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($\beta = ,085$, $t(191) = ,785$, $p > ,05$, $pr^2 = ,3249$). Ayrıca, alan, BY'yi anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($\beta = ,003$, $t(191) = ,046$, $p > ,05$, $pr^2 = ,000009$).

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde bulgulardan ulaşılan araştırma sonuçları alanyazındaki ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmaktadır. Buna ek olarak, gelecek araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma kapsamında Ege Üniversitesinde görev alan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk durumları betimsel olarak ele alınırken bireysel yenilikçilik düzeyleri ise cinsiyet, yaş, alan ve kıdem bağımsız değişkenleri açısından incelenmiştir. Çalışmaya toplamda 15 fakülteden 196 öğretim elemanı katılmıştır. Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketinden elde edilen verilere göre, katılımcıların genel olarak kendilerini çevrimiçi öğretime oldukça hazır hissettikleri ortaya çıkmıştır. Anketin ilk alt boyutu olan çevrimiçi öğrenme-öğretme sürecinde katılımcıların yaklaşık yüzde 80'lik bir kısmının çevrimiçi öğretim sürecinde derslerinde veya ders dışı etkinlikler için teknolojiyi oldukça rahat bir şekilde kullanabildikleri, teknoloji kullanımını destekledikleri ve bu bağlamda yeni teknolojileri öğrenmekten keyif aldıkları belirtilmiştir. Bu bulgunun üzerinde pandemi sürecinde Ege Üniversitesi Öğretim Teknolojileri Koordinatörlüğü tarafından öğretim elemanlarına verilen eğitimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun üniversiteye bağlı UZEM ve ÖTK gibi birimler tarafından sağlanan eğitimlere katılmış olduğu ve ankette yer alan çevrimiçi öğretimde en iyi uygulamaların nasıl tasarlandığını biliyorum maddesine orta ve üzeri düzeylerde yanıtlar vermiş olmaları öğretim elemanlarının algıladıkları hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan, öğretim tasarımı, birçok farklı disiplinden beslenerek kendi özgün modellerini oluşturan bir çalışma alanıdır ve ancak lisans, yüksek lisans gibi programlar ile üzerinde uzmanlaşması mümkündür. Bu sebeple, öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim tasarımıyla ilgili olarak yalnızca olumlu bir öz değerlendirmeye sahip oldukları söylenebilir. Teknoloji kabul modeli açısından incelendiğinde alınan eğitimler, algılanan kullanım kolaylığı boyutuna hizmet edebilir. Algılanan fayda boyutu ise çevrimiçi öğretimin güçlü yönleri sorusuna verilen cevaplara göre zaman, mekân, içerik açısından esneklik gibi olumlu katkılar getirmektedir. Teknolojiyi kullanma kararı ise burada bir tercih değil zorunluluktur.

Koloğlu'nun (2016) çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluğu orta düzey olarak belirlenmiştir. Bunun üzerinde hazırbulunuşluk ile ilgili sorulara ağırlıklı olarak “kararsızım” yanıtı verilmesi etkili olmuştur. Beş dereceli ölçekler kullanılan çalışmalarda yanıtların ortada birikme riski olduğundan bu durum bu tip ölçeklerin sınırlılığı olarak görülmektedir (Newson, 2021). Adiyartal vd. (2018), çalışmalarında hazırbulunuşluk ölçeğinin hiçbir alt boyutunda yüksek düzeyde hazırbulunuşluk ortaya çıkmadığı ve tüm kategorilerde desteğe ihtiyaç olduğunu belirlemiştir. Farazkish ve Montazer (2019) yaptıkları çalışmada akademisyenlerin %60'ından fazlasının puanı “ortalamanın altında” olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen literatüre ait diğer çalışmalara kıyasla öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun çevrimiçi öğretime hazır hissettiği ortaya çıkmıştır. Literatürde öğretim elemanlarının hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu (Yunus vd., 2021) veya orta düzeyde olduğu (Bolliger ve Halupa, 2021) belirtilen çalışmalar, bulguların örneklem veya çalışma grupları özelinde değerlendirilmesi gerektiğini ve genellemelerden kaçınmak gerektiğini gösterir niteliktedir. Araştırma esnasında verilen eğitimler, çevrimiçi öğretime maruz kalma süresi gibi çalışmalarda yer almayan detayların elde edilecek bulgularla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla alanyazında yer alan çalışmalara göre, farklı kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk düzeyleri birbirlerinden farklılıklar göstermektedir.

Çalışmanın diğer bir bulgusuna göre, öğretim elemanları, çevrimiçi öğretimin yüz yüze öğretimden daha az zaman alacağı konusunda farklı görüşlere sahiptirler bununla birlikte, çevrimiçi öğretimin program, ders, içerik vb. anlamda esneklik kazandırdığı fikrine büyük ölçüde katılmışlardır. Yüz yüze ve çevrimiçi öğretim arasında farklı cevapların anlamlı sayıda katılımcı tarafından tercih edilmiş olması çevrimiçi öğretime yönelik bir farkındalık eksikliğini işaret ediyor olabilir. Bu durum, tercih edilen öğretim tekniklerinde de karşımıza çıkmaktadır.

Katılımcılar, çevrimiçi öğretimin profesyonel gelişim, yeni fikirler geliştirme, entelektüel gelişim anlamında katkı sağladığını düşünmektedirler. Dolayısıyla katılımcıların çevrimiçi öğretime yönelik bazı olumlu görüşlere sahiptir ve bu durum onların hazır hissetmelerini olumlu anlamda etkilemiş olabilir. Alanyazında benzer

şekilde, İnan (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin fırsat eşitliği sağladığı düşüncesine sahip oldukları belirtilmiştir.

Çalışmada, katılımcıları çevrimiçi öğretime en çok motive eden ve onların istekliliklerini arttıran faktörlere bakıldığında, öğrencilerin çevrimiçi öğretimde ihtiyaç duyulan becerileri edinmiş olmaları, çevrimiçi öğretim ile çok fazla öğrenciye ulaşılması ve çevrimiçi öğretimin özellikle alanla ilgili birçok ihtiyaca yanıt vermesi ön plana çıkmaktadır. Burada öne çıkarılan görüşler, pandemi başlarında çevrimiçi öğretime geçerken öğretim elemanlarının sahip olduğu bazı kaygıları gösteriyor olabilir. Süreç içerisinde bu kaygıların olumlu deneyimler ve eğitimlerle giderildiği bilindiği için motive olmalarında etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Öte yandan çevrimiçi öğretimin kurumsal kabul görmesi ve dersin biçimine karar verebilme olanağı en çok onay alan maddeler arasındadır. Buradan katılımcıların yaptıkları işin kurumlarca kabul görmesi, onaylanması ve ders tasarımı üzerinde daha fazla özgürlüğe sahip olmalarını takdir ettikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu çalıştıkları kurumun kendilerini çevrimiçi öğretim yapmaya motive ettiklerini, kendilerini bu süreçte daha yetkin hissettiklerini, etkili bir şekilde ders verebildiklerini düşünürken bir yandan da sınıf yönetiminin yüz yüze derslere göre çoğunlukla daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf yönetiminde yaşanan zorlukların temelinde öğretim elemanlarının karşılaştıkları bu yeni öğretim biçimiyle ilgili yeterli beceri ve tecrübeye sahip olmamaları, yeterince kurumsal destek görmemeleri, öğrencilerin de bu geçiş sürecinde zorluklar yaşamaları vb. sebepler yer alabilir. Bu gibi çalışmalar ile durum tespitinin yapılarak ihtiyaca yönelik çözümler üretilmesi adına kritik bir rol oynamaktadır.

Çevrimiçi öğretimin güçlü yönleri esneklik ve öğrenme-öğretme süreci olmak üzere iki tema olarak ortaya çıkmıştır. Esneklik bağlamında program, zaman, mekân ve materyal esnekliği ve çeşitliliği, teknolojik olanaklar, zaman yönetimi, erişilebilirlik, anında çözüm gibi cevaplar sıklıkla tekrarlanırken diğer tema içerisinde etkileşim, iş birliği, motivasyon, özerklik, öğretimin dış koşullardan etkilenmemesi ve devam etmesi, araçların daha kolay kullanılması ve profesyonel gelişim sıklıkla görülen cevaplar arasında yer almıştır. Öte yandan çevrimiçi öğretimin zayıf yönleri altında oluşan iki tema altyapı ve öğrenme-öğretme sürecidir. Altyapı temasında en çok tekrar eden cevapların ilişkili olduğu anahtar kelime “bağlantı” olarak

görülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak ise aktif katılımın az olması, motivasyon, ölçme değerlendirme zorluğu, deneysel uygulama yapılamaması, beceri geliştirememesi, denetim ve gözlemlerle olanaksızlığı, dikkat dağınıklığı, geri bildirim, etkileşim ve iletişim sıklıkla tekrarlanan yanıtlardandır. Çalışmada motivasyon kavramı her iki tarafta da yer alsa da ağırlıklı olarak zayıf bir yön olarak belirtilmiştir. Özellikle tıp, hemşirelik ve mühendislik bölümlerinde görev alan katılımcılar derslerinde uygulama yapılamamasından memnun olmadıklarını ve bu öğretim biçiminin kendi dersleri için uygun olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenmede uygulamalı derslere yönelik harmanlanmış öğrenme biçimlerini tercih etmek daha etkili olabilir.

Sunarto (2021) yaptığı çalışmada öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin güçlü yönünü destekleyici uygulama ve materyallere erişim ve zayıf yönünü ise çevrimiçi felsefenin anlaşılabilmesi olarak değerlendirdiklerini belirtmiştir. Sunarto'nun (2021) çalışmasında yer alan çevrimiçi felsefe kavramı, öğretim tasarımı ve çevrimiçi öğrenme kuramları olarak ele alınabilir. Pandemi ile acil uzaktan eğitime geçmek öğretim tasarımında sorunlar meydana getirmiş olabilir. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme kuramları, temelini yapılandırmacılıktan almaktadır ve bu kurama hâkim olmayan öğretim elemanları kendi pozisyonunu belirlemede ve araç kullanımında sorunlar yaşamış olabilir ki bu çalışmada öğretim elemanlarının en çok kullandığı öğretim teknikleri arasında anlatım olduğu ortaya çıkmıştır. Anlatım tekniği, yapılandırmacılıkla ve dolayısıyla da çevrimiçi öğretim tasarımıyla bağdaşmayan bir bileşendir. Anlatım tekniği öğretmenleri merkeze koyar ve bu çok temel bir uyum sorunudur. Katılımcıların yüz yüze öğretimde uyguladığı teknikleri çevrimiçi ortama uyarlamaya çalıştıkları aşıkardır. Çevrimiçi öğretimin olumlu ve olumsuz yönleri konusunda etkileşim ve motivasyon öne çıkmaktadır. Bu noktada öğretim elemanlarının teknolojik araçların getirdiği etkileşim imkanlarının farkında olduklarını fakat bunları derslerinde kullanmakta sorunlar yaşadıkları ve yüz yüze sağladıkları motivasyonu çevrimiçi öğretime yansıtmakta zorlandıkları düşünülmektedir.

Sosyal Bağ ve Öğrenci Katılımı boyutunda akademisyenlerin büyük çoğunluğunun öğrencinin eğitimin merkezinde olması gerektiğine inandığı, çevrimiçi tartışma ve sohbet ortamlarının öğretime katkı sağlayacağını düşündükleri ve

gereksinim duyulan bilginin çevrimiçi olarak da verilebileceğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu boyuttan elde edilen bulgular her ne kadar hem çevrimiçi öğretim tasarımı adına hem de hazırbulunuşluk adına olumlu olsa da uygulama aşamasında öğretim elemanlarının bunun zıttı deneyimleri de olduğu ortaya çıkmıştır. Çevrimiçi öğretimin zayıf yönleri sorusuna verilen yanıtlar bunu destekler niteliktedir. Öğretim elemanlarına teknoloji desteği konusundaki bulgulara göre, öğretim elemanları derslerinde en çok kullandıkları araçları öğrenme yönetim sistemleri, web kaynakları, yazılım/uygulamalar ve projeksiyon cihazı olarak belirtmişlerdir. Öğrenme yönetim sisteminin ön plana çıkmasında Ege Üniversitesinin kendi portalı olması ve tüm derslerin buradan yönetilmesi etken olabilir. ÖTK'nın sağladığı teknolojileri kullanırken ağırlıklı olarak bazen yardıma ihtiyaç duydukları, ÖTK tarafından sağlanan desteğin gereksinimlerine çoğunlukla cevap verdiği görülmüştür. Öğretim elemanları büyük ölçüde kurumlarının çevrimiçi öğretim sürecinde gerekli donanım ve yazılım altyapısı ve desteği sağladığını, ayrıca teknolojinin öğrenme-öğretme amaçlı kullanımı konusunda yeterli mesleki gelişim programı sunduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarına eklemek istedikleri öneriler sorulduğunda çevrimiçi öğretime yönelik eğitim kursu gibi taleplerin ortaya çıktığı görülmüştür. Ek olarak, çevrimiçi toplantı araçları gibi temel ihtiyaçların da üniversite tarafından ücretsiz sağlanması gerektiği konusunda öneriler sunmuşlardır. Gay (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin gözünden destek ekiplerinin ulaşılabilirliği konusunda özellikle ders öncesi aşamada eksiklikler olduğunu ve bunun da öğretmen memnuniyetini etkilediğini ortaya koymuştur. Gay'in (2016) bulgusu doğrultusunda bu çalışmada öğretim elemanlarının ÖTK'nın sağladığı destekleri yeterli bulmalarının süreçten memnuniyetleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Ders Tasarımı ve Öğretimsel Tasarım boyutundaki bulgulara göre, akademisyenlerin en çok kullandığı tekniklerin; anlatım, soru-cevap, tartışma, örnek olay ve problem çözme olarak karşımıza çıkarmaktadır. Bu teknikler aslında yüz yüze eğitimde kullanılmakta olup öğretim elemanları tarafından çevrimiçi öğretime uyarlanabilir durumdadır. Yüz yüze öğretimden çevrimiçi öğretime geçişte tartışmanın önceki paragraflarında yer alan durum tekrar kendini göstermektedir. Bu tekniklerin ne düzeyde uygulandığı hem katılımcılar hem de öğrencileri için kritik bir faktör olmasına rağmen bu veya hazırbulunuşluğa ilişkin diğer çalışmalarda ele alınmamıştır.

Alanyazındaki çalışmalarda, akademisyenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını daha önceden kullanmasının, bu teknolojileri kullanma konusunda tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği bilgisi yer almaktadır (Adnan ve Boz, 2015). Bunu destekler şekilde bu çalışmada katılımcılar çevrimiçi öğrenmede daha önce orta ve üzeri düzeyde, öğrenciyken bir veya daha fazla çevrimiçi ders almış, ÇÖ eğitim almış, online öğrenmeye yönelik sertifikalı bir eğitim programını tamamlamış, çevrimiçi öğretimde en iyi uygulamaların nasıl oluşturulabildiğini bildiklerini, derslerinde öğrenme yönetim sistemi, elektronik kısa sınav, çevrimiçi tartışma ve sohbet araçlarını kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan çalışmada dışarıdan gözlem yapan uzman bir ekip yer almamış ve yalnızca öz değerlendirmelere yer verildiği için bu bulgunun öz raporlamaya dayalı olduğunu hatırlamak gerekmektedir. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin olumlu ve sınırlı yönlerine verdikleri yanıtlar bunu destekler niteliktedir. Ek olarak, Sunarto'nun (2021) bulguları da bu çıkarım ile paralellik göstermektedir. Alanda yetişmemiş bir öğretim elemanının kısa eğitimlerle öğretim tasarımı uzman olmasını beklemek makul görünmemektedir. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi bu güven yansıtan ifadeler, katılımcıların hazır hissetme sebebini açıklayabilir. Katılımcılar, derslerinde kullanmak isteyebileceği araçlar için uzaktan bağlantı uygulamaları, alanın ihtiyaçlarına özel hazırlanmış yazılımlar, içerik ve materyal desteği için kullanılacak web 2.0 araçlarını ön plana çıkarmıştır. Alan bazlı materyal desteğine ihtiyaç duyulması öğretim elemanlarının içerik oluşturmada kısıtlı zaman, teknik yeterlik ve çoklu ortam tasarımı bilgisi eksikliği gibi muhtemel sebeplerden dolayı zorlandığını göstermektedir. Bunun sonucu olarak alana özel materyal havuzlarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme boyutundaki bulgularda öğrencilerin öğrenme düzeylerini izlemede ağırlıklı olarak e-quiz, tartışma ve öğrenme yönetim sistemleri kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme sürecini değerlendirmede teknoloji kullanımına ilişkin belirtilen görüşler arasında öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim tasarımı konusunda ders alması ve üniversitelerin gerekli ücretli yazılımları ve araçları sağlaması gerektiği ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim konusunda destek alması gerektiği alanyazındaki hemen hemen her ilgili çalışmada belirlenmiştir (Adiyartal vd. 2018; Altınay vd., 2020; Almahasheer vd. 2021; Callo ve Yazon, 2020; Hoşgörür ve Adnan, 2018; Paliwal ve Singh, 2021; Sunarto, 2021;

Velasco ve Cristina, 2020). Khairi vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada aynı zamanda dersler ve eğitimler için gerekli donanımların sağlanması gerektiğine dair bir bulgu da ortaya koyulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada öğretim elemanlarının getirdiği öneriler ile alanyazındaki ilgili birçok çalışmada yer alan öneriler paralellik göstermektedir. Öğretim elemanlarına ihtiyaca yönelik eğitimler hazırlanmalıdır.

Katılımcıların bireysel yenilikçilik düzeyine ait bulgulara göre öğretim elemanlarının çok büyük çoğunluğunun sorgulayıcı kategorisinde yer almasının nedeni, veri toplama aracının beş dereceli yapıda olması ve ortaya yığılan cevapların bu kategoriye işaret etmesinden kaynaklanabilir. Bu kategorinin katılımcıları tanım gereği bir yenilik karşısında çekimserdir, sorgulayıcıdır, araştırmaya meyillidir ve girişkenlikten uzaktır. Öte yandan çevrimiçi hazırbulunuşluk anketinden elde edilen yanıtlar ise teknoloji kullanımı noktasında bu durumun aksini göstermektedir. Çevrimiçi öğretim araçları birçok öğretim elemanı için yeni araçlar ve çevrimiçi öğrenme yeni bir öğretim biçimi iken elde edilen yüksek puanlar, öğretim elemanlarının hem araç hem biçim anlamında hazır olduklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla daha öncü grupların yeniliği kullanması ve yaygınlaştırmasıyla birlikte yeniliğe uyum sağlarlar. Bireysel yenilikçilik ve hazırbulunuşluk puanları arasındaki bu tezatlık akıllara nötr seçeneğe yönelme sınırlılığını getirmektedir.

Yapılan regresyon analizi sonucuna göre cinsiyet, akademik unvan, yaş ve alan bağımsız değişkenlerinin bireysel yenilikçilik bağımlı değişkenini yordamadığı ortaya çıkmıştır. Gökbulut'un (2021) çalışmasında 198 öğretmenin bireysel yenilikçi özelliklerinin %37,4 ile en yüksek, en düşük ise %0,5 ile gelenekçilerin olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların mesleki kıdemlerinin BY özellikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yenice ve Tunç (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ortaya koymuştur. Nayci'nin (2021) çalışmasında katılımcıların BY toplam puanları ile çevrimiçi öğrenmede oynadıkları rol ve yetkinlik düzeyleri toplam puanları arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Demir ve Demir'in (2022) çalışmasında katılımcıların BY özellikleri açısından yüksek oranda deneyime açık oldukları, değişime dirençli oldukları, liderlik düzeylerinin orta düzeyde ve genel olarak "sorgulayıcı" kategori sınırları içinde oldukları ortaya

çıkmiştir. Safa ve Arabacıoğlu'nun (2021) çalışmasında öğretmenlerin en fazla öncü kategorisinde yer aldığını, risk alma kategorisinde erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıktığını, 16 veya daha fazla sene deneyimi olan katılımcıların değişime daha dirençli oldukları açığa çıkarmıştır. Bu çalışmada ise BY düzeyinde ne cinsiyet ne de yaş değişkeni için fark yaratan bir sonuç bulunabilmiştir. Buradan yola çıkarak elde edilecek olan bulguların farklı kurumlar için değişkenlik gösterebildiği anlaşılmaktadır.

Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk ve bireysel yenilikçilik birlikte ele alındığında katılımcıların sorgulayıcı kategoride yer aldığını ve çevrimiçi öğretime oldukça hazır hissettikleri ortaya çıkmaktadır. Sorgulayıcı kategoride yer alan katılımcılar, tanım gereği karşılaştıkları bir yenilik karşısında çekimser kalır ve bu yenilik öncülerle birlikte yaygınlaşırken veya sonrasında katılım gösterirler. ÇÖHB anketi bulgularına göre bu durum söz konusu değildir. Öğretim elemanları çevrimiçi öğretim hakkında birçok olumlu görüşe sahip olduğu gibi çevrimiçi araçları kullanmaya ve yeni araç ve teknikler öğrenmeye hatta kendilerini bu alanda geliştirmeye istekli olduklarını belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretim elemanlarının Covid-19 pandemisi sürecinin başlangıcında katıldıkları eğitimler ve aldıkları kurumsal destek etkili olmuş olabilir. Dolayısıyla katılımcılar bu varsayım dahilinde halen sorgulayıcı kategori özelliklerini gösteriyor olabilirler. Öte yandan çevrimiçi öğretime ait bulgular farklı alt boyutlar altında farklı düzeylerle ifade edilebilirken bireysel yenilikçiliğe ait bulguların toplam puan üzerinden değerlendiriliyor olması analiz açısından kısıtlayıcı olabilir. Bu duruma yüksek hazırbulunuşluk algısına karşılık tercih edilen öğretim tekniklerinin ve ölçme araçlarının geleneksel eğitimden kalma alışkanlıklarla belli bir düzeyde sınırlı olması örnek gösterilebilir. Öte yandan katılımcıların sosyal bağ ve öğrenci katılımı alt boyutunda çevrimiçi öğretimin doğasına uygun olarak öğrenen odaklı konumlandırılması gibi görüşlere sahip olmaları onların çevrimiçi öğretim bağlamında sorgulayıcı kategorinin üzerinde yer almaları gerektiğini göstermektedir.

5.2 Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak çevrimiçi öğretim hazırbulunuşluğu ve bireysel yenilikçilik konularında yapılacak araştırmalara ve çevrimiçi öğretimi uygulayıcılarına yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.

- Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim hazırbulunuşlukları algılarının beklenmedik düzeyde olumlu olduğu görülmüştür. Öz raporlamaya dayalı ölçme aracının sınırlılığının göz önüne alınarak, hazırbulunuşluk belirleme konusunda görüşme ve gözlem yoluyla da veri toplanabilir.
- Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimden nasıl fayda sağlayacağını anlayabilmeleri adına farkındalık eğitimleri artırılabilir.
- Hem bu çalışmada hem de literatürdeki çalışmalarda öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretim bağlamında desteğe ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir. Buna yönelik olarak çevrimiçi öğretim destekleri artırılabilir.
- Katılımcılar her ne kadar tecrübeyle birlikte öğretime yönelik içsel bir anlayış geliştirmiş ve araç kullanımının getirdiği olanakları fark edebiliyor olsa da bulgular gösteriyor ki öğrenme-öğretme süreci ötesinde eğitim felsefesi, öğrenme kuramları, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme gibi konularda bilgi gereksinimleri bulunmaktadır. Öğretim elemanları, yetişkin eğitimi kuramından faydalanılarak, ihtiyaçları olan özerklik sağlanarak öğrenmenin merkezine yerleştirilerek öğrenenler arasında bilginin oluştuğu işbirlikli etkinliklerle desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Adiyarta, K., Napitupulu, D., Rahim, R., Abdullah, D., & Setiawan, M. I. (2018). Analysis of e-learning implementation readiness based on integrated elr model. *In Journal of Physics*, 1007(1), 1-6.
- Adnan, M., ve Boz, B. (2015). Faculty members' perspectives on teaching mathematics online: Does prior online learning experience count? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 21- 38.
- Adnan, M., ve Boz-Yaman, B. (2017). Mühendislik öğrencilerinin e-öğrenmeye dair beklenti, hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeyleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(2), 218-243.
- Akaslan, D., & Law, E. L. (2011). *Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey*. Paper presented at the IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON).
- Al Buraiki, M. S. M., & Al-Hamdani, D. (2017). *Examining the effectiveness of using online activities in learning english vocabulary*. In 2017 6th International Conference on Information and Communication Technology and Accessibility (ICTA) (pp. 1-4). IEEE. doi:10.1109/ICTA.2017.8336062
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital compass learning: Distance education enrollment report*. Babson survey research group.
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2012). *Conflicted: Faculty and Online Education*, 2012. Babson Survey Research Group. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535214.pdf>
- Allen, I. E., Seaman, J., Poulin, R., & Taylor Straut, T. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Survey Report by Online Learning Consortium.
- Allen, S. (2016). Applying adult learning principles to online course design. *Distance Learning*, 13(3), 25-32.
- Almahasheer, M. B., Al Rubaish, A., Alkadi, A., Abdellatif, M. A., Ravinayagam, V., Ravinayagam, R., Assaf, W. F., Marimuthu, P.R. (2021). Faculty readiness for online teaching at Imam Abdulrahman Bin Faisal University during the COVID-19 crisis: a cross-sectional study. *F1000Research*, 10(840), 1-20.

- Alsancak Sırakaya, D., ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi Örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(1), 185-200.
- Altınay, F., Dağlı, G., Altınay, Z., & Altınay, M. (2020). Readiness to Online Learning: to be a Smart University. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1), 9-14.
- Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Atıcı, B., ve Gürol, M. (2002). Bilgisayar destekli asenkron işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 3-12.
- Atılğan, D., ve Tükel, Y. (2021). Antrenör ve beden eğitimi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(86), 171-208.
- Bailey, C. J., & Card, K. A. (2009). Effective pedagogical practices for online teaching: Perception of experienced instructors. *Internet and Higher Education*, 12(3), 152-155.
- Bardakçı, S., Alakurt, T., & Keser, H. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci rol ve davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 47-60.
- Bartley, S. J., & Golek, J. H. (2004). Evaluating the cost effectiveness of online and face- to-face instruction. *Educational Technology& Society*, 7(4), 167-175.
- Bates, A.W. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Bolliger, D. U., & Halupa, C. (2022). An investigation of instructors' online teaching readiness. *TechTrends*, 66(2), 185-195.
- Bubou, G.M., & Job, G.C. (2022). Individual innovativeness, self-efficacy and e-learning readiness of students of Yenagoa study centre, National Open University of Nigeria. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 15(1), 2-22. doi:10.1108/JRIT-12-2019-0079
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cabi, E., & Ersoy, H. (2017). Yükseköğretimde uzaktan eğitim uygulamalarının incelenmesi: Türkiye örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3) 419-429.
- Callo, E., & Yazon, A. (2020). Exploring the factors influencing the readiness of faculty and students on online teaching and learning as an alternative delivery mode for the new normal. *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3509-3519. doi:10.13189/ujer.2020.080826.
- Chi, A. (2015). *Development of the readiness to teach online scale*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denver Üniversitesi, Denver.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *American Association for Higher Education Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Cibaroğlu, M. O., Naciye, U., & Turan, A. (2021). Extending Technology Acceptance Model (TAM) with the Theory of Technology Readiness. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1(31), 1-22.
- Clark, J. T. (2020). *Distance education*. In *Clinical Engineering Handbook*. Boston: Academic Press.
- Corporate Finance Institute (2022, 5 Mayıs). *Multiple Linear Regression*. Retrieved September 2, 2022 from <https://corporatefinanceinstitute.com/>
- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A critical reconceptualization of faculty readiness for online teaching, *Distance Education*, 41(3), 361-380.
- Dastjerdi, N. B. (2016). Factors affecting ICT adoption among distance education students based on the technology acceptance model: A case study at a distance education university in Iran. *International Education Studies*, 9(2), 73-80.
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 318-340.
- Degago, A. T., & Kaino, L. M. (2015). Towards student-centered conceptions of teaching: The case of four Ethiopian universities. *Teaching in Higher Education*, 26(5), 493-505.

- Demir, O., ve Demir, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 83-104, doi:10.23863/kalem.2021.216
- Desai, M., Hart, J., & Richards, T. (2009). E-learning: Paradigm shift in education. *Education*, 129(2), 327–334.
- Efiloğlu Kurt, Ö. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakış açılarının teknoloji kabul modeli ve bilgi sistemleri başarı modeli entegrasyonu ile belirlenmesi. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(3) 223-234.
- Eldenfria, A., & Al-Samarraie, H. (2019). The effectiveness of an online learning system based on aptitude scores: An effort to improve students' brain activation. *Education and Information Technologies*, 24(5), 2763-2777.
- Eunjoo, O. (2006). *Current practices in blended instruction*. Unpublished doctoral dissertation, University of Tennessee, Knoxville.
- Eslaminejad, T., Masood, M., & Ngah, N. A. (2010). Assessment of instructors' readiness for implementing e-learning in continuing medical education in Iran. *Medical teacher*, 32(10), 407-412.
- Farazkish, M., & Montazer, G. A. (2019). E-learning readiness among faculty members of Iranian universities: a survey of 23 universities. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 10(4), 54-64.
- Feldman, S., McElroy, E. J., & LaCour, N. (2000). *Distance education, guidelines for good practice*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Finch, D., & Jacobs, K. (2012, September). *Online education: Best practices to promote learning*. Paper presented at the human factors and ergonomics society annual meeting, Los Angeles, United States of America.
- Finn, D. (2011). Principles of adult learning: An ESL context. *Journal of Adult Education*, 40(1), 34-39.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

- Gay, G. H. (2016). An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery. *Journal of Computing in Higher Education*, 28(2), 199-220.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.
- Gökbulut, B. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.
- Gökçearslan, Ş., Karademir, T., & Korucu, A. T. (2017). Preservice teachers' level of web pedagogical content knowledge: Assessment by individual innovativeness. *Journal of Educational Computing Research*, 55(1), 70-94.
- Gubernick, L., & Ebeling, A. (1997). I got my degree through e-mail. *Forbes*, 159(12), 84-92.
- Gül, İ., ve Arabacı, İ. B. (2018). Uzaktan eğitimle öğrenim gören eğitim yönetimi yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 8(1), 79-88.
- Gülbahar, Y. (2012). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hendarman, A. F., & Cantner, U. (2018). Soft skills, hard skills, and individual innovativeness. *Eurasian Business Review*, 8(2), 139-169.
- Hoşgörür, T., & Adnan, M. (2018). Çevrimiçi öğretime hazırbulunuşluk anketinin Türkçe'ye uyarlanması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 629-640.
- Hukle, D. R. L. (2009). *An evaluation of readiness factors for online education*. Mississippi State University. Unpublished doctoral thesis, Mississippi State University, Mississippi.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55(3), 1080-1090.
- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.

- Ilgaz, H., ve Gülbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-Readiness, eSatisfaction and expectations. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 16(2) 171-187. doi:10.19173/irrodl.v16i2.2117.
- İnan, C. (2013). Dicle Üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *EJEDUS Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 66-73.
- Innovation. (n.d.). Retrieved May 2, 2022, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Jaggars, S. S., & Bailey, T. (2010). *Effectiveness of fully online courses for college students: Response to a department of education meta-analysis*. New York, NY: Columbia University.
- Junus, K., Santoso, H. B., Putra, P. O. H., Gandhi, A., & Siswantining, T. (2021). Lecturer readiness for online classes during the pandemic: A survey research. *Education sciences*, 11(3), 139.
- Kalelioğlu, F., & Baturay, M. H. (2017). E-öğrenme için hazırbulunuşluk öz değerlendirme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 22-30.
- Karsten, R., & Roth, M. R. (1998). The relationship of computer experience and computer self-efficacy to performance in introductory computer literacy course. *Journal of Research on Technology Education*, 31(1), 14-24.
- Kaur, K., & Abas, Z. W., (2004). *An assessment of e-learning readiness at the open university in Malaysia*. Paper presented at the International Conference on Computers in Education (ICCE). Retrieved September 3, 2021, from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1090.894&rep=rep1&type=pdf/>
- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 2(1), 89-106.

- Khairi, M. A. M., Faridah, I., Norsiah, H., & Zaki, M. A. (2021). Preliminary study on readiness to teach online due to Covid-19 pandemic among university academicians in Malaysia. *International Journal of Information and Education Technology*, 11(5), 212-219.
- Khan, B. H. (1997). *Web-based instruction*. New Jersey: Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education*. Chicago: Association Press-Follett.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Doğu Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kurudirek, A. M., ve Kurudirek, I. M. (2021). Examining the individual innovativeness and online learning attitudes of academic staff in institutions providing sports training at the level of bachelor degree. *Asian Journal of Education and Training*, 7(3), 163-168.
- Lim, D. H. (2004). Cross cultural differences in online learning motivation. *Educational Media International*, 41(2), 163–173.
- Lin, J. S. C., & Hsieh, P. L. (2007). The influence of technology readiness on satisfaction and behavioral intentions toward self-service technologies. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1597-1615.
- Luecht, R.M., (2001, April). *Challenges of web-based assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, Seattle, WA.
- Mehta, P. (2021). Teachers' readiness to adopt online teaching amid COVID-19 lockdown and perceived stress: pain or panacea? *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 21(6), 1229-1249.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth

- Moore, M. (1973) Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of higher education*, 44(9), 661-679.
- Navani, Y., & Ansari, M. A. (2020). Study of e-learning readiness of teachers of state agriculture university. *International Journal of Agriculture Sciences*, 12(3), 9508-9512.
- Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122.
- 12 reasons why the 5-point likert scale is a universal sentiment measurement (t.y.). Retrieved August 30, 2022, from <https://www.worktango.com/>
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *E-prints in Library and Information Science*. 17(1), 22-36.
- Oladoke, A. O. (2006). *Measurement of self-directed learning in online learners*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University, Minneapolis.
- Öztürk , E., Erdem, M., ve Deryakulu, D. (2017). The predictive power of social and teaching presence on cognitive presence. *Kastamonu Education Journal*, 25(4), 1319 – 1336.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Pannen, P., & Abubakar (2005, August). *Designing e-learning: shouldn't we be ready*. Paper presented at the Second International Conference on e-Learning for Knowledge-Based Society, Bangkok, Thailand.
- 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.
- Parlar, H., Cansoy, R. (2017). Examining the relationship between teachers' Individual innovativeness and professionalism. *International Education Studies*, 10(8), 1-11.
- Parsak, B., & Saraç, L. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin Covid 19 sürecinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 489-500.

- Powers, L. E., Turner, A., Westwood, D., Matuszewski, J. & Wilson, R. (2001), Take charge for the future: A controlled field-test of a model to promote student involvement in transition planning. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 89-104.
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon: A comparative research annotated bibliography on technology for distance education*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Safa, B., & Arabacıoğlu, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 369-386.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelemesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Serdyukov, P., & Serdyukova, N. (2019). *Asynchronous vs Synchronous Learning: Conflict and Resolution*. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia Innovate Learning* (pp. 1733-1741). Amsterdam, Netherlands. Retrieved March 13, 2022 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/210274/>.
- Shank, P., & Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: a guide for beginners and the truly skeptical*. San Francisco, CA: Pfeiffer
- Sharma, B., & Reddy, P. (2015, February). Effectiveness of tablet learning in online courses at University of the South Pacific. Paper presented at the 2nd Asia-Pacific World Congress on Computer Science and Engineering (APWC on CSE) (pp. 1-9). doi: 10.1109/APWCCSE.2015.7476229
- Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The social psychology of communication*. New York: John Wiley.
- Sims, R. L., & Schuman, A. H. (1999). Learning in an online format versus an in-class format: An experimental study. *THE Journal*, 26(11), 54-56.

- Singh, R. N., & Hurley, D. (2017). The effectiveness of teaching and learning process in online education as perceived by university faculty and instructional technology professionals. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 6(1), 65-75.
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Smith, P. J. W., Garden, O. J., Wigmore, S. J., Borgstein, E., & Dewhurst, D. (2018). The effectiveness of an online, distance-learning master's in surgical sciences programme in Malawi. *African Journal of Health Professions Education*, 10(3), 159-165.
- So, T., & Swatman, P. M. C., (2006). *e-Learning Readiness of Hong Kong Teachers*. <https://nurhadiw.files.wordpress.com/2010/08/swatman.pdf> adresinden 28 Mayıs 2020 tarihinde erişildi.
- Solmaz, İ. (2019). *Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Soffer, T., & Nachmias, R. (2018). Effectiveness of learning in online academic courses compared with face-to-face courses in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(5), 534-543.
- Stevens, R. (2015). Role-play and student engagement: Reflections from the classroom. *Teaching in Higher Education*, 20(5), 481-492.
- Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15(1), 157-190.
- Sunarto, M. J. (2021). The readiness of lecturers in online learning during the Covid-19 pandemic at the faculty of information technology and the faculty of economics and business. *International Journal of Recent Educational Research (IJORER)*, 2(1), 54-63.
- Sussman, S., & Dutter, L. (2013). Comparing student learning outcomes in face-to-face and online delivery. *Online Journal of Distant Learning Administration*, 13(4), 1-10.

- Sürme, Y., Efe, Y. S., Ceyhan, Ö., Korkut, S., & Caner, N. (2019). Do Individual Innovation Characteristics Affect Readiness Online Learning? *Journal of Higher Education and Science*, 9(2), 342-348.
- Swan, K., Garrison, D. R., & Richardson, J. (2009). *A constructivist approach to online learning: the community of inquiry framework*. In C. R. Payne (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp. 43-57). Hershey, PA: IGI Global.
- Tabata, L. N., & Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes towards technology, distance education and innovation. *Research in Higher Education*, 49(7), 625-646.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson
- Tainsh, R. (2016). Thoughtfully designed online courses as effective adult learning tools. *Journal of Adult Education*, 45(1), 7.
- Turan, B. (2011). *Bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının teknoloji kabul modeli ile incelenmesi ve sınıf öğretmenleri üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilecik Üniversitesi, Bilecik.
- Usta, E., ve Mahiroğlu, A. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Uysal, Ö., ve Kuzu, A. (2011). Çevrimiçi eğitimde kalite standartları: Amerika örnekleri. *Journal of Anadolu University Institution of Educational Sciences*, 1(1), 49-74.
- Velasco, C. R., & Maria Cristina, B. (2020). *Online teaching readiness of the faculty of Aurora State College of Technology*, Baler, Aurora, Philippines.
- Wang, Y., Ma, J., Kremer, G. E., & Jackson, K. L. (2019). An investigation of effectiveness differences between in-class and online learning: An engineering drawing case study. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 13(1), 89-98.
- Warner, D., Christie, G., & Choy, S. (1998). *Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning*. Brisbane: Australian National Training Authority.

- Yağcı, M. (2012). Çevrimiçi Sınav ortamlarının öğrenciler akademik başarılarına etkisi. *Education Sciences*, 7(1), 331-339.
- Yenice, N., ve Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- YÖK (2020). *Öğretim Elemanlarının Akademik Görevlerine Göre Sayıları, 2019-2020*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 20 Mayıs 2020 tarihinde erişildi.
- Zin, A. F. M., Rosli, M. S., & Saleh, N. S. (2019). *Effectiveness of online learning environment in improving thinking skill in mathematics*. Paper presented at the AIP Conference. Retrieved March 16, 2020 from: <https://aip.scitation.org/doi/pdf/10.1063/1.5121144>
- Zor, E. U. (2021). *Öğretim elemanlarının e-öğrenme hazırbulunuşluk düzeyleri ile öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-5

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Dr. Öğr. Üyesi Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU / Eğitim Fakültesi
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Murat KILIÇ / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Covid-19 Salgını Sürecinde Üniversite Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Hazırbulunuşluklarının ve Bireysel Yenilikçiliklerinin İncelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	13.01.2021
TOPLANTI / KARAR SAYISI	02 / 12
	PROTOKOL NO: 759
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Kurul Başkan Yardımcısı
(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT
Kurul Üyesi
Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)