

Identifying the Needs of Faculty Members to Deliver Online Training after the Pandemic*

Yasemin Demiraslan Çevik^a  Dilek Avcı^b  Şeyhmus Aydoğdu^c  Sibel Somyürek^d 

^a Prof. Dr., Hacettepe University, Ankara, Türkiye, yasemind@hacettepe.edu.tr

^b Dr., Hacettepe University, Ankara, Türkiye, dilekavcipdr@gmail.com

^c Assoc. Prof. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, Türkiye, aydogduseyhmus@gmail.com

^d Prof. Dr., Gazi University, Ankara, Türkiye, somyurek@gmail.com

ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify the needs of faculty members in delivering online education after the pandemic. The participants in the study consisted of 166 faculty members working in higher education institutions at a national level, selected through convenience sampling. A needs analysis questionnaire was developed by the researchers to collect data for the study. The questionnaire consisted of 4 sections: 'Demographic characteristics and professional experience, the experience of online education during the pandemic period, online teaching needs, and preferred forms of support'. According to the research results, the participants had difficulties mainly in ensuring student participation rather than planning lessons and managing technical processes while teaching during the pandemic process. However, it was found that participants largely preferred a face-to-face learning environment after the pandemic. In addition, participants indicated that their need for self-improvement in all sub-competencies related to online education was at a low level. It was also noteworthy that the types of support participants preferred to gain online learning skills were similar before and after the pandemic. The research findings were discussed in the context of the literature, and recommendations were made.

Article Type
Research

Article Background
Received:
02.08.2024
Accepted:
30.01.2025

Keywords
Online Education,
Higher Education,
Needs Assessment

To cite this article: Demiraslan Çevik, Y., Avcı, D., Aydoğdu, Ş., & Somyürek, D. (2025). Identifying the needs of faculty members to deliver online training after the pandemic. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 81-119. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1489401>

Corresponding Author: Dilek Avcı, e-mail: dilekavcipdr@gmail.com

* The study was carried out within the scope of the project numbered 122G163 supported by TUBITAK.

Introduction

As distance education has begun to be included in the strategic plans of many higher education institutions, faculty members need to adapt their teaching methods to include online or other technology-based methods. Online education requires faculty members to acquire new roles, responsibilities, and competencies (Baran et al., 2011; Pelletier et al., 2021; Philipsen et al., 2019). Studies have shown that instructors do not have the necessary knowledge, skills, and confidence to use technology in the teaching-learning process (Ferdig & Kennedy, 2014; Liu et al., 2020; Somera, 2018) and that they face significant problems when using technology to support active learning processes (Nicol et al., 2018; Zhao et al., 2021). These problems have been particularly evident during the COVID-19 pandemic. With the pandemic process, it was found that there are difficulties in infrastructure, access, use of technology, and ensuring student learning in online education (Dhawan, 2020; Moralista & Oducado, 2020; García-Morales et al., 2021; González et al., 2023; Kim et al., 2022; Svihus, 2024; Watermeyer et al., 2020), it was found that the sudden transition to online education became a restrictive and stressful experience for faculty members, whereas experienced faculty members managed this process with less stress (Bolliger & Halupa, 2022; Cameron-Standerford et al., 2020; Rapanta et al., 2020; Orozco et al., 2023).

Similar results were found in the analysis of studies conducted in Turkey. Sekret et al. (2021) found that the faculty members' lack of experience in distance learning before the pandemic made it difficult for them to adapt to distance learning and that they would not continue distance learning after the pandemic. On the other hand, a study conducted by the Middle East Technical University Distance Education Centre (METU UZEM) in the spring semester of 2021 found that faculty members were largely satisfied with distance education and preferred a fully online or blended learning environment after the pandemic. In the study conducted by Kokoç (2019), it was found that faculty members need professional development activities that include technological and pedagogical support in the blended teaching model where face-to-face and online teaching are integrated. Similarly, in the "Quality Assurance Criteria and Evaluation Guide 2020 in Distance Education" (YÖKAK, 2020) presented by the Higher Education Quality Board (YÖKAK), increasing the technical and pedagogical competency of instructors regarding the distance education process is presented as a necessity. Although acquiring this competency is expressed as difficult and time-consuming, it is an important point that comprehensive, systematic, and needs-oriented professional development programs can support instructors to learn and adopt new pedagogies and roles and to experience the change process in a healthier way (Baran & Correia, 2014; Meyer & Murrell, 2014; Orozco et al., 2023; Philipsen et al., 2019; Porter & Graham, 2015). In McGee et al.'s (2017) study, which supports the above point, instructors indicated that support from peers or instructional designers, skills- or competency-based training, and long-term experience with online education improved their expertise. Marasi et al. (2020) and Xu and Xue (2023) highlighted that instructor satisfaction is a prerequisite for successful online education, and institutions can increase instructor satisfaction through professional development opportunities. Well-planned and high-quality professional development programs are critical to the success and quality of online learning and teaching (González et al., 2023; Philipsen et al., 2019). The focus of these professional development activities should be on designing demand-driven and sustainable educational processes that integrate innovative technologies and pedagogies.

Although the evaluation report published by the Council of Higher Education in Turkey (2020) on

distance learning processes in universities during the pandemic process states that many universities provide technical support as well as training and information activities for faculty members, it is seen that these are not sufficient. However, the number of studies that identify the training needs of faculty members in online education after the pandemic and provide a data-based assessment of the situation is small. Based on this deficiency, the main purpose of this study is to identify the online training needs of teachers after the pandemic. Depending on this main purpose, answers to the following questions were asked to Trainers;

1. What was their experience with online education during the pandemic?
2. What are their perspectives on online education in the post-pandemic process?
3. What are their needs for online training?
4. What are their preferred forms of support for online learning?

Method

This study used the single survey model (Karasar, 2016), which is one of the common survey models that aim to describe a past or current situation as it is. In the singular survey model, variables related to units or situations such as events, item. individuals, groups, subjects, etc., are attempted to be described separately, but these models aim to reveal temporal developments or changes as well as momentary situation determinations (Karasar, 2016). In this study, the singular research model was used to determine the momentary situation regarding the variables of faculty members' experiences, perspectives, needs, and forms of support regarding online teaching. The ethical approval of the research was obtained from the Ethics Committee of Hacettepe University with the decision number E-35853172-900-00002609880 dated 05.01.2023.

Participants

Participants in the study consisted of 166 faculty members working in higher education institutions at a national level, selected through convenience sampling based on volunteerism and accessibility. Demographic and academic information on those participating is presented in Table 1.

As can be seen in Table 1, the participants in the study consisted of 166 academic staff, of whom 43.98% were male and 56.02% were female. When analyzing the distribution of participants according to age, it can be seen that the age range is mostly between 31 and 45 years. However, there are 1 (0.60%) participant aged 30 and under and 8 (4.82%) participants aged 61 and over. Looking at the distribution of the participants according to their level of qualification, it can be seen that 58.43% of the participants are at the level of Assoc. Dr. and Prof. Dr. The lowest number of participants is Lecturers, with 6.02%. When analyzing the teaching experience of the participants, it can be seen that 72.29% of the participants have more than 10 years of teaching experience. The percentage of participants with less than one year of teaching experience was 1.20%. When analyzing the distribution of the participants according to course load, it can be seen that 73.49% of the participants have more than 10 hours of course load, which is the mandatory course load for the teacher. The percentage of participants who did not teach any courses was 3.61%. In addition, 98.19% of the participants stated that they had previous experience in teaching online courses. In addition, 53.61% of the participants indicated that they had previous experience with students in an online course.

Table 1

Demographic Characteristics of the Participants

Variable	f	%		
Gender				
Male	73	43.98		
Female	93	56.02		
Age				
30 and under	1	0.60		
31-40	58	34.94		
41-45	44	26.51		
46-50	22	13.25		
51-60	33	19.88		
61 and above	8	4.82		
Academic title				
Lecturers	10	6.02		
Assistants Dr.	11	6.63		
Lecturers Dr.	15	9.04		
Doctor lecturer	33	19.88		
Assoc. Dr	55	33.13		
Prof. Dr.	42	25.30		
Teaching Experience				
Less than 1 year	2	1.20		
1-5 year	21	12.65		
6-10 year	23	13.86		
11-15 year	30	18.07		
16-20 year	29	17.47		
21 years and over	61	36.75		
Course Load				
I don't give lectures	6	3.61		
Less than 5 hours	8	4.82		
6-10 hours	30	18.07		
11-15 hours	43	25.90		
16-20 hours	38	22.89		
Over 20 hours	41	24.70		
Online Course Experience	Yes	No		
	f	%	f	%
Experience in teaching online courses.	163	98.19	3	1.81
He was a student in the online course.	89	53.61	77	46.39
Total	166		100	

Data Collection Tool*Questionnaire for Determining the Needs of Instructors in Providing Online Education*

A questionnaire was prepared to collect data for the research. Under project number 122G163, supported by TUBITAK, a needs analysis questionnaire was prepared by the project team in order to identify the current needs of faculty members regarding online education in the post-pandemic process. The first step in preparing the questionnaire was to draft the questionnaire items by reviewing the literature. The opinions of four experts in the field of ITTE were sought for the survey items, and the items were rearranged according to the feedback. The pilot evaluation of the

questionnaire, whose content validity was tested with expert opinion, was carried out with about 20 volunteer faculty members from different universities. According to the results, the questionnaire items were edited, and the application form was created. The average time to complete the questionnaire was found to be 20 minutes.

The needs analysis questionnaire consists of 4 sections:

- **Demographic characteristics and professional experience:** This section aimed to determine the demographic characteristics of the participants and their general experience with online learning environments. For this purpose, there were 8 questions about the participants' gender, age, title, teaching experience, weekly course load, and experience as a student/teacher in online courses.
- **Experience of online education during the pandemic period:** In this section, there were 9 questions with a total of 65 items about the frequency of use of the platforms preferred by the participants in the online educational processes during the pandemic period and their satisfaction with these platforms, the activities, materials/resources used in the online educational process and the frequency of difficulties encountered during the pandemic period, their preferences for the learning environment after the pandemic and the advantages of online education.
- **Online teaching needs:** This section consisted of 4 questions with a total of 31 items to identify participants' needs in terms of technical skills, course design, communication, and time management.
- **Preferred forms of support:** In this section, there was 1 question with 7 items to determine participants' preferences for forms of support to improve their online training skills.

Transaction Path

The questionnaire was distributed via both organizational e-mails and social media accounts. Participants were given three weeks to complete the questionnaire. 166 participants completed the survey.

Data Analysis

Data was analyzed using SPSS 22.00. The participants' opinions about their needs for online training were analyzed, and the distribution of the expressed training needs was examined.

Findings

This section first presents the findings on teachers' experiences of online education during the pandemic process, their perspectives on online education in the post-pandemic process, and their training needs in this area.

Findings about the Pandemic Process Online Education Experience

As shown in Table 1, 163 participants indicated that they had online teaching experience. It was noted that all of these participants had online teaching experience during the pandemic period. The distribution of participants according to the type of courses they taught during the pandemic period is shown in Table 2 below.

Table 2

Distribution of Participants According To the Courses They Gave During the Pandemic Period

Type of course	f	%
Theoretical courses	54	32.53
Practical courses	5	3.01
Both of them	107	64.46

As seen in Table 2, it was determined that 64.46% of the participants gave both theoretical and practical lessons, 32.53% gave only theoretical lessons, and 3.01% gave only practical lessons.

The descriptive analysis results regarding the frequency of using the platforms that the participants used in online teaching processes during the pandemic period are presented in Table 3 below.

Table 3

Frequency of Use of Online Platforms During the Pandemic

Platform	Never		Rarely		Sometimes		Frequently		Always	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zoom	16	9.64	21	12.65	40	24.10	43	25.90	46	27.71
Adobe Connect	124	74.70	22	13.25	9	5.42	3	1.81	8	4.82
Google Meet	76	45.78	33	19.88	21	12.65	19	11.45	17	10.24
BigBlueButton	104	62.65	15	9.04	13	7.83	21	12.65	13	7.83
YouTube live broadcast	136	81.93	12	7.23	12	7.23	4	2.41	2	1.20
Facebook live broadcast	158	95.18	7	4.22	0	0	1	0.60	0	0
Skype	134	80.72	24	14.46	6	3.61	1	0.60	1	0.60
Moodle	92	55.42	7	4.22	16	9.64	24	14.46	27	16.27
Microsoft Teams	56	33.73	38	22.89	32	19.28	17	10.24	23	13.86
Google Classroom	101	60.84	22	13.25	18	10.84	13	7.83	12	7.23
Distance education system of the university	38	22.89	9	5.42	9	5.42	38	22.89	70	42.17

As shown in Table 3, when examining the online platforms used during the pandemic period, participants used the Zoom application (25.90%), the Microsoft Teams application (13.86%), and the university distance learning system (22.89%) more frequently than other platforms.

The results of the descriptive analysis of participants' satisfaction with the platforms they used to teach online during the pandemic period are presented in Table 4.

Tablo 4

Satisfaction Levels with Online Platforms

Platform	Not used		I used it									
			I'm not satisfied at all		Not satisfied		Undecided		Satisfied		I am very satisfied	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zoom	17	10.24	3	2.01	6	4.03	9	6.04	84	56.38	47	31.54
Adobe Connect	123	74.10	3	6.98	5	11.63	18	41.86	14	32.56	3	6.98
Google Meet	78	46.99	3	3.41	6	6.82	18	20.45	47	53.41	14	15.91
BigBlueButton	98	59.04	1	1.47	5	7.35	21	30.88	36	52.94	5	7.35
YouTube live broadcast	132	79.52	1	2.94	4	11.76	17	50	11	32.35	1	2.94
Facebook live broadcast	149	89.76	2	11.76	1	5.88	13	76.47	1	5.88	0	0
Skype	130	78.31	1	2.78	5	13.89	13	36.11	16	44.44	1	2.78
Moodle	87	52.41	3	3.8	3	3.8	21	26.58	34	43.04	18	22.78
Microsoft Teams	60	36.14	10	9.43	12	11.32	24	22.64	44	41.51	16	15.09
Google Classroom	97	58.43	7	10.14	5	7.25	16	23.19	29	42.03	12	17.39
Distance education system of the university	35	21.08	4	3.1	6	4.65	28	21.71	71	55.04	20	15.5

As can be seen in Table 4, the participants indicated that they were 56.38% satisfied with the Zoom application, 53.41% satisfied with the Google Meet application, 52.94% satisfied with the BigblueButton application, 44.44% satisfied with the Skype application, 43.04% satisfied with the Moodle application, 41.51% satisfied with the Microsoft Teams application, 42.03% satisfied with the Google Classroom application and 55.04% satisfied with the university distance education system. It is worth noting that the highest levels of satisfaction are with Zoom and the institutional distance learning system.

The descriptive analysis findings regarding how often the participants used the activities while teaching online during the pandemic period are given in Table 5.

Table 5

Frequency of Activity Use in Online Teaching

Event	No Opinion		Never		Rarely		Sometimes		Frequently	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Synchronous (live, synchronous) lecture	2	1.20	1	0.60	1	0.60	4	2.41	64	38.55
Asynchronous (asynchronous) course	22	13.25	26	15.66	25	15.06	41	24.70	39	23.49
Simultaneous discussion	23	13.86	22	13.25	25	15.06	38	22.89	40	24.10
Asynchronous discussion (forum)	34	20.48	51	30.72	39	23.49	24	14.46	12	7.23
Online collaborative work (e.g., project, problem-solving, etc.)	24	14.46	35	21.08	28	16.87	28	16.87	34	20.48
Online homework	11	6.63	13	7.83	12	7.23	34	20.48	60	36.14
Online quiz	24	14.46	35	21.08	19	11.45	32	19.28	36	21.69
Web online exam with video surveillance	56	33.73	71	42.77	10	6.02	6	3.61	13	7.83
Unsupervised online exam	23	13.86	31	18.67	10	6.02	14	8.43	40	24.10

As seen in Table 5, it was found that 56.63% of the participants often or always preferred synchronous lectures, 21.69% online homework, and 13.86% unsupervised online exams. On the other hand, it was found that 30.72% of the participants never preferred asynchronous discussions, and 42.77% never preferred online exam activities with webcams. Finally, it was found that 33.73% of the participants had no opinion about the online examination activity with the webcam.

The distribution of the types of materials used by the participants in the online teaching process during the pandemic period according to their frequency of use is given in Table 6 below.

Table 6

Frequency of Use of Materials in Online Teaching

Material	No Opinion		Never		Rarely		Sometimes		Often		All the time	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lesson note/presentation	1	0.60			3	1.81	8	4.82	48	28.92	106	63.86
Educational video	9	5.42	8	4.82	12	7.23	44	26.51	51	30.72	42	25.30
Animation, simulation	18	10.84	30	18.07	33	19.88	45	27.11	25	15.06	15	9.04
The Game	28	16.87	65	39.16	28	16.87	31	18.67	9	5.42	5	3.01
Visual (e.g., brochure, poster, infographic)	13	7.83	18	10.84	29	17.47	40	24.10	41	24.70	25	15.06
e-book	22	13.25	28	16.87	20	12.05	38	22.89	35	21.08	23	13.86
Massive online open course (Udemy, Coursera, edX vb.)	31	18.67	72	43.37	24	14.46	26	15.66	7	4.22	6	3.61

As presented in Table 6, it was determined that the participants always preferred lecture notes/presentations 63.86% and educational videos 25.30% of the materials used in the teaching process. On the other hand, 39.16% and 43.37% of the participants never used the game and massive

open online course systems, respectively. Regarding the other materials/resources used, it was determined that the participants used e-books 21.08% and visual materials 24.70% of the time.

When the distribution of the difficulties experienced by the participants during the pandemic period is analysed according to the difficulty factors, the results are given in Table 7 below.

Table 7

Frequency of Difficulties Experienced in Online Teaching

Factor	I had absolutely no difficulties		No difficulties		Undecided		I had difficulty		I definitely had difficulties	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Insufficient technical infrastructure	20	12.05	54	32.53	13	7.83	62	37.35	17	10.24
Lack of equipment	25	15.06	63	37.95	18	10.84	45	27.11	15	9.04
Inadequate technical support	27	16.27	65	39.16	14	8.43	49	29.52	11	6.63
Lack of Pedagogical support	40	24.10	70	42.17	27	16.27	20	12.05	9	5.42
Lack of experience in using technology	62	37.35	56	33.73	17	10.24	24	14.46	7	4.22
Difficulty in producing content	46	27.71	51	30.72	27	16.27	36	21.69	6	3.61
Difficulty in monitoring learners	17	10.24	25	15.06	19	11.45	69	41.57	36	21.69
Difficulty in providing feedback to learners	18	10.84	42	25.30	25	15.06	62	37.35	19	11.45
Inability to make an effective evaluation	16	9.64	31	18.67	22	13.25	60	36.14	37	22.29
Increased workload	15	9.04	32	19.28	30	18.07	47	28.31	42	25.30
Difficulty in doing applied courses	11	6.63	17	10.24	21	12.65	64	38.55	53	31.93
Difficulty in adapting to online education	26	15.66	38	22.89	24	14.46	54	32.53	24	14.46
Low learner-teacher interaction	8	4.82	10	6.02	15	9.04	66	39.76	67	40.36
Low participation of learners in course activities	6	3.61	11	6.63	15	9.04	58	34.94	76	45.78
Low attendance of learners	6	3.61	12	7.23	20	12.05	64	38.55	64	38.55
Low motivation of learners	7	4.22	8	4.82	16	9.64	65	39.16	70	42.17

As can be seen in Table 7, when examining the findings in relation to the difficulties experienced, the first five factors that participants had the most difficulty with during the pandemic period are low learner motivation (81.33%), low learner participation in course activities (80.72%), low learner-teacher interaction (80.12%), low learner attendance (77.1%) and difficulty in delivering practical lessons (70.48%). Other challenges with high rates include difficulty in monitoring learners (63.26%), inability to carry out an effective assessment (58.43%), and increased workload (53.61%). On the other hand, it was found that most participants did not experience any difficulties in terms of lack of experience in using technology (71.08%), lack of pedagogical support (66.27%), and difficulty in

producing content (58.43%).

Findings Regarding Perspectives on Online Education in the Post-Pandemic Process

The findings of the descriptive analysis conducted to determine the perspective of the instructors towards online education in the post-pandemic process, which is another question of the research, are presented in Table 8 below.

Table 8

Learning Environment Preference Distributions After the Pandemic

Learning Environment	f	%
Completely face-to-face	55	33.13
Mostly face-to-face	62	37.35
Half face-to-face and half online	41	24.70
Mostly online	5	3.01
Fully online	3	1.81

As seen in Table 8, 33.13% of the participants preferred a completely face-to-face learning environment, 37.35% mostly face-to-face, 24.70% half face-to-face or online environment, 3.01% mostly online environment, and 1.81% completely online learning environment. In this direction, it is noteworthy that the participants mostly preferred face-to-face learning environments after the pandemic.

The findings regarding the advantageous aspects of online teaching are presented in Table 9.

Table 9

Participants' Views on the Advantages of Online Teaching

Advantage	Strongly disagree		Disagree		Undecided		I agree		Absolutely agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Freedom of time and space	2	1.20	6	3.61	6	3.61	78	46.99	74	44.58
Saving time and money	6	3.61	17	10.24	15	9.04	71	42.77	57	34.34
Increase in the number and quality of course materials	15	9.04	45	27.11	48	28.92	37	22.29	21	12.65
Possibility/Ease of access to course materials through course registration	3	1.81	16	9.64	16	9.64	86	51.81	45	27.11
Diversity in learning activities	18	10.84	42	25.30	34	20.48	50	30.12	22	13.25
Ease of communication	34	20.48	47	28.31	32	19.28	36	21.69	17	10.24
Variety/richness of interaction	36	21.69	53	31.93	37	22.29	28	16.87	12	7.23
Effective classroom management	46	27.71	67	40.36	30	18.07	17	10.24	6	3.61
Ease of evaluation	44	26.51	52	31.33	25	15.06	37	22.29	8	4.82
Possibility of effective evaluation	60	36.14	54	32.53	30	18.07	15	9.04	7	4.22

As seen in Table 9, most of the participants stated that online teaching provides freedom of time and space (91.57%), provides ease of access to course materials through course registration (78.92%), and provides the opportunity to save time and money. On the other hand, effective assessment opportunity (68.67%), effective classroom management (68.07%), ease of assessment (57.84%), and variety/richness of interaction (53.62%) were identified as disadvantageous areas.

Findings on Online Training Needs

The findings related to the last question of the research, which is the needs of instructors for online education, are presented under the titles of technical competencies, course design, communication, and time management.

Technical Competencies

The distribution of the participants' need levels for self-improvement within the scope of technical competencies, which is the sub-dimension of online education teaching competencies, is given in Table 10.

Table 10

Participants' Needs in terms of Competencies for Delivering Online Training (Technical Competencies)

Technical competencies	I don't need any		I need some		Undecided		I'm in dire need		I definitely need it.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Using the Learning Management System (LMS)	80	48.19	48	28.92	17	10.24	16	9.64	5	3.01
Perform basic computer operations (e.g., file and folder management, document creation, and editing)	127	76.51	27	16.27	5	3.01	6	3.61	1	0.60
Software download and installation	117	70.48	28	16.87	4	2.41	16	9.64	1	0.60
Using online collaboration tools (e.g., Google Drive, One Drive)	118	71.08	30	18.07	8	4.82	10	6.02		
Use synchronous Web conferencing tools	106	63.86	40	24.10	4	2.41	14	8.43		
Video creation and editing	67	40.36	58	34.94	10	6.02	21	12.65	10	6.02
Access to qualified, up-to-date, and open educational resources suitable for my subject area	90	54.22	49	29.52	11	6.63	12	7.23	4	2.41
Subject area										
Organizing, using, and sharing open educational resources	86	51.81	52	31.33	13	7.83	11	6.63	4	2.41
Accessing online help resources for assistance	91	54.82	42	25.30	13	7.83	13	7.83	7	4.22

As seen in Table 10, the participants generally stated that they had a low level of need for self-improvement in technical competencies. However, the areas in which they needed to improve themselves the most were creating and editing videos (18.67%), using the Learning Management System (LMS) (12.65%), and accessing online help resources for help (12.05%). The areas where they did not need to improve themselves were performing basic computer operations (76.51%), using online collaboration tools (71.08%), downloading and installing software (70.48%), and using synchronous web conferencing tools (63.86%).

Course Design

The distribution of the participants' need levels for self-improvement within the scope of course design, which is the sub-dimension of online education teaching competencies, is given in Table 11.

Table 11

Participants' Needs in terms of Online Education Teaching Competencies (Course Design)

Course design	I don't need any		I need some		Undecided		I'm in dire need		I definitely need it.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Create an orientation page for an online course (e.g., introduction, start)	85	51.20	54	32.53	6	3.61	19	11.45	2	1.20
Writing learning objectives appropriate to the purpose of the online course	102	61.45	44	26.51	6	3.61	12	7.23	2	1.20
Design learning activities that provide learners with opportunities for online interaction (e.g., asynchronous/synchronous discussion)	69	41.57	60	36.14	6	3.61	23	13.86	8	4.82
Preparing content/learning material (e.g., interactive video, educational poster) appropriate to the structure of the course	73	43.98	47	28.31	11	6.63	27	16.27	8	4.82
Using different teaching methods in the online environment (e.g., collaborative activities, discussions, presentations)	72	43.37	49	29.52	10	6.02	28	16.87	7	4.22
Create online quizzes and tests	86	51.81	45	27.11	9	5.42	19	11.45	7	4.22
Create online assignments	107	64.46	36	21.69	7	4.22	12	7.23	4	2.41
Manage grades online	115	69.28	29	17.47	4	2.41	12	7.23	6	3.61

As presented in Table 11, the participants generally stated that their need for self-improvement in course design was at a low level. The areas where the participants most needed to improve themselves in course design were found to be using different teaching methods in an online environment (21.09%), preparing content/learning materials appropriate to the structure of the course (21.09%), and designing learning activities that provide online interaction opportunities for learners (18.68%). On the other hand, managing grades online (69.28%), creating online assignments (64.46%), and writing learning objectives appropriate to the purpose of the online course (61.45%) were determined as the areas where they needed to improve themselves the least.

Communication

The distribution of the participants' need levels for improving themselves within the scope of communication, which is the sub-dimension of their online education teaching competencies, is given in Table 12.

Table 12

Participants' Needs in terms of Competencies (Communication) to Deliver Online Education

Communication	I don't need any		I need some		Undecided		I'm in dire need		I definitely need it.	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Send announcements/e-mail reminders to learners	130	78.31	25	15.06	4	2.41	6	3.61	1	0.60
Create and manage discussion forums	91	54.82	50	30.12	10	6.02	12	7.23	3	1.81
Using e-mail to communicate with learners	138	83.13	18	10.84	4	2.41	5	3.01	1	0.60
Creating a learning community in an online environment	94	56.63	51	30.72	8	4.82	13	7.83		
Providing feedback to learners about learning processes	103	62.05	34	20.48	10	6.02	18	10.84	1	0.60
Setting expectations about learner behaviors in an online environment and sharing them with learners	102	61.45	36	21.69	9	5.42	18	10.84	1	0.60
Sharing rules related to academic integrity with learners	105	63.25	33	19.88	9	5.42	13	7.83	6	3.61
Apply copyright and fair use rules when using copyrighted materials	98	59.04	36	21.69	13	7.83	14	8.43	5	3.01
Implement accessibility policies to meet different learner needs	85	51.20	41	24.70	11	6.63	24	14.46	5	3.01

As can be seen in Table 12, the participants generally stated that their need for self-improvement in communication was at a low level. The areas where there is the highest need for self-improvement in the communication dimension include implementing accessibility policies to meet different learner needs (17.47%), setting expectations for learner behaviors in the online environment and sharing them with learners (11.44%), and providing feedback to learners about learning processes (11.44%). On the other hand, using e-mail to communicate with learners (83.13%), sending announcements/e-mail reminders to learners (78.31%), and sharing rules about academic honesty with learners (63.25%) are the areas where the participants stated that they did not need to improve themselves.

Time Management

The distribution of the participants' need levels for self-improvement within the scope of time management, which is a sub-dimension of their online education teaching competencies, is given in Table 12.

Table 12

Participants' Needs in terms of Online Training Delivery Competencies (Time Management)

Time management	I don't need any		I need some		Undecided		I'm in dire need		I definitely need it	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Planning to complete the design of the online course on time	92	55.42	54	32.53	8	4.82	10	6.02	2	1.20
Time planning for the processes in the online course (e.g., orientations, assignment assessments)	90	54.22	57	34.34	7	4.22	10	6.02	2	1.20
Use features in the LMS to manage time (e.g., online grading, calendar, SpeedGrader)	79	47.59	59	35.54	9	5.42	15	9.04	4	2.41
Using facilitation strategies to manage time spent in class (e.g., selecting moderators for discussion, giving collective feedback)	78	46.99	54	32.53	11	6.63	20	12.05	3	1.81

As presented in Table 12, the participants generally stated that they had a low level of need for self-improvement in time management. The areas in which the participants felt most in need of self-improvement were using facilitation strategies to manage time spent in the course (13.86%) and using features in the LMS to manage time (11.45%). The areas where they did not need self-improvement were planning to complete the design of the online course on time (55.42%) and time planning for the processes in the online course (54.22%).

Findings Regarding Their Preferred Forms of Support for Online Education

The distribution of the participants' preferences for the forms of support to be provided in order to improve their online training skills is given in Table 13.

As seen in Table 13, the first four forms of support that the majority of the participants preferred in order to improve their online training skills are as follows: 1.) Having an online database with resources on how to quickly move to online training (73.49%), 2.) Having environments for discussions, communities of practice, or sharing and consultation with colleagues (72.89%), 3.) There are skills-based trainings modelling good practice (71.69%), and 4.) Having a help desk and instructional technology support staff for immediate assistance (71.08%). The percentages for other forms of support were also high and were as follows: preparing and offering a certificate program in online teaching (65.67%), recognizing, promoting, and rewarding online teaching in the institution (62.04%), and having an instructional designer support in designing a new course or redesigning an existing course (59.03%).

Table 13

Preferences for the Forms of Support to be Provided for the Development of Online Teaching Skills

Support format	No Idea		Strongly disagree		Disagree		Undecided		I agree		Absolutel y agree	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Supporting the instructional designer in designing a new course or redesigning an existing course	9	5.42	17	10.24	23	13.86	19	11.45	68	40.96	30	18.07
Skills-based training that models good practice (e.g., facilitating discussions, providing timely and useful feedback)	7	4.22	16	9.64	11	6.63	13	7.83	82	49.40	37	22.29
Helpdesk and instructional technology support staff for immediate assistance	6	3.61	13	7.83	11	6.63	18	10.84	72	43.37	46	27.71
Recognizing, promoting, and rewarding online teaching in the institution	8	4.82	15	9.04	16	9.64	24	14.46	64	38.55	39	23.49
Preparation and delivery of a certificate program related to online teaching	10	6.02	12	7.23	16	9.64	19	11.45	73	43.98	36	21.69
There are spaces for discussions, communities of practice, or for sharing and consultation with colleagues	7	4.22	11	6.63	9	5.42	18	10.84	78	46.99	43	25.90
Having an online database with resources on how to quickly move to online education	8	4.82	9	5.42	11	6.63	16	9.64	75	45.18	47	28.31

Conclusion and Recommendations

As it is known, during the COVID-19 pandemic process all over the world, an urgent transition to distance education was carried out in education. With this process, distance education processes were carried out in higher education institutions with different models or structures. In the literature, there are studies that reveal the online education experiences of faculty members during the pandemic process. In addition to this, the aim of this study is to examine the faculty members' perspectives on online education in the post-pandemic process, their needs for online education, and the forms of support they prefer for online education.

According to the findings obtained from the research, it was determined that the majority of the participants gave both theoretical and practical courses during the pandemic process, used Zoom, Microsoft Teams, and the university's distance education system as online platforms, and had high levels of satisfaction with these platforms. In addition, it was revealed that the most frequently used online teaching activities were synchronous lectures, online homework, and unattended online exams. It was determined that the most frequently used materials in the teaching process were lecture notes/presentations and educational videos, but they also benefited from e-books and visual

materials to a certain extent.

In addition, according to the research findings, the five factors that participants had the most difficulties with during the pandemic process were low student motivation, low class attendance, inadequate student-teacher interaction, and difficulty in practical lessons. Other important challenges are keeping track of students, conducting effective assessments, and increased workload. However, most participants stated that they did not experience difficulties in technology use, pedagogical support, and content production. In the literature, it was determined that faculty members had difficulties in both using technology and teaching online during the pandemic period (Achen & Rutledge, 2022; García-Morales et al., 2021; González et al., 2023; Secretary et al., 2021; Svihus, 2024). In the report published by METU UZEM (2021), it was determined that most of the faculty members had difficulties in technical support, communication with students, students' participation in the course, and evaluation during the pandemic period. Accordingly, it can be stated that the participants in this study had difficulties, especially in ensuring student participation rather than planning to teach and managing technical processes while teaching during the pandemic.

According to an important result of the study, participants largely preferred a face-to-face learning environment after the pandemic. A similar result was also revealed by Secretary et al. Among the most important reasons for this preference may be the difficulties experienced in almost all stages of the teaching process during the pandemic period and expressed by most participants. As a matter of fact, most participants also mentioned the disadvantages of online teaching in terms of the possibility of effective assessment, effective classroom management, ease of assessment, and diversity/richness of interaction. On the other hand, according to the majority of the participants, the advantages of online teaching include providing freedom of time and space, providing ease of access to course materials through course recordings, and saving time and money. Similar results have been found in the literature (García-Morales et al., 2021; Lucas & Vicente, 2023; Paudel, 2021). In this respect, it can be argued that the participants have positive perspectives on the efficiency of online teaching, but they are not convinced enough about its effectiveness. Planning and experiencing sample online learning-teaching processes enriched with interactive teaching activities and materials, using different technologies and methods in evaluating the learning process and outcomes, and applying effective strategies to be used in managing the learning environment can support instructors to gain positive perspectives. In Xu and Xue's (2023) survey study, it was determined that instructors were satisfied with online education before and after the pandemic, especially in countries without infrastructure problems. In this case, improving the technological infrastructure has been suggested as an important factor in increasing satisfaction with online education.

When the results regarding the needs of instructors to improve their competencies in online education were analyzed, it was seen that the participants had a low level of self-development needs in all sub-competency areas, such as technical competencies, course design, communication, and time management. The areas with low self-development needs in technical competencies are basic computer operations, online collaboration tools, software download and installation, and synchronous web conferencing tools. In light of the findings related to the platforms and applications that instructors frequently used during the pandemic period, it can be stated that they have significantly improved these technical competencies during the pandemic period. The areas where they needed to improve themselves the least for the course design sub-competency were determined as managing grades online, creating online assignments, and writing learning objectives

appropriate to the purpose of the online course. Similarly, it is noteworthy that these competencies include the most common teaching practices during the pandemic process. On the other hand, to a certain extent, the areas where the participants needed to improve themselves in terms of course design were identified as using various teaching methods in the online environment, preparing content and learning materials suitable for the structure of the course, and designing learning activities that provide students with online interaction opportunities. The main areas in which the participants stated that they did not need to improve themselves regarding the communication sub-competency were communicating with students by e-mail, sending announcements and reminder e-mails, and conveying academic honesty rules to students. However, it is also seen that a certain number of participants need improvement in implementing accessibility policies to meet different student needs. Finally, the main areas in which the participants do not need to improve themselves regarding time management sub-competency are online course design and effective use of time in online teaching processes. On the other hand, it was determined that some participants needed to improve themselves in using facilitation strategies and Learning Management System (LMS) features to manage the time spent in the course. There are also studies in the literature that reveal that instructors have improved their digital competencies during the pandemic process (González et al., 2023; Johnson et al., 2020; Kim, Zhu, & Weng, 2022; Svihus, 2024). On the other hand, Kokoç (2019) revealed that instructors need professional development activities that include technical and pedagogical support to perform blended teaching. Similarly, according to the evaluation report published by the Council of Higher Education in Turkey (2020) on distance education processes in universities during the pandemic period, although it is stated that many universities provide training, information, and technical support to instructors, it is emphasized that these supports are insufficient and that it is a necessity to increase the technological and pedagogical competencies of instructors regarding the distance education process. In this direction, it is emphasized that comprehensive and needs-oriented professional development programs can help instructors learn and adopt new pedagogies and better manage the change process (Achen & Rutledge, 2022; Baran & Correia, 2014; Bozkurt et al, 2021; Koyuncuoğlu, 2020; Marasi et al., 2020; Orozco et al., 2023).

According to the results obtained from this study, the first four types of support preferred by the participants to improve their online education skills are as follows: 1) A database offering transition resources to online education, 2) Discussion and consultation environments, 3) Skills-based training modelling good practice, and 4) Support staff for immediate assistance. Other highly rated supports are online teaching certification programs, recognition and rewards for online teaching, and course design support. Similar results were found in McGee et al.'s (2017) study. Likewise, there are many studies indicating that instructors prefer professional development processes that are oriented to their own contexts, flexible, just in time, meet technical and pedagogical needs, are guided by experts, have community support, and where best practices can be introduced and experienced (Baran & Correia, 2014; Marasi et al., 2020; Orozco et al., 2023; Philipsen et al., 2019; Stein et al., 2011). Moreover, it is noteworthy that the types of support preferred by instructors for gaining online education competency were similar before and after the pandemic.

As a result, almost all instructors experienced online education during the pandemic period. It seems important to determine what the reflections of this experience are and to reveal the current training needs for online education. In this direction, this study determines the current needs of the faculty members on the subject and enables the possible professional development processes to be prepared to be positioned on these needs. The study has some limitations. Within the scope of the research, it was aimed to reach at least 500 faculty members, which was determined as the project success

criterion, and different ways were tried to reach the participants (e.g., several reminders, sending the survey to communities and WhatsApp groups), but the number of participants was limited to 166. Moreover, the distribution of the participants represented a regional rather than a national agglomeration. It is recommended that the study be renewed with larger groups to be more representative of the national situation. According to the findings of the study, the participants stated that they had a low level of self-development needs in all sub-competency areas related to online education. On the other hand, the results in the literature show that these competencies should be developed. In this direction, research studies can be designed in which more in-depth comments and evaluations are put forward, supported by the views of the participants. Similarly, why the participants had the most difficulty in ensuring student participation during the pandemic process and why they largely preferred a face-to-face learning environment after the pandemic can be investigated in depth.

Ethics Committee Approval: Hacettepe University ethics committee, 5.01.2023, E-35853172-900-00002609880.

Author Contributions: The authors are involved in all stages of the study.

Funding and Acknowledgements: The study was carried out within the scope of the project numbered 122G163 supported by TUBITAK.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Öğretim Elemanlarının Pandemi Sonrası Çevrimiçi Eğitim Vermeye Yönelik İhtiyaçlarının Belirlenmesi*

Yasemin Demiraslan Çevik^a  Dilek Avcı^b  Şeyhmus Aydoğdu^c  Sibel Somyürek^d 

^a Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, yasemind@hacettepe.edu.tr

^b Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, dilekavcipdr@gmail.com

^c Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, Türkiye, aydogduseyhmus@gmail.com

^d Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye, somyurek@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı öğretim elemanlarının pandemi sonrası çevrimiçi eğitim verme ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Araştırmanın katılımcıları ulusal düzeyde yükseköğretim kurumlarında görev yapan ve uygun örnekleme yoluyla seçilen 166 öğretim elemanından oluşmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından bir ihtiyaç analizi anketi geliştirilmiştir. Ankette “Demografik Özellikler ve Mesleki Deneyim, Pandemi Dönemi Çevrimiçi Eğitim Deneyimi, Çevrimiçi Öğretim İhtiyaçları ve Tercih Edilen Destek Biçimleri” olmak üzere 4 bölüm yer almıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların pandemi sürecinde ders verirken öğretimi planlama ve teknik süreçleri yönetmeden ziyade özellikle öğrenci katılımını sağlama konusunda zorlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların pandemi sonrasında büyük ölçüde yüz yüze öğrenme ortamını tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, katılımcılar çevrimiçi eğitim vermeye ilişkin tüm alt yeterlik alanlarında kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Üstelik, katılımcıların çevrimiçi eğitim yetkinliği kazanmalarına ilişkin tercih ettikleri destek türlerinin pandemi öncesi ve sonrasında benzerlik gösterdiği dikkati çekmiştir. Araştırma bulguları alan yazın çerçevesinde ele alınarak öneriler sunulmuştur.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
02.08.2024
Kabul tarihi:
30.01.2025

Anahtar Kelimeler
Çevrimiçi Eğitim,
Yüksek Öğretim,
İhtiyaç Analizi

Atıf Bilgisi: Demiraslan Çevik, Y., Avcı, D., Aydoğdu, Ş. ve Somyürek, D. (2025). Öğretim elemanlarının pandemi sonrası çevrimiçi eğitim vermeye yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 81-119. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1526791>

Sorumlu yazar: Dilek Avcı, e-posta: dilekavcipdr@gmail.com

* Çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 122G163 nolu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Uzaktan eğitim, birçok yükseköğretim kurumunun stratejik planında yer almaya başladıkça öğretim elemanları da öğretim yöntemlerini çevrimiçi veya diğer teknoloji-tabanlı yöntemleri içerecek biçimde uyarlamak durumunda kalmaktadır. Çevrimiçi eğitim, öğretim elemanlarının yeni roller, sorumluluklar ve yeterlikler edinmelerini gerektirmektedir (Baran ve diğerleri, 2011; Pelletier ve diğerleri, 2021; Philipsen ve diğerleri, 2019). Yapılan çalışmalar öğretim elemanlarının teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde kullanımı için gerekli bilgi, beceri ve özgüvene sahip olmadığını (Ferdig ve Kennedy, 2014; Liu ve diğerleri 2020; Somera, 2018), aktif öğrenme süreçlerini desteklemek üzere teknolojiyi kullanırken önemli sorunlarla karşılaştıklarını (Nicol ve diğerleri, 2018; Zhao ve diğerleri 2021) ortaya koymuştur. Bu sorunlar özellikle Covid 19 pandemi süreci ile birlikte somut hale gelmiştir. Pandemi süreci ile birlikte çevrimiçi eğitimde altyapı, erişim, teknolojiyi kullanma ve öğrenci öğrenmesini sağlama konusunda zorluklar yaşandığı (Dhawan, 2020; Moralista ve Oducado, 2020; García-Morales ve diğerleri, 2021; González ve diğerleri, 2023; Kim ve diğerleri, 2022; Svihus, 2024; Watermeyer ve diğerleri, 2020), aniden çevrimiçi eğitime geçmenin öğretim elemanları için kısıtlayıcı ve stres yaşantısı haline geldiği diğer taraftan deneyimli öğretim elemanlarının daha az stresle bu süreci atlattıkları belirlenmiştir (Bolliger ve Halupa, 2022; Cameron-Standerford ve diğerleri, 2020; Rapanta ve diğerleri, 2020; Orozco ve diğerleri, 2023).

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Sekreter ve diğerleri (2021), pandemi öncesinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitim deneyiminin olmamasının uzaktan eğitime uyum süreçlerini zorlaştırdığını ve pandemi sonrası uzaktan eğitime devam etmeyeceklerini belirlemişlerdir. Diğer taraftan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi (ODTÜ UZEM) tarafından 2020-2021 Bahar döneminde gerçekleştirilen bir çalışmada öğretim elemanlarının büyük ölçüde uzaktan eğitimden memnun kaldıkları, pandemi sonrasında da tamamen çevrimiçi ya da karma öğrenme ortamını tercih ettikleri belirlenmiştir. Kokoç (2019), tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yüz yüze ve çevrimiçi öğretimin bütünleştirildiği karma öğretim modelinde öğretim elemanlarının teknik ve pedagojik desteği kapsayan mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Benzer şekilde Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) tarafından sunulan “Uzaktan Eğitimde Kalite Güvencesi Ölçütleri ve Değerlendirme Rehberi” ‘nde (YÖKAK, 2020) de öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin teknolojik ve pedagojik yetkinliklerinin arttırılması bir gereklilik olarak sunulmuştur. Bu yeterliliğin kazandırılması zor ve zaman alıcı olarak ifade edilse de kapsamlı, sistematik ve ihtiyaca dönük mesleki gelişim programları ile öğretim elemanlarının yeni pedagojileri ve rolleri öğrenip benimsemelerine ve değişim sürecini daha sağlıklı yaşamalarına destek olunabileceği vurgulanan önemli bir noktadır (Baran ve Correia, 2014; Meyer ve Murrell, 2014; Orozco ve diğerleri, 2023; Philipsen ve diğerleri, 2019; Porter ve Graham, 2015). McGee ve diğerleri (2017), tarafından gerçekleştirilen çalışmada yukarıdaki noktayı destekleyen şekilde öğretim elemanları çevrimiçi eğitim konusunda uzman akran ya da öğretim tasarımcısı desteğinin, beceri ya da yeterlik odaklı eğitimlerin ve çevrimiçi eğitimle ilgili uzun süreli deneyimlerinin uzmanlıklarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Marasi ve diğerleri (2020) ile Xu ve Xue (2023), başarılı çevrimiçi eğitim için öğretim elemanı memnuniyetinin öncül olduğunu, kurumların da öğretim elemanı memnuniyetini mesleki gelişim fırsatlarıyla arttırabileceklerini vurgulamışlardır. İyi planlanmış ve niteliği yüksek mesleki gelişim programları, çevrimiçi öğrenme ve öğretimdeki başarı ve kalite için oldukça kritiktir (González ve diğerleri, 2023; Philipsen ve diğerleri, 2019). Bu mesleki gelişim çalışmalarının odağında da yenilikçi teknoloji ve pedagojilerin bütünleştirildiği,

ihtiyaca yönelik ve sürdürülebilir eğitim süreçlerinin tasarımı yer almalıdır.

Türkiye’de YÖK’ün (2020) pandemi sürecinde üniversitelerdeki uzaktan eğitim süreçlerine dair yayınladığı değerlendirme raporunda birçok üniversitenin öğretim elemanlarına yönelik eğitim ve bilgilendirme faaliyetlerinin yanı sıra teknik destek sunduğu belirtilse de bunların yeterli olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte pandemi sonrası öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim konusundaki eğitim ihtiyaçlarının belirlenerek veriye dayalı durum tespiti yapıldığı çalışmaların sayısı azdır. Bu eksiklikten yola çıkarak bu çalışmanın temel amacı öğretim elemanlarının pandemi sonrası çevrimiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır. Öğretim elemanlarının;

1. Pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Pandemi sonrası süreçte çevrimiçi eğitime yönelik bakış açıları nelerdir?
3. Çevrimiçi eğitime yönelik ihtiyaçları nelerdir?
4. Çevrimiçi eğitime ilişkin tercih ettikleri destek biçimleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada geçmişteki ya da mevcut bir durumu olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan genel tarama modellerinden tekil tarama modeli (Karasar, 2016) kullanılmıştır. Tekil tarama modelinde ilgilenilen olay, made, birey, grup, konu gibi birim ve durumlara dair değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışmakla birlikte bu modeller an’lık durum saptamaları yanı sıra, zamansal gelişim veya değişimleri de ortaya koymayı amaçlamaktadır (Karasar, 2016). Bu araştırmada da tekil tarama modeli kullanılarak öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitime ilişkin deneyimleri, bakış açıları, ihtiyaçları ve destek biçimleri değişkenlerine ilişkin an’lık durum saptaması hedeflenmiştir. Araştırmanın etik izni Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 05.01.2023 tarih ve E-35853172-900-00002609880 sayılı karar numarası ile alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını ulusal düzeyde yükseköğretim kurumlarında görev yapan gönüllülük ve ulaşılabilirlik esas alınarak uygun örnekleme yoluyla seçilen 166 öğretim elemanı oluşturmaktadır.

Katılımcılara ilişkin demografik ve akademik bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları %43,98’i erkek, %56,02’si kadın olmak üzere 166 öğretim elemanından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşa göre dağılımları incelendiğinde ise yaş aralığının büyük ölçüde 31-45 yaş arasında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 30 yaş ve altında olan 1 (%0.60) katılımcı ve 61 ve üstü yaş grubunda bulunan 8 (%4.82) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların ünvan düzeyine göre dağılımları incelendiğinde %58.43’ünün Doç. Dr ve Prof. Dr. ünvan düzeyindeki katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. En az sayıda katılımcı oranı ise %6.02 ile Öğr. Gör.’den oluşmaktadır. Katılımcıların ders verme tecrübeleri incelendiğinde katılımcıların %72.29’unun ders verme tecrübesinin 10 yıl üzerinde olduğu görülmektedir. Bir yıldan az ders tecrübesine sahip katılımcı oranı ise % 1.20 olarak bulunmuştur. Katılımcıların ders yüküne göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların %73.49’unun öğretim elemanının zorunlu ders yükü olan 10 saatten daha fazla dersi olduğu görülmektedir. Ders vermeyen katılımcı oranı ise %3. 61 olarak belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, katılımcıların % 98.19’u, daha önce çevrimiçi ders verme deneyimi

olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, katılımcıların %53.61'i daha önce çevrimiçi bir derste öğrenci deneyimi yaşadığını ifade etmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Nitelikleri

Değişken	f	%		
Cinsiyet				
Erkek	73	43.98		
Kadın	93	56.02		
Yaş				
30 ve altı	1	0.60		
31-40	58	34.94		
41-45	44	26.51		
46-50	22	13.25		
51-60	33	19.88		
61 ve üstü	8	4.82		
Akademik Ünvan				
Öğr. Gör.	10	6.02		
Arş. Gör. Dr.	11	6.63		
Öğr. Gör. Dr.	15	9.04		
Dr. Öğr. Üyesi	33	19.88		
Doç. Dr.	55	33.13		
Prof. Dr.	42	25.30		
Ders Verme Tecrübesi				
1 yıldan az	2	1.20		
1-5 yıl	21	12.65		
6-10 yıl	23	13.86		
11-15 yıl	30	18.07		
16-20 yıl	29	17.47		
21 yıl ve üstü	61	36.75		
Ders Yüğü				
Ders vermiyorum	6	3.61		
5 saatten az	8	4.82		
6-10 saat	30	18.07		
11-15 saat	43	25.90		
16-20 saat	38	22.89		
20 saat üzeri	41	24.70		
Çevrimiçi Ders Deneyimi	Evet	Hayır		
	f	%	f	%
Çevrimiçi ders verme deneyimi bulunmaktadır.	163	98.19	3	1.81
Çevrimiçi derste öğrenci olarak bulunmuştur.	89	53.61	77	46.39
Toplam	166		100	

Veri Toplama Aracı

Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Eğitim Verme Konusundaki İhtiyaçlarını Belirleme Anketi:

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket hazırlanmıştır. TÜBİTAK tarafından desteklenen

122G163 nolu proje kapsamında, öğretim elemanlarının pandemi sonrası süreçte çevrimiçi eğitime dair güncel ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla proje ekibi tarafından bir ihtiyaç analizi anketi oluşturulmuştur. Anketin hazırlanması aşamasında öncelikle alan yazın taranarak anket maddelerinin taslağı oluşturulmuştur. Anket maddelerine yönelik olarak BÖTE alanından dört alan uzmanının görüşleri alınmış ve dönütler doğrultusunda maddeler yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşü ile kapsam geçerliği test edilen anketin pilot değerlendirmesi farklı üniversitelerden gönüllü yaklaşık 20 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda anket maddelerinde düzenleme gerçekleştirilerek uygulama formu oluşturulmuştur. Anketin ortalama cevaplama süresi 20 dk olarak belirlenmiştir.

Hazırlanan ihtiyaç analizi anketi 4 bölümden oluşmaktadır:

- **Demografik Özellikler ve Mesleki Deneyim:** Bu bölümde katılımcıların demografik özellikleri ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin genel deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların, cinsiyet, yaş, ünvan, ders verme tecrübesi, haftalık ders yükleri, çevrimiçi derste öğrenci/öğretim elemanı olarak ders alma/verme deneyim durumlarına yönelik 8 soru yer almıştır.
- **Pandemi Dönemi Çevrimiçi Eğitim Deneyimi:** Bu bölümde, katılımcıların pandemi dönemindeki çevrimiçi öğretim süreçlerinde tercih ettikleri platformların kullanım sıklıkları ve bu platformlara yönelik memnuniyet düzeyleri, çevrimiçi öğretim sürecinde kullandıkları etkinlikler, materyaller/kaynaklar ve pandemi döneminde zorluklarla karşılaşma sıklıkları, pandemi sonrası öğrenme ortamı tercihleri ve çevrimiçi öğretimin avantajlarına yönelik toplamda 65 madde içeren 9 soru yer almıştır.
- **Çevrimiçi Öğretim İhtiyaçları:** Bu bölüm katılımcıların; teknik yeterlilikler, ders tasarımı, iletişim ve zaman yönetimi konularında ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik toplamda 31 madde içeren 4 sorudan oluşmuştur.
- **Tercih Edilen Destek Biçimleri:** Bu bölümde katılımcıların çevrimiçi eğitim verme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla verilecek destek biçimlerine yönelik tercihlerinin belirlendiği 7 madde içeren 1 soru yer almıştır.

İşlem Yolu

Anketin paylaşımı hem kurumsal epostalar üzerinden hem de sosyal medya hesapları üzerinden yapılmıştır. Katılımcılara anketi yanıtlamaları için üç hafta süre verilmiştir. 166 katılımcı uygulamaya katılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 22.00 ile analiz edilmiştir. Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme konusundaki ihtiyaçlarıyla ilgili görüşleri analiz edilerek ifade edilen eğitim ihtiyaçlarının dağılımı incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle öğretim elemanlarının pandemi sürecinde çevrimiçi eğitime ilişkin deneyimleri, pandemi sonrası süreçte çevrimiçi eğitime yönelik bakış açıları ve konuyla ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik bulgular sunulmaktadır.

Pandemi Süreci Çevrimiçi Eğitim Deneyimine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de sunulduğu gibi 163 katılımcı çevrimiçi ders verme deneyiminin olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcıların tamamının pandemi döneminde çevrimiçi öğretim deneyimi bulunduğu belirlenmiştir. Pandemi döneminde, katılımcıların vermiş oldukları derslerin türüne göre dağılımları aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Pandemi Döneminde Verdikleri Derslere Göre Dağılımları

Dersin türü	f	%
Teorik dersler	54	32.53
Uygulamalı dersler	5	3.01
Her ikisi de	107	64.46

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcıların %64.46’sının hem teorik hem uygulamalı, %32.53’ünün sadece teorik, %3.01’inin ise sadece uygulama dersi verdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların pandemi döneminde çevrimiçi öğretim süreçlerinde kullanmış oldukları platformları kullanma sıklıklarına ilişkin betimsel analiz sonuçları ise aşağıda Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Pandemi Dönemindeki Çevrimiçi Platformların Kullanım Sıklıkları

Platform	Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zoom	16	9.64	21	12.65	40	24.10	43	25.90	46	27.71
Adobe Connect	124	74.70	22	13.25	9	5.42	3	1.81	8	4.82
Google Meet	76	45.78	33	19.88	21	12.65	19	11.45	17	10.24
BigBlueButton	104	62.65	15	9.04	13	7.83	21	12.65	13	7.83
YouTube canlı yayın	136	81.93	12	7.23	12	7.23	4	2.41	2	1.20
Facebook canlı yayın	158	95.18	7	4.22	0	0	1	0.60	0	0
Skype	134	80.72	24	14.46	6	3.61	1	0.60	1	0.60
Moodle	92	55.42	7	4.22	16	9.64	24	14.46	27	16.27
Microsoft Teams	56	33.73	38	22.89	32	19.28	17	10.24	23	13.86
Google Classroom	101	60.84	22	13.25	18	10.84	13	7.83	12	7.23
Üniversitenin uzaktan eğitim sistemi	38	22.89	9	5.42	9	5.42	38	22.89	70	42.17

Tablo 3’te sunulduğu gibi pandemi döneminde kullanılan çevrimiçi platformlar incelendiğinde katılımcıların Zoom uygulamasını (%25.90), Microsoft Teams uygulamasını (%13.86) ve üniversitenin uzaktan eğitim sistemini (%22.89) diğer platformlara göre daha sık kullandıkları görülmektedir.

Katılımcıların pandemi döneminde çevrimiçi öğretim yaparken kullandıkları platformlara ilişkin memnuniyet düzeyine yönelik betimsel analiz bulguları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Çevrimiçi Platformlara İlişkin Memnuniyet Düzeyleri

Platform	Kullandım											
	Kullanmadım		Hiç memnun değilim		Memnun değilim		Kararsızım		Memnunu m		Çok memnunu m	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zoom	17	10.24	3	2.01	6	4.03	9	6.04	84	56.38	47	31.54
Adobe Connect	123	74.10	3	6.98	5	11.63	18	41.86	14	32.56	3	6.98
Google Meet	78	46.99	3	3.41	6	6.82	18	20.45	47	53.41	14	15.91
BigBlueButton	98	59.04	1	1.47	5	7.35	21	30.88	36	52.94	5	7.35
YouTube canlı yayın	132	79.52	1	2.94	4	11.76	17	50	11	32.35	1	2.94
Facebook canlı yayın	149	89.76	2	11.76	1	5.88	13	76.47	1	5.88	0	0
Skype	130	78.31	1	2.78	5	13.89	13	36.11	16	44.44	1	2.78
Moodle	87	52.41	3	3.8	3	3.8	21	26.58	34	43.04	18	22.78
Microsoft Teams	60	36.14	10	9.43	12	11.32	24	22.64	44	41.51	16	15.09
Google Classroom	97	58.43	7	10.14	5	7.25	16	23.19	29	42.03	12	17.39
Üniversitenin uzaktan eğitim sistemi	35	21.08	4	3.1	6	4.65	28	21.71	71	55.04	20	15.5

Tablo 4'te görüldüğü üzere katılımcılar pandemi sürecinde Zoom uygulamasından %56.38, Google Meet uygulamasından % 53.41, BigblueButton uygulamasından %52.94, Skype uygulamasından %44.44, Moodle uygulamasından %43.04, Microsoft Teams uygulamasından %41.51, Google Classroom uygulamasından %42.03 oranlarında ve üniversitenin uzaktan eğitim sisteminden %55.04 oranında memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, en yüksek memnuniyet düzeylerinin Zoom ve kurumsal uzaktan eğitim sistemine yönelik olduğu dikkati çekmektedir.

Katılımcıların pandemi döneminde çevrimiçi öğretim yaparken etkinlikleri hangi sıklıkla kullandıklarına ilişkin gerçekleştirilen betimsel analiz bulguları ise Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların eş zamanlı dersi %56.63, çevrimiçi ödevi %21.69 ve gözetimsiz çevrimiçi sınavları %13.86 oranlarında sıklıkla veya her zaman tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın eş zamansız tartışmayı %30.72 ve web kameralı gözetimli çevrimiçi sınav etkinliklerini %42.77 oranlarında asla tercih etmedikleri bulunmuştur. Son olarak web kameralı gözetimli çevrimiçi sınav etkinliğine yönelik katılımcıların %33.73'ünün fikrinin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5

Çevrimiçi Öğretimde Etkinlik Kullanım Sıklıkları

Etkinlik	Fikrim Yok		Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eşzamanlı (canlı, senkron) ders	2	1.20	1	0.60	1	0.60	4	2.41	64	38.55
Eşzamansız (asenkron) ders	22	13.25	26	15.66	25	15.06	41	24.70	39	23.49
Eşzamanlı tartışma	23	13.86	22	13.25	25	15.06	38	22.89	40	24.10
Eşzamansız tartışma (forum)	34	20.48	51	30.72	39	23.49	24	14.46	12	7.23
Çevrimiçi işbirlikli çalışma (örn., proje, problem çözme vb.)	24	14.46	35	21.08	28	16.87	28	16.87	34	20.48
Çevrimiçi ödev	11	6.63	13	7.83	12	7.23	34	20.48	60	36.14
Çevrimiçi quiz	24	14.46	35	21.08	19	11.45	32	19.28	36	21.69
Web kameralı gözetimli çevrimiçi sınav	56	33.73	71	42.77	10	6.02	6	3.61	13	7.83
Gözetimsiz çevrimiçi sınav	23	13.86	31	18.67	10	6.02	14	8.43	40	24.10

Katılımcıların pandemi döneminde çevrimiçi öğretim sürecinde kullandıkları materyal türlerinin kullanım sıklıklarına göre dağılımı aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Çevrimiçi Öğretimde Materyallerin Kullanım Sıklıkları

Materyal	Fikrim Yok		Asla		Nadiren		Bazen		Sıklıkla		Her zaman	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders notu/sunu	1	0.60			3	1.81	8	4.82	48	28.92	106	63.86
Eğitsel video	9	5.42	8	4.82	12	7.23	44	26.51	51	30.72	42	25.30
Animasyon, simülasyon	18	10.84	30	18.07	33	19.88	45	27.11	25	15.06	15	9.04
Oyun	28	16.87	65	39.16	28	16.87	31	18.67	9	5.42	5	3.01
Görsel (örn., broşür, poster, infografik)	13	7.83	18	10.84	29	17.47	40	24.10	41	24.70	25	15.06
e-kitap	22	13.25	28	16.87	20	12.05	38	22.89	35	21.08	23	13.86
Kitlelesel çevrimiçi açık ders (Udemy, Coursera, edX vb.)	31	18.67	72	43.37	24	14.46	26	15.66	7	4.22	6	3.61

Tablo 6’da sunulduğu üzere katılımcıların öğretim sürecine ilişkin kullanılan materyallerden ders notu/sunuyu %63.86 ve eğitsel videoları %25.30 oranında her zaman tercih ettikleri belirlenmiştir. Buna karşın oyunu %39.16 ve kitlesel açık çevrimiçi ders sistemlerini %43.37 oranlarında asla kullanmadıkları görülmektedir. Kullanılan diğer materyallere/kaynaklara ilişkin ise katılımcıların e-kitaplardan %21.08 ve görsel materyallerden %24.70 oranlarında sıklıkla yararlandıkları belirlenmiştir.

Pandemi döneminde katılımcıların yaşadıkları zorlukların, zorluk faktörlerine göre dağılımları incelendiğinde sonuçlar aşağıda Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Çevrimiçi Öğretimde Yaşanan Zorlukların Sıklığı

Faktör	Kesinlikle zorluk yaşamadım		Zorluk yaşamadım		Kararsızım		Zorluk yaşadım		Kesinlikle zorluk yaşadım	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Teknik altyapı yetersizliği	20	12.05	54	32.53	13	7.83	62	37.35	17	10.24
Ekipman yetersizliği	25	15.06	63	37.95	18	10.84	45	27.11	15	9.04
Teknik destek yetersizliği	27	16.27	65	39.16	14	8.43	49	29.52	11	6.63
Pedagojik destek yetersizliği	40	24.10	70	42.17	27	16.27	20	12.05	9	5.42
Teknoloji kullanma deneyiminin az olması	62	37.35	56	33.73	17	10.24	24	14.46	7	4.22
İçerik üretmedeki zorluk	46	27.71	51	30.72	27	16.27	36	21.69	6	3.61
Öğrenenleri izlemedeki zorluk	17	10.24	25	15.06	19	11.45	69	41.57	36	21.69
Öğrenenlere geribildirim sağlamada zorluk	18	10.84	42	25.30	25	15.06	62	37.35	19	11.45
Etkili değerlendirme yapamama	16	9.64	31	18.67	22	13.25	60	36.14	37	22.29
İş yükünün artması	15	9.04	32	19.28	30	18.07	47	28.31	42	25.30
Uygulamalı dersleri yapmada zorluk	11	6.63	17	10.24	21	12.65	64	38.55	53	31.93
Çevrimiçi eğitime adaptasyon zorluğu	26	15.66	38	22.89	24	14.46	54	32.53	24	14.46
Öğrenen-öğretmen etkileşiminin az olması	8	4.82	10	6.02	15	9.04	66	39.76	67	40.36
Öğrenenlerin ders etkinliklerine katılımının düşük olması	6	3.61	11	6.63	15	9.04	58	34.94	76	45.78
Öğrenenlerin derse devamlarının düşük olması	6	3.61	12	7.23	20	12.05	64	38.55	64	38.55
Öğrenenlerin motivasyonunun düşük olması	7	4.22	8	4.82	16	9.64	65	39.16	70	42.17

Tablo 7’ de görüldüğü gibi yaşanan zorluklara ilişkin bulgular incelendiğinde pandemi döneminde katılımcıların en çok zorlandıkları ilk beş faktör sırasıyla öğrenenlerin motivasyonunun düşük olması (%81.33), öğrenenlerin ders etkinliklerine katılımının düşük olması (%80.72), öğrenen-öğretmen etkileşiminin az olması (%80.12), öğrenenlerin derse devamlarının düşük olması (%77.1) ve uygulamalı dersleri yapmada zorluk (%70.48) şeklindedir. Yüksek oranlı diğer zorluklar arasında öğrenenleri izlemedeki zorluk (%63.26), etkili değerlendirme yapamama (%58.43) ve iş yükünün artması (%53.61) yer almaktadır. Öte yandan, katılımcıların çoğunun teknoloji kullanma deneyiminin az olması (%71.08), pedagojik destek yetersizliği (%66.27) ve içerik üretmedeki zorluk

(%58.43) konularında zorluk yaşamadıkları belirlenmiştir.

Pandemi Sonrası Süreçte Çevrimiçi Eğitime Yönelik Bakış Açılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bir diğer sorusu olan öğretim elemanlarının pandemi sonrası süreçte çevrimiçi eğitime yönelik bakış açısının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel analiz bulguları aşağıda Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Pandemi Sonrası Öğrenme Ortamı Tercih Dağılımları

Öğrenme Ortamı	f	%
Tamamen yüz yüze	55	33.13
Çoğunlukla yüz yüze	62	37.35
Yarısı yüz yüze yarısı çevrimiçi	41	24.70
Çoğunlukla çevrimiçi	5	3.01
Tamamen çevrimiçi	3	1.81

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların %33.13’ü tamamen yüz yüze öğrenme ortamını, %37.35’i çoğunlukla yüz yüze, % 24.70’i yarı yarıya yüz yüze veya çevrimiçi ortamı, % 3.01’i çoğunlukla çevrimiçi ortamı ve %1.81’i tamamen çevrimiçi öğrenme ortamını tercih etmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların pandemi sonrasında büyük ölçüde yüz yüze öğrenme ortamını tercih ettikleri dikkati çekmektedir.

Çevrimiçi öğretimin avantajlı yönlerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Çevrimiçi Öğretimin Avantajlarına Yönelik Katılımcıların Görüşleri

Avantaj	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Zaman ve mekan özgürlüğü	2	1.20	6	3.61	6	3.61	78	46.99	74	44.58
Zamandan ve paradan tasarruf	6	3.61	17	10.24	15	9.04	71	42.77	57	34.34
Ders materyallerinin sayısında ve kalitesinde artış	15	9.04	45	27.11	48	28.92	37	22.29	21	12.65
Ders kaydının alınabilmesi yoluyla ders materyallerine ulaşım imkanı/kolaylığı	3	1.81	16	9.64	16	9.64	86	51.81	45	27.11
Öğrenme etkinliklerinde çeşitlilik	18	10.84	42	25.30	34	20.48	50	30.12	22	13.25
İletişim kolaylığı	34	20.48	47	28.31	32	19.28	36	21.69	17	10.24
Etkileşim çeşitliliği/zenginliği	36	21.69	53	31.93	37	22.29	28	16.87	12	7.23
Etkili sınıf yönetimi	46	27.71	67	40.36	30	18.07	17	10.24	6	3.61
Değerlendirmenin kolaylığı	44	26.51	52	31.33	25	15.06	37	22.29	8	4.82
Etkili değerlendirme imkanı	60	36.14	54	32.53	30	18.07	15	9.04	7	4.22

Tablo 9'da görüldüğü üzere katılımcıların çoğu çevrimiçi öğretimin zaman ve mekan özgürlüğü sağladığını (%91.57), ders kaydının alınabilmesi yoluyla ders materyallerine ulaşım kolaylığı sunduğunu (%78.92) ve zamandan ve paradan tasarruf etme imkanı verdiğini belirtmiştir. Öte yandan, etkili değerlendirme imkânı (%68.67), etkili sınıf yönetimi (%68.07), değerlendirmenin kolaylığı (%57.84) ve etkileşim çeşitliliği/zenginliği (%53.62) dezavantajlı alanlar olarak belirlenen faktörlerdir.

Çevrimiçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın son sorusu olan öğretim elemanların çevrimiçi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin bulgular teknik yeterlilikler, ders tasarımı, iletişim ve zaman yönetimi başlıkları altında sunulmuştur.

Teknik Yeterlilikler

Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme yeterliliklerinin alt boyutu olan teknik yeterlilikler kapsamında kendilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç düzeylerinin dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Çevrimiçi eğitim verme yeterlilikleri (teknik yeterlilikler) konusunda katılımcıların ihtiyaçları

Teknik yeterlilikler	Hiç ihtiyacım yok		Biraz ihtiyacım var		Kararsızım		Oldukça ihtiyacım var		Kesinlikle ihtiyacım var	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenme Yönetim Sistemini (ÖYS) kullanma	80	48.19	48	28.92	17	10.24	16	9.64	5	3.01
Temel bilgisayar işlemlerini gerçekleştirme (örn. dosya ve klasör yönetimi, belge oluşturma ve düzenleme)	127	76.51	27	16.27	5	3.01	6	3.61	1	0.60
Yazılım indirme ve yükleme	117	70.48	28	16.87	4	2.41	16	9.64	1	0.60
Çevrimiçi ortak çalışma araçlarını kullanma (ör. Google Drive, One Drive)	118	71.08	30	18.07	8	4.82	10	6.02		
Eşzamanlı Web konferansı araçlarını kullanma	106	63.86	40	24.10	4	2.41	14	8.43		
Video oluşturma ve düzenleme	67	40.36	58	34.94	10	6.02	21	12.65	10	6.02
Konu alanına uygun nitelikli, güncel ve açık eğitsel kaynaklara erişme	90	54.22	49	29.52	11	6.63	12	7.23	4	2.41
Açık eğitsel kaynakları düzenleme, kullanma ve paylaşma	86	51.81	52	31.33	13	7.83	11	6.63	4	2.41
Yardım için çevrimiçi yardım kaynaklarına erişme	91	54.82	42	25.30	13	7.83	13	7.83	7	4.22

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak teknik yeterlilikler konusunda kendilerini geliştirmeye dair ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte kendilerini geliştirmeye en fazla ihtiyaç duydukları alanlar video oluşturma ve düzenleme %18.67, Öğrenme Yönetim Sistemini (ÖYS) kullanma %12.65 ve yardım için çevrimiçi yardım kaynaklarına erişme %12.05 olarak belirlenmiştir. Kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymadıkları alanlar ise temel

bilgisayar işlemlerini gerçekleştirme (%76.51), çevrimiçi ortak çalışma araçlarını kullanma (%71.08), yazılım indirme ve yükleme (%70.48) ve eşzamanlı web konferansı araçlarını kullanma (%63.86) olarak bulunmuştur.

Ders Tasarımı

Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme yeterliliklerinin alt boyutu olan ders tasarımı kapsamında kendilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç düzeylerinin dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Çevrimiçi Eğitim Verme Yeterlikleri (Ders Tasarımı) Konusunda Katılımcıların İhtiyaçları

Ders tasarımı	Hiç ihtiyacım yok		Biraz ihtiyacım var		Kararsızım		Oldukça ihtiyacım var		Kesinlikle ihtiyacım var	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bir çevrimiçi ders için oryantasyon sayfası oluşturma (örn. giriş, başlangıç)	85	51.20	54	32.53	6	3.61	19	11.45	2	1.20
Çevrimiçi dersin amacına uygun öğrenme hedefleri yazma	102	61.45	44	26.51	6	3.61	12	7.23	2	1.20
Öğrenenlere çevrimiçi etkileşim fırsatları sunan öğrenme etkinlikleri tasarlama (örn. eşzamansız/eşzamanlı tartışma)	69	41.57	60	36.14	6	3.61	23	13.86	8	4.82
Dersin yapısına uygun içerik/öğrenme materyali (örn. etkileşimli video, eğitsel afiş) hazırlama	73	43.98	47	28.31	11	6.63	27	16.27	8	4.82
Çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (örn. işbirlikçi etkinlikler, tartışmalar, sunumlar)	72	43.37	49	29.52	10	6.02	28	16.87	7	4.22
Çevrimiçi sınavlar ve testler oluşturma	86	51.81	45	27.11	9	5.42	19	11.45	7	4.22
Çevrimiçi ödevler oluşturma	107	64.46	36	21.69	7	4.22	12	7.23	4	2.41
Notları çevrimiçi olarak yönetme	115	69.28	29	17.47	4	2.41	12	7.23	6	3.61

Tablo 11’de sunulduğu üzere katılımcılar genel olarak ders tasarımı konusunda kendilerini geliştirmeye dair ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların ders tasarımı konusunda kendilerini geliştirmeye en fazla ihtiyaç duydukları alanlar; çevrimiçi ortamda farklı öğretim yöntemlerini kullanma (%21.09), dersin yapısına uygun içerik/öğrenme materyali hazırlama (%21.09) ve öğrenenlere çevrimiçi etkileşim fırsatları sunan öğrenme etkinlikleri tasarlama (%18.68) olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan notları çevrimiçi olarak yönetme (%69.28), çevrimiçi ödevler oluşturma (%64.46) ve çevrimiçi dersin amacına uygun öğrenme hedefleri yazma (%61.45) kendilerini geliştirmeye en az ihtiyaç duydukları alanlar olarak belirlenmiştir.

İletişim

Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme yeterliliklerinin alt boyutu olan iletişim kapsamında kendilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç düzeylerinin dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Çevrimiçi Eğitim Verme Yeterlilikleri (İletişim) Konusunda Katılımcıların İhtiyaçları

İletişim	Hiç ihtiyacım yok		Biraz ihtiyacım var		Kararsızım		Oldukça ihtiyacım var		Kesinlikle ihtiyacım var	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrenenlere duyurular/e-posta hatırlatmaları gönderme	130	78.31	25	15.06	4	2.41	6	3.61	1	0.60
Tartışma forumları oluşturma ve yönetme	91	54.82	50	30.12	10	6.02	12	7.23	3	1.81
Öğrenenlerle iletişim kurmak için e-posta kullanma	138	83.13	18	10.84	4	2.41	5	3.01	1	0.60
Çevrimiçi ortamda öğrenme topluluğu oluşturma	94	56.63	51	30.72	8	4.82	13	7.83		
Öğrenme süreçlerine dair öğrenenlere geri bildirim sağlama	103	62.05	34	20.48	10	6.02	18	10.84	1	0.60
Çevrimiçi ortamda öğrenen davranışlarına ilişkin beklentileri ortaya koyma ve bunları öğrenenlerle paylaşma	102	61.45	36	21.69	9	5.42	18	10.84	1	0.60
Akademik dürüstlük ile ilgili kuralları öğrenenlerle paylaşma	105	63.25	33	19.88	9	5.42	13	7.83	6	3.61
Telif hakkıyla korunan materyalleri kullanırken telif hakkı ve adil kullanım kurallarını uygulama	98	59.04	36	21.69	13	7.83	14	8.43	5	3.01
Farklı öğrenen ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik politikalarını uygulama	85	51.20	41	24.70	11	6.63	24	14.46	5	3.01

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcılar genel olarak iletişim konusunda kendilerini geliştirmeye dair ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. İletişim boyutunda kendini geliştirmeye en fazla ihtiyaç duyulan alanlar içerisinde farklı öğrenen ihtiyaçlarını karşılamak için erişilebilirlik politikalarını uygulama (%17.47), çevrimiçi ortamda öğrenen davranışlarına ilişkin beklentileri ortaya koyma ve bunları öğrenenlerle paylaşma (%11.44) ve öğrenme süreçlerine dair öğrenenlere geri bildirim sağlama (%11.44) yer almaktadır. Diğer taraftan katılımcıların kendilerini geliştirmeye ihtiyaçlarının olmadığını belirttikleri alanların başında öğrenenlerle iletişim kurmak için e-posta kullanma (%83.13), öğrenenlere duyurular/e-posta hatırlatmaları gönderme (%78.31) ve akademik dürüstlük ile ilgili kuralları öğrenenlerle paylaşma (%63.25) gelmektedir.

Zaman Yönetimi

Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme yeterliliklerinin alt boyutu olan zaman yönetimi kapsamında kendilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç düzeylerinin dağılımı Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Çevrimiçi Eğitim Verme Yeterlikleri (Zaman Yönetimi) Konusunda Katılımcıların İhtiyaçları

Zaman yönetimi	Hiç ihtiyacım yok		Biraz ihtiyacım var		Kararsızım		Oldukça ihtiyacım var		Kesinlikle ihtiyacım var	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çevrimiçi dersin tasarımını zamanında tamamlamak için planlama yapma	92	55.42	54	32.53	8	4.82	10	6.02	2	1.20
Çevrimiçi derste süreçlere yönelik zaman planlaması yapma (örn. yönlendirmeler, ödev değerlendirmeleri)	90	54.22	57	34.34	7	4.22	10	6.02	2	1.20
Zamanı yönetmek için ÖYS'deki özellikleri kullanma (örn. çevrimiçi not verme, takvim, SpeedGrader)	79	47.59	59	35.54	9	5.42	15	9.04	4	2.41
Derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (örn. tartışma için moderatörleri seçme, toplu geri bildirim verme)	78	46.99	54	32.53	11	6.63	20	12.05	3	1.81

Tablo 13'te sunulduğu üzere katılımcılar genel olarak zaman yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeye dair ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların kendilerini geliştirmeye en fazla ihtiyaç duydukları alanlar derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejilerini kullanma (%13.86) ve zamanı yönetmek için ÖYS'deki özellikleri kullanma (%11.45) olarak belirtilmiştir. Kendini geliştirmeye ihtiyaç duymadıkları alanların başında ise çevrimiçi dersin tasarımını zamanında tamamlamak için planlama yapma (%55.42) ve çevrimiçi derste süreçlere yönelik zaman planlaması yapma (%54.22) yer almaktadır.

Çevrimiçi Eğitime İlişkin Tercih Ettikleri Destek Biçimlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların çevrimiçi eğitim verme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla verilecek destek biçimlerine yönelik tercihlerinin dağılımı Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Çevrimiçi Eğitim Verme Becerilerinin Geliştirilmesi Amacıyla Verilecek Destek Biçimlerine Yönelik Tercihler

Destek biçimi	Fikrim yok		Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni bir dersin tasarımı veya var olan bir dersin yeniden tasarlanmasında öğretim tasarımcısının destek olması	9	5.42	17	10.24	23	13.86	19	11.45	68	40.96	30	18.07
İyi uygulamaları modelleyen beceri temelli eğitimler olması (örneğin, tartışmaları kolaylaştırma, zamanında ve yararlı geri bildirim sağlama)	7	4.22	16	9.64	11	6.63	13	7.83	82	49.40	37	22.29
Anında yardım için yardım masası ve öğretim teknolojisi destek personelinin olması	6	3.61	13	7.83	11	6.63	18	10.84	72	43.37	46	27.71
Çevrimiçi öğretimin kurumda tanınması, teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesi	8	4.82	15	9.04	16	9.64	24	14.46	64	38.55	39	23.49
Bir çevrimiçi öğretim ile ilgili sertifika programının hazırlanıp sunulması	10	6.02	12	7.23	16	9.64	19	11.45	73	43.98	36	21.69
Tartışmalar, uygulama toplulukları veya meslektaşlarla paylaşım ve danışma için ortamların olması	7	4.22	11	6.63	9	5.42	18	10.84	78	46.99	43	25.90
Çevrimiçi eğitime nasıl hızlı bir şekilde geçilebileceğine dair kaynakları içeren çevrimiçi bir veritabanı olması	8	4.82	9	5.42	11	6.63	16	9.64	75	45.18	47	28.31

Sonuç ve Öneriler

Bilindiği üzere tüm dünyada COVID-19 pandemi sürecinde eğitimde acil olarak uzaktan eğitime geçiş süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçle birlikte yükseköğretim kurumlarında farklı model ya da yapılanmalarla uzaktan eğitim süreçleri yürütülmüştür. Alanyazında öğretim elemanlarının pandemi sürecindeki çevrimiçi eğitim deneyimlerini ortaya koyan çalışmalar vardır. Bu çalışmanın amacı ise buna ek olarak öğretim elemanlarının pandemi sonrası süreçte çevrimiçi eğitime yönelik bakış açılarını, çevrimiçi eğitime yönelik ihtiyaçlarını ve çevrimiçi eğitime ilişkin tercih ettikleri destek biçimlerini incelemektir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, pandemi sürecinde katılımcıların çoğunluğunun hem teorik hem de uygulamalı dersler verdikleri, çevrimiçi platform olarak Zoom, Microsoft Teams ve üniversitenin uzaktan eğitim sistemini kullandıkları ve bu platformlara yönelik memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, en çok kullandıkları çevrimiçi öğretim etkinliklerinin eş zamanlı ders, çevrimiçi ödev ve gözetimsiz çevrimiçi sınavlar olduğu ortaya konulmuştur. Öğretim sürecinde en sık kullandıkları materyallerin ise ders notu/sunu ve eğitsel videolar olduğu ancak e-kitaplar ve görsel materyallerden belirli ölçüde faydalandıkları tespit edilmiştir.

Bunların yanı sıra, araştırma bulgularına göre, pandemi sürecinde katılımcıların en çok zorlandıkları beş faktör sırasıyla şunlardır: düşük öğrenci motivasyonu, düşük ders katılımı, yetersiz öğrenci-öğretmen etkileşimi, düşük ders devamlılığı ve uygulamalı derslerde zorluk. Diğer önemli zorluklar: öğrencileri takip etmek, etkili değerlendirme yapmak ve artan iş yüküdür. Ancak, çoğu katılımcı teknoloji kullanımı, pedagojik destek ve içerik üretimi konularında zorluk yaşamadıklarını belirtmiştir. Alanyazında ise öğretim elemanlarının pandemi döneminde hem teknoloji kullanımı hem de çevrimiçi öğretim yapma konularında zorluk yaşadıkları belirlenmiştir (Achen ve Rutledge, 2022; García-Morales ve diğerleri, 2021; González ve diğerleri, 2023; Sekreter ve diğerleri, 2021; Svihus, 2024). ODTÜ UZEM (2021) tarafından yayınlanan raporda da pandemi döneminde öğretim elemanlarının büyük bir kısmının teknik destek, öğrencilerle iletişim, öğrencilerin derse katılımı ve değerlendirme konularında zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bu araştırmadaki katılımcıların pandemi sürecinde ders verirken öğretimi planlama ve teknik süreçleri yönetmeden ziyade özellikle öğrenci katılımını sağlama konusunda zorlandıkları ifade edilebilir.

Çalışmanın önemli bir sonucuna göre katılımcılar pandemi sonrasında büyük ölçüde yüz yüze öğrenme ortamını tercih etmektedirler. Benzer sonuç Sekreter ve diğerleri (2021) tarafından da ortaya konulmuştur. Bu tercihin en önemli nedenleri arasında pandemi döneminde öğretim sürecinin hemen hemen tüm aşamalarına dair yaşanan ve çoğu katılımcı tarafından ifade edilen zorluklar yer alabilir. Nitekim, etkili değerlendirme imkânı, etkili sınıf yönetimi, değerlendirmenin kolaylığı ve etkileşim çeşitliliği/zenginliği konularında çevrimiçi öğretimin dezavantajlı olduğu da çoğu katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Öte yandan, katılımcıların büyük çoğunluğuna göre çevrimiçi öğretimin avantajları arasında zaman ve mekân özgürlüğü sağlanması, ders kaydının alınabilmesi yoluyla ders materyallerine ulaşım kolaylığı sunması ve zamandan ve paradan tasarruf etme imkanı vermesi yer almaktadır. Alanyazında da benzer sonuçlar ortaya konulmuştur (García-Morales ve diğerleri, 2021; Lucas ve Vicente, 2023; Paudel, 2021). Bu doğrultuda, katılımcıların çevrimiçi öğretimin verimliliğine dair olumlu bakış açıları olduğu ancak etkililiğine ilişkin yeterince ikna olmadıkları ileri sürülebilir. Etkileşimli öğretim etkinlikleri ve materyallerle zenginleştirilmiş, öğrenme süreci ve çıktıları değerlendirmede farklı teknoloji ve yöntemlerin işe koşulduğu ve öğrenme ortamının yönetilmesinde kullanılacak etkili stratejilerin uygulandığı örnek çevrimiçi

öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanıp deneyimlenmesi öğretim elemanlarının olumlu bakış açıları kazanmalarını destekleyebilir. Xu ve Xue'nin (2023) tarama çalışmasında özellikle altyapı sorunu olmayan ülkelerde öğretim elemanlarının pandemi öncesi ve sonrasında çevrimiçi eğitimden memnun kaldıkları belirlenmiştir. Bu durumda, teknolojik altyapının iyileştirilmesi, çevrimiçi eğitimde memnuniyeti artırmada önemli bir faktör olarak ileri sürülmüştür.

Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim verme yeterliklerini geliştirme ihtiyaçlarına yönelik sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların teknik yeterlikler, ders tasarımı, iletişim ve zaman yönetimi gibi tüm alt yeterlik alanlarında kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Teknik yeterlikler konusunda kendilerini geliştirme ihtiyaçları düşük olan alanlar; temel bilgisayar işlemleri, çevrimiçi ortak çalışma araçları, yazılım indirme ve yükleme ve eşzamanlı web konferansı araçlarıdır. Öğretim elemanlarının pandemi döneminde sıklıkla kullandıkları platform ve uygulamalar ile ilgili bulgular ışığında bu teknik yeterlikleri pandemi döneminde önemli ölçüde geliştirdikleri belirtilebilir. Ders tasarımı alt yeterliğine yönelik olarak kendilerini geliştirmeye en az ihtiyaç duydukları alanlar, notları çevrimiçi olarak yönetme, çevrimiçi ödevler oluşturma ve çevrimiçi dersin amacına uygun öğrenme hedefleri yazma olarak belirlenmiştir. Benzer biçimde bu yeterliklerin de pandemi sürecinde en fazla uygulanan öğretim uygulamalarını içermesi dikkate değerdir. Öte yandan, belirli oranda katılımcıların ders tasarımı konusunda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları alanlar; çevrimiçi ortamda çeşitli öğretim yöntemleri kullanma, dersin yapısına uygun içerik ve öğrenme materyali hazırlama ve öğrencilere çevrimiçi etkileşim fırsatları sunan öğrenme etkinlikleri tasarlama olarak tespit edilmiştir. İletişim alt yeterliğine dair katılımcıların kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymadıklarını belirttikleri başlıca alanlar; öğrencilere e-posta ile iletişim kurma, duyuru ve hatırlatma e-postaları gönderme ve akademik dürüstlük kurallarını öğrencilere aktarma olarak öne çıkmaktadır. Ancak belirli oranda katılımcının farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla erişilebilirlik politikalarını uygulama konusunda kendini geliştirmeye ihtiyaç duyduğu da görülmektedir. Son olarak, zaman yönetimi alt yeterliğine ilişkin katılımcıların kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duymadıkları başlıca alanlar, çevrimiçi ders tasarımı ve çevrimiçi öğretim süreçlerinde zamanı etkili kullanma olarak öne çıkmaktadır. Diğer taraftan, bazı katılımcıların derste harcanan zamanı yönetmek için kolaylaştırma stratejileri ve Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) özelliklerini kullanma konusunda kendilerini geliştirme ihtiyacı duydukları tespit edilmiştir. Alanyazında da öğretim elemanlarının pandemi sürecinde dijital yeterliklerinin geliştirdiğini ortaya koyan çalışmalar vardır (González ve diğerleri, 2023; Johnson ve diğerleri, 2020; Kim, Zhu ve Weng, 2022; Svihus, 2024) Öte yandan, Kokoç (2019), karma öğretim gerçekleştirmek için öğretim elemanlarının teknik ve pedagojik desteği kapsayan mesleki gelişim etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Türkiye'de YÖK'ün (2020) pandemi döneminde üniversitelerdeki uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin yayımladığı değerlendirme raporuna göre, birçok üniversitenin öğretim elemanlarına eğitim, bilgilendirme ve teknik destek sağladığı belirtilmesine rağmen, bu desteklerin yetersiz olduğu ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin teknolojik ve pedagojik yetkinliklerinin artırılmasının bir gereklilik olduğu vurgulanmıştır. Bu doğrultuda kapsamlı ve ihtiyaç odaklı mesleki gelişim programlarının öğretim elemanlarının yeni pedagojileri öğrenip benimsemelerine ve değişim sürecini daha iyi yönetmelerine yardımcı olabileceği vurgulanmaktadır (Achen ve Rutledge, 2022; Baran ve Correia, 2014; Bozkurt ve diğerleri, 2021; Koyuncuoğlu, 2020; Marasi ve diğerleri, 2020; Orozco ve diğerleri, 2023).

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların çevrimiçi eğitim becerilerini geliştirmek için tercih ettikleri ilk dört destek türü şunlardır: 1) Çevrimiçi eğitime geçiş kaynakları sunan bir

veritabanı, 2) Tartışma ve danışma ortamları, 3) İyi uygulamaları modelleyen beceri temelli eğitimler ve 4) Anında yardım için destek personeli. Diğer yüksek oranlı destekler ise, çevrimiçi öğretim sertifika programı, çevrimiçi öğretimin tanınması ve ödüllendirilmesi ve ders tasarımı desteği olarak sıralanmaktadır. Benzer sonuçlar McGee ve diğerleri (2017) çalışmasında da ortaya konulmuştur. Aynı şekilde, öğretim elemanlarının kendi bağlarına yönelik, esnek, anında (just in time), teknik ve pedagojik ihtiyaçları karşılayan, uzmanlar tarafından rehberlik edilen, topluluk desteğinin olduğu ve örnek uygulamaların tanıtılıp deneyimlenebildiği mesleki gelişim süreçlerini tercih ettiklerini belirten çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Baran ve Correira, 2014; Marasi ve diğerleri, 2020; Orozco ve diğerleri, 2023; Philipsen ve diğerleri, 2019; Stein ve diğerleri, 2011). Üstelik, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim yetkinliği kazanmalarına ilişkin tercih ettikleri destek türlerinin pandemi öncesi ve sonrasında benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir.

Sonuç olarak, pandemi döneminde neredeyse tüm öğretim elemanları çevrimiçi eğitimi deneyimlemiş oldu. Bu deneyimin yansımalarının neler olduğunu belirlemek ve çevrimiçi eğitime yönelik güncel eğitim ihtiyaçlarını ortaya koymak önemli görünmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma, öğretim elemanlarının konuyla ilgili güncel gereksinimlerini belirleyerek hazırlanacak olası mesleki gelişim süreçlerinin bu ihtiyaçlar üzerine konumlandırılmasına imkân sunmaktadır. Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma kapsamında proje başarı ölçütü olarak belirlenen en az 500 öğretim elemanına ulaşılması hedeflenmiş, katılımcılara ulaşmak amacıyla farklı yollar denenmiş (örn. birkaç defa hatırlatma yapılması, topluluklara ve whatsapp gruplarına anketin gönderilmesi gibi) ancak katılımcı sayısı 166 ile sınırlı kalmıştır. Üstelik katılımcıların dağılımları ulusal değil daha çok bölgesel bir yığılmayı temsil etmiştir. Çalışmanın daha büyük gruplarla ulusal durumu daha fazla temsil edecek biçimde yenilenmesi önerilmektedir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar çevrimiçi eğitim vermeye ilişkin tüm alt yeterlik alanlarında kendilerini geliştirme ihtiyaçlarının düşük düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan alanyazında bu yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğine dair sonuçlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların görüşleriyle desteklenerek daha derinlemesine yorum ve değerlendirmelerin ortaya konulduğu araştırmalar tasarlanabilir. Benzer biçimde, katılımcıların neden pandemi sürecinde en çok öğrenci katılımını sağlamada zorlandıkları ve pandemi sonrasında büyük ölçüde yüz yüze öğrenme ortamını tercih ettikleri derinlemesine araştırılabilir.

Etik Kurul Onayı: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 5.01.2023, E-35853172-900-00002609880.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Yazarlar çalışmanın tüm aşamalarında yer almaktadır.

Destek ve Teşekkür: Çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen 122G163 nolu proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Achen, K., & Rutledge, D. (2022). The transition from emergency remote teaching to quality online course design: Instructor perspectives of surprise, awakening, closing loops, and changing engagement. *Community College Journal of Research and Practice*, 47(6), 428–442. <https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2046207>
- Baran, E., Correia, A., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421–439.
- Baran, E., & Correia, A. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101.
- Bolliger, D.U. & Halupa, C. (2022). An investigation of instructors' online teaching readiness. *TechTrends*, 66, 185–195. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00654-0>
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N.B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler [Digital information age: Digital society, digital transformation, digital education and digital competencies]. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 35-63. <https://doi.org/10.51948/auad.911584>
- Cameron-Standerford, A., Menard, K., Edge, C., Bergh, B., Shayter, A., Smith, K. & Vanden Avond, L. (2020). The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of COVID-19: Exploring initial perceptions of higher education faculty at a rural Midwestern University. *Frontiers in Education*. 5, 583881. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583881>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Ferdig, R. E., & Kennedy, K. (Eds.). (2014). *Handbook of research on K-12 online and blended learning*. ETC Press. http://press.etc.cmu.edu/files/Handbook-BlendedLearning_Ferdig-Kennedy-et_al_web.pdf
- García-Morales, V. J., Garrido-Moreno, A., & Martín-Rojas, R. (2021). The transformation of higher education after the COVID disruption: emerging challenges in an online learning scenario. *Frontiers in Psychology*. 12, 196. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.616059>
- González, C., Ponce, D., & Fernández, V. (2023). Teachers' experiences of teaching online during COVID-19: implications for postpandemic professional development. *Education Tech Research Dev* 71, 55–78. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10200-9>
- Johnson, N., Veletsianos G., & Seaman, J. (2020). U.S. faculty and administrators' experiences and approaches in the early weeks of the COVID-19 pandemic. *Online Learning* 24(2), 6–21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, G. J. Y., Zhu, J., & Weng, Z. (2022). Collaborative autoethnography in examining online teaching during the pandemic: from a 'teacher agency' perspective. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1572–1587. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078959>
- Kokoç, M. (2019). Flexibility in e-Learning: Modelling its relation to behavioural engagement and academic performance. *Themes in eLearning*, 12, 1–16.
- Koyuncuoğlu, Ö. (2020). Yükseköğretimde yeni normalleşme senaryoları ve önerileri [New Normalization Scenarios and Suggestions in Higher Education]. *Turkish Studies*, 15(6), 635-662. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44686>

- Liu, Q., Geertshuis, S., & Grainger, R. (2020). Understanding academics' adoption of learning technologies: A systematic review. *Computers & Education*, 151, 103857. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103857>
- Lucas, M., & Vicente, P.N. (2023). A double-edged sword: Teachers' perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. *Educ Inf Technol* 28, 5083–5103. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11363-3>
- Marasi, S., Jones, B., & Parker, J. M. (2020). Faculty satisfaction with online teaching: a comprehensive study with American faculty. *Studies in Higher Education*, 47(3), 513–525. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767050>
- McGee, P., Windes, D., & Torres, M. (2017). Experienced online instructors: beliefs and preferred supports regarding online teaching. *J Comput High Educ*, 29, 331–352. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9140-6>
- Meyer, K. A., & Murrell, V. S. (2014). A national study of training content and activities for faculty development for online teaching. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 18(1), 3-18.
- Moralista, R. B., & Oducado, R. M. F. (2020). Faculty perception toward online education in a State college in the Philippines during the coronavirus disease 19 (COVID-19) pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4736–4742. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081044>
- Nicol, A. A. M., Owens, S. M., Le Coze, S. S. C. L., MacIntyre, A., & Eastwood, C. (2018). Comparison of high-technology active learning and low-technology active learning classrooms. *Active Learning in Higher Education*, 19, 253–265. <https://doi.org/10.1177/1469787417731176>
- Orozco, L. E., Giraldo-García, R. J., & Chang, B. (2023). Best practices in online education during COVID-19: Instructors' perspectives on teaching and learning in higher education. *Psychology in the Schools*, 60, 4210–4228. <https://doi.org/10.1002/pits.22918>
- ODTÜ Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (2021). 2020 - 2021 bahar dönemi ODTÜ'de uzaktan eğitim dönemleri öğretim elemanı görüşü anket sonuçları [2020 - 2021 spring semester distance education periods at METU instructor opinion survey results]. <https://odtuzem.metu.edu.tr/tr/ogretim-elemanlari-ile-yapilan-calismalar>
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2), 70–85.
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D.C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDU. Retrieved July 31, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/219489/>.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Porter, W. W., & Graham, C. R. (2015). Institutional drivers and barriers to faculty adoption of blended learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 748–762. <https://doi:10.1111/bjet.12269>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Sekreter, M.S., İpekçi Çetin E., & Kaya Samut P., (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi [Evaluation of the

- Emergency Distance Education Process Starting with the Covid 19 Pandemic from the Perspective of Teaching Staff]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 444-455. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.464>
- Somera, S. L. (2018). *Educator experiences transitioning to blended learning environment in K-6 public schools*. [Unpublished doctoral dissertation]. Walden University.
- Stein, S. J., Shephard, K., & Harris, I. (2011). Conceptions of e-learning and professional development for e-learning held by tertiary educators in New-Zealand. *British Journal of Educational Technology*, 42(1), 145-165. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00997>
- Svihus, C.L. (2024). Online teaching in higher education during the COVID-19 pandemic. *Educ Inf Technol*, 29, 3175–3193. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11971-7>
- Xu, T. & Xue, L. (2023). Satisfaction with online education among students, faculty, and parents before and after the COVID-19 outbreak: Evidence from a meta-analysis. *Front. Psychol.* 14,1128034. <https://doi.10.3389/fpsyg.2023.1128034>
- Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623–641. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
- Yükseköğretim Kalite Kurulu (2020). *Uzaktan eğitimde kalite güvencesi ölçütleri ve değerlendirme rehberi 2020*. <https://yokak.gov.tr/uzaktan-egitimde-kalite-guvenesi-olcutleri-ve-degerlendirme-rehberi-2020-156>.
- Yükseköğretim Kurulu (2020). *Üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme [Quality assurance criteria and evaluation guide in distance education 2020]*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2021). Digital competence in higher education research: A systematic literature review. *Computers and Education*, 168, 104212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212>