



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI**

**PROFESYONEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN BİR
UZAKTAN ÖĞRETİM TASARIMININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

HALİL KARAKAYA

Danışman
Doç. Dr. Emine ŞENDURUR

SAMSUN
2025

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM
DALI**



**PROFESYONEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN BİR UZAKTAN
ÖĞRETİM TASARIMININ İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Halil KARAKAYA

Danışman

Doç. Dr. Emine ŞENDURUR

SAMSUN
2025

TEZ KABUL VE ONAYI

Halil KARAKAYA tarafından, **Doç. Dr. EMİNE ŞENDURUR** danışmanlığında hazırlanan “**PROFESYONEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN BİR UZAKTAN ÖĞRETİM TASARIMININ İNCELENMESİ**” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 6.5.2025 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Dr. Öğr. Üyesi NEŞET MUTLU Erciyes Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Hatice Gökçe Bilgiç Doğan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Emine Şendurur Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Faik Ahmet SESLİ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

06/05/2025
Halil KARAKAYA

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: PROFESYONEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN BİR UZAKTAN ÖĞRETİM TASARIMININ İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 01/05/2025 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 6

Tek kaynak oranı : % 1 çıkmıştır.

06/05/2025
Doç. Dr. Emine ŞENDURUR

ÖZET

PROFESYONEL ÖĞRENMEYİ DESTEKLEYEN BİR UZAKTAN ÖĞRETİM TASARIMININ İNCELENMESİ

Halil KARAKAYA

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans, Mayıs/2025

Danışman: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik olarak geliştirilen çevrim içi bir mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Program, öğretim elemanlarının öğrenci merkezli yaklaşımlar doğrultusunda pedagojik yeterliklerini artırmayı hedefleyen modüller üzerinden yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden gömülü tek durum çalışması ile yürütülmüş; program sonunda yapılan başarı testine göre gruplandırılan katılımcılardan, orantısız tabakalı amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 16 öğretim elemanı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, programın genel olarak öğretim elemanlarının ders tasarımı, ölçme-değerlendirme ve öğretim stratejileri konularında farkındalıklarını artırdığını ve mesleki uygulamalarına doğrudan katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle etkileşimli modüller, kısa video içerikleri ve uygulamalı etkinlikler; öğrenme sürecini desteklemiş, katılımcıların motivasyonunu yükseltmiş ve öğrenme çıktılarının kalıcılığını artırmıştır. Katılımcılar, öğrenci merkezli yöntemleri daha bilinçli şekilde derslerine entegre ettiklerini belirtmiş; materyal geliştirme ve süreç odaklı değerlendirme stratejileri gibi konularda yeni uygulamalar denemeye yönelmişlerdir. Bununla birlikte, programın tüm disiplinlere hitap eden genel yapısı, özellikle teknik ve uygulamalı alanlarda görev yapan katılımcılar için zaman zaman sınırlayıcı olmuştur. Ayrıca, bazı katılımcıların düşük teknoloji yeterlikleri nedeniyle başlangıçta zorluk yaşadıkları, anlık geri bildirimlerin eksikliği nedeniyle öğrenme süreçlerinin yer yer kesintiye uğradığı görülmüştür. Kurumsal zorunlulukla eğitime katılan öğretim elemanlarının motivasyon düzeyi başta düşük olsa da, süreç içinde bu algının çoğu katılımcıda olumluya döndüğü saptanmıştır. Sonuç olarak, çevrim içi ortamda yapılandırılan bu mesleki gelişim programı, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini geliştirmede etkili olmuş; ancak daha özelleştirilmiş içeriklere, daha fazla etkileşim unsuruna ve bireysel desteğe ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, politika yapıcılara, üniversite yöneticilerine ve öğretim tasarımcılarına programların erişilebilirliğini, etkileşim düzeyini ve içerik çeşitliliğini artırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan öğretim, profesyonel öğrenme, mesleki gelişim, öğretim tasarımı, yükseköğretim

ABSTRACT

EXAMINING A DISTANCE EDUCATION DESIGN THAT SUPPORTS PROFESSIONAL LEARNING

Halil KARAKAYA

Ondokuz Mayıs University

Computer Education and Instructional Technology

Master, May/2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Emine ŞENDURUR

This study aims to evaluate the effectiveness of an online professional development program designed for faculty members at a public university. The program was structured around modules intended to enhance instructors' pedagogical competencies, particularly through the promotion of student-centered teaching approaches. Employing an embedded single-case design within the framework of qualitative research, the study selected 16 participants through disproportionate stratified purposive sampling based on the achievement scores obtained from a test administered at the end of the program. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that the program contributed significantly to the participants' awareness and practices in course design, instructional strategies, and assessment methods. Interactive modules, concise video materials, and applied activities were found to enhance learning experiences, increase motivation, and support the retention of learning outcomes. Participants reported implementing student-centered strategies with greater confidence and adapting innovative assessment approaches within their teaching contexts. Despite these positive outcomes, certain limitations were identified. The generalized structure of the content limited practical applicability for instructors in highly technical or laboratory-based disciplines. Additionally, some participants with lower digital literacy experienced initial difficulties, and the absence of instant feedback occasionally disrupted the learning flow. Although a portion of the participants joined the program due to institutional mandates, many later acknowledged its benefits and expressed increased satisfaction as the program progressed. The study concludes that online professional development programs hold considerable potential for improving teaching quality in higher education. Accordingly, recommendations are made for policymakers, university administrators, and instructional designers to enhance program accessibility, interaction levels, and content diversity. It is particularly suggested that program content be enriched through scenarios, case analyses, and discipline-specific applied tasks. Furthermore, longitudinal research is recommended to explore the long-term impact of such initiatives.

Keywords: Distance education, professional learning, professional development, instructional design, higher education

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana her konuda yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen, yoğun çalışma programında dahi bana zaman ayırarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük katkısı olan danışman hocam sayın Doç. Dr. Emine ŞENDURUR'a;

Araştırma sürecinde bana her türlü desteği vererek kolaylık sağlayan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hasan ATSIZ ve Doç. Dr. Polat ŞENDURUR'a;

Çalışmanın her aşamasında değerli vaktini ayırarak bana destek olan mesai arkadaşım Emrah ALTUN'a;

Çalışmamı destekleyen ve bu araştırmaya temel oluşturan verilere ulaşmama olanak sağlayan Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ne;

Bütün süreçlerde desteklerini esirgemeyen, hiçbir fedakarlıktan kaçınmayarak bana çalışma zamanı yaratan ve sonsuz anlayışını benden esirgemeyen çok kıymetli eşim Eda SOYDAN KARAKAYA'ya;

Varlığıyla bana mutluluk veren ve çalışmaya azmimi artmasına vesile olan biricik kızım Ayris KARAKAYA'ya;

Ve en önemlisi bu günlere gelmemde büyük emekleri olan biricik ablam Güller ASLAN, annem Gülbeyaz KARAKAYA ve babam Dursun KARAKAYA'ya;

tüm kalbimle sonsuz kere teşekkür ederim.

Halil KARAKAYA

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	x
TABLolar DİZİNİ	xi
1. GİRİŞ	12
1.1. Problem Durumu	13
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	15
1.3. Araştırma Soruları	16
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	16
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Profesyonel Öğrenme	17
2.2. Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi	18
2.3. Öğretim Tasarımında Bilişsel Yükün Önemi	19
2.3.1. Bilişsel Yük Türleri	20
2.4. Mayer'in Tasarım İlkeleri	20
2.4.1. Çoklu Ortam İlkesi (The Multimedia Principle)	21
2.4.2. Tutarlılık İlkesi (The Coherence Principle)	21
2.4.3. Dikkat Çekme İlkesi (Signaling Principle).....	21
2.4.4. Gereksizlik İlkesi (Redundancy Principle).....	22
2.4.5. Mekansal Yakınlık İlkesi (The Spatial Contiguity Principle)	22
2.4.6. Zamansal Yakınlık İlkesi (The Temporal Contiguity Principle).....	22
2.4.7. Kişileştirme İlkesi (The Personalization Principle).....	22
2.4.8. Ses İlkesi (The Voice Principle)	22
2.4.9. Modalite İlkesi (The Modality İlkesi).....	22
2.4.10. Ön Hazırlık İlkesi (The Pre-training Principle)	23
2.4.11. Bölümleme İlkesi (The Segmenting Principle)	23
2.4.12. Görüntü İlkesi (The Image Principle).....	23
2.4.13. Olumluluk İlkesi (Positivity Principle).....	23
2.4.14. Üretken Faaliyet İlkesi (The Generative Activity Principle).....	23
2.4.15. Daldırma İlkesi (Immersion Principle)	23
2.5. Tasarım İlkelerinin Güncel Çalışmalardaki Uygulamaları ve Sonuçları	24
2.6. Literatür Özeti	25

3. YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Deseni	27
3.2. Katılımcılar/Örnekleme.....	28
3.2.1. Çalışma Grubu	28
3.2.2. Görüşme Katılımcılarının Seçimi	31
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.4. Araştırma Süreci (Prosedür)	35
3.4.1. Eğitimin Hazırlanmasına Dair İşlemler	35
3.5. Verilerin Analizi.....	57
3.5.1. Sonuç Çıkarma ve Doğrulama.....	58
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	59
3.6.1. Eğitim Sonu Sınavına Dair Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	59
3.6.2. Nitel Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	60
3.7. Verilerin Saklanması ve Etik.....	62
4. BULGULAR.....	63
4.1. Katılımcıların Modüllerle Etkileşim Sürecindeki Kullanıcı Deneyimleri	65
4.1.1. Eğitimin Süresi	66
4.1.2. Eğitimin Yöntemi	67
4.1.3. Eğitimin İçeriği	69
4.1.4. Eğitim Videoları	71
4.2. 4.2. Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Modüllerin İçeriklerinin Öğretim Elemanlarının Ders Tasarım ve Uygulama Süreçlerindeki Deneyimlerine Etkisi.	73
4.2.1. Önceki Deneyim	73
4.2.2. Eğitimin Faydası	75
4.2.3. Örnek Uygulama.....	77
4.2.4. Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme	80
4.2.5. Derslerde Uygulama	83
4.2.6. Derslerin İşlenişine Etkisi.....	84
4.2.7. Ölçme Değerlendirme.....	86
4.2.8. Mesleki Gelişim.....	88
4.2.9. Öğrenci Başarısı.....	89
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	92
5.1. Modüllerle Etkileşim ve Kullanıcı Deneyimleri	92
5.2. Öğrenmelerin Ders Tasarımına ve Uygulamaya Yansımaları.....	95
6. ÖNERİLER.....	98
6.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	98

6.2. Üniversite Yöneticilerine Yönelik Öneriler	99
6.3. Öğretim Tasarımı ve İçerik Geliştirme Sürecine Yönelik Öneriler	101
6.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	102
KAYNAKLAR	104
EKLER.....	108
Ek-1: Yönetim Kurulu Kararı.....	108
Ek-2: Etik Kurul Kararı	110
Ek-3: OMÜ UZEM’den Alınan Kurum Araştırma İzin Belgesi	111
Ek-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	112
ÖZ GEÇMİŞ.....	113



SİMGELER VE KISALTMALAR

ÖYS : Öğretim Yönetim Sistemi

UZEM : Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Gömülü Durum Çalışması Deseni	28
Şekil 2: Eğitim Hazırlık Sürecinde İzlenen Öğretim Tasarımı Aşamaları.....	36
Şekil 3: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 1 > 01:24 dakika	41
Şekil 4: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 2 > 04:16 dakika	42
Şekil 5: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 6 > 06:00 dakika	43
Şekil 6: Öğrenci Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü > video 3 > 04:14 dakika.....	44
Şekil 7: Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri modülü > video 3 > 03:12 dakika revizyon öncesi sahne.....	45
Şekil 8: Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü > video 3 > 03:12 dakika revizyon sonrası sahne.....	45
Şekil 9: ÖYS Üzerinde Oluşturulan Öğretim Tasarımı İçin Genel Bilgilendirme	47
Şekil 10: Öğretim Tasarımında Modül 1 ve Alt Konu Birimleri	48
Şekil 11: Öğretim Tasarımında Modül 2 ve Alt Konu Birimler	49
Şekil 12: Eğitsel Videoya Yerleştirilen Çoktan Seçmeli Soru Tipi	50
Şekil 13: Eğitsel Videoya Yerleştirilen Doğru/Yanlış Soru Tipi.....	50
Şekil 14: Eğitsel Videoya Yerleştirilen Sürükle-Bırak Soru Tipi.....	50
Şekil 15: Eğitim Sonu Testine Ait Bazı Soru Örnekleri	52
Şekil 16: Eğitim Değerlendirme Formu	53
Şekil 17: Öğretim Tasarımı Bilgilendirme ve Modül 1	54
Şekil 18: Öğretim Tasarımı Modül 2, Eğitim Sonu Testi ve Eğitim Değerlendirme Formu	55
Şekil 19: Katılımcılara Rehberlik Etmeyi Amaçlayan Karşılama Mesajı	56
Şekil 20: Eğitim Değerlendirme Formu.....	57

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1: Katılımcı Evreni ve Başarı Düzeylerine Göre Dağılım	29
Tablo 2: Katılımcıların Eğitim Sonu Testi Sonuçlarına Göre Elde Edilen İstatiksel Değerler	30
Tablo 3: Katılımcıların Başarı Durumlarına Göre Dağılımı	31
Tablo 4: Katılımcıların Başarı Grubu, Cinsiyet, Akademik Unvan ve Fakülte Bilgileri	33
Tablo 5: Eğitim Modülleri ve Konu Birimleri	39
Tablo 6: İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Temalar, Alt Temalar, Kodlar	63
Tablo 7: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Süresine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	67
Tablo 8: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Yönetimine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	68
Tablo 9: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin İçeriğine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	70
Tablo 10: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Videolarına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	72
Tablo 11: Katılımcı Görüşlerine Göre Önceki Deneyime İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	74
Tablo 12: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Faydasına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	76
Tablo 13: Katılımcı Görüşlerine Göre Örnek Uygulamaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	78
Tablo 14: Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirmeye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	81
Tablo 15: Katılımcı Görüşlerine Göre Derslerde Uygulamaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	83
Tablo 16: Katılımcı Görüşlerine Göre Derslerin İşlenişine Etkisine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	85
Tablo 17: Katılımcı Görüşlerine Göre Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	87
Tablo 18: Katılımcı Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	89
Tablo 19: Katılımcı Görüşlerine Göre Öğrenci Başarısına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar	90

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemleri, teknolojinin hızla gelişmesi ve küreselleşmenin etkisiyle dönüşüm geçirmektedir. Bu dönüşüm, özellikle profesyonel öğrenme süreçlerini etkileyerek öğretim elemanlarının sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarını benimsemelerini gerektirmektedir. Uzaktan eğitim, bu bağlamda önemli bir araç haline gelmiş ve öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine esneklik sağlayarak daha erişilebilir öğrenme fırsatları sunmuştur. Bu çalışma, profesyonel öğrenmeyi destekleyen bir uzaktan öğretim tasarımının etkililiğini inceleyerek, eğitim süreçlerinde dijitalleşmenin sunduğu imkanları değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Profesyonel öğrenme, bireylerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, iş dünyasının değişen gereksinimlerine uyum sağlamak ve mesleki performanslarını artırmak amacıyla yaşam boyu süren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Midwinter, 1999). Günümüzde bu süreç, yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle kalmayıp, bireylerin yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde mesleklerini sürdürülebilir şekilde devam ettirmelerine de olanak tanımaktadır (Del Gaizo & Laudermitth, 2020). Profesyonel öğrenme, bireyin meslek hayatında başarılı olmasını desteklemenin yanı sıra, iş dünyasındaki yeniliklere ve değişimlere uyum sağlamasını da kolaylaştırmaktadır (Huang, 2021). Profesyonel öğrenme, resmi (formal), resmi olmayan (informal) ve yaygın eğitim (non-formal) yollarla gerçekleştirilebilen çok yönlü bir süreçtir. Bu çeşitlilik, profesyonel öğrenmeyi hem bireysel gelişim hem de kurumsal performansı artırmak açısından kritik bir unsur haline getirmektedir (Lom & Sullenger, 2010). Bu kapsamda, profesyonel öğrenme süreçlerinin iş yerindeki en yaygın uygulamalarından biri, çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimlerdir.

Profesyonel öğrenme süreçlerinin önemli bir alt bileşeni olan hizmet içi eğitim, işverenler tarafından çalışanların mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen, formal bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Güncel literatürde, profesyonel gelişim öğretmenlerin pedagojik yeterliklerini, mesleki bilgilerini ve uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapılandırılmış öğrenme deneyimlerini kapsamaktadır (Parsons vd., 2019). Bu süreç, özellikle çevrim içi ortamlarda daha erişilebilir, esnek ve bireyselleştirilmiş hale gelmiş; öğretmenlerin kendi hızlarında, ihtiyaçlarına uygun biçimde katılım sağlayabilecekleri bir öğrenme zemini sunmuştur

(Mohr & Shelton, 2017). Bu doğrultuda, hizmet içi eğitimler sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda etkileşim, iş birliği ve bağlamsal öğrenmeyi teşvik eden uygulamalı öğrenme deneyimleri olarak değerlendirilmektedir. Son yıllarda, dijital teknolojilerin gelişimi mesleki eğitim süreçlerini önemli ölçüde dönüştürmüştür. Eğitim içerikleri artık çevrimiçi platformlar üzerinden erişilebilir hale gelmiş ve bu sayede eğitimlere coğrafi sınırlamalardan bağımsız olarak daha geniş bir katılımcı kitlesi ulaşabilmiştir.

Ayrıca, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ve sanal sınıf teknolojileri, çalışanların öğrenme deneyimlerini daha interaktif, esnek ve bireyselleştirilmiş hale getirerek eğitim süreçlerinin etkinliğini artırmaktadır. Bu dijital dönüşüm, mesleki eğitim programlarının yalnızca yüz yüze eğitimle sınırlı kalmayarak hibrit ve tamamen çevrimiçi modellerle sunulmasına olanak tanımış, böylece işverenlerin çalışanlarına sürekli ve sürdürülebilir mesleki gelişim fırsatları sunmasını kolaylaştırmıştır.

1.1. Problem Durumu

Hayat boyu öğrenme, bireylerin bilgilerini, becerilerini formal eğitim sisteminin haricinde de yeteneklerini geliştirebilmeleri, kişisel potansiyellerini en üst düzeye çıkartabilmeleri ve bunun sonucu olarak topluma katkı sağlayabilmeleri için vazgeçilmez bir araçtır. Eğitim, yalnızca bireysel gelişimi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal refahı artırma ve ekonomik kalkınmayı destekleme potansiyeline de sahiptir (Günkör, 2017). Bu nedenle, kaliteli eğitim hizmetlerinin sağlanması, toplumsal ilerlemenin temel dinamiklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Spiel vd., 2018).

Eğitim sistemlerinin etkinliğini artırma amacıyla yapılan sürekli iyileştirme faaliyetlerinden birisi de profesyonel mesleki gelişim amaçlı yapılan eğitimlerdir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında da ele alınan uygulamalardan birisi olan profesyonel mesleki gelişim faaliyetleri, mesleki yaşantılarında bireylerin kendilerini güncel tutmaları ve geliştirmeleri için uygulanan öğrenme faaliyetleridir (Seferoğlu, 2004). Araştırmalar, profesyonel mesleki gelişim eğitimlerinin, eğitim sistemi ve öğrencilere önemli katkılarda bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, Abazoğlu (2014) tarafından yapılan bir araştırmada mesleki gelişim ile eğitim başarısı arasında bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Konu hakkında çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin araştırıldığı bir başka PISA 2018 ve TALIS 2018 verileri kullanılarak, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Özellikle PISA başarıları yüksek

olan ülkelerde (örneğin Estonya ve Japonya), öğretmenlerin daha etkin ve çeşitli mesleki gelişim programlarına katıldıkları gözlemlenmiştir (Körüklüoğlu & Gürol, 2023).

Bu bağlamda, ülkelerin eğitimde ilerlemeyi sağlamak için eğitimcilerin profesyonel gelişimini desteklemeleri ve bu amaçla girişimlerde bulunmaları kritik bir öneme sahiptir (Arslantaş & Özkan, 2013; Seferoğlu, 2004; Uğurlu, 2018). Eğitimcilerin mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim programları, seminerler, atölye çalışmaları ve uluslararası iş birlikleri gibi çeşitli araçlar kullanılarak desteklenebilir. Bu tür faaliyetler, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerine, yenilikçi eğitim stratejilerini benimsemelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine olanak tanır.

Mesleki gelişim uygulamalarının etkili olabilmesi için, bu süreçlerin planlanması ve uygulanmasında sistematik ve sürdürülebilir yaklaşımlar benimsenmelidir (Kaya & Kartallıoğlu, 2010). Bu çerçevede, eğitimcilerin mesleki gelişimlerine yönelik yatırımların, uzun vadede eğitim sisteminin genel kalitesini ve öğrenci başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Seferoğlu, 2004).

Elde edilen bulgular ve kuramsal çerçevede ortaya konan gerekçeler doğrultusunda, eğitimde kaliteyi artırmanın yolu, öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişimini desteklemekten geçmektedir. Bu kapsamda, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, eğitimcilerin gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Araştırmalardan da anlaşılabileceği üzere, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini sürekli olarak güncellemeleri, sadece bireysel kariyerlerini değil, aynı zamanda toplumun genel eğitim düzeyini ve refahını da yükseltecektir. Bu nedenle, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yapılan yatırımlar, eğitimin geleceği açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Yükseköğretim düzeyinde görev yapan alanında uzman öğretim elemanlarının öğretim süreçlerine yönelik bilgi ve beceri eksiklikleri önemli sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle, öğretim üyelerinin mesleki gelişim süreçlerinde desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir. Avrupa'da, özellikle Almanya ve Fransa gibi bazı ülkelerde, yükseköğretim kurumlarında görev alacak bilimsel ve pedagojik personelin, öğretim yeterliliklerini artırmaya yönelik yapılandırılmış yüksek lisans ve doktora programlarına katılımı, kurumsal düzeyde benimsenmiş bir uygulama haline gelmiştir. Bu programlar, pedagojik formasyon, dijital yetkinlik ve araştırma becerileri gibi

alanları kapsamakta; bazı ülkelerde ise öğretim üyelerinin belirli aralıklarla mesleki gelişim kredileri tamamlaması zorunlu tutulmaktadır (Rozhnova vd., 2024). Benzer şekilde, Türkiye'de üniversitelerin akreditasyon süreçlerinde eğitimcilerin eğitimi önemli bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Bu tür yapıların etkinliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak adına, gerçekleştirilen eğitimlerin etkililiğinin değerlendirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Profesyonel gelişim programlarının öğretim uygulamalarındaki yansımalarını incelemek, bu programların sürekli iyileştirilmesi ve yeniden yapılandırılması için gerekli verilerin elde edilmesini sağlar. Eğitimcilerin katıldıkları programların etkililiği, bu programların öğrenme çıktıları üzerindeki somut etkileri ve öğretim süreçlerine yansımaları, eğitim politikalarının başarısını değerlendirmek açısından önemli bir göstergedir. Bu doğrultuda, profesyonel gelişim süreçlerinin sistematik biçimde izlenmesi ve bu süreçlerden elde edilen verilerin eğitim sistemlerinin iyileştirilmesinde kullanılması, eğitimde mükemmelliğe ulaşma yolunda stratejik bir adımdır. Nitekim ISTE standartları da öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini; etkili teknolojik araçların kullanımı, veri temelli değerlendirme yaklaşımları ve reflektif uygulamalar aracılığıyla desteklemenin önemini vurgulamaktadır (Crompton, 2017). Bu çerçevede, profesyonel öğrenme süreçlerinin yalnızca bireysel gelişim değil, aynı zamanda kurumsal dönüşüm ve sistemsel kalite artışı açısından da kritik bir unsur olduğu açıktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, profesyonel öğrenme kapsamında tasarlanmış olan eğitimcilerin eğitimi etkinliğini değerlendirmek ve bu eğitimin öğretim elemanlarının mesleki yaşantıları üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Özellikle eğitim kurgusunun kullanıcı deneyimlerine olan yansıması ve mesleki uygulamalara yönelik somut etkileri bu değerlendirme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim programının içeriği, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerini artırmaya, yenilikçi öğretim stratejilerini benimsemelerine ve öğrencilerle daha etkili bir şekilde etkileşim kurmalarına olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, eğitimin beklenen çıktılara ulaşip ulaşmadığını anlamak, bu süreçte karşılaşılan zorlukları ve başarıları belirlemek adına kapsamlı bir yaklaşım benimsenmiştir.

Eğitim sürecinin sahaya olan etkisi, yalnızca bireysel kazanımlarla sınırlı

kalmayıp, aynı zamanda kurumsal hedeflere ulaşma ve eğitim sisteminin genel kalitesini artırma noktasında da önemli bir değer taşımaktadır. Bu bağlamda, eğitim içeriğinin kullanıcılar tarafından nasıl algılandığı, onların mesleki gelişim süreçlerine ne ölçüde katkı sunduğu ve sahada uygulanabilirliği üzerinde durulması gereken temel unsurlar arasında yer almaktadır. Çalışmada, ilerleme sağlayan öğretim elemanlarının bu süreçte yaşadıkları kullanıcı deneyimlerini analiz ederek, mesleki gelişime yönelik eğitim programlarının gelecekteki tasarımlarına yönelik veriler sunulması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde profesyonel öğrenme süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik çıkarımlar yapılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların eğitimde sürekli iyileştirmeyi hedefleyen ve çalışanların profesyonel gelişimlerini destekleyen kurumlara önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim yöntemleri ile verilen mesleki eğitimlerin etkinliğinin değerlendirilmesinde de bu çalışmanın yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla da çalışmadan elde edilen sonuçların eğitimde kaliteyi arttırmak, öğrenci başarısını desteklemek ve ileride hazırlanacak çevrimiçi profesyonel mesleki gelişim eğitimlerinin tasarlanması noktasında yol gösterici olması amacıyla literatüre katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarına yetişkin eğitimi kapsamında uzaktan öğretim yoluyla verilen eğitimin mesleki yaşamlarındaki etkisini değerlendirmek ve bu eğitimin mesleki yaşantılarında ne gibi farklılıklar meydana getirdiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır.

- Öğrenci merkezli yaklaşımlar eğitimine katılan öğretim elemanlarının, eğiticilerin eğitimi kapsamında hazırlanan modüllerle etkileşimleri esnasındaki kullanıcı deneyimleri nasıldır?
- Katılımcı öğretim elemanları, program kapsamında edindikleri öğrenmeleri kendi ders tasarım ve uygulamalarına nasıl yansıtmaktadır?

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırmanın verileri, katılımcıların kendi algılarına dayalı olarak sağladıkları bilgilere dayanmakta olup, yanıtların öznel değerlendirmeler içerebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Katılımcıların teknolojiye olan yatkınlık düzeyleri ve uzaktan eğitim

deneyimleri, eğitimden elde edilen faydayı etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Bu faktörlerin farklılık göstermesi, bulguların genelleştirilmesinde sınırlamalara neden olabilir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Profesyonel Öğrenme

Profesyonel öğrenme, bireyin mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla bilgi ve becerilerini geliştirdiği sürekli arz eden bir süreç olarak tanımlanır (Schön, 2017). Yalnızca örgün eğitim süreçleri değil, aynı zamanda bireyin mesleğini yaparken edindiği deneyim ve tecrübeler de profesyonel öğrenme kapsamında değerlendirilir (Eraut, 2004). Mesleki öğrenmenin önemine vurgu yapan Eraut (2004), işyerinde kazanılan deneyimlerin bilgi edinimindeki kritik rolünü ifade etmektedir. Diğer yandan, yetişkin öğrenme teorileri kapsamında önemli bir yere sahip olan androgoji, yetişkin bireylerin öğrenme süreçlerini nasıl şekillendirdiğini anlamak için temel bir çerçeve sunmaktadır. Knowles (1980), androgojiyi yetişkin öğrenmesinin temel özelliklerini açıklayan bir yaklaşım olarak tanımlamış ve yetişkinlerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının kendi deneyimlerinden, ihtiyaçlarından ve hedeflerinden beslendiğini ifade etmiştir. Androgojiye göre, yetişkinler öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde yönlendirme kapasitesine sahiptir ve bu süreçte kendi ihtiyaçlarını, ilgilerini ve yaşam deneyimlerini öğrenme hedefleriyle ilişkilendirirler. Ayrıca, yetişkin öğrenmesinde problem çözme, uygulamalı öğrenme ve deneyimlere dayalı bilgi edinimi öne çıkmaktadır (Knowles ve diğerleri, 2015). Kurum içi profesyonel öğrenme uygulamaları, yetişkinlerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirme ve özelleştirme kapasitelerini desteklemek amacıyla tasarlanmış kurslar ve eğitim programları ile hayata geçirilmektedir.

Profesyonel öğrenme süreci yalnızca bireysel motivasyon ve öz yönetimle sınırlı değildir; aynı zamanda etkili bir şekilde planlanmalı ve yapısal olarak desteklenmelidir (Koenig, 2014). Profesyonel öğrenme sürecinde, öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için yalnızca bireysel çaba değil, aynı zamanda sistematik bir planlama ve uygulama gereklidir (Reiser, 2001). Bu noktada, her çeşit profesyonel öğrenme uygulamalarının etkinliğini artırmada öğretim tasarımının rolü öne çıkmaktadır. Bu işleviyle öğretim tasarımı; öğrenme süreçlerini daha etkili, hedef odaklı ve sürdürülebilir hâle getiren bir çerçeve sunmakta, profesyonel gelişim girişimlerinin başarısında kilit bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Branch & Merrill, 2012).

2.2. Öğretim Tasarımı ve Teknolojisi

Öğretim tasarımı ve teknolojisi, öğretim sürecinin baştan sona planlanması ve eğitimin uygulanması sırasında çeşitli yöntem ve stratejilerin geliştirildiği sistematik bir süreç olarak tanımlanır (Reiser, 2001; 2012). Bu süreç, eğitim ve öğretimin etkili ve güvenilir bir şekilde planlanması, geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlamak amacıyla analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme gibi temel aşamaları kapsar (Dick ve Carey, 1996). Gustafson ve Branch (2002), öğretim tasarımının bu aşamaları bir prosedür olarak ele aldığını vurgulamaktadır. Genel olarak bu süreç, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinden öğretim stratejilerinin seçimine, içerik tasarımından değerlendirme yöntemlerinin oluşturulmasına kadar birçok farklı aşamayı içermektedir (Berger & Kam, 1996).

Öğretim tasarımının başarıyla uygulanabilmesi için her bir aşamanın dikkatle planlanması ve sistematik bir yaklaşımla yürütülmesi önemlidir. Branch ve Merrill'in (2012) öğretim tasarımına ilişkin belirttiği temel nitelikler, sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine rehberlik eder. Bu nitelikler şunlardır:

- Öğretim tasarımı her zaman öğrenci merkezlidir.
- Hedef odaklı bir yaklaşımı benimser.
- Anlamlı performansa odaklanır.
- Sonuçların güvenilir ve geçerli bir biçimde ölçülebileceğini kabul eder.
- Kendini düzelter, deneysel ve tekrarlayıcı bir yapıya sahiptir.
- Genellikle bir ekip çalışmasının ürünüdür.

Son yıllarda özellikle uzaktan eğitim ve dijital öğrenme ortamlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, öğretim tasarımı alanında dinamik ve esnek yaklaşımlara olan ihtiyaç artmıştır. Pandemi dönemi, bu ihtiyacı daha belirgin hale getirerek, öğretim tasarımlarının yalnızca uzun vadeli planlama süreçlerine değil, aynı zamanda anlık değişimlere ve kriz durumlarına da uyum sağlayabilecek şekilde yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır.

Bu bağlamda, pandemi gibi kriz durumlarında etkili öğretim tasarımları geliştirmek için çeşitli modeller önerilmiştir. Bunlardan biri olan CAFE (Content, Activities, Facilitation, & Evaluation) modeli, K-12 öğretmenlerinin pandemi sırasında uzaktan eğitime geçişte karşılaştıkları zorlukları ele almak için geliştirilmiştir (Wang, 2020). Bu model, öğretim tasarımı süreçlerini içerik düzenlemesi, etkinliklerin planlanması, öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılması ve öğrenci performansının

değerlendirilmesi gibi temel bileşenlere ayırarak öğretmenlere pratik ve uygulanabilir bir rehber sunmaktadır (Wang, 2020).

Diğer bir öğretim tasarımı yaklaşımı olan 4C/ID (Four-Component Instructional Design) modeli ise karmaşık becerilerin öğretimi için geliştirilmiştir (Van Merriënboer vd., 2002). Bu model, öğrenme görevlerini gerçek dünya problemlerine dayandırarak içerik desteği, prosedürel bilgiler ve bölümlü görev uygulamaları gibi temel bileşenlere ayırmaktadır (Van Merriënboer vd., 2002). 4C/ID modeli özellikle uzun vadeli öğrenme süreçlerinde bilişsel yükü optimize etmeyi hedeflemekte ve bilgi edinimi ile beceri transferini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Van Merriënboer vd., 2002).

Bir başka yeni geliştirilen öğretim tasarım modeli olarak Şema Tabanlı Öğretim Tasarımı Modeli (A Schema-Based Instructional Design Model) dikkat çekmektedir. Bu model, büyük ölçekli uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendi hızında ilerlemesini desteklemek ve bilişsel süreçlerini optimize etmek amacıyla tasarlanmıştır (Jung vd., 2022). Şema aktivasyonu, şema oluşturma ve şemaların güncellenmesine yönelik spesifik stratejiler içeren bu model, özellikle kitlesel çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrenme başarısını artırmayı hedeflemektedir (Jung vd., 2022).

Yeni geliştirilen öğretim tasarımlarına verilebilecek örnekler çoğaltılabilir. Ortaya çıkan eğitim ihtiyaçları ve gelişen teknolojilerle birlikte, farklı bağlamlara uygun yeni öğretim tasarımı modellerinin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Günümüzde hızla değişen koşulların dinamik doğası, öğretim tasarımı süreçlerinde esneklik ve yenilikçiliği her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Bu süreçte, etkili bir öğretim tasarımı oluşturma temelinde, bireylerin bilişsel süreçlerinin dikkate alınması yer almaktadır (Sweller, 2018).

2.3. Öğretim Tasarımında Bilişsel Yükün Önemi

Başarılı ve etkili bir öğretim tasarımı, bilişsel yapı içerisinde yer alan bilgilere ve bu yapının insan bilişsel mimarisine nasıl veya ne şekilde örgütlendiğine göre değişiklik göstermektedir. Bilişsel yük, öğrenme süreci sırasında bireylerin sahip olduğu zihinsel kaynaklarını nasıl ve ne ölçüde kullandığını ve aynı zamanda bu kaynakların sınırlı olduğunu ifade eden bir kavramdır. Uzaktan öğretim tasarımında bilişsel yük düzeyi, öğrencilere sunulan bilgilerin miktarı ve karmaşıklık derecesine göre değişmektedir. İyi bir uzaktan öğretim tasarımı, bilişsel yükü yöneterek öğrenmenin gerçekleşmesi için bireye yardımcı olabildiği gibi öğrenmeyi de destekleyici niteliktedir (Sun, 2008).

Bilişsel yük kuramı, öğrenme esnasında belirli sınırları olan çalışan belleğe yüklenme miktarı ve insan bilişsel mimarisi konusundaki varsayımlara göre gerçekleştirilen öğrenme ve öğretim tasarımı ilkeleri kuramı şeklinde tanımlanır (Sweller, 2004; van Merriënboer ve Ayres, 2005). John Sweller ve arkadaşlarının New South Wales Üniversite'sinde yaptığı araştırmalar ile ortaya çıkan bilişsel yük kuramı, Sweller ve ekibinin geçmiş onlarca yıl içerisinde bilişsel ve eğitim alanındaki birikimler ile oluşan araştırmalara dayanmaktadır (Clark ve diğerleri., 2006; Paas, Renkl ve Sweller, 2003). Sweller, Newell ve Simon tarafından 1972 yılında problem çözme odaklı yazılan kitap, bilişsel yük kuramının temeli olarak kabul edilmektedir (Clark ve diğerleri, 2006).

2.3.1. Bilişsel Yük Türleri

Bilişsel Yük Kuramı kapsamında günümüzde iki temel bilişsel yük türü tanımlanmaktadır: içsel yük (*intrinsic load*) ve dışsal yük (*extraneous load*) (Sweller vd., 1998; Paas vd., 2003)

İçsel yük, öğrenilecek bilginin karmaşıklığı ve bireyin ön bilgi düzeyine bağlı olarak değişen, öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan zihinsel çabayı ifade etmektedir (Sweller, Ayres & Kalyuga, 2011).

Dışsal yük ise öğretim materyallerinin sunum biçiminden kaynaklanan, öğrenmeye doğrudan katkı sağlamayan ve dikkat dağınıklığına neden olabilen unsurların yol açtığı bilişsel yüklenme olarak ifade edilmektedir (Sweller vd., 2011).

Literatürde geçmişte üçüncü bir yük türü olarak tanımlanan ilgili yük (*germane load*), öğrenmeye katkı sağlayan zihinsel çabaları ifade etmek amacıyla kullanılmıştır. Ancak, Sweller ve çalışma arkadaşları tarafından yapılan güncel çalışmalarda (2019) bu kavramın, artık ayrı bir yük türü değil; öğrenmeye tahsis edilen bilişsel kaynakların verimli kullanımını yansıtan bir süreç göstergesi olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çerçevede, güncel kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda bilişsel yük yalnızca içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kategoride ele alınmaktadır.

Bilişsel yük kuramı ve türleri incelendiğinde çoklu ortam tasarımları yapılırken yüklerin toplamının çalışma belleği kapasitesi üzerine çıkmaması yani aşırı bilişsel yüklenmenin gerçekleşmemesi gerekir. Bu yüzden araştırmacıların, çoklu ortam tasarımları oluştururken grafik, fotoğraf, resim, metin ve animasyonları bilişsel yük kuramını göz önünde bulundurarak kullanmaları, öğrenme sürecinin verimli ve etkili olabilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir.

2.4. Mayer'in Tasarım İlkeleri

Öğretim tasarımı süreçlerinde, öğrenenlerin bilgi işleme kapasiteleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmış içeriklerin sunulması, öğrenmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Daha önce ele alınan kuramsal çerçevede de vurgulandığı üzere, öğrenme materyallerinin bilişsel süreçleri zorlamadan yönlendirmesi, aşırı yüklenmeyi önleyerek öğrenme verimliliğini artırmaktadır. Bu yaklaşımla uyumlu olarak geliştirilen Mayer'ın çoklu ortam öğrenmesine ilişkin tasarım ilkeleri, özellikle dijital öğretim materyallerinin etkililiğini artırma amacıyla geliştirilen ve uygulamada geniş karşılık bulan sistematik bir çerçeve sunmaktadır.

Mayer'ın çokluortam öğrenimine ilişkin tasarım ilkeleri, e-öğrenme geliştiricileri ve öğretim tasarımcıları bakımından oldukça önemli bir kaynak olarak görülmektedir. Eğitsel amaçla hazırlanan öğretim tasarımlarının yaygınlaşması ile bu ortamların nasıl tasarlanacağı ve öğrenme ortamlarına nasıl katkı sağlayacağı Mayer'ın tasarım ilkeleri göz önünde bulundurularak kararlaştırılmaktadır.

Mayer'ın tanımına göre çoklu ortam, resim ve metin aynı anda kullanılarak oluşturulan materyallerin sunumudur. Öğretim tasarımı hazırlanırken daha etkili ve verimli bir öğrenme gerçekleşmesi adına Mayer, bilişsel değişime odaklanan öğrenme kuramlarının yanı sıra çoklu ortam üzerine yaptığı araştırma ve bulgulardan yola çıkarak oluşturulacak öğretim tasarımları için yol gösterici olan 12 tasarım ilkesinden bahsetmektedir.

2.4.1. Çoklu Ortam İlkesi (The Multimedia Principle)

Çoklu ortam ilkesi, Mayer'ın tasarım ilkelerinin temelini oluşturur. Mayer, yalnızca yazıdan meydana gelen öğrenme ortamlarının yazı ve resmin birlikte sunulduğu öğrenme ortamlarına göre daha etkisiz olduğunu öne sürmektedir. Yazının yanında resmi açıkladığı ya da vurguladığı öğrenme ortamlarının bireyin öğrenme sürecini desteklediğini savunmaktadır (Mayer, 2002).

2.4.2. Tutarlılık İlkesi (The Coherence Principle)

Tutarlılık ilkesi konuya ait olmayan materyallerin tasarım dışında tutulmasının öğrenmeyi daha iyi gerçekleştireceğinden ifade eder. İçerikte birbiri ile alakalı olmayan materyallerin kullanılmaması öğrenenin kavram kargaşası yaşamamasının önüne geçer ve bunun yanında konu dışına sapma gibi durumlar engellenmiş olur (Mayer, 2002).

2.4.3. Dikkat Çekme İlkesi (Signaling Principle)

Mayer, öğretim tasarımının oluşturulması sırasında önemli olduğu düşünülen görsel ya da metinlerin vurgulanmasının öğrenmeyi daha verimli kılacağını

belirtmektedir. Bu nedenle dikkat çekme ilkesi ile öğrenenin dikkatini konu içerisindeki önemli noktalara yönlendirmenin kavramlar arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasına olanak sağlar (Mayer, 2002).

2.4.4. Gereksizlik İlkesi (Redundancy Principle)

Gereksizlik ilkesi birçok öğenin bir arada bulunmasına karşı çıkan Mayer'in tasarım ilkelerinden biridir. Resim, metin ve sözlü anlatımın bir arada bulunduğu öğretim tasarımı yerine sadece resim ve sözlü anlatımın bir arada yer aldığı bir öğretim tasarımı bilişsel kanala gereğinden fazla yüklemesi yapılmasının önüne geçer. Bu durum ise öğrenmenin daha verimli ve kolay bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Yani metin, ses ve görseli aynı anda kullanmak yerine metin-ses, metin-görsel ya da ses-görsel bir arada kullanılmalıdır (Mayer, 2002).

2.4.5. Mekânsal Yakınlık İlkesi (The Spatial Contiguity Principle)

Mayer, mekânsal yakınlık ilkesine göre öğretim tasarımı içerisinde yer alan metin ve resimlerin birbirine yakın olması gerektiğini ifade eder. Resim ve metin arasında oluşan uzaklık konunun anlaşılmasını zorlaştırır ve öğrenme güçleşir (Mayer, 2002).

2.4.6. Zamansal Yakınlık İlkesi (The Temporal Contiguity Principle)

Zamansal yakınlık ilkesi konuya ilişkin görsel ve metinlerin birlikte sunulması gerektiğini ifade eder. İçeriğe ait bir görselin açıklama sonrasında verilmesi bütünlüğü bozabilir ve öğrenenin içeriği tam olarak kavrayamamasının önüne geçebilir. Bu yüzden zamansal yakınlık ilkesine göre açıklama ve görselin bir arada verilmesi gerekir (Mayer, 2002).

2.4.7. Kişileştirme İlkesi (The Personalization Principle)

Mayer'in kişiselleştirme ilkesi akademik dil kullanılan öğretim tasarımları yerine günlük dil kullanılan öğretim tasarımlarının öğrenmeye olumlu etkiler sunduğunu savunmaktadır (Mayer, 2002).

2.4.8. Ses İlkesi (The Voice Principle)

Öğretim tasarımlarında sözlü anlatımın makine sesi yerine insan sesi ile sunulması öğrenenin konuya daha iyi odaklanmasını ve verimli bir öğrenme gerçekleştirmesine yardımcı olur (Mayer, 2002).

2.4.9. Modalite İlkesi (The Modality İlkesi)

Mayer'in modalite ilkesine göre resim ve sesin bir arada kullanılması resim ve metnin bir arada kullanılmasına göre daha etkili bir öğrenme gerçekleştirilmesini sağlar. Verilen görsel üzerinde yapılan sesli anlatımın öğrenmede daha verimli

sonuçlar ortaya koyduğunu ifade eden Mayer, ses ve görüntünün farklı kanallardan iletilerek bilişsel yükü azalttığını belirtmektedir (Mayer, 2002).

2.4.10. Ön Hazırlık İlkesi (The Pre-training Principle)

Mayer (2002), öğrenilecek konu öncesinde daha önceden temel bilgilere sahip olunmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağını savunmaktadır. Bu yüzden oluşturulan öğretim tasarımı daha önceden konu ile ilgili temel kavramların açıklanması, içeriğin aktarılacağı sıranın belirlenmesi ve bunun öğrenene sunulması önem taşır (Mayer, 2002).

2.4.11. Bölümleme İlkesi (The Segmenting Principle)

Bölümleme ilkesi, öğrenene sunulacak olan konunun bölümlere ayrılması gerektiğini savunur. Konu içeriğinin belirli bir düzen dahilinde parçalara ayrılması öğrenmenin daha verimli ve kolay bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur (Mayer, 2002).

2.4.12. Görüntü İlkesi (The Image Principle)

Mayer'in görüntü ilkesine göre öğretim tasarımı konuyu anlatan kişinin resminin olması konu içeriğinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaz. Bu nedenle Mayer, konu anlatımı sırasında konuşmacıya ait resmin ekranda görünmesinin gereksiz olduğunu savunur (Mayer, 2002).

2.4.13. Olumluluk İlkesi (Positivity Principle)

Olumluluk ilkesi, öğrenme süreçlerinde motivasyonun ve pozitif etkileşimin ön planda tutulması gerektiğini açıklar. Ayrıca olumluluk ilkesine göre birey, olumlu duygular sergileyen öğretmenlerden olumsuz veya tek düze duygular sergileyen öğretmenlere göre daha iyi bir öğrenme gerçekleştirir (Lawson vd, 2021).

2.4.14. Üretken Faaliyet İlkesi (The Generative Activity Principle)

Üretken faaliyet prensibine göre bireyler, öğrenme süreçlerinde üretken öğrenme etkinliklerine katılım sağlamaları istendiğinde video derslerinden veya gösterimlerden daha iyi öğrenirler. Bireyin daha etkin bir öğrenme için verilen bilgileri aktif bir şekilde işlemesi ve anlamlı hale getirmesi gerekir. (Fiorella ve Mayer, 2022).

2.4.15. Daldırma İlkesi (Immersion Principle)

Daldırma ilkesi, sürükleyici sanal ortamların, multimedya tasarım ilkelerini birleştirdiklerinde nasıl daha iyi öğrenmeyi teşvik ettiğini ifade eder. Yani, multimedya öğrenimindeki daldırma ilkesi, bireyin sürükleyici medyayla (3 boyutlu video) daha az sürükleyici medyaya (2 boyutlu video) oranla daha iyi öğrendiklerini açıklar (Makransky ve Petersen, 2021).

2.5. Tasarım İlkelerinin Güncel Çalışmalardaki Uygulamaları ve Sonuçları

Mayer'ın öğretim tasarımı ilkeleri, öğrenme süreçlerini optimize etmek ve öğrenenlerin bilişsel yüklerini azaltarak etkili öğrenme deneyimleri sağlamak için kritik bir çerçeve sunmaktadır. Güncel durumda bu ilkelerin farklı öğrenme ortamlarında nasıl uygulandığına dair çalışmalar yapılmaya devam edilmektedir. Bu konuda yapılan yakın zamanlı çalışmalarda Mayer'ın Tasarım İlkeleri'nin çok çeşitli uygulama alanlarını görmek mümkündür.

Lai ve Zhang (2021) tarafından yürütülen bir çalışma, dikkat çekme ilkesinin etkilerini ortaya koymuştur. Sinyal unsurları kullanılarak öğrenenlerin dikkatinin kritik bilgilere yönlendirilmesi, öğrenme süreçlerinde transfer performansını artırmıştır. Bu çalışmada, sinyal unsurlarının görsel ve metinler aracılığıyla öğrenme materyallerine entegre edilmesi, öğrenenlerin dikkatlerini daha etkin bir şekilde odaklamalarını sağlamış ve bu durum özellikle algısal zorluğu yüksek materyallerde bilişsel işlem derinliğini artırmıştır. Benzer şekilde, Hu ve Zhang (2021) görsel ve metin uyumunun, öğrencilerin önemli bilgilere daha kolay odaklanmasını sağladığını ve öğrenme çıktılarında belirgin bir iyileşme yarattığını göstermiştir. Görsellerin etiketlenmesi gibi basit tasarım unsurlarının bile öğrenme süreçlerinde anlamlı bir fark yarattığı ve mekânsal yakınlık ilkesinin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir.

Bölümleme ilkesine yönelik olarak Liu (2024), öğrenme materyallerinin daha küçük ve anlamlı birimlere ayrılmasının öğrenenlere bilgi işleme sürecinde esneklik kazandırıldığını ve bilişsel yükü azaltarak öğrenme çıktılarının kalitesini artırdığını göstermiştir. Araştırma, segmentasyonun özellikle ikinci dil öğrenimi bağlamında, kelime öğrenimi ve kalıcılık gibi becerilere olan katkısını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Oakley ve Sejnowski (2018), öğrenme materyallerinde gereksiz unsurların çıkarılmasının öğrencilerin dikkatlerini kritik bilgilere odaklamalarını kolaylaştırdığını göstermiştir. "Learning How to Learn" adlı çevrim içi kurslarında gereksiz detaylardan arındırılmış bir tasarımın, öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkiler sağladığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dikkatinin yalnızca öğrenme hedeflerine yönlendirildiği bu tasarım yaklaşımı, gereksizlik ilkesinin ne kadar etkili bir şekilde uygulanabileceğini ortaya koymaktadır.

Zamansal yakınlık ilkesine yönelik olarak Zhu ve arkadaşları (2025), metin ve görsellerin eşzamanlı sunumunun soyut ve karmaşık konuların öğretiminde nasıl etkili olduğunu göstermiştir. Gıda biyoteknolojisi gibi bilimsel içeriklerde, açıklamalarla görsellerin uyum içinde sunulması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmış ve

kavramsal anlamalarını artırmıştır. Bunun yanı sıra, Meyer ve diğerleri (2024), ön hazırlık ilkesinin yüksek bilişsel yük içeren sanal gerçeklik (VR) ortamlarında etkili olduğunu göstermiştir. Öğrenenlere temel bilgilerin önceden sunulması, özellikle VR gibi yenilikçi ve yüksek etkileşimli ortamlarda öğrenme çıktılarının ve motivasyonel faktörlerin iyileştirilmesine katkı sağlamıştır.

Güncel literatürde elde edilen bu bulgular, öğretim tasarımı ilkelerinin uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi ve mesleki eğitim bağlamlarında ne kadar değerli olduğunu göstermektedir. Özellikle uzaktan eğitimde, öğrenenlerin bireysel öğrenme hızlarını ve ihtiyaçlarını destekleyecek şekilde tasarlanmış materyaller, öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmektedir. Profesyonel öğrenme ve öğretmen eğitimi bağlamında, bu ilkelerin uygulanması, eğitimcilerin öğretim materyallerini daha bilinçli bir şekilde tasarlamalarına ve öğrenenlerin dikkatlerini kritik bilgilere yönlendirmelerine yardımcı olabilmektedir. Mesleki eğitimde ise karmaşık teknik bilgilerin öğrenilmesi için gereksizlik, dikkat çekme ve zamansal yakınlık ilkeleri, öğrenenlerin kavramsal bütünlüğü sağlayarak bilgiyi işleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Bu bağlamda, Mayer'ın tasarım ilkeleri, farklı öğrenme ortamlarında öğrenme süreçlerini desteklemek için güçlü bir rehber sunmakta ve çeşitli eğitim uygulamalarında uygulanabilirliği ile ön plana çıkmaktadır. Bu ilkelerin etkili bir şekilde kullanımı, öğrenenlerin hem bilişsel süreçlerini optimize etmelerine hem de uzun vadeli bilgi kalıcılığı sağlamalarına olanak tanımaktadır. Güncel literatür ışığında, bu çalışmada ele alınan öğretim tasarımı, Mayer'ın Tasarım İlkeleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, öğrenenlerin dikkatlerini önemli bilgilere odaklamalarını sağlamak, bilişsel yüklerini azaltmak ve öğrenme çıktılarının kalitesini artırmak amacıyla kurgulanmıştır. Literatürdeki güncel bulguların rehberliğinde, bu eğitim programının etkili bir öğrenme deneyimi sunması hedeflenmiştir.

2.6. Literatür Özeti

Alan yazın incelendiğinde, profesyonel öğrenmenin yalnızca bireysel bir gelişim süreci değil, aynı zamanda kurumsal ve sistematik destek gerektiren bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Bu süreç, yetişkin öğrenme kuramları bağlamında şekillenirken, öğretim tasarımı ilkeleriyle desteklendiğinde daha etkili hâle gelmektedir. Özellikle Knowles'un androgoji yaklaşımı, bireylerin önceki deneyimlerini ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını profesyonel öğrenmenin merkezine yerleştirirken, Eraut'un işbaşı öğrenmeye ilişkin vurguları, informal öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, bireysel motivasyonun yeterli olmadığı, öğrenme süreçlerinin sistematik biçimde planlanması gerektiği görüşü, öğretim tasarımı yaklaşımlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada, Reiser, Dick & Carey, Branch & Merrill gibi araştırmacılar, öğretim tasarımı planlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan döngüsel bir yapı olarak tanımlamakta ve bu yapının etkili öğrenme ortamları oluşturmadaki rolünü vurgulamaktadır. Son yıllarda bu yapılar, uzaktan öğrenme ve kriz koşullarına uyumlu şekilde daha esnek ve dinamik modellerle yeniden yorumlanmıştır. CAFE, 4C/ID ve Şema Tabanlı Öğretim Tasarımı gibi çağdaş modeller, öğretim tasarımında farklı bağlamlara uyarlanabilir stratejiler sunarak öğrenen ihtiyaçlarına odaklanmaktadır.

Öğretim tasarım süreçlerinin yalnızca içerik düzenlemesi ile sınırlı olmadığı, aynı zamanda öğrenenlerin bilişsel kapasitelerinin dikkate alınması gerektiği de vurgulanmaktadır. Bu kapsamda, bilişsel yük kuramı, bireyin sınırlı bilgi işleme kapasitesine dikkat çeken ve bu kapasitenin aşılmasını için öğretim materyallerinin dikkatle tasarlanması gerektiğini savunan bir yaklaşımdır. Güncel kuramsal çerçeve doğrultusunda, bilişsel yük yalnızca içsel ve dışsal olmak üzere iki temel kategori altında ele alınmakta; öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayan zihinsel çabalar ise ayrı bir yük türü değil, süreci yansıtan bir gösterge olarak değerlendirilmektedir.

Bu teorik zemine dayalı olarak Mayer'ın çoklu ortam öğrenmesi ilkeleri, öğretim materyallerinin bireylerin bilişsel süreçlerini zorlamadan yapılandırılması yönünde rehberlik etmektedir. Mayer'ın ilkeleri, metin, görsel, ses ve animasyon gibi çoklu ortam bileşenlerinin bilişsel yükü artırmadan nasıl düzenlenmesi gerektiğini açık biçimde ortaya koymakta ve öğretim tasarımına sistematik bir yaklaşım kazandırmaktadır. Ayrıca bu ilkeler, dijital ve uzaktan eğitim ortamlarında öğrenme çıktılarını iyileştirmek için somut uygulama yolları sunmaktadır.

Son olarak, güncel araştırmalar, Mayer'ın ilkelerinin özellikle uzaktan eğitim ve mesleki gelişim bağlamlarında nasıl uygulandığını ve hangi ilkelerin öğrenme üzerinde daha belirgin etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Özellikle dikkat çekme, bölümlendirme, zamansal yakınlık ve gereksizlik ilkelerinin, öğrenme süreçlerinde dikkat yönetimini, bilgi kalıcılığını ve motivasyonu artırdığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, profesyonel öğrenmeye yönelik eğitim programlarının, öğretim tasarımı ilkeleriyle bütünleştirilerek yapılandırılması hem bilişsel yükün yönetilmesine hem de uzun vadeli öğrenme çıktıların kalitesine doğrudan katkı sağlamaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma modeli olarak benimsenen durum çalışmasının özellikleri, katılımcıların belirlenme süreci, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizinde izlenen yollar ve nitel araştırmalarda önem taşıyan geçerlik-güvenirlik ilkeleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

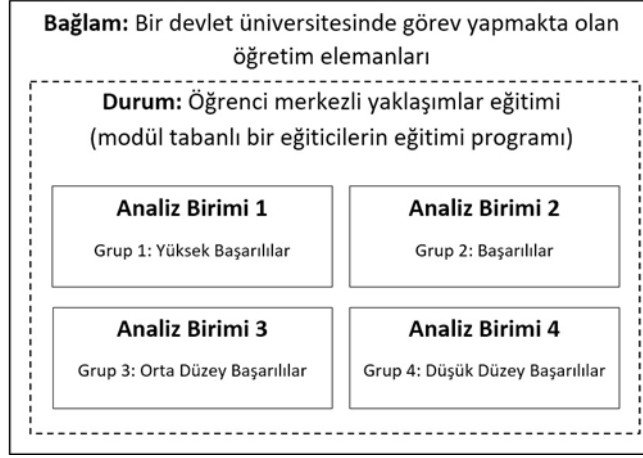
Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının, uzaktan öğretim yoluyla sunulan modül tabanlı bir mesleki gelişim programına ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla yürütülmüş nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, belirli bir olgunun, sürecin veya birey grubunun kendi doğal bağlamı içerisinde çok yönlü ve derinlemesine incelenmesini amaçlayan nitel bir araştırma desendir (Yin, 2017). Stake (1995) ve Yin (2017) tarafından yapılan sınıflandırmalara göre durum çalışmaları; tekil, çoklu, bütüncül ve gömülü olmak üzere dört ana türde yapılandırılabilir:

- Tekil durum çalışmaları, özgün veya kritik bir vakanın ayrıntılı incelendiği desenlerdir.
- Çoklu durum çalışmaları, birden fazla örneğin karşılaştırmalı olarak analiz edildiği desenlerdir.
- Bütüncül durum çalışmaları, tek bir analiz birimine odaklanır.
- Gömülü durum çalışmaları ise, tek bir durum içerisinde birden fazla analiz biriminin bulunduğu desenlerdir.

Bu çalışmada, gömülü tek durum çalışması deseni tercih edilmiştir. “Durum”, bir devlet üniversitesinde çevrim içi ortamda sunulan, öğrenci merkezli yaklaşımları esas alan modül tabanlı bir mesleki gelişim programıdır. Gömülü analiz birimleri ise, eğitim sonunda elde edilen başarı puanlarına göre oluşturulan dört farklı düzeyden seçilmiş öğretim elemanlarıdır. Bu yapı, hem programın genel etkilerinin hem de başarı düzeylerine göre farklılaşan kullanıcı deneyimlerinin, kendi bağlamı içinde bütüncül olarak incelenmesine olanak sağlamıştır. Araştırma desenin bileşenleri Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Gömülü Durum Çalışması Deseni



Şekil 1’de görüldüğü üzere, analiz birimleri, başarı puanlarına göre oluşturulmuş dört farklı gruptan oluşmaktadır. Her düzeyden belirlenen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler aracılığıyla, modül tabanlı mesleki gelişim programının öğretim elemanları üzerindeki etkileri, sayısal karşılaştırmaya gidilmeksizin, betimleyici nitelik taşıyan analizlerle ortaya konmuştur.

3.2. Katılımcılar/Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Üniversite bünyesinde farklı fakültelerde ve meslek yüksekokullarında görev yapan toplam 2503 öğretim elemanı bulunmaktadır. Katılımcılar, akademik unvan, pedagojik formasyon geçmişi, teknoloji okuryazarlığı ve mesleki deneyim açısından çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmanın yürütüldüğü süreçte, veri toplama amacıyla farklı örnekleme yaklaşımları benimsenmiştir. Katılımcı belirleme süreci, aşağıda iki başlık altında detaylandırılmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubu

Çalışmada, hazırlanan eğitim programına katılan öğretim elemanları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Eğitim sonunda uygulanan sınavı tamamlayan öğretim elemanları temel evren olarak kabul edilmiş; bu kritere uyan toplam 1214 kişi çalışma grubunun çerçevesini oluşturmuştur. Bu kapsamda sınavdan elde edilen puanlar, örneklem seçiminde yardımcı bir araç olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu

evrenden, dört başarı düzeyine (düşük düzey başarılılar, orta düzey başarılılar, başarılılar, yüksek başarılılar) göre ayrılmış ve her düzeyden dörder kişi seçilerek toplam 16 katılımcıdan oluşan bir örneklem oluşturulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri ve başarı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Evreni ve Başarı Düzeylerine Göre Dağılım

Kategoriler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	533	43.9
Erkek	681	56.1
Unvan		
Araştırma Görevlisi	298	24.6
Öğretim Görevlisi	234	19.3
Dr. Öğretim Üyesi	249	20.5
Doçent	168	13.8
Profesör	265	21.8
Sınav Puanı		
86,58-99,90 (Yüksek Başarılılar)	341	28.1
73,26-79,92 (Başarılılar)	297	24.5
59,94-66,60 (Orta Düzey Başarılılar)	265	21.8
26,64-46,62 (Düşük Düzey Başarılılar)	311	25.6

Tablo 1’de yer alan verilere göre, araştırma örneklemine oluşturan 1214 öğretim elemanının %43.9’unu kadınlar, %56.1’ini erkekler oluşturmaktadır. Akademik unvanlara göre dağılım incelendiğinde, en büyük grubu araştırma görevlileri (%24.6) ve profesörler (%21.8) oluştururken, bunu öğretim görevlileri, Dr. Öğretim Üyeleri ve doçentler takip etmektedir. Katılımcıların eğitim sonunda uygulanan sınavdan elde ettikleri başarı puanlarına göre dağılımında ise; n=341 (%28.1) kişi yüksek başarılılar (87–100), n=297 (%24.5) kişi başarılılar (73–86), n=265 (%21.8) kişi orta düzey başarılılar (60–72) ve n=311 (%25.6) kişi düşük düzey başarılılar (7–59) grubunda yer

almaktadır.

Eğitim sonu testine ilişkin betimsel analizler ve katılımcıların başarı düzeylerine göre gruplandırılmasına dair analizler SPSS 21 programı ile yürütülmüştür. Bu amaçla yapılan analizler doğrultusunda elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 2

Katılımcıların Eğitim Sonu Testi Sonuçlarına Göre Elde Edilen İstatiksel Değerler

İstatistik	Değer
En Yüksek Not	99.9
En Düşük Not	6.66
Ortalama (<i>M</i>)	69.33
Standart Sapma (<i>sd</i>)	20.42

Tablo 2'de ele alındığı üzere, katılımcıların eğitim sonu testinden elde ettikleri puanlar geniş bir aralıkta dağılarak farklılık göstermektedir. Örnekleme ait en yüksek test puanı 99.90, en düşük test puanı ise 6.66 olarak gerçekleşmiştir. Eğitim sonu test puanlarının ortalama değeri 69.33 (*M*), dağılımının standart sapması ise 20.42 (*sd*) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, katılımcıların başarı düzeyleri arasında önemli farklılıklar olduğunu ve puanların geniş bir aralıkta dağıldığını göstermektedir.

Puan dağılımında gözlenen bu çeşitlilik, katılımcıları başarı düzeylerine göre gruplandırırken daha dengeli ve yorumlanabilir bir sınıflama yapmayı gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda ham puanlar, öncelikle z-skorlarına dönüştürülmüş, ardından bu z-skorları standartlaştırılmış T-skorlarına çevrilmiştir. Gerçekleştirilen bu standartlaştırma işlemi, başarı düzeylerine göre yapılacak kategorilendirmenin daha tutarlı ve karşılaştırılabilir olmasını sağlamış; özellikle nitel veri analizi sürecinde görüşme yapılacak katılımcıların belirlenmesine analitik bir temel oluşturmuştur. Bu yöntem sayesinde, görüşme grupları arasında başarı düzeyine göre çeşitlilik sağlanmış ve her düzeyden katılımcının temsili mümkün kılınmıştır. Böylece yüzdelik dilimleme sürecinde ham puanlara dayalı keyfî sınırlandırmaların önüne geçilmiş, ölçülebilir ve tekrarlanabilir bir gruplama zemini sağlanmıştır.

Elde edilen T-skorları temel alınarak, katılımcılar yaklaşık dört eşit yüzdelik

aralığa (25'lik dilimler) karşılık gelecek şekilde başarı düzeylerine göre gruplandırılmıştır (Bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Katılımcıların Başarı Durumlarına Göre Dağılımı

Grup	Puan aralığı	Katılımcı sayısı (n)
Yüksek Başarılılar	99.90 – 86.58	341
Başarılılar	79.92 – 73.26	297
Orta Düzey Başarılılar	66.6 – 59.94	265
Düşük Düzey Başarılılar	53.28 – 6.66	311

Tablo 3'e göre, yüksek başarılılar grubu 99.90 ile 86.58 puan aralığında yer almakta olup, bu grupta toplam n = 341 katılımcı bulunmaktadır. Başarılılar grubu, 79.92 ile 73.26 puan aralığında n = 297 katılımcıyı kapsamaktadır. Orta düzey başarılılar grubu, 66.60 ile 59.94 puan aralığında n = 265 katılımcıdan oluşmaktadır. Son olarak, düşük düzey başarılar grubu, 53.28 ile 6.66 puan aralığında n = 311 katılımcıyı içermektedir.

3.2.2. Görüşme Katılımcılarının Seçimi

Araştırmanın nitel veri toplama sürecinde, orantısız tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, çalışma evrenini belirli ölçütlere göre homojen alt gruplara ayırarak bu gruplardan uygun sayıda birey seçmeye dayanan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Bryman, 2016). Bu yaklaşımın temel amacı, popülasyondaki alt grupların her birinin araştırmada temsil edilmesini sağlamak ve gruplar arası karşılaştırmalar yapabilmek için dengeli bir veri seti oluşturmaktır. Özellikle, araştırmada farklı başarı düzeylerine sahip öğretim elemanlarının deneyimlerinin detaylı bir şekilde analiz edilmesi gerektiği için tabakalı örnekleme yöntemi uygun bulunmuştur. Literatürde iki temel tabakalı örnekleme türü tanımlanmaktadır (Jawale, 2012):

- **Orantılı Tabakalı Örnekleme:** Alt gruplardan seçilecek katılımcı sayısının, grubun evrendeki büyüklüğüyle orantılı olduğu bir yöntemdir. Bu yöntem, popülasyonun genel yapısını birebir temsil etmeyi amaçlar.

- **Orantısız Tabakalı Örneklem:** Alt gruplardan seçilecek katılımcı sayısının eşit olduğu bir yöntemdir. Bu yöntem, özellikle küçük grupların da araştırmaya dahil edilmesini sağlamak ve gruplar arası dengeli karşılaştırmalar yapmak için kullanılır.
- Bu çalışmada, katılımcılar eğitim sonu testlerinden aldıkları puanlara göre dört başarı grubuna ayrılmıştır: Yüksek başarılılar (85-100 puan arası), başarılılar (70-84 puan arası), orta düzey başarılılar (50-69 puan arası) ve düşük düzey başarılılar (0-49 puan arası).

Gruplar arasındaki farklılıkların eşit temsiliyetle incelenebilmesi amacıyla, katılımcılar orantısız tabakalı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, her grubun eşit sayıda katılımcı ile temsil edilerek farklı başarı düzeylerinden elde edilen deneyimlerin eşit temsiliyle bağlamsal çeşitliliğin sağlanmasıdır. Orantısız tabakalı örneklem sayesinde, özellikle düşük temsiliyete sahip grupların görüşleri de analizde yer alabilmiştir.

Her bir başarı grubundan dörder katılımcı seçilmiş olup, toplamda 16 katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde başarı gruplarına ek olarak, gönüllülük esasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, fakülte, akademik unvan gibi diğer demografik değişkenler de seçim sürecinde dikkate alınmıştır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4*Katılımcıların Başarı Grubu, Cinsiyet, Akademik Unvan ve Fakülte Bilgileri*

Başarı grubu	Cinsiyet	Akademik unvan	Fakülte
Yüksek Başarılılar (99.9-86.58)	Erkek	Doç. Dr.	Eğitim Fakültesi
	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	İlahiyat Fakültesi
	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	İlahiyat Fakültesi
	Erkek	Öğr. Gör.	Eğitim Fakültesi
Başarılılar (79.92-73.26)	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Mühendislik Fakültesi
	Erkek	Öğr. Gör.	Mühendislik Fakültesi
	Erkek	Prof. Dr.	Ziraat Fakültesi
	Erkek	Öğr. Gör.	Mühendislik Fakültesi
Orta Düzey	Erkek	Prof. Dr.	Fen Fakültesi
Başarılılar (66.6-59.94)	Kadın	Doç. Dr.	Sağlık Bilimleri Fakültesi
	Erkek	Prof. Dr.	İlahiyat Fakültesi
	Erkek	Doç. Dr.	İlahiyat Fakültesi
Düşük Düzey	Erkek	Öğr. Gör.	Havza Meslek Yüksekokulu
Başarılılar (53.28-6.66)	Erkek	Prof. Dr.	Veteriner Fakültesi
	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	Sağlık Hizmetleri MYO
	Erkek	Prof. Dr.	İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi

Tablo 4'te yer alan verilere göre, görüşme yapılan toplam $n = 16$ katılımcı, her bir başarı grubundan eşit sayıda ($n = 4$) temsilci olacak şekilde belirlenmiştir.

Katılımcıların %25'i yüksek başarılı (86.58–99.90 puan), %25'i başarılı (73.26–79.92), %25'i orta düzey başarılı (59.94–66.60), %25'i düşük düzey başarılı (6.66–53.28) grubunda yer almaktadır. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, $n = 3$ (%18.75) kadın ve $n = 13$ (%81.25) erkek olduğu görülmektedir. Akademik unvan dağılımı açısından, katılımcıların $n = 4$ 'ü (%25) Öğr. Gör., $n = 4$ 'ü (%25) Dr. Öğr. Üyesi, $n = 3$ 'ü (%18.75) Doç. Dr., $n = 5$ 'i (%31.25) Prof. Dr. unvanına sahiptir.

Fakülte temsiliyeti açısından, katılımcıların İlahiyat ($n=4$), Mühendislik ($n=3$), Eğitim ($n=2$), Ziraat, Fen Edebiyat, Sağlık Bilimleri, Havza MYO, Sağlık Hizmetleri MYO, Veterinerlik ve İktisadi ve İdari Bilimler fakülteleri gibi çeşitli akademik

birimlerden seçildiği görülmektedir. Katılımcıların başarı puanları ise 100 üzerinden 26,64 ile 99,90 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğretim elemanlarının bir mesleki gelişim programı kapsamında deneyimledikleri eğitim sürecine ve bu sürecin mesleki yaşantılarına yansımalarına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretim elemanlarının eğitim sürecinde kullandıkları içeriklerle etkileşimlerine, eğitim sürecine ilişkin deneyimlerine ve aldıkları eğitim sonrasında mesleki yaşamlarında meydana gelen değişimlere yönelik bilgi elde etmeyi amaçlayan bir yapıda hazırlanmıştır. Görüşme formunun adı “Uzaktan Öğretim ile Verilen Bir Eğitimin Mesleki Gelişime Etkilerini Değerlendirme Görüşme Formu” olarak belirlenmiştir. Görüşme sorularını içeren bu form EK-2’de sunulmuştur.

Formda yer alan sorular, öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin mesleki yaşantılarına olan etkilerini detaylı bir şekilde anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Form ısınma soruları, ana sorular ve özetleme sorularından oluşmaktadır. Bunlara ilişkin detaylar şu şekildedir:

- 1- **Isınma Soruları:** Görüşmenin başlangıcında yer alan bu bölüm, katılımcıların rahatlamalarını sağlamak ve ana sorulara geçmeden önce genel bilgiler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu bölümdeki sorular, katılımcıların daha önce yüz yüze ya da uzaktan eğitime katılıp katılmadıkları, aldıkları eğitimi puanlamaları, bilgisayar okuryazarlıkları ve teknolojiyi derslerine ne ölçüde entegre ettikleri gibi konulara odaklanmıştır. Bu sayede, katılımcıların teknolojiye ve uzaktan eğitime yönelik genel algıları ve mevcut durumları hakkında bilgi toplanmıştır.
- 2- **Ana Sorular:** Görüşmenin ana bölümünü oluşturan bu sorular, öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin mesleki yaşantılarına olan somut etkilerini anlamayı hedeflemiştir. Bu bölümde yer alan ana sorular, öğretim elemanlarının eğitim süreci sonrasında kullandıkları yöntem ve teknikleri nasıl uyguladıklarına, bu uygulamaların öğrencilerle kurdukları etkileşimlere nasıl yansıdığına ve eğitimin mesleki yaşantılarına olan somut etkilerine odaklanmıştır. Görüşmelerde, eğitimin ardından öğrenilen yöntem ve tekniklerin nasıl kullanıldığı ve

bu tekniklerin öğrencilere sağladığı katkılar hakkında bilgi edinilmiştir. Ayrıca, eğitim sonrası kullanılan tekniklerin öğrencilerin derse olan ilgisini ve yaklaşımlarını nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Öğrenci performanslarına olan etkiler, eğitim sürecinde öne çıkan yöntem ve tekniklerin neler olduğu, ders materyali hazırlama sürecinde kullanılan yöntemlerin bilgiyi anlamayı nasıl desteklediği gibi konular da bu bölümde ele alınmıştır. Bu kapsamda, öğretim elemanlarının mesleki uygulamalarında eğitimden öğrendiklerini nasıl hayata geçirdiklerine dair ayrıntılı veriler toplanmıştır.

- 3- **Özetleme Soruları:** Görüşmenin bu bölümünde, katılımcıların eğitime dair genel düşünceleri ve önerileri alınmıştır. Bu sorular, gelecekte yapılacak eğitimlerle ilgili görüşlerin, ihtiyaç duyulan farklı konulardaki eğitimlerin ve görüşme kapsamında eklenmek istenilen diğer hususların belirlenmesine yöneliktir. Bu sayede hem araştırmanın sonuçlarına katkı sağlayacak hem de gelecekteki uygulamalar için yol gösterici olabilecek veriler elde edilmiştir.

Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada, görüşme formunun taslak hali bir alan uzmanı ile yapılan pilot görüşme sırasında test edilmiştir. Pilot görüşme, soruların anlaşılabilirliği, ifade düzgünlüğü ve beklenen veri türlerine uygunluğunu değerlendirmek için gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada elde edilen bulgular doğrultusunda, soruların dilinde ve yapısında düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin, birkaç sorunun tekrar içerdiği belirlenmiş ve bu sorular sadeleştirilmiştir. İkinci aşamada, görüşme formuna nihai şekli vermek için başka bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu uzman, formun genel yapısını, araştırma hedeflerini karşılamadaki etkinliğini ve soruların içerik açısından yeterliliğini değerlendirmiştir. İkinci uzman değerlendirmesi sonucunda, form daha açık ve odaklı bir hale getirilmiştir. İki farklı uzmanla çalışılmış olmasının nedeni, görüşme formunun hem pratik uygulanabilirliğini hem de araştırma amacına uygunluğunu en üst düzeye çıkarmaktır. Bu süreç sonucunda, görüşme formu araştırmanın ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiş ve araştırmanın nitel verilerinin temelini oluşturacak şekilde yapılandırılmıştır.

3.4. Araştırma Süreci (Prosedür)

3.4.1. Eğitimin Hazırlanmasına Dair İşlemler

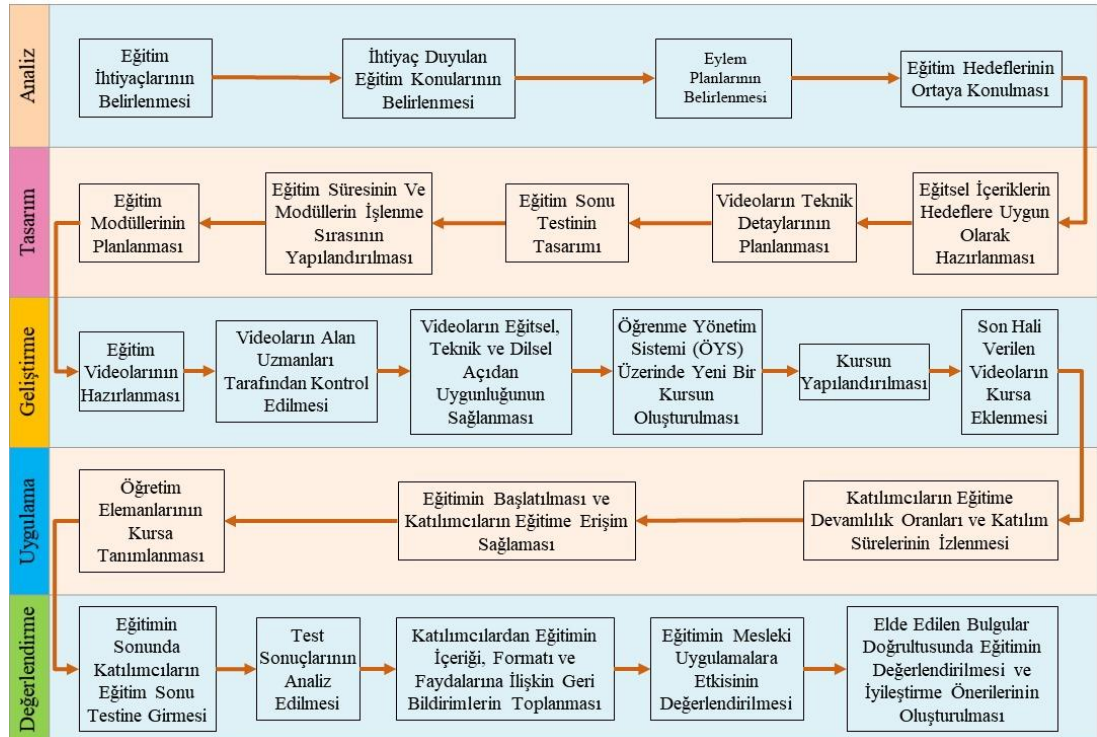
Eğitim hazırlık süreci, belirli bir öğretim tasarımı modeline bağlı kalınmaksızın,

kurumsal ihtiyaçlar, eğitim hedefleri ve uygulama şartları doğrultusunda özgün ve esnek bir yaklaşımla yürütülmüştür. Süreçte, öğretim tasarımı ilişkin genel ilkeler ve öğretim tasarımı alanında kabul görmüş temel aşamalar (*analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme*) esas alınmış; ancak bu aşamalar mevcut modellerdeki katı sıralamalara bağlı kalmaksızın, mevcut ihtiyaçlara göre dinamik biçimde yapılandırılmıştır.

Araştırmanın temelini, kurumun kurumsal akreditasyon çalışmaları kapsamında ortaya çıkan geliştirme ihtiyaçları oluşturmuştur. Bu nedenle, analiz aşaması klasik bir veri toplama süreciyle değil, doğrudan akreditasyon raporlarında tanımlanan iyileştirme alanları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. İzleyen tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme adımları da pratik ve duruma özgü bir anlayışla şekillendirilmiş; her aşamada öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla literatürde kabul gören öğretim tasarımı yaklaşımlarından ve Mayer'ın Tasarım İlkeleri'nden yararlanılmıştır. Bu sürece ilişkin adımlar Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Eğitim Hazırlık Sürecinde İzlenen Öğretim Tasarımı Aşamaları



Çalışmanın devamında süreç Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme aşamaları altında detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.4.1.1. Analiz Aşaması

Araştırmaya konu olan kurum, YÖKAK Kurumsal Akreditasyon Programı kapsamında 2 yıllık akreditasyona hak kazanmıştır. Bu doğrultuda, akredite eden kuruluş tarafından bir akreditasyon raporu hazırlanmış ve kurumun faaliyetleri ile ilgili geliştirilmesi önerilen alanlar belirtilmiştir. İyileştirilmesi önerilen alanlardan biri, eğitim ve öğretim uygulama süreci kapsamında yer alan faaliyetlerdir. Akredite eden kuruluşun geribildirimlerinde bu süreç hakkında şu ifadeler yer almıştır:

Her ne kadar bazı fakülte ve birimlerde (Tıp, Mühendislik, Eğitim, Yeşilyurt MYO vb.) iyi örnekler varsa da OMÜ'nün öğrenci merkezli eğitim politikası kapsamında öğretim elemanlarının yetiştirilmesi, uygulamaların yaygınlaştırılması, izlenmesi ve değerlendirilmesinin iyileştirmeye açık olması" (OMÜ, 2022, s. 3).

Bu geribildirim doğrultusunda, eğitim ve öğretim uygulama süreçlerindeki kaliteyi artırmayı amaçlayan kurum yönetimi tarafından çeşitli aksiyonlar alınmasına karar verilmiştir. Bu aksiyonlar kapsamında eğitimcilerin eğitiminden yararlanan öğretim elemanı sayısının artırılması ve öğrenci memnuniyet düzeyinin yükseltilmesi hedeflenmiştir (OMÜ, 2022).

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla belirlenen uygulama adımlarından bazıları şu şekildedir:

Ölçme değerlendirme komisyonu tarafından mevcut durum analizinin (yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerine dair öğretim elemanlarının/bölüm/program gibi birimlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi) yapılması ve sonuçların değerlendirilmesi, mevcut durum sonuçlarına göre komisyon tarafından geliştirilen 'Ölçme ve Değerlendirme Metotları'nın (KGS 2.2. adımı) tüm programlara entegrasyonunun sağlanması. Öğrenci merkezli yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerine ilişkin bilgilendirme/eğitim dökümanlarının hazırlanması ve ilgili videoların yayınlanması" (OMÜ, 2022, s. 3).

Daha sonraki aşamada, alınan bu aksiyonları yürütecek ve denetleyecek birimlerin oluşturulmasına başlanmıştır. Bu kapsamda Kalite Koordinatörlüğü, Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu ve Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) görevlendirilmiştir. Bunun yanı sıra, kurum yönetimi tarafından eğitim videolarını hazırlamak amacıyla öğretim tasarımcısı, konu alan uzmanları ve içerik geliştirme editöründen meydana gelen bir çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.4.1.2. Tasarım Aşaması

Eğitim hazırlık sürecinde, çalışma grubu tarafından kapsamlı bir đđretim tasarımı çalışması gerçekleştirilmiş ve eğitim iki ana modülden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu modüller, eğitimin hedef kitlesinin ihtiyaçları doğrultusunda “Eğitimde lme ve Değerlendirme” ve “đrenci Merkezli đretim Yöntem ve Teknikleri” olarak belirlenmiştir. Modüllere ait konu birimleri ise Tablo 5’te ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.



Tablo 5*Eğitim Modülleri ve Konu Birimleri*

Modül adı	Konu birimi
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Çoktan Seçmeli Maddeler Açık Uçlu Maddeler Performans Değerlendirme Geri Bildirim ve Puanlama Araçları Dereceli Puanlama Anahtarı ve Rubrik Başarı, Bologna Süreci, TYÇÇ ve Öğrenme Çıktıları
Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri I Öğrenci merkezli yaklaşım nedir? Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri II Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntemleri 5E Modeli 7E Modeli Proje Tabanlı Öğrenme İşbirlikli Öğrenme Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri III Öğrenci Merkezli Öğretim Teknikleri Beyin Fırtınası Tersine Beyin Fırtınası Kavram Haritası Altı Şapkalı Düşünme Balık Kılçığı Panel/Zıt Panel Rol Oynama/Canlandırma Tekniği İstasyon Tekniği Akvaryum tekniği

Konu birimlerinin belirlenmesi sırasında, Mayer'in Parçalama – Bölme İlkesi (*Segmenting Principle*) dikkate alınmıştır. Bu ilke doğrultusunda, eğitimin daha anlaşılır ve etkili hale getirilmesi için içerikler parçalar halinde yapılandırılmıştır. Konu birimlerinin küçük ve anlamlı bölümler halinde sunulması, öğrenme sürecinin

yönetilebilir hale gelmesini sağlamış ve katılımcıların materyali daha iyi kavramalarına olanak tanımıştır. Bu bağlamda, eğitsel içeriğin video formatında sunulması kararlaştırılmıştır. Öğrenme sürecini desteklemek amacıyla metin, ses, görüntü ve animasyonların bir arada kullanılması tercih edilmiştir. Özellikle, öğrenmenin zor ya da karmaşık olduğu durumlarda bu formatın konuyu daha anlaşılır hale getirdiği bilinmektedir. Bu yöntem, Mayer'in Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*) çerçevesinde eğitsel etkinliğin artırılmasını amaçlamaktadır. Eğitsel videoların çok yönlü yapısı, bilginin etkili bir şekilde aktarılmasını sağlamış ve eğitim tasarımının temel bileşeni olarak öne çıkmıştır.

Hazırlanan videolar, yalnızca pasif izleme sunmakla kalmamış; aynı zamanda etkileşimli öğelerle yapılandırılmıştır. Videolara gömülü olarak yerleştirilen çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve açık uçlu sorular, katılımcının dikkatini sürekli diri tutmayı ve öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmeyi hedeflemiştir. Bu etkileşimli sorular, içeriğin belirli bölümlerine stratejik biçimde yerleştirilmiş; böylece öğrenenlerin bilgiyi yalnızca edinmeleri değil, aynı zamanda işlemleri sağlanmıştır.

Ayrıca, ÖYS (*Öğrenme Yönetim Sistemi*) üzerinde videolar modüler biçimde sıralı şekilde yapılandırılmıştır. Her bir konu biriminin tamamlanması, bir sonraki içeriğe geçişin ön koşulu olacak şekilde düzenlenmiştir. Bu yapılandırma ile öğrenme sürecinde bir tür yönlendirilmiş akış sağlanmış, öğrencilerin içeriği atlamadan ve bütüncül biçimde takip etmeleri teşvik edilmiştir. Bu uygulama, hem öğrenme hedeflerinin tutarlı bir şekilde gerçekleşmesini hem de katılımcının içerik ile etkileşiminin izlenebilir olmasını sağlamıştır.

3.4.1.3. Geliştirme Aşaması

Geliştirme aşamasında, konu birimlerinin senaryolaştırılması ve eğitsel videoların hazırlanması süreçleri, Mayer'in Çoklu Ortam İlkeleri ve Bilişsel Yük Kuramı temel alınarak yapılandırılmıştır. Her bir konu birimi, alan uzmanları tarafından detaylı şekilde dokümanite edilmiş ve bu dokümanlar, videoların senaryolarının oluşturulmasında temel kaynak olarak kullanılmıştır. Videoların tasarım sürecinde grafik ve animasyon yazılımları kullanılmış, sahneler titizlikle tasarlanmış ve bu süreçte eğitim teknolojilerinden destek alınmıştır.

Videoların tasarımında kullanılan yaklaşımlar, her sahnede farklı eğitim tasarımı ilkelerini ön plana çıkarmıştır. Videolara ilişkin belirli sahne örnekleri aşağıda açıklanmış ve Mayer'in İlkeleriyle ilişkilendirilmiştir:

Şekil 3

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 1 > 01:24 dakika



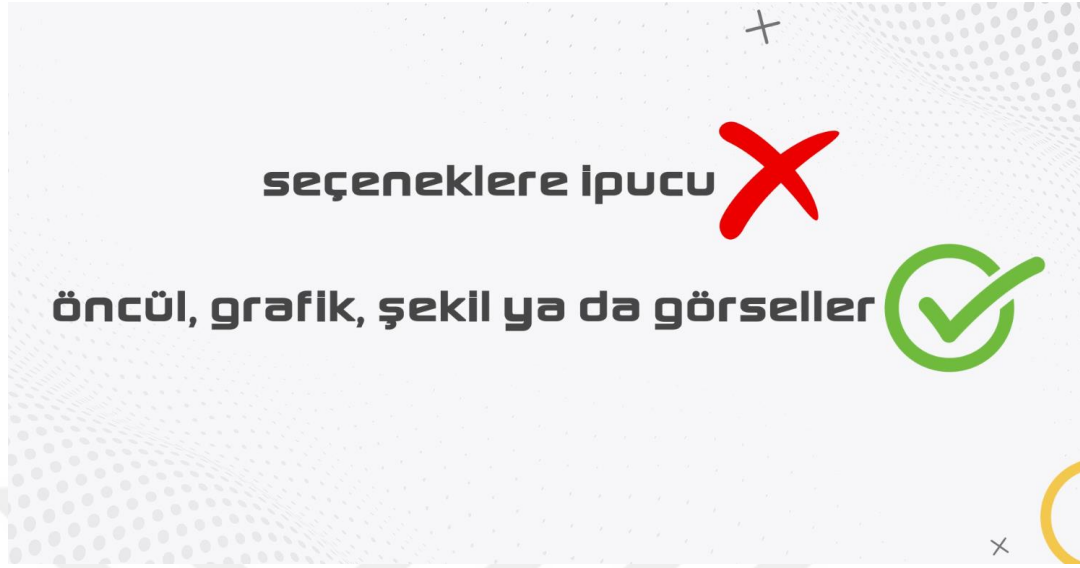
Şekil 3’de sunulan konu birimi videosunun ilgili sahnesinde Mayer’ın bazı tasarım ilkeleri gözetilmiştir. Bu ilkeler şunlardır:

- Parçalama – Bölme ilkesi (*Segmenting Principle*)
- Biçim ilkesi (*Modality Principle*)
- Mekansal Yakınlık ilkesi (*Spatial Contiguity Principle*)
- Zamansal Yakınlık ilkesi (*Temporal Contiguity Principle*)

Söz konusu sahnede yer alan içerikler, başlıklar halinde ve birbirinden açıkça ayırt edilebilecek şekilde sunularak Mayer’ın Parçalama – Bölme İlkesi (*Segmenting Principle*) önerisine uygun şekilde yapılandırılmıştır. Şekil 3’te sunulan sahne, metin ve seslendirme unsurlarının eş zamanlı olarak kullanılmasıyla desteklenmiştir. Bu yaklaşım, Mayer’ın Biçim İlkesi (*Modality Principle*) doğrultusunda, içeriğin izleyicilerin bilişsel süreçlerine uyum sağlaması amacıyla alan uzmanları tarafından uygun bulunmuştur. Bunun yanı sıra, birbirleriyle ilişkili görsellerin ve metinlerin aynı anda sahnede yer alması sağlanarak, Mekânsal Yakınlık İlkesi (*Spatial Contiguity Principle*) ve Zamansal Yakınlık İlkesi (*Temporal Contiguity Principle*) göz önünde bulundurulmuştur.

Şekil 4

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 2 > 04:16 dakika



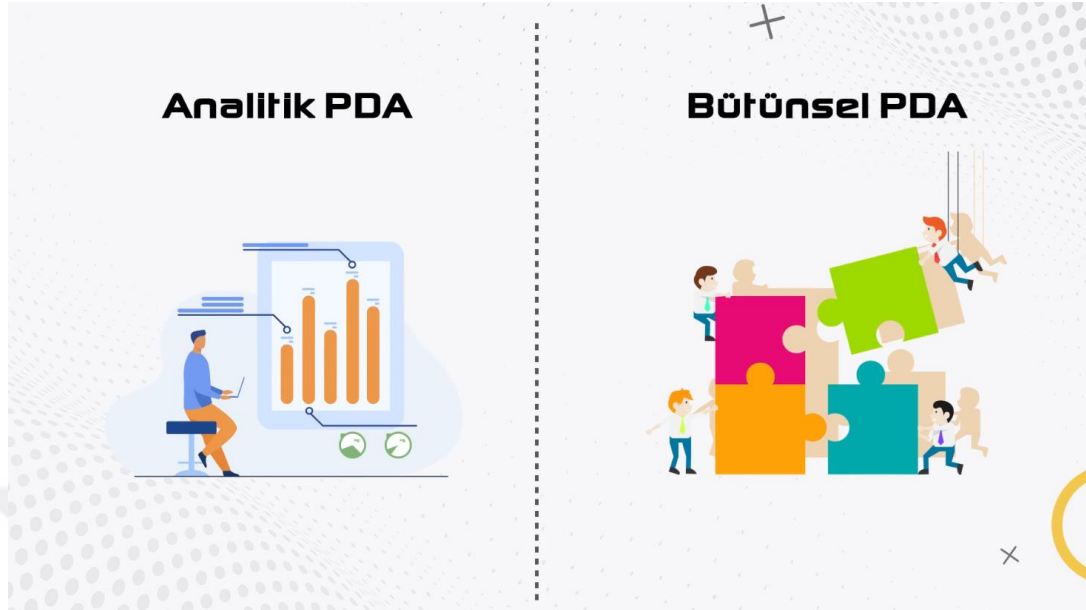
Şekil 4’te sunulan ders videosunun ilgili sahnesi de yine Mayer’in tasarım ilkelerinden bazıları gözetilerek hazırlanmıştır. Söz konusu ilkeler şu şekildedir:

- Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*)
- Dikkat Çekme İlkesi (*Signaling Principle*)
- Tutarlılık İlkesi (*Coherence Principle*)
- Mekansal Yakınlık ilkesi (*Spatial Contiguity Principle*)
- Zamansal Yakınlık ilkesi (*Temporal Contiguity Principle*)

Bahse konu sahnede, metin ve görsellerin bir arada ve birbirleriyle uyumlu şekilde sunulmasıyla Mayer’in Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*) uygulanmıştır. Bu yaklaşımla, metin ve görsel unsurların izleyicilerin dikkatini çekmesi ve öğrenme sürecine katkıda bulunması hedeflenmiştir. Ayrıca, Mayer’in Dikkat Çekme İlkesi (*Signaling Principle*) doğrultusunda metin ve görsel öğeler vurgulanarak ekrana yansıtılmıştır. Öğelerin belirli bir düzene göre sahneye giriş yapması, Mayer’in Tutarlılık İlkesi (*Coherence Principle*) ile uyumlu bir şekilde planlanmıştır. Bunun yanı sıra, birbirleriyle ilişkili görsel ve metinlerin eş zamanlı olarak sahnede sunulmasıyla Zamansal Yakınlık İlkesi (*Temporal Contiguity Principle*) ve Mekânsal Yakınlık İlkesi (*Spatial Contiguity Principle*) dikkate alınmıştır.

Şekil 5

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Modülü > video 6 > 06:00 dakika



Şekil 5’te değinilen sahnede yine Mayer’in bazı tasarım ilkelerinden yararlanılmıştır. Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*)
- Fazlalık İlkesi (*Redundancy Principle*)
- Mekansal Yakınlık ilkesi (*Spatial Contiguity Principle*)
- Zamansal Yakınlık ilkesi (*Temporal Contiguity Principle*)

Sahnede, birbirini destekleyen ve ilişkili olan metinlerin ve görsellerin bir arada sunulduğu görülmektedir. Bu yaklaşım, Mayer’in Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*) doğrultusunda, metin ve görsel unsurların bir arada kullanıldığı bir formatın öğrenmeyi daha etkili hale getireceği varsayımına dayanmaktadır. Ayrıca, içerikte konu dışı öğelerin yer almaması gerektiğini vurgulayan Mayer’in Fazlalık İlkesi (*Redundancy Principle*) gözetilmiş ve bilgiler mümkün olan en yalın şekilde sunulmuştur. Bunun yanı sıra, görsel ve metin öğelerinin eş zamanlı olarak sahneye getirilmesiyle, Zamansal Yakınlık İlkesi (*Temporal Contiguity Principle*) ve Mekânsal Yakınlık İlkesi (*Spatial Contiguity Principle*) uygulanmıştır. Bu tasarım, önceki sahnelerde olduğu gibi öğrenme sürecini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.

Şekil 6

Öğrenci Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü > video 3 > 04:14 dakika



Şekil 6’da sunulan konu biriminin ilgili sahnesinde de Mayer’ın bazı tasarım ilkelerinden yararlanıldığı görülebilir. Bu doğrultuda göre bu ilkeler şöyledir:

- Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*)
- Biçim ilkesi (*Modality Principle*)
- Dikkat Çekme İlkesi (*Signaling Principle*)

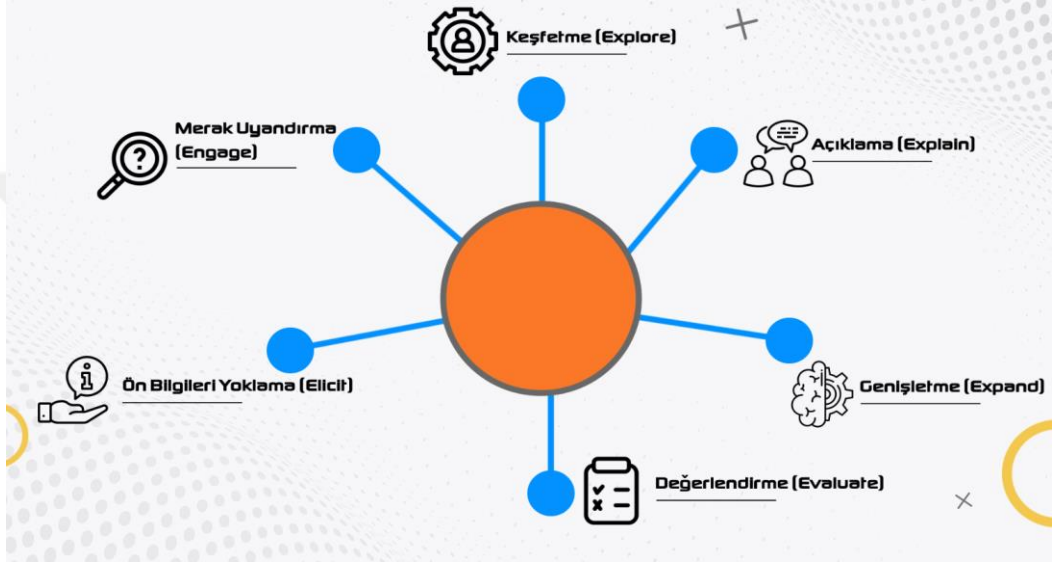
İlgili sahnede, Mayer’ın Çoklu Ortam İlkesi (*Multimedia Principle*) doğrultusunda, metinler, resimler ve seslendirmelerin bir arada kullanıldığı bir sunum gerçekleştirilmiştir. Daha önce bahsedilen sahnelerden farklı olarak, bu sahnede metinler ile seslendirmelerin eş zamanlı sunumu sağlanmıştır. Bu yöntemle, metni açıklayan dış ses ile metnin eş zamanlı olarak sunulması, Mayer’ın Zamansal Yakınlık İlkesi (*Temporal Contiguity Principle*) çerçevesinde, farklı içerik öğelerinin uyumlu kullanımını hedeflemiştir. Ayrıca, Mayer’ın Dikkat Çekme İlkesi (*Signaling Principle*) doğrultusunda, metinler renklendirilmiş ve madde imi kullanılarak vurgulanmıştır. Bu düzenleme, katılımcıların dikkatini odaklayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirmeyi amaçlamaktadır.

Her bir konu birimine ait videolar, yukarıda belirtilen şekilde Mayer’ın Tasarım İlkeleri (*Mayer’s Design Principles*) doğrultusunda hazırlanarak, senaryolaştırmayı gerçekleştiren alan uzmanına inceleme amacıyla gönderilmiştir. Alan uzmanının

incelemesi sonrasında, iletilen geri bildirimler doğrultusunda bazı sahnelerde revizyonlar yapılmıştır. Bu revizyonlara ilişkin bir örnek, Şekil 7 ve Şekil 8’de sunulmuştur.

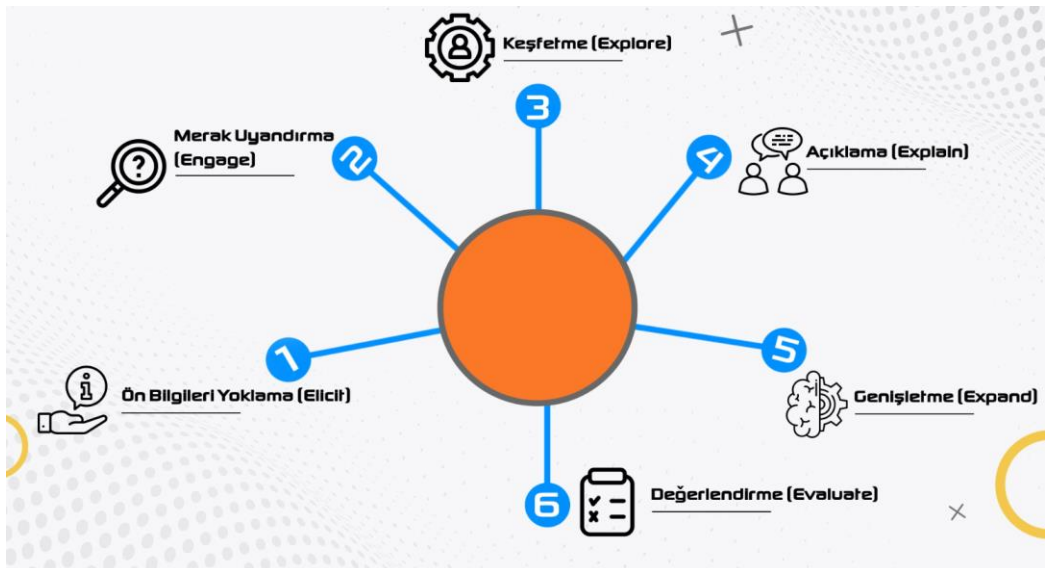
Şekil 7

Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri modülü > video 3 > 03:12 dakika revizyon öncesi sahne



Şekil 8

Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri Modülü > video 3 > 03:12 dakika revizyon sonrası sahne



Alan uzmanından gelen revize talepleri yerine getirildikten sonra videoların hazırlanması aşaması tamamlanmıştır.

Öğrenme Yönetim Sisteminin Yapılandırılması

Geliştirme aşamasında, eğitimin katılımcılara açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) olan Moodle üzerinden sunulmasına karar verilmiştir. Moodle'ın sunduğu olanaklar sayesinde; ölçme ve değerlendirme, geri bildirim toplama, katılım takibi gibi işlemler etkili şekilde yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda, eğitim hazırlık sürecinin bu aşamasında Moodle üzerinde çeşitli yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu yapılandırmaların ayrıntıları bu başlık altında sunulmaktadır.

Bu aşamada kurumsal hedefler ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak Mayer'in Tasarım İlkeleri çerçevesinde bir uzaktan öğretim tasarımı yapılmıştır.

ÖYS üzerinde konuların parçalar halinde verilmesi Parçalama – Bölme ilkesi (*Segmenting Principle*) gözetilerek yapılandırılmıştır. Kısa ve etkileşimli videoların yanı sıra video içerisinde sunulan soruların doğru cevaplarının verilmesi ile bilginin uzun süreli belleğe geçmesine yardımcı olunmaya çalışılmıştır (Anderson, 1995).

ÖYS üzerinde öğretim tasarımı yaparken kuramsal perspektifin yanında hem eğitimin amaç ve hedeflerini destekleyen hem de katılımcıların eğitimleri sırasında 3. bir kişinin yardımına ihtiyaç duymadan eğitimi tamamlanabilecekleri bir yaklaşım benimsenmiştir.

- Bu doğrultuda öğrenme yönetim sistemi üzerinde eğitime ait sayfa şu yaklaşımla tasarlanmıştır:
- Eğitim hakkında katılımcıları bilgilendirme
- İçeriği konu birimlerine uygun şekilde parçalara ayırarak sunma ve konu birimlerine ilişkin önden bilgilendirme yapma
- Videolara etkileşim öğeleri ekleme
- Eğitim sonunda bir son test uygulama
- Eğitim hakkında geri bildirimleri toplama.

Bu uygulamaların detayları ve ilişkili olduğu Tasarım İlkeleri aşağıda sunulmuştur.

Eğitim Hakkında Katılımcıları Bilgilendirme

ÖYS'de yer alan eğitim sayfasında ilk olarak katılımcıların eğitim hakkında bilgilendirilerek kurs hakkında temel bilgileri bilmeleri ve eğitim boyunca dikkat

edilmesi gereken hususlar hakkında bilgi sahip olmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda eğitim hakkındaki detayları ihtiva eden “Genel Bilgilendirme” bölümü giriş kısmına eklenmiştir (Şekil 9). Bu uygulamada Mayer’ın Ön Hazırlık ilkesinden (*Pre-Training Principle*) istifade edilmek amaçlanmıştır.

Şekil 9

ÖYS Üzerinde Oluşturulan Öğretim Tasarımı İçin Genel Bilgilendirme

Eğitim hakkında bilgilendirme

OMÜ Rektörlüğü tarafından tertip edilen Eğiticilerin Eğitimi uzaktan eğitim programına hoş geldiniz. Eğitim hakkında bazı öne çıkan bilgiler şu şekildedir.

- Bu eğitim modülünde “Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri” ve “Eğitimde ölçme & değerlendirme” ile ilgili konular yer almaktadır.
- Bu dersin işleyişinde modül-konu bazlı ilerleme yapılmaktadır. Toplamda 2 modül ve bu modüllere ait 12 adet video bulunmaktadır.
- Eğitim içerikleri kısa animasyonlu videolardan oluşmaktadır.
- Her videonun içerisinde konu ile ilgili çoktan seçmeli soru(lar) yer almaktadır. İlgili videonun sistemde “tamamlandı” olarak görünebilmesi için bu sorular cevaplandırılmalı ve video sonundaki “Cevapları Gönder” butonuna basılmalıdır.
- Eğitim sonunda ise bir “Son Test” yer almaktadır. son testteki tüm sorular işaretlendikten sonra mutlaka Tümüni Gönder ve Bitir butonuna basılmalıdır.
- 12 adet video izlendikten, son test çözüldükten ve eğitimi değerlendirebilmeniz adına kursun sonuna eklenen “Eğitim Değerlendirme Formu”nu da doldurmanız ardından eğitim tamamlanmış olacaktır.

Başarılar dileriz.

İçeriği Konu Birimlerine Uygun Şekilde Parçalara Ayırarak Sunma ve Konu Birimlerine İlişkin Önden Bilgilendirme Yapma

Organizasyon aşamasında eğitimin iki modülden oluşması ve içeriğe uygun sırada erişilmesi uygun görüldüğünden konu birimleri “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” ve “Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri” olmak üzere 2 ayrı modül şeklinde kategorize edilmiştir (Şekil 10 ve Şekil 11). Bu yaklaşım ile Mayer’ın Parçalama – Bölme (Segmenting Principle) ilkesinin önerileri gözetilmiştir. Yine her modül içerisinde yer alan konu birimleri parçalar halinde katılımcılara sunulmuştur.

Konu birimlerine katılımcıların uygun sırada erişebilmeleri amacıyla konu birimleri sırayla aktif edilmiştir. Bu uygulama sayesinde bir konu biriminin tamamı bitirilmeden takip eden konu biriminin erişimi ÖYS’nin erişimi sınırlama özelliği kullanılarak kısıtlanmıştır.

Şekil 10

Öğretim Tasarımında Modül 1 ve Alt Konu Birimleri

Modül 1: Eğitimde Ölçme - Değerlendirme

Bu modül 7 konudan oluşmaktadır. Modülü tamamlamak için tüm ünite videoları izlemelidir.

Konu 1

 HSP
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Etkinliği tamamlayın

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Dr. Öğr. Üyesi Selda ÖRS ÖZİL
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Nur Seda ALICI

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Konu 2

 HSP
Çoktan Seçmeli Maddeler

Etkinliği tamamlayın

🔒 Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Dr. Öğr. Üyesi Selda ÖRS ÖZİL
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Nur Seda ALICI

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Şekil 11

Öğretim Tasarımında Modül 2 ve Alt Konu Birimler

Modül 2: Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bu modül 4 konudan oluşmaktadır. Modülü tamamlamak için tüm ünite videoları izlenmelidir.

Konu 8

HSP

Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri

Etkinliği tamamlayın

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Başarı, Bologna Süreci, TYÇÇ ve Öğrenme Çıktıları** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Didem YILMAZ

⚠ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Konu 9

HSP

Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri

Etkinliği tamamlayın

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Didem YILMAZ

⚠ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Videolara Etkileşim Öğeleri Ekleme

Kurs sayfasının genel hatlarının oluşturulmasından sonra daha önceden hazırlanmış olan eğitsel videolar hazırlanan konu birimi parçalarının içerisinde HSP eklentisi kullanılarak entegre edilmiştir. Daha önceden de bahsedildiği üzere HSP eklentisi eğitsel videoların interaktif hale getirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu olanak kullanılarak hazırlanan videolara farklı formatlarda soru tipleri yerleştirilmiş ve katılımcıların videoları izleme esnasında karşlarına zaman zaman ilgili konular hakkında sorular yöneltilmiştir. Soruların bazıları videoların başlangıcında bazıları ise videonun bitiminde ekrana yansıtılmıştır. Sorunun ekrana yansıtılma zamanlaması konu akışına göre belirlenmiştir. Bu aşamada Mayer'in Zamansal Yakınlık İlkesi gözetilerek anlam bütünlüğü korunmaya çalışılmıştır.

HSP eklentisi ile eğitsel videolara yerleştirilmiş olan bazı soru tipleri çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru/yanlış, sürükle-bırak ve boşluk doldurma şeklindedir (Şekil 12, Şekil 13 ve Şekil 14).

Şekil 12

Eğitsel Videoya Yerleştirilen Çoktan Seçmeli Soru Tipi

Aşağıdakilerden hangisi çoktan seçmeli madde türünün sıklıkla tercih edilme nedenlerinden biri **değildir** ?

- ☐ Puanlamasının kolay ve objektif olması
- ☐ Tüm üst düzey bilişsel davranışların ölçülebilir olması
- ☐ Kalabalık gruplara kolay uygulanabilir olması
- ☐ Kapsam geçerliği yüksek sınavların hazırlanabilir olması
- ☐ Çok sayıda öğrenme çıktısının ölçülebilir olması

✓ Kontrol et

Şekil 13

Eğitsel Videoya Yerleştirilen Doğru/Yanlış Soru Tipi

Drama yönteminin aşamaları hazırlanma, eylem, ürün ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır.

☐ Doğru

☐ Yanlış

✓ Kontrol et

Şekil 14

Eğitsel Videoya Yerleştirilen Sürükle-Bırak Soru Tipi

5E modeli aşamalarını ilgili açıklamalar ile eşleştiriniz.

Öğrenciler bu basamakta giriş aşamasında akıllarında merak uyandıran problemleri, konu ve kavramları araştırmaya başlar.

Öğrenciler diğer aşamalarda öğrenmiş oldukları bilgi ve kavramları yeni durum ve bağlamlara uygular.

Bu aşamada öğretmen merkezdedir ve en aktif olduğu kısımdır.

Derinleştirme

Açıklama

Keşfetme

✓ Kontrol et

Katılımcıların soruyu cevaplamalarının ardından verdikleri yanıtların doğruluğunu kontrol edebilmektedirler. Bununla beraber soruya yanlış cevap verilebilmesi durumunda da sorunun çözümü gösterilmektedir.

Eğitim Sonu Testinin Eklenmesi

Mesleki gelişim programı kapsamında katılımcıların eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi ve becerileri değerlendirmek amacıyla bir eğitim sonu sınavı yapılandırılmıştır.

Eğitim sonu sınavı, programda sunulan tüm modülleri ve öğrenme çıktıları kapsayacak şekilde tasarlanmış olup, toplam 15 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Soruların her biri beş seçenekli olacak şekilde yapılandırılmış ve her sorunun yalnızca bir doğru cevabı bulunacak şekilde hazırlanmıştır. Tüm sorular eşit ağırlıkta puanlanacak şekilde düzenlenmiş, sınavın toplam puanı 100 üzerinden hesaplanacak biçimde tasarlanmıştır.

Sınav sistemi, katılımcıların yalnızca bir kez sınava giriş yapabilecekleri şekilde kurgulanmıştır. Sınav sürecine herhangi bir zaman sınırlaması getirilmemiş, katılımcıların sınav esnasında sorular arasında serbestçe geçiş yapabilmelerine olanak tanınacak şekilde yapılandırılmıştır. Katılımcılara, sınavı tamamlamadan önce verdikleri yanıtları değiştirme imkânı sağlanmıştır.

Sınav tamamlandığında, sistem katılımcılara anlık olarak puanlarını göstermekte; ancak herhangi bir başarı barajı uygulanmamakta ve bu konuda önceden bir bilgilendirme yapılmamaktadır.

Eğitim sonu sınavına erişim, katılımcıların tüm eğitim materyallerini eksiksiz tamamlamaları koşuluna bağlanmıştır. Bu yapı sayesinde, sınava yalnızca eğitimi tamamlayan bireylerin katılması ve değerlendirme kapsamının güvence altına alınması hedeflenmiştir.

Sınavın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, sorular eğitim materyalleri ve hedef öğrenme çıktıları dikkate alınarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. İçerik uyumluluğu ve ifade netliği açısından sorular, iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu süreç sonucunda, sınavın hem kapsam geçerliliği hem de dilsel açıdan açıklığı sağlanmıştır. Eğitim sonu sınavına ait kullanıcı arayüzü ve bazı soru örnekleri Şekil 15'te sunulmuştur.

Şekil 15

Eğitim Sonu Testine Ait Bazı Soru Örnekleri

OMÜ UZEM Eğitim Portalı

Kontrol paneli > Kurslarım > Sertifika Programları > Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar > Eğitim Sonu Sınavı ve Değerlendirme Formu > Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Son Testi > Önizleme

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Son Testi

[Geri](#)

Soru 6 Henüz cevaplanmadı 6,66 üzerinden puanlanmış [Soruyu işaretle](#) [Soruyu düzenle](#)

Öğrenci merkezli yaklaşımda, öğretim elemanının dikkate alması gereken özelliklerden biri değildir?

- ☐ a. Öğretilecek olan içeriği öğretim elemanı tarafından belirlenmesi
- ☐ b. Öğrenme sürecine ilişkin, katılımin sağlanması için aktif bir ders planı yapılması
- ☐ c. Öğrencileri güdüleyen bir öğrenme ortamı yaratılması
- ☐ d. Öğretmekten ziyade öğrencilerin öğrenmelerine odaklanılması
- ☐ e. Hem süreç hem de sonuç temelli bir ölçme değerlendirme yöntemi kullanılması

[Önceki sayfa](#) [Sonraki sayfa](#)

← EOPD Ölçme ve Değerlendirme Tanıtım Videosu

Geçiş yap... Eğitim Değerlendirme Formu →

*** Sınav gezintisi**

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

Uygulamayı bitir ...

[Yeni önizleme başlat](#)

OMÜ Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

Yardım ve Başvurular

Eğitim Hakkında Geri Bildirimleri Toplama

Tüm konu birimlerinin ve eğitim sonu testinin tamamlanmasının ardından son olarak kurs sayfasının sonuna “Eğitim Değerlendirme Formu” eklenmiştir (Şekil 16).

Şekil 16

Eğitim Değerlendirme Formu

1. Eğitimin süresi yeterli miydi? 

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Hayır ise sizce eğitimin süresi ne kadar olmalıydı?

2. İçerik yeterli miydi? 

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Hayır ise sizce içeriğe eklenmesini önerdiğiniz konular nelerdir?

3. İçeriğin öğretim süreçlerine katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? 

☐ Evet ☐ Hayır

4. Eğitimin işiniz açısından en çok faydalanacağınızı düşündüğünüz yönleri nelerdir? 

5. Modüllerde revize edilmesini istediğiniz kısımlar varsa belirtiniz. 

 Gerekli

Bu form aracılığıyla eğitimin kalitesini ölçmek katılımcıların fikir, görüş ve memnuniyetlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

ÖYS üzerinde yer alan kurs sayfasının tasarlanması işlemi bittikten sonra bu aşama sonlandırılmıştır. Kurs sayfasının genel bir görünüşü Şekil 17 ve Şekil 18’de sunulmuştur.

Şekil 17

Öğretim Tasarımı Bilgilendirme ve Modül 1

Bilgilendirmeler

Eğitim hakkında bilgilendirme

OMÜ Rektörlüğü tarafından tertip edilen Eğitimcilerin Eğitimi uzaktan eğitim programına hoş geldiniz. Eğitim hakkında bazı öne çıkan bilgiler şu şekildedir.

- Bu eğitim modülünde "Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri" ve "Eğitimde ölçme & değerlendirme" ile ilgili konular yer almaktadır.
- Bu dersin işleyişinde modül-konu bazlı ilerleme yapılmaktadır. Toplamda 2 modül ve bu modüllere alt 12 adet video bulunmaktadır.
- Eğitim içerikleri kısa animasyonlu videolardan oluşmaktadır.
- Her videonun içerisinde konu ile ilgili çoktan seçmeli soru(lar) yer almaktadır. İlgili videonun sistemde "tamamlandı" olarak görünebilmesi için bu sorular cevaplandırılmalı ve video sonundaki "Cevapları Gönder" butonuna basılmalıdır.
- Eğitim sonunda ise bir "Son Test" yer almaktadır. son testteki tüm sorular işaretlendikten sonra mutlaka Tümüü Gönder ve Bitir butonuna basılmalıdır.
- 12 adet video izlendikten, son test çözüldükten ve eğitimi değerlendirebilmeniz adına kursun sonuna eklenen "Eğitim Değerlendirme Formu"nu da doldurmanız ardından eğitim tamamlanmış olacaktır.

Başarılar dileriz.

Modül 1: Eğitimde Ölçme - Değerlendirme

Bu modül 7 konudan oluşmaktadır. Modülü tamamlamak için tüm ünite videoları izlemelidir.

FORUM Duyurular

Konu 1



HSP
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Etkinliği tamamlayın

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Dr. Öğr. Üyesi Selda ÖRS ÖZİL
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Nur Seda ALICI

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Konu 2



HSP
Çoktan Seçmeli Maddeler

Etkinliği tamamlayın

🔒 Bu gerçekleşmezse izin verilmez: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Dr. Öğr. Üyesi Selda ÖRS ÖZİL
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Nur Seda ALICI

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Şekil 18

Öğretim Tasarımı Modül 2, Eğitim Sonu Testi ve Eğitim Değerlendirme Formu

Modül 2: Öğrenci Merkezli Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Bu modül 4 konudan oluşmaktadır. Modülü tamamlamak için tüm ünite videoları izlenmelidir.

Konu 8

HSP

Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri

Etkinliği tamamlayın

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Başarı, Bologna Süreci, TYÇÇ ve Öğrenme Çıktıları** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Didem YILMAZ

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Konu 9

HSP

Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri

Etkinliği tamamlayın

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Öğrenci Merkezli Yöntem ve Teknikleri** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Eğitim videosu yayında. İzlemek için yukarıdaki konu adına tıklayınız.

İçerik: Doç. Dr. Şener ŞENTÜRK
Senaryo: Doç. Dr. Emine ŞENDURUR
Grafik/Animasyon: Halil KARAKAYA
Seslendirme: Didem YILMAZ

▲ - Bir videoyu izlemeyi tamamladıktan sonra sayfayı yenilediğiniz takdirde bir sonraki konunun butonu (sağ alt kısımda) aktif hale gelir ve bir sonraki videoya daha kolay bir şekilde erişim sağlayabilirsiniz.

Eğitim Sonu Sınavı ve Değerlendirme Formu

SINAV

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Son Testi

Tamamladım

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **EOPD Ölçme ve Değerlendirme Tanıtım Videosu** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Önemli Hatırlatma! Değerlendirme sınavının son sorusu cevaplandıktan sonra sistem sizi sınava alt bir özet ekranına yönlendirecektir. Bu özet ekranının altında bulunan kırmızı renkli "Tümünü Gönder ve Bitir" butonuna basmanız ve cevaplarınızı sunucuya teslim etmeniz gerekmektedir. Aksi durumda sistem sınavınızı dolayısıyla da eğitimi tamamlanmış olarak işaretlemeyecektir.

GERİ BİLDİRİM

Eğitim Değerlendirme Formu

Gerri bildirim gönder

Bu gerçekleşmezse izin verilmez: **Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Son Testi** etkinliği tamamlandı olarak işaretlendi

Tasarlanan sayfada alan uzmanı tarafından bir inceleme gerçekleştirilmiş ve uygun görülen minör düzeltmeler yapılarak geliştirme aşaması tamamlanmıştır.

3.4.1.4. Uygulama Aşaması

Uygulama aşamasında ise Kalite Koordinatörlüğüne eğitimlerin hazır olduğu bilgisi iletilmiştir. Her bir katılımcı için ÖYS üzerinde oluşturulan kullanıcı hesapları ile katılımcıların ÖYS'ye giriş yapabilmeleri hazır hale getirilmiştir. Daha sonra kurum yönetimi tarafından resmi yazı ve kısa mesaj kullanılarak eğitim hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme içeriğinde eğitimin ne olduğu ne zaman başlayacağı ve ÖYS'ye nasıl giriş yapılabileceği ve eğitime başlamaları konusunda

kısaca bilgiler yer almıştır. Bu bakımdan bu mesajların oluşturulmasında Mayer'in Tasarım İlkelerinden Ön Alıştırma İlkesinin (Pre Training) kullanılmış olduğu ifade edilebilir.

Kullanıcıların ÖYS'ye girişleri sağlandıktan sonra ilk defa giriş yapan kullanıcılara “Eğitim hakkında bilgilendirme” mesajıyla rehberlik edilmiştir (Şekil 19).

Şekil 19

Katılımcılara Rehberlik Etmeyi Amaçlayan Karşılama Mesajı

Eğitim hakkında bilgilendirme

OMÜ Rektörlüğü tarafından tertip edilen Eğitimcilerin Eğitimi uzaktan eğitim programına hoş geldiniz. Eğitim hakkında bazı öne çıkan bilgiler şu şekildedir.

- Bu eğitim modülünde “Öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri” ve “Eğitimde ölçme & değerlendirme” ile ilgili konular yer almaktadır.
- Bu dersin işleyişinde modül-konu bazlı ilerleme yapılmaktadır. Toplamda 2 modül ve bu modüllere ait 12 adet video bulunmaktadır.
- Eğitim içerikleri kısa animasyonlu videolardan oluşmaktadır.
- Her videonun içerisinde konu ile ilgili çoktan seçmeli soru(lar) yer almaktadır. İlgili videonun sistemde “tamamlandı” olarak görünebilmesi için bu sorular cevaplandırılmalı ve video sonundaki “Cevapları Gönder” butonuna basılmalıdır.
- Eğitim sonunda ise bir “Son Test” yer almaktadır. son testteki tüm sorular işaretlendikten sonra mutlaka Tümünü Gönder ve Bitir butonuna basılmalıdır.
- 12 adet video izlendikten, son test çözüldükten ve eğitimi değerlendirebilmeniz adına kursun sonuna eklenen “Eğitim Değerlendirme Formu”nu da doldurmanız ardından eğitim tamamlanmış olacaktır.

Başarılar dileriz.

Uygulama aşamasında katılımcıların kursa erişimi ve ilerleme süreçleri, ÖYS'nin sağladığı takip mekanizmaları ile izlenmiştir. ÖYS platformunda, katılımcıların eğitimleri sırasında herhangi bir teknik sorun yaşamamaları için rehber materyaller hazırlanmış ve destek sağlanmıştır.

3.4.1.5. Değerlendirme Aşaması

Eğitimin sonunda, katılımcıların eğitime ilişkin görüş, memnuniyet ve önerilerini almak amacıyla bir Eğitim Değerlendirme Formu hazırlanmış ve kurs sayfasının sonunda katılımcılara sunulmuştur. Bu form aracılığıyla, eğitimin kalitesine ilişkin katılımcı geri bildirimleri toplanmış; aynı zamanda eğitimin ardından öğrenme çıktılarının ne ölçüde kalıcılık gösterdiği ve uygulamaya aktarılabilirdiği gibi unsurlar da değerlendirilmiştir. Bu uygulama, yalnızca programın sonuna ait bir değerlendirme değil, aynı zamanda eğitimin beklenen etkilerinin sürdürülebilirliğine dair bulgular elde etmeye yönelik tasarım odaklı bir geri bildirim süreci olarak yapılandırılmıştır. Şekil 20’de Eğitim Değerlendirme Formu örneği sunulmuştur.

Şekil 20

Eğitim Değerlendirme Formu

1. Eğitimin süresi yeterli miydi? 

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Hayır ise sizce eğitimin süresi ne kadar olmalıydı?

2. İçerik yeterli miydi? 

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Hayır ise sizce içeriğe eklenmesini önerdiğiniz konular nelerdir?

3. İçeriğin öğretim süreçlerine katkıda bulunacağını düşünüyor musunuz? 

☐ Evet ☐ Hayır

4. Eğitimin işiniz açısından en çok faydalanacağınızı düşündüğünüz yönleri nelerdir? 

5. Modüllerde revize edilmesini istediğiniz kısımlar varsa belirtiniz. 

 Gerekli

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi süreci, nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda ve içerik analizi yaklaşımı temel alınarak yürütülmüştür. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılardan elde edilen veriler sistematik bir biçimde incelenmiştir. Bu süreçte, verilerin detaylı biçimde çözümlenmesi ve araştırma sorularıyla ilişkili anlamlı ana temalar, alt temalar ve kodlar oluşturulması hedeflenmiştir.

Analiz sürecinin ilk aşamasında, görüşme verileri Sonix.ai yazılımı kullanılarak transkript edilmiş ve yazılı bir forma dönüştürülmüştür. Daha sonra bu veriler sistematik bir şekilde okunmuş ve kodlama aşamasına geçilmiştir. Kodlama

süreçlerinde Microsoft Word 2013 programının açıklama ekleme aracı kullanılmış ve katılımcı ifadelerinden çıkarılan anahtar kelimeler, kavramlar ve tekrar eden ana temalar doğrultusunda yapılmıştır. Elde edilen kodlar, alt temalar ve ana temalar altında birleştirilmiştir. Kodlama işlemi sırasında araştırmanın kuramsal çerçevesi ve araştırma soruları dikkate alınmıştır.

Temaların geçerliliğini artırmak amacıyla kodlama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, veriler bir alan uzmanı tarafından analiz edilmiş ve kodlama işlemleri tamamlanmıştır. İkinci aşamada, bir başka alan uzmanı tarafından kodlama işlemleri kontrol edilmiş ve gerekli görülen durumlarda düzeltmeler yapılmıştır. Alan uzmanının geri bildirimleri doğrultusunda kodlamalar yeniden gözden geçirilmiş ve nihai hale getirilmiştir. Bu aşamaların tamamlanmasının ardından, sonuç çıkarma ve doğrulama süreçlerine geçilmiştir.

3.5.1. Sonuç Çıkarma ve Doğrulama

Miles ve Huberman (2019), nitel analiz süreçlerini üç temel adımda tanımlamaktadır: veri düzenleme, veri sunumu ve sonuç çıkarma ile doğrulama. Bu adımlardan sonuç çıkarma adımı özellikle içerik analizi neticesinde elde edilen ana tema, alt tema ve kategorilerden anlam oluşturma noktasında çeşitli stratejiler sunmaktadır. Bu çalışmada da nitel verilerden elde edilen verilerden literatürde belirtilen stratejilere göre anlam çıkartmak amacıyla Miles ve Huberman (2019) tarafından önerilen yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu amaçla Miles ve Huberman'ın (2019) önerilerinden olan; kümeleme, zıtlıkları belirleme ve mantıksal zincir oluşturma stratejilerinden faydalanılmıştır.

Kümeleme stratejisi, Miles ve Huberman'a (2019) göre, veri düzenleme ve sunum aşamalarında elde edilen temaların veya kategorilerin araştırmacının belirlediği kavramsal çerçeveye göre gruplandırılmasını ifade etmektedir. Bu çalışmada da öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitimi sürecindeki deneyimlerine yönelik nitel veriler, öncelikle benzer örüntüler ve özellikler doğrultusunda gruplandırılmıştır. Örneğin, katılımcıların "eğitim materyallerine erişim süreçleri" ve "modüllerin öğrenme üzerindeki etkisi" gibi ifadeleri analiz edilerek eğitim sürecindeki deneyimleri araştırma sorularını referans alan bu ana temalar altında toplanmıştır. Bu süreçte kümeleme yaklaşımı, karmaşık verilerin sadeleştirilmesine ve eğitim sürecine ilişkin temel çıkarımlar yapılmasına olanak tanımıştır.

Zıtlıkları belirleme yaklaşımı, elde edilen veriler arasındaki farklılıkları ve çelişkileri tespit etmeye odaklanmaktadır. Bu çalışmada da benzer bir yaklaşım, anlam

oluşturma sürecinde uygulanmıştır. Örneğin bu yaklaşım esas alınarak farklı akademik alanlarda görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişim eğitimine yönelik deneyimleri anlaşılmasına çalışılmıştır. Yine bu yaklaşımı esas alarak hazırlanan eğitim içeriğine dair ortaya çıkan görüşlerin birbiri ile olan zıtlıkları tespit edilerek elde edilen kategorileri temsil eden görüşler ışığında anlam oluşturulmaya çalışılmıştır.

Son olarak mantıksal zincir oluşturma yaklaşımı, anlam oluşturma sürecinde dikkate alınan önemli bir yöntem olmuştur. Miles ve Huberman'a (2019) göre bu yöntem, bilginin ayrı parçalarının eksiksiz bir zincir oluşturacak şekilde birleştirilmesi ve doğrulanması sürecini içermektedir. Bu çalışmada da kümeleme ve zıtlıkları belirleme yaklaşımlarıyla ortaya çıkarılan veriler, eğitim sürecinin ilerleyişine göre mantıksal bir akış içinde ele alınmıştır. Süreç boyunca belirsizliklerden kaçınmak için ana tema, alt tema ve kategorilerden yararlanılmış; bu temalar doğrultusunda elde edilen anlamın tutarlılığı ve doğruluğu kontrol edilerek zincirin tüm halkaları bir araya getirilmeye çalışılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, yapılan bir araştırmanın tüm aşamalarında elde edilen sonuçların doğruluğunu, tutarlılığını ve güvenilirliğini sağlamayı amaçlayan temel kavramlardır. Güvenirlik, araştırma bulgularının tekrarlanabilirliği ile ilişkili iken; geçerlik, elde edilen bulguların doğruluğu ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmaların doğası gereği, geçerlik ve güvenirlik kavramları geleneksel nicel yaklaşımlardan farklı bir biçimde ele alınmaktadır. Bu araştırmada temel veri kaynağı yarı yapılandırılmış görüşmeler olmakla birlikte, katılımcıların başarı düzeylerine göre sınıflandırılmasında kullanılan eğitim sonu sınavı da örneklem oluşturma sürecinin bir parçası olarak yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları iki ana başlık altında sunulmuştur:

1. Örneklem belirleme sürecinde kullanılan eğitim sonu sınavının geçerlik ve güvenirliği,
2. Nitel veri toplama ve analiz süreçlerinde geçerlik ve güvenirlik.

Çalışmanın devamında her bir başlık, ilgili sürecin doğasına uygun şekilde aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.6.1. Eğitim Sonu Sınavına Dair Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada örneklem belirleme amacıyla kullanılan eğitim sonu sınavı, ölçme aracı niteliği taşıdığı için geçerlik ve güvenirlik kriterlerine uygun şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim sonu sınavının geliştirilme sürecinde, kapsam geçerliği,

görünüş geçerliği ve dilsel geçerlik aşamaları dikkate alınmış; sınavın ölçmek istediği bilgi ve becerilere uygunluk göstermesi sağlanmıştır.

Kapsam Geçerliği: Eğitim sonu sınavı, modül tabanlı mesleki gelişim programında sunulan tüm içerikleri ve öğrenme çıktıları kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmış; uzmanlar sınav sorularını eğitim hedeflerine ve içerik modüllerine uyum açısından değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve eğitim materyalleriyle sınav sorularının örtüşmesi sağlanmıştır.

Görünüş Geçerliği: Sınavın görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla, soruların açık, anlaşılır ve bilgi düzeyini doğru ölçebilecek nitelikte olup olmadığı alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları, testin çoktan seçmeli formatını ve sunum biçimini de değerlendirerek, katılımcıların bilgi düzeyine uygun bir yapı oluşturulduğunu doğrulamıştır.

Dilsel Geçerlik: Eğitim sonu sınavı, dilsel açıdan açık, doğru ve akademik düzeye uygun bir anlatımla hazırlanmıştır. İki farklı alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen dil değerlendirmeleri sonucunda, soruların netlik, anlatım bütünlüğü ve akademik uygunluk açısından yeterli olduğu teyit edilmiştir. Uzman geribildirimleri doğrultusunda dilsel düzeltmeler yapılarak, soruların katılımcılar tarafından doğru anlaşılabilir olması sağlanmıştır.

3.6.2. Nitel Araştırma Sürecinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geleneksel nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenirlik kavramlarının, nitel araştırmaların bağlama özgü ve öznel doğasına tam olarak uymadığı literatürde sıklıkla vurgulanmaktadır (Guba & Lincoln, 1981; Merriam, 2018).

Nitel araştırmaların geçerliliği ve güvenirliliği için, bu alana özgü farklı kavramsal çerçeveler geliştirilmiştir. Bu bağlamda, bu çalışmada Guba ve Lincoln'un (1981) geliştirdiği inanırılık, aktarılabilirlik, güvenirlilik ve doğrulanabilirlik kriterleri temel alınmış; ayrıca Merriam'ın (2018) nitel araştırma güvenirlilik ve tutarlılık perspektifleri de dikkate alınmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları aşağıda detaylı şekilde sunulmuştur.

3.6.2.1. İnanırılık

Nitel araştırma bağlamında inanırılık, araştırmacının, katılımcıların görüş ve deneyimlerini çarpıtmadan, yanlış anlamadan veya eksik yorumlamadan bulgularına aktarması olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada inanırılık sağlamak için farklı

yöntemler bir arada kullanılmıştır. İlk olarak, veri toplama sürecinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış ve pilot bir görüşme ile test edilmiştir. Pilot çalışma sırasında, soruların anlaşılabilirliği ve ilgili soru aracılığıyla toplanması beklenen verilere uygunluğu değerlendirilmiş, katılımcıların anlamakta zorlanabileceği veya tekrar içerdiği belirlenen sorular sadeleştirilmiştir. Görüşme formunun nihai hali, ikinci bir uzman tarafından değerlendirilerek araştırmanın ihtiyaçlarına uygun hale getirilmiştir.

3.6.2.2. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik, araştırma bulgularının benzer bağlamlarda uygulanabilir olup olmadığını ifade etmektedir. Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak için, araştırmanın bağlamı ve katılımcı profili ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Bu sayede çalışmanın farklı bağlamlara aktarılabilir olup olmadığının açık bir şekilde değerlendirilebilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak, farklı başarı düzeylerine sahip katılımcıların dengeli bir şekilde temsil edilmesi sağlanmıştır. Katılımcılar, başarı puanlarına göre dört farklı gruba ayrılmış ve her gruptan eşit sayıda (dörder kişi) katılımcı çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet, akademik unvan, fakülte gibi özellikleri detaylı bir şekilde sunularak demografik özellikleri açıkça belirtilmiştir.

3.6.2.3. Güvenilirlik

Güvenilirlik, araştırma süreçlerinin sistematik bir şekilde yürütülmesini ve tekrarlanabilirliğini ifade etmektedir. Araştırmada güvenilirlik sağlamak için içerik analizine ait süreçler literatürde önerildiği şekilde yürütülmüş ve elde edilen ana tema, alt tema ve kategorilere ait veriler çalışmada şeffaf bir şekilde sunulmuştur. Bunun yanında içerik analizi kapsamında yapılan verilerin kodlanması işlemi, birden fazla uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve ihtilaflı olan ana tema alt tema ve kodlarda uzlaşma sağlanmıştır.

3.6.2.4. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik, araştırmacının önyargılarından bağımsız olarak bulguların veriye dayalı olduğunun garanti altına alınmasıdır. Bu çalışmada doğrulanabilirliği sağlamak için denetim izi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri açıkça ve detaylı şekilde belgelenmiş ve bu süreçlerin her aşaması kayıt altına alınarak çalışma kapsamında sunulmuştur. Görüşme transkriptleri, kodlama süreçlerinde ortaya çıkan notlar ve ses kayıtlarının talep halinde paylaşılabilmesi taahhüt edilmiştir. Son olarak doğrulanabilirliği sağlamak adına

katılımcı doğrulaması yöntemi esas alınmış ve kayıtların transkripti adımlarında anlaşılmayan hususlar tekrar ilgili öğretim üyesine sorularak netleştirilmiştir.

3.7. Verilerin Saklanması ve Etik

Araştırmaya başlanmadan önce, kurum yöneticilerinden gerekli yasal izinler alınmış ve yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sesli kayıt formatındaki veriler, ses kaydı transkriptlerinden çıkarılan veriler ve diğer tüm veri kaynakları dijital ortamda kaydedilmiş ve yalnızca araştırmacının erişebileceği şekilde güvenli bir biçimde saklanmıştır. Bunun yanında doğrulanabilirliği sağlamak adına kişisel bilgilerden arındırılarak anonimleştirilmiş verilerin uygun gerekçe ile başvurular ile paylaşılacağı taahhüt edilmektedir. Verilerin anonim saklanacağı ve sadece bilimsel amaçlar ile kullanılacağı hususu katılımcılar ile paylaşılmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel veri analizine dayalı bulgular, araştırma sorularını yanıtlayacak biçimde tematik başlıklar altında sunulmuştur.

Çalışmanın nitel analiz aşamasında, bu başarı düzeylerine ait temsil grupları esas alınarak, her başarı düzeyinden uygun görülen katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmelerin içerik analizi yapılmıştır. Bu aşamada toplam 16 görüşmeye ait 238 dakika ses kaydı ele alınmış ve bunların transkripti neticesinde 121 sayfa doküman elde edilerek analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda araştırma sorularını cevaplamak üzere ana temalar, alt temalar ve kodlar ortaya çıkartılmıştır.

Analiz sonucunda toplamda 13 ana tema, bu temaların altında 25 alt tema ve 66 kod belirlenmiştir. Tablo 6’da, bu ana temalar, alt temalar ve kodlara ilişkin detaylar yer almaktadır.

Tablo 6

İçerik Analizi Sonucunda Ortaya Çıkan Ana Temalar, Alt Temalar, Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar	
Önceki Deneyim	Uzaktan Eğitim	İç Motivasyon	1	2	
		Katılım Mecburiyeti	10	10	
		Mesleki Gelişim	8	12	
	Yüzyüze Eğitim	Katılım Mecburiyeti	5	5	
		Mesleki Gelişim	4	4	
		Olumlu	Eğitimin İçeriği	15	31
Akıcı/anlaşılabilir	9		10		
Eğitimin Faydası	Olumsuz	Geliştirilebilir	4	5	
		Branş Bazlı	5	10	
	Öğrenciye Yansıması	Keyif verici	6	8	
		Eğitimin Öğrencilere Yansıması	3	7	
		Monotonluğu kaldırması	15	34	
		Öğrencinin aktif olması	9	17	
		Öğrenciye Rol Model Olma	3	4	
	Öğretim Elemanı				
	Eğitimin Süresi	Yetersiz	Uygulamalar ve Teknik Konular	5	8

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitimin Yöntemi	Yeterli	Teknolojik Hazırbulunuşluk	1	1
		Detaylı İçerik	3	22
			6	16
	Asenkron	Öz-düzeneme	4	5
		Anlık Geri Bildirim İhtiyacı	3	24
	Senkron	Etkileşim Eksikliği	11	15
		Anlık Geri Bildirim	10	17
	Güncelleme/Yeniden Eğitim	Geliştirilmiş Eğitim Talebi	7	11
Eğitimin İçeriği	Yetersiz	Teknik Konular	6	10
		İlgi Çekici Değil	1	1
		Örnekler Yetersiz	5	8
	Yeterli	Örneklendirilmiş	7	9
		Anlaşılabilir/Sade	15	37
Örnek Uygulama	Yöntem	Oyunlaştırma	1	2
		Grup çalışması	4	10
		Gösterip yapma	3	3
		Drama	4	5
		Merak Uyandırma	7	17
		Tartışma	10	15
		İşbirlikli Öğrenme	2	2
		Beyin Fırtınası	1	1
		Problem Çözme	4	5
		Soru-Cevap	3	5
		Örnek Olay	4	8
		Portfolyo	1	4
		İstasyon Tekniği	2	4
		Çizgi Film	1	1
		Video	3	6
Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme	Görsel	Dijital Sunum	7	10
	İşitsel	Şarkı	1	1
Eğitim Videoları	Basılı	Haftalık Ödevler	2	2
		Bulmaca	2	4
		Sınav Soruları	5	8
	Olumlu	Etkileşim	13	22
		Zengin İçerik	15	27
		İdeal Süre	10	12
	Olumsuz	Örneklerin Yetersizliği	5	9
		Tek Düzeye Anlatım	5	6

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Ölçme Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme Aracı	Yeni Yöntemler	5	7
		Soru Hazırlama	10	21
		Tekniklerinde		
		Farkındalık		
		Öğrenci Seviyesini	11	14
		Doğru Ölçme		
Derslerde Uygulama	Ölçme Aracının Öğrenciye Etkisi	Derse Yaklaşım	9	14
		Aktif Katılım	8	10
	Yansıtma	Uygulama Yapmış	15	24
		Uygulama Yapmamış	1	1
	Öğrenci	Merak/İlgi	15	26
		Devamlılık	6	7
Mesleki Gelişim	Katkısı	Katkısı Olmuş	14	25
		Katkısı Olmamış	2	2
Öğrenci Başarısı	Katkısı	Olumlu	14	22
		Değişiklik	2	2
		Gözlemlenmedi		

En üst seviyede yer alan ana temalar yoluyla katılımcıların görüş ve deneyimleri kapsayıcı şekilde gruplandırılmıştır. Alt temalar ve kodlar yoluyla da ana temaların daha ayrıntılı biçimde ele alınması hedeflenmiştir.

Her bir ana tema, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin deneyimlerini veya algılarını yansıtmakta, alt temalar da bu algı ve deneyimlerin farklı yönlerini açıklamaya çalışmaktadır.

Çalışmanın devamında, bu bölümde nitel analiz sonuçlarından elde edilen bulgular derinlemesine incelenmiş ve ilgili ana temalar ışığında araştırma soruları ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.1. Katılımcıların Modüllerle Etkileşim Sürecindeki Kullanıcı Deneyimleri

Katılımcıların eğitim kapsamında hazırlanan konu modülleri ile etkileşim sürecindeki deneyimlerine ilişkin öne çıkan ana temalar "Eğitimin Süresi", "Eğitimin Yöntemi", "Eğitimin İçeriği" ve "Eğitim Videoları" şeklindedir. Bu ana temalar ile alt temaların ve kategorilerin hiyerarşisini gösteren modeller kullanılarak katılımcıların modüllerle etkileşim sürecindeki kullanıcı deneyimleri görselleştirilmiştir. Söz konusu modellerde en üst seviyedeki ifadeler ana temaları ifade ederken, ikinci seviye ifadeler alt temaları, en alt seviyedeki ifadeler ise kodları ifade etmektedir. İfadelerin birbiri ile

bağlantı düğümleri üzerinde yer alan sayılar ise ilgili ifadelerin içerik analizinde kaç defa tekrar edildiğinin göstergesidir. Bu sayı ne kadar yüksek ise ilgili ifadenin katılımcılar tarafından daha fazla dile getirildiği söylenebilir. İçerik analizinden ortaya çıkan kodların temsil ettiği durumları ifade eden açıklamalar çalışmanın devamında yer alan ilgili başlıklarda sunulmuştur.

4.1.1. Eğitimin Süresi

Eğitimin süresine ilişkin katılımcı görüşleri, nitel analiz sürecinde “Yeterli” ve “Yetersiz” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Her iki alt tema, katılımcıların eğitim süresine dair algılarını açıklayan ve öğrenme deneyimleriyle doğrudan ilişkili dört kodla temsil edilmiştir.

Yeterli (n=38) alt teması katılımcıların, eğitimin süresini genel olarak içerik kapsamı ve detay düzeyi açısından uygun bulduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda, içeriklerin yeterince detaylı ele alınmasının öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Katılımcılar, sunulan bilgilerin sadeleştirilmeden, anlaşılır bir şekilde aktarılmasının öğrenme sürecini desteklediğini belirtmekte; bu görüşler “Detaylı” ve “İçerik” kodları altında toplanmaktadır. Eğitim süresinin bu içeriği karşılayacak düzeyde yapılandırılmış olması, katılımcılar tarafından memnuniyet verici bulunmaktadır.

Diğer yandan, bazı katılımcılar eğitim süresini yetersiz (n=9) olarak değerlendirmiştir. Yetersiz alt teması katılımcıların teknik uygulamalar ve teknolojik araçların kullanımına ayrılan sürenin yetersiz kaldığını kapsamaktadır. Bu durum, “Uygulamalar ve Teknik Konular” ile “Teknolojik Hazırbulunuşluk” kodları üzerinden ortaya çıkmaktadır. Görüşlerde, bazı katılımcıların teknolojik araçları etkin şekilde kullanabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duydukları ve mevcut hazırbulunuşluk düzeylerinin süreci zorlaştırdığı dile getirilmiştir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7*Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Süresine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitimin Süresi	Yetersiz	Uygulamalar ve Teknik Konular	5	8
		Teknolojik Hazırbulunuşluk	1	1
	Yeterli	Detaylı	3	22
		İçerik	6	16

Tablo 7’ye göre, “Eğitimin Süresi” temasında eğitimin süresini yeterli bulan katılımcıların sayısı (n=38), sürenin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların sayısına (n=9) kıyasla oldukça fazladır. Eğitimi yeterli bulan katılımcılar, içeriklerin kapsamı ve detay düzeyinin beklentilerini karşıladığını vurgulamıştır. Bu görüş “Detaylı” (n=22) ve “İçerik” (n=16) kodları altında toplanmıştır. Örneğin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Eğitimle ilgili özet görüşüm yeterli süre, çok yerinde, zamanında ve çok yararlı olduğu yönünde. Daha detaylı bahsetmek gerekirse yıllardır eğitim öğretim hayatının içindeyiz. Hem uzaktan eğitim tarafında hem de yüz yüze eğitim tarafında defalarca ölçme ve değerlendirme sınavı yapmış bir kişi olarak, eğitim öncesi ve eğitim sonrası durumu değerlendirdim ve bu eğitimin bana olumlu katkılar sağladı ve davranış değişikliği oluşturduğunu da tespit ettim.” (K014)

Buna karşılık, bazı katılımcılar eğitim süresinin teknik uygulamalar ve içerik yoğunluğu açısından yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu görüşler “Uygulamalar ve Teknik Konular” (n=8) ve “Teknolojik Hazırbulunuşluk” (n=1) kodları altında sınıflandırılmıştır. Bir katılımcı bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ancak bazı konularda desteklenmeye ihtiyacı var. Mesela uygulamalı alanlar, etkileşimli videolar, Web 2.0 araçları. Bunlar için birazcık daha süreye hatta belki de katılımcı grubunun bir teknolojik ön hazırlığına da ihtiyaç olabileceğini düşünüyorum.” (K001)

Bu bulgular, katılımcıların eğitimin süresini nasıl değerlendirdiğini ve bu değerlendirmelerin içerik düzeyi, teknik uygulama fırsatları ve bireysel hazırbulunuşluk gibi değişkenlerle nasıl ilişkilendiğini ortaya koymaktadır.

4.1.2. Eğitimin Yöntemi

“Eğitimin Yöntemi” ana teması, içerik analizi sürecinde elde edilen bulgular

arasında öne çıkan temalardan biri olarak belirlenmiştir. Katılımcıların eğitimin sunulmuş biçimine dair değerlendirmeleri doğrultusunda bu temanın altında iki alt tema ve toplam dört koda ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar “Asenkron” ve “Senkron” şeklinde yapılandırılmıştır. “Asenkron” alt teması altında yer alan katılımcılar, eğitimin bireysel zaman yönetimi gerektirmesi ve geri bildirim eksikliği gibi durumları vurgulamışlardır. Bu alt tema, “Öz-düzenleme” (n=5) ve “Anlık Geri Bildirim İhtiyacı” (n=24) kodlarıyla temsil edilmiştir. Öte yandan, “Senkron” alt teması altında ise etkileşim eksikliği ve anlık geri bildirimlere erişim ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Bu görüşler “Etkileşim Eksikliği” (n=15) ve “Anlık Geri Bildirim” (n=17) kodları altında sınıflandırılmıştır. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Yönetimine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitimin Yöntemi	Asenkron	Öz-düzenleme	4	5
		Anlık Geri Bildirim İhtiyacı	3	24
	Senkron	Etkileşim Eksikliği	11	15
		Anlık Geri Bildirim	10	17

Tablo 8’de görülebileceği üzere, “Eğitimin Yöntemi” teması kapsamında özellikle asenkron yapıdaki eğitimde, katılımcıların anlık geri bildirim ihtiyacı (n=24) öne çıkmıştır. Katılımcılar, eğitim sürecinde sordukları sorulara anında yanıt alamamanın odaklarını dağıttığını ve öğrenme verimliliğini azalttığını ifade etmişlerdir. Bu durum, “Anlık Geri Bildirim İhtiyacı” kodunda öne çıkan temel sorunsallardan biridir.

“Anında geri dönüt alamadığı için başka yollara sapıp başka konudan konuya konu dağılabiliyor. Diyelim ki 5 dakikada alacağı cevabı başka konulara saptığı için eğitim odağından çıkmış oluyor.” – K012

Asenkron eğitimde ortaya çıkan bir diğer durum ise öz-düzenleme gerekliliği

(n=5) olmuştur. Katılımcıların, bireysel sorumluluk gerektiren öğrenme süreçlerini etkin biçimde yönetmede zorluk yaşadıkları, zaman planlaması ve konu bütünlüğü sağlama açısından sorunlar yaşandığı anlaşılmıştır.

“Ama uzaktan olmasının da bir monotonluğu oluyor. Yani önümüzde canlı bir anlatım olmadığı için dikkat işte ilgi belirli bir yerden sonra kayboluyor. Eğitimi istediğiniz zaman sisteme girip izlemenizi de düzenlemeniz önemli. Aksi taktirde konular arasında bağlantı kurmak da zor oluyor.” – K002

Senkron eğitim bağlamında ise, bazı katılımcılar etkileşim eksikliği (n=15) yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar senkron oturumlar yapılsa da sınırlı etkileşim olan derslerde katılımın pasif kaldığı ve öğrenmenin verimliliğinin azaldığı görüşü dile getirilmiştir.

“Genelde etkileşimli halde geçmediği için bir video kaydını izlediğimiz için çok verimli geçtiğini söyleyemem. Bazı noktalarda dağıldığımızı düşünüyorum. Sınav kısmında sorular kısmında belki geri dönmemiz gerekebiliyor. Yani anlamadığımız yerleri. Ama yüz yüze olsa belki etkileşimli olsa daha verimli geçebilirdi.” – K003

Buna paralel olarak, senkron yapıdaki eğitimin bir avantajı olarak anlık geri bildirim (n=17) olanağı da vurgulanmıştır. Katılımcılar, canlı dersler sırasında eğitmene doğrudan soru yöneltebilmenin ve anlık yanıt alabilmenin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

4.1.3. Eğitimin İçeriği

Eğitim içeriğine yönelik katılımcı görüşleri, nitel analiz sürecinde üç alt tema altında toplanmıştır: “Yeterli”, “Yetersiz” ve “Güncelleme/Yeniden Eğitim”. Bu alt temalar, katılımcıların içerik algılarını yansıtan ve öğrenme deneyimleriyle doğrudan ilişkili altı kodla temsil edilmiştir.

Yeterli (n=46) alt teması, eğitimde sunulan içeriklerin katılımcılar tarafından anlaşılır, sade ve takip edilebilir bulunması durumlarını ifade etmektedir. Bu alt temada yer alan katılımcılar, içerikteki kavramların açık biçimde aktarıldığını ve öğrenmeyi destekleyici örneklerle zenginleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu görüşler “Anlaşılabilir/Sade” ve “Örneklendirilmiş” kodlarıyla temsil edilmiştir.

Yetersiz (n=19) alt teması, katılımcıların içerikte teknik bilgi eksikliği, örneklerin yetersizliği ya da içerik sunumunun dikkat çekicilikten uzak olması gibi eleştirilerini kapsamaktadır. Bu alt tema altında “Teknik Konular”, “Örnekler Yetersiz” ve “İlgi Çekici Değil” kodları yer almaktadır. Katılımcılar, içeriğin daha

derinlikli ve uygulamaya dönük olması gerektiğini ifade etmiştir.

Güncelleme/Yeniden Eğitim (n=11) alt teması ise, katılımcıların eğitimin mevcut içeriğinin güncellenmesi ve daha kapsamlı hâle getirilerek tekrar edilmesi gerektiğine yönelik beklentilerini içermektedir. Bu görüşler “Geliştirilmiş Eğitim Talebi” kodunda toplanmıştır. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin İçeriğine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitimin İçeriği	Güncelleme/Yeniden Eğitim	Geliştirilmiş Eğitim Talebi	7	11
		Teknik Konular	6	10
	Yetersiz	İlgi Çekici Değil	1	1
		Örnekler Yetersiz	5	8
	Yeterli	Örneklendirilmiş	7	9
		Anlaşılabilir/Sade	15	37

Tablo 9’a göre, eğitimin içeriğini yeterli bulan katılımcıların sayısı (n=46), diğer alt temalara göre belirgin biçimde fazladır. Bu görüşler “Anlaşılabilir/Sade” (n=37) ve “Örneklendirilmiş” (n=9) kategorilerinde toplanmıştır. Katılımcılar, içerikteki bilgilerin açık, net ve sade bir şekilde sunulmasının eğitimi takip etmelerini kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Bir katılımcı (K008) bu durumu “Gayet net ve anlaşılırdı. Örnekler kapsıyordu, detaylandırılmıştı.” sözleri ile ifade etmiştir

Buna karşılık, eğitimin içeriğini yetersiz bulan katılımcılar (n=19), içerikte teknik bilgilere daha fazla yer verilmesi gerektiğini (n=10), örneklerin artırılması gerektiğini (n=8) veya içeriğin ilgi çekici olmadığını (n=1) belirtmiştir. Bu görüşler sırasıyla “Teknik Konular”, “Örnekler Yetersiz” ve “İlgi Çekici Değil” kodları altında sınıflandırılmıştır. Örneğin bir katılımcı şöyle demiştir:

“Mesela yöntem ve teknikleri etkileşimli olsa örnekleriyle daha net bir şekilde algılayabilsek. Teknik konular daha detaylandırılrsa ve fazla örneklerle anlaşılabilir kılınsa iyi olurdu.” (K005)

Bir başka katılımcı ise eğitim içeriğini kendi bilgi düzeyine kıyasla yetersiz

bulduğunu şu sözlerle belirtmiştir:

“Eğitimde anlatılan öğretilenlerin bir kısmını zaten ben derslerimde, uygulamalarımda veya öğrenci iletişiminde zaten uyguladığım şeylerdi. Bilmediğim kavramlar veya metotlar değildi.” (K004)

Öte yandan bazı katılımcılar, mevcut içeriğin geliştirilerek yeniden sunulmasının faydalı olacağı görüşündedir (n=11). Bu görüşler “Geliştirilmiş Eğitim Talebi” kodu altında ifade edilmiştir. Örnek bir görüş şu şekildedir:

“Teknik konularla zenginleşse, örnek çeşitlense tekrar bu eğitim alınabilir.” (K012)

Bu bulgular, eğitim içeriğine yönelik değerlendirmelerin katılımcıların bilgi düzeyleri, beklentileri ve mesleki geçmişleriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.4. Eğitim Videoları

Katılımcıların eğitim modüllerindeki kullanıcı deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri, “Eğitim Videoları” ana teması altında toplanmıştır. Nitel analiz sürecinde bu temaya ilişkin iki alt tema belirlenmiştir: “Olumlu” ve “Olumsuz”. Her iki alt tema, eğitim videolarının niteliğine dair yapılan değerlendirmeleri temsil eden toplam beş kod ile yapılandırılmıştır.

Olumlu (n=61) alt teması, katılımcıların eğitim videolarını içerik, sunum ve yapısal özellikler açısından faydalı buldukları görüşleri kapsamaktadır. Bu alt temada yer alan katılımcılar, videoların etkileşimli olması, içerik açısından zengin ve dikkat dağıtmayan ideal uzunlukta hazırlanmış olması gibi yönlerin öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Bu görüşler, “Etkileşim”, “Zengin İçerik” ve “İdeal Süre” kodlarıyla temsil edilmiştir.

Olumsuz (n=15) alt teması ise, bazı katılımcıların eğitim videolarında örneklerin yetersiz olduğunu ve anlatım biçiminin tekdüze olduğunu ifade ettikleri eleştirileri içermektedir. Bu görüşler, “Örneklerin Yetersizliği” ve “Tek Düz Anlatım” kodları altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılar, bu durumların öğrenmeye olan motivasyonu azalttığını ve dikkatin dağılmasına neden olduğunu belirtmiştir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Videolarına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitim Videoları	Olumlu	Etkileşim	13	22
		Zengin İçerik	15	27
		İdeal Süre	10	12
	Olumsuz	Örneklerin Yetersizliği	5	9
		Tek Düzeye Anlatım	5	6

Tablo 10'a göre, katılımcıların büyük çoğunluğu eğitim videolarına ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur (n=61). Bu katılımcılar, özellikle videoların içerik açısından kapsamlı ve sunum açısından sade olduğunu, etkileşimli unsurların öğrenmeyi desteklediğini ve videoların süresinin uygun olduğunu vurgulamıştır. Bu görüşler sırasıyla “Zengin İçerik” (n=27), “Etkileşim” (n=22) ve “İdeal Süre” (n=12) kodları altında yer almaktadır.

“Yani hemen hemen her konuya değinilmişti. Konulara ilişkin örnekler olsun, materyal olsun, içerikler olsun videolardaki etkileşimler olsun uygundu bence yeterliydi yani.” (K010)

“İçerik ve sunum açısından oldukça zengindi. Eğitimdeki konuları veren kişiler alanında uzman kişilerdi. Çok güzel içerik ve sunum hazırlamışlardı. Dolayısıyla ben anlaşılabilirliği konusunda tam not veriyorum buna.” (K013)

“Ben eğitimin ve süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Mesela öğretim üyelerinin ilk başta çekinceleriyle hani yani işimize yarayacak falan o kadar videoyu nasıl izleyeceğiz diye gittiklerini ama orada anlatılan konuları gördükten sonra eksikliklerini fark ettiklerini ve faydalı olduğunu anladıklarını düşünüyorum.” (K011)

Öte yandan, olumsuz görüş bildiren katılımcılar (n=15), eğitim videolarında sunulan örneklerin yetersizliği (n=9) ve anlatımın tekdüzeliği (n=6) nedeniyle öğrenme sürecinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu durumun katılımcı motivasyonunu azalttığı ve dikkat dağınıklığına yol açtığı ifade edilmiştir.

“Sıkıcı değil. Aktarım güzel, yeterli. Sadece örneklerle daha zenginleştirilebilirdi.” (K015)

“Uzaktan verildiği için derste odaklanma dersi dinlerken odaklanma problemleri yaşıyabiliyoruz. Genelde etkileşimli halde geçmediği için bir video kaydını izlediğimiz için çok verimli geçtiğini söyleyemem. Tabi anlatım kaynaklı bazı noktalarda dağıldığımızı düşünüyorum.” (K003)

Bu bulgular, eğitim videolarının genel olarak olumlu değerlendirildiğini; ancak etkileşim, örneklem ve anlatım tarzı gibi öğelerin video kalitesine doğrudan etki ettiğini ortaya koymaktadır.

4.2. 4.2. Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Modüllerin İçeriklerinin Öğretim Elemanlarının Ders Tasarım ve Uygulama Süreçlerindeki Deneyimlerine Etkisi

Katılımcıların eğitim içeriklerinin ders tasarımı ve uygulama süreçlerine ilişkin öne çıkan ana temalar “Önceki Deneyim”, “Eğitim Faydası”, “Örnek Uygulama”, “Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme”, “Derslerde Uygulama”, “Derslerin İşlenişine Etkisi”, “Ölçme Değerlendirme”, “Mesleki Gelişim” ve “Öğrenci Başarısı” şeklindedir. Bu ana temalar ile alt temaların ve kategorilerin hiyerarşisini gösteren modeller kullanılarak katılımcıların eğitim sonrası mesleki yaşantılarındaki süreçler görselleştirilmiştir. Söz konusu modellerde en üst seviyedeki ifadeler ana temaları ifade ederken, ikinci seviye ifadeler alt temaları, en alt seviyedeki ifadeler ise kodları ifade etmektedir. İfadelerin birbiri ile bağlantı düğümleri üzerinde yer alan sayılar ise ilgili ifadelerin içerik analizinde kaç defa tekrar edildiğinin göstergesidir. Bununla beraber içerik analizinden ortaya çıkan kategorilerin temsil ettiği durumları ifade eden açıklamalar çalışmanın devamında yer alan alt başlıklarda sunulmuştur.

4.2.1. Önceki Deneyim

Katılımcıların önceki mesleki eğitim deneyimlerine ilişkin görüşleri, nitel analiz sürecinde “Uzaktan Eğitim” ve “Yüz yüze Eğitim” olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Her iki alt tema, katılımcıların eğitime katılım motivasyonlarını ve mesleki gelişim süreçlerini yansıtan toplam beş kodla temsil edilmiştir.

Uzaktan Eğitim (n=24) alt teması, katılımcıların mesleki eğitimlere çoğunlukla çevrim içi yollarla erişim sağladıkları önceki deneyimlerini kapsamaktadır. Bu alt temada katılımcılar, bazı durumlarda içsel bir motivasyonla (n=2), bazen de kurumsal zorunluluk nedeniyle (n=10) eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, mesleki yeterliklerini geliştirme amacıyla uzaktan eğitimi tercih ettiklerini ifade eden katılımcılar da önemli bir yer tutmaktadır (n=12). Bu görüşler sırasıyla “İç Motivasyon”, “Katılım Mecburiyeti” ve “Mesleki Gelişim” kodlarında altında

sınıflandırılmıştır.

Yüz yüze Eğitim (n=9) alt teması, daha önce örgün ortamda gerçekleştirilen mesleki eğitimlere dair deneyimlere odaklanmaktadır. Bu alt tema kapsamında, katılımcıların eğitime katılım gerekçeleri kurumsal zorunluluklar (n=5) ve mesleki gelişim hedefleri (n=4) olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda “Katılım Mecburiyeti” ve “Mesleki Gelişim” kodları altında iki farklı eğilim tespit edilmiştir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Katılımcı Görüşlerine Göre Önceki Deneyime İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Önceki Deneyim	Uzaktan Eğitim	İç Motivasyon	1	2
		Katılım Mecburiyeti	10	10
		Mesleki Gelişim	8	12
	Yüzyüze Eğitim	Katılım Mecburiyeti	5	5
		Mesleki Gelişim	4	4

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların geçmiş deneyimlerinin büyük oranda uzaktan eğitim yoluyla edinildiği görülmektedir (n=24). Katılımcıların bir kısmı bu eğitimlere içsel motivasyonla katıldıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir katılımcı şunları belirtmiştir:

*“Aslına bakarsanız kendimi geliştirmek için aldım her ikisini de.
Çünkü bunun aslında içsel bir zorunluluk olduğunu
düşünüyorum.” (K001)*

Ancak çoğunlukla katılımın kurumsal zorunlulukla gerçekleştiği vurgulanmıştır:

*“Kurum tarafından alınan karardan dolayı zorunlu olarak aldığım
eğitimciler oldu. Benim kararım değil, ancak kurum alınmasını
istiyordu.” (K011)*

Özellikle mesleki gelişim amacı, hem uzaktan (n=12) hem de yüz yüze (n=4) eğitim türlerinde ortak bir katılım gerekçesi olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, bilgi ve becerilerini güncel tutmak, mesleki donanımlarını artırmak amacıyla bu tür eğitimleri tercih ettiklerini ifade etmiştir:

“Büyük bir çoğunluğu. Büyük bir çoğunluğu kendimi geliştirmek içindi. O da %70 30 desek yani %70 kendimi geliştirme arzusu, %30 da kurumsal yönlendirme gerçekleşti.” (K014)

Bu bulgular, eğitim türünden bağımsız olarak mesleki gelişimin katılımcılar için temel bir motivasyon unsuru olduğunu ve özellikle uzaktan eğitim ortamlarının bu süreci daha erişilebilir kıldığını göstermektedir. Aynı zamanda, kurumsal beklenti ve yönlendirmelerin de bu süreci önemli ölçüde etkilediği anlaşılmaktadır.

4.2.2. Eğitimin Faydası

Katılımcı görüşlerine göre eğitimin faydasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde dört alt tema altında yapılandırılmıştır: “Olumlu” (n=41), “Olumsuz” (n=23), “Öğrenciye Yansıması” (n=58) ve “Öğretim Elemanı” (n=4). Bu alt temalar, eğitimin etkilerine dair katılımcıların algılarını ve deneyimlerini açıklayan toplam sekiz kodla temsil edilmektedir.

Olumlu alt teması (n=41), eğitim sürecinin katılımcılar üzerindeki pozitif etkilerini içermektedir. Katılımcılar, eğitimde sunulan materyallerin kapsamı, zenginliği ve sunum biçiminin öğrenmeyi destekleyici olduğunu vurgulamışlardır. “Eğitimin İçeriği” ve “Akıcı/Anlaşılabilir” kodları altında ifade edilen bu görüşler, eğitimin anlaşılır ve ilgi çekici olmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Olumsuz alt teması (n=23), eğitimin belirli yönlerine dair eleştirel yaklaşımları içermektedir. Katılımcılar, eğitim içeriklerinin daha da geliştirilebileceğini belirtmiş ve branşlara özgü materyal eksikliğine dikkat çekmiştir. “Geliştirilebilir” ve “Branş Bazlı” kodlarında toplanan bu görüşler, eğitimin tüm katılımcı gruplarının mesleki ihtiyaçlarına hitap edecek biçimde genişletilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenciye Yansıması alt teması (n=58), eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır. Katılımcıların ifadelerine göre, eğitim süreci öğrencilerin motivasyonunu artırmakta, öğrenme sürecine aktif katılımı desteklemekte ve derslerdeki monotonluğu azaltmaktadır. Bu temaya ait üç kod bulunmaktadır: “Keyif Verici”, “Eğitimin Öğrencilere Yansıması” ve “Monotonluğu Kaldırması”. Ayrıca, “Öğrencinin Aktif Olması” kodlarında, öğrencilerin derse katılım düzeyinin arttığı ifade edilmiştir.

Öğretim Elemanı alt teması (n=4), öğretim elemanlarının eğitime dair rol algılarını yansıtmaktadır. “Öğrenciye Rol Model Olma” kategorisinde yer alan görüşler, katılımcıların yalnızca bilgi aktaran bireyler değil, aynı zamanda davranışsal

bir rehber olarak da öğrenciler tarafından örnek alındığını göstermektedir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12

Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitimin Faydasına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitimin Faydası	Olumlu	Eğitimin İçeriği	15	31
		Akıcı/anlaşılabilir	9	10
	Olumsuz	Geliştirilebilir	4	5
		Branş Bazlı	5	10
		Keyif verici	6	8
	Öğrenciye Yansıması	Eğitimin Öğrencilere Yansıması	3	7
		Monotonluğu kaldırması	15	34
		Öğrencinin aktif olması	9	17
	Öğretim Elemanı	Öğrenciye Rol Model Olma	3	4

Tablo 12’ye göre, en çok dile getirilen görüşler “Eğitimin İçeriği” (n=31) ve “Monotonluğu Kaldırması” (n=34) kodlarında toplanmıştır. Katılımcılar, eğitim materyallerinin kapsam ve sunum açısından yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

“Eğitim içeriği sıkmayacak ve sade şekildedir. İlgi çekici grafik, animasyon gibi şeyler vardı. Videodan kopmadan izleyebiliyordunuz.” (K016)

Bununla birlikte, bazı katılımcılar içeriklerin geliştirilebilir olduğunu ve branşa özgü düzenlemelere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir:

“Bu ve benzeri eğitimlerin kesinlikle sürekli hatta her yıl tekrarlanmasında fayda var. Ya da daha çok geliştirilip içeriğinin genişletilip her branşa uygun eğitimler oluşturularak tekrar edilmesinin yarar olacağını görüyorum ben.” (K008)

Öğrencilere yönelik katkılar arasında, dikkat çekici materyal kullanımı sayesinde öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve derslere daha aktif katıldıkları ifade edilmiştir:

“Yani şöyle bir katkı sağladığını düşünebiliriz. Öğrenci dersi ilgiyle dinlemeye başlıyor. Yani derste uyumuyor. İşte farklı şeylerle ilgilenmiyor, ilgisini çektiğinde öğrenmenin daha kolay olduğunu gördüm.” (K013)

Öğretim elemanlarının rolüne ilişkin olarak ise bir katılımcı şunları belirtmiştir:

“Öğrenci sizin bilgi ve uzmanlık alanınız dışında öğretme davranışınızı da modellemeye başlıyor. O yüzden ben bunun önemli olduğunu düşünüyorum.” (K001)

Sonuç olarak bu bulgular, eğitimin katılımcıların yalnızca bireysel gelişimlerine değil, aynı zamanda öğretme pratiklerine ve öğrenciler üzerindeki etkilerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, geliştirilmeye açık yönleriyle birlikte daha kapsayıcı ve alan odaklı içerik düzenlemelerinin gerekliliğine işaret etmektedir.

4.2.3. Örnek Uygulama

Katılımcı görüşlerine göre “Örnek Uygulama” ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde tek bir alt tema altında yapılandırılmıştır: “Yöntem” (n=81). Bu alt tema, öğretim elemanlarının eğitim sürecinde öğrendikleri yöntem, teknik ve stratejileri sınıf ortamına nasıl aktardıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların bu bağlamdaki deneyimleri toplam 13 kodla temsil edilmektedir.

Yöntem alt teması (n=81), öğretim elemanlarının edindikleri yöntem bilgisini ders ortamına uyarlayarak öğrencilerin aktif katılımını ve öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik uygulamalarını kapsamaktadır. Katılımcılar, eğitimin ardından sınıf içinde daha fazla çeşitlilikle öğretim yöntemleri kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. En sık dile getirilen kodlar “Tartışma” (n=17), “Gösterip Yapma” (n=10) ve “Merak Uyandırma” (n=8) olmuştur. Bununla birlikte, “Drama”, “Problem Çözme”, “İşbirlikli Öğrenme”, “Oyunlaştırma” gibi daha az sıklıkla belirtilen yöntemler de öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak vurgulanmıştır. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 13’te sunulmaktadır.

Tablo 13*Katılımcı Görüşlerine Göre Örnek Uygulamaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Örnek Uygulama	Yöntem	Oyunlaştırma	1	2
		Grup çalışması	4	10
		Gösterip yapma	3	3
		Drama	4	5
		Merak Uyandırma	7	17
		Tartışma	10	15
		İşbirlikli Öğrenme	2	2
		Beyin Fırtınası	1	1
		Problem Çözme	4	5
		Soru-Cevap	3	5
		Örnek Olay	4	8
		Portfolyo	1	4
		İstasyon Tekniği	2	4

Tablo 13’e göre en çok vurgulanan yöntemlerden biri “Tartışma”dır (n=17). Katılımcılar, tartışma yöntemini kullanarak öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiklerini ve dersleri daha verimli hâle getirdiklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı bu yöntemin katkısını şu sözlerle açıklamıştır:

“Mesela tartışma bu gibi şeyleri çok iyi bir şekilde uyguluyoruz. Çünkü bunlar bizim dersimizin içeriğine de uygun. Mesela ben hadis eğitimi veriyorum ama günümüz hadis tartışmaları ile ilgili ne yapıyoruz? Öğrencilerle tartışıyoruz. Bu yönüyle ve bu öğrencinin derse adapte olması için ondan sonra ve kendisinden bir şeyler kattığından dolayı özellikle öğrencilerine bir şeyler katıyor, ediyor vesaire. Bundan dolayı çok verimli geçiyor.” – K010

“Gösterip Yapma” yöntemi (n=10), özellikle uygulamalı içeriklerde öğrencilerin öğrenmeye doğrudan katılımını sağladığı için tercih edilmektedir:

“Mesela dersin başında o gün ki konu ile ilgili ufak detaylar verip anlatım yapıyorum ve bu sırada nasıl yapıldığını bazen materyaller bazen de farklı örneklerle gösteriyorum. Daha sonra ise öğrencilerden bunu yapmasını istiyorum. Öğrencileri dersin içine katmam bu şekilde daha rahat oluyor.” – K007

Katılımcılar ayrıca “Merak Uyandırma” yöntemini (n=8), öğrencilerin ilgisini çekmek ve konulara odaklanmalarını sağlamak için etkili bulduklarını ifade etmiştir.

Bu yöntem, öğrencilerin daha dikkatli ve motive olmalarını sağlamıştır:

“Mesela bu konuda ben transformatörleri anlatıyorum. Yıllarca anlattığım transformatörleri bu merak uyandırma yöntemi ile öğrencilere anlatmaya çalıştım. Boşta çalışan bir transformatör hiçbir elektriksel bağlantısı olmadığı halde yüklediğimizde niye bir tarafın yani primer sargının akımı artıyor diye merak uyandırma konusunda, yani ilgi çekme konusunda böyle bir soru yönelttim. Her birine teker teker bir baktım ki soruyu ben problemi anlatırken ya da bu konuyu anlatırken merak uyandırdığım için hepsinin dikkatini çekti düşünmeye, araştırmaya başladı. Bir de özellikle bu soruyu sınavda da sordum. Sınavda hemen hemen tamamına yakını doğru cevaplamıştı. Çok mutlu oldum bundan.” – K008

Daha az sayıda katılımcı tarafından ifade edilen “Drama” (n=3) ise öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için tercih edilmiştir. Bu yöntemin özellikle sağlık ve sosyal içerikli derslerde kullanıldığı anlaşılmaktadır:

“Mesela ilkyardım dersinin daha iyi anlaşılması için işte atıyorum kırık konusunu anlatıyoruz. Kırıkla alakalı bir senaryo geliştirdik. İşte birinin kolu kırıldı, birinin eli kırıldı, birinin omuzu çıktı. Bu noktada bunların nasıl tespit yapılacağını uygulamalı olarak bir drama şeklinde yaptık. Yine işte hayali bir trafik kazası oluşturduk. Kampüs içerisinde O trafik kazasında birçok yaralı çıkardık. Ve o yaralılardan öğrendik. Yani nasıl sınıflandırırsan tehlike durumuna göre, aciliyet durumuna göre ve nasıl müdahale edersin? Bunları dramaya çevirdik.” – K013

Bunun yanı sıra, “Problem Çözme” (n=5), “Beyin Fırtınası” (n=5), “Soru-Cevap” (n=4), “Örnek Olay” (n=4) ve “Portfolyo” (n=1) gibi yöntemler, öğrencilerin analitik düşünme, karar verme ve bireysel ilerleme takibini destekleyen araçlar olarak uygulanmaktadır. “İşbirlikli Öğrenme” (n=2), “Oyunlaştırma” (n=2) ve “İstasyon Tekniği” (n=2) gibi grup temelli uygulamalar ise öğrenciler arasında etkileşim ve dayanışmayı teşvik eden yöntemlerdir:

“O yüzden küçük küçük ekipler kuruyoruz ve bu ekiplerle bulmaca çalışmaları yapıyoruz. Hazırladığım bulmacalar var benim. Dolayısıyla öğrenciler rekabeti, işbirliğini, dayanışmayı ve ekip çalışmasını bu bulmacalar sayesinde öğreniyorlar. Orada sorulan sorulardan eksik neyi yaptık ya da hangisi doğru, hangisi yanlış? En sonunda da öğrenme çıktıları doğrultusunda bunları tartışıyoruz.” – K001

Sonuç olarak, “Örnek Uygulama” ana temasından elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının eğitimden öğrendikleri yöntem ve teknikleri aktif biçimde sınıf ortamında uyguladıklarını göstermektedir. Bu uygulamalar, derslerin etkililiğini

artırmakta, öğrencilerin dikkatini çekmekte ve öğrenme süreçlerini daha katılımcı bir yapıya dönüştürmektedir.

4.2.4. Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme

Katılımcı görüşlerine göre eğitim sonrası materyal geliştirme süreçlerine ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde üç alt tema altında yapılandırılmıştır: “Görsel” (n=17), “İşitsel” (n=1) ve “Basılı” (n=14). Bu alt temalar, öğretim elemanlarının eğitim sürecinde edindikleri deneyimleri kendi öğretim uygulamalarına nasıl yansıttıklarını gösteren yedi kodu temsil edilmektedir.

Görsel alt teması (n=17), öğretim elemanlarının eğitim sırasında kullanılan materyallerden ilham alarak kendi derslerinde görsel ağırlıklı içerikler üretme eğilimlerini kapsamaktadır. Katılımcılar özellikle “Dijital Sunum” (n=10) ve “Video” (n=6) kodlarında, eğitimde öğrendikleri ilkeleri kullanarak dikkat çekici, etkileşimli ve güncel içerikler hazırlamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “Çizgi Film” (n=1) kodunda yer alan bir katılımcı, yenilikçi ve eğlenceli materyaller oluşturma yönünde bireysel çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Bu durum, çoklu ortam tasarım ilkelerinin örtük biçimde benimsendiğini göstermektedir.

İşitsel alt teması (n=1), daha sınırlı sayıda katılımcı tarafından dile getirilmiş olmakla birlikte, öğretim elemanlarının ders içeriğini daha ilgi çekici hale getirmek için şarkı gibi farklı araçlar kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. “Şarkı” kodunda yer alan ifade, özgün materyal üretme konusundaki bireysel çabayı yansıtmaktadır.

Basılı alt teması (n=14), eğitim sürecinde edinilen deneyimlerin yazılı materyaller aracılığıyla öğrencilere aktarılmasını kapsamaktadır. Bu alt tema altında en fazla vurgulanan kod “Sınav Soruları” (n=8) olmuştur. Katılımcılar, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları yerine, sürece odaklanan ve öğrenci etkileşimini önceleyen sınav formatlarını benimsediklerini ifade etmişlerdir. “Bulmaca” kodu (n=4) kapsamında, analitik düşünme becerilerini destekleyen yaratıcı materyallerin hazırlandığı görülmektedir. “Haftalık Ödevler” kodu (n=2) ise, öğrencilere düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmayı amaçlayan materyallerin geliştirildiğini göstermektedir. Ana tema, alt tema ve kodlara ilişkin detaylı açıklamalar Tablo 14’te sunulmaktadır.

Tablo 14

Katılımcı Görüşlerine Göre Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirmeye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme	Görsel	Çizgi Film	1	1
		Video	3	6
		Dijital Sunum	7	10
	İşitsel	Şarkı	1	1
		Haftalık Ödevler	2	2
	Basılı	Bulmaca	2	4
		Sınav Soruları	5	8

Tablo 14’e göre en çok ifade edilen görüşler “Dijital Sunum” (n=10) ve “Sınav Soruları” (n=8) kategorilerinde toplanmıştır.

“Dijital Sunum” kodu kapsamında katılımcılar, görsel açıdan zengin ve dikkat çekici sunumlar hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu tür içeriklerin, öğrencilerin ilgisini artırdığı ve öğrenme sürecini daha etkili hâle getirdiği ifade edilmiştir. Katılımcılar, özellikle sunumlarda görsel materyallerden yararlanmanın öğrenme üzerindeki olumlu etkisini vurgulamışlardır.

“Sunum hazırlama noktasında nelere dikkat edeceğimizi öğrenmiştik. Ders içeriğini hazırlarken özellikle PowerPoint sunumlarında daha çok görsel kullanmaya başladım. Yazıdan ziyade daha fazla görsel kullanmaya başladım. Yine sadece görselliğe bağlamadık. Konunun daha iyi anlaşılması açısından güncel videolarla ve güncel uzman fikirleriyle bunu desteklemeye başladık. Yani birçok pekiştireç vererek konunun daha iyi anlaşılacağını öğrendik bu noktada. Onun dışında yine dediğim gibi teknolojik araç gereçleri daha verimli kullanmaya başladık. Özellikle bilgisayar sunumu.” – K013

“Video” kategorisinde (n=6), öğretim elemanları öğrenciler için eğitici ve görsel olarak dikkat çekici videolar hazırlamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu materyallerin, soyut konuları somutlaştırma ve öğrenci ilgisini canlı tutma açısından yararlı olduğu dile getirilmiştir.

“Çizgi Film” kodu (n=1), sadece bir katılımcı tarafından dile getirilmiş olsa da yenilikçi materyal üretme çabasını göstermesi açısından dikkat çekicidir. “Şarkı” kodu (n=1) ise işitsel materyal geliştirme yönünde atılan yaratıcı adımları yansıtmaktadır. Katılımcı, öğretim içeriğini özetleyen şarkılar besteleyerek öğrencilerin ön hazırlık

yapmasını sağladığını belirtmiştir:

“Mesela şarkı besteleyici programlar üzerinden öğrencilere böyle merak uyandıracak ve konunun küçük de bir özetini içerecek şarkılar yapmaya çalışıyorum. Öncesinde dinleyip hazır gelmelerini istiyorum.” – K001

“Sınav Soruları” kodu (n=8), öğretim elemanlarının değerlendirme araçlarını yeniden gözden geçirdiklerini ve geleneksel sınav anlayışının ötesine geçerek çeşitli soru türleri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu yeni yaklaşımın öğrencilerin daha bütüncül bir öğrenme süreci deneyimlemelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

“Benim derslerimden biri iki tane temel boyuttan oluşuyor. Bir kısmı bilinen yöntemlerin uygulanmasını öğrenmek. Bir diğeri de model tasarımı. Model kurma. Ben derslerde öğrencilere hep dönem başında şunu söylerim. Benim en çok önemseydiğim taraf model tasarımıdır. Bu konuda kendinizi geliştirmeniz sizin başarılı olduğunuzun göstergesidir diye söylüyordum ama yıllardır yapmış olduğum ölçme değerlendirmede bu eğitimden sonra baktığımda %20 önem atfettiğim yere daha fazla sorup buraya daha az soru sorduğunu fark ettim ve bunu değiştirdim. Hemen hemen bütün içerikleri tekrar gözden geçirdim. Çok daha önemlisi, bir kere içeriklerin ilgi çekici olduğunu ama her daim etkileşimli, yani karşılıklı etkileşimli içeriğin de karşılıklı etkileşim ölçme değerlendirmenin de karşılıklı etkileşimli olması meselesi üzerinde durdum.” – K014

“Haftalık Ödevler” kodu (n=2), öğretim elemanlarının öğrencilerin öğrenme sürecine düzenli katılımını sağlamak amacıyla haftalık görevler tanımladıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, bu tür materyallerin öğrencilerde sorumluluk bilinci ve çalışma disiplini geliştirmeye katkı sunduğunu belirtmişlerdir. “Bulmaca” kodu (n=4) kapsamında ise, öğretim elemanları öğrencilerin analitik düşünme becerilerini desteklemek ve ders sürecini daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirmek amacıyla yaratıcı materyallere yer verdiklerini belirtmişlerdir.

“Derslerde sıradanlıktan kurtulmak için bulmaca tarzında materyaller hazırlıyorum. Mesela teknik içeriğin fazla olduğu bir konuyu bulmaca haline getiriyorum ve tüm sınıf hep beraber sonuca ulaşmaya çalışıyor. Tabi ders bu şekilde daha eğlenceli bir hal alıyor.” – K007

Sonuç olarak, “Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme” ana temasından elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının eğitimde edindikleri ilkelere dayalı olarak materyal geliştirme yönelimleri sergilediklerini göstermektedir. Görsel, işitsel ve

basılı materyaller üzerinden yürütülen bu uygulamalar, eğitimin sadece teorik değil, aynı zamanda üretken ve yaratıcı çıktılara dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

4.2.5. Derslerde Uygulama

Katılımcı görüşlerine göre "Derslerde Uygulama" ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde “Yansıtma” (n=25) alt teması altında yapılandırılmıştır. Bu alt tema, öğretim elemanlarının eğitimde edindikleri bilgi, beceri ve yöntemleri ders ortamına ne ölçüde yansıttıklarına dair ifadeleri kapsamaktadır. “Yansıtma” alt teması altında iki kod yer almaktadır: “Uygulama Yapmış” (n=24) ve “Uygulama Yapmamış” (n=1). Bu kodlar, öğretim elemanlarının eğitsel kazanımlarını uygulamaya dönüştürme durumlarını temsil etmektedir.

Uygulama Yapmış kodu (n=24), eğitimde edinilen yöntemlerin sınıf ortamına aktarıldığını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Katılımcılar, eğitim sürecinde öğrendikleri tekniklerin teorik farkındalıklarını artırdığını ve bu sayede sınıf içi uygulamalarda daha bilinçli tercihler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeler, öğretim elemanlarının yalnızca yeni yöntemleri öğrenmekle kalmayıp, bu yöntemleri etkin biçimde uyguladıklarını göstermektedir.

Uygulama Yapmamış kodu (n=1) ise, bazı öğretim elemanlarının çeşitli yapısal ve örgütsel engeller nedeniyle eğitimde öğrendikleri yöntemleri uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu engeller arasında yüksek öğrenci sayısı, fiziki altyapı eksiklikleri, öğretim elemanları arasında senkronizasyon sorunları ve öğrenci ilgisizliği gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 15’te sunulmaktadır.

Tablo 15

Katılımcı Görüşlerine Göre Derslerde Uygulamaya İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Derslerde Uygulama	Yansıtma	Uygulama Yapmış	15	24
		Uygulama Yapmamış	1	1

Tablo 15’e göre en çok dile getirilen görüşler “Uygulama Yapmış” kategorisinde

toplanmıştır. Katılımcılar, bu kategoride yer alan ifadelerinde eğitimde öğrendikleri teknikleri bilinçli bir şekilde kullandıklarını ve bu sayede derslerinin niteliğini artırdıklarını vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı şöyle ifade etmiştir:

“Aslında portfolyo gibi bir tane örnek söyledim, bir tane daha söyleyeceğim. Siz bunu drama diye de ifade ediyorsunuz ama örnek örnek olay yapıyoruz. Yani mesela önceden ben hani tasarlama model kurmayı anlatırken ben böyle düşünüyordum diyordum. Şimdi hadi bakalım hep birlikte şöyle bir model kuruyoruz, işte siz işte bu modelin değişkenlerini belirleyecek grupsunuz. Mesela bunu bilfiil uyguladım. Daha önce de buna benzer kendime ait bir takım denemeler yapmışım. Ama bu eğitim teorik farkındalığımı daha çok arttırdığı için bunları daha iyi yapmaya başladığımı söyleyeyim. Yani kesinlikle portfolyo yapıyorum, haftalık sınav yapıyorum, öğrencilere geri bildirim yapıyorum. [...] Bunlara notunu veriyorum. Artı şurasını burasını eksik yapmışsınız, burada bu hatayı yapmışsın diye öğrencilere geri dönüyorum.” – K014

Bununla birlikte, sınıf mevcudu gibi çevresel faktörler nedeniyle uygulama yapamayan bir katılımcı da bulunmaktadır:

“110 tane öğrenci var bir sınıfta. Nasıl yapacağım ben bunu? Onarlı gruplara ayırayım. 11 Grup 10 grup. Nasıl olacak bu? Şimdi dediğim gibi bu eğitimler evet iyi niyetle hazırlanıyor. Bir hedef var, bir ürün çıktısı bekleniyor ama fiziki şartlar, öğrenci sayısı pek çok parametre giriyor işin içerisine. [...] Yani öğrenci fiziken sınıfta ama aklen, ruhen, mental olarak sınıfta değil. [...] Bir sınıfa derse girdiğinizde sizin dışınızda 8 10 tane farklı hoca da giriyor. Dolayısıyla bu yöntemlerin, bu metotların sağlıklı bir veri akışının olması için o sınıfta ders alan öğrencilerin diğer hocalardan da aynı yöntem ve tekniklerle bir eğitim öğretimin sürecine girmesi gerekiyor. Ben tek başıma yapsam da bu nereden çıktı, bu nereden çıktı? Öbürü diyor ki öbür hoca hocam diyor bizim diğer derste böyle böyle yaptık banane diyor. Dedim ya paydaşlarda problem var, senkron problemi var.” – K004

Sonuç olarak bu bulgular, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun eğitimde kazandıkları yöntem ve teknikleri derslerine entegre ettiklerini ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sağladıklarını ortaya koymaktadır. Ancak bazı sınırlayıcı etkenler, bu uygulamaların her öğretim ortamında gerçekleştirilemeyeceğini de göstermektedir.

4.2.6. Derslerin İşlenişine Etkisi

Katılımcı görüşlerine göre “Derslerin İşlenişine Etkisi” ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde “Öğrenci” (n=33) alt teması altında yapılandırılmıştır. Bu alt tema, öğretim elemanlarının eğitimde edindikleri bilgi ve yöntemlerin

öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. “Öğrenci” alt teması altında iki kod yer almaktadır: “Merak/İlgi” (n=26) ve “Devamlılık” (n=7). Bu kodlar, öğrenme sürecine dair gözlemleri ve öğrenci davranışlarında meydana gelen değişimleri temsil etmektedir.

Merak/İlgi kodu (n=26), eğitim sürecinde kullanılan yöntemlerin öğrencilerde dikkat ve motivasyon artışına katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, derslerde kullandıkları örnekler, yönelttikleri sorular ve benimsedikleri yeni yaklaşımlar aracılığıyla öğrencilerin derse olan ilgisinin arttığını ve konulara yönelik merak duygusunun pekiştiğini ifade etmişlerdir.

Devamlılık kodu (n=7) ise, bazı öğretim elemanlarının, sınıf içinde kullandıkları etkileşimli yöntemler sayesinde öğrencilerin derse devamlılık düzeyinde artış gözlemlediklerini ortaya koymaktadır. Ancak bu durum her ortamda eşit şekilde yansımamış, özellikle bazı sınıflarda sınırlı değişim olduğu belirtilmiştir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 16’da sunulmaktadır.

Tablo 16

Katılımcı Görüşlerine Göre Derslerin İşlenişine Etkisine İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Derslerin İşlenişine Etkisi	Öğrenci	Merak/İlgi	15	26
		Devamlılık	6	7

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların en fazla vurguladığı görüşlerin “Merak/İlgi” kodu altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, bu kod kapsamında öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin arttığını ve düşünmeye teşvik eden sorular aracılığıyla sınıf içi etkileşimin güçlendiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu destekleyen bir katılımcı görüşü şu şekilde aktarılmıştır:

“Ben dediğim gibi öğrenciyi aktif hale getirmeye çalışıyorum. Eğitim sonrası aslında bununla ilgili neler yapabileceklerim daha belirgin bir hale geldi. Farklı sorular sormaya çalışıyorum. Aykırı sorular. Öğrenciyi düşünmeye yönlendirmeye çalışıyorum. Merak uyandırma tekniğini bu tür anlarda tercih ediyorum. Bir de yöntemi uygularken bazı durumlara şaşıyorum. Mesela ben hiç

öyle düşünmemiştim. Benim hiç aklıma gelmemiştii şeklinde öğrenciler farklı farklı tepkiler veriyor.”- K006

Devamlılık açısından sınıf ortamındaki farklılaşmalar da dikkat çekmiştir. Etkileşimli tekniklerin tüm öğrencileri sürece katma potansiyeli vurgulanmıştır:

“Yeni öğrendiğim tekniklerden sonra sınıf içerisinde bazı değişiklikler gözlemledim. Genelde ön sırada oturan öğrenciler sadece dersle ilgileniyordu. Arka tarafta kalan öğrencilerin çok dersle ilgili olmuyorlardı. Ama bu grup çalışması ya da istasyon tekniği yöntemlerle bütün öğrenciler sürece katılmak zorunda kaldı. İçine girdikleribu süreç daha sonra onların da hoşuna gitti, eğlenmeye başladılar. Bu durum derse ilgilerini de artırdı.”- K008

Sonuç olarak, bu tema kapsamındaki bulgular, eğitimde kazanılan yöntemlerin öğrencilerde dikkat, ilgi ve katılım açısından olumlu değişiklikler yarattığını göstermektedir. Ancak devamlılık üzerinde etkisi bağlamsal olarak sınırlı kalabilmekte; bu da yöntemlerin etkisinin öğrenci profili ve sınıf yapısına göre değişkenlik gösterebileceğine işaret etmektedir.

4.2.7. Ölçme Değerlendirme

Katılımcı görüşlerine göre "Ölçme Değerlendirme" ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde iki alt tema altında yapılandırılmıştır: “Ölçme Değerlendirme Aracı” (n=42) ve “Ölçme Aracının Öğrenciye Etkisi” (n=24). Bu alt temalar, öğretim elemanlarının eğitim sürecinde öğrendikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kendi derslerinde nasıl uyguladıklarına ve bu uygulamaların öğrenciye yansımalarına ilişkin görüşlerini kapsamaktadır. Alt temalar altında toplam beş kod tanımlanmıştır.

Ölçme Değerlendirme Aracı alt teması altında üç kod yer almaktadır: “Yeni Yöntemler” (n=7), “Soru Hazırlama Tekniklerinde Farkındalık” (n=21) ve “Öğrenci Seviyesini Doğru Ölçme” (n=14). Katılımcılar, eğitim sürecinde edindikleri bilgi ve becerilerle klasik sınav yaklaşımlarının dışına çıkarak daha etkili ve kapsayıcı ölçme araçları tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca soru hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken teknik detaylara yönelik farkındalık kazandıkları ve öğrenci başarı düzeylerini daha doğru değerlendirmeye başladıkları görülmektedir.

Ölçme Aracının Öğrenciye Etkisi alt teması ise iki koda ayrılmaktadır: “Derse Yaklaşım” (n=14) ve “Aktif Katılım” (n=10). Bu ifadeler, ölçme araçlarının yalnızca başarıyı ölçmekle kalmayıp, öğrencilerin derse yaklaşım biçimlerini ve katılım düzeylerini etkilediğini ortaya koymaktadır. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı

açıklamaları Tablo 17’de sunulmaktadır.

Tablo 17

Katılımcı Görüşlerine Göre Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Kategoriler	fkişi	ftekrar
Ölçme Değerlendirme	Ölçme Değerlendirme Aracı	Yeni yöntemler	5	7
		Soru Hazırlama		
		Tekniklerinde	10	21
		Farkındalık		
	Ölçme Aracının Öğrenciye Etkisi	Öğrenci Seviyesini	11	14
		Doğru Ölçme		
		Derse Yaklaşım	9	14
		Aktif Katılım	8	10

Tablo 17’ye göre en çok dile getirilen görüşler, “Soru Hazırlama Tekniklerinde Farkındalık” (n=21) ve “Öğrenci Seviyesini Doğru Ölçme” (n=14) kategorilerinde toplanmıştır. Katılımcılar, klasik sınav pratiklerinden uzaklaşarak ölçme süreçlerini daha nitelikli hâle getirdiklerini vurgulamıştır. Örneğin bir katılımcı şu ifadeyi kullanmıştır:

“Ben dersimde mesela artık bir dönemde vize dışında 5 farklı araçla ölçme değerlendirme yapıyorum. Dönem içi değerlendirme ortalamasını oluşturuyorum. Bundan sonra dönem sonu değerlendirme ile birlikte nihai başarı notunu belirliyorum. Bu öğrencilerin başarısını çok etkiledi. Çünkü öğrenci ne kadar konsantre oluyorsa da ve sınav zamanlarında çalışıyordu. Ancak bu uygulamadan sonra benim derslerimde dönem boyu aktivasyon sürüyor. Bu aynı zamanda öğrenciyle benim etkileşimimi de çok arttırdı.” – K014

Bir diğer katılımcı, soru yazma sürecindeki farkındalığı şu şekilde aktarmaktadır:

“Biz hani soruyu soruyorduk ama sorunun ne kadar güçlendirici ve öğrencinin öğrenme çıktıklarına ne kadar ölçer durumda olduğunu değerlendirme fırsatımız olmuyordu. Çünkü bizim temel eğitimimizde, alan eğitimimizde bu tarz yaklaşımlarla bir dersimiz ya da eğitimimiz yok. Böyle olunca da öğrenci başarısını doğru ölçmek soru işareti oluyordu. O yüzden eğitimde ölçme

değerlendirmeye ilgili verilen bilgiler öğrenci başarısını nasıl ölçmem konusunda doyurucu bilgiler sağladı diyebilirim.” – K002

“Ölçme Aracının Öğrenciye Etkisi” alt temasında yer alan ifadelerde ise öğrencilerin ilgisini çekmek, dersi kaçırmalarını engellemek ve katılım düzeylerini artırmak hedeflenmiştir:

“Ben daha çok ders sırasında ölçme yapıyorum diyebilirim. Ders sırasında sürekli etkileşimde kalabilmek için eğitimden aldığım bilgileri de kullanmaya başladım. Bu durum öğrencinin ders kaçırmaya lüksünü elinden aldığını söyleyebilirim.” – K007

Sonuç olarak “Ölçme Değerlendirme” teması kapsamında elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının ölçme araçlarını geliştirme ve uygulama konularında ciddi kazanımlar elde ettiklerini ve bu kazanımların hem öğretim hem de öğrenci katılımı açısından olumlu etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

4.2.8. Mesleki Gelişim

Katılımcı görüşlerine göre “Mesleki Gelişim” ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde “Katkısı” (n=27) alt teması altında yapılandırılmıştır. Bu alt tema, öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin mesleki bilgi, beceri ve uygulamalar üzerindeki etkilerine dair görüşlerini kapsamaktadır. Alt tema altında iki kod tanımlanmıştır: “Katkısı Olmuş” (n=25) ve “Katkısı Olmamış” (n=2).

“Katkısı Olmuş” kodunda yer alan katılımcılar, aldıkları eğitimin mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar, özellikle ders içeriklerini daha yenilikçi yaklaşımlarla sunabildiklerini, öğrenciyle daha etkili etkileşim kurabildiklerini ve öğretim süreçlerine çeşitlilik kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan “Katkısı Olmamış” kodunda yer alan az sayıda katılımcı, eğitimin mesleki yeterliliklerine doğrudan bir katkı sağlamadığını ya da bu katkının ölçülebilir olmadığını belirtmiştir. Bu katılımcılar, eğitimin etkisini somut verilerle ilişkilendirmenin güçlüğüne dikkat çekmiştir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18*Katılımcı Görüşlerine Göre Mesleki Gelişime İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar*

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Mesleki	Katkısı	Katkısı Olmuş	14	25
Gelişim		Katkısı Olmamış	2	2

Tablo 18’e göre katılımcıların büyük çoğunluğu, aldıkları eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu katkılar, ders içeriklerinin yenilenmesi, öğretim yöntemlerinin çeşitlenmesi ve öğrenci etkileşiminin artması şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin bir katılımcı şunları söylemiştir:

“Katkı sağladığını düşünüyorum. Şöyle katkı sağladı. Şimdi bizim dersimizin külliyatı çok kalabalık. Yani ben İç Hastalıkları Hemşireliği dersini veriyorum ve gerçekten bir yerden sonra tekdüze ve sıkıcı bir boyut kazandırabiliyor. Ama öğrencide merak uyandırdığınız zaman ya da bu farklı öğretim tekniklerini de yani öğrenciyi merkeze aldığınız zaman o ağırlık ve monotonluktan çıkıyor ders.” – K001

Ancak bazı katılımcılar eğitimin katkısını doğrudan gözlemlemenin zor olduğunu ve ölçülebilir verilerin eksikliği nedeniyle bu konuda net bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmiştir:

“Bununla ilgili elimde herhangi bir ölçek yok. Herhangi bir veri de yok. Bunu ancak nasıl ben anlarım? Öğrencinin bana geri bildirimlerinden anlarım. Benimle kurmuş olduğu iletişimde, kendini ifade etmesinde veya sınavlarda veya dersin işlenişinde. Öğrenciyle kurmuş olduğum iletişim kanalları veya bana geri bildirimler bu eğitimlerin faydalı olup olmadığı noktasında bende bir kanaat oluşturmadı.” – K004

Sonuç olarak, “Mesleki Gelişim” temasına ilişkin bulgular, eğitimin öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerine katkı sağladığını büyük ölçüde ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bazı katılımcıların katkayı değerlendirmek için daha somut ve sistematik kanıtlara ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

4.2.9. Öğrenci Başarısı

Katılımcı görüşlerine göre “Öğrenci Başarısı” ana temasına ilişkin bulgular, nitel analiz sürecinde “Katkısı” (n=24) alt teması altında yapılandırılmıştır. Bu alt tema, öğretim elemanlarının aldıkları eğitimin ardından uyguladıkları yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısına olan etkilerine ilişkin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Alt tema

altında iki kod tanımlanmıştır: “Olumlu” (n=22) ve “Değişiklik Gözlemlenmedi” (n=2).

“Olumlu” kodunda yer alan katılımcılar, eğitim sürecinde edindikleri yeni yaklaşım ve teknikleri derslerinde kullanmaya başladıklarını ve bu uygulamaların öğrencilerin başarı düzeyinde gözle görülür bir artış sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğrencilerin yalnızca akademik başarılarında değil, aynı zamanda derse olan ilgileri ve motivasyonlarında da artış yaşandığını belirtmiştir. Öte yandan, “Değişiklik Gözlemlenmedi” kodunda yer alan az sayıda katılımcı, ders yöntemlerini değiştirmelerine rağmen öğrencilerin başarı düzeyinde herhangi bir farklılık fark etmediklerini belirtmiştir. Bu durumun, eğitimin ardından edinilen bilgilerin uygulamaya tam olarak entegre edilememesinden veya öğrenci özellikleriyle yeterince örtüşmemesinden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Ana tema, alt tema ve kodların detaylı açıklamaları Tablo 19’da sunulmaktadır.

Tablo 19

Katılımcı Görüşlerine Göre Öğrenci Başarısına İlişkin Temalar, Alt Temalar ve Kodlar

Ana tema	Alt tema	Kodlar	fkişi	ftekrar
Öğrenci Başarısı	Katkısı	Olumlu	14	22
		Değişiklik	2	2
		Gözlemlenmedi		

Tablo 19’a göre katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitimin ardından uyguladıkları yöntemlerin öğrencilerin başarı düzeyine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Bu etki, yalnızca akademik başarı ile sınırlı kalmayıp öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını da desteklemiştir. Örneğin bir katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Bugüne kadar belki kullanmaya çalışıyordum ancak belki tam olarak farkında değildim. Şimdi bir farkındalık yarattı ve bunun çok öğrenci üzerinde faydalı olduğunu da gördüm. Çünkü öğrenci sınavlarında ve ders sırasındaki geri dönüşlerinde gördüm ki bu teknikleri kullanınca daha anlaşılır ve öğrencinin başarısını artıracak yöndeymiş.” – K007

Bununla birlikte bazı katılımcılar, ders anlatım biçimlerini değiştirmelerine

rağmen öğrencilerin başarı düzeyinde gözle görülür bir farklılık oluşmadığını ifade etmiştir:

“Öğrenci başarısı açısından daha önceki ders anlatımımla bazı değişiklikler sonrasında yaptığım anlatımlar arasında öğrencilerime bir katkısı olduğunu fark etmedim.” – K004

Genel olarak, “Öğrenci Başarısı” temasına ilişkin bulgular, öğretim elemanlarının eğitim sonrası uyguladıkları yöntemlerin büyük ölçüde öğrenci başarısını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak bu etkinin tüm katılımcılar için aynı düzeyde gerçekleşmediği ve yöntemin etkisinin ders içeriğine ya da öğrenci özelliklerine bağlı olarak değişebileceği gözlemlenmiştir.



5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada, yetişkin eğitimi kapsamında verilen profesyonel bir mesleki gelişim eğitiminin etkililiği değerlendirilmiş ve bu eğitimin öğretim elemanlarının mesleki yaşantıları üzerindeki etkileri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma süreci boyunca, verilen eğitimin beklenen çıktılara ulaşip ulaşmadığı, öğretim elemanlarının deneyim ve geri bildirimleri üzerinden değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgular, iki temel boyutta ele alınmıştır: İlk olarak, katılımcıların eğitime dâhil oldukları modüllerle olan etkileşimleri ve bu süreçte yaşadıkları kullanıcı deneyimleri analiz edilmiştir. Ardından, bu öğrenme deneyimlerinin öğretim elemanlarının ders tasarımı ve uygulamalarına nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda bulgular, aşağıda sırasıyla modüllerle etkileşim ve kullanıcı deneyimleri ile öğrenmelerin ders tasarımına ve uygulamalara yansımaları başlıkları altında sunulmuştur.

5.1. Modüllerle Etkileşim ve Kullanıcı Deneyimleri

Bu çalışmada geliştirilen profesyonel mesleki gelişim programı, öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik olarak yapılandırılmış ve özellikle çevrim içi modüllerle sunulan içerikler üzerinden etkileşim odaklı bir öğrenme ortamı kurgulanmıştır. Eğitim sürecinin sonunda elde edilen nicel veriler, katılımcıların büyük çoğunluğunun yüksek başarı puanı aralığında yer aldığını ortaya koymuştur. Özellikle katılımcıların %28,1'inin 87-100 aralığında ve %24,5'inin 73-86 aralığında puan aldığı tespit edilmiş; bu durum, eğitimin genel başarısı açısından olumlu bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Bu nicel bulgular, nitel verilerle de desteklenmiş; öğretim elemanları, eğitim sonrasında mesleki yaşantılarında önemli gelişmeler kaydettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, eğitimde kullanılan yapılandırılmış modüllerin öğrenme sürecine olan katkılarını vurgulamışlardır. Bu modüllerin yalnızca teorik bilgi sunmakla kalmayıp, uygulamalı bileşenler ve çeşitli etkileşimli içeriklerle desteklenmiş olması, öğretim elemanlarının öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılmalarını sağlamıştır. Kolas ve arkadaşlarının (2016) çalışması, bu bulgularla paralellik göstermektedir; söz konusu araştırmada, modüler ve etkileşimli yapının katılımcıların öğrenme etkinliğini artırdığı ve aktif katılım sağladığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, bu çalışmada da etkileşimli modüller, katılımcıların öğrenmeye karşı daha istekli ve motive hale gelmelerini desteklemiştir.

Ölçme ve değerlendirme modülünün dijital ortamda etkileşimli olarak yapılandırılması, kullanıcıların pasif bir biçimde içerik tüketmeleri yerine aktif katılım göstermelerine imkân tanımıştır. Bu tasarım, öğrenme sürecinde düşünsel etkinliklerin tetiklenmesini sağlamış ve öğretim elemanlarının değerlendirme yaklaşımlarını yeniden gözden geçirmelerine katkı sunmuştur. Gutman (2019), çevrim içi profesyonel gelişim programlarında başarının, içeriğin nasıl sunulduğundan çok, bu içeriğin kullanıcı ile kurduğu etkileşim biçimiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme modülü yalnızca bilgi kazandırmakla kalmamış; aynı zamanda öğretim elemanlarının mevcut değerlendirme pratiklerini yeniden düşünmelerine ve daha çeşitli, çağdaş stratejiler benimsemelerine ortam hazırlamıştır. Bu bağlamda eğitimde kullanılan modüller ayrıca ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yenilikçi stratejileri tanıtmakta da işlevsel olmuş, katılımcıların bu süreçleri daha yapılandırılmış ve çok boyutlu bir şekilde ele almalarına olanak tanımıştır. Bu durum, öğretim elemanlarının yalnızca kendi bilgilerini geliştirmeleriyle kalmamış, aynı zamanda öğrencileri için daha etkili öğrenme ortamları oluşturmalarına da zemin hazırlamıştır.

Eğitim programında kullanılan kısa ve özetlenmiş video içerikleri, katılımcılar tarafından oldukça olumlu değerlendirilmiştir. Katılımcılar, bu içeriklerin zaman yönetimi açısından büyük kolaylık sağladığını ve bilgiye erişimi daha pratik hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Özellikle yoğun akademik programları bulunan öğretim elemanları için kısa videolar, öğrenme sürecini daha erişilebilir ve sürdürülebilir kılmıştır. Bu bulgu, kısa videoların öğrenme süreçlerindeki işlevselliğine ilişkin literatürle de büyük ölçüde örtüşmektedir.

Örneğin, Valero Laparra ve arkadaşları (2023), kısa video içeriklerinin öğrenme hedeflerini net ve sade biçimde sunarak öğrencilerin dikkatini toplama ve bilgiyi daha etkili bir şekilde işleme konusunda önemli katkılar sağladığını belirtmektedir. Aynı çalışmada, kısa videoların bilişsel yükü azaltma ve motivasyonu artırma açısından da pedagojik değer taşıdığı vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların öğrenme motivasyonlarında gözlemlenen artış, Valero Laparra vd.'nin bulgularıyla tutarlıdır.

Benzer şekilde, Altun ve Seferoğlu (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, kısa ve hedeflenmiş video içeriklerinin farklı öğrenme senaryolarına kolayca uyarlanabildiği, bu özelliğiyle hem içeriğin dağıtımını kolaylaştırdığı hem de paydaşların sürece daha etkin katılım göstermesine imkân tanıdığı ortaya konmuştur. Bu bulgular doğrultusunda, kısa videoların yalnızca içerik sunumu açısından değil,

aynı zamanda öğretim sürecinin daha esnek ve kullanıcı dostu hâle gelmesi yönünde de işlevsel olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada da katılımcılar, videoların kısa ve odaklanmış yapısının, öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını ve eğitim materyallerine erişimi daha pratik hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, kısa videoların yoğun akademik takvimlere sahip öğretim elemanlarının içeriklere çakışmadan erişebilmesini mümkün kıldığı, bu sayede öğrenme faaliyetlerinin daha planlı bir şekilde sürdürülebildiği ifade edilmiştir. Bu tür video içeriklerinin zaman ve içerik yönetimini kolaylaştırarak öğrenmeye yönelik dışsal engelleri azalttığı ve böylece kullanıcıların içeriklere daha etkin bir şekilde odaklanmalarını sağladığı anlaşılmaktadır.

Genel olarak ele alındığında, kısa video içeriklerinin bu çalışmada da öğrenme motivasyonunu destekleyen, dikkat toplamayı kolaylaştıran ve bilgi işleme sürecini hızlandıran bir araç olarak işlev gördüğü söylenebilir. Katılımcı deneyimleriyle desteklenen bu bulgular, ilgili literatürde yer alan kuramsal ve deneysel verilerle tutarlı bir biçimde, kısa video stratejisinin öğrenme süreçlerine olan olumlu etkilerini açıkça ortaya koymaktadır.

Katılımcıların çoklu ortam materyallerine ve interaktif özelliklere olan olumlu tepkileri, kullanıcı deneyiminin kalitesini destekleyen bir diğer önemli unsur olarak dikkat çekmektedir. Özellikle uygulamalı sorular ve video içi etkileşimli öğeler, öğrenme sürecinde derinlemesine katılımı teşvik etmiş ve öğrenme motivasyonunu artırmıştır. Ancak bazı katılımcılar, düşük teknoloji okuryazarlığı nedeniyle başlangıçta uyum sağlamakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kostroš ve Jakab (2023), teknoloji becerileri düşük bireylerin çevrim içi öğrenme süreçlerinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmekte ve bu çalışmanın bulguları bu görüşü desteklemektedir.

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde yer alan paydaşlar (yöneticiler, öğretim elemanları, öğretim teknologları vb.) açısından bakıldığında benimsenen eklektik yaklaşımın, yalnızca kuramsal olarak değil, uygulama bağlamında da önemli avantajlar sunduğu görülmüştür. Özellikle üniversite gibi çok paydaşlı ve bürokratik yapıya sahip kurumlarda; sınırlı süre, değişken karar süreçleri ve hızlı içerik üretimi gibi etkenler, klasik bir öğretim tasarımı modelinin katı adımlarına göre ilerlemeyi güçleştirmiştir. Böyle bir ortamda, farklı kuramsal ilkeleri ihtiyaçlara göre harmanlamaya imkân tanıyan bu yaklaşım hem zaman baskısını yönetmede hem de kalite standartlarını koruyarak uygulanabilir bir eğitim tasarımı ortaya koymada

işlevsel olmuştur.

Nitel bulgular da bu yapılandırılmış fakat esnek sürecin, katılımcıların öğrenme deneyimlerini olumlu yönde etkilediğini ve mesleki gelişimlerine anlamlı katkılar sunduğunu göstermektedir. Sürecin her aşamasında, öğrenme verimliliğini artırmaya yönelik teorik ilkelerden, özellikle Mayer'in Tasarım İlkeleri'nden yararlanılmış; böylece içerikler arasında bütünlük sağlanmış ve öğrenme çıktılarına ulaşmak hedeflenmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşım, yalnızca teorik bütünlük değil, aynı zamanda pratik zorunluluklara duyarlılığı yönüyle de sürecin başarısında belirleyici bir rol oynamıştır.

Kuramsal anlamda uygulanan bir diğer çerçevede de bilişsel yük kuramıdır. Bilişsel yük kuramı, içeriklerin sadeleştirilmiş ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir şekilde tasarlanmasını sağlamış, bu da katılımcıların öğrenme süreçlerini daha akıcı hale getirmiştir. Bu bağlamda, Mayer'in çoklu ortam öğrenme teorisi de bilişsel yükü yönetmeye yönelik tasarım ilkeleriyle bu süreci desteklemiştir. Özellikle, öğrenme materyallerinin öğrenme hedeflerine uygun bir şekilde yapılandırılması ve bilgi sunumunun görsel ve işitsel unsurlar arasında denge sağlanarak yapılması, öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlamıştır. Nitel analizlerde bazı katılımcılar, modüllerdeki içerik yoğunluğunun iyi dengelendiğini ve bu durumun öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Özellikle, katılımcıların bilişsel yükün getirdiği olumsuzluklara ilişkin görüş bildirmemesi bu kuramsal yaklaşımın genel olarak etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, eğitimde kullanılan çevrim içi modüller, öğretim elemanlarının pedagojik yaklaşımlarını yeniden değerlendirmelerine ve daha yenilikçi yöntemleri benimsemelerine katkı sunmuştur. Katılımcılar, etkileşimli yapı ve sadeleştirilmiş içeriklerin öğrenme deneyimlerini desteklediğini belirtmiş; programın esnek ve bağlamsal yapısı ise çeşitli ihtiyaçlara uyum sağlayarak süreci daha işlevsel hâle getirmiştir.

5.2. Öğrenmelerin Ders Tasarımına ve Uygulamaya Yansımaları

Nitel bulgular, eğitime katılan öğretim elemanlarının mesleki yaşantılarında anlamlı değişimlerin gerçekleştiğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ders tasarımı süreçlerinde öğrenci merkezli ve yenilikçi yöntemlere yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu değişim, yalnızca eğitim içeriğinin doğrudan etkisiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda içeriklerin çevrim içi ortamda nasıl sunulduğu, kullanılan

pedagojik stratejiler ve etkileşimli bileşenlerle de desteklenmiştir. Eğitimde kullanılan modüller, katılımcılara yalnızca bilgi sunmakla kalmamış, aynı zamanda düşünme süreçlerini tetikleyen video içi sorular ve çoklu ortam unsurları gibi araçlarla onların derinlemesine öğrenmelerini desteklemiştir.

Katılımcılar, eğitimde ele alınan pedagojik uygulamaların kendi derslerine ilham verdiğini, bu yöntemleri daha güvenle ve etkin biçimde kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini uygulama konusundaki artan niyet ve bu yöntemleri derslerine entegre etme çabası, programın doğrudan çıktıları arasında yer almaktadır. Bu durum, Cowart ve Jin'in (2024) çalışmasında da belirtildiği gibi, çevrim içi profesyonel gelişim programlarının yalnızca içerik sunmakla sınırlı kalmadığında, katılımcıların öğretim uygulamalarında daha kalıcı ve anlamlı değişimler yaratabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Sancar ve arkadaşlarının (2021) bulguları da etkili bir profesyonel gelişim programının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında somut dönüşümler sağlaması gerektiğini vurgulamakta ve bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Eğitimde sunulan ölçme ve değerlendirme modülü, öğretim elemanlarının derslerinde daha yenilikçi ve süreç odaklı değerlendirme yöntemleri denemelerine katkı sağlamıştır. Katılımcılar, modülde edindikleri bilgileri kendi derslerine uyarlayarak geleneksel sınav anlayışının ötesine geçmiş; öğrenci gelişimini izlemeye yönelik farklı stratejileri uygulamaya başlamışlardır. Bu durum, değerlendirme süreçlerinin ders içinde daha bilinçli ve işlevsel bir şekilde kullanılmasına olanak tanımıştır.

Eğitim sürecinde doğrudan materyal geliştirme eğitimi verilmemiş olmasına rağmen, katılımcıların sunulan içerik ve tasarım örneklerinden etkilenecek kendi ders materyallerini geliştirme yaklaşımlarını gözden geçirdikleri görülmüştür. Özellikle eğitimde kullanılan materyallerde yer alan görsel, işitsel ve dijital unsurlar, katılımcıların dikkatini çekmiş; bu unsurların kullanımına dair ilkeleri benimseyerek kendi uygulamalarına entegre etme yönünde bir motivasyon geliştirdikleri anlaşılmıştır. Bu durum, eğitimde kullanılan materyallerin yalnızca bilgi sunmakla kalmayıp, öğretim elemanlarının pedagojik becerilerini ve materyal geliştirme yetkinliklerini örtük biçimde desteklediğini göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların yeni araç ve yöntemleri keşfetme ve ders içeriklerini daha etkili hâle getirme yönünde bir arayış içine girdikleri ifade edilmiştir.

Katılımcıların bir kısmı, öğrenme sürecinde daha fazla etkileşimli unsura ve

özellikle anlık geri bildirim mekanizmalarına ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, gelecekteki eğitim tasarımlarında etkileşimi daha da artırma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bunun yanında, bazı öğretim elemanlarının eğitime bireysel tercihten ziyade kurumsal zorunlulukla katıldıkları ve bu durumun başlangıçtaki motivasyonlarını olumsuz etkilediği görülmüştür. Ancak, sürecin ilerleyen aşamalarında bu katılımcıların bir kısmının programdan duydukları memnuniyetin arttığı ve başlangıçta düşük olan bağlılık düzeylerinin zamanla olumlu yönde değiştiği anlaşılmaktadır. Yine de bazı katılımcılarda bu isteksizliğin sürdüğü bulgulanmıştır.

Son olarak, eğitim içeriğinin geniş bir katılımcı kitlesine hitap edecek şekilde genelleştirilmesi, özellikle teknik ya da laboratuvar temelli alanlarda görev yapan öğretim elemanları açısından bazı sınırlılıklar yaratmış olabilir. Bu durum, belirli içeriklerin her disiplin için doğrudan uygulanabilirliğini zorlaştırmış; ancak buna rağmen katılımcılar, edindikleri bilgileri kendi alanlarının ihtiyaçlarına göre uyarlama yönünde çaba göstermiştir. Nitel bulgular, öğretim elemanlarının gerek öğretim gerekse ölçme-değerlendirme süreçlerinde önceki uygulamalarını yeniden değerlendirdiklerini ve daha etkili stratejiler geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Bu da programın farklı bağlamlara adapte edilebilme potansiyelini ortaya koymaktadır.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve yapılan analizler doğrultusunda, mesleki gelişim eğitimlerinin etkinliğini artırmak ve sürdürülebilir bir yapıya dönüştürmek amacıyla çeşitli öneriler yapılmıştır. Bu öneriler, politika yapıcılardan üniversite yöneticilerine, öğretim tasarımı ve içerik geliştirme süreçlerine katkı sunan uzmanlardan araştırmacılara kadar geniş bir hedef kitleye hitap etmektedir. Bu kapsamda, öneriler dört ana başlık altında sunulmuştur:

6.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, öğretim elemanlarının uzaktan öğretim yoluyla sunulan mesleki gelişim programlarına yüksek düzeyde katılım sağladığını ve bu programların pedagojik yeterlikleri geliştirme açısından güçlü bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcıların özellikle “Eğitimin Faydası” ve “Mesleki Gelişim” ana temaları altında dile getirdiği görüşler, bu tür programların yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmadığını; aynı zamanda öğretim süreçlerini dönüştürebilecek nitelikte yenilikçi stratejilerin benimsenmesini, ölçme-değerlendirme pratiklerinin çeşitlenmesini ve öğrenci merkezli yaklaşımların uygulanmasını teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu durum, mesleki gelişim programlarının bireysel yeterlikleri artırmanın ötesinde, kurumsal kaliteye doğrudan katkı sunduğunu göstermekte; dolayısıyla politika düzeyinde yapılacak düzenlemelerin bu çok boyutlu etkiyi gözetmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcıların önemli bir bölümünün bu tür eğitimlerin yükseköğretim kurumlarında daha yaygın ve düzenli bir şekilde uygulanmasını gerekli gördüğünü ortaya koymaktadır. Özellikle “Mesleki Gelişim” ana teması kapsamında ifade edilen görüşler, öğretim elemanlarının yalnızca bireysel çabalarıyla mesleki yeterliklerini sürekli olarak geliştirmelerinin güçlüğüne vurgu yapmakta; sistem düzeyinde yapılandırılmış destek mekanizmalarına olan ihtiyacı dile getirmektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişim programlarının niteliğini güvence altına almak ve kurumsal sürdürülebilirliği sağlamak amacıyla, ulusal düzeyde kalite standartlarının belirlenmesi ve bu standartların Yükseköğretim Kalite Kurulu (YÖKAK) gibi akreditasyon kurumlarının değerlendirme ölçütlerine entegre edilmesi önerilmektedir.

Katılımcıların program süresince karşılaştıkları yapısal zorluklara ilişkin değerlendirmeleri, özellikle “Eğitim Süresi” ana teması altında belirginleşmiştir. Bu

tema çerçevesinde, yoğun akademik iş yükü ve sınırlı zaman kaynaklarının, mesleki gelişim eğitimlerine katılımı zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Bu durum, mesleki gelişim programlarının daha esnek zamanlamalarla, kullanıcı dostu bir tasarım anlayışıyla ve erişilebilir altyapılarla sunulması gerektiğini göstermektedir. Böyle bir yaklaşımın hayata geçirilebilmesi için, politika yapıcılarının yükseköğretim kurumlarına yönelik mali kaynakları artırmaları ve mesleki gelişim faaliyetlerine özgü bütçeler oluşturmaları, programların sürekliliği açısından kritik bir destek sağlayacağı ön görülmektedir.

Bunun yanı sıra, “Öğrenci Başarısı” ana teması kapsamında bazı katılımcıların dile getirdiği gözlemler, mesleki gelişim programlarının dolaylı olarak öğrenci öğrenme çıktıları üzerinde de olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Öğrenci başarısına ilişkin bu olumlu katkılar, yalnızca bireysel öğretim performansını değil, sistem düzeyinde eğitim kalitesini artırma hedefini de desteklemektedir. Bu nedenle, öğretim elemanlarının mesleki gelişim süreçlerine yönelik stratejik planlamaların yükseköğretim politikalarında somut olarak yer alması ve bu süreçlerin sistematik biçimde izlenip değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Ele alınan bu hususlar çerçevesinde özetlendiğinde, araştırma bulguları mesleki gelişim programlarının yükseköğretim sisteminde yalnızca bireysel değil, aynı zamanda kurumsal ve sistemsel düzeyde bir değer yarattığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, politika yapıcılarının mesleki gelişim programlarını stratejik bir yatırım alanı olarak görmeleri, bu programların kapsamını genişletecek ve kalite güvencesini sağlayacak düzenlemeleri hayata geçirmeleri, aynı zamanda bu yapıların sürdürülebilirliğini destekleyecek kaynak tahsisini güvence altına almaları önerilmektedir.

6.2. Üniversite Yöneticilerine Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları, mesleki gelişim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve sürdürülebilir hâle gelebilmesi için yalnızca içeriksel boyutun değil, yönetsel stratejilerin de önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Katılımcıların “Eğitimin Yöntemi” ve “Eğitimin Süresi” ana temaları altında dile getirdikleri görüşler, eğitim süreçlerinin üniversite düzeyinde planlı, erişilebilir ve destekleyici bir yapıyla sunulmasının, öğretim elemanlarının programa katılım motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Özellikle senkron ve asenkron yapıların dengeli kullanımı ile bireysel zaman yönetimine duyarlı tasarımlar, katılımcılar tarafından olumlu deneyimler olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, üniversite

yöneticilerinin mesleki gelişim programlarını planlarken öğretim elemanlarının ihtiyaç ve koşullarını dikkate alan esnek ve sürdürülebilir modelleri benimsemeleri gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, bu tür eğitimlerin belli aralıklarla tekrarlanması ve üniversite düzeyinde sistematik bir yapıya kavuşturulması gerektiğini ifade etmiştir. “Mesleki Gelişim” ana temasında yer alan ifadeler, bu programların tek seferlik uygulamalardan ziyade, uzun vadeli stratejik planlar çerçevesinde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, üniversite yöneticilerinin mesleki gelişimi üniversite politikalarının ayrılmaz bir parçası hâline getirmeleri, bu süreçleri kurumsal düzeyde sahiplenmeleri ve öğretim elemanlarına yönelik öğrenme olanaklarını yapısal biçimde desteklemeleri önerilmektedir.

Bulgular, aynı zamanda motivasyonun sadece içerikle değil, uygulanan teşvik politikalarıyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle “Eğitimin Faydası” ana teması altında katılımcıların dile getirdiği görüşler, eğitim sürecine aktif katılımın mesleki performans üzerinde olumlu etkiler yarattığını; ancak bu sürecin daha da verimli hâle gelmesi için öğretim elemanlarının çeşitli teşvik mekanizmalarıyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, üniversite yöneticilerinin mesleki gelişim programlarına katılımı özendirecek şekilde kariyer ilerlemesi, araştırma fonlarına erişim, akademik teşvik puanları veya yayın destekleri gibi somut avantajlar sağlamaları önerilmektedir.

Katılımcıların bir kısmı, eğitimde edindikleri kazanımları doğrudan derslerine aktardıklarını ve bunun öğrenciler üzerinde olumlu sonuçlar yarattığını belirtmiştir. “Derslerin İşlenişine Etkisi” ve “Öğrenci Başarısı” ana temalarında gözlemlenen bu durum, üniversitelerde yürütülen mesleki gelişim programlarının yalnızca öğretim elemanlarının değil, dolaylı olarak öğrencilerin de yararına olduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, üniversite yönetimlerinin söz konusu eğitimleri yalnızca bireysel gelişim fırsatları olarak değil, kurumsal kaliteyi artıran stratejik yatırımlar olarak görmeleri ve bu eğitimleri üniversitenin genel performans göstergeleriyle ilişkilendirerek ele almaları önerilmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, üniversite yöneticilerinin mesleki gelişim eğitimlerini uzun vadeli bir perspektifle ele almaları; kurumsal strateji belgelerinde bu süreçlere özel hedef ve eylemlere yer vermeleri; ayrıca öğretim elemanlarının gelişim süreçlerini hem teşvik eden hem de sürdüren bütüncül bir yönetsel çerçeve oluşturmaları önerilmektedir. Bu yaklaşım, yükseköğretim kurumlarında sürekli öğrenme

kültürünün gelişmesine ve eğitim-öğretim süreçlerinde niteliğin kalıcı biçimde artmasına katkı sağlayacaktır.

6.3. Öğretim Tasarımı ve İçerik Geliştirme Sürecine Yönelik Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, mesleki gelişim programlarının yalnızca birer eğitim etkinliği değil; aynı zamanda öğretim tasarımı ve içerik geliştirme süreçlerine ilişkin pedagojik bir dönüşüm aracı olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcıların “Eğitimin İçeriği” ve “Eğitimin Videoları” ana temaları altında ifade ettikleri görüşler, sade, anlaşılır ve hedef odaklı içeriklerin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını, öğrenen motivasyonunu artırdığını ve öğrenme çıktılarının niteliğini yükselttiğini göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretim tasarımlarının yalnızca içerik aktarımına odaklanmak yerine, öğrenen deneyimini önceleyen, bilişsel yük kuramı ve çoklu ortam tasarım ilkeleri gibi kuramsal temellere dayalı biçimde yapılandırılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bazıları, eğitim sürecinde sunulan materyalleri yalnızca bilgi edinme aracı olarak değil, kendi içerik geliştirme faaliyetlerine ilham veren modeller olarak değerlendirmiştir. Özellikle “Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme” ve “Örnek Uygulama” ana temaları altında vurgulanan bu durum, öğretim tasarımının katılımcılarda kendi kendine öğrenmeyi tetiklediğini ve yenilikçi içerikler geliştirme sürecine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir. Bu çerçevede, öğretim tasarımı süreçlerinde kullanılacak materyallerin yalnızca bilgilendirici değil; aynı zamanda uygulamaya dönüştürülebilecek örnekler ve yenilikçi tasarım trendleri ile desteklenmiş olması önerilmektedir.

Araştırma bulguları, içeriklerin yalnızca teorik bilgi sunmakla sınırlı kalmaması gerektiğine, aksine gerçek yaşamla bağlantılı, sahaya aktarılabilir öğeler içermesi durumunda daha kalıcı öğrenme sağladığına işaret etmektedir. “Derslerde Uygulama” ana temasında ifade edilen görüşler, katılımcıların eğitimde edindikleri kazanımları doğrudan kendi öğretim pratiklerine entegre ettiklerini ve bu entegrasyonun öğrenen düzeyinde olumlu yansımalar doğurduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişim programlarında öğretim tasarımının yaşamla bağ kurabilen içerikler temelinde yapılandırılması, vaka temelli öğrenme, görev bazlı uygulamalar ve bağlamsal problem çözme gibi yaklaşımların sistematik biçimde entegre edilmesi önerilmektedir.

Bununla birlikte, öğrenme süreçlerinin bireysel farklılıklara duyarlı şekilde planlanmasının, içerik tasarımında dikkate alınması gereken bir diğer husus olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların “Eğitimin Süresi” ve “Eğitimin Yöntemi” ana temaları

kapsamında dile getirdikleri deneyimler, zaman yönetimi ve içerik yoğunluğu açısından daha esnek, parçalara bölünmüş ve özelleştirilebilir öğrenme nesnelerine olan gereksinimi ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğretim materyallerinin modüler yapıda tasarlanması, katılımcıların iş yüküyle uyumlu şekilde öğrenme süreçlerini öz düzenleme becerileriyle yönetmelerine olanak tanıyacak biçimde kurgulanmalıdır.

Sonuç olarak, çalışmanın bulguları öğretim tasarımı ve içerik geliştirme süreçlerinin yalnızca bilgi iletimi amacı taşımadığını, aynı zamanda öğretim elemanlarının pedagojik düşünme biçimlerini dönüştürme potansiyeli barındırdığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarında kullanılacak içeriklerin öğrenme psikolojisi, öğretim teknolojileri ve bilişsel süreçler ekseninde yapılandırılması; içerik geliştiricilerin ise bu kuramsal temelleri gözeterek sahaya uygulanabilir, motive edici ve yenilikçi materyaller üretmeleri önerilmektedir.

6.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma mesleki gelişim programlarının öğretim elemanlarının pedagojik yaklaşımlarını ve ders tasarım pratiklerini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koyarken, aynı zamanda eğitim süreçlerinin uzun vadeli etkilerine ilişkin çeşitli ipuçları da sunmuştur. Katılımcıların “Mesleki Gelişim” ve “Derslerde Uygulama” ana temaları altında dile getirdiği görüşler, bu tür programların yalnızca kısa vadeli bilgi aktarımı sağlamadığını; aksine zaman içinde akademik pratiği yeniden yapılandıran bir etki doğurduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmacıların mesleki gelişim programlarını yalnızca anlık kazanımlar üzerinden değil, uzun vadeli pedagojik yansımaları temelinde değerlendiren araştırma desenlerine yönelmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Özellikle “Örnek Uygulama” ve “Eğitim Sonrası Eğitim Materyali Geliştirme” ana temaları altında ifade edilen deneyimler, katılımcıların eğitim sürecinde kazandıkları bilgi ve becerileri kendi özgün içeriklerine dönüştürerek derslerine entegre ettiklerini göstermiştir. Bu durum, eğitim sürecinde edinilen bilgilerin yalnızca kavramsal farkındalıkla sınırlı kalmadığını; katılımcıların bu kazanımları kendi derslerinde kullanmak üzere yeni ve özgün öğretim materyalleri üretme sürecine dönüştürdüklerini göstermektedir. Araştırmacıların bu tür dönüşüm süreçlerini izleyen nitel boyutta çalışmalar yürütmeleri ve öğretim elemanlarının üretkenliğini destekleyen yapısal dinamikleri incelemeleri, alan yazına özgün katkılar sunabilir.

Katılımcıların bir kısmı, eğitim sürecinde edindikleri kazanımların öğrenciler üzerindeki etkilerini gözlemlediklerini belirtmiştir. “Öğrenci Başarısı” ana teması

altında yer alan bu görüşler, mesleki gelişim programlarının dolaylı fakat önemli bir çıktısının da öğrenci öğrenme süreçlerinde iyileşme olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmacıların mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısı, öğrenme motivasyonu ve sınıf içi etkileşim gibi değişkenler üzerindeki etkilerini sistematik biçimde değerlendirdikleri çalışmalara yönelmeleri önerilmektedir. Öğrenci merkezli etkilere dair daha fazla kanıt üretmek, bu programların yükseköğretimdeki stratejik rolünü daha görünür kılabilir.

Araştırma sürecinde öne çıkan bir diğer boyut, farklı mesleki gelişim modellerine ilişkin deneyimlerin katılımcı bazında çeşitlilik göstermesidir. Özellikle “Eğitimin Yöntemi” ve “Eğitimin Süresi” ana temaları altında yer alan ifadeler, senkron-asenkron yapıların öğrenme deneyimine etkisi, içerik yoğunluğu, modül süreleri gibi unsurların öğretim elemanları tarafından farklı biçimlerde değerlendirildiğini göstermektedir. Bu farklılıklar, bireysel öğrenme tercihleri, teknolojik yeterlilik ve akademik pozisyon gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek gelecekte yürütülecek araştırmalarda çok boyutlu analizlerle ele alınabilir. Bu kapsamda yaş, unvan, deneyim süresi ve dijital okuryazarlık gibi etkenlerin program etkililiği üzerindeki rolünü inceleyen çalışmalar alana derinlik kazandırabilir.

Son olarak, bulgular mesleki gelişim programlarının tasarımında kullanılan yenilikçi uygulamaların dikkat çekici bir etki oluşturduğunu göstermiştir. Katılımcıların video içi sorulara, senaryolara ve görsel anlatımlara ilişkin olumlu geri bildirimleri, bu tür yapıların pedagojik katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada, araştırmacıların oyunlaştırma, yapay zekâ destekli öğrenme sistemleri, sanal sınıf simülasyonları gibi yenilikçi uygulamaların mesleki gelişim bağlamındaki etkilerini incelemeleri önerilmektedir. Bu tür çalışmalar, mesleki gelişim programlarının hem içeriksel zenginliğini hem de öğrenme deneyimi niteliğini artıracak yeni yollar sunabilir. Ayrıca, klasik anlatıcı eşliğinde ilerleyen uzun videolar yerine, kısa süreli, dinamik akışa sahip, az metinli ve görsel/animasyon destekli öğrenme videolarının kullanımına ağırlık verilmesi, özellikle yetişkin öğrenenlerin dikkatini daha uzun süre korumaya, zamanı daha verimli kullanmalarına ve içeriğe aktif katılım göstermelerine olanak sağlayabilir. Gelecekteki mesleki gelişim programlarının, bu tür içerik tasarımı ilkelerini merkeze alarak yapılandırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in developing human resources*, 8(4), 430-441.
- Altun, E., & Seferoğlu, S.S. (2024). Eğitim-öğretim süreçlerinin olağanüstü koşullarda sürdürülmesiyle ilgili bir inceleme, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1459-1479.
- Anglin, G. J., Vaez, H. ve Cunningham, K. L. (2004). Visual representation and learning: The role of static and animated graphics. D. H. Jonassen (Edt.), *Handbook of research on educational communication and technology* (sf. 865-916). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arkün, S., & Akkoyunlu, B. (2008). A Study on the development process of a multimedia learning environment according to the ADDIE model and students' opinions of the multimedia learning environment. *Interactive Educational Multimedia*, 1-19.
- Arslandaş, H. I., & Özkan, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Engineering Sciences*, 8(2), 179-192. <https://doi.org/10.12739/nwsa.2013.8.2.1c0580>
- Brubacher, J. S., & Oğuzkan, A. F. (1981). Okul ve toplumsal ilerleme. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 14(1), 171-187.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence-based guidelines to manage cognitive load*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cowart, J., & Jin, Y. (2024). Leading Online Professional Development for Instructional Technology Coaches with Effective Design Elements. *Education Sciences*, 14(7), 697. <https://doi.org/10.3390/educsci14070697>
- Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed method research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crompton, H. (2017). *ISTE standards for educators: a guide for teachers and other professionals*. International Society for Technology in Education.
- Davis, A. L. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction: The ADDIE model. *College & Research Libraries News*, 74(4), 205-207.
- Driscoll, M. (2010). Web-based training: Creating e-learning experiences. John Wiley & Sons.
- Emirtekin, E., Kışla, T., Polan, Ş., & Dönmez, O. (2020). Etkileşimli eğitsel video ve başarı testinin geliştirilmesi: IP adresi kavramı örneği. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 42-51.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 26(2), 43-71. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/piq.21143> Erişim tarihi: 30.05.2024
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2022). 28 The Generative Activity Principle in Multimedia Learning.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). Effective evaluation. San Francisco: Jossey Bass.

- Gutman, E. V. (2019). The Impact of Student-Centered Learning Technologies on Professional Development. *International Journal of Educational Sciences*, 27(1–3). <https://doi.org/10.31901/24566322.2019/27.1-3.1108>
- Günkör, C. (2017). Eğitim ve kalkınma ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 3(1), 14-32.
- Hall, B. (2002). Six steps to developing a successful e-learning initiative: Excerpts from the e-learning guidebook. *The ASTD E-Learning Handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field*, New York: McGraw-Hill.
- Huang, L. (2021). Experienced EFL teachers' professional identity construction: From Face-to-Face to Online Teaching. *International Journal of Information Technology, Education and Development*, 15 (5), 25, 41.
- Horton, W., & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers*. John Wiley & Sons.
- Jawale, K. V. (2012). Methods of sampling design in the legal research: Advantages and disadvantages. *Online International Interdisciplinary Research Journal*, 2(6), 183-190.
- Kaya, S., & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2014). The adult learner. In Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315816951>
- Koenig, Adam, "Learning to Prevent Burning and Fatigue: Teacher Burnout and Compassion Fatigue" (2014). *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. 1928. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/1928>
- Kolas, L., Nordseth, H., & Hoem, J. (2016). *Interactive modules in a MOOC*. 2016 15th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET). <https://doi.org/10.1109/ithet.2016.7760707>
- Kostros, M., & Jakab, F. (2015). Usage of advanced E-learning methods for faster newcomer adaptation in IT production environment. *2022 20th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)*, xiv, 1–6. <https://doi.org/10.1109/iceta.2015.7558483>
- Körüklüoğlu, P., & Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Mesleki Gelişim Uygulamalarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 52(240), 2553–2586. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1182711>
- Laparra, V., Pérez-Suay, A., Piles, M., Muñoz-Marí, J., Amorós-López, J., Fernandez-Moran, R., Fernández-Torres, M., & Adsua, J. E. (2023). Assessing the impact of using short videos for teaching at higher Education: Empirical evidence from Log-Files in a Learning Management system. *IEEE Revista Iberoamericana De Tecnologías Del Aprendizaje*, 18(3), 233–238. <https://doi.org/10.1109/rita.2023.3301411>
- Lawson, A. P., Mayer, R. E., Adamo-Villani, N., Benes, B., Lei, X., & Cheng, J. (2021). The positivity principle: do positive instructors improve learning from video lectures?. *Educational Technology Research and Development*, 69, 3101-3129.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel. (Orijinal yayın tarihi, 2009)
- Makransky, G., & Mayer, R. E. (2022). Benefits of taking a virtual field trip in immersive virtual reality: Evidence for the immersion principle in multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1771-1798.

- Makransky, G., & Petersen, G. B. (2021). The cognitive affective model of immersive learning (CAMIL): A theoretical research-based model of learning in immersive virtual reality. *Educational Psychology Review*, 33(3), 937-958.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mayfield, M. (2011). Creating training and development programs: using the ADDIE method. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(3), 19-22.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). Nitel veri analizi (Çev. Ed. S. A. Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi, 1994)
- Mohr, S. C., & Shelton, K. (2017). Best Practices Framework for Online Faculty Professional Development: A Delphi Study. *Online Learning*, 21(4). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.1273>
- Muruganatham, G. (2015). Developing of E-content package by using ADDIE model. *International Journal of Applied Research*, 1(3), 52-54.
- OMÜ. (2022). *2022 Yıllık Eylem Planı*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi (OMÜ). <https://kalite.omu.edu.tr/wp-content/uploads/sites/28/2023/05/2020-KAP-EP.pdf>
- Paas, F., Tuovinen, J. E., Tabbers, H. ve Van Gerven, P. W. M. (2003). Cognitive Load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63-71.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: Instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional science*, 32(1/2), 1-8.
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A. B. (2019). U.S. teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and Teacher Education*, 82, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York, NY: McGrawHill Companies.
- Rozhnova, T., Sholokh, O., Kapinus, O., Makhynia, T., & Prykhodkina, N. (2024). Training of scientific and pedagogical staff in higher education institutions: quality and requirements. *Revista Eduweb*, 1(18), 164-179.
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Education, Inc.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Stake, R. (1995). *Case study research*. Cham: Springer.
- Sun, C. Y. (2008, Mart). An Analysis of the Students' Academic Performance in the Distance Education Program: The Role of Long-Term Memory Storage. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 750-752). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Sweller, J. (2018). Measuring cognitive load. *Perspectives on Medical Education*, 7(1), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s40037-017-0395-4>
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Spatioti, A. G., Kazanidis, I., & Pange, J. (2022). A comparative study of the ADDIE Instructional Design Model in distance education. *Information*, 13(9), 402. <https://doi.org/10.3390/info13090402>
- Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M., Verma, S., Bakarar, B., Maassen, P., & Reich, R. (2018). The contribution of education to social progress*. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 753–778). <https://doi.org/10.1017/9781108399661.006>
- Uğurlu, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri. *Turkish Studies*, 13 (Volume 13 Issue 27), 1525–1540. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.14589>
- Van Merriënboer, J. J. G., Clark, R. E., & De Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 39–61. <https://doi.org/10.1007/bf02504993>
- Wang, C. X. (2020). CAFE: An Instructional Design Model to Assist K-12 Teachers to Teach Remotely during and beyond the Covid-19 Pandemic. *TechTrends*, 65(1), 8–16. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00555-8>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). London: Sage Publications.

EKLER

EK-1: Yönetim Kurulu Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ YÖNETİM KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
23.11.2023	44	2023/1701

KARAR NO:

2023/1701- Enstitümüz ana bilim/ana sanat dallarında öğrenim gören aşağıda adı, soyadı yazılı lisansüstü öğrencilerin tez konusu önerilerine ilişkin ana bilim/ana sanat dalı başkanlıklarının teklif yazıları görüşüldü.

Yapılan görüşme sonucunda; Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 32. ve 38. maddelerine göre danışman öğretim üyelerinin önerisi, ilgili ana bilim/ana sanat dalı kurullarının kararı doğrultusunda aşağıda adı ve soyadı yazılı öğrencilerin tez konularının aşağıdaki şekliyle kabulüne, etik kurul onayı gerektiren doktora/sanatta yeterlik tez konuları için anılan yönetmeliğin 39. maddesi gereğince Tez Önerisi Savunmasından en az 15 gün önce Tez İzleme Komitesine sunulmak üzere “*Etik Kurul Onayı*” alınmasına ve tez önerisi savunmasından sonra tutanağa eklenerek enstitümüze iletilmesine, gerekli durumlarda çalışmanın yapılacağı kurum/kuruluş izin belgelerinin alınmasına, kararın ilgili ana bilim/ana sanat dalı başkanlıklarına bildirilmesine katılanların oybirliği ile karar verildi.

Öğrenci No	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL/D R	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023001	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023002	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023003	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023004	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023005	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023006	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023007	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu
2023008	Öğrencinin Adı-Soyadı	YL	Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Danışmanın Adı-Soyadı	Tez Konusu



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÖNETİM KURULU KARARLARI**

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
23.11.2023	44	2023/1701

21282687	Halil KARAKAYA	Tezli YL	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç. Dr. Emine ŞENDURUR	Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Bir Uzaktan Öğretim Tasarımının İncelenmesi
----------	----------------	-------------	---	----------------------------	---



EK-2: Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
27.10.2023	10	2023-816

KARAR NO: Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Halil KARAKAYA' nın 2023-816 Doç. Dr. Emine ŞENDURUR danışmanlığında "Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Bir Uzaktan Öğretim Tasarımının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat ve etkileşimli video analiz rubriği çalışmalarını içeren 92117 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Halil KARAKAYA' nın Doç. Dr. Emine ŞENDURUR danışmanlığında "Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Bir Uzaktan Öğretim Tasarımının İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin mülakat ve etkileşimli video analiz rubriği çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

EK-3: OMÜ UZEM’den Alınan Kurum Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü



Sayı : E-12566392-100-2300130335
Konu : Erişim Talebi

17.11.2023

Sayın Halil KARAKAYA

İlgi : 16.11.2023 tarihli dilekçeniz.

İlgi kayıtlı yazı ile “Profesyonel Öğrenmeyi Destekleyen Bir Uzaktan Öğretim Tasarımının İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmanızda kullanmak üzere UZEM Eğitim Portalı’nda yer alan “Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar Eğitimi” adlı kursun ders materyallerine erişim talebiniz tarafımızca uygundur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Müdür V.

Belge Doğrulama Kodu: HMAA3A4

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://ubys.omu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Rektörlük Binası

Telefon No:

e-Posta:

Kep Adresi: omu@hs01.kep.tr

Faks No: (0 362) 4575806

İnternet Adresi:

Bilgi için :

Telefon No:

Direkt Hat:

Dilek Özcan

Bilgisayar İşletmeni

(0 362) 3121919 - 1921



EK-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Isınma

- 1- Daha önce hizmet içi eğitim aldı mı? Ne kadar uzaktan ne kadar yüz yüze? Zorunlu mu? Kendini geliştirmek için mi?
- 2- Kuruma gelen dış değerlendirmecilerin genel olarak öğretim üyelerinde gördüğü eksiklerden dolayı bu iki alanın öncelikli olduğunu ve bu eğitimin uzaktan tasarlandığını ve fakat sizce amacına ulaştı mı?
- 3- Kendinizi uzaktan eğitim teknolojilerini kullanma açısından 1-10 arası puanlar mısınız?
- 4- Bilgisayar okur yazarlığı 1-10 arası puanlar mısınız?
- 5- Derste teknoloji entegrasyonu bakımından kendinizi lütfen 1-10 arası değerlendirin.
- 6- Eğitimin uzaktan eğitim yöntemleri ile verilmiş olması konusunda ne söylemek istersiniz? Sadece uzaktan eğitim ve asenkron materyaller ile bu eğitimin verilmesi yaklaşımı hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?

Almış olduğunuz eğitimi içerik ve sunum açısından ele alındığında sunulan bilgilerin miktarı, niteliği veya anlaşılabilirliği hakkında ne söylemek istersiniz?

Ana Konular

1-Bu eğitimden öğrendiklerinizi mesleki yaşantınızda (derslerinizde, yayınlarınızda, ders materyali hazırlığınızda, danışmanlıklarınızda) kullandınız mı? Kullandıysanız hangi yöntem ve teknikleri nasıl kullandınız?

2-Bu eğitimden edindiğiniz bilgiler ve deneyimler öğrencilerinize katkı sağladı mı? Sağladı ise nasıl katkı sağladı? Eğitimden kazandığınız yetkinlikler sizce dersinizin öğrenme çıktılarının gerçekleşmesine yardımcı oldu mu?

3- Eğitimden edindiğiniz bilgiler ve deneyimleri derslerinizde uyguladığınızda öğrencilerinizin derse olan yaklaşım ve ilgilerinde bir değişiklik gözlemlediniz mi? Nasıl bir değişiklik gözlemlediniz örnek verebilir misiniz?

4- Eğitimden edindiğiniz bilgiler ve deneyimler öğrencilerinizin performansını arttırmaya yardımcı oldu mu? Olduysa ne şekilde yardımcı oldu?

5- Tüm eğitimi genel olarak ele aldığımızda sizin için öne çıkan yöntem ve teknik ve ölçme değerlendirme ölçütleri hangileriydi? Neden bunlar sizin için daha dikkat çekiciydi?

6- Sizce derslerinizde kullandığınız materyallerin (görseller, grafikler, sunumlar, videolar vb.) hazırlanmasında kullanılan ilkeler öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarını nasıl destekleyebilir?

7- Sizin için bir sakıncası yoksa bu eğitimde öğrendiğiniz ile ilgili sınıf içerisinde yaptığınız bir çalışma var mı? Paylaşmak ister misiniz?

Özetleme ve Sonlandırma

- 1- Bu ve benzeri eğitimlerin ileride yapılması konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- 2- Sizce başka hangi konular hakkında bu şekilde eğitimler düzenlenebilir?
- 3- Bu sorular dışında ek başka hususlar sorma ihtiyacı duyar ise size vermiş olduğunuz iletişim bilgileri üzerinden ulaşabilir miyiz?
- 4- Ekleme istediğiniz herhangi bir konu var mıdır?

ÖZ GEÇMİŞ

Halil KARAKAYA, 2004 yılında Giresun Anadolu Meslek Lisesi'ni bitirdi. 4 yıl kadar farklı iş kollarında çalışarak eğitim hayatına hazırlandı. 2008 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) lisans bölümüne 1. sıradan yerleşti. Lisans eğitimin 2. yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (OMÜ UZEM) İçerik Geliştirme Birimi'nde kısmi zamanlı öğrenci olarak çalışmaya başladı. 2014 yılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi lisans bölümünden mezun oldu. 2011 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde sözleşmeli olarak çalışmaya devam etti. 2021 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi A.B.D'nde yüksek lisans eğitimine başladı.

14 yıldır Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi İçerik Geliştirme Birimi'nde öğrenme yönetim sistemi yöneticisi, video editörü, eğitim teknoloğu gibi çeşitli görevlerde bulundu ve halen devam etmektedir. Bunun yanında Halil KARAKAYA çok sayıda TÜBİTAK projesi ve araştırma projelerinde eğitim teknoloji ve video editör olarak görev almıştır. Son olarak Halil KARAKAYA evli ve bir çocuk babasıdır.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0003-2177-9420

Yayınlar:

1. Karakaya, H. (2024, 5 Ekim). *Artırılmış gerçeklik teknolojilerinin uzaktan eğitimde kullanımı*. 17. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Kastamonu.