



**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TEKNOPEDAGOGİK
BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK HARMANLANMIŞ
BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI**

Doktora Tezi

Ali Ulus KIMAV

Eskişehir 2019

**İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TEKNOPEDAGOGİK
BECERİLERİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK HARMANLANMIŞ
BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI**

Ali Ulus KIMAV

DOKTORA TEZİ

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

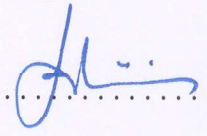
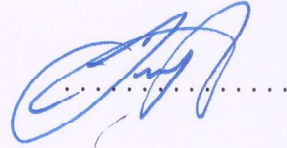
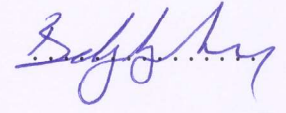
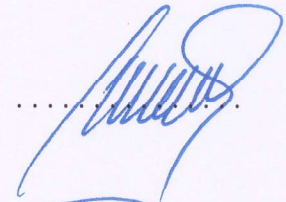
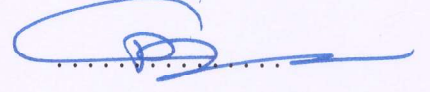
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aralık 2019

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1801E037 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ali Ulus KIMAV'ın "İngilizce Öğretiminde Teknopedagojik Becerileri Geliştirmeye Yönelik Harmanlanmış Bir Hizmetiçi Eğitim Programı Tasarısı" başlıklı tezi 13.11.2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU	
Üye	: Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye	: Prof.Dr. Belgin AYDIN	
Üye	: Prof.Dr. Abdullah ADIGÜZEL	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN	


Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE TEKNOPEĞAGOJİK BECERİLERİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK HARMANLANMIŞ BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI TASARISI

Ali Ulus KIMAV

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2019
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Bu araştırmada İngilizce öğretiminde teknopedagojik becerileri geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir hizmet içi eğitim programı tasarlanmış ve denenmiştir. Tasarım tabanlı araştırma modelinin kullanıldığı araştırmadaki çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında görevli 12 öğretim elemanı oluşturmuştur. Program tasarlanırken, alanyazın taramasından sonra araştırmanın yürütüldüğü kurumda görevli yöneticiler, öğretim elemanları ve öğrenim gören öğrencilerin derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik beklentileri belirlenmiştir. Yetişkin eğitimi, sosyal yapılandırmacılık ve harmanlanmış öğrenme ilkelerine göre hazırlanan program, daha sonra farklı alan uzmanlarının görüşlerine göre geliştirilmiş, 2018-2019 akademik yılı güz döneminde 10 hafta süreyle denenmiş ve katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak sormaca formları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların ürettikleri dokümanlar, yüz yüze oturum videoları ve araştırma günlüğü kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistik, betimsel analiz, içerik analizi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmada eklektik bir öğretmen eğitimi modelinin, yetişkin eğitimi, sosyal yapılandırmacılık ve harmanlanmış öğrenme ilkeleriyle beraber kullanılmasıyla katılımcıların çevrim içi ve yüze yüze öğrenme ortamında etkileşim, iş birliği, tartışma, uygulama olanakları bulduğı, etkili bir eğitmen desteğı aldıkları ve gereksinimlerinin tümünün karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, Mesleki gelişim, Sosyal yapılandırmacılık, Tasarım tabanlı araştırma, Yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

A BLENDED IN-SERVICE TRAINING PROGRAM DESIGN FOR DEVELOPING TECHNOPEDAGOGICAL SKILLS IN TEACHING ENGLISH

Ali Ulus KIMAV

Program in Curriculum and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2019

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

In this research, a blended in-service training program for developing technopedagogical skills in teaching English was designed and tested. 12 lecturers working in an intensive English language program at a state university formed the study group in the research in which the design-based research model was utilized. During the design process and after the literature review, expectations of the administrators, teaching staff and students about technology integration in the school where the research was conducted were identified. The program that was designed according to the principles of adult education, social constructivism and blended learning was later improved based on the views of specialists from different areas, tested for 10 weeks in the 2018-2019 academic year fall semester, and evaluated by the participants. Questionnaire forms, semi-structured interviews, materials that were produced by the participants, face-to-face video sessions and a research diary were utilized as data collection tools. The collected data were analyzed using descriptive statistics, descriptive analysis, and content analysis. At the end of the research, it was concluded that the participants found opportunities for interaction, collaboration, discussion, and hands-on practice when an eclectic teacher training model combined with the principles of adult education, social constructivism and blended learning was utilized, and that the participants found effective trainer support and all of their needs were met.

Keywords: Adult education, Blended learning, Design-based research, Professional development, Social constructivism.

TEŞEKKÜR

Öncelikle sevgili eşim Aslı ve biricik oğlumuz Uras'a bu tezi adamak istiyorum. Onların sevgisi, sabrı, anlayışı ve desteği yaklaşık altı yıllık bu sürecin en zor anlarında bana dayanma ve devam etme gücü verdi.

Ayrıca, bu çalışmanın tamamlanması konusunda bana destek olan kişilere zaman sıralamasına göre teşekkür etmek istiyorum. Öncelikle beni bu alana çeken hocam Prof. Dr. Mustafa Sağlam'a ve önümdeki tüm akademik engelleri kaldıran ve tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Belgin Aydın'a teşekkür ediyorum. Beni akademik anlamda sınırlamayan, her zaman yol gösteren ve çözüm üreten danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu'na da ilk sıralarda bir teşekkür borçluyum.

Tez izleme komitemdeki Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e ve çalışma grubunda yer alan ve görüşlerini hem bilimsel hem de samimi bir şekilde paylaşan Öğr. Gör. Dr. Abdülkadir Durmuş'a, Doç. Dr. Safiye İpek Kuru Gönen'e, Öğr. Gör. Dr. Ela Ekgün Özbek'e, Prof. Dr. Yavuz Akbulut'a, Dr. Öğr. Üyesi Özcan Özgür Dursun'a, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem Suzan Çardak'a, Dr. Öğr. Üyesi Derya Atik Kara'ya, Dr. Öğr. Üyesi Sercan Sağlam'a, Öğr. Gör. Dr. Onur Ergünay'a program tasarısının sağlam temellere oturmasını sağladıkları için teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı gerçekleştirdiğim kurumumda her zaman olduğu gibi beni bu konuda da destekleyen, veri sağlayan, görüş paylaşan meslektaşlarıma, onların öğrencilerine ve ayrıca tasarlanan programın denenmesi sürecinde gönüllü olarak yer alan 12 katılımcıya özel olarak teşekkür etmek istiyorum. Onların katkıları olmasaydı, bu çalışma kâğıt üzerinde bir tasarı olarak kalacaktı.

Son olarak, tez savunma jürimin iki kurum dışı üyesine, Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel'e ve Dr. Öğr. Üyesi Cem Babadoğan'a, uzak mesafelerden yoğun programlarına rağmen geldikleri ve dönütleriyle bana çok farklı bakış açıları kazandırdıkları için teşekkürü borç bilirim.

Hepsi birbirinden değerli bu akademisyenler ve öğrencilerin katkılarıyla ortaya çıkan bu program tasarısının, okuyucuların katkılarıyla daha da güçlü ve sağlam yapıda başka kurumlarda da uygulanabilmesi dileklerimle...

Öğr. Gör. Dr. Ali Ulus KIMAV

ESKİŞEHİR, 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Ali Ulus KIMAV

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dijital Çağda Öğretim ve Öğretmenlerden Beklentiler	3
1.1.1. Eğitimde teknoloji entegrasyonu	6
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	11
1.2.1. Yetişkin eğitiminin özellikleri	19
1.2.2. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal yapılandırmacılığın önemi	22
1.2.3. Mesleki gelişim etkinliklerinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımı	26
1.3. Problem Durumu.....	29
1.4. Amaç	32
1.5. Araştırmanın Önemi	32
1.6. Sınırlılıklar	34
1.7. Tanımlar	34
2. YÖNTEM	36
2.1. Araştırma Modeli	36
2.2. Araştırma Ortamı.....	38
2.3. Araştırma Süreci	40
2.3.1. Programın tasarlanması süreci.....	41
2.3.1.1. Çalışma evreni.....	42
2.3.1.2. Çalışma grubu	43
2.3.1.3. Gereksinim analizi	46
2.3.1.4. Gereksinim analizine yönelik veri toplama araçları	47

2.3.1.5. Gereksinim analizinin gerçekleştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi ..	49
2.3.1.6. İçeriğinin belirlenmesi.....	50
2.3.1.7. Çevrim içi öğrenme ortamının belirlenmesi.....	50
2.3.1.8. Tasarının geliştirilmesi.....	51
2.3.2. Tasarının denenmesi	51
2.3.2.1. Veri toplama araçları	52
2.3.2.2. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi	53
2.3.3. Tasarının değerlendirilmesi	53
2.3.3.1. Tasarının değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları	53
2.4. Verilerin Çözümlenmesi	53
2.5. Araştırmacının Rolü.....	56
2.6. Araştırmanın İnanırlılığının Sağlanmasına Yönelik Önlemler	57
2.7. Etik Önlemler.....	58
3. BULGULAR VE YORUMLAR	60
3.1. Programın Tasarlanmasına Yönelik Bulgular	60
3.1.1. Kuramsal temeller.....	60
3.1.1.1. Eğitim programı kuramı	61
3.1.1.2. Mesleki gelişim modeli	62
3.1.1.3. Öğrenme kuramı.....	68
3.1.1.4. Teknoloji entegrasyonu modeli	69
3.1.1.5. Harmanlanmış öğrenme modeli	71
3.1.2. Yöneticilerin teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşleri.....	71
3.1.2.1. Derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliğine yönelik görüşler ..	71
3.1.2.2. Derslerde teknoloji entegrasyonu konusundaki beklentiler	75
3.1.2.3. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen etmenler	77
3.1.2.4. Tasarlanacak programın özelliklerine yönelik görüşler	81
3.1.3. Öğretim elemanlarının gereksinimleri.....	83
3.1.4. Öğrencilerin gereksinimleri	87
3.1.5. Tasarlanan programa yönelik öneriler	89

	<u>Sayfa</u>
3.1.6. Katılımcıların görüşleri	90
3.1.6.1. Önceki mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşler	90
3.1.6.2. Programa katılma amaçları.....	96
3.1.6.3. Çevrim içi öğrenme ortamına yönelik gereksinimler	99
3.1.6.4. Yüz yüze öğrenme ortamına yönelik beklentiler	105
3.1.6.5. Eğitmenden beklentiler	109
3.1.6.6. Programa başlamadan önceki duygu ve düşünceler	111
3.1.7. Tasarlanan programda yapılan son değişiklikler	113
3.2. Tasarının Denenmesine Yönelik Bulgular	115
3.2.1. ÖYS üzerinde geçirilen zaman.....	116
3.2.2. Zorunlu etkinliklerin tamamlanma durumu	116
3.2.3. İsteğe bağlı etkinliklerin tamamlanma durumu	117
3.2.4. Videoların izlenme durumu	120
3.2.5. Yüz yüze öğrenme ortamında etkileşim durumları	123
3.2.5.1. Oryantasyon toplantısında etkileşim durumları.....	123
3.2.5.2 Yüz yüze oturumlarda etkileşim durumları.....	125
3.2.5.3 Mesleki gelişimin devamı toplantısında etkileşim durumları.....	129
3.2.6. Sınıf içi uygulamalarda kullanılan web 2.0 araçları	130
3.2.7. Tasarının denenmesi sırasında yapılan müdahaleler	132
3.2.8. Kazanılan becerilere yönelik görüşler.....	134
3.3. Tasarının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular.....	137
3.3.1. Katılımcıların program boyunca çalışma programı	138
3.3.2. Katılımcıların program boyunca ve sonrasında hissettikleri	139
3.3.3. Çevrim içi öğrenme ortamından beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri	144
3.3.4. Çevrim içi öğrenme ortamından yararlanma şekilleri	149
3.3.5. Yüz yüze öğrenme ortamından beklentilerin gerçekleşme düzeyleri.....	160
3.3.6. Materyal hazırlama etkinliklerine ayrılan süreye yönelik görüşler.....	165
3.3.7. Bir sonraki modüle bakış etkinliklerine yönelik görüşler	165
3.3.8. Eğitimci desteğine yönelik görüşler	166
3.3.9. Tasarının güçlü yanları	167
3.3.10. Modüllerin ve programın süresi	169

	<u>Sayfa</u>
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	171
4.1. Sonuç.....	172
4.1.1. Programın tasarlanmasına yönelik sonuçlar ve tartışma	172
4.1.2. Tasarının denenmesine yönelik sonuçlar ve tartışma	179
4.1.3. Tasarının değerlendirilmesine yönelik sonuçlar ve tartışma	182
4.2. Öneriler	187
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	187
4.2.2. Gelecek çalışmalara yönelik öneriler	188
KAYNAKÇA.....	190
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Çizelge 2.1. Öğretim elemanlarına yönelik bilgiler	42
Çizelge 2.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yeterlik düzeyleri	43
Çizelge 2.3. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların TK ve TPAB düzeyleri	44
Çizelge 2.4. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel özellikleri	44
Çizelge 2.5. Katılımcılarının daha önceki mesleki gelişim etkinlikleri	45
Çizelge 2.6. Çalışma grubunda görüşlerinden yararlanılacak uzmanlar	46
Çizelge 2.7. Gereksinim analizi ve verilerin çözümlenmesi takvimi	50
Çizelge 2.8. Mesleki gelişim programı etkinlik takvimi	51
Çizelge 2.9. Tasarının denenmesi sırasında kullanılan veri toplama araçları	52
Çizelge 2.10. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler	54
Çizelge 3.1. Yetişkinlerin öğrenme süreci basamaklarının uygulanması	62
Çizelge 3.2. Planlama öncesi aşamasının program tasarısına yansımaları	64
Çizelge 3.3. Planlama aşamasının program tasarısına yansımaları	65
Çizelge 3.4. Uygulama ve izleme aşamalarının program tasarısına yansımaları	66
Çizelge 3.5. Gereksinime Dayalı Uyum Modelinin program tasarısına yansımaları	67
Çizelge 3.6. Ustalık modelinin program tasarısına yansımaları	68
Çizelge 3.7. Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının program tasarısına yansımaları	68
Çizelge 3.8. Sistemik Planlama Modelinin sınıf içi etkinlik uygulama planlarına yansımaları	70
Çizelge 3.9. Öğretim elemanlarının derslerinde ve kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojik olanaklar	84
Çizelge 3.10. Öğretim elemanlarının teknolojik olanaklar kullanarak öğrencilerinin geliştirmek istedikleri yabancı dil becerileri	85
Çizelge 3.11. Öğretim elemanlarının teknolojik olanaklar kullanarak tasarlamak istedikleri etkinlik türleri	86
Çizelge 3.12. İdeal eğitim ortamı	86
Çizelge 3.13. Öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanılarak geliştirilmesini istedikleri yabancı dil becerileri	87
Çizelge 3.14. Öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanarak tasarlanmasını istedikleri etkinlik türleri	88
Çizelge 3.15. Öğrencilerin kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojik olanaklar	89
Çizelge 3.16. Mesleki gelişim programının geliştirilmesine yönelik uzman görüşleri	89

Sayfa

Çizelge 3.17. “Bu(nlar) da benden!” forumuna taşınan içerikler	114
Çizelge 3.18. Katılımcıların sistemde kalma süresi ve sayfa görüntüleme sayısı	116
Çizelge 3.19. Katılımcıların zorunlu etkinlikleri tamamlama durumu	117
Çizelge 3.20. Katılımcıların isteğe bağlı etkinlikleri tamamlama durumu	117
Çizelge 3.21. Videoların izlenme süresi	120
Çizelge 3.22. Modül 1 ve 2’de “Nasıl yapılır?” videolarının izlenme süresi	121
Çizelge 3.23. Modül 3 ve 4’te “Nasıl yapılır?” videolarının izlenme süresi	122
Çizelge 3.24. Etkinlik uygulama videoları ve ortalama izlenme süreleri	123
Çizelge 3.25. Modül 1 ve 2’de sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçlar	131
Çizelge 3.26. Modül 3 ve 4’te sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçlar.....	131
Çizelge 3.27. Birinci modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler	134
Çizelge 3.28. İkinci modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler	135
Çizelge 3.29. Üçüncü modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler	136
Çizelge 3.30. Dördüncü modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler.....	137

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. TPAB	8
Şekil 1.2. Güncellenmiş TPAB.....	11
Şekil 1.3. Sparks ve Loucks-Horsley’e (1989) göre mesleki gelişim modelleri	15
Şekil 1.4. Wallace’ın (1991) önerdiği mesleki gelişim modelleri.....	16
Şekil 2.1. Tasarım tabanlı araştırma döngüsü.....	38
Şekil 2.2. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nun idari yapısı	39
Şekil 2.3. Araştırma süreci	41
Şekil 2.4. Gereksinim analizinde kullanılacak sormaca formlarının geçerlik çalışması	49
Şekil 3.1. Yetişkin Öğrenme Modeli’nin süreçleri	63
Şekil 3.2. Ustalık Modeli'nin aşamaları	68
Şekil 3.3. Sistematiik Planlama Modeli	70
Şekil 3.4. Yöneticilere göre teknoloji entegrasyonunun anlamı	72
Şekil 3.5. Derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliği	74
Şekil 3.6. Öğretim elemanlarından beklentiler	75
Şekil 3.7. Kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu yönde etkileyen etmenler	78
Şekil 3.8. Kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen etmenler	79
Şekil 3.9. Tasarlanacak programın özelliklerine yönelik görüşler	81
Şekil 3.10. Önceki mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcıları eğitimin yapısıyla ilgili memnun eden etmenler	91
Şekil 3.11. Önceki mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcıları eğitimin içeriğiyle ilgili memnun eden etmenler	94
Şekil 3.12. Programa katılma amaçları	96
Şekil 3.13. Çevrimiçi öğrenme ortamında etkileşime yönelik gereksinimler	100
Şekil 3.14. Çevrim içi öğrenme ortamında içeriğe yönelik gereksinimler	102
Şekil 3.15. Yüz yüze öğrenme ortamında etkileşime yönelik gereksinimler	106
Şekil 3.16. Yüz yüze öğrenme ortamında içeriğe yönelik gereksinimler	107
Şekil 3.17. Eğitimcilerden beklentiler	110
Şekil 3.18. Katılımcıların program boyunca hissettikleri	139
Şekil 3.19. Katılımcıların program sonundaki duyguları	142
Şekil 3.20. Çevrim içi ortamın geliştirilmesine yönelik öneriler	148

Sayfa

Şekil 3.21. Tartışma forumlarının yararları	150
Şekil 3.22. “Sıra Sizde!” forumunun yararları	152
Şekil 3.23. “Nasıl yapılır?” videolarından yararlanma şekilleri	155
Şekil 3.24. Etkinlik uygulama videolarını sonuna kadar izleyememe nedenleri	157
Şekil 3.25. Çevrim içi kafeden yararlanmama nedenleri	159
Şekil 3.26. Eğitimci desteğine yönelik memnuniyet etmenleri	166
Şekil 3.27. Programın güçlü yanları	168



GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. MS Excel yazılımı ile veri kodlama örneği	55
Görsel 3.1. Örnek bir modül tasarımı	115
Görsel 3.2. Hatice'nin destek talebi ve araştırmacının yanıtı	119
Görsel 3.3. Ayşegül'ün “Bu(nlar) da benden!” forumundaki paylaşımı	119
Görsel 3.4. Demet'in “Sıra Sizde (2)!” forumundaki etkileşimi	120
Görsel 3.5. Toplantı salonundaki yüz yüze öğrenme ortamı	132
Görsel 3.6. MS Excel yazılımı ile veri kodlama örneği	133



1. GİRİŞ

21. yüzyılda teknolojik gelişmeler gün geçtikçe daha da hızlanmakta ve çeşitlilik göstermektedir. Örneğin, bilgisayarlar 20. yüzyılın sonlarında ve 21. yüzyılın başlarında ağırlıklı olarak temel ofis programları ile çalışmak, e-posta almak-göndermek ve bilgi ve belge alışverişi amacıyla kullanılırken, bugün yapay zekâ tabanlı olarak çalışabilmekte ve farklı çevrim içi ağlara bağlanarak bilgiye farklı kaynaklardan çok hızlı bir şekilde ulaşılmasını sağlamaktadırlar. Benzer şekilde, Web 2.0 teknolojileri ve bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanılarak konferanslar, festivaller veya televizyon programları internet üzerinden canlı olarak yayımlanarak bilgisayarlara ve diğer akıllı cihazlara ulaşabilmektedir. Ayrıca, etkileşim odaklı tartışma forumları, sohbet kanalları, çevrim içi referans kaynakları ve haber kanalları zaman ve mekândan bağımsız olarak başka insanlarla etkileşimde bulunmaya ve bilgiye çok daha kısa sürede ulaşmaya yardımcı olmaktadır.

Tüm bu teknolojik gelişmeler günlük ve sosyal yaşamda olduğu gibi, eğitim alanında öğrenme-öğretme süreçlerinde de kendini göstermiştir. Molende ve Bichelmayer'e (2005'den aktaran Turan vd., 2016, s. 34) göre, 1940'larda geliştirilen hareketli görüntü teknolojisi öncesinde görsel-işitsel öğretim hareketine ve pozitivist yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen görüntüleme teknolojileri ve hazırlanan öğretici filmler, 1960'larda televizyonun gelişmesi, davranışçı kuram ve öğretimsel sistem gelişimi akımının etkisiyle yerini sınırlı etkileşime bırakmaya başlamıştır. 1980'lere gelindiğinde ise mikrobilgisayarların ortaya çıkışı ve yapılandırmacı kuramın etkisiyle öğrenme ortamlarında çoklu ortamlar kullanılmaya başlanmıştır. 2000'li yıllarda da web 2.0 teknolojileri, internetin yaygınlaşması ve kablosuz teknolojiler sayesinde yapılandırmacı kuramdan ve performans teknolojilerinden daha geniş bir alanda yararlanılmaya başlanmıştır.

İçinde bulunduğumuz son on yıldaki gelişmelere örnek olarak The New Media Consortium'un raporları gösterilebilir. The New Media Consortium (2014) K-12 düzeyindeki okullardaki teknoloji kullanımı eğilimlerini, öğretmenlerin rollerinde değişimler, daha derin öğrenme yaklaşımları, açık eğitsel kaynaklara daha fazla önem, hibrit öğrenme tasarımlarının artan kullanımı ve sezgisel teknolojilerin hızlı gelişimi olarak raporlamıştır. The New Media Consortium'un (2019) yükseköğretim raporuna göre günümüzde teknolojik gelişmelerin yükseköğretimdeki öğrenme ortamlarına yansımaları ağırlıklı olarak harmanlanmış öğrenme tasarımları, öğrenmenin gerçekleşme

düzeşini ölçmeye daha fazla odaklanma, yenilik kültürlerinin geliştirilmesi ve öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması konularında kendisini göstermektedir.

Günümüzde öğretme süreçlerinde etkileşimli ders videoları veya dijital ses kayıtları hazırlayan öğretmenler, harmanlanmış öğrenme ortamlarında bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) kullanarak öğrencilerin derse ön hazırlık yapmalarını kolaylaştırabilmekte ve bir konunun istenildiğı kadar tekrar edilmesine olanak sağlamaktadırlar (Green, Banas ve Perkins, 2017). Bunlara örnek olarak, öğretmenler çevrim içi ölçme araçları sayesinde öğrencilerinin ilerleme durumlarını ayrıntılı olarak izleyebilmekte ve öğrenme-öğretme süreçlerini öğrencilerinin performans sonuçlarına göre daha etkili biçimde iyileştirebilmektedirler. Ayrıca, öğrenciler ve öğretmenler çevrim içi ortak çalışma belgeleriyle fiziksel olarak bir araya gelmeden, kendi istedikleri zaman ve mekânda iş birliğı içinde çalışabilmektedirler (Smaldino vd., 2015).

Sandholz, Ringstaff ve Dwyer (1997'den aktaran Resta, 2002, s. 22), teknolojik gelişmelerin etkisiyle öğretmen merkezli öğrenme ortamlarının, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarına dönüşeceğini öngörmüşlerdir. Bu öngörüye göre, sınıflar daha etkileşimli hale gelecek, e-portfolyo gibi süreç değerlendirme araçları kullanılacak, bilgi olduğu gibi kalmadan, ezberletilmeden ama dönüştürölerek aktarılabacak ve teknoloji iletişim, iş birliğı ve ifade amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu öngörü içinde bulunduğumuz yüzyılın hemen başlarında gerçek olmuştur. 1996 ve 2009 yılları arasında doğan (Young, 2009, s. 206), teknolojiyle büyüyen, yüz yüze iletişim yerine sosyal medyayı tercih eden, küresel düşünen, görselliğı tercih eden ve teknolojiye hâkim olan bugünün Z kuşağı öğrencileri (Linnes, 2017, s. 15), sadece bilgiyi alan ve ezberleyen kişiler olmak yerine, gereksinimlerine göre bilgiye kendileri ulaşabilen, bilgiyi şekillendirebilen, yeni bilgiyi üretebilen, bilginin doğruluğunu sorgulayabilen kişilere dönüşmüşlerdir. International Education Advisory Board (tarihsiz), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009), Asia Society® Partnership for Global Learning (2012) tarafından yayınlanan raporlara göre, günümüzde öğrenciler teknolojiye nispeten daha hâkim bir şekilde bilgiye çok kısa zamanda ulaşmakla kalmayıp, bilgiyi değerlendiren, kısa sürede eskitebilen ve her zaman daha fazla yeni bilgiye gereksinim duyan özellikler sergilemektedirler. Ayrıca, öğrenciler bireysel farklılıklarının ve gereksinimlerinin farkına daha kolay varabildiklerinden, bunların öğrenme ortamlarına yansımısını istemektedirler. Bunlara ek olarak, öğrenciler tekdüze, geleneksel veya herkes için uygun olduğu düşünülen yaklaşım ve yöntemleri

reddederken, daha etkileşimli, ilgi alanlarına hitap eden ve öğrenme tercihlerine uygun teknolojik yöntem ve materyalleri tercih etmektedirler. Teknolojik olanaklar sayesinde öğrenciler neredeyse sonsuz sayıda öğrenme materyaline de serbest zamanlarında kendi hızlarında erişebilmekte ve kendi öğrenmelerini düzenleyebilmektedirler.

BİT ile donatılmış okullarda öğrenim gören veya kendi bilgisayarına veya akıllı mobil cihazlara sahip dijital çağın öğrenenleri, kendi kişisel öğrenme ortamlarını oluşturabilmektedirler (Intel® Education, 2017, s. 5). Bu öğrenciler kendi zamanlarını ve öğrenme süreçlerini yönetebilmekte, okul içinde ve dışında öğrenme kaynaklarına ulaşabilmekte, soyut kavramları somut hale getiren öğrenme materyalleri ile etkileşimde bulunabilmekte ve sosyal öğrenme süreçlerine dâhil olabilmektedirler. Ayrıca, doğdukları günden itibaren önceki nesillere göre daha fazla teknolojik olanaklara sahip olan Z kuşağı, teknoloji sayesinde yetkin BİT kullanıcıları, bilgi kâşifleri, karar alıcılar, iş birlikçiler, bilgi üreticileri gibi rollere bürünürken, bilgili, sorumluluk sahibi ve katılımcı vatandaşlar olarak yetişme olanakları bulabilmektedirler (UNESCO, 2008a, s. 1).

Bu araştırmanın sorununu dijital çağda bilgi toplumunda farklı teknolojilerin eğitim programlarına girmesi, değişen öğrenci profili ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki dönüşüm oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde öncelikle dijital çağda öğretimden beklentiler, standartlar ve teknoloji entegrasyonu konusunda öğretmenlerin sahip olmaları beklenen teknopedagojik alan bilgisinin ne olduğu açıklanmıştır. Daha sonra ise öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisini kazanmaları için tasarlanacak mesleki gelişim programlarının nasıl olması gerektiği ve teknoloji entegrasyonunun öğretim amaçlı olarak nasıl kullanılabileceği irdelenmiştir.

1.1. Dijital Çağda Öğretim ve Öğretmenlerden Beklentiler

21. yüzyılda öğrencilerde gözlemlenen ve yukarıda yer verilen değişimler, öğretmenlerin sorumluluklarında, rollerinde ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki değişimleri gündeme getirmektedir. Örneğin Korkmaz'ın (2016, s. 475) aktardığına göre, eğitim alanındaki bu değişimlere ve gelişmelere uyum sağlanabilmesi için öğretim süreçlerinde teknolojiden yararlanılarak öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap edilmesi, bireysel gereksinimlerinin karşılanması, derse dikkatlerinin çekilmesi, konuları hatırlamalarının kolaylaştırılması ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi gerekmektedir. Ayrıca, UNESCO'ya (2008b, s. 6) göre öğretmenlerden farklı teknolojiler, araçlar ve e-

içerikler kullanmaları, bu unsurları nerede ve ne zaman kullanmaları gerektiğini bilmeleri, mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla BİT kullanarak daha fazla alan bilgisi ve pedagojik bilgiye sahip olmaları, sınıflarından elde ettikleri veriyi BİT ile yönetmeleri, eğitsel çevrim içi oyunlar ve web içeriğinden yararlanmaları beklenmektedir. Bu yeni beklentiler öğretmenlerin derslerinde teknolojik aygıtları, BİT'i ve interneti öğretim amacıyla en etkili şekilde kullanmaları şeklinde kısaca özetlenebilir (Cüre ve Özden, 2008).

Öğretmenlerden BİT kullanımıyla ilgili yukarıda açıklanan yeni beklentilerin, uluslararası ve ulusal alanyazında örnekleri mevcuttur. Uluslararası örnekler arasında ilk olarak OECD (2005) gösterilebilir. Bu raporda öğretmenlerin artık çok daha kapsamlı rolleri olduğu, öğrencilerin bireysel gelişimleriyle birlikte, okul olarak öğrenme süreçlerinin yönetimine görev aldıkları ve dış dünya ile etkileşimde bulunmalarının beklendiği anlatılmaktadır. Aynı raporda, okul düzeyinde öğretim ve yönetim boyutlarında BİT kullanımı sorumluluğu da gösterilmektedir (OECD, 2005, s. 3).

CEPPE'nin (2013, s. 26, 35) farklı Avrupa Birliği ülkelerindeki araştırmasında öğretmenlik mesleği standartlarında, BİT'den ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ve öğrenme süreçlerinde yararlanılmasından meslek standartları olarak söz edilmektedir.

Uluslararası bir diğer örnek de Avrupa Birliği'nin Avrupa Komisyonu (2017, s. 9) tarafından raporlanan Eğitimcilerin Dijital Yeterlilikleri-Avrupa Çerçevesi'dir. Bu çerçeve, mesleki kullanım, dijital kaynaklar, öğretme ve öğrenme, ölçme, öğrenenleri desteklemek ve öğrenenleri dijital yeterliklere ulaştırmak olmak üzere Avrupa'daki eğitimcilerin dijital yeterliliklerini toplam altı alanda 22 temel yeterliğe göre geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitimcilerin dijital yeterliklerinin geliştirilmesi konusunda yüksek öğretim kurumlarına yüklenen sorumluluklardan Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Birliği'nin (ENQA) Avrupa Yükseköğrenim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergelerinde (ASY) (2015) bahsedilmektedir. ASY'ye (2015, s. 6) göre, farklılaşan öğrenci nüfusu ve öğrenme kazanımlarına göre öğretim elemanlarının da rolü değiştiğinden, kurumlar öğretim elemanlarının mesleki gelişimini teşvik etmeli ve bu konuda olanaklar sunmalı; eğitim yöntemlerinde yenilikçiliği ve yeni teknolojilerin kullanımını teşvik etmelidirler.

Uluslararası Eğitim Teknolojileri Topluluğu'nun (ISTE) (2017, s. 1-2) öğretmenler için hazırladığı teknoloji kullanım standartlarına göre, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak, öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili kılmak, öğrencilerin dijital dünyaya

katılmaları ve katkıda bulunmalarını teşvik etmek, meslektaşları ve öğrencileriyle iş birliği yapmak, farklı öğrenen tiplerine göre etkinlikler ve öğrenme ortamları hazırlamak, öğrenci başarısını arttırmak, dijital veriden yararlanarak öğretme süreçlerini yönetmek ve öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmalarına destek olmak için öğretmenlerden teknolojiiden yararlanmaları beklenmektedir.

Cambridge Assessment English'in (2017), ISTE'nin (2017) belirlediği standartlardan daha dar bir bağlamda İngilizce öğretmenlerinin BİT becerileri konusunda standartlar belirlediği görülmüştür. Cambridge Assessment English'in (2017) geliştirdiği Cambridge İngilizce Yabancı Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve'ye (The Cambridge English Digital Framework for Language Teachers) göre, öğretmenler teknolojik araçlar ve BİT konularında dijital dünya, dijital sınıf, dijital öğretmen, öğrenmenin tasarımı, öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenmenin değerlendirilmesi olarak altı farklı alanda yeterlikler kazanmalıdırlar.

Alanyazın taramasında ulusal düzeyde kurumların yaptığı çalışmalar olduğu da görülmüştür. Bu kurumlara örnek olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Türk Eğitim Derneği (TED), Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) gösterilebilir. YÖK'ün (1999) Dünya Bankası ile beraber öğretmen eğitiminde standartlar üzerine yürüttüğü projede, teknoloji kullanımı kapsamında öğretmen adaylarının değerlendirilmesinde kullanılacak yeterlikler listesinde, konu alanı kapsamında bilgi teknolojilerinden yararlanmak; konu alanı ve öğretim bilgisi kapsamında öğretim teknolojilerini bilmek; öğretim süreci kapsamında bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmak olarak tanımlanmıştır. Ayrıca YÖK (2011) öncülüğünde oluşturulan Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi'ne (TYYÇ) göre teknoloji ile ilgili yeterlikler, lisans düzeyinde iletişim ve sosyal yetkinlik alanında “Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı ileri düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanabilme” olarak belirtilmiştir.

TED ise hazırladığı raporda (2009) öğretmenlik meslek standartları konusunda uluslararası alanyazını inceleyerek, ilköğretim öğretmenlerinin meslek standartlarını geliştirmek için çözüm önerileri sunmuştur. TED'in (2009, s. 9) hazırladığı bu raporda, öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisine (TPAB) ve bilişim teknolojilerini etkili bir şekilde kullanabilme yeterliğine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

MYK (2015, s. 27) tarafından hazırlanan Mesleki Yeterlikler Çerçevesi'ne göre teknolojik yeterlikler, “algılanan insan istek ve gereksinimlerine karşılık olarak bilgi ve

metodolojinin uygulanması (teknolojik yetkinlik)” ve “iş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması (dijital yetkinlik)” olarak ifade edilmektedir. Son olarak, MEB’in (2017, s. 14) günümüzdeki değişimlere ayak uydurabilmek için öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesine yönelik olarak hazırladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri’ne göre, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde BİT’i etkin olarak kullanmaları beklenmektedir.

Öğretmenlerin BİT konusunda sahip olması beklenen nitelikler dikkatli bir şekilde incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında BİT’i sadece kullanmaları değil, BİT’i öğrenme-öğretme süreçlerine ek olarak ölçme-değerlendirme süreçlerine de anlamlı bir şekilde entegre etmeleri, kendilerinin de bu tür teknolojileri etkin bir şekilde kullanan bireyler olmaları ve öğrencilerinin BİT ile ilgili 21. yüzyıl becerilerini kazanmalarına yardımcı olmalarının beklendiği anlaşılmaktadır. Ancak tüm bu beklentilerin gerçekleşmesi, öğretmenlerin kendi çabalarına ek olarak bu değişimler için hazır olmalarının sağlanması, BİT entegrasyonu konusunda bilgi ve uygulama düzeylerinin sürekli olarak artırılması ancak mesleki gelişim (MG) etkinlikleri ile sağlanabilir.

1.1.1. Eğitimde teknoloji entegrasyonu

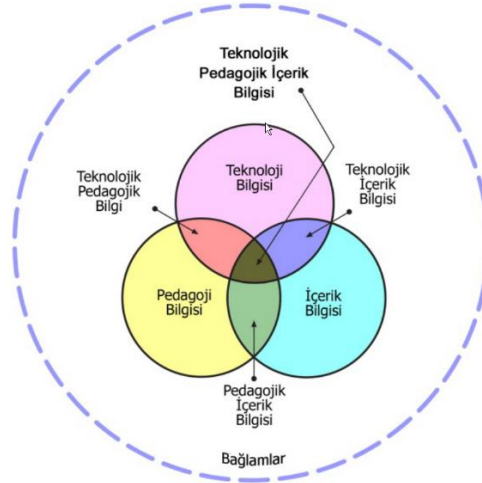
21. yüzyılda dijital teknolojilerin analog teknolojilere göre daha hızlı geliştiği ve daha fazla çeşitlilik gösterdiği gözlemlenmektedir. Ancak Bates’e (2015, s. 14-15) göre bu değişimin izleri ekonomi, iletişim ve öğrenme konularında büyük ölçüde hissedilmesine rağmen, eğitim kurumlarının dijital çağa göre değil endüstri çağına göre tasarlandığı görülmektedir. Yine Bates’e (2015, s. 15, 37-39) göre öğretmenler ve öğretim elemanları da büyük bir değişimle yüz yüze kalmışlardır ve dijital teknolojilerin kullanıldığı tamamen çevrim içi öğrenme, açık öğrenme, kitlesel açık çevrim içi dersler gibi yeni eğilimlere uyum sağlamaya başlamışlardır. Bu uyum süreciyle ilgili olarak, Rosefsky-Saavedra ve Opfer’in (2012, s. 11-12) çalışmalarında 21. yüzyıl öğretmenlerinin öğretme süreçlerini tasarlarken göz önünde bulundurmalarını önerdiği dokuz ilke arasında problem çözme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmek gibi amaçlarla teknolojiye yararlanılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Maddux ve Cummings (1986, s. 34-37) Maddux ve Johnson’a (2006, s. 2-3) göre öğretme süreçlerinde teknolojiye Tip I ve Tip II olmak üzere iki şekilde yararlanılabilir. Tip I kullanımında tekrar etme ve öğrendiğini uygulama yazımları, dijital kelime kartları gibi teknolojiler öğretme süreçlerinin daha kolay ve uygun şekilde tasarlanmasına olanak

sağlamaktadır. Kelime işlemcilerin gözden geçirme ve hata düzeltme amaçlı kullanımı, kodlama ve simülasyon teknolojileri, eğitimde LOGO uygulamaları gibi Tip II kullanımı ise, problem tabanlı öğrenme, öğrenen merkezli öğretim gibi yeni ve daha iyi öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Teknolojinin Tip I ve Tip II kullanımı arasındaki farklılıktan yola çıkarak, Tip II kullanımının eğitimde teknoloji entegrasyonu tanımına daha yakın olduğu görülmektedir.

Kurt'un (2013, s. 4) belirlediğine göre alanyazında bazı araştırmalarda eğitimde teknoloji entegrasyonu, bazı çalışmalardaysa eğitimde BİT entegrasyonu terimleri kullanılmaktadır. Ancak Maddux ve Cummings'in (1986, s. 34-37), Maddux ve LaMount Johnson'ın (2006, s. 2-3) tanımlamalarından ve Kurt'un (2013, s. 4-5) derlediği tanımlardan yola çıkarak eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğretmenlerin teknoloji ve pedagoji bilgilerini birbirini destekleyecek şekilde harmanlayarak, farklı teknolojileri okul içinde veya okul dışında, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, öğrenen merkezli, planlı, sistematik, etkili ve verimli bir şekilde kullanılmaları olarak tanımlanabilir.

Koehler ve Mishra (2009) eğitimde teknoloji entegrasyonu bağlamında öğretmenlerin teknopedagojik alan bilgisiyle ilgili çalışmalarında öğretme süreçlerinde teknoloji kullanımının zorluklarını raporlamaktadırlar. Koehler ve Mishra'ya (2009, s. 61-62) göre, yeni teknolojilerin farklı alanlarda kullanılması, sürekli değişmesi ve anlaşılmasının güç olması, öğretmenleri yeni zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Ayrıca, farklı teknolojilerin öğretim süreçlerinde kullanılmasının getirdiği kolaylıklar ve zorluklar tam olarak anlaşılamamakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirebilmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu çabalarının genellikle desteklememesi veya öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde dijital teknolojileri kullanırken yetersiz veya uygunsuz deneyimler yaşamaları gibi sosyal ve kurumsal etmenler, öğretme ve teknoloji arasındaki ilişkiyi karmaşıktırmaktadır. Koehler ve Mishra (2009, s. 62) bu zorluklardan yola çıkarak Shulman'ın (1986, 1987) çalışmalarını temel aldıkları teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin iyi öğretim için bir araya geldiği ve birbiriyle etkileşime girdiği teknopedagojik alan bilgisi (TPAB) çerçevesini geliştirmişlerdir (Şekil 1.1). Bu çerçeveyi oluşturan farklı bilgi alanları aşağıda özetlenmiştir (Koehler ve Mishra, 2009, s. 63-67).



Şekil 1.1. TPAB (Koehler ve Mishra, 2009, s. 63'ten uyarlanmıştır.)

Alan bilgisi (AB): Shulman (1986, s. 9) alan bilgisini bir öğretmenin alanının öğretimiyle ilgili sahip olduğu bilgi miktarı ve bu bilginin kendi içinde organize edilişi olarak tanımlamıştır. Kleickmann ve diğerleri (2013, s. 91) ise alan bilgisini bir öğretmenin konu alanını anlayışı olarak tanımlamışlardır. Koehler ve Mishra da (2009, s. 63) benzer şekilde alan bilgisini bir öğretmenin konu alanı bilgisi olarak tanımlamışlardır ve farklı disiplinlere göre bilgi ve sorgulamanın doğası değiştiğinden öğretmenler alanlarıyla ilgili temel ve derin bir anlayışa sahip olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir.

Pedagojik bilgi (PB): Shulman (1987, s. 8) pedagojik bilgiyi sınıf yönetimi ve organizasyonunun konu bilgisinin ötesine geçtiği daha geniş bir bilgi alanı olarak tanımlamıştır. König ve diğerleri (2011, s. 191) ise çalışmalarında pedagojik bilgiye bilişsel açıdan yaklaşarak, bu pedagojik bilginin öğrenme kazanımları ve öğrenme süreçlerini yapılandırmak, motivasyon ve sınıf yönetimi stratejilerini kullanmak, bireyselleştirme stratejileri ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanmak ve farklı ölçme türleri ve değerlendirme ölçütleriyle ilgili dört boyuttan oluştuğunu ileri sürmüşlerdir. Benzer şekilde Koehler ve Mishra'ya (2009, s. 64) göre pedagojik bilgi öğretmenin öğrenme-öğretme süreçleri ve uygulamaları veya yöntemleri, öğrencilerin nasıl öğrendikleri, sınıf yönetimi becerileri, ders planlama, ölçme hakkındaki derin bilgisidir. Derin pedagojik bilgiye sahip öğretmen, öğrencilerinin bilgiyi nasıl yapılandığını ve yeni beceriler kazandığını anlar.

Pedagojik alan bilgisi (PAB): Shulman'a (1986, s. 9-10) göre bu bilgi alanı fikirlerin en yararlı şekilde sunulması, en güçlü analogilerin kullanılması, içeriğin yeniden düzenlenerek daha anlaşılır hale getirilmesi, bir konunun öğrenilmesini hangi etmenlerin

kolaylaştırdığı ya da zorlaştırdığı, farklı yaşlardan veya geçmiş yaşantılara sahip öğrencilerin önceki deneyimlerinin öğrenmeyi nasıl etkilediği vb. konulardaki bilgileri kapsar. Ancak Verloop, Van Driel ve Meijer'e (2001, s. 449) göre bu bilgi alanı öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime vurgu yapması açısından alan bilgisinden ve konu alanıyla ilgili doğrudan ilişkisi nedeniyle genel pedagojik bilgiden farklılık göstermektedir. Ayrıca, Kleickmann ve diğerlerine (2011, s. 91) göre bu bilgi alanı öğrencilerin konu alanına özgü doğru ve yanlış düşünceleri bilgisini ve konu alanına özgü öğretim stratejileri ve gösterimlerin bilgisini de içermektedir. Koehler ve Mishra (2009, s. 64) ise pedagojik alan bilgisini öğrenme, öğretme, eğitim programı, ölçme ve raporlamayla ilgili bilgi türü olarak tanımlamıştır. Koehler ve Mishra'ya (2009, s. 64) göre bu bilgi alanında, bir konuyla ilgili yanlış anlamaların veya bir konu hakkında farklı bakış açılarının olabildiğinin, konunun içeriğiyle ilgili farklı fikirler arasında bağlantı kurmanın ve öğrencilerin önceki yaşantılarının ve farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasının öneminin farkında olmak ve bir düşünceye veya soruna farklı bakış açılarıyla yaklaşmanın getireceği esneklik etkili öğretim için önemlidir.

Teknoloji bilgisi (TB): Farklı işleri teknoloji kullanarak yapabilmek ve verilen bir işi yapabilmenin teknoloji kullanarak farklı yollarını geliştirmekle ilgili sürekli değişen ve gelişen bilgi alanıdır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 64). Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı'na (2013, s. 43-44) göre bu bilgi alanı tebeşir, kâğıt gibi geleneksel teknolojiler ve bilgisayar, internet gibi dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin bilgileri, farklı teknolojileri amaçları doğrultusunda kullanabilmeyi, sorunların çözümünde etkin teknoloji kullanımını ve teknolojiyi etik kurallara göre kullanma gibi bilgileri içerir.

Teknolojik alan bilgisi (TAB): Teknoloji ve alan bilgisinin birbirini nasıl etkilediği ve sınırladığıyla ilgili bilgi alanıdır. Öğretmenler konu alanlarını çok iyi bilmekle beraber hangi teknolojilerin konu alanlarının öğretimi konusunda yararlı veya etkisiz olacağını bilmelidirler (Koehler ve Mishra, 2009, s. 65). Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı (2013, s. 46-47) teknolojik alan bilgisini konu alanına uygun teknoloji ve o teknolojinin kullanılması ve değerlendirilmesiyle ilgili bilgi olarak tanımlamakta ve konu alanıyla ilgili güncel bilgileri takip etmek ve konu alanı bilgisiyle gerçek yaşam arasında ilişki kurmak için teknoloji kullanmayı örnek göstergeler olarak paylaşmaktadırlar.

Teknolojik pedagojik bilgi (TPB): Öğrenmenin ve öğretmenin hangi teknolojinin hangi şekilde kullanıldığında nasıl değişebileceği bilgisidir. Bu bilgi alanı, teknolojik araçların farklı disiplinlere ve gelişimsel özelliklere göre tasarım ve stratejilerle ilgili

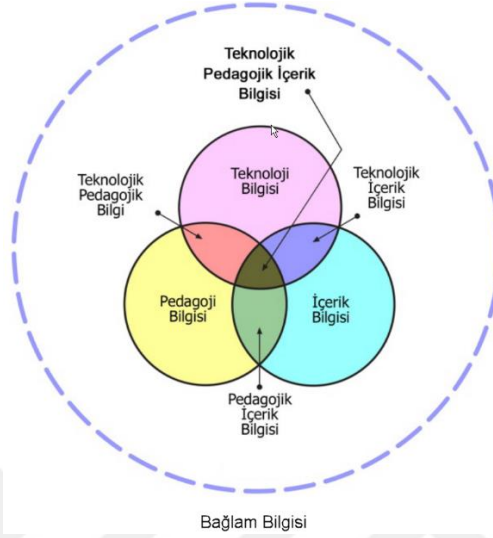
sahip olduğu pedagojik kolaylıklar ve zorlukları bilmeyi de içermektedir. Teknolojik pedagojik bilgi (teknopedagojik bilgi) , özellikle MS Office, bloglar veya podcastler gibi çoğu yaygın yazılım iş, eğlence veya iletişim amaçlı olarak geliştirildikleri için önemlidir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini ve anlama düzeylerini ilerletmek için farklı teknolojileri pedagojik amaçlı kullanma becerilerini ileri görüşlü, yaratıcı ve açık-görüşlü bir şekilde düşünerek geliştirmelidirler (Koehler ve Mishra, 2009, s. 65-66). Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı (2013, s. 47-48) bu bilgi alanıyla ilgili bazı uygulamaları bir öğrenme yönetimi sistemi kullanmak ve öğrencilerle iletişim kurarken sosyal paylaşım sitelerinden yararlanmak olarak örneklemektedirler.

Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi (TPAB): Teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi (teknopedagojik alan bilgisi), teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin birbiriyle etkileşiminden doğan yeni bilgi alanıdır. Bu bilgi alanı, farklı kavramların sunumu, konu alanının öğretimi, öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümü ve yeni öğrenmelerin önceki öğrenmelerin üzerine inşa edilmesi gibi süreçlerde teknoloji kullanarak etkili öğretimin temelini oluşturmaktadır (Koehler ve Mishra, 2009, s. 66). Kabakçı-Yurdakul ve Odabaşı da (2013, s. 48-49) bu bilgi alanını “belirli bir içeriğin öğretilmesi sürecinde öğrenme-öğretmeyle ilgili tüm aşamalarda etkili ve nitelikli öğretim için teknolojiden etkili ve verimli şekilde kullanmak olarak tanımlamakta ve örnek olarak grup çalışması amacıyla, kavram haritaları hazırlanmasında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknoloji kullanımını örnek olarak sunmaktadırlar.

Mishra (2019, s. 76-77), TPAB ile ilgili çalışmalarda bağlam bilgisiyle ilgili anlamsal sorunlar oluştuğunu tespit etmiş ve yukarıdaki bilgi alanlarında TPAB’ı anlatan şekle bağlam bilgisini de (BB) eklemiştir (Şekil 1.2). Bu bilgi alanı ise bir öğretmenin erişebildiği teknolojiler, öğretmenin okuluyla, çalıştığı bölgeyle veya bağlı olduğu ulusal politikalarla ilgili bilgisidir. BB’nin eksikliği TPAB’ın gelişimini veya bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu girişimlerini olumsuz yönde sınırlayabildiği için Mishra’ya (2019, s. 77) göre BB özel bir öneme sahiptir.

Koehler ve Mishra’nın (2009) geliştirdiği teknoloji, pedagoji ve alan bilgisi çerçevesindeki bilgi alanlarında gelişim göstermek amacıyla, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında kullanılan teknolojiler için yeni mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının gerekebileceği öne sürülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin yeni teknolojiler konusunda bilgi ve beceri kazanmaları yoğun iş tempoları arasında zor olabilmekte ve çoğu mesleki gelişim yaklaşımı öğretmenlere farklı bağlamlarda çalışmalarına rağmen

tek tip bir teknoloji entegrasyonu yaklaşımı sunmaktadır. Bu mesleki gelişim beklentisi de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin etkili bir şekilde planlanmasını gerektirecektir.



Şekil 1.2. Güncellenmiş TPAB (Mishra, 2019, s. 77'den uyarlanmıştır.)

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Toplumların değişimlere ayak uydurabilmeleri, diğer toplumlarla rekabete girebilmeleri ve bu amaçla hedefledikleri niteliklere sahip insanları yetiştirebilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle nitelikli işgücüne sahip olmak için yetişkin eğitiminin önemli bir rolü olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin de yetişkin eğitimi kapsamına girdiği söylenebilir.

Kurt (2000, s. 18-19) yetişkinlerin ekonomik, toplumsal veya kültürel olarak gereksinim duydukları bilgi ve becerileri eğitimle kazandıklarını ifade etmekte ve yetişkin eğitimi “insanların mevcut ihtiyaçlarına ve problemlerine yönelen, katılanların yaşı, öğrenim düzeyi gibi özelliklerini dikkate alan; hayatın birbirinden farklı pek çok alanını öğretim alanı olarak kullanabilen planlı bir eğitim biçimi” olarak tanımlamaktadır. Kurt’a (2000, s. 22-23) göre yetişkin eğitimi gerektiren gereksinimler öğrenme ve gelişme gereksinimi, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmeler, olgunlaşma gereksinimi, güven gereksinimi, iş ve etkin rol isteği, değişiklik ve üreticilik isteği, statü ve saygı isteği, serbest zaman değerlendirme ve dinlenme, ilgiler kazanma ve hızlı değişime ve gelişmelere uyum sağlamaktır. Bu gereksinimler bağlamında düşünüldüğünde, aynı

zamanda birer yetişkin olan öğretmenlerin eğitimi mesleki gelişim etkinlikleri olarak değerlendirilebilir.

Aydın'a (2014, s. 12-14) göre mesleki gelişim, eğitim (education), öğrenme (learning), yetiştirme (training) ve geliştirme (development) şeklinde sağlanabilmektedir. Eğitim, genel olarak bireyin davranışlarını değiştirme süreci olarak görülürken, öğrenme bireylerin yaşantıları sonucunda oluşan davranış değişikliğidir. Yetiştirme, planlı ve sistematik olarak bireyin belli bir alanda bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirmeyi veya geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Geliştirme ise bireyin planlı ya da plansız öğrenmeler yoluyla beceri ve yeterliklerinde görülen genel iyileşme ve zenginleşmedir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili farklı tanımlamalar olduğu (Bautista ve Ortega-Ruiz, 2015, s. 243) ve bu tanımlamaların kapsamına göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Richards ve Farrell (2005), öğretmenlerin mesleki gelişimini *öğretmen yetiştirme* ve *öğretmen geliştirme* olarak ikiye ayırmışlardır. Richards ve Farrell'a (2005, s. 3-4) göre öğretmen yetiştirme kısa süreli hedeflere ve öğretim ilkelerinin derslerde uygulanmasına odaklanırken, öğretmen geliştirme nispeten daha uzun süreli hedeflere odaklanır ve öğretmenlerin öğretme ve öğretmenlikle ilgili genel anlayışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesini amaçlar.

Middlewood, Parker ve Beere (2005, s. 64), öğretmenlerin mesleki gelişimini sadece kurs ve eğitim programlarına katılmaktan farklı olarak görmüşler ve yaşam boyu öğrenme bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimini “performans yönetimiyle uyumluluk gösteren, öğretmenin kendisinin ve okulun gereksinimlerine uyum sağlayan ve kendiliğinden başlayıp süreklilik gösteren bir yansıtma ve gözden geçirme sürecidir.” şeklinde tanımlamışlardır.

OECD (2009, s. 49) öğretmenler için mesleki gelişimin mesleki yeterlik programlarına veya kurslara katılmak gibi resmî ya da gayri resmî farklı şekillerde sağlanabileceğini önermiş ve öğretmenler için mesleki gelişimi “öğretmenlerin beceri, bilgi, uzmanlık ve diğer özelliklerini geliştiren etkinlikler” olarak tanımlamıştır.

Avalos da (2011, s. 10) tanımında öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyerek öğretmenlerin mesleki gelişiminin tanımını “öğretmenlerin öğrenmesi, öğretmenlerin nasıl öğrenildiğini öğrenmesi ve öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimi için bilgilerini uygulamaya dönüştürmesi” şeklinde yapmıştır.

Kürüm (2007) ise yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanları açısından mesleki gelişimi “işlev, kapsam, süreç ve amaç yönünden bir bütün olarak,

yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarının bireysel ve akademik gelişimine katkıda bulunan, aynı zamanda kurumların gelişmesine odaklanan, öğretim elemanlarının mesleki yaşamlarının tümünü kapsayan çok yönlü etkinlikler” olarak tanımlamıştır.

Alanyazındaki kapsamına göre yukarıda paylaşılan farklı tanımlardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimi kısaca, mesleki beklentilerin karşılanması ve mesleki becerilerin geliştirilmesi amacına yönelik, öğretmenin kendisi veya bir kurum tarafından planlanan ve süreklilik gösteren etkinlikler olarak tanımlanabilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine devam etmeleri gerekliliğinin bir nedeni olarak öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde edindikleri bilgilerin yeterliliğini ve güncelliğini kaybetmesi gösterilebilir (Kabakçı-Yurdakul, 2012a, s. 62; OECD, 1998, s. 17). Öğretmenlerden içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın gerekliliklerine göre vatandaşlarını eğitmeleri (Bautista ve Ortega-Ruiz, 2015, s. 242) ve 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerini kazandırmaları da beklenmektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Ayrıca Middlewood, Parker ve Beere’in (2005, s. 64) belirttiği gibi öğretmenlerin mesleki gelişimi artık devamlılık gösteren bir süreç olarak algılandığından, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine meslek hayatları boyunca devam etmeleri doğal bir beklenti olmuştur.

Öğretmenlerin yukarıda açıklanan nedenlerden başka, sınırlı teknolojilere aşina kendi kuşakları ve farklı teknolojilerin içinde doğan ve bunları etkili bir şekilde kullanabilen Z kuşağı arasındaki farklılıklardan dolayı da teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki gelişimlerine devam etmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Örneğin, kuşakları ve teknolojik becerilerini tanımlamak için kesin tarih aralıkları olmamakla birlikte, 1965 ve 1980 yılları arasında doğan X kuşağı öğretmenleri (Young, 2009, s. 206) kişisel bilgisayarları kullanmayı ve e-posta veya SMS’yi tercih ederler (Linnes, 2017, s. 15). 1981 ve 1995 yılları arasında doğan Y kuşağı öğretmenleri (Young, 2009, s. 206) ise tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonları etkili şekilde kullanabilirler, SMS veya sosyal medya ile iletişimi tercih ederler ve teknolojiye karşı merak beslerler (Linnes, 2017, s. 15). Ancak teknoloji kullanımı konusunda karşılaştırıldıklarında Z kuşağı öğrencileriyle X ve Y kuşağı öğretmenlerinin, istisnalar olmakla birlikte, aralarındaki farklılıkların öğrenme ortamlarında bazı sorunlara yol açabileceği söylenebilir. Örneğin, Günüş’e (2017, s. 3) göre teknoloji kullanımı konusundaki farklılıklar öğrencilerin

öğretmenlerine daha az saygı duymalarına, öğretmenlerinden daha iyi bildikleri algısına veya internetin öğretmenlerinden daha eğitici olduğunu düşünmelerine neden olabilir. Yine Güneş'e (2017, s. 3) göre, öğretmenler de öğrencilerinin derse karşı ilgilerinin olmadığını veya öğrenmeye istekli olmadıklarını düşünebilirler ve öğrenciler ve öğretmenler arasındaki bu farklı düşünceler öğrenme ortamlarında çatışmaya neden olabilir.

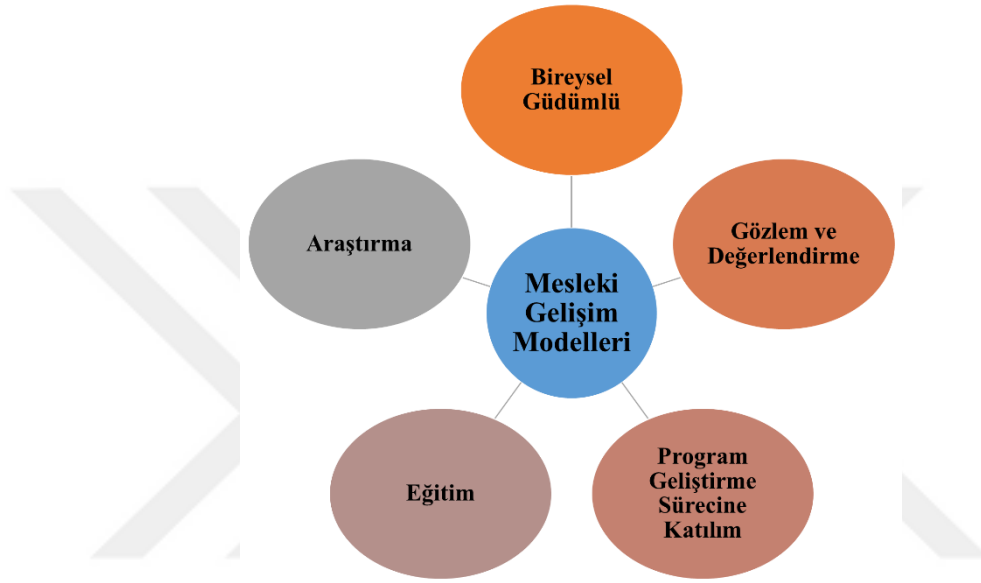
Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarının öğrencilerine yönelik yararları olduğu gibi kendileri için de yararları vardır. Özer'e göre (2012, s. 198-200) mesleki gelişim etkinliklerine katılan öğretmenler, farklı ilgi ve gereksinimlerden yola çıkarak daha etkili öğretim amacıyla farklı konularda bilgilerini arttırırken, yaşam boyu öğrenen birey özelliği de kazanırlar. Ayrıca mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde öğretmenler eğitim anlayışlarını yeniler ve zenginleştirirler, öğretim yöntemleri ve teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirirler, alan bilgilerini güncellerler, mesleki saygınlık ve doyumlarını arttırırlar, mesleki yükselmeye yönelik adımlar atarlar ve çalıştıkları okulun gelişimine katkıda bulunabilirler.

Mesleki gelişimle ilgili yukarıda paylaşılan tanımlar ve mesleki gelişimin gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda, mesleki gelişimin farklı alanlarda incelenebileceği söylenebilir. Örneğin Vatanapradith (1990, s. 27'den aktaran Kürüm 2007, s. 21) mesleki gelişimi kurumsal, kişisel ve öğretimsel olarak üç alanda incelerken, D'Eon (1997) ise mesleki gelişimi öğretimsel ve kurumsal olarak iki alanda incelemiştir. Mesleki gelişimi üç alanda inceleyen diğer bir araştırmacı Diamond (2002, s. 4-5'ten aktaran Kürüm, 2007, s. 21) ise mesleki gelişimi öğretimsel, kurumsal ve alansal olarak üç alanda ele almıştır. Kabakçı-Yurdakul (2012a, s. 69-71) ise öğretmenlerin mesleki gelişimlerini, alansal, öğretimsel, kurumsal ve kişisel mesleki gelişim alanı olmak üzere dört farklı alanda ele almıştır.

Öğretmenlerin farklı alanlardaki mesleki gelişimlerini sağlamak için farklı mesleki gelişim modelleri de geliştirilmiştir. Bu modellere ilk örnek olarak Sparks ve Loucks-Horsley'nin (1989) beş başlık altında topladığı modeller gösterilebilir (Şekil 1.1).

Bireysel Güzümlü Model'de, öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından kendi kazanımlarına göre seçilir. Gözlem ve Değerlendirme Modeli'nde gözlenen ve gözlemci öğretmen gözlem öncesinde bir araya gelerek gözlem konusunu belirlerler ve gözlem sonrasında dersin değerlendirmesini beraber yaparken, gözlemci öğretmen gözlem notlarını gözlediği öğretmenle paylaşır. Program Geliştirme Sürecine Katılım Modeli'nde

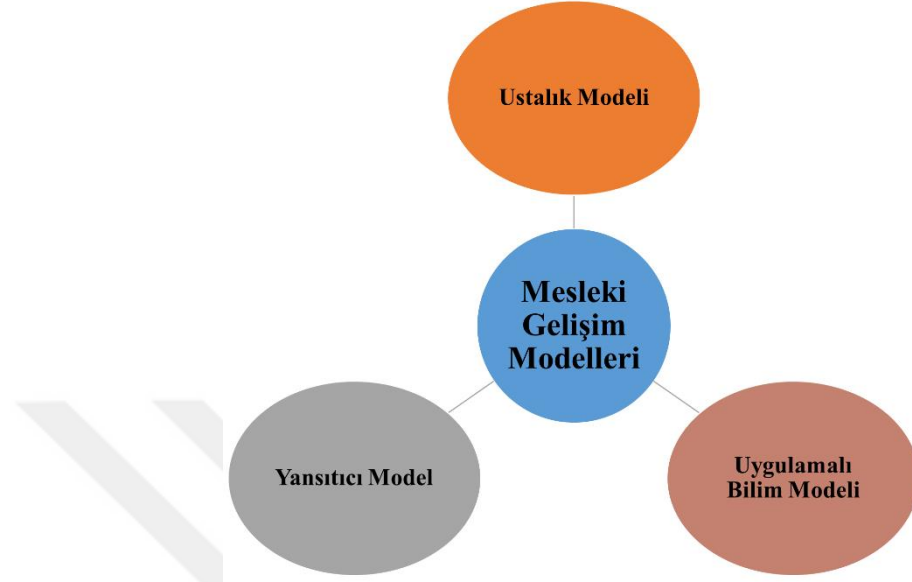
ise öğretmenler bir sorunla ilgili okumalar yaparlar, tartışmalara katılırlar, gözlem yaparlar, eğitim alırlar veya deneme-yanılma yoluyla öğrenirler. Eğitim Modeli'nde, öğretmenler kendileri için bir uzman tarafından belli kazanımlara yönelik olarak hazırlanan etkinliklere katılırlar. Son olarak Araştırma Modeli'nde, öğretmenler belirledikleri bir sorunu çözmek için tek başlarına, grup olarak veya okuldaki tüm öğretmenlerle resmi veya resmi olmayan süreçler takip ederek bir araştırma yaparlar.



Şekil 1.3. Sparks ve Loucks-Horsley'e (1989) göre mesleki gelişim modelleri

Öğretmenlerin mesleki gelişimine ikinci örnek olarak Wallace'ın (1991) önerdiği modeller gösterilebilir. Wallace (1991), tarihsel süreç içinde ortaya çıkışlarına dayalı olarak öğretmenler için üç ana mesleki gelişim modeli olduğunu savunmuştur (Şekil 1.2). Wallace'a (1991) göre, Ustalık Modeli'nde alanında uzman/usta bir eğitmen, daha deneyimsiz olan öğretmene neyi, nasıl yapacağını gösterir ve eğitim alan öğretmen beklenen beceriyi kazanana kadar eğitmenin gösterdiği davranışı tekrarlar. Uygulamalı Bilim Modeli'nde, bir sorunun çözümü için gerekli bilimsel bilgi uygulamalı şekilde veya deney yoluyla uzman eğitmenler tarafından öğretmenlere aktarılır ve öğretmenlerin bu bilgiyi kullanmaları beklenir. Daha sonra edinilen bilginin güncellenmesi gerekiyorsa, bu yine eğitimler yoluyla yapılır ve bu süreçlerin sonunda öğretmenlerin mesleki yeterliliğe ulaşmaları amaçlanır. Son olarak Yansıtıcı Model'de, mesleki gelişim etkinlikleri yoluyla öğretmen yeni bilgiler edinir veya öğretmenin önceki bilgileri, uygulama veya gözlem

yoluyla deneyimler edinerek güncellenir. Öğretmen edindiği veya güncellediği bilgileri kullanarak uygulama ve devamında da yansıtma yaparak hedeflenen kazanıma ulaşır.



Şekil 1.4. Wallace'ın (1991) önerdiği mesleki gelişim modelleri

Alanyazında Sparks ve Loucks-Horsley (1989) ve Wallace (1991) dışında alanyazında benzer isimlerle farklı mesleki gelişim modellerinin de önerildiği görülmüştür (Villegas-Reimers, 2003; Gordon, 2004; Tallerico, 2004; Kennedy, 2005; Kabakçı-Yurdakul, 2012b; Angadi, 2013). Ayrıca, geçmişten günümüze mesleki gelişim modellerinin gelişimi incelendiğinde, günümüzdeki mesleki gelişim etkinliklerinin nispeten daha paylaşımlı, okulun bir bütün olarak gelişimine yönelik, öğretimin hem “nasıl”ına hem de “ne”yine odaklanan, sorun odaklı araştırma ve iş birliği içeren etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda bu etkinliklerde öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde etkin olduğu ve kurum içinden uzman ve araştırmacıların etkinliklere yön verdiği görülmektedir (Collinson ve Ono, 2001’den aktaran Özer, 2012, s. 202, 205). Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinin yürütülüş şekillerindeki bu değişikliklerin, genel olarak öğretmenlerden değişen beklentilere göre şekillendiği iddia edilebilir.

Ancak öğretmenler için hazırlanan mesleki gelişim programlarında kullanılan farklı mesleki gelişim modelleri ve etkinlikler olsa da bu model ve etkinliklerin varlığı mesleki gelişimin sorunsuz olarak gerçekleşeceği ve katılımcılar üzerinde olumlu etkiler bırakacağı anlamına gelmemektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini

devam ettirmek konusunda bazı güçlüklerle karşılaşabildiklerini göstermektedir. Örneğin uluslararası düzeyde yaptıkları araştırmada Villegas-Reimers ve Reimers (2000'den aktaran Özer, 2012, s. 208-209) Latin Amerika'da eğitimlerde öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanmadığı, eğitimlerin kuramsal ağırlıklı olduğu ve eğitimcilerin yeterlik düzeyinin düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar ayrıca Batı Avrupa'da bu tür etkinliklerin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmediğini ve eğitimcilerin hedef kitle için uygunluğunu düşünmeden kendi bilgi ve becerilerini paylaştığını, Hindistan'daysa bu tür etkinliklerin sayıca çok az olduğu ve öğretmenlerin bu etkinliklere katılmadıkları bulgusuna ulaşmışlardır.

Day (1999), araştırmasında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, geçmiş yaşantılarının, kariyer basamaklarının, okul kültürünün, liderlik ve akran desteğinin, öğrenme deneyimlerinin niteliğinin, öğrenme deneyimleriyle bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri arasındaki bağlantının, kendileri ve okul sistemi arasındaki diyalogun ve öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kwakman (2003) da psikolojik açıdan benzer bulgulara ulaşmıştır. Kwakman (2003), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını etkileyen etmenleri araştırdığı araştırmasında, yetişkin öğrenme kuramıyla ilişkili olarak, öğretmenlerin mesleki gelişime karşı tutumlarının, mesleki gelişim etkinliğinin kendileri için ne kadar verimli ve anlamlı olacağının mesleki gelişimlere katılmaları konusunda etkili olduğu sonucuna varmıştır.

2009 yılında hazırlanan OECD (s. 72-74) raporunda mesleki gelişim konusunda karşılaşılan güçlükler yetersiz maddi destek, mesleki gelişim için uygun zamanın planlanmaması, okul içinde mentorluk programlarının olmaması, çalışma saatleriyle çakışma, yüksek maliyetler olarak açıklanmıştır.

Wacher Kjaergaard ve Fougat (2016) ise BİT entegrasyonuna yönelik bir mesleki gelişim projesinin sonunda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri, öğretmenlere program boyunca gereksinim duydukları desteğin yeterince sağlanmaması, öğretmenlerin kursta kazandıkları becerileri derslerinde kullanabilmek konusunda yaşadıkları karmaşa ve öğretmenlerin kuram ve uygulamaya yönelik net bir fikre sahip olmamaları şeklinde raporlamışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminde karşılaşılan güçlüklerle ilgili ulusal alanyazında yer alan araştırmalar da vardır. Örneğin Özer (2004, s. 96) Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerinde yaşadıkları güçlüklerle ilgili çalışmasında, öğretmenlerin

meslekleriyle ilgili yayınları satın alamadıkları ve okuyamadıkları, mesleki gelişime yönelik motivasyon eksikliği yaşadıkları, tüm okullarda mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmediği, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik fikirlerinin alınmadığı ve gereksinimlerinin belirlenmediği, öğretmenlerin katılacakları eğitim programını seçemedikleri, yetkin eğitmenlerin olmadığı, eğitim yerinde barınma ve yemek sorunlarının olduğu ve eğitimlerin pahalı olduğu bulgularına ulaşmıştır.

T. Bümen ve diğerleri ise (2012, s. 40-41) geniş kapsamlı alanyazın taramalarının sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgili sorunları sayıca az ve yetersiz nitelikte etkinlikler, güdüleyici etmenlerin olmayışı, gereksinimlere uygun etkinliklerin planlanmaması, öğretmenlerin kendilerini yeterli bulması, uygun zaman bulunamaması, farklı mesleki gelişim modellerinden yararlanılmaması, etkinlik planlamasında MEB ve üniversite arasında yeterince iş birliği bulunmaması olarak saptamışlardır. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili etkinliklerin detaylı planlanmaması ve sürekli ve sistemli olmaması, öğretmenlerin hedef kazanımlara kısmen ulaşmaları ve öğrendiklerini derslerinde beklenildiği gibi kullanamamaları, eğitmenlerin hazırlıksız ve yetersiz olması ve katılımcıların özellikle yabancı dil ve bilgisayar kurslarında seviyelerine göre gruplandırılmaması bulgularına da ulaşmışlardır. T. Bümen ve diğerlerinin (2012) bulgularına benzer bulguları, Kabakçı-Yurdakul (2012c, s. 161-163) eğitimin içeriği ve bağlamı, yönetimin yaklaşımı, eğiticilerin rolü, mali kaynaklar ve öğretmenlerin kariyerlerinde olgunlaşma aşamasının sonlarında, uzaklaşma veya kopuş aşamasında olmaları olarak özetlemektedir.

Bu açıklamalardan görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz yönden etkileyen etmenler sayıca çok çeşitlidir ve bu etmenlerin hepsini bir anda ortadan kaldırmak olası görünmemektedir. Ancak genel olarak bu etmenlerin yetişkin eğitimi özelliklerinin dikkate alınmaması, iş birliği ve paylaşım olanakların sınırlı olması ve eğitimin yeri ve yürütülüş şekli olmak üzere üç boyutta toplanabildiği dikkat çekmektedir. Daha açık olmak gerekirse, bu araştırmalarda hedef kitlenin özelliklerinin göz ardı edildiği, gerçek gereksinimlere odaklanılmadığı, katılımcılar arasında etkileşime yeterince önem verilmediği, yeni bilgilerin iş birliği ve paylaşımlarla üretilmediği, uygulama olanaklarının yeterince sunulmadığı, eğitimler sırasında sağlanan destek ve eğitime erişim ve öğrenme ortamının tasarımıyla ilgili sorunlar olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular arasında hedef kitlenin özellikleri, gerçek gereksinimlere odaklanılmaması, paylaşım yeterince yer verilmemesi ve beraber üretme olanaklarının sunulmaması

yetişkin eğitiminin bazı ilkelerinin yerine getirilmediğine işaret ederken; etkileşim, beraber üretme ve paylaşımlar konusundaki engeller sosyal yapılandırmacılığın ilkelerine göre tasarlanmamış öğrenme ortamlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Sağlanan destek, eğitime erişim ve öğrenme ortamının tasarımıyla ilgili sorunlar ise daha esnek öğrenme ortamlarının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu nedenlerden ötürü, etkili mesleki gelişim programları hazırlanırken yetişkin eğitimi, sosyal yapılandırmacılık ve harmanlanmış öğrenmenin ilkelerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

1.2.1. Yetişkin eğitiminin özellikleri

Yetişkin eğitime yönelik süregelen çalışmalar, yetişkinlerin gereksinim duydukları eğitimlerin planlanmasında çeşitli modelleri ortaya koymuştur. Yetişkin öğrenenlere yönelik alanyazına en sık konu olan model andragojik modeldir. Malcolm S. Knowles (1996, s. 52) tarafından geliştirilen bu modelin adı Yunanca *andr* (yetişkin) ve *agogos* (rehberlik) köklerinden türetilmiştir. Knowles, Holton ve Swanson'a (2015, s. 71-75) göre andragojik modelin dayandığı varsayımlar şunlardır:

- Bilme gereksinimi: Yetişkinler bir şeyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler.
- Öğrenenlerin benlik kavramı: Yetişkinler kendi kararlarının ve yaşamlarının sorumluluğunu üstlenirler ve öğrenme sürecinde başkalarının onlara istekleri dışında bir şeyler dayattıklarını hissederlerse, buna direnç gösterirler.
- Öğrenenlerin deneyimlerinin rolü: Yetişkinler eğitim ortamlarında deneyimlerinden yararlanılmasını ve bilginin onlara tek taraflı olarak aktarılmasını beklerler.
- Öğrenmeye hazır olma: Yetişkinler işlerine yarayacak şeyleri öğrenmek isterler ve buna hazırdırlar.
- Öğrenme yönelimi: Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam veya sorun merkezlidir.
- Motivasyon: Yetişkinler dışsal motivasyon kaynaklarına (terfi, daha yüksek maaş) yönelseler de içsel motivasyonu (iş doyumunu, öz güven artışı) çok daha güçlü şekilde hissederler.

Bu varsayımlara dayanarak, yetişkinler için planlanacak eğitimlerde dikkat edilmesi gereken ölçütler, yetişkinlerin planlamadan uygulamaya kadar tüm süreçlere dâhil edilmesi, önceki deneyimlerin göz önünde bulundurulması, deneyimsel öğrenme

olanaklarının sunulması, sorun odaklı yaklaşımın tercih edilmesi, öğrenilenlerin günlük yaşamda uygulanabilmesi, öz-değerlendirme olanakları sunulması ve düşünme, eleştirme gibi becerileri geliştirecek yaklaşımların kullanılması olarak açıklanabilir (Ada ve Baysal, 2003, s. 38-39).

Aydın da (2014, s. 63-64), yetişkin eğitiminde kullanılabilecek bir ilkeler bütünü önermektedir. Bu ilkeler olumlu bir ilk izlenim yaratma, ilgi uyandırma, doğru sıklıkta tekrar ve pekiştirme olanakları sunma, sıcak ve etkileyici etkileşim, amaçların ortak belirlenmesi, beklentilerin ve kuralların açıkça ortaya konması, kendini değerlendirme olanakları sunulması, sorun ve yaşam merkezli öğrenme olanakları sunulması, serbest iletişim ve serbest davranma olanaklarının sunulmasıdır.

Yetişkinlerin öğrenme özelliklerinin göz önünde bulundurulduğu çalışmalar arasında Baylen (2010) Amerika Birleşik Devletleri'nde bir devlet üniversitesinde çevrim içi olarak açılan ve öğretmen olmak isteyen yetişkin öğrencilerin seçtiği bir dersteki blog uygulamasının katılımcıların birbirlerinin öğrenmelerini nasıl destekleyebileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Dersi alan öğrencilerden çalışma grupları oluşturmaları, gruplar içinde görev dağılımı yaparak bir blog oluşturmaları ve bu blogda buldukları öğrenme materyallerini paylaşmaları istenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin bir çevrim içi öğrenme topluluğu oluşturmaları teşvik edilmiştir. Son aşamada ise katılımcılardan blog paylaşımları üzerinden birbirleriyle anlamlı fikir tartışmalarına başlamaları ve kendi grupları içinde diğer blogları farklı ölçütlere göre değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcılar kendi görüşlerini paylaşmak ve diğerlerinin görüşlerini öğrenmek için blogların mesleki gelişimlerine uygun bir araç olduğunu, blogları öğrencilerle ve velilerle iletişimde ve mesleki gelişim amacıyla başka öğretmenlerle iş birliği ve etkileşim için kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Bir diğer araştırmada Grant (2011), özel bir üniversitede dört farklı çevrim içi derse kayıtlı olan ve yaşları 22 ile 55 arasında değişen 33 katılımcıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmada katılımcılardan aldıkları dersleri değerlendirmeleri istenmiştir. Yetişkin eğitimi ilkelerine göre tasarlanan derslerin değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara göre katılımcıları en çok memnun eden etmenler sunulan etkileşim olanakları, katılımcıların yüz yüze ortamda olduğu gibi birbirlerine yorum yapmaları, çevrim içi ortamın katılımcıların çalışma koşullarına uygun olması ve ders materyallerinin gereksinimlere yönelik, açık, net ve kolay takip edilebilir olmasıdır.

Yetişkin eğitimi ilkelerinin mesleki gelişim programlarında kullanılmasıyla ilgili bir diğer çalışmada Gravani (2012), Güney Kıbrıs Rum Kesimi'ndeki bir üniversitede düzenlenen mesleki gelişim programının yetişkinlerin öğrenme ilkelerine ne kadar uygun olarak düzenlendiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu, deneyimleri 10 ve 17 yıl arasında değişen 22 ortaokul öğretmeni ve bu programda eğitmenlik yapan ve eğitmenlik deneyimleri hiç yok ve 62 ay arasında değişen 12 öğretim elemanından oluşmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerden ulaşılan bulgular genel olarak öğretmenlerin programa karşı memnuniyetsizliklerini göstermiştir. Bulgular bu memnuniyetsizliğin nedenlerinin program içeriğine karar verilirken öğretmenlerin gereksinimlerinin, sorunlarının, seçmek istedikleri konuların, deneyimlerinin, becerilerinin ve uzmanlıklarının göz önünde bulundurulmaması; düşüncelere değer verilen, saygı duyulan ve destekleyici bir öğrenme ortamının tam olarak sağlanamaması olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarında ulaşılan bulgulara dayanarak yetişkinlere uygun mesleki gelişim programları hazırlanmadığında, programların da başarısının düşebileceği ileri sürülebilir.

Yukarıda açıklanan örnek araştırma bulgularından yola çıkılarak, öğretmenler için hazırlanacak mesleki gelişim programlarında yetişkin eğitimi ilkelerinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu görülmektedir. Ancak sadece yetişkin eğitimi ilkelerinden yararlanmak tek başına yeterli olmayabilir. Yetişkinlerin öğrenme tercihleri göz önünde bulundurulduğunda, yetişkinlerin sadece deneyimlerini paylaşımlarının ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulmasının yeterli olmayabileceği ancak birbirinden öğrenmenin sistemli bir şekilde desteklendiği öğrenme ortamlarının mesleki gelişim programlarını daha etkili kılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, Knowles, Holton ve Swanson (2015, s. 71-75) tanımladığı andragojik modelin özellikleri ve Ada ve Baysal (2013, s. 38-39) ve Aydın'ın (2014, s. 63-64) yetişkin eğitimi ilkeleriyle ilgili önerilerinin kısmen değil, daha kapsamlı şekilde beraber ve etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. Bu doğrultuda mesleki gelişim etkinliklerinin etkisini arttırmak için yetişkinlere uygun başka bir öğrenme modelinden de aynı anda yararlanılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Yukarıda paylaşılan araştırma sonuçları katılımcıların aralarındaki fikir alışverişi ve etkileşim sayesinde birbirlerinden öğrenebildiklerini, deneyimlerini paylaştıklarını ve birbirlerinden destek bulduklarını göstermiştir. Ayrıca, yetişkinlerin öğrenme ortamlarında paylaşım ve sosyalleşme talep ettikleri, sıcak bir etkileşimi tercih ettikleri ve eğilimlerinin yaşam veya sorun merkezli

olduğu göz önünde bulundurulursa, diğer öğrenme modelleri arasından mesleki gelişim ortamlarında sosyal yapılandırmacılık modelinden yararlanılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür çünkü sosyal yapılandırmacı modele göre yetişkinler fikir tartışmalarına katılabilirler, diğer katılımcıların deneyimlerinden yararlanılabilirler ve serbest iletişim ve serbest davranma olanakları bulabilirler.

1.2.2. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal yapılandırmacılığın önemi

Geçmişteki öğrenme-öğretme ortamlarında baskın olan davranışçı yaklaşımlar günümüzde yavaş yavaş terkedilmeye başlanmış ve bunun yerine öğrenenleri öğrenme süreçlerinin merkezine yaklaştıran, öğrenenleri bilginin edilgen alıcısı olarak gören değil, bilgiyi etkin olarak alan ve bu bilgiyi yenisini üretmek için zihninde yeniden yapılandırıldığını savunan yapılandırmacı yaklaşımlar eğitim ortamlarında baskın hale gelmiştir. Bu yaklaşımlardan biri de sosyal yapılandırmacılıktır. Vygotsky'e (1979) göre, öğrenenler çevreleriyle sosyal etkileşim sonucunda edindikleri bilgiyi kendi deneyimlerine göre yorumlar ve anlamlandırır. Benzer şekilde Mason'a (2007, s. 3) göre, öğrenme sosyal bir olaydır ve kişilerin günlük sorunların çözümüyle ilgilendikleri zengin sosyal ve fiziksel öğrenme ortamlarında ortaya çıkar.

Kutluca'ya (2013, s. 628-632) göre, sosyal yapılandırmacılık yaklaşımında öğretmen ve öğrencilerle sosyal etkileşim, öğrenme sürecinin bir bileşenidir çünkü öğrenme sadece bireyin yeni bilgiyi yapılandırmasıyla gerçekleşmez. Öğrenci sosyal çevresinde bilgi ve düşüncelerini paylaşır ve yeniden yapılandırır. Öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği ve sosyal etkileşimin sağlandığı ortamlarda öğrenciler beraber çalışarak çözüm ve stratejiler üretirler, grup çalışması içinde daha fazla şey öğrenirler, yeni bilgileri anlamlandırır ve benimserler. Bu yüzden sosyal yapılandırmacı yaklaşım, içinde tartışmaların ve iş birliğinin olduğu, edinilen bilgilerin sorgulandığı öğrenme ortamlarının tasarlandığı, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade ederek farklı bakış açıları kazandığı ve etkin katılım gösterdiği öğrenme ortamlarına önem vermektedir.

Şahin de (2015, s. 407) bireylerin çevrelerindeki kişiler ve onların sosyal dünyalarından öğrendiklerini, bireyin öğrenme kapasitesinin kendisinden daha bilgili kişilerle bir arada olduğunda ortaya çıktığını, fikirlerin geliştirilmesi için bir grubun gerekli olduğunu ve bireyin önceki deneyimlerinin ve kişiliğinin bilgiyi yapılandırma sürecince önemli olduğunu belirtmektedir.

Günümüzde sosyal yapılandırımcılığın ilkelerinden sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında değil, aynı zamanda harmanlanmış veya çevrimi öğrenme ortamlarında da yararlanılmaya başlanmıştır. Örneğin farklı kişilerin erişimi ve düzenleme yetkisi olan wikiler veya Google Docs gibi çevrim içi ortak çalışma belgeleri sayesinde bilgi paylaşımlı bir şekilde üretilmekte ve şekillendirilebilmektedir. Çevrim içi forumlardaysa kişiler birbirlerine merak ettikleri konularda danışabilmekte veya destek olabilmektedirler. Benzer şekilde, çevrim içi sohbet odaları veya anlık mesajlaşma özelliklerinin olduğu öğrenme yönetim sistemlerinde katılımcılar anlık paylaşımlarda bulunup diğer katılımcılarla etkileşim kurmaya devam edebilmektedirler. Teknolojik gelişmeler sayesinde öğrenme ortamlarında görülen bu gelişmeler bazı araştırmalara da konu olmuştur. Örneğin Atıcı (2009, s. 265-266) alanyazın taramasına dayanarak web üzerinde sosyal yapılandırımcı bir öğretmen eğitimi ortamı hazırlamak için gerekli özellikleri, farklı yazılımlar veya uygulamalar ile katılımcı etkileşimini teşvik edebilen, basılı kaynaklar yerine farklı biçimlerde dijital kaynaklar sunan, grupların iş birliği içinde kararlar aldığı, kullanıcı merkezli ve dinamik yapıya sahip bir ortam olarak raporlamıştır.

Teknolojik gelişmelerin sosyal yapılandırımcılığın ilkelerinden yararlanan çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanıldığı araştırmalara Hawkey (2003) örnek verilebilir. Hawkey (2003) bir lisansüstü dersi alan 19 tarih öğretmeni adayıyla metin tabanlı tartışmalar etrafında bir çevrim içi sosyal yapılandırımcı öğrenme ortamı hazırlamıştır. Öğrenme ortamında katılımcıların bağımsız öğrenenler olmalarına yönelik soruların sorulduğu tartışma forumları yer almıştır. Ayrıca, katılımcılardan ödevlerini teslim etmeden önce çevrim içi ortamda birbirleri ile etkileşime girmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar çevrim içi tartışmalara katılmak konusunda olumlu hissetmişler ve bazı sessiz katılımcılar yüz yüze ortama göre çevrim içi ortamda daha fazla iletişim kurmuşlardır. Diğer bir bulguya göre bazı katılımcılar yüz yüze ortamdan farklı olarak çevrim içi tartışmalara tekrar dönerek tartışmalara katılmaya devam edebilmiş ve tartışma konuları üzerine düşünme fırsatı bulmuşlardır. Araştırmadaki son bulguya göre, katılımcılar forumlarda etkileşimli bir iletişim kurmuş ve birbirlerine soru sorma ve birbirlerinin fikirlerini tartışma fırsatı bulmuşlardır.

Bryceson'ın (2007) araştırmasında 414 lisans ve yüksek lisans öğrencisine bir öğrenme yönetim sistemi kullanılarak harmanlanmış bir öğrenme ortamında sosyal yapılandırımcılık ilkeleriyle hazırlanmış farklı dersler sunulmuştur. Öğrenme yönetim sistemine tüm dersler için standart olarak içerikler, web bağlantıları, yapılandırılmış

tartışma forumları, yapılandırılmamış tartışma forumları ve sohbet odaları, yüz yüze dersler, ödevler ve beceri portfolyoları eklenmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılandırılmış çevrim içi tartışmalar katılımcılar arasında etkileşim ve sosyalleşme olanakları yaratmış ve derse karşı aidiyet duygusu gelişmesini sağlamıştır. Diğer bir bulgu ise verilen ödevlerin öğrencileri araştırarak öğrenmeye, eleştirel düşünmeye ve etkili iletişim kurmaya teşvik etmiş olmasıdır.

Hawkey (2003) ve Bryceson'ın (2007) araştırmasına benzer bir diğer araştırma da McLoughlin (2013) tarafından yürütmüştür. McLoughlin (2013) sosyal iletişim amaçlı web 2.0 teknolojilerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmada yer alan ve yaşları 22-43 arasında değişen coğrafi olarak farklı yerlerdeki 19 aday öğretmenden bir öğrenme topluluğu içinde kendilerine sunulan araçlarla akran dayanışması grupları oluşturmaları, blog yazıları yazmaları, ses kayıtları yapmaları, akranlarından dönüt istemeleri ve akranlarına dönüt vermeleri istenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının karşılıklı ilişkiler kurduklarını, aidiyet duyguları geliştirdiğini, birbirlerinden aldıkları desteği yararlı bulduklarını, karşılıklı fikir alışverişinde bulunduklarını, öğretmenlikle ilgili yeni şeyler öğrendiklerini ve deneyimler kazandıklarını göstermiştir.

Öğretmenler için sosyal yapılandırmacı mesleki gelişim ortamlarıyla ilgili çalışmalarında Hung, Lee ve Vishnumahanti (2014) ise Singapur'da bir şehirde ilk ve ortaokul öğretmenlerinin okul takımları meydana getirdiği bir eylem araştırması uygulama topluluğu oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler diğer öğretmenlerle etkileşimlerinin sonucunda içerikle ilgili daha derin bilgiye sahip olmuşlar, bu tür bir uygulama topluluğuna dâhil olmakla yeni eğitsel uygulamalar hakkında bilgi edinmişler, diğer okullardaki meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmeye başlamışlar, deneyimli okullar deneyimsiz okullara fikirlerin sınıf uygulamasına dönüşmesinde rehberlik etmişler ve son olarak öğretmenler karşılıklı güven, öğrenme ve deneyimlerini paylaşma gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Ulaşılan bir diğer araştırmada Barak (2017), 63 öğretmen eğitimcisi ve 52 fen bilgisi öğretmen adayı ile BİT'in üstün yönleri ve esnekliği ile sosyal yapılandırmacılığın ilkelerini birleştirmiştir. Araştırmada öncelikle öğretmen eğitimcilerinin görüşleri belirlenmiştir. Daha sonra bu görüşler doğrultusunda öğretmen eğitimcilerin süreç boyunca rehber olduğu, öğrencilerin yeni bilgiyi iş birliği içinde üretmelerini sağlayan ve öğrencilerin birbirlerine dönüt sağlayarak destek olduğu bir ders içeriği hazırlanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre bu dersi alan öğretmen adayları, daha yaratıcı ve esnek düşünmeye başladıklarını, öğretmenliğe karşı görüşlerinin daha çok rehber rolünde bir öğretmen olmak yönünde değiştiğini, farklı deneyimlere sahip öğretmen adaylarıyla çalışmayı ilgi çekici, eğitici ve önemli bulduklarını, ürettikleri ders materyallerinin diğer adaylarla paylaşılmasıyla yararlı bilgi kaynakları oluşturabileceklerini ve etkin bir öğrenme ortamında yeni şeyler keşfedilmesini, hatalar yapılmasını ve hatalardan ders alınmasını önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular aynı zamanda Forde ve McMahon (2019) görüşlerini destekler niteliktedir. Forde ve McMahon (2019, s. 142, 148, 160) öğretmenlerin kariyer gelişimiyle ilgili alanyazın araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal etkileşimlerin, lider öğretmenlerin deneyimlerden yararlanmanın, bilişsel gelişimi destekleyecek sosyal öğrenme süreçlerinin, mesleki öğrenme topluluklarına katılarak öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri ve iş birliği yapmalarının önemini vurgulamıştır.

Yukarıda bulguları paylaşılan araştırma sonuçlarına dayanarak sosyal yapılandırmacılık ilkelerine göre tasarlanan yüz yüze ve çevrim içi mesleki gelişim ortamlarının katılımcılar üzerinde olumlu etkiler bırakabileceği öne sürülebilir. Araştırmaların sonuçlarında görüldüğü gibi sosyal yapılandırmacılığın ilkelerinden yararlanılan öğrenme ortamlarında katılımcılar birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinden yararlanmışlar, sosyalleşme olanağı bulmuşlar, çalışma gruplarına yönelik aidiyet duygusu geliştirmişler, fikir tartışmaları yapabilmişler ve alanlarıyla ilgili yeni şeyler öğrenmişlerdir. Barak'ın (2017) çalışmasında da görüldüğü gibi, sosyal yapılandırmacılık ilkeleriyle uyumlu olarak BİT'in kullanıldığı öğrenme-öğretme süreçleri de katılımcılar üzerinde etkili olabilmektedir. Aynı zamanda bu bulgulara dayanarak, farklı teknolojilerin desteğiyle sosyal yapılandırmacılığın ilkelerinden yararlanılan çevrim içi öğrenme ortamlarının oluşturulmasının mümkün olduğu görülmektedir.

Ancak yüz yüze ve çevrim içi mesleki gelişim ortamlarının sosyal yapılandırmacılık ilkelerine göre tasarlanmış olmasının, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önündeki engelleri kaldırmak için tek başına yeterli olmayacağı açıktır. Örneğin öğretmenler yüz yüze eğitimlere katılmak için yer ve zaman, maddi destek, fazla iş yükü gibi sorunlar yaşayabilirler. Öğretmenler çevrim içi eğitimlere katılmak için de sınırlı zaman, çakışan çalışma saatleri, eski bilgisayar donanımları, hızlı eğitmen desteğinin olmayışı gibi sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu durumda yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamlarının güçlü yanlarını ideal bir şekilde bir araya getiren harmanlanmış

öğrenme ortamlarının söz konusu engellerin aşılmasında uygun bir seçenek olabileceği düşünülmektedir.

1.2.3. Mesleki gelişim etkinliklerinde harmanlanmış öğrenme yaklaşımı

21. yüz yılda eğitim teknolojileri alanındaki gelişmeler özellikle derslerin yürütülüş şeklinde kendini göstermektedir. Örneğin teknolojik olanaklar sayesinde yüz yüze dersler veya eğitimler artık çevrim içi olarak yürütülebilmektedir. Ayrıca ders materyalleri dijital olarak hazırlanıp çevrim içi alanlarda saklanabilmekte ve daha sonra öğrenciler veya meslektaşlarla paylaşılabilir. Fakat günümüzde tamamen çevrim içi öğrenme ortamlarının hazırlanmasının mümkün veya uygun olmadığı durumlarda hem yüz yüze hem de çevrim içi öğrenmeyi kapsayan harmanlanmış öğrenmeden yararlanılmaktadır.

Gedik (2016, s. 499), harmanlanmış öğrenmeyi yüz yüze öğrenme ortamlarının çevrim içi öğrenme ortamları ile birbirinin zayıf yanlarını güçlendirecek şekilde beraber kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Özerbaş ve Özerbaş (2015, s. 364) ise harmanlanmış öğrenmeyi “yüz yüze öğrenme ile elektronik veya uzaktan öğrenmeyi bütünleştirme, farklı öğrenme kuramlarını, yöntem ve tekniklerini bütünleştirme, sınıftaki öğrenme sürecini çeşitli çevrim içi teknolojiler ile destekleme” şeklinde tanımlamaktadır. Bu yüzden harmanlanmış öğrenme “belirli bir öğrenme grubuna uygun olarak geliştirilen farklı ortamlar, etkinlikler ve teknolojilerin bütünleştirilmesi” olarak da tanımlanabilir (Özerbaş ve Özerbaş, 2015, s. 364).

Garrison ve Vaughan’a (2008, s. 5-6) göre harmanlanmış öğrenmenin temel özellikleri, yüz yüze ve çevrim içi öğrenmenin titiz bir şekilde birbirine entegre edilmesi, öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için ders tasarımının yeniden şekillendirilmesi ve yüz yüze ders saatlerinin yeniden yapılandırılarak çevrim içi saatlerle yer değiştirilmesidir. Aynı zamanda harmanlanmış öğrenme esnek tasarım olanakları sunarken, öğrenme-öğretme etkinliklerini farklı şekilde yapmayı ve öğrencilerin derin ve anlamlı şekilde nasıl öğrendiklerini sürekli olarak düşünmeyi gerektirir.

Uluslararası alanyazında hizmet içi ve hizmet öncesi harmanlanmış mesleki gelişim ortamlarıyla ilgili çeşitli araştırmalar olduğu belirlenmiştir (Mouzakis, 2008; Mohanna, Waters ve Deighan, 2008; Roberts-Pittman, Nellis ve Krug, 2011; Bu ve Bu, 2012; Dankbaar, vd., 2014; Ho-yan-Chan, 2014; Akarawang, 2016; Deegan, Wims ve Pettit, 2016). Hizmet içi mesleki eğitimle ilgili olarak Mouzakis (2008) yaşları 25 ve 55 arasında değişen 51 ilk ve ortaokul öğretmenin katılımı olduğu araştırmasında, öğretmenlerin

henüz deneme aşamasında olan BİT konusunda tamamladıkları harmanlanmış bir mesleki gelişim kursunu nasıl değerlendirdiklerini araştırmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde etkili bir harmanlanmış öğrenme ortamının özelliklerinin, katılımcıların BİT konusunda teknik ve pedagojik bilgiler ve sınıflarında kullanabilecekleri BİT ve yazılımlarla ilgili beceriler kazanmaları, yeterli ölçüde eğitimci desteği, önemli bilgileri içeren eğitim materyalleri, deneyimlerin ve sınıf uygulamalarının paylaşıldığı işbirliği olanaklarının sunulması ve diğer katılımcılar ve eğitimci arasında etkileşim ve iletişim sağlayabilen bir web ortamı olarak düşünüldüğü görülmüştür.

Harmanlanmış öğrenme ortamının hizmet öncesi mesleki gelişimde kullanıldığı bir diğer örnek Roberts-Pittman, Nellis ve Krug'un (2011) araştırmasıdır. Araştırmacılar psikoloji alanında lisans öğrencilerinin seçtiği ve iki yıl boyunca devam eden harmanlanmış derslerin başarısıyla ilgili araştırmalarının sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenme-öğretme süreçlerine katkısını, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamının esnekliğinden ve çevrim içi ortamda farklı eğitimcilere ulaşarak sınıf deneyimi konusunda deneyimlerinden yararlanılabilmesi olarak raporlamışlardır. Ayrıca, kampüs dışındaki öğrencilerin de tartışmalara ve sunumlara katılarak daha zengin öğrenme deneyimleri oluşmasına katkıda bulunabilmesi diğer bulgular arasındadır.

Hizmet öncesi mesleki gelişimle ilgili diğer bir örnek olarak Ho-yan Chan'ın (2014) araştırması gösterilebilir. Ho-yan Chan araştırmasında çeviribilim alanında öğrenim gören 30 lisans öğrencisinin ders dışı saatlerde kullanabilmesi için uygulamalı çeviri kaynakları içeren bir çevrim içi kütüphane oluşturmayı ve denemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların sınırlı yüz yüze ders saatleri dışında çevrim içi öğrenme ortamının onlara verdiği evde uygulama olanakları sayesinde çeviri becerilerini geliştirebildikleri görülmüştür. Çevrim içi etkinliklerin katılımcıların motivasyonunu, alan bilgisini, dil becerilerini arttırabilmesi elde edilen diğer bulgular olmuştur.

Alanyazın taraması sonucunda harmanlanmış mesleki gelişim ortamlarıyla ilgili ulusal düzeyde de araştırmalar olduğu görülmüştür (Cesur, 2010; Aydın, 2012; Kokoç, 2012; Dönmez, 2017). Örneğin Cesur (2010) ve Aydın (2012) devlet okullarında çalışan öğretmenlere yönelik olarak harmanlanmış biçimde sunulan Intel Öğretmen Programı'na katılan öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Cesur'un (2010) 387 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmasının sonucunda ulaşılan bulgular, katılımcıların harmanlanmış öğrenme ortamını teknolojiyi etkili şekilde kullanmalarını

sağlayan etkili bir öğrenme ortamı olarak gördüklerini ve bilgiye farklı şekilde ulaşmanın olanaklı olduğunu öğrendiklerini göstermiştir. Bulgular ayrıca katılımcıların iş birliğine dayalı etkinlikler sonucunda ortaya çıkardıkları ürünlerin çok yönlü düşünme becerilerini geliştirebildiğini ve web 2.0 teknolojilerine yönelik olarak hazırlanan kullanma kılavuzlarının uygulamaları kolaylaştırdığını göstermektedir. Aydın da (2012) Intel Öğretmen Eğitimi Programı'nı 6409 öğretmenin görüşünü alarak değerlendirmiştir. Araştırmacının ulaştığı bulgulara göre, bu programa katılan öğretmenler teknoloji kullanma becerilerini geliştirmişler ve öğrendikleri uygulamaları okul içinde ve dışında kullanma olanakları bulmuşlardır. Ayrıca harmanlanmış öğrenme sayesinde eğitimler daha az zaman ve emek harcanarak gerçekleştirilebilmiştir.

Cesur (2010) ve Aydın'a (2012) benzer şekilde, Kokoç da (2012) bir TPAB odaklı harmanlanmış mesleki gelişim programına katılan 24 sınıf öğretmeni ile katıldıkları programın değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmacının ulaştığı bulgulara göre katılımcılar, programın zaman ve mekân esnekliği sağladığını, teknolojiyle zenginleştirilmiş bir ortamın ilgi ve heyecanlarını arttırdığını, çevrim içi öğrenme ortamının kaynaklara erişim kolaylığı ve diğer katılımcılarla iletişim ve fikir paylaşımına olanak sağladığını belirtmişlerdir.

Ulusal alanyazından harmanlanmış mesleki gelişim ortamlarıyla ilgili bir diğer örnek olarak Dönmez'in (2017) araştırması gösterilebilir. Dönmez (2017) bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık programında görevli öğretim elemanları için web 2.0 teknolojilerinin kullanımına yönelik bir tersine (flipped) mesleki gelişim programı tasarlamış ve uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar çevrim içi öğrenme ortamının katılımcılara esnek ve kendi hızlarında öğrenme olanakları sağladığını ve sunulan tartışma olanaklarıyla diğer katılımcılardan ve eğitmenlerden de yeni şeyler öğrenme olanakları bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda eğitim videolarını tekrar izlemenin, diledikleri zaman duraklatabilmenin ve not almanın sağladığı üstünlüklerden söz etmişlerdir.

Yukarıda paylaşılan araştırmaların bulgularına dayanarak, harmanlanmış mesleki gelişim programları hazırlanırken, öğrenme ortamının BİT'in sağladığı üstün yönlerden yararlanılarak tasarlanmasının katılımcıların başarısı ve memnuniyetleri üzerinde olumlu etkileri olacağı öne sürülebilir. Araştırmaların bulgularında görüldüğü gibi BİT sayesinde katılımcılar eğitim materyallerine ve eğitmene gerektiğinde tekrar ulaşabilmişler, birbirleriyle fikir alışverişi yapabilmüşler, kendi hızlarında öğrenme olanakları bulmuşlar, derslerine yönelik teknoloji bilgi ve becerilerini geliştirmişlerdir.

1.3. Problem Durumu

21. yüzyılda tanımlanan öğretmen rollerinden birisi de öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenme-öğretme süreçlerini iyileştirmek için BİT'den yararlanmaktır. Bu nedenle, öğretmenler pedagoji ve alan bilgisine ek olarak derslerinde kullanabilecekleri teknolojiler konusunda da bilgili olmalıdırlar (Smaldino vd., 2015, s. 343). Öğretmenlerden eğitim teknolojileri konusunda sadece temel bilgisayar okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri değil, 21. yüzyılda değişen öğrenci özellikleri ve öğrenme tercihlerine göre öğretim yöntemlerini, derslerinin içeriklerini ve değerlendirme yöntemlerini şekillendirerek, öğretimi bireyselleştirmeleri de beklenmektedir. Bu bağlamda, doğru bilgiye veya doğru araca erişim gibi konularda bilgi okuryazarlığını arttırmak ve öğretme-öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla teknoloji odaklı mesleki gelişim bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Smaldino vd., 2015, 2015, s. 343-344).

Sevim (2015, s. 12-13), alanyazın taramasına dayanarak eğitimde farklı teknolojilerinin kullanılmasının yararlarını daha kolay ve hızlı öğrenme, öğrenme sürecine odaklanma, kalıcı öğrenme, etkili anlatım, zevkli, daha kolay ve etkili öğretim, öğrencilerin güdülenmesi ve bağımsız çalışabilmesi olarak özetlemektedir. Eğitim teknolojileri aynı zamanda öğretmen ve öğrenciye serbestlik kazandırmakta ve bilgiye birinci kaynaktan erişilmesine, fırsat eşitliği sağlanmasına, öğrenme ortamının çeşitlendirilmesine, öğretmen ve öğrencilerin yaratıcılığını arttırmaya ve öğrencilerin daha üretken ve hızlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.

Prensky'nin (2001) önerdiği gibi, 21. yüzyılda öğrenme-öğretme süreçlerinin dijital neslin öğrenme şekillerine ve tercihlerine göre planlanması gerekmektedir. *Dijital yerliler* olarak adlandırılan ve günümüzün öğrencilerini temsil eden bu dijital nesil veya diğer bir isimle Z kuşağı, BİT'i öğrenme ve sosyal etkileşim amacıyla etkili bir şekilde kullanabilmektedir. Kurt, Günüş ve Ersoy'a (2012) göre, günümüzün öğrencileri aynı zamanda dijital dünyaya hızlı uyum sağlamakta, sanal ortamı doğal yaşam alanı olarak görmekte ve öğrenme ortamlarında farklı şekillerde değerlendirilmek istemektedirler.

Eğitim alanındaki bu gerçekliklerden yola çıkan Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı, 2014-2015 Akademik Yılı'ndan beri Web 2.0 ve BİT'in entegre edildiği bir eğitim programı uygulamaktadır. Öğrenme çıktıları temel alınarak hazırlanan eğitim programına teknoloji entegrasyonu da bu çıktılarla paralellik sağlayarak öğrenmeyi pekiştirici rol oynamaktadır. Bu entegrasyon

sürecinde öğrencilerin ders materyallerini sağlayan yayınevlerinden satın aldıkları çevrim içi çalışma kitaplarına ek olarak, Canva, Padlet, Google Docs, Quizlet gibi web üzerindeki ücretsiz araçlardan, MS Office gibi bilgisayar yazılımlarından ve Edmodo gibi çevrim içi öğrenme platformlarından yararlanılmaktadır. Programa entegre edilen her aracın seçilmesindeki öncelikli ölçüt öğrenme çıktıları ile uyumlu olmasıdır. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'ndaki öğretim elemanları da eğitim programına entegre edilen her bir Web 2.0 veya BİT aracıyla ilgili olarak yayınevleri veya okul bünyesindeki Teknoloji Entegrasyonu Birimi'nde görevli öğretim elemanları tarafından verilen eğitimlere zorunlu veya isteğe bağlı olarak katılmaktadırlar.

Bu kurumda eğitim programına entegre edilecek web 2.0 araçları seçilirken, sadece öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerini farklı bir platformda uygulamaları değil, aynı zamanda öğretim elemanlarının aynı araçları kullanarak meslek yaşamlarında veya öğrenme-öğretme süreçlerinde daha etkili olabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Örneğin, bir dijital hikâye uygulaması olan *StoryBird* bu şekilde kullanılabilir. Öğrenciler bu aracı kendilerine verilen ödev doğrultusunda hayatlarından bir kesiti anlatmak için kullanabildikleri gibi, öğretim elemanları kendi yazdıkları hikâyeleri öğrencilerine *–di'li geçmiş zaman* 'ı öğretirken kullanabilmektedir.

Ancak Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda yukarıda anlatılan teknoloji entegrasyonu çalışmaları ve etkinlikleri yapılırken, öğretim elemanlarının farklı düzeylerde teknopedagogik alan bilgisi düzeylerine sahip oldukları (Kınav, 2018) belirlenmiştir. Ayrıca bu farklılığın mesleki gelişim etkinliklerine katılan ve katıl(a)mayan öğretim elemanlarının kullandıkları yöntem ve teknikler arasındaki farklılığı artırma olasılığı ön görülmüştür. Bu farklılıklar aynı zamanda öğrenme ortamlarını olumsuz olarak etkileyebilir çünkü içinde bulunduğumuz çağın dijital becerileri nispeten daha fazla gelişmiş öğrencileri, kendilerinininkine benzer yeterlikte teknoloji kullanıcısı öğretmenleri tercih edebilmektedirler (Günüç, 2017).

Bunlara ek olarak, günümüzdeki teknolojik olanakların bu kurumdaki öğretim elemanlarının mesleki gelişim ve BİT kullanımı bağlamında uluslararası ve ulusal yeterlik standartlarına erişebilmeleri ve web 2.0 teknolojilerinin ve BİT'in entegre edildiği eğitim programının gerektiği gibi uygulanması için, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine diledikleri zaman ve yerde katılabilmelerinin sağlanması,

etkinliklerde yetişkinlerin özelliklerinin göz önünde bulundurulması, öğretim elemanlarına farklı gereksinimlerine göre mesleki gelişim etkinlikleri sunulması ve bu etkinliklerde mümkün olduğunca çok paylaşımın sağlanması amacıyla kullanılması gerekmektedir. Örneğin, öğrenme yönetim sistemlerinde (ÖYS) eğitim içeriklerin oluşturulması, eğitimlerin video sunucularında saklanması gibi farklı teknolojik olanakların kullanılması, yüz yüze eğitimlere katılmak isteyip de katılamayan öğretim elemanları için öğrenme olanakları sunarken, zamanla daha fazla konuda eğitim materyali oluşturulmasına ve bunların öğretim elemanlarıyla sürekli olarak paylaşılmasına olanak sağlayabilir. Böylece öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerine devam etmeleri de kolaylaştırılabilir.

Ayrıca O'Bannon ve Puckett'in de (2010) önerdiği gibi, araştırmanın yapılacağı kurumda öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde daha etkili öğrenebilmeleri ve öğretebilmeleri ve öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki gelişimlerine devam edebilmeleri için BİT'den mümkün olduğunca fazla yararlanılması gerekmektedir. En önemlisi, öğrencilerin beklediği teknoloji entegrasyonunun sağlandığı öğrenme ortamları için, öncelikli olarak tekrar öğretmenlere odaklanması gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak, uluslararası alanyazında eğitim alanında harmanlanmış mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili çok az sayıda araştırma vardır (Mouzakis, 2008; Mohanna, Waters ve Deighan, 2008; Roberts-Pittman, Nellis ve Krug, 2011; Bu ve Bu, 2012; Danbaar, vd., 2014; Ho-yan-Chan, 2014; Akarawang, 2016; Deegan, Wims ve Pettit, 2016) ve bu araştırmalar bu tür eğitimlerin nasıl planlanması ve yürütülmesi gerektiği ile ilgili sınırlı önerilerde bulunmaktadır. Ulusal araştırmalar arasında da bu tür eğitimler ile ilgili daha az sayıda örnek vardır (Cesur, 2010; Aydın, 2012; Kokoç, 2012; Dönmez, 2017). Ayrıca mevcut araştırmalarda program geliştirmenin kuramsal temellerinden nasıl yararlandığı açık olarak görülememektedir. Bu yüzden, zamanlama, gereksinime görelilik, öğrenme tercihlerine görelilik ve kuramsal dayanaklarla program geliştirme gibi önemli konularda eksik kalabilen yüz yüze mesleki gelişim etkinliklerine alternatif olarak harmanlanmış mesleki gelişim programları üzerinde daha fazla araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Alanyazındaki mesleki gelişim ve mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanmasıyla ilgili araştırmaların azlığından ve öğretmenlerden uluslararası, ulusal ve kurumsal düzeyde beklentilerden yola çıkan bu araştırma, katılımcıların kendi hızlarında, diledikleri zaman ve yerde, yetişkinlerin öğrenme tercihleri ve sosyal yapılandırmacılık

ilkeleri çerçevesinde harmanlanmış bir mesleki gelişim programının uygulanarak değerlendirilmesi gereksiniminden yola çıkılarak desenlenmiştir.

1.4. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarının, teknopedagojik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek harmanlanmış bir mesleki gelişim programı tasarlamaktır.

Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulunması amaçlanmıştır:

- 1) Öğretim elemanlarının, teknopedagojik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek harmanlanmış bir mesleki gelişim programı;
 - a. yöneticilerin görüşlerine göre
 - b. öğretim elemanlarının görüşlerine göre
 - c. öğrencilerin görüşlerine göre nasıl tasarlanabilir?
- 2) Tasarlanan mesleki gelişim programına katılan öğretim elemanlarının
 - a. çevrim içi etkinliklere katılım durumları nelerdir?
 - b. yüz yüze öğrenme ortamındaki etkinliklere katılım durumları ve birbirleriyle etkileşim durumları nelerdir?
 - c. sınıf içi uygulamalarda kullandıkları web araçları hangileridir?
 - d. deneme süreci boyunca kazandıkları becerilere yönelik görüşleri nelerdir?
- 3) Mesleki gelişim programına katılan öğretim elemanlarının programa yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, BİT entegrasyonu konusunda alanyazındaki harmanlanmış mesleki gelişim programlarının tasarlanması ve uygulanması süreci ile ilgili sınırlı bilgi birikimine katkıda bulunması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırma, farklı bir öğretim düzeyinde olması ve yabancı dil öğretiminde web 2.0 teknolojileri ve BİT'den yararlanmaya yönelik olmasıyla diğer çoğu araştırmadan ayrılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı kurum açısından bakılınca, bu araştırmadan elde edilecek bulguların ayrı bir önemi olduğu düşünülmektedir. İlk olarak, bu araştırmadan elde edilecek veriler araştırmanın yapıldığı kurumda teknopedagojik gereksinimlerle ilgili

değerli veriler sağlayabilir. Örneğin, bireysel açıdan bakıldığında teknopedagojik becerileri nispeten daha düşük düzeyde olan öğretim elemanlarının gereksinimlerine göre temel bilgilere dayalı, daha genel veya daha yavaş ilerleyen eğitimler planlanabilir. Bu planlamaya benzer şekilde, teknopedagojik becerileri nispeten daha ileri düzeyde olan öğretim elemanlarına, web 2.0 ile daha karmaşık becerilere yönelik, daha detaylı eğitimler planlanabilir. Alternatif olarak bu etkinlikler planlanırken, teknopedagojik beceri düzeyleri daha yüksek ve daha düşük öğretim elemanları arasında akran destek grupları oluşturularak, öğretim elemanları için etkileşimli, esnek ve katılımcıların kendilerini daha rahat hissettikleri daha fazla sayıda öğrenme ortamları yaratılabilir. Bu nedenlerle, bu araştırmadan elde edilecek veriler, aynı zamanda daha etkili mesleki gelişim etkinlikleri planlamasına yardımcı olarak kurumsal gelişime destek sağlayabilir çünkü kendi gereksinimlerine göre planlanan mesleki gelişim etkinlikleri sayesinde katılımcılar, sınıf ortamlarında web 2.0 teknolojilerinden daha fazla yararlanabilirken, öğretme-öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilirler.

Bu araştırmanın ayrıca kurumsal açıdan ve alanyazın açısından çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Tasarlanacak mesleki gelişim programının kurumdaki diğer konulardaki mesleki gelişim faaliyetleri için model olarak kullanılabileceği ve böylece tüm öğretim elemanlarının mesleki gelişim gereksinimlerinin daha esnek bir şekilde karşılanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın yüz yüze mesleki gelişim programlarıyla ilgili araştırma sayısıyla karşılaştırıldığında nispeten sınırlı düzeyde çalışmanın olduğu ulusal ve uluslararası alanyazına deneyim birikimi bağlamında dolaylı olarak olumlu bir etkisi olabilir.

Son olarak, bu araştırmada katılımcıların öğrenme-öğretme süreçlerinde kendi deneyimleri bağlamında iyi örnekleri paylaşımları yoluyla elde edilecek ders malzemeleri, daha etkili öğretim amacıyla mesleki gelişim programı sırasında diğer öğretim elemanlarıyla paylaşılabilmesi gibi, paylaşılacak olumsuz deneyimler de kurum yöneticileri tarafından teknoloji entegrasyonu sürecini geliştirme çalışmaları sırasında çözülmesi gereken problemler olarak değerlendirilebilir.

Özetle, öğretmenlerin mesleklerinin doğasında olan sürekli mesleki gelişim ve içinde bulunduğumuz dijital çağda öğretmenlerden web 2.0 teknolojileri ve BİT kullanımına yönelik beklentiler, öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmalarını bir gereklilik haline getirmiştir. Ancak mesleki gelişim etkinlikleri, bazen uygun zaman aralıklarında verilememekte, her zaman bireysel gereksinimleri

karşılayamamakta, yetişkinlerin beklentileri ve öğrenme tercihlerine uymamakta ve bunların sonucunda yeterli etkiyi bırakamamaktadır. Bu yüzden, bu araştırmanın

- öğretmenlerin mesleki gelişim modellerine, sosyal yapılandırmacılık ilkelerine ve yetişkinlerin öğrenme tercihlerine uygun,
- kurumun, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun,
- öğretim elemanlarının çalışma koşullarına uygun,
- katılımcıların ve kurumun gelişimine katkıda bulunacak harmanlanmış bir mesleki gelişim programı (MGP) tasarlanmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Öğretim elemanlarının teknopedagojik becerilerini harmanlanmış bir mesleki gelişim programıyla geliştirmeyi amaçlayan bu araştırma, Anadolu Üniversite Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce Hazırlık Programı'nda web 2.0 araçlarının derslerde entegrasyonuna yönelik olarak 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde gereksinim analizine veri sağlayan öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler ile 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde mesleki gelişim programına katılan ve veri sağlayan öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretim görevlisi: 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'na göre “yükseköğretim kurumlarında okutulan dersleri vermek, uygulama yapmak veya yaptırmakla yükümlü olan öğretim elemanıdır.” Öğretim görevlilerinin görev tanımlarında bilimsel araştırma ve geliştirme etkinlikleri sürdürme zorunluluğundan bahsedilmediğinden, bu araştırma bağlamında uyguladıkları eğitim programı göz önünde bulundurulduğunda İngilizce hazırlık programlarında görevli öğretim görevlilerinin üniversite düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenleri olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca, alanyazın taraması sonucunda özel olarak öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim modellerine rastlanmadığından Öğretim görevlilerinin mesleki gelişimi için “öğretmenlerin mesleki gelişimi” ifadesinin kullanılmasının uygun olabileceği düşünülmüştür.

Öğretmen: Mesleği bilgi öğretmek olan kimse, hoca, muallim, muallime (TDK).

Teknopedagojik beceri: Teknoloji bilgisi ile pedagoji bilgisinin birbirini destekleyecek şekilde kullanılabilmesi.

Web 2.0 araçları/teknolojileri: Kullanıcıların etkileşim ve paylaşımda bulunabildiği, iş birliği yapabildiği, yeni bilgi ve içerik oluşturabildiği anlatan kavram. Bu araştırmada web 2.0 teknolojileri ve araçları anlam karmaşasını engellemek için birbirinin yerine kullanılmıştır.

Öğretim elemanı: “Yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri ve araştırma görevlileridir” (2547 sayılı kanun).



2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde seçilen araştırma modeli, araştırmanın çalışma evreni ve çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçlarının neler olduğu, verilerin nasıl toplandığı ve çözümlendiği, araştırmacının rolü, verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik izlenen süreç ve etik önlemler açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, karma yöntem araştırması özelliklerini barındıran tasarım tabanlı araştırma (TTA) modelinden yararlanılmıştır. Özellikle eğitim ortamlarında kullanılan (Zheng, 2015, s. 400) TTA'nın temelleri Dewey'in öncülüğünde 1896 yılında atılmıştır (Bell, Hoadley ve Linn, 2004, s. 74), (Zheng, 2015, s. 400). TTA, ilk olarak Brown (1992) ve Collins (1992) tarafından *tasarım deneyleri* adıyla alanyazında yer almaya başlamıştır (Wang ve Hannafin, 2005, s. 5; Sarab, 2014, s. 154). Brown (1992, s. 150, 174) etkili öğrenme ortamları ve süreçlerinin nasıl tasarlanabileceğini konu alan çalışmada sınıfların akademik çalışma fabrikalarından, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacıların yansıtıcı uygulamalarını teşvik eden öğrenme ortamlarına dönüşmesi amacıyla uyguladığı tasarım deneylerini konu almıştır. Collins (1992, s. 15-16) ise öğrenme ortamlarında yapılan deneysel çalışmaların bir kurama dayanmaması nedeniyle sonuçların eğitimde teknolojik yeniliklerin tasarlanmasıyla ilgili kuramlar geliştirilmesi açısından çoğunlukla anlaşılabilir olduğunu ileri sürerek sistemli bir *eğitim tasarımı bilimi* geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır.

The Design-Based Research Collective'e (2003, s. 6) göre TTA, belli müdahale yöntemlerini sadece tasarlamak ve test etmenin ötesine geçerek, öğrenme ve öğretmeyle ilgili kuramları barındırır; kuram, tasarım ve uygulama arasındaki ilişkiye odaklanır ve öğrenme ve öğretmeyle ilgili kuramlarının geliştirilmesine katkıda bulunur. TTA süresince araştırmacı ve uygulamacılar öğrenme ortamlarında anlamlı değişimler oluşturmak için beraber çalışır. The Design-Based Research Collective'e (2003, s. 5) göre, iyi bir TTA'da öğretim tasarımı ve öğrenme kuramları birbiriyle uyumludur; tasarım, uygulama, analiz ve yeniden tasarım döngüleri yer alır; sonuçlar herkesle paylaşılabilir kuramlar üretir, tasarımın gerçek ortamlarda nasıl çalıştığı ve çözüm sağladığı anlatılır ve yapılan açıklamalar uygulama süreçlerini belgeleyebilir ve kazanımlarla ilişkilendirebilir.

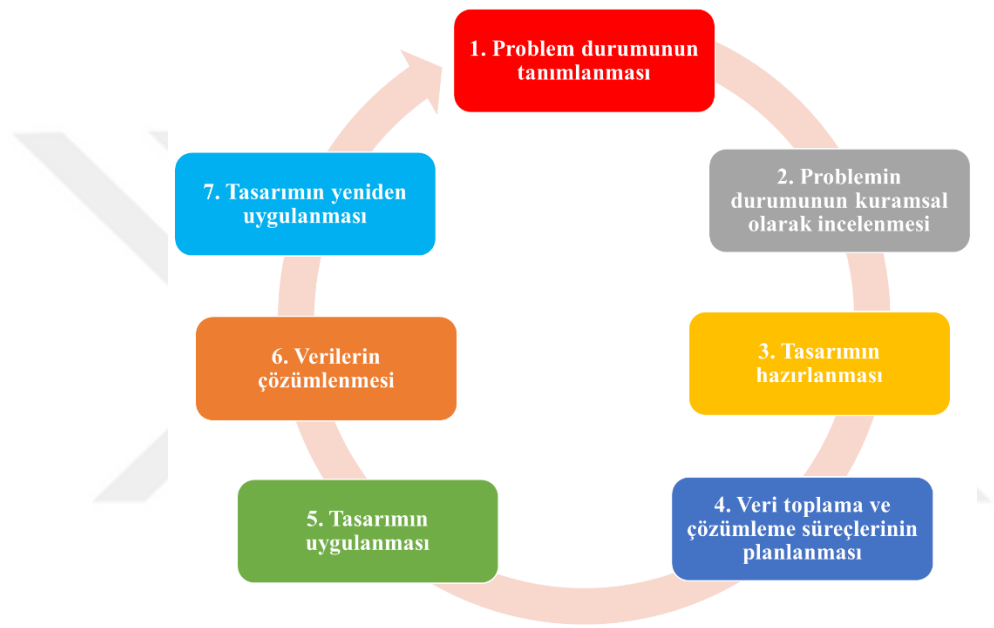
Barab ve Squire'e (2004, s. 3-4) göre TTA, araştırmayla ilgisi olmayan değişkenleri dışarıda bırakarak gerçek dünyadaki uygulamaların karmaşıklığına odaklanır; esnek tasarımıyla gözden geçirmeyi, çoklu bağımlı değişkenleri ve sosyal etkileşimi yakalamayı içerir; katılımcıları denek olarak değil, tasarım ve analiz süreçlerinde eş katılımcılar olarak görür ve bir hipotezi test etmek yerine uygulaması yapılan tasarımın ayırt edici özelliklerini ortaya koyan bir profil ya da kuram geliştirmeye odaklanır. Benzer şekilde, Wang ve Hannafin de (2005, s. 5) TTA'nın beş özelliğini faydacı olması, kurama dayalı olması, etkileşimli, tekrarlamalı ve esnek olması, birleştirici olması ve bağlamsal olması şeklinde açıklamıştır.

Barab (2014, s. 156) ise TTA'nın doğal ortamlarda gerçekleşmesi ve kuramlara bağlı olarak öğrenme ortamlarının sistematik şekilde düzenlenmesi sayesinde, belli bir müdahalenin neden ve nasıl işe yaradığına yönelik bakış açıları kazandırdığını; TTA'nın temel bileşenleri olan tasarım, kuram, sorun ve doğal ortamın birbiri ile iç içe geçerek etkileşimde bulunduğunu ve TTA'nın Collins'in (1992, s. 17) *tasarımdaki iyileştirmeler* olarak adlandırdığı çoklu tekrarlamaların tasarımın daha da iyileşmesini sağladığını belirtmektedir.

Dominguez (2017, s. 1) de, TTA'nın eğitimsel yeniliklerin tasarlanmasına ve karmaşık ve birbirine bağlı etmenlerin olduğu doğal öğrenme ortamlarda bu yenilikleri test etmeye odaklandığını ve araştırmacıyı öğrenmenin ve eğitimsel yeniliklerin karmaşık ekolojisinin bir parçası olarak gördüğünü belirtmektedir. TTA aynı zamanda, öğrenme kuramlarının belirli ortamlarda uygulanmalarının incelenmesine odaklanırken, araştırmacıların belli bir amaç doğrultusunda doğal, sürdürülebilir öğrenme ortamları tasarlayarak, kuramlarını ve yenilikleri test edebilmelerine, genişletebilmelerine veya değiştirebilmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca Dominguez'e (2017, s. 5-7) göre TTA, araştırmacıya bir eğitsel yenilik tasarlama veya bir öğrenme ortamında belli öğrenme kuramlarının, pedagojik uygulamalar veya öğrenme etkinliklerinin ne gibi işlevleri olduğu konusunda bir çekici bir çerçeve sunarken) araştırma soruları doğrultusunda TTA süresince bir araştırmacı veri toplama, çözümleme ve raporlama amacıyla farklı araçlar kullanabilir.

Alanyazın taramasına göre TTA uygulamasının temel olarak yedi aşamalı bir süreç olduğu söylenebilir. Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, problem durumunun tanımlanmasıyla başlayan süreci, problem durumunun kuramsal dayanaklar kapsamında incelenmesi ve dayanakların belirlenmesi izlemektedir. Daha sonra, tasarım ilkeleri ve ilgili kuramlar

çerçevesinde öğretim tasarımı hazırlanmakta ve ardından verilerin nasıl toplanacağı ve çözümleneceğine ilişkin planlamalar yapılmaktadır. Beşinci aşamada tasarım uygulanmakta ve aynı zamanda veriler toplanmaktadır. Altıncı aşamada ise, toplanan veriler çözümlenir. Veri çözümlemesi sırasında uygulama sırasında ortaya çıkan yeni problem durumlar saptanırsa, tasarım yeniden uygulanmadan önce, ilk dört aşama yeniden tamamlanır. Yedinci ve son aşamadaki ise tasarım yeniden uygulanır ve uygulama, amaçlanan sonuca ulaşana kadar devam edebilir.



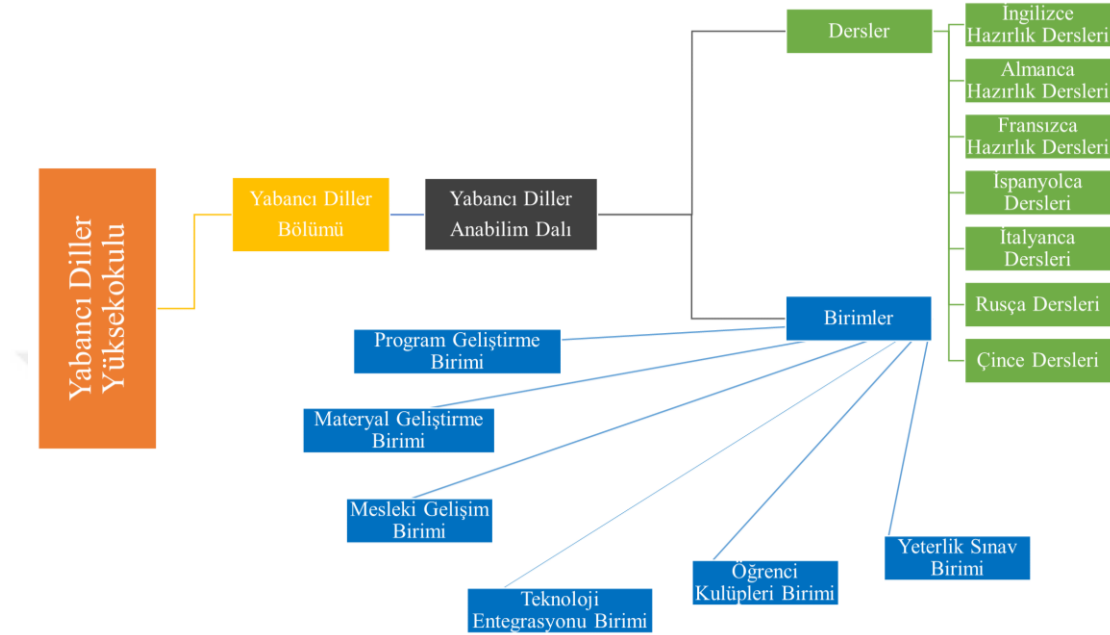
Şekil 2.1 *Tasarım tabanlı araştırma döngüsü*

Tüm bu bilgiler çerçevesinde TTA'nın bu araştırmada kullanılma nedenleri Dominguez'in (2017, s. 7-11) belirttiği gibi, öğrenme kuramlarının geliştirilmesi, denenmesi ve geliştirilmesine olanak sağlaması, öğrenme süreçlerini ve bu süreçleri destekleyen bir tasarım sunması ve kendini tekrarlayarak bağlama özgü gereksinimleri karşılamak için değişmesi ve gelişmesi şeklinde ifade edilebilir.

2.2. Araştırma Ortamı

Bu araştırma, 2017-2018 Bahar ve 2018-2019 Güz Dönemi'nde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. 4 Aralık 1998 yılında kurulan Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, araştırma verilerinin toplandığı ve tasarlanan programın denendiği dönemlerde Temel Yabancı Diller Bölümü

ve Modern Diller Bölümü'nden oluşmaktaydı. Ancak Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) aldığı bir karar doğrultusunda, 2019 yılı Ocak ayında Yabancı Diller Bölümü ve Yabancı Diller Anabilim Dalı'ndan oluşan bir yapıya dönüştürülmüştür (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nun idari yapısı

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda The Global Scale of English'ten (GSE) yararlanılarak belirlenen hedef kazanımlara göre yüksekten düşüğe göre A (haftada 24 saat), B (haftada 24 saat), C (haftada 24 saat) ve D (haftada 26 saat) yeterlik düzeylerinde 147 öğretim elemanı ile yaklaşık 2200 öğrenciye yönelik İngilizce hazırlık dersleri yürütülmektedir. Yabancı Diller Yüksekokulu'nda içinde 370 bilgisayar olan 13 adet bilgisayar laboratuvarı, üç adet televizyon odası, bir adet kütüphane, bir adet okuma salonu, bir adet konferans salonu ve bir adet çok amaçlı salon ile öğrencilere çeşitli öğrenme olanakları sağlanmaktadır.

Yabancı Diller Yüksekokulu'nda çalışan öğretim elemanları yukarıda Şekil 2.2'de gösterilen idari birimlerde gönüllü olarak çalışmakta ve hem öğrenme-öğretme süreçlerinin daha etkili olmasına hem de kendi mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Öğretim elemanları için kurum içinde mesleki gelişim etkinlikleri ise Mesleki Gelişim Birimi ve Teknoloji Entegrasyonu Birimi tarafından düzenlenmektedir.

Araştırma harmanlanmış bir öğrenme ortamında gerçekleştiğinden, çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamı olarak iki farklı öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Araştırma

sırasında çevrim içi etkinliklerin yönetilmesi Canvas öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Canvas ÖYS'ne diledikleri zaman ve yerden, diledikleri cihazdan bağlanarak etkinliklere katılmışlardır. Araştırmanın yüz yüze öğrenme ortamı olarak ilk olarak araştırmanın gerçekleştiği kurumda bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik bir bilgisayar laboratuvarı kullanılmış ve böylece katılımcıların öğrencilerine karşı öğrenme sürecinde daha güçlü empati kurmaları ve kullanılan bilgisayar ve donanımlarını daha etkili tanımaları amaçlanmıştır. Ancak Bölüm 2.7.1'de anlatıldığı gibi, mesleki gelişim programı başladıktan sonra fiziki bazı sorunlar tespit edilmiş ve katılımcıların birbirleriyle daha samimi ve sosyal bir ortamda çalışabilmeleri ve daha kolay etkileşim kurabilmeleri amacıyla tüm katılımcıların birbirlerini görebilecekleri bir toplantı salonu kullanılmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci mesleki gelişim programının tasarlanması, denenmesi ve geliştirilmesi olarak üç aşamadan oluşmuştur (Şekil 2.3). TTA modelinin (Şekil 2.1) ilk dört aşamasına karşılık gelen programın tasarlanması aşamasında ilk adım olarak problem durumu belirlenmiş ve kuramsal olarak incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı ve araştırma soruları belirlenmiştir. Üçüncü adımda gereksinim analizine yönelik veri toplama araçları hazırlanarak dördüncü adımda yöneticiler, öğretim elemanları, öğrenciler ve programa katılacak öğretim elemanlarından veriler toplanmış ve beşinci adımda elde edilen veriler çözümlenmiştir. Altıncı adımda programın içeriğine yönelik kazanımlar belirlenmiş de daha sonra eğitimin içeriği hazırlanmıştır. Sekizinci adımda ise öğrenme-öğretme süreçleri planlanmış ve dokuzuncu adımda program denenirken kullanılacak veri toplama araçları hazırlanmıştır. TTA modelinin beşinci aşamasına karşılık gelen ikinci aşamada tasarlanan eğitim programı denenmiş ve süreç boyunca programın denenmesine yönelik veriler toplanmıştır. TTA modelinin kısmen altıncı aşamasına karşılık gelen Üçüncü aşamada programın değerlendirilmesi yapılmış ve elde edilen veriler çözümlenerek sonuç ve tartışma bölümü yazılmıştır. TTA modelinin (Şekil 2.1) yedinci aşamasının ise araştırma tamamlandıktan sonra başlatılması planlanmıştır.



Şekil 2.3. Araştırma süreci

2.3.1. Programın tasarlanması süreci

Programının tasarlanması sürecinde gereksinim analizine yönelik olarak öncelikle çalışma evrenine ulaşılmış ve daha sonra çalışma grubu oluşturulmuştur. Ayrıca, mesleki gelişim programının sağlam bir yapısının olması için kuramsal dayanaklar belirlenmiştir. Paydaşların görüşleri tasarımı etkileyebilecek soruların sorulduğu gereksinim analiziyle belirlendikten sonra öğretmenlerin mesleki gelişim modelleri, harmanlanmış öğrenme modelleri ve öğrenmeye yönelik kuramlar üzerinde bir alanyazın taraması yapılmış ve uygun olacağı düşünülen modeller ve kuramlardan yararlanılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacının tez danışmanı ile hazırladığı çevrim içi öğrenme ortamı ve taslak içerik uzmanların görüşlerine göre geliştirilmiştir. Son olarak, programın katılımcılarının görüşlerine göre taslak program denemeye hazır hale getirilmiştir.

2.3.1.1. Çalışma evreni

Bu araştırmanın gereksinim belirleme sırasında ulaşılan çalışma evrenini 2017-2018 Akademik yılı Bahar Dönemi'nde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli dört yönetici, 145 öğretim elemanının tümü ve sınıflarında ulaşılan 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Gereksinim belirleme aşamasında kurumda öğrenim gören 2212 öğrenciye ulaşmak yerine, derslerinin aksamaması için sınıflarında sormaca formlarının dağıtılmasını kabul eden öğretim elemanları aracılığıyla 1000 öğrenciye ulaşılmıştır ve yanıtız sormaca formları ve hepsi aynı yanıt işaretlenmiş sormaca formları ayrıldıktan sonra geriye kalan 904 öğrencinin sağladığı veriler analiz edilmiştir.

Ulaşılan 145 öğretim elemanının 128'i sormaca formunu yanıtlamış, 13'ü yanıtlamamış, dördü ise araştırmaya katılmak istememiştir. Böylece %91 oranında bir geri dönüş sağlanmıştır. Öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Çizelge 2.1'de yer almaktadır.

Çizelge 2.1. Öğretim elemanlarına yönelik bilgiler

AÜ YDYO'da Çalışma Süresi	N	%	Mezuniyet Alanı	N	%
2-5 yıl	14	11	İngilizce Öğretmenliği	104	81,3
6-10 yıl	29	22,7	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı	7	5,5
11-15 yıl	36	28,1	Çeviribilim	6	4,7
16-20 yıl	41	32	İngiliz Dili ve Edebiyatı	6	4,7
21-24 yıl	7	5,5	İngiliz Dilbilimi	5	3,9
Yanıtız	1	0,7	Yanıtız	0	0
Toplam	128	100	Toplam	128	100
Eğitim Durumu	N	%	Derse Girdiği Yeterlik Düzeyi	N	%
Lisans	75	58,6	A	23	18
Yüksek lisans eğitime devam ediyorum	13	10,2	B	36	28,1
Yüksek lisans derecem var	16	12,5	C	51	39,8
Doktora eğitime devam ediyorum	20	15,6	D	17	13,3
Doktora derecem var	4	3,1	Yanıtız	1	0,8
Toplam	128	100	Toplam	128	100

Çizelge 2.1'de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının %32'si 16-20 yıl arasında bir süredir bu kurumda görev yapmaktadır. Bunu sırasıyla %28 ile 11-15 yıl, %22,7 ile 6-10 yıl ve %11 ile 2-5 yıl arasında çalışanlar izlemektedir. En küçük grup ise bu kurumda

%5,5 ile 21-24 yıl arasında çalışanlardan oluşmaktadır. Bir öğretim elemanı ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Yine Çizelge 2.1’de görüldüğü gibi, İngilizce Öğretmenliği alanından mezun olan öğretim elemanları %81,3 ile büyük çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Bunu sırasıyla Amerikan Kültürü ve Edebiyatı (%5,5), Çeviribilim (%4,7), İngiliz Dili ve Edebiyatı (%4,7) ve İngiliz Dilbilimi (%3,9) takip etmiştir.

Öğretim elemanlarının çoğunluğu (%58,6) bir lisans derecesine sahiptir. Bunu sırasıyla doktora eğitimine devam edenler (%15,65), yüksek lisans derecesi olanlar (%12,5), yüksek lisans eğitimine devam edenler (%10,2) ve doktora derecesine sahip olanlar (%3,1) takip etmektedir.

Çizelge 2.1’e göre son olarak, C düzeyinde derse giren öğretim elemanlarının (%39,8) en büyük grubu oluşturduğu görülmektedir. Bu grubu sırasıyla B (%28,1), A (%18) ve D düzeyinde (%13,3) derse girenler takip etmektedir. Bir öğretim elemanı ise bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

Mesleki gelişim programı tasarlanmadan önce çalışma evreni kapsamında 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Dönemi’nde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı’nda ulaşılan 1000 öğrenciden 904’ünün sormaca formlarını doldurmasıyla %90’lık geri dönüş oranı elde edilmiştir (Çizelge 2.2).

Çizelge 2.2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yeterlik düzeyleri

	N	%
C	372	41,2
B	284	31,4
A	156	17,3
D	92	10,2
Toplam	904	100

Çizelge 2.2’de paylaşılan bulgulara göre en kalabalık öğrenci grubunu C düzeyinde öğrenim gören (%41,2) öğrenciler oluşturmaktadır. Bu grubu sırasıyla B (%31,4), A (%17,3) ve D düzeyinde (%10,2) öğrenim gören öğrenciler izlemektedir.

2.3.1.2. Çalışma grubu

2018-2019 Akademik yılı Güz Dönemi’nde programın katılımcıları olacak çalışma grubunu belirlemek için, araştırmacının çalışma evreninde daha önce tamamladığı çalışmaları (Kırmav, 2017; 2018) kapsamında elde ettiği veriler kullanılmıştır. Bu

bağlamda toplam 29 öğretim elemanına ulaşılmış, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden ve farklı teknoloji kabul (TK) ve teknopedagojik alan bilgisi (TPAB) düzeylerine sahip alt %25’lik dilimden dört, orta 50%’lik dilimden iki, alt %25’lik ve orta %25’lik dilimlerden karışık olarak üç, orta %25’lik dilimden ve üst %25’lik dilimden iki ve üst %25’lik dilimden bir katılımcıdan oluşan toplam 12 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur (Çizelge 2.3).

Çizelge 2.3. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların TK ve TPAB düzeyleri

Katılımcı	TK	TPAB
Mehmet	Orta	Alt
Melisa	Alt	Alt
Pelin	Orta	Orta
Demet	Alt	Alt
Gonca	Alt	Alt
Beste	Üst	Orta
Ali	Üst	Orta
Hatice	Orta	Alt
Derin	Orta	Alt
Çağatay	Üst	Üst
Burcu	Orta	Orta
Ayşegül	Alt	Alt

Çalışma grubunun oluşturan katılımcıların kişisel özellikleri Çizelge 2.4’te gösterilmiştir.

Çizelge 2.4. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kişisel özellikleri

Katılımcı	Mesleki Deneyim	İdari Görevi	Birim	Dersine Girdiği Yeterlik Düzeyi	Haftalık ders yükü
Mehmet	27	Yok		D Düzeyi	16 saat
Melisa	23	Yok		A Düzeyi	14 saat
Pelin	20	Var		D Düzeyi	8 saat
Demet	18	Var		C Düzeyi	14 saat
Gonca	16	Yok		D Düzeyi	16 saat
Beste	14	Yok		A Düzeyi	16 saat
Ali	13	Yok		D Düzeyi	16 saat
Hatice	13	Var		C Düzeyi	16 saat
Derin	11	Var		B Düzeyi	14 saat
Çağatay	6	Yok		B Düzeyi	18 saat
Burcu	5	Yok		D Düzeyi	18 saat
Ayşegül	4	Var		B Düzeyi	14 saat

Çizelge 2.4'e göre katılımcıların mesleki deneyimleri 4-27 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca, beş katılımcı bir idari birimde çalışırken, diğer yedi katılımcı bir idari birimde çalışmamaktadır. Bu bilgilere ek olarak, beş katılımcı D, iki katılımcı C, üç katılımcı B ve iki katılımcı A düzeyinde derse girerken, katılımcıların haftalık ders yükleri 8 ve 18 saat arasında değişmektedir. Son olarak, tüm katılımcılar öğrencilere ödev verilmesi ve değerlendirilmesi, kısa sınav hazırlama veya kısa sınav kontrolü, ara sınav değerlendirmeleri, haftalık toplantılara katılma görevlerini yerine getirirken, bir idari birimde gönüllü olarak çalışan katılımcılar, çalıştıkları birimde kendilerine verilen diğer görevleri de yerine getirmektedirler. Ayrıca hiçbir katılımcı ders saatleri dışında sosyal sorumluluk projeleri vb. konularla meşgul değildir.

Çalışma grubunun oluşturan katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ise Çizelge 2.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 2.5. Katılımcılarının daha önceki mesleki gelişim etkinlikleri

Kurum içinde	N	Kurum dışında	N
Çalıştaylara katılmak	10	Çevrim içi eğitim	1
Öğretmenlere yönelik kurslara katılmak	4	Yurtdışında Türkçe öğretmek	1
Çalıştay düzenleme	1	Öğretmenlere yönelik kurslara katılmak	1
Konferansa katılma	1		
Çalıştayda sunum yapma	1		
Bir araştırmada yeni bir yöntem denemek	1		

Çizelge 2.5'e göre, katılımcılar daha önce kurum içinde ve kurum dışında mesleki gelişim etkinliklerine katılmışlardır. Katılımcıların kurum içinde katıldıkları etkinlikler arasında sıklık bakımından ilk sırada çalıştaylar yer almaktadır. Bunu sırasıyla kurslara katılmak, konferanslara katılmak, çalıştay düzenlemek, çalıştayda sunum yapmak ve bir araştırma kapsamında yeni bir öğretim modeli denemek takip etmiştir. Katılımcıların katıldıkları çalıştaylar, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde 2015-2016 Akademik Yılı Güz Dönemi'nden bu araştırmanın gerçekleştiği tarihe kadar olan ve Teknoloji Entegrasyonu Birimi ve Mesleki Gelişim Birimi tarafından düzenlenen, yeni web 2.0 araçlarının ya da öğretim yöntem ve tekniklerinin gösterildiği uygulamalı çalıştaylardır. Öte yandan kursa katılmak olarak ifade edilen etkinlik ise CELTA (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) kursudur. Bu kursun özelliği, tek oturumluk çalıştaylardan farklı olarak dört hafta devam eden, gözleme dayalı uygulamaları olan, dört adet yazılı ödevin tamamlandığı ve değerlendirilmesi yapılan altı saatlik öğretmenlik uygulamasına dayalı tam zamanlı bir kurs olmasıdır. Bu

etkinliklerden farklı olarak, katılımcılardan birisi Anadolu Üniversitesi'nde düzenlenen İngiliz Dili Eğitimi konusunda bir konferansa katılmış, birisi de Mesleki Gelişim Birimi'nin üyesi olarak, belirlenen konularda çalıştaylar planlamış ve yönetmiştir. Ayrıca bir katılımcı daha önce çalıştığı kurumda kendisine verilen konular hakkında sunum da yaptığı çalıştaylara katıldığını belirtmiştir.

Katılımcıların kurum dışında katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri ise ölçme-değerlendirme konusunda bir çevrim içi eğitime katılmak, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yabancı dil öğretim asistanlığı yapmak ve başka bir üniversitede İngilizce öğretimiyle ilgili bir mesleki gelişim programına katılmaktır.

Çalışma grubunda görüşlerinden yararlanılan uzmanlar ve danışılan konular ise Çizelge 2.6'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.6. Çalışma grubunda görüşlerinden yararlanılacak uzmanlar

Uzman	Alanı	Danışılan konu
TİK üyesi 1 (Profesör)	Eğitim Programları ve Öğretim	Tüm süreçle ilgili değerlendirme
TİK üyesi 2 (Profesör)	İngilizce Öğretmenliği	Tüm süreçle ilgili değerlendirme
TİK üyesi 3, Tez danışmanı (Doktor Öğretim Üyesi)	Eğitim Programları ve Öğretim	Tüm süreçle ilgili değerlendirme ve tasarlanan mesleki gelişim programının denenmesi aşamasında eğitim ortamının ve etkinliklerin yetişkinlere uygunluğunun denetlenmesi
Uzman 1 (Profesör)	BÖTE alanında doktora derecesi ve Ölçme ve Değerlendirme ABD	Çevrim içi öğrenme ortamının ana hatlarıyla tasarımı ve hedef kazanımlarla uyumu
Uzman 2 (Doktor Öğretim Üyesi)	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	Çevrim içi öğrenme ortamının görsel tasarımı ve "Nasıl yapılır?" videoları
Uzman 3 (Doktor Öğretim Üyesi)	Eğitim Programları ve Öğretim	"Nasıl yapılır?" videoları ve program süresince dış değerlendirme
Uzman 4 (Doktor Öğretim Üyesi)	Eğitim Programları ve Öğretim	Hedef kazanımlar, "Nasıl yapılır?" videoları ve aralarındaki uyum
Uzman 5 (Doktor Öğretim Üyesi)	İngilizce Öğretmenliği	İçeriğin İngilizce öğretimine uygunluğu
Uzman 6 (Öğretim Görevlisi Doktor)	Eğitim Programları ve Öğretim, İngilizce Hazırlık Programı'nda Öğretim Görevlisi	İçeriğin İngilizce öğretimine uygunluğu

2.3.1.3. Gereksinim analizi

Programın içeriğinin belirlenmesine yönelik gereksinim analizi sırasında ilk adım olarak kurum yöneticileri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler (EK-1, EK-13) yapılmış ve

öğretim elemanlarından derslerinde teknoloji entegrasyonunu nasıl sağlamalarını beklediklerine yönelik görüşleri istenmiştir. Daha sonra, çalışma evrenini oluşturan 145 öğretim elemanının derslerinde web 2.0 araçlarının entegrasyonu konusundaki gereksinimlerini belirlemek amacıyla bir anket formu kullanılmıştır (EK-2). Üçüncü adımda, tasarlanacak mesleki gelişim programının paydaşları olarak İngilizce Hazırlık Programı'nda öğrenim gören 1000 öğrenciye başka bir anket formu ile ulaşılmış ve bu öğrencilere derslerinde teknoloji entegrasyonuna yönelik gereksinimleri sorulmuştur (EK-3). Son adımda ise çalışma grubundaki katılımcıların katılacakları mesleki gelişim programına yönelik gereksinimleri yarı-yapılandırılmış görüşmeler (EK-4, EK-13) yoluyla belirlenmiştir.

2.3.1.4. Gereksinim analizine yönelik veri toplama araçları

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticilerinin İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarının derslerinde teknoloji entegrasyonunu nasıl sağlamalarını beklediklerine yönelik görüşleri belirlemek için, alanyazın taraması sonucunda veri toplama aracı olarak bazı yararlarından dolayı yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanımı uygun görülmüştür. Bu yararlar önceden hazırlanan sorulara ek olarak başka soruların da sorabilmesi, yanlış anlaşılan bir sorunun farklı şekilde tekrar sorulabilmesi, görüşme sırasında soruların yapısı ve sırasının değiştirilebilmesi, sohbet tarzında samimi bir görüşme ortamının oluşturabilmesi, sistematik ve karşılaştırılabilir veri elde edilebilmesi, sözel olmayan davranışların gözlemlenebilmesi sayesinde bazı soruların neden olabileceği sorunlarının fark edilmesini sağlayabilmesi ve farklı türde sorular sorulabilmesi şeklinde özetlenebilir (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 103; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150-153; Patton, 2014, s. 343-344; Şimşek, 2015, s. 145; Büyüköztürk vd., 2014, s. 152; Sönmez ve Alacapınar, 2016a, s. 185, Creswell, 2016, s. 191; Stake, 2010, s. 97).

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunu hazırlamak amacıyla ilk önce problem durumu ve araştırma soruları kapsamında görüşme soruları hazırlanarak taslak bir form oluşturulmuştur. Taslak form yazılırken çok fazla soru olmamasına, sonda sorularının eklenmesine, soruların belli bir mantık içinde basit ve anlaşılır olmasına, birbiriyle ilişkili soruların aynı bölümde toplanmasına dikkat edilmiştir (Creswell, 2013, s. 164; Şimşek, 2015, s. 145; Büyüköztürk vd., 2014, s. 154-157).

Taslak haldeki yarı-yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğini kontrol etmek ve pilot görüşmesini yapmak için (Büyüköztürk vd., 2014, s. 158) İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli olmayan ancak yabancı dil öğretiminde teknoloji entegrasyonu konusunda çalışmaları olan doçent doktor unvanına sahip bir yöneticinin görüşüne başvurulmuş, pilot görüşme yapılmış, sorular düzenlenmiş ve forma katılımcı onam formu eklenerek son şekli verilmiştir (EK-1).

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik gereksinimlerini belirlemek amacıyla farklı veri toplama araçları incelenmiş ve bu araçlar arasından sormaca tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Çalışmanın bağlamında birinci elden veri toplanması amaçlandığından, farklı soru türleri sorulacağından (Aziz, 2015, s. 83, 93; Baş, 2013, s. 13, 51-63); büyük grupların gereksinim ve görüşlerine kısa zamanda ulaşılmak istendiğinden ve diğer tekniklere göre maliyetinin nispeten düşük olmasından dolayı (Sönmez ve Alacapınar, 2016a, s. 187, 189; Akalın, 2015, s. 50-57) bu tekniğin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Öğretim elemanları için bir sormaca formu hazırlamak amacıyla, ilk önce problem durumu ve araştırma soruları kapsamında teknoloji destekli yabancı dil öğretimiyle ilgili basılı alanyazın (Windeatt, Hardisty ve Eastment, 2003; Dudeney, 2007; Stanley, 2013; Hockly ve Dudeney, 2014), çevrim içi alanyazın (Cambridge Assessment English; ISTE, 2008; TED, 2009; UNESCO, 2008a, 2008b; YÖK 2011; CEPPE, 2013; Intel Education, 2017) ve İngilizce öğretimine uygun web 2.0 araçları taranmıştır. Daha sonra bu araçlar ile uygulanabilecek öğrenme etkinlikleri arasından kurumun teknik olanakları dâhilinde olanlar sormaca formunun maddeleri haline dönüştürülmüş ve taslak form oluşturulmuştur. Veri analizi sırasında öğretim elemanları ve öğrencilerden elde edilecek veriler arasında benzerlik ve farklılıkları daha kolay belirlemek amacıyla öğretim elemanları için hazırlanan sormaca formuna paralel bir form da öğrenciler için hazırlanmıştır. Taslak formlar yazılırken formun yanıtlanma süresinin çok uzun olmamasına, formların mümkün olduğunca kısa ve öz olmasına, soruların kısa ve tek bir amaca yönelik olmasına, yoruma açık sorulardan kaçınılmasına, katılımcılara yabancı terimlerden kaçınılmasına, yanıtların uygun bir kategori dili ve mantığı içinde verilmesine, katılımcıların yönlendirilmemesine, (Büyüköztürk vd., s. 136-139; Oppenheim, 1996; Akalın, 2015, s. 50-57; Sönmez ve Alacapınar, 2016b, s. 26) özen gösterilmiştir.

Hazırlanan taslak formların kapsam geçerlikleri Şekil 2.4'te gösterildiği gibi dört uzman tarafından bir değerlendirme formu kullanılarak (EK-4) değerlendirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2014, s. 124-139; Adıgüzel, 2016, s. 23-24). Uzman görüşlerinin sonucunda öğretim elemanları için dört bölüm ve dokuz soru (EK-2) ve öğrenciler için üç bölüm ve dört sorudan oluşan formlar ortaya çıkmıştır (EK-3). Öğretim elemanları için hazırlanan form, doldurulmasını kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla aynı zamanda *Typeform* ile çevrim içi olarak hazırlanmış (Aziz, 2015, s. 111, 118) ve öğretim elemanlarının diledikleri formu kullanmaları sağlanmıştır.



Şekil 2.4. Gereksinim analizinde kullanılacak sormaca formlarının geçerlik çalışması

Mesleki gelişim programının katılımcılarının belirlemek ve gerekirse programda gerekli değişiklikleri yapmak için araştırmacının tez danışmanı ile geliştirdiği yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (EK-5).

2.3.1.5. Gereksinim analizinin gerçekleştirilmesi ve verilerin çözümlenmesi

Gereksinim analizi kapsamında 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarından 12 Nisan-11 Mayıs 2018 tarihleri arasında ve öğrencilerden 16 Nisan-11 Mayıs tarihleri arasında sormaca formlarıyla veriler toplanmıştır. Yöneticilerden ise 30 Mart-3 Nisan 2018 tarihleri arasında yarı-yapılandırılmış görüşmelerle veriler toplanmış ve toplanan veriler Haziran-Temmuz 2018 tarihleri arasında çözümlenmiştir. Mesleki gelişim programının katılımcılarından elde

edilen veriler ise 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde 10-21 Eylül 2018 tarihleri arasında toplanmış ve 15-30 Eylül tarihleri arasında çözümlenmiştir (Çizelge 2.7).

Çizelge 2.7. Gereksinim analizi ve verilerin çözümlenmesi takvimi

Akademik yıl ve dönem	Veri toplama zamanı	Ulaşılan evren	Veri çözümleme zamanı
2017-2018 Bahar	30 Mart - 3 Nisan 2018	Yöneticiler	Haziran - Temmuz 2018
2017-2018 Bahar	12 Nisan - 11 Mayıs 2018	Öğretim elemanları	Haziran - Temmuz 2018
2017-2018 Bahar	16 Nisan - 11 Mayıs 2018	Öğrenciler	Haziran - Temmuz 2018
2018-2019 Güz	10-21 Eylül 2018	Programının katılımcıları	26 Eylül – 4 Ekim 2018

2.3.1.6. İçeriğinin belirlenmesi

Mesleki gelişim programının içeriğinin belirlenmesinde gereksinim analizi sonuçlarından yararlanılmıştır. Daha sonra, öğrenme yönetim sisteminin mesleki gelişim programı boyunca kullanılacak özelliklerine ve modüllerin hedef kazanımlarına göre videolar hazırlanmıştır (EK-16). Videolar hazırlanırken, araştırmacının katılımcıların onu tanıdığı şekilde ve doğal bir ses tonuyla seslendirme yapılmasına, videoların süresinin mümkün olduğunca kısa olmasına ve web 2.0 araçlarının hedef kazanımlara göre birbiriyle ilişkili özelliklerinin beraber anlatılmasına dikkat edilmiştir.

Bir sonraki adımda ise katılımcıların öğrenecekleri web 2.0 aracını öğrenci olarak diledikleri zaman bireysel şekilde deneyimlemeleri için çevrim içi ortamda o aracın kullanıldığı etkinlikler hazırlanmıştır (EK-6). Böylece yüz yüze eğitimde zaman zaman yoğun içerikten dolayı olası zaman kayıplarının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların mümkün olduğunca gerçek bir sosyal öğrenme ortamında öğrenecekleri diğer web 2.0 aracını grup olarak deneyimlemeleri için yüz yüze öğrenme ortamında da örnek etkinlikler planlanmıştır. Böylece sosyal öğrenme kuramında vurgulandığı gibi katılımcıların diğer katılımcıların da duyacağı şekilde sorularını sorabilmeleri ve birbirleriyle çözüm ve uygulama önerilerini paylaşmaları amaçlanmıştır.

2.3.1.7. Çevrim içi öğrenme ortamının belirlenmesi

Harmanlanmış biçimde tasarlanan mesleki gelişim programının çevrim içi öğrenme ortamı olarak bir öğrenme yönetim sisteminin kullanılmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu kararın alınmasında göz önünde bulundurulmuş etmenler Özarslan ve Ozan'ın (2016, s. 42-43) özetlediği gibi bir ÖYS ile öğrenme sürecinin yönetilebilmesi, öğrenen iş birliği araçlarının olması, öğrenci ve sistem kayıtlarının tutulması, etkinlik

programı araçlarının olması, farklı araçlarla uyumlu olması, öğrenme materyallerinin yönetilmesi, katılımcılar ve eğitmen ile çevrim içi iletişime geçilebilmesi olmuştur.

Çevrim içi öğrenme ortamı olarak kullanılacak öğrenme yönetim sistemleri ile ilgili yapılan araştırma sonucunda Canvas ÖYS'nin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu kararın alınmasında Canvas ÖYS'nin iletişim ve etkileşim araçları, iş birliği ve paylaşım araçları, içerik sunum araçları, verimlilik araçları ve yönetim araçları sunması etkili olmuştur (Özarslan ve Ozan, 2016, s. 60; Gümüş, 2017, s. 8-9, 18-25). Bu etmenlere ek olarak araştırmacının Canvas ÖYS'ni kullanma deneyiminin olması, bu sisteme erişimin ücretsiz olması etkili olmuştur. Böylece ayrı bir web tasarım ekibi ile çalışmak zorunda kalınmamış, sunucu barındırma ve alan adı hizmetlerinin masraflarından kaçınılmış ve güvenlik riskleri en alt düzeyde tutulmuştur.

2.3.1.8. Tasarının geliştirilmesi

Tasarlanan çevrim içi içeriğin mesleki gelişim programının hedef kazanımlarına ve çevrim içi öğrenme ortamının tasarım ilkelerine uygunluğunun kontrol edilmesi ve içeriğin program başlamadan önce geliştirilmesi amacıyla dokuz uzmandan, farklı alan deneyimleri olması ölçütüne göre görüşleri alınmıştır. Ayrıca, araştırma sürecinde tez izleme komitesinde (TİK) bulunan üç üyenin de görüşleri sürekli olarak göz önünde bulundurulmuştur. Programın geliştirilmesi aşamasında son olarak, programın katılımcılarının gereksinimleri belirlenmiştir.

2.3.2. Tasarının denenmesi

Tasarlanan mesleki gelişim programı, Çizelge 2.8'de gösterildiği gibi 8 Ekim – 14 Aralık 2018 tarihlerinde denenmiştir.

Çizelge 2.8. Mesleki gelişim programı etkinlik takvimi

İçerik	Tarih
Oryantasyon	8-14 Ekim 2018
Modül 1	15-28 Ekim 2018
Modül 2	29 Ekim-11 Kasım 2018
Modül 3	12-25 Kasım 2018
Modül 4	26 Kasım-9 Aralık 2018
Mesleki gelişimin devamı	10-14 Aralık 2018

2.3.2.1. Veri toplama araçları

Mesleki gelişim programı sırasında veri toplama araçları olarak çevrim içi forumlar, hedef kazanımlara ve modül içeriğine yönelik sormaca formları, etkinlik uygulama videoları, katılımcılarla yüz yüze oturumların videoları ve araştırmacının notları olmak üzere farklı dokümanlar kullanılmıştır (Çizelge 2.9).

Çizelge 2.9. *Tasarımın denenmesi sırasında kullanılan veri toplama araçları*

Veri toplama aracı	Kullanılma amacı
1 Çevrim içi forumlar	Sorulan soruları yanıtlamak, tartışma başlatmak, tartışmaya katılmak, soru sormak, yardım talep etmek, etkinlik planı ve videolarını paylaşmak
2 Hedef kazanımlara yönelik çevrim içi sormaca formları	Katılımcıların kendini değerlendirmesi
3 Etkinlik uygulama videoları	Hedef kazanımlara ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi, diğer katılımcılara uygulama örnekleri sunulması ve katılımcılara dönüt sağlanması
4 Yüz yüze oturum videoları	Öğrenme ortamının tasarımını değerlendirmek
5 Araştırmacı notları	Araştırmacıya hatırlatmalar sağlamak, araştırmacının deneyimlerini kaydetmesini kolaylaştırmak, uygulamaların güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanlarının kaydedilmesini sağlamak

Çevrim içi forumlarla (EK-7), katılımcıların kendilerine sorulan soruları yanıtlamaları, tartışmalara katılmaları, varsa sorularını sormaları veya yardım talep etmeleri, etkinlik planlarını ve sınıf içi etkinlik uygulama videolarını paylaşmaları ve böylece doküman analizinin sistematik ve karşılaştırmalı bir şekilde yapılması amaçlanmıştır.

Hedef kazanımlara yönelik çevrim içi sormaca formları (EK-8), ilgili modülün hedef kazanımlarına paralel olarak hazırlanmış ve katılımcıların ilgili modülde edindikleri veya kazandıkları beceriler açısından kendilerini değerlendirmeleri ve bu değerlendirme sonucunda gerekirse araştırmacıya danışmaları ve yardım talep etmeleri amaçlanmıştır.

Modül içeriğine yönelik çevrim içi sormaca formları (EK-9), ilgili modülün içeriğinin yabancı dil öğretimine ne kadar uygun hazırlandığının katılımcıların bakış açısıyla değerlendirilmesini amaçlamaktadır.

Katılımcıların sınıflarındaki etkinlik uygulama videoları, katılımcıların hedef davranışları gerçekleştirme düzeyinin bir kanıtı olarak kullanılmıştır ve diğer

katılımcıların bu videoları seyredip yorum yaparak daha etkili öğretim uygulamalarını desteklemeleri amaçlanmıştır.

Yüz yüze oturum videoları, tasarlanan öğrenme ortamının ne kadar etkili tasarlandığını analiz edebilmek, bu ortamın hedeflenen katılımcı davranışlarını ne kadar destekleyebildiğini belirlemek ve araştırmacıya eğitim süreciyle ilgili dönüt sağlaması amacıyla kullanılmıştır.

Son olarak araştırmacı notları (EK-10) ise araştırmacının süreç boyunca yapması gerekenleri hatırlamasına, deneyimlerini ve araştırma süreci boyunca iyi giden veya aksayan uygulamaların kaydetmesine ve gerekli önlemleri almasına yardımcı olmuştur.

2.3.2.2. Verilerin toplanması ve çözümlenmesi

Tasarının denenmesi sırasında veriler mesleki gelişim programının başladığı 8 Ekim 2018 ve sona erdiği 14 Aralık 2018 tarihleri arasında toplanmış ve süreç boyunca çözümlenmiştir.

2.3.3. Tasarının değerlendirilmesi

Tasarlanan program denendikten sonra, 3-11 Ocak 2019 tarihleri arasında katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle değerlendirilmiştir.

2.3.3.1. Tasarının değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama araçları

Tasarlanan mesleki gelişim programının denenmesinden sonra değerlendirilmesinde kullanılan veri toplama aracı, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı'nda uzman bir öğretim görevlisi doktorun görüşüyle (EK-10) geliştirilen ile yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıdır (EK-11). Yarı-yapılandırılmış görüşme formlarıyla katılımcıların program boyunca neler hissettikleri, programdan beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği, programın çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamına yönelik görüşleri ve eğitmen desteğine yönelik görüşleri araştırılması amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın farklı aşamalarında elde edilen verilerin çözümlenmesinde farklı yöntemlerden yararlanılmıştır (Çizelge 2.10). Programın tasarlanması aşamasında

gereksinim analizi yapılırken öğretim elemanları ve öğrencilere dağıtılan sormaca formlarına verilen yanıtlar, genel durumu ortaya çıkarmak amacıyla betimsel istatistik kullanılarak çözümlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016, s. 15-17). Örneğin EK-2, Soru 4’de görüldüğü gibi, veriler çözümlenirken sormaca formlarına verilen kategorik yanıtların tekrar sayısına göre frekans tabloları oluşturulmuş ve yanıtlar tekrar sayılarının yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla yüzde değerleri üzerinden göreceli frekans olarak da ifade edilmiştir. Benzer şekilde EK-2, Soru 5’te görüldüğü gibi Likert tipi derecelendirme ile araştırılan yanıtların analizinde ise genel eğilimi ortaya çıkarmak amacıyla bulgular derecelendirme ölçeğinden elde edilen yanıtların ortalamaları alınarak ifade edilmiştir. Bulgular sunulurken hem öğretim elemanları hem de öğrenciler için hazırlanmış sormaca formlarındaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar eğer sormacadaki kapalı uçlu soruların kapsamına girmişse ve kapalı uçlu soru zaten yanıtlandıysa, ayrıca raporlanmamıştır. Bir örnek vermek gerekirse, bir öğretim elemanı sormaca formunda derslerinde web sitelerinden yararlandığını işaretlediysen ve kullandığı diğer teknolojilere örnek olarak bir web sitesi ismi yazdıysa, bu veri işlenmemiştir.

Çizelge 2.10. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemler

Aşama	Veri Toplama Aracı	Veri Çözümleme Yöntemi
1. Mesleki Gelişim Programının Tasarlanması - Gereksinim Analizi	Öğretim Elemanı Görüşleri Sormaca Formu	Betimsel istatistik
	Öğrenci Görüşleri Sormaca Formu	Betimsel istatistik
	Yöneticilerle Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi
	Katılımcılarla Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi
2. Mesleki Gelişim Programı Tasarısının Denenmesi	Yüz yüze oturum videoları	Betimsel analiz
	Katılımcıların ürettikleri dokümanlar	İçerik analizi
	Araştırmacı notları	İçerik analizi
	Hedef kazanımlara yönelik sormaca formları	Betimsel istatistik
3. Mesleki Gelişim Programı Tasarısının Değerlendirilmesi	Modül içeriğine yönelik sormaca formları	Betimsel istatistik
	Katılımcılarla Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu	İçerik analizi

Yöneticilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise önerdiği gibi içerik analizinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259-272, 302). İçerik analizi yapılırken MS Excel yazılımı ile kendi içinde anlamlı bütünler oluşturan veriler saptanmış ve veriler çıkarılan kavramlara göre kodlanarak bir anahtar liste oluşturulmuştur (Görsel 2.1). Daha sonra ortak yönleri olan

ve genel bir bütün oluşturulduğu düşünülen kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise toplanan verilere anlam kazandırmak için ulaşılan bulgular yorumlanmıştır. Bu aşamalar süresince tez danışmanı, uzman kişi olarak toplanan tüm verileri ve ulaşılan bulguları analiz etmiş ve araştırmacıyla toplantılarında gerekli durumlarda bulgulara yönelik yorumlar yapmıştır. Ayrıca ulaşılan bulgular konusunda uzman kişi olarak tez danışmanı ve araştırmacı arasında fikir birliği sağlanmıştır (Creswell, 2016, s. 201-208).

4	14	Katılımcı: Çünkü, ee devam eden sürekli devam eden bir program bir tanesi. İkincisi ee ya kendini değerlendirme imk anın var. Kendini başkalarının, başkalarının seni değerlendirme imkânı var. Ee ve aldığım dönütler doğrultusunda hemen kendimi düzeltme imkanım var yani neyi hemen düzeltebiliyorum, neyi düzeltemiyorum noktasında hani hızlı dönüt al- geri dönüt alabiliyorsun. E o sebepten Celta'yı çok beğendim. Ve benim için çok etkili olduğunu düşünüyorum. Farklı bir bakış açısı da bir kere bana kattığı için Celta'yı beğendim. Ee onun dışında bu şeylerin, okulun, okulda düzenlenen ee bu çeşitli internet araçlarının tanıtımının yapıldığı, o toplantılarda en beğendiğim şey kesinlikle pratik olmasıydı. Uygulanabilir. Bizim okul için özellikle hani bizim sınıflar için konuşuyorum. Bizim ya da syllabus için.	1a-sürekli devam eden program	1a-kendini değerlendirme / değerlendirilme imkanı	1a-farklı bakış açısı katma
4	16	Katılımcı: Ee hani kısa ve uygulanabilir şeyler olması, kolay olması. Çünkü hani ben teknolojiiden yani orta düzeyde herhalde tutarım kendimi büyük bir ihtimalle. Çok iyi anlamıyorum. O yüzden hani benim için kolay olması çok önemli. Ee, diğer online ee programdan da neyi beğendim? Ya onun da herhalde en güzel tarafı online olmasıydı, çünkü çok fazla okuma vardı. Hani o okumaları belki video konferans şeklinde yapılıyaydı mesela orada okuma değil de ders anlatma gibi olsaydı büyük ihtimalle çok büyük bir kısmını kaçıracaktım yakalayamayacaktım. Ha orada da programını kendinin ayarlıyor olabilmeni ve ol- yani kendin ayarlayabiliyorsun onu, onu beğendim açıkçası.	1a-kısa ve uygulanabilir şeyler	1a-kolay olması	1a-çalışma temposu kendisinin ayarlayabilmesi

Görsel 2.1. MS Excel yazılımı ile veri kodlama örneği

Tasarlanan programın denenmesi aşamasında katılımcıların yanıtladıkları hedef kazanımlara yönelik sormaca formlarından elde edilen veriler ise frekanslar ve ortalamalar hesaplanarak betimsel istatistik yöntemiyle çözümlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2016, s. 15-17).

Tasarlanan program denenirken yüz yüze oturum videoları betimsel analiz ve katılımcıların ürettikleri dokümanlarla araştırmacının notları içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir (Sönmez ve Alacapınar, 2016a, s. 108). Örneğin, katılımcıların hazırladıkları etkinlik planları (EK-7, Modül 1-Ders Planı) incelenirken katılımcıların web 2.0 aracını kazanıma uygun kullanıp kullanmadığı veya web 2.0 arasını kullanırken

bir sorun yaşıyıp yaşamadıkları birinci elden öğrenilmiş ve araştırmacı tarafından gerekli dönütler sağlanmıştır (EK-7). Ayrıca yüz yüze oturum videoları araştırmacı tarafından seyredilirken daha sonra hatırlamak amacıyla kısa notlar alınmış (Glesne, 2015, s. 71) ve alınan notlara göre (EK-8) değerlendirmeler yapılarak öğrenme ortamında ve öğrenme-öğretme süreçlerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Mesleki gelişim programı denendikten sonra katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde yukarıda anlatıldığı gibi içerik analizinden ve araştırmacının notlarının incelenmesinde doküman analizinden (Glesne, 2015, s. 71) yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinden sonra bulguların okuyucular için daha anlamlı olması için elde edilen verilerin tekrar sayısına göre *katılımcıların küçük bir azınlığı* ($\leq\%25$), *katılımcıların azınlığı* ($\%26$ ve $\%49$ arası), *katılımcıların çoğunluğu* ($\%51$ ve $\%75$ arası) ve *katılımcıların büyük çoğunluğu* ($\geq\%76$) ifadelerinden yararlanılmıştır.

2.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın yürütüldüğü kurumda 2003 yılından beri görev yapan ve farklı zamanlarda koordinatörlük, öğretmenlik ve laboratuvar dersleri izlencelerini hazırlamak görevlerini üstlenen araştırmacı, Program Geliştirme Birimi ve Teknoloji Entegrasyonu Birimi'nde çalışmış ve yüksek lisans tezini çalıştığı kurumda öğretmen tükenmişliği, öğretmen yeterliği ve kolektif öğretmen yeterliği üzerine yazmıştır. Araştırmacı aynı zamanda çalıştığı kurumda farklı yıllarda öğretmen tükenmişliği, teknopedagogik alan bilgisi, teknoloji kabul düzeyi konularında çalışmalar yapmış ve teknoloji entegrasyonu konusunda bir bilimsel araştırma projesinde araştırmacı ve eğitmen olarak görev almıştır. Araştırmacı, çalışma grubu ile aynı kurumda çalışması, aynı örgüt kültürünü paylaşması ve çalışma grubundaki bazı katılımcılarla diğerlerine göre daha yakın ilişkileri olması nedeniyle araştırmanın bulgularını nesnellikten uzaklaştırmamak için profesyonel davranmaya özen göstermiş, farklı veri toplama araçları kullanmıştır. Ancak araştırmacı katılımcıları daha önceden tanıyor olmasının getirdiği avantajları, katılımcılarla daha etkili iletişim kurmak ve daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için kullanmıştır.

Araştırmacı ayrıca yurt içinde ve dışında yüz yüze veya çevrim içi ortamlarda farklı mesleki gelişim etkinliklerine katılmıştır. Bunlar arasında, Pilgrims Teacher Training (İngiltere) tarafından verilen BİT ile İngilizce öğretimi kursu (2011), Cambridge University ESOL tarafından verilen CELTA (Yetişkinlere İngiliz Dili Öğretimi

Sertifikası, 2012, İngiltere) ve Delta (Yetişkinlere İngiliz Dili Öğretimi Diploması, 2014, Türkiye), İngiltere’de eğiticinin eğitimi kursları (2013, 2018) gösterilebilir. Araştırmacı bu eğitimlere ek olarak tez konusu kapsamında çevrim içi kurs tasarımı ve yönetimi üzerine Erasmus+ Personel Hareketliliği Programı’na katılmış (2017), çalıştığı kurumda Koçluk becerileri (2013), Akademik Liderlik Programı (2014) ve BlackBoard ile Ders Tasarımı (2015) kurslarını tamamlamıştır. Araştırmacının sahip olduğu diğer sertifikalar arasında Pearson Türkiye tarafından verilen Pearson Certified Trainer Sertifikası (2014) ve The Consultants-E tarafından verilen Trinity College onaylı Teknoloji ile Yabancı Dil Öğretimi Sertifikası (2016) örnek olarak gösterilebilir.

Araştırmacı lisans ve ön lisans düzeyinde dersler de yönetmiştir. Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi’nde İngilizce Öğretmenliği Programı’nda web 2.0 araçları ile dijital materyal geliştirme dersleri ve Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nde eş zamanlı yürütülen e-seminer dersleri bu derslere örnek olarak verilebilir.

2.6. Araştırmanın İnandırıcılığının Sağlanmasına Yönelik Önlemler

Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla, veri toplama ve veri çözümlemesi sırasında aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma bulgularının tutarlılığı, elde edilen verilerin betimsel yaklaşımla doğrudan sunulması, veri analizinde bir dış göz ve ikinci araştırmacı olarak tez danışmanı ile birlikte çalışılması ve araştırmanın her aşamasında önceden oluşturulmuş ve detaylandırılmış bir kuramsal çerçeve kullanılmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, tüm veri toplama araçları hazırlanırken araştırma odağına bağlı kalınmış ve aynı şekilde uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde tüm katılımcılara aynı yaklaşımla, aynı sorular sorulmuş ve veriler analiz edilirken araştırmanın odağına bağlı kalınmıştır. Verilerin toplanmasında kullanılan sormaca formları, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve video kayıtları analiz edilirken, verilerin birbirini desteklemesine önem verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 305-306; Creswell, 2016, s. 201-204).

Araştırmada bulguların tutarlılığına yönelik önlemlerden başka, bulgularının teyit edilebilirliğine yönelik önlemler de alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmacının kendi konumunu ve rolünü açıkça belirtmesi, katılımcıların açık bir şekilde tanımlanması, araştırma süresince oluşan sosyal ortamların ve süreçlerin detaylı olarak tanımlanması,

analiz yöntemlerinin detaylı bir şekilde anlatılması ve öznel yargılardan uzak durulmasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada farklı veri toplama araçları kullanılmış ve kullanılan tüm veri toplama araçlarının ve elde edilen verilerin kopyaları gerektiğinde tez izleme komitesi üyeleriyle paylaşılacak üzere iki farklı konumda saklanmıştır. Tez danışmanı bir dış uzman olan arak ham verilerin ulaşılan bulguları ne ölçüde teyit ettiğini değerlendirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306; Creswell, 2016, s. 201-204).

Nitel verilerin çokluğu nedeniyle bulguların tutarlılık ve teyit edilebilirliğine yönelik önlemlere ek olarak araştırmanın inandırıcılığını sağlamak bir dizi önlem alınmıştır. Bu amaçla, veriler ortama bağlı olarak tanımlanmış, bulgular farklı veri kaynakları ve veri toplama yöntemleri ile teyit edilmiş, daha önce oluşturulan kavramsal çerçevenin bir rehber olarak kullanılması sağlanmıştır. Ayrıca, yarı-yapılandırılmış görüşmelere katılan katılımcılara ses kayıtlarının dökümleri gönderilmiş, verilerin çözümlenmesi öncesinde verdikleri yanıtları onaylamaları ve varsa düşüncelerindeki değişiklikleri bildirmeleri istenmiştir. Bunlara ek olarak, araştırmacı araştırma süresince elde edilen video kayıtları, katılımcılar ve paylaşımları ve araştırma notlarıyla sürekli etkileşim içinde kalmıştır. Araştırmacı altı yüz yüze oturumda ve kaydedilen sınıf içi uygulama videolarında da katılımcıları gözlemleyebilmiş ve kendi varlığının katılımcılarda neden olabileceği algıların olası etkisini gözlemlemeye çalışmıştır. Son olarak, videolar, çevrim içi etkinlikler, katılımcıların ürettikleri öğrenme malzemeleri gibi tüm veri kaynaklarının uzman kişi olarak tez danışmanı tarafından incelenmesine olanak sağlanmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299-303; Creswell, 2016, s. 201-202).

Son olarak, aktarılabilirliği sağlamak için veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ayrıntılı olarak tanımlanmış ve bulgular paylaşılırken gerekirse doğrudan aktarmalara yer verilmiştir. Araştırmanın genellemelere olanak vermesi amacıyla yöntem bölümünde kapsamlı tanımlamalar içermesi ve bulguların araştırma soruları ile tutarlı olması sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 303-305; Creswell, 2016, s. 201-202).

2.7. Etik Önlemler

Araştırmanın bilimsel araştırma etiği ilkelerine uygunluğunu sağlamak için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmacı ilk olarak, Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan araştırmasını gerçekleştirmek için gerekli onay

belgesini almıştır (EK-17). Araştırmacı, araştırma süreci başladıktan sonra araştırmacı rolü doğrultusunda çalışmasının sonuna kadar araştırmasına adanmışlığını, tarafsızlığını ve bağımsızlığını korumuş ve katılımcılarla arkadaşlığının araştırmacı rolünden sonra gelmesine özen göstermiştir. Ayrıca, araştırma süreci boyunca katılımcıların özerkliğine saygı duyulmuş ve araştırmaya gönüllü katılımları konusunda rızaları alınmıştır. Bunlara ek olarak, mesleki gelişim programının denenmesi sırasında ve araştırmanın bulguları raporlanırken verilere sadık kalınmış, katılımcıların mahremiyeti korunmuş, kimlikleri takma isimler kullanılarak gizlenmiş, elde edilen veriler sadece araştırmacı tarafından şifreli dijital ortamlarda yedekleri alınarak saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Glesne, 2015; Hammersley ve Traianou, 2017).



3. BULGULAR VE YORUMLARI

Bu bölümde, 2018-2019 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarının teknopedagojik becerilerini harmanlanmış bir mesleki gelişim programıyla geliştirmeye hizmet edecek bir program tasarlamayı amaçlayan araştırma sırasında elde edilen veriler çözümlendikten sonra ulaşılan bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular ve yorumlarının verilmesinde araştırma sorularının sırası izlenmiştir. Bu nedenle ilk bölümde mesleki gelişim programının nasıl tasarlanması gerektiğine yönelik bulgular, ikinci bölümde programın denenmesine yönelik bulgular ve üçüncü ve son bölümde programın değerlendirilmesine yönelik bulgular sunulmuştur.

3.1. Programın Tasarlanmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu çerçevesinde öğretim elemanlarının teknopedagojik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek bir harmanlanmış hizmet içi eğitim programının nasıl tasarlanması gerektiğine odaklanılmıştır. Bu amaçla ilk olarak kurum temelli olarak hazırlanan programın kuramsal temelleri belirlenmiştir. Daha sonra, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görevli yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin derslerde teknoloji entegrasyonu konusunda gereksinimleri belirlenmiştir. Son aşamada ise gereksinim analizine göre hazırlanan taslak program farklı alan uzmanlarının görüşleri ve programın katılımcılarının gereksinimlerine göre son şeklini almıştır.

3.1.1. Kuramsal temeller

Tasarlanan mesleki gelişim programının sağlam bir yapı üzerine inşa edilmesi ve böylece programı oluşturan bileşenlerin güvenilir gerekçelere göre belirlenebilmesi amacıyla bir eğitim programı kuramı oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcılara uygun farklı mesleki gelişim modellerinden eklektik bir model oluşturulmuş ve bu model yetişkin eğitimi, sosyal yapılandırmacılık, bir teknoloji entegrasyonu modeli ve harmanlanmış öğrenmenin ilkeleri birleştirilerek bir mesleki gelişim programı tasarısı haline getirilmiştir.

3.1.1.1. Eğitim programı kuramı

Bir eğitim programı tasarlanmadan önce sağlam temellere sahip olmalıdır ve bunun için bir eğitim programı kuramına gereksinim duyulmaktadır. Akpınar'a (2017, s. 45) göre, eğitim programı kuramı "konuyla ilgili fikir ve düşünceleri kavramsallaştırmak için genel bir çerçeve" sunar, program sorunlarına çözüm getirebilir ve yetiştirilmek istenen insan tipi konusunda felsefi bir katkı sağlayabilir

21. yüzyılda Web 2.0 teknolojileri ve BİT konularında öğretmenlerin sahip olması beklenen becerilere yönelik olarak hazırlanan bu mesleki gelişim programının temelindeki program geliştirme kuramının dayandığı yaklaşım rasyonel merkezli kavramsal yaklaşımdır. Bu yaklaşım, eylem merkezli bir yaklaşımdır ve programdaki tüm etkinliklerin açıklanmasına, gerçekleşme biçimlerinin tanımlanmasına ve etkinlikler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine önem verir. Bu yaklaşım eğitim programına girdi ve çıktıların kontrolü sayesinde programın verimliliğinin artacağını da savunur (Adıgüzel, 2017, s. 182).

Bu bağlamda, tasarlanan mesleki gelişim programının felsefi temelinde pragmatizmin olduğu gösterilebilir. Pragmatist felsefeye göre insanlar aktif ve yaratıcı bir şekilde kendi deneyimleri yoluyla öğrenirler. Ayrıca, insanlar sosyal varlıklardır ve çevre ile etkileşime girerek öğrenirler. İnsanlar deneyimleri yoluyla yeni bilgiler kazanırlar veya üretirler çünkü gerçeklik sürekli değişir. Bu yüzden eğitim sürekli değişim ve gelişmelere göre güncellenerek zamanın şartlarına göre insan yetiştirmeyi amaçlar. (Adıgüzel, 2017, s. 65-67).

Tasarlanan programının dayandığı eğitim felsefesi ise ilerlemeciliktir. Bu eğitim felsefesi, şekilci ve geleneksel eğitime ve pasif öğrenmeye karşı çıkar. Bu eğitim felsefesinde insanın ilgileri ve hayatlarını kendilerinin kurması önem taşımaktadır (Cremin, 1961'den aktaran, Ergün, 2015, s. 53). İlerlemecilik, öğrenciyi merkeze alırken öğretmene rehberlik, danışmanlık gibi roller yükler, öğrencilerin gruplar halinde veya bireysel olarak eleştirel bir şekilde öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlayacak öğrenme koşullarına vurgu yapar (Cremin, 1961'den aktaran, Ergün, 2015, s. 53) ve öğrencileri iş birliğine yöneltir (Demirel, 2013, s. 22).

Mesleki gelişim programının tasarlanırken bazı psikolojik temeller de göz önünde bulundurulmuştur. Bu temellerden ilki, sosyal yapılandırmacılıktır. Bu kurama göre birey zamanının çoğunu bir sosyal topluluk içinde geçirir ve sosyalleşir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki sosyal iletişim, öğrenmenin bir parçasıdır, öğrenciler akranları ile

sorunlarına çözümler üzerinde beraber çalışırlar, edindikleri yeni bilgileri anlamlandırırılar (Kutluca, 2013, s. 628-632). Programda hümanistik yaklaşımın izlerini de görmek mümkündür. Hümanistik yaklaşım, bireyi ve onun gereksinimlerini merkeze alan ve bireyin kendisini gerçekleştirmesine önem veren bir yaklaşımdır (Yapıcı, 2017, s. 108).

3.1.1.2. Mesleki gelişim modeli

Mesleki gelişim programının tasarlanması sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tek bir modeli temel almak yerine, her bir mesleki gelişim modeli farklı gereksinimlere hitap ettiğinden ve birbirinden üstün özellikleri olduğu için farklı modellerin bir arada daha güçlü bir temel oluşturacağı eklektik bir model oluşturulması uygun görülmüştür. Bu amaçla yapılan alınyazın taramasından sonra üç farklı mesleki gelişim modelinden yararlanılmasına karar verilmiştir.

Mesleki gelişim programının tasarlanmasında yararlanılan ilk model Yetişkin Öğrenme Modelidir. Yetişkin Öğrenme Modeli, katılımcıların geçmiş yaşantılarının, eğitim durumlarının, öğrenme tercihlerinin, güdülenme kaynaklarının ve öğrenme amaçlarının farklılaştığını ve bu nedenle tasarlanacak etkinliklerde bu özelliklerin dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Yetişkin Öğrenme Modeline göre yetişkinlerin öğrenme sürecinde ilerlediği basamaklar sırasıyla *farkında olma*, *ilgilenme*, *karşılaştırma*, *deneme* ve *uygulama* basamaklarıdır (Kabakçı-Yurdakul, 2012b, s. 102). Çizelge 3.1’de bu öğrenme süreci basamaklarının araştırmada nasıl temel alındığı gösterilmektedir.

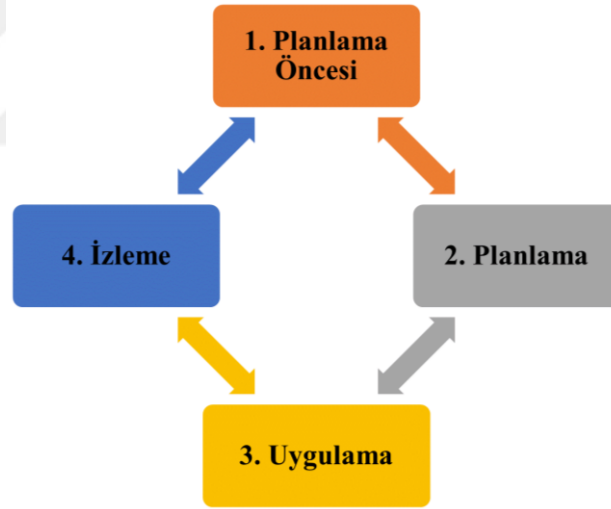
Çizelge 3.1. Yetişkinlerin öğrenme süreci basamaklarının uygulanması

Basamak	Eylem	Mesleki gelişim programına yansımaları
1. Farkında olma	Problemin farkına varılması	Katılımcıların mesleki gelişim programına gönüllü olarak katılması "Neler biliyorum?" forumu ile katılımcıların neler bildiklerinin ve öğrenmeleri gerekenlerin farkına varmaları
2. İlgilenme	Problemin çözümüne ilişkin bilgi toplanması	"Neler öğreneceğiz?" konusu ile, katılımcıların o modül kapsamındaki araçların neler olduğunu ve o araçlarla neler yapılabildiğini öğrenmesi. Katılımcıların "X aracı İngilizce öğretiminde nasıl kullanılır?" gibi sorularla araştırma yapmaları Katılımcıların "Nasıl yapılır?" videolarını seyretmeleri

Çizelge 3.1. (Devam) Yetişkinlerin öğrenme süreci basamaklarının uygulanması

Basamak	Eylem	Mesleki gelişim programına yansıması
3. Karşılaştırma	Çözüm yollarının karşılaştırılması	"Desteğe ihtiyacım var!" forumu ile katılımcıların birbirine soru sorması veya birbirlerinden yardım/destek istemesi "Sıra sizde!" ve "Uygulama videoları" forumları ile katılımcıların etkinlik planlarını paylaşmaları, birbirlerine örnek olmaları
4. Deneme	Çözüm yolunun denenmesi	Çevrim içi ve yüz yüze etkinliklerle, katılımcıların öğrenci ve öğretmen olarak web araçlarının denemeleri
5. Uygulama	Çözüm yolunun uygulanması	"Sıra sizde!" forumu ile katılımcıların etkinlik planlarını uygulamaları

Lawler (2003, s. 19-20) Yetişkin Öğrenme Modelinin yetişkin öğrenme ilkelerine dayalı, birbiriyle etkileşimli, dinamik, öğretmeni merkeze alan ve eğitmenlerin de kendi uygulamalarını ve öğrenmeye yönelik inançlarını sorguladığı dört aşamalı bir süreç olduğunu belirtmektedir (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Yetişkin Öğrenme Modeli'nin süreçleri (Lawler, 2003, s.19-20'den uyarlanmıştır)

Şekil 3.1'e göre ilk aşama "planlama öncesi" aşamasıdır. Bu aşamada, mesleki gelişim programının hedeflerinin ve katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesi, beraber çalışılacak uzmanlara karar verilmesi ve mevcut olanakların belirlenmesi gibi uygulama öncesi çalışmalar yapılır (Kabakçı-Yurdakul, 2012b, s.103). Bu doğrultuda mesleki gelişim programı tasarlanırken programın ilk önce genel amaçları, öğretim elemanlarının gereksinimleri, hangi uzmanlara hangi konularda danışılacağı ve çevrim içi

ve yüz yüze eğitim ortamına karar verilmiştir. Planlama öncesi aşamasının mesleki gelişim programına yansması Çizelge 3.2’de özetlenmiştir.

Çizelge 3.2. *Planlama öncesi aşamasının program tasarısına yansması*

Eylem	Mesleki gelişim programına yansması
Mesleki gelişim programının genel amaçlarının belirlenmesi	Uluslararası, ulusal ve kurumsal gereksinimlerin araştırılması
Öğretim elemanlarının ve katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesi	Tüm öğretim elemanları için sormaca formu ve katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler
Kurum yöneticilerinin beklentilerinin belirlenmesi	Yarı-yapılandırılmış görüşmeler
Öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi	Sormaca formu
Çalışılacak uzmanlara ve konulara karar verilmesi	Tez danışmanı ile beraber çalışma
Kurumdaki mevcut teknik olanakların belirlenmesi	Eğitime uygun bilgisayar laboratuvarı, ses ve projeksiyon sistemleri, katılımcıların uygulamalarının ve yüz yüze oturumların kaydedilmesi için Full HD çözünürlük sunan video kameralar
Eğitmenin sahip olduğu teknik olanakların belirlenmesi	Ekran kaydetme yazılımı, mikrofon, kurumun tahsis ettiği bilgisayarın donanımının yükseltilmesi, yüz yüze toplantı kayıtları ve katılımcıların uygulama videolarının yüklenmesi için çevrim içi video kanalının hazırlanması
Çevrim içi öğrenme ortamının seçilmesi	Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi
Yüz yüze eğitim yerinin belirlenmesi	Toplantı Salonu 1, C-106 no’lu bilgisayar laboratuvarı

Modeldeki ikinci aşama ise içeriğin ve eğitmenin belirlendiği ve uygulama öncesi son hazırlıkların yapıldığı “planlama” aşamasıdır. Bu doğrultuda ilk olarak programın içerdiği konular ve modüller ve bunların süreleri belirlenmiştir. Daha sonra ise uzmanların görüşleriyle modüllerin hedef kazanımları gözden geçirilmiş, çevrim içi öğrenme ortamı ve öğrenme-öğretme etkinlikleri tasarlanmıştır (Kabakçı-Yurdakul, 2012b, s. 103). Planlama aşamasının mesleki gelişim programına yansması Çizelge 3.3’te özetlenmiştir.

Üçüncü aşama olan “uygulama” aşamasında, ilk iki aşamada tamamlanan hazırlıklara ve yetişkin öğrenme ilkelerine uygun olarak program uygulanır ve denetleme, gelişmesini sağlama gibi çalışmalar yapılır. Son aşama olan “izleme” aşamasında ise uygulanan programın değerlendirmesi yapılır, değerlendirmeye uygun iyileştirmeler planlanır ve böylece programın devamlılığı sağlanır (Kabakçı-Yurdakul, 2012b, s. 103-

104). Uygulama ve izleme aşamalarının mesleki gelişim programına yansımaları Çizelge 3.4'te özetlenmiştir.

Çizelge 3.3. Planlama aşamasının program tasarısına yansıması

Eylem	Mesleki gelişim programına yansıması
İçeriğin ve içeriğe ayrılan sürelerin belirlenmesi	Oryantasyon (bir hafta), dört modül (ikişer haftadan toplam sekiz hafta), mesleki gelişimin devamı (bir hafta)
Mesleki gelişim programının başlangıç ve bitiş tarihlerinin belirlenmesi	8 Ekim- 14 Aralık 2019
Eğitmenin eğitimi Modüllerin hedef kazanımlarının gözden geçirilmesi	İngiltere'de <i>Eğiticinin Eğitimi</i> kursu Uzmanlardan görüş alınması ve hedef kazanımların gözden geçirilmesi
Çevrim içi öğrenme ortamının tasarlanması ve gözden geçirilmesi	Ara yüz, menüler, sistem üzerinde dolaşım konusunda uzmanlardan görüş alınması ve çevrim içi öğrenme ortamının gözden geçirilmesi
Öğrenme-öğretme etkinliklerinin tasarımı	Hedef kazanımların paylaşımı ve katılımcılardan beklentilerin netleştirilmesi "Neler biliyorum?" forumuyla katılımcıların neler bildiklerinin belirlenmesi ve kendi gereksinimlerinin farkına varmalarının sağlanması "Neler öğreneceğiz?" konusuyla o modül kapsamındaki araçların neler olduğu ve o araçlarla neler yapılabildiğinin anlatılması. Katılımcılardan " <i>X aracı İngilizce öğretiminde nasıl kullanılır?</i> " gibi sorularla harekete geçmelerinin istenmesi YouTube'da yüklenen "Nasıl yapılır?" videolarıyla çekinen, daha yavaş öğrenen, o konuda az şey bildiğini düşünen katılımcılara yüz yüze oturumdan önce destek olunması Çevrim içi ve yüz yüze etkinliklerle, katılımcıların öğrenci olarak web araçlarının denemelerine olanak sağlanması ve onlardan beklenenlerle ilgili soru işaretlerinin azaltılması "Örnek ders planı" ile model alıp geliştirebilecekleri bir etkinlik planıyla katılımcılara somut örnek sunularak çalışmalarının kolaylaştırılması "Desteğe ihtiyacım var!" forumuyla katılımcıların birbirine soru sorabilme veya birbirlerinden yardım/destek isteme olanakları sunulması "Sıra sizde!" ve "Uygulama videoları" forumlarıyla katılımcıların etkinlik planlarını paylaşmalarının, etkinlik planlarını kendi sınıflarında uygulamalarının, birbirlerine örnek olmalarının/dönüt sağlamalarının sağlanması ve güvenli ve rahat hissedecekleri ortamının oluşturulması "Neler öğrendim?" forumuyla katılımcıların yeni edindikleri bilgileri paylaşmalarının ve ilerlemelerini somut olarak görmelerine olanak sağlanması "Bu(n)lar da benden!" forumuyla o modülün kapsamı dışında kalan ancak diğer katılımcıların da öğrenmesi gerektiği düşünülen web araçlarının paylaşılması ile daha fazla öğrenmenin sağlanması "Kendinizi değerlendirin!" konusuyla katılımcıların hedef kazanımlara göre kendilerini değerlendirmelerine ve gerekirse eğitmene veya birbirlerine danışmalarına olanak sağlanması

Çizelge 3.4. *Uygulama ve izleme aşamalarının program tasarısına yansımaları*

Aşama	Eylem	Mesleki gelişim programına yansıması
3. Uygulama	Programın uygulaması	Programın belirlenen tarihte başlatılması ve bitirilmesi
	Programın denetlenmesi	Bir dış değerlendiriciden görüş alınması Tez danışmanının eğitim sürecinin temel alınan kuram ve ilkelere göre ilerleme durumunu denetlemesi
	Programın geliştirilmesi	Bilgisayar laboratuvarında sabit bilgisayarlar karşısında katılımcıların hareket kısıtlılıklarından dolayı sosyal bir öğrenme ortamı tam olarak sağlanamadığı için, yer değişikliği yapılması Çevrim içi Kafe'de katılımcıların paylaşımlarını arttırmak için eğitmenin daha fazla paylaşım yapması ve katılımcıların dikkatini sözlü olarak Kafe'ye tekrar çekmesi Örnek yüz yüze etkinliğin uzun sürmesi ve sonraki etkinlikleri zaman yönünden olumsuz olarak etkilemesinden dolayı, ikinci modülden itibaren ilgili modülün kapsamındaki web 2.0 araçlarıyla sadece örnek uygulamanın yapılması ve beyin fırtınası gibi diğer etkinliklere uygulamadan sonra yer verilmesi
4. İzleme	Programın değerlendirilmesi	"Modülün değerlendirilmesi" konusu ile katılımcılara katılımcısı oldukları programın değerlendirilmesi ve şekillendirilmesinde söz hakkı verilmesi Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılması Canvas'a yüklenmiş videoların seyredilme istatistiklerinin belirlenmesi Yüz yüze oturum videolarının seyredilerek öğrenme ortamının etkililiğinin araştırılması Ulaşılan bulgulara göre programın geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanması

Mesleki gelişim programının tasarlanmasında yararlanılan ikinci model gelişim ve değişimlere uyum sağlanmasını amaçlayan ve bireysel deneyim ve gereksinimlere önem veren Gereksinime Dayalı Uyum Modelidir (Horsley ve Loucks-Horsley, 1998'den aktaran, Kabakçı-Yurdakul, 2012b, s. 104-106). Üç aşamalı olan bu modelde ilk aşama "Gereksinim" aşamasıdır. Gereksinim aşamasında ilk olarak gereksinimlere dayalı olarak alanyazın taraması yapıldıktan sonra kurumun yöneticileri, öğretim elemanları ve öğrencilerinden farklı yöntemler kullanılarak veriler toplanmış ve gereksinimler belirlenmiştir. İkinci aşama olan "Uygulama" aşamasında, katılımcılar gereksinim aşamasında edindikleri bilgileri kullandıkları etkinlikler tasarlar ve uygularlar. Son aşama olan "Değişimin Sağlanması" aşamasında ise mesleki gelişim konusunda destek, danışmanlık, sürekli eğitim gibi konularda değişim ve yeniliğin devam ettirilmesi amaçlanır. Gereksinime Dayalı Uyum Modelinin mesleki gelişim programına yansıması Çizelge 3.5'te gösterilmiştir.

Çizelge 3.5. Gereksinime Dayalı Uyum Modelinin program tasarısına yansımaları

Aşama	Eylem	Mesleki gelişim programına yansımaları
1. Gereksinim	Mesleki gelişim programının genel amaçlarının belirlenmesi Öğretim elemanlarının ve katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesi Kurum yöneticilerinin beklentilerinin belirlenmesi Öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi Çalışılacak uzmanlara ve konulara karar verilmesi	Uluslararası, ulusal ve kurumsal beklentilerin araştırılması Tüm öğretim elemanları için sormaca formu ve katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler Yarı-yapılandırılmış görüşmeler Sormaca formu Tez danışmanı ile beraber çalışma
2. Uygulama		"Neler öğreneceğiz?" konusuyla o modül kapsamındaki araçların neler olduğu ve o araçlarla neler yapılabildiğinin anlatılması. Katılımcılardan "X aracı İngilizce öğretiminde nasıl kullanılır?" gibi sorularla harekete geçmelerinin istenmesi "Nasıl yapılır?" videolarıyla çekinen, daha yavaş öğrenen, o konuda az şey bildiğini düşünen katılımcılara yüz yüze oturumdan önce destek olunması Çevrim içi ve yüz yüze etkinliklerle, katılımcıların öğrenci olarak web araçlarının denemelerine olanak sağlanması ve onlardan beklenenlerle ilgili soru işaretlerinin azaltılması "Örnek ders planı" ile model alıp geliştirebilecekleri bir etkinlik planının katılımcılarla paylaşarak çalışmalarının kolaylaştırılması "Desteğe ihtiyacım var!" forumuyla katılımcılara birbirine soru sorabilme veya birbirlerinden yardım/destek isteme olanakları sunulması "Sıra sizde!" ve "Uygulama videoları" forumlarıyla katılımcıların etkinlik planlarını paylaşmalarının, etkinlik planlarını kendi sınıflarında uygulamalarının, birbirlerine örnek olmalarının/dönüt vermelerinin sağlanması ve güvenli ve rahat hissedebilecekleri ortamının tesis edilmesi
3. Değişimin sağlanması	Mesleki gelişimin sürekliliğinin sağlanması	Kurum yöneticilerinin araştırma raporuna göre değişim ve yeniliği sağlayacak adımları planlamaları

Mesleki gelişim programının tasarlanmasında yararlanılan üçüncü ve son mesleki gelişim modeli ise "Ustalık Modeli"dir (Wallace, 1991, s. 6). Şekil 3.2.'de görüldüğü gibi üç aşamalı olan bu modelin, ilk aşamasında katılımcılar usta veya deneyimli bir eğitmenle çalışırken, görerek veya dinleyerek bir ekinliğin nasıl yapılacağını öğrenirler.

Katılımcılar daha sonra, öğrendiklerini uygulayarak hedeflenen yeterliliğe/kazanıma ulaşmaya çalışırlar.



Şekil 3.2. Ustalık Modelinin aşamaları (Wallace, 1991, s.6'dan uyarlanmıştır.)

Ustalık modelinin mesleki gelişim programına yansımaları Çizelge 3.6'da özetlenmiştir.

Çizelge 3.6. Ustalık modelinin program tasarısına yansımaları

Aşama	Mesleki gelişim programına yansımaları
1. Usta eğitimle çalışmak	"Nasıl yapılır?" videoları ile katılımcılardan beklenen davranışın gösterilmesi Çevrim içi ve yüz yüze etkinliklerle, katılımcıların öğrenci olarak web araçlarının denemelerine olanak sağlanması ve onlardan beklenenlerle ilgili soru işaretlerinin azaltılması "Örnek ders planı" ile katılımcılara model alıp geliştirebilecekleri somut bir örnek sunularak çalışmalarının kolaylaştırılması
2. Uygulama	"Sıra sizde!" etkinliğiyle katılımcıların öğrendiklerini uygulaması
3. Mesleki yeterlilik	Program boyunca ve sonrasında katılımcıların sürekli uygulama yaparak mesleki yeterliğe ulaştırılmaya çalışılması

3.1.1.3. Öğrenme kuramı

Bölüm 1.3'te anlatıldığı gibi sosyal yapılandırmacılık, içinde tartışmaların ve iş birliğinin olduğu, edinilen bilgilerin sorgulandığı ortamların tasarlandığı, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade ederek farklı bakış açıları kazandığı ve etkin katılım gösterdiği öğrenme ortamlarına önem vermektedir. Bu bilgilerin ışığında mesleki gelişim programının sosyal yapılandırmacılık yaklaşımına göre nasıl tasarlandığı Çizelge 3.7'de özetlenmiştir.

Çizelge 3.7. Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının program tasarısına yansımaları

Sosyal yapılandırmacılık ilkesi	Mesleki gelişim programına yansımaları
Öğrenci sosyal çevresinde bilgi ve düşüncelerini paylaşır ve yeniden yapılandırır.	Yüz yüze öğrenme ortamının katılımcıların birbirini göreceği, gözlemleyebileceği, birbirleriyle sözlü etkileşime geçebileceği veya birbirine soru sorabileceği şekilde düzenlenmesi

Çizelge 3.7. (Devam) Sosyal yapılandırmacılık yaklaşımının program tasarısına yansımaları

Sosyal yapılandırmacılık ilkesi	Mesleki gelişim programına yansımaları
Bireyin öğrenme kapasitesi kendisinden daha bilgili kişilerle bir arada olduğunda ortaya çıkar.	Çevrim içi öğrenme ortamında katılımcılar arasında etkileşimin mesajlarla sağlanabilmesi Farklı TPAB ve TK düzeylerinde katılımcıların davet edilmesi
Tartışmalar ve iş birliği olanakları sunulur.	"Desteğe ihtiyacım var!" forumuyla katılımcıların birbirine soru sorabilme veya birbirlerinden yardım/destek isteme olanakları sunulması
Bireyin önceki deneyimleri bilgiyi yapılandırma sürecince önemlidir.	"Neler biliyorum?" forumuyla katılımcıların neler bildiklerinin belirlenmesi ve kendi gereksinimlerinin farkına varmalarının sağlanması
Öğretmen, öğrencileri özerk ve girişken olmaya özendirir, açık uçlu sorularla düşünmeye yönlendirir ve bunun için yeterli zamanı tanır	"Neler öğreneceğiz?" konusuyla katılımcılardan " <i>X aracı İngilizce öğretiminde nasıl kullanılır?</i> " gibi sorularla harekete geçmelerinin istenmesi
Eğitmen kolaylaştırıcı bir rol üstlenir.	"Nasıl yapılır?" videolarıyla ilgili o konuda hiçbir şey bilmeyen veya az şey bildiğini düşünen katılımcılara yüz yüze oturumdan önce destek olunması Eğitmenin tüm süreç boyunca katılımcılara örneklerle destek olması
Öğrenciler beraber çalışarak çözüm ve stratejiler üretirler.	Çevrim içi ve yüz yüze etkinliklerle, katılımcıların öğrenci ve öğretmen olarak web araçlarını bir eşle veya grup içinde denemelerinin teşvik edilmesi
Bireyin önceki deneyimleri bilgiyi yapılandırma sürecince önemlidir. Öğrencilere öğrendiklerini aktarma olanakları sunulur.	"Sıra sizde!" forumunda, katılımcılara örnek ders planını bireysel veya grup olarak kendi deneyimlerine göre geliştirebilecekleri ve bir etkinlik planını uygulayabilecekleri olanaklar sunulması
Yeni bilginin farkında olunması önemlidir.	"Neler öğrendim?" forumuyla katılımcıların yeni edindikleri bilgileri paylaşımlarına ve ilerlemelerini/yeni edindikleri bilgileri somut olarak görmelerine olanak sağlanması
Sosyal etkileşimin sağlanması önemlidir.	Çevrim içi Kafe'de eğitim ve öğrenme ortamının aynı zamanda sosyal bir ortam olması için paylaşımlar yapılması Yüz yüze ve çevrim içi öğrenme ortamında katılımcıların birbirleriyle etkileşime geçebilmesi için düzenlemeler yapılması, etkinlikler tasarlanması

3.1.1.4. Teknoloji entegrasyonu modeli

Çalışmanın gerçekleştirildiği kurumda ve mesleki gelişim programında örnek etkinliklerde kullanılan ve katılımcıların derslerinde yapacakları uygulamalarda benimsenmesi beklenen teknoloji entegrasyonu modeli *sistematiik planlama* modelidir. Wang ve Woo (2007, s. 148) tarafından geliştirilen bu model teknoloji entegrasyonunu makro (bir dersin öğretim programında), orta (bir dersin öğretim programı kapsamında)

bazı konularda) ve mikro (bir veya birkaç ders saatinde) olmak üzere üç alana ayırmaktadır (Şekil 3.3).



Şekil 3.3. Sistemik Planlama Modeli (Wang ve Woo, 2007, s.148'den uyarlanmıştır.)

Wang ve Woo'nun (2007, s. 150) modeli bu şekilde adlandırılmasının nedeni modelin BİT entegrasyonunda mantıksal ve doğrusal bir akış takip etmesi, bir bileşen tamamlanmadan diğer bir bileşene geçilmemesi ve öğretmen-tasarımcıların neden belli bir teknolojiyi kullandıklarını (gerekçelendirme bileşeni) ve teknolojiyi nasıl etkili bir şekilde planlarına eklediklerini (stratejiler) gerekçelendirmesinin gerekmesidir. Çizelge 3.8'de yedi aşamalı bu modelin aşamaları ve bu aşamaların araştırmada katılımcıların sınıf içi etkinlik uygulama planlarına nasıl yansıdığı gösterilmiştir.

Çizelge 3.8. Sistemik Planlama Modelinin sınıf içi etkinlik uygulama planlarına yansımaları

Aşama	Mesleki gelişim programına yansımaları
1. Problem durumu	Katılımcıların derslerindeki bir problemi belirlemesi
2. Hedef kazanımlar	Belirlenen problemi çözmeye yönelik hedef kazanım(lar)ın belirlemesi
3. Kullanılacak teknolojiler	Hedef kazanıma yönelik web aracının diğer araçlar arasından belirlenmesi
4. Gerekçelendirme	Belirlenen web 2.0 aracının neden kullanılacağına gerekçelendirilmesi
5. Stratejiler	Hedefe yönelik etkinlik planının hazırlanması ve uygulanması
6. Değerlendirme*	Öğrencilerin hedef kazanıma ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirilmesi
7. Yansıtma	Uygulama sonunda etkinliğin ilk altı adıma göre güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarının belirlenmesi ve etkinliğin geliştirilmesi

* Katılımcılardan öğrencilerin hedef kazanıma ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirilmeleri istenmemiştir

3.1.1.5. Harmanlanmış öğrenme modeli

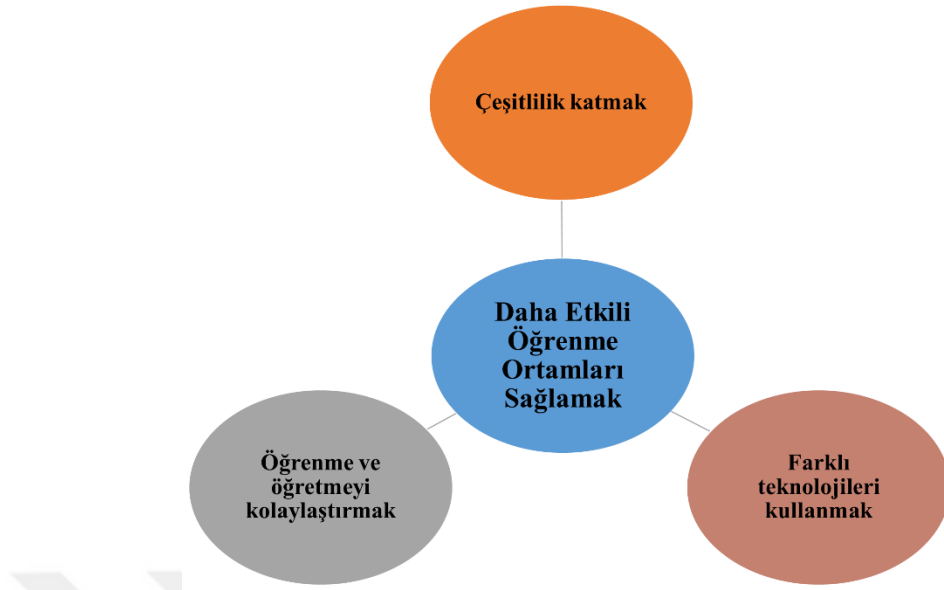
Gedik (2016, s. 505) harmanlanmış öğrenmenin *rotasyon modeli, esnek model, öz-karma model ve zenginleştirilmiş sanal model* olmak üzere dört farklı modeli olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın amacına uygun olan harmanlanmış öğrenme modeli esnek modeldir. Esnek modelde içerik çevrim içi öğrenme ortamında yayımlanır; öğrenciler öğrenme tercihlerine göre kendi hızlarında, zaman ve mekândan bağımsız olarak çalışmalarını tamamlar; alan uzmanı öğretmen veya diğer yürütücülerden gereksinim duydukları esnek ve yüz yüze desteği alırlar. Tasarlanan mesleki gelişim programında katılımcılara esnek modelin tasarım ilkelerine göre çevrim içi bir öğrenme ortamı sunulmuş, farklı cihazlardan diledikleri zaman ve içeriklere ve değişmeyen teslim tarihleri olmadan sorumlu oldukları etkinliklere ulaşmaları sağlanmıştır.

3.1.2. Yöneticilerin teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşleri

Araştırmanın yapılacağı kurumda İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli dört yöneticinin derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda bu görüşmelerde katılımcılardan elde edilecek verilerin, tasarlanacak programın yapısının ve içeriğinin belirlenmesine katkıda bulunması öngörülmüştür. Bu görüşmelerde, katılımcıların teknoloji entegrasyonunun gerekliliğine yönelik görüşlerinin, teknoloji entegrasyonu konusunda öğretim elemanlarından beklentilerinin, kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen etmenlere ve tasarlanacak programın yapısı ve içeriğine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.1.2.1. Derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliğine yönelik görüşler

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde öncelikli olarak teknoloji entegrasyonunun onlara ne ifade ettiği sorulmuştur. Yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, yöneticiler için teknoloji entegrasyonunun *daha etkili öğrenme ortamları sağlamak* anlamına geldiği belirlenmiştir. Yöneticilerin bu konudaki görüşleri *öğrenme-öğretme süreçlerine çeşitlilik katmak, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak ve farklı teknolojilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması* olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır (Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Yöneticilere göre teknoloji entegrasyonunun anlamı

Teknoloji entegrasyonunu daha etkili öğrenme ortamları sağlamak üzere öğrenme-öğretme süreçlerine çeşitlilik katmak olarak gören Hakan görüşünü “... yani bir çeşitlilik farklılık, renk getirmek, zenginlik getirmek olarak da düşünebileceğimiz gibi. Asıl gayesinin ben öğrencilerimizin öğrenmesini iyileştirme, geliştirme olarak görüyorum...” şeklinde ifade etmiştir (30 Mart 2018).

Hakan’ın görüşüne benzer bir görüşü de Canan “... biz sürekli öğretmenlere diyoruz ki “bring variety to the classroom”. Yani sınıfa çeşitlilik getirin diyoruz.” olarak paylaşmıştır (2 Nisan 2018). Hakan ve Canan’ın bu görüşlerinden teknoloji entegrasyonu ile öğrenme-öğretme süreçlerini çeşitlendirmeye ve aynı zamanda bu süreçleri iyileştirmeye ve kolaylaştırmaya önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Göktekin ise teknoloji entegrasyonunun onun için ifade ettiği anlamı “...içeriğine fayda sağlayacak, dersin işleyişini kolaylaştıracak. Süreçleri hızlandıracak ve bunu yaparken de işte ister en basit anlamda bilgisayarın kendisi olsun, ister daha kapsamlı cep telefonu tablet diğerleri olsun, kullanılması anlamına geliyor...” şeklinde paylaşmıştır (30 Mart 2018). Göktekin’in bu görüşü incelendiğinde, onun için teknoloji entegrasyonunun ifade ettiği anlamın öğrenme-öğretme süreçlerinin kolaylaştırılması ve derslerde farklı teknolojilerin kullanılması anlamına geldiği görülmektedir.

Bu konuda Elif de benzer bir görüş paylaşmıştır. Elif görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (3 Nisan 2018):

“Az önce saydığım bütün o farklı şeylerin ders anlatımına entegre edilmesi hem öğretmen hem öğrenci tarafından, aktif olarak kullanılması anlamına geliyor. Bu bir konunun anlatımı için de olabilir, pratiğinin yapılması için de olabilir, bir konu için öne hazırlık yapmak için de olabilir, ders dışı öğrencilerin erişim sağlayabileceği yazılım olup onların hani çalışmasını yönlendirici, çalışmalarına katkı sağlayıcı bir şey de olabilir.”

Elif'in bu görüşü incelendiğinde, derslerde teknoloji entegrasyonunun farklı teknolojilerin farklı amaçlarla öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilmesi anlamına geldiğini düşündüğü görülmektedir.

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde yanıtı aranan bir diğer soru, yöneticilerin derslerde teknoloji entegrasyonunu neden gerekli gördükleridir. Yanıtlardan elde edilen bulgulara göre derslerde teknoloji entegrasyonunun neden gerekli olduğu, *zamandan tasarruf, motivasyon sağlama, ilgi artışı ve çağın gerektirdiği becerilerin kazanılması* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.5).

Derslerde teknoloji entegrasyonunun zamandan tasarruf sağladığını belirten Hakan görüşünü;

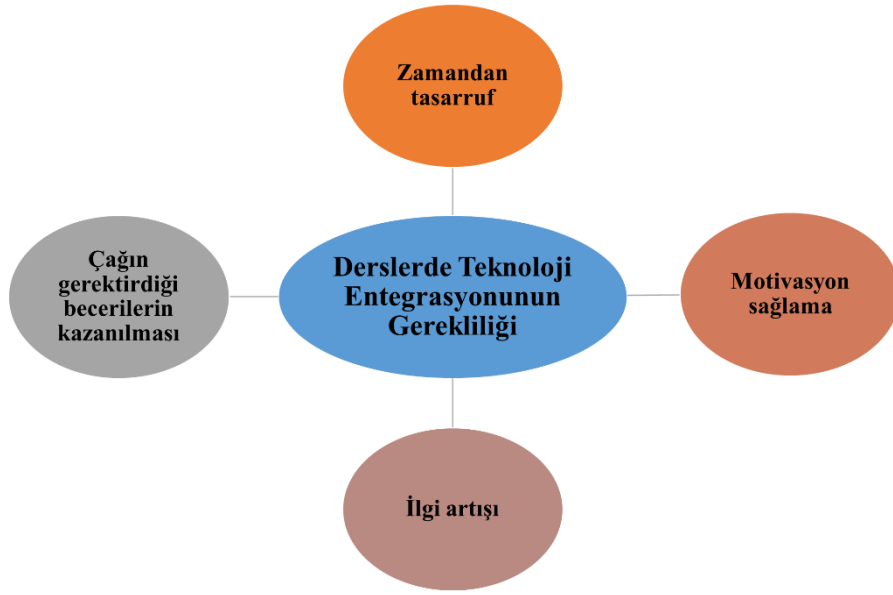
“...İhtiyaç varsa tabii ki kullanmalıyız. Ne bileyim. Araya bir tatil girer hafta sonu girer ödev vermişizdir. Çocukların sırf bir ödev vermek için buraya gelmesine gerek yok. Ya da ne bileyim ben o ödevleri tekrar tek tek kâğıt üzerinden toplamakla uğraşmakla vakit geçirmeyebilirim...”

şeklinde ifade etmiştir (30 Mart 2018). Hakan'ın bu ifadesinden derslerde teknoloji entegrasyonu sayesinde bazen mekândan bağımsız olarak hızlı bir şekilde ödevleri teslim almanın ve değerlendirmenin hem onun hem de öğrencileri için yararlı olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Zaman tasarrufu konusunu hızlı dönüt alınması bağlamında elen alan Elif görüşünü;

“hemen dönüt almamızı sağlar öğretmen olarak. Örneğin, TestMoz diye bir quiz-generator var. Orda hazırladığım bir quizi sınıfta telefonlarından almalarını sağladığımda ki bunu pair-work, group-work olarak da yapabilirler, bütün sınıfın durumunu ekranda birlikte görebiliyoruz. Nelerde takılmışlar hemen onunla ilgili bir remedial teaching olabiliyo orda. Sorun nedir onu tespit edebiliyoruz. Dönüt anlamında önemli.

şeklinde paylaşmıştır (2 Nisan 2018)”. Elif'in bu görüşü incelendiğinde, kullandığı çevrim içi ölçme-değerlendirme aracıyla öğrencilerinin ilerleme düzeylerini hızlıca değerlendirebildiği ve kullandığı aracın sunduğu başarı raporlarıyla sınıfça dönüt almanın sonraki öğrenme durumlarını belirlerken önemli olduğunu düşündüğü görülmektedir.



Şekil 3.5. Derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliği

Yöneticiler, derslerde teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin motivasyonlarında artış sağladığına yönelik görüşler de belirtmişlerdir. Örneğin Canan görüşünü “Öğrencilerin hoşuna gidiyor. Yani öğrenci zaten kendi hayatında olan bir şeyi, derslerde uygulamasını görmek doğrudan motivasyonunu artırıyor. O yüzden bizzat yaşanmış örnekler var.” şeklinde ifade etmiştir (2 Nisan 2018).

Hakan da derslerde teknoloji entegrasyonunun katkısını öğrencilerin ilgisinde artış olarak değerlendirerek görüşünü;

“... öğrencinin ilgisini çektiği, ne bileyim en azından bir şöyle kafasını kaldırıp ah tahtada şu bir görsel neymiş diye bir baktığı uygulama oluyor. Evet bu da iyi bir şey tabi yani bizim buradaki bütün amacımız öğrencinin ilgisini dikkatini çekebilmek onun ilgi ihtiyaçlarına cevap verebilmek...”

biçiminde paylaşmıştır (30 Mart 2018). Canan’ın öğrenme konusunda motivasyona verdiği önem gibi Hakan’ın da bu görüşünden öğrencilerin öğrenmeleri için ilgi uyandırmaya önem verdiği ve derste ilgisiz olduğunu düşündüğü öğrencilerin bile teknoloji entegrasyonu ile derse ilgi duymaya başlayabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Son olarak, yöneticilerden bazıları derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliği hakkında çağın gerektirdiği becerilerin kazanılması konusunda görüşlerini paylaşmışlardır. Elif, bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (3 Nisan 2018):

“Bir de öğrenciyi, günümüzü yakalamış oluyoruz orda. Yani hani bizim zamanımızda böyle imkânlarımız yoktu. Biz lisans okurken kimse bize böyle hani kimse teknoloji entegre etmedi. Çünkü imkân yoktu o zaman orda. Belli materyallere bağlı kaldık ama o zamanın koşulları buydu. Şimdi bütün her taraftan öğrenciler bombardıman altında. Hepimiz bombardıman altındayız. O nedenle muhakkak entegre etmek gerekiyor. Yoksa yakalayamayız.”

Elif’in bu görüşü incelendiğinde, çağın ve okulun sunduğu olanaklar kullanılarak öğrencilerin teknoloji entegrasyonu bağlamında çağı yakalamalarının ve teknoloji kullanımına yönelik becerilerini geliştirmelerinin çok önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Çağın gerektirdiği becerilerin kazanılması konusunda Hakan da görüşünü;

“çok farklı yelpazede öğrencilerimiz var. Farklı kültürel seviyelerden eğitim seviyelerinden gelen. Diyorlar ki ya hocam yani biz burada çok şey öğrendik yani ben önceden hiç bu de- yani bir mail atmayı bile beceremeyen e bilmeyen öğrencilerimiz vardı. Ama bizim bu derslerimiz sayesinde ya da bu teknolojik araçlarımız sayesinde bu becerileri de kazandıklarını söylüyorlar.”

şeklinde paylaşmıştır (30 Mart 2018). Hakan’ın bu görüşünden, kurumda devam eden derslerde teknoloji entegrasyonu sürecinin öğrencilere yeni dijital beceriler kazandırmak konusunda yararlı ve etkili olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

3.1.2.2. Derslerde teknoloji entegrasyonu konusundaki beklentiler

Araştırmada kuruma özgü bir mesleki gelişim programı tasarlanması amaçlandığından, yapılan görüşmelerde yanıtı aranan bir diğer soru, yöneticilerin öğretim elemanlarından derslerde teknoloji entegrasyonu konusundaki beklentilerinin ne olduğudur. Yöneticilerin verdikleri yanıtlar *uygulanan eğitim programındaki gereklilikleri yerine getirmeleri ve öğrencileri hedef dile farklı şekillerde maruz bırakmaları* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.6).



Şekil 3.6. Öğretim elemanlarından beklentiler

Uygulanan eğitim programındaki gerekliliklerin yerine getirilmesi konusunda Elif görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (3 Nisan 2018):

“... Mesela sınıfta öğrencilerin üretim aşamasında yaptıkları çalışmaları Kahoot’a aktarıp ya da öğrencilere aktartıp beraber oynamalarını bekliyorum mesela. Mesela öğrencilere de laboratuvar derslerinde öğrettiğimiz o toolları kullanarak, örneğin Canva’yı kullanarak posterler hazırlatmalarını, sınıflara asmalarını, bunları paylaşımına açmasını bekliyorum mesela...”

Elif’in bu görüşünden öğrencilerin ürettikleri öğrenme materyalleri ve öğrendikleri web 2.0 araçlarını kullanarak yeni öğrenme materyalleri oluşturmalarını ve bunların paylaşılmasıyla biraz daha öğrenci merkezli bir yaklaşımla diğer öğrencilerin de bunlardan yararlanmasını beklediği anlaşılmaktadır. Hakan ise bu konudaki beklentilerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (30 Mart 2018):

“Bir kere programın doğası gereği yapması gereken işler var. Yani en azından bir bilgisayarı açıp kitabın yazılımları var biliyorsun. Onu orada bazı dinleme aktiviteleri var ya da ne bileyim videolar var. Bir kere temelde bunları bir kullanabilecek... Öğrencinin daha çok, fazla ilgisini çekmesi açısından motivasyonunu artırması açısından dersi görselleştirmesi açısından zenginlik katması açısından...”

Elif’in aksine Hakan’ın bu görüşü, onun öğrencilere göre öncelikli olarak öğretim elemanlarından ders materyallerinin sunduğu teknolojik olanaklara yönelik bir beklenti içinde olduğu anlaşılmaktadır. Hakan’ın bu görüşü aynı zamanda kendisinin ve Canan’ın teknoloji entegrasyonunun katkılarıyla ilgili olarak motivasyon ve ilgi artışı konusunda belirttikleri yararları tekrarlar niteliktedir.

Bazı yöneticiler görüşmelerde öğretim elemanlarından teknolojik olanakları kullanarak öğrencilerini hedef dile farklı şekillerde maruz bırakmalarını beklediklerini de paylaşmışlardır. Bu görüşü öne süren Göktekin, görüşünü;

“Web sayfaları da var. Ya en basitinden sen hoca olarak onu açıp da “arkadaşlar bakın, şu şu etkinlik dersinizde şurada eksığınızı tamamlayın” gibi bir açıklama yaptığında öğrenci senin de aslında o dersi ciddiye aldığını ve eksiklerinden yola çıkarak önerdiğini görüyor... Ama projeksiyondan bir resim de açsan yani bir şey de işte arkadaşlar açın bir tane şey, ses kaydı sayfası bir sürü şey var.”

biçiminde paylaşmıştır (30 Mart 2018). Göktekin’in bu görüşü, öğrencilerin öğrenme kaynaklarını sadece ders kitabı olarak görmediğini, öğretim elemanlarının öğrencilerinin eksiklerini gidermek için onları farklı dış kaynaklara da yönlendirmesi gerektiğini düşündüğü şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılardan Elif de bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde belirtmiştir (3 Nisan 2018):

“...o bahsettiğim çeşitliliği yaratmasını bekliyorum. Hani book-driven yani kitap bağımlısı olmak yerine o kitap bizim öğretmeye çalıştığımız öğrenme çıktılarını teknolojiyi de entegre ederek öğrenciyi açmasını bekliyorum... kitabın 72.sayfasını açın, şu alıştırma yapın, şimdi pack’e dönün bunu yapın, tamam şimdi kitaba gelin bunu yapın, şimdi bunu dinleyelim soruları cevaplayalım yerine hani bu şeyi elindeki imkanları öğrenciyi de dahil edecek şekilde kullanmasını istiyorum. Sunumlar yaptırmasını istiyorum mesela. İlk aklıma gelen.”

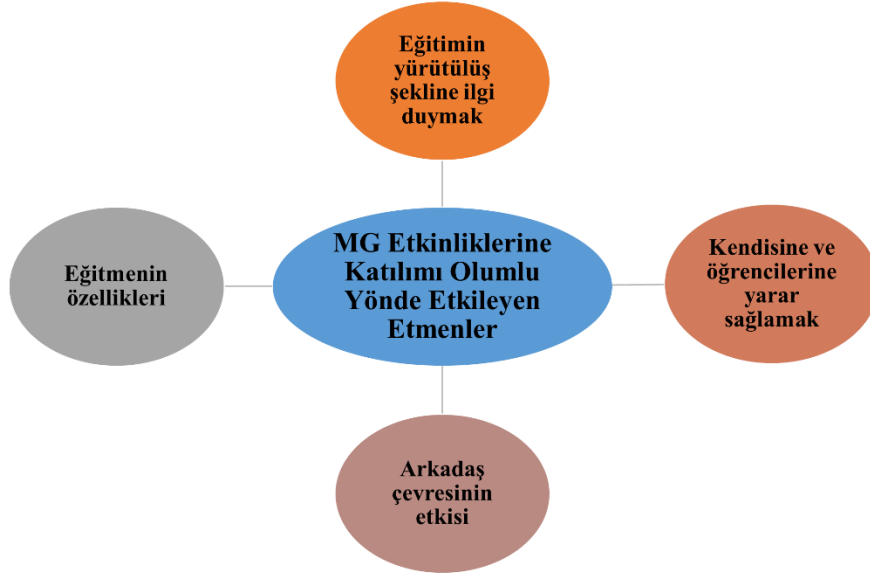
Elif’in bu beklentisi, Göktekin gibi onun da öğrenme kaynaklarını sadece ders kitabı olarak görmediği ve öğretim elemanlarından öğretmen merkezli bir öğrenme ortamından çıkarak ve farklı araçlar kullanarak öğrencilerini öğrenme sürecine etkin olarak katmalarını beklediği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2.3. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen etmenler

Araştırmanın yürütüleceği kurumdaki yöneticiler, öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili sorumluluklarından dolayı, çeşitli mesleki gelişim etkinlikleri planlamışlardır. Bu nedenle yöneticilerle yapılan görüşmelerde yanıt aranan bir diğer konu da tasarlanacak programın şekillendirilmesine destek olmak amacıyla, araştırmanın yapılacağı kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen etmenlerin ne olduğudur.

Yöneticilerin kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu yönde etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri *eğitimin yürütülüş şekline ilgi duymak, kendisine ve öğrencisine yarar sağlamak, arkadaş çevresinin etkisi ve eğitmenin özellikleri* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.7).

Canan, eğitimin yürütülüş şekline ilgi duymakla ilgili görüşünü “İlgilerini çeken bir şeyse olumlu etkilenmişlerdir... mesela bu yıl başlattığımız işte “Bir Yudum Fransızca, Bir Yudum Almanca, Rusça” etkinlikleri eğlenceli geçiyor. İşte yeni formatlarda yeni tarzlar istiyorlar artık arkadaşlar.” şeklinde paylaşmıştır (2 Nisan 2018). Canan’ın bahsettiği bu etkinliklerde öğretim elemanları diğer dilleri öğreten öğretim elemanlarından bilmedikleri bir dili öğrenirken, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanılabileceğini de gözlemleme olanakları bulmuşlardır. Canan’ın bu bağlamdaki paylaşımından, eğitimlerin yürütülüş şeklinde zaman zaman değişiklik yapılmasının eğitimlere katılımı olumlu etkilediğini düşündüğü anlaşılmaktadır.



Şekil 3.7. Kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu yönde etkileyen etmenler

Hakan, eğitimlere katılmayı olumlu yönde etkileyen bir diğer etmen olan kendisine ve öğrencisine yarar sağlamakla ilgili görüşünü;

“Birincisi gerçekten merak etmiştir. Yani ben bunu uygulayabilir miyim sınıfımda? Sınıfımdaki eğitimin öğretimin niteliğini artırabilir miyim öğrencilerime daha faydalı olabilir miyim diye düşünen öğretmenler hocalar katılmış olabilir... Yani mesleki gelişimin ne demek olduğunu önemini kendileri açısından, öğrencileri açısından önemini kavramış artık içselleştirmiş. kendini sürekli geliştirmesi gerektiğinin bilincinde olan pek çok hocamız var...”

şeklinde ifade etmiştir (30 Mart 2018). Benzer şekilde Elif de görüşünü “Gelişime açıktır katılanlar. Öğrenmeye istekli, gelişime açık, farklı şeyleri denemek isteyen...” olarak ifade etmiştir (3 Nisan 2018). Canan ve Hakan’ın eğitimin yürütülüş şekline ilgi duymak ve kendisine ve öğrencisine yararlı olmakla ilgili görüşlerini aynı zamanda içsel motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilir.

Hakan bu tür etkinliklere katılımın arkadaş çevresinin etkisiyle de olabildiği konusundaki görüşünü “... arkadaşlarından etkilenmiş olabilir. Yani kendi arkadaşları katılıyordur o da ya bak bütün arkadaşlarım gidiyor ben de bir gideyim bakalım ne oluyor burada? Belki işime yarar diye katılanlar da oluyor...” olarak ifade etmiştir (30 Mart 2018)”.

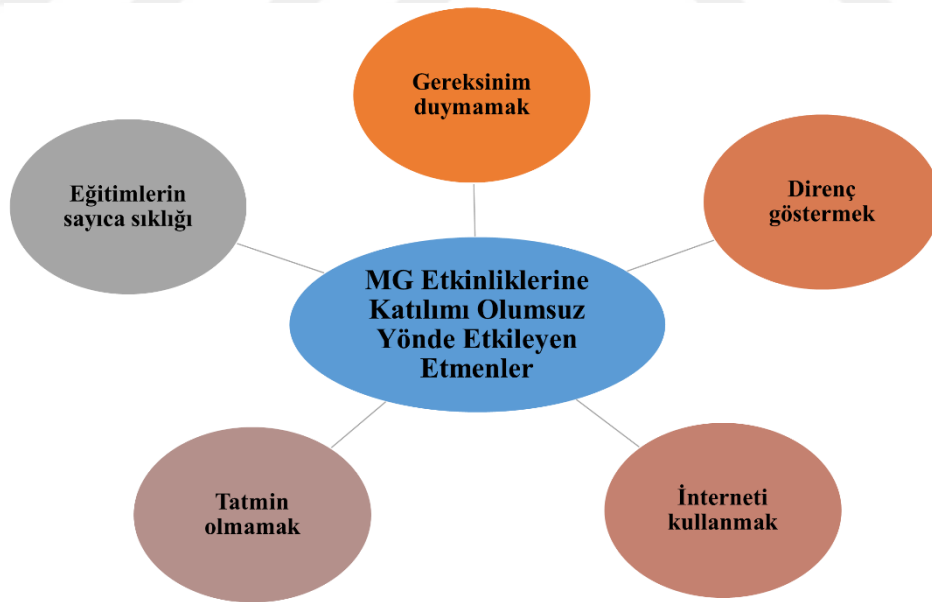
Elif ise mesleki etkinliklere katılımı olumlu yönde etkileyen bir etmen olarak eğitmenin özellikleriyle ilgili görüşünü şu sözlerle açıklamıştır (3 Nisan 2018):

“Öğrenmeye istekli, gelişime açık, farklı şeyleri denemek isteyen ve okulda böyle kendi içimizden arkadaşlarımızın hani direk sunduğu eğitimler, follow-up’ı da olur.2 gün sonra o konuyla ilgili başka bir şey de sorabileceği bir insan tarafından veriliyor o workshoplar. Ulaşılabilir yani workshop’ı veren insan her türlü. O nedenle olabilir...”

Elif’in bu görüşü incelendiğinde, eğitmenin yenilikçi fikirleri denemesinin ve ulaşılabilir olmasının, mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu yönde etkileyen bir etmen olabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca, Hakan ve Elif’in bu tür etkinliklere katılımı olumlu yönde etkilediği düşündüğü arkadaş çevresi ve eğitmenin özellikleriyle ilgili görüşleri, dışsal motivasyon kaynakları olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada, yöneticilerin görüşlerine göre kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumlu yönde etkileyen etmenlerden başka olumsuz yönde etkileyen etmenlerin de belirlenmesi ve böylece tasarlanacak programda aynı olumsuz etmenlerle karşılaşılması için önlemlerin alınması amaçlanmıştır.

Bu kapsamdaki soruların yanıtlarından elde edilen verilere göre yöneticilerin yanıtları *gereksinim duymamak, direnç göstermek, interneti kullanmak, tatmin edilmemek ve eğitimlerin sayıca sıklığı* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.8).



Şekil 3.8. Kurumdaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen etmenler

Hakan öğretim elemanlarının bu tür etkinliklere gereksinim duymamasını olumsuz bir etmen olarak nitelendirdiğine ilişkin görüşünü;

“İhtiyaç duymuyor, istek duymuyor. İlgi duymuyor. Aslında genç de bir kitlemiz var çoğunluk itibariyle. Ya da belki de biliyor bi-bilemiyorum belki de bu eği- yani bu teknolojik beceriye sahip, ihtiyaç duymuyor ona, o şekilde de ihtiyaç duymuyor olabilir...”

olarak ifade etmiştir (30 Mart 2018). Hakan’ın bu görüşünden nispeten daha genç öğretim elemanlarının bu etkinliklerde kazandırılması amaçlanan becerilere zaten sahip olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Elif ise bu konudaki görüşünü;

“... arkadaşların dirençleri olabilir... Katılmamasının sebeplerinden bir tane daha bir şey aklıma geliyor, o da eğer onların tanıtım videoları vs. varsa şeyde zaten available internette. Hani oradan izleyip öğrenme durumları da olabilir. Artık birçok şeyi kendimiz de çünkü bakıp öğreniyoruz “a nasılmış, a bu nasılmış” diye. O da olabilir.”

şeklinde ifade etmiştir (3 Nisan 2018). Elif’in bu ifadesinden kendi gereksinimlerinin farkında olan katılımcıların gereksinimleri olan bilgileri artık internetten kendilerinin bularak gerekli bilgi ve becerileri internet yoluyla kazanmayı tercih ettiklerini düşündüğü görülmektedir.

Yöneticilerin yanıtlarına göre mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen etmenlerden bir diğeri eğitimlerde tatmin edilmemek olarak belirlenmiştir. Örneğin Göktekin bu konudaki görüşünü;

“Eksiklik veya tatmin etmeyen boyut olabilir. Ya bu tamamen şey. kişisel mantık diyordan yola çıkarak söylüyorum. Hani hiçbir eğitimin kalitesini veya içeriğini sorgulayarak söylemiyorum bunu. Ama memnuniyet varsa devam eder bu iş. Hani kendi hayatımız da öyledir ya. Yani bir şeyden memnunsan devam ettirirsin. O yüzden şey yani kendimizde suç aramak lazım belki gerçek- eğitimlerimiz şey olm- olabilir. Tatminkâr olmamış olabilir...”

şeklinde paylaşmıştır (30 Mart 2018). Göktekin’in bu paylaşımından mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz olarak etkileyen eğitimle ilgili etmenlerin kişiye göre farklılık gösterebileceği, bu eğitimlere katılmanın öğretim elemanlarını memnun etmeyebileceğini ve bu yüzden bu eğitimlerin tekrar gözden geçirilerek geliştirilmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir.

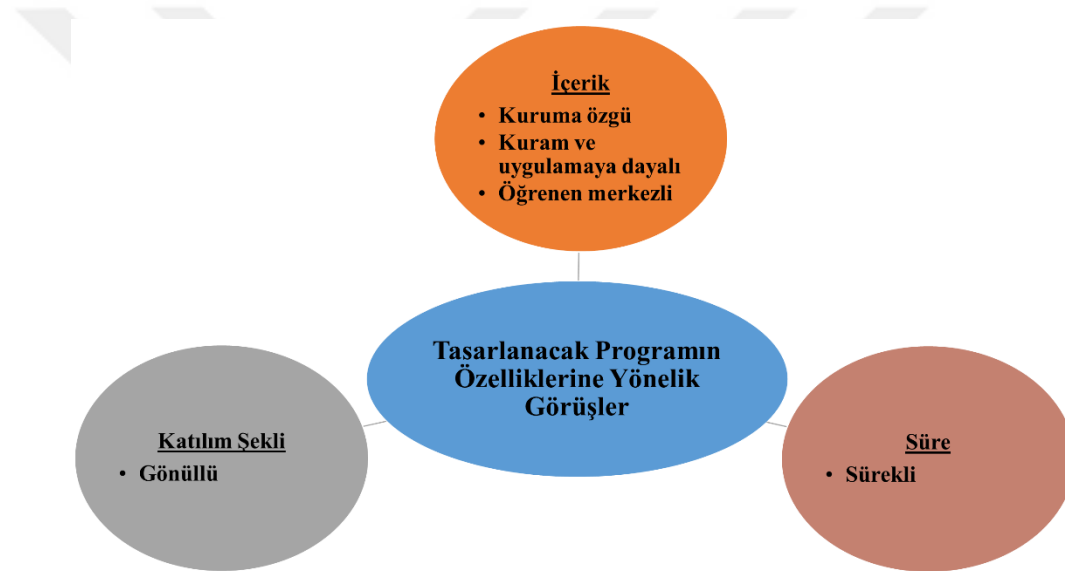
Canan da bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (2 Nisan 2018):

“Bir, hakikaten çok fazla “workshop” düzenledik her konuda. Sadece teknoloji açısından değil. Bu hem iyi hem de kötü tabi. Yani bir doygunluk seviyesine ulaşıyor insanlar. Bir de bizim bildiğin gibi klasik Çarşamba toplantılarımız var. Bu toplantılarda da zaten bu iyi örnekler de paylaşılıyor. Geçen yıl yaptığımız o kapsamlı meslek için gelişim programında bir sürü şey paylaşıldı. Hani paylaşım açısından da baya bir paylaşım oldu... İnsanların artık hani ben yeni bir şeyler öğreneyim duygusu herhalde tatmin edildi...”

Canan'ın bu görüşü, mesleki gelişim etkinliklerinin sık yapılmasının öğretim elemanlarının mesleki gelişimlerini tamamladıklarını veya daha fazla şey öğrenmeye gerek kalmadığını düşünmelerine yol açmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.2.4. *Tasarlanacak programın özelliklerine yönelik görüşler*

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde son olarak, yöneticilerin tasarlanacak programın genel özelliklerine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla yöneticilerin programın *içeriğine, süresine ve programa katılım şekline yönelik* görüşleri irdelenmiştir (Şekil 3.9).



Şekil 3.9. *Tasarlanacak programın özelliklerine yönelik görüşler*

Tasarlanacak programın içeriğine yönelik kuram ve uygulamaya dayalı bir bakış açısı sunan Canan görüşünü “Ben hoca olarak bir sonraki hafta yapacağım konuda işte farklı yaklaşımlar (farklı web araçlarının kullanımıyla ilgili) görürsem eğer, o yaklaşımlardan birisini, birkaçını kombinasyonlu kullanma olasılığım artar. Benim hayatımı çeşitlendirmeli, hoca olarak bakıyorum ben. Benim hayatımı çeşitlendirmeli, kolaylaştırmalı...” şeklinde ifade etmiştir (2 Nisan 2018). Canan'ın bu görüşünden, bir web aracının kullanımına yönelik farklı kuramsal bilgiler edinir ve örnek uygulamalar görürse, daha sonra kendi gereksinimlerine göre o araçları birlikte kullanıp, işini kolaylaştırmayı istediği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan Hakan, tasarlanacak programın kuruma özgü olmasıyla ilgili olarak görüşünü “Güzel bir ihtiyaç analizinin çıkartılıp, ya biz bu okulda ne tür uygulamalar yapıyoruz? Bu uygulamalarda ne türlü becerilerin kazanılması gerekiyor? şu uygulamayı yapabilmek için bir hocamızın hangi temel ya da orta düzey becerilerinin olması gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir (30 Mart 2018). Hakan’ın bu görüşünden programın konu kapsamının kurumun gereksinimlerine dayalı olmasını vurguladığı görülmüştür. Canan da benzer şekilde kuruma özgülikle ilgili görüşünü “Bence eğitimin içeriği de konusu da kapsamı da tamamen burada yapılanlara özgü olmalı. Az önce de bahsetmiştim “learning outcome based” bir müfredat izliyoruz diye. Bu “outcome”lara yönelik olmalı...” biçiminde paylaşmıştır (2 Nisan 2018).

Tasarlanacak programın içeriğiyle ilgili kuram ve uygulama boyutunda konu olarak öğrenilmesi gereken web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşünü Elif ise aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (3 Nisan 2018):

“... infografik hazırlamayla ilgili bir şey ilgimi çeker çünkü öğrenciler de bunu rahatlıkla, yani biz de entegre edebiliriz task olarak sınıf dışı çalışma olarak... ne olduğunu bilmiyorum ama hani böyle bir el yazıyor da oradan hani (fıışt) başka yere geçiyor da oradan hani böyle yazarak, yazarak video hazırlanmış... Bir de kısa film çekmeye yönelik film nesi deniyor, ona montajı, şusu busu yapmaya yani...Gene şey de olabilir hani sınıfta illa nasıl diyeyim, quiz generatorlar var ya işte Testmoz gibi mesela benim çok merak ettiğim bir şey var. Hala var mı bilmiyorum Hot Potatoes diye...”

Elif’in bu görüşünden, Canan gibi onun da öğrencilerin öğrenme kazanımlarına göre kullanılabilecek web araçlarına ek olarak günümüzde kullanımı çok sıklaşan video ve animasyon hazırlamaya yönelik araçların içerik kapsamına dâhil edilmesini beklediği anlaşılmaktadır.

Yöneticiler görüşmelerde tasarlanacak programın içeriğinde olması gerektiğini düşündükleri öğrenen merkezli etkinlik türlerinden örnek uygulamalar ve fikir tartışmalarından söz etmişlerdir. Hakan örnek uygulamalar konusundaki görüşünü;

“belki bir demo ders yapıl-yaptırılması yani hocaların yaptığı uygulamalara dönüt verilmesi şeklinde olabilir... Yani ne kadar yetkin kullanıp kullanmadığını ya da neresinin geliştirilmesi gerektiğini bu konuyla ilgili. Güzel ders örnekleri, öğrencilerin etkin katıldığı güzel bir dersin mutlaka öğretmenlere izlettirilmesi...”

şeklinde ifade etmiştir (30 Mart 2018). Hakan’ın bu görüşünden uygulama ve gözlem olanakları sunulması ve bunun sonrasında diğer katılımcılardan alınacak dönütlerle derslerin daha etkili hale getirilebileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Canan ise programda olması gerektiğini düşündüğü öğrenen merkezli etkinlik türleriyle ilgili benzer görüşleri fikir tartışmaları bağlamında dile getirmiştir. Canan bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (2 Nisan 2018):

“(Fikir tartışmaları yapmaktan bahsederek) ... Her zaman amacınıza yönelik resim bulamayabiliyoruz. “Bunu nasıl yaratabiliriz, ya da bulduğumuz bir resmi amacımıza uygun hale nasıl getirebiliriz?” olabilir. “*Bu yazma derslerinde öğrencilere işte kâğıt-kalem yazma dışında farklı ne tür etkinlikler yaptırabiliriz?*” olabilir. Hani biraz vizyonumuzu geliştirecek, hayatımızı renklendirecek, farklı bakış açısı sağlayabilecek etkinlikler olursa herkes bu hizmet içi eğitimine katılmaktan keyif alır, öğrenir...”

Canan bu paylaşımı, öğrenme ortamında yetişkin öğrenenlerin tercih ettiği gibi tartışma etkinlikleri ve sorun temelli öğrenme olanaklarının sunulmasına önem verdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Tasarlanacak programın süresi, yöneticilerle yapılan görüşmelerde araştırılan bir diğer konudur. Bu soruya verilen yanıtlardan ulaşılan bulgulara göre tüm yöneticiler, programın süreklilik göstermesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Hakan bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır (30 Mart 2018):

“Mesleki gelişimin süresi olmaz. Yani mesleki gelişim sürekli devam eden bir olgudur... Uygulama değerlendirme geliştirme. Yani daha iyi nasıl yapabiliriz? Daha güzel nasıl. Çünkü bir de biliyorsunuz yani bugün yaptığımız bir uygulama iki sene sonra çok demode olabiliyor... Ya- bunun da sürekli güncellenmesi, geliştirilmesi gerekir.”

Hakan’ın bu paylaşımından, öğretmenlik mesleğinin doğası nedeniyle ve alandaki sürekli değişim ve gelişmelerden dolayı mesleki gelişimin sürekli olmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, yöneticilere tasarlanacak programa katılımın isteğe bağlı ya da zorunlu olması konusunda sorulan sorudan elde edilen yanıtlara göre, tüm yöneticiler gönüllü katılım konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Elif “Şimdi şöyle gönüllü katılım olmalı diyeceğim çünkü insanlar isteyerek gelecekleri için verim daha çok olacak...” şeklinde paylaşmıştır (3 Nisan 2018).

3.1.3. Öğretim elemanlarının gereksinimleri

Öğretim elemanlarının teknoloji entegrasyonuna yönelik gereksinimlerini belirlemek amacıyla öncelikli olarak derslerinde yararlandıkları teknolojik olanakları ne sıklıkla kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çizelge 3.1’de paylaşılan bulgulara göre,

öğretim elemanlarının derslerinde en sık kullandıkları teknolojik olanakların başında projeksiyon cihazı ($\bar{X}=4,4$), bilgisayar ($\bar{X}=4,2$) ve ofis yazılımları gelmektedir ($\bar{X}=3,59$). En az yararlandıkları teknolojik olanaklar ise web siteleri ($\bar{X}=3,12$), akıllı telefonlar ($\bar{X}=2,97$) ve diğer bilgisayar yazılımlarıdır ($\bar{X}=2,68$).

Tasarlanacak programın içeriğinde öğretim elemanlarının aşına olduğu web 2.0 araçları ve diğer teknolojilere karar verebilmek amacıyla öğretim elemanlarının kişisel yaşamlarında yararlandıkları teknolojik olanakları ne sıklıkla kullandıkları da incelenmiştir. Çizelge 3.9'da paylaşılan bulgulara göre, öğretim elemanlarının kişisel yaşamlarında en sık kullandıkları teknolojik olanaklar akıllı telefon ($\bar{X}=4,73$), bilgisayar ($\bar{X}=4,52$) ve web siteleridir ($\bar{X}=4,39$). En az yararlandıkları teknolojik olanaklar ise e-kaynaklar ($\bar{X}=3,99$), diğer bilgisayar yazılımları ($\bar{X}=3,11$) ve web araçlarıdır ($\bar{X}=2,7$). Elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının derslerinde en az sıklıkla kullandıkları web siteleri ve akıllı telefonları kişisel yaşamlarında yüksek sıklıklarla kullandıkları, diğer bilgisayar yazılımlarını hem derslerinde hem de kişisel yaşamlarında daha düşük sıklıklarla kullandıkları görülmüştür.

Çizelge 3.9. Öğretim elemanlarının derslerinde ve kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojik olanaklar

<i>Öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları teknolojik olanaklar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Öğretim elemanlarının kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojik olanaklar</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>
Projeksiyon cihazı	128	4,44	Akıllı telefon	128	4,73
Bilgisayar	128	4,2	Bilgisayar	128	4,52
Ofis yazılımları	128	3,59	Web siteleri	127	4,39
E-kaynaklar	127	3,5	Sosyal medya araçları	128	4,16
Web araçları	128	3,23	Ofis yazılımları	127	4,14
Sosyal medya araçları	128	3,13	E-kaynaklar	128	3,99
Web siteleri	128	3,12	Diğer bilgisayar yazılımları	128	3,11
Akıllı telefon	128	2,97	Web araçları	128	2,7
Diğer bilgisayar yazılımları	128	2,68			

Öğretim elemanlarının teknolojik olanakları kullanarak öğrencilerinin hangi yabancı dil becerilerini geliştirmek istedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar Çizelge 3.10'da gösterilmiştir. Çizelge 3.10'a göre öğretim elemanları teknolojik olanaklar kullanarak öğrencilerinin sırasıyla en çok dinleme becerileri (%93), kelime bilgisi (%82,8) ve konuşma becerilerini (%64,1) geliştirmek istediklerini belirtmiş, bunları dil bilgisi (%59,4), okuma (%52,3) ve yazma becerileri (%33,6) takip etmiştir.

Çizelge 3.10. Öğretim elemanlarının teknolojik olanaklar kullanarak öğrencilerinin geliştirmek istedikleri yabancı dil becerileri

	N	%
Dinleme	119	93%
Kelime bilgisi	106	82,8%
Konuşma	82	64,1%
Dil bilgisi	76	59,4%
Okuma	67	52,3%
Yazma	43	33,6%

Katılımcıların teknolojik olanaklar kullanarak derslerinde tasarlamak istedikleri etkinlik türlerinin ne olduğu sorusuna verilen yanıtlar Çizelge 3.11’de paylaşılmıştır. Çizelge 3.11’e göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun tasarlamak istedikleri etkinlik türlerinin sırasıyla görsel destekli kelime alıştırmaları (%85,2), çevrim içi videolar (%83,6) ve bilgi testleri ile ölçme ve değerlendirme (%78,1) olduğu görülmüştür. Azınlığı oluşturan bazı öğretim elemanlarının tasarlamak istedikleri etkinlik türlerinin ise sırasıyla Wiki kullanmak (%47,7), İnternet üzerinde sözlü tartışmalar yapmak (%39,1), sesli konferans etkinlikleri düzenlemek (%36,7), video konferans etkinlikleri düzenlemek (%35,9), ödevlere görüntülü ve sesli dönüt vermek (%33,6) ve blog kullanmak (%28,1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların kendileri için ideal bir mesleki gelişim programının özellikleri sorusuna verdikleri yanıtlar Çizelge 3.12’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu sırasıyla eğitmenin alan bilgisi sahibi olmasını (%88,3), kolaylaştırıcı (%88,3) ve rehber rollerini (%84,4) üstlenmesini ve alanda otorite (etkili bir kişi) (%80,5) olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Eğitmenin yüz yüze ulaşılabilir olması (%64,8), teknik bilgi sahibi olması (%57,8) ve çevrim içi ulaşılabilir olması (%50) ise en az istenen özellikler arasındadır.

Katılımcılar arasında en çok tercih edilen eğitim ortamı ise %65,6’lık bir oran ile harmanlanmış bir öğrenme ortamı olmuştur ve bunu yüz yüze (%30,5) ve çevrim içi (%1,6) izlemiştir (Çizelge 3.12). İki katılımcı ise bu soruya yanıt vermemiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların yüz yüze öğrenme boyutu olan öğrenme ortamlarını tercih ettikleri ileri sürülebilir.

Katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerine katılım şekli ile ilgili görüşleri sorulduğunda verdikleri yanıtlar büyük çoğunluğun gönüllü katılımı (%92,2) ve küçük bir azınlığın (%5,5) zorunlu katılımı tercih ettiğini göstermiştir (Çizelge 3.12). Üç kişi ise

bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bu bulgulara göre katılımcıların kendi gereksinimlerine göre mesleki gelişim etkinliklerine katılmak istedikleri ileri sürülebilir.

Çizelge 3.11. Öğretim elemanlarının teknolojik olanaklar kullanarak tasarlamak istedikleri etkinlik türleri

	N	%
Görsel destekli kelime alıştırmaları hazırlamak	109	85,2
Çevrim içi videolar kullanmak	107	83,6
Bilgi testleri ile ölçme-değerlendirme ve istatistik	100	78,1
Görsel destekli ders sunum araçları kullanmak	90	70,3
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar planlamak	89	69,5
Görüntülü ders anlatımları hazırlamak	84	65,6
Ödevlere sesli dönüt vermek	80	62,5
Sosyal medya kullanmak	77	60,2
Etkileşimli resimler hazırlamak	76	59,4
Etkileşimli video/animasyon hazırlamak	73	57
Podcast ile ders anlatımı yapmak	73	57
Çevrim içi sohbetler yapmak	71	55,5
Dijital hikâyeler yazmak	67	52,3
Sesli hikâyeler yazmak	67	52,3
İnfografikler hazırlamak	66	51,6
Wiki kullanmak	61	47,7
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar planlamak	50	39,1
Sesli konferans etkinlikleri düzenlemek	47	36,7
Video konferans etkinlikleri düzenlemek	46	35,9
Ödevlere görüntülü ve sesli dönüt vermek	43	33,6
Blog kullanmak	36	28,1

Çizelge 3.12. İdeal eğitim ortamı

Eğitmen özellikleri	N	%	Eğitimin süresi	N	%
Alan bilgisi sahibi	113	88,3	1-4 hafta	74	57,81
Kolaylaştırıcı	112	87,5	5-8 hafta	11	8,59
Rehber	108	84,4	9-12 hafta	8	6,25
Otorite	103	80,5	İçeriğe göre değişir	7	5,47
Yüz yüze ulaşılabilir	83	64,8	13-16 hafta	5	3,91
Teknik bilgi sahibi	74	57,8	17 hafta ve üzeri	5	3,91
Çevrim içi ulaşılabilir	64	50	Sürekli	1	0,78
			Yanıtsız	17	13,28
			Toplam	128	100
İdeal eğitim ortamı	N	%	Eğitime katılım şekli	N	%
Harmanlanmış	84	65,6	Gönüllü	118	92,2
Yüz yüze	39	30,5	Zorunlu	7	5,5
Çevrim içi	2	1,6	Yanıtsız	3	2,3
Yanıtsız	3	2,3	Toplam	128	100
Toplam	128	100			

Son olarak, katılımcıların çoğunluğu (%57,81) 1-4 hafta arasında bir program tercih ederken, bunu 5-8 hafta arasındaki (%8,59) bir program tercihi izlemiştir. Bu tercihleri sırasıyla 9-12 hafta (%6,25), içeriğe göre değişen uzunluk (%5,47), 13-16 hafta (%3,91), 17 hafta ve üzeri (%3,91) ve son olarak sürekli bir eğitim programı tercihi (%0,78) izlemiştir (Çizelge 3.12). 17 katılımcı ise bu soruya yanıt vermemiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların çoğunluğunun nispeten daha kısa süren eğitimleri daha çok tercih ettiklerini göstermektedir.

3.1.4. Öğrencilerin gereksinimleri

Öğrencilerin teknolojik olanakların derslerinde kullanılmasıyla hangi dil becerilerini geliştirmek istedikleri sorusuna verdikleri yanıtlar Çizelge 3.13'te paylaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre öğrenciler en çok dinleme becerileri (%78,6) ve kelime bilgilerini (%74,4) geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu becerileri sırasıyla konuşma becerileri (60,4%), dil bilgisi (%47,4), okuma becerileri (%38) ve yazma becerileri (%37,4) takip etmiştir. Bu bulgulara göre öğretim elemanlarının derslerinde teknolojik olanaklar kullanarak öğrencilerinin geliştirmek istedikleri dil becerileriyle (Çizelge 3.10) öğrencilerin derslerinde teknolojik olanaklar kullanılarak geliştirmek istedikleri dil becerileri (Çizelge 3.13) arasında bir uyum olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.13. Öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanılarak geliştirilmesini istedikleri yabancı dil becerileri

	N	%
Dinleme	710	78.6
Kelime	672	74.4
Konuşma	545	60.4
Dil bilgisi	428	47.4
Okuma	343	38
Yazma	338	37.4

Çizelge 3.14'de görüldüğü gibi öğrencilerin derslerinde teknolojik olanaklar kullanılarak düzenlenmesini istedikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun düzenlenmesini istedikleri etkinlikler bilgi testleri (%92,2), görsel destekli kelime alıştırmaları % (90,2), görsel destekli ders sunumları (%84,5), etkileşimli videolar/animasyonlar (%84,3) ve çevrim içi sohbetler (%84) olmuştur. Öğrencilerin düzenlenmesi en az istedikleri etkinlik türleri ise ödevlere sesli

dönüt verilmesi (%59,9), blog kullanılması (%57,8), dijital hikâyeler yazılması (%57,6), İnternet üzerinde sesli tartışmalar (%56,8) ve ödevlere görüntülü ve sesli dönüt verilmesi (%49,9) olmuştur.

Çizelge 3.14. Öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanarak tasarlanmasını istedikleri etkinlik türleri

	N	%		N
Bilgi testleri	816	92,2	Mobil uygulamaların kullanılması	4
Görsel destekli kelime alıştırmaları	782	90,2	Etkileşimli tahtada etkinlikler	3
Görsel destekli ders sunumları	705	84,5	Diziler ile etkinlikler	3
Etkileşimli videolar / animasyonlar	693	84,3	Filmler ile etkinlikler	2
Çevrim içi sohbetler	720	84	Sınıflar arası yarışmalar	1
Görüntülü ders anlatımları	678	79,6	Kısa filmler çekilmesi	1
Çevrim içi videolar	660	78	Bilgisayar oyunlarının kullanılması	1
Etkileşimli resimler	621	77,8	Hologram teknolojisinden yararlanılması	1
Sosyal medyada etkinlikler	642	75,6		
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar	632	74,6		
Podcast ile ders anlatımları	597	72,8		
Wiki kullanılması	491	72,6		
Video konferans etkinlikleri	571	69,3		
Sesli hikâyeler	581	68,3		
Sesli konferans etkinlikleri	526	66,1		
İnfografikler	515	65,1		
Ödevlere sesli dönüt verilmesi	485	59,9		
Blog kullanılması	402	57,8		
Dijital hikâyeler yazılması	476	57,6		
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar	466	56,8		
Ödevlere görüntülü ve sesli dönüt verilmesi	401	49,9		

Öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanılarak planlanmasını istedikleri etkinlik türlerine yönelik açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar, Çizelge 3.14’de paylaşılmıştır. Çizelge 3.14’e göre bazı öğrenciler derslerinde mobil uygulamalara ($N=4$), etkileşimli tahta üzerinde etkinliklere ($N=3$), diziler ile ilgili etkinliklere ($N=3$), filmler ile etkinliklere ($N=2$), sınıflar arası yarışmalara ($N=1$), kısa filmler çekilmesine ($N=1$), bilgisayar oyunlarından yararlanılmasına ($N=1$) ve hologram teknolojisine yönelik isteklerini paylaşmışlardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin kişisel yaşamlarında teknolojik olanakları ne sıklıkla kullandıkları araştırılmış ve böylece öğretim elemanlarının katılacakları mesleki gelişim programında öğrencilerine verecekleri olası ödevlerde kullanılabilecek teknolojilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar, kişisel yaşamlarında en yüksek sıklıkla akıllı telefon ($\bar{X}=4,77$), sosyal medya araçları ($\bar{X}=4,44$) ve web sitelerini ($\bar{X}=4,23$) kullandıklarını, en düşük sıklıkla ise diğer bilgisayar

yazılımları ($\bar{X}=3,31$), web araçları ($\bar{X}=3,05$) ve projeksiyon cihazını ($\bar{X}=1,96$) kullandıklarını göstermiştir (Çizelge 3.15).

Çizelge 3.15. Öğrencilerin kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojik olanaklar

	<i>N</i>	$\bar{x}$
Akıllı telefon	896	4,77
Sosyal medya araçları	900	4,44
Web siteleri	880	4,23
Bilgisayar	897	3,88
E-kaynaklar	896	3,54
Ofis yazılımları	902	3,42
Diğer bilgisayar yazılımları	901	3,31
Web araçları	901	3,05
Projeksiyon cihazı	893	1,96

3.1.5. Tasarlanan programa yönelik öneriler

Gereksinim analizi tamamlandıktan ve elde edilen bulgulara göre program tasarlandıktan sonra, tasarlanan programın geliştirilmesine yönelik olarak çalışma grubundaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur ve program üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasından sonra mesleki gelişim programında yapılan geliştirmeler Çizelge 3.16’da gösterilmiştir. Ancak Canvas ÖYS’nin menüleri, gezinme gibi kişiselleştirme özelliklerine yönelik öneriler ise Canvas’ın ücretsiz sürümü kısıtlı kullanım özellikleri sunduğundan uygulanamamıştır.

Çizelge 3.16. Mesleki gelişim programının geliştirilmesine yönelik uzman görüşleri

Uzman	Geliştirme
TİK üyeleri	Yüz yüze ve çevrim içi eğitim ortamındaki etkinlikler sırasında öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili öneriler Öğrenme ortamının yönetimi ile ilgili öneriler

Çizelge 3.16. (Devam) Uzman görüşlerinin alınmasından sonra mesleki gelişim programında yapılan geliştirmeler

Uzman	Geliştirme
Uzman 1	Katılımcılar üzerinde olumsuz etki bırakmaması ve daha anlaşılır olması için programın hedeflerinin daha genel yazılması ve sayısının azaltılması Canvas üzerindeki başlıkların daha kısa ve sade yazılması Modüllerdeki hedef kazanımların daha genel ve net yazılması İçeriğin rutinleşmemesi için farklı görsellerin eklenmesi
Uzman 2	Metin yoğunluğunu azaltmak için aynı karakter setinden farklı görsellerin eklenmesi Katılımcıların kendilerini değerlendirdikleri sormaca formlarındaki yanıtların daha anlaşılır olması için değiştirilmesi

Çizelge 3.16. (Devam) Mesleki gelişim programının geliştirilmesine yönelik uzman görüşleri

	Katılımcıların programın içeriğini değerlendirdikleri sormaca formlarındaki yanıtların daha anlaşılır olması için değiştirilmesi
Uzman 3	"Nasıl yapılır?" videolarında web 2.0 aracının anlatılan özelliğine ve menülere vurgu yapılması için büyütme (zoom in) efektinin eklenmesi Program sırasınca katılımcıların birbirlerine daha fazla dönüt vermesinin sağlanması İşbirliğine dayalı çözüm amacıyla katılımcıların birbirlerine daha fazla dönüt vermelerinin sağlanması
Uzman 4	"Nasıl yapılır?" videolarındaki yazım hatası sorunlarının giderilmesi, videolarla o modüle ait hedef kazanımlar arasındaki uyumu daha iyi sağlamak için hedef kazanımların bazılarının daha net yazılması ve videoların başlıklarının değiştirilmesi
Uzman 5	"Nasıl yapılır?" videolarından sonra katılımcıların ilgili web 2.0 aracını deneyimlemesi amacıyla ilgili araca yönelik çevrim içi etkinlik eklenmesi Çevrim içi Kafe'nin kullanılmasına vurgu yapılması Örnek ders planlarının büyük dosya boyutu nedeniyle MS Word dosya türü yerine Adobe Reader dosya türü olarak paylaşılması "Desteğe ihtiyacım var!" forumunun kronolojik olarak ilerlemeye uygun olması için daha yukarıda konumlandırılması
Uzman 6	İçerikteki anlatım bozukluklarının giderilmesi Etkinlik takvimindeki toplantı tarihlerine saatlerin eklenmesi, sınıf içi uygulama tarihlerinin takvime eklemesi Bazı modüllerdeki kazanımların daha kolay anlaşılması için daha net yazılması

3.1.6. Katılımcıların görüşleri

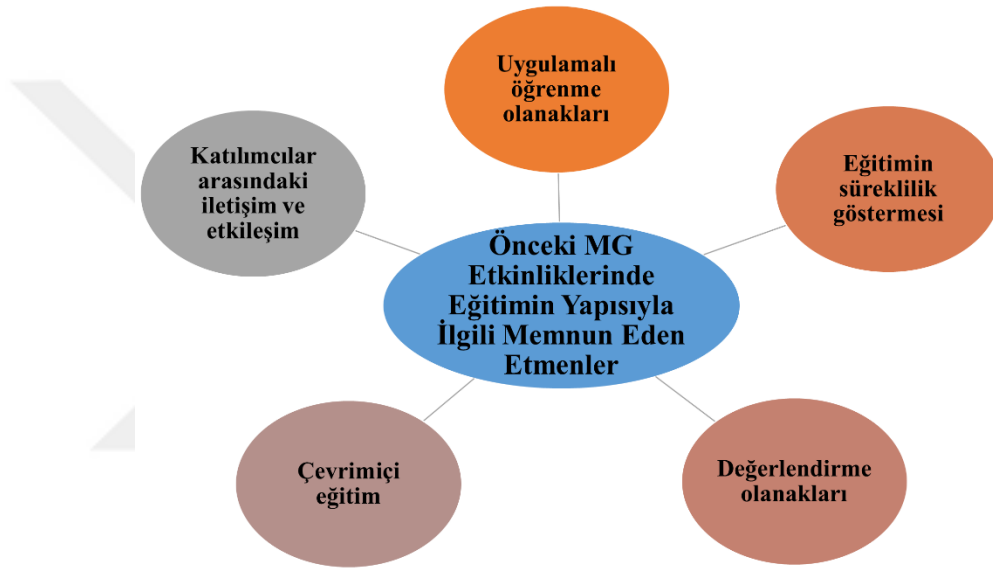
Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 katılımcının katılacakları mesleki gelişim programına yönelik beklentilerini belirlemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda bu görüşmelerde katılımcılardan elde edilecek verilerle, tasarlanan program başlamadan önce program üzerinde katılımcıların gereksinimlerine göre değişiklikler veya geliştirmeler yapılabilmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcıların varsa daha önce katılmış oldukları mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşleri, bu programa katılma amaçları, programın çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamından beklentileri, eğitmenen beklentileri ve alacakları eğitime ilişkin neler hissettikleri irdelenmiştir.

3.1.6.1. Önceki mesleki gelişim etkinliklerine yönelik görüşler

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde öncelikli olarak katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde onları memnun eden etmenlerin araştırılması ve öğrenme ortamlarının mümkün olduğu ölçüde elde edilecek bulgulara göre tasarlanması amaçlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde onları memnun eden etmenlerin neler olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar, *eğitimin yapısı*) ve *eğitimin içeriği* temaları altında incelenmiştir.

Katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimin yapısıyla ilgili onları memnun eden etmenlerin *uygulamalı öğrenme olanağı sunulması*, *eğitimin süreklilik göstermesi*, *değerlendirme olanaklarının sunulması*, *eğitimin çevrim içi olması* ve *katılımcılar arasındaki iletişim ve etkileşim* olarak ifade edildiği belirlenmiştir (Şekil 3.10).



Şekil 3.10. Önceki mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimin yapısıyla ilgili memnun eden etmenler

Eğitimin yapısı bağlamında kendilerine bir öğrenen olarak öğrendiklerini uygulama olanaklarının sağlanmasını memnun edici bir etmen olarak belirten katılımcılar, yeni bilgiyi daha kalıcı hale getirmek için uygulamalı öğrenme olanaklarından bahsetmişlerdir. Örneğin, katılımcılardan Hatice görüşünü “...hands-on practice olması lazım. Başka- diğer teorik bilgiler çok iyi bir fikir olsa da aklımda kalmıyor...” şeklinde ifade etmiştir (4 Ekim 2018). Çağatay ise öğrendiklerini uygulama olanaklarının ona deneyim kazandırma açısından memnun edici bir etmen oluşunu “Yani mesela CELTA’da uygulama yani çok, teaching practice kısmı gerçekten çok cezbediciydi.” biçiminde ifade etmiştir (1 Ekim 2018). Hatice ve Çağatay’ın bu paylaşımları öğrendiklerini uygulama olanakları sağlanmasına verdikleri öneme işaret etmektedir.

Uygulamalı öğrenme olanaklarını memnun edici bir faktör olarak ifade eden Ayşegül, Hatice ve Çağatay'dan farklı olarak eğitmeni bir örnek uygulama yaparken gözlemlemek üzerinde durmuş ve görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (4 Ekim 2018): “...CELTA'da mesela input session'larında hocamızın bizden öğleden sonra TP'lerde beklediği şeyi kendi göstermesi, yani direkt görerek, onu işte instruction'ları vermesi olsun, aktiviteleri düzenlemesi olsun onu direkt görerek...”

Katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimin yapısıyla ilgili onları memnun eden bir diğer etmen ise bir katılımcının ifade ettiği gibi etkinliğin belli bir süre devam etmesidir. Bu görüşü öne süren Burcu, “...devam eden, sürekli devam eden bir program...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir (27 Eylül 2018).

Mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcıları mutlu eden bir diğer etmenin ise değerlendirme olanakları olduğu görülmüştür. Burcu bu konudaki görüşünü “... kendini değerlendirme imkânı var. Kendini başkalarının, başkalarının seni değerlendirme imkânı var. Ve aldığım dönütler doğrultusunda hemen kendimi düzeltme imkânım var...” şeklinde açıklamıştır (27 Eylül 2018). Burcu'nun bu açıklamasından, kendisini değerlendirme ve diğer katılımcılar ve eğitmen tarafından değerlendirilme olanakları sayesinde daha etkili öğretim yapmayı öğrendiği ve bundan memnuniyet duyduğu anlaşılmaktadır.

Burcu, yine diğer katılımcılardan farklı olarak, katıldığı kursun çevrim içi olmasının onu memnun ettiğini şu şekilde paylaşmıştır (27 Eylül 2019):

“diğer online programdan da neyi beğendim? Ya onun da herhalde en güzel tarafı online olmasıydı, çünkü çok fazla okuma vardı. Hani o okumaları, belki video konferans şeklinde yapılsaydı mesela orada okuma değil de ders anlatma gibi olsaydı, büyük ihtimalle çok büyük bir kısmını kaçırıyordum, yakalayamayacaktım. Ha orada da programını kendinin ayarlıyor olabilmeni ve ol- yani kendin ayarlayabiliyorsun onu, onu beğendim açıkçası.”

Burcu'nun paylaşımı doğrultusunda, katıldığı kursun çevrim içi olmasının kendisine göre esnek bir çalışma programı yapabilmesine ve eğitim materyallerine istediği zaman ulaşabilmesine olanak sağladığı, ayrıca çevrim içi ortamda önceden belirlenmiş tarih ve saatlerde çevrim içi dersler yapılmamasının, onun konuları takip etmesine engel olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde, eğitimin yapısı bağlamında katılımcıları daha önce katıldıkları eğitimlerde memnun eden bir diğer etmenin ise öğrenme ortamında kurulan iletişim olduğu görülmüştür. Katılımcılardan Melisa, bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (1 Ekim 2018):

“...ortamın sıcak olması benim çok hoşuma gidiyor bir şey öğrenirken. Yeni bir şey öğrenirken. ...’da çalıştığımda ...’a gönderilmiştim. Oradaki bir etkinlik güzeldi. Orada da yine böyle yabancılarla çalışmıştık. Native’lerle o da çok güzeldi, hiç orada hani şey yok böyle nasıl söyleyeyim. O hiyerarşinin olmaması, yeni tanıdığın adamlarla bile arkadaşlık kurmak güzeldi yani. Ya o bildiğini, hani karşıdakinin bildiğini, nasıl söyleyeyim onun senden daha çok şey bilmesini normal karşılamak güzel. Yani b- hani bilmişlik taslamaması güzel. Ben ona çok dikkat ediyorum...”

Melisa’nın bu görüşünden, öğrenme ortamında kendisini rahat hissetmesinin önemli olduğu ve sıcak bir öğrenme ortamı ile ifade ettiği şeyin katılımcılar arasındaki etkili iletişim sayesinde bir hiyerarşinin hissedilmemesi ve katılımcıların alan bilgilerinin derinliği nedeniyle birbirine üstünlük kurmaması olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden ulaşılan bulgulara göre katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleriyle ilgili kendilerini mutlu eden diğer bir etmenin katılımcılar arasındaki etkileşim olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcılar arasındaki etkileşim, birbirinden destek almak ve paylaşımlarda bulunmak şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin Melisa’nın yine destek almak konusundaki görüşü şu şekildedir (1 Ekim 2018):

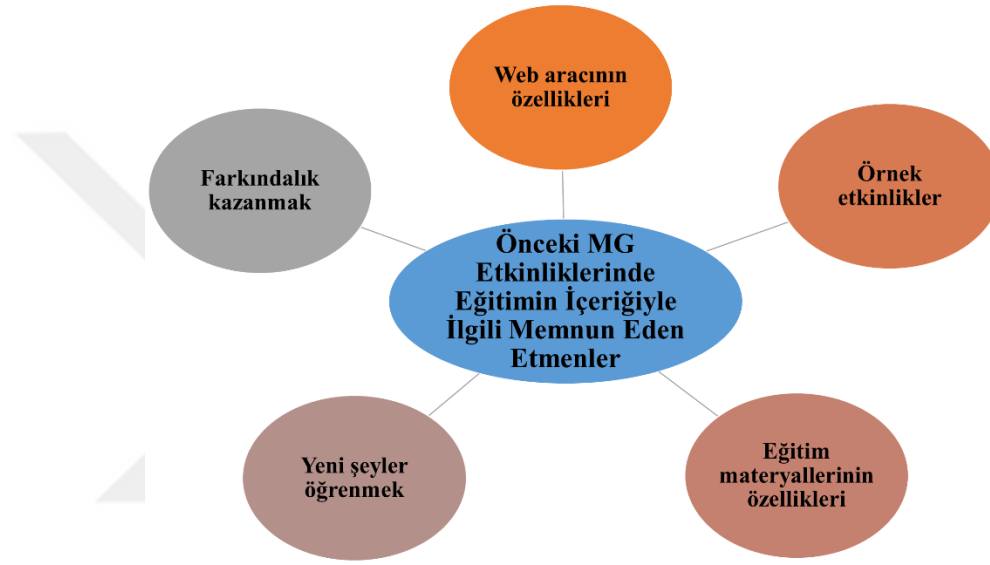
“Neler hoşuma gitmişti? Daha çok yani gru- grup tek başımıza bırakılmıyorduk öyle söyleyeyim. Yani 3 kişilik mesela 2 en az 2 kişilik çalışmalar şeklinde oluyordu. O destek almak, tek başına kalmamak, fikir alışverişi bu çok hoşuma gitmişti. Yani oradaki o heyecan, o tedirginlik falan kayboluyordu. Öyle samimi bir ortamda geçiyordu. O, o çok güzeldi yani. Gergin bir ortam olmuyordu. Dolayısıyla yeni öğrendiğin şeyler de korkunç gelmiyor öyle olunca...”

Melisa’nın bu ifadesinden, daha önce katıldığı etkinliklerde fikir alışverişi sayesinde diğer katılımcılardan destek aldığı ve böylece olumsuz duygularından kurtulup, daha rahat hissettiği bir öğrenme ortamının onu memnun ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu Melisa’nın daha önce belirttiği samimi bir öğrenme ortamı gereksinimini de destekler niteliktedir.

Bu bulguya benzer biçimde, Çağatay iş birliği bağlamında paylaşımlarda bulunmakla ilgili katılımcıların tutumuna “Ama yani o ortamda direkt herkes hevesli ve gönüllü, motivasyonu yüksek bir şekilde geldiği için, çok farklı şeyler duyup çok farklı şeyler öğrenebiliyorsunuz yani. Uygulama bakımından ciddi anlamda benim için ufuk açıcı olmuştu CELTA.” şeklinde vurgu yapmıştır (1 Ekim 2018). Çağatay’ın bu paylaşımından, katılımcıların hevesli, gönüllü ve yüksek motivasyonlu olarak etkinliğe katılmalarının, paylaşımları sayı olarak arttırırken, daha fazla şey öğrenmeye de olanak

sağladığını düşündüğü ve dolayısıyla paylaşım konusunda olumlu tutumlara vurgu yaptığı anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde etkinliğin içeriğiyle ilgili onları memnun eden etmenler ise *öğrenilen web aracının özellikleri, örnek etkinliklere yer verilmesi, eğitim materyallerinin özellikleri, yeni şeyler öğrenmek ve farkındalık kazanmak* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.11).



Şekil 3.11. Önceki mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimin içeriğiyle ilgili memnun eden etmenler

Öğrenilen web aracının özellikleri kapsamında, eğitimlerde öğrenilecek web 2.0 araçlarının ders izlencesine entegre edilebilir ve kullanmasının kolay olmasına yönelik görüş belirtilmiştir. Bu görüşü dile getiren Burcu'nun görüşü şu şekildedir (27 Eylül 2019): "...Bizim okul için, özellikle hani bizim sınıflar için konuşuyorum. Bizim ya da syllabus için. hani kısa ve uygulanabilir şeyler olması, kolay olması...". Burcu'nun bu görüşü, mesleki gelişim programı kapsamında öğretilecek web aracının sahip olması gereken özellikler konusunda önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Eğitimin içeriği kapsamında memnun edici bir diğer etmen ise öğretimi daha etkili kılacak örnek etkinliklere yer verilmesi olarak belirlenmiştir. Bu konuda görüş belirten bir katılımcı, eğitimlerde örnek etkinliğe yer verilmesinin öğretimi daha etkili kıldığına yönelik görüş belirtmiştir. Ayşegül bu konudaki görüşünü şu şekilde açıklamıştır (4 Ekim 2018): "Genel olarak sınıfta öğretimimi daha etkili kılacak etkinlikleri daha çok

sevdim. Dramayla ilgili mesela workshop vardı onu çok iyi hatırlıyorum. Oradaki etkinlikleri çok sevmişim çünkü hemen sınıfımda gidip uygulayabilmişim bir gün sonrasında dahi.” Ayşegül’ün bu paylaşımından, onun için öğrendiği etkinliklerin sınıfında kısa bir hazırlıkla uygulanabilir olmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim içeriği kapsamında elde edilen bulgular arasında, eğitim materyallerinin özelliklerinin katılımcıları memnun eden bir diğer etmen olduğu da görülmüştür. Bu konuda eğitim materyallerinin öğrencilerin öğrenme sırasında etkin katılımını ve diğerleriyle etkileşime girmesini sağlaması üzerinde durulmuştur. Gonca bu etmene ilişkin görüşünü şu sözlerle açıklamıştır (28 Eylül 2018):

“Öğrencileri aktive edebilecek aktivitelerdi. Yani interaktif aktivitelerdi. Sadece öğretmenin konuşmadığı, daha çok öğrencinin konuşturulmaya çalıştığı aktivitelerdi ve ilgilerini çekebilecek görseller ya da video klipler, baş- farklı materyallerin kullanıldığı aktivitelerdi. Ve dediğim gibi hani motivasyonu sağlayabilecek aktivitelerdi. Bunları gördüğüm için de hani bunlara katıldığım için memnun kaldım.”

Gonca’nın bu görüşünden onun için öğrencilerin öğrenme sırasında etkin katılımını ve diğerleriyle etkileşime girmesini sağlayan materyallerin kullanılmasının önemli olduğunu düşündüğü ve bunun ayrıca öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir etmen olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Elde edilen verilere göre etkinlik sırasında katılımcıların daha önce bilmedikleri şeyler öğrenmiş olmalarının da, onları memnun eden etmenler arasında yer aldığı görülmüştür. Demet bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (27 Eylül 2018):

“...mesela senin daha önce hiç kullanmadığın bir yöntemden bahsetmesi etkili. Bir de bazen mesela o kadar çok mesela sana diyelim ki 8-10 tane yöntem öneriyor ama sen ondan sadece işine yarayacağını düşündüğün 2 tanesini beğeniyorsun... Hani böyle olduğu zaman içinden 2-3 tane de işime yarar bir şey buldum mu ne kadar güzel fikirmiş ben bunu niye daha önce düşünmedim diyorsun. Kullanıyorsun yani.”

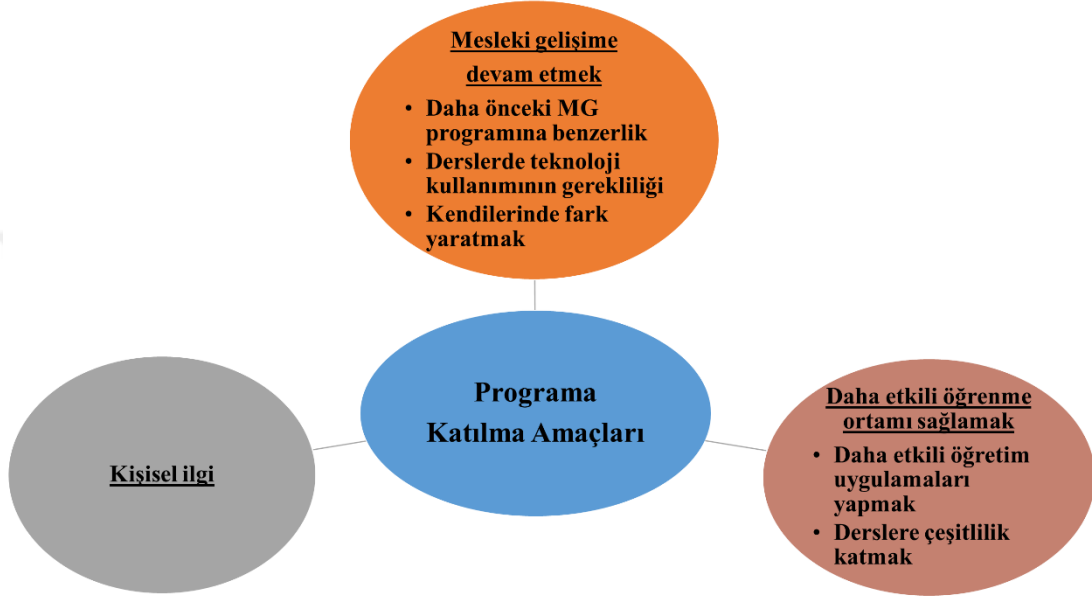
Demet’in bu görüşünden, yeni bir şey öğrenmenin tek başına yeterli olmadığı, öğrendiği şeyin aynı zamanda sınıfında uygulanabilir olmasının önemli olduğunu düşündüğü belirlenmiştir.

Son olarak, eğitimin içeriğiyle ilgili olarak daha önce katıldığı eğitimlerde onu memnun eden bir etmeni Pelin, kendi uygulamaları ile ilgili farkındalık kazanmak olarak ifade etmiştir. Pelin, bu konuda aşağıdaki görüşü paylaşmıştır (3 Ekim 2018):

“...Yani derste yaptığım yanlış bir şeyi fark etmiş olabilirim. Ya da doğru bir şey fark etmiş olabilirim. Haa, hani bunu yapıyorum ama belki de çok bilinçli yapmıyordum ama hani oradaki eğitimde doğru bir şey yapmış olduğumu da fark ediyorum herhalde bazen.”

3.1.6.2. Programa katılma amaçları

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ikinci sorusu, katılımcıların bu programa katılma amaçlarını keşfetmeye yöneliktir. Bu soruya verilen yanıtlar *mesleki gelişim* teması altında, *mesleki gelişime devam etmek* ve *öğrencilere daha etkili öğrenme ortamı sağlamak* ve *kişisel ilgi* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.12).



Şekil 3.12. Programa katılma amaçları

Katılımcılar, bu programa katılma nedenleri olarak bu programın daha önce katıldıkları bir programa benzemesinden, bu programın mesleki gelişimlerini destekleyecek olmasından, derslerinde teknoloji kullanmanın gerekli olmasından ve kendilerinde fark yaratmak istemelerinden bahsetmişlerdir.

Bu programa katılma nedenini, bu programın daha önce katıldığı bir mesleki gelişim programına benzemesi olarak belirten Burcu görüşünü:

“Aslında bu, ben bu programı ilk konuştuğumuz zaman da şey düşünmüştüm, CELTA’yla herhalde bu toplantıların birleşimi gibi bir şey olacağını düşünmüştüm. Çünkü hem yine gözlem, gözlem demeyeyim de kendini değerlendirme fırsatı var ya reflection’lardan dolayı.

O yüzden, o iki programın birleşmiş hali gibi geldi, o yüzden katılmak istedim.”

şeklinde ifade etmiştir (27 Eylül 2019). Burcu’nun bu ifadesinden, daha önce katıldığı CELTA kursunda onu memnun eden etmenlerin katılacağı eğitimde de olmasının tercihinde önemli bir etmen olduğu ve önceki deneyimlerinin bu seçiminde etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Çağatay ise bu programa katılma nedeni olarak bu programın mesleki gelişimini destekleyeceği konusundaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (1 Ekim 2018):

“... Teknoloji üzerine bir çalışma söz konusu. Yani bence günümüzdeki teknolojide yetkinlik aslında ulaşılması çok kolay bir şey değil... Yani bunun üzerine teknoloji üzerine, de- teknolojinin derse entegrasyonu hakkında ya da dersteki kullanımları üzerine bilmediğim ne öğrenirsem kârdır diye düşündüm. O yüzden katılmak istedim açıkçası.”

Çağatay’ın bu görüşü incelendiğinde, derslerde teknoloji entegrasyonunu etkili bir şekilde gerçekleştirmenin aslında kolay olmadığını, bu yüzden bu eğitimde öğreneceği şeylerin derslerinde teknoloji entegrasyonu konusunda ona katkı sağlayacağını düşündüğü görülmektedir. Benzer şekilde Melisa, mevcut koşullar altında artık derslerinde teknoloji kullanımı konusunda mesleki gelişimin kendisi için kaçınılmaz olduğunu şu şekilde ifade etmiştir (1 Ekim 2018):

“Kendimi geliştirmek. Çünkü bundan artık kaçamayacağımı, teknik anlamda eksiklerimi daha yani eskiden de farkındaydım ama bu şey ara fa- yani yaş farklı aralandıkça bunu daha çok hissetmeye başladım... Onu, birazcık olsun o arayı kapatmak için galiba. Yani da- kendimi daha iyi hissetmek. Daha faydalı olacağımı düşünmek. Bu, bunlar için böyle bir şeye giriştim.”

Melisa’nın bu görüşünden, öğrencileriyle arasında yaş farkının artmasıyla, teknoloji entegrasyonu konusunda eksiklerinin daha çok farkına vardığı, bu eksikleri gidermek ve öğrencilerinin beklentilerini karşılamak istediği anlaşılmaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde bu programa katılma nedenini mesleki gelişimin gerekliliği bağlamında kendinde fark yaratmak olarak paylaşan Pelin, görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (3 Ekim 2018):

“Fark yani kendimde de bir farklılık yaratmak istedim aslında. Çünkü ... yıl uzunca bir süre aslında. Ama biz bir süre sonra da hani yeni bir şeyler katmayınca öğretmen kendine, yani hakikaten ilk duyduğumda bunlar geçmişti aklımdan. Hani bir şeyler öğreneyim, öğrencilerime aktarayım daha etkili olsun. Ben kendime yeni bir şeyler katayım... Bir şeyler öğreneyim diye düşündüm. Temel sebep buydu yani.”

Pelin’in bu görüşü, mesleki gelişim bağlamında etkin olmadığı uzun bir öğretmenlik deneyiminden sonra, yeni öğrenme deneyimleri kazanarak öğretim becerilerini geliştirmek beklentisi içinde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Bu programa katılma amacını mesleki gelişim bağlamında açıklayan Derin, derslerde teknoloji kullanımı konusunda hem içsel hem de dışsal bir motivasyondan bahsetmiştir. Derin, bu konudaki görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (4 Ekim 2018):

“Programa katılma amacım, ben çok teknolojiye birazcık neli yaklaşan bir insanım diyeyim, böyle tereddütlü yaklaşan bir insanım. Hani onu bir aşmak istiyorum biraz. Hani malum artık

hani öğrencili- çağın öğrencilerin de beklentileri de o yönde oluyor. Bir o tutumumu farklılaştırmak istiyorum...”

Derin’in bu görüşü incelendiğinde içsel motivasyonunun bu programa katılarak derslerinde teknoloji konusunda tutumunu değiştirmek, dışsal motivasyonunun ise öğrencilerin bu konudaki beklentilerini karşılamak olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların programa katılma amaçlarıyla ilgili görüşlerinden ulaşılan bir diğer tema da, katılımcıların daha etkili öğrenme ortamları sağlamak istemeleridir. Bu bağlamda katılımcılar bu programa katılma nedenlerini daha etkili öğretim uygulamaları yapmak ve derslerine çeşitlilik katmak olarak paylaşmışlardır. Örneğin Ali, öğretim becerilerini geliştirmekle ilgili görüşünü; “Bilgiliyim... Yani yeterliliğim olduğunu düşünüyorum ama uygulamada eksik kalıyorum... Belki bu çalışmaya katılırsam uygulamada alışkanlık kazanabilirim, yani alışkanlıklarım değişebilir. Teknolojinin sınıfa entegrasyonunu daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilirim.” şeklinde paylaşmıştır (26 Eylül 2018). Ali’nin bu görüşü, bu konuda kendini geliştirmek istediği ve uygulamada kendini eksik hissettiği için, bu programda öğrenecekleriyle daha farklı ve etkili öğretim yapma gereksinimi içinde olduğunu göstermektedir.

Burcu ise bu programda öğrenecekleri ile derslerine çeşitlilik katmak istemesini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (27 Eylül 2018):

“İşte dersleri birazcık daha eğlenceli hale getirebilir miyim acaba? diye düşündüm. Çünkü artık kendimi tekrar etmeye başladım gibi geliyor. Hani ... senedir bu mesleği yapıyorum. ıı hep aynı araçları kullanıyorum. Farklı araçlar kullanabilir miyim acaba onu görmek için aslında biraz daha. Onun dışında, sanıyorum bunlar.”

Burcu’nun bu paylaşımı, artık farklı web araçları kullanarak derslerine çeşitlilik ve daha fazla eğlence katmayı umduğunu göstermektedir.

Son olarak, bu programa katılma amacıyla ilgili diğer katılımcılardan farklı bir şekilde Mehmet ise görüşünü kişisel ilgisi bağlamında şu şekilde ifade etmiştir (26 Eylül 2018):

“Yani internet, teknoloji, yeni gelişmeler hani insanı daha doğrusu hani benim ilgimi çeken şeylerden bir tanesi ama hani çok da fazla yetkin olmamak biraz endişe verici olsa da yenilikleri takip etmek güzel bir şey. Hani bunu mesleki anlamda da nasıl kullanılabilir, nerede kullanılabilir, ne kadar faydalı olur bunları görmek de işin aslı biraz heyecan verici. Bu sebeple katıldım. Yani yeni teknoloji olduğu için hani yapmaya çabalıyorum, hani takıldığım yerler de olduğu zaman hani biraz bende endişe yaratıyor. Hani elektrik kesintisi gibi fiziksel aksaklıkları bir kenara bırakırsak o anlamda söyledim.”

Mehmet'in bu görüşü, teknolojik ilerlemeler konusundaki kişisel ilgisinin, derslerinde teknoloji kullanımı konusunda yetkin olmadığı düşüncesinin neden olduğu endişeye rağmen merak etmesini engellemediği ve onu heyecanlı bir mesleki gelişim sürecine yönlendirdiği için bu programa katılmak istediği şeklinde yorumlanabilir.

3.1.6.3. Çevrim içi öğrenme ortamına yönelik gereksinimler

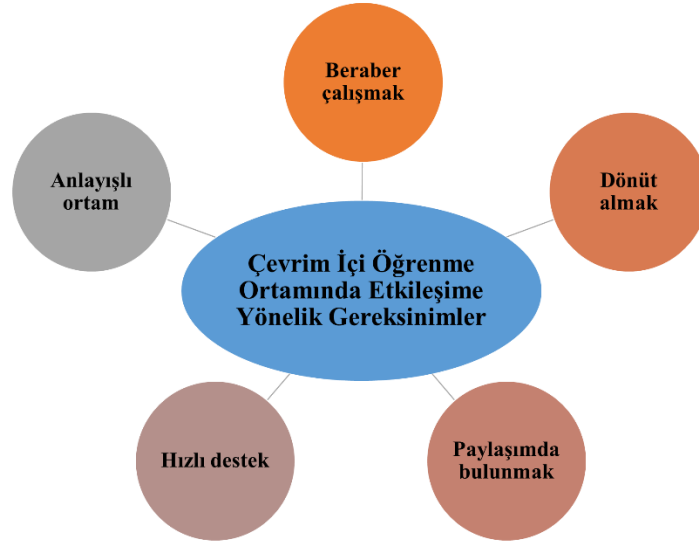
Araştırmada yanıtı aranan bir diğer soru katılımcıların programın çevrim içi öğrenme ortamına yönelik gereksinimlerinin öğrenilmesi amacına yöneliktir. Bu bağlamda katılımcılara diğer katılımcılarla etkileşim ve içerikle ilgili sorular sorulmuştur. Katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında katılımcılar arasında bekledikleri etkileşime yönelik verdikleri yanıtlar *beraber çalışmak, dönüt almak, paylaşımda bulunmak, hızlı destek ve anlayışlı ortam diğer* temaları altında incelenmiştir. Katılımcılar diğer beklentilerini ise sorunlar karşısında yapıcı bir yaklaşım gösterilmesi ve birbirine karşı hoşgörü şeklinde açıklamışlardır (Şekil 3.13).

Etkileşim gereksinimini başkalarıyla beraber çalışmak olarak paylaşan Demet, bu görüşünü;

“...ya çok büyük gruplardan ziyade ikişerli çalışmak, benim için daha faydalı olabilir, hani benim anlamadığım yerde yanımdaki kişi bana yardımcı olabilir. Ya da ben ona yardımcı olabilirim benim anlamadığım yerlerde...”

şeklinde ifade etmiştir (27 Eylül 2018). Katılımcının bu görüşünden, sorun yaşadığı yerlerde yardım almak için başkalarıyla beraber çalışmaya ve karşılıklı olarak yardımlaşmaya önem verdiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılar arasında etkileşim beklentisini diğer katılımcılardan kendi uygulamalarına yönelik dönüt almak olarak paylaşan Derin ise görüşünü “Valla açıkçası, hani yani birbirimizin yaptığı uygulamaları görüp hani bunlara dediğim gibi yorum yapabilme olabilir belki...” şeklinde paylaşmıştır (4 Ekim 2018). Derin'in bu paylaşımından, program boyunca yapacağı uygulamalara diğer katılımcıların da dönüt vererek katkıda bulunmaları beklentisinde olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3.13. Çevrim içi öğrenme ortamında etkileşime yönelik gereksinimler

Bazı katılımcılar ise etkileşim beklentisini katılımcılar arasında paylaşım olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlar göre etkileşim beklentileri deneyim paylaşımı ve fikir alışverişi olarak irdelenmiştir. Örneğin, katılımcılar arasında etkileşim beklentisini deneyim paylaşımı olarak ifade eden Beste görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (3 Ekim 2018): “... siz bunu geliştirmek için derslerinizde ne yapıyorsunuz denilebilir. İnsanlar, diğer arkadaşlar, orada yaptığı şeyleri bizlerle paylaşabilir yani ben de dâhil olmak üzere karşılıklı. Bu tarz iletişim olabileceğini düşünüyorum...” Beste’nin bu görüşünden, sınıflarda yapılan uygulamaların paylaşımları sayesinde katılımcıların daha etkili öğretim yapabilecekleri anlaşılmaktadır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, fikir alışverişi amacıyla bazı katılımcıların çevrim içi bir forum ortamı beklentisi içinde oldukları görülmüştür. Bu bağlamda Burcu görüşünü “Yani mesela discussion page gibi şeyler olabilir. İşte bir konu başlığı verilebilir ya da bir tartışma konusu gibi bir şey verilebilir. Atıyorum işte bunu sınıfımızda nasıl uygularsınız gibi. Onunla alakalı herkes kendi fikrini yazabilir...” şeklinde ifade etmiştir (27 Eylül 2018). Bu örnekten görüldüğü üzere Burcu’nun beklentisi, bir forum sayfası sayesinde yapacakları uygulamalara yönelik fikir alışverişi ile daha iyi uygulamalar yapmak olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bazı katılımcılar da mesleki gelişim programı boyunca etkileşim beklentisini katılımcılardan ihtiyacı olduğunda destek almak bağlamında değerlendirmiş ve farklı bir uygulamaya yönelik taleplerinden bahsetmiştir. Örneğin Hatice, başka bir uygulama kullanarak destek isteyebileceğini şu şekilde açıklamıştır (4 Ekim 2019):

“... hani instant messaging gibi bir şey olabilir o... Hani diyelim ki bir materyale ihtiyacımız var ya da bir konu işleyeceğiz, hani onun materyalini oradan buldum ama nasıl uygulayacağımı bilemiyorum o zaman birine sormak ihtiyacım doğdu. Ve bunu bu araçla yapmak istiyorum. O zaman işte yani görüşme sağlayabilmeli bana anında hani tek-Whatsapp gibi texting.”

Hatice'nin bu görüşünden program boyunca olası sorularına hızlı yanıt alabilmesinin ve bunun için başka bir uygulamanın da kullanılmasının önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

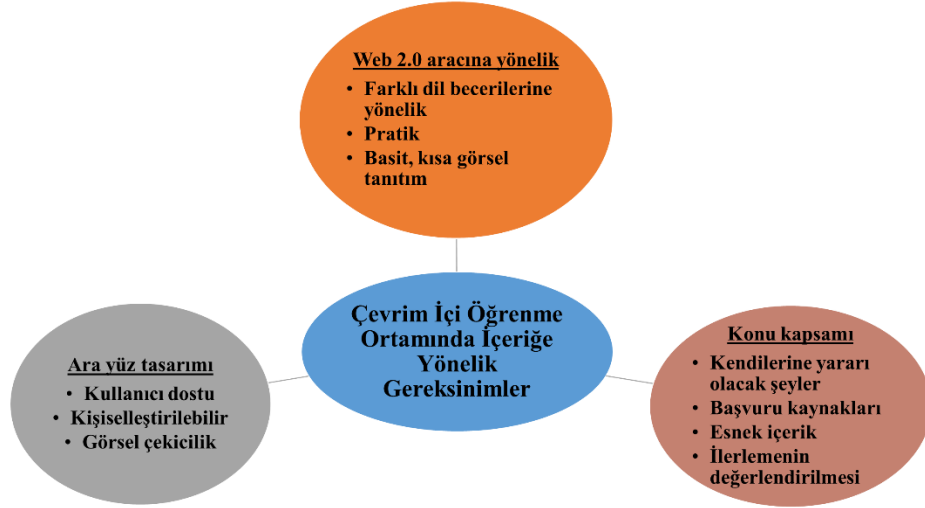
Programın çevrim içi öğrenme ortamında diğer katılımcılarla etkileşim beklentisi bağlamında ele alınan bulgular, bazı katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında diğer katılımcıların birbirine karşı anlayışlı davranmaları konusundaki beklentilerinin olduğunu da göstermiştir. Örneğin Çağatay anlayışlı bir ortam bağlamında katılımcıların yapıcı bir yaklaşım sergilemeleri görüşünü şu şekilde paylaşmıştır (1 Ekim 2018):

“...Yani ben çok yapıcı yani bir yani constructive, yapıcı bir yaklaşım olacağını düşünüyorum birbirimize karşı. Çünkü genellikle hani online yani internet üzerinde kullanılan bir araç veya her öğrenilen bir içerik üzerinde bir algılayamadığımız ya da yapamadığımız bir şey olsa, birbirimize çok yardımcı olabileceğimizi düşünüyorum.”

Diğer katılımcılardan beklediği anlayışı Melisa ise sabır ve hoşgörü olarak “valla sabır, sabırlı olmalarını. Hoşgörülü olmalarını bekliyorum. Çünkü orası ayrı bir platform, daha önce hiç bulunmadığım...” şeklinde paylaşmıştır (1 Ekim 2018). Melisa'nın bu paylaşımı, bu tür bir çevrim içi öğrenme ortamına yabancı olduğu için gerginlik hissettiği, bu yüzden bu tür ortamlarda rahat hissetmesi için çevrim içi öğretmenlik deneyimi olan katılımcıların, bu konuda deneyimi olmayan katılımcılara karşı sabırlı ve hoşgörülü olmalarını istediği şeklinde açıklanabilir.

Özetle, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında bekledikleri etkileşimin katılımcılar arasında iş birliği ve etkili bir iletişim olduğu görülmüştür.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların çevrim içi ortamda katılımcılar arasındaki etkileşime yönelik beklentilerinden başka, çevrim içi içeriğe yönelik beklentileri de araştırılmıştır. Katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında görmek istedikleri içeriğe yönelik verdikleri yanıtlar, *web 2.0 aracına yönelik, konu kapsamına yönelik* ve *ara yüz tasarımına yönelik* alt temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.14).



Şekil 3.14. Çevrim içi öğrenme ortamında içeriğe yönelik gereksinimler

Katılımcıların web 2.0 araçlarına yönelik beklentileri incelendiğinde, katılımcıların yanıtlarının öğrenilecek web 2.0 araçlarının farklı dil becerilerinin öğretimine yönelik olması, kullanmasının pratik olması ve basit, kısa ve görsel bir şekilde tanıtılması şeklinde olduğu görülmüştür. Örneğin Ali, öğrenecekleri web 2.0 araçlarının farklı dil becerilerinin öğretimine yönelik olması konusundaki görüşünü;

“...Listening konusunda, listening beceri konu- becerileri konusunda teknoloji entegrasyonu sorunu yaşayan bir insan için... Eğer seviye odaklı öneriler olursa mesela düşük seviyedeki öğrencilere uygun dinleme metinleri şu araçta bulunabilir ya da yaratılabilir şeklinde yönlendirmeler işi kolaylaştıracaktır. Bu yazma için de geçerli, okuma için de geçerli...”

şeklinde ifade etmiştir (26 Eylül 2018). Ali’nin bu görüşü, onun aynı zamanda farklı yeterlik düzeylerine uygun web 2.0 aracı önerileri beklentisinde olduğunu göstermektedir: Demet de, Ali’ye benzer bir görüş paylaşmış ancak web aracını kullanmasının pratik olması beklentisine şu şekilde vurgu yapmıştır (27 Eylül 2018):

“Şöyle söyleyeyim, öğrencinin bol bol İngilizce’ye maruz kalması gerektiğini düşünüyorum... listening’i daha çok yapabilecekleri ve dinledikleri karşılığında da gerçek kişilerle konuşabilecekleri ya da belki birbirleriyle konuşabilecekleri ortamları çok merak ediyorum... Hani listening her zaman zordur, speaking de her zaman en zor outcome’dır ya. Bunları yapabilecekleri ortamlar istiyorum... teknolojiye en çok listening ve speaking için ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Öğrenciye bol bol input alacak ve output yaptıracak uygulamalar olursa sevinirim. Ama pratik bir şekilde.”

Demet’in bu paylaşımı, öğreneceği web araçlarının pratik bir şekilde öğrencilerin farklı ortamlarda yabancı dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmasını beklediği şeklinde açıklanabilir.

Elde edilen bulgular, bazı katılımcıların program kapsamında öğrenecekleri web 2.0 aracına yönelik basit, kısa, görsel bir tanıtım şeklinde beklentilerini paylaştıklarını göstermiştir. Bu bağlamda Gonca'nın paylaşımı bu beklentileri özetler niteliktedir (28 Eylül 2019):

“Bir outline, bir taslak görmek istiyorum kendi adıma... Yani bu araç ne işe yarar? Çok fazla bilgi kirliliği olmadan, çok fazla öğreticiyi sıkmadan mesela şey templateler olur ya, böyle bir resimli template olabilir... resim, logosu olabilir. Giriş şu şu noktadan yapılacaktır. İkinci adım, buraya mutlaka bildiğiniz hatırlayabileceğiniz bir şifre giriniz... Yani adım adım, tıpkı şeyler gibi hani introduction işte Web 2.0 tools for dummies gibi... Hani bizlere bir şey anlatırken o videoları da parçalayarak... 5 dakikalık bir video hemen izledik, girişi yaptık. İkinci kısımda işte öğrenciler o alana nasıl alınır? Videonun başlığı bu, o da gene 5 dakika. Yani 10 dakikayı geçmeyecek, 5 dakikayı geçmeyecek kısa kısa videolar...”

Gonca'nın paylaşımı, katılımcılar için öğrenilecek araçla ilgili gereksiz bilgilerin ayıklanarak, görselliğe önem veren bir şekilde önemli bilgilerin kısaca tanıtılmasının, web 2.0 aracının basit yönergelerle ve kısa videolarla anlatılmasının önemli olduğunu göstermektedir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamının konu kapsamında görmek istedikleri içeriklerle ilgili soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında kendilerine yararı olacak şeyleri öğrenmeyi, başvuru kaynakları sunulmasını, eğitim programının içeriğinin esnek olmasını istediklerini ve öğrendiklerinin ölçülmesi beklentisinde olduklarını göstermiştir. Örneğin, çevrim içi öğrenme ortamındaki içerikle ilgili olarak Çağatay kendisine mesleki olarak yararı olacak şeyleri öğrenmek istediğine ilişkin görüşünü şu şekilde paylaşmıştır (1 Ekim 2018):

“Yani valla hocam mesleki olarak bana yani bana, yani mesleki olarak bana bir şey katabilecek yani ne olursa benim için uyar. Çünkü ben hani yani sürekli şey amacındayım, daha bir şeyler öğreneyim. Acaba daha nasıl geliştirebilirim algısıyla mantığıyla yaklaşıyorum yani öyle yani derste daha etkili nasıl bir işimi daha etkili nasıl yapabilirim diye düşünüyorum...”

Çağatay'ın bu görüşünden, daha etkili öğretim yapabilmek ve öğretim becerilerini geliştirmesine yararı olacak her şeyi ayırt etmeden öğrenmek istediği anlaşılmaktadır.

İçerikle ilgili olarak Melisa ve Beste, başvuru kaynakları konusunda web sayfaları paylaşımı beklentisinden söz etmişlerdir. Bu bağlamda Melisa'nın beklentisinin “Valla daha çok sınıf içinde kullanabileceğim şeyler. İşte farklı eğitim, eğitimde kullanacağım

siteler olabilir...” şeklinde sınıf içinde kullanabileceği kaynak web sayfaları yönünderken (1 Ekim 2018), Beste’nin beklentisini

“... Hani dersimize işte şey dersimize ekstra materyal kullanmak istediğimizde nerelere başvurmalıyız? Ya da bu konu hakkında bir webinar ya da seminer varsa onlar hakkında bir timetable gibi hani onlar orada olabilir. Bu hafta şu etkinlik var, isterseniz katılabilirsiniz gibi. O tarz etkinlikler olabilir bizler için...”

şeklinde açıklamıştır (3 Ekim 2018). Beste’nin bu paylaşımından içerikte görmek istediği şeylerin mesleki gelişim amaçlı webinar gibi etkinliklerin paylaşılması olduğu görülmüştür.

Çevrim içi öğrenme ortamındaki içerikle ilgili olarak dile getirilen bir diğer beklenti esnek bir içeriktir. Gonca esnek bir içeriğe yönelik beklentisini şu şekilde açıklamıştır (28 Eylül 2018):

“...birazcık daha hani esnek bırakmak, programı esnek bırakmak, bazen ekstra şeyleri ekliyor olmak ya da işe yaramayan şeyleri çıkarıyor olmak bizi rahatlatacaktır diye düşünüyorum. Buna açıkçası grupça karar verelim. Gruptaki etkinlikler ilerledikçe işe yaramayan, bize külfet gelen ya da bizi sıkıntıya sokan, mutsuz eden durumları programdan çıkartıp. Tam tersi işimizi kolaylaştıran motive eden, gelişmemize daha fazla katkısı olacak noktaları eklersek daha iyi olur...”

Gonca’nın bu görüşünden katılımcılara söz hakkı verilerek, onların değişebilen istek ve ihtiyaçlarına göre programın yeniden şekillenebilecek bir yapıda olmasını beklediği görülmektedir.

Tüm görüşlerden farklı olarak içerik konusunda bir katılımcı ise katılımcıların öğrenmelerinin gerçekleşme düzeyinin ölçülmesine yönelik bir beklentiden bahsetmiştir: Hatice, bu konudaki beklentisini “Hani böyle değerlendirme ya da bir şey öğrenmemiz gerekiyorsa, hani bir öğrenmiş miyiz bakalım falan, işte o öğrencilerimize yaptığımız gibi küçük yarışmalar falan olabilir belki.” şeklinde açıklamıştır (4 Ekim 2018). Hatice’nin bu sözlerinden, sınıfta uyguladığı küçük yarışmalar gibi eğlenceli etkinliklere benzer etkinliklerle katılımcıların eğlenerek öğrenmesinin veya hatırlamasının önemli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili beklentileri son olarak ara yüz tasarımıyla ilgili olarak irdelenmiştir. Örneğin, Burcu’nun beklentisi kolay dosya yükleyebileceği ve aradığını kolay bulacağı kullanıcı dostu bir tasarım yönünde olmuştur (27 Eylül 2018):

“...çeşitli dosyalar olabilir hani dosyayı kolay yüklene- yani böyle bu dosyayı nasıl yükleyeceğim, nereden yükleyeceğim gibi hani teknik çok zorluklar olacağını

zannetmiyorum ama hani olmasını istemem açıkçası... Ben hani hafta hafta ayrılmasını tercih ederim. Hani konuyu kolay bulabiliyor olmam lazım, çabuk erişebiliyor olmam lazım diye bir tanesi...”

Gonca ise kişiselleştirilebilir bir tasarım beklentisine vurgu yapmıştır (28 Eylül 2018):

“...biz bir kere kişiselleştirilebilir bir ortam olursa daha iyi olur... Mesela ben kırmızı renkten hoşlanmıyorumdur da sen sarı renkten hoşlanıyorsundur. Böyle insanların ya da işte background’a yani kişinin kendi ailesinin resmini koyabileceği, daha kişiselleştirebileceği... Çünkü o zaman insan kendini daha ait hissediyor... Orada da o zaman hani daha rahat çalışılabilir bence”

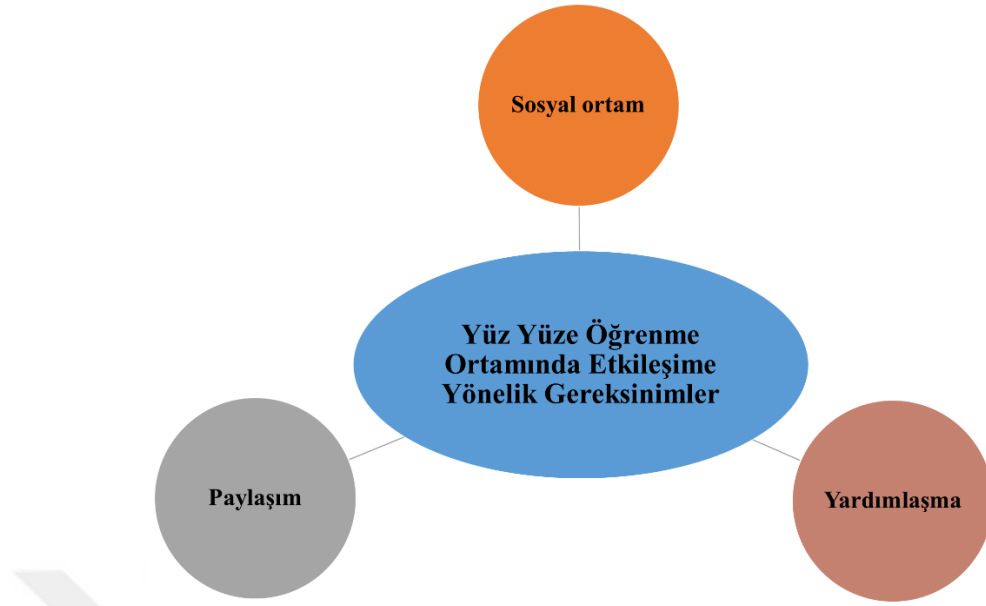
Gonca’nın bu paylaşımından, çevrim içi ortamı kişiselleştirebilmesinin onun için önemli olduğu ve bu mümkün olursa Gonca’nın hem öğrenme ortamına aidiyet duygusunun artacağı hem de öğrenme ortamında kendini rahat hissedeceği anlaşılmaktadır.

Ara yüzle ilgili olarak, Melisa ise görsel tasarıma vurgu yapmış ve bu konudaki beklentisini “Öyle isterim açık olsun, renkli olsun. Böyle beni bir oraya çeksin yani ben bir uğraşayım bir merak edeyim. O benim için önemli... Görselliği güzel olsun, görselliği güzel olsun.” şeklinde paylaşmıştır (1 Ekim 2018). Melisa’nın bu paylaşımından görsel olarak etkili bir şekilde tasarlanmış bir öğrenme ortamının katılımcıların öğrenmek konusunda merakını ve çabalarını arttıracaklarını düşündüğü anlaşılmaktadır.

3.1.6.4. Yüz yüze öğrenme ortamına yönelik beklentiler

Tasarlanacak mesleki gelişim programı için katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamına yönelik görüşleri de alınmıştır. Bu amaçla katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamında katılımcılar arasında nasıl bir etkileşim bekledikleri ve içerik olarak neler görmek istedikleri irdelenmiştir.

Öğretim elemanlarının yüz yüze öğrenme ortamında katılımcılar arasında bekledikleri etkileşime yönelik verdikleri yanıtlar incelendiğinde, yanıtların sosyal bir ortam teması altında toplandığı görülmüştür. *Yardımlaşma ve paylaşım* ise alt temalar olarak incelenmiştir (Şekil 3.15).



Şekil 3.15. *Yüz yüze öğrenme ortamında etkileşime yönelik gereksinimler*

Katılımcılar arasında yardımlaşma beklentisini Demet;

“Yardımlaşma şeklinde bir şey bekliyorum, etkileşim bekliyorum. Bunun dışında bir şey beklemiyorum açıkçası. Hani soruları, benim sorunum olduğunda ya da başka birinin sorunu birinin sorunu olduğunda birbirimize yardımlaşma şeklinde. Başka bir etkileşim olur mu bilmedim- bilemedim.”

biçiminde ifade etmiştir (27 Eylül 2018). Demet’in bu paylaşımı, katılımcıların bir sorusu olduğunda ya da bir sorunun ortaya çıkması durumunda katılımcıların birbirine yardımcı olmasını beklediğini göstermektedir.

Sosyal bir ortam bağlamında paylaşım beklentisini deneyim paylaşımı açısından ele alan Çağatay ise görüşünü şu şekilde paylaşmıştır (1 Ekim 2018):

“Yani hani what works, what doesn't work hani neyin çalışıp neyin çalışmadığını, neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığını, ya ben şunu denedim tutmadı gitmedi yani derste hani istediğim amaca ulaşamadım ya da mesela ben bunu kullandım çok güzel pratik amaçlı çok güzel bir işte tool, bunu kullandım işe yaradı denilebiliyor. Mesela ben şeyi denemiştım. Flipboard diye bir site vardı. Flipboard...”

Çağatay’ın bu paylaşımından katılımcıların uygulama deneyimlerini paylaşmasını beklediği görülmektedir. Bu beklenti, katılımcının diğer katılımcıların deneyimlerinden yararlanarak ve olası sorunları engelleyerek, daha etkili öğretim uygulamaları yapmak niyetinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Paylaşım konusunda Burcu’nun beklentisi ise fikir tartışmaları yönünde olmuştur. Burcu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (27 Eylül 2018):

“... daha böyle eleştirmeye yönelik, sadece negatif eleştiri üzerine ee bir konuşma geçsin ya da hani bunun üzerine toplantılar düzenlenmesinden ziyade hani hem teşvik eden, motive eden, ya şu kısımlar çok güzel olmuş ya da şu kısımlar çok güzel işlemiş gibi görünüyor ama bu kısımlarda şu yapılabilir miydi acaba gibi öne- yani benim için önemli olan önerilerle gelen eleştiriler. Hani böyle sadece eleştirip orada bırakılmasını galiba istemiyorum.”

Burcu’nun bu paylaşımı, önerilerin sunulduğu yapıcı eleştiri tarzında fikir tartışmalarının diğer katılımcılarla çalışırken onu motive edeceğini göstermektedir.

Özetle, katılımcılardan elde edilen bulgular genel olarak sosyal bir öğrenme ortamı beklentisine işaret etmektedir. Bu beklentiyi Ayşegül’ün aşağıda belirtilen görüşü destekler niteliktedir (4 Ekim 2018).

“Ya öncelikle, bence çok pozitif olacak çünkü aynı yerde çalıştığım arkadaşlarım olacak. Ve o yüzden, bir hani sosyal ortam anlamında bence güzel bir çalışma olacak benim için. Yani fırsatım olmayan insanlarla beraber bir araya gelip çalışacağım ve bence yani aynı yerde çalıştığımız için benim için yararlı olacak...”

Ayşegül’ün görüşü, daha önce beraber çalışma olanağı bulamadığı aynı kurumdaki meslektaşlarıyla beraber çalışmanın sosyal bir öğrenme ortamı oluşması açısından olumlu bir etmen olduğu ve aynı öğrenci grubuna ve aynı öğrenme kazanımlarına yönelik olarak diğer katılımcılarla beraber çalışacak olmasından bir yarar beklediği şeklinde yorumlanabilir.

Görüşmelerde yüz yüze öğrenme ortamından beklentilerle ilgili irdelenen bir diğer konu, katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamında görmek istedikleri içeriğe ilişkindir. Elde edilen verilere göre katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamında görmek istedikleri içerik *web 2.0 aracına yönelik beklentiler* ve *uygulamalı öğrenme olanakları* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.16).



Şekil 3.16. Yüz yüze öğrenme ortamında içeriğe yönelik gereksinimler

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, katılımcılar web 2.0 aracına yönelik gereksinimlerini *örnek uygulamalar görmek, teknik ipuçları öğrenmek* ve *web 2.0 aracının kullanım kolaylığı* şeklinde paylaşmışlardır.

Mehmet program içeriğindeki web 2.0 araçlarına yönelik beklentisini örnek uygulamalar görmek açısından ele alarak görüşünü “... bir demo yaptıktan sonra, aslında hani bir demo yapılır, demo yapıldıktan sonra, hani katılımcıların aklında hani şekilleri daha belirlenebilecek bir hale gelir. Ondan sonra hani belki daha farklı fikirler hani benden de olmak kaydıyla gelebilir.” şeklinde ifade etmiştir (26 Eylül 2018). Mehmet’in bu paylaşımı, öğrenecekleri web 2.0 aracıyla örnek bir uygulama yapılmasının aklındaki soru işaretlerini silebileceğini ve daha sonra uygulamaya yönelik tartışmaların yapılabilceğini göstermektedir.

Web 2.0 araçlarına yönelik beklentiler bağlamında bazı katılımcılar, örnek uygulama sırasında teknik ipuçları beklediklerini de ifade etmişlerdir. Örneğin, Ali bu konuyla ilgili beklentisini şu şekilde paylaşmıştır (26 Eylül 2018):

“Programın kullanımına dair teknik ipuçlarının görsel olarak verilmesi yüz yüze ortamda daha kolay... Bu işi daha iyi bilen birinin işte şu tuşa basacaksınız, şu adrese gireceksiniz, şu aracı kullanabilirsiniz, bu aracı böyle çeşitlendirebilirsiniz gibi yönleltmeleri yönlendirmeleri daha etkili olur gibi geliyor bana...”

Ali’nin bu paylaşımı, program kapsamındaki web 2.0 aracını kullanmayı bu konuda daha deneyimli bir eğitmen desteği ile ayrıntılı bir biçimde öğrenmek istediği şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer katılımcılardan farklı olarak Gonca ise öğreneceği web 2.0 aracının kullanımının kolay olması gerektiğine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (28 Eylül 2018):

“Yani içerik olarak, beni strese sokmayan her şey, öyle söyleyeyim. Yani çünkü ben bundan zevk alarak yapmak istiyorum. Eğer ben başta, bir öğretici olarak bir hoca olarak zevk almıyorsam bundan öğrencinin de mutlu olmasını bekleyemem. Bana karmaşık gelen bir şey öğrenciye gene karmaşık gelecektir...”

Gonca’nın bu sözleri incelendiğinde, kullanması ya da öğrenmesi zor bir web 2.0 aracının onu strese sokacağı ve bu aracı kullanmaktan kendisinin ve dolayısıyla öğrencilerinin de keyif almayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Yüz yüze öğrenme ortamında beklentiler bağlamında incelenen son tema kapsamında bazı katılımcılar, beklentilerini uygulamalı öğrenme olanakları olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, bir web 2.0 aracıyla kendilerinin etkinlik tasarımlarını ya da

eğitim sırasında bir web 2.0 aracının kendilerinin oluşturduğu sınıf ortamında örnek uygulamasının yapılmasını istemişlerdir.

Uygulamalı öğrenme olanakları beklentisini katılımcıların bir web 2.0 aracıyla tasarladığı bir etkinlik üzerinden örnekleyen Ali, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (26 Eylül 2018):

“...bir çalıştay tarzında. Yine kelime setleri üzerinden gideyim, belli bir keli- belli bir seviyeye özgü bir kelime seti yaratmaları istenebilir katılımcılardan. Kısa süreli 10 dakikayı geçmeyen bir çalışma olabilir bu. Herkesin yarattığı kelime seti anlık olarak görüntülenir, paylaşılır. Katılımcılar gerekçelerini sunarlar neden o kelimeleri seçtiklerini ve nasıl, aracı nasıl kullandıklarına dair gerekçelerini sunarlar. Orada yine yapılan iş üzerinden bir beyin fırtınası yapılabilir, sürdürülebilir bir feed-back session düşünülebilir. Çünkü o kişilerin bir araya gelmesinin bir anlamı olması lazım. Yani etkinliklerin bir amaca yönelik olması.”

Ali'nin yukarıda sunulan görüşünden, yüz yüze toplantılarda katılımcıların öğrendiklerini uygulamak ve daha sonra birbirlerinden dönüt alarak daha etkili öğretim yapabilmek gibi bir amaç doğrultusunda bir araya gelmelerinin, bu toplantıları anlamlı ve verimli kılacağını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Uygulamalı öğrenme olanakları konusunda Melisa'nın beklentisi ise bir web 2.0 aracının katılımcıların oluşturduğu sınıf ortamında örnek uygulamasının yapılması yönünde olmuştur. Melisa bu beklentiye ilişkin görüşünü “Yüz yüze ortamda mesela bu söylediğim şeyi kendimiz demosunu bir şeyini yapabiliriz. Hani önce sınıf içinde, sınıf için kullanmadan önce bunu kendi aramızda böyle bir şey yapabiliriz aklıma gelen.” şeklinde ifade etmiştir (1 Ekim 2018). Melisa'nın bu paylaşımı, kendisinin bir öğrenci gibi web 2.0 aracını kullanmak ve öğrencileri açısından etkinliği değerlendirmek istediği şeklinde yorumlanabilir.

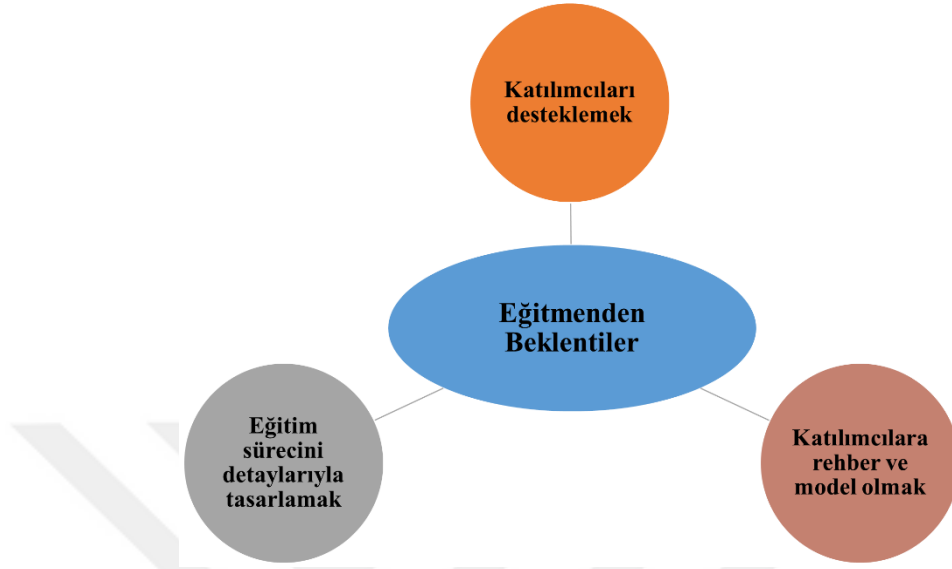
3.1.6.5. Eğitimden beklentiler

Araştırmada yanıt aranan bir diğer konu eğitimden beklentilere yöneliktir. Bu kapsamda katılımcıların verdikleri yanıtlar eğitmenin onları desteklemesini, onlara rehber ve model olmasını ve tüm eğitim sürecini detaylı bir şekilde tasarlamasını beklediklerini göstermiştir (Şekil 3.17).

Katılımcıların eğitimden bekledikleri destekle ilgili görüşlerine, Ayşegül'ün şu görüşü örnek olarak gösterilebilir (4 Ekim 2018):

“...dediğim gibi teknoloji anlamında çok yeterli hissetmediğim için o anlamda sorularımı rahatça sorabilmek, direkt direkt yardımı hemen alabilmek yani bence çok değerli. Bu öz- bu programda özellikle. Kendim de öğrenebilirim çünkü işte video izlerim falan ama yani direkt

bunu denemiş ya da görmüş insandan hemen bir yardım almak ya da bir fikir almak benim için çok değerli olacaktır...”



Şekil 3.17. Eğitmenden beklentiler

Ayşegül’ün bu paylaşımı onun için kendini yeterli görmediği konularda sorularını rahatça sormanın ve anında yardım alabilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Ayşegül aynı zamanda farklı kaynaklardan kendi başına öğrenme olanağı olsa da, eğitmenin deneyimlerinin de ona yardımcı olacağını ya da fikir vereceğini düşündüğünü belirtmiştir. Katılımcının bu paylaşımı, alan deneyimi olan bir eğitmen görmek istediği şeklinde de yorumlanabilir.

Derin de Ayşegül gibi kısa zamanda yardım alabilmeye önem verirken, görüşünü “Bilgilendirici olsun, açıklayıcı olsun, detay. Hani kafamda soru kalmasın o bana da bağlı tabi hani de- o da dediğim şeye geliyor hani bir soru sorduğum zaman ya da yardım istediğim zaman kısa zamanda desteklenmek isterim...” şeklinde paylaşmıştır (4 Ekim 2018).

Eğitmenin bir rehber gibi davranmasını bekleyen Gonca ise görüşünü “Eğitmenin rolü kesinlikle ve kesinlikle rehber olmalı. Yani biz şöyle söyleyeyim karanlık bir ortamda elimizde bir mumla öğrencilerin önünden yürüyen kişileriz. Biz de bilmiyoruz, önümüze bir kocaman bir delik de çıkabilir, bir çukur da çıkabilir...” şeklinde ifade etmiştir (28 Eylül 2018). Gonca’nın bu görüşü, eğitmenin bilgisi ile katılımcıları bilmedikleri bir süreçte yönlendirirken, onlara karşılaşılabilecekleri problem durumlarla nasıl başa çıkacaklarını göstermesi beklentisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bazı katılımcılar eğitmenin onlara model olmasını da beklemişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak Mehmet görüşünü;

“Yani neticede demo yapılacak. Demo yapılırken açıklanacak. Açıklandıktan sonra hani zaten her şeyin yolunda gideceğini zannediyorum. Gerekli açıklamaları hani eğitmen olarak yapacağınızı düşünüyorum. Düşündükten sonra da zaten geri kalan iş katılımcılara düşüyor.

Hani katılımcıların bu konuda hani algılaması, algıladıklarını hani teoriyi pratiğe dökmesi...” şeklinde ifade etmiştir (26 Eylül 2018). Mehmet’in bu paylaşımı, eğitmenin bir web aracını kullanırken model olmasının katılımcılardan beklenen şeyin anlaşılmasına yardımcı olacağı, daha sonra ise katılımcıların bu örneğe göre etkinliklerini hazırlamalarının daha kolay olacağını düşündüğü şeklinde yorumlanabilir. Mehmet, Melisa ve Ali uygulamalı öğrenme konusundaki benzer beklentilerini daha önce yüz yüze ortamda görmek istedikleri etkinlikler arasında paylaştıklarından, bu bulgu öğrenme ortamında daha kalıcı ve etkili öğrenmek için örnek uygulamaların önemli ve gerekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Eğitmene yüklenen roller konusunda son olarak, bazı katılımcıların eğitmene tasarımcı rolü tanımladığı görülmüştür. Bu konuda Ali’nin görüşünü “Katılımcıların ne zaman ve nasıl bir araya geleceğinden, hangi etkinlikleri ne sıklıkla ve ne nitelikte yerine getireceğinden sorumlu olmalı. Bunları organize etmeli. Yani sadece eğitmek değil, maksadı organize etmek de olmalı...” şeklinde ifade etmiştir (26 Eylül 2018). Ali’nin bu görüşünden eğitim süresince eğitmenin görevinin sadece eğitmek olmadığı, eğitmenin aynı zamanda öğrenme ortamını, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm detayları düşünen ve ortamı buna göre tasarlayan bir rolü olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır.

3.1.6.6. Programa başlamadan önceki duygu ve düşünceler

Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin son sorusuyla, katılımcıların program başlamadan önce neler hissettiklerini ve düşündüklerini ortaya çıkarmak ve böylece program boyunca öğrenme-öğretme süreçlerinde etkili iletişim biçimlerinin seçilmesi amaçlanmıştır.

Görüşmelerde katılımcılara programa başlamadan önce neler hissettikleri sorulduğunda, katılımcılar heyecan, merak, gerginlik, tedirginlik gibi duygular hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların hissettikleri heyecana bir örnek olarak Burcu’nun heyecanı gösterilebilir (27 Eylül 2018):

“... Ya aslında ben heyecanlı hissediyorum. Yok yok iyiyim, heyecanlı hissediyorum çünkü seviyorum böyle mesleki gelişim programlarını ... onun dışında ya yeni şeyler öğreneceğimi

düşünüyorum açıkçası. Benim için yararlı olacağını da düşünüyorum. Yani mesleki gelişimime kesinlikle olumlu katkısı olacaktır. Merak da ediyorum aslında hani nasıl yürüyeceğini merak ediyorum. Katılımcılar arasındaki etkileşimi merak ediyorum gibi şeyler. Öğrenciler üzerindeki etkisini de merak ediyorum. Hani nasıl bir dönüt olacak acaba? İşe yarayacak mı hani yaramayacak mı gibi.”

Burcu’nun bu paylaşımı, bu tür mesleki gelişim programlarına katılmaktan hoşlandığı için heyecan duyduğunu ve yeni şeyler öğreneceği için programın kendisi için yararlı olacağını düşündüğünü göstermektedir. Burcu aynı zamanda programın nasıl bir ilerleme göstereceğini, katılımcıların birbirleri ile nasıl bir etkileşimde bulunacağını ve öğrencilerin sınıftaki yeni uygulamalara karşı nasıl tepki vereceğini de merak ettiğini belirtmiştir. Burcu’nun bu paylaşımı, onun bu programa katılmak konusunda yüksek motivasyona sahip olduğu ve programın katılımcılar ve öğrenciler üzerinde etkilerine yönelik yoğun bir merak hissettiği şeklinde yorumlanabilir.

Pelin de programa başlamadan önce öğreneceği şeylere yönelik merakını aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (3 Ekim 2018):

“Aslında şeyimdir bak açık konuşayım böyle programlardan önce biraz bazen şeyimdir öfff şimdi başlayacak falan gibi bir duygu. Bunda öyle bir şey hissim yok hakikaten. Biraz meraklıyım, kendime de şaşıyorum aslına bakarsan... Hani başta tamam deyip ondan sonra da ööf falan dediğim şeyler olmuştur, bunda demiyorum mesela. Gerçekten ben de kendime şaşıyorum. Öyle dediğim çok şey olmuştur, çalışma falan. İyi hissediyorum yani kendimi bu konuyla ilgili. Hakikaten şey olumluyum yani. Meraklıyım... Hani yenileneyim istiyorum. Hani bir fırsat olarak görüyorum bunu... Başlasın bir an önce.”

Pelin’in bu paylaşımı, daha önce katıldığı mesleki gelişim etkinliklerine karşı olan olumsuz düşüncelerini bu programa başlarken yaşamadığını, aksine, kendisinin de bu programa karşı böyle düşünmemesine şaşırdığını göstermektedir. Bu yüzden merak ve heyecan içinde olan Pelin’in bu düşüncesinin temelinde, mesleki açıdan kendini geliştirme olanaklarından yararlanma isteğinin olduğu görülmektedir.

Aynı soruya verdiği yanıtta Derin ise hissettiği gerginliği “... yani genel olarak yeni şeylere tutumum bu olduğu için bir, ikincisi de hani en başından beri söylediğim için uzak durduğum bir konu olduğu ve hani yapabilir miyim yapamaz mıyım ne derecede yapabilirim soruları kafamda olduğu için gerginim.” yanıtını vermiştir (4 Ekim 2018). Derin’in bu paylaşımı, hissettiği gerginliğin kaynağının derslerinde web 2.0 araçlarını kullanmak gibi yeni fikirlere karşı çekince yaşaması ve öğreneceği araçları ne derece etkili kullanabileceği konusunda kendine güvenmemesi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Melisa ise program başlamadan önce hissettiği gerginliği şu şekilde ifade etmiştir (1 Ekim 2018):

“...biraz tabi tedirginlik var. Olacak mı olmayacak mı diye... tabi diğer kişileri de merak ediyorum şimdi hani nasıl olacak ben onların içinde nerede olacağım o da var. Hani benim gibi kimse yoktur şu anda bana göre öyle. A-ama hani ben onlara ne kadar zaman sonra yetişeceğim? ...”

Melisa’nın bu paylaşımından anlaşılacağı üzere, katılımcının tedirginliğinin programı başarıyla tamamlamakla ilgili kaygısından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu paylaşım aynı zamanda, Melisa’nın derslerinde web 2.0 araçlarını kullanmak konusunda kendisini diğer katılımcılara göre daha yetersiz gördüğü ve onların yeterli düzeyine gelip gelemeyeceği konusunda kendisiyle ilgili sorgulamaları olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri yanıtlar incelendiğinde yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, program başlamadan önce genel olarak olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları görülmüştür ancak katılımcılar arasında gerginlik, tedirginlik gibi olumsuz duygular hissettiklerini ifade edenler de olmuştur.

3.1.7. Tasarlanan programda yapılan son değişiklikler

Mesleki gelişim programı başlamadan önce araştırmacı son kontroller sırasında iki değişikliğin daha yapılmasının uygun olacağını düşünmüştür. Bu değişikliklerden birincisi, mesleki gelişim programı başlamadan önce katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, bir katılımcının katılabileceği çevrim içi etkinlikler ve webinar’larla ilgili bilgiler görmek istediğini belirtmesi üzerine, ilgili içerik ve videoya bu tür etkinliklerin olduğu web sitelerinin eklenmesi olmuştur. İkinci değişiklik ise mesleki gelişim programı başladığında katılımcılarla paylaşılması planlanan bazı web 2.0 araçları ve dokümanların, öğrenilmesi veya gözden geçirilmesi gereken içeriğin sayısının bilişsel yükü arttırmaması amacıyla, “Bu(nlar) da benden!” forumunda zamanı gelince paylaşılması olmuştur (Çizelge 3.17).

Tasarlanan programda yapılan bu değişikliklerden başka, programa katılacak öğretim elemanlarının program başlamadan önce hissettikleri duyguların da programın denenmesi sırasında göz önünde bulundurulmasına karar verilmiştir. Örneğin, katılımcıların hissettiği merak ve heyecanı program boyunca devam ettirmeleri için eğitmen tarafından sağlanacak dönütlerle ve yüz yüze oturumlarda mümkün olduğunca çok sayıda mikro öğrenme deneyimleri edinilmesinin sağlanmasına, gerginlik ve

tedirginlik hisseden katılımcılara ise daha yakından eğitimci desteği sağlanmasına ve bu katılımcıların dilerlerse diğer katılımcılarla beraber çalışmaya yönlendirilmesine dikkat edilmesine karar verilmiştir.

Çizelge 3.17. “Bu(nlar) da benden!” forumuna taşınan içerikler

Modül	Taşınan içerik
Modül 1	Adornpic, EnjoyPic, PhotoFunia resim düzenleme araçları
Modül 2	Araştırmacının hazırladığı örnek dilbilgisi konusu anlatımı animasyonu
Modül 3	FlipGrid'in kullanıldığı bir akademik çalışma
Modül 4	Dijital nesillere verilen isimlerle ilgili makaleler

Yapılan son değişikliklere göre ortaya çıkan örnek bir modülün içeriği Görsel 3.1’de gösterilmiştir.

Modül 1 - Görsel Destekli Materyaller (15 - 28 Ekim 2018)	✓	+	⋮
Modül 1 - Kazanımlar	✓		⋮
Görsel Destekli Materyaller hazırlamak konusunda neler biliyorum?	✓		⋮
Modül 1'de neler öğreneceğiz?	✓		⋮
Kelime bulutları	✓		⋮
Kelime bulutları nasıl oluşturulur?	✓		⋮
Çevrimiçi panolar	✓		⋮
Çevrimiçi panolar nasıl oluşturulur?	✓		⋮
Çevrimiçi panolar - Çevrimiçi Etkinlik	✓		⋮
Modül 1 - Yüz yüze oturum etkinliği	✓		⋮
Modül 1- Örnek ders planları	✓		⋮
Modül 1'de desteğe ihtiyacım var!	✓		⋮
Sıra sizde! (1)	✓		⋮
Modül 1'de uygulama videoları ve deneyim paylaşımı	✓		⋮
Modül 1'de neler öğrendim?	✓		⋮
Modül 1 için bu(nlar) da benden!	✓		⋮
Modül 1'de kendinizi değerlendirin!	✓		⋮
Modül 1'in değerlendirilmesi	✓		⋮
Modül 1 - Yüz yüze oturum videoları (19.10.2018)	✓		⋮

Görsel 3.1. Örnek bir modül tasarımı

3.2. Tasarının Denenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, mesleki gelişim programının katılımcılarının çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamındaki etkinliklerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır. İlk bölümde, katılımcıların çevrim içi öğrenme etkinliklerine yönelik bulgular katılımcıların sistemde kalma süresi ve gezinme etkinlikleri, sorumlu oldukları etkinliklerin

tamamlanma durumu ve videoların izlenme süreleri açısından incelenmiştir. İkinci bölümde ise katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamındaki etkileşimler incelenmiştir.

3.2.1. ÖYS üzerinde geçirilen zaman

Katılımcıların Canvas ÖYS’nde kalma süreleri ve gezinme etkinlikleri Çizelge 3.8’de gösterilmiştir. Çizelge 3.18’e göre sistemde en uzun süre kalan katılımcılar sırasıyla Mehmet, Burcu ve Beste olurken, en az kalan katılımcılar sırasıyla Gonca, Ali ve Hatice olmuştur. Sayfa görüntüleme açısından incelendiğinde ise en çok sayfa görüntüleyen üç katılımcı sırasıyla Mehmet, Pelin ve Beste olurken, en az sayfa görüntüleyen üç katılımcı Gonca, Ali ve Melisa olmuştur. Katılımcıların sistemde kalma süreleri ise 2 saat 34 dakika 07 saniye ve 17 saat 32 dakika 36 saniye arasında değişmiştir.

Çizelge 3.18. Katılımcıların sistemde kalma süresi ve sayfa görüntüleme sayısı

	Sistemde kalma süresi	Sayfa görüntüleme sayısı
Mehmet	17:32:36	880
Burcu	14:29:15	383
Beste	14:06:53	499
Demet	13:07:29	462
Derin	11:44:54	320
Pelin	11:32:36	571
Ayşegül	11:09:21	383
Çağatay	10:08:33	407
Melisa	9:56:43	288
Hatice	7:54:13	458
Ali	5:58:47	183
Gonca	2:34:07	83

3.2.2. Zorunlu etkinliklerin tamamlanma durumu

Çizelge 3.19, katılımcıların mesleki gelişim programında oryantasyon, dört modül ve mesleki gelişimin devamı konularında katılmalarının gerekli olduğu etkinlikleri (Neler biliyorum? Çevrim içi etkinlik, Sıra sizde, Uygulama yansıtma, Neler Öğrendim? Kendinizi değerlendirin, Modülü Değerlendirin) tamamlama durumlarını (EK-14) özetlemektedir.

Çizelge 3.19’a göre, Pelin, Hatice ve Beste tüm zorunlu etkinlikleri tamamlarken, Çağatay, Burcu ve Mehmet bir modülde zorunlu etkinlik ya da etkinlikleri tamamlamamışlardır. Bu katılımcıları iki modülde zorunlu etkinlik ya da etkinlikleri tamamlamayan Derin ve Ali; üç modülde zorunlu etkinlik ya da etkinlikleri

tamamlamayan Ayşegül ve dört modülde zorunlu etkinlik ya da etkinlikleri tamamlamayan Demet takip etmiştir. Gonca ve Melisa ise beş modülde zorunlu etkinlik ya da etkinlikleri tamamlamamıştır.

Çizelge 3.19. Katılımcıların zorunlu etkinlikleri tamamlama durumu

	Oryantasyon	Modül 1	Modül 2	Modül 3	Modül 4	Mesleki Gelişimin Devamı
Pelin	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Derin	Tam	Tam	Tam	Eksik	Eksik	Tam
Demet	Eksik	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Tam
Ayşegül	Tam	Tam	Eksik	Eksik	Tam	Eksik
Çağatay	Tam	Tam	Eksik	Tam	Tam	Tam
Gonca	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik
Burcu	Tam	Eksik	Tam	Tam	Tam	Tam
Ali	Tam	Tam	Tam	Tam	Eksik	Eksik
Hatice	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Beste	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Melisa	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik
Mehmet	Tam	Tam	Tam	Eksik	Tam	Tam

3.2.3. İsteğe bağlı etkinliklerin tamamlanma durumu

Çizelge 3.20, katılımcıların isteğe bağlı olan “Destek talebi”, “Uygulama videosu”, “Bu(nlar) da benden!” forumlarına katılım ve varsa tüm forumlarda katılımcılarla girdikleri etkileşim durumlarını (EK-15) özetlemektedir.

Çizelge 3.20. Katılımcıların isteğe bağlı etkinlikleri tamamlama durumu

	Oryantasyon	Modül 1	Modül 2	Modül 3	Modül 4	Mesleki Gelişimin Devamı
Pelin	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Derin	Tam	Tam	Tam	Eksik	Eksik	Tam
Demet	Eksik	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Tam
Ayşegül	Tam	Tam	Eksik	Eksik	Tam	Eksik
Çağatay	Tam	Tam	Eksik	Tam	Tam	Tam
Gonca	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik
Burcu	Tam	Eksik	Tam	Tam	Tam	Tam
Ali	Tam	Tam	Tam	Tam	Eksik	Eksik
Hatice	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Beste	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam	Tam
Melisa	Tam	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik	Eksik
Mehmet	Tam	Tam	Tam	Eksik	Tam	Tam

Çizelge 3.20’ye göre, tüm katılımcılar gönüllü olarak katılmaları beklenen forumlara en az bir kere katılmışlardır. Ayşegül, Çağatay ve Hatice en sık katılımı gösterirken, onları Demet, Gonca ve Burcu takip etmiştir. Pelin, Derin, Ali, Beste, Melisa

ve Mehmet ise bu forumlara en düşük katılımı göstermişlerdir. Elde edilen verilere göre, çoğu katılımcının tamamlamak zorunda olmadıkları etkinlikleri tamamlamadıkları görülmüştür. Ayrıca, EdPuzzle (Modül 2), FlipGrid (Modül 3) gibi bazı web 2.0 araçlarının sınıf içinde uygulamaları yapılmadığı için kaydedilmediği ve uygulama videosunun bu yüzden paylaşılmadığı söylenebilir.

Katılımcılar arasında destek talebinde bulunanlara örnek olarak Hatice'nin talebi ve araştırmacıdan aldığı yanıt gösterilebilir (Görsel 3.2). Görsel 3.2'ye göre Modül 1'de Hatice öğrencilerinden *-di'li* geçmiş zamanı kullanarak hikâye yazacakları bir kelime bulutu ile etkinlik planlamaktadır. Ancak kelime bulutunda fiilleri yalın halde mi yoksa *-di'li* geçmiş zamanda çekilmiş olarak mı vermesi gerektiğine karar verememiş ve bu konuda destek istemiştir. Araştırmacı, bu talebe farklı öneriler sunarak yanıt vermiştir. Hatice'nin özel mesaj göndermek yerine herkese açık bir forumda bu soruyu sorma nedeninin, oryantasyon toplantısında belirtildiği gibi kendi sorusunun ve alacağı yanıtın diğer katılımcılar için de geçerli olacağını düşünmesi olduğu ileri sürülebilir.

Görsel 3.'te görüldüğü gibi katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları forum tartışmalarından “Bu(nlar) da benden!” forumundaki etkileşime örnek olarak Ayşegül'ün paylaşımı gösterilebilir. Modül 2'deki bu forumda Ayşegül Edpuzzle'ı kullanarak hazırladığı videoları ve kullanım amacını diğer katılımcılarla paylaşmakta ve varsa diğer katılımcıların videolarını da görmek istediğini belirtmektedir. Ayşegül'ün bu paylaşımından, çoğu katılımcının program başlamadan önce kendileriyle yapılan görüşmelerde belirttikleri gibi paylaşımcı ve birbirine destek olan bir öğrenme ortamı beklentisine uygun hareket ettiği görülmektedir.

Katılımcıların gönüllü olarak katıldıkları forum tartışmalarına son örnek olarak Demet'in Modül 2'de “Sıra Sizde (2)!” forumunda bir katılımcının ders planına yaptığı yorum örnek olarak gösterilebilir (Görsel 3.4). Görsel 3.4'te görüldüğü gibi Demet başka bir katılımcının sınıf içi etkinlik planını okuduktan sonra bu planı beğendiğini ve bu plandan farklı fikirler öğrendiğini belirtmektedir.



Şimdi sevgili arkadaşlarım,

Ben ders planımı simple past öğretmeden önce ("-test- teach-test gibi" biraz) aynı Ulus hocamın uyguladığı gibi bir hikaye yaratmak üzerine kullanmak istiyorum. Bir kelime bulutu vericem, bu kelimeleri kullanarak bir hikaye yarat, hadi şimdi dinle ve oku bakalım benzer yazabilmiş misin? diyecem. Sizce kelime bulutunda fiilleri yalın halde mi yoksa çekimlenmiş halde mi vemeliyim? Amacım simple past için ne bildiklerini görmek ama bi de hikaye yarat bakalım benziyo mu farklı bi amaç daha veriyö. "One thing at a time" a aykırı oluyo. Naapsın bu

[Reply](#) [1 like](#)



Ali Ulus KIMAV
Oct 23, 2018

çok iyi bir soru sordun ve buradan alacağın her farklı cevap ayrı ayrı fikir verecek sana.

Ben olsam, yalın halde ve belirleyici (diagnostic) amaç doğrultusunda bu etkinliği tasarlardım. Ünitinin sonunda da aynı şeyi yapabilirsin test-teach-test'in son aşamasında. Fiilleri de dikkatle seçersen (düzenli-düzensiz, -d, -ed, ied takılarına göre) bir taşla iki kuş vurabilirsin. Hatta olumsuz cümleler de yazacaklarından?? bu yapıyı da test edebilirsin.

Eğitimde değinmemiş olabiliriz herkese :) şimdi söyleyeceğim şeye (ama bazı katılımcılarla konuşma fırsatım olmuştu). **Bir kelime bulutu veya başka bir web aracı kullanınca, etkinlikte bir fark olmalı, daha etkili, ilgi çekici, katılımcı bir öğretim olmalı**, yoksa bir kelime listesi de verebiliriz. Kelime bulutunun rengi, şekli, bazı kelimelerin büyük geçmesi (önemli kelime) gibi özellikleri öğrencilere yol gösterecek şekilde kullanmalıyız. Bunu benim (güçlü ve zayıf yanlarını tartıştığımız) demo etkinliğimde görmüştük, bilgisayarda sorunsuz görünen yatakta yatan adam, çıktılar ve projeksiyonda hiç belli olmuyordu.

Hikayenin benzerliğini kontrol etmek zaten işin eğlence ve rekabet kısmı, bence "one thing at a time"a aykırı değil. Onu yapmasan da olur. Benzerliği test etmek için 5N1K sorularını tabloda verip kontrol etmek çok daha kolay olur.

Bence bu fikri ve etkinliği kullanmalısın :)

Görsel 3.2. Hatice 'nin destek talebi ve araştırmacının yanıtı



Merhabalar,

Ben aşağıda Edpuzzle'da kullandığım bazı videoları paylaşmak istiyorum bunları content'inize etkilemek isteyebilirsiniz. Özellikle güzel video bulmak bence önemli ve sizin kullandığınız videolar varsa öğrenmeyi de çok isterim.

<https://edpuzzle.com/media/> bunu gerund-infitive için kullandım.

<https://edpuzzle.com/media/> bu giving directions ile ilgiliydi soruları hazırdı.

<https://edpuzzle.com/media/> bunu kendi ders planımda kullandım hem kelime öğretimi için hem de geçmiş zaman konuşma ve yazma pratiği için kullanılabilir.

[Reply](#) [2 likes](#)



Ali Ulus KIMAV
Nov 15, 2018

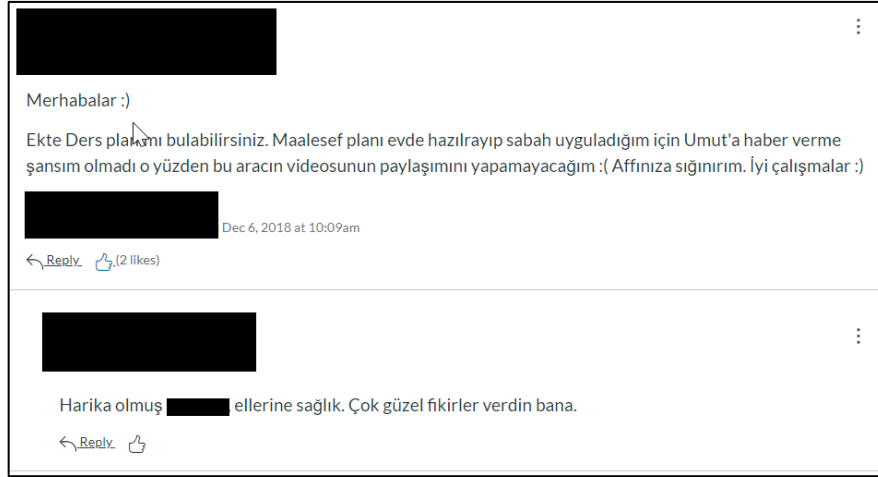
merhaba,

Çok güzel paylaşımlar bence, hepsi ayrı ayrı kesinlikle kullanılabilir bizim derslerimizde :)

Belki etkinliğini planlayamayanlar varsa, bunlara bakılabilir bence :)

Ulus

Görsel 3.3. Ayşegül 'ün "Bu(nlar) da benden!" forumundaki paylaşımı



Görsel 3.4. Demet'in "Sıra Sizde (2)!" forumundaki etkileşimi

3.2.4. Videoların izlenme durumu

Çizelge 3.21, oryantasyon, yüz yüze oturum videoları, mesleki gelişimin devamı ve Canvas ÖYS ile ilgili videoları ve bu videoların ortalama seyredilme sürelerini göstermektedir.

Çizelge 3.21. Videoların izlenme süresi

#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)
1	Oryantasyon oturumu videosu 1	53:24	2:27
2	Oryantasyon oturumu videosu 2	25:26	15:53
3	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 1	51:13	00:39
4	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 2	34:40	00:18
5	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 3	05:13	00:09
6	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:26	02:22
7	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 2	53:28	00:00
8	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 3	21:17	00:00
9	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:24	00:00
10	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 2	14:54	00:00
11	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 3	43:22	00:00
12	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:25	06:32
13	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 2	53:25	00:08
14	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 3	35:04	01:58
15	Mesleki gelişimin devamı oturum videosu 1	53:25	00:00
16	Mesleki gelişimin devamı oturum videosu 2	39:09	00:00
17	Canvas - Ana sayfa ve menüler	05:55	03:10
18	Canvas - Tartışmalar	03:52	03:08
19	Canvas - Paylaşımlar	06:09	03:46
20	Canvas - Mesajlaşma	02:50	01:42
21	Canvas – Çevrim içi Kafe	01:49	01:27

Çizelge 3.21’e göre en uzun izleme süresine sahip video, Oryantasyon oturumu videosu 2 olmuştur ve onu Modül 4 – Yüz yüze oturum videosu 1, Canvas – Ana sayfa ve menüler, Canvas – Tartışmalar ve Canvas – Paylaşımlar takip etmiştir. Modül 2 yüz yüze oturum videosu 2 ve 3, Modül 3 yüz yüze oturum videoları ve Mesleki gelişimin devamı videoları ise hiç seyredilmemiştir.

Katılımcıların mesleki gelişim programı boyunca öğrenecekleri web 2.0 araçlarını nasıl kullanabileceklerinin anlatıldığı “Nasıl yapılır?” videolarının izlenme süreleri Çizelge 3.22 ve 3.23’te gösterilmektedir.

Çizelge 3.22. Modül 1 ve 2’de “Nasıl yapılır?” videolarının izlenme süresi

Modül 1				Modül 2			
#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)	#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)
1	Kelime bulutuna metin eklemek	04:27	03:26	1	Edpuzzle’da sınıf açmak ve öğrenci davet etmek	03:55	03:10
2	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 1	05:29	04:09	2	Edpuzzle’da içerik bulmak ve düzenlemek	07:52	06:05
3	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 2	04:37	02:56	3	Edpuzzle’da videoyu etkileşimli hale getirmek ve öğrenme sürecini izlemek	11:53	07:39
4	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 3	06:06	03:22	4	Edpuzzle’da videoyu öğrencilerle paylaşmak	03:20	02:13
5	Kelime bulutunu kaydetmek	03:07	01:54	5	Çevrim içi animasyona tema seçmek	03:02	02:00
6	Çevrim içi panoya arka plan seçmek	02:48	01:55	6	Çevrim içi animasyona metin eklemek ve görsellerle ilgili biçimsel düzenlemeler yapmak	06:18	04:08
7	Çevrim içi panolarda metin ekleme özellikleri	05:33	03:25	7	Çevrim içi animasyonda seslendiriciyle ilgili düzenlemeler yapmak	04:27	03:06
8	Çevrim içi panoya görsel-ışitsel öğeler eklemek	03:26	02:02				
9	Çevrim içi panoyu paylaşmak ve erişim izni vermek	05:38	03:40				

Çizelge 3.22 ve 3.23’e göre, katılımcıların tüm videoları değişen sürelerde izledikleri ancak hiçbir videonun tüm katılımcılar tarafından sonuna kadar izlenmediği görülmüştür.

Katılımcıların paylaştıkları etkinlik uygulama videoları ve ortalama izlenme süreleri ise Çizelge 3.24’te gösterilmektedir. Çizelge 3.24’e göre katılımcıların hiç birinin tüm modüllerle ilgili sınıf içi etkinlik videoları çekmediği ve paylaşmadığı; katılımcıların “Nasıl yapılır?” videolarında olduğu gibi tüm videoları video uzunluklarına göre değişen

sürelerde izledikleri ancak hiçbir videonun tüm katılımcılar tarafından sonuna kadar izlenmediği görülmektedir. Ayrıca, Modül 1’de Demet’in Kelime bulutu 2 videosu, Modül 2’de Çağatay’ın videoları ve modül 4’de paylaşılan hiçbir videonun izlenmediği de görülmektedir. Bununla ilgili olarak katılımcıların web 2.0 araçlarını öğrenme ve kullanma deneyimini yüz yüze toplantılarda da kazanmış olmaları ve videoların nispeten uzun olması nedenlerinden dolayı izlenme süresinin azaldığı veya bazı videoların hiç izlenmediği öne sürülebilir.

Çizelge 3.23. *Modül 3 ve 4’te “Nasıl yapılır?” videolarının izlenme süresi*

Modül 3				Modül 4			
#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)	#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)
1	Audacity ile ses kaydı yapmak ve bilgisayara kaydetmek	03:26	02:16	1	Quizalize'da kısa sınav hazırlamak	08:18	07:09
2	Audacity ile ses kaydını düzenlemek	10:38	06:53	2	Quizalize'da kısa sınavı paylaşmak	06:40	06:23
3	Audacity ile ses kaydını paylaşmak	01:40	01:11	3	Quizalize'da öğrencilerin başarı durumunu izlemek	03:38	02:39
4	Screencast-O-Matic ile ders anlatımı, video düzenleme ve kaydetme	07:53	05:55				
5	Screencast-O-Matic ile ders anlatımı videosunu paylaşmak	01:54	01:36				
6	VoiceThread'de kayıt oluşturmak ve görseller eklemek	03:12	02:41				
7	VoiceThread kaydına görsel-işitsel öğeler eklemek ve düzenlemek	06:05	03:54				
8	VoiceThread kaydını paylaşmak ve diğer seçenekler	05:39	04:16				
9	FlipGrid'de tartışma konusu açmak ve özelliklerini belirlemek	05:16	03:39				
10	FlipGrid'de etkinlik planlamak ve paylaşmak	08:12	06:54				
11	FlipGrid'de öğrenci ekranı ve paylaşımları	08:49	06:23				

Çizelge 3.24. Etkinlik uygulama videoları ve ortalama izlenme süreleri

Modül 1				Modül 2		
#	Video	Süre (dk:sn)	İzlenme süresi (dk:sn)	#	Video	Süre (dk:sn) İzlenme süresi (dk:sn)
1	Hatice - Kelime bulutu	34:25	09:12	1	Ayşegül - Animasyonlar	28:58 00:03
2	Demet - Kelime bulutu 1	34:40	03:21	2	Çağatay - Animasyonlar 1/2	35:22 00:00
3	Demet - Kelime bulutu 2	19:40	00:00	3	Çağatay - Animasyonlar 2/2	43:05 00:00
4	Ali - Kelime bulutu	29:23	09:37	Modül 3		
5	Mehmet - Kelime bulutu	26:53	07:14	#	Video	Süre (dk:sn) İzlenme süresi (dk:sn)
6	Beste - Kelime bulutu	15:47	06:53	1	Ayşegül - FlipGrid	18:02 01:18
7	Melisa - Kelime bulutu	17:20	02:36	Modül 4		
8	Çağatay - Kelime bulutu	43:29	04:01	#	Video	Süre (dk:sn) İzlenme süresi (dk:sn)
9	Gonca - Kelime bulutu	47:36	00:53	1	Burcu - Quizalize	18:42 00:00
10	Ayşegül - Kelime bulutu	42:09	01:36	2	Hatice - Socrative	37:45 00:00
11	Burcu - Kelime bulutu	35:48	12:25	3	Çağatay - Socrative	42:02 00:00
12	Derin - Kelime bulutu	36:22	05:45	4	Gonca - Quizizz	13:24 00:00
13	Pelin - Kelime bulutu	35:46	01:59			

3.2.5. Yüz yüze öğrenme ortamında etkileşim durumları

Araştırmada mesleki gelişim programının yüz yüze öğrenme ortamının katılımcıların gereksinimlerine uygun olup olmadığının katılımcıların birbirleriyle etkileşim durumları bağlamında araştırılması da amaçlanmıştır. Bu amaçla tüm yüze oturum videolarının kayıtları araştırmacı tarafından izlenmiş, izleme anında notlar alınmış ve bu notların doğruluğu daha sonra ilgili bölümler yeniden izlenerek teyit edilmiştir. Bu bölümde kameralardan duyulabilen sesler temel alınarak sonraki bölümdeki bulgular paylaşılmıştır.

3.2.5.1. Oryantasyon toplantısında etkileşim durumları

12 Ekim 2018 tarihindeki oryantasyon toplantısının ilk bölümünde kurum müdürü, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından katılımcılar için tasarlanan program tanıtılmıştır. Toplantının ilk bölümünde katılımcılar birbirleriyle sohbet etmişler ve birbirlerine sorular sormuşlardır (Oryantasyon Toplantısı - Ön Kamera 1/2; 00:00 – 14:30).

Oryantasyon toplantısının ikinci bölümünde katılımcıların Canvas ÖYS'ni ne kadar iyi tanıdıklarını ve onlardan beklentileri ne kadar hatırladıklarını test etmek ve sınıflarında kullandıkları Kahoot'u bir öğrenci olarak deneyimlemeleri amacıyla katılımcıların bildiği Kahoot uygulamasında bir oyun oynanmıştır. Kahoot, bir çevrim içi

hızlı yanıt sistemidir ve quizler, anketler hazırlamak veya bir konuda görüş toplamak amacıyla kullanılabilir. Bu bölümde katılımcıların oyunun başından sonuna kadar (Oryantasyon Toplantısı - Ön Kamera 1/2; 29:15 – 49:10) verilen yanıtlara gülümsedikleri, “aaa” gibi şaşkınlık ifadeleri gösterdikleri ve oyun sonunda birbirlerini alkışladıkları gözlemlenmiştir. Kahoot oyunu oynanırken, katılımcıların birbirlerine sorular sorduğu ve açıklama yaptıkları ve herkesin birbirinin yanıtlarını dinlediği durumlar da gözlemlenmiştir (Oryantasyon Toplantısı - Ön Kamera 1/2; 35:08 – 35:59):

Araştırmacı:	Herkese farklı gözüktüyor cevaplar bu arada, yandan kopya falan ...
Ali:	Sen şeyden random yaptın.
Araştırmacı:	Random yaptım.
Ali ve diğerleri:	Aaaa, o güzel bişe.
Araştırmacı:	Tabi. Yoksa her cevabı A'ya, B'ye, C'ye eşit dağıtmadan olmuyor...
...	
Ali:	Cep telefonundan “Evet” kırmızı mı yani?
Araştırmacı:	Herkesin telefonunda farklı gösteriyor.
Hatice:	Hıııı.
Katılımcılar:	Hıııı.
Tez danışmanı:	Kopya çekmeyi engelliyor yani?
Araştırmacı:	Kopyayı engelliyor ... Ödüllü bir yarışma yaptığınızda ...
Hatice:	Nasıl olabilir? Nasıl olabilir? Orda rengi var.
Demet:	Ayarlarından.
Araştırmacı:	Mesela kırmızı sende sol üstte, onda sağ altta çıkıyor.
Hatice:	Yani yeri farklı.
...	
Ali:	Soruyu görüp sürekli böyle basılıyorlarsa onu engeller.
Çağatay:	Şey için de önemli Hocam mesela, soru hazırlarken bazen mesela ben hep A şıkkına koyarım doğru cevabı, randomize yapmazsanız hep A'yı işaretlerler ...

Katılımcılar ve araştırmacı arasındaki bu kısa konuşma, Kahoot'a aşına olmalarına rağmen Ali'nin ve Hatice'nin bilmedikleri bir özellik hakkında soru sormaktan çekinmedikleri ve Demet ve Çağatay'ın birbirlerine destek olmak konusunda istekli oldukları ileri sürülebilir.

Oryantasyon toplantısının üçüncü bölümünde Modül 1'in incelemesi yapılmıştır. Bu bölümde katılımcıların daha önceki bölümlerde olduğu gibi araştırmacıya su soruyu yönelttikleri görülmüştür (Oryantasyon Toplantısı - Ön Kamera 2/2; 06:35 – 06:54):

Burcu:	O zaman biz ders uygulamasını demodan sonra, yani yüz yüze oturumdan sonra mı yapacağız?
Araştırmacı:	Tavsiye ederim...
...	
Demet:	Şöyle olur mu? İki sınıfımız var ya, bir sınıfımızda uygulayıp ondan sonrakini videoya alabilir miyiz? (Gülümsüyor ve diğerlerine bakıyor.)
Araştırmacı:	Nasıl rahat ediyorsanız, acemiliği atmak adına olur, hiç düşünmemiştim, olabilir, neden olmasın?...

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi Burcu aslında kendisine yazılı olarak verilen ve Canvas ÖYS üzerinde de yer alan bilgiyi tam olarak anlamadığı için sorusunu

sormaktan çekinmemiştir. Benzer şekilde Demet de kendisi için daha fazla zaman alabilecek olmasına rağmen, iki sınıfında da uygulama yapmayı ve ikinci uygulamayı video ile kayıt etmenin mümkün olup olmadığını sormuştur. Sonuç olarak video kayıtlarından alıntılanan bu örneklerle göre, mesleki gelişim programının yüz yüze öğrenme ortamının katılımcıların Bölüm 3.1.6.4'te beklentileri arasında belirttikleri gibi çekinmeden soru sorabildikleri, içinde dayanışma olan sosyal bir öğrenme ortamı olarak başladığı söylenebilir.

3.2.5.2 Yüz yüze oturumlarda etkileşim durumları

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların 15 Ekim – 9 Aralık 2018 tarihleri arasında devam eden modüllerin yüz yüze toplantılarında birbirleriyle girdikleri etkileşimlere yer verilmiştir. Yüz yüze toplantıların bölümleri aynı sırayla ilerlediğinden, (Giriş, Önceki modülün tartışılması, Materyal hazırlanması ve Sonraki modüle bakış) ve elde edilen bulgulara göre katılımcıların bu toplantıların bölümlerinde girdikleri etkileşim süreçleri birbirine benzerlik gösterdiğinden, bu bölümde farklı etkileşim türlerinden örnekler sunulmaktadır.

Modül 1'in yüz yüze oturumunun ilk yarısında (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/2; 00:00 – 53:25) oryantasyon toplantısında olduğu gibi, katılımcıların birbirleriyle sohbetler ettikleri ve gülererek konuştukları görülmüştür. Katılımcıların birbirleriyle gülererek konuşmalarına örnek olarak diğer katılımcılara göre daha çekingen görünen Mehmet'in ifadeleri gösterilebilir. Mehmet diğer grupların yazdıkları gazete haberlerini incelemeye başladığında gülererek “Birisi bizden kopya çekmiş” demiştir (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/2; 20:22 – 21:31). Mehmet yine kısa bir süre sonra “Hayvanat bahçesinde beyaz vahşet” demiş ve Hatice bu sözlerle “Çok iyi olmuş Mehmet abi” demiş ve gülmüş, Ayşegül de “Gerçekten de” diyerek bu sözlerin (metnin başlığının) hoşuna gittiğini onaylamıştır.

Modül 1'in yüz yüze oturumunun ilk yarısında (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/2; 00:00 – 53:25), katılımcıların yanlarında oturan diğer katılımcılarla çalışma grupları oluşturduğu, tüm grupların araştırmacının verdiği görevleri gerçekleştirirken işbirliği yaptığı gözlemlenmiştir. Örneğin Demet ve Pelin ikili grup, Mehmet, Ali, Çağatay ve Derin dördü grup şeklinde verilen görevleri beraber tamamlamışlardır (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/2; 00:00 – 53:25). Bu bulgu, katılımcıların Bölüm

3.1.6.4'te beklentilerinde belirttikleri gibi bireysel çalışma yerine sosyal bir grup olarak çalışmayı, birbirlerinden destek almayı tercih ettikleri biçiminde açıklanabilir.

Bunlara ek olarak Modül 1'in yüz yüze oturumunun ilk yarısında (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/2; 29:30 – 31:45), katılımcıların tamamladıkları etkinliklerle ilgili deneyimlerini diğer katılımcılara paylaştıkları görülmüştür. Bu bulguya örnek olarak Çağatay, Ayşegül, Hatice, Gonca ve Demet arasındaki aşağıdaki konuşmalar örnek olabilir.

- Araştırmacı: ... bu etkinlik ile ilgili şöyle söyleyeyim, olumlu, güçlü bulduğumuz yanlar neler sınıflarımızda kullanmak istesek bu şekilde?
- Çağatay: Eğlenceli Hocam.
- Araştırmacı: Eğlence faktörü var.
- Çağatay: Grup çalışması var, interaction var.
- Araştırmacı: İngilizce yaptıracağımızı düşünürsek, Ayşegül pardon.
- Ayşegül: Biraz gruba göre yavaş gidebilir, bazı gruplarda hazırlamak yavaş gidebilir, bazıları da çabuk hazırlayabilir.
- ...
- Hatice: Bir de böyle Google üzerinden herkes birbirine müdahale edebildiği için, geçen sene ben bunu yapmaya çalıştım, yani böyle bir şeyi, ... herkes saçma sapan küfüre varacak kadar bir şeyler yazdı birbirlerinin kağıdına, o yüzden online yapmanın sıkıntısı o.
- ...
- Gonca: ... Ben 50 kişiye Google Doc açtım, sonra biri yanlışlıkla sildi bütün kelimeleri, kelime giriyorduk oraya ünite ünite ... silindi, geriye geriye, hani onun şeyi var ya geçmişten alıyorsun. Geriye geriye derken işte her seferinde "Hocam gene silindi" ... Orda sayı limitinin olması lazım, maksimum 10 kişiyi geçmemeli bence.
- ...
- Araştırmacı: Ama bu etkinlik için sanki yazılı yapmak daha mı güvenli olur?
- Demet: Ya ama herkes birbirininkini bu kadar ayrıntılı göremez.
- ...

Katılımcılar arasındaki bu konuşmalara dayanarak, katılımcıların fikirlerini paylaşmaya istekli oldukları ve geçmişteki olumsuz deneyimlerini anlatarak diğer katılımcıları uyarmak ve destek olmak istedikleri söylenebilir.

Modül 1'in ikinci yarısında katılımcılardan bireysel olarak veya ikili veya grup çalışması şeklinde derslerinde kullanabilecekleri bir materyal hazırlamaları istenmiştir. Bu aşamada katılımcılar aynı düzeyde derse girdikleri diğer katılımcılarla beraber çalışma grupları oluşturmuşlardır veya tek başına çalışmayı tercih etmişlerdir (Modül 1 – Yüz yüze oturum - Arka Kamera 2/2; 00:00 – 53:26). Örneğin Çağatay ve Derin ikili bir grup oluştururken, Melisa ve Beste beraber çalışmışlardır. Mehmet ise tek başına çalışmayı tercih etmiştir. Katılımcıların bu şekilde çalışmayı tercih etme nedenlerinin aynı hedef kazanıma yönelik materyal hazırlamak, iş birliği yapmak ve farklı fikirler üretmek istemeleri olabilir. Mehmet'in tek başına çalışmayı tercih etme nedeni ise kendi öğrenme tercihleri olabilir.

Mesleki gelişim programının yüz yüze oturumları Modül 2’den itibaren Giriş, Önceki modülün tartışılması, Materyal hazırlanması ve Sonraki modüle bakış şeklinde bir sıra takip etmeye başlamıştır. Modül 2’de önceki modülün tartışılması bölümü katılımcıların çoğunun paylaşımlarıyla tamamlanmıştır (Modül 2 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 1/3; 01:15 – 13:07).

- Ali: Benim beklediğimden iyi geçti, yani D seviyesinde haber yapmışım ben de, belki görmüşsündür. Verdim, haberin ne olduğunu anladılar, bütün gruplar anladılar, olayı çözdüler tabi ayrıntılarda falan takıldılar ama yani teknolojiyen çok daha iyi geçti ve eğlenceli geçti. ... Aksaklık da olmadı. Tabi eleştirdiğim konular oldu kendimi bazı konularda. Süreyi az verdiğimi düşündüm, biraz abartmışım.
- Burcu: Ne kadar verdiniz Hocam yazmaları için?
- Ali: Yani toplamda yarım saat sürdü, ben o kadar süreceğini sanmıyordum daha doğrusu. Yani bütün, başından sonuna kadar yarım saatte bitti 30 dakikada. Ama ben yazmak için 10 dakika falan yeter diye düşünüyordum, ama yetmedi, uzattım tabi süreyi. Onu öyle çözdük. Bir de metin üzerinde daha çok oynama yapmam gerektiğini hissettim sonradan. Bazı bilmedikleri kelimeler vardı ... Tamamı bildikleri kelimelerden oluşsaydı, belki daha iyi olurdu.
- ...
- Pelin: Zaman konusunda ben de çok problem yaşadım. Bir de son dersti, o yüzden zaman yetmedi. Yani benim tahminimden çok daha uzun sürdü. Son ders bir daha asla yapmam herhalde, kesinlikle karar verdim. Çünkü 4’ü 10 geçiyordu, biz hala sınıftaydık ve artık tabi ki öğrenciler iyicene telaşlanmaya başladılar. ... Onun için bu sefer ben de panik oldum saat 4’ü 10 geçtiği için de. Yani sonunu hiç istediğim gibi yapamadım. Bir daha yapmayacağım.
- ...
- Gonca: ... Bir de şöyle bir şey denedim, o çok iyi oldu. Aynı renk olunca kelimeler tam okunmuyor, o yüzden her bir kelimeyi farklı renkle yaptık ... o özellik çok iyiydi bence.
- ...
- Demet: Şimdi sınıfta bazı öğrenciler hep böyle çekinik kalan, sessiz kalan, utangaç öğrenciler oluyor. Özellikle bazen group work’lerde ve pair work’lerde hep böyle sessiz kalmayı tercih eden öğrenciler. O ilginç geldi bana onlar da katıldı. ... Sonrasında en güzel aktivite hangisiydi, orijinalimiz buymuş, orijinale en çok benzeyen neymiş diye biz bir sonraki ders, (Pelin’e bakarak) ben üçüncü saat yaptım
- Pelin: Çok akıllısın. (Katılımcılar gülümsüyor)
- Demet: Yani dördüncü saat konuştuk ... Hem çok fazla speaking, hem çok fazla zaman harcamadan hazırlanan bir materyalle, çok fazla writing de vardı, speaking de vardı, reading de vardı hepsi içinde. Hatta listening de vardı ...
- ...
- Ayşegül: (Kullandığı diğer web 2.0 aracına ek olarak) Ben Lino’yu kullandım Hocam.
- ...
- Araştırmacı: İki de kullandın galiba.
- Hatice: Hava atıyor Hocam yaaa. (Katılımcılar gülümsüyor)
- Ayşegül: Her şeyi gençler yapsın. (Katılımcılar gülümsüyor). Yaa, Hocam ben orda grup yaptım, grupça bir duruma işte advice yazacaklardı, Gruptan sadece bir kişi öneriyi yazdı. Yani fikirlerini gördüler. Ben çok etkili olarak kullanabildiğimi düşünmüyorum çünkü sınıf zaten küçüktü, dört-beş grup vardı. Yani daha kolay paylaşabilirlerdi fikirlerini. Sonra oraya grip oradan bir şey yazması birazcık fazla zaman aldı... belki benim aktivitem için biraz, çok da anlamlı olmadı oraya girip yazmaları ...
- Hatice: Ben Padlet’i kullandım başka bi dersimde, şey yaptım orda, işte tatiller hakkında konuşup comparative superlative anlatmaları gerekiyordu...

Öğrenciler kendi preference'larını yazdılar açıklayarak neden böyle seçtiklerini...

Burcu: Öğrenciler telefonlarından mı girdiler Hocam?

Hatice: Telefonlarından girdiler...

Burcu: Zaman aldı mı?

Hatice: Yok, yok hiç. Son üç dakika açtım Padlet'i açıkçası, başka bir şey yapmıştım...

...

Burcu: Ben şeyden korktum hocam, Padlet'te işte öğrenciler yazar da aktaramaz mıyız falan diye, o yüzden riske atmak istemedim, o yüzden kullanmadım ama şimdi bana biraz cesaret geldi, ama ben de deneyebilirim yani.

Modül 2'de geçen ve örnekleri diğer modüllerin yüz yüz toplantılarında da görülen katılımcılar arasındaki kısmen aktarılan bu sohbette, Ali ve Pelin gibi katılımcıların olumsuz deneyimlerini ve Gonca gibi katılımcıların önerilerini birbirleriyle paylaştıkları görülmüştür.

Bunlara ek olarak, bazı katılımcıların programla ilgili gereksinimleri arasında olan öğrenme ortamında samimiyet ve anlayış beklentilerinin gerçekleştiği söylenebilir. Örneğin Demet deneyimlerini anlatırken Pelin ona “Çok akıllısın.” diyerek onun tercihinin onayladığı belirlenmiştir. Hatice de iki farklı web 2.0 aracı kullanan Ayşegül için gülerek bir şekilde “Hava atıyor Hocam yaaa” demiştir. Ayşegül de buna “Her şeyi gençler yapsın” diye şekilde cevap verirken katılımcılar gülerek/gülümseyerek tepki verdikleri görülmüştür.

Mesleki gelişim programı ilerledikçe, katılımcıların mimikleri ve beden dilleri birbirleriyle iletişim bağlamında daha rahat ve etkin olduklarını ve birbirleriyle daha fazla etkileşime girdiklerini göstermiştir (Modül 3 ve 4 – Yüz yüze oturum videoları). Örneğin oryantasyon toplantısında “Bana bir şey öğretirsen, Türkiye öğrenir. Hani negatif şeyim var ya, öğrenebileceksem de öğrenemiyorum.” diyen Demet, Modül 2'nin yüz yüze toplantısında en çok soru soran ve paylaşımda bulunan katılımcılardan birisi olmuştur. Mesleki gelişim programının başında diğer katılımcılara göre kendini web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda daha az yeterli gören Demet, Modül 3'te araştırmacıya web 2.0 araçlarıyla ilgili daha fazla soru sormaya devam etmiş ve Burcu ile beraber araştırmacıdan araştırma ortamı dışında öğrendiği şeyleri arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

Katılımcılar arasında artan etkileşim, Modül 3'ün ikinci bölümünde katılımcılar ders materyali hazırlarken de görülmüştür (Modül 3 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 3/3; 01:51 – 31:30). Örneğin Derin ve Beste, Çağatay ve Ali, Melisa ve Mehmet, Demet ve Gonca ve Burcu, Ayşegül ve Hatice arasında konuşmalar gözlemlenmiştir. Pelin ise araştırmacıya sorular sorduktan sonra materyalini tasarlamaya başlamıştır. Daha sonra Beste, yanında oturan Çağatay'a da sorular sormuş, Ali Melisa ve Mehmet'e katılmış,

yan yana oturan Hatice ve Pelin de konuşmaya başlamıştır. İlerleyen dakikalarda, Demet yerinden kalkarak Hatice'nin yanına gelmiş, daha sonra yerlerini değiştirerek Gonca'nın yanına beraber gelmişlerdir. Bunlara ek olarak karşı karşıya oturan Çağatay ve Ayşegül ve Ali ve Hatice arasında da konuşmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Ayşegül daha sonra yerini değiştirerek Çağatay'la tartışmaya devam etmiştir.

Katılımcıların birbirleriyle daha fazla etkileşime girmeleriyle ilgili bu olumlu farklılığın öğrenme ortamının bilgisayar laboratuvarından toplantı salonuna taşınmasıyla arttığı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni olarak katılımcıların hem yan yana hem de yüz yüze olarak birbirlerini görebilmeleri ve oturdukları yerleri diledikleri gibi değiştirmeleri olabilir.

Mesleki gelişim programının sonuna yaklaşırken tüm katılımcıların eksiksiz katıldığı önceki modüllerin aksine, Modül 4'ün yüz yüze toplantısına Gonca, Melisa ve Beste özel nedenlerden ötürü katılmamıştır. Çağatay ise toplantı başladıktan sonra katılmıştır. Bu toplantıda önceki modüllerin aksine, katılımcıların yorgun olduğu ve birbirleriyle daha az etkileşime girdiği de gözlemlenmiştir (Modül 4 – Yüz yüze oturum videoları). Bunun nedeni olarak okulda bir sınav ve değerlendirme haftasının bitmiş olması ve mesleki gelişim programın 8. haftasında katılımcıların programla ilgili gereklilikleri yerine getirirken yorulmaya başlamaları ileri sürülebilir.

Tüm modüller boyunca yüz yüze toplantılarda katılımcıların en çok eğlendikleri etkinliklerin, toplantıların sonunda yapılan oyun formatındaki soru-yanıt etkinlikleri olduğu gözlemlenmiştir (EK-15). Bu etkinliklerde katılımcılar bilmeleri gereken önemli noktaları hatırlamış veya öğrenmiş ve bir sonraki modülde neleri, ne zaman veya nasıl yapacaklarını öğrenmiş veya pekiştirmişlerdir. Modül 1'de sürpriz yumurta kutuları ile yanıtlayacakları soruları seçen katılımcılar, diğer modüllerde sunu dosyası üzerindeki bir numarayı seçerek o numaraya karşılık gelen soruyu yanıtlamışlardır (Modül 3 – Yüz yüze oturum - Ön Kamera 3/3; 33:08 – 42:56). Bu etkinlik sırasında araştırmacı katılımcıların herhangi bir olumsuz duygu hissetmemesi için gerektiğinde katılımcılara doğru yanıt yönelik ipucu vermiş, diğer katılımcılardan destek talep etmiş veya doğru yanıt veril(e)mediğinde doğru yanıtı nedeniyle beraber açıklamıştır.

3.2.5.3 Mesleki gelişimin devamı toplantısında etkileşim durumları

14 Aralık 2018 tarihindeki mesleki gelişimin devamı konusundaki yüz yüze toplantının ilk bölümünde katılımcılar, daha önceki modüllerde olduğu gibi sınıf içi

etkinliklerinde kullandıkları web 2.0 araçlarıyla ilgili deneyimlerini bireysel olarak tüm grupta paylaşmış ve fikir alışverişinde bulunmuşlardır (Mesleki gelişimin devamı – Yüz yüze oturum - Ön kamera 1/2; 02:34 – 47:33).

Yüz yüze toplantının ikinci bölümünde katılımcılar web 2.0 araçlarının derslerine entegrasyonu konusunda mesleki gelişimlerine nasıl devam etmeyi planladıklarını yanlarında oturan katılımcılarla tartışmışlardır. Araştırmacı da zaman zaman katılımcıların arasında dolaşarak bu konuşmalara katılmıştır (Mesleki gelişimin devamı – Yüz yüze oturum - Ön kamera 1/2; 48:12 – 53:24 ve Ön kamera 2/2 00:00 – 02:28). Katılımcıların tartışmaları bittikten sonra, katılımcılardan sırayla web 2.0 araçlarının derslerine entegrasyonu konusunda mesleki gelişimlerine nasıl devam etmeyi planladıklarını tüm katılımcılarla paylaşmaları istenmiş ve böylece ortaya çıkabilecek farklı fikirlerden tüm katılımcıların yararlanması amaçlanmıştır (Mesleki gelişimin devamı – Yüz yüze oturum - Ön kamera 2/2 03:02 – 38:15). Yine daha önceki modüllerde olduğu gibi bu bölümde de katılımcıların birbirini dinlediği, varsa sorularını birbirine sorduğu bir etkileşim gözlemlenmiştir. Ancak katılımcıların Modül 4'ün yüz yüze oturumunda gösterdikleri yorgunluk belirtileri bu oturumda gözlenmemiştir. Bu oturumda diğer oturumlarda olduğu gibi katılımcıların birbirleriyle sohbet ettikleri, birbirlerine sorular sordukları ve gülümsedikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, katılımcıların 10 hafta süren bir eğitimi sorumluluklarının önemli bir kısmını yerine getirerek tamamlamaları, bu yüzden başarı duygusu hissetmeleri ve bunu belgeleyen bir sertifika alacaklarını bilmeleri olabilir.

3.2.6. Sınıf içi uygulamalarda kullanılan web 2.0 araçları

Çizelge 3.25, katılımcıların Modül 1 ve 2'de sınıf içi uygulamalarını yaparken kullandıkları araçları göstermektedir. Çizelge 3.25'e göre, sadece Hatice “Nasıl Yapılır?” videosu hazırlanmamış bir aracı kullanarak uygulama yapmıştır. Ayrıca Ayşegül Modül 1'deki sınıf içi uygulamasında Wordclouds ve Lino ve Burcu Modül 2'de EdPuzzle ve mysimpleshows olarak iki farklı web aracını kullanmışlardır.

Çizelge 3.26 ise katılımcıların Modül 3 ve 4'te kullandıkları araçları göstermektedir. Çizelge 3.26'ya göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun Modül 1 ve 2'de olduğu gibi “Nasıl yapılır?” videolarının olduğu araçları kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca Modül 3'te sadece Beste “Nasıl yapılır?” videosunun olmadığı bir aracı kullanmıştır. Beste aynı zamanda Modül 3'te iki farklı aracı (SnagIt ve FlipGrid)

kullanan tek katılımcıdır. Gonca, Melisa ve Mehmet ise araştırmacıya bildirdikleri özel nedenlerden dolayı bu modülde sınıf içi uygulama yapmamışlardır. Ayrıca katılımcıların hiç birisinin Audacity yazılımını kullanmadığı da görülmüştür.

Çizelge 3.25. *Modül 1 ve 2’de sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçlar*

	Modül 1		Modül 2	
	Wordart, WordItOut, Wordclouds (V)	Padlet, Lino (V)	EdPuzzle (V), Playposit	mysimpleshow (V), Powtoon
Pelin	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	
Derin	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	
Demet	Wordclouds (V)			mysimpleshow (V)
Ayşegül	Wordclouds (V)	Lino (V)	Edpuzzle (V)	
Çağatay	Wordclouds (V)			mysimpleshow (V)
Gonca	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	
Burcu	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	mysimpleshow (V)
Ali	Wordclouds (V)			mysimpleshow (V)
Hatice	Wordart		Edpuzzle (V)	
Beste	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	
Melisa	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	
Mehmet	Wordclouds (V)		Edpuzzle (V)	

(V): Nasıl kullanılır videosu olan web 2.0 aracı/yazılım

Modül 4’te diğer modüllerden farklı olarak katılımcıların yarısı sınıf içi uygulamalarında “Nasıl yapılır?” videolarının olmadığı araçları kullanmışlardır (Çizelge 3.26.). Çizelge 3.26’ya göre sadece Hatice iki farklı araç (Quizizz, Socrative) kullanarak sınıf içi uygulamasını yapmıştır.

Çizelge 3.26. *Modül 3 ve 4’te sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçlar*

	Modül 3			Modül 4
	Audacity (V)	SnagIt, Screencast-O-Matic (V)	VoiceThread (V), FlipGrid (V)	GoogleForms, Quizalize (V), Quizizz, Socrative
Pelin			FlipGrid (V)	Quizizz
Derin			FlipGrid (V)	Quizizz
Demet		Screencast-O-Matic (V)		Quizalize (V)
Ayşegül			FlipGrid (V)	Quizalize (V)
Çağatay			FlipGrid (V)	Socrative
Gonca	-	-	-	Quizizz
Burcu			FlipGrid (V)	Quizalize (V)
Ali			FlipGrid (V)	
Hatice			FlipGrid (V)	Quizizz, Socrative

Çizelge 3.26. (Devam) *Modül 3 ve 4'te sınıf içi uygulamalarda kullanılan araçlar*

Modül 3			Modül 4
Beste	SnagIt	FlipGrid (V)	
Melisa	-	-	Quizalize (V)
Mehmet	-	-	Quizalize (V)

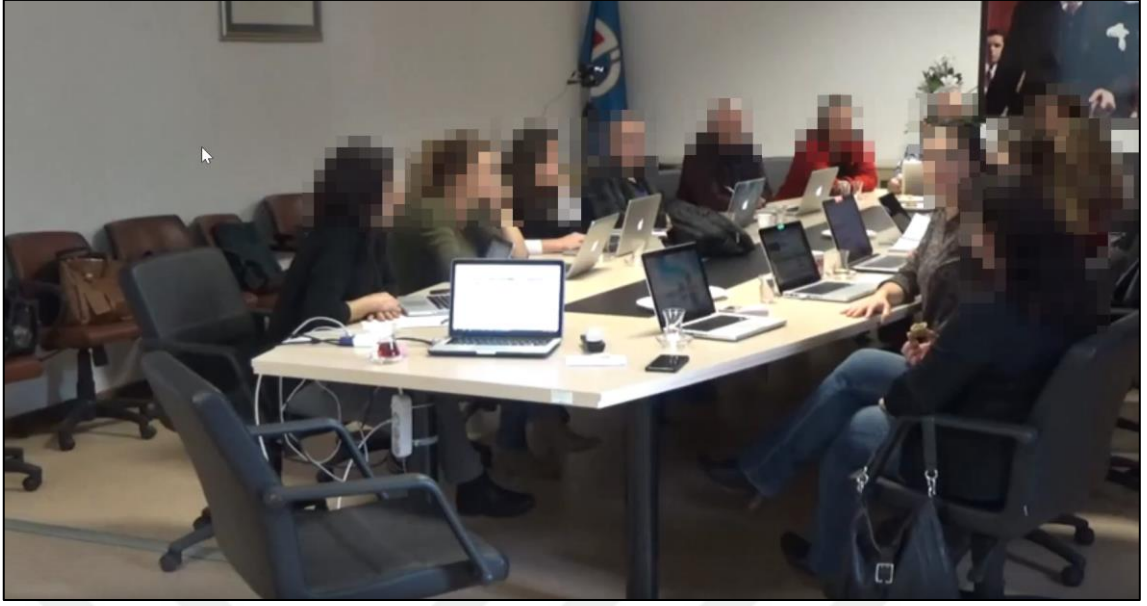
(V): Nasıl kullanılır videosu olan web 2.0 aracı/yazılım

3.2.7. Tasarının denenmesi sırasında yapılan müdahaleler

Mesleki gelişim programı devam ederken tasarıma üç farklı müdahalede bulunulmuştur. Bunlardan ilki, yüz yüze eğitim ortamının değişikliği olmuştur. Birinci ve ikinci yüz yüze oturumda tez danışmanı ve araştırmacı bilgisayar laboratuvarında masaüstü bilgisayarların kullanılması ve bu bilgisayarların sabit şekilde yerleştirilmiş olmasından dolayı katılımcıların birbiri ile yeterince etkileşime giremediğini gözlemlemiştir. Ayrıca, grup olarak tek bir ekrana bakıldığından ve alan darlığı yüzünden (Görsel 3.5) sadece bir katılımcının klavye kullanmasından dolayı her katılımcının yeterince etkin olmadığı tespit edilmiştir. Bu yüzden, katılımcıların birbirini görerek daha kolay etkileşime girebilecekleri, diledikleri gibi yerlerini değiştirebilecekleri ve kendi dizüstü bilgisayarlarını kullanabilecekleri bir ortam olan Toplantı Salonu 1'e geçilmiştir (Görsel 3.6). Bu değişiklikten sonra katılımcıların öğrenme sırasında daha etkin olduğu, birbirleriyle çok daha kolay ve fazla etkileşime girdikleri gözlemlenmiştir.



Görsel 3.5. *Bilgisayar laboratuvarındaki yüz yüze öğrenme ortamı*



Görsel 3.6. Toplantı salonundaki yüz yüze öğrenme ortamı

İkinci müdahale ise Çevrim içi Kafe'ye daha çok dikkat çekilmesi olmuştur. Araştırmacı, programın dördüncü haftasına kadar katılımcıların Kafe'ye neredeyse hiç giriş yapmadıklarını ve paylaşımda bulunmadıklarını gözlemlemiştir. Bu yüzden, yüz yüze oturumlarda Çevrim içi Kafe'nin amacına ve katılımcılardan bu konuyla ilgili beklentilere yönelik hatırlatmalar yapılmıştır. Bu müdahaleden sonra, Çevrim içi Kafe'de dört adet paylaşım yapıldığı tespit edilmiştir.

Mesleki gelişim programı devam ederken yapılan son müdahale ise yüz yüze etkinliklerde katılımcıların öğrenci, araştırmacının ise öğretmen rolünde olduğu örnek etkinliklerin kısaltılması olmuştur. Birinci yüz yüze oturumda, araştırmacı örnek bir ders planı uygulamıştır ancak daha sonra oturum videosunu seyrederken bunun hedeflenenden daha fazla zaman aldığını görmüştür. Bu yüzden bu oturumların Cuma günleri öğleden sonra olması, toplantı süresinin 2 saat 15 dakika ile sınırlı olması, yüz yüze oturumların ilk bölümünde katılımcılarla web 2.0 araçları kullanarak nasıl etkinlikler planlanabileceğinin zaten tartışılması nedeniyle, sonraki yüz yüze etkinliklerde doğrudan web 2.0 araçlarının kullanıldığı etkinlikler yapılmıştır. Bu müdahaleden kazanılan zaman ile katılımcılarla daha uzun soru-yanıt, deneyim paylaşımı ve materyal tasarlama etkinlikleri yapılabilmektedir.

3.2.8. Kazanılan becerilere yönelik görüşler

Mesleki gelişim programının denemesi sırasında her bir modülün sonunda katılımcıların o modülde kullanmayı öğrendikleri web aracı ya da yazılıma yönelik kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarını öz-değerlendirme formlarıyla (EK-8) değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bölümde katılımcıların öğrenmeyi istedikleri web 2.0 aracı veya bilgisayar yazılımına yönelik hazırlanmış öz-değerlendirme formlarına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

Birinci modülde katılımcılara kelime bulutu ve çevrim içi panolar oluşturmaya yönelik araçlar sunulmuştur. Katılımcıların bu araçları kullanmak konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri Çizelge 3.27’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.27’de paylaşılan bulgulara göre, Modül 1’de Demet’in kısmen ulaştığı bir kazanım dışında tüm katılımcıların belirlenen üç kazanıma da ulaştıklarını düşündükleri görülmektedir. Ayrıca Çizelge 3.27’ye göre çevrim içi panolara yönelik olarak katılımcıların büyük çoğunluğunun hedef kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri ancak Burcu ve Demet’in ilgili kazanımların çoğunluğuna kısmen ulaştıklarını düşündükleri görülmektedir. Üç katılımcı ise bu araçla ilgili bir öz-değerlendirme yapmamıştır.

Çizelge 3.27. Birinci modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler

Kelime bulutları (3 kazanım)				Çevrim içi panolar (5 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır		Evet	Kısmen	Hayır
Burcu	3	-	-	Burcu	2	3	-
Demet	2	1	-	Demet	1	4	-
Mehmet	3	-	-	Mehmet	5	-	-
Melisa	3	-	-	Melisa	5	-	-
Beste	3	-	-	Beste	4	1	-
Ali	3	-	-	Ali	x	x	x
Gonca	3	-	-	Gonca	x	x	x
Hatice	3	-	-	Hatice	x	x	x
Ayşegül	3	-	-	Ayşegül	5	-	-
Çağatay	3	-	-	Çağatay	5	-	-
Derin	3	-	-	Derin	5	-	-
Pelin	3	-	-	Pelin	4	1	-

"x": Katılımcı bu araca yönelik öz-değerlendirme yapmadı.

"-": Katılımcı bu seçeneği işaretlemedi.

Katılımcılara ikinci modülde etkileşimli videolar ve animasyonlar hazırlamaya yönelik araçlar sunulmuştur. Katılımcıların bu araçları kullanmak konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri Çizelge 3.28’de gösterilmektedir.

Çizelge 3.28. İkinci modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler

Etkileşimli videolar (6 kazanım)				Animasyonlar (4 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır		Evet	Kısmen	Hayır
Burcu	6	-	-	Burcu	x	x	x
Demet	5	1	-	Demet	3	1	-
Mehmet	6	-	-	Mehmet	4	-	-
Melisa	-	6	-	Melisa	2	2	-
Beste	6	-	-	Beste	x	x	x
Ali	6	-	-	Ali	x	x	x
Gonca	1	5	-	Gonca	x	x	x
Hatice	6	-	-	Hatice	x	x	x
Ayşegül	6	-	-	Ayşegül	4	-	-
Çağatay	x	x	x	Çağatay	x	x	x
Derin	6	-	-	Derin	4	-	-
Pelin	6	-	-	Pelin	4	-	-

"x": Katılımcı bu araca yönelik öz-değerlendirme yapmadı.

"-": Katılımcı bu seçeneği işaretlemedi.

Çizelge 3.28’de paylaşılan bulgulara göre, katılımcıların büyük çoğunluğu etkileşimli videolar hazırlamakla ilgili hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşünmüşlerdir ancak Melisa’nın hedeflerin tümüne ve Gonca’nın hedeflerin büyük çoğunluğuna kısmen ulaştığını düşündüğü görülmektedir.

Animasyon hazırlamakla ilgili kazanımlara ne ölçüde ulaşıldığı incelendiğinde öz-değerlendirmede bulunan Mehmet, Ayşegül, Derin, Pelin’in kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri; Demet’in bir kazanıma, Melisa’nın iki kazanıma kısmen ulaştıkları düşündükleri görülmektedir. Altı katılımcı ise bu araçla ilgili bir öz-değerlendirme yapmamıştır.

Üçüncü modüle gelindiğinde katılımcılara ses kayıtları hazırlamakla ilgili yazılımlar, VoiceThread, FlipGrid ve ders anlatımı ve dönüt videoları hazırlamakla ilgili yazılımlar sunulmuştur. Katılımcıların bu araçları kullanmak konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri Çizelge 3.29’da gösterilmektedir.

Çizelge 3.29’da paylaşılan bulgulara göre, Demet’in kısmen ulaştığını düşündüğü bir kazanım dışında katılımcıların çoğunluğu ses kayıtları hazırlamak konusunda hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşünmüşlerdir ancak bu kazanımlara Mehmet ve bir kazanım dışında Melisa ve Ayşegül kısmen ulaştıklarını düşünmüşlerdir. Bir katılımcı ise bu araçlarla ilgili bir öz-değerlendirme yapmamıştır.

VoiceThread ile ilgili bulgular incelendiğinde, bu araçla ilgili öz-değerlendirme yapan sekiz katılımcının büyük çoğunluğu hedeflenen kazanımlara ulaştıkları düşünmüş,

iki katılımcı ise hedeflenen kazanımlara kısmen ulaştıklarını düşünmüştür. Dört katılımcının ise bu araçla ilgili olarak bir öz-değerlendirme yapmadığı görülmektedir.

Katılımcıların FlipGrid ile ilgili hedeflenen kazanımlara ne ölçüde ulaştıkları incelendiğinde, Mehmet ve Melisa'nın kısmen ulaştığını düşündüğü iki kazanım dışında katılımcıların hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri görülmektedir. Bir katılımcı ise bu araçlarla ilgili bir öz-değerlendirme yapmamıştır.

Çizelge 3.29. Üçüncü modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler

Ses kayıtları (4 kazanım)				VoiceThread (4 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır		Evet	Kısmen	Hayır
Burcu	4	-	-	Burcu	x	x	x
Demet	3	1	-	Demet	x	x	x
Mehmet	-	4	-	Mehmet	4	-	-
Melisa	1	3	-	Melisa	-	4	-
Beste	4	-	-	Beste	x	x	x
Ali	x	x	x	Ali	x	x	x
Gonca	4	-	-	Gonca	4	-	-
Hatice	4	-	-	Hatice	4	-	-
Ayşegül	-	4	-	Ayşegül	-	4	-
Çağatay	4	-	-	Çağatay	4	-	-
Derin	4	-	-	Derin	4	-	-
Pelin	4	-	-	Pelin	4	-	-
FlipGrid (7 kazanım)				Ders anlatımı ve dönüt videoları (4 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır		Evet	Kısmen	Hayır
Burcu	7	-	-	Burcu	4	-	-
Demet	7	-	-	Demet	4	-	-
Mehmet	6	1	-	Mehmet	4	-	-
Melisa	7	-	-	Melisa	1	3	-
Beste	7	-	-	Beste	x	x	x
Ali	6	1	-	Ali	x	x	x
Gonca	x	x	x	Gonca	4	-	-
Hatice	7	-	-	Hatice	4	-	-
Ayşegül	7	-	-	Ayşegül	-	4	-
Çağatay	7	-	-	Çağatay	4	-	-
Derin	7	-	-	Derin	4	-	-
Pelin	7	-	-	Pelin	4	-	-

"x": Katılımcı bu araca yönelik öz-değerlendirme yapmadı.

"-": Katılımcı bu seçeneği işaretlemedi.

Katılımcıların üçüncü modülde son olarak ders anlatımı ve dönüt videolarıyla ilgili kazanımlara ne ölçüde ulaştıkları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri; Melisa'nın bu kazanımların üçüne, Ayşegül'ünse hepsine kısmen ulaştığını düşündüğü görülmüştür. İki katılımcı ise bu araçlarla ilgili bir öz-değerlendirme yapmamıştır.

Üçüncü modülde Mehmet ve Melisa'nın etkinlikleri nispeten daha düşük katılımı takip etmelerinin ve hedef kazanımlara daha düşük düzeyde ulaşımlarının bir nedeni olarak, paylaştıkları kişisel durumlar gösterilebilir.

Eğitim içeriğinin son modülü olan dördüncü modülde katılımcılar çevrim içi ölçme-değerlendirme araçlarıyla ilgili kazanımlara ne ölçüde ulaştıklarını değerlendirmişlerdir. Katılımcıların bu araçları kullanmak konusunda kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri Çizelge 3.30'da gösterilmektedir.

Çizelge 3.30. Dördüncü modüldeki araçlara yönelik öz-değerlendirmeler

Çevrim içi Ölçme-Değerlendirme (3 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır
Burcu	3	-	-
Demet	3	-	-
Mehmet	3	-	-
Melisa	3	-	-
Beste	3	-	-
Ali	3	-	-
Gonca	3	-	-
Hatice	3	-	-
Ayşegül	3	-	-
Çevrim içi Ölçme-Değerlendirme (3 kazanım)			
	Evet	Kısmen	Hayır
Çağatay	3	-	-
Derin	3	-	-
Pelin	3	-	-

"x": Katılımcı bu araca yönelik öz-değerlendirme yapmadı.

"-": Katılımcı bu yanıtı işaretlemedi.

Çizelge 3.30'da paylaşılan bulgulara göre, tüm katılımcılar çevrim içi ölçme-değerlendirme araçları hazırlamak konusunda hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşünmüşlerdir. Bu bulgunun diğer modüllerdeki bulgulardan farklılığının bir nedeni olarak, katılımcıların çalıştıkları kurumda bu araçlarla benzer özelliklere sahip Kahoot gibi araçları uzun zamandır kullanıyor olmaları ve Gonca, Beste ve Mehmet gibi bazı katılımcıların bu modülde öğrenilen Socrative ve Quizizz gibi bazı araçları önceden bilmelerinin etkisi olduğu söylenebilir.

3.3. Tasarının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında mesleki gelişim programına katılan öğretim elemanlarının programının değerlendirilmesine yönelik görüşlerine yönelik bulgular sunulmaktadır.

Mesleki gelişim programının denenmesi 10 hafta sürmüştür. Program denendikten sonra katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara *programın gerekliliklerini tamamlamak için nasıl bir çalışma programı yaptıklarına, programın boyunca ve sonrasında neler hissettiklerine, programa yönelik beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiğine, programın çevrim içi ve yüz yüze ortamından nasıl yararlandıklarına, sağlanan eğitmen desteğine ve programla ilgili genel değerlendirmelerine yönelik* sorular sorulmuştur. Bu bölümde katılımcıların bu başlıklar altında sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular paylaşılmaktadır.

3.3.1. Katılımcıların program boyunca çalışma programı

Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ilk olarak programın gerekliliklerini tamamlamak için nasıl bir çalışma programı yaptıkları araştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre programın gerekliliklerini yerine getirmek için altı katılımcı haftada üç ve beş saat arasında, dört katılımcı haftada üç saatten az ve bir katılımcı değişken sürelerle en fazla dokuz saat geçirdiğini belirtmiştir. Bir katılımcı ise programın gerekliliklerini yerine getirmek için ne kadar zaman geçirdiğine dair bir süre ifade edememiştir. Ayrıca, tüm katılımcılar bu görüşmelerde çalışma programlarını yaparken programda belirtilen başlama ve bitiş tarihlerini takip ettiklerini belirtilmişlerdir.

Nasıl bir çalışma planı yaptığını Hatice;

“Zaten her şey webde çok belliydi yani Canvas üzerinde her şey çok açıktı. Dolayısıyla her hafta yap- yani atıyorum ikinci hafta için yapmamız gereken şeyler belli olduğu için, birinci haftanın sonuna doğru onlara baktım gelecek. Ki bunu çoğunlukla okulda olduğum ders- sürelerde yaptım. Atıyorum o gün dört ders saatim varsa sabahdan, öğleden sonralarımı kullandım bunun için. Toplantıların olduğu haftalarda değil bir önceki haftada her şeyi bitirmeye çalıştım. Dediğim gibi çok az ders yüküm olduğu için de rahatlıkla yetiştirebildim.”

şeklinde ifade etmiştir (4 Ocak 2019). Hatice’nin bu görüşünden, gereklilikler konusunda başlama ve bitiş tarihlerinin belli olması sayesinde katılımcıların iş yüklerine göre çalışma programlarını belirleyebilme olanağının ve haftalık ders yükünün az olmasının bu programın gerekliliklerinin yerine getirmelerini kolaylaştıran önemli etmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Melisa da çalışma planıyla ilgili görüşünü;

“... Ama bazı haftalar işte da- demin de söylediğim gibi yurtdışında olduğum hafta falan, bunlar biraz aksamasına sebep oldu. Sınıfta uygulama yapamadım. Yani konuya hâkim

olamadım... Tamamlayamama sebebi tamamen benimle ilgili. Yönlendirmeler falan çok iyi olduğu halde yapamadığım şeyler oldu. Dedğim gibi işte bir hastalık devresi oldu...” şeklinde ifade etmiştir (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu ifadesinden, katılımcıların kişisel nedenlerden dolayı programı zaman zaman takip edemedikleri anlaşılmaktadır.

3.3.2. Katılımcıların program boyunca ve sonrasında hissettikleri

Katılımcılarla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerde yanıtı aranan bir diğer soru katılımcıların program boyunca ve sonrasında neler hissettikleridir. Bu soruya verilen yanıtlar, genel olarak tüm katılımcıların süreç boyunca keyif, heyecan, mutluluk hissetmekle beraber, bazı katılımcıların endişe ve tedirginlik düzeylerinde göstermiştir (Şekil 3.18).



Şekil 3.18. Katılımcıların program boyunca hissettikleri

Ayşegül program boyunca hissettiği keyif ve heyecanı olumlu duyguları;

“Benim beklediğimden çok daha güzel oldu. Sistematiği olması açısından. Gerçekten benim beklediğimden çok daha iyi oldu... disipline girip bunu gerçekten uygulamak, e işte yani çok boşluyoruz, zamanımızı ayırmıyoruz ama bunun sistematiği olması bir deadline’ın olması bu anlamda bizi hep itti. Hep öğrendiğimiz şeyi uygulamamız gerekiyor... O yüzden bence çok güzel gitti. Çağa ayak uyduruyor olmak benim için çok güzeldi. Yani şöyle, ben öğrencilerimin gözünde şöyle bir imaj çizdiğimi fark ettim. Ya o da bir şeyler öğreniyor ve o da bir şeyleri yapmaya çalışıyor ve uğraşıyor. En önemli şey belki de o oldu... onlar benim

heyecanımı görüyorlar. Yeni bir şey öğrenmişim ve onlara- ve onlar için öğreniyorum aslında. Ve bunu uyguluyorum ve bence çok keyifliydi o anlamda yani. Yani onların beni bu şekilde görüyor olması beni mutlu etti yani öğrencilerin...”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019). Ayşegül’ün bu paylaşımından süreç boyunca keyif ve heyecan hissetmesinin temelinde programın sistemli, uygulamaya dayalı bir yapısı olmasının ve öğrendikleri sayesinde sınıfında öğrenme ortamına çeşitlilik getirmesi nedeniyle öğrencileri tarafından takdir edilmesi olduğu görülmektedir.

Çağatay da hissettiği mutluluğu;

“(programa başlamadan önce hissettiği) Mutluluk kesinlikle devam etti. Çünkü yani daha çok teknolojik araç kullanabilmek, daha çok teknolojik araç öğrenmek ya da dersin gidişatına göre öğrenci bazen mesela farklı bir materyal üretip veyahut farklı bir ders planını tekrar ya-bir konu üzerinde tekrar gitmemiz gerekebiliyor...”

olarak ifade etmiştir (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımından mutluluğunun kaynağının yeni şeyler öğrenmek ve bunları gerektiğinde derslerinde kullanabilmek olduğu görülmektedir.

Program boyunca nasıl hissettiği sorulduğunda Pelin hissettiği motivasyonu;

“... bütün bu haftalar boyunca aynı o merak ve şeyi sürdürdüm ve gerçekten hiç öf demedim. Herhalde gerçekten böyle çok istekli ve hazır olduğum bir döneme denk geldi, ya da tabi yaptığımız şeyle de ilgili. İnsan bir şeyler öğrendikçe, daha çok hevesleniyor diyebilirim. Bu geçerli yani bütün bu uygulama süresince de gerçekten hiç öf demedim... Bu süreç boyunca şeyi düşündüm, düşündüğüm kadar zor da değilmiş aslında düşündüm... Kendi kendimi engellemişimi düşündüm. Sonra insanlarla fikir alışverişinin hani kendi çevremde yaptığım alışverişin biraz daha genişlemesinin aslında daha faydalı olduğunu düşündüm. Dedim i- yani kendi çevremdeki insanlar da bana benzermiş aslında...”

şeklinde ifade etmiştir (9 Ocak 219). Pelin’in bu görüşünden, programa hiç sıkılmadan devam ettiği, mesleki gelişim etkinliklerine katılımda motivasyonun önemli bir etken olduğu, bu tür etkinliklerinin önyargıları kırabileceği ve bu etkinliklerdeki sosyal etkileşim olanakları sayesinde kendisi gibi başkalarının da olabildiğini görmenin hissedilen motivasyonu arttırabildiği anlaşılmaktadır.

Katılımcılardan Derin de hissettiği rahatlamayı şu şekilde paylaşmıştır (3 Ocak 2019):

“Yani şöyle düşündüğüm kadar ger- yani endişe verici bir şey olmadığını gördüm. Yani ben genelde böyle birazcık ilk başında kayboluyorum böyle şeylerin hani tam bütün resmi görmekte zorlanıyorum hani neyi yapacağım nasıl yapacağım vesaire o biraz endişe kaynağı oluyor benim için. Ama yani o senin programında çok guided olduğu için öyle hani o sınırlar biraz daha beni rahatlatı...”

Derin'in bu programa katılmasıyla endişe seviyesindeki düşüşten bahsettiği bu paylaşımı, mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın önceki deneyimleri veya düşünceleri değiştirme gücüne de sahip olabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca Derin'in bu paylaşımı, bir mesleki gelişim programında katılımcıları yeterince yönlendirmenin katılımcılar üstünde psikolojik yararları olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Verdiği yanıtta Melisa da tedirginlik seviyesinde bir azalmadan;

“O tedirginlik kayboldu. Zaten o ilk oturumda onu aştım, aştığımı hatırlıyorum, o rahatlama geldi zaten... Tabi merak devam etti çünkü dört modül olduğunu bildiğim bir program. İşte her modülde ne gelecek ne yapacağız yapabilecek miyim, yapabilecek miyim derken hani şey olarak değil olumsuz anlamda değil. Derste sınıfta nasıl gidecek, öğrenciler nasıl tepki verecek...”

şeklinde bahsetmiştir (7 Ocak 2019). Melisa'nın bu paylaşımı, programın sunduğu öğrenme ortamında tedirginliğinin ilk oturumda kaybolduğunu ancak öğrencilerinin derslerinde kullanılan yeni araçlara karşı tutumunun onun için hep bir merak kaynağı olarak kaldığını göstermektedir. Melisa'nın bu paylaşımı aynı zamanda bir mesleki gelişim programının katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri şekilde tasarlanmasının önemine de işaret etmektedir.

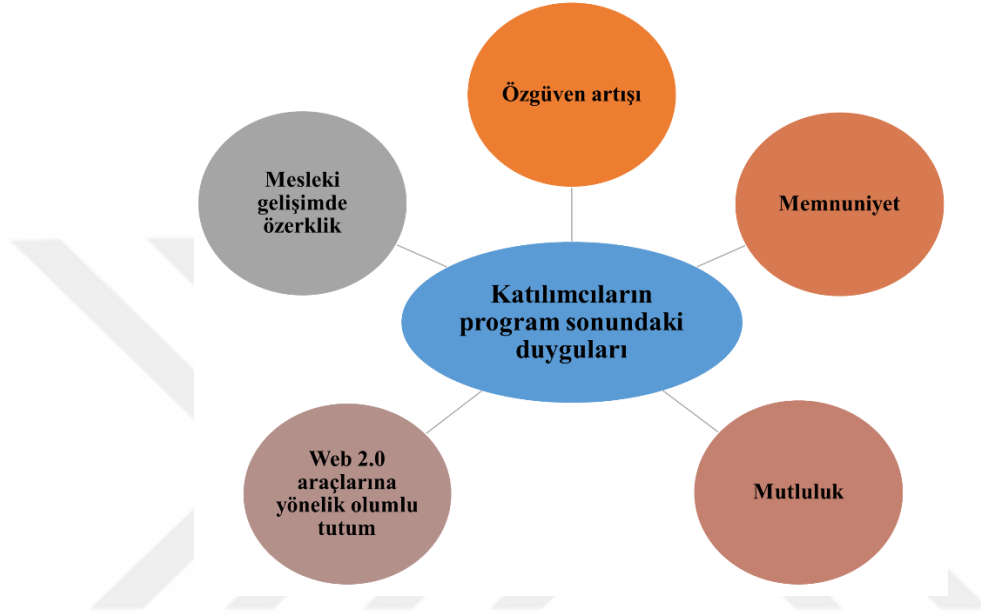
Derin daha sonra program boyunca neler hissettiği sorusuna verdiği yanıtı eklemeye yaparak, heyecanının programın sonlarına doğru azaldığını eklemiştir. Bu konudaki görüşünü Derin;

“Heyecan hep vardı, ama işte modül içerisinde, modüller içerisinde öğrencilerden, onu bekliyordum aslında, çok hani dönüt alamadığım için o şey heyecan biraz yavaş yavaş sonuna doğru kaybettim. Yani şöyle işte mesela Flipgrid'in güzel bir aktivite olduğunu düşünmüştüm vize öncesi speaking alıştırması öğrencilerin de talep ettiği bir şeydi çünkü. Alıştırması olarak ama işte sadece bir tane öğrencim döndü iki sınıftan...”

şeklinde paylaşmıştır (3 Ocak 2019). Derin'in bu paylaşımı, katılımcıların programda hissettikleri olumlu duygularla beraber heyecan seviyelerinde düşüş gibi olumsuz duygular da hissedebileceklerini göstermektedir.

Katılımcılara program boyunca nasıl hissettiklerine yönelik soruya ek olarak, programı bitirdikten sonra nasıl hissettikleri de sorulmuştur. Elde edilen yanıtlardan ulaşılan bulgular, katılımcıların özgüven artışı, memnuniyet, mutluluk gibi duygular hissettiklerini, öğrendikleri araçları sonraki dönemde de kullanma isteği gibi tutumlar geliştirdiklerini ve artık kendi kendilerine web 2.0 araçları konusunda mesleki gelişimlerini devam ettirebilmeyi öğrendiklerini göstermiştir (Şekil 3.19).

Örneğin Melisa programı tamamladıktan sonra nasıl hissettiğini “... daha tabi donanımlı hissediyor insan. Yani böyle yapabileceğimi biliyorum işte. O duygu güzel yani kendime güvenim arttı öyle diyebilirim...” şeklinde paylaşmıştır (7 Ocak 2019). Pelin’in bu paylaşımından daha önce yapamadığı şeyleri artık yapabildiği için kendine olan güveninin arttığı açıkça görülmektedir.



Şekil 3.19. Katılımcıların program sonundaki duyguları

Ali ise bu programa katılmaktan dolayı duyduğu memnuniyeti;

“Biraz yorulduğumu hissettim, biraz yordu yani işlerle birlikte diğer işlerle birlikte zaman zaman yetiştirmekte zorlandım... tam da hakkını veremediğimi de hissediyorum açıkçası. daha çeşitli, daha ayrıntılı şeyler yapabilirdim. Ama dediğim gibi memnunum bitirmiş olmaktan. Faydalı olduğunu düşünüyorum. ... Mutlaka yarın bir gün, yani en azından araçların varlığından haberdar olmak bile bir şey. Bugün aklımıza gelmeyen şeyler ileride başka ortamlarda başka seviyelerde, şimdi seviyenin de önemi var...”

şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Ali’nin bu paylaşımından katılımcıların iş yükünden dolayı bu tür etkinliklere katılma ve görecekları yararın zaman zaman azalabileceği ancak buna rağmen programın onlar için yararlı olabileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca Melisa ve Ali’in bu paylaşımları gereksinime dayalı mesleki gelişim etkinliklerinin katılımcılar üzerindeki olumlu etkilerine de işaret etmektedir.

Pelin de programı tamamladıktan sonra hissettiği memnuniyeti mutluluk olarak;

“iyi ki yapmışımı dedim, onu sana da söylemişim... Hani bana kattığı şeyler olduğunu kesinlikle düşündüm. Bundan sonra bu konularda bu kadar çekingen olmamam gerektiğini

ve yapabiliyormuşumu düşündürdü bana. Hani ders açısından da öğrencilerimin de hoşuna gittiğini görünce o anlamda da beni daha çok motive ediyor, hala da sürdürdüğüm şeyler var mesela yaptığım şeyler. Daha önce bilmediğim bir şeyi uyguladığım için de mutluyum yani. Hem faydalı hem kullanması kolay ne bileyim bir sürü şey öğrendim. İyi ki diyorum hep...” şeklinde ifade etmiştir (9 Ocak 2019). Pelin’in bu paylaşımından programa katılmakla ilgili memnuniyet ve yeni şeyler öğrenmekten dolayı mutluluk duyduğu açıkça anlaşılmaktadır. Pelin’in bu paylaşımından ayrıca bu tür etkinliklere katılmanın mesleki yararının yanında öğrenciler üzerinde de olumlu etkisi olabildiği görülmektedir.

Diğer bir katılımcı Mehmet ise programı tamamladıktan sonra hissettiği rahatlama duygusunu;

“...program süresince elbette bir sorumluluk vardı. Programın bitmesiyle hani neticede sorumluluk biraz kalkmış oldu, onun verdiği bir rahatlama oldu. Ama yani yeni şeyleri kullanmak kullanmaya çalışmak, ikinci döneme kendimi saklıyorum, o anlamda bunları ikinci dönem daha hani sık bir şekilde kullanmayı deneyeceğim...”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019).

Diğer katılımcılardan farklı olarak Demet ve Beste’nin paylaşımları daha çok web 2.0 araçlarına yönelik geliştirdikleri olumlu tutumlarla ilgili olmuştur. Web 2.0 araçlarına karşı geliştirdiği olumlu tutumla ilgili görüşünü Demet;

“... Ondan sonra, artık bundan sonra da teknolojik- o teknoloji biriminin şeylerine katılacağım çok faydalı şeyler olduğunu öğrendim. Sonra işte 2018-2019 ya da 2019’un işte en yararlı web araçları falan diye girip bulabiliyormuşuz yine onu da sen söylemiştin. Oradan arada bir bakıp böyle hani işime yarayacak bir şey var mıdır diye bir zamanım oldukça bir kurcalıyorum... mesela Flipgrid’i ee haya- şeyde derslerde daha etkili bir şekilde kullanıp hatta bu konuda bir paper yazmayı düşündüm... Şimdi ben kendi arkadaşlarıma da anlatmaya başladım mesela o Flipgrid’i ondan sonra işte Quizizz’i falan filan arkadaşlara...”

şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Demet’in bu paylaşımı, web 2.0 araçlarını derslerine entegre etmek konusunda bağımsız bir öğrenen olmaya başladığı ve aldığı eğitiminden bu eğitimi al(a)mayan arkadaşlarının da yararlanmasını sağlayarak kurum içinde bilginin ve yeniliğin yayılmasına katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Demet gibi Beste de web 2.0 araçları konusunda sürekli mesleki gelişimle ilgili görüşünü;

“... burada kalmayacağını biliyorum hani eğitim bitti tamam artık ben oldum demiyorum hiçbir zaman... işte hayat boyu öğrenme dediğimiz şey... eğitim sonrasında da kendi başıma da artık yapabileceğimi gördüm. İşte biraz önce de anlattığım gibi hani bir yere giriyorsun orası evet tamam hani orası senin için bir kaynak ama orada yazan herhangi bir link ya da

herhangi bir site herhangi bir kitap adı bile aslında yeni bir şey öğrenmeni sağlıyor ve bu şekilde de işte hayat boyu öğrenme böyle devam ediyor...”

şeklinde ifade etmiştir (11 Ocak 2019). Beste'nin bu paylaşımından, sorulan soruyu aynı zamanda katıldığı programının yararları açısından ele aldığı ve mesleki gelişiminin sürekliliği konusunda özerk davranacağı görülmektedir.

Demet ve Beste gibi Ayşegül de mesleki gelişim konusunda programdan gördüğü yarardan bahsetmiştir ancak diğer katılımcılardan farklı olarak bu programı tamamladıktan sonra mesleki gelişiminin duraksayabileceği konusundaki görüşünü;

“... kendimi bir disipline girmiş gibi hissetmişim, şu an tekrar bir şeye bıraktık yani bir eğitim vardı yapmamız gerekiyordu, şimdi oooh bir şey yok. İşte forumlara bakacağım diyorum bakmıyorum. Yine o disiplinsizlik maalesef geri geliyor. Ya bir şey yapmak istiyorum istemekte sorun yok ama... hani belirli bir şey yok amaç yok işte ulaşmamız gereken o yüzden bu şey de eğitim de güzeldi yani. Amaç var yani her şey böyle sistematik dediğim gibi adım adım, adım adım. O anlamda güzel...”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2018). Ayşegül'ün bu paylaşımından mesleki gelişim etkinliklerinin katılımcıları belli bir sistematik içinde gelişime yönlendirdiği ve içsel bir motivasyon artışı sağlayabildiği anlaşılmaktadır. Ancak Ayşegül'ün bu paylaşımı, bu etkinlikler tamamlandıktan sonra katılımcıların mesleki gelişimlerine devam etmek konusunda motivasyonlarının kaybolabileceği şeklinde de yorumlanmıştır.

3.3.3. Çevrim içi öğrenme ortamından beklentilerinin gerçekleşme düzeyleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcıların programın çevrim içi öğrenme ortamına yönelik program başlamadan önce paylaştıkları beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcılara program boyunca katılımcılarla etkileşim ve programın içeriği kapsamında sorular sorulmuştur.

Katılımcılara programın çevrim içi öğrenme ortamında katılımcılar arasında gerçekleşen etkileşim düzeyine yönelik beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği sorulduğunda, katılımcıların büyük çoğunluğu beklentilerinin hepsinin gerçekleştiğini, iki katılımcı ise tam olarak gerçekleşmediğini söylemiştir.

Beklentilerinin beklediğinden daha fazla gerçekleştiğini söyleyen katılımcılardan Melisa görüşünü;

“... beklediğimden çok daha iyisini buldum. Yani o yardımlaşma, paylaşım, cesaretlendirme. Bunlar gerçekten çok iyiydi yani bence. Fikir alışverişi. Yani kimse hani sorduğu sorunun hani böyle saçma olduğunu düşündüğü soruları bile sorularımızı bile sorduk birbirimize. Ve

karşılığında da çok güzel tepki aldık yani hiç böyle bir çok olgun bir ortamdı zaten, o onu söyleyeyim. Çok verimli oldu ya bana göre...”

şeklinde ifade etmiştir (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu şekilde düşünmesinde çevrim içi öğrenme ortamında katılımcılar arasındaki yardımlaşma, paylaşım gibi sosyal etkileşimlerin ve yapıcı davranışların etkisi olabileceği düşünülmüştür. Ayrıca Melisa’nın bu görüşü öğrenme ortamının sosyal yapılandırıcılık ve yetişkin öğrenme kuramına göre şekillendirilebilmiş olduğuna dair bir bulgu olarak da değerlendirilebilir. Bunlara ek olarak Melisa’nın programın sonunda neler hissettiğine dair görüşleri göz önünde bulundurulursa, Melisa’nın ifade ettiği destek ve cesaretlendirmelerin, kendine olan güveninin artmasını sağladığı da öne sürülebilir

Çevrim içi öğrenme ortamına yönelik beklentilerinin gerçekleştiğini ifade eden bir diğer katılımcı da Ali’dir. Ali görüşünü şu sözlerle açıklamıştır (10 Ocak 2019):

“... Gerçekleşti. Yani bu işin içinde daha uzun süredir ve daha ayrıntılı bulunan arkadaşlar vardı grupta, onların paylaşımları faydalı oldu. Bir aracın kullanılmasında, kullanırken yaşadığımız sorunların giderilmesinde ya da başka araçların önerilmesinde onların mutlaka etkisi oldu... Evet yani bunlar da sizden tarzı bir şey vardı ya, çalıştıklarımızın dışında başka ne var diye sorulduğunda çoğu araç için alternatifler sunuldu.”

Ali’nin bu görüşünden web 2.0 araçlarının kullanılması konusunda daha deneyimli olan katılımcıların forum ortamlarında diğerleriyle etkileşime girerek öğrenme ortamına olumlu katkı sağladıkları anlaşılmaktadır. Ali’nin bu görüşü çevrim içi sosyal etkileşim konusunda hem Melisa’nın görüşünü destekler niteliktedir hem de bu tür etkinliklerde farklı düzeylerde deneyimlere sahip katılımcıların olmasının önemini göstermektedir.

Ayşegül ise program başlamadan önce paylaştığı beklentilerinin gerçekleştiğini ancak program boyunca katılımcıların birbirlerinin hazırladıkları etkinlik planlarına yaptıkları yorumları etkili bulmadığı hakkındaki görüşünü;

“... ama yorum yapma işte dediğim gibi birazcık sanırım biz hepimiz birbirimizi kırmayalım, kibar olalım işte, tabii ki öyle olalım yani bunun tersini söylemiyorum ama işte. O yüzden birazcık daha doldurma yorumlar var olarak görüyorum bazılarını ben... mesela ders planını paylaştığında hani tamam illa ki emek veriyorum ama hani daha böyle hani, bak şurayı şöyle mi yapsan acaba ya da işte yani daha böyle critical olabilirdi bence bazı yorumlarımız ve değerlendirmelerimiz. Öyle düşünüyorum ben. Daha anlamlı olurdu belki o şekilde olsaydı...”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019). Ayşegül’ün bu paylaşımından çevrim içi etkileşim sırasında kırıncı olmamak adına daha eleştirel bir bakışla katılımcıların etkinlik planlarına geri bildirim verilmediği ve bu nedenle daha anlamlı öğrenme olanaklarının sayıca

azalmış ve programda kazanılacak bilgi ve beceri düzeylerinde düşüş olabileceği anlaşılmaktadır. Ancak katılımcıların bu şekilde davranmalarının nedeni olarak yetişkinlerin bulunduğu bir ortamda birbirlerine saygılı davranışlar göstermek istemiş olmaları olabilir.

Katılımcılar arasında çevrim içi öğrenme ortamından beklentilerinin tam olarak gerçekleşmediğini paylaşan katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılar arasında Çağatay görüşünü;

“Yok hocam ben – çevrim içi ortamda onu - Canvas üzerinde olan diyaloglarımızda yani bence problem şundan kaynaklandı, işte hocam generation X-Y-Z olayı burada yine nesil olayı yine ortaya giriyor. Çünkü biz Y'yiz ya da hani X'te olanlarımız da vardı aramızda... Birbirimize karşı olan cevaplarda, cevap verme süremiz, birbirimizle etkileşim süreçlerimizin çok uzun olması, aralara, araya çok vakit girmesine neden oldu bence... o yüzden biraz arkadaşlarla diyaloglarımız biraz yavaş ilerledi bence etkileşimli ortamda...”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay'ın bu görüşünden katılımcıların farklı teknolojik becerilere sahip olmalarının çevrim içi ortamdaki etkileşimi hız yönünden olumsuz yönde etkileyebileceği ve bunun sonucunda bazı katılımcıların programdan beklentilerinin tam olarak gerçekleşmeyebileceği anlaşılmaktadır.

Hatice de beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili görüşünü;

“...tasarladığımız programın ara yüzü hepsine zaten olanak sağlıyordu... instant messaging yok tabii ki... ama hemen ona da çok gerek kalmadı açıkçası. Hani hepimiz aynı yerde çalıştığımız için ve her gün teneffüslerde falan karşılaştığımız için, en ufak bir soru işaretini yüz yüze sorduk ya da siz zaten direkt Whatsapp'tan hemen cevap verdiğiniz için ona çok gerek kalmadı.”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Hatice'nin bu paylaşımından genel olarak çevrim içi etkileşimden memnun olduğu ancak sistem üzerinde hızlı mesajlaşma özelliğinin de olmasını beklediği görülmektedir. Ancak Hatice diğer katılımcılarla aynı yerde çalışmanın avantajını kullanarak yüz yüze etkileşime girebildiği ve eğitmene gereksinim duyduğunda Canvas ÖYS dışında anlık mesajlaşma uygulaması olan Whatsapp üzerinden bireysel olarak ulaşabildiği için, sistem üzerinde hızlı mesajlaşma özelliğinin olmamasını sorun olarak görmemiştir.

Katılımcılara çevrim içi öğrenme ortamında sunulan içerikle ilgili programdan beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği de sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların tüm beklentileri gerçekleşmiştir.

Burcu beklentilerinin gerçekleşmesi konusundaki görüşünü;

“Bence hepsi gerçekleşti. Yani hani vardı çünkü şeyler de vardı konular da vardı, okunması gereken materyaller de oradaydı, izlenmesi gereken videolar da oradaydı. Ya siteye girdiğiniz zaman her şeye çok rahat ulaşabiliyordunuz. Dosya yüklemekte de problem yaşamadım hani. Bu anlamda bence içerik olarak hiçbir sıkıntısı yoktu. Çok böyle user-friendly basit herkesin anlayabileceği şekilde aynı şe- aynı zamanda. ben, problem yoktu bence...”

şeklinde ifade etmiştir (3 Ocak 2019). Burcu’nun bu paylaşımından çevrim içi öğrenme kaynaklarında çeşitliliğin sağlanmasıyla beraber kullanıcı dostu bir ara yüze sahip öğrenme ortamının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Çağatay ise beklentilerinin gerçekleştiğini;

“Yani baya gerçekleşti çünkü derslerden sonra uygulamalar, videoya çektiğimiz uygulamalı derslerimizden sonra beni daha da çok derse yansıtma yapmama yani sağladı diyeyim açıkçası. Yani ben bu teknoloji aygıtı, teknolojik aracı kullandım ama, nasıl gitti? Yani amacıma- amaca ulaştım mı? Öğrenciler amaca ulaştı mı?... Yansıtma yapabildim kendi derslerime ya şu an bile hani huy edindim gibi bir şey oldu açıkçası bu. Yani epi topu cevapladığımız iki tane soru vardı ders sonrası düşünceler kısmında...”

olarak ifade etmiştir (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımından onun için uygulama ve yansıtma olanaklarının sunulmasının mesleki gelişimi için önemli olduğu ve yansıtma yapabilmesi için sağlanan olanakların onun daha etkili öğrenme-öğretme süreçleri planlamak için öz-yansıtma yapma davranışı geliştirmesine yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bölümde katılımcılara son olarak çevrim içi öğrenme ortamında sunulan ortamlar dışında başka neler görmek istedikleri sorulmuştur. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgulara göre katılımcıların önerileri *canlı sohbet özelliği, etkinlik takip listesi, ÖYS’nin kullanımına yönelik daha net açıklamalar, webinar, gerçek zamanlı çevrim içi toplantılar ve daha kısa eğitim videoları* olmuştur (Şekil 3.20).

Çağatay canlı sohbet konusundaki önerisini aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (4 Ocak 2014):

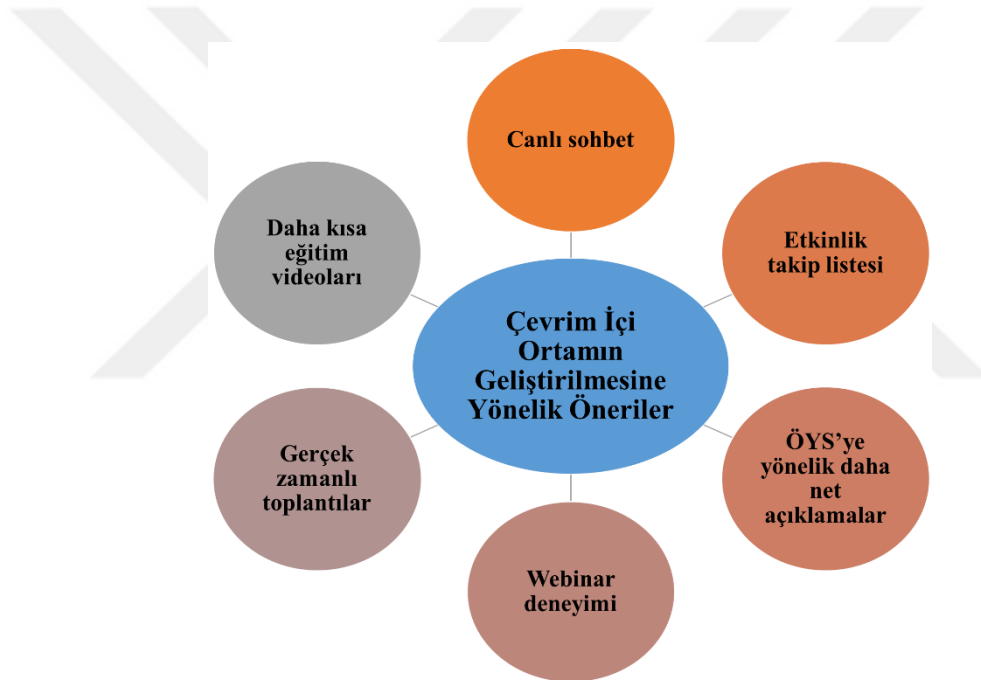
“... şöyle olabilirdi yani hani mesela diyelim ki ben videoları izlerken normal Facebook chatteki gibi, aşağıda mesela bakıp online olan diğer arkadaşları görüp ben şu an bunu izliyorum burada şöyle bir şey var ya diye hani hemen orada interact yani etkileşimde bulunabilmek güzel olabilirdi. Ben onu aradım açıkçası...”

Çağatay’ın bu görüşünden, canlı sohbet özelliğinin eklenmesiyle, diğer katılımcılarla gerçek zamanlı etkileşim kurabilmesi ve paylaşımında bulunabilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bir diğer öneri de Melisa'dan etkinlik takip listesi konusunda gelmiştir. Melisa görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (7 Ocak 2019):

“... anketler vardı ya orada hani... Onlara mesela unuttuğum oldu. Hani yaptım mı yapmadım mı? Yaptığımı nasıl anlayabilirim, hani g- bir daha girip bir daha yapabiliyorsun çünkü onları anladığım kadarıyla... Hani unutuyorum mesela, yapmış olabilir miyim yaptım mı yapmadım mı falan derken girip bir daha yapıyorum a y- ama aslında yaptım a- a- gibi. Yani anlatabildim mi? O anketleri yaparken hani yapı- yaptıysam bir daha girmemi ya da orada bir uyarı...”

Melisa'nın bu paylaşımı, katılımcıların etkinlikleri tamamlasalar bile yine de bir etkinlik takip listesi gibi özelliğe gereksinim duyabilecekleri ve sorumluluklarını aksatmadan takip etmek isteyebilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 3.20. Çevrim içi ortamın geliştirilmesine yönelik öneriler

Çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili Pelin de ÖYS'nin kullanımına yönelik daha net açıklamalar olması konusunda öneride bulunmuştur. Pelin bu konudaki görüşünü;

“... daha önce de söylemiştim. Kafe faslı vardı ya. İlk başta ben onu da çok daha böyle aka- hani akademik şeylerin dışında bir şey paylaşılmasının uygun olmadığı kanısına kapıldım neden bilmiyorum... Öyle olunca da sanki hep öyle paylaşımlar yapmam gerekiyormuş gibi bir- orası daha aktif olsaydı belki daha çok o taraftan iletişime geçerdik diye düşünüyorum... yani katılımcılara bir-bir ya hoş bildirim geliyordu, Ama ben de fark etme- yani mesela işte Ali çay göndermiş ama onu görmemişim falan o anda orada değilmişim niye fark etmedim bilmiyorum. Bile- bilemiyorum...”

şeklinde paylaşmıştır (9 Ocak 2019). Pelin'in bu paylaşımı, çevrim içi öğrenme ortamındaki bazı özelliklerin katılımcılar tarafından amacının ve nasıl kullanılacağına net olarak anlaşılmadığı şeklinde yorumlamıştır. Bu durum aynı zamanda eğitmen tarafından bu özelliklerin tanıtımının da yeterli şekilde yapılamamış olabileceğine işaret etmektedir.

Beste ise bir webinar deneyimi önerisini;

“... mesela bir tane örnek bizi teşvik etmesi açısından hani webinara katılmak istiyorum diyelim nasıl bir şey olduğunu gösteren bir video... Nedir hani webinar da ne yapılır, örnek bir video, işte webinar veren öğretmenin o dersini i- izlemek mesela, tabi öyle bir şey var mı?”

şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019). Beste'nin bu paylaşımından daha farklı çevrim içi mesleki gelişim deneyimleri de kazanmak istediği anlaşılmaktadır.

Çevrimiçi ortamda görmek istediği özelliklerle ilgili son olarak Gonca canlı çevrim içi toplantılarla ilgili görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (11 Ocak 2019):

“...Webinar türü bir şey olabilir. Hani hemen bu uygulamadan önce birkaç gün önce yapıyoruz ya bazılarını da. Hani son üç gün kala böyle bir yerde bizi sanal olarak da toplayabilseydin ve orada da hani konuşsaydık ya işte arkadaşım sen ne yaptın ben şu aşamadayım... videolarını birazcık daha kısa tutabilirsin belki bir sonraki çalışmalar için... Bir hafta sonra bakıyorsun kafan karışıyor, hani en azından orada böyle bir tick gibi bir işaret olsa elektronik bir şey yani ben bunu bir dakika izlemişim bunu falan gibi...”

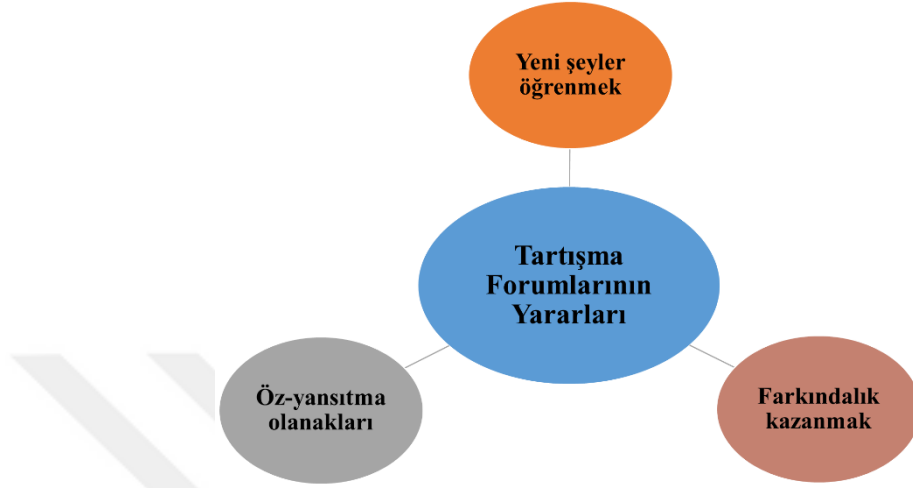
Gonca'nın bu görüşünden, fikir tartışmaları amacıyla öğrenme yönetim sistemlerinin sunduğu çevrim içi toplantı gibi olanaklardan da yararlanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Gonca'nın daha kısa eğitim videoları ve Melisa'nın etkinlik takip listesine benzer bir video izleme takip özelliğinin entegre edilmesini önerdiği görülmektedir.

3.3.4. Çevrim içi öğrenme ortamından yararlanma şekilleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerin dördüncü sorusuyla, programın çevrim içi öğrenme ortamından nasıl yararlanıldığı araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcılara tartışma forumları, “Nasıl yapılır?” videoları, diğer katılımcıların videoları, çevrim içi örnek uygulama etkinlikleri ve çevrim içi kafeye ilgili sorular sorulmuştur.

Bu kapsamda katılımcıların ilk olarak çevrim içi öğrenme ortamındaki tartışma forumlarından “*Neler biliyorum?*”, *etkinlik planı yükleme sonrası tartışması*, “*Desteğe ihtiyacım var!*”, “*Sıra sizde!*” ve “*Bu(nlar) da benden!*” forumlarından nasıl

yararlandıkları araştırılmıştır. Katılımcıların yanıtlarından elde edilen bulgulara göre, katılımcılar bu tartışma forumları sayesinde yeni şeyler öğrendiklerini, farkındalık kazandıklarını ve öz-yansıtma olanakları bulduklarını düşünmüşlerdir (Şekil 3.21).



Şekil 3.21. Tartışma forumlarının yararları

Çağatay bu forumlarda yeni şeyler öğrendiğini;

“Bazı arkadaşların neler biliyorum kısmında yazdıkları bazı şeylerin ben adını bile duymamıştım. O arkadaşlara direk mesaj atıp bunun ne olduğunu bana bir anlatabilir misin acaba dediğim oldu. Bu sayede sadece sizin de öğretti- öğrettiklerinizin dışında ekstra şeyler öğrendim açıkçası. O çok güzel bir etkisi oldu onun da hani. Etkinlik planlarında yani elimden geldiğince arkadaşların ya- yazdığı planlara bakıp hatta birçoğuna baktım hocam, orada şunu görmek istedim ben... Ben acaba daha farklı bir şekilde nasıl kullanılabilir diye ders planına, arkadaşların ders planlarına baktım açıkçası. Orada hani çok farklı bakış açılarının olduğunu gördüm. Çok da şey oldu açıkçası hani bazı yerlerde böyle hani bir ampul yanma durumu deyip böyle a böyle bir şey de var bunu da aslında böyle- bu aracı böyle de kullanabilirim dediğim oldu açıkçası. O çok etkiliydi hocam...”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımından sadece program içeriğinde önceden belirlenmiş araçları değil, çevrimi tartışmalar yoluyla diğer katılımcılardan da yararlanabileceği yeni web 2.0 araçları ve uygulamalar öğrendiği görülmektedir. Bu bulgu aynı zamanda katılımcıların kendi katkılarıyla daha zengin öğrenme ortamlarının oluşturulabileceğini de göstermektedir.

Ali de bu tartışma forumlarının ona farkındalık kazandırdığını “... onların en büyük özelliği, en büyük faydası, kendimde farkında olmadığım bir eksikliği fark etmemi sağlaması. Yani bilmiyorsun o konuda bir sorunun olduğunun farkında bile değilsin.

Başkasından okuyunca ha diyorsun benim de var bu sorunum...” şeklinde ifade etmiştir (8 Ocak 2019). Ali’nin bu paylaşımından çevrim içi ortamdaki etkileşim sayesinde kendinin de yaşadığı sorun(lar) karşısında farkındalık kazandığı görülmektedir. Bu bulgu ayrıca paylaşım barındıran sosyal öğrenme ortamının katılımcılara sağladığı birbirinden öğrenme olanakları olarak değerlendirilebilir.

Beste de öz-yansıtma olanaklarıyla ilgili görüşünü;

“...Hani o planı uyguladıktan sonra nelerin işte bana bir şe- nelerin katkı sağladığı ve nasıl gittiği dersimin neresinde ne sıkıntı vardı neresi iyi gitti bunları anlatmaya şans verdi bence o kısımlar. Ve insanın kendi kendini değerlendirmesini sağladı... Hani unuttuğum bir şey var mı diye düşündürüyor insanı ve kendine dönüt veriyorsun aslında hani sadece diğer insanlar okusun diye değil kendin de aslında hani bir şeylerin farkına varıyorsun... Dedğim gibi normalde hiç aklımda- hani düşünmem ben dersten sonra işte hani ne iyi gitti ne kötü gitti. Ama orada düşündürdü bu program bana onu ve düşünmem gerektiğini de fark ettim açıkçası...”

şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019). Beste’nin bu paylaşımından etkinlik planı yükleme sonrası tartışmalarının onu kendi uygulamaları üzerinde düşünmeye yönlendirdiği ve Ali gibi farkındalık kazanmasına yardımcı olurken olumlu yönde alışkanlıklar kazandırdığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu mesleki gelişim etkinliklerinin katılımcılar üzerindeki diğer bir olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir.

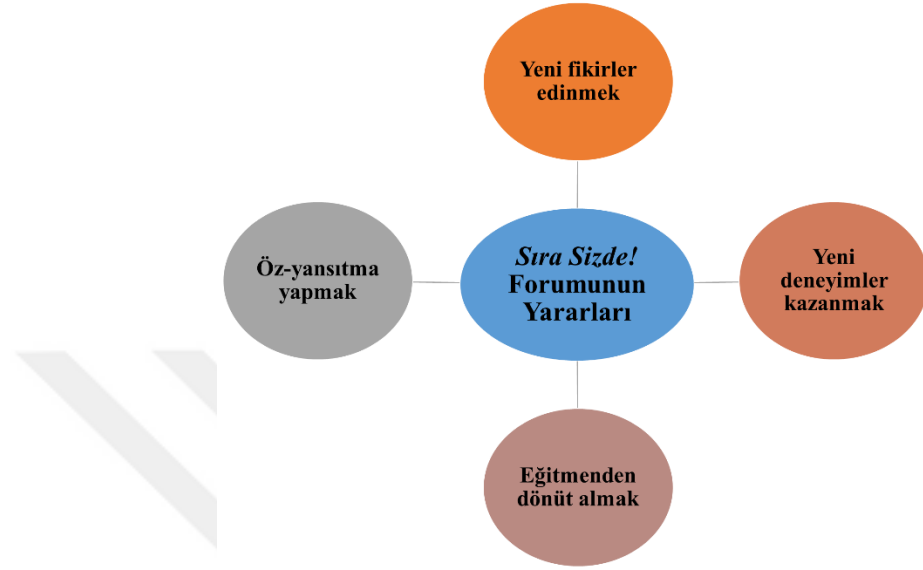
Melisa, “Desteğe ihtiyacım var!” forumuyla ilgili olarak görüşünü “Bazen böyle ne yapacağımı bilemediğim zaman onlara baktığımda çok fikir edindim. Çok şey öğrendim. Ondan sonra işte kafamda bir soru var mesela sana daha o soruyu yöneltmeden cevabını bulduğum sorular oldu...” şeklinde paylaşmıştır (7 Ocak 2019) Melisa’nın bu paylaşımı, “Desteğe ihtiyacım var!” forumunun gereksinim duyduğunda yeni şeyler öğrenmesine ve önceden verilmiş yanıtlar sayesinde hızlıca istediği yanıtla ulaşabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların “*Sıra sizde!*” forumundan nasıl yararlandıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, katılımcıların yeni fikirler edindiklerini, yeni deneyimler kazandıklarını, eğitmenin dönütlerinden yararlandıklarını ve öz-yansıtma olanakları bulduklarını göstermiştir (Şekil 3.22).

Ayşegül, diğer katılımcıların etkinlik planlarından edindiği yeni fikirleri;

“... başkaları nasıl kullanmış ne yapmışlar sınıfta, öncesinde ne etkinlik koymuşlar sonrasında ne etkinlik koymuşlar, grup çalışması mı yapmışlar pairing mi yapmışlar, hangi konu için mesela kullanmışlar. Ya hangi- gramer konusu mu vocabulary mi falan bu anlamda bana yardımcı oldu yani o yüzden bir kaç kere baktım yani örnek ders planlarına nasıl yapmışlar diye bana fikir verdi.”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019). Ayşegül’ün bu paylaşımından katılımcılar arasında paylaşımın diğer katılımcıların kendi uygulamalarına yönelik yeni fikirler edinmelerine ve eleştirel bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır.



Şekil 3.22. “Sıra Sizde!” forumunun yararları

Katılımcılardan Pelin de yeni deneyimler kazanmakla ilgili görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır:

“...sınıfta uyguladığımda dersimin ne kadar farklılaştığını gördüm. Fark ettim diyeyim. Öğrencilerin tavırlarındaki farklılığı, böyle şeyler yapmanın ne kadar önemli olduğunu öğretti bana. Yani daha eğlenceli, öğrenciler daha canlı. Derste uyguladığım şeylerde. Ders dışında verdiğim ödevlerde de yani istekli ve motive olmuş öğrencilerin gerçekten bunu yapmaları hani onlara kattığı şeyleri görünce de gerçekten bu benim bunları sürdürmem konusunda şey yapıyor... (9 Ocak 2019).”

Pelin’in bu paylaşımından uygulamalı öğrenme olanakları sayesinde öğrendiği web 2.0 araçlarını sınıfında denediği ve bunun ortama getirdiği çeşitlilik sonucunda öğrencilerinde motivasyon artışı gözlemlediği anlaşılmaktadır. Bu bulgu mesleki gelişim etkinliklerinin sadece katılımcıları için değil, katılımcıların öğrencileri için de olumlu etkilerinin olabildiğini göstermektedir. Pelin’in yaşadığı bu olumlu deneyimlerin onu mesleki gelişim etkinliklerine devam etmesi konusunda teşvik ettiği de düşünülmektedir.

Mehmet ise “Sıra sizde!” forumunda eğitmenden dönüt almak konusundaki görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (8 Ocak 2019):

“Yani orada hem ders planını uy-uygulamadan önce senin dönütlerini almak güzeldi. Yani hani o dönüt üzerinden bazen farklılaştırmak gerekti ders planını. Hem o güzeldi hem de uyguladıktan sonra yani hiçbir yaptığımız orada şey kalmadı böyle havada kalmadı. Yaptı-uygulama sonrası dönütlerine de tekrar senden dönüt alabildik. O yüzden bence faydalıydı...”

Mehmet’in bu görüşünden eğitmenden kendi uygulama öncesi ve sonrasında dönüt almaya ve eğitmeden göreceği yararı arttırmak için öğrendiklerini uygulama olanakları sunulmasına önem verdiği şeklinde yorumlanmıştır.

“Sıra sizde!” forumundan öz-yansıtma bağlamında gördüğü yararı Burcu da;

“... ya tabii ki bu hani öğrenip öğrenmediğinin kendi kendine kontrolünü yapıyorsun aslında... Ha, ders planı hazırlanmalı mıydı bence hazırlanması daha güzel oldu ... uygulamadan önce tekrar göz atıyorsun bir kere. Ve göz attığında mutlaka bir şeyler görüyorsun. Ya da işte şu sorun çıkabilir bununla karşılaşabilirim gibi fikirlerin oluyor. Ya da şunu da ekleyebilirim falan gibi diye düşünüyorsun ve düzeltmeler yapıyorsun. Dolayısıyla tabi daha iyi bir ders haline dönüşüyor...”

şeklinde ifade etmiştir (3 Ocak 2019). Burcu’nun bu paylaşımından etkinlik planı yaptıktan sonra öz-yansıtma yapabilmesinin uygulamadaki olası sorunları öngörmesini sağladığı ve daha etkili dersler tasarlamasına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak Çağatay “Bu(nlar) da benden!” forumundan gördüğü yarar konusundaki görüşünü yeni şeyler öğrenmek bağlamında;

“...arkadaşlarımın paylaştığı benim bilmediğim bir sürü araç siteler vardı. Onları direkt hem bookmark edip hem de incelemek güzel oldu açıkçası... Yani bir- bir kaç tane öyle şey kaptığım oldu açıkçası. Site yani... modül bittikten sonra ya biz modülde bunu öğrendik ama hani acaba hani daha fazla ne var bunun üzerine deyip, basit Google searchlerle açıkçası çok basit Google aramalarıyla bir çok site keşfettim açıkçası...”

olarak ifade etmiştir (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımı, bu forumun da katılımcıların “*Neler biliyorum?*” ve “*Sıra sizde!*” forumlarında olduğu gibi mevcut paylaşımlarla yetinmeyip yeni şeyler öğrenmelerine katkısı olduğuna işaret etmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgular bazı katılımcıların bu forumlardan *iş yükü* ve *forumları yeterince etkili bulmamak* nedenlerinden ötürü yeterince yararlanamadığını da göstermiştir. Örneğin Melisa bu konuda görüşünü “Fırsat olmamıştır. Çok, yani şöyle, akşamları bakma fırsatı- şeyim oluyor yani çok oluyordu. Ama işte bazen (ailevi nedenler) falan filan. Okulda pek fırsatım olmadı.” şeklinde ifade etmiştir (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu görüşü mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyinin ailevi ve iş yükü nedenlerinden dolayı değişebileceğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Katılımcılar arasında bu tartışma forumlarından iş yükü nedeniyle yeterince yararlanamadığını belirten Demet ise görüşünü;

“Pek yararlanmadım desem. Ya haftanın yoğunluğundan dolayı açıkçası o şeylere bakmaya fırsatım pek olmadı. Belki de ekstradan sorumluluklarımız olduğu için hani ... grubunda olduğum için belki e- ekstra şeyler de yapmamız gerektiği için pek vaktim olmadı dönüp bakmaya. Fırsatım olmadı o yüzden. Çok nadir bakabildim.”

şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Demet’in bu paylaşımı, bu tür etkinliklere katılımın öncelikli olan iş yükü nedeniyle beklendiği ölçüde gerçekleşmeyebileceğini ve görülecek yararın azalabileceğini gösteren bir örnek olarak değerlendirilmiştir.

Ayşegül de yeterince etkili bulmadığı için bu forumlardan yeterince yararlanamadığını;

“Yani forumla ilgili benim şöyle bir düşüncem var, şimdi sorular çok açık olduğu- ya açık uçlu olduğu için şimdi insanlar tabii ki hani yorum yapıyorlar ama hepimiz bazen aynı şeyi söylediğimiz için hani hepsini okumuyorum. Çünkü hani şöyle bir durum oluyor bence hani bir şey söylemek istiyor herkes, söylemesek o- olmuyor ama söylediğimizde de aynı şeyi tekrar etmiş gibi oluyoruz. Böyle bir duygu- ya düşünce olduğu için de mesela ben yorumların hepsini okumuyorum. Yorumların hepsini okumayınca da, bazen mesela başka benim okumadığım bir yorumda bir şey o- hani ilginç bir şey söylenmiş oluyor ben kaçıyorum onu... yapmak için yapıyoruz ve boş oluyor ve bu sefer değeri düşüyor bence etkileşimin. Yani şimdi ben mesela siteyi tekrar ziyaret etmek istiyorum çünkü biliyorum bir yerlerde bir şeyler var ve onları bulmak zorundayız...”

şeklinde ifade etmiştir (8 Ocak 2019). Ayşegül’ün bu paylaşımından yeterince etkili bulmadığı için forumlara girmek istemediği ancak bu durumda önemli şeyleri kaçırabildiği ve bunun da yeni şeyler öğrenmesine engel olabildiği görülmektedir. Bu bulgu bu forumların yönetimi konusunda tartışmaların yönetimini serbest bırakmak yerine eğitmenin katılımcılara daha etkili öğrenme deneyimleri kazandırmak için forumları yönetmesinin gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların forumlardan nasıl yararlandıklarına yönelik görüşleri alındıktan sonra, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bir sonraki bölümünde katılımcıların “*Nasıl yapılır?*” videolarından ve diğer katılımcıların uygulama videolarından nasıl yararlandıklarına yönelik sorular sorulmuştur.

Katılımcıların “*Nasıl yapılır?*” videolarına yönelik sorulara verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgulara göre, katılımcıların tamamı web 2.0 araçlarına yönelik videoları öğrenmek amacıyla yüz yüze oturumlara gelmeden önce en az bir kere seyrettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca elde edilen bulgulardan katılımcıların bazılarının bu videoları

seyrederken aynı anda web 2.0 aracını denedikleri veya bu videoları daha sonra gerektiğinde başvuru kaynağı olarak tekrar izlediklerini göstermiştir (Şekil 3.23).



Şekil 3.23. “Nasıl yapılır?” videolarından yararlanma şekilleri

Örneğin Beste videoları öğrenmek için izlerken aynı anda web 2.0 aracını da denemesiyle ilgili görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (11 Ocak 2019):

“... onları izlerken kendim de o sayfaları açtım... orada sağ sayfada da kendim açtım, sen anlattıkça bazen durdurdum bazen hani şey o söylediğin şeyi hemen orada sağda yapmak için kendimi deneye deneye, senin orada anlattıklarını kendim tek tek o sayfa üzerinde uygulayarak yararlandım... Hani bu şekilde zaten daha iyi pratik de yapmış oldum ve hani kullanmayı da öğrendim. Bu şekilde yani hani din- sadece izlemedim. Çünkü o zaman çok olmuyor hani illa uygulaman gerekiyor hani orada anlatılanı kendin de o sayfa üzerinde uygulaman lazım...”

Beste’nin bu paylaşımından, pasif kalmayarak etkin bir öğrenen gibi aynı anda uygulama yaparak daha etkili öğrendiği ve deneyim kazandığı anlaşılmaktadır.

“Nasıl yapılır?” videolarını gerektiğinde referans olarak tekrar izleyen Derin ise görüşünü “...izledikten sonra kendim uygularken tekrar geri dönüp baktığım oldu, olmuştur büyük ihtimalle. Aynı anda uygulama yapmadım. Sonradan dönüş yaptım sadece.” şeklinde ifade etmiştir (3 Ocak 2019).

Katılımcıların, diğer katılımcıların etkinlik uygulama videolarından nasıl yararlandıkları sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların birbirlerinin uygulamalarından yeni şeyler öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Gonca bu konudakini görüşünü;

“Çok yararlandım yani derslerde açıkçası merak ediyordum ve hiçbir arkadaşımın meslektaşımın dersine girip de birkaç kişi hariç dersini dinlemedim. İnsan birbirinden çok

şey öğreniyor. Ve mesela bazı arkadaşlarımızın cesareti de beni cesaretlendirdi. Yani teknolojik açıdan hani tabiri caizse daha zayıf olduğunu düşünen arkadaşlarımızın onları başarıyor olması insana şey veriyor cesaret veriyor diyorsun ki hani bak ben de yapabilirim. Bu ben de yapabilirim duygusu çok önemli...”

şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019). Gonca’nın bu paylaşımından bu videoları bir ekran gözlem aracı olarak kullandığı ve diğer katılımcıları kendisine model alarak özgüveninin arttığını hissettiği anlaşılmaktadır.

Hatice ise katılımcıların etkinlik videolarından nasıl yararlandığını aşağıdaki şekilde açıklamıştır (4 Ocak 2019):

“... onları seyrettikten sonra mesela sınıf içerisindeki, hani bu gözleme gidiyoruz instruction nasıl verilir işte bu- burada ne yapılır toparlamak için follow-up nasıl question sorulur falan filan gibi şeylere odaklandım daha çok. Aktivite nasıl gitmiştin ziyade, orada biraz teaching technique'lere baktım. O yüzden de modül dışı bir şey oldu gerçi bu ama, bana çok faydası oldu. Özellikle giving instructions kısmında. Yani hani bir- bir nevi gözlem gibi kullandım onları... Yani orada çünkü tamam web acı- web aracını biliyoruz ama o web aracının sunumu, öğrenciye veriliş şekli hani asıl önemli olan şey bence. O yüzden de onu yaparken nasıl bir instruction, hangi seviyeye nasıl bir instruction kullanıyor, kaç dakika veriyor...”

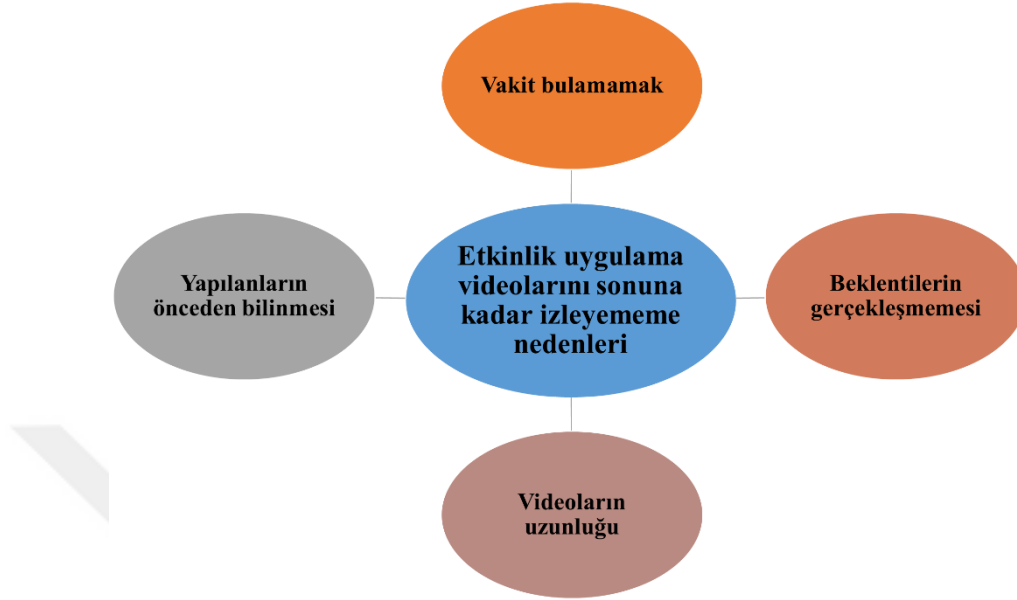
Hatice’nin bu paylaşımından bir yetişkin olarak kendi mesleki gelişim gereksinimlerinin farkında olduğu ve bu bir konunun öğretimi sırasında videolarda teknoloji ve pedagoji bilgisinin nasıl birleştiğine odaklandığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların bu videolardan nasıl yararlandıklarına ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, bazı katılımcıların bu videoları sonuna kadar izle(ye)mediklerini de göstermiştir. Katılımcılar bunun nedenleri olarak bunun için vakit bulamadıklarını, etkileşimle ilgili beklentilerinin gerçekleşmediğini, videoların çok uzun olduklarını ve yüz yüze toplantılarda birbirlerinin ne yapacaklarını zaten öğrenmiş olduklarını belirtmişlerdir (Şekil 3.24).

Vakit bulamamak ve etkileşimle ilgili beklentisinin gerçekleşmemesi konusundaki görüşünü Burcu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir (3 Ocak 2019):

“Çünkü ya ona vakit ayırmanız lazımdı ve ben o kadar vakit bulamadım. Herkes de yorum hani mesela şimdi videoyu izledim, atıyorum Çağatay’ın videosunu izledim. Şimdi altına yorum yapmayınca bana gizli gizli izlemişim gibi hissettiriyor. Altına yorum yapsam şimdi hani çok mesela sadece iyi şeyler yazsam, yazmış olmak için yazmış gibi olacağım. Kötü şeyler de yazsam bu sefer acaba sadece ben mi eleştiriyorum diye hissettirdi bana. Çünkü ben Mehmet Hoca’ya ilk yazdım o da bana çok güzel işte bir yazdı falan iyi falan dedik. Sonra baktım başka kimse yazmadı. Hani öyle olunca ben de dedim ki ha herhalde hani

yazmayacak kimse kimsenin videosuna falan diye düşündüm o yüzden birazcık da izlemedim. Böyle hissettiğim için anlıyor musun?”



Şekil 3.24. Etkinlik uygulama videolarını sonuna kadar izleyememe nedenleri

Burcu’nun bu paylaşımı mesleki gelişim etkinliklerine katılmak için gerekli zamanları olmayan ve beklentileri karşılanmayan katılımcıların bu etkinliklere katılım düzeyinin düşebileceğini örneklemektedir.

Mehmet de videoların uzunluğu ve etkileşim konusunda beklentilerini konusundaki görüşünü;

“...onlar uzun olduğu için onları çok fazla şey yapamadım, hani sonuna kadar izleme imkânım olmadı... Bir de hani aslında şöyle, burada yapılan eksik bir şey var aslında. Birkaç kişi hani yaptığım, hazırladığım uygulamayı izlemiş onunla ilgili dönüt vermişti. Hani ben bu anlamda çok fazla destek sağlayamadım.”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019). Mehmet’in bu paylaşımı uzun videoları seyretmeye vakit ayıramadığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu paylaşım aynı zamanda Burcu’nun beklediği etkileşimi görememesinde olduğu gibi, Mehmet’in de yeterli zaman bulamamasından dolayı diğer katılımcılara dönüt veremediğini göstermiştir. Bu bulguların beklentileri karşılanmayan katılımcıların bu etkinliklere katılım düzeyinin düşebileceğini bir kez daha örnekler nitelikte olduğu düşünülmüştür.

Son olarak, Ayşegül bu videoları seyretmeme nedeni olarak görüşünü şu şekilde paylaşmıştır (8 Ocak 2019):

“Zaten şimdi şeylerine bakıyorum planlarına bakıyorum. Planlarından bilgi sahibi oluyorum. Daha sonra zaten yüz yüze görüşmede bir araya geldiğimizde neyi, nasıl uyguladığımızı zaten anlatıyoruz. Orada nasıl iyi gittiğini iyi gitmediğini zaten şey yapıyoruz, görüyoruz. Onun dışında videoyu izleme gereği duymadım açıkçası. Çünkü çok yani hepsinde değildi ama bazılarında çok fazla video vardı. Yani plan benim için daha hani zaman açısından daha ekonomikti yani, plana bakıyordum, daha sonrasındaki yorumlara bakıyordum yeterli oluyordu benim için.”

Ayşegül’ün bu paylaşımından etkinlik uygulamaları ile ilgili diğer malzemelerden ve yüz yüz toplantılardan gereksinim duyduğu bilgiyi hızlı bir şekilde sağlayabildiği için uygulama videolarını izlemediği anlaşılmaktadır. Bu bulgunun aynı zamanda katılımcıların mesleki gelişime yönelik etkinlikleri tamamlamak için yeterli vakitlerinin olması gerektiği görüşünü destekler nitelikte olduğu düşünülmüştür.

Görüşmelerin bir sonraki bölümünde, katılımcıların çevrim içi örnek uygulama etkinlikleri hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Katılımcıların ilgili soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, katılımcılar bu uygulamalar sayesinde web 2.0 aracını öğrenci olarak deneyimlemişler ve olası sorunları önceden görebilmişlerdir.

Demet, çevrim içi örnek uygulama etkinliklerinden öğrenci gibi nasıl yararlandığını;

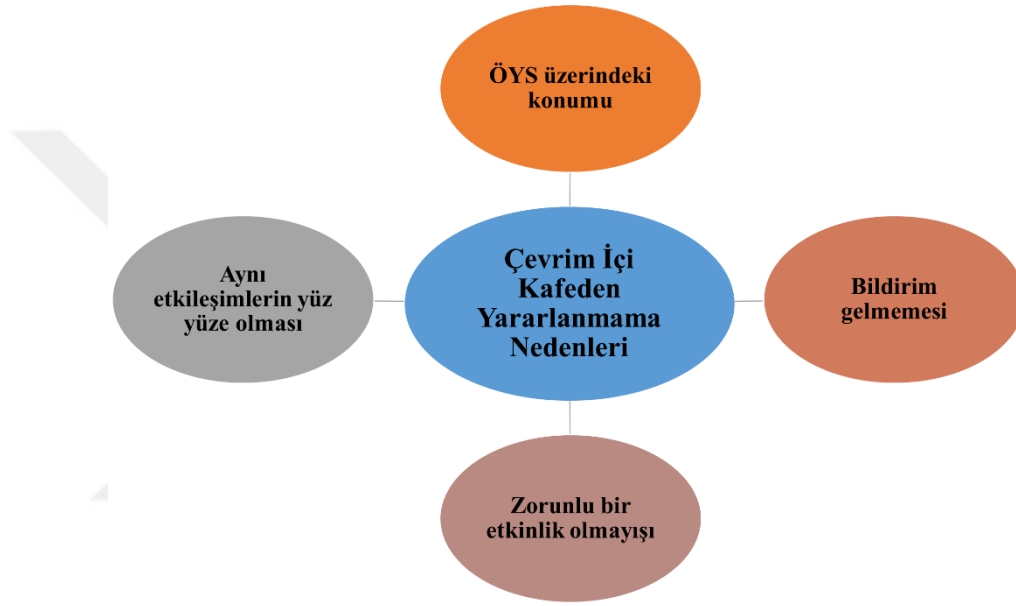
“Senin gönderdiğin aktivitelerle ben bir öğrenci olarak, daha doğrusu benim öğrencimin karşısına nasıl bir şey görünecek nasıl bir şey çıkacağı görmüş oldum. Böylelikle öğrenciye açıklama yaparken daha ne diyeyim tutarlı, daha iyi bir açıklama yapabiliyorum”

şeklinde belirtmiştir (10 Ocak 2019). Demet’in bu paylaşımı, bir öğrenci olarak kazandığı deneyiminle ilişkili olarak pedagojik açıdan da bir deneyim kazandığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu ayrıca mesleki gelişim etkinliklerine katılmanın öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumlu etkisini gösteren başka bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Derin de bu uygulamaların onu kullanacağı araca aşına olmasını sağladığını “Onlar yani ne yaptık diyeyim, böyle daha aşınalar- aşına hale getirdiği için daha yani böyle programa yaklaştırdığı için bizi güzel bir adım olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir (3 Ocak 2019).

Web 2.0 araçlarıyla yapılan çevrim içi örnek uygulama etkinlikleri sayesinde olası sorunların önceden görülmesine yardımcı olması konusunda görüş bildiren Beste, görüşünü “... bizim de bunu denememizi sağladı ve öğrencinin ne gibi sorunlarla karşılaşacağını da kendimiz aslında yaşayarak öğrendik. Katkısı bu oldu bana.” şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019).

Katılımcılara çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili son olarak çevrim içi kafeden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlardan elde edilen bulgular, katılımcıların çevrim içi kafeyi ara yüz üzerindeki konumundan dolayı fark etmediklerini, çevrim içi kafeye ilgili bildirim almadıklarını, Çevrim İçi Kafe’de katılmaları gereken bir etkinlik olmadığı, oradaki etkileşimlerin zaten yüz yüze toplantılarda da olduğu için çevrim içi kafeyi ziyaret etmediklerini ve dolayısıyla bu ortamdan beklendiği gibi yararlanmadıklarını göstermektedir (Şekil 3.25).



Şekil 3.25 Çevrim içi kafeden yararlanmama nedenleri

Çevrim içi kafeyi ÖYS üzerindeki konumundan dolayı fark etmediği konusundaki görüşünü Çağatay;

“Ben çok geç fark ettim kafenin varlığını hocam açıkçası. Çünkü bence hocam onu yukarı taşımalısınız. Bence en üste taşıyın onu... Kafe de en altta olduğu için, en alttaydı değil mi yanlış mı hatırlıyorum? Ben o yüzden hiç haberim olmadı hocam. Hatta hatırlıyor musunuz eğitimde bir soru geldi hiç kafeye girdiniz mi? Ben kafe ne yaa diye baktım yani açıkçası.

Yani bunu da hani itiraf etmek lazım çünkü çok geç fark ettim ben kafenin varlığını.”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu görüşü, çevrim içi öğrenme ortamlarının bazı bileşenlerinin sayfa üzerindeki konumlarından dolayı katılımcıların dikkatini çekmeyebileceğine ve Canvas ÖYS’nin ara yüz tasarımının daha dikkatli bir şekilde yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Çevrim içi kafeye ilgili bir bildirim almadığını paylaşan Beste de görüşünü;

“Kafede bir şey paylaşıldığında falan bana haber gelmiyordu. Sonra ben onu sana sordum... Sonra ben o ayarı değiştirdim bana mail gelmeye başladı işte kafede şu paylaşıldı, işte yeni bir video eklendi. Ben onu modülün yarısında fark ettim hani onu yan- şey- mailime gelmediğini...”

şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019). Beste'nin bu paylaşımından, çevrim içi kafe ve sistem bildirim ayarlarına yönelik bilgiler yüz yüze toplantılarda ve hazırlanan kullanım kılavuzlarında anlatılmış olsa da bu bilgilerin daha dikkat çekici bir şekilde sunulmasının gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Burcu ise çevrim içi kafeden yararlanmamasının nedenini şu sözlerle açıklamıştır:

“Mesela bilgisayarın başına geçtiğimizde bir hedef oluyor yani atıyorum işte şimdi modüle başlayacağım onunla ilgili işte videoları seyredeceğim, belki işte not almam gerekiyorsa not alacağım falan gibi bir fikir oluyor. Hani kafeye bakmak benim şey gibi değildi bende bir task gibi değildi. Yani tik atmam gereken bir şey gibi değildi.”

şeklinde paylaşmıştır (3 Ocak 2019). Burcu'nun bu paylaşımı, mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcılarının tamamlamaları zorunlu olmayan etkinliklere zaman ayırmak istemeyebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu konuda görüş belirten son katılımcı olarak Ali görüşünü;

“Kafeye pek girmedim açıkçası. Ne bileyim çok da paylaşım olmadı orada. Biraz böyle sohbet, mizah amaçlı gibiydi sanki. O da zaten şeyde yapıyorduk, toplantılarda sohbetimizi ediyorduk. Fikir paylaşılması- he- her türlü başlık altında fikir paylaşımı da yapılıyordu. Kafeye ekstradan bir gerek olduğunu düşünmedim yani çok da girmedim. Bir kere girdim tek bir paylaşım yaptım.”

şeklinde açıklamıştır (10 Ocak 2019). Ali'nin bu paylaşımından sosyal etkileşim gereksinimlerini yüz yüze toplantılarda karşıladığı için çevrim içi kafeden yararlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, aynı zamanda tüm katılımcıların aynı kurumdan olduğu kurumlarda sosyal etkileşim ve katılımcılar arasında daha güçlü bağlar kurmaya yönelik bu tür çevrim içi ortamlara gerek olmayabileceğine işaret etmektedir.

3.3.5. Yüz yüze öğrenme ortamından beklentilerin gerçekleşme düzeyleri

Programın yüz yüze öğrenme ortamına yönelik program başlamadan önce paylaştıkları beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği, araştırmada yanıtı aranan bir diğer sorudur. Bu amaçla katılımcılara program boyunca diğer katılımcılarla etkileşim ve programın içeriği bağlamında sorular sorulmuştur.

Programın yüz yüze öğrenme ortamında katılımcılar arasında gerçekleşen etkileşim düzeyine yönelik beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği sorulduğunda, katılımcıların tümü beklentilerinin hepsinin gerçekleştiğini belirtmiştir.

Derin yüz yüze öğrenme ortamında katılımcılar arasındaki etkileşimle ilgili olarak görüşünü;

“... yüze görüşmeler çok iyiydi, yani ay bunu sorarsam çok mu abes kaçır vesaire gibi hiç öyle bir ortam yoktu. Hani istediğim ya da aklıma gelebilen her şeyi sorabileceğim samimi güzel bir ortam vardı... sorulardan cevaplardan da çok öğrendim, çok şey öğrendim...”

şeklinde paylaşmıştır (3 Ocak 2019)”. Derin’in bu paylaşımının mesleki gelişim ortamlarında katılımcıların akıllarındaki soruları çekinmeden sorabilmeleri için kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda bulunmalarının ve aynı zamanda birbirlerinden soru-cevap yoluyla öğrenmelerinin önemine işaret ettiği düşünülmektedir. Derin’in bu paylaşımı, programın amaçlarına hizmet ettiği göstermiştir ve bu bulgu aynı zamanda öğrenme ortamının sosyal yapılandırıcılık ve yetişkin eğitimi ilkelerine uygunluğunun göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Derin daha sonra görüşünü paylaşmaya;

“... ikili çalışmayı sadece ilk modül başında yaptık. Orada da yani benim endişe seviyem daha yüksek olduğu için öyle bir şey yapmak yani muhtemelen ben kendi başıma olsaydım çok daha uzun bir sürede ve hani böyle ne yapacağıma karar vermem de uzun zaman alırdı. Yani o ilk aşamayı o şekilde yapmış olmak hani hem işimi kolaylaştırdı, hem zaman kazandırdı bana”

şeklinde devam etmiştir (3 Ocak 2019). Derin’in bu paylaşımından diğer katılımcılarla beraber çalışmanın katılımcıların kendilerini duygusal olarak daha iyi hissetmelerine ve fikir alışverişi sayesinde kendilerinden beklentileri daha kısa bitirmelerine yardımcı olabileceği görülmüştür.

Çağatay ise etkileşim konusunda beklentilerinin gerçekleşmiş olmasını aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (4 Ocak 2019):

“... bazen hocalarımız şey yaptılar diğer katılımcılar bir aracı kullandıktan sonra yani şöyle yapmak istedim ama yürümedi dediklerini gördüm... arkadaşların kendi aramızda yaptığımız bir ortamda kullanılı- teknolojik aracın yürümediğini ve yürümemesinin sebebinin ne olduklarını, gerekirse sebebini gerekirse kendilerinin verdiği instruction olduğu veyahut teknolojik yani materyali bu a-aracı hazırlarken materyali hazırlarken daha iyi hazırlayabilecekleri yönünde falan kendilerini bir yansıtmaya yapmaları beni çok sevindirdi açıkçası. Çünkü hani bu şunu söylettiriyor hocam bana, şunu söylememi hani benimle aynı süreçten gidiyorlar. Ben de onlarla aynı süreçle gidiyorum. Bunu sadece ben yapmıyorum hissiyatı güzel bir hissiyatı hocam...”

Çağatay’ın bu paylaşımı, katılımcıların benzer deneyimler edinmiş diğer katılımcılarla açıkça paylaşımında bulunabildikleri bir eğitim ortamında kendilerini rahat hissettikleri, yüz yüze toplantılar ve örnek etkinlik uygulama planları sayesinde web 2.0 araçlarının entegrasyonu konusunda eleştirel bir bakış açısı da kazandıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların diğerleriyle etkileşimli çalışmaları konusundaki görüşünü Melisa da “Ya bir kere çok özgür bir platform yani orada hani zorlama işte sen şununla olaca-şununla pairsın ya da öyle bir şey olmadı. Bunun- bunun şeyi de çok faydası da çok oldu. Yani e gayet güzeldi ya.” şeklinde ifade etmiştir (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu görüşü, bu tür etkinliklerde katılımcıları diğer katılımcılarla istekleri dışında etkileşime girmeye zorlamamanın sağlayacağı manevi yararın daha önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Diğer katılımcılara etkileşimin belli bir şekilde sınırlanmamasıyla ilgili Çağatay da görüşünü;

“... ilk başta beraber çalıştık yani grup halinde çalıştık. Daha sonrasında ben hep tek başıma çalıştım açıkçası çünkü ben hani ben sadece bir tane tool'a bağlı kalmak istemedim açıkçası... hepsi nasılmış öğreneyim diye yaklaştığım için biraz okyanusa atladım açıkçası yüzmeye çalıştım yani hocam biraz. Biraz challenging oldu ama güzel de oldu açıkçası hani tamamıyla o efora da yani o çabaya da değdi açıkçası.”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımından katılımcıların diğer katılımcılarla çalışmaya zorlanmamasının, daha farklı öğrenme olanakları ve katılımcılara öğrenme özerkliği de sağlayabileceği görülmüştür.

Katılımcılar arasında etkileşim konusunda beklentilerinin karşılanmış olmasına son bir örnek olarak Demet’in paylaşımı gösterilebilir. Demet bu konudaki görüşünü;

“Ben burada çok şey öğrendim. Mesela kim demişti onu hatırlamıyorum ama Burcu dedi sanırım onu, mesela Edpuzzle’ı baş- kendi hazırladığı bir videoyu Edpuzzle’a yüklemiş onun üzerine sorular eklemiş... Ya da mesela Çağatay şeyi anlattı. Hani *what - what are three things you definitely take with you when you go on holiday?* gibi bir soruydu galiba işte öğrenci sadece objeleri çeksın mesela hani yüzünün görünmesini istemiyor. Onu çeker bunu çeker bunu çeker çok da eğlenceli şeyler çıkar falan demişti mesela. Çok da eğlenceli olmuş falan... Yani şöyle, sadece teoride , zaten senin gönderdiğin şeyler teoride kalmıyordu hani uygulamamız da içinde vardı...”

şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Demet’in bu paylaşımından bu tür mesleki gelişim etkinliklerinde katılımcılar arasında fikir alışverişinin ve uygulamalı öğrenme olanaklarının sağlanmasının yeni bilgiler ve deneyimler kazanılması açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bir sonraki sorusunda katılımcılara yüz yüze öğrenme ortamının içeriğiyle ilgili beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği sorulmuştur. Elde edilen yanıtlara göre, etkileşim konusunda olduğu gibi içerik konusunda da katılımcıların tümünün beklentilerinin gerçekleştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu konudaki görüşünü Pelin,

“... Hem önceden bu videoları izleyip önceden varsa bizim katıldığımız bir aktivite olması o yüz yüze oturumların daha etkili olmasını sağladı bence. Çünkü zaten hazırдық yani sonuçta orada oturup o videoları izlemek... etkiliydi gerçekten. Öncesinde olması daha iyiydi. Orada hazır olunca da daha hedefe yönelik yüz yüze oturumlarda şey yaptık. Yaptığımız şeyleri konuştuk. Valla öğrendim bir sürü şey.”

şeklinde paylaşmıştır (9 Ocak 2019). Pelin’in bu paylaşımından harmanlanmış tasarımın katılımcılar için yararlı olduğu ve bu videolar sayesinde yüz yüze oturumlara hazır geldiği için hedef kazanımlara ulaşmasının daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır.

Beste de içerikle ilgili beklentilerinin karşılanması konusundaki görüşünü;

“... böyle sen öncesinde bize bu kadar detaylı bilgi vereceğini düşünmemiştim ben. Sen sadece mesela siteyi verecektin, burayı inceleyin hani öyle senin videolarının olacağını, detaylı detaylı anlatacağını hiç düşünmedim ben o şeyi- ara- araç üzerinde. Kendimiz böyle oradan hani bakacağız orada verilen bilgiler doğrultusunda kendimize göre yani ha- hep bizi böyle tamamen yalnız bırakacaksın gibi düşünmüştüm... İşte hani neyin nasıl sesimi kaydedeceğimi öğrendim. Ondan sonra Word Clouds hazırlarken işte renklerin seçimidir puntodur hangi kelimeleri seçmem gerektiğine karar verdim...”

şeklinde ifade etmiştir (11 Ocak 2019). Beste’nin bu paylaşımından, mesleki gelişim etkinliklerinin içerikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmasının onu memnun ettiği ve öğrenmesini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların içerikle ilgili beklentilerinin karşılanması konusunda görüş bildiren bir diğer katılımcı Mehmet de görüşünü;

“... Kahoot çok fazla kullanıldı hani çok fazla kullanılmasının belli bir zaman sonra getireceği bir hani sıkılma olabilir mi diye düşünüyor- hani yeni bir şey olduğu zaman hani insan da yeni şeye daha fazla ilgi merak gösterebiliyor. Hani bu tür uygulamaları da aslında hani böyle, hani o yüzden de senin orada verdiğin çeşitlilik aslında işe yarayan bir şey çünkü hani devamlı Kahoot’u kullanmaktansa başka bir ortamda başka bir uygulamayı devreye sokup Kahoot’un sıkıcılığını ortadan kaldırmış...”

şeklinde paylaşmıştır (8 Ocak 2019). Mehmet’in bu paylaşımı içerik açısından çeşitlilik ve yenilik sağlayan mesleki gelişim etkinliklerinin katılımcılarda daha fazla merak uyandırdığı ve katılımcılara daha fazla yarar sağladığı şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcılar yüz yüze toplantılardaki etkinliklere yönelik beklentilerinin de gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ali örnek uygulama ve uygulamalı öğrenme konularındaki beklentilerinin karşılandığını aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (10 Ocak 2019):

“... örnek planlar ışığında herkes küçük demolar hazırladı toplantılarda. Word cloud'u öğrendik mesela Word cloud yaptık hemen orada. Flipgrid'de zaten çevrim içi etkinlik çalışmaları içerisinde toplantı öncesi çevrim içi etkinlik olarak yaptık bunu. Yani toplan- 11 katılımcılar aktif olarak işin içinde yer aldılar.”

şeklinde paylaşmıştır.

Demet de örnek uygulama etkinlikleri konusunda Ali'ninkine benzer görüşünü,

“O da çok aydınlatıcı oldu. Onu her şeyi nasıl yapacağımızı adım adım görmek, çok öğretici oldu. Ben not aldım mesela o şeylerde bazı demolarda. Bunu böyle yapıyormuşuz böyle olursa şöyle- burada bunu seçmemiz gerekiyormuş, şöyleyse şunu seçeceğiz böyleyse bunu seçeceğiz gibi notlar aldığım oldu (10 Ocak 2019).”

şeklinde açıklamıştır. Demet'in bu paylaşımı, web 2.0 araçlarına yönelik olarak hazırlanan “*Nasıl kullanılır?*” videolarının içeriğinin bilgi düzeyinde kalmayarak uygulama ile desteklenmesinin daha etkili öğrenme deneyimleri kazandırmak konusunda gerekli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak, yüz yüze öğrenme ortamında içerikle ilgili beklentilerinin gerçekleştiğini belirten Burcu, daha sonra kısmen gerçekleşen bir beklentisinden;

“... ilk hafta daha belki group work gibiydik, ama sonraki haftalar daha herkes hani bireysel çalıştı falan. Ama öyle de olmak zorunda oldu çünkü farklı işte aynı kurdayız ama farklı yerleri işliyorduk, onlar geçmişti biz gelecektik bilmem ne. O yüzden hani ya doğası gereği öyle olmak zorunda oldu. Ha ben pair- pair work ve group work beklemiş olabilirim hani beklentimi karşılamamış olabilir ama, bence beklentimi karşılamamış olması da bir sıkıntı değil. Yani belki çok group work ve pair work olsaydı bu sefer de hani çok fazla vardı keşke biraz daha bireysel olsaydık falan da diyebilirdim. O yüzden bence böyle gayet uygundu. Ha daha doğaldı gibi geliyor bana şu an...”

şeklinde bahsetmiştir (3 Ocak 2019). Burcu'nun bu paylaşımdan yüz yüze etkinlikler sırasında daha fazla grup çalışması beklediği, ama bu beklentinin aynı düzeyde derse giren katılımcıların sınıflarında farklı konularda olmalarından dolayı gerçekleşmediğini düşündüğü anlaşılmaktadır. Burcu'nun bu paylaşımı aynı zamanda grup çalışması etkinliklerinin güçlü ve zayıf yanlarını analiz edebildiğini ve etkili mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemek bağlamında yetişkinlerin öğrenme tercihlerine saygı duyulmasının önemine işaret etmektedir.

3.3.6. Materyal hazırlama etkinliklerine ayrılan süreye yönelik görüşler

Katılımcıların materyal hazırlama etkinliklerine ayrılan süreyi yeterli bulup bulmadıkları sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, tüm katılımcılar bu süreyi yeterli buldukları ve gerektiğinde modülün ikinci haftasını da bu amaçla kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulguya ilişkin görüşünü Hatice aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (4 Ocak 2019):

“Yeterliydi kesinlikle. Eğer ki ya hemen cuma günü başlayıp bitiremediğim ve hafta içi devam ettiğim de oldu. Ya da cuma günü evet karar verdim o demoya başladıktan sonra, ama hafta içi hazırladım. Yani taslağı hazırlayıp araca aktarmam hafta içi oldu. Genellikle hep pazartesi salı günleri sanırım hazırlayıp çarşamba perşembe de uyguladım galiba.”

Bu konuyla ilgili görüşü bildiren bir diğer katılımcı Gonca da “Yani adapte etmede saçımı başımı yolduğum zamanlar oldu... arkadaşlarıma sordum bu GSE'ye hangisinde uyuyor diye... böyle pack'in, pack'in ön sayfasındaydı onlar... ama hani oradan çok böyle araştırıp da acaba hangisine uyduracağım sıkıntısı oldu.” şeklinde ifade etmiştir (11 Ocak 2019). Gonca'nın bu paylaşımından kimi katılımcıların planladığı etkinliğe uygun kazanım bulamadığı için bazı nedenlerden ötürü materyal tasarlamaya yönelik süreleri daha etkili olarak kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

3.3.7. Bir sonraki modüle bakış etkinliklerine yönelik görüşler

Katılımcıların o haftaki modüldeki ve bir sonraki modüldeki içeriğe yönelik bilgileri yüz yüze toplantılarda *bir sonraki modüle bakış* etkinliklerinde de (EK-18) program boyunca test edilmiştir. Bu etkinliklerle ilgili görüşünü Derin “O da bir farkındalık kazandırıyor aslında yani bilmediğimiz ya da hani dikkat etmediğimiz şeyleri görmemizi sağlıyor. Onlar da güzeldi yani farkındalığımızı artırdı.” şeklinde paylaşmıştır (3 Ocak 2019). Derin'in bu paylaşımından bu etkinliklerin mesleki gelişimlerine farkındalık artırma bağlamında katkısı olduğu açıkça görülmektedir.

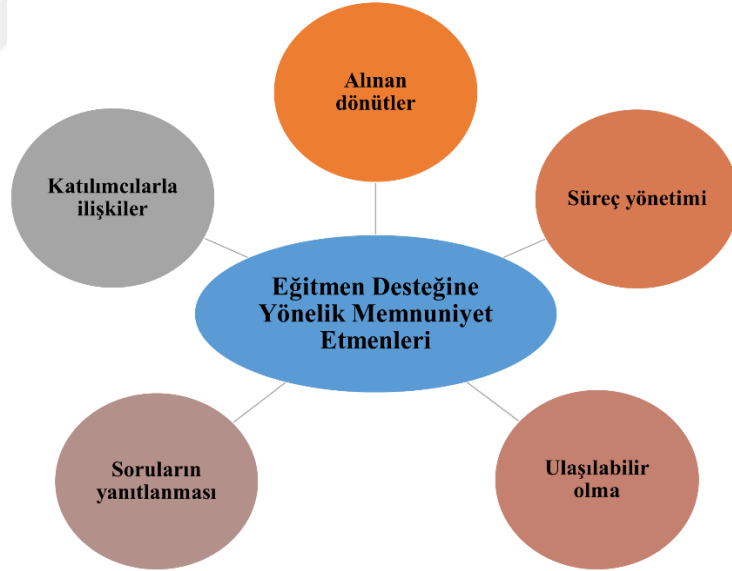
Bu etkinliklerle ilgili bir diğer katılımcı Ali ise görüşünü “İyi, güzel. Doğrudan tek tek soru cevaplamak yerine yani küçük bir yarışma havasına bürünmesi iyi. Keyifli.” şeklinde (10 Ocak 2019) ve Beste “... Onlar gerçekten bizi çok çok motive eden çok eğlenceli aktiviteler.” şeklinde paylaşmıştır (11 Ocak 2019). Ali ve Beste'nin bu paylaşımından bu tür etkinliklerin öğrenme ortamına eğlence unsuru katabildiği ve katılımcıların motivasyonunu arttırabileceği anlaşılmaktadır.

Bu konuda diğerlerinden farklı bir noktaya değinen Demet de “Faydalı tabii ki, sonuçta hazırlıklı gelmemizi sağlıyor. Hazırlıksız geldiysen yakalanmanı sağlıyor. O açıdan iyiydi.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Demet’in bu paylaşımından bu tür etkinliklerin katılımcıları sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda teşvik edici bir özelliği olduğu anlaşılmaktadır.

3.3.8. Eğitimci desteğine yönelik görüşler

Öğretim elemanlarının katıldıkları mesleki gelişim programını değerlendirdikleri yarı-yapılandırılmış görüşmelerin bir sonraki bölümünde, katılımcılardan program boyunca aldıkları eğitimci desteğini değerlendirmeleri istenmiştir.

Katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, tüm katılımcıların aldıkları eğitimci desteğinden memnun olduklarını göstermiştir. Elde edilen bulgular *alınan dönütler, süreç yönetimi, ulaşılabilir olma, soruların yanıtlanması ve katılımcılarla ilişkiler* temaları altında incelenmiştir (Şekil 3.26).



Şekil 3.26. Eğitimci desteğine yönelik memnuniyet etmenleri

Çağatay, eğitimciden aldığı dönütlerden duyduğu memnuniyeti;

“Dönütleriniz çok iyiydi, yazdığınız çevrim içinde yazdığınız bütün yorumlarda sürekli bir ekstra bir bilgi vardı, oradan hani eğer araştırma ruhuna sahip bir insansa katılımcı çok rahat ekstra şeyler öğrenebilirdi. Çok daha fazla bir şeyler kapabilirdi onun dışında yüz yüze yani ne zaman soru sorsak bir araç hakkında çok net cevaplar verdiniz hani”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu paylaşımından eğitmenin sağladığı dönütlerde ek bilgiler sunmasının katılımcılara daha fazla öğrenme olanakları sağlayabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgudan ayrıca eğitmenin verdiği eğitimin içeriği konusunda bilgi sahibi olmasının, katılımcıların sorularına net yanıt verebilmek için önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Hatice ise eğitime gerektiğinde ulaşabilmesi ile ilgili düşüncesini “... Valla hocam ne zaman bir şey sorsak ne zaman yardıma ihtiyacımız olsa hep oradaydınız, çok teşekkür ederiz. 7/24 resmen bizi desteklediniz.” şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Hatice’nin bu paylaşımından, katılımcıların daha önce oryantasyon toplantısında belirlenen destek talebi saatlerinin dışında da eğitime ulaşabilmesinin onu memnun ettiği anlaşılmıştır.

Eğitime sorduğu sorulara aldığı yanıtlar konusundaki memnuniyetini Pelin de görüşünü “Bütün sorularım hemen cevaplandı, bütün dönütlerim hemen verildi. Öyle olduğu için de hiç ne bekledim ne eksik bir cevap aldım sorularımla alakalı, onun için p-çok memnun kaldım gerçekten.” şeklinde ifade etmiştir (9 Ocak 2019). Pelin’in bu ifadesinden katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerinde eğitmenden hızlı ve yeterli yanıt alabilmelerinin önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu konuda görüş bildiren son katılımcı Ayşegül ise eğitmenin katılımcılarla ilişkisinden “bilgi anlamında da her şeyi sorabileceğim bir eğitmen gibi hissettim sizi. Yani davranışsal olarak işte ben biliyorum sen bilmiyorsun gibi bir şey asla hissetmedim. Ama bilgi birikimi anlamında bunu hissettim, o anlamda çok rahat hissettim kendimi yani...” şeklinde bahsetmiştir (8 Ocak 2019). Ayşegül’ün bu paylaşımı, eğitmenin katılımcılar üstünde bir usta-çırak ilişkisi kurmak yerine, bilgisini paylaşan bir model olmasının daha önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.9. Tasarımın güçlü yanları

Katılımcılarla görüşmelerde, katılımcıların mesleki gelişim programını güçlü yanlarını genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcılara programın genel olarak güçlü yanlarına yönelik soruya verdikleri yanıtlar, *sistemik bir çevrim içi öğrenme ortamı, istekli katılımcılar ve harmanlanmış tasarım* başlıkları altında incelenmiştir (Şekil 3.27).



Şekil 3.27. Programın güçlü yanları

Sistematik bir çevrim içi öğrenme ortamını programın güçlü yanlarından birisi olarak gören Derin görüşünü;

“Sistematik olması ve her modülde hani aynı sistemi takip ediyor, neyi nerede bulabileceğimi bilmek. Hani ilk modülde tamam biraz böyle bu neydi şu neydi oluyorum oldum. Ama daha sonra o hep aynı sistemi izliyor olması benim böyle daha kafama iyi oturtmamı sağladı yap-yapmam gereken şeyleri”

şeklinde paylaşmıştır . (3 Ocak 2019). Derin’in bu paylaşımı, aynı sıralamayı takip eden etkinlikler dizisi içeren bir eğitim programının, katılımcıların kendilerinden beklenenleri daha iyi anlamalarına yardımcı olduğu anlaşılmaktadır.

Programın güçlü yanlarından birisi olarak Hatice de katılımcılarla ilgili görüşünü “... herkes öğrenmeye gelmişti orada gerçekten. Herkes çok istekliydi. Öyle olunca da böyle bir pozitif bir enerji vardı...” şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2009). Hatice’nin bu paylaşımı, katılımcıların istekli bir şekilde gelmelerinin ve öğrenme gereksinimlerinin farkında olmalarının, olumlu bir öğrenme ortamı oluşmasına katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Son olarak Melisa’nın yanıtı ise programın harmanlanmış tasarımıyla ilgili olmuştur. Bu konudaki görüşünü Melisa “Sıkan bir şey değildi yani böyle hani 15 günde bir yüz yüze gelmemiz, 15 gün içerisinde yani o esnada görüşme yoluyla da olsun online da olsun oradan da faydalanabilmemiz, bunlar çok güzeldi” şeklinde ifade etmiştir (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu paylaşımından yüz yüze ve çevrim içi içeriğin dengelenmesinin katılımcıları sıkmayan bir mesleki gelişim programı düzenlenmesi konusunda önemli bir etmen olduğu anlaşılmıştır.

3.3.10. Modüllerin ve programın süresi

Görüşmelerin son sorusunda katılımcıların modüllerin ve programın süresi hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular, bir katılımcı dışında tüm katılımcıların 10 haftalık süreyi yeterli bulduklarını göstermiştir.

10 haftalık süreyi yeterli bulduğunu Ali görüşünü “Yeterliydi bence. Sonuçta herkesten en az bir araç kullanması isteniyordu. Dört araç görülecek dördünü de kullanması istenmiyordu yani. Arasından seçip bir araçla bir uygulama yapması isteniyordu, çok yoğun bir ortam değildi.” şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019).

Melisa ise bu süre ile ilgili önerisini;

“12 hafta olabilir. Yani çünkü bir de şu var bu öğrenilen şeyleri, hani kullanmaya ve hazmetmeye- yani kendi açımdan söylüyorum belki arkadaşlar çok daha çabuk bunu. Ya benim şimdi bunları öğrendim tamam ama bunları kullanmam lazım bunlar için süre lazım bir kendime bunları bir anlatabiliyor muyum?”

şeklinde yapmıştır (7 Ocak 2019). Melisa’nın bu paylaşımı, mesleki gelişim programlarında kişisel özelliklerin göz önünde bulundurulduğu esnek programların gerekliliğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Görüşmelerden elde edilen diğer bulgulara göre, katılımcılar her bir modüle ayrılan iki haftalık süreyi yeterli bulmuşlardır. Örneğin bu konudaki görüşünü Hatice;

“İki hafta olması çok iyi oldu çünkü dediğim gibi işte syllabusta işleyeceğim ondan sonra uygulayacağım yani zaten hazırlama süreci için çok bol zamanımız vardı ama uygulama zamanı iki haftaya yayılmış olması, zaten daha uzun olsaydı da çok kopuk olurdu büyük ihtimalle. O yüzden o da idealdi.”

şeklinde ifade etmiştir (4 Ocak 2019). Hatice’nin bu paylaşımından programın tüm gerekliliklerini yerine getirmesi için yeterli vaktinin olduğu anlaşılmaktadır.

Görüşmelerde katılımcılara son sorulan soru ise, bu programın yürütülüş şekli olmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre, tüm katılımcılar harmanlanmış tasarımı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Çağatay harmanlanmış bir tasarıma yönelik görüşünü;

“yüz yüze olduğu zaman zamanlama bakımından çok büyük sıkıntı çıkar. Çünkü tamamıyla yüz yüze olması, ya o kadar toolu hocam nasıl öğrenecekler çünkü herkesin bireysel farklılıkları var yani ben bir toolu 20 dakikada çözerim ama generation X yani üyesi olan bir katılımcı çok uzun süre alabilir. Yani bu biraz bireysel farklılıkları göz önüne aldığımız zaman toolları araçları kendimiz evde bir pratiğini yapıp gelmemiz çok yardımcı oldu açıkçası. Ben mesela o konuda kıvraktım açıkçası, 15-20 dakikaya çoğu toolu kullandım

öğrendim. Ama daha yavaş da olabilir çok daha hızlı da olabilir bu süreç tabii ki. O yüzden harmanlanmış olması bence en iyisidir hocam.”

şeklinde paylaşmıştır (4 Ocak 2019). Çağatay’ın bu görüşünün nedeni olarak programın yoğun içeriği, öğrenilecek konunun web 2.0 araçları olması ve daha önce etkileşimle ilgili beklentisi konusunda bahsettiği bireysel farklılıkların neden olabileceği sorunları gördüğü anlaşılmaktadır. Ancak Çağatay’ın harmanlanmış bir tasarımın sağlayacağı esnekliğin, bu sorunları çözebileceğini düşündüğü anlaşılmaktadır.

Ayşegül de harmanlanmış tasarıma yönelik görüşünü aşağıdaki şekilde paylaşmıştır (8 Ocak 2019):

“Yani dediğim gibi bir kere yüz yüze olunca yapmak zorunda olduğun bir şey var, paylaşıyorsun, görüyorsun, takip edebiliyorsun, orada öğrenebiliyorsun... Ama ha birisi bunu söylemişti, söz uçtu. En azından geri dönüp baktım web aracına, orada hatırlamak istediğim unuttuğum ya da ilgimi çeken bir şey vardı, neydi bu hemen açıp bakabiliyorum. Dolayısıyla web yani çevrim içi olan kısmı benim için şey dokümanlar orada, fikirler orada, yazılı kısım orada. Dönüp bak. Ulus hocayı aramana gerek yok.”

Ayşegül’ün bu paylaşımından çevrim içi ve yüz yüze öğrenme ortamlarının güçlü özelliklerinin bir araya getirilmesiyle daha verimli öğrenme ortamları sağlanabileceği anlaşılmaktadır.

Harmanlanmış mesleki gelişim ortamı önerisini Ali de,

“Çünkü yüz yüze yapılan oturumlar her zaman etkileşimi tazeliyor. İnsanların oturup aynı odanın içinde birbirlerinin yüzünü görmesi, tepkilerini canlı canlı görmesiyle internet üzerinden yazışmalar aynı şey değil. Ama o da gerekli çünkü bir şeylerin yazılı olarak durması, söz uçuyor gidiyor çünkü.”

şeklinde paylaşmıştır (10 Ocak 2019). Ali’nin bu paylaşımından dolayı olarak, insanların yüz yüze iletişimi tercih eden sosyal varlıklar olduğu vurgusu yaptığı ve çevrim içi ortamın kalıcı bir bilgi deposu olarak kullandığı ve yüz yüze ortamı sosyal etkileşimini sağladığı bir ortam olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada web 2.0 araçlarının derslere entegrasyonu konusunda öğretim elemanlarının teknopedagogik becerilerini geliştirmeye yönelik harmanlanmış bir mesleki gelişim programı tasarlanmış, denenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve bu sonuçlar yorumlanarak alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarına göre tartışılmıştır. Daha sonra araştırma sonuçları doğrultusunda gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bir eğitim programının tasarlanmadan önce kuramsal temellere dayandırılması ve kapsamlı bir gereksinim analizinin yapılması, programın başarıya ulaşması açısından büyük bir öneme sahiptir (Tyler, 1949; Taba, 1962'den aktaran Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 214-215; Oliva, 2005; Null, 2011; Demirel, 2013; Akpınar, 2017). Bu nedenle bu araştırmada paydaşlar olarak görülen kurum yöneticilerinin, İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve böylece kuruma özgü bir mesleki gelişim programının tasarlanması sağlanmıştır. Aynı zamanda Demirel'in (2013, s. 70) önerdiği gibi farklı paydaşların görüşlerinin alınmasıyla gerçek gereksinimlerin ne olduğu öğrenilmiş ve programın doğru amaçlara hizmet etmesi sağlanmıştır.

Bütün program geliştirme araştırmalarında olması gerektiği gibi bu araştırmada da gereksinim analizi, programın tasarlanması ve geliştirilmesi süreçlerinde araştırmanın konusu ve araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla uzman değerlendirme formları (Adıgüzel, 2016, s. 23; Büyüköztürk, vd.,2014, s. 131-133) ve yüz yüze toplantılardan yararlanılmıştır. Uzmanlarla beraber çalışmak konusunda aynı düşünen Eisner'in de (2005) önerdiği gibi bu uzmanlar herhangi bir dış ölçüte bağlı kalmadan, kendi deneyimlerine ve ölçütlerine göre veri toplama araçlarını ve tasarlanan programı değerlendirmişlerdir. Uzman kişilerle çalışılması aynı zamanda zengin bir bakış açısıyla programın tasarlanmasına olanak sağlamıştır. Gönüllülük esasına göre katkıda bulunan program çalışma grubundaki uzmanlar, Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 302) önerdiği gibi araştırmacının kendi yaklaşımını değerlendirmesi, araştırmanın niteliğinin artırılması, veri toplama araçlarının geçerliklerinin, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, sonuçlara ulaşma ve yorum süreçlerinin geçerli ve tutarlı olmasının mümkün olan en yüksek düzeyde sağlanması konusunda önemli katkılarda

bulunmuşlardır. Tüm bu süreçler, TTA'nın doğasına uygun şekilde program tasarısında gerektiği zaman, gerekli yerde değişikliklerin veya iyileştirmelerin yapılmasına olanak sağlamıştır (Barab ve Squire, 2004, s. 3-4).

4.1.1. Programın tasarlanmasına yönelik sonuçlar ve tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında kurum yöneticilerinin ve İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanlarının ve öğrenim gören öğrencilerin derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik beklentileri belirlenmiştir.

Yöneticilere göre teknoloji entegrasyonunun anlamı öğrenciyi merkeze alan daha etkili öğrenme ortamları sağlamaktır. Buna bağlı olarak yöneticiler teknoloji entegrasyonunun derslere çeşitlilik kattığını ve öğrenme-öğretme süreçlerini kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Bu sonuç Ertmer vd. (2012, s. 429-432) öğretmenlerin farklı teknolojileri içeriğin öğrenilmesi ve beceriler kazanılması, eğitim programının desteklenmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla kullandıklarını belirlediği araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuç yöneticilerin teknoloji entegrasyonunu sadece derslerde farklı teknolojileri kullanmak olarak görmedikleri, aksine bu süreci farklı kazanımlara yönelik olarak farklı araçların pedagojik amaçlarla kullanılması şeklinde gördüklerini göstermektedir. Öte yandan yöneticiler derslerde teknoloji entegrasyonunu zamandan tasarruf sağlaması, öğrencilerde motivasyon ve ilgi artışı sağlaması ve çağın gerektirdiği becerilerin kazanılması açısından bir gereklilik olarak görmektedir. Bu bağlamda dikkat çeken bir nokta olan çağın gerektirdiği becerilerin kazanılması konusunun, Avrupa Birliği'nin Avrupa Komisyonu (2017) tarafından raporlanan ve 21. yüzyılda eğitimcilerin sahip olması gereken dijital yeterliklerin açıklandığı Eğitimcilerin Dijital Yeterlilikleri-Avrupa Çerçevesi'ndeki öğrenme-öğretme, ölçme, öğrenenleri desteklemek ve öğrenenleri dijital yeterliklere ulaştırmak alanlarında belirlenen temel yeterlikler arasında olduğu görülmektedir. Benzer bir çerçeve de uluslararası düzeyde etkili olan bir diğer kurum olan ISTE tarafından belirlenmiştir. ISTE'nin (2017) öğretmenler için hazırladığı teknoloji kullanımı standartlarında, öğretmenlerin öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak, öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili kılmak, öğrencilerin dijital dünyaya katılmaları ve katkıda bulunmalarını teşvik etmek amacıyla teknolojiden yararlanmaları beklenmektedir. Bu iki kurumun belirlediği standartlar teknoloji entegrasyonunun günümüzde öğrenme ortamlarında önemli bir etmen olarak görüldüğünü göstermektedir.

Yöneticilerin bu beklentileri araştırmanın diğer paydaşları açısından değerlendirildiğinde, öğretim elemanları ve öğrencilerin de öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine farklı teknolojilerin entegre edilmesini istedikleri ve paydaşlar arasında bir görüş birliği olduğu görülmüştür. Özetle, tüm bu sonuçların kurumdaki öğretim elemanları için mesleki gelişimi gerekli kıldığı görülmektedir.

Araştırmada yöneticilerin öğretim elemanlarından derslerde teknoloji entegrasyonu konusundaki beklentileri araştırılan bir diğer konu olmuştur. Yöneticiler öğretim elemanlarından derslerde teknoloji entegrasyonu konusunda eğitim programının gerekliliklerini yerine getirmelerini ve öğrencileri hedef dile maruz bırakmalarını beklemektedir çünkü öğrenciler hedef dile ne kadar çok maruz kalırlarsa, o kadar kısa sürede ve etkili bir şekilde öğrenmektedirler (Farrell ve Jacobs, 2010; Lightbrown ve Spada, 2011). Öğrencileri farklı teknolojiler kullanarak hedef dile maruz bırakmakla ilgili sonuç, öğretmenlerin ders içinde ve dışında farklı teknolojiler kullanarak öğrencilerini İngilizce'ye daha fazla maruz bırakmaları yönünde standartlar belirleyen ve İngilizce öğretiminde ve İngilizce öğretmeni yetiştirilmesinde dünya çapında etkili kurumlardan birisi olan Cambridge Assessment English'in (2017) geliştirdiği Cambridge İngilizce-Yabancı Dil Öğretmenleri için Dijital Çerçeve'deki dijital sınıf, öğrenmenin tasarımı ve öğrenmenin gerçekleşmesi alanlarındaki yeterliklerle bu bağlamda benzerlik göstermektedir. Bu çerçeveye göre İngilizce öğretiminde teknolojinin büyük bir kolaylaştırıcı olarak görüldüğü ve yöneticilerin de bu doğrultuda düşündüğü anlaşılmaktadır.

Yöneticiler öğretim elemanlarının kurumlarındaki mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarını etkileyen etmenler bağlamında gözlemlerine dayalı olarak bazı etmenleri sürmektedirler. Yöneticilere göre mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen etmenlerin eğitimin yürütülüş şekline ilgi duymak, öğrenecekleriyle kendisine ve öğrencisine yarar sağlamak, arkadaş çevresinin etkisi ve eğitmenin özellikleri olduğu görülmektedir. Motivasyon bağlamında değerlendirildiğinde eğitimin yürütülüş şekline ilgi duymak, öğrenecekleriyle kendisine ve öğrencisine yarar sağlamak ve arkadaş çevresinin etkisi, Grundy ve Robison (2004, s. 147), Özer (2004), İlğan'ın (2013, s. 46) ve King'in (2017, s. 73, 102, 104) araştırmalarında da öğretmenlerin mesleki adanmışlıklarının ve yetişkinlerin iç ve dış motivasyonlarının bu tür etkinliklere katılımlarını belirleyebilen bir etmen olarak ortaya çıkmıştır. Mesleki gelişim etkinliklerine katılarak kendisine yarar sağlamakla ilgili sonuç, Day'in (1999)

öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmelerinin ve Kwakman'ın (2003) katılımcıların mesleki gelişim etkinliklerini verimli ve anlamlı bulmalarının bu etkinliklere katılımı etkileyen etmenler olarak tespit ettikleri çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öğitmenin taşınması gereken özelliklerle ilgili sonuç ise Villegas-Reimers ve Reimers (2000'den aktaran Özer, 2012, s. 208-209), Özer (2004, s. 96) ve Kabakçı-Yurdakul'un (2012c, s.161-163) eğitimcilerin bilgi ve beceri konusunda yetersiz olmalarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen bir diğer etmen olduğu sonucuna ulaştıkları araştırmalarıyla paralellik göstermektedir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen bu etmenlerin, bu etkinliklerin yararlı olmasını önemli belirleyicilerden bazıları olduğu ve bir mesleki gelişim programı tasarısında bu etmenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülmektedir.

Öte yandan yöneticiler mesleki gelişim etkinliklerine katılmamalarının çeşitli nedenlerine de vurgu yapmaktadırlar. Yöneticilere göre öğretim elemanları mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duymuyorlarsa, herhangi bir nedenden dolayı direnç gösteriyorlarsa veya bu tür etkinliklerde tatmin olmuyorlarsa, bu etkinliklere katılmamaktadırlar. Yöneticiler ayrıca öğretim elemanlarının mesleki gelişim amacıyla kendi inisiyatifleri doğrultusunda interneti kullanmalarının veya bu eğitimlerin sayıca çok olmasının da, bu etkinliklere katılmama nedeni olabildiğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin görüşlerinden öğretim elemanlarının bu tür etkinliklere katılmamalarının bireysel ve eğitimlerle ilgili nedenlerden kaynaklandığı görülmüştür. Alanyazında bu konuda benzer sonuçları olan çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Kwakman (2013) mesleki gelişime yönelik olumlu tutumlar ve bu etkinliklere katılım arasında olumlu yönde bir ilişki saptamıştır. Bu etkinliklere gereksinim duymamak veya direnç göstermekle ilgili sonuç ise T. Bümen ve diğerleri'nin (2012, s. 41-42) araştırmalarının sonucunda ulaştığı güdüleyici etmenlerin olmayışının ve öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesinin bu eğitimlere katılımı olumsuz yönde etkilediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, direnç göstermekle ilgili sonuca ilişkin olarak Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) varsayımında görüldüğü gibi birer yetişkin olan öğretim elemanları onlara istekleri dışında bir şey dayatıldığını hissettikleri veya kendilerine yararlı olmayacak şeyler öğrendiklerini düşündüklerinden dolayı bu tür etkinliklere katılmak istemiyor olabilirler. Öğretim elemanlarının bu tür etkinliklere katılmayıp, mesleki gelişimleri için interneti kullanmaları, Day'ın (1999) tespit ettiği gibi öğretim elemanlarının kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmiş olmalarından ve OECD

(2009, s. 72-74) ve T. Bümen ve diğerlerinin (2012, s. 41-42) araştırmalarından tespit ettiği gibi bu etkinlikler için uygun zaman bulamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Kurumdaki bu eğitimlerin sayıca sıklığı ise T. Bümen ve diğerlerinin (2012, s. 41-42) tespit ettiği gibi katılımcıların zamanla kendilerini mesleki olarak yeterli görmüş olmalarına yol açmış olabilir. Görüldüğü gibi öğretim elemanlarının mesleki gelişim etkinliklerine katılımını motivasyon, duyuşsal özellikler, kurumdaki eğitimlerin yapısı gibi etmenler etkilemektedir ve etmenler aynı zamanda alanyazında bu konuda tespit edilen diğer etmenlerle de uyumaktadır. Bu sonuçlar ayrıca etkili bir mesleki gelişim programının gereksinimlere dayalı tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Gereksinim belirleme sürecinin de öğretim elemanları üzerinde teknoloji entegrasyonunun gerekliliği konusunda bir farkındalık yaratmasının da söz konusu olduğu düşünülmektedir.

Yöneticilerin tasarlanacak programa yönelik görüşleri içerik, süre ve katılım şekli bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan yöneticilerin tasarlanacak programın kuruma özgü, kuram ve uygulamaya dayalı ve öğrenen merkezli olmasını, süreklilik göstermesini ve gönüllü katılıma dayalı olması istedikleri sonucuna varılmıştır. Bu görüşler Muijs vd.'nin (2004) araştırma sonucuyla benzerlikler göstermektedir. Muijs vd. (2004) etkili mesleki gelişimin özelliklerini süreklilik gösteren bir yapı içinde yansıtmak, yeni fikirler öğrenmek, ilgili konuda uygulama yapmak ve deneyimleri paylaşmak olarak belirlemişlerdir. Bu sonuçların alanyazınla başka benzerlikler gösterdiği de anlaşılmaktadır. Örneğin, yetişkin öğrenenler bağlamında değerlendirildiğinde yöneticilerin Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) önerdikleri gibi, katılımcılarının tasarlanacak programda yaşam merkezli olarak işlerine yarayacak şeyler öğrenmelerini, eğitimlere kendi istekleri doğrultusunda gelmelerini ve Ada ve Baysal'ın (2013, s. 63-64) açıkladığı gibi katılımcılara deneyimsel öğrenme olanakları sunulmasını bekledikleri görülmüştür. Sosyal yapılandırmacılık bağlamında değerlendirildiğinde ise yöneticilerin, katılımcıların web 2.0 araçlarının derslere entegrasyonu gibi günlük sorunların çözümleriyle ilgilendikleri sosyal ve fiziksel bir öğrenme ortamı (Mason, 2007, s. 3) bekledikleri görülmüştür.

Tasarlanacak programa yönelik gereksinim analizinin ikinci aşamasında öğretim elemanlarının ve öğrencilerin beklentileri araştırılmıştır. Öğretim elemanlarının derslerinde ve kişisel yaşamlarında sahip oldukları teknolojik olanakları ne sıklıkla kullandıklarıyla ilgili ulaşılan sonuçlara göre, katılımcıların kendilerine sunulan veya sahip oldukları tüm teknolojik olanaklardan değişen sıklıklarla yararlandıkları

belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının derslerinde en az sıklıkla kullandıkları web siteleri ve akıllı telefonları kişisel yaşamlarında yüksek sıklıklarla kullandıkları, diğer bilgisayar yazılımlarını hem derslerinde hem de kişisel yaşamlarında daha düşük sıklıklarla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerle ilgili ulaşılan sonuçlara göre ise öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kişisel yaşamlarında kullandıkları teknolojiler arasında kullanım sıklığı açısından genel bir uyum olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim elemanlarının katılacakları mesleki gelişim programında düzenleyecekleri sınıf içi etkinliklerde hem kendilerinin hem de öğrencilerinin aşına oldukları teknolojileri kullanırken çok zorlanmayacakları ve öğrenme-öğretme süreçlerinin aksamayacağı şeklinde yorumlanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara dayanarak, programın içeriği belirlenirken öğretim elemanlarının hem bilgisayar hem de mobil cihazlardan yönetebilecekleri web 2.0 araçlarına ve etkinliklerine yer verilmesine karar verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretim elemanları ve öğrencilerin teknolojik olanaklar kullanarak öğrencilerinin tüm temel dil becerileriyle beraber dil bilgisi ve kelime bilgisini de geliştirmek istemeleri olmuştur. Bu sonucun, kurumun takip ettiği bütünsel dil öğretimine dayalı eğitim programının özellikleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Bununla ilgili olarak ulaşılan diğer bir sonuca göre öğretim elemanlarının ve öğrencilerin derslerde teknoloji entegrasyonu bağlamında tercih ettiği etkinlikler arasında da büyük benzerlikler olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin derslerinde kullanmaya aşına oldukları ve birden fazla duyuya hitap eden, eğitim programında da halihazırda bulunan etkinlik türlerini daha çok tercih ederken, daha fazla teknik bilgi ve beceri gerektiren ve eğitim programında olmadığı için bilemeyebilecekleri etkinlik türlerini daha az tercih ettikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuç aynı zamanda Muhametjanova'nın (2014) akademisyenlerin teknolojiyle ilgili bilgi ve deneyim konusunda yetersiz olmasının ve gerekli donanım ve yazılımın eksikliğinin teknoloji entegrasyonu konusunda bir engel teşkil ettiğini belirlediği araştırmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumun bir diğer nedeninin ise Torrisi-Steele'in (2015) önerdiği gibi farklı teknolojik olanakların algılanan kullanım kolaylığı veya bu araçların daha önce kullanılmamasının neden olduğu deneyimsizlik olduğu iddia edilebilir.

Ulaşılan bu sonuçlar öğrencilerin beklentilerine yönelik olarak değerlendirildiğinde, Moyle, Wijngaards ve Owen (2012) ve Bruneel vd. (2012), Swager ve Bottema (2012), Al Zou'bi ve Al-Onizat (2015) ve Gioiosa ve Kinkela'nın (2019)

öğrencilerin kişisel yaşamlarında farklı teknolojilerden yararlandıkları ve derslerinde farklı teknolojilerin kullanılmasını beklediklerini tespit ettikleri araştırma sonuçlarına benzerlik göstermektedir.

Öğretim elemanlarına son olarak ideal bir mesleki gelişim programının eğitmeni, öğrenme ortamı, programa katılım şekli ve programın süresine yönelik görüşleri sorulmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu eğitmenin alan bilgisi sahibi, kolaylaştırıcı ve süreç boyunca onlara rehber olmasını istemektedir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının eğitmenden hem rehber olmasını hem de eğitim boyunca öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde planlamasını bekledikleri şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretim elemanları eğitim ortamı konusunda öncelikli olarak harmanlanmış öğrenme ortamını, daha sonra yüz yüze öğrenme ortamını tercih etmişlerdir. Yöneticilerin görüşleriyle de benzer olan bu sonuçlara göre, öğretim elemanlarının öncelikle harmanlanmış öğrenme ortamının üstün yönlerinden yararlanmak istedikleri ve yüz yüze öğrenme boyutu olan öğrenme ortamlarını sadece çevrim içi ortamlara tercih ettikleri ileri sürülebilir. Mesleki gelişim etkinliklerine katılım şekli ile ilgili görüşleri sorulduğunda ise öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu gönüllü katılımı tercih etmiştir. Yöneticilerin görüşleriyle de örtüşen bu sonuç, Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) öne sürdüğü gibi yetişkinlerin kendi istekleri doğrultusunda hareket etmek istediklerini doğrular niteliktedir. İdeal bir mesleki gelişim ortamının özellikleriyle ilgili olarak öğretim elemanlarının çoğunluğu 1-4 ve 5-8 hafta arasında sürecek bir eğitimi tercih etmişlerdir. Bu sonuç, T. Bümen ve diğerlerinin (2012, s. 41-42) programın süresinin öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmamasının sonucunda katılımın olumsuz etkilendiğini tespit ettiği araştırma sonucuyla beraber göz önünde bulundurulduğunda, program tasarısı sırasında üzerinde durulması gereken önemli bir etmen olarak değerlendirilmiştir.

Programa gönüllü olarak katılmayı kabul eden 12 katılımcının tasarlanacak programa yönelik görüşleri ise gereksinim analizinin son aşamasında belirlenmiştir. Katılımcıların daha önce katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde eğitimin yapısıyla ilgili kendilerini memnun eden etmenlerin uygulamalı öğrenme olanakları, değerlendir(il)me olanakları, katılımcılar arasında etkileşim, yeni şeyler öğrenmek ve farkındalık kazanmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar arasındaki uygulamalı öğrenme olanakları, değerlendir(il)me olanakları, katılımcılar arasında etkileşim ve yeni şeyler öğrenmek konuları Ateşkan'ın (2008, s. 140) araştırmasında katılımcıların daha

önceki mesleki gelişim etkinliklerinde kendilerini memnun eden etmenlerle paralellik göstermektedir. Ayrıca, katılımcıları memnun eden uygulamalı öğrenme olanakları ve katılımcılar arasındaki etkileşimden yola çıkarak katılımcıların, Kutluca (2013, s. 628-632) ve Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) önerdikleri gibi yetişkinlere göre tasarlanmış sosyal bir öğrenme ortamında bulunmuş olmaktan hoşlandıkları görülmüştür.

Katılımcıların bu sonuçla ilişkili olarak bu programa neden katılmak istedikleriyle ilgili soruya verdikleri yanıtlardan ulaşılan sonuçlara göre katılımcılar, bu programa katılarak mesleki gelişimlerine devam etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Ancak yanıtlar arasında ilgi veya gereksinim farklılıkları olduğu sonucuna da varılmıştır. Örneğin kimi katılımcılar bu programın daha önce katıldıkları bir mesleki gelişim programına benzerlik gösterdiğini, kimi katılımcılar da kendilerini geliştirmek istediklerini belirtmişlerdir. Yetişkin öğrenenler bağlamında değerlendirildiğinde bu sonuçlar Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) ve Day'ın (1999) öne sürdüğü gibi, katılımcıların önceki deneyimlerinden etkilendikleri, motive ve öğrenmeye hazır oldukları, öğrenme yönelimi gösterdikleri şeklinde değerlendirilebilir.

Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkileşimle ilgili olarak katılımcıların sosyal bir öğrenme ortamında diğer katılımcılarla etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar programın çevrim içi içeriğiyle ilgili olarak derslerde kullanabilecekleri farklı dil becerilerinin öğretimine yönelik web 2.0 araçları öğrenmek, kendilerine yararlı olacak konular ve ilerlemelerinin değerlendirilmesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, yetişkin öğrenenlerin sorun merkezli eğitimleri tercih ettikleri ve işlerine yarayacak şeyleri öğrenmek istedikleri varsayımlarını (Knowles, Holton ve Swanson, 2015, s. 71-75) destekler niteliktedir. Aynı zamanda bu sonuç, Ateşkan'ın (2008, s. 146) araştırmasındaki katılımcıların çevrim içi MGP'ndan katılımcılar arasında etkileşim ve tartışma beklentileriyle benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların programın yüz yüze öğrenme ortamında da çevrim içi öğrenme ortamında olduğu gibi etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların içeriğe yönelik beklentileriye web 2.0 aracına ve uygulamalı öğrenme olanaklarına yönelik olmuştur. Programın öğrenme ortamlarıyla ilgili ulaşılan bu sonuçlara ve Knowles, Holton ve Swanson'ın (2015, s. 71-75) varsayımlarına göre, katılımcılar daha önceki mesleki gelişim etkinliklerinde memnun eden uygulamalı öğrenme olanakları gibi etmenleri, bu programda da görmek istediklerini belirtmişler ve

ayrıca yetişkin öğrenenler olarak tek taraflı bir iletişim yerine sosyal bir ortamda etkileşimi, iş birliğini ve deneyimlerinden yararlanılmasını tercih etmektedirler. Bu durum, Day'ın (1999) araştırmasında olduğu gibi, mesleki gelişim etkinliklerinde akran desteğinin önemi bir kez daha göstermektedir.

Katılımcıların eğitmenen beklentileriyle ilgili soruya verdikleri yanıtlardan ulaşılan sonuçlara göre, katılımcılar program boyunca eğitmenen kendilerini desteklemesini, katılımcılara rehber ve model olmasını ve eğitim sürecini ayrıntılı bir biçimde tasarlamasını istemektedirler. Eğitmenen beklentilerle ilgili olan ve eğitmenen mesleki gelişim etkinliklerindeki önemine dikkat çeken bu sonuç, Villegas-Reimers ve Reimers'in (2000'den aktaran Özer, 2012, s. 208-209), Özer'in (2004, s. 96), (Ateşkan, 2008, s. 146) T. Bümen ve diğerlerinin (2012, s. 40-41) ve Kabakçı-Yurdakul'un (2012c, s. 161-163) eğitmenen alan ve konu bilgisine sahip olmasının, grup çalışmalarını yönlendirebilmesinin ve öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgili olması gerektiğini tespit ettikleri araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Tasarlanacak programla ilgili son olarak katılımcıların programdan önce neler hissettikleri ve düşündükleri araştırılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, katılımcıların heyecan, merak, gerginlik, tedirginlik gibi duygular hissettiklerini göstermektedir. Katılımcıların bu duyguları hissetmelerinin nedeni, katılımcıların aşına olmadığı yeni bir mesleki gelişim programına başlamaları, derslerinde yeni bilgiler ve beceriler kullanacakları, kendilerinin diğer katılımcılarla karşılaştırdıklarında daha düşük düzeyde teknopedagojik becerilere sahip olduklarını düşündüklerinden dolayı farklı öz-yeterlik algılarına (Bandura, 1997) sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Özet olarak, gereksinim analizi sonucunda katılımcıların görüşleri doğrultusunda mesleki gelişim programı sosyal etkileşim, deneyim paylaşımı, kurama dayalı öğrenme ve değerlendir(il)me olanakları ve eğitmen ve akran desteği sağlayacak şekilde 10 haftalık harmanlanmış bir öğrenme ortamında gönüllü katılıma dayalı olarak tasarlanmıştır.

4.1.2. Tasarının denenmesine yönelik sonuçlar ve tartışma

Mesleki gelişim programı bir üst başlıkta ele alındığı gibi kurumdaki yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre tasarlandıktan sonra tasarım tabanlı araştırmanın bir gereği olarak denenmiştir.

Programın uygulama süresince katılımcıların öğrenme yönetim sisteminde kalış süreleri ve sayfa görüntüleme sayıları arasında büyük farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeni, katılımcıların kendi gereksinimlerine göre sistemde kaldıkları ve sayfa görüntüledikleri, T. Bümen ve diğerlerinin (2012, s. 40-41) de tespit ettiği ve bazı katılımcıların açıkladığı gibi sistem üzerindeki tüm etkinlikler tüm için uygun zaman bulunamamış olması olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamında tamamlamalarının beklendiği etkinlikler incelendiğinde, katılımcıların azınlığının tüm etkinlikleri tamamladığı, çoğunluğunun ise bu etkinlikleri farklı sayılarda tamamlamadıkları görülmüştür. Katılımcıların tamamlamalarının kendi isteklerine bırakıldığı etkinlikler incelendiğinde, tüm katılımcıların bu etkinliklere en az bir defa katıldığı ancak çoğu katılımcının bu etkinlikleri tamamlamadıkları görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalar bunun nedeni, bazı katılımcıların da belirttiği gibi, bu etkinlikler için yeterli zaman bulunamaması (OECD, 2009, s. 72-74; T. Bümen, vd., 2012, s. 40-41) olabilir. Yine bazı katılımcıların belirttiği gibi, katılımcılar bu etkinliklere başta katılmış olmalarına rağmen daha sonra bu etkinlikleri kendileri için yararlı görmemiş olabilirler. Bu sonuç aynı zamanda Day'ın (1999) tespit ettiği gibi öğrenme deneyimleriyle bilişsel ve duyuşsal gereksinimler arasında bir bağ kurulmamasından sonucuyla paralellik göstermektedir.

Canvas ÖYS üzerindeki videoların seyredilme süreleri incelendiğinde, katılımcıların videoları değişen sürelerde izlediği ancak katılımcıların videoları sonuna kadar izlemediği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenecekleri web 2.0 araçlarıyla ilgili olarak hazırlanan “Nasıl yapılır?” videolarını izleme süreleri incelendiğinde, Canvas ÖYS üzerindeki diğer videolarda olduğu gibi videoların katılımcılar tarafından sonuna kadar izlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak bazı katılımcıların belirttiği gibi videoların sürelerinin uzun olması ve katılımcıların yüz yüze oturumlarda bu araçları kullanmayı öğrenmiş olmaları gösterilebilir. Ayrıca, yüz yüze oturum videolarının da çok kısa bir süre seyredildiği veya hiç seyredilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak, tüm katılımcıların son modül dışında tüm yüz yüze toplantılara katıldıkları ve merak ettikleri veya sorun yaşadıkları konuları zaten danıştıkları gösterilebilir.

Katılımcıların yüz yüze öğrenme ortamındaki etkileşimleri incelendiğinde katılımcıların programın başından sonuna kadar birbirleriyle etkileşime girdikleri, iş birliği yaptıkları, paylaşımda bulundukları ve yardımlaştıkları sosyal bir ortam

oluşturdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, birer yetişkin olan katılımcıların beklentileri doğrultusunda programa eklenen tartışma forumları, deneyim paylaşımı forumları, destek forumlarının etkili bir şekilde tasarlandığının ve çift yönlü bir iletişim sağladığının ve öğrenme ortamının katılımcıların gereksinimlerine, beklentilerine, sosyal yapılandırmacı ortamların ve yetişkin öğrenenlerin özelliklerine uygun olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

Programın sonunda, katılımcıların öğretilen web araçlarından hangilerini sınıf içi etkinliklerde kullandıkları da araştırılan konular arasındadır. Ulaşılan bulgulardan elde edilen sonuçlara göre tüm katılımcıların “Nasıl yapılır?” videosunun olduğu araçları kullanmayı tercih ettikleri ancak bazı katılımcıların “Nasıl yapılır?” videosunun olmadığı araçları da tercih ettiği ve yine bazı katılımcıların iki farklı aracı kullanarak derslerinde uygulama yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bazı katılımcıların yeni şeyler denemek için kendi başlarına hareket edebildiği veya risk alabildiği şeklinde yorumlanmıştır. Öte yandan bu sonuç, Ada ve Baysal’ın (2013, s. 38-39) önerdiği gibi uygulamalı öğrenme olanaklarının sunulduğu deneyimsel bir öğrenme ortamının sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcılar mesleki gelişim programı boyunca öğrendikleri web 2.0 araçları veya yazılımlara yönelik kazanımlara ne ölçüde ulaştıkları konusunda kendilerini değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre Modül 1, 2 ve 3’te katılımcıların büyük çoğunluğunun hedeflenen kazanımlara ulaştıklarını düşündükleri, azınlığının ise hedeflenen kazanımlara kısmen ulaştıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıları farklı ilgileri, becerileri olduğu veya farklı uygulama olanakları bulmaları gösterilebilir. Ancak, sınıf içi etkinlik planlarına dayanarak, bu farklı kazanım düzeylerinin ilgili web 2.0 araçlarının veya yazılımların kullanılması konusunda sorun yaratmadığı ve katılımcıların varsa sorularının yanıtlarını diğer katılımcılara veya eğitmene sorarak bulduğu gözlemlenmiştir.

Programın son modülü olan Modül 4’te katılımcılar kendilerini çevrim içi ölçme-değerlendirme araçları konusunda değerlendirmişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre diğer modüllerin aksine bu modülde tüm katılımcıların hedef kazanımlara ulaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak katılımcıların bu modüldeki araçlara benzer araçları kurumdaki eğitim programı kapsamında halihazırda kullanıyor olmaları gösterilebilir.

4.1.3. Tasarının değerlendirilmesine yönelik sonuçlar ve tartışma

Katılımcıların programın çevrim içi öğrenme ortamının gerekliliklerini tamamlamak için nasıl bir çalışma programı yaptıkları araştırıldığında, katılımcıların haftada üç saatten az ve en fazla dokuz saat arasında çalıştıkları ve tüm katılımcıların konuların başlangıç ve bitiş tarihlerine göre çalışmalarını planladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılıkların bireysel farklılıklar, iş yükü ve çalışma saatlerindeki farklılıklardan kaynaklanmış olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm katılımcıların programın başından sonuna kadar eğitime devam etmeleri, programın harmanlanmış yapısının katılımcıların çalışma koşullarına ve kişisel yaşamlarına uygun tasarlandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Katılımcıların program boyunca hissettikleri duyguların keyif, heyecan, mutluluk, endişe seviyesinde azalma, tedirginliğin kaybolması ve heyecan seviyesinde düşüş olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların genel olarak gereksinimlerinin ve beklentilerinin karşılandığı, programa katılmaktan memnun oldukları ve bekledikleri akran ve eğitmen desteğini gördükleri şeklinde yorumlanmıştır. Bir katılımcının kendi görüşüne göre heyecan seviyesindeki düşüşün de öğrencilerin etkinliklere karşı ilgisinin azalmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların programı tamamladıktan sonra hissettikleri duyguların ise memnuniyet, mutluluk, web 2.0 araçlarına yönelik olumlu tutum ve mesleki gelişimde özerklik kazanma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, programın beklentilere ve gereksinimlere yönelik ve yetişkin öğrenenlere göre tasarlandığı (Ada ve Baysal, 2003; Knowles, Holton ve Swanson, 2015, s. 71-75) ve programın katılımcıların üzerinde olumlu etkileri olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca katılımcılara eğitim sonunda sertifika verilmesinin bir memnuniyet ve King'in (2017, s. 73, 102, 104) açıkladığı gibi bir motivasyon kaynağı olduğu görülmüştür. Ulaşılan bir diğer önemli sonuca göre, bir katılımcının bu program sayesinde mesleki gelişim konusunda çekingen davranmasına gerek olmadığını ve uyguladığı etkinliklerin öğrencilerinin de hoşuna gittiğini görünce motivasyonunun arttığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mesleki gelişim etkinliklerinin katılımcılarda farkındalık yaratabileceği ve katılımcıların motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olabileceğini tekrarlar niteliktedir. Ayrıca, başta çekinceleri olan katılımcıların gitgide artan etkileşim ve paylaşımlarının, öğrenme ortamında arttığı gözlemlenen motivasyonları ve öz-yeterlik duygularından ve mesleki gelişim programından beklentilerinin gerçekleşiyor olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Çevrim içi öğrenme ortamındaki etkileşime yönelik beklentilerinin gerçekleşme düzeyiyle ilgili olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğu beklentilerinin hepsinin gerçekleştiğini, küçük bir azınlığı ise beklentilerinin tam olarak gerçekleşmediğini ancak bunun önemli bir sorun olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak bazı katılımcılar, tüm katılımcılar arasında teknolojik beceriler konusunda ve kuşaklar arasında farklılıklar olması nedeniyle yeterince çevrim içi etkileşim ortaya çıkmamasını ve ÖYS’de anlık mesajlaşma özelliğinin olmamasını ileri sürmüşlerdir. Anlık mesajlaşma özelliğine yönelik katılımcı görüşü, bu katılımcının diğer katılımcılarla daha hızlı ve daha fazla çevrim içi etkileşime girmek istediği şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcıların çevrim içi etkileşime yönelik beklentilerinin gerçekleşmiş olması sonucu aynı zamanda Howkey (2003), Bryceson (2007), Mouzakis (2008), Baylen (2010), Grant (2011), Roberts-Pittman, Nellis ve Krug (2011), McLoughlin (2013), Hung, Lee ve Vishnumahanti (2014), Barak (2017) ve Forde ve McMahon’un (2019) araştırmalarında ulaştığı etkileşime yönelik tasarım sayesinde katılımcılar arasında etkileşim, akranlardan öğrenme, akran desteği ve akranlar arasında fikir alışverişi olanakları sağladığı sonucuna paralellik göstermektedir.

Çevrim içi öğrenme ortamında sunulan içerikle ilgili beklentilerinin ne ölçüde gerçekleştiği sorusuna verilen yanıtlardan ulaşılan sonuçlara göre katılımcıların tüm beklentilerinin gerçekleştiği görülmüştür. Bu sonuç, katılımcıların gerçek gereksinim ve beklentilerinin belirlenebildiği ve bu gereksinim ve beklentilerin programın yapısına ve içeriğine yansıtılabildiği şeklinde yorumlanmıştır.

Bazı katılımcıların edindikleri deneyime göre çevrim içi öğrenme ortamında görmek istedikleri diğer özellikler ise canlı sohbet özelliği, etkinlik takip listesi, çevrim içi kafeye yönelik daha net açıklamalar, webinar deneyimi, gerçek zamanlı çevrim içi toplantılar ve daha kısa eğitim videoları olmuştur. Bu sonuç, bireysel farklılıklar ve gereksinimlere yönelik olarak mesleki gelişim programının daha etkili bir şekilde yeniden tasarlanması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken etmenler olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamından nasıl yararlandıklarına yönelik yanıtlardan ulaşılan sonuçlara göre katılımcılar tartışma forumları sayesinde yeni şeyler öğrenmişler, farkındalık kazanmışlar, eğitmenlerden dönüt alma fırsatı ve öz-yansıtma olanakları bulmuşlardır. Bu sonuçlar Howkey (2003), Bryceson (2007), Ateşkan (2008), Mouzakis (2008), Baylen (2010), Grant (2011), Roberts-Pittman, Nellis ve Krug (2011),

McLoughlin (2013), Hung, Lee ve Vishnumahanti (2014), Barak (2017), ve Forde ve McMahon'un (2019) çevrim içi öğrenme ortamında etkileşime yönelik araçların kullanılması ve etkileşimli öğrenme süreçlerinin olumlu etkilerinin görüldüğü araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak iki katılımcı tartışma forumlarından iş yükü ve bu forumları yeterince etkili bulmaması nedeniyle yeterince yararlanamadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, Ateşkan'ın (2008) araştırmasının sonucunda ulaştığı etkinliklere katılım için yeterli zamanın bazen bulunamaması bulgusuna benzerlik göstermektedir. Bu sonuç ayrıca, Day'ın (1999) araştırmasının sonunda katılımcıların öğrenme deneyimleriyle bilişsel ve duyuşsal gereksinimleri arasında bağ olması gerektiği sonucuna benzer bir sonuçtur. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde bu sonuçlar, katılımcılara beklentileri doğrultusunda ve güçlü bir tasarımla sosyal yapılandırmacı bir ortamda eğitim sunulabildiği ve yetişkinlerin beklediği öz-değerlendirme olanaklarının sağlanmış olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

“Nasıl yapılır?” videolarından yararlanma şekliyle ilgili olarak tüm katılımcıların bu videoları değişen sürelerle seyrettikleri ve bazı katılımcıların bu videoları seyrederken aynı anda ilgili web 2.0 aracını da denediği veya bu videoları başvuru kaynağı olarak gerektiğinde tekrar izlediği belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak katılımcıların yetişkinler olarak Day'ın (1999) önerdiği gibi kendi gereksinimleri doğrultusunda öğrenme süreçlerini yönettiği öne sürülebilir.

Sınıf içi etkinlik uygulama videolarıyla ilgili olarak bazı katılımcıların bu videoları sonuna kadar izle(ye)medikleri çünkü katılımcıların bunun için yeterince vakit bulamadıkları, bu konudaki etkileşim beklentilerinin gerçekleşmediği, videoların uzun bulunduğu ve videolarda yapılanların önceden biliniyor olması sonucuna ulaşılmıştır. Etkileşim beklentilerinin gerçekleşmemesiyle ilgili olarak bir katılımcı, diğer katılımcıların da onun gibi videoları seyredip yorum yapmadığını görünce, kendisi de bundan vazgeçtiğini paylaşmıştır. Bu sonuç, bu tür etkinliklerde akran desteğinin önemli bir etmen olabildiğini şeklinde yorumlanmıştır (Day, 1999).

Çevrim içi örnek uygulama etkinlikleriyle ilgili olarak ulaşılan sonuçlara göre ise katılımcılar bu etkinlikler sayesinde web 2.0 araçlarını öğrenci olarak deneyimlemişler ve olası sorunları önceden fark etmişlerdir. Bu sonuç, uygulamalı öğrenme olanakları bağlamında yetişkin öğrenenlere uygun bir tasarım hazırlanabildiğini (Knowles, Holton ve Swanson, 2015, s. 71-75) ve katılımcıların gereksinim analizi kapsamında paylaştığı beklentilerin karşılandığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili katılımcılara son olarak çevrim içi kafeden nasıl yararlandıkları sorulmuştur. Verilen yanıtlardan ulaşılan sonuçlara göre, çevrim içi kafenin ara yüz üzerindeki konumundan, kafede katılmaları gereken bir etkinlik olmadığından ve kafedeki etkileşimlerin zaten yüz yüze ortamda da gerçekleşmiş olmasından dolayı çevrim içi kafenin etkili bir araç olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı kurumda çalışan katılımcıların olduğu ve bu katılımcıların birbirlerine yüz yüze ve diledikleri zaman ulaşabildikleri bir öğrenme ortamında, etkili ve rahat iletişim bağlamında çevrim içi kafenin beklendiği kadar etkili olmayacağı düşünülmektedir.

Yüz yüze öğrenme ortamına etkileşime yönelik beklentilerinin gerçekleşmesi konusunda tüm katılımcıların beklentilerinin gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Howkey (2003), Bryceson (2007), Mouzakis (2008), Baylen (2010), Grant (2011), Roberts-Pittman, Nellis ve Krug (2011), McLoughlin (2013), Hung, Lee ve Vishnumahanti (2014), Barak (2017), ve Forde ve McMahon'un (2019) etkileşime yönelik tasarım sayesinde katılımcıların yeni şeyler öğrendikleri, uygulamalı öğrenme olanakları buldukları ve diğer katılımcılarla etkileşime girdikleri sonucuna ulaştıkları araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer bir sonuç, Çam'ın (2018) araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Çam'ın (2018) araştırmasındaki katılımcılar da araştırma sonunda program öncesindeki beklentilerinin gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar aynı zamanda, programın yüz yüze öğrenme ortamında etkileşime yönelik beklentilerde olduğu gibi, tüm katılımcıların içerikle ilgili beklentilerinin de gerçekleştiğini göstermektedir. Katılımcılar beklentilerinin gerçekleşmesiyle ilgili olarak ayrıntılı bilgiler, çeşitli ve yeni içerikler, uygulamalı öğrenme olanakları bulduklarını paylaşmışlardır. Bu sonuçlar Çam'ın (2018) ulaştığı sonuçlara benzerlik gösterirken, yetişkinlere göre ve sosyal bir öğrenme ortamında planlanmış bir mesleki gelişim programının etkili bir şekilde hazırlandığının ve amacına ulaştığının göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Katılımcılar yüz yüze öğrenme ortamında materyal hazırlamak için verilen süreyi ve bir sonraki modüle bakış etkinliklerini de değerlendirmişlerdir. Ulaşılan sonuçlara göre tüm katılımcılar materyal hazırlamak için verilen süreyi yeterli bulmuşlardır. Bir sonraki modüle bakış etkinlikleriyle ilgili olarak katılımcılar bu etkinliğin farkındalık artışı sağladığı, eğlence unsuru olduğunu, motivasyonlarını arttırdığını ve sorumluluklarını yerine getirmek konusunda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bir sonraki modüle bakış etkinlikleriyle ilgili olarak, bu etkinliklerin yetişkin eğitiminde de bir

eğlence ve motivasyon aracı olarak kullanılabileceği şeklinde yorumlanmıştır (Gülseven, 2015).

Araştırmanın sonunda ulaşılan sonuçlar arasında dikkat çeken etmenlerden birisi de, Ateşkan'ın (2008) araştırmasında da görüldüğü gibi eğitmenin özellikleridir. Araştırmanın sonunda tüm katılımcılar kendilerine sağlanan eğitmen desteğinden memnun olduklarını paylaşmışlardır. Katılımcılar bu konudaki memnuniyetlerini sağlanan dönütlerin içeriği, eğitim sürecinin yönetimi, ulaşılabilir olma, soruların yanıtlanması ve katılımcılarla ilişkiler bağlamında ifade etmişlerdir. Ayrıca, alanyazında eğitmenin yetersiz görülmesi, eğitmenin hedef kitle hakkında bilgisi olmaması gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılımı etkileyen olumsuz etmenlere (Villegas-Reimers ve Reimers, 2000'den aktaran Özer, 2002, s. 208-209; Kjaergaard ve Foug, 2016; Özer, 2004, s. 96; Kabakçı-Yurdakul, 2012c, s. 161-163) bu çalışmada rastlanmamıştır.

Katılımcılar son olarak programı genel olarak değerlendirdiklerinde, programın güçlü yanlarını sistematik bir çevrim içi öğrenme ortamı sunması, gönüllü ve motive olmuş katılımcıların olması ve harmanlanmış bir tasarımın yüz yüze ve çevrim içi öğrenmeyi birleştirmesinden kaynaklanan avantajlar olarak ifade etmişlerdir. Harmanlanmış öğrenme ortamıyla ilgili ulaşılan sonuçlar Cesur (2010), Aydın (2012), Kokoç (2012), Ho-ya Chan (2014) ve Dönmez'in (2017) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar modüller için ayrılan iki haftalık süreyi ve programın toplam 10 haftalık süresini ve harmanlanmış eğitim ortamını uygun bulduklarını eklemişlerdir. Bu sonuçlar, Canvas ÖYS'nin katılımcıların beklentilerini karşılamakta ve öğrenme-öğretme süreçlerini yönetmekte yeterli olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca bu sonuçlardan tüm katılımcıların mesleki gelişime konusunda motive ve istekli olmalarının ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımının, mesleki gelişim etkinliklerini daha etkili kılan etmenler olduğu anlaşılmaktadır.

Programın değerlendirilmesiyle ilgili ulaşılan son ve belki de en önemli sonuç, alanyazında mesleki gelişim etkinliklerine katılımı olumsuz yönde etkileyen etmenlerin (Day, 1999; Villegas-Reimers ve Reimers, 2000'den aktaran Özer, 2012, s. 208-209; Kwakman, 2003; Özer, 2004, s. 96; Çam, 2018; OECD, 2009, s. 72-74; T. Bümen, vd., 2012, s. 40-41; Gravani, 2012; Kabakçı-Yurdakul, 2012c, s. 161-163; Kjaergaard ve Foug, 2016) bu program boyunca gözlemlenmemesi olmuştur. Bu sonuç, programın güçlü yanlarından birisi olarak görülmüştür. Ayrıca, geniş çaplı gereksinim analiziyle gerçek gereksinimlerin belirlenmiş olması; programın tasarlanması ve denemesi

süreçlerinde farklı alanlarda uzmanlarla çalışılmasının getirdiği farklı bakış açıları; TTA'nın doğasında olan esnek araştırma süreci sayesinde tasarlama, geliştirme ve deneme sırasında değişiklik veya iyileştirmelerin yapılabilmesi, Canvas ÖYS sayesinde katılımcıların etkinliklerinin detaylı bir şekilde takip edilebilmesi ve tüm katılımcıların başından sonuna kadar programa devam etmesi bu programın diğer güçlü yanları olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılar canlı sohbet, anlık mesajlaşma gibi özellikler veya katılımcılar arasında daha fazla çevrim içi etkileşim beklemiş olsalar da, bunları programın zayıf yanları olarak değerlendirmemişlerdir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve gelecekteki çalışmalara yönelik öneriler iki başlık halinde aşağıda sunulmaktadır.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik öneriler aşağıda paylaşılmıştır.

- Programın yüz yüze öğrenme ortamı tasarlanırken, teknik olanaklar göz önünde bulundurularak bilgisayar laboratuvarında eğitime başlanmış ancak daha sonra katılımcıların birbirleriyle daha rahat etkileşime girmesi, paylaşımda bulunmaları, gerektiğinde yerlerini değiştirmeleri ve kendilerini daha rahat hissetmeleri amacıyla eğitim yeri toplantı salonu olarak değiştirilmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğünde program başlamadan önce eğitim yeri daha doğru belirlenebilir ve daha sonra olası olumsuz tepkilere neden olmadan program bu ortamda değişikliğe gerek kalmadan yürütülebilir.
- Eğitimin içeriği belirlendikten sonra tüm web 2.0 araçları için “Nasıl yapılır?” videosu çekilebilir. Böylece katılımcıların örnek uygulamalarda deneyimleme fırsatı bulamayacağı tüm araçları daha etkili öğrenmeleri sağlanabilir.
- Katılımcıların tamamladıkları etkinlikleri işaretleyebilecekleri ve takip edebilecekleri bir takip listesi hazırlanarak katılımcıların sorumluluklarını toplu olarak tek bir yerden takip etmelerine yardımcı olunabilir. Ayrıca, katılımcıların sorumluluklarını daha etkili ve kolay takip edebilmelerini için bir etkinlik takip listesi hazırlanabilir.

- “Nasıl yapılır?” videoları uzunluğuna göre gerekirse iki ya da üç parçaya bölünerek izlemesi ve takip edilmesi daha kolay hale getirilebilir.
- Katılımcılar arasında çevrim içi etkileşimi artırma için canlı sohbet özelliğinin olduğu ve bedava olarak kullanılabilecek bir ÖYS seçilebilir.
- Katılımcıların çevrim içi etkileşimini arttırmak için “Hangi etkinlik planı/etkinlik videosu size en fazla yararı sağladı? Neden?” gibi sorularla, katılımcıların birbirlerinin materyallerini veya videolarını daha fazla takip etmeleri ve birbirleriyle daha fazla etkileşime girmeleri sağlanabilir.
- Aynı kurumda çalışanlar birbirleriyle yüz yüze iletişime daha fazla girebildiklerinden, kafe çevrim içi öğrenme ortamından çıkarılabilir.
- Katılımcılar teknopedagojik becerilerine göre alt, orta, üst gruplar şeklinde gruplanarak homojen gruplarla, grupların beklentilerine göre daha basit veya karmaşık web 2.0 araçları veya yazılımlara yönelik farklı düzeylerde etkinlikler düzenlenebilir.

4.2.2. Gelecek çalışmalara yönelik öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler aşağıda paylaşılmıştır.

- Katılımcıların aidiyet duygusunu güçlendirmek ve görsel tercihlerine hitap edebilmek için, kullanılacak ÖYS seçilirken katılımcılara ara yüz kişiselleştirme olanakları sağlaması göz önünde bulundurulabilir ve bunun katılımcıların çevrim içi etkinliklerini arttırmak üzerindeki olası etkisi araştırılabilir.
- Katılımcıların çevrim içi etkileşimlerini arttırmak için kullanılacak ÖYS seçilirken, seçilecek ÖYS’nin katılımcılara canlı sohbet olanağı sağlaması göz önünde bulundurulabilir ve bunun katılımcıların çevrim içi etkileşimlerini ve paylaşımlarını sayıca arttırmak üzerindeki olası etkisi araştırılabilir.
- Katılımcıların destek taleplerini veya sorularını daha hızlı yanıtlamak için anlık mesajlaşma uygulaması kullanılabilir ve bunun katılımcılar arasındaki çevrim içi paylaşımı ve etkileşimi üzerindeki olası etkisi araştırılabilir. Ayrıca, bu tür bir uygulamanın eğitimin yürütüldüğü ÖYS üzerindeki etkileşimin ve paylaşımın miktarı ve sıklığını etkileyip etkilemeyeceği araştırılabilir.

- Mesleki gelişim programının geliştirilmesi amacıyla aynı içerik ve geliştirilmiş yapı farklı katılımcılarla tekrar denebilir ve programın güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanları belirlenebilir. Benzer şekilde, program farklı bir içerikle ve yukarıda önerilen değişikliklerle aynı katılımcılarla tekrar denebilir ve geliştirilecek tasarımın güçlü ve güçlendirilmesi gereken yanları belirlenebilir.
- Mesleki gelişim programının içeriği değiştirilmiş ve geliştirilmiş yapısının diğer konulardaki mesleki gelişim etkinliklerinde kullanılıp kullanılmayacağı araştırılabilir ve kuruma özgü yapısının sağlamlaştırılması sağlanabilir.
- Mesleki gelişim programını tamamlayan katılımcıların ÖYS üzerindeki etkinlikleri takip edilerek, teknoloji entegrasyonu konusunda mesleki gelişimlerine nasıl devam ettikleri veya neden devam etmedikleri araştırılarak gerekli önlemlerin alınması sağlanabilir.
- Katılımcılara tamamladıkları etkinliklere ve etkinlik türlerine göre dijital rozetler verilerek, bu rozetlerin motivasyon, öz-yeterlik, takdir edilme duygusu gibi açılardan etkileri araştırılabilir.
- Farklı kurumlarla iş birliği yapılması durumunda çevrim içi kafenin katılımcılar arasında etkileşimi arttırıp arttırmayacağı araştırılabilir.
- Katılımcıların programda edindikleri bilgileri derslerinden ne kadar kullandıkları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. D. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirme teorisi ve tasarım modelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 176-204). Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akalın, M. (2015). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket*. Ankara: Seçkin.
- Akarawang, C. (2016). Developing ICT competency for Thai teachers through blended training. *Journal of Education and Learning*, 10 (1), 15-21.
- Akpınar, B. (2017). Program geliştirmenin felsefi temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 44-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Al Zou’bi, A. S. and Al-Onizat, S. (2015). The extent of Al-Balqa Applied University’s students’ perception of the importance of means of information and communication technology in high education in Jordan. *International Education Studies*, 8 (7), 229-239.
- Angadi, G.R. (2013). Best practices in teacher professional development. *International Journal of Education and Psychological Research*, 2 (2), 8-12.
- Asia Society Partnership for Global Learning. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from learning sciences*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2012/Saavedra12.pdf> (Erişim tarihi: 05.03.2018)
- Ateşkan, A. (2008). *Online professional development program for science teachers: A case study*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School of Natural and Applied Sciences.
- Atıcı, B. (2009). Öğretmen eğitiminde yeni bir olanak: www ve sosyal oluşturmacılık. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (2), 257-269.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

- Avrupa Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi Birliği. (2015). *Avrupa yükseköğrenim alanında kalite güvencesi standartları ve yönergeleri*. Brussels, Belgium.
- Avrupa Komisyonu. (2017). *Eğitimcilerin dijital yeterlilikleri - Avrupa çerçevesi*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/euro-scientificandtechnicalresearchreports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (Erişim tarihi: 14.11.2018).
- Aydın, C.H. (2012). Harmanlanmış hizmet-içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 33-56.
- Aydın, İ. (2014). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (10. basım). Ankara: Nobel.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Barab, S. (2014). Doing design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. Keith (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed.) (p. 151-170). UK: Cambridge University Press.
- Barab, S. and Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1–14.
- Barak, M. (2017). Science teacher education in the twenty-first century: A pedagogical framework for technology-integrated social constructivism. *Research in Science Education*, 47 (2), 283-303.
- Baş, T. (2013). *Anket: Nasıl hazırlanır? Nasıl uygulanır? Nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Canada: Tony Bates Associates Ltd.
- Bautista, A. and Ortaga-Ruiz, R. (2015). Teacher professional development: International perspectives and approaches. *Psychology, Society, & Education*, 7 (3), 240-251.
- Baylen, D. M. (2010). Adult learners learning online: A case study of a blogging experience. In T. Kidd, & J. Keengwe (Eds.), *Adult learning in the digital age: Perspectives on online technologies and outcomes* (p. 163-177). Hershey, PA: IGI Global.

- Bell, P., Hoadley, C.M. and Linn, M.C. (2004). Design-based research in education in *Internet environments for science education* M.C. Linn, E.A. Davis, P. Bell. (Eds.), (p. 73-85). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). USA: Pearson.
- Brown, A. L. (1992), Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Bruneel, S., Elen, J., Wit, K. D. and Verhoven, J. C. (2012). Study and non-study related technologies use of Flemish students in higher education. In K. Moyle and G. Wijngaards (Eds.). *Student reactions to learning with technologies: perceptions and outcomes*. (p. 227-248). USA: IGI Global.
- Bryceson, K. (2007). The online learning environment-A new model using social constructivism and the concept of 'Ba' as a theoretical framework. *Learning Environments Research*, 10 (3), 189-206.
- Bu, S. and Bu, H. (2012). Study on innovation of teacher training model in basic education from the perspective of "blended learning". *International Education Studies*, 5 (3), 39-43.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cambridge Assessment English. (2017). *The Cambridge English digital framework for language teachers*. <https://thedigitalteacher.com/framework> (Erişim tarihi: 17.11.2017).
- CEPPE. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/learning-standards-teaching-standards-and-standards-for-school-principals_5k3tsjqtp90v-en (Erişim tarihi: 30.10.2017)
- Cesur, E. (2010). *İntel öğretmen programı karma modeli hizmet içi eğitimi hakkındaki öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Collins, A. (1992) Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea. (Eds.), *New Directions in Educational Technology* (p. 15-22). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (3. baskıdan çev. ed.: M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüre, F. ve Özden, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53.
- Çam, S. S. (2018). *Öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesi için bir mesleki gelişim program önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dankbaar, M.E.W., Storm, D.J., Teeuwen, I.C., and Schuit, S. C.E. (2014). A blended design in acute care training: Similar learning results, less training costs compared with a traditional format. *Perspect Med Educ*, 3, 289–299.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Deegan, D., Wims, P. and Pettit, T. (2016) Practical skills training in agricultural education: A comparison between traditional and blended approaches. *The Journal of Agricultural Education and Extension*, 22 (2), 145-161.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (20. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- D'Eon, M. F. (1997). *Strengthening faculty development in medical education through action research*. Unpublished doctoral dissertation. Canada: University of Saskatchewan, College of Education.
- Dominguez, M. (2017). Qualitative design research methods. In *Oxford Research Encyclopedia of Education* <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-170> (Erişim tarihi:19 Haziran 2018)

- Dönmez, F. İ. (2017). *Öğretim elemanlarının web 2.0 teknolojileri kullanımlarına yönelik tersine mesleki gelişim programının tasarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dudeney, G. (2007). *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. UK: Cambridge University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. USA: Routledge.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E. and Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 52, 423-435.
- Farrell, T. S C. and Jacobs, G. M. (2010). *Essentials for successful English language teaching*. Great Britain: Continuum.
- Forde C. and McMahon M. (2019) Teacher professional learning: building expertise over a teaching career. In *Teacher quality, professional learning and policy*. London: Palgrave Macmillan.
- Garrison, D.R. and Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education*. USA: Jossey-Bass.
- Gedik, N. (2016) Karma öğrenme. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Editörler), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (s. 499-520). Ankara: Pegem Akademi.
- Gioiosa, M. A. and Kinkela, K. (2019). Classroom exercises with technology and communication skills: Students' perceptions. *Journal of International Education in Business*, 12 (1), 2-13.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmalara giriş*. (4. baskıdan çev: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, S. P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*. USA: Pearson Education.
- Grant, M. R. (2011). Application of adult learning theory in distance learning. In I. Management Association (Ed.), *Virtual communities: Concepts, methodologies, tools and applications* (p. 1106-1127). Hershey, PA: IGI Global.

- Gravani, M. N. (2012). Adult learning principles in designing learning activities for teacher development. *International Journal of Lifelong Education*, 31 (4), 419-432.
- Green, L. S., Banas, J. R. and Perkins, R. A. (Eds.) (2017). *The flipped college classroom: Conceptualized and re-conceptualized*. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-41855-1> (Erişim tarihi: 7.11.2018)
- Grundy, S. and Robison, J. (2004). Teacher professional development: themes and trends in the recent Australian experience. In C. Day and J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. (p. 146-166). UK: Open University Press.
- Gölseven, M. (2015). *Yetişkin eğitimlerinde oyun*. (2. baskı). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Gümüş, S. (2017). Öğrenme yönetim sistemi özellikleri. İ. Usta ve E. P. U. Güneş Editörler), *Öğrenme yönetim sistemleri içinde* (s. 3-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hammersley, M. and Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilaflı konular ve bağlam*. (Çev: S. Balcı ve B. Ahi.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hawkey, K. (2003). Social constructivism and asynchronous text-based discussion: A case study with trainee teachers. *Education and Information Technologies*, 8 (2), 165-177.
- Hockly, N. and Dudeney, G. (2014). *Going mobile: Teaching with hand-held devices*. China: Delta Publishing.
- Ho-yan-Chan, C. (2014). Building an online library for interpretation training: Explorations into an effective blended-learning mode. *Computer Assisted Language Learning*, 27 (5), 454-479.
- Hung D., Lee SS. and Vishnumahanti S. (2014). Adaptivities in teacher learning within the context of communities of practice: A school district's learning journey. In Hung D., Lim K. and Lee S.S. (Eds.), *Adaptivity as a transformative disposition*. Singapore: Springer.

- Intel Education. (2017). *Transforming education for the next generation: A practical guide to learning and teaching with technology*.
<https://www.intel.com/content/dam/www/public/us/en/documents/guides/transforming-education-next-generation-guide.pdf> (Erişim tarihi: 01.11.2017)
- International Education Advisory Board. (tarihsiz). *Learning in the 21st century: Teaching today's students on their terms*.
https://www.certipoint.com/Portal/Common/DocumentLibrary/IEAB_Whitepaper040808.pdf (Erişim tarihi: 03.08.2019)
- ISTE. (2017). *ISTE standards for educators*.
<https://id.iste.org/connected/standards/standards/standards-form?standardid=7>
(Erişim tarihi: 17.10.2018)
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 41-56.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2012a). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde (s. 59-80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2012b). Öğretmenlikte mesleki gelişim modelleri. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde (s. 99-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2012c). Öğretmenlikte mesleki gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde (s. 157-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kabakçı-Yurdakul, I. ve Odabaşı. H. F. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 39-69). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*. 31 (2), 235-250.
- Kırmav, A.U. (2017). Technology acceptance among university foreign language teachers. *5th International Symposium on New Issues in Teacher Education*'da sunulan bildiri. Polonya: University of Gdansk.

- Kırmav, A.U. (2018). İngilizce okutmanlarının teknopedagojik alan bilgisi düzeyleri ve teknopedagojik alan bilgisi düzeylerini etkileyen faktörler: Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu örneği. *5th International Eurasian Educational Research Congress*'de sunulan bildiri. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- King, K. P. (2017). *Technology and innovation in adult learning*. USA: Jossey-Bass.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., and Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64 (1), 90–106.
- Knowles, M. S. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. (Çev: S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2015). *Yetişkin eğitimi*. (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Kokoç, M. (2012). *Karma mesleki gelişim programı sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi deneyimleri üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Korkmaz, Ö. (2016). İlk ve orta öğretimde öğretimsel amaçlı teknoloji kullanımı. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Editörler), *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (s. 473-487). Ankara: Pegem Akademi. 473-487.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., and Hsieh, F.-J. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62 (2), 188–201.
- Kurt, A. A., Günüş, S. ve Ersoy, M. (2012). Dijitalleşmede son durum: Dijital yerli, dijital göçmen ve dijital göçebe. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46 (1), 1-22.

- Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bir bakış. I. Kabakçı-Yurdakul (Ed.), *Teknopedagogik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 3-37). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutluca, (T). (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici ve M. Güven (Editörler), *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* içinde (s. 619-653). Ankara: Pegem Akademi.
- Kürüm, D. (2007). *Öğretim üyesi adayları için öğretimsel gelişim programının değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149–170.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. In K. P. King, and P.A. Lawler (Eds.), *New directions for adult and continuing education*, No. 98 San Francisco: Jossey-Bass.
- Lightbrown, P. M. and Spada, N. (2010). *How languages are learned*. (3rd edition). China: Oxford University Press.
- Linnes, C. (2017). iGeneration and their acceptance of technology. *International Journal of Management & Information Systems*, 21 (2), 11-25.
- Maddux, C. D and Cummings, R. E. (1986). Educational computing at the crossroads: Type I or type II uses to predominate? *Educational Technology*, 26 (7). 34-38.
- Maddux, C. D. and LaMont Johnson, D. (2006) Type II applications of information technology in education, *Computers in the Schools*, 23 (1), 1-5.
- Mason, L. (2007). Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it feasible? *Educational Psychologist*, 42 (1), 1-7.
- McLoughlin C. (2013). Teacher professional learning in digital age environments. In M.A. Flores, A.A. Carvalho, F.I. Ferreira, and M.T. Vilaça. (Eds.), *Back to the Future*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*.
<https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
(Erişim tarihi: 04.01.2019)

- Middlewood, D., Parker, R. and Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. Great Britain: Paul Chapman Publishing.
- Mishra, P. (2019) Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35 (2), 76-78.
- Mohanna, K., Waters, M. and Deighan, M. (2008) Designing effective blended learning environments for training trainers in primary care. *Education for Primary Care*, 19 (6), 597-604.
- Muhametjanova, G. (2014). *Barriers and enablers of technology integration into instruction in the Kyrgyzstan-Turkey Manas University*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: METU, the Graduate School of Natural and Applied Sciences.
- Mouzakis, C. (2008). Teachers' perceptions of the effectiveness of a blended learning approach for ICT teacher training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 16 (4), 459-481.
- Moyle, K., Wijngaards, G. and Owen S. (2012). Students' views about learning with technologies: A literature review. In K. Moyle and G. Wijngaards (Eds.), *Student reactions to learning with technologies: Perceptions and outcomes*. (p. 1-21). USA: IGI Global.
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. and Lindsay G. (2004). Evaluating CPD: An overview. In C. Day and J. Sachs (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers* (p. 291-310). UK: Open University Press.
- MYK. (2015). *Türkiye yeterlikler çerçevesi*.
<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> (Erişim tarihi: 10.11.2017)
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- OECD. (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. https://www.oecdilibrary.org/education/stayingahead_9789264163041-en (Erişim tarihi: 17.04.2017)
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*.
<https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> (Erişim tarihi: 02.11.2017)

- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*.
<http://www.oecd.org/education/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalish.htm> (Erişim tarihi: 09.09.2018)
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. (6th ed.). USA: Pearson.
- Oppenheim, A. N. (1996). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. (New edition). USA: Pinter Publications
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (5th ed.) USA: Pearson.
- O'Bannon, B.W. and Puckett, K. (2010). *Preparing to use technology: A practical guide to curriculum integration*. (2nd ed.) USA: Pearson.
- Özarslan, Y. ve Ozan, Ö. (2016). *Öğrenme yönetim sistemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-service Education*, 30 (1), 89-100.
- Özer, B. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler içinde* (s. 195-216). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özerbaş, M.A. ve Özerbaş, D.S. (2015). Öğrenme-öğretme yaklaşımlarında yeni yönelimler. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 357-395) Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün, S. B. Demir.) Ankara: Pegem Akademi.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants part 1*.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Erişim tarihi: 27.12.2016)
- Resta, P. (Ed.). (2002). *Information and communication technologies in teacher education: A planning guide*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533e.pdf> (Erişim tarihi: 01.11.2017)
- Richards, J. C. and Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. USA: CUP.

- Roberts-Pittman, B., Nellis, L. and Krug, D. (2011). Clinically intensive preservice preparation: Opportunities and challenges of blended training. *The International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (1), 1-10.
- Rosefsky-Saavedra and Opfer, V. D. (2002). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Kappan Magazine*, 94 (2). 8-13.
- Sevim, O. (2015). *Kuramdan uygulamaya bilgisayar destekli öğretim materyali geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C. and Russel, J. D. (2015). *Öğretim teknolojileri ve öğrenme araçları*. (Çev. Ed. A. Sarı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016a). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016b). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sparks, D. and Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development. *Journal of Staff Development*, 10 (4), 40-57.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. USA: The Guilford Press.
- Stanley, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Swager, P. and Bottema, J. (2012). Views of students on learning with technologies in Dutch education and training. In K. Moyle and G. Wijngaards (Eds.). *Student reactions to learning with technologies: Perceptions and outcomes*. (p. 164-179). USA: IGI Global.
- Şahin, M. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı. Y. Budak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 397-436). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2015). Araştırma Modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde*. (s. 134-161). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- T. Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194 (Bahar), 31-50.
- Tallerico, M. (2004). *Supporting and sustaining teacher's professional development: A principal's guide*. USA: Corwin Press.
- TDK. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 09.09.2019)
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri*.
http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf (Erişim tarihi: 13.09.2017)
- The Design-Based Research Collective. (2003) *Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry*. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8.
- The New Media Consortium. (2014). *Horizon report > 2014 K-12 edition*.
<https://library.educause.edu/~media/files/library/2017/11/2014hrk12EN.pdf>
(Erişim tarihi: 08.12.2018).
- The New Media Consortium. (2019). *EDUCAUSE horizon report: 2019 higher education edition*. <https://library.educause.edu/resources/2019/4/2019-horizon-report> (Erişim tarihi: 23.04.2019).
- Torrisi-Steele, G. (2015). Factors shaping academics' use of technology in teaching: A proposed model. In M. Hosrow-Pour (Ed.). *Curriculum design and classroom management: Concepts, methodologies, tools, and applications*. (p. 188-202). USA: IGI Global.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. USA: Jossey-Bass.
- Turan, Z., Yılmaz, R. B., Durdu, L. ve Göktaş, Y. (2016). Öğretim teknolojilerinin tarihsel değişimi. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Editörler), *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* (s. 25-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R. W. (1949). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çev: M. E. Rüzgar ve B. Aslan). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO. (2008a). *ICT competency standards for teachers: Policy framework*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210E.pdf> (Erişim tarihi: 02.11.2017)

- UNESCO. (2008b). *ICT competency standards for teachers*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf> (Erişim tarihi: 02.11.2017)
- Verloop, N., Van Driel, J. and Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35 (5), 441-461.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society*. USA: Harvard University Press.
- Wacher Kjaergaard, H. and Fougat, S. S. (2016). “But all we really wanted was a course!” Teacher professional development for innovative teaching with ICT. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 25 (4), 377-395.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. UK: CUP.
- Wang, F. and Hannafin, M. J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53 (4), 5-23.
- Wang, Q. and Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology & Society*, 10 (1), 148-156.
- Windeatt, S., Hardisty, D. and Eastment, D. (2003). *The internet*. China: Oxford University Press.
- Yapıcı, ř. (2017) Adıgüzel, A. (2017). Program geliştirmenin psikolojik temelleri. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 85-118). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım. A. ve şimşek. H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Young, K. (2009). The x, y and z of generations in schools. *The International Journal of Learning*, 16 (7), 203-215.
- YÖK. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*.
http://yok.gov.tr/documents/10279/12924/turkiyede_ogretmen_egitiminde_standartlar_ve_akreditasyon.pdf/ (Erişim tarihi: 14.11.2017)

- YÖK. (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ): 6. düzey (lisans eğitimi) yeterlilikleri*. <http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/?pid=33> (Erişim tarihi: 17.11.2017)
- Zheng, L. (2015) A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education*, 2 (4), 399–420.



EK-1. Yöneticiler İçin İngilizce Derslerinde Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

**YÖNETİCİLER İÇİN İNGİLİZCE DERSLERİNDE TEKNOLOJİ
ENTEGRASYONUNA YÖNELİK YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Sayın Yönetici,

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda teknoloji entegrasyonunu daha etkili sağlamaya yönelik bir araştırma planlanmıştır. Bu amaçla, bu okulda yönetici olan sizlerin derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşlerinizin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan bu görüşme formu sekiz sorudan oluşmaktadır ve görüşmenin toplam 30 dakika sürmesi beklenmektedir.

Araştırmacı, sağlayacağınız tüm verilerin ve bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağını ve cevaplarınızın kimliğinizi açığa çıkaracak şekilde başkaları ile eğitimsel ve bilimsel amaçlar dışında paylaşılmayacağını garanti etmektedir. Bu araştırma sırasında bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcı olarak haklarınız saklıdır ve sizden aşağıdaki konularda izin istenmektedir. Lütfen cevabınızı ilgili kutucuğa "x" işareti koyarak belirtiniz.

1. Bu görüşme sırasında gerçek adımın kullanılmasını istiyorum. (Cevabınız "hayır" ise, seçeceğiniz bir takma isim kullanılacaktır.)
☐ Evet ☐ Hayır
2. Bu görüşme aşağıdaki şekil(ler)de kayıt altına alınabilir:
☐ Sesli ☐ Görüntülü ☐ Bu görüşmenin kaydedilmesini istemiyorum.
3. Bu görüşmede sağlayacağım veri ve bilgilerin, daha sonra eğitimsel ve bilimsel amaçlarla paylaşılabilirliğini kabul ediyorum.
☐ Evet ☐ Hayır

Bu formu dikkatlice okudum ve araştırmacı beni görüşme süreci ile ilgili olarak herhangi bir soru işaretine neden olmayacak şekilde bilgilendirdi. Bu görüşmeye "gönüllü" olarak katıldım ve bu formun bir kopyası bana verildi.

Katılımcının Adı ve Soyadı **Kullandıysa Takma Adı** **İmzası** **Görüşme Tarihi**

Araştırmacı

İmzası

İletişim Bilgileri

Ali Ulus KIMAV

E-posta: aukimav@anadolu.edu.tr

A.Ü. Eğit. Bil. Enst.

Tel: 05307613142

Doktora Öğrencisi

Görüşme No:

Görüşme Yeri:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Zamanı:

Görüşme Süresi:

Kayıt Aygıtları:

1) Derslerde teknoloji entegrasyonu size ne ifade ediyor?

2) Okulumuzda, derslerde teknoloji entegrasyonunun gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

a. Sizi bu şekilde düşündüren deneyimleriniz neler?

b. Derslerde teknoloji entegrasyonunun sağlanmasının öğrenme-öğretme süreçlerine ne gibi katkıları olabilir? Örnekler verebilir misiniz?

3) Okulumuz, teknoloji entegrasyonu konusunda hangi olanaklara sahip?

a. Bu okulun bir yöneticisi olarak, öğretim elemanlarının bu olanaklarla derslerinde teknolojiden yararlanarak neler yapabilmesini bekliyorsunuz?

4) Sizce, okulumuzdaki öğretim elemanları derslerinde teknolojiiden nasıl yararlanıyorlar?

a. Bunu neye dayanarak söylüyorsunuz? Gözlemleriniz / Paylaşımınız?

5) Okulumuzda teknoloji entegrasyonuna yönelik düzenlenmiş hizmetiçi eğitimler sizce ne kadar etkili oldu? Neden?

a. Bunları neye dayanarak söylüyorsunuz?

b. Bu konudaki hizmetiçi eğitimlerin daha etkili olmaları için önerileriniz var mı?

6) Okulumuzda teknoloji entegrasyonuna yönelik düzenlenmiş hizmetiçi eğitimlere katılım düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Hangi etmenler öğretim elemanlarının katılım durumlarını olumlu olarak etkilemiş olabilir?
- b. Hangi etmenler öğretim elemanlarının katılım durumlarını olumsuz olarak etkilemiş olabilir?
- c. Bunları neye dayanarak söylüyorsunuz?

7) Bu eğitimlerin, okulumuzdaki öğretim elemanlarının meslekî gelişimlerine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Bunları neye dayanarak söylüyorsunuz?

8) Derslerde kullanabilecek farklı web araçları / yazılımlar ile ilgili bir hizmetiçi eğitim programı düzenlense, bu eğitimin

a. içeriği

b. katılım şekli

c. süresi

d. sıklığı nasıl olmalı?

e. Böyle bir eğitime katılmak ister misiniz?

1. Evet ise, hangi etmenler katılımınızı olumlu yönde etkiler? Neden?

2. Hayır ise, neden?

EK-2. Öğretim Elemanlarının Teknopedagojik Gereksinimlerine Yönelik Sormaca Formu

İNGİLİZCE DERSLERİNDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ SORMACA FORMU

Sevgili Meslektaşım,

Öğrencisi olduğum *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı*'nda, doktora tezim kapsamında *Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı*'nda teknoloji entegrasyonunu daha etkili sağlamaya yönelik BAP destekli bir araştırma planlanmıştır. Bu amaçla, sizlerin derslerinizde teknoloji entegrasyonuna ilişkin görüşlerinizin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanmış olan sormaca formu dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde farklı teknolojilerin hangi dil becerilerini geliştirmeye yönelik entegre edilmesi gerektiğine ilişkin düşüncelerinize, üçüncü bölümde daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı için derslerde teknoloji destekli ne tür etkinlikleri yapabilmeyi istediğinize ve son bölümde ise sizin için ideal bir meslekî gelişim ortamına ilişkin sorular yer almaktadır.

Sormacada yer alan tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Verileriniz bilimsel araştırma etiği ve gizlilik kapsamında değerlendirilecektir ve eğitimel ve bilimsel amaçlar dışında hiçbir taraf ile paylaşılmayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. A. Ulus KIMAV
Yabancı Diller Yüksekokulu
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler ve İş Yeri Bilgileri

Soru 1. Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapıyorsunuz? _____

Soru 2. Mezun olduğunuz bölüm hangisidir?

- ☐ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ☐ Çeviribilim ☐ İngiliz Dilbilimi
☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı ☐ İngilizce Öğretmenliği ☐ Karşılaştırmalı Edebiyat

Soru 3. Eğitim durumunuz nedir?

- ☐ Lisans derecem var ☐ Yüksek lisans eğitimine devam ediyorum.
☐ Yüksek lisans derecem var. ☐ Doktora eğitimine devam ediyorum.
☐ Doktora derecem var.

Soru 4. 2017-2018 Akademik Yılı Bahar Dönemi'nde, hangi yeterlik düzeyinde derse girmektesiniz?

- ☐ A ☐ B ☐ C ☐ D

Soru 5. Derslerinizin hazırlık, sunum vb. aşamalarında teknolojiden ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Bilgisayar (Sınıfta / Laboratuvarı)	5	4	3	2	1
Projeksiyon cihazı (Sınıfta / Laboratuvarı)	5	4	3	2	1
Akıllı telefon (Mobil uygulamalar)	5	4	3	2	1
Web araçları (Blog, Canva, Kahoot vb.)	5	4	3	2	1
Web siteleri (BBC, News in Levels vb.)	5	4	3	2	1
E- kaynaklar (My Speakout Lab, "pdf" gibi biçimler vb.)	5	4	3	2	1
Ofis yazılımları (Word, Google Docs vb.)	5	4	3	2	1
Diğer bilgisayar yazılımları (Ekran yakalama, ses kayıt/düzenleme vb.)	5	4	3	2	1
Sosyal medya araçları (Instagram, YouTube vb.)	5	4	3	2	1

Bu listede belirtilmemiş ancak derslerinizin farklı aşamalarında kullandığınız başka teknolojiler varsa, lütfen kullanma sıklığı ile yazarsınız?

Soru 6. Kişisel yaşamınızda teknoloji ne sıklıkla yararlanıyorsunuz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Bilgisayar	5	4	3	2	1
Akıllı telefon	5	4	3	2	1
Web araçları (Blog, Canva vb.)	5	4	3	2	1
Web siteleri	5	4	3	2	1
E- kaynaklar ("pdf" gibi biçimler)	5	4	3	2	1
Ofis yazılımları (Word, Google Docs vb.)	5	4	3	2	1
Diğer bilgisayar yazılımları (Ekran yakalama, ses kayıt/düzenleme vb.)	5	4	3	2	1
Sosyal medya araçları (Instagram, YouTube vb.)	5	4	3	2	1

Bu listede belirtilmemiş ancak kişisel yaşamınızda kullandığınız başka teknolojiler varsa, lütfen kullanma sıklığı ile yazarsınız?

Soru 7. Okulumuzda düzenlenen derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik mesleki gelişim etkinliklerine ne sıklıkla katıldınız?

☐ Hepsine katıldım ☐ Çoğuna katıldım ☐ Bazılarına katıldım ☐ Hiç katılmadım

BÖLÜM 2. Derslerde Teknoloji Entegrasyonu

Soru 8. Aşağıdaki becerilerden hangilerine yönelik derslerde teknoloji (bilgisayar, İnternet, bilgisayar yazılımları, mobil uygulamalar vb.) yararlanmak istersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- ☐ Dinleme
- ☐ Konuşma
- ☐ Okuma
- ☐ Yazma
- ☐ Dilbilgisi
- ☐ Kelime

BÖLÜM 3. Derslerde Teknoloji Destekli Etkinlikler

Soru 9. Aşağıdaki teknoloji destekli etkinliklerden hangilerini derslerinizde yapabilmeyi istersiniz?

	Evet	Hayır	Bu konuda bilgi sahibi değilim
Ödevlere sesli dönüt vermek	1	2	3
Ödevlere görüntülü ve sesli dönüt vermek	1	2	3
Blog (Web günlüğü) kullanmak (Blogspot, Wordpress, Edublogs vb.)	1	2	3
Wiki (ortak yazarlı, değiştirilebilen metinler) kullanmak	1	2	3
Sesli konferans etkinlikleri düzenlemek (Google Hangouts, Skype vb.)	1	2	3
Video konferans etkinlikleri düzenlemek (Skype, YouTube, Wiziq vb.)	1	2	3
Görüntülü ders anlatımları hazırlamak (PowerPoint, Jing vb.)	1	2	3
Çevrimiçi sohbetler yapmak (Whatsapp, TodaysMeet)	1	2	3
Çevrimiçi videolar kullanmak (TED Talks, Vimeo, YouTube vb.)	1	2	3
Etkileşimli resimler (ses, video, metin destekli) hazırlamak (Thinglink, Pictagon vb.)	1	2	3
Sosyal medya kullanmak (Facebook, Twitter, Whatsapp vb.)	1	2	3
Etkileşimli videolar / animasyonlar (izleyici ile etkileşim sağlayan videolar) hazırlamak (EdPuzzle, Powtoon vb.)	1	2	3
Görsel destekli ders sunum araçları kullanmak (Sutori, SlideShare, Emaze vb.)	1	2	3

	Evet	Hayır	Bu konuda bilgi sahibi değilim
İnfografikler (Bilgiyi ana hatlarıyla sunan grafikler) hazırlamak (Visme, Canva vb.)	1	2	3
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar planlamak (VoiceThread, FlipGrid vb.)	1	2	3
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar planlamak (Edmodo, Messenger vb.)	1	2	3
Podcast (İnternet ortamında dinlenebilen ve/veya indirilebilen ses dosyası) ile ders anlatımı yapmak	1	2	3
Dijital hikâyeler yazmak (StoryBird, Blipfoto vb.)	1	2	3
Görsel destekli kelime alıştırmaları hazırlamak (Quizlet, H5P, Hot Potatoes vb.)	1	2	3
Sesli hikâyeler yazmak (PowerPoint, VoiceThread vb.)	1	2	3
Bilgi testleri ile ölçme-değerlendirme ve istatistik (Quizalize, Socrative, Kahoot, SPSS, Excel vb.)	1	2	3

Bu listede belirtilmemiş ancak yapabilmeyi istediğiniz başka teknoloji destekli etkinlikler varsa, lütfen yazar mısınız?

BÖLÜM 4. İdeal bir Meslekî Gelişim Ortamı

Soru 10. Sizin için ideal bir mesleki gelişim ortamının yapısı nasıl olmalı?

a. Eğitim ortamı

- ☐ Yüz yüze ☐ Harmanlanmış (Yüz yüze ve Çevrimiçi) ☐ Çevrimiçi

b. Eğitmenin özellikleri *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

- ☐ Rehber ☐ Kolaylaştırıcı ☐ Otorite ☐ Teknik bilgi sahibi
☐ Alan bilgisi sahibi ☐ Çevrimiçi olarak ulaşılabilir ☐ Yüz yüze olarak ulaşılabilir

c. Eğitime katılım şekli

- ☐ Gönüllü ☐ Zorunlu

d. Eğitimin süresi: _____ hafta

e. E-posta adresiniz? (Sizinle iletişime geçmemiz gerekirse kullanılacaktır.)

EK-3. İngilizce Hazırlık Programında Teknoloji Entegrasyonuna Yönelik Öğrenci Görüşleri Sormaca Formu

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDA TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA YÖNELİK
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ SORMACA FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda teknoloji entegrasyonunu daha etkili sağlamaya yönelik bir araştırma planlanmıştır. Bu amaçla sizlerin derslerinizde teknoloji entegrasyonuna ilişkin görüşlerinizin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan sormaca formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenim gördüğünüz yeterlik düzeyine, ikinci bölümde farklı teknolojilerin hangi derslere entegre edilmesini istediğinize ve son bölümde ise derslerde teknoloji destekli ne tür etkinliklerin yapılmasını istediğinize ilişkin sorular yer almaktadır.

Sormacada yer alan tüm soruları içtenlikle yanıtlamanız, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Verileriniz bilimsel araştırma etiği ve gizlilik kapsamında değerlendirilecektir ve eğitimsel ve bilimsel amaçlar dışında hiçbir taraf ile paylaşılmayacaktır.

Öğr. Gör. A. Ulus KIMAV
Yabancı Diller Yüksekokulu
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM 1: Öğrenim Gördüğünüz Yeterlik Düzeyi

Soru 1. Hangi İngilizce yeterlik düzeyinde öğrenim görmektesiniz?

☐ A ☐ B ☐ C ☐ D

BÖLÜM 2. Derslerde Teknoloji Entegrasyonu

Soru 2. Aşağıdaki becerilerden hangilerine yönelik derslerde (bilgisayar, İnternet, bilgisayar yazılımları, mobil uygulamalar vb.) yararlanmak istersiniz? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

- ☐ Dinleme
- ☐ Konuşma
- ☐ Okuma
- ☐ Yazma
- ☐ Dilbilgisi
- ☐ Kelime

BÖLÜM 3. Derslerde Teknoloji Destekli Etkinlikler

Soru 3. Aşağıdaki teknoloji destekli etkinliklerden hangilerinin derslerinizde olmasını istersiniz?

	Evet	Hayır	Bu konuda bilgi sahibi değilim
Ödevlere sesli dönüt verilmesi	1	2	3
Ödevlere görüntülü ve sesli dönüt verilmesi	1	2	3
Blog (Web günlüğü) kullanılması (Blogspot, Wordpress, Edublogs vb.)	1	2	3
Wiki (ortak yazarlı, değiştirilebilen metinler) kullanılması	1	2	3
Sesli konferans etkinlikleri (Google Hangouts, Skype vb.)	1	2	3
Video konferans etkinlikleri (Skype, YouTube, WiziQ vb.)	1	2	3
Görüntülü ders anlatımları (PowerPoint, Jing vb.)	1	2	3
Çevrimiçi sohbetler (Whatsapp, TodaysMeet)	1	2	3
Çevrimiçi videolar (TED Talks, Vimeo, YouTube vb.)	1	2	3
Etkileşimli resimler (üzerine ses, video, metin eklenebilen resimler) (Thinglink, Pictogon vb.)	1	2	3
Sosyal medyada etkinlikler (Facebook, Twitter, Whatsapp vb.)	1	2	3
Etkileşimli videolar / animasyonlar (izleyici ile etkileşim sağlayan videolar) (EdPuzzle, Powtoon vb.)	1	2	3
Görsel destekli ders sunumlar (Sutori, SlideShare, Emaze vb.)	1	2	3
İnfografikler (Bilgiyi ana hatlarıyla sunan grafikler) (Visme, Canva vb.)	1	2	3
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar (VoiceThread, FlipGrid vb.)	1	2	3
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar (Edmodo, Messenger, vb.)	1	2	3
Podcast (İnternet ortamında dinlenebilen ve/veya indirilebilen ses dosyası) ile ders anlatımları	1	2	3
Dijital hikâyeler yazılması (StoryBird, Blipfoto vb.)	1	2	3
Görsel destekli kelime alıştırmaları (Quizlet, H5P, Hot Potatoes vb.)	1	2	3

	Evet	Hayır	Bu konuda bilgi sahibi değilim
Sesli hikâyeler (PowerPoint, VoiceThread vb.)	1	2	3
Bilgi testleri (quizler, bilgi yarışmaları vb.) (Quizalize, Socrative, Kahoot vb.)	1	2	3

Bu listede belirtilmemiş ancak derslerinizde olmasını istediğiniz başka teknoloji destekli etkinlikler varsa, lütfen yazar mısınız?

Soru 4. Kişisel yaşamınızda ne sıklıkla teknolojiden yararlanıyorsunuz?

	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Bilgisayar	5	4	3	2	1
Projeksiyon cihazı	5	4	3	2	1
Akıllı telefon (Mobil uygulamalar)	5	4	3	2	1
Web araçları (Blog, Canva, Kahoot vb.)	5	4	3	2	1
Web siteleri	5	4	3	2	1
E- kaynaklar (“pdf” gibi biçimler)	5	4	3	2	1
Ofis yazılımları (Word, Google Docs vb.)	5	4	3	2	1
Diğer bilgisayar yazılımları (Ekran yakalama, ses kayıt/düzenleme vb.)	5	4	3	2	1
Sosyal medya araçları (Instagram, YouTube vb.)	5	4	3	2	1

Bu listede belirtilmemiş ancak kişisel yaşamınızda kullandığınız başka teknolojiler varsa, lütfen kullanma sıklığı ile yazar mısınız?

EK-4. Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Sormaca Formları İçin Uzman Değerlendirme Formları

Uzman Değerlendirme Formu

Sayın Hocam,

“İngilizce Okutmanlarının Teknopedagojik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Harmanlanmış Hizmetiçi Eğitim Programı Tasarısı”* hazırlamaya yönelik Dr. Dilruba Kürüm Yapıcıoğlu’nun danışmanlığında bir doktora tez çalışması yapmaktayım. Araştırmanın genel amacı, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı’nda görevli öğretim elemanlarının teknopedagojik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek harmanlanmış bir hizmetiçi eğitim programı tasarlamaktır. Bu amaçla gereksinim analizinin ikinci aşamasında şu sorulara yanıt aranacaktır: *Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı’nda görevli öğretim elemanlarının ve öğrencilerinin derslerde teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşleri nelerdir?*

Araştırmanın ilk aşamasında kullanılmak üzere, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu yöneticileri ve İngilizce Hazırlık Programı’nda görevli öğretim elemanları için iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formlarındaki sorular, 2016-2017 Akademik Yılı Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı EPÖ 699 Seminer dersi kapsamında kullanılan *Teknoloji Kabul Düzeyi Ölçeği* (Ursavaş, 2014) ve *İngilizce Öğretmenleri İçin Teknopedagojik Alan Bilgisi Ölçeği*’nden (Bostancıoğlu, 2014) elde edilen bulgulara dayalı olarak yazılmıştır. Görüşmeye katılacak öğretim elemanları ise, bu ölçeklerden elde edilmiş puanlara göre alt ve üst grup çeyreklik gruplarda yer alanlar arasından seçilecektir.

Gereksinim analizinin şu an incelemek üzere olduğunuz ikinci aşamasına dair sorular ise, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görevli öğretim elemanlarına ve öğrenim gören öğrencilere verilmek üzere alanyazından yararlanılarak iki paralel sormaca formu olarak yazılmıştır. Böylece, kurum çapında derslerde teknoloji entegrasyonu konusunda daha fazla sayıda paydaşa ulaşılması ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Son olarak, gereksinim analizinin iki farklı aşamasından elde edilecek verilere göre, tasarlanacak harmanlanmış hizmetiçi eğitim programının içeriğinin ortaya çıkması amaçlanmaktadır.

Bu sormaca formlarının geçerlik çalışması için sizin görüş ve önerilerinize gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle sizden, aşağıda yer alan soruları incelemeniz ve bu maddelere ilişkin görüş ve önerilerinizi, ilgili ölümün altına yazmanızı rica ediyorum.

Çalışmaya değerli görüş ve önerilerinizle getireceğiniz katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Doktora Tezi Danışmanı
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: dilrubak@anadolu.edu.tr

Ali Ulus KIMAV
EPÖ Doktora Öğrencisi
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
e-posta: aukimav@anadolu.edu.tr

**Akademik ünvan değişikliklerinden dolayı, tez adının değişmesi gündemdedir.*

Yönerge

Lütfen aşağıdaki soru formlarındaki her bir bölüm için görüşünüzü, uygun olan seçeneğe tik (✓) atarak belirtiniz. Eğer 'Uygun değildir' veya 'Düzeltilmelidir' seçeneğini işaretlerseniz, her bir bölümün altında yer alan "Öneriler ve Açıklamalar" bölümüne görüş ve önerilerinizi yazınız. Sorulması gerektiğini düşündüğünüz başka sorular veya eklemek istediğiniz diğer görüş ve önerileriniz varsa, bunları her iki formun sonunda yer alan "Diğer Görüş ve Önerileriniz" bölümüne yazabilirsiniz.

İNGİLİZCE DERSLERİNDE TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA YÖNELİK ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ SORMACA FORMU

Sevgili Meslektaşım,

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda teknoloji entegrasyonunu daha etkili sağlamaya yönelik bir araştırma planlanmıştır. Bu amaçla bu programda görevli sizlerin derslerinizde teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan sormaca formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler ve iş yeri bilgilerine dair, ikinci bölümde farklı teknolojilerin hangi derslere entegre edilmesi gerektiğini düşündüğünüze dair ve son bölümde daha etkili bir öğrenme-öğretme ortamı sağlamak için derslerde teknoloji destekli hangi tür etkinlikleri yapabilmeyi istediğinize dair sorular yer almaktadır.

Sormacada yer alan tüm soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. A. Ulus KIMAV
Yabancı Diller Yüksekokulu
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler ve İş Yeri Bilgileri

Soru 1. Kaç yıldır İngilizce öğretmenliği yapıyorsunuz?

- ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 ve üstü

Soru 2. Mezun olduğunuz bölüm hangisidir?

- ☐ Amerikan Kültürü ve Edebiyatı ☐ Çeviribilim ☐ İngiliz Dilbilimi
☐ İngiliz Dili ve Edebiyatı ☐ İngilizce Öğretmenliği ☐ Karşılaştırmalı Edebiyat

Soru 3. Eğitim durumunuz nedir?

- ☐ Lisans derecem var ☐ Lisansüstü öğrenime devam ediyorum.
☐ Lisansüstü derecem var.

Soru 4. Hangi İngilizce yeterlik düzeyinde derse girmektesiniz?

- ☐ A ☐ A tekrar ☐ B ☐ B tekrar ☐ C ☐ C tekrar ☐ D tekrar

Soru 5. Derslerinizde ne sıklıkla farklı teknolojilerden yararlanıyorsunuz?

- ☐ Her zaman ☐ Sık Sık ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

Soru 6. Okulumuzda düzenlenen derslerde teknoloji entegrasyonua yönelik hizmetiçi eğitimlere ne sıklıkla katılıyorsunuz?

- ☐ Her zaman ☐ Sık Sık ☐ Bazen ☐ Nadiren ☐ Hiçbir zaman

Sormacanın yönergesi:

- ☐ Uygun
☐ Uygun değildir
☐ Düzeltmelidir

Bölüm 1 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

- ☐ Uygun
☐ Uygun değildir
☐ Düzeltmelidir

Bölüm 1 ile ilgili öneriler ve açıklamalar**BÖLÜM 2. Derslerde Teknoloji Entegrasyonu**

Soru 7. Aşağıdaki derslerden hangilerinde farklı teknolojilerden yararlanılmasını istersiniz? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

- ☐ Dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Dilbilgisi becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik dersler

Bölüm 2 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

- ☐ Uygun
☐ Uygun değildir
☐ Düzeltmelidir

Bölüm 2 ile ilgili öneriler ve açıklamalar:

BÖLÜM 3. Derslerde Teknoloji Destekli Etkinlikler

Soru 8. Aşağıdaki teknoloji destekli etkinliklerden hangilerini derslerinizde yapabilmeyi istersiniz?

	Evet	Hayır
Ödevlere sesli dönüt vermek		
Ödevlere görüntülü dönüt vermek		
Blog (Web günlüğü) kullanmak		
Wiki (ortak yazarlı, değiştirilebilen metinler) kullanmak		
Sesli konferans etkinlikleri düzenlemek		
Video konferans etkinlikleri düzenlemek		
Görüntülü ders anlatımları düzenlemek		
Çevrimiçi sohbetler yapmak		
Çevrimiçi videolar kullanmak		
Etkileşimli resimler (ses, video, metin destekli resimler) hazırlamak		
Sosyal medya kullanmak		
Etkileşimli videolar (izleyici ile etkileşim sağlayan videolar) hazırlamak		
Görsel destekli ders sunum araçları kullanmak		
İnfografikler (Bilgiyi ana hatlarıyla sunan grafikler) hazırlamak		
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar planlamak		
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar planlamak		
Podcast (İndirilebilen ses dosyası) ile ders anlatımı yapmak		
Dijital hikâyeler yazmak		
Görsel destekli kelime alıştırmaları hazırlamak		
Sesli hikâyeler yazmak		
Bilgi testleri (quizler, bilgi yarışmaları vb.) hazırlamak		

Bu listede belirtilmemiş ancak yapabilmeyi istediğiniz başka teknoloji destekli etkinlikler varsa, lütfen yazarsınız?

Bölüm 3 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

☐ Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir

Bölüm 3 ile ilgili öneriler ve açıklamalar:

Öneri:

Diğer Görüş ve Önerileriniz:

**İNGİLİZCE HAZIRLIK PROGRAMINDA TEKNOLOJİ ENTEGRASYONUNA YÖNELİK
ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ SORMACA FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda teknoloji entegrasyonunu daha etkili sağlamaya yönelik bir araştırma planlanmıştır. Bu amaçla bu programda öğrenim gören sizlerin derslerinizde teknoloji entegrasyonuna yönelik görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış olan sormaca formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrenim gördüğünüz yeterlik düzeyine, ikinci bölümde farklı teknolojilerin hangi derslere entegre edilmesini istediğinize ve son bölümde derslerde teknoloji destekli hangi tür etkinliklerin yapılmasını istediğinize dair sorular yer almaktadır.

Sormacada yer alan tüm soruları içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın doğru sonuçlara ulaşması için büyük önem taşımaktadır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Öğr. Gör. A. Ulus KIMAV
Yabancı Diller Yüksekokulu
Anadolu Üniversitesi

BÖLÜM 1: Öğrenim Gördüğünüz Yeterlik Düzeyi

Soru 1. Hangi İngilizce yeterlik düzeyinde öğrenim görmektesiniz?

- ☐ A ☐ A tekrar ☐ B ☐ B tekrar ☐ C ☐ C tekrar ☐ D tekrar

Sormacanın yönergesi:

- ☐ Uygun dur ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir

Bölüm 1 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

- ☐ Uygun dur ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir

Bölüm 1 ile ilgili öneriler ve açıklamalar:

BÖLÜM 2. Derslerde Teknoloji Entegrasyonu

Soru 2. Aşağıdaki derslerden hangilerinde farklı teknolojilerden yararlanılmasını istersiniz? *(Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)*

- ☐ Dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Dilbilgisi becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler
☐ Kelime dağarcığının geliştirilmesine yönelik dersler

Bölüm 2 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

- ☐ Uygun dur ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir

Bölüm 2 ile ilgili öneriler ve açıklamalar:

BÖLÜM 3. Derslerde Teknoloji Destekli Etkinlikler

Soru 3. Aşağıdaki teknoloji destekli etkinliklerden hangilerinin derslerinizde olmasını istersiniz?

	Evet	Hayır
Ödevlerinize sesli dönüt verilmesi		
Ödevlerinize görüntülü dönüt verilmesi		
Blog (Web günlüğü) kullanılması		
Wikiler (ortak yazarlı, değiştirilebilen metinler)		
Sesli konferans etkinlikleri		
Video konferans etkinlikleri		
Görüntülü ders anlatımları		
Çevrimiçi sohbetler		
Çevrimiçi videolar		
Etkileşimli resimler (ses, video, metin destekli resimler)		
Sosyal medyanın kullanılması		
Etkileşimli videolar (izleyici ile etkileşim sağlayan videolar)		
Görsel destekli ders sunum araçları		
İnfografikler (Bilgiyi ana hatlarıyla sunan grafikler)		
İnternet üzerinde sözlü tartışmalar		
İnternet üzerinde yazılı tartışmalar		
Podcast (İndirilebilen ses dosyası) ile ders anlatımı		
Dijital hikâyeler		
Görsel destekli kelime alıştırmaları		
Sesli hikâyeler		
Bilgi testleri (quizler, bilgi yarışmaları vb.)		

Bu listede belirtilmemiş ancak derslerinizde olmasını istediğiniz başka teknoloji destekli etkinlikler varsa, lütfen yazar mısınız?

Bölüm 3 ile ilgili sorular, araştırmanın amacına göre:

☐ Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir

Bölüm 3 ile ilgili öneriler ve açıklamalar

Diğer Görüş ve Önerileriniz:

EK-5. Mesleki Gelişim Programının Katılımcıları İle Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

<u>Tarih:</u>	<u>Görüşme #:</u>	<u>Katılımcı:</u>	<u>Kayıt Cihazı:</u>
----------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------------

WEBDE İNÖ MGP ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Daha önce ne tür meslekî gelişim, hizmetiçi eğitim veya atölye çalışmaları gibi etkinliklere katıldınız?

Bu etkinliklerden memnun ayrılmanı sağlayan etmenler nelerdi?

2. Bu programa katılma amacınız nedir?

3a. Programın çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Katılımcılar arasında etkileşim ile ilgili?

İçerik ile ilgili?

Etkinlikler ile ilgili?

3b. Programın yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin beklentileriniz nelerdir?

Katılımcılar arasında etkileşim ile ilgili?

İçerik ile ilgili?

Etkinlikler ile ilgili?

4. Bu program sırasında eğitmeden beklentileriniz nelerdir?

Eğitmen desteği?

Eğitmenin rolü?

5. Başlayacağınız eğitime ilişkin neler hissediyorsunuz? Neden?

EK-6. Çevrim içi Örnek Etkinlik

 Merhaba!
Sizce derslerimizde web araçları kullanmanın ne gibi avantajları ve dezavantajları var?

Bu etkinlikte çevrimiçi panomuza iki avantaj ve iki dezavantaj ekler misiniz?

Eğer sizden önce başka bir katılımcı aynı şeyi yazdıysa, lütfen (mümkünse) farklı bir şey yazmak için ikinci kez düşünün.

Paylaşımlarınızı heyecanla bekliyoruz :)



 Selamlar,

Öncelikle yazılan tüm avantaj ve dezavantajlara katıldığımı belirtmek istiyorum.

Ayrıca, daha önce de konuştuğumuz gibi, devir teknoloji devri ve her gelen öğrenci biraz daha teknoloji ile içe içe oluyor. Dolayısıyla derslerimizde teknolojiyi kullanmamız, onlar için dersleri daha gerçek hayata yakın kılıyor. Bir diğer avantaj olarak da, web araçları kullanılarak işlenen derslerin daha akılda kalıcı olmasını söyleyebiliriz.

Dezavantajlarına baktığımızda ise, web araçlarının kullanımı derste fazla zaman kaybetmemize sebep olabiliyor ve dolayısıyla da haftalık programı takip etmemizi zorlaştırıyor. Bir de çok fazla web aracı kullandığımızda, öğrencilerde alışkanlık yapıyor ve daha sıkıcı buldukları aktiviteleri (bknz:Pack'teki controlled practice'ler) yapmak istemiyorlar. Ara ara sınıftan yükselen "Kahoot, please!" seslerini buna örnek olarak verebiliriz

 Merhaba, Herkes yazmadan ben yazayım, farklı birşeyler düşünmek zorunda kalmayayım dedim.

Önce avantajlar; Web araçları kullanarak hazırlanan materyaller öğrencilerimizin daha çok ilgisini çekiyor ve bu tür aktiviteleri daha eğlenceli buluyorlar. Ayrıca ders dışında da dilin kullanımını daha anlamlı bir hale getirerek, yabancı dili hocaya ödev hazırlama dışında bir iletişim ve paylaşım aracı olarak kullanmayı sağlıyor.

Şimdi de dezavantajlar; ders materyali hazırlamak özellikle benim gibi yavaş elemanlar için biraz fazla zaman alabiliyor. Bir de bazı araçlar için öğrencinin oluşturması gereken outcome o kadar sınırlı oluyor ki attığımız taş ürküttüğümüz kuşa deymiyor.



 Dil sınıflarında, birlikte çalışmayı teşvik edebiliyor olması ek bir iyi yön sayılabilir.

Kötü olabilecek tarafı ise bazen dil ile ilgili amaçların önüne geçmesi. Web aracı ile uğraşmaktan dil ile ilgili kazanımların atlanabilmesi olabilir.



Dezavantaj: Öğrenme kişiye göre yavaş, hızlı, kolay vs. olabilir. Evet ellerinde akıllı cep telefonu var fakat her öğrenci aynı anda bu uygulamalara hakim olmayabilir.

Merhaba

Derslerde kullandığımız web araçları öğrencilerin aktif şekilde derse katılımını sağlamakta birebirdir. Sizlerin de bildiği gibi bazı öğrenciler çok göz onunde olmak istememe eğiliminde oluyorlar. Özellikle speaking aktivitelerinde. Web araçları bu öğrencileri de derse dahil etmemizi sağlıyor. Ör: nick name kullanarak fikirlerini ortaya koyuyorlar :) Diğer bir avantajı da bu tip araçlar öğrencilerimizde merak uyandırıp yeni dil öğrenme sistemleri veya sitelerini araştırmaya yönlendirebilir.

Web araçlarının aklıma gelen ilk dezavantajı teknik problemlerden kaynaklı sorunlar çıkması olabilir. İnternet bağlantısının iyi olmaması, elektrik kesintisi,...vs. Ayrıca su an aklıma gelen bir başka dezavantaj da su olabilir: Biz her ne kadar cogu ogrencimizin akıllı telefona sahip olduğunu düşünsek de sayıları az da olsa akıllı telefon kullanmayan öğrencilerimiz de olabilir ve bu bazı sıkıntılara sebep olabilir: (Öğrencinin derse ilgisini kaybetmesi; maddi sebeplerden oturu alamadıysa psikolojik sıkıntılar,...vs)

 Selam, bir avantaj öğrencilerin gözündeki profilimizi olumlu etkilemesi. Sürekli bilmedikleri şeylerden yakınıyoruz, onu nasıl bilmezsin, şundan daha haberleri yok sonra bi bilgisayar başına geçiyoruz bizim de bir ton şeyden haberimiz yok. Bu anlamda çağa

EK-7. Katılımcıların Ürettikleri Dokümanlar



Görsel Destekli Materyaller hazırlamak konusunda neler biliyorum?

[Ali Ulus KIMAY](#)

1 Section

Jul 4, 2018 at 9:46pm

40

Merhaba!

İlk etkinliğimiz görsel destekli materyaller hazırlamak konusunda neler bildiğiniz ve neler öğrenmek istediğiniz ile ilgili. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt vermenizi bekliyoruz:

Derslerinizde hangi görsel materyallerden yararlanıyorsunuz?

Bu materyalleri hangi kaynaklardan sağlıyorsunuz?

Kendi materyallerinizi tasarlıyorsanız, bunu nasıl yapıyorsunuz?

Bunlara ek olarak, bu modülde öğrenmek istediğiniz yeni şeyler de olabilir. Resminizi ünlü birisi olarak bir reklam panosuna yerleştirmeyi veya kelime bulutları tasarlamayı istiyor olabilir misiniz?

Paylaşımlarınızı dört gözle bekliyoruz :)

Unread

✓ Subscribed

← Reply



Oct 10, 2018

Derslerimde çoğunlukla basılı (ve tercihen renkli) görsel materyal kullanma alışkanlığım var. Bu materyalleri çoğu zaman Google görsellerinden ya da basılı kitaplardan elde ediyorum. Zaman zaman Powerpoint sunularına başvurduğum da oluyor. Bu sunuları ya kendim tasarlıyorum ya da hazır olanları kullanıyorum. Açıkçası Photoshop türü programlara hakim olmadığım için görsellere pek müdahale etme şansım olmuyor. Dolayısıyla amaca en iyi hizmet eden görselleri bulmaya çalışıyorum. Bu konuda öğrencilerden destek aldığım da oluyor. Sınıfa renkli kâğıt ve kalem götürüp öğrencilerden görsel üretmelerini istiyorum.

← Reply

(1 like)

Modül 1 –Ders Planı 1

Uygulama tarihi ve saati: 31.10.2017 11:15 3.ders

Kazanım: Can make and respond to suggestions

Düzey: B level- pre-intermediate

Süre: 45 dakika

Beceri: Yazma, okuma, konuşma

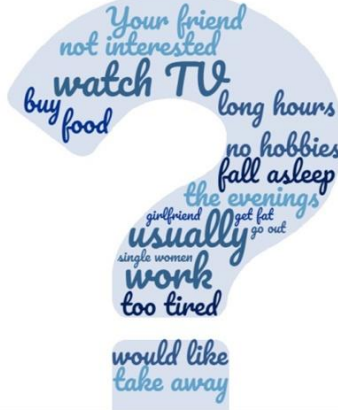
Kaynak: Speak-out pre-intermediate students'book

Web aracı ve varsa diğer araçlar:Lino

(<http://linoit.com/user/...>) Wordscloud
(<https://www.wordclouds.com/>)

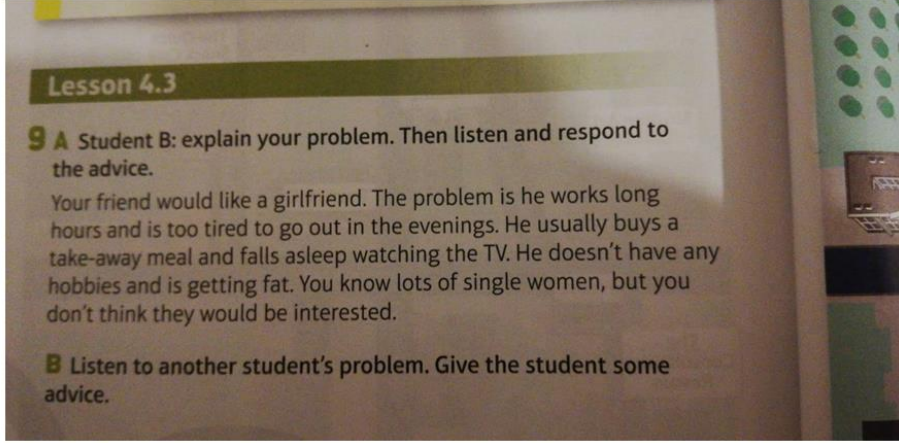
Dersten önce:

1. Warm-up olarak son zamanlarda herhangi bir sorunları olup olmadığı ve böyle zamanlarda kimlerden öneri ya da yardım aldıklarını konuşarak konuya giriş yapın.
2. Speak-out pre-intermediate students' book'ta 162. Sayfa 4.3 kısmında yer alan sorunda yer alan kelimeleri bir wordcloud'a aktarın.
3. Öğrencilere bir sorunla ilgili bir paragraftan alınan kelimeleri verin ve bu kişinin sorunun ne olabileceği hakkında kısa bir süre konuşun.



Ders sırasında:

1. Wordcloud'un çıktısını alın ve öğrencileri 3 kişilik gruplara ayırın. Kelimelere bakarak bir paragrafta sorunu yazmalarını isteyin.
2. Paragraflarını hazırladıktan sonra her gruba başka bir grubun paragrafını vererek farklılıklara ya da benzerliklere odaklanmasını isteyin.
3. Kitabın 162. Sayfasındaki ilgili aktiviteye giderek paragrafın aslını görmelerini sağlayın.



4. Grup olarak soruna odaklanıp bir öneride bulunmaları gerektiğini söyleyin.
5. Lino'da hazırladığınız panoya tıklayarak önerilerini gruplar halinde yazmalarını isteyin.
6. Her grup önerisini yazdıktan sonra da bu önerilere yorum yapmalarını isteyin. Bir başka grubun önerisine yorum yazmaları yeterli olacaktır.

Dersten sonra:

1. Diğer grupların önerilerine bakıp hata varsa düzeltmelerini isteyin.
2. Kitabın 160. Sayfasında 4.3 aktivitesi için benzer şekilde öneri sunmaları ve öneriye cevap vermelerini isteyin.

Alternatif uygulama: Grupların lino'da kendi önerilerini yazmaları yerine öğretmen kendisi yazabilir. Zamandan kazandırabilir. Wordcloud'da hazırladıkları hikayeleri lino'da not kağıtlarına yazıp, her grubun birbirinin paragraflarını görmeleri sağlanabilir.

Uygulama Sonrası Düşünceler

Kullanılan web aracına yönelik düşünceler: (Kullandığınız bu web 2.0 aracını neden seçtiniz? Bu aracın diğer web 2.0 araçlarına göre güçlü ve zayıf yanları nelerdir? Web 2.0 aracının kullanılmasına yönelik olarak ne gibi şeyleri göz önünde bulundurdunuz/önlemler aldınız?)

Tasarlanan materyale yönelik düşünceler: (Tasarlanan materyalin güçlü yanları, geliştirilmesi gereken yanları)

Merhaba Ayşegül,

Emeğine sağlık, etkili bir plan uygulamışsın 😊(42 dk. gözlemleyebildiğim için söylüyorum). Baştan sona çok dikkatli bir plan 😊. Sadece videodaki verilere bakarak düşüncelerimi aşağıda paylaşmak istiyorum.

Kelime bulutu etkinliğinin güçlü yanları:

- Kazanıma yönelik olarak doğru planlanmış bir etkinlik, bu yüzden öğrenci için de anlamlı olmuş,
- Kelime bulutu ile devam etmeden önce yeterli ölçüde öğretme öncesi ve konuya çekme etkinliği yapılmış,
- Öğrencilerin etkinlikte ne yapacakları net olarak anlatılmış,
- Öğrencilerin arasında etkinliklerden kopmamaları için dolaşılmış, gerekli notlar alınmış.
- Verilen hazırlık süresi yeterli olmuş (10 dk. da yeterli olabilirmiş en başta?)
- Hedef dilde etkileşim olanakları yaratılmış,
- Diğer grupların paragraflarının ve orijinal metnin okunması etkinliği ile okuma becerisi önemli ölçüde entegre edilmiş,
- Kelime bulutu büyük ve okunaklı bir şekilde, soru işareti ile etkili bir şekilde tasarlanmış,

Kelime bulutu etkinliğine yönelik önerilerim:

- Şu an için yok 😊 sade ve çok başarılı bir tasarım (belki kağıda daha çok oturması sağlanabilir miydi?)

Lino etkinliğinin güçlü yanları:

- Yeni bir öğrenme ortamı kullanılmış, bağlantı karmaşa olmayacak şekilde Edmodo'da paylaşılmış.
- Her gruptan bir kişinin telefonu kullanılmış, karmaşa olasılığı azaltılmış,

Lino etkinliğine yönelik önerilerim:

- Acaba Lino ikinci ders kullanılabilir miydi? Böylece ikinci derste de ilk ders olduğu gibi hedef dilin bolca kullanıldığı bir süreç olurdu? Bu şekilde Lino'nun kullanımı biraz sınırlı kalmış olabilir mi? Ama en azında öğrenciler öğrenmiş oldular Lino'yu ve daha sonra kullanmak istersen hazır olacaklar.
- Tüm sınıfın okuması için yapışkan notlar daha büyük puntolu olarak o anda düzenlenebilir miydi?

Uygulama Sonrası Düşünceler

Kullanılan web aracına yönelik düşünceler: Kelime bulutunu seçtim çünkü verdiğim paragraftaki durumu tahmin ederek yazmalarını, duruma iyice hakim olmalarını istedim. Bunun için en güzel ve dikkat çekici yolun kelime bulutlarıyla olacağını düşündüm. Bence ilgi çekmesi ve öğrenciyi aktiviteye dahil etmesi bakımından çok güçlü ve yaratıcılığı tetikliyor. Zayıf yönüyle pek karşılaşmadım. Grup çalışmasını 4 kişi yaptım plandakinden farklı olarak ama planımda yazdığı gibi 3 kişi olması daha ideal daha etkili çalışmaları bakımından. Dönüt kısmını da daha güzel planlamam gerekir. Contex üzerinden mi yoksa grammar ve vocabulary bakımından mı dönüt vermeliyim bu konu üzerinde daha detaylı düşünmem gerekirdi.

Lino'yu seçtim çünkü bu platformda kitaptakine benzer olarak (kitapta bloğa yazılan önerileri görmüşlerdi) bir bloğa yorum yapıyor gibi oldular. Fotoğrafla da destekleyince daha ilgi çekici oldu. İlgi çekici olması ve birbirlerinin cevaplarını görmeleri açısından güzel, ancak sınıflar küçük ve birbirlerinin cevaplarını sadece okusalar ve o şekilde paylaşırlar sanki daha tasarruflu olurdu, bu bakımdan zayıf buluyorum. Ayrıca teknik sorunlarla da karşılaşabiliyor.

Örnek Ders Planı Şablonu Sayfa 2 / 3

Tasarlanan materyale yönelik düşünceler: Kelime bulutu bence çok güzel oldu değişiklik yapmazdım. Lino'da kullandığım materyal de güzeldi. Resim ve görsellik açısından etkili buldum.

Diğer düşünceler: Teknoloji kullanmaya çabalamam bile bence öğrencilerin algılarını olumlu etkiledi. Hepsi istekliydi ve katılım sağladılar. Bu deneyimimi çok olumlu değerlendiriyorum.

EK-8. Hedef Kazanımlara Yönelik Sormaca Formları

Modül 1'in Sonunda Çevrimiçi Panolar Konusunda Kendinizi Değerlendirin!

* Required

Modül 1'i bitirirken, bu modülde geliştirmeniz beklenen becerilerle ilgili kendinizi değerlendirmenizi istiyoruz. Değerlendirme sonuçlarına göre ilerleyen aşamalarda size daha etkili destek sağlamayı ve modülle ilgili gerekli değişiklikleri yapmayı planlıyoruz. *

	Evet	Kısmen	Hayır
Çevrimiçi panom için arka plan seçebilirim.	☐	☐	☐
Çevrimiçi panomda metin ekleme özelliklerini kullanabilirim.	☐	☐	☐
Çevrimiçi panoma görsel-ışitsel öğeler ekleyebilirim.	☐	☐	☐
Çevrimiçi panomu öğrencilerimle paylaşabilirim.	☐	☐	☐
Çevrimiçi panoma farklı düzeylerde erişim izni verebilirim.	☐	☐	☐

Adınız, Soyadınız *

Your answer

Diğer görüşleriniz?

Your answer

SUBMIT

EK-9. Modül İçeriğine Yönelik Sormaca Formları

Modül 1'i bitirirken mesleki gelişim programımızın etkililiğini artırmak amacıyla, programın eksik ya da güçlendirilmesi gereken yönlerini belirleyerek gerekli geliştirme çalışmalarını yapmak için sizden aşağıda yer alan form aracılığıyla görüşlerinizi almak istiyoruz. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz. *

	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1. Modülün içeriği, bu modülün kazanımlara göre düzenlenmiş.	☐	☐	☐
2. Tanıtılan web araçları bu modülün kazanımlarına göre seçilmiş.	☐	☐	☐
3. Tanıtılan web araçları, hazırlık okulu'ndaki İngilizce derslerinin kazanımlara göre materyaller tasarlamaya yönelik seçilmiş.	☐	☐	☐
4. Örnek ders planları, uygulama sürecinde yönlendirici olacak şekilde tasarlanmış.	☐	☐	☐
5. Modül boyunca çevrimiçi etkileşim süreçleri etkili bir şekilde tasarlanmış.	☐	☐	☐
6. Modül boyunca yüz yüze etkileşim süreçleri etkili bir şekilde tasarlanmış.	☐	☐	☐
7. Modül boyunca paylaşımlar (tartışmalar, paylaşımlar, destek) etkili bir şekilde yönetilmiş.	☐	☐	☐

Adınız, Soyadınız *

Your answer

Diğer görüşler

Your answer

Organizasyonlara beklenilen mi var?

Tasarımdan çıkar ??

Risk → özgürlük/seçenek

Beyanla ilgili olarak kalmıyor?

Kayısı kalmıyor?

→ Ne zaman görüşülür sisteme?

İhtiyaçları ve sıklıkla oluyor?

Nasıl bekliyor?

→ Gerekli görüyor mu?

Bunlar da görüşme sonucu olsun,

Vocaroo ile cevap verin

Model 2'ye bodge entegre et.

Organizasyonun geleceği → depolama

- ✓ + Video + Music havas işlemleri ^{ekle}
- + Teach a man how to fish ^{gününe ekle}
- ⊕⊕ YouTube accountu kontrol Exosite ^{gününe ekle}
- ⊕⊕ Ozel bir site kullanmasın böyle paylaşması
geçerse Ekle ^{gününe} Exosite

~~⊕⊕ İlk gün Yehoshua outcast'ın nedir bulacak~~

✓ ⊕⊕ Ozel dosyaları PDF'ye çevir.

⊕⊕ Podcast Tr versiyon ?

✓ ⊕⊕ Modüllerin adını gördükçe gear (#3)

✓ ⊕⊕ Session notes dğleri

✓ ⊕⊕ Günlük ya da hermen

✓ ⊕⊕ F2F oturum video bağlantısı

⊕⊕ F2F session plan nasıl

Digital Bridge

+ Khasat beurladan propaganda suru sec ulanyşyrmaz

7.10.18

Sorluk ekle

* Sesi de sisteme girmesi olarka girdim. (kontrol, expati vb)

Packlar iste

✓ # Model 2'de uýyulane wdesteriniw ekleidi

✓ # Öýneci rañ gawllw kohlum jomw

✓ # Kehlmeula rañ gawllw kohlum jomw

✓ # Bude uýyulane uýyurw jrsit dlrse

✓ # Koww kowwun listess hawwle

EK-11. Mesleki Gelişim Programı Sonrasında Katılımcılarla Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler İçin Uzman Değerlendirme Formu

Şayın Uzman,

Web Destekli İngilizce Öğretimi Meslekî Gelişim Programı'nın (WEBDE İNÖ MGP) katılımcılar tarafından değerlendirilmesini amaçlayan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sizinle paylaşılmıştır.

Soru formundaki her bir soru için görüşünüzü, uygun olan seçeneğe (x) işareti koyarak belirtiniz. Eğer 'Uygun değildir' veya 'Düzeltilmelidir' seçeneğini işaretlerseniz, her bir bölümün altında yer alan "Öneriler ve Açıklamalar" bölümüne görüş ve önerilerinizi yazınız. Sorulması gerektiğini düşündüğünüz başka sorular veya eklemek istediğiniz diğer görüş ve önerileriniz varsa, bunları formun sonunda yer alan "Diğer Görüş ve Önerileriniz" bölümüne yazabilirsiniz.

Formdaki kutucukları dilediğiniz ölçüde yeniden boyutlandırabilirsiniz.

Teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Doktora Tezi Danışmanı

Anadolu Üniversitesi
Enstitüsü

Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: dilrubak@anadolu.edu.tr

Ali Ulus KIMAV

EPÖ Doktora Öğrencisi

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri

e-posta: aukimav@anadolu.edu.tr

Soru 1

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 2

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:



Soru 3

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 4

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 5

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 6

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 7

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 8

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Soru 9

Uygun ☐ Uygun değildir ☐ Düzeltilmelidir ☐

Görüşler:

Diğer görüş ve önerileriniz:

EK-12. Mesleki Gelişim Programı Sonrasında Katılımcılarla Yarı-Yapılandırılmış
Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Benim adım Ali Ulus KIMAV. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı'nda öğrenciyim. Şu anda "İngilizce Okutmanlarının Teknopedagojik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Harmanlanmış Hizmetiçi Eğitim Programı Tasarısı" konulu tez araştırmam için Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Programı'nda görevli öğretim elemanları için hazırlanan ve denemesi sizlerin katılımıyla tamamlanan "Web Destekli İngilizce Öğretimi Mesleki Gelişim Programı"nın değerlendirilmesi aşamasındayım.

Bu katılım onay formu, size görüşme süreci ile ilgili gerekli bilgileri sunmaktadır. Bu yüzden bu katılım formunu imzalamadan önce, aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz ve eğer aklınıza herhangi bir soru gelirse, araştırmacıya çekinmeden sorunuz.

Bu görüşmenin amacı, derslerinizde teknoloji entegrasyonuna yönelik teknopedagojik gereksinimleriniz ile ilgili derinlemesine bilgi toplamaktır. Bu görüşmede toplam sekiz soru vardır ve görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürecektir. Görüşme sizin için uygun bir yerde ve zamanda gerçekleşecektir ve sesli ve/veya görüntülü olarak kaydedilecektir. Ayrıca bu görüşmeye katılımınız tamamen gönüllülük esasına bağlıdır ve eğer derseniz bu görüşmeyi yarıda kesebilirsiniz ya da daha sonra katılmaktan vazgeçebilirsiniz.

Araştırmacı, sağlayacağınız tüm verilerin ve bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağını ve cevaplarınızın kimliğinizi açığa çıkaracak şekilde başkaları ile eğitimsel ve bilimsel amaçlar dışında paylaşılmayacağını garanti etmektedir. Bu araştırma sırasında bilimsel araştırma etiği kapsamında katılımcı olarak haklarınız saklıdır ve sizden aşağıdaki konularda izin istenmektedir. Lütfen cevabınızı ilgili kutucuğa "x" işareti koyarak belirtiniz.

1. Bu görüşme sırasında gerçek adımın kullanılmasını istiyorum. (Cevabınız "hayır" ise, seçeceğiniz bir takma isim kullanılacaktır.)
☐ Evet ☐ Hayır
2. Bu görüşme aşağıdaki şekil(ler)de kayıt altına alınabilir:
☐ Sesli ☐ Görüntülü ☐ Bu görüşmenin kaydedilmesini istemiyorum.
3. Bu görüşmede sağlayacağım veri ve bilgilerin, daha sonra eğitimsel ve bilimsel amaçlarla paylaşılacağını kabul ediyorum.
☐ Evet ☐ Hayır

Bu formu dikkatlice okudum ve araştırmacı beni görüşme süreci ile ilgili olarak herhangi bir soru işaretine neden olmayacak şekilde bilgilendirdi. Bu görüşmeye "gönüllü" olarak katıldım ve bu formun bir kopyası bana da verildi.

Katılımcının Adı ve Soyadı Kullandıysa Takma Adı İmzası Görüşme Tarihi

Araştırmacı

İmzası

İletişim Bilgileri

Ali Ulus KIMAV

E-posta: aukimav@anadolu.edu.tr

A.Ü. Eğit. Bil. Enst.

Tel: 05307613142

Doktora Öğrencisi

Tarih:

Görüşme #:

Katılımcı:

Kayıt Cihazı:

WEBDE İNÖ MGP SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

1. Yürüttüğünüz derslere ilişkin bilgi verebilir misiniz?

a. Haftalık ders yükünüz ve yürüttüğünüz ders kapsamındaki sorumluluklarınız nedir?

b. Herhangi bir idari birimde çalışıyor musunuz? Evetse, hangisi? Bu birimdeki sorumluluklarınız nelerdir?

c. Okul dışında sosyal sorumluluk projelerine katılmak gibi etkinliklerde bulunuyor musunuz? Evetse,

hangisi/hangileri? Bu etkinlikteki/etkinliklerdeki sorumluluklarınız nelerdir?

ç. Bu mesleki gelişim programındaki gereklilikleri tamamlamak için nasıl bir çalışma planı yaptınız? Bu gereklilikleri

tamamlamak için ne kadar zaman ayırdınız?

2. Bu mesleki gelişim programına başlamadan önce programla ilgili olarak ... hissettiğinizi söylemişsiniz.

a. Program boyunca öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında neler hissettiniz?

b. Bu mesleki gelişim programını tamamladıktan sonra neler hissediyorsunuz?

3. Programa başlamadan önce çevrimiçi öğrenme ortamındaki ... konusunda beklentilerinizden bahsetmişsiniz. Bu

beklentiler ne ölçüde gerçekleşti?

- a. katılımcılar arasında etkileşim
- b. içerik
- c. etkinlikler
- d. programın çevrimiçi öğrenme ortamında görmek istediğiniz başka şeyler de var mı?

4. Programın çevrimiçi öğrenme ortamından nasıl yararlandınız?

- a. tartışmalardan (*"Neler biliyorum?"*, *Etkinlik planı yükleme sonrası*, *"Desteğe ihtiyacım var!"*) nasıl yararlandınız?

Bu tartışmalara katılmanızın size neler sağladığını düşünüyorsunuz?

- b. tartışmaların derslerinizdeki web araçlarını kullanmaya ilişkin bakış açınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

- c. "Nasıl yapılır?" videolarını ne sıklıkla seyrettiniz? Bu videolardan nasıl yararlandınız?

- ç. "Sıra sizde!" etkinliklerinin size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden/Nasıl?

- d. "Bu(nlar) da benden!" etkinliklerinin size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden/Nasıl?

- e. diğer katılımcıların uygulama videolarından nasıl yararlandınız?

- f. çevrimiçi demo etkinliklerinin size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden/Nasıl?

- g. kafe paylaşımları hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

5. Programa başlamadan önce yüz yüze öğrenme ortamındaki ... konusunda beklentilerinizden bahsetmişsiniz. Bu

beklentiler ne ölçüde gerçekleşti?

a. katılımcılar arasında etkileşim

b. içerik

c. etkinlikler

ç. programın yüz yüze öğrenme ortamında görmek istediğiniz başka şeyler de var mı?

6. Programın yüz yüze öğrenme ortamındaki

a. uygulama sonrası tartışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

b. demo etkinliklerin size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

c. bireysel/ikili çalışma/grup çalışmalarının size katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

ç. materyal tasarımına ayrılan süre sizce yeterli miydi? Bu süreden nasıl yararlandınız?

d. bir sonraki modüle bakış etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Bu program boyunca sağlanan eğitmen desteğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

a. yüz yüze

b. Çevrimiçi

8. Bu mesleki gelişim programının

a. genel olarak güçlü yanları nelerdir?

b. genel olarak güçlendirilmesi gereken yanları nelerdir?

c. toplam süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?

. modüllerinin süresi hakkında ne düşünüyorsunuz?

d. yürütülüş şekli sizce yüz yüze mi, harmanlanmış mı yoksa evrimii mi olmalı? Neden?

EK-13. Yarı-yapılandırılmış Görüşmelerin Tarihleri ve Süreleri

	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Hakan	30 Mart 2018	56 dakika 46 saniye
Göktekin	30 Mart 2018	56 dakika 04 saniye
Canan	2 Nisan 2108	36 dakika
Elif	3 Nisan 2018	48 dakika 34 saniye

MGP Öncesi			MGP Sonrası	
	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi
Pelin	3 Ekim 2018	21 dakika 01 saniye	9 Ocak 2019	51 dakika 36 saniye
Derin	4 Ekim 2018	15 dakika 02 saniye	3 Ocak 2019	37 dakika 45 saniye
Demet	27 Eylül 2018	16 dakika 29 saniye	10 Ocak 2019	53 dakika 39 saniye
Ayşegül	4 Ekim 2018	16 dakika 55 saniye	8 Ocak 2019	58 dakika 46 saniye
Çağatay	1 Ekim 2018	44 dakika 12 saniye	4 Ocak 2019	1 saat 17 dakika 42 saniye
Gonca	28 Eylül 2018	37 dakika 18 saniye	11 Ocak 2019	1 saat 22 dakika 39 saniye
Burcu	27 Eylül 2018	16 dakika 35 saniye	3 Ocak 2019	56 dakika 38 saniye
Ali	26 Eylül 2018	15 dakika 58 saniye	10 Ocak 2019	33 dakika 06 saniye
Hatice	4 Ekim 2018	18 dakika 15 saniye	4 Ocak 2019	40 dakika 59 saniye
Beste	3 Ekim 2018	18 dakika 21 saniye	11 Ocak 2019	1 saat 09 dakika 53 saniye
Melisa	1 Ekim 2018	26 dakika 17 saniye	7 Ocak 2019	48 dakika 18 saniye
Mehmet	26 Eylül 2018	18 dakika 52 saniye	8 Ocak 2019	41 dakika 56 saniye

EK-14. Katılımcıların Zorunlu Etkinlikleri Tamamlama Durumları

Katılımcıların sorumlu oldukları etkinlikleri tamamlama durumu

Oryantasyon			Mesleki Gelişimin Devamı		
	Padlet	İçerik Değerlendirme		Tartışma	İçerik Değerlendirme
Pelin	Var	Var	Pelin	Var	Var
Derin	Var	Var	Derin	Var	Var
Demet	Yok	Var	Demet	Var	Var
Ayşegül	Var	Var	Ayşegül	Yok	Var
Çağatay	Var	Var	Çağatay	Var	Var
Gonca	Var	Var	Gonca	Yok	Var
Burcu	Var	Var	Burcu	Var	Var
Ali	Var	Var	Ali	Yok	Var
Hatice	Var	Var	Hatice	Var	Var
Beste	Var	Var	Beste	Var	Var
Melisa	Var	Var	Melisa	Yok	Var
Mehmet	Var	Var	Mehmet	Var	Var

Modül 1 - Sorumluluk Listesi							
	Neler Biliyorum?	Çevrim içi etkinlik	Sıra Sizde	Uygulama yansıtma	Neler Öğrendim	Kendinizi değerlendirin	Modülü değerlendirin
Pelin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Derin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Demet	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Ayşegül	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Çağatay	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Gonca	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var
Burcu	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Ali	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Hatice	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Beste	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Melisa	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Yok
Mehmet	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Modül 2 - Sorumluluk Listesi							
	Neler Biliyorum?	Çevrim içi etkinlik	Sıra Sizde	Uygulama yansıtma	Neler Öğrendim	Kendinizi değerlendirin	Modülü değerlendirin
Pelin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Derin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Demet	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Ayşegül	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Çağatay	Var	Var	Var	Var	Var	Yok	Var
Gonca	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok
Burcu	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Ali	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Hatice	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Beste	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Melisa	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Mehmet	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Modül 3 - Sorumluluk Listesi							
	Neler Biliyorum?	Çevrim içi etkinlik	Sıra Sizde	Uygulama yansıtma	Neler Öğrendim	Kendinizi değerlendirin	Modülü değerlendirin
Pelin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Derin	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Demet	Var	Yok	Var	Yok	Var	Var	Var
Ayşegül	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Çağatay	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Gonca	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok
Burcu	Var	Yok	Var	Var	Var	Var	Var
Ali	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Hatice	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Beste	Var	Var	Var	Yok	Var	Var	Var
Melisa	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var
Mehmet	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var

Modül 4 - Sorumluluk Listesi							
	Neler Biliyorum?	Çevrim içi etkinlik	Sıra Sizde	Uygulama yansıma	Neler Öğrendim	Kendinizi değerlendirin	Modülü değerlendirin
Pelin	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Derin	Yok	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Demet	Var	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var
Ayşegül	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Çağatay	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Gonca	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var
Burcu	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Ali	Var	Var	Var	Var	Yok	Var	Var
Hatice	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Beste	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var
Melisa	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Var
Mehmet	Var	Var	Var	Var	Var	Var	Var

EK-15. Katılımcıların İsteğe Bağlı Etkinlikleri Tamamlama Durumları

Modül 1 - Etkinlik Listesi					Modül 3 - Etkinlik Listesi				
	Destek Talebi	Forumda Etkileşim	Uygulama videosu	Bu(nlar) da benden		Destek Talebi	Forumda Etkileşim	Uygulama videosu	Bu(nlar) da benden
Pelin	Yok	Yok	Var	Yok	Pelin	Yok	Yok	Yok	Yok
Derin	Yok	Yok	Var	Yok	Derin	Yok	Yok	Yok	Yok
Demet	Yok	Yok	Var	Yok	Demet	Var	Yok	Yok	Yok
Ayşegül	Yok	Var	Var	Yok	Ayşegül	Yok	Yok	Var	Yok
Çağatay	Yok	Var	Var	Var	Çağatay	Yok	Yok	Yok	Yok
Gonca	Yok	Yok	Var	Yok	Gonca	Yok	Yok	Yok	Yok
Burcu	Yok	Var	Var	Yok	Burcu	Yok	Yok	Yok	Yok
Ali	Yok	Yok	Var	Yok	Ali	Yok	Yok	Yok	Yok
Hatice	Var	Var	Var	Yok	Hatice	Yok	Var	Yok	Yok
Beste	Yok	Yok	Var	Yok	Beste	Yok	Yok	Yok	Yok
Melisa	Yok	Yok	Yok	Yok	Melisa	Yok	Yok	Yok	Yok
Mehmet	Yok	Yok	Var	Yok	Mehmet	Yok	Yok	Yok	Yok
Modül 2 - Etkinlik Listesi					Modül 4 - Etkinlik Listesi				
	Destek Talebi	Forumda Etkileşim	Uygulama videosu	Bu(nlar) da benden		Destek Talebi	Forumda Etkileşim	Uygulama videosu	Bu(nlar) da benden
Pelin	Yok	Yok	Yok	Yok	Pelin	Yok	Yok	Yok	Yok
Derin	Yok	Yok	Yok	Yok	Derin	Yok	Yok	Yok	Yok
Demet	Yok	Var	Yok	Yok	Demet	Yok	Yok	Yok	Yok
Ayşegül	Yok	Yok	Var	Var	Ayşegül	Yok	Yok	Yok	Yok
Çağatay	Yok	Yok	Var	Yok	Çağatay	Yok	Yok	Var	Yok
Gonca	Yok	Yok	Yok	Yok	Gonca	Yok	Yok	Var	Yok
Burcu	Var	Yok	Yok	Yok	Burcu	Yok	Yok	Var	Yok
Ali	Yok	Yok	Yok	Yok	Ali	Yok	Yok	Yok	Yok
Hatice	Yok	Yok	Yok	Yok	Hatice	Yok	Yok	Var	Yok
Beste	Yok	Yok	Yok	Yok	Beste	Yok	Yok	Yok	Yok
Melisa	Yok	Yok	Yok	Yok	Melisa	Yok	Yok	Yok	Yok
Mehmet	Yok	Yok	Yok	Yok	Mehmet	Yok	Yok	Yok	Yok

EK-16. Canvas ÖYS ve Modül İçerik Videoları

#	Video	Süre (dk:sn)
1	Oryantasyon oturumu videosu 1	53:24
2	Oryantasyon oturumu videosu 2	25:26
3	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 1	51:13
4	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 2	34:40
5	Modül 1 - Yüz yüze oturum videosu 3	05:13
6	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:26
7	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 2	53:28
8	Modül 2 - Yüz yüze oturum videosu 3	21:17
9	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:24
10	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 2	14:54
11	Modül 3 - Yüz yüze oturum videosu 3	43:22
12	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 1	53:25
13	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 2	53:25
14	Modül 4 - Yüz yüze oturum videosu 3	35:04
15	Mesleki gelişimin devamı oturum videosu 1	53:25
16	Mesleki gelişimin devamı oturum videosu 2	39:09
17	Canvas - Ana sayfa ve menüler	05:55
18	Canvas - Tartışmalar	03:52
19	Canvas - Paylaşımlar	06:09
20	Canvas - Mesajlaşma	02:50
21	Canvas – Çevrim içi Kafe	01:49

Canvas			Modül 3		
#	Video	Süre (dk:sn)	#	Video	Süre (dk:sn)
1	Canvas - Ana sayfa ve menüler	05:55	1	Audacity ile ses kaydı yapmak ve bilgisayara kaydetmek	03:26
2	Canvas - Tartışmalar	03:52	2	Audacity ile ses kaydını düzenlemek	10:38
3	Canvas - Paylaşımlar	06:09	3	Audacity ile ses kaydını paylaşmak	
4	Canvas - Mesajlaşma	02:50	4	ScreenCast-O-Matic ile ders anlatımı, video düzenleme ve kaydetme	07:53
5	Canvas – Çevrim içi Kafe	01:49	5	ScreenCast-O-Matic ile ders anlatımı videosunu paylaşmak	01:54
Modül 1			6	VoiceThread'de kayıt oluşturmak ve görseller eklemek	03:12
#	Video	Süre (dk:sn)	7	VoiceThread kaydına görsel-işitsel öğeler eklemek ve düzenlemek	06:05
1	Kelime bulutuna metin eklemek	04:27	8	VoiceThread kaydını paylaşmak ve diğer seçenekler	05:39
2	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 1	05:29	9	FlipGrid'de tartışma konusu açmak ve özelliklerini belirlemek	05:16
3	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 2	04:37	10	FlipGrid'de etkinlik planlamak ve paylaşmak	08:12
4	Kelime bulutunda biçimsel değişiklikler 3	06:06	11	FlipGrid'de öğrenci ekranı ve paylaşımları	08:49
5	Kelime bulutunu kaydetmek	03:07	Modül 4		
6	Çevrim içi panoya arka plan seçmek	02:48	#	Video	Süre (dk:sn)
7	Çevrim içi panolarda metin ekleme özellikleri	05:33	1	Quizalize'da kısa sınav hazırlamak	08:18
8	Çevrim içi panoya görsel-işitsel öğeler eklemek	03:26	2	Quizalize'da kısa sınavı paylaşmak	06:40
9	Çevrim içi panoyu paylaşmak ve erişim izni vermek	05:38	3	Quizalize'da öğrencilerin başarı durumunu izlemek	03:38
Modül 2			Mesleki Gelişimin Devamı		
#	Video	Süre (dk:sn)	#	Video	Süre (dk:sn)
1	EdPuzzle'da sınıf açmak ve öğrenci davet etmek	03:55	1	Mesleki gelişimin devamı - yüz yüze etkinliklere katılmak	2:41
2	EdPuzzle'da içerik bulmak ve düzenlemek	07:52	2	Mesleki gelişimin devamı - web ve sosyal medyayı kullanmak	6:46
3	EdPuzzle'da videoyu etkileşimli hale getirmek ve öğrenme sürecini izlemek	11:53	3	Mesleki gelişimin devamı – çevrim içi kurslara katılmak	6:39
4	EdPuzzle'da videoyu öğrencilerle paylaşmak	03:20	4	Mesleki gelişimin devamı - kurum veya organizasyonları takip etmek	6:01
5	Çevrim içi animasyona tema seçmek	03:02			
6	Çevrim içi animasyona metin eklemek ve görsellerle ilgili biçimsel düzenlemeler yapmak	06:18			
7	Çevrim içi animasyonda seslendiriciyle ilgili düzenlemeler yapmak	04:27			

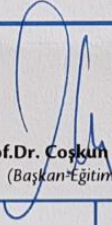
EK-17. Etik Kurul ve Kurum İzin Belgeleri

Evrak Kayıt Tarihi: 12.02.2018	Protokol No: 17808	Tarih: 26.02.2018
--------------------------------	--------------------	-------------------

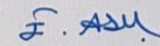
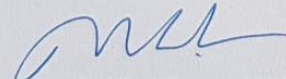
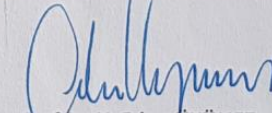
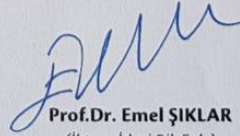


ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İngilizce Okutmanlarının Teknopedagogik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Harmanlanmış Hizmetiçi Eğitim Programı Tasarısı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
TEZ YAZARI:	Ali Ulus KIMAV
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

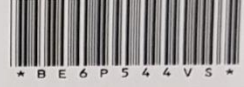


Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan Eğitim Fak.)

 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Ali Ulus KIMAV 'ın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15/03/2018 tarihli ve 31482 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Ali Ulus KIMAV'ın, Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'nun danışmanlığında hazırladığı "İngilizce Okutmanların Teknopedagojik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Harmanlanmış Hizmetiçi Eğitim Programı Tasarısı" başlıklı Doktora tez çalışmasını, Üniversitemiz Yabancı Diller Yüksekokulunda gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğüne



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü
Temel Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı



Sayı : 27708633-044
Konu : Çalışma

Sayın Ali Ulus KIMAV

Doktora tez konunuz doğrultusunda "Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce okutmanlarının, teknopedagojik becerilerini geliştirmeye hizmet edecek harmanlanmış bir hizmetiçi program tasarlama" çalışmanız incelenmiş ve uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır

Yrd. Doç. Dr. Sercan SAĞLAM
Bölüm Başkanı

07/02/2018 Memur

: Tezcan DERTKESEN

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.anadolu.edu.tr/enVision-Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BE8VBV1R9> Pin Kodu: 66902
İki Eylül Kampüsü Muttalıp Mevkii/Eskişehir
Telefon No: +90 222 335 05 80/6001/6002 Faks No: +90 222 335 05 80/6000
E-Posta: ydyo@anadolu.edu.tr İnternet Adresi: <http://ydyo.anadolu.edu.tr/>

Bilgi İçin: Tezcan DERTKESEN
Unvan: Memur
Telefon No: 6110



EK-18. Bir Sonraki Modüle Bakış Etkinliklerinden Örnek Sorular

Soru 3

Kelime bulutlarının veya çevrimiçi panoların kullanılmasıyla ilgili diğer katılımcılara tavsiyeniz ne olur?



Soru 8

Diğer katılımcıların uygulama videolarını / etkinlik planlarını nasıl buldunuz?

Aklınızda uygulamaya dair neler kaldı?



ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ali Ulus KIMAV
Yabancı Dil: İngilizce
Doğum Yeri /Yılı: Ankara / 1981
E-posta adresi: aukimav@anadolu.edu.tr

Mesleki Geçmişi:

- 2019 Temmuz – devam ediyor, Öğretim görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
- 2003 Aralık – 2019 Temmuz, Öğretim görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Hazırlık Programı
- 2003 Eylül – 2003 Aralık, İngilizce öğretmeni, Çorum Merkez YİBO

Eğitim Geçmişi:

- 2010, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Yüksek Lisans Programı (Burslu)
- 2003, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Lisans Programı
- 1999, Balıkesir Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi

Yayımları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Kımav, A. U. (2019). İngilizce Dinleme Becerilerini Geliştirmek için Bir Oturumlu Strateji Eğitimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 244-255. DOI: 10.21733/ibad.611230
2. “Yabancı Dil Okutmanlarının Teknopedagojik İhtiyaçlarına Yönelik Bir Hizmetiçi Eğitim Programının Geliştirilmesi” adlı bilimsel araştırma projesinde araştırmacı, 2015-2017.

Yurt Dışında Yayımlanan Kitaplarda Bölüm Yazarlığı

1. Kımav, A. U. (2018). News stories from word clouds. In B. Aydın (Ed.), *GSE in action: An Anatolian approach to outcome-based language teaching* (p. 116). Turkey: Pearson.

Yurt İçinde Yayımlanan Kitaplarda Bölüm Yazarlığı

1. Kımav, A. U., Yılmaz, E., Güler, G. ve İbrahim, İ. (2016). *KPSS ÖABT İngilizce Öğretmenliği Konu Anlatımlı*. Ankara: Beyaz Kalem.

Uluslararası Kongre veya Konferanslarda Sunulan Bildiriler

1. Kımav, A. U and Kürüm Yapıcıoğlu, D. “*Engaging factors in a blended professional development program about web 2.0 tools*”. 7th International Congress on Curriculum and Instruction. Ankara, Turkey. 9-12 October 2019.
2. Kımav, A. U. “*Experiences of a professional development program designer*”. 6th International Symposium on New Issues in Teacher Education. Valetta, Malta. 16-18 September 2019
3. Kımav, A. U. “*English instructors’ TPACK levels and factors affecting them: A case from Anadolu University School of Foreign Languages*”. 5th International Eurasian Educational Research Congress. Antalya, Turkey. 2-5 May 2018.
4. Kımav, A. U. “*Technology acceptance among university foreign language teachers*”. ISNITE 2017 - International Symposium, New Issues on Teacher Education. Gdansk, Poland. 29-31 August 2017.
5. Kımav, A. U. “*Burnout and organizational citizenship among university EFL teachers*”. The 2016 International Conference on Education, Psychology, and Learning-Fall Session. Seoul, South Korea. 7-9 November 2016.
6. Kımav, A. U. “*Designing an in-service training program for technology integration*”. ACTC 2016 - Asian Conference on Technology in the Classroom. Kobe, Japan. 28 April – 1 May 2016.
7. Kımav, A. U. “*Individual and collective teacher efficacy beliefs among university language teachers*”. 3rd Annual International Conference on Education and New Learning Technologies. Barcelona, Spain. 4-6 July 2011.

8. Kımav, A. U. *"An exploration of burnout and teacher efficacy at a Turkish state university"*. 2nd Asian Conference on Education, Osaka, Japan. 2-5 December 2010.
9. Kımav, A. U. *"An exploration of burnout at a Turkish state university: voices within"*, International Conference of Education, Research and Innovation. Madrid, Spain. 15-17 November 2010.
10. Kımav, A. U. *"Which variables affect teacher burnout in an EFL setting at university level?"* IJAS International Conference for Academic Disciplines, Orlando, Florida, USA. 16-19 February 2009.
11. Kımav, A. U. *"Does level of teacher burnout affect EFL classroom management?"*, IJAS European Conference for Academic Disciplines. Gottenheim, Germany. 1-5 December 2008.
12. Kımav, A. U. *"English-medium instruction in Anadolu University"*, Language Issues in English-medium Universities: A Global Concern, University of Hong Kong, China. 18-20 June 2008.