



**ÇEVİRİMİÇİ DERS YÜRÜTEN EĞİTİMCİLER İÇİN
YÜRÜTÜLEN MENTÖRLÜK SÜRECİNİN
ÖĞRETİM ÜYESİ VE ÖĞRENCİ
DENEYİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

Yüksek Lisans Tezi

**Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim
Dalı**

2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ÇEVİRİMİÇİ DERS YÜRÜTEN EĞİTİMCİLER İÇİN YÜRÜTÜLEN MENTÖRLÜK
SÜRECİNİN ÖĞRETİM ÜYESİ VE ÖĞRENCİ DENEYİMLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

(Investigation of the Effect of the Mentoring Process on the Experiences of the Faculty and
Student for Trainers Taking Online Courses)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

Danışman: Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ YILMAZ

Erzurum
Eylül, 2022

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU tarafından hazırlanan “Çevrim içi Ders Yürüten Eğitimciler İçin Yürütülen Mentörlük Sürecinin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Deneyimlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 12 / 09 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı, Danışman:	Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ YILMAZ <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Ayşin Gaye ÜSTÜN <i>Sinop Üniversitesi</i>	Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

13 / 09 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Çevrim içi Ders Yürüten Eğitimciler İçin Yürütülen Mentörlük Sürecinin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Deneyimlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

13 / 09 / 2022

Aslı ıslak imzalıdır

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde deneyimleriyle bana rehberlik sağlayan ve her an yanımda olan kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ YILMAZ'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Çalışmada bana destek olan Prof. Dr. Engin KURŞUN, Doç. Dr. Zafer YILMAZ, Doç. Dr. Yasemin TAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Mete YAĞANOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Arzu GEZER' e teşekkürü bir borç bilirim. Tez jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Mürüvvet DEMİRAL ÜZAN ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşin Gaye ÜSTÜN' e teşekkürlerimi sunuyorum.

Her anımda yanımda olan, beni motive eden ve manevi desteğini esirgemeyen eşim Burhanettin GÜNDOĞDU'ya teşekkür ederim. Son olarak beni bu günlere getiren, hayatım boyunca yanımda olan anneme ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Anneme ve babama minnetle...

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÇEVİRİMİÇİ DERS YÜRÜTEN EĞİTİMCİLER İÇİN YÜRÜTÜLEN MENTÖRLÜK SÜRECİNİN ÖĞRETİM ÜYESİ VE ÖĞRENCİ DENEYİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

Eylül 2022, 120 Sayfa

Amaç: Çevrim içi eğitimde ders veren öğretim üyelerine yönelik yürütülen mentörlük sürecinin kişisel, mesleki katkıları ile öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve bunun sonucunda mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair öneriler getirmektir.

Yöntem: Nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması kullanılan bu çalışmada, katılımcıları beş öğretim üyesi ve on beş öğrenci oluşturmaktadır. Çevrim içi eğitim ortamlarında yaşanan sorunlardan hareketle durumlar belirlenmiştir. Durumların tespiti ve problemin açığa çıkarılması için mentörlük yönteminden yararlanılmıştır. Beş hafta boyunca beş öğretim üyesi için derslerine yönelik mentörlük uygulanmıştır. Durumların derinlemesine incelemesi için öğretim üyeleriyle ilk görüşme ve son görüşme gerçekleştirilmiştir. Mentörlüğün öğrenciler üzerindeki deneyimlerini açıklamak için her dersten üçer öğrenci olmak üzere on beş öğrenci ile görüşülmüştür. Ayrıca mentörlük süreci boyunca araştırma günlükleri ve gözlem notları tutularak çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler ve araştırma günlüğü nitel veri analiz yöntemlerinden yararlanılarak öncelikle transkript edilip daha sonra temalara ayrılmıştır.

Bulgular: Çevrim içi eğitim ortamlarında öğretim üyelerinin deneyimleri mentörlük öncesi ve sonrasında göre temalandırılmıştır. Mentörlük öncesi çevrim içi eğitime yönelik olumsuz tutuma sahip öğretim üyelerinin mentörlük sonrasında tutumlarındaki değişim tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim üyelerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında yaşadıkları sorunlar ve çevrim içi eğitimden beklentileri tespit edilmiştir. Mentörlük sonrasında öğretim üyelerinin diğer derslere kıyasla nasıl bir deneyim yaşadıkları, mentörlüğe olan bakış açıları, sürecin kendilerine sağladığı katkılar ele alınmıştır. Aynı zamanda mentörlük sonrası öğrencileri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin ne tür deneyimler kazandığına dair bulgular elde edilmiştir. Tüm veriler dikkate alınarak çevrim içi eğitimde mentörlük sürecinin nasıl olması gerektiğine dair bulgular sunulmuştur.

Sonuçlar: Öğretim üyelerinin çevrim içi eğitim ortamlarında; teknoloji ile ilişkileri, çevrim içi eğitime yönelik algıları, çevrim içi eğitime dair beklentileri, derslerde öğrenci deneyimlerine ilişkin durumlar ve öğretim yöntem ve yaklaşımların kullanımları deneyimlerini açıklamaktadır. Öğretim üyeleri gözünden mentörlük süreci öğrencileri, ders verme deneyimlerini ve mesleki gelişimlerini etkilemiştir. Mentörlük öğrencilere olumlu ve olumsuz deneyimler kazandırmıştır. Çevrim içi derse karşı tutumları olumlu yönde değişen öğrencilerin uygulamalara devam etme isteği, dersin daha planlı ilerlemesi ve öğrenme ortamlarının daha aktif kullanılması ile ilişkilidir. Teknik sorunlara bağlı derse katılım sağlayamayan öğrenciler için destek hizmetleri ve alt yapı güçlendirilmelidir. Öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının artırılması için eğitimler düzenlenerek çevrim içi eğitimlerde öğrencilerin olumsuz deneyimleri azaltılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi eğitim, mentörlük, öğretim üyelerinin deneyimleri, öğrenci deneyimleri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF THE MENTORING PROCESS ON THE EXPERIENCES OF THE FACULTY AND STUDENT FOR TRAINERS TAKING ONLINE COURSES

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU

September 2021, 120 Pages

Purpose: The aim of the study is to reveal the effects of the mentoring process carried out for the lecturers in online education on their personal and professional contributions and student experiences, and as a result, to make suggestions on how the mentoring process should be carried out.

Method: In this study, which uses multiple case studies, one of the qualitative research methods, five faculty members and fifteen students are the participants. Situations were determined based on the problems experienced in online education environments. The mentoring method was used to identify the situations and reveal the problem. For five weeks, five faculty members were mentored for their lessons. In order to examine the situations in-depth, the first and final interviews were held with the faculty members. Fifteen students, three from each course, were interviewed to explain the experiences of mentoring on students. In addition, research diaries and observation notes were kept throughout the mentoring process and included in the study. The interviews and the research diary were first transcribed and then divided into themes by using qualitative data analysis methods.

Findings: The experiences of faculty members in online education environments are themed according to before and after mentoring. The change in the attitudes of faculty members who had a negative attitude towards online education before mentoring was determined after mentoring. In addition, the problems experienced by faculty members in online learning environments and their expectations from online education were determined. After mentoring, what kind of experience the faculty members had compared to other courses, their perspectives on mentoring, and the contributions of the process to them were discussed. At the same time, in the interviews made with the students after the mentorship, findings about what kind of experiences the students gained were obtained. Considering all the data, findings on how the mentoring process should be in online education are presented.

Conclusions: In online education environments of faculty members; It explains their relationship with technology, perceptions of online education, expectations of online education, situations related to student experiences in lessons, and the use of teaching methods and approaches. From the perspective of faculty members, the mentoring process has affected students, their teaching experience and their professional development. Your mentoring has given students positive and negative experiences. The willingness of students whose attitudes towards online lessons have changed positively, to continue the practices is related to the more planned progress of the lesson and the more active use of learning environments. Support services and infrastructure should be strengthened for students who cannot attend the course due to technical problems. Negative experiences of students in online education should be reduced by organizing trainings to increase students' technology literacy.

Keywords: Online education, mentoring, experiences of faculty members, student experiences

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	2
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	2
Araştırmanın Sınırlılıkları	3
Varsayımlar	3
İKİNCİ BÖLÜM	4
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	4
Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu	4
Zorunlu Bir Teknoloji Entegrasyon Süreci Olarak Pandemi	8
Pandemi Sürecinde Zorunlu Çevrim içi Eğitime Geçiş	8
Çevrim içi Eğitimcilerin Profesyonel Gelişimi.....	10
Çevrim içi Eğitimde Eğitici Roller ve Beklenen Beceriler.....	13
Çevrim içi Eğitim Unsurları ve Planlama	15
Çevrim içi Eğitimde Öğrenciyi Tanıma.....	16
Çevrim içi Öğrenme Sürecini Değerlendirme.....	18
Çevrim içi Eğitimciler İçin Profesyonel Gelişim Yaklaşımları	20
Bir Profesyonel Gelişim Yaklaşımı Olarak Mentörlük.....	21
Mentör ve Mentee Roller	23
Mentörlük Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar	24
Mentörlük Sürecinin Yapılandırılması.....	25

Mentörlük Sürecinin Değerlendirilmesi.....	26
İlgili Araştırmalar	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	29
Yöntem	29
Araştırma Yöntemi.....	29
Katılımcılar	32
Veri Toplama Araçları	33
Süreç/Uygulama.....	34
Verilerin Analizi.....	38
Araştırmacı Rolü	38
Geçerlik ve Güvenirlik.....	39
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	42
Bulgular	42
Durumlara Ait Bilgiler	42
Durum 1: Azra Hoca	42
Durum 2: Erdem Hoca	45
Durum 3: Mert Hoca	47
Durum 4: Yeşim Hoca	49
Durum 5: Zeki Hoca.....	52
Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları	55
Öğretim Üyeleri Gözünden Mentörlük Sürecinin Öğrencilere Etkileri.....	56
Öğretim Üyesinin Ders Verme Deneyimine İlişkin Etkiler.....	59
Öğrencilerin Mentörlük Sürecindeki Deneyimleri	63
Öğrencilerin Süreçteki Olumlu Deneyimleri	65
Öğrencilerin Süreçteki Olumsuz Deneyimleri	70
Çevrim içi Eğitim Veren Öğretim Üyeleri İçin Yürütülecek Mentörlük Sürecinin Etkililiğini Sağlayan Unsurlar.....	72
Menteeyi Tanıma	73
Mentee İletişim Sürecinin Yapılandırılması	74
Ders Bağlamını Analiz Etme	76
BEŞİNCİ BÖLÜM	78
Tartışma ve Sonuç	78
Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları	78
Öğrencilerin Mentörlük Sürecindeki Deneyimleri	79

Çevrim İçi Eğitim Veren Öğretim Üyeleri İçin Yürütülecek Mentörlük Sürecinin Etkililiğini Sağlayan Unsurlar.....	80
Öneriler.....	83
Mentörlere Yönelik Öneriler.....	83
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	83
Kurumlara Yönelik Öneriler	83
KAYNAKÇA	84
EKLER	95
EK-1. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğretim Üyesi İlk Görüşme Formu	95
EK-2. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğretim Üyesi Son Görüşme Formu	97
EK-3. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğrenci Görüşme Formu	99
EK-4. Örnek Mentör Planları.....	101
ÖZ GEÇMİŞ.....	108

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Genel Özellikleri</i>	33
Tablo 2. <i>Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları</i>	34
Tablo 3. <i>Durumlara Göre Veri Toplama Zaman Çizelgesi</i>	34
Tablo 4. <i>Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği</i>	40
Tablo 6. <i>Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları</i>	55
Tablo 7. <i>Öğrencilerin Süreçteki Deneyimleri</i>	64
Tablo 8. <i>Mentörlük Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar</i>	72



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Temel Öğeler Doğrultusunda Eğitim Teknolojisi (Devletli, 2021,ss.13)</i>	4
Şekil 2. <i>Yeniliğin Yayılımı Kuramı (Rogers,1995,ss.165)</i>	6
Şekil 3. <i>Benimseme Düzey Kategorileri (Rogers,1995,ss. 247)</i>	7
Şekil 4. <i>Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunların Önceliklendirilmesi (Akbal ve Akbal,2020,ss.541)</i>	9
Şekil 5. <i>Çevrim içi Eğitim İçin Mesleki Gelişim Çerçevesi (Baran ve Correia,2014, ss.97)</i> ..	20
Şekil 6. <i>Durum Çalışmasının Desenleri (Yin, 2014,ss.38)</i>	31
Şekil 7. <i>Katılımcıların Seçilmesinde Dikkate Alınan Hususlar</i>	32
Şekil 8. <i>Araştırma Süreci</i>	37

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın amacı, önem ve gerekçesi açıklanmaktadır.

Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ve 2019 yılında ortaya çıkan Covid pandemi süreci bireylerin zaman ve mekân bağlamlarından uzak, kendi kendine öğrenmelerini daha güçlü bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bireylerin kendi kendilerine öğrenme ortamlarının oluşturulması, mekân ve zaman bağlamından uzaklaştırılarak planlı öğrenme ortamlarının sağlanması çevrim içi eğitimle yürütülen faaliyetlerle mümkün olmaktadır. Çevrim içi eğitim öğrenen ve öğretmenin farklı zaman ve mekân aralıklarında elektronik ortamlar aracılığıyla düzenlenen planlı bir öğrenme türüdür (Moore ve Kearsley, 2012).

Çevrim içi eğitim heterojen yapıdadır ve bu yapı bireysel farklılıkları, motivasyon gibi birçok yapıyı ortaya çıkarmaktadır. (Holmberg, 1995). Çevrim içi eğitimdeki heterojen yapının öğrenci üzerinde olumlu etkiler bırakabilmesinin prensiplerinden biri öğrenci katılımı sağlamaktır. Junn (1994)'e göre öğretimde öğrenci katılımı motivasyonu olumlu yönde etkiler. Öğrenci katılımı bireylerin bilgileri analiz ederek bilginin anlamlandırılması için önemli bir ortam sağlamaktadır (Smith, 1977). Öğrenme süreçlerinde bilginin anlamlandırılması öğrenme eylemini gerçekleştirmeleri için önemlidir (Erdem, 2001). Çevrim içi eğitimde bilginin anlamlandırılarak öğrenci motivasyonunun yüksek olduğu ortamlar yaratmak öğrenci katılımı ile doğrudan ilişkilidir. Çevrim içi eğitimle yürütülen eğitim programlarında aktif öğrenci katılımı, gerçekleştirilen öğretimin kalitesini artırmaktadır (Aydemir, 2018). Öğrenci katılımının sağlanması ise farklı yöntemlerle ancak mümkün olabilmektedir (Özdemir ve Uğur, 2021). Alan uzmanları çevrim içi eğitimde yürütülen eğitimlerin etkili olabilmesi için doğru stratejilerden yararlanarak uygun eğitim programları oluşturmalıdır. Çevrim içi eğitimdeki öğrenci katılımının sağlanması ve bu katılımın devamlılığının oluşturulması etkili çevrim içi eğitim faaliyetlerinde alan uzmanlarının önceliklerindendir. Ayrıca eğitim sürecinde kullanılacak olan materyallerin seçimi, tasarlanması ve geliştirilmesi de önemlidir. Ölçme değerlendirme uygulamaları, hedef ve kazanımların uygulanan eğitim faaliyetlerine olan uygunluğu da alan uzmanlarının belirleyebileceği unsurlardandır (Aydemir, 2018). Alan uzmanlarının öğretim faaliyetleri içerisindeki bu çok boyutlu yapıyı kazandırması için mentörlük önemli bir yapı sağlamaktadır (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020). Mentörlük kişinin deneyimlerinin ve birikimlerinin diğer kişilere aktararak gelişimine destek olunan süreç olarak ifade edilmektedir (Kuzu, Karaman

ve Odabaşı, 2012). Öğrenme süreçlerinde mentörlük, alan uzmanının gelişim sürecindeki birikim ve deneyimin birebir öğrenme ile ilişkisi kurularak mümkün olmaktadır. Çevrim içi eğitimde mentörlük süreci öğrenen, öğretene ve mentör arasında etkileşime dayalı olarak yürütülmektedir (Karataş & Kılıç Çakmak, 2020). Bu etkileşim sonucunda elde edilen çıktılar öğretim faaliyetlerinde disiplin ve planlamanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim üyelerine yönelik yürütülen mentörlük sürecinin kişisel, mesleki katkıları ile öğrenci deneyimleri üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak ve bunun sonucunda mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair öneriler getirmektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretim üyelerinin gözünden mentörlük sürecinin katkıları neler olmuştur?
2. Mentörlük sürecinin öğrencilerin çevrim içi ders deneyimleri üzerindeki etkileri nasıldır?
3. Çevrim içi eğitim veren öğretim üyeleri için etkili bir mentörlük süreci yürütmede dikkate alınması gereken unsurlar nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Yıllardır sürdürülen çevrim içi eğitim faaliyetleri pandemi ile beraber farklı bir boyut kazanmıştır. Birçok alanda zorunlu çevrim içi eğitime geçişin yapıldığı bu dönemde talep ve baskının merkezinde yer alan eğitimcilerin deneyimleri ele alınmalıdır. Sezgin (2021) çevrim içi eğitimde teknolojiyi pedagojiye entegre etme, çevrim içi eğitimcilerin gelişimlerini güçlendirme ve içeriklerin tasarım kaliteleri noktasında deneyimsizlikler ve olumsuzluklar olduğunu ortaya koymuştur. Çevrim içi eğitimcilerin rolleri ve yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalarda çevrim içi eğitimdeki öğretim üyelerinin deneyimlerine ilişkin araştırmalar sınırlıdır (Conceição, 2006). Bu çalışmada alan yazındaki eksikliğin giderilerek konunun açığı kavuşturulması, bu konuda ilerlemek isteyen araştırmacılara yol göstererek alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Çevrim içi eğitim geleneksel eğitimden farklıdır ve eğitimciler bu farklılığı göz önüne alarak deneyimlerini geliştirmelidirler (Kreber ve Kanuka, 2006). Varvel (2007)'e göre bağlam ve teknolojiye farklılıklardan kaynaklı çevrimiçi eğitimcilerin yeterlilikleri değişmektedir. Sürekli gelişim halinde olan çevrimiçi eğitim ortamlarında bağlamsal ve kişisel farklılıklar birebir desteğin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu kapsamda öğretim üyelerine verilecek olan

bire bir mentörlük desteği, kendilerinden beklenen yeterlikleri ve rolleri yerine getirmede yol gösterici olacaktır.

Araştırmada izlenecek olan yöntem, açığa çıkarılacak olan sonuçlar çevrim içi eğitim ile yürütülen eğitim faaliyetlerinin daha verimli ve etkili; doğru strateji ve yöntemlerle yürütülmesi açısından önem arz etmektedir. Çevrim içi eğitimde öğrenci etkileşimi önem verilmesi gereken en temel unsurlardan biridir (Moore, 1980). Öğrenci deneyimlerinin etkisinin artırılması öğrenci etkileşiminin sağlanması ve işbirlikli yapının oluşturulmasıyla mümkün kılınabilmektedir. Öğretim üyelerine uygulanacak mentörlük destekleri öğrenci deneyimlerinin etkisini açıklayacak olup çevrim içi eğitim faaliyetlerinde sağlayacağı rehberlik çalışmanın gerekçesidir. Bu doğrultuda elde edilecek olan veriler öğrenci deneyimlerinin yeterli seviyeye çıkarılmasında önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar bulunmaktadır;

- Katılımcılar Atatürk Üniversitesi'nde çevrim içi eğitim veren sağlık, mühendislik, eğitim alanlarındaki 5 öğretim üyesi ve 15 öğrenci ile sınırlıdır.
- Her öğretim üyesi için yürütülen mentörlük beş hafta ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlar temel alınmıştır;

- Çalışmaya katılan öğretim üyeleri uygulamalara içten ve samimiyetle katılım sağlamıştır.
- Çalışmaya katılan öğretim üyeleri ve öğrenciler görüşmelerde içten ve samimi yanıtlar vermiştir.
- Öğretim üyeleri gözlemler esnasında baskıya maruz kalmadan doğal davranışlar sergilemiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitimde Teknoloji Entegrasyonu

Tarihsel süreç içerisinde genel eğitimin bir parçası olarak eğitim ve teknoloji arasındaki ilişkiler eğitsel, kültürel ve ekonomik yönleri ile var olmuştur (Alkan, 2005). Teknoloji ve eğitim arasındaki ilişkiler “teknoloji eğitimi”, “teknik eğitim” ve “eğitimde teknoloji” kavramları açısından eğitimin önde gelen ve çözüm bekleyen bir sorunu olarak eğitimcileri sürekli meşgul etmiştir. Teknoloji ve eğitimin bir arada kullanıldığı kavramlar düşünüldüğünde bu üç kavramın eğitimi üç yönden etkilediği belirtilmektedir (Devletli, 2021):

- Bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma açısından,
- Ortamın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücü yetiştirme açısından,
- Teknolojik olanaklardan yararlanma açısından.

Bu kavramlardan hareketle Devletli (2021) eğitim teknolojisinin temel öğelerinin sürecini Şekil 1’deki gibi göstermektedir:

Şekil 1. Temel Öğeler Doğrultusunda Eğitim Teknolojisi (Devletli, 2021,ss.13)



Entegrasyon kelimesi Fransızca kökenli bir kelime olup TDK' ya (2022) sözlüğünde entegre kelimesinin "bütünleşmiş", entegrasyon kelimesinin ise "bütünleşme" ve "uyum" olarak ifade edildiği görülmektedir. Usluel ve Demirarslan (2005) entegrasyonu parçaların birleştirilmesi, bir çalışma ya da metinde farklı bölümlerin uyum içinde olması, yeni öğelerin sisteme uyumlu şekilde katılması olarak tanımlamaktadır.

Literatürde yer alan bazı teknoloji entegrasyonu tanımları aşağıdaki gibidir;

- “Sınıf içi etkinlik ve sunumlarda, okul alt yapısından da kapsamlı şekilde yararlanarak öğretim programlarında teknolojiyi verimli ve faydalı şekilde kullanmak” (Yalın, Karadeniz & Şahin, 2007)
- “Eğitimciin, öğrencilerin akademik başarısını artırabilmek için teknolojinin öğrenme öğretme sürecinde araç olarak kullanılması” (Usluel, Mumcu ve Demiraslan,2007)
- “Öğrenme öğretme sürecinde teknolojinin öğretim programlarında öğrencilerin öğrenmesini artırmak için amacına uygun biçimde kullanılması” (Alazcıoğlu, 2016)
- “Teknolojinin eğitim boyunca çeşitli şekillerde kullanılarak ve ders içi etkinlikler ile birleştirerek öğrenenin bu süreçte kendi çıkarımını yapabilecek şekilde tasarlanması” (Tezci, 2016)

Çeşitli tanımlamalarda da görüldüğü üzere teknoloji entegrasyonu teknolojinin kendisine odaklanmaz; daha ziyade, öğrenmenin teknoloji kullanımıyla nasıl gerçekleşeceğine odaklanır. Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak, teknoloji entegrasyonunu öğrenme-öğretme süreçlerinde bilişsel duyuşsal ve psikomotor alanda değişiklik meydana getirmek amacıyla yeni nesil teknolojilerin öğretim programlarıyla bütünleşik biçimde kullanılması olarak tanımlanabilir.

Teknoloji entegrasyonu temelde bir süreç olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle teknoloji entegrasyonu süreci, bireylerin günlük yaşantısına ve okul ortamına teknolojinin adapte edilmesidir (Ogle vd., 2002). Lim (2007)’e göre teknoloji entegrasyonu eğitimcilerin öğrencilerin teknolojik becerilerini daha anlamlı ve verimli kullanabilmesidir. Eğitimcilerin teknoloji entegrasyonunu sağlaması öğretim faaliyetlerini etkili kılmaktadır.

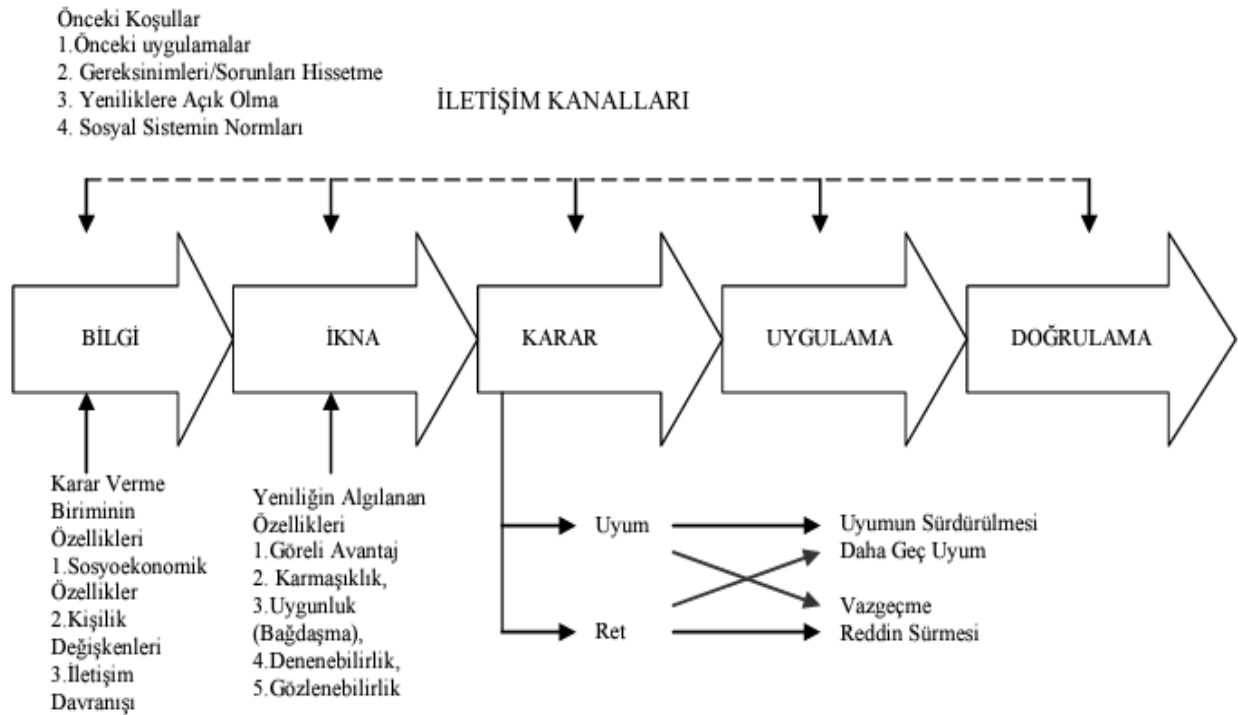
Eğitimde teknoloji entegrasyon süreci farklı model ve kuramlardan yararlanmaktadır. Teknoloji Kabul Modeli (TAM) (Davis, 1989), Sebepli Davranış Kuramı (Fishbein & Ajzen, 1975), Yeniliğin Yayılımı Kuramı (Rogers, 1995) gibi model ve kuramlar teknolojinin kabulüne yönelik çalışmalara yol göstermektedirler. Sebepli Davranış Kuramı kişinin davranışı sergileme yeteneği niyet, tutum ve öznel normlarına dayandırmaktadır (Fishbein & Ajzen, 1975). Bu kuramda bireyin davranışı göstermesindeki niyeti toplumun verdiği tepki ile ilişkilidir. Sebepli davranış kuramı teknolojinin kabul ve kullanılmasından ziyade davranışların sergilenmesine odaklanmaktadır. Bu sebeple Davis (1989) sebepli davranış kuramını geliştirerek Teknoloji Kabul Model’ini ortaya koymuştur. Teknoloji Kabul Model’ine göre; bireyin yeniliğe dair kullanım niyeti önemlidir. Kullanım niyeti teknolojinin kullanım kolaylığına ve yarar algısına bağlıdır (Davis, 1989). Davis’e (1989) göre teknolojiyi kullanarak

yarar sağlayacağına inanılması ve teknolojinin fazla çaba göstermeden kullanılarak kabullenmesine dayalıdır.

Teknoloji entegrasyon süreçlerinde en fazla ele alınan kuramlardan biri olan yeniliğin yayılımı kuramında ise insanların yeniliğe dair yaklaşımlarını ve yeniliğin ilk ortaya çıkışından kabullenilişine kadar ki süreci ele alınmaktadır. Yeniliğin yayılımı kuramında, yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem; kuramın temel unsurlarını oluşturmaktadır.

Yenilik, bireyin tanıştığı yeni teknolojiler veya fikirlerdir. İletişim kanalları bu yeniliğin yayılım sürecindeki kullandığı iletişim araçlarıdır. Yenilik bireysel farklılıklardan etkilenmektedir. Bu nedenle yenilik hızlı veya yavaş yayılabilir. Zaman, yeniliğin kabulü ve reddetmesiyle sonlanan süreçtir. Zaman yeniliğe karar verme süreciyle başlar. Yeniliği benimseme sürecinde zaman; bilgi, ikna, karar, uygulama ve onay aşamalarından oluşur. Bu zaman çizgisinde; bireyin yeniliği kabulü ve yayılımı sağladığı yarara, amaca uygunluğa, yeniliğin karmaşıklık durumuna, denenebilir ve gözlemlenebilir olmasına bağlıdır. Bireyin yeniliğe dair adımları Şekil 2’de gösterilmiştir.

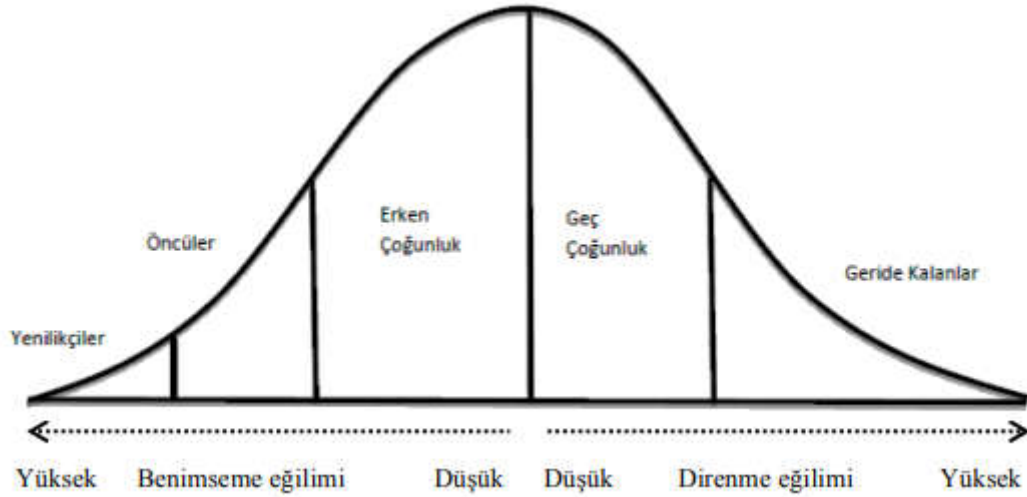
Şekil 2. Yeniliğin Yayılımı Kuramı (Rogers,1995,ss.165)



Yeniliğin yayılımı kuramına göre birey öncelikle bilgi aşamasında yeniliğin avantaj ve dezavantajlarını kendi tutumları ve özelliklerine göre değerlendirmektedir. İkinci aşama olan ikna aşamasında yeniliğin özelliklerine göre birey karar vermektedir. Karar aşamasında birey, yeniliği ret veya uyum kararını vermektedir. Sosyal sistem ise bireyin problemin çözümünde katkıda bulunan, sorunların çözümüyle uğraşan birimlerle ilişkilerini temsil etmektedir. Bu

topluluklar Rogers (1995)'e göre bireyin zaman içerisinde uyumu yeniliğin kullanımına devam etmesi veya uyumdan vazgeçmesi ile sonuçlanabilir. Yeniliğin reddedilme sürecinde ise yenilik reddedilebilir veya daha geç uyum sağlanabilir.

Şekil 3. Benimseme Düzey Kategorileri (Rogers, 1995, ss. 247)



Rogers (2003) yeniliğe uyum sağlama sürecini “Yeniliği Benimseme” olarak nitelendirmiştir. Yeniliği benimseyen bireyleri ise yenilikçi, öncü, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve geride kalanlar olarak zaman sürecini dikkate alarak sınıflandırmıştır. Yenilikçiler, teknolojiyi seven, yeniliğe açık, yeniye ortaya çıkaranlardır. Öncüler, teknolojiye dair bilgileri olan bireylerdir. Erken Çoğunluk, yeniliğe adapte olmayı başarmış ortalama bireylerdir. Geç çoğunluk, teknolojiye daha az ilgi duyan bireylerdir. Geride kalanlar ise teknolojiyi kabul etmekte zorlanan, benimsemeye gecikmiş veya hiç benimsemeyecek olan kişileri temsil etmektedir.

Özetle eğitimde teknoloji entegrasyonu gelişen teknoloji ile eğitim süreçlerinin birleştirilmesi sürecidir. Teknoloji entegrasyonu okul, eğitici ve sosyokültürel öğelerin etkileşim içerisine geçebileceği bir yapıdadır (Mazman & Usluel, 2011). Bu etkileşim eğitimde kaliteyi artırmak, fırsat eşitliği sağlamak, etkili ve verimli öğrenme sağlamak amacıyla kullanılır. Eğitimde teknoloji entegrasyonu; teknolojik cihazlarla etkileşime geçmek değildir, eğitim faaliyetleri ile teknolojinin uyum içerisinde işe koşulmasıdır. Bu uyumun sağlanabilmesi için yönetici desteği ve fırsatlar önemlidir. Özellikle okul yöneticilerinin eğitimcileri teknoloji konusunda motive etmesi ve yol gösterici olması eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkilemektedir. Teknoloji ile ilgili dersler artırılarak yeni teknolojilerin entegrasyonu gerçekleştirilebilir (Yılmaz, 2018). Eğitimcilerin eğitim teknolojileri hakkında bilgileri ve teknoloji entegrasyonuna dair becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimler

düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimlere ek olarak teknoloji tabanlı kurslar, mentörlük ile zenginleştirilmiş eğitim atölyeleri düzenlenebilir (Çilsalar, 2017). Bu faaliyetlerin yanı sıra eğitimcilerin teknoloji entegrasyonundaki başarısı bireysel yenilikçilik özellikleri ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Yılmaz, 2019). Bu nedenle eğitimdeki teknoloji entegrasyonu, yeniliğin kabulü ve yayılımı kuramları dikkate alınarak yapılandırılmalıdır.

Zorunlu Bir Teknoloji Entegrasyon Süreci Olarak Pandemi

Küresel bir salgın olan Covid-19 pandemisi yaşamın tüm alanlarını etkilemiştir. Pandemi sürecinde evler ofislere, öğrenme ortamlarına, toplantı odalarına dönüşürken yüz yüze toplantılar yerini çevrim içi görüşmelere, uzaktan çalışmalara bırakmıştır. Tüm sektörlerde faaliyetlerin devam edebilmesi için teknolojinin daha fazla yaşama dâhil olduğu bir döneme geçiş yapılmıştır. Yalnızca çalışma hayatında değil sosyal hayatta da teknoloji kullanımı pandemi ile birlikte artmıştır. İnternet kullanımı ve çevrim içi oyunlarda geçirilen vakitte %75’lik bir artış söz konusudur (Shanley,2020). Pandeminin evde geçirilen süreyi artırması ile insanlar pek çok ihtiyaçlarını teknoloji aracılığıyla karşılamıştır.

Eğitimde de öğretim kurumlarının kapanması ile geleneksel öğretimden çevrim içi öğretime geçiş süreci başlatılmıştır. Zorunlu teknoloji entegrasyon geçişi dünya genelinde öğrenim gören bireylerin yarısına yakınına etkilemiştir (Unesco, 2020). Covid 19 Pandemisinde okulların kapanması dijital platformların kullanımını gerektirmiştir. Pandemi ile birlikte literatürdeki çalışmaların sonuçlarından farklı olarak eğitimcilerin tahmin edemeyecekleri sorunlar ortaya çıkmıştır (Zimmer, McTigue ve Matsuda, 2021). Sosyal izolasyon gerektiren Pandemi eğitimcilerin dijital öğrenme platformlarında hem dijital becerilerini göstermeleri hem de eğitimci olarak hareket etmelerini gerektirmiştir. Teknoloji entegrasyonun pandemi sürecindeki önemi; eksikliklerin giderilmesi, adapte sürecinin hızlandırılması ve deneyimlerin sağlıklı yürütülmesidir (OECD,2020). Öğrencilerin çevrim içi eğitime zorunlu geçişi teknoloji entegrasyonunun önemini artırırken hem öğrencilerin hem eğitimcilerin etkili eğitim için teknolojik yeterliliklerini sorgulamasını ve öğretim programlarının güncellemelerini gerektirmiştir.

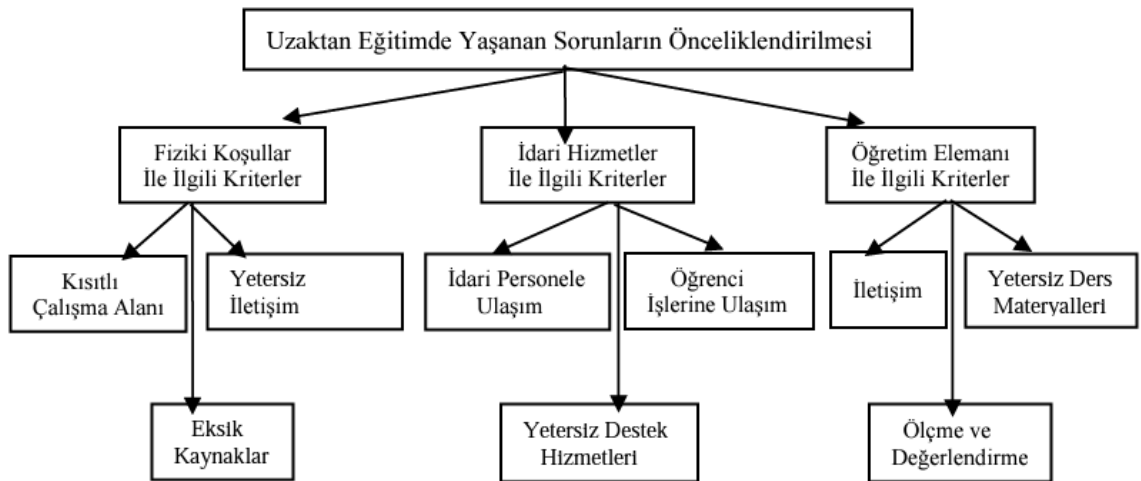
Pandemi Sürecinde Zorunlu Çevrim içi Eğitime Geçiş

Küresel çapta Covid-19 salgını hemen hemen tüm eğitim kademelerinde çevrim içi eğitime geçişi zorunlu hale getirmiştir. Türkiye’de salgın döneminde eğitim kurumlarının kapanması ile ilk ve orta kademedeki eğitimleri Milli eğitim bakanlığı, yükseköğretimdeki geçişi ise yükseköğretim kurumu yönetmiştir. Ülke genelinde birçok üniversite yeterli alt yapılarının olmaması sebebiyle teknik alt yapılarını güçlendirme çalışmalarına giderek eğitimi

devam ettirmeye çalışmıştır. Üniversitelerin zorunlu çevrim içi eğitime geçişi teknik altyapısı sağlam, kaynaklarla zenginleştirilmiş planlanmış uzaktan eğitimden ziyade, sınırlı kaynaklar ve teknik desteklerle acil uzaktan eğitim ile eğitime devam edebilmişlerdir (Bozkurt,2020). Zorunlu ve plansız çevrim içi öğretime geçiş eğitim sürecinde de sorunları beraberinde getirmiştir (Weiss vd., 2019). Hem öğrencilerin hem de öğretim üyelerinin yaşadıkları sorunlar alan yazında çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Falowo (2007) 'e göre öğretim üyeleri çevrim içi eğitime olumsuz bakış açısıyla yaklaşmıştır. Derslerin geliştirilmesi gerektiği gerçeği, öğretim üyelerinin yeterli teknolojik altyapılarının olmayışı, teknolojiyi yanlış kullanmaları, çevrim içi eğitimde ders verirken ihtiyaç duydukları desteği bulamayışları yaşanan sorunların temelini oluşturmaktadır. Öğretim üyelerinin pandemi sürecindeki çevrim içi eğitime dair yakındıkları diğer bir husus ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarıdır. Öğretim üyeleri sınavlarda kopya çekildiğini, sınavların güvenilirliğinin olmadığını ifade etmektedir (Can,2020). Gerek ölçme değerlendirme uygulamalarında gerekse öğrenim süreçlerinde yaşanan sorunlara dair üniversiteler birçok rehber yayınlamıştır. Pandemi sürecindeki yapılandırılmamış çevrim içi öğrenme ortamlarına çeşitli tedbirler alınarak planlanmış öğrenim uygulamaları iyileştirilmiş teknik alt yapılar, ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik çözümler ile sürecin işlevsel hale getirilmesi amaçlanmıştır.

Akbal ve Akbal (2020) ise öğrencilerin uzaktan eğitim sistemlerinde yaşadıkları sorunları analitik bakış açısıyla organize etmiştir. Bu çalışmada öğrenci bakış açısıyla çevrim içi eğitimde yaşanan en önemli sorun tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda çevrim içi eğitimde yaşanan sorunlar kategorize edilmiştir. Şekil 4'te bu sorunların organize edilmiş şekli görülmektedir.

Şekil 4. *Uzaktan Eğitimde Yaşanan Sorunların Önceliklendirilmesi (Akbal ve Akbal, 2020, ss.541)*



Zorunlu çevrim içi eğitimde öğrenciler birçok farklı koşulda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tüm koşullarda yaşanan ve dikkate alınması gereken kriterlerden birinin iletişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iletişim kurabilmesi için teknolojiye ihtiyaç duyması ve teknoloji okuryazarlıklarının yetersiz oluşu çevrim içi öğretimde birçok sorunun odak noktasıdır (Garrison, 2000).

Salgın nedeniyle gerçekleşen dinamikler gerek eğitimcileri gerekse öğrencilerin kendilerini geliştirme ve yenileme sürecine girmelerine neden olmuştur. Zorunlu çevrim içi eğitime geçişte tüm paydaşların iş birliği içerisinde harekete geçmesi gerektiği fark edilmiştir. (Anderson,2020). Çok geniş öğrenci kitlesini etkileyen pandemi sürecinde eğitimciler çevrim içi eğitimde yeterince aktif olamamışlardır (Can,2020). Bazı eksiklikler eğitimcilerin çevrim içi eğitime karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olmuştur. Çevrim içi eğitimde öğrenci katılımları, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve öğrenme düzeyinden memnun olmadığını belirten eğitimciler çevrim içi eğitimi yalnızca zorunlu durumlarda kullanılması gereken bir eğitim olarak nitelendirmişlerdir (Tang vd., 2020 & Balaban ve Hanbay, 2021). Eğitimcilerin gerek teknolojileri kullanım yetersizliği gerekse bilişim araçlarına erişimlerinin olmaması çevrim içi eğitimde başarılı olmalarını olumsuz etkilemiştir (König, Jäger-Biela ve Glutsch, 2020). Eğitimcilerin başarılı olmasını etkileyen faktörlerden hareketle çevrim içi eğitimde profesyonel gelişimin hizmet içi eğitimlerle mümkün olabileceği anlaşılmıştır (Kırmızıgül, 2020).

Çevrim içi Eğitimcilerin Profesyonel Gelişimi

Günümüzde bütün meslekler için kişisel ve mesleki gelişim oldukça önemlidir. Özellikle bir ülkenin geleceğinin şekillenmesinde oldukça önemli bir etkiye sahip olan eğitimcilik mesleğinde uzmanlaşma ve profesyonelleşme bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu nedenle özellikle son dönemlerde mesleki gelişimin niteliği ve niceliği konusunda ciddi endişeler yaşanmaktadır. Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmekte ve her geçen gün yeni teknolojiler ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmeler öğrenmede eğitsel ve profesyonel gelişmelerin nerde ve nasıl deneyimleneceği konusunda eğitimcilerin kontrolü ellerinde bulundurmalarına olanak sağlamaktadır (LaCour, 2005).

Ekonomik İş birliği ve Gelişimi Kurumu (OECD)'ye göre profesyonel gelişim, eğitimcilerin mesleki bilgi ve becerileri ile kapasitelerini kariyerleri sürecinde geliştirmelerine olanak sağlayan her türlü deneyimi içeren bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2009). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere profesyonel gelişimde bir süreklilik söz konusudur. Richards ve Farrell (2005) eğitimcilerin uzun vadede başarıya ulaşabilmeleri ve kendilerini yetiştirebilmeleri için bir devamlı gelişmeye gerek duyduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda

gelişen teknolojinin takibi, yükseköğretim kuramlarında verilen mesleki eğitimlerin eğitimci ve eğitimci adayları için yeterli düzeyde olmaması, eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin yeteri kadar güncel olmaması eğitimciler için profesyonel gelişimi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Seferoğlu (2009) eğitimcilerin profesyonel gelişimlerinin rastlantısal olmaktan çıkartılıp düzenli ve sistematik hale getirilmesine vurgu yapmıştır.

Çağdaş eğitim reformları doğrultusunda günümüzde artık öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenmeye başlamıştır ve öğrencilerde problem çözme, üst düzey düşünme gibi yeni yüz yıl becerileri daha çok ön plana çıkartılmaya çalışılmaktadır. Ancak eğitimcilerin bu becerileri kazandırırken bazı noktalarda yetersiz kaldıkları ve öğretim sürecinde kendilerini geliştirmeleri gerektiği vurgulanmıştır (Feshane vd,2003).

Literatüre bakıldığında profesyonel gelişimin temel kriterleri şunlardır (Bozcuoğlu, 2020);

- Öncelikli olarak iyi bir şekilde tanımlanmış, güçlü bir uygulama olmalıdır. Bu nedenle odaklanılmış bir çalışmayı içermelidir.
- Geçerliliği sağlanmış olmalıdır. Eğitimci, öğrenci ve değişime göre şekillendirilmelidir.
- Müfredata uygun bir şekilde tasarlanmış olmalıdır. Ayrıca geliştirilen materyallerin teşvik edici nitelikte olması gerekmektedir.

Mesleki açıdan profesyonelliğin sağlanabilmesi için eğitim oldukça önemlidir. Bu sayede bireyler mesleki açıdan kendilerini geliştirmekte ve yetkinleşebilmektedir. Pehlivan (1993)'e göre örgüt içerisinde bireylerin, görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için öncelikli olarak bilgi ve becerilerini devamlı olarak güncellemesi gerekmektedir. Çünkü çalışanların değişime ve gelişime uyum sağlayabilmelerinin temelinde eğitim vardır.

Eğitimcilik zaman içerisinde deneyimlerin olgunlaştığı bir meslektir (Öztürk, 2016). Eğitimcilerin sınıf içerisinde yaşadıkları zorluklar ya da olaylar zamanla onların deneyim ve bilgi kazanmalarına olanak sağlamaktadır. Eğitimciler mesleklerinin ilk yıllarında daha çok denetim ve katkı bekleyişi içerisinde hareket ederken meslekte deneyim kazandıkça genel olarak ihtiyaçlarını karşılayacak alternatiflere yönelim göstermektedir. Tecrübeli eğitimciler öğretim süreci içerisinde kendilerinde temel gereksinimleri karşılayacak her türlü bilgi ve beceriye sahip oldukları için gelişimsel desteğe göreve başlayan yeni eğitimciler kadar ihtiyaç duymamaktadır (Aydın, 2016). Ancak deneyimli eğitimciler karşılaştıkları yeni durumlar karşısında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi konusunda yardıma başvurabilirler. Profesyonel gelişimde eğitimcilerin ihtiyaçları doğru analiz edilerek yürütülmesi gerekmektedir. Özdemir (2001) eğitimcilerin mesleki gelişiminde eylem araştırmalarının etkisini incelediği

alışmasında eylem araştırmalarının eğitimcilerin profesyonel gelişiminde değişim ve gelişim sağladığını tespit etmiştir. Francis (2016) ise eğitimci liderliğindeki mesleki gelişim sürecinin profesyonel gelişimde uygun bir model olduğunu ortaya koymuştur. Fischbaugh (2017)'in yaptığı bir araştırmada ise eğitimcilerin mesleki gelişimde lider konumunda olmalarının mesleki ihtiyaçlarını fark etmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Riddle (2018) eğitimcilerin liderlik ettiği mesleki gelişim yaklaşımını keşfetmek amacıyla yaptığı bir çalışmada, eğitimcilerin kendi mesleki yaklaşımlarını yönettikleri sonucuna ulaşmıştır. Profesyonel gelişimde yalnızca ihtiyaçların değil yöntemlerinde doğru analiz edilerek işe koşulması önemlidir. Eğitimcilik mesleğinde profesyonel gelişim sadece kuramsal bilgilerin aktarıldığı eğitimlerle sağlanmaz. Çünkü mesleki açıdan gelişim, aynı zamanda bilgiyi uygulamayı, yorumlamayı, öğretilenleri deneyimlemeyi ve başka bireylerle paylaşmayı gerektirir. Eğitimcilere yardıma ihtiyaç duydukları konularda mesleki gelişime yönelik kurslar, çalıştaylar, konferanslar ve seminerler düzenlenmektedir. Karaaslan (2003)'ün mesleki gelişim etkinlikler ve bu etkinliklerin öğretime olan yansımalarına yönelik yaptığı çalışmada eğitimcilerin en çok konferans ve seminerlere katıldığı tespit edilmiştir. Fakat eğitimciler mesleki gelişimde konferans ve seminerleri mesleki gelişimlerine en az katkı sağlayan etkinlik olarak ifade etmişlerdir. Uygulamaya dönük olarak sunulan hizmet içi eğitimlerin meslekte profesyonelleşmeye katkı sağladığı söylenebilir (Atay, 2003). Profesyonel gelişim; alanında uzman kişilerden alınan eğitimlerle yeni bilgiler öğrenildiğinde ve mesleğinde profesyonel olanların tecrübelerinden faydalandığında gerçekleşen değişimdir (Bümen vd. 2012).

Eğitimcilerin okul ortamında sahip olduğu yeterlilikler dışında yaşanan değişimlere uyum sağlama gibi farklı yeterliliklere de sahip olması gerekmektedir. Eğitimcilerin mesleki gelişimleri için gösterdiği her türlü çaba aynı zamanda eğitimcilerin mesleğinde profesyonelleşmesine ve sunulan öğretimin etkililiğinin artmasına katkı sağlamaktadır (Karlı, 2013). Aydın (2014) içinde bulunduğumuz ağ içerisinde yaşanan değişime uyum sağlayabilmenin her geçen gün zorlaştığını ifade etmiştir. Oldukça hızlı bir şekilde görülen bu değişimlere uyum sağlamak kurumlar için belirleyici ve önemli bir unsurdur.

Eğitimcilerin mesleki açıdan gelişmesi aynı zamanda öncelikli olarak alan bilgilerinin ve öğretim uygulamalarının gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle gelişmiş ölkelerde eğitimciler profesyonel gelişimlerle ölkelerini ileri taşımaya çalışmaktadır (İlğan, 2017). Şangay'da yürütölen mesleki gelişim programları aynı branştan farklı eğitimcilerin oluşturduğu etkinliklerden ve farklı branştan aynı düzey öğrencilere oluşturulan etkinliklerden oluşmaktadır. Eğitimcilerin gözlem ve değerlendirmeler ile sorunları tespit ettiği ve bu sorunlara yönelik mesleki eğitimler aldığı bir sistem oluşturulmuştur. Bu sistemde yeni eğitimciler için

zorunlu hizmet içi eğitimler bulunurken, kıdemli eğitimcilerin mesleki gelişimine devam etmesi durumunda unvan değişikliği yapılmaktadır (Minxuan ve Lingshuai, 2012). Yeni Zelenda’da ise eğitimcilerin mesleki gelişimleri ihtiyaçların tespitine dayalıdır. Yalnızca eğitimcilerin eğitimi değil aynı zamanda yöneticilerinde eğitimi desteklenmektedir. Okullarda tespit edilen sorunlar için eğitimciler ve yöneticiler iş birliğine dayalı çözümler üretmektedir. Bu sorunların çözümünde yöneticiler mentörlük yaparak eğitimcilere yol göstermektedir. Bu nedenle Finlandiya’da hem yöneticiler hem de eğitimciler mesleki gelişimlerini devam ettirmektedir (Poskitt, 2005). Çevrim içi eğitimdeki programların kalitesi eğitimcilerin profesyonel gelişimleriyle ilişkilidir. Başarılı çevrim içi eğitimde öğretim üyelerini desteklemek önemlidir. Çevrim içi eğitimde kalitenin en önemli parçası olan öğretim üyelerinin profesyonel gelişimi, problem çözme ve çevrim içi eğitimde yeniliklere yardımcı olmaktadır (Kreber & Kanuka, 2006). Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine rehberlik sağlayacak mesleki gelişim programlarının tasarımı, geliştirilmesi ve sürdürülebilir olması önemlidir. Çevrim içi eğitimdeki profesyonel gelişimi yapılandırabilmek için eğitimcilerin rolleri ve beklenen becerileri açıklanmalıdır.

Çevrim içi Eğitimde Eğitici Roller ve Beklenen Beceriler

Eğitimcilerin çevrim içi ortamlarda farklı roller üstlenmeleri farklı yeterliliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Bawane ve Spector, 2009). Alanyazında çevrim içi eğitimde eğitimcilerin yeterlilikleri incelendiğinde; Berge (1995) eğitimcileri pedagojik, sosyal yönetsel ve teknik alanlarda yeterliliklerinin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Liu vd. (2005) bu çalışmayı daha kapsamlı inceleyerek belirli alt yeterliliklerin de bulunması gerektiğine karar vermiştir. Pedagojik olarak eğitimcilerin ders tasarımcısı olarak rollerinin bulunduğunu, öğrenci katılımı yönünde dönütler veren etkileşimi kolaylaştırıcı yeterliliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Liu vd. (2005), eğitimcilerin yönetsel olarak planlayıcı ve bilgi üretimini teşvik eden aynı zamanda sosyal olarak çevrim içi eğitim topluluklarını oluşturabilecek yeterliliklerden bahsetmişlerdir. Çalışmada, teknik konularda eğitimcilerin teknolojiyi çevrim içi ortamlara entegre etmenin ve çoklu ortam araçlarını etkili şekilde kullanmanın önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydın (2017) ise çevrim içi eğitimcilerin rolleri ve yeterliliklerine yönelik yaptığı bir çalışmada süreç kolaylaştırıcısı, danışman, değerlendirici, araştırmacı, içerik kolaylaştırıcı, teknolog, tasarımcı, yönetici olmak üzere sekiz farklı unsurdan bahsetmiştir. Eğitimcilerin; süreci kolaylaştırıcılığı öğrenimi kolaylaştırmak için çeşitli aktiviteler kullanmasıdır. Danışmanlık ise öğrencilere sağlayacağı bireysel önerileri temsil etmektedir. Eğitimciler öğrencilere yeterli geri bildirimleri vererek değerlendirme sürecini yürütmelidir. Ayrıca eğitimciler konu alanlarıyla ilgili araştırmalara ve yeniliklere de açık olmalıdır. Eğitimciler, içeriğin kolay ve doğru anlaşılabilmesi için çaba göstermelidir.

Eğitimciler çevrim içi derslerde kullanılan teknolojik araçların etkili ve doğru seçimini sağlamalıdır. Ayrıca ders planı hazırlarken öğretim tasarımı ilkelerini uygulamaya koyabilmelidir. Çevrim içi eğitim sürecinde aktif olarak görev alan eğitimci yeterlikleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır.

Altınay ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada çevrim içi eğitim sürecinde görev alan eğitimcilerin yeterliklerini ve rollerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak eğitim süreçlerini buna göre planlama,
- Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerçek ve güncel bilgilerin kullanılması,
- Öğrencilere öz denetim duygusunu kazandıracakları araştırma ortamları sunabilme,
- Çevrim içi eğitim sürecinde kullanılacak her türlü materyali öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkate alacak şekilde esnek bir yapıda tasarlayabilme,
- Teknoloji okuryazarlığına sahip olma,
- Öğrenme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayış benimseyebilme,
- Öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alabilmesi için etkileşimli ortamlar hazırlayabilme,
- Öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olma,
- Kalıcı öğrenme için interaktif gruplar oluşturulabilme,
- İşbirliğinin egemen olduğu öğrenme ortamları sunabilmelidir.

Varvel (2007) alan yazın taraması ve uzman görüşleriyle yaptığı çalışmada çevrim içi eğitimcilere yeterliklerden oluşan kapsamlı roller belirlemiştir;

- Teknolojik Rolü: Eğitimciler çevrim içi ortamlarda kullanılan teknolojik araçları etkili ve doğru kullanabilmelidir. Eğitimcilerin, öğretime uygun doğru teknolojinin seçiminde karar verici olması gerekmektedir. Ayrıca dersle ilgili kaynakları düzenleyebilmeli ve etik kurallara dikkat ederek ders içeriklerini belirlemelidir.
- Öğretim Tasarlayıcı Rolü: Dersin öğrenme hedeflerini tanımlayarak uygun öğretim faaliyetleri belirleyebilmelidir. Eğitimci, öğrenen ile etkileşimi artırabilmeye yönelik içerikler hazırlamalıdır.
- Pedagojik Rolü: Eğitimciler öğrenciler ile doğru iletişim yöntemlerini kullanarak öğrenci merkezli yaklaşımla dersini sürdürmelidir. Öğrenmeye açık olmalı, mesleki ve kişisel gelişimini organize etmelidir.
- Değerlendirici Rolü: Eğitimciler çeşitli tekniklerle alternatif ölçme yöntemleri kullanabilmeli ve öğrenenleri etkili biçimde değerlendirebilmelidir.

- Sosyal Rolü: Eğitimciler ders süreçlerinde sosyal yapıları geliştirebilmeli ve iş birliğine dayalı etkileşimi artıran etkinlikler düzenleyebilmelidir.

Özetle, çevrim içi eğitimcilerin yeterlilikleri dikkate alınarak değerlendirme ve geliştirme süreçleri oluşturulabilirken aynı zamanda çevrim içi eğitimde eğitimcilerin seçilmesinde de rol oynayabilirler. Bu nedenle çevrim içi eğitimcilerin yeterlilik ve rollerini belirlemek, verilen eğitimin başarılı ve kaliteli olmasını sağlayabilir.

Çevrim içi Eğitim Unsurları ve Planlama

Çevrim içi eğitim sürecinde çeşitli öğeler bulunmaktadır ve bu öğeler birbiri ile sürekli etkileşim halindedir. Çevrim içi eğitim içerisinde yer alan öğeler çoğu araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmış olsa da genelde öğrenen, öğretene ve içerik konusunda ortak bir görüş bildirmişlerdir (Moore,1989; Simonson, 2006). Aynı zamanda bu unsurlara ilaveten kullanılan yöntem uygun olarak tasarlanan eğitim materyalleri, öğretim yönetim sistemleri ve öğrenci destek hizmetleri de çevrim içi eğitimin unsurları arasında yer alabilir (Aydemir,2018). Ayrıca çevrim içi eğitimin günümüzde teknolojik araç gereçlerle yapıldığı düşünüldüğünde ise daha çok internet tabanlı uygulamalara ve organizasyonlara gereksinim duyduğu da söylenebilir. Bu bağlamda çevrim içi eğitim sürecini oluşturan temel unsurlar aşağıdaki gibidir (Altun, 2020):

- Öğrenenler: Çevrim içi eğitim süreci için gerekli olan en önemli öğelerin başında öğrenen yani öğrenciler gelmektedir. Çevrim içi eğitim için geliştirilen teknolojik araç gereçler arttıkça çevrim içi eğitime katılan birey sayıda doğrultuda artış göstermektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere çevrim içi eğitim teknoloji ile iç içe olan bir eğitim modelidir. Bu nedenle çevrim içi eğitim almak isteyen öğrencilerin az da olsa teknoloji okuryazarı olması gerekmektedir.
- Öğretenler: Çevrim içi eğitim için gerekli olan bir diğer öğe ise öğretene yani eğitimcilerdir. Geleneksel sınıf ortamında sınıf hâkimiyetine egemen konumda bulunan eğitimciler, çevrim içi eğitimle birlikte teknolojinin sunduğu imkânlar doğrultusunda öğrenciler üzerinde hâkimiyet kurabilmektedir. Bu nokta da önemli olan en önemli unsur eğitimcilerin hem kullandıkları teknolojik araç gereç hem de dijital materyallere hâkim olması ve bu alanlara yönelik teknolojik okuryazar olması gerekmektedir. Ayrıca eğitimcilerin çevrim içi eğitim aracılığı ile vermiş oldukları derslerde daha verimli ve etkili olabilmeleri için bu alanda eğitim almaları gerekmektedir. Çünkü çevrim içi eğitim sürecinde eğitimci hem eğitim içeriğini sağlama de hem de öğrencilere rehberlik etme görevi bulunmaktadır.

- İçerik: Çevrim içi eğitim sürecinde olması gereken unsurlardan birisi de içeriktir. İçerik çevrim içi eğitim sürecinde eğitimci tarafından belirli bir standart doğrultusunda hazırlanan ya da tasarlanan, öğrenci ile eğitimci arasında iletişimi ve etkileşimi sağlayan teknolojik malzemeleri kapsamaktadır. Çevrim içi eğitimin tarihsel gelişim sürecinde ders içeriklerini yazılı metinler oluştururken günümüzde bunun yerini teknolojik içerikler oluşturmaktadır.

Çevrim içi eğitim planlanırken bu unsurlar sürece dâhil edilmelidir (Türkoğlu, 2003). Gürol ve Turhan (2005)'e göre çevrim içi eğitimde planlamanın ilk adımında eğitim gereksinimleri belirlenerek hedefler belirlenmelidir. Bu aşamada öğrenen unsurları dikkate alınarak hedef kitlenin ihtiyaçları belirlenmelidir. Planlamanın ikinci aşamasında var olan durumun tespiti yapılarak eğitim olanakları saptanmalıdır. Daha sonra çevrim içi eğitimde hedeflerin kesin olarak ifade edilmesi gerekmektedir. Hedefleri kesinleştirdikten sonra bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli olan yapılar belirlenmelidir. Bu aşamada öğretmenlerin belirlenmesi, teknik olanakların ve içeriğin geliştirilmesi gerekmektedir. Planın uygulanması sonrasında uygulamaların her aşamada değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarından hareketle gerekli önlemlerin alınarak planın revize edilmesi aşamaları izlenmektedir. Bu aşamalar dikkate alındığında; çevrim içi eğitimde planlama öğrenen, öğretan ve içeriğin detaylı olarak incelenerek yapılandırılmalıdır.

Çevrim içi Eğitimde Öğrenciyi Tanıma

Çevrim içi eğitimde iletişim kurma, öğrencilere özgü içeriklerin oluşturulması, öğrencilerin fikirlerine önem vererek öğretim planlarının hazırlanması üzerine yapılan çalışmalar öğrenciyi tanımanın kalite ve başarıda dikkate alınması gerektiğini göstermiştir. Tekinarslan (2004) çevrim içi eğitimde öğretim planlamaları yapılırken iletişime ağırlık verilen ve aktif katılımın ön plana çıktığı öğretim tasarımlarının etkili bir öğrenme ortamı sunduğundan bahsetmiştir. Ayrıca Tekinarslan (2004) öğrenciler teknoloji ile öğrenirken öğrenme ortamlarında aktif olabilecekleri uygulama ve etkinliklerle desteklendiğinde çevrim içi eğitimin iletişim üzerindeki dezavantajları azalacaktır. Çalışkan (2004) ise çevrim içi eğitimde bireysel yaklaşımların öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin işbirliğine dayalı bireyselleştirilmiş etkinlik ve uygulamalarda iletişim ve etkileşimlerinin arttığını da ifade etmiştir. Çevrim içi eğitimde öğretim etkinliklerine kılavuzluk etmesi için öğrencilerin başarı derecelerinin bilinmesi ve başarısızlığa sebep olan unsurların tespit edilmesi gerekmektedir. Öğrenci başarısızlıklarının belirlenmesi ve tanımlanmasında ölçme ve değerlendirme süreci gereklidir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim sistemi içerisinde önemli bir konuma sahiptir (Tekin, 2010). Bu unsur

sadece geleneksel eğitim süreçlerinde değil aynı zamanda çevrim içi eğitim süreçlerinden de dikkat edilmesi gereken bir durumdur.

Çevrim içi eğitim süreçlerinde ilk zamanlarda içerik hazırlama, alt yapı oluşturma gibi teknik konulara daha çok ağırlık verilirken sisteme dâhil olan öğrencilerin sosyal ve psikolojik unsurları göz ardı edilmiştir (Cookson, 1989). Ancak zamanla çevrim içi eğitimin herkes tarafından kabul edilir hale gelmesiyle birlikte bu alanda da birtakım çalışmalar başlatılmıştır. Özellikle öğrencilerin akademik başarıya ulaşabilmesi için etkili olan faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır. Ergül (2004)'e göre öğrencilerin akademik başarıları, belirlenen amaçlardan ve öz yeterliliklerinden etkilenmektedir. Wojciechowski ve Palmer (2005) yaşı büyük olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha kararlı ve başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fredericksen vd. (2000) çevrim içi eğitimde kadınların erkeklere kıyasla daha yüksek memnuniyete sahip olduğunu iddia etmiştir.

Çevrim içi eğitim sürecinin, öğrencilerin bütün özelliklerinin bir arada değerlendirilmesi, çevrim içi eğitim sisteminin yapısına uygun olan doğru medya türünün belirlenmesi ve çevrim içi eğitim alacak bütün öğrencilere hitap edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Şahin, 2008). Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının doğru bir şekilde karşılanması her eğitim kurumunda olduğu gibi çevrim içi eğitim veren kurumlar içinde gereklidir. Böylelikle çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarıları desteklenmiş olur. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin akademik başarılarını artıran ve verilen eğitimi daha kaliteli hale getiren unsurlara bakıldığında temelde eğitimci, öğrenme ortamı, öğretim materyali gibi unsurların ön plana çıktığı söylenebilir (Höçük, 2011). Bu nedenle çevrim içi eğitim sürecinde eğitimcilerin başta kendi mesleki gelişimleri olmak üzere sonrasında öğrenme ortamı ve öğrenme materyallerine daha çok dikkat etmesi gerekmektedir.

Çevrim içi eğitim sürecinde yer alan hedef kitle çok değişik özelliklere sahip olabilir. Çünkü çevrim içi eğitim sadece belirli bir yaş grubuna verilen eğitimi içermemektedir. Hedef kitle içerisinde her yaştan öğrenci yer alabilmektedir. Bu nedenle çevrim içi eğitimin beklenen faydayı sağlayabilmesi için hedef kitleye hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu da öğrenci özelliklerini ön plana çıkartmaktadır. Bu bağlamda çevrim içi eğitim süreci tasarlanırken materyal seçiminde ya da tasarlanmasında hedef kitlenin özelliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitimcilerin çevrim içi eğitim sürecinde daha çok kişisel çaba harcaması gerekmektedir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin başarılı olabilmesi için öncelikli olarak öğrencilerin yaşları, deneyimleri, gelişim dönemleri, öğrenme istekleri, aile ortamları ve bilişsel becerilerinin dikkate alınması gerekmektedir (Koçer, 2001). Günümüzde çevrim içi eğitimi tercih eden bireylerin farklı

nitelikleri bulunmaktadır. Ancak her birey farklı niteliklerden kaynaklı çevrim içi eğitime başvurmuş olsa da bazı ortak özellikleri bulunmaktadır. Çinici (2006) çevrim içi eğitim sürecine dâhil olan öğrencilerin ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Çevrim içi eğitime katılan bireyler genellikle yetişkinlerdir. Bu bireyler kendi yaşantılarına dair sorumluluklar taşımaktadır.
- Çevrim içi eğitime katılan öğrencilerin eğitime katılım nedenleri birbirinden farklı olabilir. Ancak temelde öğrenciler kendi kişisel gelişimlerini artırmak için çevrim içi eğitime başvurur.
- Çevrim içi eğitime katılan öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini kendileri planlar.
- Öğrenme ortamında başkaları ile yarış halinde değildir. Öğrenme güdülerini kendi durumları belirler. Eğitimcilerin öğrencilere motivasyon kaynağı olma gibi bir zorunluluğu yoktur.
- Çevrim içi eğitim sürecinde öğrenci-eğitimci-arkadaş etkileşimi sınırlı olduğu için öğrencilerin yüz yüze görüşme imkânı yok denecek kadar azdır. Bu nedenle öğrenciler öğrenme ortamında kendilerini rahat hissedemez.

Kurt ve Özkan (2014) çevrim içi eğitimde akademik başarıya etki eden faktörleri belirlediği çalışmasında çevrim içi eğitime katılan öğrencilerin başarısının eğitimciden memnun kalma durumuna ve hizmet memnuniyetine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğrencilerin başarılarında eğitimcilerin ve sunulan hizmetin önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Çevrim içi Öğrenme Sürecini Değerlendirme

Değerlendirme öğretim sürecinde vazgeçilmez bir basamaktır. Eğitimde değerlendirme öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına odaklanmaktadır. Çeşitli öğretim yöntemlerine bağlı farklı değerlendirme yaklaşımları olsa da çevrim içi eğitimde değerlendirme geleneksel öğretimde uygulanan değerlendirme yöntemleri ile uyum içerisindedir. Çevrim içi eğitimde değerlendirmeler tıpkı geleneksel eğitimdeki gibi süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilebilmektedir. Fakat çevrim içi eğitimde öğretene-öğrenen arasındaki iletişim daha sınırlı yapıda olduğu için süreç değerlendirmeler sıklıkla yapılarak sağlıklı değerlendirme yapılabilir (Gülbahar, 2009).

Çevrim içi eğitimde değerlendirme iki farklı yapıda ele alınmaktadır:

- Klasik Değerlendirme Yaklaşımları: Geleneksel öğretimde de sıklıkla kullanılan klasik değerlendirmeler sınav uygulamalarını kapsar. Çeşitli yöntemlerle hazırlanan

sınavlarda testlerin içerikleri ve uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gereken ölçme yöntemidir (Alessi ve Trollip,2001).

- Alternatif değerlendirme Yaklaşımları: Sürecin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri etkili öğretim süreçleri için kalıcı öğrenme için tercih edilmektedir. Akran değerlendirme, e-portfolyo, proje tabanlı değerlendirmeler alternatif değerlendirme yaklaşımlarına örnek olarak verilebilir.

Çevrim içi eğitimde öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesinin yanı sıra öğretim programının etkililiği için öğrenme sürecinin değerlendirilmesi de önem arz etmektedir. Öğrencilerin çevrim içi eğitimde nasıl ve öğrenebileceklerinin araştırılması, programın etkili ve verimli geçmesi için değerlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencilerin başarı düzeyleri çevrim içi eğitimdeki etkililiği ölçmede tek kriter olmamalıdır. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi, hedeflerin yapılandırılması, öğretime dair kuralların değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi ve etkililiğin değerlendirilmesi gibi birçok unsur çevrim içi eğitimi etkilemektedir (Gülbahar, 2009). Selim (2007) 'e göre çevrim içi öğrenme ortamlarında başarının kritik faktörleri; eğitimci, öğrenen, bilgi teknolojileri ve destek hizmetleridir. Eğitimcilerin mesleki gelişimi ve değerlendirilmesi, öğrencilerin çeşitli yöntemlerle değerlendirilmesi, teknolojinin doğru ve etkin kullanımı, destek hizmetlerinin süreçteki etkisi çevrim içi eğitimi başarıya götürmektedir. Başarıya giden faktörlerin değerlendirilmesi çevrim içi eğitimin başarılı olmasında önemlidir.

Robyler ve Doering (2006)'ın çevrim içi eğitimin değerlendirilmesi amacıyla hazırladığı dereceleme ölçeğinde yer alan konular;

- Öğrenciyi destekleme ve kaynaklar: Çevrim içi eğitimde öğrencilere yararlanabilecekleri kaynaklar ve bilgiler sağlanmalıdır.
- Çevrim içi düzen ve tasarım: Dersin yapısı ve bileşenleri kullanışlı ve kolay olmalıdır.
- Öğretim tasarımı: Öğretim programındaki hedefler dikkate alınarak öğretim tasarımı oluşturulmalıdır. Öğretim tasarımında öğrenci, eğitimci, içerik etkileşimi dikkate alınması gereken en önemli unsurdur.
- Öğrenmenin değerlendirilmesi: Öğretim süreci içerisindeki değerlendirme etkinlikleri etkili ve geçerli olmalıdır.
- Teknoloji ile öğretme: Teknolojik araçlar öğrenme ortamına entegre edilmeli ve etkili kullanılmalıdır.

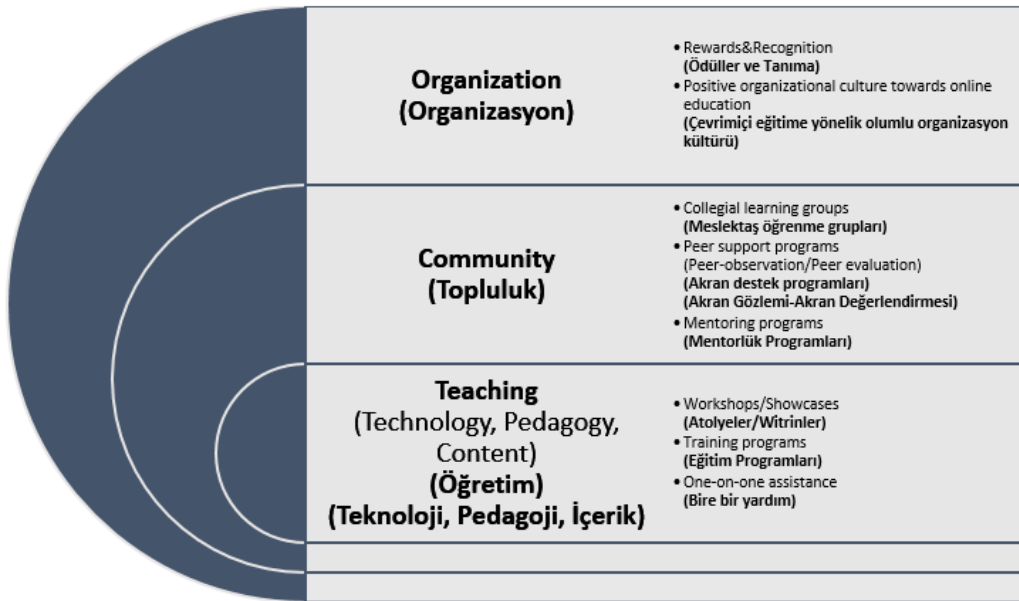
- Öğrenen geribildirimlerinin kullanımı: Öğrenenler tarafından verilen geribildirimlerin dikkate alınarak çevrim içi öğrenme sürecini değerlendirmek önemlidir.

Çevrim içi eğitimin etkililiği ve başarısı öğretim sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak yapılandırılması ile mümkün olacaktır. Çevrim içi eğitimde başarının sağlanması birçok faktörün göz önüne alınarak değerlendirilmesi ile mümkün olacaktır.

Çevrim içi Eğitimciler İçin Profesyonel Gelişim Yaklaşımları

Çevrim içi eğitimcilerin mesleki ihtiyaçlarına yönelik alan yazın taraması yapıldığında çevrim içi eğitimde mesleki gelişim çerçevesi yaklaşımına ulaşılmıştır. Baran ve Correia (2014) çevrim içi eğitimde mesleki gelişim çerçevesini öğretim, topluluk ve organizasyon olmak üzere üç farklı düzeyde açıklamaktadır (Şekil.5).

Şekil 5. Çevrim içi Eğitim İçin Mesleki Gelişim Çerçevesi (Baran ve Correia,2014, ss.97)



Öğretim çerçevesinde eğitimcilerin mesleki gelişiminde teknolojik ve pedagojik desteğin, tasarım ve geliştirmede kullanılabilecek araçlardan bahsedilmektedir. Öğretim üyeleri teknolojik araçlarının kullanımından ziyade çevrim içi derslerin tasarımı ve gelişimi ile ilgilenmektedir (Taylor ve McQuiggan, 2008). Çevrim içi eğitimde pedagojik yaklaşımlarla beraber bu yaklaşımların hangi teknolojik araçlarla gerçekleştirebileceğini bilmesi de kritiktir. Öğretim üyelerinin başarılı bir çevrim içi eğitimde teknik desteğinin sağlanması çevrim içi derslerin yapılandırılmasında ve öğrencilere sağlanacak destek hizmetlerinde önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle teknolojik destek, öğretim üyesinin yeni araçları keşfetmesi, çevrim içi araçlara olan aşinalığı artırması, öğretim üyelerinin pedagojik yaklaşımlarını çevrim içi

ortamlarda uygulayabilmesi açısından önemlidir. Teknolojik ve pedagojik olarak sağlanan desteğin öğretim bağlamında anlamlı yer edinmesi için tasarım ve geliştirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim üyeleri derslerini tasarlamak ve geliştirmek için öğretim tasarımcılarından ve üniversitelerin sağladığı destek hizmetlerinden yararlanmaktadır (Lee, 2001). Çeşitli eğitimler, öğretim üyelerinin derslerini yapılandırılmasına da yardımcıdır. Bunun yanı sıra öğretim üyelerinin uygulama topluluklarına katılarak işbirlikçi çalışmalarda bulunması da mesleki gelişimi açısından önemlidir (King, 2002). Öğretim üyeleri çevrim içi eğitimler hakkında deneyim ve görüşlerini paylaşabildiği uygulama topluluklarında çevrim içi eğitime dair psikolojik ve duygusal destek sağlayabilir (Lee, 2001). Öğretim üyelerinin akran desteği sağlanması çevrim içi eğitim ortamlarına uyum sağlaması kolaylaştıracaktır (Samarawickrema ve Stacey, 2007).

Öğretim üyelerine çevrim içi eğitimde mesleki gelişim sağlanırken güven ve motivasyon sağlansa dahi bireysel ihtiyaçlarına yeterli çözüm üretilemeyebilir. Bu nedenle öğretim üyeleri birebir destek ve gelişimle özelleştirilmiş yapılarda ele alınmalıdır. Çevrim içi ders tasarımı, özel ihtiyaçlar gibi birçok konuda bire bir gelişim yolları dikkate alınmalıdır. Çevrim içi eğitimde profesyonel gelişim herkese uygun çözüm önerilerinden ziyade bireysel yapılandırılmış bir amaç edinmelidir (Rovai & Downey, 2009). Bireyselleştirilmiş profesyonel gelişim adımları için çevrim içi eğitimcilerin rolleri ve beklenen beceriler dikkate alınmalıdır.

Bir Profesyonel Gelişim Yaklaşımı Olarak Mentörlük

Bilgi paylaşımı sayesinde toplumlar yeni bir kanaat oluşturabilmekte ve kendilerini güncelleyebilmektedirler. Bu nedenle insanlar sürekli olarak bilgi paylaşımı halinde olmayı arzu ederler. Mentörlük sürecinde de mentör ve menti arasında iki yönlü bilgi paylaşımı bulunmaktadır. Bu nedenle mentörlük süreci içerisinde paylaşılan fikirler doğrultusunda yeni bilgiler elde edilmekte ve işbirlikçi bir öğrenme süreci geliştirilmektedir (Heirdsfield vd., 2008).

Literatüre bakıldığında mentörlük uygulamaların kariyer gelişimi, kişisel gelişim ve akademik başarı gibi birçok konuda bireylere katkı sağladığı görülmektedir. Crispi ve Cruz (2009) mentörlük hizmetlerinin iş yeri, psikolojik ve eğitim alanında olmak üzere üç farklı şekilde yapılabileceğini ifade etmiştir. Verilen mentörlük hizmetleri temelde duygusal ve psikolojik, kariyer planlaması, akademik bilgi ve rol modellik olarak gruplandırılmaktadır. Mentörlük hizmetleri bir süreç olarak görülmelidir. Bu nedenle mentör öncelikli olarak deneyimini, bilgisini ve uzmanlığını kullanarak mentiye bilgi verir ve mentiye dinler. Sonrasında onu destekleyerek cesaretlendirir. Mentiye yardımcı olarak bireysel bir danışman ya da rehber gibi hareket eder. Mentörlük faaliyetleri çok eski tarihlere uzanmaktadır. Ancak

her dönemde farklı değişimlere uğrayarak günümüzdeki halini almıştır. Mentörlük geçmişten veri usta-çırak ilişkisi olarak adlandırılmaktadır. Mentörlük faaliyetleri özellikle kurum içerisinde işe yeni başlayanlar için ortama uyum sağlamalarını kolaylaştırma amacı ile kullanılmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde mentörlük faaliyetlerine farklı anlamlar yüklenmektedir. Mentörlük sürecinde bir yandan bireyin eğitime odaklanılırken bir yandan da uygulamalar doğrultusunda mentörlüğün verimliliği artırılmaya çalışılır (Kahraman, 2012).

Literatüre bakıldığında farklı mentörlük modellerinin olduğu tespit edilmiştir. Bunlar,

- Birebir mentörlük (One to One Mentoring)
- Akran mentörlüğü (Peer Mentoring)
- Grup mentörlüğü (Group Mentoring)
- Takım mentörlüğü (Team Mentoring)
- Ters yönde mentörlük (Reverse Mentoring)
- Kendine mentörlük (Self Mentoring)
- Kademeli mentörlük (Tri Mentoring)

Bu tez kapsamında birebir ve ters yönde mentörlük modeli kullanılmıştır. Birebir mentörlük bilinen en eski ve en temel mentörlük modeli olarak ifade edilmektedir. Bu modele göre yaşlı ve deneyimli olan bir mentor kendisinden yaşça küçük ve deneyimi olmayan mentee bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Özellikle iş hayatında yeni yöneticilerin yetiştirilmesinde bu modelden sıkça yararlanılmaktadır (Kahraman, 2012). İş hayatında yaygın bir şekilde kullanılan bu mentörlük modelinde bireylerin kişisel gelişiminin desteklenmesi ön planda tutularak ona cesaret vermek amaçlanmaktadır. Burada mentörlük faaliyetleri daha çok gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilir (Özkalp vd., 2006). Birebir mentörlük ilişkisi geleneksel mentörlük anlayışına dayanmaktadır. Bu mentörlük çeşidinde belli bir alanda yeterince deneyimli bir kimseyle (mentor) aynı alanda daha az deneyime sahip bir kimse (mentee) arasında birebir etkileşim söz konusudur (Scandura ve Williams, 2004). Birebir mentörlük ilişkisi çıraklık eğitime dayanmaktadır. Bu mentörlük türü işe yeni başlayanların meslekte tecrübe kazanıp yetişmelerini sağlamak için kullanılmaktadır (Kılıç ve Serin, 2017). Örnek durumdaki mentor mentee yardımcı olurken tüm tecrübelerini sunarak mentee'nin saygısını ve beğenisini kazanmaktadır.

1990'lu yıllardan sonra yaygınlaşan ters yönde mentörlük ise kişilerin karşılıklı öğrenme ihtiyacından doğmuştur. Kıdemli lidere başta teknoloji okuryazarlığı olmak üzere belirli alandaki uzmanlığından yararlanması amacıyla daha az kıdemli mentor atanır. Mentor lidere mentörlük yaparken liderin mentörlüğünde büyük resmi görebilmektedir. Temel amacı bilgi paylaşmaktır (Gügerçin 2018). Kendinden kıdemli, üst düzey kişiye mentörlük yapan kişi, ters

yönde mentörlük sayesinde örgüt içinde yükselme şansı elde edebilmektedir. Menti örgüte yeni katılmış olan kişilerin bakış açılarını anlayabilmekte, güncel teknik bilgileri öğrenmektedir (Kadılar ve Balkan 2016). Ters mentörlükte tecrübe sahibi olan kişi yaşlı değil aksine gençtir. Özellikle internet teknolojisinin gelişmesinde gençlerin yaşlılara nazaran daha fazla bilgi ve deneyime sahip olması bu mentörlüğün en önemli aşamalarından birisini oluşturmaktadır (Zachary ve Fischler, 2009).

Mentör ve Mentee Roller

Genel olarak mentör ile menti arasındaki ilişki karşılıklı güven ve saygı içerisinde ihtiyaçların giderilmesine odaklı bir süreçtir (Portner,2005). Mentörlük sürecindeki iletişim, etkileşime dayalı gerçekleştirildiğinde mentinin kaygılarının giderildiği sonucuna ulaşılmaktadır (Bakioğlu, 2015). Mentörlük uygulamalarında mentör ve menti arasındaki ilişkinin uyum içerisinde olması gerekmektedir. İşbirlikçi iletişimin kurulabilmesi için mentör ve menti üstleneceği rollerden haberdar olmalıdır. Mentör ve menti arasındaki iletişimin kaliteli yapılandırılabilmesi için mentör ve mentinin özellikleri açıklanmalıdır.

Parikh ve Kollan (2010)'a göre mentör; yardım etmeye istekli, deneyimli, saygınlık sahibi, zaman ve enerjisi olan, bilgi birikimi yüksek, öğrenmeye açık ve yönetim becerileri gelişmiş nitelikte olmalıdır. Mentör, istenilen hedeflere ulaşabilmek için çeşitli roller üstlenmelidir. Cohen (1999) mentör rollerini altı farklı yapıda ele almıştır;

1. İlgiye Dayalı Rol: Mentör mentinin duygularını dikkate alarak sevecen ve empatik duygulara sahip bir roldedir. Mentiye gerçekten anladığını göstererek ve sorunlara çözüm üretebileceği güveni vererek duygusal ifadelerle yardımcı olacak tepkiler verir.
2. Bilgiye Dayalı Rol: Mentör mentiye sorunu anlamak için süreçle ilgili sorular sorar. Mentör doğru tavsiyeleri verebilmek için yeterli bilgiye sahip olmalıdır ve bilgilerine dayanarak mentiye önerilerde bulunur.
3. Kolaylaştırıcı Rolü: Mentör mentiye rehberlik sağlar, mentinin duygu düşünce inanç ve yetenek gibi farklılıklarını göz önünde bulundurarak konuya açıklık getirir.
4. Yüzleştiricilik Rolü: Mentör yapıcı geribildirimler vererek mentiye dair kararlarını, yapmak istediği veya istemediği davranışlarını ifade eder.
5. Model Olma Rolü: Mentör rol model olarak kendi deneyimlerini menti ile paylaşır. Mentiye cesaretlendirerek hedeflere ulaşılmasını sağlar.
6. Vizyon Destekleme Rolü: Mentör mentinin gelecekteki vizyonunu belirleyebilmesi, kişisel ve mesleki gelişimini yönetebilmesi için mentiye cesaretlendirir.

Mentörlük süreci mentör ile mentinin iletişim süreçlerine dayalı deneyimleri kapsar. Mentörün üstlendiği rollerin yanı sıra menti de belirli rolleri üstlenerek sürecin doğru yapılandırılmasına yardımcı olmalıdır. Bakioğlu (2015)'na göre mentinin sorumlulukları;

- Uygulamalar için istekli olmak.
- Geri bildirimlere açık, gönüllü ve dinleyici nitelikler taşımak.
- Mentör ile olan ilişkisine güvenmek ve mentörlük sürecine sadık kalmak.
- Mentörlük sürecinde iş birliği içerisinde davranarak mentöre saygı göstermektir.

Mentörlük sürecindeki rol ve görevler dikkate alınarak süreç yapılandırıldığında daha sağlıklı bir mentörlük süreci yürütülmektedir. Mentörlük başlamadan menti ve mentör görev ve sorumluluklarından haberdar olmalıdır ve özveriyle iletişim sürecini yürütmelidir.

Mentörlük Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar

Etkili bir mentörlük süreci yapılandırılırken hem mentörün hem de mentinin dikkate alması gereken birtakım kurallar vardır (Yıldırım,2013):

- Pozitif bir ortam oluşturulmalıdır: Mentörlük sürecinde, mentör menti iletişimi önemlidir. Sağlıklı bir iletişim ortamı için her iki tarafında beklentileri, güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak pozitif bir ortam yaratılmalıdır.
- Mentinin kişiliğini geliştirmesine yardım edilmelidir: Mentör mentiyi desteklerken yalnızca yeteneklerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda zihinsel gelişimi de dikkate almalıdır.
- Sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmalıdır: Mentörün düzenli ve sabırlı olması iyi bir dinleyici olarak mentiyi dikkate alması önemlidir. Mentörlük sürecinde dinleme ve bilgi aktarma süreçleri dengelenmeli ve sağlıklı iletişim kurulmalıdır.
- Menti bağımsız hareket edebilmelidir: Mentörlük sürecinde işbirlikçi yaklaşım dikkate alınarak mentörün kararları mentinin bakış açısıyla yeniden şekillendirilmelidir. Mentinin özgün kararlar alabilmesi, mentörün mentiyi dikkate alarak beraber hareket etmesine bağlıdır.
- Mentör-menti ilişkisi monoton ve sıkıcı bir ilişki olmamalıdır: Mentörlük süreci eğlenceli ve sıcak bir ortamda yapılandırılmalıdır.
- Mentiye sorumluluk verilmelidir: Mentörlük sürecinde tüm sorumluluk mentör üzerinde değildir. Mentör karar verici ve rehber konumundayken mentinin çeşitli sorumluluklarla etkileşimli hale getirilmesi sağlanmalıdır.

- Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığı mentiye gösterilmelidir: Mentör hatalarını tıpkı başarıları gibi mentiye aktarmalıdır. Hata yapıldığında neler olabileceği açıkça ifade edilerek menti cesaretlendirilmelidir.
- Mentör ve mentinin birlikte planladıkları amaçları olmalıdır: Mentörlük bir süreçtir ve bu sürecin nasıl yapılandırılacağına, görev ve sorumluluklara mentör ve menti beraber karar vererek yol haritası çizmelidir.
- Mentinin araştırma yapması sağlanmalıdır: Mentör mentiyi araştırma yapmaya yönlendirmelidir. Araştırmaları sonucunda mentör ile menti beraber tartışabilmeli ve araştırma konusunu eleştirebilmelidir. Bu mentinin gelişimi için önemlidir.
- Mentinin gelişiminde küçük basamaklar kullanılmalıdır: Mentör süreci yapılandırırken motivasyonu ve öğrenmeyi desteklemek adına küçük basamaklar kullanılmalı, bu basamakların büyük hedefe gideceği konusunda mentiyi bilgilendirmelidir.
- Mentör gerektiğinde mentiye talimatlar verebilmelidir: Öğrenirken talimatlar vermek mentiye yol gösterici haritalar oluşturacaktır.
- Mentinin risk alması sağlanmalıdır: Mentör mentinin korkularını gidererek risk almasını sağlamalıdır. Risk almadan yaratıcı olunamayacağı konusunda menti bilgilendirilmeli ve cesaretlendirilmelidir.
- Mentör ve menti birbirini korumalıdır: Mentörlük süreci danışan ve öğrenen arasındaki iletişim bağıdır. Bu bağı diğer iletişimlerle karıştırılmaması gerektiği, mentör-menti arasındaki paylaşımların gizlilik ilkesinde olması gerektiği unutulmamalıdır.
- Mentör ve menti birbirine bağlı olmalıdır: Mentörlük iletişimin daima sürdüğü farklı bir ilişkidir. Bu süreçte mentör ve metnin birbirlerine bağlı olmaları hedeflere ulaşmada önemlidir.
- Mentör bu ilişkiyi eşsiz bir deneyim olarak kabul etmelidir: Mentör – menti iletişim bağı çift taraflı öğrenmeli destekleyen bir yapıdadır. Bu yapıda her iki tarafta çeşitli deneyimler kazanacaktır.

Mentörlük Sürecinin Yapılandırılması

Mentörlük sürecinde pozitif ortam oluşturarak sürecin iyi yapılandırılması mentörlüğün temel unsurlarındandır (Stone, 2004). Mentörlük süreci mentör ve menti arasındaki ilişkinin yapılandırılmasıyla oluşan bir süreçtir. Kram (1983) bu ilişkiyi dört aşamada ele almaktadır;

1. Başlatma Aşaması: Bu aşamada mentör ile menti eşleştirilmesi yapılarak sürecin ilk adımı atılır. Görüşmeler ve etkinlikler yapılandırılıp mentör ve mente beklentilerini ve

taleplerini dile getirirler. Nasıl bir yol izleneceği hakkında kesin kanılar oluşturulurken mentör ve menti birbirlerinin bilgi seviyesini ve tecrübesini anlamaya çalışır.

2. Yetiştirme Aşaması: Bu aşama mentörlük sürecinin öğrenme ve öğretme aşaması olarak yapılandırıldığı süreçtir. Mentör mentinin ihtiyaçları doğrultusunda görev ve sorumluluk vererek öğrenme süreçlerini yönetir. Menti ise mentörün rehberliğinde öğrenme sürecini ilerletir.
3. Ayrılık Aşaması: Bu aşama, öğrenme faaliyetlerinin yeterli düzeyde olduğu takdirde geçilen aşamadır. Mentör gelecekte kendi ayakları üzerinde durabilen ve mentörlük alınan konu ile ilgili karar verici yetkiye ulaşan mentinin vizyonunu genişletir.
4. Yeniden Tanımlama: Bu aşamada mentör ve menti kendilerini farklı tanımladıkları bir süreçte bulur. Mentör farklı bireylere hizmet verebilirken, menti farklı konularda mentörlük alabilir. Profesyonel mentörlük sürecinin dışında mentör ve menti arkadaş olarak hayatlarına devam edebilir.

Mentörlük sürecinin başarılı olabilmesi için doğru model ve yaklaşımlarla yapılandırılması önemlidir. Hedefler belirlenerek mentör ve mentinin gelişimi sağlanarak süreç yürütülmelidir. Mentörlük süreci yapılandırılarak niteliği artırılmalıdır.

Mentörlük Sürecinin Değerlendirilmesi

Değerlendirme tüm sistemlerde eksiklerin ve hataların giderilmesi, sağlanan faydaların tespiti için gerekli bir süreçtir. Mentörlük sürecinde de değerlendirme önemli bir unsurdur. Mentörlükte değerlendirme iki farklı yöntemle sağlanmaktadır. Mentörlük süreci süreç değerlendirme yapılarak ölçme yapılabilir. Süreç değerlendirmede mentörlük sürecindeki aşamalarda belirli aralıklarla değerlendirme sağlanmaktadır. Sonuç değerlendirmede ise mentörlük sonlandırıldığında program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ölçülür (Sherman vd., 2000).

Mentörlük süreci bireysel farklılıklara ve kişisel yapıya bağlı bir süreçtir. Bu sebeple mentörlük sürecinin değerlendirilmesi oldukça zordur. Mentörlüğün değerlendirilmesi için kriter ve standartlar dikkate alınarak ölçme yapılmalıdır. Mentörlüğe dair değerlendirmelerin yapılması ve geri bildirimlerin sağlanması mentörlük süreci için önemli olsa da mentörlük sürecinde bilgi, yetenek ve beceri ölçülmediği için çok az sayıda mentörlük süreci değerlendirilmektedir (Clutterbuck, 2004). Mentörlük sürecinde hataların fark edilerek giderilmesi, geri bildirimler sağlanması ve mentörlüğün geliştirilmesi için değerlendirme önemlidir (Odell ve Ferraro, 1992). Mentörlük sürecini planlarken süreç ve sonuç değerlendirme yöntemleriyle mentörlük süreci ölçülmelidir.

İlgili Araştırmalar

Bu kısımda tezin amacına yönelik çevrim içi eğitim, öğrenci deneyimleri ve mentörlük uygulamalarına dair çalışmaların benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

Çevrim içi eğitimde öğrenci deneyimlerine yönelik çalışmalar incelendiğinde, Chen vd. (2021) çevrim içi eğitim faaliyetlerinde öğrenci deneyimleri ve öğrencilerin derse yönelik algılarını incelemiştir. Bu çalışmada çevrim içi eğitimde yürütülen ders faaliyetlerinde süreç değerlendirmenin öğrenci deneyimlerini desteklediği sonucuna varmıştır. Chen vd. (2020) acil uzaktan eğitimde öğrenci katılımı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerine yaptığı çalışmada acil uzaktan eğitimde öğrenci katılımının azaldığını buna bağlı olarak öğrenme kalıcılığının azaldığını tespit etmiştir. Çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim ortamlarında öğrenme etkinliklerinin artırılarak öğretim tasarımlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Abou-Khalil vd. (2021) uzaktan eğitimde öğrenci deneyimlerini artırmaya yönelik stratejilerini incelemiştir. Bu çalışma sonucunda öğrencilerin içerik ile olan ilişkilerinin artırılmasına yönelik bulgulara rastlanmıştır.

Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerinin öğrenci deneyimleri üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar incelendiğinde; Müller vd. (2021) öğretim üyelerinin çevrim içi eğitimde yaşadıkları sorunlara yönelik çalışmada öğretim üyelerinin tartışma ortamı yaratmakta güçlük çektiklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretim üyeleri çevrim içi eğitimde yaşadıkları en temel sorunun öğrenci katılımını sağlamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Öğretim üyeleri için yaşanan bir diğer sorun ise öğrencilerinin ihtiyaçlarını tespit ederek bu ihtiyaçlara yönelik çözüm önerisi sunmaktır. Harris vd. (2020) öğretmenlerin çevrim içi eğitimde öğrenci katılımını sağlayan en temel unsurun etkileşim olduğundan söz etmiştir. Etkileşimin sağlanması için eğitimcilerin uygun stratejilerle öğretim planlamaları gerektiğine dair önerilerde bulunmuştur. Palloff ve Pratt (2013) öğretim üyelerinin etkili öğrenme ortamları için dersin nasıl planlanması gerektiğinden bahsederken; Álvarez vd. (2009) öğrenci katılımını sağlayan tasarlanmış ders ortamlarının öğretim üyelerinin sahip olması gereken rollerin arasında ele almıştır. Bryson ve Hand (2007); Zhang (2014) ‘ün yaptıkları farklı çalışmalarda öğretim üyelerinin ders içerisindeki heyecan ve coşkusunun öğrenci katılımını olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Öğretim üyelerine yönelik mentörlük uygulamalarına dair çalışmalar incelendiğinde; Kılınç ve Alparslan (2014) mentörlüğün öğretim üyelerinde mesleki motivasyonu artırdığı, eğitim modelleri geliştirmede ve uygulamada yardımcı olduğu, ufkunun gelişerek farklı bakış

açıları sağladığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretim üyeleri üniversitelerde mentörlük sistemlerinin fayda sağlayacağına dair açıklamalarda bulunmuştur. Güven (2014) araştırma görevlileri ve danışmanlarıyla yaptığı çalışmada mentörlüğün farklı yaklaşımlarla kaliteli bilim insanı geliştirmede önemli olduğunu ve dostane şekilde iletişim kurularak yol izlenmesi gerektiğine dair sonuçlara ulaşmıştır. Çamveren ve Vatan (2018) yaptığı çalışmada üniversitelerde yetkin mentor rolü olan öğretim üyelerinin olmasının sistematik yaklaşım ve mükemmelliği sağlayacağına dair sonuçlara varmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde; öğretim üyelerine yönelik mentörlük sürecinin öğretim ortamlarında etkili, verimli ve kalıcı ders ortamları yaratabileceği sonucunda varılmıştır. Bunun yanı sıra çevrim içi eğitim ortamlarında öğretim üyelerinin farklı yaklaşım ve stratejilerden yararlanarak ders işleyişini sürdürmesi gerektiğinden mentörlük yol gösterici ve sonuca ulaştırmada etkili yöntem olacaktır. Öğrenci deneyimlerinin çevrim içi eğitimdeki etkisi incelendiğinde uygulanan mentörlük sürecinin çevrim içi eğitimdeki öğrenci deneyimlerine yönelik etki literatüre katkı sağlayacaktır. Öğrenci deneyimlerinde öğretim üyelerinin üstlendiği roller, farklı stratejiler ve öğretim tasarımları daha kaliteli eğitim ortamı oluşturmaktadır. Mentörlük süreçlerinin bireylerin hedeflerine yönelik yeteneklerinin ve bilgilerinin geliştirilmesi olduğu dikkate alındığında (Crispi & Cruz, 2009); öğretim üyelerinin çevrim içi eğitim ortamlarında yetkinliğe ulaşabilmesi, yapılacak ihtiyaç analizlerinden hareketle eksikliklerin giderilmesi, öğretim üyelerinin öğrenci katılımında gerekli rolleri üstlenebilmesi çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine yönelik mentörlük uygulamasının önemini açıklamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, ele alınan durumlar ve veri analiz yöntemleri detaylı olarak açıklanmış, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği bölüm sonunda sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada çevrim içi eğitimde ders veren öğretim üyelerine yönelik mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğini ve uygulanan mentörlük sürecinin öğrenci katılımı üzerindeki etkisini açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma yöntemi olan çoklu durum çalışması seçilmiştir.

Durum çalışması ilk kez karşılaşılan kendine özgü durumların belirli olgu, olay ve gruplar olarak incelenmesine dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Yin'e (2018) göre durum çalışması bir olayın kendine ait içerik doğrultusunda keskin sınırlar olmaksızın incelendiği, veri veya kaynakların çeşitli olduğu araştırma yöntemidir. Güven'e (2001) göre durum çalışmaları örnek olay olarak da tanımlanırken aynı zamanda durum çalışmalarında var olan durumun göz önüne alındığı, farklı bakış açılarıyla analizler yapılması gerektiğini öne sürer. Gerring (2007) durum çalışmalarını tek bir konu üzerinde derinlemesine çalışılan olgu olarak tanımlamaktadır. Durumun kendine has özelliklerini barındırması, farklı veri toplama ve analiz yöntemlerinden yararlanılması nedeniyle durum çalışması diğer araştırma yöntemlerinden ayrılmaktadır. İncelenen duruma dair ayırt edici özelliklerin derinlemesine bilgi sağlayacak sonuçlara ulaştırılması, incelenen durum karşısında neler yapılabileceğinin ortaya konması durum çalışmalarını daha güçlü bir yöntem haline getirmektedir. Ayrıca durum çalışmaları incelenecek olan duruma yönelik üretilen çözüm önerileri ve yorumlar ile güçlü bir arşiv oluşturma avantajına sahiptir. Durum çalışmaları ele alınan konu üzerinde ilerlemek isteyen araştırmacılara elde edilen zengin materyal arşivinden yararlanarak sürecin gelişimi ve yenilenmesi için olanak sağlamaktadır (Sever, 2021). Alan yazında durum çalışmaları incelendiğinde; durum çalışmalarının kendine ait özellikleri bulunmaktadır (Creswell,2012):

- Durum çalışmaları özel bir durumun seçilmesi ile başlamaktadır. Duruma dair araştırmaların doğru sonuçlar verebilmesi için güncel ve gerçek yaşama ait deneyimler incelenmelidir. Durumun koşulları dikkate alınarak; tek bir durumun

açıklanması veya birden fazla durumun karşılaştırılmasına dayalı çoklu durum çalışmaları hazırlanabilmektedir.

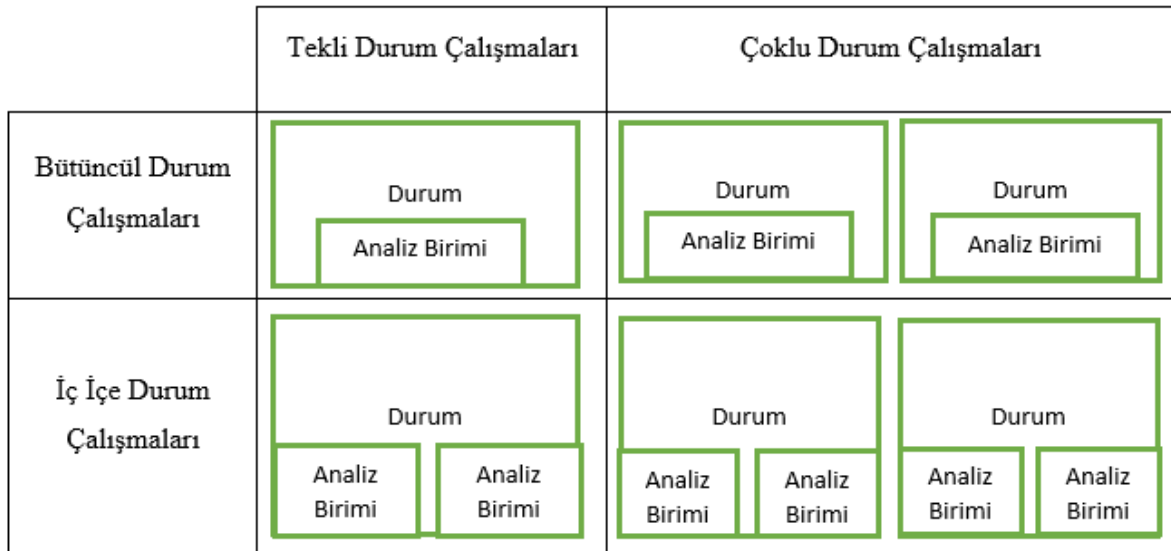
- Durum çalışmalarında amacı belirlemek önemlidir. Benzersiz bir durumu açıklamak ve bu durumun kendine özgü yapısını betimlemek için içsel durum çalışmaları kullanılırken; bir problemi anlamaya ve araştırma problemini çözmeye yönelik amaçlarda araçsal durum çalışmalarından yararlanılmaktadır. Stake (2005)'a göre araçsal durum çalışmaları, ortaya çıkacak etkilerin araştırılması ve derinlemesine bilgi verilmesini kapsamaktadır. Araçsal durum çalışmaları araştırma çerçevesinde incelenen olgu veya kavramın detaylı ve kapsamlı değerlendirilmesine imkân sağlar. Araçsal durum çalışmalarında birden fazla durumun incelenmesi kollektif yapıyı oluşturur. Kollektif araçsal durum çalışmaları birden fazla durumun karşılaştırılmasından ziyade katılımcılar arasında karşılaştırmalar yaparak incelenen olgu veya kavramı detaylandırmaktadır. Açıklanan nitelikler ışığında bu araştırma kollektif araçsal durum çalışması olarak da açıklanabilmektedir.
- Durum çalışmaları derinlemesine bilginin sunulduğu bir araştırma yöntemidir ve bu özelliğiyle diğer nitel araştırmalardan farklı nitelikler taşır. Durum çalışmalarında derinlemesine bilgiye ulaşabilmek için görüşmeler, gözlemler, materyaller gibi birçok veri kaynağından yararlanılabilmektedir.
- Durum çalışmalarında toplanan verilerin analizi araştırmacının yaklaşımına göre farklı yapılandırılabilir. Araştırmacı, birden fazla durumun analizi yaparak karşılaştırma yapabilirken tek bir durumu analiz ederek de araştırmayı sonuçlandırabilir.
- Durum çalışmasının nitelikli olabilmesi için doğru ve açıklayıcı betimlemeler yapmalıdır. Betimlemeler, durumun deseni ve analizi için önemli bir adımdır. Durum çalışmasından bulgular, betimlemelerden yola çıkarak tema, konu ve alt durumlara ayrılmaktadır. Elde edilen tema ve konuların durum arasındaki ilişkisi ortaya konularak araştırma açıklanmaktadır.
- Durum çalışmalarında sonuçlar çıkarım, model, açıklama olarak yapılandırılıp durumdan çıkarılması gereken dersler olarak sunulmaktadır.

Durum çalışmaları ile eylem araştırmaları sıklıkla karıştırılmaktadır. Eylem araştırması, çalışmaya dair problemin belirlenerek çözümlenmesi ve geliştirilmesine odaklanmaktadır (Greenwood & Levin, 2007). Durum çalışmalarının niteliklerinden hareketle; durum çalışmalarının problemi çözümlmekten ziyade derinlemesine bilgi elde etmek için kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca durum çalışmaları yapısal olarak da eylem araştırmalarından ayrılmaktadır. Eylem araştırmaları devam eden dairesel bir süreçtir. Problemin tanımlanması,

değiştirilmesi ve araştırma aşamalarından oluşan uygulamalı bir yöntemdir (Swann, 2002). Durum çalışmaları ise doğrusal ve tekrarlayan yapıdadır. Planlama, tasarım, hazırlık, toplama, analiz ve paylaşma aşamalarından oluşmaktadır (Yin,2018). Bu çalışmada çevrim içi eğitimde mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine dair derinlemesine bilginin elde edilmesi ve etkilerinin neler olduğunun açıklanabilmesi için durum çalışması seçilmiştir.

Durum çalışmaları alan yazında farklı araştırma desenleriyle sınıflandırılmaktadır. Durumların derin temellerde açıklanabilmesi, birden fazla durumun incelenmesini gerektirebilir. Gerring (2007)' e göre durum çalışmalarında birden fazla duruma bağlı sonuçların incelenmesi çoklu durum çalışması olarak adlandırılır. Stake (2005) içkin, araçsal ve çoklu durum çalışmaları olarak üç tür durum çalışması tanımlamaktadır. Çoklu durum çalışmaları bütünü yansıtmak amacıyla birden fazla bireysel durumun açıklanması ile ortaya çıkan araştırmalardır. Yin (2014) ise durum çalışmalarını tekli ve çoklu olarak ayırmakla kalmayıp analiz birimlerini de dikkate alarak bütüncül ve iç içe durum çalışmaları desenlerini de açıklamaktadır (Şekil.6). Bütüncül tekli durum çalışmaları olguyu tek analiz biriminin araştırdığı araştırma desenidir. İç içe geçmiş tekli durum çalışmaları ise tek bir olgunun içerisinde birden fazla analiz biriminin olduğu araştırma desenidir. Bütüncül çoklu durum çalışmaları birden fazla durumun kendi içerisinde analiz edilerek karşılaştırılmasında yararlanılan araştırma desenidir. İç içe geçmiş çoklu durum çalışmaları birden fazla durumun kendi içerisinde alt birimlerden oluşan yapılarda olduğu araştırma desenidir.

Şekil 6. Durum Çalışmasının Desenleri (Yin, 2014,ss.38)



Durum çalışmaları ne?, nasıl? ve niçin? sorularını cevaplamada, durum ve içeriğin tam olarak sınırlarının olmadığı olaylarda kullanılan araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Bu çalışmada çevrim içi ders veren öğretim üyelerine sağlanan mentörlük desteğinin ders sürecine

nasıl etkileri olabileceğine dair genel bir soru ile başlanmıştır. Süreç sonunda durumlarda öne çıkan unsurlara göre oluşan ana temalar araştırma sorularına dönüştürülmüştür. Birden fazla durumun incelenmesi ve analiz birimlerinin her durum için birden fazla olması sebebiyle bu çalışmada iç içe çoklu durum çalışması deseni seçilmiştir. Araştırmada her durum için analiz birimlerini mentörlük desteği verilen beş öğretim üyesi ve bu öğretim üyesinin dersini alan üçer öğrenci oluşturmaktadır. Bu doğrultuda beş öğretim üyesi, on beş öğrenci olmak üzere beş farklı durum belirlenmiş ve her durum kendi içinde araştırılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bilgi ve deneyimleri fazla olan durumlardan derinlemesine veri toplaması açısından amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2021). Katılımcıların sayısı karma araştırmalarda araştırmanın amacına uygun olacak şekilde doyuma ulaştıracak sonuçların elde edilebileceği katılımcı sayısı seçilmiştir. Verilerin daha küçük gruplarla, daha az maddi kaynak ve daha kısa sürede toplanması açısından çalışmanın katılımcılarını gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya istekli öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçsal olarak uygulama ve derinlemesine araştırma yapılabilecek şekilde seçilmiştir.

Bu araştırmanın katılımcılarını Atatürk Üniversitesi'nde görev yapmakta olan beş öğretim üyesi oluşturmaktadır. Durumların derinlemesine incelenmesi ve araştırma sorularının doğru yorumlanabilmesi için katılımcıların mesleki deneyimleri, çevrim içi eğitimdeki deneyimleri, farklı uzmanlık alanları ve teknolojiye olan bakış açıları göz önüne alınarak dikkate alınmıştır.

Şekil 7. Katılımcıların Seçilmesinde Dikkate Alınan Hususlar



Öğretim üyelerinin isimleri gizli kalmak koşuluyla Azra, Erdem, Mert, Yeşim ve Zeki olarak kodlanmıştır. Buna göre, katılımcılara dair özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Genel Özellikleri

Öğretim Üyeleri	Görev Yaptığı Fakülte/Bölüm	Akademik Deneyim	Çevrim içi Eğitimdeki Deneyim Süresi	Teknoloji Yetkinliği*
Azra	Sağlık bilimleri meslek yüksekokulu / ameliyathane hizmetleri	9 Yıl	1-2 Yıl	Yok
Erdem	Eğitim fakültesi / bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi	18 Yıl	10 -15 Yıl	Var
Mert	Mühendislik fakültesi / bilgisayar mühendisliği	12 Yıl	1-2 Yıl	Var
Yeşim	Eğitim fakültesi / fen bilgisi eğitimi	16 Yıl	1-2 Yıl	Yok
Zeki	Eğitim fakültesi / felsefe grubu eğitimi	26 Yıl	1-2 Yıl	Yok

*Öğretim üyelerinin beyanı esas alınmıştır.

Mentörlük sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin açıklanabilmesi ve öğretim üyelerinin öğrenciler üzerindeki değişim konusundaki beyanlarını açıklayabilmek için; her durum için üç öğrenci olmak üzere on beş öğrenci araştırmaya katılımcı olarak dâhil edilmiştir. Öğrenciler çalışmaya dâhil edilirken dersin öğretim üyesinden destek alınmıştır. Çalışmaya derse katılım oranına göre; az, ortalama ve çok katılan olmak üzere üç farklı ölçüt göz önüne alınmıştır. Öğrencilere çalışmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü öğrenciler ile veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada durum çalışmasına uygun veri toplama aracı olan gözlem ve görüşme araçları kullanılmıştır. Öğretim üyeleri ve öğrencilerin deneyimlerini belirlemek amacıyla görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmalarda derinlemesine bilgi sağlarken aynı zamanda sabit cevaplamayı gerektiren bir yapıdadır (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmada öğretim üyeleri için ilk ve son görüşme, öğrenciler için görüşme olmak üzere üç farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek-1, Ek-2, Ek-3). Bunun yanı sıra durum hakkında derinlemesine bilginin toplanabilmesi için araştırma günlükleri tutulmuştur. Bu günlükler ders sürecinde yaşanan tüm durumlar dikkate alınarak özenle hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde gözlemler tüm süreci kapsayacak şekilde yapılmıştır. Ders öncesi, ders esnasında ve ders sonrasında elde edilen gözlem verileri araştırma günlüklerine kaydedilmiştir. Ders öncesi öğretim üyeleriyle görüşme

sağlanarak, ders esnasında gözlemler yapılarak ve ders sonrasında öğretim üyeleriyle görüşme yapılarak süreç yönetilmiştir. Ders süreci içerisinde öğrenci hareketleri farklı bir günlük olarak tutularak analizi ve kodlanması buna bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2. *Araştırma Sorularına Göre Veri Toplama Araçları*

Araştırma Soruları	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı
1. Öğretim üyesinin gözünden mentörlük sürecinin katkıları neler olmuştur?	Öğretim üyeleri	Görüşme, gözlem
2. Mentörlük sürecinin öğrencilerin çevrim içi ders deneyimleri üzerindeki etkileri nasıldır?	Öğrenci	Görüşme, gözlem
3. Çevrim içi eğitim veren öğretim üyeleri için etkili bir mentörlük süreci yürütmede dikkate alınması gereken unsurlar nelerdir?	Öğretim üyeleri, öğrenci	Görüşme, gözlem araştırma günlükleri

Süreç/Uygulama

Çalışmada problemin belirlenmesi için öncelikle çevrim içi eğitimle yürütülen ders faaliyetleri incelenmiştir. Uzmanların görüşleri alınarak çevrim içi eğitimde yaşanan sorun ve çözüm önerileri listelenmiş, bu sorunların sebep olduğu etkiler ayrıntılandırılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle çevrim içi eğitim faaliyetlerinde öğretim üyelerine yeterli rehberlik sağlanmadığı, alan uzmanlarının ders işleyiş ve değerlendirme aşamalarında mentörlüğün doğru bir yol olabileceğine karar verilmiştir. Öğretim üyelerine uygulanacak olan mentörlük sürecinin öğrenci deneyimleri üzerine de katkı sağlayabileceği öngörülmüştür.

Bu araştırmada, Kochan ve Pascarella (2005)'in öne sürdüğü mentörlük aşamalarına göre hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma basamaklarında düzenlenmesine karar verilmiştir. Hazırlık aşamasında gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılarak araştırmacı notları alınmış, bu notlardan hareketle amaç ve beklentilerin tespiti yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin mentörlük sürecinden beklentileri dikkate alınarak bir sonraki adıma geçilmiştir. Bu adımda elde edilen veriler uygun analiz yapılarak sonuçlandırılıp sonraki adımlar için zemin oluşturmuştur.

Tablo 3. *Durumlara Göre Veri Toplama Zaman Çizelgesi*

	Veri Toplama Başlangıç Zamanı*	Veri Toplama Bitiş Zamanı	Hafta**
Durum 1: Azra Hoca	28.02.2022	03.04.2022	3-7. Haftalar

Tablo 3. (Devamı)

Durum 4: Yeşim Hoca	07.03.2022	10.04.2022	4-8.Haftalar
Durum 5: Zeki Hoca	14.03.2022	17.04.2022	5-9.Haftalar
Durum 4: Mert Hoca	21.03.2022	24.04.2022	6-10. Haftalar
Durum 2: Erdem Hoca	04.04.2022	01.05.2022	7-11. Haftalar

*Verilerin toplanma süreci öğretim üyelerinin belirlediği tarihlerde başlamıştır.

** Toplam 14 haftalık dönemin uygulama yapıldığı haftası

Mentörlük sürecinin ikinci basamağı olan eşleştirme aşamasında derslerin tasarlanarak geliştirme süreci yürütülmüştür. Bu aşamada ders izlenceleri, kazanım ve hedefler dikkate alınarak alan uzmanlarının onayı ile ders tasarım süreci hazırlanmıştır. Her hafta her ders için ayrı ayrı planlar oluşturulmuş ve öğretim üyeleri ile ders öncesi görüşmeler sağlanarak bu plan aktarılmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı notları tutularak analiz edilip planlar için uygun çözümler geliştirilmiştir. Bu süreç beş hafta boyunca beş öğretim üyesiyle beş ders için yürütülmüştür.

Etik kurallar çerçevesinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Öğretim üyeleriyle görüşmeler sonucunda ders tasarımı ile ilgili değişiklik yapılmasına karar verildi ise ders öncesi tasarım tekrar revize edilerek son haliyle uygulanmıştır. Derslerin uygulanma aşamasında gözlem ve araştırma günlükleri tutulmuş olup ders sürecinde elde edilen verilerde analiz edilerek durum için söz konusu çözümler mentör tarafından plana dâhil edilmiştir. Aynı zamanda uygulanan ders sonunda öğretim üyesiyle tekrar görüşme sağlanıp araştırma günlüklerine geri bildirim ve öneriler not edilmiştir.

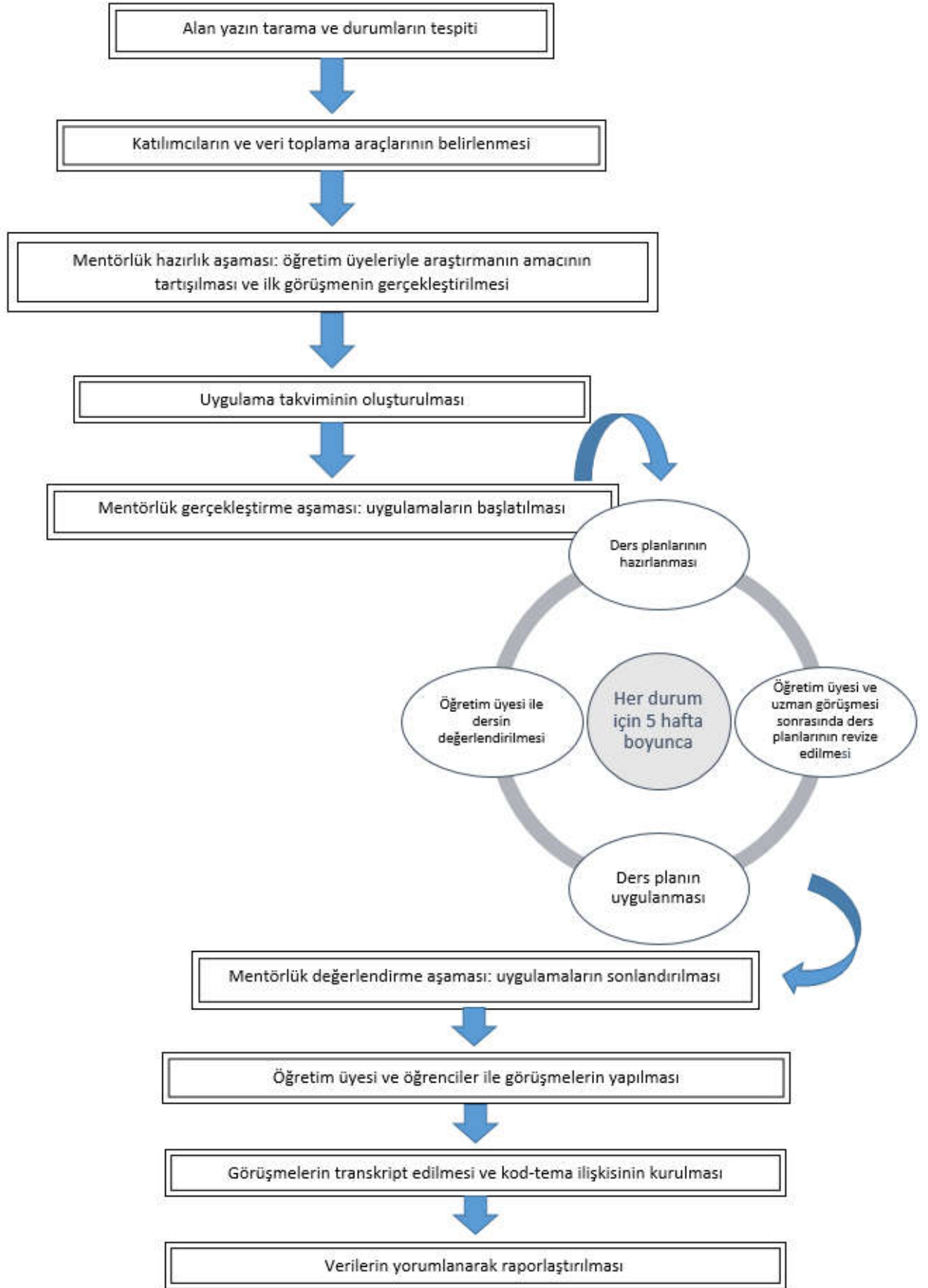
Mentörlük planları senkron etkinlikler, asenkron etkinlikler, destek hizmetleri olarak üç başlık altında oluşturulmuştur. Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerinin ders süreçleri, öğrenci ile iletişimi ve çevrim içi eğitimi değerlendirme hususlarına dikkat edilerek planlar hazırlanmıştır. Mentörlük planlarına ait örnekler Ek-4'te sunulmuştur. Öğretim üyesinin öğrenciler ile tanışması ve öğrencilerin akran iletişimi kurabilmesini sağlamak amacıyla her ders için “kendinizi tanıtınız” bölümü oluşturulmuştur. Öğretim üyesinin öğrencilere destek verebilmesi ve iletişime geçebilmesi için öğretim üyesinin tanıtıldığı alan dersin ilgili sayfasında yer almıştır. Öğrencilerin dönütlerinden hareketle dersin geliştirilmesi için “ders hakkında haftalık izlenimler ve öneriler” bölümüne yer verilmiştir. Dersin haftalık içeriğine uygun olarak yansıma ödevleri, video ödevleri verilerek öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesi sağlanmaya çalışılmış ve öğrenci deneyimlerini iyileştirmeye yönelik adımlar atılmıştır. Ayrıca

bu adımda dersin değerlendirilmesine yönelik mentörlük de sağlanmıştır. Senkron derslerde dersler “derse ısınma” ile başlatılmıştır. Derse ısınmada buzkıranlar, etkileşimli araçlar ile çeşitli oyunlar oynanarak öğretim üyesinin ders başlangıcında iletişimi yapılandırabilmesi ve öğrenci motivasyonunu sağlayabilmesi adına mentör desteği sağlanmıştır. Ders içeriğinin aktarılması, dersin özetlenmesi ve bir sonraki derse hazırlık aşamaları ile ders süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde mentörlük verilmiştir. Ayrıca hazırlanan mentörlük planlarında destek hizmetlerine yer verilerek öğretim üyelerinin öğrenciler ile iletişiminin iyileştirilmesi desteklenmiştir. Ders süreçlerinin iyileştirilmesi yönünde verilen mentörlükte öğretim üyesinin kullanmadığı; değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntem ve yaklaşımları, çevrim içi araçlar konusunda cesaretlendirilerek mentörlük sonrasında da kullanmasına yönelik motive edilmiştir.

Mentörlüğün üçüncü ve son aşamasında uygulanan mentörlük planının çevrim içi eğitimde öğretim üyeleri için nasıl olması gerektiği ve öğrencilerin derslerdeki deneyimlerine etkisi değerlendirilerek elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu aşamada elde edilen tüm görüşme kayıtları, araştırmacı notları ve öğrenci bilgi sisteminden elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiş olup ilgili araştırma sorularının cevabı yanıtlanmıştır.

Araştırma süreci Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8. Araştırma Süreci



Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemleriyle elde edilen gözlem, görüşme ve araştırma günlükleri ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi geçerlilik ve güvenilirliği yüksek analiz yöntemleriyle sağlanmıştır. Nitel verilerin analizinde; verilerin hazırlanarak betimlenmesi, verilerin analiz edilerek yorumlanması ve elde edilen analiz sonuçlarının yorumlanarak güvenilirlik ve geçerliliği sağlanıp sunulması esastır (İrez vd., 2021).

Gözlem ve görüşme ile veri toplama yöntemlerinde tüm ayrıntıları gözlemlemek mümkün olmadığından gözlem formu ve araştırma günlükleri oluşturulmuştur. Gözlem formu ve araştırma günlükleri verilerin amaca uygun anlamlı olarak elde edilmesini sağlamıştır (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Gözlemler ve görüşmeler ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmış olup verilerin yorumlanması ve kodlanması sağlanmıştır. Kodlama aşamasında öncelikle veri setlerine odaklanılmıştır. Görüşme ve araştırma günlüklerindeki söylemleri tanımlayan kategoriler oluşturulmuştur. Birbiri ile ilişkili olan kategoriler bir araya getirilerek tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Tema, alt tema ve kategoriler bulgular bölümünde verilmiştir.

Veriler öncelikle betimlenmiş ve araştırma sorularıyla bağlantısı kurulmuştur. Verilerin kodlanması aşamasında anlamlı bütünler oluşturularak gruplandırılması, benzer kategoriler ile analizi sağlanmıştır (İrez vd., 2021). Anlamlı bütünler olarak analiz edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliği sağlanarak bulgular sunulmuştur.

Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmalarda birincil kaynak araştırmacıdır (Şimşek & Yıldırım, 2018). Bu nedenle araştırmacının rolü önemlidir. Araştırmacı verileri toplamak, analiz etmek ve bulguları yorumlamaktadır. Bu da araştırmanın, araştırmacıdan etkilenebileceği bir etki yaratabilmektedir. Bu nedenle araştırmacının rolü, kişisel ve mesleki bilgisinin açıkça belirtilmesi araştırma sonuçlarında yanıltıcı olmaması için önemlidir (Creswell, 2012). Araştırmacı lisans ve yüksek lisans eğitiminde çevrim içi öğrenme, açık ve uzaktan eğitimin temelleri, öğretim tasarımı ve öğrenme teorileri derslerini almıştır. Araştırmacının önceki deneyimleri problem durumun belirlenmesine yardımcı olmuştur.

Bu çalışmada, araştırmacı öncelikle alan yazın taraması yaparak problemi ortaya koymuş ve araştırma sorularını hazırlamıştır. Araştırmacı, araştırma problemine bağlı olarak çevrim içi eğitimle yürütülen dersleri dış katılımcı olarak incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen kriterler doğrultusunda araştırmacı tarafından seçilmiştir. Araştırma yöntemi belirlenerek veri toplama araçları geliştirilmiştir. Veri toplama

araçlarını geliştirirken araştırmacı danışman hocasıyla birlikte alan uzmanlarını belirleyerek görüşme sorularına yönelik öneriler almıştır. Veri toplama araçları geliştirildikten sonraki aşamada açık ve objektif davranarak ön görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Araştırmacı uygulama takvimini hazırlayarak çalışmanın planlanmasını sağlamıştır. Uygulamalar öncesinde ders planlarını hazırlayarak alan uzmanlarının görüşünü almıştır. Ders planlarını uygulamadan önce öğretim üyeleriyle görüşmüş ve ihtiyaç duyulması haline ders planlarını revize etmiştir. Uygulamalar esnasında araştırmacı, gözlemler yaparak araştırmacı günlüklerini hazırlamıştır. Ders esnasında hazırlanan ders planının uygulanması için öğretim üyesine rehberlik sağlamıştır. Uygulamalar sona erdiğinde çalışmaya dâhil edilen öğrenciler ve öğretim üyeleri ile son görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmanın temel amacı çevrim içi eğitimdeki mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği ve etkilerinin neler olduğudur. Birden fazla durumun incelenmesi ve karşılaştırmalar ile sonuçlar açıklanmıştır. Bu aşamada araştırmacı danışmanı ile sık sık görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı görüşmeleri objektif bakış açısıyla kişisel karşılaştırmaları sağlamak için gerçekleştirmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada güvenirlilik aynı ortam ve şartlar altında elde edilen bulguların birbirine yakın sonuçlar vermesiyle sağlanmışken, geçerlilik yapılan yorumların anlamlı ve kullanılabilir olmasıyla sağlanmıştır (Özden & Durdu, 2016). Durum çalışmalarında geçerlik ve güvenirlilik önlemler alınarak sağlanmaktadır. Çalışmadaki verilerin doyuma ulaşması, verilerin çeşitlendirilerek uygun analiz yapılması, toplanan verilerin doğruluğunun örneklem ile teyit edilmesi ve süreç içerisindeki uygulamaların alan uzmanlarının onayından geçmesi önemlidir. Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenirliliği inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı ve teyit edilebilir olmalıdır (Şimşek & Yıldırım, 2018). Araştırmanın geçerlik ve güvenirlilik süreci Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Geçerlik ve Güvenirlik	Alınan Önlem
İnandırıcılık	Verilerin toplanmasında katılımcıların gönüllüğü esas alınmıştır. Araştırmacı uygulamalı tüm derslere katılarak doğru verilerin toplanması sağlanmıştır. Araştırma konusunda uzman öğretim üyesinden araştırmanın farklı boyutlarda incelenmesi sağlanmıştır.
Aktarılabirlik	Araştırmanın yöntemi, uygulama süreci, veri toplama araçları ve veri analiz aşamaları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
Tutarlılık	Görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Uzman görüşü alınarak veriler kontrol edilmiştir.
Teyit Edilebilirlik	Araştırmanın tüm verileri saklanmıştır. Katılımcılardan verilerin kendi düşüncelerini yansıttığı teyidi alınmıştır.

Yin'e (2018) göre nitel çalışmalardaki geçerlik ve güvenirlikler dört farklı kategoride alınacak önemler ile sağlanmaktadır. Yapı geçerliliğinin sağlanması, verilerin çeşitliliği, kanıtlanabilir olması, örneklemin verilerin doğruluğunu teyit etmesi ve önerilerde bulunması ile mümkün olmaktadır. Bu çalışmada görüşme, gözlem ve araştırmacı günlükleri ile verilerin toplanması, görüşmeler içerisinde öğretim üyelerinin görüş ve önerilerinin dikkate alınarak sürecin şekillendirilmesi, elde edilecek olan tüm verilerin kayıt altında olması yapı geçerliği için alınacak önemler arasındadır. İç geçerlilik, elde edilen bulgular ile yorumlanan verilerin tutarlılığının sağlanması, verilerin toplanma aşamasında veri havuzu oluşturularak doğru sonuçlara ulaşılması ile sağlanmıştır. Çalışmada dış geçerlilik, elde edilen sonuçların genellenerek bir kurama hizmet etmesi, kavramsal bir şablon oluşturması, doyuma ulaşmaya dek denenmesi ve bu deneme adımlarının kayıt altına alınarak bir yapı oluşturması ile sağlanmıştır. Durum çalışmalarında bilhassa genellemelerin tartışma konusu olması diğer araştırma yöntemleri gibi bir evrene kıyaslanmadan kurama hizmet etmesi hususunda, araştırmacılara sonuçlardan hareketle önerilerde bulunularak elde edilen sonuçların hangi

durumlarda geçerli olabileceğine dair ipuçları verilmiştir (Özden & Durdu, 2016). Çalışmanın güvenilirliği izlenen sürecin açık şekilde sunularak ilgili araştırmalarla olan kanıtlarına dayandırılmıştır. Ayrıca çalışma aşamalar olarak planlanıp bu aşamalar okuyucular için rehber niteliği sağlamaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak bulguların anlamlandırılabilmesi için durumlar ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Mentörlük sürecinde elde edilen bulgular dört ana başlık halinde sunulmuştur. Her başlık araştırma sorularına yönelik yapılandırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen temalar ve kodlar tablolar halinde verilmiştir.

Durumlara Ait Bilgiler

Durum 1: Azra Hoca

Azra Hoca Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu'nda veteriner histoloji ve embriyoloji alanında araştırmaları bulunan Dr. Öğretim üyesidir. Azra Hoca cerrahi hastalıkları, tıbbi terminoloji, sterilizasyon derslerini yürütmektedir. Dokuz yıllık akademik deneyime sahip olan Azra Hoca çevrim içi eğitimle pandemi süreci ile tanışmıştır. Azra hoca çevrim içi eğitimin kendisine zor ve karmaşık geldiğini, çevrim içi ders araçlarını aktif kullanamadığını ifade etmiştir. Yeniliğe açık olan, derslerini geliştirmek isteyen Azra Hoca ders içeriklerinin verimli ve etkili aktarabilmenin nasıl yapılacağı konusunda kararsızdır. Görüşmelerden hareketle Azra Hoca derslerinde farklı etkinlikler yapma niyeti olsa dahi etkinlikleri uygulayabilecek teknolojik farkındalığı yetersizdir. Teknolojinin fırsatlarının farkında olmayan Azra Hoca derslerini öğretim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanmadan sürdürmektedir. Azra Hoca'nın çevrim içi derslerde beklenen öğrenci katılımına ulaşamaması ve ölçme değerlendirme uygulamalarına olan güvensizliği çevrim içi eğitime karşı olumsuz tutumlarının olduğunu göstermektedir. Çevrim içi eğitimin zor ve karmaşık olduğunu düşünen Azra Hoca:

Azra: “Ödevlendirme yapmak istedim ama işte öğrenci sayısı çok olduğundan ben bunu yapamadım nasıl okuyacağım nasıl değerlendireceğim sisteme nasıl gireceğim o benim için ciddi külfetti.”

Çevrim içi eğitimde öğrenci sayısının fazla olması, öğretim üyesinin teknoloji konusunda yetersiz kalması gibi faktörler ölçme ve değerlendirmenin külfet olduğunu düşündürmektedir. Öğretim yöntem yaklaşımlara kendi yakın hissetmeyen ve derslerinde de kullanmayan Azra Hoca dersi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeydeki yöntemlerle yürütmektedir. “İzlediğiniz pedagojik model veya öğretim yaklaşımı var mı?” sorusuna yanıt olarak Azra Hoca:

*Azra: “Öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz ederek bunu **[alışlagelmiş soru-cevap teknikleri, dersin görsellerle desteklenmesini]** tercih ettim başka takip ettiğim sizin dediğiniz gibi öyle bir program yok.”*

Azra Hoca öğretim yöntem ve yaklaşımlarından haberdar olmadıklarının bu sebeple de ders planları hazırlanırken yalnızca öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda alışlagelmiş yöntemleri dikkate aldığı görülmektedir

Mentörlük uygulamalarının başlatıldığı dönemde devam eden cerrahi hastalıklar dersi için uygulamaların yapılması konusunda Azra Hoca gönüllü olmuştur. Cerrahi hastalıklar 71 öğrenci ile yürütülen yoğun içeriklerin bulunduğu bir derstir. Azra Hoca'nın bu ders için mentörden beklentisi etkileşimli araçlarla dersini yürütebilmek, öğrencilerin aktif katılım sağladıklarını gözlemleyebilmektir. Cerrahi hastalıklar dersi için teknoloji entegrasyonu yüksek, etkileşimli araçların kullanıldığı, öğrencilerin etkileşime geçebilecekleri buzkıranlar ve görevlerle donatılmış zenginleştirilmiş bir mentörlük ders planı hazırlanmıştır.

Azra Hoca yeniliğe açık ve dersine farklı bir bakış açısı kazandırmak istemektedir. Rogers (2003) 'ın yenilik karar süreci aşamaları dikkate alınarak yeniliklerin avantajları, karmaşıklık durumu, uygunluğu konusunda rehberlik sağlanarak dersteki teknoloji entegrasyonu sağlanmıştır. Karar verme sürecinde Azra Hoca'nın teknolojiyi kabulü ve yeniliğe uyum sağladığı fark edilmiştir. Gelecekte teknoloji kullanmak istediğini ve yeniliğe açık olduğunu ifade ederek yürütülen dersin teknolojiye entegre edilmiş yapıda olmasından memnun olduğunu ifade etmiştir. Çevrim içi öğretim araçlarını kullanma ihtiyacı hisseden Azra Hoca kullandığı öğrenme yönetim sistemi ve canlı ders uygulamalarındaki farklı araçları keşfetmek ve bunlarla etkinlikler oluşturmak için yeterli vakti bulamadığını ifade etmişlerdir. Bu sebeple derslerindeki mentör desteği konusunda beklenti içinde oldukları fark edilmiştir. Çevrim içi derslerde kullanılan araçlardan haberdar olmadığını ifade eden Azra Hoca:

Azra: “[Canlı ders araçlarının] hiçbirini kullanmadım ben onların çünkü bilmiyorum. Sadece katılımcıları gördüğüm ekranı kullandım öğrencilerin parmak kaldırdıkları ekranı kullanmadım. Sadece katılımcıların görüldüğü ekranı kullandım.”

Azra Hoca'nın mentörlük sürecinde etkinlik sayısının artması ve derse daha hazırlıklı süreçlerin olmasının kendisini memnun ettiğini belirtmiştir. Her hafta hazırlanan planların ders öncesi görüşmeler ile revize edilmesi dersin daha planlı ilerlemesini sağlamıştır. Çevrim içi derslerde alınan verimin artması olumlu tutumun gelişmesini ve teknolojiyi kullanma niyetinin artmasını sağlamıştır. Mentörlük sürecinde yeni öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin kullanılması Azra Hoca'nın teknoloji ile ilgili fırsatların farkına varmasını sağlamıştır. Azra

Hoca mentörlük sürecinin öğrencilere katkısı sağladığını ve öğrencilerin çevrim içi derslere olan tutumlarının değiştiğini belirtmiştir.

Mentörlük sürecinin başlarında öğrenciler ders planlarının değiştiğini, Azra Hoca'nın dersi farklı yöntemlerle yürüttüğünü fark etmiştir. Şimdi ne yapmam gerekiyor endişesi yaşayan öğrencilere ders bilgi sistemi üzerinden çeşitli yönergeler hazırlanmıştır. Sağlanan rehberlikle, ilerleyen haftalarda motive olmuş bir öğrenci grubu ile derse devam edilmiştir. Azra Hoca'nın da öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarındaki değişimi fark etmesi mentörlük sürecine daha hızlı adapte olmasını sağlamıştır. İşbirlikçi uygulamalar ile akranları ile daha fazla paylaşım yapan öğrenciler derste daha aktif katılım sağlamıştır. Dijital becerileri olmayan veya yetersiz olan öğrenciler dijital becerilerini güçlendirerek ilerleyen haftalarda derse katılım sağlamıştır. Derse yalnızca giriş yaparak belirli bir süre katılım sağlayan öğrencilerin mentörlük sürecinde derste daha aktif olduğu ve ders sonlanana dek katılımını devam ettirdiği fark edilmiştir. Mentörlük sürecindeki etkinlik ve uygulamalar zaman alıcı olduğu için ders sürelerinin uzaması öğrencilerin yakındığı bir sorun olarak ele alınmıştır. Etkileşime yönelik uygulamalarda, öğrenciler mikrofon ve kamera kullanımı için uygun mekân ve zamanın olmadığını ifade etmişlerdir. Süreç içerisinde öğrencilere ders bilgi sistemi üzerinden yönergeler hazırlanarak ders öncesinde hazırlıklı olmaları konusunda destek sağlanmıştır.

Mentörlük sonrası yapılan görüşmeler ve gözlemler dikkate alındığında; Azra Hoca'nın dersin yürütülmesinde yeni yöntem ve teknikler öğrenmesi dersini verimli hale getirmiştir. Etkileşimli uygulamaların öğrencilerin katılımı üzerindeki olumlu etkisi uygulamalara devam etme isteğini artırmıştır. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile çevrim içi eğitimdeki ölçme uygulamalarına olan güven geliştirilmiştir. Çevrim içi eğitimde etkili olamama endişesinin yerini çevrim içi eğitimde etkili öğretim yöntemleri almıştır.

Mentörlük sonrasında öğrencilerin dijital becerilerinin arttığı, kendilerini ifade edebilen ve çevrim içi eğitimde etkileşim içerisinde oldukları fark edilmiştir. Etkileşimli uygulamaların öğrenmede etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı gözlemlenmiştir. Mentör destekli derslerin diğer derslere kıyasla daha etkili öğrenme sunması öğrencilerin çevrim içi eğitime ilişkin tutumunu değiştirmiştir.

Mentörlük öncesi görüşmelerde çevrim içi eğitimi sıkıcı bulduğunu ifade eden Azra Hoca, mentörlük sonrasındaki görüşmede öğrenciler ile etkileşim içerisinde keyifli çevrim içi eğitim deneyimi yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca Azra Hoca gelecekte teknolojiyi kullanarak derslerini yürütmek isterken aynı zamanda mentörlük sürecinin yararlı olduğunu, mentörlüğe inancının geliştiğini belirtmiştir.

Durum 2: Erdem Hoca

Erdem Hoca profesör unvanıyla Eğitim Fakültesi'nde bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında araştırmaları bulunan öğretim üyesidir. Erdem Hoca açık ve uzaktan öğrenme, öğretim tasarımı, e-öğrenme tasarım ve uygulama ilkeleri gibi birçok dersi yürütmektedir. 18 yıllık akademik deneyimi olan Erdem Hoca 10 yılı aşkındır çevrim içi eğitim sistemleri ile ilgili araştırma ve uygulama yapmaktadır. Erdem Hoca çevrim içi eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturulmasını ve farklı hedef kitlelere uygun öğrenme ortamları beklentisinin olduğunu ifade etmiştir. Görüşmelerden hareketle Erdem Hoca derslerinde farklı uygulamalar ve planlar uygulamak istemesine rağmen yeterince vaktinin olmadığını, desteğe ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Teknolojinin fırsatların farkında olan, öğretim yöntem ve yaklaşımlarından yararlanarak derslerini yürüten Erdem Hoca öğrencilerinin çevrim içi derslerdeki mekân zorunluluğunun olmaması potansiyelinden yararlanıp derslerini hibrit şekilde yürütmektedir. Teknoloji konusunda kendini yeterli hisseden ve yeni uygulamaları derslerinde kullanmak isteyen Erdem Hoca yeterli zamanı ve desteği bulamadığını bu sebeple derslerini geliştiremediğini ifade etmektedir:

Erdem: “Açıkçası şöyle teknik desteğe falan çok ihtiyaç duymuyorum ama hani bir yardımcı olsa çok daha rahat olur. Yoksa yapamayacağımdan değil bilmediğim şeyleri rahatlıkla öğrenebileceğimi düşünüyorum. ... Uygulamalara aşınayım, sistemlere aşına olduğumu düşünüyorum. Daha ileri götürmek istiyorum ama şartlar zaman tek olmak vs. Bu süreç istediğim şeyleri yapmaya engel olabiliyor.”

Zaman eksikliği sebebiyle materyal geliştiremeyen öğretim üyeleri çevrim içi eğitimde yaşanan sorunlar için destek hizmetlerine erişim için de yeterli vakit ayıramamaktadırlar. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu teknik desteği sağlamak için yeterli zamanı bulamadığını ifade eden Erdem Hoca bu durumu şu sözlerle dile getirmektedir:

Erdem: “Bazen bana daha çok soru geliyor yani benim o anlamda hani oturup onunla ilgilenmeye vaktim olmuyor. İlgilensem onu da yaparım ama şey yapıyorum onu teknik arkadaşlara iletıyorum işte LMS ile ilgili bir şey mesela.”

Mentörlüğün öğretim üyeleri için zaman yetersizliği durumunda derslerini geliştirme ve uygulama noktasında destek olacağına inanılmaktadır. Çevrim içi eğitimde Erdem Hoca'nın beklentileri öğrencilerin her ortamda ve her koşulda rahatlıkla derse ulaşabilecekleri bireyselleştirilmiş eğitimden yanadır. Bireyselleştirilmiş bir öğretim modelinin öğretime ve öğretim üyesine daha fazla katkı sağlayacağını ve bunun çevrim içi eğitimde var olan alt yapının güçlendirilmesi ile mümkün kılınabileceğini düşünen Erdem Hoca çevrim içi eğitimdeki beklentisini şu şekilde dile getirmektedir:

Erdem: “Daha böyle kendime göre adapte edebileceğim bir şey hayal ediyorum. Sınıf ortamı hayal ediyorum, eğer öyle olursa o zaman harmanlanmış tarafına daha çok giderim. Yani isteyen gelsin isteyen uzaktan katılsın. Çok rahat olurum öyle. Mesela şu an o noktada çok rahat değilim. Yani o altyapının olmamasından kaynaklı.”

Farklı sınıf düzeylerine ders vermek durumunda kalan Erdem Hoca öğrencilerin düzeylerinin farklı olması sebebiyle derse katılım sağlayamadıklarını düşünmektedir. Farklı hedef kitlelerden doğan ihtiyaçlar Erdem Hoca’yı farklı tarzda eğitim yöntemleri kullanmaya yönlendirmektedir. Fakat Erdem Hoca bu yöntemlerin de öğrenci katılımını sağlayamadığını ifade etmektedir. Erdem Hoca bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Erdem: “Öğrenciler çok düzensizler. Yani birisi üçüncü sınıf, biri 4. sınıf bilimsel hazırlık birisi doktora gelmiş. Yani böyle çok karışık bir grup var. Karşımda onu yönetmek kolay değil aslında.”

Farklı hedef kitleden doğan ihtiyaçlar ve dersin yönetilmesinin zor oluşu çevrim içi eğitimde öğrenci ile doğru düzeyde iletişim kurulmasını engellerken Erdem Hoca’nın ders ile ilgili başarı beklentilerini düşürmektedir.

mentörlük sürecinde açık ve uzaktan eğitim dersini yürüten Erdem Hoca uygulamaların yapılması için gönüllü olmuştur. Üçü lisans, biri yüksek lisans ve biri doktora olmak üzere derse kayıtlı ve devam eden beş öğrenci bulunmaktadır. İçeriklerin yoğun olduğu bu ders için Erdem Hoca’nın beklentisi farklı hedef kitlelerden doğan ihtiyaçların giderilmesi, derse farklı gözle bakılarak içeriklerin güncellenmesidir. Açık ve uzaktan öğrenme dersi için tüm öğrenim düzeyleri dikkate alınarak öğrencilerin etkileşime girebilecekleri uygulamalardan oluşan mentörlük planı hazırlanmıştır.

Erdem Hoca teknolojik yeniliklere açık ve uygulamalar aşınadır. Rogers (2003) ‘ın yenilik karar süreci aşamalarında Erdem Hoca yeniliği kabul eden ve uyumu sürdüren yapıda olduğu fark edilmiştir. Mentör destekli derslerde yeniliğe açık uygulamalar Erdem Hoca’yla yapılan görüşmelerde revize edilerek uygulanmıştır.

Erdem Hoca mentörlük sürecinde dersin daha planlı olarak hazırlanmasından memnun olduğunu ve derse dair bir dış gözün ders planlarını geliştirdiğini ifade etmiştir. Dersin planları hazırlanırken düzenli olarak yapılan görüşmeler ve derse dair değişikliklerin Erdem Hoca tarafından tatmin edici olması dersle ilgili diyalogları kuvvetlendirmiştir. Mentör destekli derslerde hedef kitle dikkate alınarak öğrencilerin süreç içerisinde çeşitli değerlendirme ve uygulamalara tabii tutulması açık ve uzaktan öğrenme dersinin planlarının değişmesini sağlarken gelecekte de bu planlar dâhilinde derslerin yürütülmesini desteklemiştir.

Mentörlük sürecinde açık ve uzaktan öğrenme dersine katılan öğrenciler Erdem Hoca'nın yeniliğe açık ve planlı ilerleyişi ile dersteki farklılığı hissetmemişlerdir. Erdem Hoca'nın var olan ders planlarına ek olarak etkileşimli uygulamalar ve etkinlikler eklenince öğrenciler öğrenmelerinin daha fazla desteklendiğini, uygulamaları daha kolay öğrendiklerini ve içsel motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Mentör desteği ile dersin materyal konusundaki çeşitliliği öğrencilerin daha fazla paylaşım yapmak istemelerinde ve uygulamaların devam etmesinin kendilerine yararlı olacağına karar vermelerinde etkili olmuştur. Öğrenciler dijital becerilerinin güçlendiğini ve yeni araçları keşfettiğini ifade etmesine rağmen etkileşimli uygulamaların zaman alıcı ve karmaşık olmasından yakınmışlardır. Mentörlük sürecinde öğrencilerin etkileşimli araçları aktif kullanabilmeleri ve derse hazırlıklı gelmelerini sağlamak amacıyla ders bilgi sistemi üzerinden kendilerine yönergeler hazırlanmış aynı zaman Erdem Hoca'nın bireysel destekleri ile öğrencilerin aktif katılımları desteklenmiştir.

Mentörlük sonrası yapılan görüşmeler ve gözlemler dikkate alındığında Erdem Hoca; dersi yürütürken ihtiyaç duyduğu derse dış bir gözün bakması ve dersle alakalı diyalog kurabileceği ortamların olmasından söz ederek mentörlük sürecini başarılı bulduğunu ifade etmiştir. Dersle ilgili yaptığı hazırlıklara ayrıca mentör desteğinin eklenmesiyle mentörlüğü “benim göremediğim şeyleri görmek” olarak ifade etmiştir. Mentörlük sürecinin beklentiyi karşılaması yönünde yapılan bir görüşmede Erdem Hoca, görüşmelerin ve ders planlarının gözden geçirilme aşamasında geç kaldığını ifade etmiştir. Mentörlük sürecinde planlamaları daha sistematik yapmak istediğini, kendi yoğunluğundan kaynaklı görüşmelerin geciktiğini ifade ederken mentörlük sürecinin daha planlı ilerlemesini beklediğini belirtmiştir. Ayrıca Erdem Hoca ile yapılan fikir alışverişlerinde iletişim kopukluğu yaşandığını fakat ders planları hazırlandıktan sonra yapılan görüşmelerde daha yapılandırılmış iletişim kurduğunu ifade etmiştir.

Durum 3: Mert Hoca

Mert Hoca Mühendislik Fakültesi'nde bilgisayar bilimleri ve veri tabanı sistemleri alanlarında araştırmaları bulunan Dr. Öğretim Üyesidir. Mert Hoca bilgisayar organizasyonu ve tasarımı, yapay zekâ, veri tabanı yönetim sistemleri gibi birçok dersi yürütmektedir. On iki yıllık akademik deneyime sahip olan Mert Hoca çevrim içi eğitim sistemlerine aşina olmasına rağmen çevrim içi eğitimden pandemi süreci sonrasında yararlanmaya başlamıştır. Yeniliğe açık ve teknoloji yeterliliği yüksek olmasına rağmen derslerini geliştirmek konusunda zaman sorunu yaşamaktadır. Ayrıca derslerine eğitimci bir bakış açısı gerektiğini ifade eden Mert Hoca herhangi bir öğretim yöntem ve yaklaşımdan yararlanmadığını ifade etmiştir. Mert Hoca,

çevrim içi eğitimde yürütülecek olan mentörlüğün dersindeki kaynak ve bilgileri organize edebileceği ve eğitimci bakış açısıyla dersini yapılandırabileceği beklentisindedir.

Mert Hoca çevrim içi eğitimde teknik sorun yaşamadan akıcı bir öğretim beklemektedir. Öğretim üyelerinin yaşadıkları teknik sorunlar çevrim içi eğitime olan bakış açılarını da değiştirmektedir. Teknik sorunlarla uğraşmadan dersi planladıkları gibi yürütmek isteyen Mert Hoca beklentisini şu şekilde dile getirmektedir:

Mert: “Sesle görüntünün hani senkronizasyon olmuyordu. Uzaktan eğitim olduğu için hani işte bu bant genişliği falan yetersiz kalıyordu. O yüzden de bir orada bir problemler yaşıyorduk. Mesela benim sesim bazen geç gidiyordu, bazen öğrenci ile tam böyle uyum sağlayamıyorum.

Mert Hoca, mentörlük sürecinde çevrim içi olarak yürüttüğü bilgisayar organizasyonu ve tasarımı dersi için uygulamaların yapılması konusunda gönüllü olmuştur. 130 öğrencinin kayıtlı olduğu dersin içeriği oldukça yoğundur. olarak geçmektedir. Mert Hoca'nın yaşadığı pedagojik ve zaman problemlerinin getirdiği sorunlardan hareketle dersin planlanması ve uygulanması dikkate alınarak çeşitli etkinliklerden oluşan mentörlük planı hazırlanmıştır.

Mert Hoca teknolojik yeterliliğe sahip fakat yeniliğe temkinli yaklaşmaktadır. Rogers (2003)'ın yenilik yayılımı kuramına göre Mert Hoca; yeniliği karmaşıklık, uygunluk, zaman gibi birçok kişisel özelliklere göre değerlendirerek yeniliğe geç uyum sağlamaktadır. Mentör destekli derslerde yapılacak olan yenilikler kategorize edilerek aşamalar halinde derslere dâhil edilmiştir. Kamera kullanımının gereksiz olduğunu düşünen ve sunumdan ziyade dokümanlar üzerinden içeriği aktaran Mert Hoca'ya yenilikler hakkında detaylı bilgiler aktararak karar sürecine geçilmesi sağlanmıştır.

Mert Hoca, mentör destekli derslerde öğrenci etkileşiminin artması ve dersin zevkli hale getirilmesinden memnun olduğunu belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında güvensizlik yaşadığını ifade eden Mert Hoca, mentörlük sonrasında etkileşimli uygulamalar ile değerlendirme yapabileceğini ve bu araçların kullanımından keyif aldığını ifade etmiştir. Kamera kullanımı konusunda tedirginlik yaşayan Mert Hoca'ya kullanılan araçların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve etkileşimi sağladığıyla ilgili bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca sunumların ders içerisinde öğrenmeyi desteklediği de ifade edilerek Mert Hoca'nın öğrenciler ile etkileşimi, öğrenciler ile içeriğin etkileşimi sağlanarak dersin verimli yürütülmesi amaçlanmıştır. Mentör destekli derslerinden etkilendiğini ve uygulamalara devam edeceğini belirten Mert Hoca uygulamaların devam etmesi gerektiğinden de bahsetmiştir.

Mentörlük sürecinde öğrenciler, mentörlük sürecinde alışlagelmişin dışında bir deneyim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Etkileşimli araçlar ile öğrenmelerinin desteklendiğini dersin zevkli hale geldiğinden söz etmişlerdir. İşbirlikçi uygulamalar ile daha fazla etkileşim sağladıkları ve akranları ile iletişime geçtiklerini ifade eden öğrenciler yeni araçları keşfettiklerinden bahsetmişlerdir. Ayrıca öğrenciler uygulamalara devam etmek istediklerini ve diğer çevrim içi derslere kıyasla daha etkili öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Mentörlük sonrasında yapılan görüşmeler ve gözlemler dikkate alındığında Mert Hoca, mentörlüğün öğrenci katılımında önemli bir etkisi olduğundan ve etkinlik sayısının artmasından memnun kaldığını belirtmiştir. Çevrim içi eğitim sistemlerinde yeni araçları keşfettiğini ifade eden Mert Hoca ayrıca yeni öğretim yöntem ve tekniklerin farkına vardığından söz etmiştir.

Durum 4: Yeşim Hoca

Yeşim Hoca Eğitim Fakültesi'nde fen bilgisi eğitimi ve istatistik üzerine araştırmaları olan ve Doçent unvanıyla görevini devam ettiren öğretim üyesidir. Fen öğretim programları, temel istatistik, öğrenme ortamlarında motivasyon gibi birçok dersi yürütmektedir. On altı yıllık akademik deneyimi olan Yeşim Hoca çevrim içi eğitimden pandemi sürecinde yararlanmıştır. Yeşim Hoca çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla daha az etkili olduğundan ve istediği uygulamaları yapamadığından söz etmiştir. Yeniliğe açık olan ve derslerinde yüz yüze eğitimde yapabildiği uygulamaları yapmak isteyen Yeşim Hoca teknolojik farkındalığının az olması sebebiyle tedirginlik yaşamaktadır. Eğitimi kimliğiyle derslerini öğretim yöntem ve yaklaşımlarına göre yapılandırıldığını ifade eden Yeşim Hoca ayrıca öğrencilerin derste etkileşime geçmediklerinden ve çevrim içi eğitimdeki araçları kullanamadığından söz etmiştir.

Sınavların adil olmadığı, öğrencilerin kopya çekme teşebbüsünde olduklarını ve bunun tespitinin uzaktan zor olacağı düşüncesini taşıyan Yeşim Hoca; öğrencilerin çevrim içi eğitimdeki başarıları ile yüz yüze eğitimdeki başarıları arasında farklılık gördüklerini belirtmişlerdir. Bu farklılık çevrim içi eğitimdeki ölçme ve değerlendirmeye olan olumsuz algıyı kuvvetlendirmesine rağmen, düzenli ödev verme, açık uçlu değerlendirme yöntemlerini kullanmaktan da öğrenci sayısı nedeniyle çekinmektedir. Çevrim içi öğrenmeye ilişkin algıyı etkileyen diğer bir faktör ise yüz yüze eğitimde uygulanan ders planlarının çevrim içi eğitimdeki alt yapıya uygun olmadığı düşüncesidir. Yüz yüze eğitimlerde farklı uygulamalar ile öğrencilerini ödevlendiren Yeşim Hoca, çevrim içi eğitimde bunu yapamayacağı düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

Yeşim: “[Derslerdeki] uygulamalardan bazılarını [ders planından] çıkarttım. Yüz yüze yapıp da çevrim içi yapamayacağımı düşündüğüm şeyleri. Yani mesela bazı grup

ödevleri veriyordum, sunum yapıyorlardı derste örneğin ondan vazgeçtim online'a geçince."

Yüz yüze derslerde uygulanan etkinliklerin aynı verimlilikle sağlanamayacağı düşüncesi aynı zamanda öğrencilerin katılımlarının da sağlanamayacağı düşüncesiyle özdeşleştirilebilir. Yapılan etkinliklerin çevrim içi eğitimdeki alt yapı sebebiyle yapılamayacağını dolaylı olarak öğrencinin katılım sağlayamayacağı düşüncesiyle hareket eden Yeşim Hoca yaptıkları diğer etkinliklerde de öğrenci katılımının sağlanmadığından bahsetmiştir. Yüz yüze eğitimle sıklıkla karşılaştırma yapan Yeşim Hoca ölçme ve değerlendirme konusunda şüphe taşıması, alternatif değerlendirme biçimlerini kullanmaması, çevrim içi eğitimi yetersiz görerek etkinlik ve uygulamalardan kaçınmasına sebep olmuştur. Gösterdiği çabanın öğrencileri derse katmaya yetmediğini düşünen Yeşim Hoca:

*Yeşim: "Çok pasif bir şekilde onların **[öğrencilerin]** orada olmasını istemiyorum ama bu noktada onları nasıl da dâhil edebilirim? Yaptığım şeyler işe yaramıyor olabilir."*

Şeklinde bu düşüncesini dile getirmektedir. Öğrencilerin katılımını bekleyen Yeşim Hoca ders sürecinde öğrencilerden sesli ve görüntülü katılım beklerken, öğrencilerin katılımının oldukça az olmasından ve bunun da çevrim içi eğitimdeki yapı ile alakalı oluşundan bahsetmiştir. Aynı zamanda Yeşim Hoca teknoloji fırsatlarının farkında olmadığını ve çevrim içi eğitimde yöntem ve yaklaşımların değişmesi sebebiyle etkileşimli uygulamaları derslerine entegre etme beklentisinde olduğunu fakat bunu başaramadığını ifade etmiştir. Daha fazla öğrencinin katılım sağlayacağı etkileşimli bir çevrim içi ders beklentisinde olan Yeşim Hoca bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

*Yeşim: "Teknolojiyi dersime entegre etme noktasında **[sorun yaşadım]**. Yani daha çok öğrencileri dahil etme konusunda zorlandım. Mesela sınıfta olsak yüz yüze biraz daha sanki onlarla etkileşimimiz daha iyiydi. Burada sorduğum sorulara yanıt almak hani bazen sadece kendim konuşuyormuşum hissine kapıldığım oldu."*

Yeşim Hoca'ya göre öğrencilerin gerek donanım eksikleri gerekse teknik yeterliliklerinin olmayışı hem dersin akışını bozmakta hem de öğrenci katılımını olumsuz yönde etkilemektedir. Ders akışı içerisinde çeşitli araçlar kullanarak dersi etkileşimli hale getirmeye çalışan Yeşim Hoca:

Yeşim: "Bazılarının internet erişiminde sıkıntılar var, bilgisayarı olmayan öğrenciler olabiliyordu. Bu sefer telefondan bağlanıyor. Diyelim ki orada ben bir şey anket başlattım ya da bir şeyi gösteriyorum. Hani bende gözükmüyor ya da seçemiyorum gibi şeyler söyleyenler oldu. En çok bu anlamda bu altyapıyla ilgili diyeyim, sıkıntı vardı."

Yani internet bağlantı sorunu ya da sesi ulaşmıyor. Mesela mikrofonunu açamıyor ya da bağlanamıyor. Kamera zaten yok.”

Şeklinde görüşlerini dile getirmektedir. Öğrencilerin klavye ve fare olmaksızın, sadece cep telefonu ile katılıyor olmaları, çevrim içi eğitimde kullanılan pek çok aracın kullanımını zorlaştırmaktadır. Özellikle canlı ders aracı haricinde kullanılması gereken web tabanlı uygulamalarda öğrenciler cep telefonundan farklı pencerelere geçiş yapamamaktadır. Öğrencilerin teknik sorunlar sebebiyle bağlantı sağlayamaması öğretim üyesinde de motivasyonun azalmasına ve “bunu başarabilirler mi?” sorusuna sebep olmaktadır. Aynı öğretim üyesi yaşadıkları teknik problemlerin kullanacağı farklı tekniklerden nasıl alıkoyduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

Yeşim: “... Sesle bile bazen sorunlar yaşadık. O yüzden bu dönem bu işi hani grup olarak onları bir şeyleri sundurma şimdi ben şüpheliyim yani onu yapabilirler mi? Emin değilim.”

Yeşim Hoca mentörlük uygulamalarının yapılması için fen öğretim programları dersini uygun görerek gönüllü olmuştur. Fen öğretim programları 63 öğrenci ile yürütülen ve içeriğin yoğun olmadığı bir derstir. Yeşim Hoca’nın yüz yüze eğitimde yapabildiği fakat çevrim içi eğitimde gerçekleştiremediği etkinlikler dikkate alınarak mentörlük planı oluşturulmuştur.

Yeşim Hoca teknolojiyi kullanmak ve derslerini teknoloji ile entegre planlamak istemektedir. Rogers (2003)’ in yenilik yayılımı kuramı aşamaları dikkate alındığında Yeşim Hoca yeniliği kabul eden ve gelecekte uyumu sürdüren yapıdadır. Öğretim üyelerinin teknolojik desteğe ihtiyaç duydukları, teknolojik olarak kendilerini yeterli hissetmeyen öğretim üyelerinin çevrim içi eğitimdeki araçlardan haberdar olmadıklarının farkına varılmıştır. Yeşim Hoca teknoloji konusunda hangi seçeneklere sahip olduğunu bilmediğini ve mentor destekli derslerden beklentisini şöyle anlatmıştır:

Yeşim: “Teknolojik anlamda uygulanabilecek seçenekler olsa gerek ama ben onları bilmiyorum. Bu konuda bazı şeyler öğrenirsem mentörlük bence dersimi daha iyi hale getirebilir diye düşünüyorum.”

Yeşim Hoca derslerini öğretim yöntem ve tekniklerine uygun planladığını, öğrenci etkileşimini dikkate aldığını fakat derslerinde yeterince öğrenci katılımı olmadığını ifade etmiştir. Yeşim Hoca için planlanan mentor destekli derslerde etkileşimli araçlar ile dersin yürütülmesi, buzkıranlar ile öğrencilerin motivasyonunun artırılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda çevrim içi eğitim ortamlarında yapamadığını ifade ettiği grup çalışmaları ders planlarına eklenmiştir. Etkileşimli araçlarda materyal geliştirmenin zor olduğunu ifade eden

Yeşim Hoca için yönergeler sunularak nasıl yapması gerektiğiyle ilgili bilgiler aktarılmıştır. Çevrim içi eğitim ortamlarındaki araçların kullanım yöntemleri açıklanarak derslerinde kullanması amaçlanmıştır. Yeni keşfettiği araçları gelecekte de kullanacağını ifade eden Yeşim Hoca mentör destekli derslerde eğitim başarısının değiştiğini ifade etmiştir.

Mentörlük sürecinde öğrenciler, diğer çevrim içi derslere kıyasla daha iyi öğrenme ortamlarında bulunduklarını ifade etmişlerdir. Daha önceki derslerde sorulara sohbet bölmesinden yanıt vermeyi yeterli bulurken, mentör destekli derslerde mikrofon kullanmanın daha uygun olacağını keşfettiklerini de belirtmişlerdir. Daha önceleri akran iletişiminde çekimser davrandıklarını ifade eden öğrenciler mentörlük sonrası grup çalışmaları ile sağlıklı iletişimler kurduğundan bahsetmişlerdir. Etkileşimli araçları kullanırken ve ödevleri yaparken dijital becerileri güçlenen öğrenciler bazı zamanlarda teknik sorunlara bağlı derse katılamadıklarını da eklemişlerdir.

Görüşme ve gözlemler dikkate alındığında mentörlük sonrasında Yeşim Hoca, yeni araçları keşfederek daha fazla etkili olduğunu düşünmüştür. Aynı zamanda Yeşim Hoca öğretim yöntemlerinin çevrim içi eğitime göre revize edilmesi gerektiğinin farkına vararak daha fazla uygulama yapma fırsatı bulmuştur. Yalnızca kendisi için değil meslektaşları için de mentörlüğün yararlı olduğunu ifade eden Yeşim Hoca mentörlük süreci sonunda meslektaşlarıyla yararlı bulduğu uygulamaları paylaşmıştır.

Durum 5: Zeki Hoca

Zeki Hoca Doçent unvanıyla Eğitim Fakültesi'nde 26 yıllık akademik deneyimi olan öğretim üyesidir. Felsefe, sistematik felsefe ve mantık alanlarında araştırmalar yapan Zeki Hoca çevrim içi eğitimle pandemi döneminde tanışmıştır. Çevrim içi eğitim kavramına inanmadığını ve çevrim içi yalnızca öğrenme olabileceğini ifade eden Zeki Hoca uygulamalara olumsuz yaklaştığını ifade etmiştir. Araştırmanın amacı ve süreci kendisine aktarıldığında denemek istediğini fakat düşünce yapısının değişeceğine inanmadığını da belirtmiştir. Çevrim içi eğitime olumsuz yaklaştığını derslerini tıpkı yüz yüze eğitimdeki gibi yürütmek istediğini de eklemiştir. Mentörlük öncesi dersleri incelendiğinde Zeki Hoca'nın kamera, sunum, anket gibi hiçbir yapıdan yararlanmadığı, yalnızca ders kitabından hareketle kendi bilgilerini aktardığı fark edilmiştir. Yeni araçları keşfederek farklı uygulamalar yapmak isteyen öğretim üyelerinin yanı sıra derslerinde farklı materyaller kullanmak istemeyen ve teknolojiye ihtiyaç duymadığını düşünen Zeki Hoca derslerindeki bakış açısını şu şekilde dile getirmiştir:

Zeki: "Farklı birçok şey yapılabilir mi? Evet. Bu anlamda eleştiriye açtım, onu da söyleyeyim. Böyle teknolojiyi çok aktif kullananlar için şunlar niye yapılmıyor denilen

yerler var mı? Evet, [var]. O konuda eleştiriye açık bir durumdayım. Benim derslerimde materyal kim diye sorarsanız, ben ve öğrencilere tavsiye ettiğim kaynak kitaplar.”

Zeki Hoca çevrim içi eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında güvenilirlik sorunu yaşandığını ifade etmiştir. Çevrim içi eğitimde ölçme değerlendirme uygulamalarındaki güvenilirlik sorununun herkeste yaşadığını düşünen Zeki Hoca’nın ifadeleriyle;

Zeki: “Şöyle bir sorun, bir sınavların güvenirliliği zaten. Yani güvenli değil. Tartışmalı malum uzaktan ne kadar kontrol etmeye çalışsanız da ya da o güvenlik açıklarını kapatmaya çalışsanız da sorun aslında. Bu anlamda herkesin yaşadığı sorunu bende yaşıyorum.”

Çevrim içi eğitime tamamen olumsuz yaklaşan Zeki Hoca, pandemi sürecinin getirdiği zorunluluk olmasa bu tür bir öğrenmeye inancının olmadığını aşağıdaki sözleri ile dile getirmektedir;

Zeki: “Eğitim uzaktan çok yapılacak bir iş değil uzaktan ancak bir şeyler öğretilir. Yani şimdi üretimini sağlamak adına uzaktan kavramı kullanılır ama. Malum süreç bizi de buraya getirdi.”

Zeki Hoca eğitim yaklaşımını planlı bir şekilde gerçekleştirebilirken, plansız bir şekilde de gerçekleştirebilmektedir. Derslerini belirli bir çerçevede belirlemediğini söyleyen Zeki Hoca:

Zeki: “Aynen kullandığım bir yaklaşım ya da pedagojik bir model tabi ki yani adını koymadan zaten doğal olarak [var]. Tamam, uzaktan eğitim tecrübemiz olmasa da en azından teknolojiyi kullanma adına çok bir şey değişmiyor. Yani nihayetinde anlattığım dersler açısından bakınca yüz yüze olan eğitim sürecinde kullandığım pedagojik yöntemleri tabi ki kullanmıyorum. Öğretim yöntem, ilke, teknik falan belki daha çok anlatım yöntemi gibi duruyor ama işte soru cevap zaman zaman öğrencilere yönelttiğimiz sorular.”

Şeklinde ifade etmektedir. Mentörlük uygulamalarının başlatıldığı dönemde Zeki Hoca eğitim felsefesi dersini çevrim içi yürütmekte olup bu ders için uygulamaların yapılması konusunda gönüllü olmuştur. Eğitim felsefesi dersi 73 öğrenci ile yürütülen içeriklerin yoğun olmadığı bir derstir. Zeki Hoca farklı bölümden öğrencilerle dersi yürüttüğünü ifade ederek mentörlükte öğrenciler ile tıpkı yüz yüze eğitimdeki gibi iletişim içerisinde olma beklentisinden söz etmiştir. Eğitim felsefesi dersi için öğrenci merkezli ve etkileşimli bir yapı oluşturularak, çevrim içi eğitim araçları ile donatılmış bir mentörlük planı hazırlanmasına karar verilmiştir. Derslerini normal şartlarda yürütüp sınıfın dikkatini çekmede yeterli deneyime sahip olduğunu

hisseden fakat teknoloji konusunda kendisini yeterli görmeyen Zeki Hoca şu ifadelerle durumu anlatmıştır:

Zeki: “Bir sınıf oluşturma mantığıyla baktığında desteğe ihtiyacım yok ama. Konu teknik konular olunca desteğe ihtiyacım var.”

Zeki Hoca yeniliği kolayca kabul etmemektedir ve eski alışkanlıkların deneyimleri güçlendirdiğine inanmaktadır. Rogers (2003)’ın yenilik yayılımı kuramına göre Zeki Hoca yeniliği reddetmektedir. Karar verme sürecinde Zeki Hoca teknolojiyi kabullenmeyip gelecekte de kullanmak istememektedir. Yeniliğin devam etmesi durumunda ise Zeki Hoca, reddettiği yeniliğin sağladığı fayda, karmaşıklık durumu ve uygunluğunu tekrar değerlendirerek geç uyum sağlamaktadır.

Zeki Hoca yüz yüze eğitimde uyguladığı öğretim yöntem ve teknikleri devam ettirdiğini, yeni uygulamalar için vakti olmadığını ifade etmiştir. Zeki Hoca için hazırlanan mentörlük uygulamaları adım adım ilerlemeyi sağlayan ve karmaşık olmayan bir yapıda planlanmıştır. Dersin içeriği gereği tartışma ortamları oluşturulmuş ve sunumlar hazırlanmıştır. Her hafta için ayrı ayrı planlanan yansıma soruları ile öğrencilerin derste aktif oldukları bir plan uygulanmıştır. Etkileşimli araçlar ile öğrencilerin fikirleri esas alınmış, buzkıranlar ile dersler oyunlaştırılmıştır. Zeki hoca ilk haftalarda dersin mentörlük sonrasında daha fazla vakit aldığından bahsederken ilerleyen haftalarda uygulamaların işini kolaylaştırdığı yönünde kanısını değiştirmiştir. Zeki Hoca’nın pedagojik bilgisi çevrim içi ortamların sağladığı avantajlar ile birleştirilerek başarılı bir mentörlük süreci gerçekleştirilmiştir.

Zeki Hoca’nın verdiği ders tamamen sözel ve teorik olup, bu dersin ancak sözel ve tek yönlü biçimde verilmesinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Zeki Hoca mentörlük görüşmeleri boyunca da yeni uygulamaları gördükçe bu uygulamaların fark yarattığını görmüştür. Ancak derste anlatabileceklerinin küçük bir bölümünü ders süresinde sunabildiğini ve teknoloji ile ders içeriklerini sunarken daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

Mentörlük sürecinde öğrenciler, etkileşimli araçlar ile daha iyi öğrenme sağladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, kendilerinin derste söz sahibi olmalarının değerli hissettirdiğini ve uygulamaların devam etmesi konusunda ısrarcı olduklarını belirtmişlerdir. Tartışma ortamlarında beyin fırtınası yaparak akranları ile bilgi alışverişi yaptıkları da gözlemlenmiştir. Derslerin öğrenci merkezli yapılması derse daha motive şekilde gelmelerini sağlamıştır. Daha önceleri dersin ilgilerini çekmediğini ifade eden öğrenciler mentörlük sonrasında ders saatini heyecanla beklediklerinden, içeriğin ne olacağına dair meraklandıklarından söz etmişlerdir.

Görüşme ve gözlemler dikkate alındığında mentörlük sonrasında Zeki Hoca, çevrim içi eğitimde neler yapılabileceğini fark ettiğini ve çevrim içi eğitim hakkındaki fikirlerinin değiştiğinden söz etmiştir. Ayrıca Zeki Hoca, mentörlük öncesi derslerinde yalnızca kendi anlatımından dolayı çok daha fazla yorulduğunu, öğrencilerin katılımı ile birlikte derslerin daha eğlenceli geçtiğini de eklemiştir. Yeterli zaman ve imkân sağlandığında çevrim içi eğitim ortamlarının etkili olacağı konusunda düşüncelerini ifade ederken, mentörlük sürecindeki uygulamaları devam ettireceğinden de bahsetmiştir.

Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları

Çevrim içi eğitimde mentörlüğe dair öğretim üyelerinin süreçte yaşadıkları katkılar tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ile “Öğretim üyelerinin gözünden mentörlük sürecinin katkıları neler olmuştur?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Bulgular mentörlük sürecinin öğretim üyeleri gözünden öğrencilere katkıları ve öğretim üyesine ilişkin katkılar olarak kodlanmıştır. Kodlanan temalar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları

Ana Tema	Temalar	Katılımcılar
Mentörlük Sürecinin Öğrencilere Etkileri	Öğrencilerin derse çekilmesine ilişkin gelişim	Azra, Mert
	Etkileşimli uygulamaların öğrencilerin katılımını artırması	Yeşim, Zeki
	Öğretim üyesinin desteğine bağlı katılımın artması	Azra
	Farklı teknoloji desteğinin katılımı olumlu etkilemesi	Azra, Zeki, Mert, Yeşim
	Teknik problemlerin katılımı olumsuz etkilemesi	Yeşim, Mert
	Öğrencilerin çevrim içi derse ilişkin tutumunun değişmesi	Mert, Zeki
Öğretim Üyesinin Ders Verme Deneyimine İlişkin Etkiler	Dersle ilgili daha planlı bir hazırlık yapılması	Araştırma Günlükleri
	Etkinlik sayısının artması	Erdem
	Online derslerde yeni araçların keşfedilmesi	Azra, Mert
	Yeni öğrenme yöntem ve tekniklerinin farkına varma	Yeşim, Mert
	Daha eğlenceli ders planlayabilme	Azra
	Öğrenciler ile daha iyi iletişim kurabilme	Araştırma Günlükleri

Tablo 6 (Devamı)

Mesleki Gelişime İlişkin Katkıları	Kendi öğretim yaklaşımına ilişkin farkındalık oluşturma	Azra
	Online eğitime ilişkin olumlu tutumun değişmesi	Azra
	Gelecekte teknolojiyi kullanma niyeti	Azra, Mert, Yeşim
	Teknoloji ile ilgili fırsatların farkına varma	Azra, Yeşim
	Mentörlük sürecine ilişkin inancın gelişmesi	Mert, Zeki
	Mentörlük yaklaşımına ilişkin olumlu tutum	Azra, Yeşim
	Mesleki gelişimde desteklenme ihtiyacını fark etme	Araştırma Günlükleri

Öğretim Üyeleri Gözünden Mentörlük Sürecinin Öğrencilere Etkileri

Mentörlük sürecinde dersle ilgili yapılan değişikliklerin öğrenci katılımını artırdığına dair çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri öğrencilerin dersle ilgilerinin arttığını gözlemlemiş ve etkileşimli uygulamaların öğrencilerin katılımlarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrenci katılımını etkilediğini ifade eden Azra Hoca şu ifadeleri kullanmıştır:

Azra: “Öğrenci katılımını kesinlikle etkiledi. Demek ki öğrenci de sadece moda mod ders açsın birisi konuş[sun] öyle bir ders istemiyormuş. Sizin bize gösterdiğiniz bu aradaki uygulamalar demek ki öğrencinin de aslında istediği uygulamalarmış. Mesela ben kendi kendime işte ders anlatırken bir önceki sene bazen dersi hiç katılım olmuyordu. Çocuklar sonradan izliyor muydu izlemiyor muydu bilmiyorum. Ama şimdi neredeyse tamamen yakın katılımlar oldu derse.”

Azra Hoca’nın ifade ettiği öğrenci katılımı mentörlük öncesi ve sonrası olarak değişmiş ve kendisi öğrencilerin katılımındaki bu farklılığı hissetmiştir. Öğrencilerin katılımlarını etkileyen temel unsurlardan birinin etkileşimli uygulamalar olduğu görülmüştür. Bu durumu destekleyen Yeşim Hoca’nın ifadesi ise şu şekildedir:

Yeşim: “Yani daha çok derse katılım gösterdiler daha aktif olmama yardımcı oldu. Özellikle o buzkıranlar. Başlangıçta daha da ısındırdı [öğrencileri]. Hoşlarına da gittiğini söylediler. Uygulamalar da genel itibarıyla olumlu etkiledi öğrencilerin katılımını. Mesela sesli katılım. Sözlü olarak mikrofonunu açıp bir şeyler söyleyenlerin sayısı arttı... Bence katılımları arttı.”

Azra Hoca'nın diğ er bir ifadesinde öğrencilerin derse çekilmesine ilişkin gelişime dair ifadeler ise şu şekildedir:

Azra: "Geçen sene pandemi döneminde mesela ben işte çevrim içi eğitimde hiç etkili olamadık öğrenciye bir şey yapamadık öğrenciyi derse  ekemedik. Bu cümleleri ben söyledim ama şimdi diyorum ki meğer biz sahip olduğumuz teknolojiyi kullanmayı bilmiyormuşuz, o yüzden etkili olamadık."

Öğretim  yelerine verilen mentörlüğün  ğretim üyelerinin teknolojileri fark etmesini, derse ilişkin yeni bir bakış açısı kazanmasını sağlamasının yanı sıra  ğretim üyelerindeki tutumun da değiştiği gözlemlenmektedir. Zeki Hoca konu ile ilgili şu sözleri kullanmıştır:

Zeki: "[ ğrenciler] Yaptığımız etkinliklerden de daha fazla etkilendiklerini ya da derse daha iyi katıldıklarını söylediler."

Mert Hoca ise  ğrenci katılımına yönelik öğrencilerde gözlemlediği durumu şu şekilde özetlemektedir:

Mert: "[ ğrenciler] çok iyi olduğunu sınav zamanı vize sınavı zamanında iki üç iki tane arkadaş bana gelip işte hocam son haftalarda yaptığımız güzeldi [dediler]. Kahoot uygulamasını özellikle çok beğenmişler hani böyle hem rekabetçi ortam hem de bir de dersin tekrarı niteliğinde olması onlar için faydalı geçti. Yine son zamanlardaki derslerin daha iyi olduğunu söylediler."

Öğretim  yelerine verilen mentörlük sonucunda ders içerikleri ve yöntemleri değişmiş ve bu değişimde  ğrenci katılımı etkilemiştir. Öğrenci katılımı hakkında sorulan soruya yanıt olarak Erdem Hoca:

Erdem: "Yani etkinlik sayısı ve türü değiştiği için [ ğrenci katılımına] katkısı olduğunu düşünüyorum."

Mentörlük sürecinde farklı teknoloji destekli uygulamalar oyunlaştırma amaçlı olarak kullanılmıştır. Oyunlaştırılmış etkinliklerin öğrencilerin katılımını artırdığı, derse olan ilgi ve motivasyonunu gözlemleyen Zeki Hoca şu ifadeleri kullanmıştır:

Zeki: "şunu görebiliyorum yaptığımız etkinlikler en azından öğrencinin ilgisini çeken etkinlikler oldu derse katılımı kesinlikle etkiledi."

Azra hoca ise ders içerisinde yapılan buzkıran gibi oyunlaştırılmış etkinlikler konusunda şu ifadeleri kullanmıştır:

Azra: "Dersin içinde biraz oyun tarzı şeyler serpiştirmemiz öğrencilerin sıkmadı ve derse çekti. Bu  ğrenciler için keyifli bir ders anlatımı oldu."

Oyunlaştırılmış etkinlikler öğrencilerin katılımlarını etkilerken aynı zamanda dersin keyifli hale gelmesini de sağlamıştır. Öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde mentörlük sonrası öğrenci katılımında farklılıklar olduğu, bu farklılıkların ise planlama ve etkileşimle dayalı etkinlikler olduğu ifade edilmiştir. Fakat mentör destekli derslerin daha fazla etkileşime dayalı uygulamalardan oluşması beraberinde teknik sorun yaşayan öğrencilerin katılımını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu öğrencilerle yapılan görüşmelerde de ortaya çıkan bir durumdur. Teknolojik yeterliliğe sahip olmayan öğretim üyesi ve öğrencilerden kaynaklı sorunların yanı sıra sistemin getirdiği aksaklıklarda öğrenci katılımını etkilemiştir. Sistemden kaynaklı öğrenci katılımının olumsuz etkilendiğini belirten Yeşim Hoca şu ifadeleri kullanmıştır:

Yeşim: “Sistemden kaynaklı olarak toplantı odalarından düşünler yeniden toplantı odalarına alınamadı. Burada mesela biraz dezavantajlı bir durum oluştu orda mesela yazdılar hocam giremiyoruz bende orda yapabileceğim ekstra bir şey olmadığını söyledim. Düşünler düşmüştü yani o [kısım] biraz o zor geldi.”

Sistem kaynaklı yaşanan teknik sorunlar ders akışını bozmakta derse karşı motivasyonun düşürebilmektedir. Öğretim üyesinin çözemeyeceği durumlarda öğrencilere verdiği desteğin eksik olduğunu düşünmesi, kendisini çaresiz hissetmesine sebep olmuştur. Bunun yanı sıra ders esnasında kameraların aynı anda açılması sistemde bant genişliğinden kaynaklı düşmelere sebep olurken, ders saatlerinin yoğun olduğu günlerde ise yalnızca öğretim üyesinin kamerasını açması dahi derste donmalara sebep olmaktadır. Kameranın sistem kaynaklı kapanması, öğrenci ile etkileşimin düşük olmasından dolayı öğrenci katılımını olumsuz etkilenebilmektedir. Ders saatlerinin yoğun olduğu günlerde ders yapan Mert Hoca durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Mert: “Bazen kamera açtığımız zaman kamerayla sesin hani senkronizasyonu ya da işte bant genişliğiyle alakalı problemler olabiliyordu o yüzden bazen kamerayı kapatıyordum.”

Mentörlük süreciyle değişen ders işleme şekli, öğrencilerin çevrim içi eğitime karşı bakış açılarını değiştirmiştir. Mentörlük öncesinde çevrim içi eğitime olan inançları farklı olan öğrencilerin öğretim üyelerine çevrim içi eğitimin pratik, eğitimci ve anlamlı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Daha önceki görüşmelerde öğrencilerin çevrim içi eğitime olan inancının olmadığını ifade eden Zeki Hoca mentörlük sonrası şu ifadelerle tutumun değiştiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Zeki: “Ben öğrencilerin bu kadar hoşuna gideceğini beklemiyordum. Görebildiğim kadarıyla öğrenciler hocam böylesi daha iyi gibi değerlendirmeler yaptılar ki hepsine

de görüşme şansımız olmadı. Yani işte birkaç öğrenciyi görmeye de görüşlerini öğrenme şansım oldu ki öğrencilerin derse karşı tutumları değişti.”

Öğrencilerin çevrim içi eğitime olumlu bir bakış açısı kazandığını ifade eden Azra Hoca ise öğrencilerin mentörlük sonrası tutumlarından bahsederken:

Azra: “Beş haftalık dersimizi çevrim içi oldu ondan sonra yüz yüze geçtik. Çocuklardan şöyle bir şey geldi teklif, hocam yine aynı şekilde devam edebilir miyiz diye. Yani bu beni de mutlu etti. Çocukların çevrim içi eğitimde de mutlu oldukları bir şeyler alabildiklerini görmek güzel oldu.”

İfadelerini kullanmıştır. Mentörlük sonrasında öğrencileri ile yüz yüze bir sınavda karşılaşan öğrenciler Mert Hoca’ya dersle ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Mert Hoca bu görüşme ilgili:

Mert: “Vize sınavı zamanında iki üç iki tane arkadaş bana gelip hocam son haftalarda yaptığımız [çevrim içi dersler] güzeldi. Kahoot uygulamasını özellikle çok beğenmişler. Böyle hem rekabetçi ortam hem de bir de dersin tekrarı niteliğinde olması onlar için faydalı geçti.”

Mentörlük sürecinin öğretim üyeleri gözünden öğrencilere katkılarından hareketle mentörlük sonrasında öğrenci katılımı artmış, bu durum öğretim üyeleri tarafından da gözlemlenerek ifade edilmiştir. Tüm süreci dikkate alan öğretim üyeleri çevrim içi eğitimde öğrencilerin derse dair tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, aslında faydasız gördükleri çevrim içi eğitimin ders sürecini kolaylaştıran, daha fazla araçla daha etkili öğretim sunan bir eğitim olabileceğine dair bir inanç geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim Üyesinin Ders Verme Deneyimine İlişkin Etkiler

Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine verilen mentörlük çerçevesinde öğretim üyelerinin verdikleri dersle ilgili çeşitli bulgulara rastlanmıştır. Mentör destekli derslerde hazırlık yapılması, etkinlik sayılarının artması, çevrim içi derslerde yeni araçların keşfedilmesi ve dersle alakalı yeni yöntem ve yaklaşımların farkına varılması ders sürecine ilişkin katkı sağlamıştır. Dersle ilgili daha iyi planlamalar yaptığını belirten Erdem Hoca şu ifadeleri kullanmıştır:

Erdem: “Asenkron etkinliklerin türü arttı. Hani türü çeşitlendi, sayısı arttı. Benim daha hazırlıklı gitmemi sağladı. Var aslında zihinde planlar. Bu dersi uzun süredir veriyorum ama biraz daha planlı bir süreç teşkil etti.”

Bu ifadeden yola çıkarak mentör destekli dersler; derslerin daha planlı olmasını, öğretim üyesinin yapmak istediği fakat yapmaya fırsat bulamadığı etkinlikleri gerçekleştirmesini sağlamıştır. Daha planlı ve disiplinli ilerleyen ders süreci öğretim üyelerinin dersi zenginleştirmesinde önemli rol oynamıştır. Derslerine dair yeni yöntem ve teknikleri keşfeden Azra Hoca durumu şöyle ifade etmiştir:

Azra: “Mesela karşılıklı öğrenci ile konuşup işte öğrenci ile karşılıklı ders işlemek istiyordum veya arada öğrenciye farklı bir etkinlik mesela sizinle yaptığımız gibi işte buzkıran. Bunları bilmiyordum ben. Bunlar derste bir mola gibi öğrenciye dersin bir parçasını oyun şeklinde, mesela öğrenciye kelime bulutu yaptık bundan sonra ben onu çok aktif kullanacağım.”

Derslerini etkileşimli hale getirmek isteyen fakat çevrim içi eğitime özgü yöntem ve tekniklerden haberdar olmayan öğretim üyeleri derslerin planlanması ve etkinliklerin kullanılması konusunda yeni bir bakış açısına sahip hale gelmiştir. Bu durumla ilgili Mert Hoca;

Mert: “... Sizin mentörlük süreci en azından derslerin planlanmasını daha güzelleştirdi. Mesela ilk beş dakika veya son dakikalarda yaptığımız kısımlar, işte dersin belli zamanlarında öğrencilerin dersteler mi değil mi şeklinde yaptığımız etkinlikler ve dersin öğrencileri derse çekme anlamında bence bana çok faydaları oldu. Öğrencilere de faydalı olduğunu düşünüyorum o yüzden sonrası daha böyle benim için bilinçli bir şekilde geçti diye düşünüyorum.”

Mentör desteği, öğrenme yönetim sisteminde olan araçların keşfedilmesini ve öğretim üyelerinin daha sonraki ders süreçlerine ilişkin yeni fikirler oluşturmalarını sağlamıştır. Yeni araçları keşfettiğini ve bu durumdan memnun kaldığını söyleyen Yeşim Hoca:

Yeşim: “Ders Bilgi Sistemi’nde kullanmadığım özellikler de varmış. Rastgele öğrenci seçme gibi toplantı odaları gibi. En çok herhalde onu [toplantı odaları] sevdim. ... Normalde öğrenciler çok katılmazlar kendi aralarında toplantı olunca daha rahat kendi aralarında konuşabilirler. Mesela bunları öğrenmek güzel oldu kendi adıma o açılardan iyiydi.”

Teknoloji konusunda yetkin olduğunu ifade eden Mert Hoca ders süreçlerinin planlanması ile yeni araçları keşfettiğini, daha önce bu araçları kullanmadığını fakat bu araçların ders içerisinde işine yaradığını belirtmiştir.

Mert: “Bu arada mesela ben rastgele kullanıcı seçime hiç kullanmıyordum özellikle mentörlükten sonra onu yaptım mesela artık o tuşa basarak rastgele öğrenci seç onu bu

sefer onla iletişim kurmaya çalıştım bu da mesela bir artı özelliklerinden biri olarak söyleyebilirim.”

Çevrim içi eğitim sistemlerindeki araçlarında keşfedilmesi öğrenci- eğitimci arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir. Yeni araçları keşfeden öğretim üyeleri bu araçlar yardımıyla öğrenciler ile iletişime geçerek dersin daha etkileşimli geçmesini sağlamıştır. Bu araçların derslerde kullanılması ve yaşanan memnuniyet ise daha sonraki derslerde de kullanılabileceği ihtimalini artırmaktadır.

Öğretim üyeleri kendi öğretim yaklaşımlarına dair farkındalık oluştururken çevrim içi öğrenmeye dair tutumlarının da olumlu yönde değiştiğini de dile getirmişlerdir. Mentörlük sürecinde teknoloji ile ilgili fırsatların farkına vardıklarından gelecekte bu teknoloji kullanmaya yönelik niyetlerinden bahsetmişlerdir.

Kendi öğretim yaklaşımına ilişkin farkındalık oluştuğunu ifade eden Azra Hoca:

Azra: “Geçen sene Pandemi döneminde çevrim içi eğitimde hiç etkili olamadık öğrenciye bir şey yapamadık öğrenciyi derse çekemedik. Bu cümleleri ben söyledim ama şimdi diyorum ki meğerse biz sahip olduğumuz teknolojiyi kullanmayı bilmiyormuşuz, o yüzden etkili olamadık. Öğrenciye etkili ders anlatma etkili bir iletişim o yüzden sağlayamadık. Şimdi bu söyleyimi şu şekilde değiştiriyorum. Biz yeteri kadar donanımına sahip değildik.”

Sözleri ile dile getirmiştir. Mentör destekli derslerden sonra öğretim üyeleri derslerini farklı bir plan ve uygulama şeklinde nasıl sonuç vereceğini gördükleri için bakış açılarında olumlu yönde değişiklikler olmuştur. Mentör destekli derslerde kullanılan teknolojik uygulamalar öğretim üyelerinin teknolojiye olan bakış açısını da değiştirmiştir. Daha öncesinde teknolojiye karşı temkinli olunması gerektiğini söyleyen Azra Hoca:

Azra: “İnternetin [genel olarak kullanılan teknolojilerin] öğrenciler için daha kullanışlı olduğunu ders işlerken çok farklı şeylerin de derse katkı yapacağını öğrendim.”

Olarak ifade etmiştir. Teknoloji ile destekleyen öğretim programlarında öğrencilerin motivasyonlarının artışı öğretim üyelerinde derslerindeki uygulamalarla ile desteklenmiş yeni bir ders planı fikrini geliştirmiştir. Mentörlük süreci mentörlüğe ilişkin olumlu bir algı uyandırdığı gibi öğretim üyesini daha aktif biçimde destek arayışına sevk etmiştir. Gelecekte de bu teknolojiyi kullanmaya olan inancından ve bu konudaki destek arayışlarından bahseden Azra Hoca bu fikrini:

Azra: “Ben bunu sizin sayenizde sizden öğrendiklerinin tadına vararak, kendi müdürümden talep ettim. Hocam dedim bizim için öğretim üyeleri için nereyle görüşülmesi gerekiyor bilmiyorum ama bize bu eğitim materyallerinin kullanmamız konusunda bir eğitim verilsin. Çok detaylı çok güzel bize sindire sindire bir eğitim verilsin. Ben teknolojiyi kullanmak istiyorum.”

Sözleri ile dile getirmiştir. Ayrıca teknolojiyi kullanmaya olan yönelik ihtiyaçlar, öğretim üyelerinin teknoloji kullanımı konusunda desteklenmeye olan ihtiyacını da fark etmesini sağlamıştır. Öğretim üyeleri teknoloji konusunda daha öncesinde yetersiz olduğunu mentör destekli dersler sayesinde daha fazla teknolojik araçla tanıştığını ve bu araçları kullanmaktan memnun olduklarını ifade etmiştir.

Azra: “Daha birkaç tane daha farklı mesela şey kullanabileyim istiyorum. Bu öğrendiklerim iyi ama işte dediğim gibi Unutmaktan da korkuyorum Dersin pekiştirilmesi lazım. Bunu böyle bir çalışmaya katıldım kendime katkım oldu. Ama daha geniş zamanda daha profesyonel şekilde daha geniş yelpaze biçiminde almak istiyorum ben.”

Mentör destekli derslerin öğretim üyelerinde kalıcı etkiler bıraktığı, var olan öğretim yaklaşımlarını ve tutumlarını değiştirdiği görülmektedir. Daha öncesinde mentörlük süreciyle tanışmamış olan öğretim üyelerinin de mentörlüğe bakış açısı değişmiştir.

Mert: “Kendi deneyimlerimle de yola çıkarak bence bu mentörlük süreci beklentilerimi karşıladı ve güzel bir benim açımdan etki bıraktı diye düşünüyorum.”

Çevrim içi eğitimde verilen mentörlüğün beklentileri karşıladığı bir süreç olması ve öğretim üyelerinin işlerini kolaylaştırması gelecekte öğretim üyelerinin mentörlük süreçlerine olan inancını geliştirmiştir. Mentörlüğün dersler için olumlu izler bırakması, bu sürecin devam ettirilebilir ve fayda sağlanabilir olduğuna işaret etmektedir. Mentörlük sürecinin sağladığı kolaylıktan bahseden Zeki Hoca bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

Zeki: “Bu yaptığımız işler, çünkü ben ilk haftalarda bunları uygulamadım ya da yapmıyordum daha sonraki uygulama kısmında yaptığımız işler, benim de kanaatlerimi değiştirdi onu söyleyeyim. İlk başta böyle çok uzaktan zaten yürütülen bu tür eğitimin çok anlamlı olmadığını düşünenlerden birisiydim ama böyle teknolojiyi biraz daha işin içerisine koşarak işleri kolaylaştırmak daha etkin hale getirdi. Öğrencilerin gözünde de biraz daha ders daha istenir hale geldi gibi o yüzden ilk başta kanaatim de böyle hep dersleri ne diyelim böyle teknoloji odaklı anlatma mantığı konusundaki kanaatimi de olumlu yönde epey değiştirmiş oldu. Yine de bu ifademi de temkinli kullanmak isterim

her ders için demeyeceğim ama en azından bizim uygulama yaptığınız bu ders için bayağı anlamlı işi kolaylaştırıcı öğrencinin de ilgisini çekici bir süreç oldu bu yönüyle iyiydi.”

Mentör destekli derslerin çevrim içi eğitime yönelik olumlu tutum kazanmada yardımcı olması, öğrencilerin derse katılımlarının artması mentör desteği almaya devam etme isteğini uyandırmıştır. Zeki Hoca'nın yukarıda verilen ifadesinin yanı sıra Azra Hoca da bu isteği tekrarlamaktadır:

Azra: “Öğrenci içinde çok keyifli hale getirecek dersin işte öğrenilmesini daha kolaylaştıracak uygulamaları gördüm, bundan sonra zaten ben de inşallah onları kullanacağım. Bu anlamda bana olumlu katkı oldu. Öğrencilerle de yani bana geri gelen şeyler onlarda olumlu, ders daha verimli halde işlendi.”

Mentörlük sürecinde çevrim içi derslerde kullanılan buzkıran, etkileşimli uygulamalar gibi öğrencinin aktif olduğu etkinliklerde dersin daha eğlenceli hale getirildiğini ifade eden Azra Hoca:

Azra: “[Öğrenci] sıkılmıyor. Öğrenci sıkıldığında hemen araya böyle bir şey girince bir dersi dağıtmış oluyorsunuz, öğrenciyi derse çekmiş oluyorsunuz. Bunlar güzel uygulamalar.”

Kısacası mentörlük sürecinin, öğretim üyelerinin var olan öğretim yaklaşımlarına yeni bir soluk kazandırmıştır. Öğrenci motivasyonları ve ders planları çevrim içi eğitimin yanı sıra mentörlüğe de olumlu tutum geliştirmiştir. Mentörlük, öğretim üyelerindeki teknolojiye bakış açılarını ve kullanma isteklerini olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca derse entegre edilen etkileşimli uygulamalar ile dersin eğlenceli hale getirilmesi öğrencileri derse çekme konusunda etkili olmuştur.

Öğrencilerin Mentörlük Sürecindeki Deneyimleri

Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine verilen mentörlük sürecinde öğrenci deneyimlerine dair bulgular tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ile “Mentörlük sürecinin öğrencilerin çevrim içi öğrenme deneyimleri üzerindeki etkileri nasıldır?” sorusuna cevap aranmaktadır.

Elde edilen veriler olumlu ve olumsuz olarak temalandırılmıştır. Kodlanan temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Süreçteki Deneyimleri

Ana Tema	Alt tema	Kategori	Katılımcılar
Olumlu	Derse ilişkin tutum değişimi	Uygulamalara devam etme isteği	E2, Y2, Z3
		Alışıldığı dışında bir deneyim yaşama	Z1
	Sosyal etkileşimin artması	Akranlar ile daha fazla iletişim	E3, Y2,
		Ders içinde daha fazla paylaşım yapma	Z3
		Farklı bakış açıları kazanma	
	Teknolojik yeterlilikler	Kendini değerlendirme	
		Mentörlük sürecinde dijital becerilerin güçlenmesi	A2
	Derste aktif katılım	Yeni araçları keşfetme	Z1, A3, Y2
		Mentörlüğün daha fazla katılma isteği uyandırması	Y1, Z3
		İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı sunması	
		Mikrofonla katılımda cesaret kazanma	Y1
		Derse hazırlıklı gelme ihtiyacı	Z3
		Kalıcı öğrenmeye daha kolay ulaşma	E3
		Etkileşimli araçların etkili öğrenme sunması	M3
		Diğer çevrim içi derslere kıyasla daha etkili bir öğrenme ortamı	E3, M2, Y2, Z2
		Sesli katılımın öğrencileri öğrenmeye daha fazla teşvik etmesi	E3
		Materyal çeşitliliğinin öğrenmeyi kolaylaştırması	M2, Z3, A2
		Sorulara cevap vermeye karşı istek	E3
Olumsuz	Teknoloji kullanımının zorlukları	Görüntülü katılım için uygun mekân ve zamanın olmaması	M3, A3
		Etkileşimli araçların zaman alıcı ve karmaşık olması	Y1, A2
		Teknik sorunlara bağlı derse katılım sağlayamama	M1, Y2,
	Dersten alınan verimin azalması	Ders sürelerinin uzaması	Y2
		Öğrencilerin içeriklere katkısının yeterli düzeyde olmaması	A1, E2
		Dersten yeterince verim alınamaması	A3
		Derste ele alınan içeriklerin yetersiz kalması	A3
		Ders içeriklerinin yoğunlaşması	E2
	Derse ilişkin tutumlar	Fazla etkileşim nedeniyle yorgunluk yaşama	A2, E2
		Yüz yüze eğitimi çevrim içi eğitime tercih etme	E2
		Çevrim içi derslerde daha fazla zamana ihtiyaç duyma	

Öğrencilerin Süreçteki Olumlu Deneyimleri

Öğretim üyelerine verilen mentörlük sürecinin etkilediği durumlardan birisi öğrencilerin derse ilişkin tutumlarındaki değişimlerdir. Derse İlişkin olumlu tutumlar sergileyen öğrenciler uygulamaların devam etmesi gerektiğinden, mentörlük sürecinde alışlagelmişin dışında bir öğrenme deneyim yaşadıklarından bahsetmişlerdir.

Öğrenciler, yapılan görüşmelerde uygulamalara devam etme isteklerini ifade etmişlerdir. Mentörlük sürecinin öğrencilerin merakını uyandırdığı, derse ilgilerini artırdığı görülmüştür. Öğrenciler diğer derslerde de aynı uygulamaları görmek istediklerini belirtmişlerdir.

Mentör destekli derslerdeki farklı etkinlikleri olumlu bulan ve bu tür uygulamaların derslerde devam etmesini isteyen bir öğrenci bu durumu şöyle ifade etmektedir:

E2: “... Şöyle bir şey olabilir hoca konu hakkında bilgiler verir belli bir yerinde, belli bir yerinden sonra işte [canlı derste] odalar açıp oralara öğrenciler fikir alışveriş yapıp yeni bir şey üretebilir veya konuyu bütünleştirebilir. ... Diğer dersler için de çok uygulamaya yönelik ders değilse olabilir.”

Bu ifadeden anlaşıldığı kadarıyla öğrenciler aslında uygulamaları olumlu bulsa da dersin yine de asıl içeriği ve teorik bilgisinin öğretim üyesi tarafından sunulması gerektiğini düşünmekte, uygulama ve pratik etme kısımlarında aktiviteleri olumlu karşılamaktadırlar.

Mentör destekli derslerde öğrencilerin derslerin bu şekilde yürütülünce daha kalıcı olduğuna dair ifadeleri şu şekildedir:

Y2: “Kesinlikle yapmasını isterim çünkü hem böyle farklı farklı uygulamalar yapınca daha kalıcı hale geliyor biz de sıkılmamış oluyoruz. Normal bir dersten daha bir değişiklik olduğu için insanın daha dinleyesi geliyor daha çok katılası geliyor bu yüzden diğerlerinin de böyle olmasını isterdim yani diğer derslerimden oranlı baktığımda çok farklı bir derse giriyormuşum gibi hissediyorum.”

Bu ifadeden hareketle öğrencilerin farklı uygulamalar ile öğrenmelerinin desteklendiği aynı zamanda içsel motivasyonlarının sağladığı düşünülmektedir. Diğer derslerden hareketle işbirlikli ve aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların öğrencilerde daha fazla katılım hissi uyandırdığına ulaşılmaktadır.

Diğer bir öğrencinin mentör destekli derslere yönelik görüşleri ise şu şekildedir:

Z3: “Kesinlikle yapılmalı yani şu an ... dersine her hafta acaba hangi etkinlik olacak acaba bu sefer ne yapacağız diye bekliyoruz çünkü yani kendi adıma çok güzel geçiyor dersler çok etkili çok verimli geçiyor.”

Bu ifadeden hareketle öğrencilerin merak duygularının uyandırıldığı, farklı aktivitelerle derse katılım oranlarının arttığını, bunun yanı sıra öğrenilen bilginin de kalıcı hale getirildiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler, yapılan görüşmeler sonucunda mentörlük sürecinin alışıldığın dışında bir deneyim sunduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler daha önceki çevrim içi derslerdeki deneyimleri ile karşılaştırdıklarında farklı deneyimler yaşadıklarını ifade etmiştir. Mentör destekli derslerde farklı ve motive edici ders akışının olduğunu ifade ederken beklentilerinin üzerinde dersle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin daha önceki çevrim içi derslerinde bu şekilde bir deneyim sağlamadıkları, farklı ve motive edici ders akışının olduğunu, beklentilerinin üzerinde bir dersle karşılaştıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Mentör destekli derse yönelik beklentisinin daha aktif öğrenci katılımı olduğunu ifade eden bir öğrenci bu görüşlerini;

Z1: “Çok büyük sıkıntılar yaşıyoruz çok büyük aksaklıklar yaşıyoruz online derslerde Sadece dersi anlatıp geçtikleri zaman dediğim gibi hiçbir şekilde yani öğrenmeye dair bir şey yaşadığını düşünmüyorum. Şahsım adına öğrenebildiğimi düşünmüyorum ama bu şekilde uygulamalarla birlikte gerçekten hem hevesimiz artıyor hem derse odağımız artıyor.”

Sözleri ile dile getirmektedir. Öğrenciler daha önceki çevrim içi ders deneyimleri ile mentör destekli çevrim içi dersleri karşılaştırdığında; aslında mentör destekli derslerde daha çok öğrenme ortamında hissi yaşadıklarını, daha fazla motive olduklarını ve derse karşı daha çok istekli olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşlerinden hareketle mentörlüğün farklı bir deneyim sunduğu ve bu deneyimin öğrencilere olumlu etki ettiği sonucuna varılabilir.

Mentörlük sürecinde derslere entegre edilen etkinlikler öğrencilerin sosyal etkileşiminin artmasını sağlamıştır. Akran değerlendirmeleri, grup çalışmaları, ortak çalışma dosyalarının oluşturulması gibi etkinlikler öğrencilerin akranları ile daha fazla iletişim kurmalarını ve etkinlikler esnasında daha fazla bilgi paylaşımı yapmalarını sağlamıştır. Bu durumu öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir;

E3: “Ortak noktalarda buluşup aynı cevabı yazdığımızda oluyordu bence gayet güzeldi. Kalıcılığı artırıyordu. Mesela o haftaki yaptığımız her şeyi hatırlıyor olabilirim.”

Bu ifadeden hareketle öğrencilerin, akran çalışmalarında öğrenmelerine yönelik aktivitelerinin daha fazla olduğu düşünülmekte, akran etkileşiminin kalıcı öğrenmeyi artırdığı görülmektedir.

Akran iletişiminin sosyal etkileşim bağlamında değerlendirilmesine dair diğer bir ifade de şu yöndedir:

Y2: “Kendi aramızda tartıştığımız için hoşuma gidiyordu. Arkadaşlarım ile onların fikirleri olduğu bir konuda ya da benim bildiğim bir konu hakkında fikir alışverişi oluyordu. Birbirimize bazı şeyleri öğretmiş oluyorduk.”

Bu ifadeden hareketle akran etkileşimi bilgi düzeyi farklı olan öğrencilerin öğrenmelerini desteklediği fark edilmiştir. Öğrencilere göre akran etkileşimi öğrenmeyi destekleyen aynı zamanda iletişimi kuvvetlendiren bir yoldur.

Z3: “Derste hiç sesini duymadığınız şey olmadığımız arkadaşlarında onları da varlığını hissetmek güzel yani derse katılım açısından sonra bunları tartıştık fikirlerimizi birbirimizi eleştirdik. “Evet, böyle de olabilir bu bakış açısıyla da düşünebiliriz” diye. Bu Dersten sonraki süreçte de yansıdı. “Kahoot’ta ben birinci oldum.”, “Bu soruyu yapamadım bu kadar doğrum vardı.” gibi dersten sonraki süreçte de taşındı ve sosyal ilişkilerini düzenlemiş olduğu hem eğitsel hem sosyal açıdan çok faydalıydı.”

Öğrencilerin akranları ile yaptıkları etkinliklerin ders dışı sosyal aktivitelerini de artırdığı yukarıdaki ifadeden hareketle ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ders dışında akranları ile yaptıkları etkinlikleri tartışarak daha fazla bilgi alışverişi yapmaları, sosyal etkileşimlerini artırmaları olumlu karşılanmaktadır. Öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmaları ve kendilerini değerlendirme fırsatlarının olması işbirlikli uygulamalar ile ilgilidir.

Çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine uygulanan mentörlük sürecinin öğrenciler üzerindeki diğer etkilerinden biri de dijital becerilerin güçlenmesi olmuştur. Yapılan öğrenci görüşmelerinde; öğrenciler, yeni araçları keşfettiklerini ve bu araçları nasıl kullanabileceklerini anladıklarını ifade etmişlerdir. Teknolojik becerilerinin arttığını ifade eden bir öğrenci durumu şu şekilde özetlemiştir:

A2: “Daha önce hiç işte bu tür şeye katılmamıştım hani etkinliklere falan o yönden bilmediğim şeyleri de öğrenmiş oldum. O ödevleri yaparken işte ödev oluşturmayı yüklemeyi PDF oluşturmayı falan bunları çok az biliyordum daha iyi oldu yani öğrendim. Biraz dediğim gibi yani bilmediğim bir şey öğrenmiş oldum bu yönden güzel oldu en azından diğer derslere de bir bilgim oldu.”

Öğrencilerin mentörlük sürecinde tanıştıkları araçları ilgi çekici buldukları fark edilmiştir. Dikkatlerini çeken yeni uygulamaları öğrenme isteği teknolojik yeterliliklerini geliştirmeleriyle ilişkilidir. Öğrenciler öğrendikleri uygulamaları ile diğer derslerdeki ihtiyaçlarını da giderebilmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğrenciler mentörlük sürecinde planlanan derslerin kendilerini aktif kıldığını, daha fazla katılma istediği uyandırdığını ifade etmişlerdir. Daha fazla sorumluluk hissettikleri, öğrenci odaklı bir yaklaşımın kendilerini değerli hissettirdiklerine dair görüşleri şu şekildedir;

Y1: “Ben arada fark görüyorum bence aktifliğim değişti evet ilk başta şöyleydi ben o kadar şey değildim. Hani pasıftım aslında hani en fazla soruyu mesela hoca sorardı mesaj kısmından cevap yazardım. Hatta bazen mikrofonu açma konusunda biraz çekimserlik yapardım ama şimdi yavaş yavaş kendimi böyle iyi hissetmeye başladım. Artık mikrofonu güzel bir şekilde açık konuşabiliyorum. Etkinliklere böyle istediğim gibi katılabiliyorum o benim çok hoşuma gitti. Aradaki farkı ben görüyorum.”

Bu ifadelerden anlaşıldığı gibi öğrencilerin mentör destekli derslerde daha fazla sorumluluk hissettikleri, daha çok katılım sağladıklarında bilgilerinin pekiştiği ve özgüvenlerinin arttığı sonucu ile karşılaşılmaktadır.

Mentör destekli dersler öğrencilerin derse hazırlık gelme ihtiyacı hissetmelerini sağlamıştır. Her an etkinlik yapılabilir ve değerlendirilebilecek bir ortamda hisseden öğrenciler derse hazırlıklı gelmenin en doğru çözüm olduğunu düşünmektedir. Daha fazla sorumluluk hisseden ve derse hazırlıklı gelme konusunda düşüncelerini ifade eden bir öğrenci durumu şu şekilde özetlemiştir:

Z3: “Her an etkinlik bir durumla karşı karşıya kalabiliriz bunu daha etkili bir şekilde yapmamız gerekiyor. Çünkü bu bizim sorumluluğumuz bize sorumluluğumuzu daha aktif olarak anlattığı için hani bu daha etkili kıldı.”

Öğrenciler etkinliklerin etkileşimi artırdığını, derste daha aktif hissettiklerini ve bunun da öğrenme üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Etkileşimli araçların öğrenmede etkili olmasının, kalıcı öğrenme sağlanmasının ve materyal çeşitliliğinin olmasının öğrenme motivasyonlarının artırdığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda kullanılan araçların etkileşimi destekleyen yapıda olması öğrencilerin derse dikkatlerini daha çok vermelerini sağlamıştır.

E3: “Kullandığımız araçlar ders esnasında etkiliydi yani ben ders esnasında dersten kopacağım zaman bile bir dersten kopmamaya başladım. Ben daha çok dikkatli daha çok katılım sağladım. ... [Ders içi etkinlikler] Odağımı daha çok artıyordu derste

kullandığımız araçlar. ... Dersi sürekli etkileşim halinde olduğumuz için sürekli etkinlikler ders içi ders dışı olsun bu etkinlikleri yaptığımız için ben dersi olan ilgim daha çok artıyordu.”

Mentör destekli derslerde derse hazırlıklı gelmesi gerektiği hisseden ve dersteki etkinliklerin içsel motivasyonunu sağlayarak daha kolay öğrenmesini desteklediğini ifade eden bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

M3: “Kahottaki sorular için dersi dinlemem gerekiyor veya öncesinde dinlemiş çalışmış olmam gerekiyor onun için ister istemez çalışmamı sağlıyor. ... Etkinlikler ve öğrenci katılımının sağlanması bence daha verimli hale getirdi. ... Uygulamalar kahootlar falan yani dersi dinlediğim anda kopmamamı işte dersi dinlediğim anda sıkılıp başka şeyler yapmamamı sağladı.”

Öğrenmenin kolaylaşması temasında ele alınması gereken diğer bulgulara mentörlüğün diğer çevrim içi derslere kıyasla daha etkili öğrenme sunmasıdır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde daha önce bu şekilde bir derse katılmadıklarını ifade eden öğrenciler aynı zamanda bu derslerin daha etkili olduğundan, sesli katılım ile kendilerini ifade edebildiklerinden söz etmişlerdir.

E3: [Mentörlük destekli derslerden] sonraki haftalarda derse sürekli katılma isteği vardı hoca soru soracak ve ben cevap vereceğim isteği vardı ders işleyişi gayet güzel çünkü ders akıcı geçiyordu.

Bu ifadeden anlaşıldığı kadarıyla öğrencilerin mentör destekli çevrim içi eğitim yaklaşımında daha çok katılma isteği ve dersin akıcı geçmesine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca mentör destekli dersler öğrencilerin sorulara yanıt vermede isteklerinin artmasını sağlamıştır. Daha fazla katılma isteği hisseden öğrenciler aynı zamanda mentör destekli derslerde kendilerini daha ait hissettikleri buna bağlı olarak da içsel motivasyonlarının değiştiğini belirtmiştir. Bu durumu bir öğrenciler şu şekilde ifade etmektedir;

Y2: “Normal bir dersten [Mentör desteği olmayan derslerden] daha bir değişiklik olduğu için insanın daha dinleyesi geliyor daha çok katılası geliyor. Bu yüzden diğerlerinin de böyle olmasını isterdim yani diğer derslerimden oranlı baktığımda çok farklı bir derse giriyormuşum gibi hissediyorum. [Mentörlük öncesindeki derslere kıyasla] aralarında uçurumlar var.”

Özetle mentör destekli çevrim içi eğitim öğrencilerin dijital becerilerini güçlendirerek çevrim içi eğitime olan bakış açılarını değiştirmiştir. Alışıldığın dışında bir deneyim yaşayan öğrenciler akranları ile daha fazla etkileşim kurarak sosyal becerilerini güçlendirmiştir. Derste

daha aktif katılmaları, dersin etkileşimi ve katılımı desteklemesiyle ilişkilidir. Mentörlüğün derste öğrenmeyi kolaylaştıracak aktiviteleri sunmuş ve öğrencileri motive etmiştir. Buna bağlı öğrenciler uygulamaların devam etmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Öğrencilerin Süreçteki Olumsuz Deneyimleri

Öğretim üyelerine verilen mentörlük sürecinde bazı olumsuz deneyimler de yaşamışlardır. Mentörlük sürecindeki etkinlikler mutlaka mikrofonla katılımı gerektirirken çoğu durumda öğrenciler kameralarını açmak durumunda kalmışlardır. Bu durumda teknolojinin kullanımında zorlanan öğrenciler görüntülü ve sesli katılım için uygun zaman ve mekânda bulunamadıklarından, kullanılan etkileşimli araçların karmaşık ve zaman alıcı oluşundan, sistem üzerinde yaşanan teknik sorunların derse katılım sağlarken kendilerini olumsuz etkilediğinden bahsetmişlerdir.

Görüntülü ve sesli katılım sağlarken herkesin bulunduğu ortamlarda derse katılan öğrencilerin bu konuda zorluk yaşadıkları, çekimser davrandıkları için derste aktif katılamadığı görülmüştür. Bu durumu bir öğrenci şu şekilde ifade etmektedir:

M3: [Derse] kütüphanede bağlanıyorum mesela. Derste mikrofon açmam gerektiği için ama açamayacak ortamda olduğum için o haftaki derse bağlanmamıştım.

Derslerde öğrencilerin aktif katılımlarını desteklemek amaçlı görüntü ve sesli katılıma yönlendirici etkinlikler eğer öğrenci uygun mekânda değil ise öğrencinin çekimser davranarak derse tamamen katılmamasına yol açmaktadır. Bu durumda, etkileşimli araçların verdiği sorumluluk öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır.

A3: “... Görüntülü katılma eksi puan. Yurtta yaşayan bir öğrenci olarak ortamı ve arkadaşlarımı ayarlamakta zorlanıyordum seslerin karşı tarafa yansımından ya da arkadaşlarımın rahatsız olmasından çekiniyordum.”

Bu ifadeden hareketle; öğrencilerin derse bağlandıkları ortamlarını çevrim içi derse katılıma uygun hale getirememesi derslerdeki katılım oranını ve derste motivasyonunu düşürmektedir.

Mentör destekli derslerin planında kullanılan etkileşimli araçlar teknolojik yeterliliği olmayan öğrenciler için karmaşık ve zaman alıcı görünmektedir. Bu durumu öğrenciler şu şekilde ifade etmektedir;

Y1: [Ödevi] yaparken baya bir zorluk çektim. İlk başta yaptığımız ödevde karikatür programı vardı. ... program ile ilgiliydi. O ... programını indirirken sorun yaşamadım ama sisteme yüklerken sorun yaşadım.

Teknoloji konusunda ve teknik olarak sorun yaşayan öğrencilerin bu süreçte çevrelerinden destek aldıkları, ders sürecinde bu durumun öğrencilerin teknolojiyi zaman alıcı ve karmaşık görmelerine neden olmuştur.

Mentörlük sürecinde artan etkinlikler nedeniyle ders süresinde daha az içerik ele alınabilmiş ve çoğu kez ders süreleri uzamıştır. Bu nedenle öğrenciler dersten yeterince verim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Derslerin normal ders sürelerinden daha fazla sürmesi, yoğun ders içerikleri için zamanın yetersiz kalması, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenirken öğrencilerin içeriklere yeterince katkı sağlamaması gibi bazı durumlar nedeniyle bazı öğrenciler kendilerine sorumluluk verilmesi yerine dersi öğretim üyesinin aktarmasının yararlı olacağına dair görüşlerini belirtmişlerdir.

Derslerdeki içeriklerin yetersiz kaldığından bahseden öğrenciler durumu şu şekilde ifade etmiştir:

A1: “Bizim dersimizin hem bu dönem konuları ağırdı hem de gerçekten konular çoktu daha fazla üzerinde durularak detaylıca anlatılması gereken konulardı diye düşünüyorum. Fakat öyle olmadı öğrencilere ödev verildi herkes yapabildiğini yap da hani bence bu konuda yetersizdi.”

Derslerde yeterince verim alamadığını ifade eden bir öğrenci bu durumu şöyle dile getirmiştir:

E2: “Bazı şeyler yüzeysel kalıyor da keşke yani Zoom programı üzerinden mi bazı şeyleri uygularsak ya da kullanabileceğimiz bir programı biz ders esnasında mı kullansaydık uzaktan eğitimde.”

Dersin diğer derslerinden daha uzun sürdüğünü ifade eden bir öğrenci bu durumdan rahatsız olduğunu dile getirmiştir:

Y2: “Yani diğer derslerimiz 45 dakika 50 – 60 en fazla oluyor bu dersimiz 80’i falan buluyor bayağı sonra son 10 dakika belki birazcık rahatsız ediyor.”

Derslerde kendilerinden beklenen ödev ve sorumlulukların zaman alıcı olması öğrenciler için yorucu olarak nitelendirilmiştir. Ders içeriklerinin zaman alıcı olduğu ifade eden öğrenciler durumu şu şekilde ifade etmiştir:

E2: “Videoları izlerken çok uzun süre geçti ve çocuk var 50 dakikamı ayırmam gerekti ona. Bazı yerleri sarmayı düşündüm. Sonra dedim belki burada çok önemli bir nokta vardır dedim hani sararsam olmaz. Kendi açımdan hani çok süre çok uzundu 50 dk. Bazen iki tane video verildi hani o iki videoyu izlemek benim için çok bir zaman aldı.”

Derslerde etkileşimli araçların ve sorumlulukların öğrencilerin zamanını alıcı olması, sosyal olarak yorgunluk ve iş yükü olarak görülmesine sebep olmuştur. Öğrenciler dersten verim almak isterken aynı zamanda içeriklerin kendilerine daha az sorumluluk yüklemesini de beklemektedir.

Çevrim içi Eğitim Veren Öğretim Üyeleri İçin Yürütülecek Mentörlük Sürecinin Etkililiğini Sağlayan Unsurlar

Mentörlük süreci boyunca elde edilen verilere dayanarak çevrim içi eğitimde mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği bu başlık altında ele alınmıştır. Çevrim içi eğitim veren öğretim üyelerine sağlanan mentörlük süreci öğretim üyeleri ile tanışarak sürecin aktarılması olarak başlatılmıştır. Mentör, mentörlük yaptığı öğretim üyelerinden birinden daha önce ders almış olup, ikisini kısmen öncesinde tanımış, diğer ikisi ile ise mentörlük sürecinde ilk kez karşılaşmıştır. Araştırma kapsamındaki amaç ve süreç aktarıldığında çekimser davranan ve derse kayıt yaptıran öğrenci sayısının fazla oluşu gibi sebeplerle derslerine yüz yüze devam edeceğini belirten öğretim üyeleri olmuştur. İki öğretim üyesi bu şekilde mentörlük sürecinden çekilmiştir. Çoklu durum çalışması olarak hazırlanan bu araştırmada her öğretim üyesi için tutulan araştırmacı günlükleri ve yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular açıklanacaktır.

Bulgular doğrultusunda süreçte etkili olan unsurlar; bağlamsal unsurlar, mentör-mentee iletişim sürecinin yapılandırılması ve mentee'yi tanıma başlıkları altında temalandırılmıştır. Temalar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Mentörlük Sürecinde Dikkate Alınması Gereken Unsurlar

Temalar	Alt Temalar
Menteeyi Tanıma	Mentörlük sürecinden beklentilerin anlaşılması Öğrencilerle ilgili beklentileri anlama Öğretim üyesinin teknoloji ile ilgili farkındalığını anlama Mentinin kendini geliştirmeye ilişkin isteğini anlama Öğretim üyesinin eğitimci kimliğinin tanınması Derslerini aktif hale getirmedeki isteği anlama Mentinin mentörlük süreci için ayırabileceği zamanı dikkate alma
Mentee İletişim Sürecinin Yapılandırılması	Mentinin mentörlük süreci için ayırabileceği zamanı dikkate alma Mentinin iletişim tercihlerini anlama Mentörlük süresinin doğru seçimi
Ders Bağlamını Analiz Etme	Zaman kısıtlılıklarına göre hareket etme Öğrencilerdeki içsel motivasyon eksikliği Aynı derste çok farklı beklentilere sahip öğrencilerin olması Öğrenci sayısının farklılığı Uygulamaya yönelik içeriklerin mevcut olması Önceki dönemlerdeki derslerdeki materyalleri inceleme

Mentee'yi Tanıma

Öğretim üyelerine verilen mentörlükte menteenin eğitimci kimliği tanımak önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim üyesinin çevrim içi eğitimdeki deneyim süresi, dersi ne kadar süredir veriyor olması, mesleki yeterliliği de mentörlük sürecini etkilemektedir. Çevrim içi eğitimde öğretim yöntem ve yaklaşımların gözden geçirilmesi gerektiği, kullanılan araçların farklılığı, eğitimci ile öğrencinin farklı ortamlarda oluşuna bağlı kullanılacak olan motivasyon öğelerinin değişmesi derslerdeki verimi düşürmektedir. Çevrim içi eğitimle yeni tanışan öğretim üyeleri ise bu unsurları göz ardı ederek yüz yüze eğitimdeki planlarını devam ettirmektedir. Çevrim içi eğitimde mentörlük, çevrim içi eğitimde dersin nasıl planlanması ve yürütülmesi gerektiğine dair öğretim üyelerine yol gösterici olmuştur.

Mentörlük süreci öğretim üyelerinin beklentilerinin göz önüne alınması gereken bir süreçtir. Erdem Hoca derse dış bir gözden bakılması ve diyalog kurarak dersin geliştirilmesi beklentisindedir. Mentörlükten beklentilerine dair Erdem Hoca, “...*Yani ihtiyaç duyduğum bir şeye ihtiyaç duyduğum şey bir dış gözün olması dış gözün gelip süreçler de benim göremediğim şeyi görmesi. Ondan sonra böyle karşılıklı konuşup ders tasarımın daha iyileştirecek. Böyle bir diyalog kurabileceğim bir gözün olması.*” Mentörlüğün planlı ve karşılıklı diyaloga bağlı yürütülmesi öğretim üyelerinin beklentilerini karşılamaktadır. Ayrıca Erdem Hoca’nın “*İhtiyaç duyduğum şey ya açıkçası böyle bir araç vs. değil.*”, “*Uygulamalara aşınayım, sistemlere aşına olduğumu düşünüyorum.*” Söylemlerinden yola çıkarak öğretim üyesinin teknoloji becerilerinin bulunduğunu söylemek mümkündür. Teknoloji farkındalığı olan öğretim üyeleri için beklentilerin farklı olabileceği ve bu beklentilerin doğru yöntemlerle gerçekleştirilebileceğine ulaşılmaktadır.

Mert Hoca’nın alanı itibariyle teknoloji farkındalığının olması, dersi ise uzun zamandır veriyor oluşu faktörleri Mert Hoca’nın dersi nasıl geliştireceğinden ziyade neden geliştirmesi gerektiğine odaklanılmasını sağlamıştır. Mentörlük sürecinde öğretim üyesinin derslerinde araçların kullanımını bilmesi fakat bu araçları nerede kullanacağını bilmemesi mentör destekli derslerde planlamanın odak noktası olmuştur. Mert Hoca’ya sağlanan mentörlük süreci dersin nasıl yapılandırılması gerektiğinden, materyalleri ne sıklıkla nasıl kullanacağından, ödev ve projelerin öğrenci profiline uygun yapılandırılmasından oluşturulmuş bir süreçtir. Öğretim üyesinin eğitimci kimliğinin tanımlanması ve teknolojiye olan farkındalığı mentörün planlamalarında süreci etkileyen unsurdur.

Yeşim Hoca’nın dersini geliştirmek istemesi fakat bulun için yeterli teknolojik alt yapıya sahip olamadığı tespit edilmiştir. Yeşim Hoca’nın alanı itibariyle öğretim tekniklerinde uzman oluşu fakat öğretim teknolojilerindeki yetersizliği çevrim içi eğitimde uygulayabileceği

yöntem ve tekniklerin farkında olmamasına sebep olmuştur. Çevrim içi eğitimde mentörlük süreci öğretim üyesinin eğitimci kimliğinin tanınmasını gerektirmekle birlikte teknoloji yeterliliğinde farkında olunmasını gerektirmektedir.

Mentee İletişim Sürecinin Yapılandırılması

Mentörlük sürecinde öğretim üyelerinin teknolojik yeterliliklerine bağlı başa çıkılması gereken sorunlar ortaya çıkmaktadır. Arzu Hoca'ya sunulan ders planlarında önerilen oyunlaştırmaya dayalı etkinlikler ve Web 2.0 araçları *“Ben bunları hiç bilmiyorum nasıl başa çıkacağım?”* endişesini beraberinde getirmiştir. Mentörün süreç içerisinde ortaya çıkan bu gibi başa çıkılması gereken sorunlarda öğretim üyesinin motivasyonunu devam ettirmeye çalışmış ve çeşitli yönergeler oluşturmuştur.

Mentörlük sürecindeki en önemli unsurlardan biri mentörün dersle ilgili yeterli bilgiye ulaşmasıdır. Mentörlüğü sağlanacak ders için mentör öğrencilerin potansiyeli, beklentileri, derse katılım durumları gibi pek çok unsuru kayıtlı canlı derslerden izleyerek notlar almıştır. Öğrenciler şayet çevrim içi eğitim sistemlerinin kullanımında zorlanıyor ve yaşadıkları sorunlar ile başa çıkamıyorlar ise uygulamanın tekrar edilerek pekiştirilmesi, yönergeler ile öğrencilere yol gösterilmiştir. Uygulanan ders planları içerisinde tartışma aracı olarak kullanılan toplantı odaları için öğrencilerin ders esnasında, *“Hocam şimdi biz ne yapacağız?”*, *“Yeni bir sayfa mı açılacak?”* sorularını sordukları fark edilmiştir. Öğrencilerin daha önce tanışmadıkları çevrim içi eğitim araçlarında telaş ettikleri ve endişe ile yaklaştıkları fark edilmiştir. Mentörün öğretim üyesini yönlendirmesi ve toplantı odalarının nasıl olacağına dair açıklamaları öğrencilerin *“Nasıl yapacağım?”* sorusunu cevaplandırırsa da öğrenci endişelerinde bir değişiklik fark edilmemiştir. Ders planlarında aynı uygulamalara bir sonraki haftada tekrar yer verilmiştir. Yönergeler ile öğrencilere uygulama öncesi ve sonrası açıklamaların yapılarak öğrencilerin çevrim içi araçları kullanmadaki zorluğu giderilmiştir.

Erdem hoca ile yürütülen mentörlük sürecinde ortaya çıkan sorunların çözülmesinin önemi fark edilmiştir. Mentör destekli hazırlanan bir ders planında öğrencilerin ders bilgi sistemi üzerinden bir görevi tamamlaması beklenmiştir. Fakat son teslim süresine yakın vakitlerde ders bilgi sistemi kontrol edildiğinde öğrencilerin görevi tamamlamadıkları, çoğu öğrencinin görevi görüntülemedikleri fark edilmiştir. Bu duruma çözüm olarak öğrenci bilgi sistemi üzerinden öğrencilere görevi tamamlamaları gerektiği SMS yoluyla iletilmiştir. Bunun yanı sıra devamındaki derslerde öğrencilere ders bilgi sistemini takip etmeleri gerektiği de hatırlatılmıştır. Sorunlar için mentee ile iletişime geçilmesi gerektiğinden başa çıkılması gereken unsurların çözülmesi mentörlük sürecini etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Mentör-mentee iletişim süreci yapılandırılırken ders esnasında verilen geri bildirimleri doğru zamanda ve doğru şekilde verilmesi önemlidir. Yeşim Hoca ile yürütülen derslerde mentörün ders içerisinde verdiği geri bildirimlerin öğretim üyesinin dikkatini dağıttığı, aynı ortamda derse giriş yapıldığında kendini yeterince rahat hissetmediği fark edilmiştir. Mentör destekli ilerleyen diğer derslerde geri bildirimlerin tamamının hazırlık aşamasında verilmesine karar verilmiştir. Olası ders esnasında verilmesi gereken geri bildirimlerin not edilerek daha sonraki derslerde uygulanması da alınan tedbirlerden biridir. Mentörün aynı ortamda ders anlatırken *“Arkadaşlar bugün biz sizin için bu etkinlikleri hazırladık. Biz dersi planlarken bunun daha uygun olacağını düşündük.”* ifadesinden yola çıkarak Yeşim Hoca’nın dersi mentör ile birlikte yürüttüğü, uygulamaları yaparken çekimser davrandığı fark edilmiştir. Mentörün bu duruma çözümü derslere uzaktan bağlantı sağlayarak takip etmesi, gözlemlerini farklı bir ortamda alması olmuştur.

Mentör-mentee iletişim sürecinde mentörlük süresinin doğru seçimi önemlidir. Zeki hoca ile yapılan görüşmelerde mentörlük sürecinin verdiği desteği; *“Bu tür uygulamaları mentörlük sürecinde mentörlük yapan sizin desteğinizle daha kolay yürütürüm diye dönem sonuna kadar devam edebilir. İşimi siz kolaylaştırdığınız için yani sistemi tanıtıp etkinlikleri en azından nasıl uygulayacağımızı ya da sisteme nasıl adapte edeceğimizi söylediğiniz için o anlamda devam edebilirdi.”* olarak ifade etmiştir. Bu ifadeden yola çıkarak öğretim üyelerinin mentörlük sürecinde mentörün rehber rolde oluşundan memnun olduklarını ve sürecin devam etmesinin derslerinin gelişimi açısından önemli olduğu sonucuna varılmaktadır.

Öğretim üyeleriyle gerçekleştirilen mentörlüğün beş haftayı kapsamayı kararlaştırılmıştır. Fakat süreçte Erdem Hoca’nın mentörlük süresinin bir dönem boyunca yapılmasının çok daha uygun olabileceğine dair önerileri olmuştur. Mentörlük süresi belirlenirken öğrencilerin durumunun dikkate alınmasının yanı sıra dersini geliştirmek isteyen öğretim üyelerinin planlı ilerlemeleri tüm dönem boyunca devam ettirmek istemesi dikkate alınmalıdır.

Mentör-mentee iletişimindeki diğer bir unsur ise mentörlük süresinin doğru seçimidir. Mert Hoca ile yapılan son görüşmede mentörlük süresi ile alakalı; *“Yani şimdi beş hafta bitti öğrenciler özleyecekler diyecekler ki nerde bu Kahoot uygulamaları hocam nerde bunlar ne oldu size hocam diyecekler niye değişti bir anda işleyişiniz diyebilirler.”* ifadesinden yola çıkarak mentörlükte öğrenci beklentilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu ifadenin devamında Mert Hoca; *“Ben açıkçası yine bu tarz bazı şeyler yapacağım derslerimde”* açıklamalarında bulunmuştur. Mert Hoca’nın aslında mentörlük süresini yeterli bulmadığı, mentörlük sonrasında ise bazı uygulamaları devam ettireceğine ulaşılabilir.

Mentör uygulamalarının sona ermesi öğrencilerin mentörlük öncesi dersin durumunu değerlendirmelerini olanak sağlamış aynı zamanda bir beklenti oluşturmuştur. Mentör destekli dersler uygulanırken Azra Hoca, “*Öğrenciler bu anlatım tarzını çok beğendiler. Haftaya ne yapacağımızı çok merak ediyorlar.*” ifadesini kullanmıştır.

Ders Bağlamını Analiz Etme

Mentörlüğün hazırlık aşamasına uygun olarak öncelikle öğretim üyesi ile tanışma ve mentörlüğün çerçevesini belirleme ile süreç başlatılmıştır. Bu süreçte bazı öğretim üyeleri çevrim içi eğitimde desteğe ihtiyacı olduğunu, pandemi sürecinde çevrim içi eğitimle tanışmanın verdiği telaşla derslerinin yeterince verimli geçmediğinden söz etmiştir. Çevrim içi eğitimle yeni tanışan öğretim üyelerinin derslerinde yeterince hazırlıklı olmamaları ve çevrim içi eğitimin nasıl verimli hale getirilebileceğine dair sorunlarına ilişkin mentörlük sürecinden beklentisini dile getirmiştir.

Mentörlük süreci başlamadan ders planlarının oluşturulması ve mentörün dersin akışını takip edebilmesi için ders notları ve derse dair veriler (Öğrenci sayıları, dersin bir önceki dönemde kayıtlı olduğu sistem kayıtları) alınmıştır. Düzenli olarak görüşmelerin sağlanması ve ders planlarının revize edilmesi için uygun zaman ve mekânın ayarlanmasını sağlamıştır. Görüşmelerin sıklıkla yapılması sebebiyle teknolojinin de fırsatlarından yararlanıp görüşmeler çevrim içi olarak da yapılmıştır. Düzenli olarak beş haftalık süreçte görüşmelerin olması, mentörlük sürecinde sürekli değerlendirmelerin olması öğretim üyeleri için ders planlamalarına ayırmaları gereken ayrı bir zaman demektir. Bu zamanın ayrılması öğretim üyesinin mentörlüğe bakışı ve dersi verimli hale getirmek için yapmak istedikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Mert Hoca için planlanan mentör destekli ders diğer öğretim üyelerinin derslerine göre fazla mevcuda sahip bir derstir. 150’den fazla öğrencinin derse kayıtlı olması ders planları hazırlanırken dikkate alınmıştır. Öğrenci sayısının fazla oluşu mentörün planlamalarında hedef kitleyi doğru analiz ederek etkili etkinliklere yöneltmektedir. Ayrıca öğretim üyesinin zamanının az olması ve öğrenci sayısının fazla oluşu nedeniyle öğrencilere bire bir ödevler yerine grup veya takım çalışmalarına odaklı, proje temelli ödevlerin daha uygun olacağına karar verilmiştir.

Öğrenciden kaynaklı içsel motivasyon eksikliği ve aynı derste çok farklı beklentilere sahip öğrencilerin olması mentörün dersi planlarken dikkat etmesi gereken hususlardandır. Mentörlük öncesi yapılan görüşmelerde Erdem Hoca’nın “*Öğrenciler çok düzensizler. Yani birisi üçüncü sınıf, biri 4. sınıf bilimsel hazırlık birisi doktoradan gelmiş. Yani böyle çok karışık bir grup var karşımda, onu yönetmek kolay değil aslında.*” ifadesinden yola çıkarak dersin

hazırbulunuşlukları ve motivasyonları farklı öğrencileri dikkate alarak planlanması gerektiği görülmektedir. Yalnızca öğrenim düzeyi değil aynı zamanda öğrencilerin içsel motivasyonları da dikkate alınması gerekmektedir. Erdem Hoca için hazırlanan mentor destekli bir ders planında öğrencilerin derse katılım sağlamadıkları yalnızca bir öğrencinin derse giriş yaptığı gözlemlenmiştir. Ders planında hazırlanan grup çalışmaları ve çeşitli etkinlikler uygulanamamış, ders planı tamamen farklı bir şekilde yalnızca bireysel etkinlikler ile devam ettirilmiştir.

Mentör destekli ders planları hazırlanırken öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler esnasında öğretim üyelerinin öğrenciyi tanınması ve potansiyelin farkında olması sebebiyle öğrencilerden beklentisinin neler olduğu mentor sürecini etkileyen diğeri bir etkidir. Öğretim üyesinin öğrencilerden beklentisinin olmaması, hazırlanan ders planlarında değişiklikler yapılmasına sebep olmuştur. Erdem Hoca ders planları hakkında yapılan bir görüşmedeki *“Öğrencilerin bu etkinliğe katılım sağlayacağını düşünmüyorum. Daha basit, bireyselleştirilmiş bir ders planı hazırlamamız daha iyi olacak.”* ifadesinden yola çıkarak ders planı tamamen değiştirilmiştir.

Yapılan görüşmeler sırasında Yeşim Hoca ders planındaki materyalleri geliştirirken zaman bulamadığı, teknolojik olarak yeterli olmadığı için çokça vaktini aldığını ifade etmiştir. Kendisine verilen geri bildirimler ve görüşmeler esnasındaki yönergeler ile zaman sorununa çözüm bulunmaya çalışılmış ve kısa sürede materyalleri hazırlayabilmesi için fırsat tanınmıştır. Çevrim içi eğitimdeki mentörlük sürecinde öğretim üyelerinin hazırlık aşamalarında zamanlarının az olması, materyallerin geliştirilmesi aşamasında öğretim üyelerini yormaktadır.

Çevrim içi eğitimde yürütölen mentörlük sürecinde dikkat edilmesi gereken diğeri bir unsur ise mentörlük sürecinin sürekli değeriendirilmesidir. Mentörlük süreci planlanırken mentörün bu unsuru dikkate alması önemlidir. Ders planları, dersin amacı ve hedefi, haftalık konuların planlanması gibi birçok faktör süreçte tekrar değeriendirilmeye ve öğretim üyesi ile görüşmelerin tekrarlanmasına sebep olmaktadır. Öğretim üyelerinin yeterli vakitlerinin olmayışı, birçok faktöre dayalı değişiklikler mentörlük sürecinin yeniden planlanmasını gerektirmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada çevrim içi eğitimde ders veren öğretim üyelerine yönelik mentörlük sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiği ve uygulanan mentörlüğün öğrenci deneyimi üzerindeki etkisinin açıklanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda öğretim üyelerinin çevrim içi eğitim ortamlarındaki derslerini daha aktif hale getirmeyi amaçlayan bir mentörlük desteği sağlanmıştır. Çoklu durum çalışmalarından yararlanılan araştırma, beş öğretim üyesi ve on beş öğrenci ile yürütülmüştür.

Bu bölümde elde edilen bulgular alan yazın ile ilişkilendirilerek tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Öğretim Üyesinin Gözünden Mentörlük Sürecinin Katkıları

Öğretim üyeleri gözünden mentörlük süreci öğrencileri, ders verme deneyimlerini ve mesleki gelişimlerini etkilemiştir. Mentörlük boyunca öğrencilerin derse çekilmesine ilişkin gelişim öğretim üyelerini motive ederek çevrim içi eğitime dair olumsuz tutumlarını değiştirmiştir. Ayrıca etkileşimli uygulamalar ile öğrencilerin derste daha aktif olduklarını gözlemleyen öğretim üyelerinin mentörlük sonrasında uygulamaları devam ettirme isteklerini artırmıştır. Bolliger ve Wasilik (2009) öğrenci performanslarının ve ilgilerinin öğretim üyelerinin doyum düzeylerini artırdığını ifade etmektedir. Çevrim içi eğitim araçlardan yararlanmayan öğretim üyeleri öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini ifade etmeleri üzerine teknolojinin fırsatlarının farkına varmıştır.

Mentörlük süreci öğretim üyelerinin ders verme deneyimlerine katkı sağlamıştır. Derslere daha planlı hazırlık yapılması öğretim üyelerinin gelecekte derslerini yapılandırılmasına ve geliştirmesine katkı sağlayacaktır. Dersleri için hazırlanan planları uygularken aktif katılımı sağlayan yöntemler öğretim üyelerinin yeni yöntem ve teknikleri fark etmesini sağlamıştır. Çevrim içi derslerde yeni araçları keşfetmeleri çevrim içi eğitime olan inançlarını artırmıştır. Ders materyallerinin kalitesinin düşük oluşu öğretim üyelerinin çevrim içi eğitime karşı olumsuz düşünce geliştirmesine neden olmaktadır (Seaman,2009). Ayrıca yeni araçlarla uygulama yapan öğretim üyelerinin motive olmuştur ve teknolojiye olan bakış açıları da değişmiştir.

Mentörlük süreci öğretim üyelerinin mesleki gelişimini de olumlu yönde etkilemiştir. Mentörlük sürecinde öğretim üyelerinin teknoloji ile ilgili fırsatların farkına varması teknoloji hakkındaki görüşlerini değiştirmiştir. Yeni teknolojileri öğrenme imkânı ve mesleki gelişim eğiticileri derslerini çevrim içi yürütmesi konusunda motive etmektedir (Hiltz, Kim ve Shea, 2006). Mentörlük sürecinde hedeflere uygun ve planlı uygulamaların ders planlarına dâhil edilmesi, etkili bir çevrim içi eğitimin nasıl yapılması gerektiğine dair önemli hususlar öğretim üyelerinin mesleki gelişimde desteklenmeye olan ihtiyaçları fark etmelerini sağlamıştır. Mentörlüğün birçok bakımdan etkisini fark eden öğretim üyelerinin mentörlük sürecine olan inançları da gelişmiştir. Mentörlük yaklaşımına yönelik olumlu tutum kazanan öğretim üyeleri uygulamaların devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Mentörlüğün dersler için olumlu izler bırakması, bu sürecin devam ettirilebilir ve fayda sağlanabilir olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin Mentörlük Sürecindeki Deneyimleri

Mentörlük öğrencilere olumlu ve olumsuz deneyimler kazandırmıştır. Çevrim içi derse karşı tutumları olumlu yönde değişen öğrencilerin uygulamalara devam etme isteği, dersin daha planlı ilerlemesi ve öğrenme ortamlarının daha aktif kullanılması ile ilişkilidir. Mentör destekli derslerde öğrenciler farklı bir deneyim kazanmış diğer çevrim içi dersler ile mentör destekli dersleri daha fazla etkileşim, iletişim ve motive edici olarak kıyaslamıştır. Johnson vd. (2008) çevrim içi öğrenme ortamlarına etki eden faktörleri incelediği deneysel çalışmasında etkileşimin ders doyumu ve performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mentörlük ile beraber derslerde etkileşimli öğrenme ortamlarının geliştirilmesi öğrencilerde derse daha fazla katılma isteği uyandırmıştır.

Mentör destekli derslerde kullanılan araçların iş birliğine dayalı olması öğrencilerin sosyal etkileşimlerini artırmıştır. Akranları ile etkileşime geçen öğrenciler, ders içerisinde daha fazla paylaşım yapmışlardır. Günbatar (2009) web tabanlı probleme dayalı öğrenmeye dair deneysel çalışmasında çevrim içi eğitim ortamlarının öğrenenlerin akranları ve eğitici ile iletişim kurduğunu ortaya koymuştur. Çevrim içi derslerde işbirlikli uygulamalar öğrencilerin etkileşim düzeylerini etkilemektedir.

Ders planlarında birçok teknolojik aracın kullanılması öğrencilerin dijital becerilerinin güçlenmesini ve yeni araçları keşfetmesini sağlamıştır. Çevrim içi eğitimde ders planları hazırlanırken teknolojiden yararlanılması yalnızca öğrenme ortamlarını zenginleştirmekle kalmayıp öğrencilerin bilgi okuryazarlığını da artırmaktadır. Ocak (2008) etkileşimli çoklu öğrenme ortamlarındaki bilgi okuryazarlığına dair yarı deneysel çalışmasında etkileşimli materyallerin bilginin uzun süreli bellekte daha fazla kalmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Derslerdeki etkileşimli araçlar etkili bir öğrenme sunmaktadır. Öğrenme ortamlarındaki materyallerin çeşitliliği öğrencileri öğrenmeye daha fazla teşvik etmektedir.

Mentör destekli derslerde öğrencilerin daha fazla katılıma isteği kamera ve mikrofon kullanımını gerektirmiştir. Uslusoy (2017) Amerika ve Türkiye’deki çevrim içi eğitime yönelik öğrenci tutumlarını incelediği çalışmasında canlı yapılan çevrim içi derslerde öğrencilere kamera ve mikrofon yetkisi verildiğinde derslerden daha fazla verim alındığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Teknik sorunlara bağlı derse katılım sağlayamayan öğrenciler için destek hizmetleri ve alt yapı güçlendirilmelidir. Kamera ve mikrofon kullanmak isteyen öğrencilere uygun zaman ve mekân sağlanmalıdır. Öğrencilerin teknoloji okuryazarlığının artırılması için eğitimler düzenlenerek çevrim içi eğitimlerde öğrencilerin olumsuz deneyimleri azaltılmalıdır.

Uygulamaların öğrenci merkezli planlanması ve artan etkinlikler ders sürelerinin uzamasına sebep olmuştur. Ders sürelerinin uzaması öğrencilerin derste yorulmalarına ve verim alamamalarına neden olmuştur. Ders içeriklerinin yoğun olduğu derslerde öğrencilere sorumluluk verilmesi hem zaman alıcı hem de dersten alınan verimi azaltmaktadır. Yoğun içerikli derslerde öğrenciler çevrim içi derslerde öğretim üyelerinin daha aktif olmasının yararlı olacağına inanmaktadır.

Çevrim İçi Eğitim Veren Öğretim Üyeleri İçin Yürütülecek Mentörlük Sürecinin Etkililiğini Sağlayan Unsurlar

Mentörlük sürecinin planlanması ve plan kapsamındaki öğretim üyelerine karar verilirken mentörün ders akış sürecine hâkim olması, mentörlük süreci başlamadan ders planları ve mentörlük akışında neler olacağına dair çerçevenin çizilmesi çevrim içi eğitimde mentörlüğe olan bakış açısını ve etkilerini değiştirecektir. Öğretim üyesinin aşına olduğu sistem ve ders içeriğinin mentör desteğiyle nasıl şekilleneceği mentee tarafından önemlidir. Bakioğlu (2015) mentörün sorumluluklarını açıkladığı çalışmasında mentörün bilgi ve becerilerini mentee ile paylaşması bunun yanı sıra menteeye destek olarak onu motive etmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Mentör destekli dersler planlanırken derslerin içeriklerinin mentör tarafından dikkate alınarak hazırlanması, uygulamalara yönelik derslerde öğretim üyesine yol gösterici olması önemlidir. Klasen ve Clutterbuck (2002) yaptığı çalışmasında mentörlük ilişkilerinde menteenin ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Mentör – mentee iletişim kanallarının aktif kullanılması ve mentörlük süresinin doğru seçimi öğretim üyelerinin beklentilerini göz önüne alarak devam etmelidir. Mentörlük süreci öğretim üyesinin kendini teknolojik veya pedagojik olarak tamamlaması ile sonlandırılmalı, mentörlük süreci öncesinde öğretim üyesinin doğru analizi ile mentörlük süresi doğru seçilmelidir.

Mentörlüğün ayrıca bir zamana ihtiyaç duyması çevrim içi eğitimde mentörlük süreci planlanırken dikkat edilmesi gereken bir etkidir. Ehrich ve arkadaşları (2004) mentörlüğü etkileyen koşullarını incelediği çalışmasında zaman eksikliği ve planlamada yetersizliklerin mentörlük sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Mentörün bu konuda öncelikli yapması gereken tüm mentörlük sürecinin nasıl yürütüleceğini ve hangi zaman aralıkları ile görüşmelerin sağlanacağını sürecin başında belirlemektir. Çevrim içi eğitimde uygulanan mentörlüğün süresi tüm koşullar göz önüne alınarak yeterli düzeye ulaştığında sona erdirilmelidir. Mentörlük süresi dersin amaç ve kapsamına uygun olarak belirlenmeli, öğrencilerin ve öğretim üyesinin beklentilerine önem verilmelidir. Çevrim içi eğitimde mentörlüğün süresi belirlenirken öğretim üyelerinin ne kadar süre desteğe ihtiyaç duyacakları hesaba katılarak uygun planlama yapılması gerekmektedir.

Berry vd. (1995)'e göre mentörün sorumluluklarından birisi menteenin sorunlarına çözüm yolları bulmasıdır. Çevrim içi eğitimde öğretim üyesinin süreçte yaşadığı sorunlara çözüm bulabilmesi; aşına olmadığı eğitsel araçlar ile tanışması ve onları benimsemesi açısından önemlidir. Bu sebeple doğru ve etkili yaklaşımların mentörlükte kullanılabilmesi için öğretim üyelerinin deneyimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Mentörlük sürecinde mentörün öğretim üyesini cesaretlendirmesi ve motive etmesi, kullanılan araçların önemini açıklaması ve araçların kullanımına teşvik etmesi önemlidir. Kay ve Hind (2009) başarılı bir mentörün mesleki gelişimi sağlayan, mentee ile birlikte hareket eden ve doğru çözüm önerileri ile planlamalar sunan becerilerinin olması gerektiğinden bahsetmiştir. Hâlihazırda teknoloji farkındalığı olan öğretim üyesine araçların neler olduğundan bahsetmek yerine hazırlanan ders planlarında bu araçların kullanımının nasıl olduğunu aktarmak, uzun zamandır dersi veren öğretim üyesi için yeni materyallerin oluşturulması yerine var olan materyallerden nasıl yararlanılması gerektiğini açıklamak mentörlük sürecini şekillendirecektir. Mentörün bu süreçte öğretim üyesini destekleyecek dönütler vermesi, yararlanabileceği yönergeleri sunması gerekmektedir. Öğretim üyesinin yapabileceği etkinlikler ve içerikler için cesaretlendirilmesi ve mentörün rehber olarak süreçte yer alması önemlidir. Bu husustan yola çıkarak mentörlük öncesinde öğretim üyelerinin derslerinde kullandıkları teknikleri doğru analiz ederek mentörlük sürecinde öğretim süreçlerine doğru müdahalede bulunulması önemlidir.

Mentörün öğrenci potansiyelini doğru ve eksiksiz tanımlaması bunun gibi endişeleri azaltacaktır. Şayet mentörlük öncesi öğrenci potansiyeli tespit edilir ise; ders öncesinde ders sistemleri ile alakalı bilgilendirici videolar veya yönergeler hazırlanarak sistemi nasıl kullanabilecekleri ifade edilebilir. Mentör destekli ders planlarında öğrenci odaklı ders bağlamının analiz edilmesi ve buna uygun eylem planlarının hazır olması dikkat edilmesi

gereken bir etkidir. Mentörlükte hedef kitlenin analiz edilmesi kadar öğretim üyesinin hedef kitle hakkındaki beklentileri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretim üyelerini doğru tanıyarak içinde bulundukları koşulları değerlendirerek mentörlük süreci yapılandırılmalıdır. Teknolojiye karşı olumsuz tutum sergileyen öğretim üyelerinin kaygıları azaltılmalı, yol gösterici yöntem ve tekniklerle çevrim içi eğitime olan inancının geliştirilmesi gerekmektedir. Çevrim içi eğitimde etkili mentörlük süreci için öğretim üyesinin kaygı ve endişeleri doğru analiz edilerek çözüme ulaştırılmalıdır.



Öneriler

Mentörlere Yönelik Öneriler

- Çevrim içi eğitimde mentörlük uygulamalarından önce öğretim üyelerinin süreç içerisindeki deneyimleri değerlendirilmelidir. Öğretim üyelerinin deneyimleri göz önüne alınarak planlama yapılmalıdır.
- Birebir mentörlüğün öğretim üyelerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak uygulanması, çevrim içi eğitimde öğretim üyelerine daha fazla yarar sağlayacaktır.
- Mentörlük sürecinin daha uzun zaman dilimlerinde uygulanabilmesi öğretim üyelerinin çevrim içi eğitimde profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.
- Öğrencilerin potansiyelleri ve deneyimleri dikkate alınarak hazırlanan mentörlük süreci etkili çevrim içi eğitim için fayda sağlayacaktır.
- Öğretim üyelerine verilecek olan mentörlüğün süresi, öğretim üyelerinin beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alarak belirlenmelidir.
- Çevrim içi eğitimdeki mentörlük sürecinde öğretim üyelerinin yaklaşımları incelenerek mentor planları hazırlanmalıdır.
- Mentörlük sürecine olumsuz yaklaşan öğretim üyeleri için kaygı ve endişelerini azaltacak pilot uygulamalar yapılabilir.
- Mentörlük ile öğretim tasarımcı rolü karıştırılmamalıdır, öğretim üyelerinin menti olarak rolleri aktarılmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretim üyelerinin çevrim içi eğitimdeki deneyimlerinden yola çıkarak farklı çalışma gruplarına mentörlük uygulanması alan yazına katkı sağlayacaktır.
- Daha geniş katılımlımcılar ile yapılacak olan çalışmalarda mentörlüğün nasıl olması gerektiğine dair farklı sonuçlar elde edilebilir.

Kurumlara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin çevrim içi eğitimde kendilerini rahat ve güvenli hissedebilmeleri için imkânlar sağlanmalıdır. Üniversitelerin yurtlarında konaklayan öğrenciler için çevrim içi derslerde rahat hissedebilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır.
- Mentörlük desteğine ihtiyacı olan öğretim üyeleri için başvuru yapabilecekleri programlar düzenlenebilir.
- Çevrim içi eğitimde mentörler için sertifika programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abou-Khalil, V., Helou, S., Khalifé, E., Chen, M. A., Majumdar, R. & Ogata, H. (2021). Emergency online learning in low-resource settings: Effective student engagement strategies. *Education Sciences*, 11(1), 2-18.
- Akbal, H. & Akbal, H. İ. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakış açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546.
- Alazcıoğlu, H. (2016). *Eğitimci adaylarının tpab yeterlik düzeyleri ile web 2.0 araçlarını kullanım durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 418782) [Yüksek Lisans Tezi, Mevlâna Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alessi, S. M. & Trollip, S. R. (2001). *Multimedia for learning: Methods and development*. (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi* (8. baskı). Anı Yayıncılık.
- Altun, E. (2020). *Eğitmenlerin uzaktan eğitime yönelik pedagojik yeterliliklerinin uzaktan eğitim ders videoları aracılığıyla incelenmesi*. (Tez No. 644542) [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Álvarez, I., Guasch, T. & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: a theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336.
- Anderson, J. (2020). Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education. *Erişim Tarihi*, 08.2022.
- Arslan, S. (2016). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimin incelenmesi*. (Tez No. 429316) [Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atay, Y. D. (2003). *Eğitimci eğitiminin değişen yüzü*. Nobel Basımevi.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Eğitim Yayınevi.
- Aydın, İ. (2014). *Hizmet içi eğitim el kitabı*. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim, durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2017) *Uzaktan eğitimci yeterliliklerinin ve yeterlilik boyutlarının belirlenmesi* (Tez No. 472008) [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 116-124.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentörlük* (3. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Banar, K. & Fırat M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özel. *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18 – 21.

- Baran, E. & Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95-101.
- Batıbay, F. E. (2019). *Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği*. (Tez No. 582756) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bawane, J. & Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Berge, Z. L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational technology*, 35(1), 22-30.
- Berry, D., Cadwell, C. and Fehrmann, J. (1995). *Coaching for results: A skills-based workshop*. Human Resource Development Pr. New York: Amherst, MA: HRD Press.
- Bilgiç, H. G. & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bolliger, D. ve Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116.
- Bonk, C. J. (2002). Online training in an online world. Bloomington, IN: CourseShare.com
- Botham, K.A. (2018). The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(2), 164-175.
- Bozcuoğlu, Y. D. (2020). *Web tabanlı portalda tahmini öğrenme yol haritalarına dayalı profesyonel gelişim programı: matematik eğitimcilerinin pedagojik kavramlarındaki gelişimleri*. (Tez No. 624167) [Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bryson, C. & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında eğitimcilerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (31.Baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Chen, E., Kaczmarek, K. & Ohya, H. (2020). Student perceptions of distance learning strategies during COVID-19. *Journal of Dental Education*, 85(1), 1190–1191.
- Chen, Z. X., Jiao, J. L. & Hu, K. X. (2021). Formative Assessment as an Online Instruction Intervention: Student Engagement, Outcomes, and Perceptions. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 1-16.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor* (4nd ed.). London: CIPD House.

- Cohen, N. H. (1999). *The manager's pocket guide to effective mentoring. Human resource development*. Amherst: HRD.
- Conceição, S. (2006). Faculty lived experiences in the online environment. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 26-45.
- Cookson, P. S. (1989). Learners: Research on learners and learning in distance education: a review. *American journal of distance education*, 3(2), 22-34.
- Coşkun, A.E. & Yavuz, S. (2008). Sınıf eğitimciliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286.
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Crispi, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Çalışkan, H. (2004, Kasım, 24-26). *Web destekli eğitimde işbirliğinin geliştirilmesi* [Sözlü Sunum]. 4. Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya, Türkiye.
- Çamveren, H. & Vatan, F. (2018). Yükseköğretimde mentorluk yetkinliği ve faydaları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 15(4), 256-261.
- Çilsalar, H. (2017) *Investigating faculty members' technology integration intention and behavior: A case of a higher education institution* (Tez No. 481574) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çinici, M. A. (2006). *Web tabanlı uzaktan eğitimde uyarlanabilir değerlendirme sistemi tasarımı ve gerçekleştirimi*. (Tez No.183848) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- Demirarslan, Y. & Usluel, Y. (2005). The state of teachers in the integration of ICT into the teaching learning process. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 4(3). 37-39.
- Devletli, D. H. (2021). *Eğitimde teknoloji entegrasyonuna genel bir bakış: modeller, uygulamalar ve engeller*. (Tez No. 679579) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ehrich, L. C., Hansford, B. and Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı* (Tez No. 100359) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadolu University. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(2).
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.

- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. *Philosophy and Rhetoric*, 10(2), 177-188.
- Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S. & Tal, R. T. (2003). Linking teachers and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 19(6), 643-658.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with online courses: principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2).
- Garrison, R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century: a shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-17.
- Gegeoğlu, Ş. (2014). *Ortaöğretim okullarındaki eğitimcilerin mesleki alanda eğitim teknolojilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 361673) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge university press.
- Greenwood J. D. & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. (2th ed.). USA: Sage Publications.
- Güğerçin, U. (2018). *Mentorluktan ters mentorluğa*. Akademisyen Kitabevi.
- Gülbahar, Y. (2009). *E-öğrenme*. Pegem Akademi.
- Günbatar, M. S. (2009). *Web Tabanlı Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi*. (Tez No: 234299)[Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi – Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gürol, M. & Turhan, M. (2005). Yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2). 83-89.
- Güven, E. (2014). Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi (Tez No. 363452) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, S. (2001). *Toplumbiliminde araştırma yöntemleri*. Ezgi Yayınevi.
- Harris, L., Dargusch, J., Ames, K., & Bloomfield, C. (2020). Catering for ‘very different kids’: distance education teachers’ understandings of and strategies for student engagement. *International Journal of Inclusive Education* 26(8), 848-864.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors’ experience. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 16(2), 109-124.
- Hiltz, S. R., Kim, E. ve Shea, P. (2006). Faculty motivators and demotivators for teaching online: Results of focus group interviews at one university. *Proceedings of the 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 10(2), 47-53.

- Horzum, M. B. (2010). Eğitimcilerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Höçük, S. (2011). *Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler*. (Tez No. 302882) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İlğan, A. (2013). Eğitimciler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- İrez, S. O., Doğan, Ö. K., & Han Tosunoğlu, Ç. (2021). Nitel veri analizi yaklaşımları. E. Dinç&K. Kiroğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 643-650). Pegem Akademi.
- İşman, A. & Dabaj, F. (2004). *Roles of the students and teachers in distance education*. In *Society for Information* [Paper presentation]. Technology & Teacher Education International Conference (pp. 497-502). Technology & Teacher Education International Conference, Atlanta: USA.
- Johnson, R. D., Hornik, S. & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International journal of human-computers studies*, 66 (5), 356-369.
- Junn, E. (1994). " Pearls of Wisdom": Enhancing Student Class Participation with and Innovative Exercise. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 385.
- Junn, E. (1994). "Pearls of wisdom": enhancing student class participation with and innovative exercise. *Journal of Instructional Psychology*, 21(4), 385.
- Kadılar, R. & Balkan, Ö. (2016). *Mentorluk: Birlik ve bilgelik sanatı*. Kerasus.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri eğitimci adaylarının gelişiminde e-mentörlük*. (Tez No. 312607) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karataş, S. & Çakmak, E. K. (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Pegem Akademi.
- Karataş, S. & Kılıç Çakmak, E. (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Pegem Akademi.
- Karlı, K. (2013). *Dijital bilgelik yolculuğu için öğrenme yoldaşlığı*. Lead Türkiye Yayınları.
- Katrancı, M. & Uygun, M. (2013). Sınıf eğitimcilerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 773-797.
- Kavrat, B. & Türel, K.Y. (2013). Çevrim içi uzaktan eğitimde eğitimci rollerini ve yeterliliklerini belirleme ölçeği geliştirme, *The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education*, 1(3), 23-33.
- Kay, D. and Hinds, R. (2009). *A practical guide to mentoring: How to help others achieve their goals (4th ed.)*. Oxford: How to Books Ltd.
- Kılıç, E. D. & Serin, H. (2017). Süreç olarak mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2),1-8.
- Kılınç, U. & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: Mentör ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 283-289.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283-297.
- Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2012). *Implementing mentoring schemes*. Routledge.
- Kochan, F. ve Pascarella, J. (2005). *Creating successful telementoring programs*. USA: Information Age Publishing.
- Koçer, H. E. (2001). *Web tabanlı uzaktan eğitim*. (Tez No. 106167) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü – Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koyuncuoğlu, A. (2021). *Okul yöneticilerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda görev ve sorumluluklarına ilişkin görüşleri*. (Tez No. 656849) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü –Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- König, J., Jäger-Biela, D. ve Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany, *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentoring relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kreber, C. & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131.
- Kreber, C., & Kanuka, H. (2006). The scholarship of teaching and learning and the online classroom. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 32(2), 109-131.
- Kurt, N. ve Özkan, Y. (2014). Uzaktan eğitimde akademik başarıyı etkileyen faktörler, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 219-236.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: e-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-184.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4), 173-183.
- LaCour, S. (2005). The future of integration, personalization, and e Portfolio technologies. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(4).
- Lee, J. (2001). Instructional support for distance education and faculty motivation, commitment, and satisfaction. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 153-160.
- Leow, F. T. & Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: Innovating classroom education in a Malaysian University. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 99-110.
- Lim, C.P. (2007). Effective integration of ICT in Singapore schools: pedagogical and policy implications. *Educational Technology Research and Development*, 55(1), 83–116.
- Liu, C., Marchewka, J. T., Lu, J., & Yu, C. S. (2005). Beyond concern a privacy-trust-behavioral intention model of electronic commerce. *Information & Management*, 42(2), 289-304.

- Mazman, S. G., & Usluel, Y. K. (2011). Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Süreçlerine Entegrasyonu: Modeller ve Göstergeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 62-79.
- Minxuan, Z. & Lingshuai, K. (2012). An exploration of reasons for Shanghai's success in the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009. *Frontiers of Education in China*, 7(1), 124 – 162.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Moore, M. G. (1980). Independent study. In R. B. v. J. Apps (Eds.), *Redefining the discipline of adult education* (pp. 16-31). Jossey-Bass.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: a systems view of online learning* (3.Baskı). Cengage Learning.
- Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). COVID-19 emergency e learning and beyond: Experiences and perspectives of university educators. *Education Sciences*, 11(1), 19.
- Ocak, G. (2008). *Web Tabanlı Çoklu Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgi Okuryazarlığı Performansı Üzerine Etkisi*. (Tez No. 216430) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Odell, S.J. & Ferraro, D.P. (1992). Teacher mentoring and teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 200-204.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. OECD, Paris.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/coronavirus/%20policy-responses/education-responses-to-covid-19-embracing-digital-learning-and-onlinecollaboration-d75eb0e8/>
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özçakır, B. (2017). *Fostering spatial abilities of seventh graders through augmented reality environment in mathematics education: a design study*. (Tez No. 481581) [Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, D. & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Özdemir, D., & Uğur, M. E. (2021). Model proposal on the determination of student attendance in distance education with face recognition technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 19-32.
- Özden, M. Y. & Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorun yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)2, 55-70.

- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan eğitimcilerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2).
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*. (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Patrick Shanley. Gaming Usage Up 75 Percent Amid Coronavirus Outbreak, Verizon Reports [Internet]. Hollywood Reporter. 2020 [cited 2020 Jun 26]. Available from: <https://www.hollywoodreporter.com/news/gaming-usage-up-75-percent-coronavirus-outbreak-verizon-reports-1285140>
- Pehlivan, İ. (1993). Hizmet içi eğitim-verimlilik ilişkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(1), 151-162.
- Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school-based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 136-151.
- Richards, J. C., Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Robinson, L. (2009) A summary of diffusion of innovations. http://www.enablingchange.com.au/Summary_Diffusion_Theory.pdf (Erişim tarihi: 14.08.2022)
- Roblyer, M., & Doering, A. H. (2007). *Integrating educational technology into teaching*. USA: Pearson.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. (3rd ed.). New York: The Free Press.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovation*. (4nd ed.). New York: Free Press.
- Samarawickrema, G. & Stacey, E. (2007). Adopting web-based learning and teaching: A case study in higher education. *Distance Education*, 28(3), 313-333.
- Scandura, T. A. & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448- 468.
- Schmitt, C. (2002). *Technology in schools: Suggestions, tools, and guidelines for assessing technology in elementary and secondary education*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Seaman, J. (2009). *Online learning as a strategic asset. Volume II: The paradox of faculty voices: Views and experiences with online learning*. Washington, DC: Association of Public and Land-grant Universities and Babson Survey Research Group.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında eğitimcilerin sürekli mesleki eğitimi. [Sözlü bildiri]. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Eğitimci Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, Ankara.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & education*, 49(2), 396-413.
- Sever, M. (2021). Durum çalışmaları. E. Dinç&K. Kıröğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (pp. 375-390). Pegem Akademi.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.

- Sherman, R., Voight J., Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A. ve Weidler, D., (2000). Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454410.pdf> adresinden erişildi.
- Simonson, M.(2006). Teaching courses online. *Quarterly Review of Distan Education*, 7(4), 7-8.
- Smith, D. G. (1977). College classroom interactions and critical thinking. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 180-190.
- Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Third edition). London: Sage.
- Stone, F. (2004). The mentoring advantage: Creating the next generation of leaders. USA: Kaplan Publishing.
- Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18(1), 49-61.
- Şahin, S. (2008). The relationship between student characteristics, including learning styles and their perceptions and satisfaction in web-based courses in higher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 123-138.
- Şahinoğlu, A. (2020). *Fizik eğitimcilerinin yenilenen öğretim programına uyumunu geliştirmeye yönelik mentörlük uygulamalarının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Tez No. 620329) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi- Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri*. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaeebi, M. ve Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19, *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12.
- Taylor, A. & McQuiggan, C. (2008). Faculty development programming: If we build it, will they come? *Educause Quarterly*, 31(3), 28-37.
- Tekin, E. G. (2010). *Matematik eğitiminde biçimlendirici değerlendirmenin etkisi*. (Tez No. 279887) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekinarslan, E. (2004, Kasım, 24-26). *Öğretim tasarımı ve uzaktan öğretim* [Sözlü Sunum]. 4. Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya, Türkiye.
- Tezci, E. (2016). Eğitimcilerin BİT entegrasyon yaklaşımlarının ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 975-992.
- Tokmak, Y. (2019). *Türkiye'de sürdürülebilir çevrim içi eğitim programı tasarımı ve tasapp uygulama projesi*. (Tez No. 554723) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe sözlük* (11. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, R. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreçleri. TOJET: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 116-126.
- UNESCO (2020). COVID-19 eğitim kesintisi ve müdahalesi. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures> adresinden erişildi.

- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Eğitimcilerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-178.
- Uslusoy, B. (2017). *Uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: ABD/Türkiye örneği*. (Tez No. 453008) [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Varvel, V. E. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1), 1-10.
- W.K. Zimmer, E. M. McTigue, N. Matsuda (2021). Development and validation of the teachers' digital learning identity survey. *International Journal of Educational Research*, 105(2021), 101717.
- Weiss, M. J., Ratledge, A., Sommo, C., & Gupta, H. (2019). Supporting community college students from start to degree completion: Long-term evidence from a randomized trial of CUNY's ASAP. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3), 253-97.
- Wojciechowski, A. & Palmer, L. B. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in online classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(2), 13.
- Yalın, H. I., Karadeniz, S., & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey, *Journal of Applied Sciences*, 7(24), 4036-4039.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Tez No. 328698) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, O. (2018) *Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik eğitimci görüşleri (İstanbul ili Başakşehir ilçesi örneği)* (Tez No. 513256) [Yüksek lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü – Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, O. (2019) *Eğitimcilerin BİT entegrasyon yaklaşımları, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlik algısı ve bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 560818) [Yüksek lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications. Sage.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks: Sage Pbc
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi*, (Tez No. 240157) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan eğitimcilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No. 657621) [Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yurteri, S. İ. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde sınıf eğitimcilerinin mesleki tükenmişlik durumlarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 709348) [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Zachary, L. J. ve Fischler, L. A. (2009). The mentee 's guide making mentoring work for you. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhang, Q. (2014). Assessing the effects of instructor enthusiasm on classroom engagement, learning goal orientation, and academic self-efficacy. *Communication Teacher*, 28(1), 44-56.
- Zor, A. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre web tabanlı bilgisayar destekli sanat eğitimi*. (Tez No. 226923) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü – Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

EK-1. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğretim Üyesi İlk Görüşme Formu

Demografik Bilgiler

Ad- Soyad:

Yaş:

Fakülte ve Bölüm:

Akademik Deneyim Süresi:

Uzaktan Eğitim Deneyimi Süresi:

Öncelikle araştırmaya katılarak değerli bilgi ve düşüncelerinizi paylaştığınız, bu akademik çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Çalışmada çevrim içi eğitim faaliyetlerinde öğretim üyelerine yeterli rehberlik sağlanmadığı, alan uzmanlarının ders işleyiş ve değerlendirme aşamalarında mentörlüğünün doğru bir yol olabileceğine karar verilmiştir. Aynı zamanda öğretim üyelerine uygulanacak olan mentörlük sürecinin öğrenci deneyimi üzerine de katkı sağlayabileceği öngörülmüştür. Tespit edilen ihtiyaçtan hareketle mentörlük hazırlık, gerçekleştirme ve genel değerlendirme adımlarından oluşturulacaktır. Hazırlık aşamasında yapılan görüşme ve gözlemlerle amaç ve beklentilerin tespiti yapılacaktır. Yapılan görüşmelerde öğretim üyelerinin mentörlük sürecinden beklentileri dikkate alınarak bir sonraki adıma geçilecektir. Bu adımda elde edilen veriler uygun analiz yapılarak sonuçlandırılıp sonraki adım için zemin oluşturulacaktır.

Sizlere şu an hazırlık aşamasındaki durum tespitini sağlayacak görüşme sorularını yönlendirmek istiyorum. Verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutularak sadece” Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme kaydedilecektir. Görüşme sonunda kullandığımız materyallerin tarafıma verilmesi, ders bilgi sistemine kaydımın yapılmasını rica ederim.

Görüşme Soruları

1. Çevrim içi eğitimdeki deneyiminizi nasıl değerlendirirsiniz? - İyi, kötü. Neden? Çevrim içi eğitim sürecine geçişiniz nasıl oldu, materyalleriniz var mıydı? Bu süreçte yeni materyaller geliştirdiniz mi? Bu süreçte ne çok hangi konularda zorlandınız?

2. Çevrim içi eğitimde ders verirken desteğe ihtiyaç duyuyor musunuz? Hangi konularda desteğe ihtiyaç duymaktasınız? Çevrim içi eğitim konusunda destek aldığınız kurum dışında farklı platformlar var mı?
3. Ders bilgi sisteminde ve canlı derslerde hangi araçları ne amaçla kullanıyorsunuz?
4. Öğrenciler için daha iyi bir çevrim içi eğitim deneyimi sağlamak adına yaptığınız şeyler var mı?
5. Destek ihtiyacınızı nasıl karşılıyorsunuz, kimlerden yardım alıyorsunuz? (Öğretim üyelerinden destek alındı?)
6. Çevrim içi eğitim ile yürüttüğünüz derslerinizde hangi materyalleri ne amaçla kullanıyorsunuz? İzlediğiniz pedagojik model veya öğretim yaklaşımı var mı? Varsa nelerdir?
7. Çevrim içi eğitim ile yürüttüğünüz derslerde kullanmak istediğiniz fakat şu ana kadar kullanamadığınız farklı yaklaşımlar ve yöntemler var mı? neden kullanamadığınız veya kullanmanıza engel olan neydi?
8. Öğrencileriniz açısından bu süreç nasıldı? Nelere ihtiyaç duydular? Hangi konularda desteğe ihtiyaç duydular?
9. Öğrencilerinizin sorunları karşısında yeterince danışmanlık sağlayabildiniz mi? Öğrencilerinizin sorunları karşısında siz nasıl bir desteğe ihtiyaç duydunuz?
10. Derslerinizde öğrenci katılımını sağlamak için neler yapıyorsunuz?
11. Çevrim içi eğitim uygulamalarında ölçme değerlendirme uygulamalarını nasıl yapıyorsunuz? Hangi uygulamalarla ölçme ve değerlendirme sağlıyorsunuz?
12. Çevrim içi eğitim uygulamalarında ölçme ve değerlendirme konusunda bir sorun yaşıyor musunuz? varsa bu sorunlar nelerdir? Sizlerin bu sorunlara karşı aldığı önlemler var mı? varsa nelerdir?
13. Başka bir konuda mentörlük aldınız mı? Bu mentörlük süreci beklentilerinizi karşıladı mı?

EK-2. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğretim Üyesi Son Görüşme Formu

Demografik Bilgiler

Adı- Soyadı:

Fakülte ve Bölüm:

Araştırmaya katılarak değerli bilgi ve düşüncelerinizi paylaştığınız, bu akademik çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim. Sizlerle şu an 5 haftalık mentörlük süreci sonunda görüş ve düşüncelerinizi paylaşabileceğiniz görüşme sorularını yönlendirmek istiyorum. Görüşme yaklaşık 15 dakika sürecek olup verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutularak “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme kaydedilecektir. Araştırmaya katılımınız önemle beklenmektedir. Şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Çevrim içi eğitimde sizlere uygulanan mentörlük süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Ne tür katkılar veya sorunlar getirdi?
2. Mentörlük sürecinde geliştirilen aktivite ve materyaller hakkında neler düşünüyorsunuz? Bu süreç yeni materyaller ve aktiviteler geliştirmede ne tür katkılar sundu?
 - a. Uygulamalar sırasındaki ölçme değerlendirme uygulamaları konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - b. Mentörlük süreci sonrasında derslerinizde uygulanan aktiviteler ve materyalleri kullanmak ister misiniz? Kendiniz bu tür aktivite ve materyalleri tasarlamak konusunda neler düşünürsünüz?
3. Mentörlük süreci çevrim içi eğitim ve derslerde farklı teknolojilerin kullanımı açısından bakış açınızda nasıl değişiklikler oluşturdu? (Olumlu veya olumsuz)
4. Mentörlük süreci öncesinde çevrim içi eğitimde ne tür desteklere ihtiyaç duyuyordunuz? Mentörlük süreci çevrim içi eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğunuz desteğe hangi açılardan katkı sundu?
5. 5 haftalık uygulamada öğrencileriniz bu süreçteki deneyimleri ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?
 - a. Mentörlük süreci sizce öğrenci katılımını etkiledi mi?
 - b. Uygulamalar sürecinde öğrencileriniz sizlere bu süreçle ilgili ne tür görüşler belirttiler?

- c. Farklı desteklere ihtiyaç duydular mı? Bu ihtiyaçlara nasıl çözümler ürettiniz?
- 6. Mentörlük sürecinde Beklentileriniz nelerdi? Beklentilerinizi karşılamayan kısımlar nelerdi? Neler yapılabilirdi?
 - a. Daha etkili bir mentörlük süreci için önerebileceğiniz şeyler var mı?
 - b. (Prompt) Süresi konusunda, şekli, mentörlüğün konusu (ders dışı destekler)



EK-3. “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” Öğrenci Görüşme Formu

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı:

Yaş:

Fakülte ve Bölüm:

Araştırmaya katılarak değerli bilgi ve düşüncelerinizi paylaştığınız, bu akademik çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim. Sizlerle şu an 5 haftalık mentorluk süreci sonunda görüş ve düşüncelerinizi paylaşabileceğiniz görüşme sorularını yönlendirmek istiyorum. Görüşme yaklaşık 15 dakika sürecek olup verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutularak “Çevrim içi Eğitimde Eğitimciler için Mentörlük Sürecinin Yürütülmesi ve Öğrenci Deneyimine Etkisinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Görüşme sürecinde ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme kaydedilecektir. Araştırmaya katılımınız önemle beklenmektedir. Şimdiden teşekkür ederim.

Görüşme Soruları

1. Bu dersteki deneyimlerinizden bahseder misiniz?
 - a. Dersten beklentileriniz nelerdi? Ders süreci beklentilerinizi ne ölçüde ve nasıl karşıladı?
2. Dönemin ilk dersleri ile sonraki dersleri arasında bir fark hissettiniz mi? Gözünüze çarpanlar neler oldu?
 - a. Sizin için nasıl bir değişiklik meydana getirdi?
3. Düzenlenen sanal sınıf (ders içindeki) etkinlikleri ve kullanılan materyaller konusunda neler düşünüyorsunuz? Size nasıl katkıları oldu? Olmadı ise neden?
4. Ders dışındaki etkinlikler (grup ödevleri, forum vb.) konusunda neler düşünüyorsunuz? Size nasıl katkıları oldu? Olmadı ise neden?
5. Dersteki etkinlikler ile ilgili memnuniyetiniz nasıldı?
 - a. Memnun olduğunuz ve olmadığınız durumlar (Memnun olduklarınız nelerdi? Memnun olmadıklarınız nelerdi?)
6. Dersle ilgili hangi konularda sorunlar yaşadınız?
 - a. Bu sorunlara çözüm üretirken ne tür destekler bulabildiniz?
 - b. Sorunların çözümünde öğretim elemanı, teknik destek vb. hangi birimlerden yardım alabildiniz?
 - c. Teknik unsurlardan bahsedilmezse teknik problemler ile ilgili prompt verilecek
7. Öğretim elemanının ders işleyişi ile ilgili neler düşünüyorsunuz? (Destek sunma, soruların cevaplandırılması, iletişim)

- a. Öğretim elemanı ile iletişiminiz hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 8. Derste ilk başlardaki durumunuzla, aktifliğiniz şimdiki arasında nasıl farklar görüyorsunuz? Neler değişti?
 - a. Ders materyallerini kullanma, ders etkinliklerine katılma, derste söz alma gibi konularda ne gibi farklılıklar oldu?
- 9. Derste sınıf arkadaşlarınızla olan iletişiminizde nasıl değişiklikler oldu?
 - a. İşbirlikli uygulamalarda nasıl çalıştınız?
 - b. Çalışmalarınız öğrenmenize ne tür katkılar sundu?
- 10. Bu ders ve diğer dersleriniz için benzer uygulamaların yapılması konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - a. Her ders için uygun olur mu?



EK-4. Örnek Mentör Planları

HAFTA 3: CERRAHİ HASTALIKLAR 2 MENTÖR PLANI

ASENKRON UYGULAMALAR

Dersin başlangıç sayfası için;

1. Dersin Öğretim Elemanı;

İletişim;

Dersin Gün ve Saati;

Dersin Amacı ve Kapsamı;

2. Kendinizi Tanıtınız.

Akran değerlendirme ve sınıfın tanışması için oluşturulacaktır.

3. Ders Hakkında Haftalık İzlenimler ve Öneriler

Öğrencilerin ders hakkında görüş ve önerilerini sunabileceği etkinlik sayfası oluşturulacaktır.

4. Haftalık Yansıma Ödevi (Vize Notunun %10' unu oluşturacaktır.)

Sınıf mevcudunun 72 kişi olduğu derste öğrenciler 7 kişilik gruplar halinde ayrılarak haftanın ders içeriği başlıklar halinde dağıtılacaktır.

- Her öğrencinin etkinliğe katılması zorunludur.
- Her grup konu ile ilgili bir yansıma ödevi hazırlayacaktır.
- Yansıma ödevleri en geç salı gününe kadar Dbs'de açılan tartışma forumuna yüklenmiş olmalıdır.
- Perşembe günü ders saatine kadar her öğrenci en az 5 yansıma ödevini inceleyip geri dönüt vermelidir.

SENKRON UYGULAMALAR

Derse Isınma (10 Dakika)

Derse “Buzkıran” etkinlik ile başlanacaktır.

Buzkıran (En Yaratıcı En Komik Cevap Oyunu)

Amaç

Hazırlanan etkinlik öğrencilerin hızlı cevap vererek kısa sürede derse uyum sağlayabilmeleri için hazırlanmıştır.

Öğrencilerin ders içerisinde grup çalışması ve akran değerlendirmesi yapmaları sebebiyle birbiri hakkında izlenim sahibi olmaları açısından önemlidir.

Nasıl Oynanır?

- Listedeki sorulardan bazılarını seçip seçtiğiniz öğrencilere yöneltin.
- Sorduğunuz soruya en komik ve en yaratıcı cevap veren öğrenciye bir puan eklenir.
- Eğlenmeyi unutmayın!
 - Örnek: Deniz neden tuzludur?
 - **Bahklar ağladığı için.**

Sorular

- Neden Kuş olmak istemezdin?
- Deniz neden tuzludur?
- Oyuncaklar neden cansızdır?
- Neden robot olmak isterdin?
- İnsanlar neden saçını kestirir?
- Kaplumbağalar neden yavaştır?
- İnsanlar neden güler?
- Yıldızlar neden gündüz görünmez?
- Güneş sisteminde neden 8 gezegen var?

Derse Giriş (10 dakika)

Bu bölümde dersin hedef ve kazanımların açıklaması gerekmektedir.

Öğrencilere ders hakkında video izletilerek öğrencilerin ders içeriğine odaklanması sağlanmalıdır.

İçeriğin Özetlenmesi ve Yansıma Ödevlerinin İncelenmesi (30 dakika)

Ders bilgi sistemi ekrana yansıtılarak öğrenciler ile yansıma ödevleri incelenmelidir.

Ödevlerden eksik veya hatalı bilgiler düzeltilerek konu özetlenmelidir.

Daha kısa ve öz anlatımlarla ders içeriği verilmelidir.

Öğrencilere bu kısımda çeşitli sorular sorulmalıdır.

Ders öncesinde temel konu başlıklarından oluşan **kelime bulutu** oluşturulacaktır. Bu kelime bulutu öğrencilere yönlendirilecek sorular için kolaylık sağlayacaktır.

Örnek: Bu yansıma ödevinde de bahsedilen üreter sistemin tanı ve tedavi yöntemlerini özetleyebilir misin **Mukaddes?**

Öğrencilere bu kısımda derse katılımlarını sağlamak ve içeriğe dikkatlerinin çekilmesi için anket oluşturulmalıdır.

Örnek: Ders nasıl gidiyor?

İyi – Kötü

Örnek: (Sorulan soruya karşılık) katılıyor musunuz?

Evet- Hayır

Dersin Toparlanması ve Bir Sonraki Derse Hazırlık (10 Dakika)

Bu kısımda öğrencilere dersin DBS üzerinden takip edilmesi gerektiğini hatırlatınız.

Kendinizi Tanıtın kısmı için öğrencileri yönlendirerek ilgili alanı doldurmasını sağlayınız.

Öğrencilerin derse katılım konusundaki görüş ve önerilerine dair formun linkini paylaşarak ders sonrasındaki 30 dakika içerisinde doldurması gerektiğini hatırlatınız.

DESTEK HİZMETLERİ

Ders öncesinde öğrencilere OBS üzerinden ödevlerin incelenmesine dair mesaj gönderilecektir.

Ders içerisinde öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduklarında iletişim adresi üzerinden sorularını yönlendirebileceği hatırlatılmalıdır.

HAFTA 6: BİLGİSAYAR ORGANİZASYONU VE TASARIMI MENTÖR PLANI

ASENKRON UYGULAMALAR

Dersin başlangıç sayfası için;

1. Dersin Öğretim Elemanı;

İletişim;

Dersin Gün ve Saati;

Dersin Amacı ve Kapsamı;

2. Kendinizi Tanıtınız.

Akran değerlendirme ve sınıfın tanışması için oluşturulacaktır.

3. Ders Hakkında Haftalık İzlenimler ve Öneriler

Öğrencilerin ders hakkında görüş ve önerilerini sunabileceği etkinlik sayfası oluşturulacaktır.

4. Mikrofonumu ve kameramı nasıl açabilirim?

Öğrencilere mikrofon ve kamera kullanımı ile ilgili yönerge oluşturulacaktır.

5. Ders Kaynakları

Öğrencilerin yararlanabileceği kaynaklar DBS’de ilgili haftaya yüklenecektir.

SENKRON UYGULAMALAR

Canlı Ders esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar;

- Derste kamera kullanımının artırılması gerekmektedir. Uygun ortamda ve ışıktta kameranızı aktifleştiriniz. (bant genişliği sorunu)
- Ekrana yansıtılan ders materyalleri organize ve dikkat çekici olmalıdır. Bu ders için sunumlar tekrar hazırlanmalıdır.
- Öğrencilere isimle hitap etmek ve rastgele öğrenci seçimi olması öğrencilerin dikkat ve motivasyonlarını etkilemektedir. İsimle hitap etmeyi unutmamamız gerekmektedir.
- Ders içerisinde uygulayacağınız anket bileşeni ile öğrencilerinizde kısa yanıtlar almanız, soruyu yanıtlamaları mümkündür. Bu bileşenin derste aktif olarak kullanılması ders akışınızı dikkat çekici hale getirebilir.
- *Öğrencilerin kamera ve mikrofon kullanımlarını teşvik edecek yönlendirme yapabilirsiniz. (Konuk öğrenci uygulaması: her hafta 5 öğrenciyi gönüllülük esaslı seçerek dersin sonuna kadar kamerasının ve mikrofonun açık olması talep edilmektedir. Bu uygulamada akranlara motivasyon sağlanabilir. Öğrencilerinizde kamera kullanımı sıklaşacaktır.)*

Derse Giriş (5 dakika)

Bu bölümde dersin hedef ve kazanımların açıklaması gerekmektedir.

İçeriğin Aktarılması (30 dakika)

Bu kısım öncelikle sunumla başlamalıdır.

Sunumda **öğrenci etkileşimi** için değişiklikler sağlanmalıdır.

- Sunumun bazı kısımlarında öğrencilerin bilgilerini sorgulayacak sorular konulabilir.
- Yanlış bir bilgi verilerek bu bilginin yanlış olduğunu öğrencilerin fark etmesi beklenebilir.

Öğrencilere çeşitli sorular sorulmalıdır.

- Yoruma dayalı sorular yönlendirilebilir. Bu şekilde beyin fırtınası yöntemini uygulayabilirsiniz.
- Öğrencilere isimle hitap ederek seçmeniz dikkati toplamada size yardımcı olabilir.

Öğrencilere bu kısımda derse katılımlarını sağlamak ve içeriğe dikkatlerinin çekilmesi için anket oluşturulmalıdır.

Örnek: Ders nasıl gidiyor?

İyi – Kötü

Örnek: (Sorulan soruya karşılık) katılıyor musunuz?

Evet- Hayır

Dersten önce oluşturulan **A4 kağıdına yazılı**, “Derste Misiniz? Evet İse Sohbet Bölümüne Yaz!” notu kameradan gösterilerek öğrencilerin aktif katılımları tespit edilecektir.

Dersin Toparlanması ve Bir Sonraki Derse Hazırlık (10 Dakika)

- Öğrencilere dersin DBS üzerinden takip edilmesi gerektiğini hatırlatınız.
- Kendinizi Tanıtın kısmı için öğrencileri yönlendirerek ilgili alanı doldurmasını sağlayınız.
- Öğrencilerin derse katılım konusundaki görüş ve önerilerine dair formun linkini paylaşarak ders sonrasındaki 30 dakika içerisinde doldurması gerektiğini hatırlatınız.

DESTEK HİZMETLERİ

Ders öncesinde öğrencilere OBS üzerinden ödevlerin incelenmesine dair mesaj gönderilecektir.

Ders içerisinde öğrencilerin desteğe ihtiyaç duyduklarında iletişim adresi üzerinden sorularını yönlendirebileceği hatırlatılmalıdır.

Ders saatinden önce öğrencilerin mikrofon ve kameralarını kolaylıkla açabilmesi için DBS’de yönlendirici bilgiler, test dersleri, ekran görüntüleri paylaşılacaktır.

HAFTA 8: FEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI MENTÖR PLANI

ASENKRON UYGULAMALAR

Dersin başlangıç sayfası için;

1. Dersin Öğretim Elemanı;

İletişim;

Dersin Gün ve Saati;

Dersin Amacı ve Kapsamı;

2. Kendinizi Tanıtınız.

Akran değerlendirme ve sınıfın tanışması için oluşturulacaktır.

3. Ders Hakkında Haftalık İzlenimler ve Öneriler

Öğrencilerin ders hakkında görüş ve önerilerini sunabileceği etkinlik sayfası oluşturulacaktır.

4. Mikrofonumu ve kameramı nasıl açabilirim?

Öğrencilere mikrofon ve kamera kullanımı ile ilgili yönerge oluşturulacaktır.

SENKRON UYGULAMALAR

KAHOOT (5 SORU) (BUZKIRAN)

Derse Giriş (10 dakika)

Bu bölümde dersin hedef ve kazanımların açıklaması gerekmektedir.

Devinışsel ve duyuşsal alan hakkında öğrencilerin yazdıkları kazanımların incelenmesi gerekmektedir.

İçeriğin Aktarılması (30 dakika)

Bu kısım öncelikle sunumla başlamalıdır.

Sunumda **öğrenci etkileşimi** için değişiklikler sağlanmalıdır.

- Sunumun bazı kısımlarında öğrencilerin bilgilerini sorgulayacak sorular konulabilir.
- Yanlış bir bilgi verilerek bu bilginin yanlış olduğunu öğrencilerin fark etmesi beklenebilir.

Öğrencilere çeşitli sorular sorulmalıdır.

- Yoruma dayalı sorular yönlendirilebilir. Bu şekilde beyin fırtınası yöntemini uygulayabilirsiniz.
- Öğrencilere isimle hitap ederek seçmeniz dikkati toplamada size yardımcı olabilir.

Öğrencilere bu kısımda derse katılımlarını sağlamak ve içeriğe dikkatlerinin çekilmesi için anket oluşturulmalıdır.

Örnek: Ders nasıl gidiyor?

İyi – Kötü

Örnek: (Sorulan soruya karşılık) katılıyor musunuz?

Evet- Hayır

Dersten önce oluşturulan **A4 kağıdına yazılı**, “Derste Misiniz? Evet İse Sohbet Bölümüne Yaz!” notu kameradan gösterilerek öğrencilerin aktif katılımları tespit edilecektir.

Dersin Özetlenmesi

Bu kısımda öğrencilere **Menti** uygulaması üzerinden gönderilecek olan dersi özetleyen 3 şey söyle etkinliği ile kelime duvarı oluşturulacaktır.

Bu duvar ilgili haftaya görsel olarak eklenecektir.

- Öğrencilere dersin DBS üzerinden takip edilmesi gerektiğini hatırlatınız.
- Kendinizi Tanıtın kısmı için öğrencileri yönlendirerek ilgili alanı doldurmasını sağlayınız.

Bir Sonraki Haftanın Ödevi

- Öğrencilerden “Fen öğretim Programlarını” dikkate alarak Fen bilgisi dersi için herhangi bir basamakta herhangi bir konu seçerek Ders Planı oluşturmaları istenecektir.
- Örnek ders planı DBS’ye yüklenmiş halde olmalıdır.
- Ders Planını hazırlarken dikkat edilmesi gereken hususlar DBS’de paylaşılacaktır.
- Programın amacı,ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğretmen-öğrenci rolü, benimsenen strateji ve yöntemler (İNOGRAİK)



ÖZ GEÇMİŞ

Mukaddes GEZMİŞ GÜNDOĞDU, Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden 2015 yılında mezun olmuştur. 2019 yılından Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde yüksek lisans öğrenimine başlamıştır ve öğrenimi devam etmektedir.

