



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



**ÇEVİRİMİÇİ ETKİLEŞİMLİ DERS TASARIMINA YÖNELİK
UZAKTAN YÜRÜTÜLEN BİR MESLEKİ GELİŞİM
PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

AYSELİN YILDIRIM

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Ocak, 2024

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÇEVİRİM İÇİ ETKİLEŞİMLİ DERS TASARIMINA YÖNELİK UZAKTAN
YÜRÜTÜLEN BİR MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Ayselin YILDIRIM

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Ocak, 2024

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversitede başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Ayselin YILDIRIM



EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Tez Savunma Sınavı Jüri Tutanağı

006 – Enstitü Yönetim Kurulu’nun 05/05/2023 tarihli – 16/17 sayılı kararı

Öğrencinin	
Adı Soyadı	Ayselin Yıldırım
Numarası	94200000039
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Programı	Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı
Derecesi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

Tezin	
Türkçe Başlığı	Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi
İngilizce Başlığı	Evaluating a Remote Professional Development Program on Online Interactive Course Design
Başlığında Değişiklik Varsa*	
Yeni Türkçe Başlığı	
Yeni İngilizce Başlığı	
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL

Tez Savunma Sınavının	
Tarihi	10.01.2024
Saati	13.00
Yapılış Biçimi	☒ Yüz Yüze ☐ Çevrimiçi (Enstitü Yönetim Kurulu’nun 14.12.2023 tarih ve 43/5 sayılı kararı)

Ön Karar	
Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim – Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca; Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar, intihal yazılım programında belirlenen “Benzerlik Kapsamlı Raporu” incelenmiş, ayrıntılı şekilde tartışılmış ve adayın tez savunma sınavına alınıp alınmayacağı ile ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki karar alınmıştır.	
☒	Savunma sınavına girmesi uygundur.
☐	Savunma sınavına girmesi <u>uygun değildir</u> .
☐	İntihal vardır.
Yukarıdaki kararınız “İntihal vardır” şeklinde ise, Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği’nin Madde 8’in 4. bendinde belirtilen; “Rapordaki verilerde gerçek bir intihalin tespiti halinde gerekçesi ile birlikte karar verilmek üzere tez enstitü yönetim kuruluna gönderilir.” maddesi gereği “Son Kararınız” olarak değerlendirileceğinden aşağıdaki “Son Karar” alanında bir işaretlemeye bulunmayınız.	
Değerli jüri üyemiz, kararınızın gerekçelerini yazmanızı rica ederiz.	

Son Karar	
Yukarıda verilen ön kararın “tezin savunulabileceği” yönünde olması itibarıyla aday tez savunma sınavına alınmış ve sonuçta teze ilgili olarak oybirliği / oyçokluğu ile aşağıdaki nihai karar alınmıştır:	
☒	Başarılıdır (Kabul)
☐	Başarısızdır (Ret)
☐	Düzeltilmelidir (Tezli yüksek lisans için en çok 3 ay, Doktora için en çok 6 düzeltme verilebilir.)
Değerli jüri üyelerimiz kararınız özellikle “Başarısızdır (Ret)” ya da “Düzeltilmelidir” şeklinde ise, bu kutucuğa kararınızın alınma biçiminin ayrıntısı ile gerekçelerini yazmanızı rica ederiz.	

Jüri Başkanı** Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL (Danışman) Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Prof. Dr. Nilay BÜMEN Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	İmza
Jüri Üyesi Üniversite Anabilim / Bilim Dalı	Prof. Dr. Hale SUCUOĞLU Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	İmza

* Savunma sınavı sonunda, tez başlığında bir değişikliğe karar verilmesi durumunda tezin Türkçe ve İngilizce başlıkları yazılmalıdır.

** Lisansüstü tez savunma sınavlarında danışman öğretim üyesi Jüri Başkanı olabileceği gibi, jürinin kendi arasında seçeceği bir üye de jüri başkanı olabilir.

• Bu tutanağa jüri üyelerinin kişisel raporları da eklenerek üç (3) işgünü içerisinde Anabilim Dalı Başkanlığı üst yazısıyla Enstitü Müdürlüğüne gönderilmelidir.

Ege Üniversitesi Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat: 3 – 35100 Bornova / İZMİR
Telefon: 0 (232) 311 5894-96 e-ağ: <https://egitimbilimleri.ege.edu.tr> e-posta: egitimbil@mail.ege.edu.tr

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışma sürecimin her aşamasında desteğini esirgemeyen, tezimi yönlendiren ve titizlikle inceleyen, bilimsel araştırma konusunda bilgi ve deneyim kazanmama yardımcı olan, sabırla ve özveriyle hep yanımda olan değerli danışmanım Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul'a, süreçte karşılaştığım zorlukları aşmamda ve tezimi şekillendirmemde farklı bakış açılarından bakmamı sağlayan Prof. Dr. Gülsen Ünver'e, yapıcı geribildirimleriyle tezime katkıda bulunan Prof. Dr. Nilay Bümen ve Prof. Dr. Hale Sucuoğlu'na teşekkürü borç bilirim.

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalındaki çok değerli hocalarıma Yüksek Lisans eğitimim boyunca bana kattıkları bilgi ve deneyim için teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam için gerekli verileri toplamamda yardımcı oldukları için ÇEEDTE'yi tasarlayan ve yürüten sivil toplum kuruluşuna ve bu çalışmada analiz birimi olarak alınan okulun yöneticilerine, öğretmen ve öğrencilerine; bu süreçte beni motive eden tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamı başarıyla tamamlayabilmem için her türlü desteğini sunan, her zaman sabırla ve anlayışla yaklaşan sevgili eşim Serkan Yıldırım ve benimle oyun oynayabilmek için sabırla bekleyen canım kızım Mavi sizleri çok seviyorum. İyi ki varsınız!

Ayselin Yıldırım

*Umudu anımsatır **Mavi**...*
*Umudumu hiç kaybetmememi sağlayan biricik kızım **Mavi**'ye*

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI	iii
TEZ SAVUNMA SINAVI JÜRI TUTANAĞI	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	x
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Değerlendirmenin Amacı ve Önemi	6
1.3. Değerlendirme Sorusu	8
1.4. Alt Değerlendirme Soruları	9
II. BÖLÜM	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Mesleki Gelişim	10
2.2. Mesleki Gelişim Modelleri	12
2.4. Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi	16
2.5. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programları ve Değerlendirilmesi	27
2.2. İlgili Araştırmalar	31
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	38
III. BÖLÜM	44
YÖNTEM	44
3.1. Çalışmanın Deseni	44
3.2. Durum	45
3.3. Analiz Birimi	47
3.4. Katılımcılar	49
3.5. Veri Toplama Araçları	51
3.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği	51

3.5.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formu.....	53
3.5.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları	53
3.5.4. Ders Gözlem Formu	55
3.5.5. Doküman İnceleme Formu	56
3.6. Veri Toplama Süreci	58
3.7. Verilerin Analizi ve Raporlanması.....	62
3.7.1. Ön hazırlık.....	64
3.7.2. Verilerin Kodlanması	65
3.7.3. Temalara ulaşma	66
3.7.4. Veriyi Örgütleme.....	66
3.7.5. Nitel Bulguların Raporlanması ve Yorumlanması	67
3.8. Değerlendiricinin Rolü.....	69
3.9. Geçerlik ve Güvenirlik.....	70
IV. BÖLÜM	73
BULGULAR.....	73
4.1. Katılımcı Tepkileri.....	73
4.1.1. Kapsam Olarak ÇEEDTE.....	73
4.1.2. Bağlam	79
4.1.2. Süreç.....	85
4.1.4. Katılımcıların Önerileri	96
4.2. Katılımcıların Edindiği Yeni Bilgi ve Beceriler	99
4.2.1. Bilgi.....	100
4.2.2. Beceri	103
4.2.3. Tutum	106
4.3. Örgütsel Destek ve Değişim	110
4.3.1. Programdan Haberdar Olma.....	110
4.3.2. Meslektaş Etkileşimi	113
4.3.3. Öğrenci Geribildirimleri.....	115
4.4. Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanma Durumu.....	116
4.4.1. Öğrenilenleri Kullanma.....	118
4.4.2. Kullanımı Etkileyen Olumsuz Faktörler	126

4.5. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansıması.....	131
4.5.1. Öğrenme Ürünlerine Yansıması.....	131
4.5.2. Öğrencilerin Önerileri	137
V. BÖLÜM.....	139
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	139
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	139
5.1.1. Katılımcı Tepkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	139
5.1.2. Katılımcıların Edindiği Yeni Bilgi ve Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma	147
5.1.3. Örgütsel Destek ve Değişim ile İlgili Sonuç ve Tartışma	149
5.1.4. Yeni Bilgi ve Becerilerin Kullanılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	151
5.1.5. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansımasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	155
5.2. Öneriler	158
5.2.1. Değerlendirilen Mesleki Gelişim Programının Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Öneriler	158
5.2.1. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler	159
KAYNAKÇA	161
EKLER.....	178
Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	178
Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	181
Ek-3. Ders Gözlem Formu	183
Ek-4. Doküman İnceleme Formu	185
Ek-5. Etik Kurul Onayı	187
Ek-6. Sivil Toplum Kuruluşundan Alınan Araştırma İzni	188
Ek-7. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	189

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcı Tepkilerinin Değerlendirilmesi.....	23
Tablo 2. Katılımcı Öğrenmesinin Değerlendirilmesi.....	24
Tablo 3. Örgütsel Destek ve Değişimin Değerlendirilmesi	25
Tablo 4. Yeni Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilmesi	25
Tablo 5. Öğrenci Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi	26
Tablo 6. Analiz Birimindeki Katılımcı Öğretmen ve Öğrencileri Tanımlayan Bazı Özellikler.....	50
Tablo 7. Analize Alınan Program Dokümanları	62
Tablo 8. Ekim, Kasım ve Aralık 2022 Aylarında Yürütülen ÇEEDTE Mesleki Gelişim Programını Değerlendirmede Kullanılan Alt Değerlendirme Soruları, Veri Kaynakları, Veri Toplama, Katılımcılar, Veri Türü ve Analiz İlişkisi.....	68
Tablo 9. Katılımcı Tepkilerini Yansıtan Tema-Alt Tema-Kod ve Alt Kodlar	74
Tablo 10. Edinilen Yeni Bilgi ve Becerileri Yansıtan Tema ve Kodlar	100
Tablo 11. Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	100
Tablo 12. Örgütsel Destek ve Değişime İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar	111
Tablo 13. Yeni Bilgi ve Becerilerin Kullanılmasına İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Alt Kodlar	118
Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansımasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar.....	131

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Öğretmen değişimi modeli.....	11
Şekil 2. Öğretmenlerin başarı beklentisi ve mesleki gelişimde öğrendiklerini sınıflarında uygulama değeri için dört kadranlı ölçek değerleri	63
Şekil 3. Veri örgütlemesine ilişkin bir kesit.....	66
Şekil 4. Öğretmenlerin ÇEEDTE mesleki gelişim programında öğrendiklerini sınıfta uygulamalarına ilişkin başarı beklentileri, görevin değeri ve algıladıkları bedel arasındaki ilişkiler	117



ÖZET

Bu çalışmanın amacı, program paydaşlarına geribildirim sunmak üzere bir sivil toplum kuruluşunun tasarladığı ve uyguladığı Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimini (ÇEEDTE) Guskey'nin beş aşamalı modeliyle değerlendirmektir.

Bütüncül tek durum deseniyle yürütülen çalışmada, 2022 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında ardışık tekrarlanan üç adet ÇEEDTE bütüncül tek durum, İzmir'deki resmi bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi analiz birimi olarak alınmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanıldığı çalışmanın veri kaynaklarını, analiz biriminde yer alan ve söz konusu üç adet ÇEEDTE'ye katılan farklı branşlardaki öğretmenler ($n=9$) ve öğrencileri ($n=16$) ile durumu yansıtan program dokümanları oluşturmaktadır. Analiz birimindeki öğretmenlerden Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel ve Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme ölçekleriyle nicel; uzaktan ders yürüten beş öğretmen ve öğrencilerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme ve ders gözlem formlarıyla nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca, durumu daha bütüncül ve kapsamlı betimleyebilmek için ÇEEDTE'nin uygulama sürecinde (eş zamanlı oturum kayıtları, eş zamansız modüllerin video ve sunumları ile katılımcı öğretmenlerin ürettiği ders ve izlence tasarımları) ve sonunda (katılımcı öğretmenlere uygulanan başarı testi sonuçları ve program değerlendirme anketi sonuçları) ortaya çıkan program dokümanları analize alınmıştır. Nitel veriler üzerinde içerik analizi uygulanmış; nicel veriler ise betimsel analiz edilip, bulgulara ilişkilendirilerek sunulmuştur.

Sonuçlar, ÇEEDTE'ye yönelik katılımcı tepkilerinin olumlu olduğunu, ancak özellikle eş zamanlı oturumların zamanlaması ve süresinin yetişkin öğrenen özellikleri temelinde iyileştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Katılımcıların kavram, kuram, yöntem, teknik ve ilke bilgisi edindikleri; çevrimiçi eğitimin verimli olabileceğini ve öğrenen farklılıklarının önemini fark ettikleri ve öğrendiklerini kullanmaya istekli oldukları; kazanımlarını izlence ve çevrimiçi ders tasarımlarında kullanabildikleri belirlenmiştir. Analiz biriminde yönetici desteğine dair herhangi bir bulguya ulaşılmamış; örgütsel destek boyutunda sadece ÇEEDTE'ye katılan öğretmenler arasında sınırlı meslektaş etkileşimi gerçekleşmiştir. Analiz biriminde derslerini uzaktan yürüten öğretmenlerin dijital materyal kullanımında artış, derslerine teknolojiyi daha fazla dâhil etme ve öğrenci katılımında artış gibi değişimin izlerine

rastlanmakla birlikte, okuldaki diğer öğretmenlerin sadece benzer teknikleri kullanmalarıyla programın örgütsel değişime sınırlı bir yansıması olmuştur. Sonuçlar, analiz birimindeki öğretmenlerin mesleki gelişim programını değerli bulduklarını, başarı beklentilerinin ve algıladıkları bedelin yüksek olduğunu göstermiş; dolayısıyla bu sonuç, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama motivasyonlarının yüksek olduğuna işaret etmiştir. Ancak özellikle internet alt yapısı gibi teknolojik sorunlar yanında öğretmenlerin çalıştıkları okulun bağlamı ve öğrencilerinin yaş düzeyi ile bilişsel ve duyuşsal hazır oluşları öğrendiklerini kullanmayı olumsuz etkileyen temel faktörler olarak belirlenmiştir. Katılımcı görüşleriyle sınırlı olmakla birlikte, ÇEEDTE kapsamında öğrenilenlerin kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme çıktılarına bilişsel alanda akademik başarıya; duyuşsal alanda çevrimiçi eğitime ve teknoloji kullanmaya yönelik tutuma, derse ilgi ve katılıma, sorumluluk bilincine ve akademik özgüvene yansımaların olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada, ÇEEDTE'nin okul temelli ve işe yerleşik şekilde tasarlanması; öğrenilenlerin içselleştirilebilmesi, becerilerin sergilenebilmesi ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansıması için zamana yayılması; süreçte sağlanan uzman yardım ve rehberliğinin izleme değerlendirme ve geribildirim çalışmalarıyla desteklenmesi ve bu işlemlerin sürekli hale getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çevrimiçi ders tasarımı, Çevrimiçi mesleki gelişim, Program değerlendirme.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the Interactive Course Design in Online Education (ICDOE) professional development program designed and implemented by a non-governmental organization using Guskey's (2000) five level model for evaluating professional development to provide feedback to stakeholders.

In the study which was conducted with a single-case holistic design, three ICDOE that were repeated consecutively in October, November and December of 2022 were taken as a holistic single case and an official Vocational and Technical Anatolian High School in Izmir was taken as the unit of analysis.

The data sources of the study, in which maximum diversity sampling was used, consist of teachers ($n=9$) in different branches who were in the unit of analysis and participated in the three ICDOEs in question, their students ($n=16$), and program documents reflecting the case. Quantitative data were gathered from the teachers in the unit of analysis using the scales of Expectancy-Value-Cost in Professional Development and Evaluation of In-Service Training Programs; Qualitative data, on the other hand were collected through semi-structured interviews and lesson observation forms from five teachers and their students who were conducting distance lessons. In addition, in order to describe the case more holistically and comprehensively, the program documents produced during (synchronous session recordings, videos and presentations of asynchronous modules, and course and syllabus designs produced by participant teachers) and at the end of the implementation process (achievement test results and program evaluation survey results applied to participant teachers) of ICDOE were analysed. The content analysis method was applied to qualitative data; quantitative data were analysed descriptively and presented by relating the findings.

The results showed that the participants' reactions to the ICDOE were positive, but that the timing and duration of the synchronous sessions in particular, needed to be improved based on the characteristics of adult learners. It was found that the participants acquired knowledge of concepts, theories, methods, techniques and principles; they recognised the importance of learner differences that online education could be productive and that they were willing to use what they had learned and they could use their acquisitions in designing syllabuses and online courses. There was no

evidence of support from the school administration in the unit of analysis; there was limited peer interaction among teachers participating in ICDOE in the organizational support dimension. Although there were traces of change in the unit of analysis, such as an increase in the use of digital materials by teachers who teach remotely, more integration of technology in their teaching, and an increase in student participation, the program had a limited impact on organizational change, as other teachers in the school were only using similar techniques. The results showed that the teachers in the unit of analysis found the professional development program valuable, their expectancy of success and perceived cost were high; therefore, this result indicated that the teachers were highly motivated to apply what they had learned. However, in addition to technological issues such as internet infrastructure, the context of the school where the teachers work, the age level of their students and their cognitive and affective readiness were identified as the main factors that negatively affected the use of their learning. Limited to the opinions of the participants, by using what was learned in the context of ICDOE, students' learning outcomes were affected by academic success in the cognitive domain; it was found that there were impacts on the attitudes towards online education and the use of technology, interest and participation in the courses, sense of responsibility and academic self-confidence in the affective domain.

The study suggested that ICDOE should be school-based and job-embedded; that it should be spread over time to allow for internalisation of learning, demonstration of skills and impact on student learning outcomes; that the expert support and guidance throughout during the process should be supported by monitoring and evaluation, feedback studies and that these processes should be made continuous.

Keywords: Online course design, Online professional development, Program evaluation

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, değerlendirme çalışmasının gerekçelendirildiği problem durumuna, değerlendirme sorusu ve alt değerlendirme sorularına, değerlendirme çalışmasının amaç ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde tüm dünyada, her alanda çok hızlı ve büyük değişimler yaşanmaktadır. Yaşanan büyük değişimlerden biri, teknoloji alanındaki gelişmelerdir. Dewey (2018, s. 39) “Eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın ta kendisidir.” sözü ile eğitimin o günkü hayatı yansıtması gerektiğinin önemini vurgulamaktadır. Ona göre, hiçbir şey sabit kalmamakta ve toplumsal olarak yaşanan değişimlerin anlam kazanması, eğitimde de büyük değişimlerin meydana getirilmesiyle mümkün olmaktadır (Dewey, 2019). Dolayısıyla, teknoloji alanındaki hızlı değişimin, insanoğlunun tüm yaşamsal aktivitelerini etkilediği gibi eğitimi etkilemesi de kaçınılmazdır. Günümüzde teknoloji alanındaki gelişmelerin eğitim alanına uzaktan eğitim, çevrimiçi eğitim, eğitimde dijitalleşme, hibrit eğitim gibi kavramlarla yansıdığı görülmektedir.

21. yüzyıl insanı, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme çabası içerisinde olmalıdır (Numanoğlu, 1999). Yaşanan hızlı değişimlere bağlı olarak günümüz toplumlarında yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, değişime ayak uydurabilen ve bilgiyi tüketmenin yanında yeni bilgi üretebilen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin de sürekli öğrenme ve gelişmeye ve üretmeye açık olması, bu yönde girişimlerde bulunması beklenmektedir. Yanı sıra eğitimin ana aktörü olan öğretmenler, eğitim dünyasında meydana gelen değişimlere ayak uydurma ve bu değişimleri sınıflarına yansıtma konusunda önemli rollere sahiptir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Dahası, geleceğin toplumunu yetiştirme sorumluluğu bulunan öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğreneceğini bilmesi ve içinde bulunduğu çağın gerektirdiği yeterliliklere sahip olmalıdır (Buldu, 2014; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2005; Seferoğlu, 2004). Alkan’a (2019) göre bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle önceden yaygın olarak kullanılan eğitim yaklaşımları ve modelleri etkisini kaybetmeye başlamıştır. Eğitimde de yaşanan gelişmelere uygun olarak yeni yaklaşım ve modeller hayata geçirilmelidir.

Ancak Abazaoğlu (2014), hiçbir eğitim modeli ya da yaklaşımının, öğretmenlerin nitelikleri iyileşmeden başarılı olamayacağını belirtmiştir. Dolayısıyla, eğitimin niteliği ve öğrencilerin başarısı, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle paralellik göstermektedir.

Öğretmenler, öğrencileri ile sağlıklı iletişim kurabilmeye, onlara öğrenme-öğretme süreçlerinde en iyi şekilde kılavuzluk edebilmeye yardımcı olacak becerilerle donatılmalıdır. Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (International Society for Technology in Education [ISTE], 2008; akt. Yıldız, Sarıtepeci ve Seferoğlu, 2013) yüzyılın gerekliliklerine uygun bireylerin yetişebilmesi için öğretmenlerde olması gereken becerileri, Öğretmen Standartları'nda belirtilmiştir:

1. Yüz yüze ya da sanal ortamlarda öğrencinin öğrenmesini ve yaratıcılığını teşvik etmeye, kolaylaşmaya yönelik içerik, öğretme ve öğrenme, teknolojik bilgilerini kullanmak.
2. Dijital çağa uygun öğrenme deneyimleri ve değerlendirmeleri tasarlamak ve geliştirmek.
3. Dijital çağa uygun öğrenme ve çalışma şekli oluşturmak.
4. Dijital vatandaş olarak sorumluluk üstlenerek mesleki uygulamalarında gerekli yasal ve etik davranışlar sergilemek.
5. Sürekli mesleki gelişime önem vermek.

Bu bağlamda, öğretmenlerin yenilikçi öğretme uygulamalarını, yöntem, araç ve kaynaklar kullanmasını, özgün öğrenme deneyimleri geliştirmesini, dijital kültür içindeki sorumluluklarını bilmesini sağlayacak becerilere sahip olması ve bu becerileri içselleştirmesi (Yaylak, 2017) gerekmektedir. Dolayısıyla sürekli değişen ve gelişen bir dünyada öğretmenin sürekli mesleki gelişim etkinlikleri ile desteklenmesi kritik bir öneme sahiptir.

Göç, salgın, hastalık gibi olgular da öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyen etmenlerdendir. Buna en yakın örnek olarak Covid-19 küresel salgını gösterilebilir. Tüm dünyayı etkileyen salgın, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de geçici süreliğine okulların kapatılmasıyla sonuçlanmıştır. Salgın sebebiyle okulların kapatılıp acil uzaktan eğitime geçilmesi, öğretmenlerin bilişsel ve duyuşsal açıdan hazırlıksız yakalanmasına sebep olmuş, daha önce deneyimlemedikleri bu dönemde yüz yüze dersler için tasarlanan öğretim programlarını uzaktan eğitime uyarlamak

zorunda bırakmıştır (Shagiakhmetova ve diğ., 2022; Türk Eğitim Derneğinin Düşünce Kuruluşu [TEDMEM], 2020a). Pek çoğu için yeni bir deneyim olan bu süreçte öğretmenler, en çok dijital yeterlilikler konusunda desteğe ihtiyaç duymuşlardır (Avcı ve Akdeniz, 2021; Kır, 2020; Öğretmen Akademisi Vakfı [ÖRAV], 2020a). Okullar açıldıktan sonra da öğretmenler hem mevcut yılın öğretim programını uygulamak hem de önceki yıl oluşan öğrenme kayıplarını giderme çabasına girmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin dijital pedagojilerinin güçlendirilmesi gerektiğini akla getirmektedir (Aytaç, 2021; United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], World Bank ve United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2021). Öğretmenlerin bu gereksinimlerinin dijital pedagojilerin geliştirilmesini hedefleyen mesleki gelişim programlarıyla giderebileceği düşünülmektedir.

Yüzyılın gerektirdikleri ve salgınla birlikte dijitalleşmedeki hızlı dönüşüm, dijital yeterliliğin önemini artırmıştır. Dijital yeterlilik, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (OYGM) öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin arasında da yer almasına rağmen (OYGM, 2017), salgınla birlikte Dijital Okuryazarlık Öğretmen Kılavuzu (MEB, 2020) hazırlanıp öğretmenlerle paylaşma gereksinimi duyulmuştur. Kılavuzda dijital okuryazarlık ve yeterlilik çerçevesi; temel teknoloji okuryazarlığını, bilgi ve veri okuryazarlığını, iletişim ve iş birliğini, internet okuryazarlığı becerilerini, dijital içerik oluşturmayı, güvenlik ve problem çözme becerilerini içermektedir. Bununla birlikte, hem salgının etkisiyle hem de öğretmenlerin yoğun ders programlarını aksatmayacak şekilde mesleki gelişimi desteklemek amacıyla çevrimiçi mesleki gelişim kavramı yaygınlaşmıştır. MEB ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla eğitim programları geliştiren sivil toplum kuruluşları (ör. Eğitim Reformu Girişimi-Öğretmen Ağı, Öğretmen Akademisi Vakfı-ÖRAV, Ege Çağdaş Eğitim Vakfı-EÇEV, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı-TEGV) söz konusu becerilerin geliştirilmesi için çeşitli çevrimiçi atölyeler, webinerler, sertifika programları ve kurslar düzenlemiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki gereksinimlerini karşılamaya dönük ve dijital yeterliliklerini geliştirmeye ilgili Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi (ÇEEDTE) de bunlardan biridir. Öğretmenlerin gönüllü olarak katılabildiği bu mesleki gelişim

programı, çevrimiçi platformda gerçekleşmekte ve katılımcılara etkili bir çevrimiçi öğrenme için gerekli becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Mesleki gelişim programları, bireysel performansı arttırdığı gibi, tüm paydaşlarda değişim yaratarak okullarda reformu ya da yeniden yapılanmayı da sağlamaktadır (Guskey, 2000). Ayrıca mesleki gelişimin nihai amacı, öğretmeni güçlendirerek eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını arttırmaktır (Darling-Hammond, 2000; Guskey, 2000). Ancak bu amaca ulaşmak, mesleki gelişim programlarının etkililiğiyle ilgilidir. Mesleki gelişim programlarının etkililiğine karar vermenin yolu ise program değerlendirme çalışmalarıyla mümkün olabilir.

Bir programın başarısından emin olmak ve hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirleyebilmek için programlar sürekli ve düzenli olarak değerlendirilmeli, değerlendirme sonuçlarına ve alınan kararlara göre gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Gözütok, 2001). Dolayısıyla, her programın değerlendirilmeye ihtiyacı vardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019; Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2000). Değerlendirme bilgileri dikkate alınarak programlarda iyileştirmeler yapıldığında, programların denencellik özelliği gereği tekrar uygulanmasına ve değerlendirilmesine gereksinim vardır. Böylelikle, alanyazında da vurgulandığı gibi (Demirel, 2020; Ertürk, 1991; Sönmez, 2020) değerlendirme sonuçlarına göre programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi çalışmaları sürekli devam eden bir sürece dönüşebilmektedir.

Fitzpatrick ve diğerleri (2019), program değerlendirme sürecinde iç ve dış değerlendirme olmak üzere iki tür değerlendirmeden söz etmektedir. Bu çalışmada, ÇEEDTE mesleki gelişim programının değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Eğitimi sunan sivil toplum kuruluşu, kendi programlarını iç değerlendirme yoluyla değerlendirmektedir. Fitzpatrick ve diğerlerine (2019) göre iç değerlendirici programın içerisinde aktif olarak çalışan ya da programla yakından ilişkili kişidir. İç değerlendirici programın içerisinde olduğu için programın işleyişine ve geçmişine hâkim olması, karar organlarını tanıması ve program paydaşlarıyla daha kolay iletişim kurabilmesi açısından değerlendirmeye yarar sağlamaktadır. Programla ilgili hızlı dönütlerin alınması, değerlendiricinin katılımcılarla birebir ilişki içinde olması da iç değerlendiricinin olumlu yönlerindendir. Ancak Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar'ın (2012) belirttiği gibi, programların daha etkili uygulamalara dönüşebilmesi için dış değerlendirmeye de ihtiyacı vardır. Fitzpatrick ve diğerlerine (2019) göre dışarıdan

bağımsız biri olarak dış değerlendirici, değerlendirmeden elde edilen verilerin yorumlanmasında yaşanabilecek ön yargıların ve yanlı uygulamaların önüne geçerek tarafsızlığı ve güvenilirliği arttırmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma ile ÇEEDTE mesleki gelişim programına yönelik bir dış değerlendirme gerçekleştirilerek daha tarafsız ve güvenilir sonuçlara ulaşılabileceği ileri sürülebilir.

Türkiye’deki uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme-öğretmeyi konu edinen çalışmaların daha çok öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ya da uzaktan eğitime yönelik bakış açılarına ve tutumlarına (Akman, 2021; T. Demir, 2021; Ekici, 2021; Koca, 2021; Kütükçü, 2020; Soydan, 2021; Şahin, 2021; Törün, 2021; Ülkü, 2018; Yassıbaş, 2021; Yaşamalı, 2021; Yumbul, 2021) görüşlerine (Barboros, 2021; Çamlıfıdan, 2007; Koylu, 2022; Pişken, 2021; Shaikh, 2021), öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme-öğretmeye yönelik gereksinim çözümlemelerine (Avcı ve Güven, 2021; Yılmaz, 2019), dijital materyal tasarımına ilişkin hizmet içi program geliştirilmesine (Kabaran, 2020) ve öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere etkisinin incelenmesine (Bingöl, 2022; E. Demir, 2021) odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunluğu MEB öğretim programlarının değerlendirilmesini konu edinmekte (ör. Bağcıoğlu, 2019; Çelikel, 2022; Kandemir, 2016; Kuzu, 2023; Palabıyık, 2021) ve mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (ör. Cesur, 2010; Ceylan ve Gündoğdu, 2017; Tunç, 2007; Yurdakul, Başokçu ve Yazıcılar, 2020).

Guskey’e (2000; 2002a) göre, mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi, harcanan çabaların karşılığının alınıp alınmadığını ortaya koyar, mesleki gelişim süreci ve etkisine ilişkin akılcı ve güvenilir kararlar alabilmek için önemli bilgiler sağlar. Mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi programın paydaşlarına program hakkında ve programın güçlü ve zayıf yönlerinin tanımlanmasına yardımcı olarak programın etkililiği hakkında geribildirim verilmesine olanak tanır (Yurdakul ve diğ., 2020). Yanı sıra kanıta dayalı kararlar alınması ve öğretmenlerin değişim sürecinde neyin işe yaradığını belirlemesi konusunda mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Uslu, 2017). Dolayısıyla, değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler; program yöneticilerinin programın hedeflerine ne derece ulaştığını, geliştirilmesi ya da devam

ettirilmesi gereken noktaları görmelerini; programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama konusunda kendilerini değerlendirmelerini sağlayabilir. Ayrıca mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi, program geliştiricilere ve karar alıcılara mesleki gelişimi etkili kılabilcek yararlı bilgiler sunabilmektedir.

Guskey (2000), çoğu değerlendirme çalışmasının programın başında ve sonunda yapılan katılımcıların tepkilerini ölçmekle sınırlı kaldığını ileri sürmektedir. Ona göre, program katılımcılarının hangi yeni bilgi ve becerileri öğrendiğini, bunların uygulamalarına ve öğrenci başarısına nasıl yansıdığını araştırmadan değerlendirme adına çok az kanıt elde edilebilir. Ayrıca program değerlendirme; amaçlı, sistematik ve planlı (Guskey, 2000; Kaya, 1997) bir süreçtir. Bu sebeple amaca yönelik izlenen bir program değerlendirme modeli, yol haritası ve genel çerçeve sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışmada da Guskey'nin (2002a) mesleki gelişim programlarını değerlendirmede önerdiği modelinin aşamaları izlenerek bir yol haritası çizilmeye çalışılmıştır.

Alanyazında özellikle sivil toplum kuruluşları tarafından tasarlanan mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesine ilişkin boşluk bulunmaktadır. Bu çalışmanın, bahsi geçen mesleki gelişim programının dış değerlendirme ihtiyacını karşılayacağı ve alanyazındaki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Değerlendirmek üzere ÇEEDTE mesleki gelişim programının seçilme gerekçesi ise, Covid-19 küresel salgınıyla birlikte öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesinin önem kazanması ve bu yeterlilikleri geliştirmeye odaklanan bir mesleki gelişim programının bilimsel bir şekilde incelenmesine olan ihtiyaçtır. Bu bağlamda, bu değerlendirme çalışmasında yanıt aranan temel değerlendirme sorusu ve alt değerlendirme soruları aşağıdaki biçimde ifade edilmiştir.

1.2. Değerlendirmenin Amacı ve Önemi

Bu değerlendirme çalışmasının temel amacı, hem programı tasarlayan ve yürütenlere hem de programdan yararlananlara programın güçlü ve gelişmeye açık yanları ile ilgili geribildirim niteliğinde değerlendirme bilgileri sunmak üzere bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi (ÇEEDTE) mesleki gelişim programını Guskey'nin (2000) beş aşamalı program değerlendirme modeli ile değerlendirmektir.

Guskey'nin modeli mesleki gelişim programının süreci, çıktıları ve yeterliliği hakkında rehber niteliğinde bilgiler sağlayarak programın gelecekteki eylemlerine yol gösterecek öneriler sunmaya yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda ÇEEDTE mesleki gelişim programına ilişkin katılımcıların tepkilerini, programdan hangi yeni bilgi ve becerileri öğrendiklerini, nasıl bir örgütsel destek ve değişim meydana geldiğini, yeni bilgi ve becerilerin nasıl kullanıldığını ve son olarak program kazanımlarının öğrenci öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığını ortaya çıkararak programın güçlü ve gelişmeye açık yanları, programın kalitesi ve çıktıları hakkında hem program yöneticilerine ve uygulayıcılarına hem de programdan yararlananlara programın güçlü ve gelişmeye açık yanları ile ilgili geribildirim niteliğinde değerlendirme bilgileri sunmak amaçlanmıştır. Bu sayede, çalışmanın sonuçlarının ÇEEDTE mesleki gelişim programının hedeflerine ne kadar ulaştığını göstererek ilerideki süreçlerde daha etkili bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitim dünyasında meydana gelen değişimlerin öğrencilerin öğrenmesine yansması konusunda anahtar unsur olan öğretmenlerin, kaliteli mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi önemlidir. Kaliteli mesleki gelişim programları öğretmenlerin uygulamalarını değiştirip öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde geliştiren bir etkiye sahiptir (İlğan, 2013). Ayrıca mesleki gelişim programları öğretmenlerin mevcut gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tasarlanan programların onların gereksinimlerini tam anlamıyla karşılayıp karşılamadığı, yeni bilgi ve becerileri ne kadar kazandırabildiğini, okula ve öğrencilere nasıl yansıdığını değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu anlamda çalışma, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi sürecinde program geliştiricilere ve karar alıcılara yararlı bilgiler sunabilir. Bu sayede çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen programların daha etkin hale getirilmesini sağlayabilir.

Program değerlendirme, programların güncellenmesini ve iyileştirilmesini sağlayarak programın niteliğini dolayısıyla eğitimin niteliğini arttırmaktadır (Demirtaş, 2017). Özellikle de dijitalleşmedeki hızlı dönüşümün eğitimi etkilemesiyle oluşan dijital öğrenme öğretme yöntemlerinin eğitim uygulamalarıyla bütünleştirilmesi gereksinimine yönelik mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi eğitimin niteliğini artırabilir. Bu anlamda çalışmanın örnek teşkil

ederek bu yöndeki değerlendirme çalışmalarını arttıracakı umulmaktadır. Bununla birlikte, bu çalışma ileride yapılabilecek benzer değerlendirme çalışmalarında karşılaştırılabilecek bulgular üretebilir. Ayrıca yöntemsel açıdan değerlendiricilere farklı bir bakış açısı sunarak, kendilerine bir değerlendirme yolu çizmelerine katkı sağlayabilir.

Değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerin kendi gelişimlerini ve uygulamalarını değerlendirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini görmelerine ve varsa uygulamadaki eksiklerini gidermelerine destek olabilir. Yanı sıra sonuçlar, öğrencilere de kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme, çevrimiçi eğitim sürecine uyum sağlama, bu süreçteki sorumluluklarını ve deneyimlerini gözden geçirme fırsatları sunabilir.

Bir sivil toplum kuruluşu tarafından tasarlanan ve yürütülen mesleki gelişim programının değerlendirildiği bu çalışma, sivil toplum kuruluşlarının mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi konusundaki boşluğu doldurarak alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Yanı sıra çevrimiçi eğitim, teknolojinin eğitim-öğretimle bütünleştirilmesi, öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesi gibi konular hakkındaki mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesini konu edinen çalışmalar incelendiğinde bir değerlendirme modeli benimsenen ulusal (İnaltun, 2019; Uslu, 2017; Yurdakul ve diğ., 2020; Yurdakul, Uslu, Çakar ve Yıldız, 2014) ve uluslararası (Freeman, 2021; Forman, 2023; Garone, Bruggeman, Philipsen, Pynoo, Tondeur ve Struyven, 2022) sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Özellikle de Guskey'nin mesleki gelişim değerlendirme modelini kullanan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (İnaltun, 2019; Yurdakul ve diğ., 2020; 2014, Freeman, 2021; Garone ve diğ., 2022). Dolayısıyla çalışmada değerlendirme modeli olarak Guskey'nin mesleki gelişim değerlendirme modelinin kullanılmasının da alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Değerlendirme Sorusu

Bu çalışmada bir sivil toplum kuruluşunun öğretmenlerin mesleki gelişimi için tasarladığı programın etkililiği değerlendirilmiştir. Bu sebeple çalışmanın ana değerlendirme sorusu: “Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi

(ÇEEDTE) mesleki gelişim programının etkililiği nasıldır?” biçiminde ifade edilmiştir.

1.4. Alt Değerlendirme Soruları

Çalışmanın ana değerlendirme sorusunu yanıtlamak için aşağıdaki alt değerlendirme sorularına yanıt aranmıştır:

1. ÇEEDTE mesleki gelişim programına ilişkin katılımcı tepkileri nasıldır?
2. ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve beceriler nelerdir?
3. ÇEEDTE mesleki gelişim programı bağlamında analiz birimindeki okulda örgütsel destek ve değişim açısından neler yaşanmıştır?
4. ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?
5. Analiz birimindeki katılımcılara göre ÇEEDTE mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansıması nasıldır?

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, değerlendirme çalışmasının kuramsal çerçevesi; mesleki gelişim, mesleki gelişim modelleri, mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi ve çevrimiçi mesleki gelişim programları ve değerlendirilmesi başlıkları altında incelenmiş ve devamında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

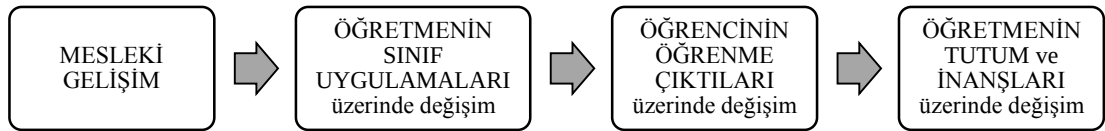
2.1. Mesleki Gelişim

Alanyazında, mesleki gelişim kavramına ilişkin birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin Sparks ve Loucks-Horsley (2003) tarafından mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştiren süreçler olarak ifade edilmektedir. Mesleki gelişim için mesleki öğrenme terimini kullanan Wells (2013), mesleki gelişimi mesleki anlamda gelişmeyi sağlayan sistematik olarak planlanmış deneyimleri içeren uzun vadeli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Villegas-Reimers (2003) ise mesleki gelişimi “bir bireyin mesleki rolünü geliştirmesi” (s.11) olarak ifade etmiştir. Diaz-Maggioli’e (2003) göre mesleki gelişim, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlemek için gönüllü olarak katıldıkları sürekli bir öğrenme sürecidir. Mesleki gelişimi öğretmenlerin gelişimi için *anahtar strateji* olarak ifade eden Borg’a (2018) göre de mesleki gelişim, öğretmenlerin yeterliliklerinde olumlu değişimler yaratmak için tasarlanan etkinliklerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak, mesleki gelişimin öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerine dönük olma, öğretmenlerin gönüllü olarak katılmasına olanak tanıma, değişim odaklı olma gibi niteliklere sahip olan planlı, uzun süreli ve sürekli etkinlikler olduğu söylenebilir.

Çoğu araştırmacı tarafından mesleki gelişim yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmektedir (ör. Bümen ve diğ., 2012; Day, 1999; Terzi, 2014). Mesleki gelişimin yaşam boyu öğrenme ile ilişkisi Day (1999) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

“Doğrudan ya da dolaylı olarak bireye, gruba ya da okula fayda sağlamayı amaçlayan ve bunlar sayesinde sınıftaki eğitimin kalitesini arttıran tüm doğal öğrenmeleri içeren ve bilinçli planlanan etkinliklerden oluşur... Bu etkinlikler sayesinde mesleki yaşamları boyunca öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iyi planlamalar ve uygulamalar yapabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumu edinirler.” (s. 4).

Tüm bu tanımları kapsayacak şekilde Guskey (2000) mesleki gelişimi, “öğrencilerin öğrenmesini arttırmak için, eğitimcilerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere düzenlenen etkinlikler ve süreçler” (s. 16) olarak ifade etmektedir. Guskey’e (2002b) göre mesleki gelişimin üç temel sonucu vardır. Bunlar 1) öğretmenin yeni bilgi ve beceriler edinerek sınıf içi uygulamalarında değişimlerin meydana gelmesi, 2) öğrencilerin öğrenme çıktıları (başarısı) üzerinde oluşan değişim ve 3) öğretmenlerin tutum ve inançları üzerinde oluşan değişim. Guskey (2000), öğretmenlerin, kendi bilgi ve becerilerini geliştireceğini, mesleki gelişimlerinde etkili olacağını ve bunlarla birlikte öğrencilerin başarısını arttıracaklarını düşündükleri süreçte mesleki gelişim etkinliklerine ilgi gösterdiklerini belirtmektedir. Şekil 1’de Guskey’nin öğretmenlerin tutum ve inançlarındaki değişimin öğrencilerin öğrenmesinde iyileşme gördüklerinde meydana geldiğini gösteren Öğretmen Değişimi Modeli gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretmen değişimi modeli (Guskey, 2002b, s. 383)

Guskey’e (2000) göre mesleki gelişim üç temel bileşene sahiptir: amaçlı olma, sürekli olma ve sistemik olma. Amaçlı olma; mesleki gelişimin belli bir amaca hizmet etmesini ifade etmektedir. Buna göre; mesleki gelişimin amacının yani mesleki gelişim etkinliğinden beklenen çıktıların açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Sürekli olma; eğitim dünyasında sürekli değişimler yaşandığı için katılımcıların sürekli öğrenen bireyler olarak yapılan çalışmaları sürekli analiz etmelerine, güncel uygulamaları yansıtma ve uyarlamaya fırsat vermesi olarak açıklanabilir. Bunun için mesleki gelişim programının esnek ve gelişime yönelik alternatiflerin keşfedilmesine imkân verecek nitelikte olması gerekmektedir. Sistemik olma ise mesleki gelişimin tek seferlik etkinliklerden oluşmaması, yeni stratejilerin nasıl kullanılacağı hakkında rehberlik sağlaması ve hem bireysel hem de örgütsel değişimi hedeflemesi şeklinde algılanabilir.

Mesleki gelişim; okullardaki reformların, yeniden yapılanmanın ve değişim çabalarının aracıdır (Guskey, 1995). Dolayısıyla eğitimde istenen değişimin

kolaylaştırıcı etkisi olduğu söylenebilir. Ancak mesleki gelişim bir ya da birkaç günlük değil, sürekli ve işe yerleşik bir süreç olmalıdır (Guskey, 2000). Tek seferlik ya da bir günlük çalıştayların aksine, zamana yayılan mesleki gelişim aktivitelerinin öğretmen davranışını etkilemesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin güncel gereksinimlerini karşılaması daha muhtemeldir (Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001). Dolayısıyla mesleki gelişimin, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesine katkı sağlayacağına inandıkları, amaçlı, sürekli ve sistemik etkinliklerden oluşması gerektiği söylenebilir.

2.2. Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin hizmet öncesi ya da hizmet içi bilgi, beceri ve mesleki uzmanlıklarını geliştirmek üzere tasarlanan geniş kapsamlı programlardır (TEDMEM, 2019a). Odabaşı (2008), mesleki gelişim programlarının eğitimde belirlenen amaçlara ulaşabilmek adına hem öğrenci hem de okul gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenlerin konu alanı, öğretimsel, yöntemsel ve kişisel alandaki bilgi ve becerilerini geliştirmek ve güncellemek için tasarlandığını ifade etmektedir. Bu noktada, eğitimin amaçlarına ulaşmasında öğretmenin hizmet öncesindeki ve hizmet içindeki gelişimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen programların tasarlanmasında ve uygulanmasında farklı modeller kullanılabilir. Alanyazında birçok mesleki gelişim modeliyle karşılaşılmaktadır (ör. Guskey, 2000; Lieberman ve Wilkins, 2006; Ling ve MacKenzie, 2001; Sparks ve Loucks-Horsley, 1989). Sparks ve Loucks-Horsley (1989, s.3) tarafından aşağıdaki mesleki gelişim modelleri ortaya koyulmuştur:

1. Rehberli bireysel gelişim modeli: Bu modelde öğretmenler, birçok şeyi kendi kendilerine öğrenirler. Öğretmenler, kendi belirledikleri bir mesleki sorun üzerine kendi mesleki gelişim etkinliklerini planlayıp gerçekleştirirler. Bunun için mesleki yayınlar okuyabilir, meslektaşlarıyla tartışabilir, bir öğretim stratejisini deneyebilir, ilgi duydukları bir alanda seminer, çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerine katılabilirler.
2. Gözlem/değerlendirme modeli: Bu model klinik danışman, akran koçluğu, öğretmen değerlendirme şeklinde de isimlendirilmektedir. Model kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenerek geribildirimler sağlanır.

3. Geliştirme/iyileştirme sürecine katılma: Bu modelde öğretmenler bir eğitim programını geliştirme ya da gözden geçirme, program tasarlama, problem çözümüne yönelik proje ya da komitelerde görev alma gibi durumlar için bir araya gelirler. Bunun için öğretmenlerin tartışma, araştırma ve gözlem becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu modelde öğretmenler sadece kendi bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda iş birliği yaparak karar alma sürecinde paylaşma becerilerini geliştirebilir.
4. Eğitim/kurs modeli: Bu model öğretmenlerin bireysel ya da grup şeklinde bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan geleneksel bir modeldir. Model, büyük grup sunumları ve tartışmaları, çalıştayları, seminerleri, gösterimleri, dramaları, benzetim ve mikro öğretimi kapsamaktadır. Bu model, geniş kitlelere düşük bütçeyle ulaşabilmek açısından etkili görülebilir. Modelin etkili olabilmesi için öğretmenlerin uygulamaları eğitim sonrasında izlenmesi gerekmektedir.
5. Araştırma modeli/eylem araştırması: Model kapsamında mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitime ilişkin bir sorunu belirleyip bununla ilgili veri toplama ve yorumlama işlemlerini içeren bir araştırma sürecini ifade etmektedir. Araştırma modelinde öğretmenler etkili bir uygulayıcı, sorun çözücü ve karar verici görevi üstlenirler.

Guskey (2000) de bu sınıflandırmayı temel alarak belirlediği mesleki gelişim modellerine “çalışma grupları” ve “danışmanlık modeli” olarak iki model eklemiştir. Çalışma grupları modelinde, ortak bir sorunun çözümünde tüm okul personeli sürece katılır. Personeller homojen ya da heterojen gruplara ayrılır. Dolayısıyla tüm çalışmalar iş birliği içerisinde yapılır. Bu modelin etkili olması, personelin iş birliği içinde çalışmasına ve kendi aralarında organize olabilen grupların varlığına bağlıdır. Danışmanlık modelinde ise, genellikle deneyimli ve başarılı bir öğretmen, deneyimi daha az olan bir meslektaşıyla eşleştirilmektedir. Burada öğretmenler etkili uygulamalar hakkında tartışabilir, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin etkili uygulamalar hakkında yöntem ve strateji paylaşımı yapabilir.

Mesleki gelişim kapsamında ele alınabilecek bir başka model okul temelli mesleki gelişim modelidir. Okul temelli mesleki gelişim programı modeline ilişkin

alışmalar (Kaya ve Kartallioğlu, 2010; OECD, 2018; Owen, 2003) modelin öğretmenlerin kendi çalışma ortamındaki öğrencilerin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu'na (2008) göre, okul temelli mesleki gelişim programları öğretmenlerin iş birliği içinde okuldaki sorunlara ortak çözümler bulmalarını sağlayarak okulu öğrenen bir örgüt haline getirmektedir. Yanı sıra okul temelli mesleki gelişim, öğretmenlerin kendi gelişim planını hazırlaması, uygulaması ve izlemesi aşamalarına da rehberlik edebilmektedir (MEB, 2010). Dolayısıyla, okul temelli mesleki gelişim modelinde öğretmenlerin kendi okul ortamlarında mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları ve kendi gelişimlerini izleyebilmeleri, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde ve öğrendiklerini uygulamaya güdülenmelerini arttırabileceği söylenebilir.

Bahsi geçen mesleki gelişim modellerinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu değerlendirme çalışmasına konu olan ÇEEDTE mesleki gelişim programının geniş kitlelere ulaşmayı hedefleyen eğitim/kurs modeliyle yürütüldüğü söylenebilir.

Alanyazında mesleki gelişim programlarının uygulamada etkili olabilmesi için bazı ilke ve özellikler tanımlanmıştır. Örneğin, Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017) etkili mesleki gelişim üzerine yaptıkları geniş çaplı bir alanyazın araştırması sonucunda etkili mesleki gelişimin yaygın olarak paylaşılan özelliklerini içerik odaklı olma, aktif öğrenmeyi ve iş birliğini destekleme, iyi uygulamaları gösteren örnekler sunma, uzman desteği ve geribildirim sağlama ve uzun süreli olma şeklinde belirlemiştir. Benzer şekilde birçok araştırmacı mesleki gelişimin branş içeriğine odaklanma, aktif öğrenme olanakları sunma, programdan sonraki uygulamalarla uyumlu olma ve uzun süreli olma özelliklerine sahip olması gerektiği konusunda hemfikirdir (Desimone, 2009; Garet ve diğ., 2001; Guskey, 2000; Ling ve MacKenzie, 2001; Sparks ve Hirsh, 2000). Yanı sıra aynı okuldan, aynı sınıf düzeyinden ya da aynı branştan öğretmenlerin grupça katıldığı mesleki gelişim programlarının öğretmenler için daha anlamlı olduğunun altı çizilmektedir (Desimone, 2009; Garet ve diğ., 2001). Sparks ve Loucks-Horsley (2003, s. 290) ise mesleki gelişim programlarının; 1) okul ortamında ve tüm okulu kapsayacak şekilde düzenlendiğinde, 2) ğretmenler yöneticilerle birlikte yardımcı ve planlayıcı olarak katıldığında, 3) farklılaştırılmış eğitim fırsatlarıyla bireyselleştirilmiş öğretime odaklandığında, 4) ğretmenler

kendileri için hedef ve etkinlikler seçmede etkin rol aldığı, 5) gösterime odaklandığında, uzman eşliğinde denemeler yapıldığında, geribildirim verildiği, somut ve zamana yayılan eğitimler düzenlendiğinde ve 5) isteğe bağlı sürekli yardım ve destek sağlandığında etkili olabileceğini belirtmiştir.

Etkili mesleki gelişimin özellikleri üzerine yapılan çalışmaların ortak noktasının iş birliği, etkin öğrenme, uzman desteği, geribildirim ve toplu katılıma olanak tanıma olduğu görülmektedir. Bunların yanında mesleki gelişimin süresi de mesleki gelişim programının etkililiğini önemli ölçüde etkilemektedir (Garet ve diğ., 2001; Guskey, 2000). Kısa süreli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaları için yeterince fırsat sunamamaktadır (Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Lee, 2005). Guskey'e (1995) göre, mesleki gelişim bir olay olarak değil, bir süreç olarak görülmeli, öğretmenlerin yeni uygulamaları mevcut koşullara uydurabilmeleri için zaman tanınmalı ve izleme-takip çalışmalarıyla desteklenmelidir. Garet ve diğerleri (2001) de mesleki gelişim programlarının süresi arttıkça öğretmenlerin meslektaşlarıyla konu üzerine daha çok tartışma fırsatı bulduklarını belirtmiştir. Guskey'e (1995) göre "Değişim hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olarak görülmelidir." (s.18). Bu anlamda mesleki gelişim programının süresinin uzun olmasının örgütsel desteğin artması ve değişimin başlaması için önemli olduğu söylenebilir.

Mesleki gelişim programını etkili kılan bir başka özellik de sistematik değerlendirme yapılmasıdır (Guskey, 2000). Guskey (2000; 2002a) öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarında beş aşamada değerlendirme yapılabileceğini ileri sürmüştür: a) katılımcıların tepkisi, b) katılımcıların öğrenme düzeyleri, c) örgüt desteği ve değişimi, d) katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması, e) öğrenci öğrenme çıktıları (başarısı). Bu aşamalar program değerlendirme modelleri başlığının altında detaylı açıklanmıştır. Bu değerlendirmede her aşama bir öncekinin üzerine kurulur ve bir aşamadaki başarı kendisinden sonraki aşamalardaki başarı için gereklidir. Guskey (2002a), mesleki gelişimi planlarken bu aşamaların geriye doğru ele alınmasını önermektedir. Bunun için önce öğrenci öğrenme çıktılarına (5. Aşama), daha sonra bu çıktılara ulaştıracak etkili yöntem ve tekniklere (4. Aşama) karar verilmelidir. Belirlenen hedefler için ne tür bir örgütsel desteğe ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir (3. Aşama). Uygulamaları gerçekleştirmek üzere katılımcılara hangi

yeni bilgi ve becerilerin kazandırılacağı belirlenmelidir (2. Aşama). Son olarak; bu bilgi ve becerileri kazandırmak için katılımcılara nasıl deneyimler sunulacağına karar verilmelidir (1. aşama). Her aşamadaki karar bir sonrakini etkilediği için geriye doğru planlama oldukça önemli görülmektedir.

2.4. Mesleki Gelişim Programlarının Değerlendirilmesi

Program geliştirme sürecinin en önemli adımlarından biri, programın değerlendirilmesidir. Program değerlendirme geliştirilen programın hem güçlü yönleri hem de geliştirilmesi ya da iyileştirilmesi gereken yanları hakkında bilgi verir.

Stufflebeam (2000) program değerlendirmeyi karar almaya yardımcı olmak, savunabilirliği desteklemek, etkili uygulamaları yaygınlaştırmak, içinde bulunulan duruma yönelik kavrayışı arttırmak için betimlemek, bilgi toplamak, raporlaştırmak ve bir şeyin tanımlayıcı bilgisinin değerini ortaya koymak üzere yapılan bir yargılama süreci olarak ifade etmektedir. Kaya (1997), programın tüm ya da bazı boyutlarının etkisinin, etkinliğinin ve olası tüm çıktılarının yargılanması adına bilgi toplanması, analizi ve yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Erden'e (1998) göre program değerlendirme, iki amaca yönelik yapılır. Birincisi öğrenci başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermektir. İkincisi ise programın etkililiği hakkında karar vererek programdaki aksaklıkların giderilerek gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamaktır. Uşun'a (2016) göre program değerlendirme; geliştirilmiş bir programın bilimsel araştırma süreçleri kullanarak doğruluğu, gerçekliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi konular hakkında karar verme sürecidir.

Program değerlendirme süreci oldukça detaylı ve zor bir süreçtir. Alanyazında program değerlendirmeyi kolaylaştırabilecek ve sistematik hale getirebilecek rehber niteliğinde birçok yaklaşım ve model önerilmektedir (Fitzpatrick ve diğ., 2019; Ornstein ve Hunkins, 2018; Posner, 2004). Model seçimi programın türüne ve amacına göre değişmektedir. Bu çalışma, bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesini hedeflediği için, yapılan alanyazın taraması sonucu özellikle mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde öne çıkan, kullanılan modellere herhangi bir yaklaşım altında sınıflanmadan kısaca belli başlılarına yer verilmesinde yarar görülmektedir.

Alanyazında, mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde öne çıkan modellerden CIPP değerlendirme modeli (ör. Aslan ve Sağlam, 2018; Yurdakul ve diğ., 2014; Zainudin, Anita, Widyaningrum ve Amin, 2023), karar vericilere (politikacılar, program yöneticileri, idareciler vb.) program hakkında bilgi vermek amacı güden karar odaklı değerlendirme modellerinden (Fitzpatrick ve diğ., 2019) biridir. Stufflebeam tarafından 1971’de geliştirilen bu modele göre, değerlendirme devam eden bir süreçtir ve program hakkında sürekli veri toplanmasına, programla ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır (Stufflebeam, 2000). Model, programın bağlamının önemini yansıtarak değerini ortaya çıkarmaya ve bir şeyleri kanıtlamaktan ziyade programın iyileştirilmesine odaklanmaktadır (Fitzpatrick ve diğ., 2019). Bu modelde birbirini takip eden dört aşamada değerlendirme yapılmaktadır (Ornstein and Hunkins, 2018):

Bağlamın (Context) değerlendirilmesi, planlama aşamasında olan programın gereksiniminin, hedeflerinin ve çıktılarının belirlenmesini sağlamaktadır. “Katılımcıların gereksinimleri nelerdir?”, “Bu gereksinimleri karşılamak için neler yapılmalıdır?” ve “Program sonunda katılımcılar ne gibi bilgi, beceri ve tutum edineceklerdir?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Girdinin (Input) değerlendirmesinde programın hedeflerine ulaşabilmesi için gereken kaynaklara ve yöneticilerin uygulama aşamasında gereksinim duyacakları stratejilere karar verilmektedir. “Girdi değerlendirmesi aşamasında hedefler uygun olarak belirlenmiş mi?”, “Hedefler kurumun amaçları ile uyumlu mu?”, “Öğretim yaklaşımı, stratejileri, yöntem ve teknikleri uygun mu?” gibi programın çeşitli bileşenlerine yönelik sorulara yanıt aranmaktadır.

Sürecin (Process) değerlendirilmesinde, programı düzenleyen ve yürüten kişilere sürekli ve düzenli olarak bilgi vermek amaçlanmaktadır. Sürecin değerlendirilmesi, program başladıktan sonra planlanan etkinliklerle uygulanan etkinliklerin uyumunun kontrol edilmesini ve süreçte ortaya çıkan engeller için düzeltme/iyileştirme yapılabilmesini sağlamaktadır. Bu noktada “Program planlandığı gibi mi uygulanıyor?”, “Ne gibi değişiklikler yapılmıştır ya da yapılmalıdır?” ve “Programın başarılı olmasını engelleyen unsurlar var mıdır?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Çıktının (Product) değerlendirmesinde, hedeflenen ürün ile ortaya çıkan ürün karşılaştırılıp, programa devam edilip edilmeyeceğine, geliştirme çalışmalarının yapılıp yapılmayacağına karar verilmekte; “Hangi sonuçlar elde edilmiştir?”, “Katılımcıların gereksinimleri ne derecede karşılanmıştır?”, “Programda değişiklik ya da iyileştirme yapılmalı mıdır?” ve “Program durdurulmalı mıdır?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Stufflebeam ve diğerleri (2000), sundukları akış şemaları ile kurumların programlarının sürdürülmesine ya da iyileştirmesine yardımcı olmak için değerlendirmede CIPP modelinin rolünü göstermişler ve kurumların kendi iç değerlendirme faaliyetlerini yürütebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Yanı sıra kurumların düzenli olarak bağlam değerlendirmesi yapmaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Bağlam değerlendirmesi ile katılımcıların gereksinimleri ve hedeflerin uygunluğu ortaya çıkarılabilmektedir. Bu tür bir çalışma ile kurum güçlü, zayıf yönlerini ve ihtiyaçlarını değerlendirebilmektedir. Bağlam değerlendirmesi, sonuçları değerlendirmek için kanıta dayalı standartlar da sağlamaktadır. Sonuç olarak bağlam değerlendirmesi, sonuçların değiştirilip değiştirilmeyeceği konusunda karar vermeye yardımcı olmaktadır. Herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmadığına karar verilirse program geçerliliğini sürdürebilmektedir. Ancak değişiklik yapmaya karar verilirse ortaya çıkan sorunlar netleştirilip bunların çözümüne ilişkin hedefler oluşturulmaktadır. Tatmin edici bir çözüm bulunmadığında girdi değerlendirmesi yapılmaktadır. Girdi değerlendirmede, ilgili alanyazın gözden geçirilip benzer programlar incelenmektedir. Gerekğinde bir dış değerlendirciden de yardım alınabilmektedir. Sonrasında süreç ve ürün değerlendirmesi yapılmaktadır. Sonuçta, tanımlanan gereksinimlere, sorunlara ve hedeflere yanıt verebilecek ölçütler belirlenip iyileştirme yoluna gidilebilmektedir. Daha fazla inceleme yapılmasına karar verilirse girdi değerlendirmesi tekrarlanabilmektedir. Ancak yine de tatmin edici bir çözüme ulaşılamazsa program iptal edilebilmektedir. CIPP modeli, mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde kullanılarak program hakkında karar verme yetkisine sahip olan, programı tasarlayan ve yöneten kişilere programın güçlü ve zayıf yönleri hakkında önemli bilgiler verebilir. Programda geliştirilmesi gereken noktalar varsa bunları ortaya çıkarabilmekte ve programın iyileştirilmesini sağlayabilmektedir. Örneğin, Cansu (2010) yaptığı e-sertifika programı değerlendirme çalışmasında bu

modeli kullanarak programın bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamalarını katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre ayrı ayrı değerlendirmiş ve karar alıcıların programı geliştirmesini sağlayabilecek bilgiler elde edebilmiştir.

Mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir diğer model, Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli'dir (ör. Asar ve Günay, 2023; Kumral ve Sarıcaoğlu, 2011). Alanyazında bu model, uzmanlık ve tüketici odaklı yaklaşım (Fitzpatrick ve diğerleri, 2019) içinde gösterilmektedir. Elliot W. Eisner, kendi adıyla anılan bu modeli 1977 yılında eğitim yönetimi ve değerlendirme yöntemleri çalışmalarının kapsamında geliştirmiştir. Eğitsel eleştiri modelinde program değerlendirme bir program eleştirisi niteliğindedir. Buradaki eleştiri, bireylerin program ilişkin daha önce fark edilmemiş ya da geri planda kalmış olabilecek nitelik ve özellikleri görmelerini sağlayan eğitimsel bir süreçtir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2019). Marsh ve Willis'e (2007) göre Eisner, değerlendirmenin program geliştirme çalışmasının son aşaması değil, tüm sürecin içine yayılmış bir durum olduğuna ve değerlendirmenin daha anlamlı olması için bireylerin duygularının ve öznel deneyimlerinin dikkate alınması gerektiğine inanmaktadır. Ornstein ve Hunkins (2018), Eisner'ın eğitsel eleştiri modelinin betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma boyutlarından oluştuğunu açıklamıştır. Betimlemede değerlendiriciler eğitim çevresini ve programı betimledikleri bir rapor hazırlamaktadır. Yorumlamada değerlendiriciler, betimleme sonucunda hazırladıkları rapor doğrultusunda ulaştıkları bulguları yorumlamaktadır. Örneğin, yeni bir program geliştirilirken bunun nedenlerini açıklayabilmektedir. Değerlendirmede değerlendiriciler, programın eğitimsel değerini ortaya koyarak, temalaştırmada ise programı inceleyerek bazı temalar ortaya çıkarmaktadırlar. Bu temalar, programın işleyişine ve geliştirilmesine rehberlik edebilecek anlamlı bilgilerden oluşmaktadır.

Ürünün ya da programın kalitesini değerlendirmede önemli olan etmenlerin ayrıntılı olarak tanımlanması bu modelin odak noktasıdır (Fitzpatrick ve diğ., 2019). Eisner'a (1985) göre bu değerlendirme, bilimsel geçerliliğe (genellenebilirliğe) değil değerlendiricinin gözlemlerine, kişisel yorumlarına ve paydaşlarla iş birliğine dayanmaktadır. Bu sebeple ders gözlemleri, portfolyo değerlendirmeleri, doküman incelemesi gibi yöntemler kullanılmalıdır. Yanı sıra, Eisner değerlendirme sonuçları hakkında halkın (ebeveynler, idareciler, yerel ya da devlet daireleri ve benzer gruplar)

bildirilmesini önemsemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Özdemir'e (2009) göre Eisner'in modeli özellikle yeni programlar için zengin ve nitelikli eğitsel yaşantıları betimlemeye yönelik bir değerlendirme modelidir. Ayrıca bu modelle yapılacak bir değerlendirmenin hem değerlendirme konusunda uzman hem de programın uygulayıcısı olan kişiler tarafından yapılması gerektiği belirtilmektedir (Karsak, 2018). Nitel çalışma yöntemlerinin kullanılmasına dayanan bu modelde program değerlendirmenin amacı, sadece ulaşılan ve ulaşılamayan hedefleri ortaya çıkarmak değil aynı zamanda programın çalışanlar ve öğrenciler gibi diğer paydaşları üzerindeki etkilerini de ortaya koymaktır (Yıldız ve Sarıtepeci, 2013). Bu model de mesleki gelişim programlarının detaylı değerlendirilmesine olanak tanıyarak etkililiği hakkında önemli veriler elde etmek amacıyla kullanılabilir. Örneğin, Asar ve Günay (2023) tarafından yapılan çalışmada tarih öğretmenleri için tasarlanan bir mesleki gelişim programını Eisner'in eğitsel eleştiri modelini kullanarak değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler edinmeleri ve bunları öğretime yansıtma açısından programın etkili olduğu belirtilmiştir.

Mesleki gelişim programlarını değerlendirmede kullanılabilecek bir başka model Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli'dir (Cansu, 2010; Eviren, 2018; Kanadlı ve Yılmaz, 2016; Ünlü, 2013; Zhao ve diğ., 2023). Bu model ilk olarak 1959 yılında ortaya çıkmıştır. O zamandan beri de yetişkin eğitim programlarının etkililiğini değerlendirmede en çok kılavuz alınan modeldir (Naugle, Naugle ve Naugle, 2000). Hayes'e (2008) göre bu modelin yaygın olarak kullanılmasının sebebi yetişkin eğitim programlarını değerlendirmede kapsamlı ve pratik bir çerçeve sunmasıdır. Yani sıra, bu model gücünü, değerlendirme konusunda aşamalar sunarak eğitimin değerlendirilmesini kolaylaştırmasından almaktadır (Alliger ve Janak, 1989).

Program değerlendirmenin sadece eğitimin öncesini ya da sonrasını değerlendiren bir form kâğıdı olarak görülmemesi, eğitim programını daha iyi hale getirecek fırsatları sunması gerektiği savunulan (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006) Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli'nin aşamaları aşağıdaki biçimde açıklanabilir (Eroğlu, 2006; Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006; Özaydın, Günbatar, Önal ve Çakır, 2012):

Tepki: Katılımcıların programa ilişkin tepkilerinin, diğer bir anlatımla, memnuniyetlerinin ölçüldüğü aşamadır. Bu aşamada, katılımcıların programı ne kadar beğendiklerini, programın bileşenleri hakkında neler hissettiklerini araştırmak önemlidir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick'e (2006) göre bu aşama önemlidir, çünkü katılımcıların ilgisi, dikkati ve güdülenmişlik düzeyleri yani tepkisi, öğrenme ile yakından ilişkilidir.

Öğrenme: Program sonunda katılımcıların tutumlarındaki değişimlerin, yeni bilgi ve becerilerin ne düzeyde öğrenildiğinin değerlendirildiği aşamadır. Özellikle “Hangi bilgiler öğrenilmiştir?”, “Hangi becerilerin gelişmesi sağlanmıştır?” ve “Hangi tutumlar, nasıl değişmiştir?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Davranış: Katılımcıların tepkilerinin ve öğrendiklerinin ne ölçüde davranışlarına ve iş ortamlarına yansıtıkları değerlendirildiği bu aşamanın Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006) tarafından programın etkinliğini en çok arttıran aşama olduğu belirtilmektedir.

Sonuç: Programın maliyeti ve yararları, işteki verim ve kalite artışı, kaza seviyelerinin düşmesi, satışların artması gibi programın nihai sonuçlarının değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada “Program niteliği ne kadar arttırdı?” ve “Program sonunda ne gibi somut yararlar elde edildi?” gibi sorulara yanıt aranmaktadır.

Conway ve Ross'a (1984) göre, bir gelişim programında katılımcılar program öncesi becerileri hafife alırken program sonrası becerileri abartma eğilimindedir. Bu sebeple, katılımcıların yalnızca tepkilerini ölçmek yanıltıcı sonuçlara yol açabilir. Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in (2006) de belirttiği üzere, bir değerlendirme çalışmasının yararlı ve değerli olabilmesi için bu dört aşamanın sırasıyla ele alınması gerekmektedir. Bu modelin her aşaması bir öncekinden daha bilgilendiricidir ve tüm aşamalar sebep sonuç ilişkisi bakımından birbirleriyle bağlantılıdır (Alliger ve Janak, 1989). Model programın hangi unsurunun nasıl bir role sahip olduğunu anlamak için zengin bir bağlam sağlamaktadır. Bu sayede kurumlar eğitim çabalarının etkinliği hakkında daha özgün ve örgütsel değişim için daha yararlı geribildirimler elde edebilirler (Praslova, 2010). Görüldüğü üzere bu model, mesleki gelişim programının sonrasındaki gelişmelerin de değerlendirilmesine olanak tanımaktadır. Örneğin, Eviren (2018) tarafından yapılan bir mesleki gelişim programı değerlendirme

çalışmasında bu modeli kullanılmış ve programın hem süreçte hem öğretmenlerin sonraki uygulamalarına aktarılmasında ne derecede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Son olarak, bu değerlendirme çalışmasında da kullanılan Guskey'nin Beş Aşamalı Değerlendirme Modeli ele alınmıştır (Eda, Doğan, İrez, Çakmakçı, Yalaki, 2019; Freeman, 2021; Garone ve diğ. 2022; İnaltun, 2019; Lowden, 2003; Sonay ve Erozan, 2021; Visser, Coenders, Terlouw ve Pieters, 2013; Yurdakul ve diğ., 2014). Guskey'nin özellikle eğitim alanındaki mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi amacıyla önerdiği bu modelde yukarıda bahsedilen üç modelden farklı olarak dikkat edilmesi gereken en önemli unsur programın öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir (Guskey, 2000). Çünkü ona (Guskey, 2000; 2002a) göre; eğitimcilere yönelik mesleki gelişim çabalarının nihai amacı öğrenci öğrenmesinde olumlu değişiklikler yaratmaktır. Ayrıca mesleki gelişim sistematik bir çaba olarak sadece bireysel değil, örgütün tüm yapıları üzerinde değişimi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, mesleki gelişim, öğrenci öğrenmesini etkileyen herkes içindir. Bu doğrultuda, Guskey mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi için beş aşamalı bir model önermiştir. Bu modelin aşamaları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Katılımcıların tepkisi aşamasında daha çok katılımcıların yaşadıkları deneyimden memnun kalıp kalmadıklarını odaklanmakta ve değerlendirme yaparken içerik, süreç ve bağlam olmak üzere üç kategoriye ilişkin veri toplanmaktadır. İçerik değerlendirmede, içeriğin katılımcıların gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığı, programı anlamlı ya da yararlı bulup bulmadıkları araştırılmaktadır. Süreç değerlendirmede, programın amacı, hedefi, eğitimler, materyaller, öğretme etkinlikleri, öğretme strateji, yöntem ve teknikler gibi unsurlara ilişkin katılımcıların tepkileri incelenmektedir. Bağlam değerlendirmede ise, programın gerçekleştiği yerin, zamanın ve diğer organizasyonel koşullarının katılımcılar tarafından uygun bulunup bulunmadığı sorgulanmaktadır. Tablo 1'de katılımcı tepkilerinin değerlendirilmesine ilişkin sorulabilecek sorular, değerlendirilen unsurlar, veri toplama yolları ve verilerin hangi amaçla kullanılabileceği gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı Tepkilerinin Değerlendirilmesi*

Değerlendirme aşaması	Ne tür sorulara yanıt aranır?	Hangi yollarla veri toplanır?	Hangi unsur değerlendirilir?	Toplanan veriler nasıl kullanılır?
Katılımcıların tepkileri	Programın konusu katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerini karşıladı mı?			
	Katılımcılar iyi zaman geçirdi mi?			
	İçerik katılımcılar için anlamlı mıydı?			
	Programın yararı hakkında ne düşünüyorlar?			
	Amaç ve hedefler açıkça paylaşıldı mı?			
	Eğitmen(ler) yeterince donanımlı, bilgili ve yardımsever miydi?			
	Materyaller katılımcıların öğrenmesine katkı sağladı mı?	Modül sonu ya da program sonu anketleri	Deneyime ilişkin memnuniyet	Programın tasarısının ve organizasyonel koşulların iyileştirilmesi
	Etkinlikler içerikle uyumlu muydu?			
	Etkinlikler için yeterli süre tanındı mı?			
	Programın gerçekleştirildiği yer ve zaman katılımcılar için uygun muydu?			
	Organizasyonel koşullar; ikramlar, binanın sıcaklığı vs. yeterli ve uygun muydu?			

Guskey, 2002a, s.3

Bu bağlamda, mesleki gelişim programının içerik, süreç ve bağlama ilişkin unsurlarının katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayabilecek, onları süreçte aktif tutabilecek, etkileşim kurmalarını sağlayabilecek ve organizasyon açısından tatmin edebilecek düzeyde olup olmadığına odaklanan değerlendirmeler yapılmalıdır.

Katılımcıların öğrenmesi aşamasında mesleki gelişim programının katılımcılara bilişsel, devinişsel ve duyuşsal olmak üzere üç alanda kazandırması hedeflenen yeni bilgi, beceriler, tutum ve anlayışların katılımcılar tarafından kazanılıp kazanılmadığı değerlendirilmektedir. Tablo 2’de katılımcı öğrenmesinin

değerlendirilmesine ilişkin sorulabilecek sorular, değerlendirilen unsurlar, veri toplama yolları ve verilerin hangi amaçla kullanılabileceği gösterilmiştir.

Tablo 2. *Katılımcı Öğrenmesinin Değerlendirilmesi*

Değerlendirme aşaması	Ne tür sorulara yanıt aranır?	Hangi yollarla veri toplanır?	Hangi unsur değerlendirilir?	Toplanan veriler nasıl kullanılır?
Katılımcıların öğrenmesi	Katılımcılar hedeflenen bilgi ve becerileri kazandı mı?	Modül sonu ya da program sonu başarı testleri, simülasyon (benzetim), gösterip yaptırma, sözlü ya da yazılı yansımalar, katılımcı portfolyoları	Yeni bilgi ve beceriler	Program içeriğinin iyileştirilmesi

Guskey, 2002a, s.3

Dolayısıyla, mesleki gelişim programında değerlendirmeciye katılımcıların ne tür bilgi, beceri ya da tutum edindiklerini gösterebilecek çeşitli yöntem, teknik, etkinlik, değerlendirme gibi uygulamalara yer verilmelidir.

Örgütsel destek ve değişim aşamasında katılımcıların çalıştığı örgütün bu mesleki gelişimi destekleyip desteklemediği değerlendirilmektedir. Bir mesleki gelişim programı ne kadar bireysel değişim gereksinimini karşılarsa karşılarsın örgütün kültürü bu değişimi destekler nitelikte değilse program amacına ulaşmakta başarısız olabilir. Tablo 3'te örgütsel destek ve değişimin değerlendirilmesi sürecine ilişkin bilgiler gösterilmiştir. Buradan hareketle, bu aşamanın değerlendirilmesi için mesleki gelişim programıyla kazanılan bilgi, beceri ve tutumların örgüt ortamında uygulamaya geçmesi ve bunun için de uygun örgütsel koşulların sağlanması beklendiği söylenebilir.

Tablo 3. *Örgütsel Destek ve Değişimin Değerlendirilmesi*

Değerlendirme aşaması	Ne tür sorulara yanıt aranır?	Hangi yollarla veri toplanır?	Hangi unsur değerlendirilir?	Toplanan veriler nasıl kullanılır?
Örgütsel destek ve değişim	Yeni uygulamalar örgüt tarafından açıkça desteklendi mi?			
	Yeni uygulamalar için kolaylık sağlandı mı?	Okul kayıtları, okul yönetimi ve katılımcılarla görüşmeler, anketler, katılımcı portfolyoları	Örgütün onayı, desteği, sağladığı imkânlar	Örgüt desteğini belgelemek ve iyileştirmek, gelecekteki değişim çabalarını biçimlendirmek
	Uygulamada karşılaşılan problemler çabuk ve yeterli bir şekilde çözüldü mü?			
	Yeni uygulamalar için gerekli kaynaklar sağlandı mı?			
	Programın örgüt kültürü üzerindeki etkisi nasıldı?			

Guskey, 2002a, s.3

Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması aşamasında katılımcıların programdan öğrendikleri yeni bilgi ve becerilerin, sınıf içi uygulamalarında değişim yaratıp yaratmadığının değerlendirildiği aşamadır. Bu aşamada hem düzey hem nitelik için veri toplanmaktadır. Dolayısıyla bu aşama için programın hemen sonrasında değerlendirilme çabasına girilmemeli, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri benimseyip uygulayabilmeleri için yeterli zamanın geçmesi beklenmelidir. Tablo 4'te yeni bilgi ve becerilerin kullanılmasına ilişkin yürütülecek değerlendirme süreci özetlenmiştir.

Tablo 4. *Yeni Bilgi ve Becerilerin Değerlendirilmesi*

Değerlendirme aşaması	Ne tür sorulara yanıt aranır?	Hangi yollarla veri toplanır?	Hangi unsur değerlendirilir?	Toplanan veriler nasıl kullanılır?
Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması	Katılımcılar yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kullanıyor mu?	Anketler, katılımcı görüşmeleri, direk gözlemler, video kayıtları, sözlü ya da yazılı yansımalar, katılımcı portfolyoları	Kullanım düzeyi ve niteliği	İçeriğin kullanımını belgelemek ve geliştirmek

Guskey, 2002a, s.4

Öğrenci öğrenme çıktıları aşamasını Guskey (2000), nihai sonuç (bottom line) olarak adlandırmaktadır. Bu aşamada mesleki gelişim programı sonrası yeni uygulamaların öğrenci öğrenmesine nasıl yansıdığı değerlendirilmektedir. Bu aşamada nasıl değerlendirme yapılabileceği Tablo 5’te gösterilmiştir. Bu aşamada değerlendirme yapılmasının mesleki gelişim programının bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

Tablo 5. *Öğrenci Öğrenme Çıktılarının Değerlendirilmesi*

Değerlendirme aşaması	Ne tür sorulara yanıt aranır?	Hangi yollarla veri toplanır?	Hangi unsur değerlendirilir?	Toplanan veriler nasıl kullanılır?
Öğrenci öğrenme çıktıları	Programın öğrenciler üzerinde etkisi nasıldı?			
	Program öğrencilerin performansını ya da başarısını etkiledi mi?	Öğrenci kayıtları, okul kayıtları, anketler,		
	Program öğrencileri fiziksel ve duyuşsal açıdan etkiledi mi?	katılımcılarla, diğer öğretmenlerle, idarecilerle ve öğrencilerle görüşmeler, katılımcı portfolyoları	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışları	Programın tasarımı, uygulama ve sürdürme faaliyetlerini iyileştirmek
	Program öğrencilerin derse katılımını etkiledi mi?			
	Program öğrencilerin okulu bırakmasını engelledi mi?			

Guskey, 2002a, s.5

Guskey’e (2000) göre, birinci ve ikinci aşama için program esnasında ya da hemen sonrasında veri toplanmalıdır. Ancak üçüncü ve beşinci aşamalar da dördüncü aşamada olduğu gibi daha uzun vadelidir ve güvenilir bilgiye ulaşabilmek için katılımcıların işin başına dönüp yenilikleri uygulamaları için zaman tanınmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programları değerlendirilirken katılımcı öğretmenlerin öğrendiklerini örgüt ortamına ve sınıf içi uygulamaların taşınmaları, öğrenci çıktılarına yansıtabilmeleri için yeteri kadar beklenmelidir.

Bu model mesleki gelişim programının başladığı andan öğretmenlerin sınıf uygulamalarına ve öğrencilerdeki yansımalarına kadar yani hem kısa hem uzun dönemdeki etkilerini değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Alanyazında, mesleki

gelişim programlarının tam olarak etkili olduğunun söylenebilmesi için öğretmenlerin öğrendiklerini ne derecede uygulayabildiğinin, içinde bulunduğu örgütten aldığı desteğin ve öğrenci çıktılarına nasıl yansıdığının değerlendirilmesinin önemli olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, İnaltun (2019) yaptığı değerlendirme çalışmasında bu modelden faydalanarak değerlendirdiği mesleki gelişim programının tepki ve öğrenme boyutunda etkili olarak değerlendirilmesine rağmen örgütsel destek, kullanma ve öğrenciye yansımaları açısından yeterince etkili olmadığına ilişkin bilgiler elde etmiştir.

2.5. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Programları ve Değerlendirilmesi

Covid-19 sonrasındaki gelişmeler ve eğitimde dijitalleşmedeki hızlı dönüşüm, öğretmenlerin mesleki gelişim şekillerini de etkilemiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri çevrimiçi ortama taşınmıştır. Çevrimiçi mesleki gelişim, zamandan ve mekândan etkilenmeden bireylerin gelişen teknolojiye ayak uydurmalarına katkı sağlayacak bilgi ve becerilerin öğretildiği, internetin eğitim, iletişim ve iş birliği aracı olarak kullanıldığı mesleki gelişim etkinlikleri olarak görülmektedir (Ağır, 2007; Özbay, 2015; Rasmussen ve Northrup, 2002) Diğer bir deyişle çevrimiçi mesleki gelişim, internet aracılığıyla sunulan ve bireylere fırsat eşitliği sağlayan uzaktan eğitimlerdir.

Alanyazında, çevrimiçi mesleki gelişimin bireylere bağımsız ve esnek bir öğrenme fırsatı sunduğu için bireysel başarı ve becerilerin gelişmesine katkı sağladığının altı çizilmektedir (Ağır, 2007; Bakioğlu ve Can, 2014). Bu anlamda, çevrimiçi mesleki gelişimin bireyselleştirilmiş öğretim sağladığı düşünülebilir. Ayrıca çevrimiçi mesleki gelişimde iletişim teknolojileriyle etkileşim imkânı da bulunmaktadır (Özarslan, 2008). Dolayısıyla, çevrimiçi mesleki gelişimde de etkileşimli etkinliklerle bireyin aktif olması ve diğer bireylerle iş birliği kurması sağlanabilir. Bu sayede mesleki gelişim programlarının etkili olabilmesi için gereken aktif öğrenme sunma ve iş birliğini destekleme koşulları karşılanabilir.

Çevrimiçi mesleki gelişim; bireysel ya da toplu eğitimler/kurslar, webinarlar, çalıştaylar, danışmanlıklar ve meslektaşlarla çevrimiçi paylaşımlar (Treacy, Kleiman ve Peterson, 2002), Kitleli Çevrimiçi Açık Kurslar (Massive Open Online Courses [MOOCS]) (Xie, Siau ve Nah, 2020) gibi farklı şekillerde görülebilmektedir. Bu çalışmaya konu olan ÇEEDTE mesleki gelişim programı öğretmenlere

meslektaşlarıyla çevrimiçi paylaşımlar yapmaya fırsat sunan bir toplu eğitim olarak düşünülebilir.

Alanyazında çevrimiçi mesleki gelişim programları için farklı türler tanımlanmıştır. Araştırmacılar ortak olarak eş zamanlı, eş zamansız ve karma olmak üzere üç tür e-öğrenme türünden bahsetmektedir (Bates, Phalen ve Moran, 2016; Clark ve Mayer, 2008; Elliott, 2017; Ergin, 2010; Kazu ve Özdemir, 2002; Xie ve diğ., 2020; Yamamoto ve Altun, 2020). Eşzamanlı çevrimiçi eğitim eğitmenlerin ve öğrenenlerin aynı zamanda fakat farklı mekanlarda bir iletişim teknolojisiyle karşılıklı iletişim kurarak gerçekleştirdiği uzaktan eğitimidir (Kazu ve Özdemir, 2002). Yamamoto ve Altun (2020), eşzamanlı çevrimiçi eğitimin sanal sınıflar, canlı dersler, video konferanslar ve sesli konferanslar şeklinde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, eşzamanlı çevrimiçi mesleki gelişim programlarının katılımcıların belli bir zaman diliminde çevrimiçi olmasını gerektiren etkileşimli uzaktan eğitim programları olduğu düşünülebilir. Eş zamansız mesleki gelişim, katılımcıların kendi belirledikleri zamanlarda katılabildikleri ve öğrenmeyi kendi hızlarına göre planlayabildikleri uzaktan eğitim etkinliklerini içermektedir. Bu etkinlikler video ve ses kayıtları, sunumlar şeklinde görülebilmektedir (Kazu ve Özdemir, 2002). Karma çevrimiçi eğitim ise her iki yöntemin avantajlarından faydalanan mesleki gelişim türüdür. Burada eğitimin bir kısmı yüz yüze gerçekleştirirken bir kısmı da çevrimiçi yürütülebilmekte (Xie ve diğ., 2020) ya da her iki yöntem de çevrimiçi ortamda gerçekleşebilmektedir (Bates ve diğ., 2016). Bu çalışmada değerlendirilen ÇEEDTE mesleki gelişim programının eş zamanlı ve eş zamansız yöntemlerin bir arada kullanıldığı ve tüm sürecin çevrimiçi gerçekleştirildiği karma çevrimiçi eğitim türüne benzetilebilir.

Etkili kelimesi yüz yüze ve çevrimiçi eğitim programları için benzer anlam taşımaktadır (Elliott, 2017). Örneğin, Duffy ve diğerlerinin (2006) yaptıkları çalışmada çevrimiçi mesleki gelişim programlarında da içerik odaklı olmanın, öğretmenlerin aktif katılımını ve yansıtma yapmasını desteklemenin, öğrenmeyi kolaylaştıracak fırsatlar sunmanın, izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla sürekli olmanın önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında Treacy ve diğerleri (2002) çevrimiçi mesleki gelişim programlarının başarılı olabilmesi için yüz yüze etkinliklerle harmanlanması ve zengin, etkileşimli bir çevrimiçi öğrenme topluluğu

oluşturulması gerektiğinin altını çizmektedir. Powell ve Bodur (2019) öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerinin tasarımına ve uygulanmasına ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada etkili çevrimiçi mesleki gelişim programlarıyla bazı ilgili anahtar ilkeler belirtmiştir. Bunlar; 1) ilgililik (öğretmenlerin bireysel ihtiyacına yönelik olması), 2) yararlılık (öğretim uygulamalarıyla ilgili sorunları çözmesi), 3) etkileşim ve iş birliğini destekleme, 4) özgün görev ve etkinlikler içermesi (öğretmenlerin kendi okul bağlamını yansıtarak gerçek sınıf uygulamalarıyla bağlantı kurabilecekleri görev ve etkinlikler yaptırma), 5) yansıtma (öğretmenlerin yeni edindikleri bilgilerin kendi uygulamaları ve öğrenci öğrenme çıktılarıyla nasıl ilişkili olduğunu değerlendirmelerine yardımcı olabilecek akran yansıtmasına ya da öz yansıtma olanağı tanıması) ve 6) teknoloji, içerik, pedagoji ve öğrenenlerin kesişimselliğidir.

Bragg, Walsh ve Heyeres (2021) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında etkili çevrimiçi mesleki gelişim programlarına dair bazı tasarım ilkeleri belirlenmiştir. Bu unsurlar; farklı öğrenme stillerine uygun olma, program süresinin yeterli olması, aktif katılım ve etkileşimi destekleme, içerik odaklı olma, uygulanabilir etkinlikler içermesi, katılımcıların kendi hızında öğrenmesini sağlama, beklenti ve gereksinimleri karşılama, hedefe uygun etkinlikler içermesi, bireysel farklılıkları dikkate alma ve yansıtma fırsatı verme şeklinde sıralanmıştır. Alanyazında etkili çevrimiçi mesleki gelişim programlarının özelliklerinin ortak noktalarının içerik odaklı olma, beklenti ve gereksinimleri karşılama, etkileşimi destekleme ve yansıtma izni verme olduğu görülmektedir.

Alanyazında çevrimiçi mesleki gelişim programları için bazı avantaj ve dezavantajlardan söz edilmektedir. Şüphesiz çevrimiçi mesleki gelişimin en büyük avantajı zaman ve mekân kısıtlamasının olmamasıdır (Elliott, 2017). Ayrıca çevrimiçi mesleki gelişim programları öğretmenlerin yüz yüze ortamlarda katılma fırsatı bulamadıkları mesleki gelişim etkinliklerine katılma fırsatı vermektedir (Bates ve diğ., 2016; Treacy ve diğ., 2002). Dolayısıyla, çevrimiçi mesleki gelişim programları kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenler için önemli bir mesleki gelişim olanağı sağlamaktadır. Yanı sıra çevrimiçi mesleki gelişim programları çok sayıda öğretmene ulaşma (Özer, 2004) ve öğretmenlerin kendi hızlarında öğrenerek derin bir öz değerlendirme yapabilmeleri için yeterli zaman ve alan tanıma (Treacy ve diğ., 2002)

açısından da avantajlı olarak görülebilir. Bununla birlikte, Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) yaptıkları çalışmada çevrimiçi mesleki gelişim programlarının etkileşim ve geribildirim açısından dezavantajlı olduğunu ileri sürmüştür. Powell ve Bodur (2019), bu durumun sosyal buradalık (social presence) eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. Şöyle ki, öğretmenler çevrimiçi platformlarda soru sorma, yanıt alma gereksinimini giderememesi, sınırlı etkileşim kurulması, geç geribildirim alması ya da hiç alamaması gibi sebeplerle tatmin olmamaktadır (Taşlıbeyaz ve diğ., 2014; Wynants ve Dennis, 2018). Bu durum, çevrimiçi mesleki gelişim programları tasarlanırken sosyal buradalık eksikliğinin etkisini azaltmak için öğretmenlere mümkün olduğunca çok etkileşim fırsatı verilmesinin önemli olduğunu göstermektedir. Bunların yanında alanyazında çevrimiçi mesleki gelişim programlarının kolay vazgeçilebilir olma, zaman ayırma zorluğu, internet bağlantısı ve teknik sorunlar, ekran yorgunluğu, genel güdülenme eksikliği, bireysel yardım alma zorluğu ve dijital yeterlilik eksikliği gibi dezavantajlarının bulunduğu da belirtilmektedir (Aydın, 2021; Baran ve Çağıltay, 2010; Hipkins, Strafford, Tiatia ve Beals, 2003). Tüm bu dezavantajlar bir çevrimiçi mesleki gelişim programının başarılı olmasında büyük engel teşkil edebilir.

Çevrimiçi mesleki gelişim programlarının avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurulduğunda, bu programların değerlendirilmesinin programın etkililiğini ortaya koyarken uzaktan yürütülmesinin ve izlenen e-öğrenme yolunun (eş zamanlı, eş zamansız ya da karma) nasıl bir etki yarattığını göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çevrimiçi mesleki gelişim programlarının değerlendirildiği çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda etkililiğini (Demirli, Demirkol ve Özdemir, 2015; Sarıdaş ve Deniz, 2018), kitlesel çevrimiçi mesleki gelişim programlarının (MOOCS) hedefine ulaşp ulaşmadığını (Bitakou, Ntaliani, Demestichas ve Costopoulou, 2023), çevrimiçi mesleki gelişim etkinlikleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini, algılarını ve deneyimlerini (Ak, Göktaş, Öksüz ve Torun, 2021; Alzahrani ve Althaqafi, 2020; Avcı, 2021; Baran ve Çağıltay, 2010; Çetin, 2022; Doering, Veletsianos, Scharber ve Miller, 2009; Forman, 2023; Taşlıbeyaz ve diğ., 2014; Sakal ve Adnan, 2015; Yılmaz, 2023), çevrimiçi mesleki gelişim programlarının öğretme becerilerine ve

yaklaşımlarına etkisini (Aşık, 2019; Borup ve Evmenova, 2019; Cüre, 2007; Özaydın, 2022) ve çevrimiçi bir mesleki gelişim programının tasarlanıp etkililiğini (Demirdağlı, 2020; Fessakis, Theodoridou ve Roussou, 2014; Freeman, 2021; Uğur, Kocadere, Kibar ve Bayrak, 2021; Zainudin ve diğ., 2023) konu edindiği görülmüştür. Bunlar arasında bir değerlendirme modeli kullanılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Forman, 2023; Freeman, 2021; Zainudin ve diğ., 2023).

Bu çalışmalarda, katılımcıların çevrimiçi öğretim konusundaki görüşlerinin ve algılarının olumlu olduğunu (Ak ve diğ., 2021; Forman, 2023; Sakal ve Adnan, 2015) çevrimiçi mesleki gelişim programlarının zaman ve mekân esnekliği tanıdığı için olumlu değerlendirildiğini (Çetin, 2022; Taşlıbeyaz ve diğ., 2014), içeriğin mesleki gelişime katkısı açısından olumlu bulunduğunu (Avcı, 2021; Borup ve Evmenova, 2019; Demirli ve diğ., 2015; Doering ve diğ., 2009; Fessakis ve diğ., 2014; Sarıdaş ve Deniz, 2018; Uğur ve diğ., 2021), içerik ve sürenin uyumlu olmadığını (Alzahrani ve Althaqafi, 2020), öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimini karşıladığını (Uğur ve diğ., 2021) ya da karşılamadığını (Bitakou ve diğ., 2023), teknik aksaklıklar ve sınırlı etkileşim sebebiyle katılımcıların zorluklar yaşadığını (Baran ve Çağıltay, 2010; Taşlıbeyaz ve diğ., 2014), programa ilişkin öğrenme tasarımının geliştirilmesi gerektiğini (Fessakis ve diğ., 2014) gösteren bulgulara ulaşılmıştır. Çevrimiçi mesleki gelişim etkinliklerinin Covid-19 salgını ve teknolojideki hızlı gelişmelerle yaygınlaştığı düşünüldüğünde, bu alandaki çalışmaların mesleki gelişim programlarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, teknolojiyi eğitim-öğretim etkinlikleriyle bütünleştirme, dijital yeterlilikleri geliştirmeye ilgili mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesini konu edinen ve mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesinde Guskey'nin beş aşamalı mesleki gelişim değerlendirme modelinin kullanıldığı yurtiçindeki ve yurtdışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tunç (2007) tarafından yapılan çalışmada “İntel gelecek için eğitim programı” kapsamında öğretmenlere verilen eğitimi değerlendirmek ve öğretmenlerin eğitimden öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarına ne derece yansıttığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile yürütülen çalışmada, Elazığ ilinde görev yapan ve programa katılan

170 öğretmeninden anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin programın içeriğinden ve program dâhilinde hazırlanan tasarımlardan yeterince faydalanmadıkları, programdan öğrendiklerini uygulamadıkları belirlenmiştir.

Cesur (2010) tarafından yapılan “İntel öğretmen programı karma modeli hizmet içi eğitimi hakkındaki öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmada öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Betimsel yöntemin kullanıldığı çalışmada Mersin’de MEB tarafından düzenlenen İntel öğretmen programına katılan 387 öğretmeninden anket ve görüşme yoluyla veriler elde etmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim sürecine dâhil etmesinin olumlu katkısının olduğu, programa katılan öğretmenlerin öğrenme süreci içerisinde yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini ve öğrenme ürünleri tasarlarken teknolojiyi etkili bir biçimde kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yurdakul ve diğerleri (2014) mesleki gelişim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bilgiler elde etmek üzere MEB tarafından düzenlenen web tabanlı içerik geliştirme (WTİG) mesleki gelişim programını ve uygulamasını değerlendirmişlerdir. Durum çalışması olarak yürütülen çalışmada Stufflebeam’in CIPP modeli ve Guskey’nin değerlendirme aşamaları izlenmiştir. İzmir ilinde 37 öğretmen ve dört eğitici ile gerçekleştirilen çalışmada nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları program tasarımının gerçekçi gereksinim analizi yapılmadan hazırlandığını, öğretmenlerin programa isteksiz katıldığını, öğretmenlerin program sonunda web tabanlı eğitim materyali hazırlayamadığını göstermiştir. Programın hedeflerine ulaşmadığı sonucuna ulaşılan çalışmada, WTİG gibi kısa süreli mesleki gelişim programlarının belli zaman dilimlerinde yapılmaması, sürekli mesleki gelişim faaliyeti olarak gerçekleştirilmesi önerilmiştir.

Gülbahar ve Karataş (2015) öğretmenlerin e-öğrenme konusunda mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen e-öğretmen sertifika programının beklentileri ne düzeyde karşıladığını ve ne derece başarılı olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Programın değerlendirilmesi için tarama yönteminin kullanıldığı, kapalı ve açık uçlu soruların yer aldığı bir anket aracılığıyla veri toplandığı araştırmada, öğretmenlerin program, programın içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve e-değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşler bildirdiği ortaya çıkmıştır. Çalışmada,

uygulama, ders sayısı, içerik, çevrimiçi destek gibi konularda programın iyileştirme ve güncelleme yapılması önerilmiştir.

Adnan tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde web tabanlı uzaktan öğretim yöntemi ile öğretim etkinlikleri sürdüren öğretim elemanlarına yönelik çevrimiçi eğitim sertifikası programının değerlendirilmesi konu edilmiştir. Çalışmanın amacı, öğretim elemanlarının aldıkları eğitime dair görüşlerini alarak ve memnuniyet düzeylerini ölçerek programın gelişimine katkı sağlayacak ve benzer programların geliştirilmesinde dikkate alınabilecek önerilerde bulunmaktır. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desen kullanılan çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bunun için programa katılan 97 öğretim elemanı örnekleminde 32 likert-tipi soru ve 10 açık uçlu sorudan oluşan bir memnuniyet anketi uygulanmıştır. Araştırmada, öğretim elemanlarının görüşlerine göre programın, katılımcıların günlük pratiklerinde uygulayabilecekleri bilgiler sağladığı, farkındalığı yüksek ve etkin e-eğitmenler olarak yetişmelerini saylayacak şekilde iyi tasarlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, eğitmenlere yönelik sağlanan mesleki gelişim programlarının daha etkin hale getirilmesini sağlamak için akran desteği, mentörlük ya da koçluk gibi etkinliklerle desteklenmesi önerilmiştir.

Uslu (2017) çalışmasında eğitim teknolojilerine ilişkin bir hizmet içi eğitim kursunun etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bunun için bağlam, girdi, süreç, katılımcı öğrenmesi, örgütsel destek ve değişim, yeni bilgi ve becerilerin kullanılması, öğrenci öğrenme çıktıları ve maliyet analizi boyutlarının değerlendirilmesini kapsayan Bütünsel Değerlendirme Modeli (HEM) geliştirmiştir. Karma yöntem kullanılarak tasarlanan çalışmada ön test, son test, doküman analizi ve öğretmen görüşme formu yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın nicel aşaması İzmir ilindeki 533 öğretmen, nicel aşaması ise 12 öğretmenle yürütülmüştür. Ulaşılan bulgular doğrultusunda, programın öğretmenlerin yeteneklerini ve sınıf içi etkinliklerini geliştirdiği, öğretmenlerin yeni uygulamalarının öğrenci öğrenmesine olumlu yansıdığı ancak bağlam ve örgütsel destek ve değişim açısından geliştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yanı sıra HEM modelinin değerlendirmede kullanışlı ve etkili olduğu gösterilmiştir.

Ceylan ve Gündoğdu (2017), öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerilerinin arttırılmasına yönelik uygulanan bir mesleki gelişim programını öğretmenlerin

görüşlerine göre incelemişlerdir. Çalışmanın amacı; araştırmacıların belirttiği alanyazın kapsamındaki eksikleri gidermek amacıyla bir eğitim programı geliştirmek; bu eğitim aracılığıyla farklı materyal geliştirme araçlarını öğretmenlerin kullanımına sunmak ve içerik geliştirmede kullanılan web 2.0. araçları hakkında bilgi ve beceri kazandırmaktır. Karma araştırma yaklaşımı ile tasarlanan çalışma 21 branş öğretmeniyle ve hem nitel hem nicel veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, tek gruplu zayıf deneysel desen yoluyla başarı testi ve ürün değerlendirme kullanılarak elde edilmiştir. Nitel veriler ise, hedef-içerik, süre, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme ile ilgili sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda programın uygulama sürecine daha çok ağırlık verilmesi gerektiği, e-içeriklerin sınıf ortamında kullanılarak daha etkin eğitim-öğretim yapılabileceği belirtilmiştir. Akademik başarı testinin sonuçları, öntest-sontest puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Kaleci (2018), matematik öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim öğretim etkinlikleriyle bütünleştirebilmeleri için web 2.0 araçları ve bazı yazılımlar konusunda becerilerini geliştirecek bir mesleki gelişim programı geliştirmiş, uygulamış ve bu programın etkililiğini araştırmıştır. Araştırma karma yöntem çerçevesinde beş aşamada yürütülmüştür: a) gereksinimlerin belirlenmesi; bu aşamada araştırmacı öğretmenlerden anket ve görüşme yoluyla veri toplanmış, b) programın geliştirilmesi; anket ve görüşmeler sonucunda ortaya çıkan gereksinimlere yönelik bir program geliştirilmiş, c) kurs programının pilot uygulaması yapılarak ölçme araçlarında, materyaller ve etkinliklerde düzenlemeler yapılmış, d) geliştirilen programın asıl uygulaması gerçekleştirilmiş ve e) programın değerlendirilmesi amacıyla öntest-sontest, ders gözlemi ve görüşmeler yürütülmüştür. Araştırmada geliştirilen mesleki gelişim programının öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlik düzeylerini geliştirdiği, katılımcı öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini dersleriyle bütünleştirebilme becerilerini arttırdığı, dolayısıyla programın etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İnaltun (2019), çalışmasında fen bilgisi öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını geliştirebilecek bir mesleki gelişim programı hazırlayıp bu programın verimliliğini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Programın değerlendirmesinde Guskey'nin modeli kullanılan çalışmada, katılımcılara önce

biçimlendirici değerlendirme konusunda eğitim verilmiş, sınıflarında uygulama yapmaları istenmiş, daha sonra programın değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sorularının birinde nicel yöntemlerden olan statik grup öntest sontest deneysel deseninden faydalanılmış, diğerlerinde ise nitel yöntem kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, katılımcıların biçimlendirici değerlendirme konusuna yönelik olumlu düşüncelere sahip olduğu, program kapsamında geliştirilen materyalleri faydalı buldukları, uygulamada verimliliği arttırdığı; ancak okul idarecilerinin tepkisi, çalışma arkadaşlarının desteği, öğrenci velilerinin görüşleri ve eğitim sistemi özellikleri gibi bazı organizasyon bileşenlerinin biçimlendirici değerlendirme uygulamasını güçleştirdiği, öğretmenlerin farklı seviyelerde gelişim gösterdiği belirtilmiştir. Bu yüzden de programın öğrenci başarısı üzerinde çok az etkili olduğu, öz düzenlemeleri üzerinde ise herhangi bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yurdakul ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin bilişsel tanı modellere uygun olarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soru yazma becerilerini geliştirmek üzere bir mesleki gelişim programı tasarlanmış, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Bütüncül tek durum deseni ile ve Guskey'nin mesleki gelişim değerlendirme modeli kullanılarak yürütülen çalışmada Türkiye'de 20 farklı ilden 100 katılımcı yer almıştır. Hem nitel hem de nicel veriler toplanarak gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda söz konusu programın tatmin edici olduğu, ancak toplam süre, etkinliklere ayrılan süre, katılımcıların kurumlarındaki çalışmalarını izleme ve destekleme konularında programın iyileştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdağ, Çevikbaş ve Baran (2020) yaptıkları durum çalışmasında halk eğitim merkezinde görev yapan öğretmenler için teknolojinin derse dahil edilmesi konulu bir mesleki gelişim programı tasarlayıp etkililiğini değerlendirmişlerdir. Tasarım odaklı araştırma yaklaşımı kullanılan çalışmada, Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) modelinden faydalanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 10 yetişkin eğitim öğretmeni çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Programın tasarım aşamasında odak grup görüşmesi yoluyla veri toplanmış ve gereksinim çözümlemesi yapılmıştır. Gereksinim çözümlemesi doğrultusunda tasarlanan ve uygulanan programın değerlendirilmesi aşamasında ise katılımcıların yansıtıcı günlükleri ve ders tasarımları doküman incelemesi kapsamında

incelenmiş ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda, programın öğretmenlerin hem teknolojik pedagojik alan bilgisini geliştirdiği hem de öğretmenlik uygulamalarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ak ve diğerleri (2021) tarafından çevrimiçi olarak gerçekleştirilen bir uzaktan eğitim eğitimcilerin eğitimi programının öğretim elemanlarının öz yeterlik ve yarar algısına etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada kontrolsüz grup ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda 139 öğretim elemanı örnekleminde uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik algısı ölçeği ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda incelenen programın öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Kaya ve Adıgüzel (2021) tarafından yapılan durum çalışmasında öğretmenlerinin derslerine teknolojiyi dâhil etmesini konu edinen kanıta dayalı bir multimodal yansıtıcı mesleki gelişim programı uygulanıp programın etkililiği değerlendirilmiştir. Çalışmada hem nitel hem nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunun için 12 hafta boyunca programa katılan sekiz İngilizce öğretmeninden görüşme, ders gözlemi, video kayıtları, yansıtma yazıları, anket, çevrimiçi tartışma forumu ve değerlendirme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin hem teknolojiyi derse dâhil etmesi konusunda hem de kanıta dayalı multimodal yansıtıcı uygulamalarında önemli bir değişim gerçekleştiği görülmüştür.

Uğur ve diğerleri (2021), öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan bir çevrimiçi mesleki gelişim programı tasarlayıp programın etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışmada tasarım odaklı araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmada öncelikle TPACK ve Amy C. Hutchison ve Lindsay Woodward tarafından geliştirilen Teknoloji Entegrasyonu Planlama Döngüsünden (TIPC) faydalanılarak dört haftalık ve dört modülden oluşan bir mesleki gelişim programı tasarlanmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen Türkiye, Romanya, İspanya ve İtalya olmak üzere dört Avrupa okulunun 36 öğretmeninden eğitim değerlendirme anketi, teknoloji etkisi kontrol listesi ve çevrimiçi eğitim rubriği yoluyla veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda mesleki gelişim programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşıladığı, içeriği

ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan unsurları anlamlı ve yararlı buldukları belirlenmiştir. Sonuç olarak programın etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Parpucu, Haktanır, Kuru ve Tüylü (2022) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri için e-mentorluk tabanlı bir eğitim programı geliştirmeyi ve bu programın öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Tasarım odaklı araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 105 okul öncesi öğretmenden beş grup oluşturulmuş ve bu öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik e-mentorluk tabanlı eğitim programı tasarlanmıştır. İkinci aşamada, yine amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 13 mentor ve 21 menti (danışan) ile program gerçekleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu noktada tartışma forumu soruları, doküman inceleme, ders gözlemleri ve öğretmen portfolyolarından toplanan veriler tematik analiz yoluyla, modül öncesi ve sonrası testlerden ve erken çocukluk eğitim ölçeğinden toplanan veriler ise parametrik olmayan istatistiksel testler yoluyla analiz edilmiştir. Değerlendirme sonucunda, programın öğretmenlerin kendi gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmesine karar verilmiştir. Üçüncü aşamada ise, değerlendirme sonucunda alınan kararla program yeniden tasarlanmıştır. Çalışmada, bireysel ihtiyaçlara yönelik bire bir uygulanan e-mentorluğun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgilerini geliştirip sınıf uygulamalarına başarıyla yansıtıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt içinde yapılan çalışmaların öğretmenlere ve öğretim elemanlarına teknolojiyi eğitim-öğretim etkinlikleri ile bütünleştirme, dijital yeterlilikleri geliştirme, üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soru yazma becerilerini geliştirme, çevrimiçi ya da uzaktan eğitimde e-öğrenme, e-içerik geliştirme, değerlendirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefleyen mesleki gelişim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi konu alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunu yanında çevrimiçi mesleki gelişim programının özyeterlik ve yarar algısı üzerindeki etkisi de incelenmiştir. İncelenen çalışmalar genellikle tarama, betimsel, karma ve tasarım odaklı araştırma yöntemleriyle yürütülmüştür. Genellikle nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmış; anket, öntest-sontest, doküman

analizi, görüşme ve gözlem yollarıyla veri toplanmıştır. Ancak bu mesleki gelişim programlarını değerlendirme çalışmalarında bir değerlendirme modeli kullanılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (İnaltun, 2019; Uslu, 2017; Yurdakul ve diğ., 2020; 2014). Çalışmalarda çoğunlukla mesleki gelişim programında hedeflenen yeni bilgi ve becerilerin öğretmenler ya da öğretim elemanları tarafından öğrenildiği ve günlük uygulamalarına yansıtıldığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, değerlendirilen mesleki gelişim programlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, mesleki gelişim programının hedeflerine ulaşmadığı (Tunç, 2007; Yurdakul ve diğ., 2014) ya da uygulama, içerik, bağlam konularında (Gülbahar ve Karataş, 2015), bağlam ve örgütsel destek konularında (Uslu, 2017), bağlam ve izleme-değerlendirme konularında (Yurdakul ve diğ., 2020) geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşan çalışmalar bulunmaktadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ganza (2012), bir yükseköğretim kurumunda e-öğretmen sertifika programının çevrimiçi öğretim üzerindeki etkisini, özellikle de öğretim üyelerinin öğretme tutumlarına etkisini incelemiştir. Anket ve görüşmelerin kullanıldığı durum çalışmasında e-öğretmen sertifika programının öğretim üyelerinin öğretme tutumu üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak çalışmadaki söz konusu programa katılan öğretim üyelerinin katılmayanlara göre çevrimiçi derslerle daha fazla meşgul olduğu belirtilmiştir.

Fessakis ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada, eğitimde teknolojinin kullanılmasıyla ilgili çevrimiçi uygulama topluluğu modelinde bir mesleki gelişim programını tasarlayıp programın etkililiğini değerlendirmiştir. Programın tasarlanmasında Nada Dabagh tarafından geliştirilen Çevrimiçi Uygulama Toplulukları Modeli, Alicia Iriberry ve Gondy Leroy tarafından önerilen Yaşam Döngüsü Modeli ve Matthew J. Koehler ve Punya Mishra tarafından önerilen Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPACK) çerçevesi kullanılmıştır. Bu durum çalışmasında 20'si ilköğretim 20'si ortaokul olmak üzere 40 öğretmenle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak program öncesi katılımcı formu ve program sonu değerlendirme anketi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, programın katılımcılar tarafından genel olarak etkili bulunduğunu ancak programa ilişkin öğrenme tasarımının geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Brinkley (2016), çevrimiçi ders veren öğretim üyeleri için tasarlanan mesleki gelişim programının öğretim üyelerinin derslerindeki etkinliğini ve çevrimiçi öğretime yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmada katılımcı görüşleri, eğitim sonrası program değerlendirme verileri, eğitim programı, eğitim öncesi ve sonrası öğrencilerin başarı puanlarının değerlendirilmesi ve eğitim sonrası izleme anketi verileri kullanılmıştır. Bulgular, katılımcıların öğretim etkinliklerinde önemli gelişmeler olduğunu, çevrimiçi ders tasarlama konusunda yeni bilgi ve beceriler öğrendiklerini göstermiştir. Ancak öğretim üyelerinin kendi tasarladıkları çevrimiçi dersleri uyguladıktan sonra deneyimlerinden memnun kalmadıkları ve daha fazla ya da sürekli desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Borup ve Evmenova (2019), durum çalışması ile yürüttükleri çalışmada, öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitim hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmek için tasarlanmış bir mesleki gelişim programının etkinliğini incelemişlerdir. Görüşme, anket ve doküman analizi yöntemleri kullanılarak toplanan verilerin sonucunda öğretim üyelerinin bilgi ve becerilerinin geliştiğini ortaya koymuşlardır. Araştırmada programın en çok çevrimiçi olarak gerçekleştirilmesi nedeniyle öğretim üyelerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik algı ve tutumlarının olumlu etkilendiği ifade edilmiştir. Sonuç olarak, programın öğretim üyelerinin kendi çevrimiçi derslerini tasarlamasında kolaylaştırıcı etkisi olabileceği belirtilmiştir.

Walker (2020) tarafından multimedya tabanlı bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin teknoloji ile güçlendirilmiş öğrenme hakkındaki bilgi ve inançlarının yanı sıra bu tür uygulamaları öğretim ortamlarına entegre etme yetenekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, 10 öğretmenin katılımıyla ve program sonunda öğretmenlerin kendi tasarımlarını geliştirmeleri ile gerçekleşmiştir. Çalışmada eşzamanlı karma yöntem benimsenmiş ve hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgular, katılımcıların teknoloji ile güçlendirilmiş uygulamalar hakkında yeni bilgi ve inanç geliştirdiğini ancak katılımcı öğretmenlerin bu tür uygulamaları günlük pratiklerine yansıtmadıklarını göstermiştir. Çalışmanın sonucunda, programı tasarlayanlara bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar mesleki gelişim programlarının uzman rehberliğinde olacak şekilde öğretmenlerin iş birlikli tartışma ortamlarına ve

otantik görevlere katılmalarını desteklemesi ve programların öğretmen bilişini destekleyecek şekilde geliştirilmesidir.

Rizzi 2020 yılında ortaokul öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji kullanımını arttırmak amacıyla tasarlanmış bir mesleki gelişim programını değerlendirmeyi amaçlayan bir eylem araştırması yapmıştır. Eş zamanlı karma yöntemle yürütülen çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin teknoloji kullanımını engelleyen ya da destekleyen etmenler, öğretmenlerin sınıf uygulamaları, teknolojiyi uygulamalarına dâhil etmeye yönelik hazırbulunuşluk algıları ve planları, öğretmenlerin mesleki gelişim programının teknolojiyi eğitim öğretim süreçleri ile bütünleştirme konusundaki etkisine yönelik algıları gibi temalar ortaya çıkmıştır. Bulgular, öğretmenlerin hazırbulunuşluk algılarını geliştirmek, onların gereksinimlerini karşılamak ve sınıflarına teknolojiyi daha çok kullanmalarını sağlamak için farklı mesleki gelişim uygulamalarının yapılması gerektiğini desteklemiştir.

Freeman (2021), çevrimiçi ders veren öğretim üyelerinin ihtiyacına yönelik hazırlanan bir mesleki gelişim programını değerlendirmeyi konu edinen nitel bir araştırma yürütmüştür. Araştırmacı mesleki gelişim programını Guskey'nin beş aşamalı mesleki gelişim değerlendirme modeli ile değerlendirmiştir. Araştırmacı çalışmanın tasarımına yönelik iki yaklaşım benimsemiştir. Bunlar; programda kullanılan spesifik stratejilerin biçimlendirici değerlendirmesini yapmak için Tasarıma Dayalı Araştırma yaklaşımı ve mesleki gelişim programının sunduğu yöntemin kalitesini değerlendirmek için düzey belirleyici (summative) değerlendirme yaklaşımıdır. Bulgular kullanılan yöntemlerin katılımcılar tarafından etkili olarak değerlendirildiğini göstermiştir. Özellikle, mesleki gelişim programında eğitici tarafından kullanılan MEASURE (Model, Explain, Apply, Share, Use a Learning Network, Reflect and Evolve) modelinin uzaktan eğitim tasarlayanlara etkili bir çerçeve sağlayacağı ifade edilmiştir.

Garone ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Evaluating professional development for blended learning in higher education: A synthesis of qualitative evidence” başlıklı çalışmada, yükseköğretim kurumlarında dijital öğretim araçlarının entegrasyonu ve harmanlanmış öğrenmeye yönelik mesleki gelişim programlarının nasıl değerlendirildiğinin sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için alanyazından

seçilen 14 ampirik çalışmanın bulguları Guskey'nin mesleki gelişim değerlendirme aşamaları çerçevesinde analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları Guskey'nin değerlendirme aşamalarına karşılık gelen beş kategoride sunulmuştur. Son olarak söz konusu mesleki gelişim programlarının her aşamada nasıl değerlendirilebileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler katılımcıların tepkileri aşamasında, programda katılımcıların gereksinimlerine göre düzenlemeler yapılabilmesi için başlangıçta bir biçimlendirici değerlendirme yapılması; katılımcıların öğrenmesi aşamasında, öğrenmenin gözlenebileceği şekilde değerlendirme yapılması; örgütsel destek ve değişim aşamasında diğer tüm aşamalardan elde edilen verilerle çeşitleme yapılması; yeni bilgi ve becerilerin kullanılması aşamasında, çevrimiçi ve sınıf gözlemlerinin yapılması; öğrenci çıktıları aşamasında ise öğrencilerden, öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden veri toplanması şeklindedir.

Hunt 2022 yılında geleneksel sınıf ortamından dijital, çevrimiçi ya da karma öğretim platformlarına geçiş yaşayan öğretmenlerin öğretim teknolojileri hakkındaki becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan bir mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki algılarını incelemiştir. Nitel olarak yürüttüğü çalışmada amaçlı örneklem yoluyla seçilen dokuz katılımcıyla görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Ulaştığı bulgular, öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim programını gerekli bulduklarını ancak programın temel bilgiler sağladığını ve daha çok eğitime gereksinim duyduklarını göstermiştir. Hunt, çalışmasında, bu tarz programların sürekli mesleki gelişim etkinlikleri şeklinde yapılmasının önemi vurgulamış ve bu programlar üzerinde izleme çalışmaları yapılacak şekilde değişiklik yapılmasını önermiştir.

Zimmer ve Matthews (2022) tarafından yürütülen “A virtual coaching model of professional development to increase teachers' digital learning competencies” isimli çalışmada öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitimde gereksinim duydukları teknoloji tabanlı öğrenme ve öğretme tekniklerini kazandıracak, yani dijital okuryazarlık seviyelerini arttıracak bir mesleki gelişim programı sunulmuş ve değerlendirilmiştir. Karma yöntemli deneysel bu araştırmada, öncelikle bir sanal koçluk modeli geliştirilmiş ve bu modelin etkililiği değerlendirilerek öğretmenlerin dijital okuryazarlık kimliklerinde nasıl bir değişim yaratıldığı ve bu değişimin sınıfa nasıl yansıdığı araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen modelin

öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerini arttığı ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bentri ve Hidayati (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilkokul öğretmenlerinin dijital pedagojik yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen bir mesleki gelişim programının etkililiği araştırılmıştır. Bu yarı deneysel çalışmada araştırmacıların bulunduğu şehirdeki ilkokullarda görev yapan 29 öğretmenle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak öntest ve sontest kullanılmıştır. Testlerden elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkı belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Yapılan analiz öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Sonuçta, programın ilkokul öğretmenlerinin dijital pedagojik yeterliliklerini geliştirmede etkili olduğu gösterilmiştir.

Bitakou ve diğerleri (2023), yükseköğretim üyelerinin dijital yeterliliklerini geliştirmeyi hedefleyen kitlesel çevrimiçi mesleki gelişim programlarının (MOOCs) bu hedefi gerçekleştirme potansiyelini değerlendirmişlerdir. Bunun için toplam 162 kitlesel çevrimiçi mesleki gelişim programı incelenmiştir. Programlar bir Erasmus projesi kapsamında geliştirilen Eğitimcilerin Dijital Yeterlilikleri Çerçevesinin (DigCompEdu Framework) değerlendirme kategorileri doğrultusunda üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Bulgular, mevcut kitlesel çevrimiçi mesleki gelişim programlarının çoğunluğunun yükseköğretim üyelerinin gereksinim duyduğu temel dijital yeterlilikleri yeterince kapsamadığını göstermiştir.

Forman (2023) tarafından gerçekleştirilen eylem araştırmasında çevrimiçi eğitimlerini etkili hale getirmelerini amaçlayan bir mesleki gelişim programına katılan öğretim üyelerinin çevrimiçi ders vermeye hazır olma ve özgüven konusundaki algılarını değerlendirmiştir. Programın değerlendirilmesinde Kirkpatrick'in program değerlendirme modeli rehber alınmıştır. Çalışmanın örneklemi programa katılan 300 öğretim üyesinden oluşmuştur. Karma yöntem kullanılan çalışmada veri toplama aracı olarak Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Olma aracı, TPACK aracı, program sonu değerlendirme aracı ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin betimsel istatistikler ve nitel verilerin tematik yolla analiz edilmesinden elde edilen bulgular, programın öğretim üyelerinin çevrimiçi ders vermeye hazır olma durumunu ve özgüvenini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ancak program

içeriğinin geliştirilmeye gereksinimi olduğu yönünde bulgulara da ulaşılmış ve program yöneticilerine bu yönde öneriler sunulmuştur.

Görüldüğü üzere incelenen yurt dışı çalışmalar, öğretmenlere ve öğretim elemanlarına teknolojiyi eğitim-öğretim etkinlikleriyle bütünleştirme, dijital okuryazarlığı arttırma, dijital pedagojik yeterlilikler kazandırmayı hedefleyen mesleki gelişim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi konularında yoğunlaşmıştır. Yanı sıra bazı çalışmalarda, öğretmen ya da öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretimin öğretme tutumuna, çevrimiçi ders vermeye hazır olma durumuna ve özgüvene etkisi de incelenmiştir. Çalışmaların durum çalışması, eylem araştırması, meta-analiz, deneysel, karma ve tasarım odaklı araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü görülmektedir. Genellikle nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmış; anket, öntest-sontest, doküman analizi ve görüşme yollarıyla veri toplanmıştır. Ancak yurt dışındaki mesleki gelişim değerlendirme çalışmalarında da bir değerlendirme modeli kullanılan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Freeman, 2021; Forman, 2023; Garone diğ., 2022). Çalışmalarda çoğunlukla mesleki gelişim programında hedeflenen yeni bilgi ve becerilerin öğretmenler ya da öğretim elemanları tarafından öğrenildiği ve günlük uygulamalarına yansıtıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, mesleki gelişim programları etkili olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan, mesleki gelişim programının hedeflerine ulaşmadığı ya da mevcut programların öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamadığı (Ganza, 2012; Bitakou ve diğ., 2023), içeriğin (Forman, 2023), izleme ve değerlendirme boyutunun (Brinkley, 2016) geliştirilmesi gerektiği ve uygulama ve bağlam boyutunda (Hunt, 2022; Walker, 2020) iyileştirmeler yapılması gerektiğine yönelik sonuçlara da ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; değerlendirme çalışmasının deseni, durum, analiz birimi, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, değerlendiricinin rolü, geçerlik ve güvenirlik ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Deseni

Çalışmada, değerlendirilen programın çeşitli boyutlarına ilişkin detaylı, bütüncül ve zengin bilgi edinilmesine imkân sağlaması sebebiyle nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni işe koşulmuştur.

Yıldırım ve Şimşek (2018) durum çalışmasını, belirli bir duruma ilişkin etkenlerin, bu etkenlerin durumu nasıl etkilediklerinin ve bu durumdan nasıl etkilendiklerinin bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılması olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmalarında olayın kendi doğal ortamında derinlemesine ve kendi bağlamı dikkate alınarak anlaşılması hedeflenmektedir. Akar'a (2019) göre de bu yöntemin en belirgin özelliği, incelenen durumun kendisine özgü özellikleri sebebiyle kendi bağlamı içerisinde incelenmesidir. Bu değerlendirme çalışmasında söz konusu mesleki gelişim programı kendi bağlamı dikkate alınarak bütüncül ve derinlemesine değerlendirilmiştir. Bunun için programın farklı boyutlarına ilişkin farklı paydaşlardan veri elde etmeye çalışılmıştır. Yin (2003) bir birey, bir okul, bir topluluk ya da bir program gibi tek bir durumun incelendiği çalışmaları bütüncül tek durum çalışması olarak adlandırmakta ve çalışılan durumun başka durumları temsil edebilecek örnek niteliği taşıması halinde bütüncül tek durum deseninin tercih edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda çalışmada incelenen “durum” olarak bir sivil toplum kuruluşunun ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için tasarladığı ÇEEDTE mesleki gelişim programı alınmıştır.

Değerlendirme ise, Guskey'nin beş aşamalı değerlendirme modeli ile yürütülmüştür. Kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar bölümünde ayrıntılarıyla açıklandığı gibi Guskey (2000, 2002a), mesleki gelişim programlarının a) katılımcıların tepkileri b) katılımcıların öğrenmesi c) örgütsel destek ve değişim d) katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması ve e) öğrencilerin öğrenme çıktıları olarak beş aşamada değerlendirilmesini önermektedir. Bu model, her aşamanın bir öncekinin üzerine inşa edildiği ve bir sonrakini etkilemekte olduğu detaylı bir bilgi

edinme sürecini kapsamaktadır. Ayrıca hem nitel hem nicel verilerin toplanabilmesine olanak tanımaktadır. Program değerlendirmede bir model izlemenin değerlendiriciye sistematik, planlı olma ve değerlendirmeye bir yol haritası sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu model, çalışmanın amacına ulaşmada değerlendiriciye bir yol haritası çizmiş, çeşitli veri toplama yöntemleriyle derinlemesine ve zengin veri elde edilmesini sağlamıştır.

3.2. Durum

ÇEEDTE mesleki gelişim programını tasarlayan ve uygulayan sivil toplum kuruluşu, 2008'den beri Türkiye'de öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine destek vermeye odaklanmış ilk ve tek sivil toplum kuruluşudur (Bümen ve diğ., 2012). Kuruluşundan bu yana birçok alanda öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimini karşılamak için çeşitli eğitim programları tasarlamakta ve bunları Türkiye çapındaki öğretmen ve yöneticilere ücretsiz olarak ulaştırmaktadır. Bu eğitim programlarından biri de ÇEEDTE mesleki gelişim programıdır.

ÇEEDTE, 2020'de uygulanmaya başlamış ve hala devam etmektedir. Program, katılımcıların talebi ve eğitimcilerin uygunluğu doğrultusunda yıl içinde birçok kez tekrarlanmaktadır. Örneğin 2020 yılında 28 farklı grup, 2021 yılında 136 farklı grup programa katılmıştır. Program, katılımcıların etkileşimli ve etkin bir öğrenme ortamı deneyimleyerek kendi ders tasarımlarını yaparken kullanabilecekleri yöntem, teknik ve araçları öğretmeyi amaçlamaktadır. Programa Türkiye'nin her yerinden MEB'e bağlı devlet okullarının ilk ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan tüm öğretmenler başvuru yapabilmektedir.

Program uzaktan eğitim şeklinde toplam altı günde gerçekleştirilmektedir. İki eş zamanlı, iki eş zamansız olmak üzere dört modülden oluşmaktadır. Eş zamansız modüller Modül 1: Uzaktan öğrenmeye hazırlık ve Modül 3: Çevrimiçi eğitimde temel kavramlar olarak adlandırılmaktadır. Eş zamansız bu modüller video ve sunumlardan oluşmaktadır. Modül 1'de katılımcıların ÇEEDTE mesleki gelişim programı, amaçları ve hedefleri ve süreci, teknoloji ve bilgisayar okuryazarlığı becerileri, çevrimiçi öğrenme ortamlarında başarılı olmak için öneriler, teknik terimler ve BİO (Ne Biliyorum? Ne Bilmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) şeması ile gelişim alanları çemberi görevleri yer almaktadır. Modül 3'te, katılımcıların çevrimiçi eğitim akışı ve ritmin sürekliliği, çevrimiçi eğitimde motivasyon, transaksyonel uzaklık, bireysel

farklılıklar, hazırbulunuşluk, sınıf yönetimi ve iletişim konularını içermektedir. Eş zamanlı modüller ise Modül 2: Sanal Oturum-1 (Çevrimiçi Ders Tasarımı) ve Modül 4: Sanal Oturum-2 (Tasarım İnceleme) olarak adlandırılmaktadır. Eş zamanlı oturumlarda mesleki gelişim programının izlencesinde belirtildiği üzere çevrimiçi eğitimde etkileşime imkân veren yöntem, teknik ve yaklaşımlar, web araçlarının derse entegrasyonu, biçimlendirici değerlendirme ve geribildirim konularında katılımcıların gelişimi hedeflenmektedir. Eş zamansız modüller altı gün içinde herhangi bir zamanda tamamlanabilmektedir. Sanal Oturum-1 mesleki gelişim programının üçüncü günü, Sanal Oturum-2 ise beşinci günü olmak üzere 19.00 ile 22.00 arasında çevrimiçi ortamda gerçekleşmektedir. Eş zamanlı oturumlar iki kez mola verilerek üç bölümde tamamlanmaktadır. Molalar 10’ar dakikadan oluşmakta olup her bir eş zamanlı oturum toplamda üç saat sürmektedir. Program boyunca katılımcılar, eş zamanlı oturumlarda açılan sohbet bölümü ve tüm eğitim boyunca eğitimciler tarafından oluşturulan sosyal öğrenme grubunda etkileşim halindedir.

Eğitim boyunca katılımcıların öğretilen bilgi ve becerileri kullanarak bazı ürünler oluşturmaları beklenmektedir. Katılımcılar oluşturdukları ürünleri bu sosyal öğrenme grubunda ilgili bölüme yüklemekte ve eğitimcilerin ya da diğer katılımcıların geribildirimlerini almaktadır. İkinci eş zamanlı oturumda ise gönüllü olanlar görüntülü ve sesli olarak katılıp ürünlerini paylaşarak diğer katılımcılarla tartışmaktadır. Katılımcılar, bu sosyal öğrenme grubunda program bittikten sonra da etkin olarak paylaşım yapabilmekte ve iletişim kurabilmektedir. Eş zamanlı oturumlar kayıt altına alınıp katılımcıların programa katılmak için giriş yaptıkları sisteme kaydedilmektedir. Herhangi bir sebepten dolayı bu oturumlara etkin katılım gösteremeyen ya da eğitimi tekrar izlemek isteyen katılımcılar, kullanıcı bilgileriyle sisteme girip bu kayıtları süresiz olarak izleyebilmekte, konuları tekrar edip eksiklerini tamamlayabilmektedir. Ancak bunu yapabilmek için eş zamanlı oturuma katılmış olmak ya da yazılı mazeret bildirmek gerekmektedir. Bunun yanında, mesleki gelişim programının altıncı günü zorunlu bir başarı testi uygulanmaktadır. 20 adet çok seçmeli maddeden oluşan başarı testini geçmek için belirlenen ölçüt en az 45 puan almaktır. Testin tamamlama süresi ise 120 dakikadır. Modülleri tamamlayan ve testi geçen katılımcı öğretmenler “Başarılı”, geçemeyenler ise “Başarısız” olarak değerlendirilmekte başarılı olanlar

belge almaya hak kazanmaktadırlar. Başarı testine hiç katılmayanların durumu ise “Tamamlamadı” şeklinde belirtilmektedir.

Katılımcı öğretmenler ÇEEDTE mesleki gelişim programına MEB Bilişim Sistemleri (MEBBİS) portalındaki hizmet içi eğitim modülünden başvurabilmektedir. Bir ÇEEDTE mesleki gelişim programına başvuru yapacak öğretmenler için 300 kişilik kontenjan sınırlaması bulunmaktadır. Ancak, başvuru yapıldığı halde programa dâhil olamama, modülleri tamamlayamama ve başka sebeplerle eğitimden kopmalar olabilmekte, bir programı tamamlayan kişi sayısı azalabilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin başvuruları kabul edildiğinde, bu duruma ilişkin bir mesaj almaktadır. Yanı sıra modüller hakkında genel bilgileri, program akışını ve süreç boyunca etkileşim sağlayabilecekleri sosyal öğrenme grubunun bağlantısını içeren bir e-posta almaktadır.

Her bir ÇEEDTE mesleki gelişim programında iki ya da üç eğitmen bulunmaktadır. Her seferinde aynı program uygulanmasına rağmen eğitmenler ve katılımcı öğretmen sayıları değişmektedir. Dolayısıyla, her grubun dinamiğinin değişebileceği ve programın farklı yansımaları olabileceği düşünülebilir. Bu sebeple, bu değerlendirme çalışmasında farklı zamanlarda gerçekleşen üç ÇEEDTE mesleki gelişim programı değerlendirme kapsamına alınmıştır.

3.3. Analiz Birimi

Çalışmanın analiz birimini MEB’e bağlı resmi bir Mesleki Teknik Anadolu Lisesi oluşturmaktadır. 1991 yılında kurulan okul, İzmir ili merkez ilçelerinden biri olan Bayraklı’da yer almaktadır. Okulda toplam 82 öğretmen ve 732 öğrenci bulunmaktadır. Okul, Bilişim Teknolojileri, Elektrik-Elektronik Teknolojileri, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, Makine Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, İnşaat Teknolojisi ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri alanlarında eğitim vermektedir.

Analiz birimini belirlemek için değerlendirci, 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde, 22-27 Ekim 2022, 26 Kasım-1 Aralık 2022 ve 10-15 Aralık 2022 tarihleri arasında açılan üç ÇEEDTE eğitimine sivil toplum kuruluşundan alınan araştırma izniyle misafir olarak katılmıştır. Eşzamanlı modüllerin sonunda katılımcı öğretmenleri yapılacak çalışmanın amacı, içeriği ve süreci hakkında bilgilendirmiştir. Katılımcı öğretmenlere çevrimiçi bir form göndererek gönüllü olan toplam 102

öğretmenin okul türlerine, branşlarına ve çalıştıkları il/ilçe gibi demografik bilgilerine ulaşmıştır. Yapılan bu ön çalışmada öğretmenlerin Türkiye'nin çeşitli il ve ilçelerinde değişik okul türlerinde görev yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, programı değerlendirmede temele alınan modelin tüm aşamalarına ilişkin veri toplanmasını güçleştirmiştir. Ancak üç mesleki gelişim programına değerlendiricinin de görevli olduğu okuldan toplam 10 öğretmenin katıldığı belirlenmiştir. Program değerlendirme alanında lisansüstü düzeyde dersler veren iki uzmanla değerlendiricinin katıldığı bir toplantı sonunda değerlendirme modelinin tüm gereklerinin daha iyi yerine getirilebileceği ve değerlendirme sorularını yanıtlamada daha zengin veri sağlanabileceği gerekçeleriyle söz konusu okulun analiz birimi olarak seçilmesine karar verilmiştir.

Analiz birimi olarak MEB'e bağlı resmi bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nin seçilmesinin diğer gerekçesi, bünyesinde Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) barındırması ve okulda diploma telafi programının uygulanmasıdır. Şöyle ki MESEM, ortaöğretim kademesinde mesleki eğitim veren merkezlerdir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 26. maddesine göre ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün ya da yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümü ortaöğretim kapsamına girmektedir. Bu okul ve kurumları bitirenlere bitirdikleri programın özelliğine göre MEB tarafından belirlenen fark derslerini tamamlamaları şartıyla diploma verilmektedir. Ayrıca 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılarak, çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınmış, mesleki eğitim merkezleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanmıştır (MEB, 2016a). MESEM öğrencileri okuldaki diğer öğrencilerden farklı olarak bazı derslerini uzaktan almaktadır. Diploma Telafi Programı ise meslek lisesi mezunu olmak isteyen ortaöğretim kurumu mezunlarıyla ortaokul ya da imam-hatip ortaokulunu bitiren öğrencilere (kalfa ve usta) milli eğitim müdürlüklerince belirlenen takvime göre uygulanan telafi programıdır (MEB, 2016b). Analiz biriminde, bu programa dâhil olan tüm dersler uzaktan yürütülmektedir. Görüldüğü üzere, hem MESEM hem de Diploma Telafi Programında uzaktan yürütülen dersler bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada işe koşulan değerlendirme modelinin gereklerini karşılaması açısından söz konusu mesleki gelişim programının değerlendirilmesi için analiz biriminin uygun olduğu düşünülmektedir.

3.4. Katılımcılar

Analiz biriminde yer alan ve değerlendirme çalışmasına dâhil olan katılımcıları belirlemede maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, küçük bir örneklem oluşturup bu örneklem içinde problemin farklı boyutlarını ortaya çıkarabilecek bireylerin maksimum seviyede tutulmasıdır. Patton'a (1987) göre zengin bilgi kaynağı olan durumlar, araştırmacının yanıt aradığı soru doğrultusunda önemli bilgiler öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Coyne'ye (1997) göre de nitel çalışmalarda büyük çalışma grupları değil, çalışmanın amacına ulaşmasını sağlayabilecek ve detaylı veri sunabilecek belli bir grup belirlenmelidir. Dolayısıyla doğrudan çalışmanın amacı ile ilişkili olan ve zengin veri sağlayacağı düşünülen katılımcılarla çalışmanın uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda değerlendirme çalışmasına katılan analiz birimindeki öğretmen ve öğrencilerin bazı özellikleri Tablo 6'da verilmiştir.

Analiz biriminde 10 öğretmen bulunmasına rağmen, bu öğretmenlerden biri çalışma başladığında okul değişikliği yaptığı için değerlendirme sürecinde yer alamamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler arasında gösterilmemiştir. Ancak bu öğretmen ve öğrencilerinden biri veri toplama araçlarının deneme çalışmalarına destek vermiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi analiz birimindeki katılımcı öğretmen grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılında farklı zamanlarda ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan dokuz öğretmenden ve uzaktan eğitim yoluyla ders alan 16 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yedisi kadın, ikisi erkektir. Öğretmenlerin yaşları 35 (K9) ile 58 (K5); mesleki kıdemleri ise 10 yıl (K2) ile 32 yıl (K5) arasında değişmektedir. Alanında yüksek lisansını tamamlayan öğretmen sayısı üçtür. Diğerleri lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin ikisi Matematik, ikisi Türk Dili ve Edebiyatı ve biri Tarih öğretmenidir ve bu altı öğretmen okulun bünyesindeki MESEM ve diploma telafi programı sınıflarında uzaktan eğitim yoluyla ders vermektedir. İkisi Bilişim Teknolojileri ve ikisi İngilizce öğretmeni olan diğer dört katılımcı ise uzaktan ders yürütmemektedir. Katılımcı öğretmenlerin biri dışında (K9), diğerleri ÇEEDTE öncesi çevrimiçi ders tasarımıyla ilgili herhangi bir mesleki gelişim programına katılmamıştır.

Tablo 6. Analiz Birimindeki Katılımcı Öğretmen ve Öğrencileri Tanımlayan Bazı Özellikler

	Öğretmen							Öğrenci			
	Kod	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Durumu	Branşı	Mesleki Gelişim*	Kod	Sınıf	Alan	Deneyim**
ÇEEDTE Mesleki Gelişim Programına Katılan ve Uzaktan Eğitimle Ders Yürüten	K1	Kadın	39	17	Yüksek Lisans	Matematik	Hayır	Ö1	DT	Erkek Kuaförlüğü	-
								Ö2	DT	Pasta ve Tatlı Yapımı	-
								Ö3	10	Güzellik	-
								Ö4	10	Güzellik	-
								Ö5	11	Kadın Kuaförlüğü	-
								Ö6	11	Kadın Kuaförlüğü	-
	K2	Kadın	40	10	Yüksek Lisans	Tarih	Hayır	Ö7	9	Makine	-
								Ö8	9	Makine	-
								Ö9	10	Tesisat (İklimlendirme)	-
								Ö10	10	Tesisat (İklimlendirme)	-
	K3	Kadın	41	13	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Hayır	Ö11	DT	Erkek Kuaförlüğü	-
	K4	Erkek	42	21	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Hayır	Ö12	DT	Muhasebe	-
	K5	Kadın	58	32	Lisans	Matematik	Hayır	Ö13	DT	Cilt Bakımı ve Makyaj	-
								Ö14	DT	Elektrik	-
	K6	Kadın	40	17	Lisans	İngilizce	Hayır	Ö15	DT	Cilt Bakımı ve Makyaj	-
								Ö16	DT	Kadın Kuaförlüğü	-
ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan ancak uzaktan eğitimle ders yürütmeyen	K7	Kadın	39	15	Lisans	İngilizce	Hayır				
	K8	Erkek	35	13	Lisans	Bilişim Teknolojileri	Hayır				
	K9	Kadın	38	16	Lisans	Bilişim Teknolojileri	Evet				

* ÇEEDTE öncesi çevrimiçi ders tasarımıyla ilgili herhangi bir mesleki gelişim programına katılma durumu. ** Pandemi öncesi çevrimiçi ders deneyimi bulunma durumu. DT: Diploma Telafi Sınıfı

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin uzaktan yürüttükleri derslerin her sınıf düzeyinden ve diploma telafi sınıflarından çalışmaya katılmaya gönüllü ikişer öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci ise çalışmanın katılımcı öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sekizi diploma telafi programı sınıfında olup yaşları 18'in üstündedir. Diğer öğrenciler ise farklı sınıf düzeylerinden 18 yaş altı MESEM öğrencileridir. Öğrencilerin ikisi Erkek Kuaförlüğü, biri Pasta ve Tatlı Yapımı, ikisi Güzellik, üçü Kadın Kuaförlüğü, ikisi Makine, ikisi Tesisat (İklimlendirme), biri Muhasebe, ikisi Cilt Bakımı ve Makyaj biri de Elektrik bölümü öğrencisidir. Analiz biriminde yer alan katılımcı öğrencilerin hiçbirinin pandemiden önce herhangi bir çevrimiçi ders deneyimi bulunmamaktadır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Yin'e (2003) göre durum çalışmalarında hem nitel hem nicel veriler kullanılabilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre çoklu veri toplama araçlarının ve kaynaklarının kullanımı, nitel çalışmalarda veri çeşitlemesini sağlayarak inandırıcılığa katkıda bulunmaktadır. Bu gerekçelerle bu değerlendirme çalışmasında da hem nitel hem nicel veriler toplanmıştır. Bu kapsamda, nicel verilerin toplanmasında Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel ve Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme: Öğretmen Formu ölçekleri; nitel verilerin toplanmasında ise Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme, Gözlem ve Doküman İnceleme formları kullanılmıştır.

3.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği

Çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından yeni bilgi ve becerilerin kullanılması aşamasında değerlendirme yapmak üzere yararlanılan araçlardan biri Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğidir. Bu ölçek öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarını ölçmektedir. Motivasyon; bir etkinliği düzenleme, eyleme geçirme ve bu eylemi sürdürme olarak tanımlanmaktadır (Young, 1961, akt. Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021). Motivasyonun bilişsel teorilerinden Beklenti-Değer Kuramına göre; bireyin bir görevde başarılı olabilme inancı (beklentisi) ve görevi değerli (değer) olarak algılaması motivasyonunu arttırmaktadır. Motivasyonları güçlü olan öğretmenler, mesleki gelişim programında öğrendiklerini sınıflarında uygulamaya daha yakındırlar (Lohman, 2006). Dolayısıyla motivasyonun öğrenilenlerin

kullanılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada bu ölçeğin kullanılması uygun görülmüştür.

Ölçeğin orijinali Osman ve Warner (2020) tarafından geliştirilmiş, üç boyut ve dokuz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi Bümen ve Uslu (2020) tarafından yapılmıştır. Çalışmada öncelikle orijinal ölçek Türkçeye çevirerek dil geçerliliği çalışması yapılmış ve elde edilen Türkçe form İzmir’de ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde görev yapan 1192 öğretmen örnekleminde incelenmiştir.

Veri seti rastgele ikiye bölünerek açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, yapı geçerliliğini değerlendirilmiş ve ölçüt bağlantılı geçerliliği incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonuçlarına göre ($n=596$), toplam varyansın %71’ini açıklayan üç boyutlu yapı elde edilmiştir. Ölçeğin en düşük madde faktör yükü 0.57 ve en yüksek madde faktör yükü 0.94’tür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre ($n=596$), ölçeğin uyum iyilikleri değerleri; RMSEA= 0.079, NFI= 0.97, CFI= 0.98, GFI= 0.96, AGFI= 0.93 ve TLI= 0.98’dir. Bu sonuçlar ölçeğin üç faktörlü yapısının Türkçe form için korunduğunu göstermiştir. Ölçeğin, Açıklanan Ortalama Varyans (AOV) değerleri 0.50’den ve güvenilirlik katsayıları 0.7’den büyük olması sebebiyle geçerli ve güvenilir ölçümler yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

AOV değerlerinin kareköklerinin gizil değişkenler arasındaki ilişki katsayılarından daha yüksek olması ayırt edici geçerliğin kanıtı olarak gösterilmiştir. AOV değerlerinin kareköklerini belirten matrisin köşegen elemanları, matrisin köşegen olmayan eleman değerlerine yakın ya da büyük olması da ölçeğin Türkçe formunun ıraksama geçerliliği açısından iyi olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ölçüt bağlantılı geçerliliğinin incelenmesi için aynı örnekleme Bireysel Yenilikçilik Ölçeği ve Öğretmen Duygu Ölçeği uygulanmış ve Mesleki Gelişim–BDB ölçeği ile korelasyon değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar, Mesleki Gelişim–BDB ölçeği alt boyutlarının Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Duygu Ölçeğinin alt boyutlarıyla anlamlı ve olumlu ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir. Yapılan analiz sonuçları ölçeğin üç boyut ve dokuz maddeden oluşan orijinal yapısını doğrulamıştır.

Ölçeğin alt boyutları orijinaline uygun olarak başarı beklentisi, görevin değeri ve ödenecek bedel şeklinde adlandırılmıştır. Türkçe formun uygulanmasından elde edilen iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alfa) alt boyutlar için sırasıyla 0.91, 0.86 ve

0.80 olarak hesaplanmıştır. Tüm sonuçlar, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarında öğrendiklerini sınıflarında uygulama motivasyonlarına yönelik olan ölçeğin Türkçe formunun kullanılabilir olduğunu göstermiştir.

3.5.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formu

Tekin ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen ölçek, mesleki gelişim programlarına katılan öğretmenlerin programla ilgili tepkilerinin belirlenmesi amacıyla hizmet eden likert tipi bir ölçektir. Dolayısıyla bu çalışmada da katılımcı tepkilerini ölçmek ve katılımcı öğrenmesine ilişkin ek veri elde etmek için kullanılmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için form 330 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği; dolayısıyla alt boyutları AFA ile belirlenmiştir. Öncelikle örneklemin yeterliliği Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bralett's Test of Sphericity (BTS) testleri kullanılarak ölçülmüştür. KMO sonucu; 0.95 ve BTS sonucu; $B=9702.32$; $p < 0.01$ şeklindedir. Bu değerler, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin kaç faktörden oluşacağını belirlemek için döndürülmemiş ve döndürülmüş temel bileşenler analizleri yapılmış sonuç olarak ölçeğin iki faktör ve 28 maddeden oluştuğu kabul edilmiştir. Varimax rotasyonu sonucunda ölçeğin madde faktör yükleri en düşük 0.48 en yüksek 0.85 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin “Öğretim Süreci ve Kazanımları” olarak adlandırılan birinci faktörü öğretim süreci, öğretim süresi, öğretim elemanları yeterlilikleri ve öğretim ortamındaki iletişimle ilgili değerlendirmeleri kapsayan 21 maddeden oluşmaktadır. “Organizasyon Dizaynı” olarak adlandırılan ikinci faktörü ise eğitim uygulamalarının hazırlanması ve değerlendirilmesine yönelik yedi maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonucunda iki boyut arasındaki ilişkinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r = 0.41$; $p < 0.01$).

Yapılan güvenirlik çalışmaları sonucunda Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları tüm ölçek için 0.95, birinci faktör için 0.97 ve ikinci faktör için 0.71 olarak belirtilmiştir. Test-tekrar test yöntemi sonucu elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.94 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.5.3. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen ve Öğrenci Görüşme Formları

Görüşme formları, analiz birimindeki öğretmen ve öğrencilere yönelik çalışmanın kuramsal alt yapısını oluşturan değerlendirme modelinin boyutları ve

değerlendirme soruları çerçevesinde oluşturulmuştur. Görüşme formlarının hazırlanması için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve tüm alt değerlendirme sorularına ilişkin derinlemesine veri elde etmeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Taslak soruların, katılımcıları çalışmanın odağından uzaklaştırabilecek belirsiz sorular olmamasına, açık ve anlaşılır olmasına, deneyimleriyle ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Yanı sıra katılımcıların çalışılan duruma odaklanması ve derinlemesine veri sağlayabilmesi adına alternatif soru ve sondalar da yazılmıştır.

Hazırlanan sorular çalışmanın amacı, değerlendirme sorusu ve alt değerlendirme soruları ile uyumu gözetilerek bir matrise yerleştirilmiştir. Matriste katılımcı öğretmenler için tüm değerlendirme sorularına ilişkin 27 açık uçlu soru ve toplam 76 sonda, öğrenciler için üçüncü, dördüncü ve beşinci değerlendirme sorularına ilişkin dokuz açık uçlu soru ve toplam 22 sonda yer almıştır. Matris sayesinde, soruların öğretmen ve öğrenciler açısından tutarlılığı gözetilebilmiş, aynı katılımcı grup için birbiriyle benzer türden soru yazılması engellenebilmiş ve hangi değerlendirme sorusunun hangi sorularla ne derecede uyumlu olduğu bütünsel olarak görülebilmektedir. Böylelikle, görüşme formlarının hem kapsam geçerliliği hem de iç tutarlılığı için önlem alınabilmektedir.

Katılımcı öğretmenler ve öğrenciler için belirlenen sorular matristen çekilerek belirli bir mantıksal düzene göre sıralanarak öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere iki ayrı forma yerleştirilmiştir. Taslak formlar ve içerdiği sorular, tez danışmanı ile birlikte çalışmanın değerlendirme sorularıyla ilişkisi bağlamında detaylı tartışılmıştır. Bazı soruların amaca hizmet etmeyeceğine karar verildiği için çıkarılmış, bazıları ise düzenlenmiş ve yeni sorular ya da sondalar eklenmiştir. Bu çalışma sonunda katılımcı öğretmenler için 11 hazırlık sorusu ve 18 açık uçlu içerik sorusu ve sondalarından, öğrenciler için ise beş hazırlık sorusu ve dokuz açık uçlu içerik sorusu ve sondalarından oluşan taslak formlar oluşturulmuştur.

Taslak görüşme formları üç eğitim programları ve öğretim, iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, bir bilimsel araştırma ve bir de mesleki gelişim alanlarında olmak üzere toplam yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda öğretmen görüşme formundaki hazırlık sorularından üçü ve içerik sorularından dördü silinmiş, beş soruda ve bazı sondalarda değişiklik yapılmıştır.

Öğrenci görüşme formunda ise, hazırlık sorularından üçü çıkarılmış, iki soruda değişiklik yapılmış ve bir yeni soru eklenmiştir. Böylelikle öğretmen görüşme formu sekiz hazırlık ve 14 içerik sorusu ve sondalarından, öğrenci görüşme formu iki hazırlık ve 10 içerik sorusu ve sondalarından oluşmuştur.

Görüşme formlarının işlerliğini test edebilmek, soruların amaca hizmet edip edemediğini belirlemek, soruların katılımcılar için anlaşılır olup olmadığını görebilmek, yaklaşık görüşme süresini belirleyebilmek, görüşme süreçlerinde karşılaşılabilecek engelleri görebilmek ve önceden önlem alabilmek için deneme görüşmeleri yapılmıştır. Deneme görüşmeleri başlangıçta katılımcı grubunda yer alan ancak başka bir okulda görevlendirildiği için veri kaynakları arasından çıkarılan bir öğretmenle ve bu öğretmenin bir öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamalarında soruların beklendiği şekilde yanıtlandığı ve derin veriler elde etmeye uygun olduğu görülmüştür. Deneme amacıyla yapılan öğretmen görüşmesinin yaklaşık 40, öğrenci görüşmesinin yaklaşık 30 dakika sürebileceğine işaret etmiştir. Hazırlık sorularının yöntem bölümünde katılımcıları tanıtmada, içerik sorularından ise çalışmanın alt değerlendirme sorularını yanıtlamada yararlanabileceğine karar verilerek öğretmen ve öğrenci görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Katılımcı öğretmenler için geliştirilen görüşme formunun nihai hali Ek-1’de, öğrenciler için geliştirilen görüşme formunun nihai hali ise Ek-2’de sunulmuştur.

3.5.4. Ders Gözlem Formu

Katılımcı öğretmenlerin Ekim, Kasım ve Aralık 2022 tarihlerinde tamamladıkları ÇEEDTE mesleki gelişim programlarında edindikleri yeni bilgi ve becerileri, analiz biriminde, diğer bir anlatımla görevli oldukları okulda, uzaktan yürüttükleri kendi derslerinde nasıl kullandıklarını belirlemek amacıyla bir gözlem formu geliştirilmiştir.

Gözlem formunun geliştirilmesi sürecinde değerlendirme çalışmasının amacı ve “ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?” biçimindeki alt değerlendirme sorusu temelinde öncelikle alanyazın taranmıştır. Bu çalışma sonunda, aynı anda birden çok oluşumun gözlenmesindeki zorluklar düşünülerek değerlendiriciye gözlem notlarının tutulmasında rehber olacak ve aynı zamanda gözlem sırasında odakta kalmayı kolaylaştırabilecek nitelikte başlangıç tema ve kodları belirlenmiştir.

Başlangıç taslak tema ve kodlarının belirlenmesi veri analizi için dış geçerlik önlemi olarak da düşünülmüştür. Bu tema ve kodların gözlem sırasında ortaya çıkabilecek yeni kodlar ve işaret ettiği yeni temalarla gözden geçirilebileceği, ekleme, çıkarma ya da tamamen yeni bir biçim alabileceği ilke olarak kabul edilmiştir.

Başlangıç tema ve kodları, gözlem boyutlarının neler olabileceğine ilişkin kararlara rehberlik etmiştir. Buradan hareketle, gözlemin olası boyutlarının ortamın betimlenmesine, sürecine, yeni bilgi ve becerilerin kullanılmasına yönelik olabileceği düşünülerek “çevrimiçi sınıf ortamının genel özellikleri”, “çevrimiçi öğrenme-öğretme süreci” ve “yeni bilgi ve becerilerin kullanılması” olmak üzere toplam üç boyutun taslak formda yer alabileceğine karar verilmiştir. Ayrıca taslak formda gözlemci, okul, sınıf, sınıf mevcudu, ders, konu, tarih, saat, ders süresi ve dersin yapıldığı platform gibi bilgilerin yazılabileceğini bir alanın ayrılmasının kolaylaştırıcı olacağı düşünülmüştür.

Formda başlangıçta değerlendirmenin amacı, ilgili değerlendirme alt sorusu ve veri toplama süreci kararlarına yer verilmiştir. Sonrasında her bir gözlemin tanımlayıcı bilgilerinin not edilebileceği bir alan ayrılarak gözlem boyutlarıyla ilişkili gözlem notlarının ve nitel araştırmalarda araştırmacının kendisi de bir veri kaynağı olduğu (Yıldırım ve Şimşek, 2018) kabulünden hareketle gözlemci yorumlarının not edilip ilişkili bir şekilde incelenebileceği bir matris oluşturulmuştur. Gözleme odaklanmayı sağlayıcı başlangıç tema ve kod listesi de eklenerek taslak gözlem formu elde edilmiştir.

Taslak gözlem formu, üç eğitim programları ve öğretim, iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, bir bilimsel araştırma ve bir de mesleki gelişim alanlarında görevli toplam yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Yanı sıra formun işlerliğini test etmek için katılımcı öğretmenlerden rastgele seçilen birinin çevrimiçi bir dersinin gözlenmesinde kullanılarak denemesi gerçekleştirilmiştir. Formun içeriği ve yapısı işlerlik açısından yeterli görüldüğünden herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin uzaktan yürüttükleri derslerin gözleminde kullanılan formun nihai hali Ek-3’te sunulmuştur.

3.5.5. Doküman İnceleme Formu

Nitel araştırmalarda doküman incelemesi önemli bir veri kaynağıdır. Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi

olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı bir çalışmada ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir. Bu değerlendirme çalışmasında da doküman inceleme ek veri kaynağı olarak işlev görmüştür. Program dokümanları, sivil toplum kuruluşunun Ekim, Kasım ve Aralık 2022’de sunduğu ve analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin de katıldıkları programı, bu programların uygulamalarını ve değerlendirmelerini (ör. eş zamanlı ve eş zamanlı olamayan modüllere ait dokümanlar, öğretmenlerin program kapsamında hazırladıkları ders ve izlenim tasarımları, program sonunda uygulanan başarı testi sonuçları ve program değerlendirme anketi ve sonuçları) içeren dokümanlardır.

Söz konusu dokümanların belli bir sistematik içinde analiz edilebilmesi ve değerlendiriciye rehber olması için bir doküman inceleme formu hazırlanmıştır. Bunun için özellikle ne tür program dokümanlarının olduğu ve bunların hangi değerlendirme sorularına veri sağlayabileceği incelenmiştir. Bu doğrultuda, daha çok katılımcı tepkileri ve katılımcı öğrenmesinin değerlendirildiği birinci ve ikinci değerlendirme sorularıyla ilgili verilerin doküman incelemesi yoluyla da çeşitlenebileceğine kararlaştırılmıştır.

Formun biçimsel ve içerik özelliklerine karar verebilmek için alanyazındaki örnek doküman inceleme formları araştırılmıştır. İncelenen örnek formlardan hareketle; formun giriş kısmında değerlendirme çalışmasının amacına yer verilmiş, doküman incelemesi sırasında amaçlanandan farklı verilere ulaşılması engellenmeye çalışılmıştır. Formun yapısında, program dokümanının türünün işaretlenebileceği bir alana ayrılmıştır. Devamına “Dokümanın adı?”, “Doküman kim / kimler tarafından oluşturulmuştur?”, “Dokümanın amacı nedir?”, “Dokümanın ulaşıldığı kaynak / yer nedir?”, “Bu dokümana ne zaman ulaşılmıştır?” ve “Dokümanda mesleki gelişim programına yönelik katılımcıların tepkileri ve öğrenmesi açısından öne çıkan ana noktalar nelerdir?” şeklindeki sorularla dokümanın betimsel olarak ayrıntılarının tanımlandığı bölüme yer almıştır. Sonrasında ise analiz boyutlarını gösteren “dokümanın içeriği” kısmı oluşturulmuştur. Bu kısım, dokümanlarda katılımcı tepkileri ve katılımcı öğrenmesine ilişkin belirlenen verilerin yazılması için oluşturulmuştur. Formun sonunda, alanyazında taraması (ör. Guskey, 2000; Krathwohl, 2002; Simpson, 1966) ile doküman inceleme sürecinde değerlendiricinin

odaklanabileceği, elde ettiği verilerin olası dış geçerlik kanıtlarını test edebileceği bir geçici kod listesine de yer verilmiştir.

Hazırlanan taslak form, üç eğitim programları ve öğretimi alanında, iki bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi alanında, bir bilimsel araştırma alanında ve bir de mesleki gelişim alanında çalışmaları olan uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda, dokümanların türü bölümünde araştırmacı için dokümanların analizini kolaylaştıracağı düşünüldüğü için doküman türleri “eğitim süreci” ve “eğitim sonu” olarak bölünmüştür. Yanı sıra uzman geribildirimleri dikkate alınarak taslak formdaki geçici kod listesi gözden geçirilmiştir. Böylelikle, doküman inceleme ve analiz sürecinde değerlendiricinin göz önünde bulundurabileceği altı geçici tema ve toplam 30 koda ulaşılmıştır. Nihai doküman inceleme formu Ek-4’te sunulmuştur.

3.6. Veri Toplama Süreci

Çalışmaya başlayabilmek için 2022 yılı Ağustos ayında Ege Üniversitesi Sosyal Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (BAYEK) etik kurul onayı alınmıştır (Ek-5). Daha sonra etik kurul onayıyla birlikte, mesleki gelişim programını düzenleyen sivil toplum kuruluşuna araştırma izni başvurusunda bulunulmuştur. Araştırma izni (Ek-6) alındıktan sonra, değerlendirici 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde 22-27 Ekim 2022, 26 Kasım-1 Aralık 2022 ve 10-15 Aralık 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilen üç adet ÇEEDTE mesleki gelişim programına misafir olarak katılmıştır. Bu çalışma ile hem değerlendirme çalışmasının yürütüleceği analiz birimi belirlenmiş hem de analiz birimindeki katılımcı öğretmenler bu üç eğitimden herhangi birine katıldıkları için sivil toplum kuruluşundan bu üç eğitimin tüm program ve katılımcı dokümanlarına erişim sağlanması ve ulaştırılması için girişimde bulunulmuştur.

Analiz birimindeki okul müdürünün ve katılımcıların yazılı izinleri alınarak, 2023 Ocak ayında İzmir il Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni başvurusunda bulunulmuştur. Araştırma izni (Ek-7) alındıktan sonra 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde analiz birimindeki katılımcı öğretmen ve öğrencilerden veri toplanmaya başlanmıştır. Aydın’a (2021) göre örgüt kültüründeki ve uygulamadaki değişimin belirlenebilmesine yönelik veriler programın hemen sonrasında toplanamamalı, bir ila altı ay süre geçmelidir. Bu nedenle, katılımcı öğretmen görüşmeleri ve derslerinin

gözlemleri mesleki gelişim programını takip eden yaklaşık üç ay sonra yapılmaya başlanmıştır. Bu gerekçe ile öncelikle, toplam dokuz öğretmene Mesleki Gelişimde Beklenti-Değer-Bedel ve Hizmet İçi Eğitim Programları Değerlendirme: Öğretmen Formu ölçekleri uygulanarak nicel; öğretmen görüşme formu aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır.

Görüşmeler katılımcı öğretmenlerden randevu alınarak okulun kütüphanesinde bireysel yüz yüze görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında tüm bilgilerini gizli tutulacağı, hiçbir kurum ve kişiyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Yanı sıra çalışmanın amacı, görüşmenin tahmini süresi hakkında bilgilendirilmiş ve istedikleri zaman çalışmadan çıkabilecekleri hatırlatılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izinleri doğrultusunda ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması yaklaşık üç haftada tamamlanmış olup, yaklaşık 204 dakikalık ses kaydına ulaşılmıştır. Ses kaydı dosyalarının yazıya aktarılması sonucu toplamda 37 sayfalık katılımcı öğretmen görüşmesi veri setine ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin değerlendirme çalışmasına alınan toplam 16 öğrencisinin sekizi MESEM öğrencisidir. Bu öğrencilerle görüşmeler, okulda geçici olarak kullanılmayan bir rehberlik hizmetleri odasında yüz yüze bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Toplam sekiz diploma telafi (DT) öğrencisinin dördüyle kendi istekleri doğrultusunda çevrimiçi ortamda, diğer dördüyle okul kütüphanesinde yüz yüze yapılan bireysel görüşmelerle katılımcı öğrencilerle toplamda 471 dakika görüşmeler yapılmış, ses kaydı dosyalarının yazıya geçirilmesiyle toplamda 68 sayfalık katılımcı öğrenci görüşmesi veri setine ulaşılmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin analiz biriminde çevrimiçi yürüttükleri dersleri ise gözlem formu aracılığıyla gözlenmiştir. Ders gözlemleri, katılımcı öğretmenlerden randevu alınarak belirlenen gün ve saatlerde yapılmıştır. İki öğretmenin (K1, K2) MESEM sınıflarından (K1'in 10. ve 11. sınıflarında; K2'nin 9. ve 10. sınıflarında) ikişer, dört öğretmenin ise (K1, K3, K4, K5) DT sınıfındaki ikişer olmak üzere toplamda 16 dersi, ikişer ders saatinden (40 dakika, ders arası, 40 dakika, toplam 80 dakika) toplamda 32 ders gözlenmiştir. Gözlemler yapılırken ders bütünlüğünün bozulmamasına dikkat edilmiş, her bir dersin programda ayrılan süresi içinde gözlem yapılmıştır. Gözlemler yaklaşık altı haftada tamamlanmıştır. Değerlendirici gözlemlediği derslere ses ya da görüntü kaydı almadan dışarıdan gözlemci olarak

katılmış ve gözlem formu aracılığıyla notlarını almıştır. Ancak derslerin başlangıcında ya da sonunda dersin süresini tam olarak kullanmayı engelleyen bazı nedenlerle (bağlanma, öğrencilerin katılmasını bekleme vb.) yaklaşık 37 saat gözlem yapılabilmiş ve bu gözlemlerden 51 sayfalık gözlem veri setine ulaşılmıştır.

Alanyazında (ör. Forster, 1994; Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018) doküman incelemesi yapmak için dokümanlara ulaşma, özgünlüğünü ve doğruluğunu kontrol etme, anlama, kodlama ve sınıflama için belli bir sistematik oluşturma ve veriyi analiz etme adımlarının izlenmesi gerektiğinden söz edilmektedir. Bu doğrultuda değerlendirci, öncelikle Ekim, Kasım ve Aralık 2022’de gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarına misafir olarak katıldığı süreçte, programını yürüten kurumun yetkilisiyle iletişime geçmiş; programın detayları, program sürecinde ve sonunda ortaya çıkan dokümanlarla ilgili bilgi alarak, bu üç eğitimin tüm program ve katılımcı dokümanlarına erişim sağlanması ve ulaşılması için girişimde bulunmuştur.

Program dokümanları; mesleki gelişim programı sonunda yapılan zorunlu sınav sonuçları (Başarı Testi Sonuçları [BTS]), program sürecinde öğretmenlerin ürettiği tasarımlar (Ders ve İzence Tasarımı [DİT]), eş zamanlı olmayan modüllere ait video ve sunumlar (Eş Zamansız Video ve Sunumlar [VS]), eş zamanlı modüllere ait oturumların kayıtları (Eş Zamanlı Oturum Kayıtları [EZOK]) ve program sonunda öğretmenlere uygulanan eğitim değerlendirme anketi sonuçlarıdır (Anket Sonuçları [AS]). BTS, DİT ve AS dokümanları programı hazırlayan ve yürüten kurumun yetkilisi tarafından değerlendirciye bizzat gönderilmiştir. Dokümanların değerlendirme raporunda kullanılması ve açık bir şekilde referans gösterilmesi hususunda programı yürüten kurumun yetkilisinden sözlü onam alınmıştır. VS dokümanları ise her ÇEEDTE mesleki gelişim programında aynı olduğundan sadece Ekim 2022 programından elde edilmiştir. EZOK dokümanlarına ise değerlendirci tarafından her mesleki gelişim programı sonunda kullanıcı bilgileriyle ulaşılmıştır. Yanı sıra MEBBİS hizmet içi eğitim modülü eğitim başvuru sayfası bir ÇEEDTE mesleki gelişim programı için belirlenen kontenjana ve başvuran kişi sayısına ulaşmak için incelenmiştir. Değerlendircinin, analiz birimi olarak alınan okulda görev yapması, bu verilere kullanıcı bilgileriyle ulaşmasını sağlamada kolaylaştırıcı olmuştur.

Merriam’a (2009) göre ulaşılan dokümanın özgünlüğünü ve doğruluğunu kontrol etmek doküman analizi sürecinin bir parçasıdır ve dokümanın kökenini, amacını, yazarını ve yazıldığı bağlamı değerlendirmek çalışmayı yürüten kişinin sorumluluğundadır. Forster (1994), dokümanlarda kapsanan veri, çalışmaya konu olan kişi, kuruluş ya da gruplara ilişkin görünüyor mu, birincil kaynaklardan mı yoksa ikincil kaynaklardan mı elde edilmiştir, dokümanlar aslının aynısı mıdır, dokümanlar üzerinde oynama ya da değişiklik yapılmış mı, kimler tarafından geliştirildiği belli mi? gibi soruların göz önünde bulundurulması gerektiğini önermektedir. Söz konusu öneriler, bu program değerlendirme çalışmasında da ulaşılan program dokümanlarının özgünlüğünü ve doğruluğunu kontrol etmede kullanılmıştır. Ancak önceki paragrafta açıklanan süreçlerle program dokümanlarına birincil kaynaklardan ulaşıldığı için özgün ve doğru olduğu kabul edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2018) göre araştırmanın problemi ya da soruları ne tür dokümanlara gereksinim duyulduğu konusunda genel bir çerçeve sağlamak ve çalışmanın odağının kaybedilmemesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, ulaşılan dokümanların türü ve amacı incelenerek, değerlendirmenin amacı, değerlendirme sorusu ve alt değerlendirme sorularıyla ilişkisi düşünülerek anlaşılmaya çalışılmış; bunun için öncelikle okunmuş ve incelenmiştir. Bu çalışma sonrasında dokümanlardan elde edilecek verilerin, analiz biriminden gözlem, görüşme yoluyla elde edilecek verileri çeşitlemede ek geçerlik kanıtları olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir. Dokümanları anlama için yapılan okuma ve incelemenin ardından program dokümanları, veri analizi bölümünde de açıklanan süreçlerle içerik analizine alınmıştır. Analize alınan program dokümanları ve bazı özellikleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’de görüldüğü üzere, yazılı türdeki dokümanlar Word dosyasına aktarılarak ham veri haline getirilmiştir. Başarı testi sonuçlarından toplam 23, ders ve izlençe tasarımlarından 80 ve değerlendirme anketi sonuçlarından toplam 97 sayfalık olmak üzere toplam 200 sayfalık veri setine ulaşılmıştır. Her biri üçer saat süren (180 dakika) EZOK dokümanlarını anlama aşamasında, değerlendirmeciye analizde kolaylık sağlayabilecek şekilde toplam 13 sayfa not alınmıştır. Son olarak, iki saat (120 dakika) süren VS dokümanı için bir sayfalık değerlendirici notları tutulmuştur.

Böylelikle eğitim süreci ve sonuna ait toplam 214 sayfalık program dokümanı elde edilmiştir.

Tablo 7. *Analize Alınan Program Dokümanları*

Eğitimin Aşamaları	Dokümanın		Dokümanın Kodu	Kişi Sayısı (n)	Sayfa / Süresi (dk.)
	Kapsamı	Amacı			
Eğitim Süreci	Eş Zamanlı Oturumların Kayıtları (EZOK)	Öğrenilenleri gözden geçirip eksikleri tamamlamak	EZOK-Ekim-1	121	4 / 180
			EZOK-Ekim-2		
			EZOK-Kasım-1	115	5 / 180
	Eş Zamansız Modüllere Ait Video ve Sunumlar (VS)	Programı tanıtmak Çevrimiçi etkileşimli ders tasarımı konusunda kuramsal bilgiler kazandırmak	EZOK-Kasım-2		
			EZOK-Aralık-1	107	4 / 180
			EZOK-Aralık-2		
	Öğretmenlerin Ders ve İzlenç Tasarımları (DİT)	Katılımcıların öğrenme deneyimi yaşamasını ve paylaşmasını sağlamak	VS	-	1 / 120
			DİT-Ekim	30	27 / -
			DİT-Kasım	21	32 / -
Eğitim Sonu	Başarı Testi Sonuçları (BTS)	Öğrenme düzeyini belirlemek, başarılı olanlara katılım belgesi (sertifika) vermek	DİT-Aralık	13	21 / -
			BTS-Ekim	105	9 / -
			BTS-Kasım	92	7 / -
	Programı Değerlendirme Anketi Sonuçları (AS)	Programı katılımcıların görüşlerine göre değerlendirmek	BTS-Aralık	101	7 / -
			AS-Ekim	96	29 / -
			AS-Kasım	90	37 / -
			AS-Aralık	98	31 / -

Sonuç olarak, tüm veri kaynaklarından toplamda 370 sayfalık nitel veri setine ulaşılmıştır. Bu dokümanların gizliliği değerlendirici tarafından korunmakta olup elde edilen veriler sadece değerlendirmenin amacı doğrultusunda anonimleştirilerek kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi ve Raporlanması

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerden elde edilen nicel veriler, sayının azlığı ve hipotez testi yapılmaması nedenleriyle betimsel istatistikler kullanılarak çözümlenmiştir. Dokümanlardan ulaşılan nicel veriler ise betimsel olarak sunulmuş ve nitel verilerle ilişkilendirilerek raporlanmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinden elde edilen veriler, saçılım grafiği kullanılarak betimsel bir şekilde sunulmuş ve Şekil 2’de Osman ve Warner’ın (2020, s. 8-9) önerdiği biçimde yorumlanmıştır.

Başarı Beklentisi	Algılanan Bedel	
	Yüksek Beklenti Düşük Değer	Yüksek Beklenti Yüksek Değer
6.00	“Bunu sınıfta uygulayabileceğimi sanmıyorum ve uygulamaya değer bulmuyorum.”	“Bunu yapabilirim ve bundan faydalanacağım.”
5.00		
4.00		
3.00	Düşük Beklenti Düşük Değer	Düşük Beklenti Yüksek Değer
2.00	“Bunu sınıfta uygulayabileceğimi sanmıyorum ve uygulamaya değer bulmuyorum.”	“Bunu sınıfta etkili bir şekilde uygulayabileceğimi sanmıyorum ama keşke uygulayabilseydim, buna değerdi.”
1.00		
	2.00	3.00
	4.00	5.00
	6.00	
	Görevin Değeri	

Şekil 2. Öğretmenlerin başarı beklentisi ve mesleki gelişimde öğrendiklerini sınıflarında uygulama değeri için dört kadranlı ölçek değerleri (Osman ve Warner, 2020, s. 8)

Oluşturulan saçılım grafiği, mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin programa dair başarı beklentisi, görevin değeri ve algılanan bedel puanlarının ortalamasını ve ilişkilerini göstermiştir. Saçılım grafiğindeki yığılmalar sağ üst köşede (sağ üst çeyrek daire) öğretmenlerin başarı beklentilerinin, göreve verdikleri değerin ve bedel algılarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Puanların, sol üst çeyrek dairede yığılması, öğretmenlerin mesleki gelişim programının uygulanmasında başarı bekledikleri ancak bunu yapmanın değerini görmedikleri anlamına gelmektedir. Sağ alt çeyrek dairedeki yığılmalar ise öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama fikrine değer verdiklerini, ancak bunu etkili bir şekilde yapmayı beklemediklerini göstermektedir. Son olarak, sol alt çeyrek dairede yer alan puanlar, öğrendiklerini uygulamaya ne değer bulan ne de bu konuda kendini başarılı bulan öğretmenleri temsil etmektedir.

Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formundan elde edilen betimsel istatistikler (frekans [f]), öncelikle ölçek maddelerinin ve puanların olduğu bir tabloya yerleştirilmiştir. Bu tabloda hangi katılımcının hangi maddeye kaç puan verdiği açıkça görülebilmektedir. Ölçeğin her bir maddesi dikkatle incelenerek hangi alt değerlendirme sorusu altında incelenen tema ve kodlarla birlikte ele alınabileceği kararlaştırılmış ve nitel bulgularla ilişkili biçimde raporlanmıştır.

Nitel verilerin analiziyle ilgili Strauss ve Corbin (1990), tüm sınıflandırmaların ortak özelliklerini kapsayacak nitelikte betimsel ve içerik analizi olarak iki süreç tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yıldırım ve Şimşek (2018), betimsel analizini elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve

yorumlanması olarak tanımlamaktadır. Patton'a (2014) göre içerik analizi, tutarlılıkların ve anlamların (kategoriler, temalar, kodlar gibi) ortaya çıkarılması amacıyla nitel bir veri setinin indirgenmesi ve anlamlandırılması yönündeki çabaları kapsamaktadır. İçerik analizinde veriyi açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçtır. Toplanan verilerin bazı aşamalardan geçerek derinlemesine analiz edilmesiyle kavramlara ve işaret ettiği temalara ulaşılır. Bunun için öncelikle toplanan veriler kavramsallaştırılır, kavramlar birbiri ile ilişkilendirilerek düzenlenir ve verinin açıklanmasını sağlayan temalar oluşturulur. Oluşturulan bu temalar da olguların düzenli ve anlaşılır olmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Strauss ve Corbin'e (1990) göre; içerik analizinde üç tür kodlama biçimi söz konusudur (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlki daha önceden belirlenen kavramlara göre yapılan kodlamadır. Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçeve varsa veriler toplanmadan önce bir kod listesi oluşturulabilir ve böyle bir durum araştırmacının işini kolaylaştırabilir. Çünkü verilerin analizi için hazır bir yapı oluşmuş demektir. İkincisi; kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için tümevarımcı bir yaklaşımla doğrudan verilerden yola çıkarak kodların oluşturulmasıdır. Üçüncüsü ise; birinci ve ikinci kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşan, genel bir çerçeve içinde yapılan kodlamadır. Bu kodlama biçimine göre, araştırmanın kuramsal çerçevesine göre genel temalar veri analizi öncesinde belirlenebilir ve bir kod listesi oluşturulabilir. Ancak tümevarımcı bir yaklaşımla verilerin incelenmesi sonrasında ortaya çıkan yeni kodlar listeye eklenir ya da eski kodlar yenileri ile değiştirilir.

Bu değerlendirme çalışmasında daha kapsayıcı olduğu düşüncesiyle yukarıda önerilen üçüncü türdeki tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmıştır. Bunun için izlenen adımlar ve her bir adımda ne tür çalışmaların yapıldığı aşağıda açıklanmıştır:

3.7.1. Ön hazırlık

Bu aşamada öncelikle etik kaygıları önlemek adına analiz birimindeki katılımcı öğretmenler K1, K2, ...K5 ve bu öğretmenlerin öğrencileri ise Ö1, Ö2, Ö3, ...Ö16 şeklinde etiketlenmiştir. Bu öğretmenlerin ders gözlemleri ise K1-DG-1, K1-DG-2... şeklinde tanımlanmıştır. Duruma ilişkin program dokümanları ise, veri toplama sürecinde de açıklandığı üzere, eğitim süreci ve eğitim sonu dokümanları olarak kataloglanmıştır. Eğitim süreci dokümanlarından Eş Zamanlı Modüllere Ait Oturumların Kayıtları EZOK olarak adlandırılmış, devamına hangi ayda sunulan

mesleki gelişim programının kaçıncı oturumu olduğu eklenmiştir. Örneğin EZOK-Kasım-2 etiketlemesi, Kasım ayındaki 2. eş zamanlı oturumun ders kaydını açıklamaktadır. Benzer şekilde Eş Zamansız Modüllere Ait Video ve Sunumlar, VS olarak etiketlenmiştir. Katılımcı Öğretmenlerin Ders ve İzlenç Tasarımları ise, DİT olarak adlandırılmış ve hangi zaman diliminde gerçekleştirilen eğitime ait olduğuna açıklık kazandırmak için devamına ilgili ay eklenmiştir. Örneğin DİT-Aralık, Aralık ayı eğitimine katılan öğretmenlerin ders ve izlenç tasarımlarına karşılık gelmektedir. Eğitim sonu dokümanlarından Başarı Testi Sonuçları ise BTS olarak adlandırılmış, ancak hangi eğitime ait olduğu etiketin devamına ay eklenerek tanımlanmıştır. Örneğin, BTS-Ekim, Ekim ayındaki ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin başarı testi sonuçlarını göstermektedir. Benzer şekilde eğitim sonu dokümanlardan Program Değerlendirme Anketi Sonuçları da AS olarak etiketlenmiş ve hangi eğitimin değerlendirme anketinin sonuçları olduğu devamına ay eklenerek belirgin kılınmıştır. Örneğin, AS-Ekim, Ekim ayında sunulan mesleki gelişim programının katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirme sonuçlarını açıklamaktadır.

Değerlendirme çalışmasının planlanmasından yürütülmesine kadar tüm süreçlerde alanyazına sürekli dönülerek analize katkı sağlayabilecek kavramsal bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Analizin ön hazırlık aşamasında da veri toplama süreci sonunda ulaşılan 370 sayfalık nitel veri seti tekrar tekrar okunarak veriye dalmaya ve veriyi anlamaya çaba gösterilmiştir. Bu süreçte veriden çıkabilecek geçici kod ve temalar not edilmiş, alanyazından kaynağını alan kavramsal çerçeve, veriden gelen geçici kod ve temalarla sürekli değişmiştir. Bu çalışma, verinin kodlanması ile ilgili olarak değerlendiriciye derin bir anlayış kazandırmıştır.

3.7.2. Verilerin Kodlanması

Ön hazırlık aşamasındaki kavramsal çerçeve dikkate alınmadan öncelikle veriler açık kodlama yoluyla kodlanmıştır. Bunun için kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan sözcük, söz öbeği, cümle ya da paragraflar tek bir kavram ya da söz öbekleriyle tanımlanmıştır. Elle yapılan bu kodlama sürecinde, kimi zaman veriler tekrar tekrar okunmuş bazen kodlar yeniden isimlendirilmiştir. Süreç içerisinde kod sayıları zaman zaman değişmiştir. Yanı sıra çalışmayla ilgisi olmadığı düşünülen bölümler göz ardı edilmiş ve kodlamaya alınmamıştır. Geçici kodlara ulaştıktan sonra

ön hazırlık aşamasında oluşturulan kavramsal çerçeve ile karşılaştırmalar yapılarak asıl kodlamaya geçilmiştir. Bu süreç sonunda kodlama tamamlanmıştır. Ancak bulguların sunumu aşamasında da kodların yerleri zaman zaman değişebilmiştir.

3.7.3. Temalara ulaşma

Ortaya çıkan tüm kodlar bir araya getirilerek arasındaki uyum kontrol edilmiş ve geçici temalara ve kodlarına ulaşılmıştır. Bu süreçte zaman zaman temaların isimleri ya da sıralanması değişmiştir. Bu esnada özellikle iç tutarlılığı sağlayabilmek için ulaşılan temaların altında yer alabilecek kodların anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığına dikkat edilmiştir. Geçici tema ve kodlara ulaştıktan sonra yine ön hazırlık aşamasındaki kavramsal çerçeve ile dış geçerlik önlemi için sürekli karşılaştırmalar yapılmış ve kesinleşmiş tema ve kodlarına ulaşılmıştır. Ancak nihai temalara, raporlaştırma sırasında karar verilmiştir.

3.7.4. Veriyi Örgütleme

Kodlama sonrasında bütünün görülebilmesi ve veri setinin rahatlıkla yönetilebilmesi için tüm veri analizi Microsof Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. Bu durum aynı zamanda değerlendiricinin iç tutarlılığı sağlayabilmesine yardımcı olmuştur. Verinin örgütlenmesine ilişkin bir kesit Şekil 3'te sunulmuştur.

Katılımcıların Edindiği Yeni Bilgi ve Beceriler		Doküman	Görüşme		Gözlem
			Öğretmen	Öğrenci	
Bilgi	Kavram ve kuramların bilgisi	BTS-Ekim, BTS-Kasım, BTS-Aralık, EZOK-Ekim-1, EZOK-Kasım-1, EZOK-Aralık-1	K3		EZOK-Ekim-1: [02:42:22] "Eğitmen 'Ne kadar hazırım?' anket bağlantısını sohbet panosunda paylaştıktan yaklaşık 30 saniye sonra sonucu 'Ortalama A2 seviyesinde olduğumuzu görüyorum. Hazır olmaya oldukça yakınız.' diyerek paylaşıyor."
	Yöntem ve tekniklerin bilgisi		K1, K5		
	İlkelerin bilgisi	AS-Ekim, AS-Aralık, EZOK-Ekim-2, EZOK-Kasım-2, EZOK-Aralık-2	K4, K5		
Beceri	İzlen ve çevrimiçi ders tasarımı hazırlama	EZOK-Ekim-1, EZOK-Kasım-1, EZOK-Aralık-1, EZOK-Aralık-2, DİT-Ekim	K2		
	Yöntem ve teknikleri kullanma	DİT-Ekim, DİT-Kasım, DİT-Aralık			
	İlkeleri kullanma	DİT-Ekim, DİT-Aralık			
	Etkileşimli uygulamalar geliştirme	AS-Ekim, AS-Kasım, AS-Aralık	K2		
Tutum	Çevrimiçi eğitimin verimliliğini farkediş	AS-Ekim, AS-Kasım, AS-Aralık	K1, K2, K5		
	Bireysel farklılıkları farkediş	AS-Kasım, AS-Aralık			
	Yeni yöntem, teknik ve materyal kullanmaya isteklilik	EZOK-Kasım-2	K1, K3, K4		

Şekil 3. Veri örgütlenmesine ilişkin bir kesit

Excel çalışma sayfasının ilk sütuna kodlar, temalarıyla birlikte, temalar da ilişkilendirilen alt değerlendirme sorusunu gösterecek şekilde yerleştirilmiştir. Sonraki sütunlarda verinin hangi veri toplama aracından ve kaynağından geldiğini gösterecek şekilde her bir kodla ilgili alıntılar kod-veri kaynağı keşişim hücresine eklenmiştir. Alıntılar, yorumlama aşamasında kolaylık sağlaması için Excel'in "not ekle" işlevinden yararlanılarak veri setinden kopyalanıp ilgili hücreye yapıştırılmıştır. Böylece herhangi bir kodla ilişkili hangi veri kaynağından ne tür içeriğin geldiği hem kod-veri hem de bir kodla ilgili farklı kaynaklardan gelen içeriklerin uyumları kontrol edilebilmiştir.

3.7.5. Nitel Bulguların Raporlanması ve Yorumlanması

Nitel bulgular, veri analizi sonucunda ulaşılan temalar, alt temaları (varsa), kodlarının ve alt kodlarının (varsa) hangi alt değerlendirme soruları altında ele alınabileceği düşünülerek okuyucunun kolaylıkla anlayabileceği bir dille raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Okuyucuya bütüncül bir resim sunabilmek için her bir değerlendirme sorusuyla ilişkili tema, alt tema, kod ya da alt kodlar tablolar halinde görselleştirilmiştir. Nitel bulgular raporlaştırılırken alt değerlendirme soruları başlıklar halinde, ilişkili temaları ise italik bir alt düzey başlık halinde, varsa alt temalar paragraf içinde italik, kodlar ve alt kodlar ise tırnak içinde gösterilmiştir.

Farklı veri kaynaklarından elde edilen nitel bulgular birbirleriyle ve nicel bulgularla ilişkilendirilerek sunulmuştur. Yanı sıra her bir kod için doğrudan alıntılara yer verilerek bulgulara kanıt gösterilmiştir. Bulguların raporlaştırılması aşamasında, çalışmayı gerçekleştiren kişi, kendi görüşlerine ya da yorumlarına yer vermeden bulguları işlenmiş bir biçimde okuyucuya aktarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple, bulgular yorum katılmadan olduğu gibi betimlenmiştir. Son olarak, tüm bulgular, sonuç bölümünde alanyazın desteğiyle tartışılarak yorumlanmış ve sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Alt değerlendirme soruları, veri kaynağı, veri toplama yöntemi, katılımcılar, verinin türü ve analiz ilişkileri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ekim, Kasım ve Aralık 2022 Aylarında Yürütülen ÇEEDTE Mesleki Gelişim Programını Değerlendirmede Kullanılan Alt Değerlendirme Soruları, Veri Kaynakları, Veri Toplama, Katılımcılar, Veri Türü ve Analiz İlişkisi

Değerlendirme Sorusu	Veri Kaynağı	Veri Toplama	Katılımcılar	Veri Türü	Analiz
1. ÇEEDTE mesleki gelişim programına ilişkin katılımcı tepkileri nasıldır?	Durum	Değerlendirme Anketi Sonuçları (AS)	Türkiye Genelinden Katılan Öğretmenler	Nicel + Nitel	Betimsel
		Eş Zamanlı Oturum Kayıtları (EZOK)	Türkiye Genelinde Katılan Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
	Analiz Birimi	Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
		Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formu	Analiz Birimindeki Tüm Katılımcı Öğretmenler	Nicel	Betimsel
2. ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve beceriler nelerdir?	Durum	Başarı Testi Sonuçları (BTS)	Türkiye Genelinden Katılan Öğretmenler	Nicel	Betimsel
		Öğretmenlerin Ders ve İzlenç Tasarımları (DİT)	Türkiye Genelinden Katılan Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
		Değerlendirme Anketi Sonuçları (AS)	Türkiye Genelinde Katılan Öğretmenler	Nicel + Nitel	Betimsel
		Eş Zamanlı Oturum Kayıtları (EZOK)	Türkiye Genelinde Katılan Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
	Analiz Birimi	Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
		Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formu	Analiz Birimindeki Tüm Katılımcı Öğretmenler	Nicel	Betimsel
3. ÇEEDTE mesleki gelişim programı bağlamında analiz birimindeki okulda örgütsel destek ve değişim açısından neler yaşanmıştır?	Analiz Birimi	Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
		Değerlendirme Anketi Sonuçları (AS)	Türkiye Genelinde Katılan Öğretmenler	Nicel + Nitel	Betimsel
4. ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?	Analiz Birimi	Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler ve Öğrencileri	Nitel	İçerik Analizi
		Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeği	Analiz Birimindeki Tüm Katılımcı Öğretmenler	Nicel	Betimsel (Saçılım Grafiği)
		Ders Gözlemi	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler	Nitel	İçerik Analizi
5. Analiz birimindeki katılımcılara göre ÇEEDTE mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaları nasıldır?	Analiz Birimi	Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme	Analiz Birimindeki Uzaktan Ders Yürüten Öğretmenler ve Öğrencileri	Nitel	İçerik Analizi

3.8. Değerlendiricinin Rolü

Değerlendirici 2020 yılında söz konusu mesleki gelişim programına katılmış ve program ilgisini çekmiştir. Öğretmenlerle öğrenciler üzerindeki yansımaları merak ederek derinlemesine irdelenmek istemiş ve çalışmasını bu programın değerlendirilmesi üzerine kurgulamıştır. Program değerlendirmede iki tür değerlendiriciden bahsedilmektedir. Bunlardan biri iç değerlendirici diğeri dış değerlendiricidir (Fitzpatrick ve diğ., 2019). İç değerlendirici genellikle kurumun kendi bünyesinde çalışan değerlendirme uzmanlarıdır. Dış değerlendiriciler ise, kurumla bir bağı olmayan değerlendirme konusunda eğitimli kişilerdir. Bu çalışmada da değerlendirici, dış değerlendirici rolündedir. Fitzpatrick ve diğerlerinin (2019) belirttiği gibi dış değerlendirici iç değerlendiriciye göre daha yansız sonuçlara ulaşabilir. Bu anlamda, değerlendiricinin programın geliştirilmesine dönük olumlu katkısının olabileceği söylenebilir.

Değerlendiricinin rolü, nitel çalışma bağlamında da oldukça önemlidir. Bunun nedeni nitel bir çalışma yürüten kişinin nesnelliğinin tartışılmasıdır. Yıldırım (1999, s. 12) “tam nesnellik uğruna araştırmacının bilgi kaynaklarına yakın olarak elde edebileceği daha geçerli bilgileri kaybetmeme” riskine dikkat çekmektedir. Bu değerlendirme çalışmasında değerlendirici, tam bir nesnelliğin mümkün olmadığını kabul ederek ve süreçte kullandığı veri toplama araçlarının değerlendirmeyi etkileyebileceğini ön görerek belli ölçüde öznelliği kabul etmiş, ancak yansız duruş sergilemeye çalışmıştır. Bunun için, olaylara, programa ve katılımcılara eşit mesafede durmaya, olabildiğince veri çeşitlemesi yapmaya, görüşmelerde programın değerlendirilmesine en olanak verecek şekillerde sorular yöneltmeye, gözleme ön kabullerini karıştırmamaya gayret göstermiştir. Ancak değerlendirici, ilk kez bir değerlendirme çalışması yapmıştır. Bu çalışmadan önce nitel araştırma ve program değerlendirme dersleri almış ve başlangıç düzeyinde küçük ölçekli çalışmalar yapmıştır. Bununla birlikte, değerlendirici ilk kez bir bilimsel çalışma kapsamında sistematik veri toplamış ve analizini yapmıştır. Bu sebeple veri toplarken fark etmediği bir şekilde katılımcıları yönlendirmiş ya da bulgulara ulaşırken nadir de olsa doğrudan alıntı şeklinde sunduğu katılımcı alıntılarını yorumlamış olabilir.

Değerlendirici söz konusu mesleki gelişim programına katıldığını okuldaki meslektaşlarına bahsetmiştir. Yanı sıra okuldaki boş zamanlarında tez çalışmalarını

yürütmüş ve tezinin içeriğini merak eden öğretmenlerle paylaşmıştır. Dolayısıyla bu mesleki gelişim programına okuldaki öğretmenlerin katılmalarında değerlendircinin etkisi olabilir. Değerlendirici bu durumu göz önünde bulundurmuş ve öğretmenlerle ya da öğrencilerle olan yakınlığının çalışmanın doğallığını etkilememesine özen göstermiştir.

3.9. Geçerlik ve Güvenirlik

Sonuçların inandırıcılığı bilimsel çalışmaların en önemli ölçütlerinden biri olarak görülmektedir. İnanırcılık ise geçerlik ve güvenirlik kavramlarıyla ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın geçerliği ve güvenirliliği için bazı önlemler alınmıştır:

İç geçerliliği arttırmanın birçok yöntemi vardır. Bunlardan bazıları uzman görüşü alma, derinlik odaklı veri toplama, uzun süreli etkileşim sağlama ve katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için; değerlendirmeci tarafından hazırlanan görüşme ve gözlem formları için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yanı sıra formların deneme uygulamaları yapılarak işlerliği kontrol edilmiştir. Uzman görüşlerinden ve deneme uygulamalarından elde edilen veriler doğrultusunda formlar yeniden incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında da varsa katılımcılar tarafından yanlış anlaşılan kısımlar anında düzeltilmiştir. Bu sayede veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelerin öncesinde katılımcılara açıklamalarda bulunularak değerlendirmeci ile katılımcı arasında doğal bir sohbet ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Değerlendirmeci görüşme sırasında gerekirse ek sorular sorarak açıklamalar istemiştir. Görüşme kayıtları değişiklik yapılmadan yazıya dökülerek deşifre edilmiş ve bu deşifre metinler katılımcılarla paylaşarak teyit alınmıştır. Gözlem esnasında dersin doğallığı bozulmayacak şekilde yalnızca dışardan gözlemci konumunda ayrıntılı ve betimsel notlar alınmıştır. Değerlendircinin kendisinin de analiz biriminde çalışması ve mesleki gelişim programına üç kez misafir olarak dâhil olması, katılımcılarla ve programla uzun süreli etkileşim sağlamış ve verilerin derinlemesine anlaşılmasına olanak vermiştir. Lincoln ve Guba'ya (1985) göre veri çeşitlemesi de nitel çalışmalarda iç geçerliği arttıran önemli bir stratejidir. Bu çalışmada da mesleki gelişim programına katılan öğretmenler ve öğrencileri seçilerek veri kaynağı çeşitlemesi yapılmış, programa ait dokümanlar da ek veri kaynağı olarak

kullanılmıştır. Yanı sıra ölçekler, gözlem, görüşme ve doküman analizi yoluyla veri toplama araç ve yöntemleri çeşitlendirilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre nitel bir çalışmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması işlemlerinde tutarlı olunması ve bu tutarlılığın nasıl sağladığını detaylı bir şekilde açıklaması beklenmektedir. Bu bağlamda çeşitli veri kaynaklarından elde edilen verilerin analizi sürecinde ulaşılan tema ve kodların birbirleriyle ve alt değerlendirme sorularıyla tutarlılığı bir veri örgütleme dosyası üzerinde sürekli kontrol edilmiştir. Yanı sıra bulguların alt değerlendirme sorularıyla uyumu ve bulgulardan yola çıkarak ulaşılan sonuç ve yorumların elde edilen verilerle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.

Dış geçerlilik nicel çalışmalarda çalışma sonuçlarının başka durumlara genellenebilirliğiyle ilgilidir. Nicel çalışmaların temel amaçlarından biri olan genellenebilirlik kavramı nitel çalışmalarda "aktarılabirlik" olarak adlandırılmakta olup çalışma sonuçlarının benzer katılımcı ya da ortamlardaki durumlara aktarılabirliğiyle ilgilidir (Streubert ve Carpenter, 2011, Houser, 2015). Cohen, Manion ve Morrison'a (2018) göre, aktarılabirliğin sağlanması için katılımcıların yaşadıkları deneyimlerin açık, kesin ve detaylı bir şekilde anlatılması gerekmektedir. Bunun için çalışmanın büyük gruplar yerine, çalışmanın amacını karşılayan, detaylı veri sunabilecek gruplarla çalışılması beklenmektedir (Baltacı, 2018). Bu noktada da çalışmanın katılımcılarını belirlemede kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme yönteminin dış geçerliğe katkı sağladığı düşünülmektedir. Yanı sıra belirli ölçüde genellenebilirliğin sağlanması için ölçekler yoluyla elde edilen nicel veriler ve analiz birimi dışında mesleki gelişim programına katılan tüm katılımcılarından elde edilen verileri kapsayan program dokümanları çalışmada dış kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

Çalışmanın güvenilirliği sonuçların tekrar edilebilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). LeCompte ve Goetz'e (1982) göre güvenilirlik iç ve dış güvenilirlik olarak ayrılabilir. İç güvenilirlik çalışmanın aynı yöntemlerle tekrarlandığında aynı sonuçlara ulaşabilmesidir. İç güvenilirliğin sağlanmasında elde edilen verilerin yorum katılmadan aktarılması önemlidir (Cohen ve diğ., 2018). Bunun için değerlendirici elde ettiği bulguları yorum katmadan olduğu gibi sunmuş ve doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermiştir. Değerlendirici, kendi yorumlarını sonuç bölümünde mümkün olduğunca bulgulara sadık kalarak yapmıştır. Dış güvenilirlik ise çalışmanın farklı

araştırmacılar tarafından benzer yöntemlerle tekrarlandığında karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşabilmesini ifade etmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982). Dış güvenilirliği sağlamak için değerlendirici çalışmadaki rolünü açıkça anlatmıştır. Çalışmanın yöntemi, durumu, katılımcıları, veri toplama ve analiz aşamaları açık ve detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bulguların nasıl sunulduğu ve yorumlandığı ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Güvenilir bir çalışma, çalışmayı yürüten kişinin inanç ve ön kabullerinden çok katılımcıların gerçek deneyim ve düşüncelerini yansıtmalıdır (Streubert ve Carpenter, 2011, Houser, 2015). Bu bağlamda veri toplama sürecinde katılımcıları değerlendirmedini ya da onlara not vermediğini katılımcılara açıkça belirtmiştir. Toplanan verilerin kullanımının sadece bu çalışmada kullanılacağı ve kişisel verilerin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ve isimlerinin açıkça belirtilmeyeceği ifade edilerek katılımcıların değerlendiriciye güvenmesi, gerçek düşüncelerini paylaşımları sağlanmaya çalışılmıştır. Yanı sıra elde edilen ham veri seti, ses kaydı dosyaları, veri toplama araçları ve ulaşılan tema-kod listesi başka değerlendiriciler tarafından da incelenebilecek şekilde saklanmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde bulgular, ÇEEDTE mesleki gelişim programının etkililiğinin nasıl olduğunu keşfetmeye dönük yazılan değerlendirme sorusunun altında yanıt aranan alt değerlendirme sorularıyla ilişkili başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Katılımcı Tepkileri

Bu başlık altında, “ÇEEDTE mesleki gelişim programına ilişkin katılımcı tepkileri nasıldır?” biçiminde ifade edilen ilk alt değerlendirme sorusuyla ilişkili bulgular yer almaktadır. Katılımcı tepkilerini yansıtan bulgular; *Kapsam Olarak ÇEEDTE, Bağlam, Süreç ve Katılımcı Önerileri* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temaların kapsamında yer alan alt tema, kod ve alt kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

4.1.1. Kapsam Olarak ÇEEDTE

Bulgular, Kapsam Olarak ÇEEDTE’in, *katılımcıların gelişimine ve okul çalışmalarına katkı sağladığını* göstermiştir.

Ulaşılan bulgular, ÇEEDTE mesleki gelişim programının *katılımcıların gelişimine* “mesleki” ve “kişisel” yönden katkı sunabilecek özellikler taşıdığına işaret etmektedir. Ulaşılan bulguyu, analiz birimindeki katılımcılardan K3, “Bu eğitim bizi hem öğretmenlikte hem de kişisel anlamda geliştiren bir eğitimdi.” açıklaması ile bir anlamda desteklemiştir. Benzer şekilde, program değerlendirme anketinin “Mesleki gelişim programına veya XX’e (kurum adı) yönelik geribildirimleriniz varsa paylaşır mısınız?” [AS-Ekim] şeklindeki açık uçlu maddesine bir katılımcının yazdığı “Sadece çevrimiçi eğitimin nasıl yapılacağını öğretmiyor; aynı zamanda bizi kişisel beceriler anlamında da geliştiriyor.” şeklindeki görüşü, ÇEEDTE’in kapsamı itibarıyla öğretmenlerin “mesleki” ve “kişisel” yönlerini geliştirmede katkılarının olduğunu gösterebilir.

Tablo 9. Katılımcı Tepkilerini Yansıtan Tema-Alt Tema-Kod ve Alt Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod-Alt Kod
4.1.1 Kapsam Olarak ÇEEDTE	Katılımcıların gelişimine katkısı	• Mesleki • Kişisel
	Okul çalışmalarına katkısı	• Gereksinimleri ve beklentileri karşılama • Uygulanabilir öğeler içermesi
4.1.2. Bağlam	Fırsatlar	• Çevrimiçi eğitim platform • Teknik destek • Eş zamansız modüller • Eş zamanlı oturum kayıtları • Zaman
	Sorunlar	• Eş zamanlı oturumların süresi • Dinlenme molaları • Bilgilendirme eksikliği • Ön bilgi yetersizliği
4.1.3. Süreç	Amaç ve hedefler paylaşma	• İzlenimde • Süreçte
	Çevrimiçi etkinlikler	• Keyifli • Etkili • Akılda kalıcı • Aktif katılım
	Eğitmenler	• Enerjik • Samimi • Doğal • Pozitif • Aktif
	Materyaller	• Donanımlı • Akıcı dil kullanma • Kullanışlı
	Öğretim teknikleri	• Çok amaçlı • İyi örnek • Etkileşim sağlayıcı • Öğrenmeyi kolaylaştırıcı
	Geribildirim	• Eğitimcilerin geribildirimleri • Katılımcıların birbirine verdikleri geribildirimler
	Değerlendirme	• Biçimlendirici • Düzey belirleyici • Öz değerlendirme • Akran değerlendirme
	Bağlama İlişkin	• Eş zamanlı oturumlara ilişkin • Zamana yayılması • Mola sürelerinin artması • Hafta sonu/okulların tatil olduğu zamanlarda gerçekleştirilmesi
		• Mesleki gelişim modeline ilişkin • Okul temelli olması • Sürekli hale getirilmesi • İçerik eklenmesi
	Kapsam ve Sürece İlişkin	• Web 2.0 araçlarının tanıtımı ve kullanımı • Örneklerin artması • Etkinliklerin artması

Analiz birimindeki katılımcılardan K2, çevrimiçi eğitimi etkileşimli hale getirebilecek bazı yöntem ve teknikler bildiğini, ancak ÇEEDTE mesleki gelişim programından daha farklı teknik ve materyaller öğrendiğini, bu sayede kendisini mesleki anlamda daha donanımlı hissettiğini belirterek programın “mesleki” gelişimine katkısı olduğunu açıklamıştır:

“Online (çevrimiçi) eğitimde kullanılabilecek... eğitimi daha karşılıklı iletişim halinde, daha aktif hale getirecek bir sürü yöntem-teknik vardı. O canlı oturumlar da iyi bir online (çevrimiçi) ders örneği oldu bize. Evet bildiğim teknikler vardı tabi ki ama çok farklı teknikler, materyaller, web 2.0 araçları gösterdiler ve bunların öğretmenlik anlamında bana çok katkısı oldu. Kendimi daha donanımlı hissediyorum. Mesela bu eğitimden önce biraz çaresizlik vardı. Akşam ders var ne yapacağım diye düşünüyordum. Şimdi bu anlamda daha rahatım.” [K2]

Benzer şekilde program dokümanlarından değerlendirme anketindeki “Eğitimin mesleki gelişiminize sağladığı katkı” maddesine tüm katılımcı öğretmenler, AS-Ekim’de %90, AS-Kasım ve AS-Aralık’ta ise %95 olumlu görüş bildirmiştir. Ankette katılanların mesleki gelişim programına ya da kuruma yönelik geribildirimlerine ilişkin açık uçlu soruya verilen yanıtlar da ulaşılan bulguyu desteklemiştir. Örneğin, “Hayat boyu öğrenme çok güzel, bu eğitim de bana mesleki anlamda çok şey kattı.” [AS-Ekim], “Kesinlikle önceden planlanmış, etkileşimli, çok yönlü hazırlanmış, ilgi çekici ve etkili bir ders nasıl hazırlanır gördük.” [AS-Kasım], “Bu uygulamalar uzaktan eğitim sürecini iyi yönetebilmemiz için faydalı olacaktır.” [AS-Aralık] ve “Dersi planlama konusunda çok faydası olacak.” [AS-Aralık] şeklindeki katılımcı görüşleri, programın “mesleki” yönden katkısına dair ulaşılan bulgunun kanıtları olabilir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlere uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun 4. maddesi “Program; mesleki bilgi, beceri ve özellikleri geliştirecek niteliktedir.” şeklindedir. İlgili maddeye öğretmenlerin (n=9) dördü (K1, K4, K5, K8) “Katılıyorum”, beşi (K2, K3, K6, K7, K9) ise “Tamamen Katılıyorum” derecesinde yanıt vermiştir. Formun “Program uygulamaları mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesine faydası olmadı.” şeklindeki 28. maddesine de öğretmenlerin (n=9) tümü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Dolayısıyla, analiz biriminde yer alan katılımcı öğretmenlerin de program kapsamının “mesleki” yönden katkıları olduğunu düşündükleri biçiminde değerlendirilebilir. Ulaşılan bulgular bağlamında, kapsam olarak ÇEEDTE mesleki

gelişim programının öğretmenlerin çevrimiçi derslerini planlamasına ve yürütmesine, çevrimiçi eğitimi etkileşimli hale getirmesine yardımcı olabilecek ve dolayısıyla “mesleki” anlamda katkı sağlayabilecek yaklaşım, materyaller, yöntem ve teknikleri içerdiği söylenebilir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenler, kapsam olarak ÇEEDTE’nin “kişisel” açıdan da *katılımcıların gelişimine* katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K5’in:

“... Çok yönlü bir eğitimdi. Hem dersi nasıl tasarlayacağımızı, öğrencileri [derse] nasıl katacağımızı gösterdiler hem de aslında bir öğretmenin sahip olması gerek özellikleri gördük ya da hatırladık. Bunlar, mesela açık fikirli olmak, yaratıcı olmak ne bileyim işte pozitif olmak, enerjik olmak, esprili olmak gibi gibi. Demek istediğim sadece ders işleme anlamında değil, kişisel anlamda da insanı geliştiriyor.”

şeklindeki açıklaması, ÇEEDTE’nin “mesleki” katkıları yanında, öğretmenlerin bir bakıma mesleki uygulamalarını destekleyebilecek açık fikirli olma, yaratıcı olma, olumlu bakma, enerjik olma ve esprili olma gibi “kişisel” özelliklerini geliştirmeleri gerektiği konusunda da bir farkındalık yarattığını gösterebilir.

Benzer şekilde, program dokümanlarından değerlendirme anketine bazı katılımcıların kapsam olarak ÇEEDTE’nin kendi kişilik özelliklerini gözden geçirme fırsatı sunduğunu ve yeni kararlar almalarına yardımcı olduğunu yazdıkları görülmüştür. Örneğin “Bundan sonra neyi / neleri farklı yapacaksınız?” anket sorusuna AS-Kasım’da bazı katılımcıların “Bu sayede öz eleştiri yapma fırsatım oldu ve bundan sonra daha açık fikirli olacağım.”, “Güler yüzlüydüm ancak bu eğitimden sonra daha da güler yüzlü olmaya karar verdim. Sürecin her cümlesinden nasiplendim.” ve “Daha özverili olacağım.” şeklinde yazdıkları ifadeler, ÇEEDTE’nin katılımcıların gelişimine “kişisel” açıdan da katkıda bulunduğunu kanıtlayabilir. Yanı sıra, anketin aynı sorusuna verilen yanıtlar, programın “kişisel” açıdan öğretmenlerin iletişim becerilerine de katkısı olduğunu göstermiştir. Örneğin AS-Ekim’de verilen yanıtlar arasında bir katılımcının “Öğrencilerimle daha iyi iletişim kuracağıma inanıyorum.” biçimindeki ifadesi, ulaşılan bulguya kanıt olarak gösterilebilir.

Kapsam olarak ÇEEDTE’nin *okul çalışmalarına* katkısı ulaşılan bir diğer bulgudur. Bu alt tema altında yer alan “gereksinim ve beklentileri karşılama” ve “uygulanabilir öğeler içirme” kodları, ÇEEDTE mesleki gelişim programının bu açılardan okul çalışmalarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Örneğin, analiz

biriminde yer alan katılımcı öğretmenlerden K2 ve K3, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

“...Biz meslek lisesindeyiz ve MESEM programı var. Bu öğrenciler benim dersimi online (çevrimiçi) olarak alıyorlar. O yüzden ben bu sınıflarla akşamları ikişer saat ders yapıyorum. Zaten öğrencilerimiz... istekli değiller. Ben de nasıl istekli hale getirebilirim, neler yapabilirim diye araştırıyordum. Bu eğitim de iyi denk geldi. Ben bu derslere katkısı olacağını düşündüğüm için programa [katıldım] ve beklentimi karşıladı.” [K2]

“Ben kendi adıma bu dersleri daha faydalı hale nasıl getirebilirim, daha fazla nasıl verim alabilirim öğrencilerimden, öğrencilerim de benden veya dersimden... İşte bu düşünceyle katıldım ve bu desteklendi...” [K3]

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere K2, çevrimiçi ders yürüttüğünden ve istekli olmayan öğrenci gruplarıyla çalıştığından söz ederek ÇEEDTE mesleki gelişim programının gereksinimlerini karşıladığını; K3 ise derslerini daha faydalı hale getirebilme ve verim alabilme noktasındaki beklentilerini programın giderdiğini açıklamıştır.

Eş zamanlı oturum kayıtlarından EZOK-Aralık-2 sonlandırılmadan 10 dakika önce program değerlendirme anketi gönderilmiş ve katılımcıların doldurması beklenmiştir. Bu sırada sohbet panosuna katılımcılardan birinin, “Çoğu öğretmenler çevrimiçi dersi nasıl etkili hale getireceğini bilmiyor ve çaresiz kalıyor. ÇEEDTE gibi eğitimlere ihtiyaç var. Bence her öğretmen bu eğitimi almalı.” biçiminde programla ilgili görüşünü yazdığı görülmüştür. Ulaşılan veri, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimi daha etkili hale getirecek öğrenmelere gereksinimleri olduğunu ve ÇEEDTE mesleki gelişim programının okul çalışmalarıyla ilgili “gereksinim ve beklentileri karşılama”da katkısı bulunduğunu gösterebilir.

Program dokümanlarından ÇEEDTE mesleki gelişim programını değerlendirme anketindeki “Bu eğitimde çevrimiçi bir eğitimin nasıl yürütüleceğine ilişkin aklımdaki sorular giderildi.” maddesine üç eğitim sonunda katılımcıların sırasıyla %95 [AS-Ekim] %98 [AS-Kasım] ve %96 [AS-Aralık] oranında “Tamamen Katılıyorum” ya da “Katılıyorum” yanıtını verdiği tespit edilmiştir. Ancak analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerden K4:

“Bulduğumuz okul sebebiyle öğrenciler çok ilgisiz. Ben de onların ilgisini çekebilecek bir şeyler öğrenirim, belki faydası olur diye düşündüm. Belki benim aklıma gelmeyen metotlar vardır, yapılacak etkinlikler vardır. Belki dersleri ilgi çekici hale getirebilirim diye düşündüm ve bu sebepten başvurdum... Ama öğrenciler aşırı ilgisiz, devamsızlar. Benim önce bunların

derse gelmesini sağlayabilmem lazım. O zaman amacıma ulaşabilirim belki. Onu nasıl yapacağımı bilmiyorum.”

şeklindeki açıklaması ile öğrencilerin ilgisizliği ve devamsızlıkları gibi sorunların “gereksinimleri ve beklentileri karşılama”da engel oluşturduğunu ifade etmiştir. AS-Ekim’de katılımcıların %4’ünün, AS-Kasım’da %2’sinin ve AS-Aralık’ta yine %4’ünün “Katılıyorum”ya da “Hiç Katılmıyorum” şeklindeki yanıtları, bu konuda nadir de olsa karşıt görüşlerin olduğunu göstermiştir. Yanı sıra anketin “Mesleki gelişim programına veya XX’e (kurum adı) yönelik geribildirimleriniz varsa paylaşır mısınız?” maddesine bazı katılımcıların “Sadece çevrimiçi eğitim almış oldum. Bunun ötesine geçemedi.” [AS-Kasım] ve “Eğitimi bölgesel yaklaşımla zenginleştirecek çalışmalara ihtiyaç duyuyoruz. Bunun gibi ideal okul ve öğrenciyi baz alan çalışmalar bizim gibi dezavantajlı bölge ve okullarda maalesef etkili olamıyor.” [AS-Aralık] şeklindeki görüşleri programın “gereksinim ve beklentileri karşılama”sı yönünden karşıt görüşlerin varlığını gösterebilir.

Katılımcı tepkileri, ÇEEDTE mesleki gelişim programının okul çalışmalarına katkı sağlayabilecek “uygulanabilir öğeleri içerdiğini” de göstermiştir. Nitekim “Program içeriğindeki yeni bilgi ve beceriler derslerde uygulanabilir.” şeklindeki Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun 6. Maddesine öğretmenlerin (n=9) yedisi (K1, K2, K3, K5, K6, K7, K9) “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Sadece K8, kararsız olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, analiz birimindeki katılımcı öğretmenler de ÇEEDTE kapsamında yer alan yeni bilgi ve becerilerin derslerde kullanılabilir, uygulanabilir olduğunu düşünmektedirler. Örneğin K2’nin, “...Ekran karşısında sadece dinleyici olacağına öğrenciyi aktif olarak derse katabiliriz. Yani bence uygulanabilirliği yüksek bir eğitim yani teoride kalmıyor.” ve K5’in “...Kuram ve uygulama bağlamında da olumlu düşünüyorum. Hiçbir şey ütöpik değildi. Yani sen eğitimden alırsın, uygulaması senin elinde. Hani öğretmene kalmış.” biçimindeki açıklamaları kapsam olarak ÇEEDTE’nin “uygulanabilir öğeleri içerdiğini” ancak bunun öğretmene bağlı olduğunu gösterebilir. Diğer bir anlatımla, ÇEEDTE mesleki gelişim programının, tasarımı ve uygulaması ile öğretmenlerin kuram ve uygulama bağlantısı kurmalarını destekleyen bir yapısının ileri sürülebilir. Program değerlendirme anketindeki ÇEEDTE mesleki gelişim programının içerik unsurlarının okul çalışmalarına katkı sağlama potansiyeli ise AS-Ekim’de %90, AS-Kasım’da %98, AS-Aralık’ta ise %95

oranında kabul görmüştür. Dolayısıyla, kapsam olarak ÇEEDTE'nin kapsamının uygulanabilir öğeleri içerdiği söylenebilir.

4.1.2. Bağlam

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlere uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun 21. maddesi “Programın organizasyonu yeterlidir.” şeklinde ifade edilmiştir. İlgili maddeye öğretmenlerin ($n=9$) K8 dışında tümü “Kesinlikle katılıyorum” ya da “Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bu anlamda, mesleki gelişim programının bağlam açısından yeterli bulunduğu söylenebilir. Ancak doküman ve görüşmelerden elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlerin bağlama ilişkin bazı *fırsatlar* ve *sorunlar* dile getirdiklerini göstermiştir.

Katılımcılar, eş zamanlı modüllerin gerçekleştiği çevrimiçi platformun uygunluğunu, süreç içerisinde teknik konularda destek verilmesini ve modüllerin kaydedilmesini ve son güne kadar istenilen zamanda tamamlanabilmesini fırsat olarak değerlendirmiştir. Dolayısıyla *fırsatlar*; “çevrimiçi platform”, “teknik destek” ve “eş zamansız modüller” ve “eş zamanlı oturum kayıtları” kodlarından oluşmuştur.

Programda, eşzamanlı modüller bir “çevrimiçi platform” üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eş zamanlı oturum kayıtları incelendiğinde, çevrimiçi platformun yapısında öğretmenler için paylaşım yapma, süreci ve katılımcıları yönetme, davet etme; katılımcılar için de paylaşım yapma, sohbet panosu, söz isteme gibi özellikleri barındırdığı görülmüştür. Katılımcılar platformu etkileşime izin verdiği için uygun bulduklarını herhangi bir problem yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin K4 “Platformu gayet uygundu. Bir sıkıntı yaşamadık. Konuşabiliyorsun, paylaşım yapabiliyorsun, fikrini yazabiliyorsun... Sorun yoktu.” şeklinde görüş bildirmiştir. K4 ile benzer fikirde olan K5 “Girdiğimiz platform da etkileşimli bir eğitime uygundu. Kolay ulaşılabilir bir platformdu ve sorunsuzdu. Bağlanma sorunu da yaşamadık.” diyerek platforma giriş yapmakta sorun yaşamadıklarını ve etkileşimli olduğunu ifade etmiştir.

Benzer şekilde, analiz birimindeki katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunda yer alan “Programın yürütüldüğü bina (çevrimiçi yürütülen programlar için çevrimiçi öğretim platformu) öğretim için uygun değildi.” biçiminde verilen 23. maddesine öğretmenlerin ($n=9$)

tümü “Katılmıyorum” ya da “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bulgu, katılımcıların eş zamanlı oturumların gerçekleştirildiği çevrimiçi platformu uygun bulduklarına işaret edebilir.

Bulgular, mesleki gelişim programı sürecinde katılımcılara “teknik destek” sağlandığını da göstermiştir. Eş zamanlı oturum kayıtlarından anlaşıldığı üzere, eğitime başlamadan önce teknik anlamda bilgilendirme yapılmaktadır. Bu bilgilendirmede platformun nasıl kullanılacağı; hangi butonun ne işe yaradığı, paylaşımları nasıl kaydedildiği, nasıl söz istenildiği ve sohbet bölümüyle ilgili teknik bilgiler verilmektedir. Yanı sıra katılımcıların sesi ya da görüntüyü alamamakla ilgili şikâyetleri olduğunda çözüm önerisi sunulmakta ve bu öneri sık sık sohbet bölümünde tekrar edilmektedir. Dolayısıyla katılımcılar bahsi geçen sorunu yaşadığında kolayca çözüme ulaşabilmektedir. Bazı katılımcıların eş zamanlı oturumlarda bağlantı sorunu yaşadığı ve bu gibi durumlar için arka planda bir teknik destek ekibinin bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin, eş zamanlı oturum kayıtlarında:

[00:15:05] “Bir katılımcı sohbet bölümünde bir başka katılımcının adını söyleyerek girişte problem yaşadığı belirtiyor. Eğitimci ‘Teknik konularda destek veren bir arkadaşımı hemen yönlendiriyorum.’ diyor ve katılımcı kısa süre içinde programa dahil oluyor.” [EZOK-Kasım-1]

Yaşanılan bu durumu K4 de “...Arka planda bir teknik destekçi var [eğitmenler] ondan yardım istiyorlardı. Bizden biri de problem yaşamıştı mesela onu da yönlendirdiler, sorunu beş dakika olmadan çözdüler. O anlamda da iyilerdi gayet.” şeklinde açıklamıştır. Yanı sıra eş zamanlı oturum kayıtlarında eğitimcilerin, sohbet panosuna sık sık “Sayfanız donarsa ya da ses kesilirse Ctrl+F5 ile sayfanızı yenileyebilirsiniz. En sağlıklı bağlantı için bilgisayardan bağlanmanızı ve Chrome tarayıcısı kullanmanızı rica ediyoruz.” şeklinde hatırlatma yapıkları görülmüştür. Kimi zaman eğitimcilerin de bağlantı sorunu yaşayabildiği ve bu durumda iki ya da üç eğitimci olmasının avantajından yararlanıldığı belirlenmiştir. Konuya ilişkin K1 “...[eğitmenler] zaten iki kişiydiler. Birinin bağlantısı giderse diğeri hemen eline alıyordu.” diyerek bir anlamda eğitimcilerin sayıca fazla olmasının gerekçesini bağlantı sorunlarıyla ilişkili olarak ortaya koymuştur.

“Eş zamansız modüller”, analiz birimindeki katılımcılar tarafından ÇEEDTE mesleki gelişim programının başka bir fırsatı olarak değerlendirilmiştir. K3 bu konudaki görüşünü “[Programın] Canlı olmayan oturumları(nı) [eş zamansız

modülleri] eğitim süresi boyunca istediğin zaman izleyebiliyorsun onda sıkıntı yok zaten bu bir avantaj.” diyerek belirtmiştir.

Katılımcıların fırsat olarak değerlendirdikleri bir başka konu “eş zamanlı oturum kayıtları”dır. Eş zamanlı oturumların tekrar izlemeye izin verecek şekilde sistemde kaydedilmesi, katılımcıların kaçırdıkları noktaları takip edebilmeleri ve eksikliklerini tamamlayabilmeleri açılarından olumlu değerlendirilmiştir. Bu konuda K1’in görüşü aşağıdaki gibidir:

“... İlk oturumda 20.00-21.00 arası acil işim çıktı (katılamadım)... Girip sonra tekrar izlemek zorunda kaldım. Bu pozitif bir şeydi. Sonradan izleyebilmek takip edebilmek iyi oldu benim için.”

Benzer şekilde, program değerlendirme anketlerinde bazı katılımcıların çeşitli sebeplerden dolayı eş zamanlı oturumların bir kısmına aktif katılamadığından öğrenme eksikliklerini tamamlamak için bu kayıtlardan faydalandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Anketin “Geçtiğimiz süreçte ne gibi olumsuz durumlarla karşılaştınız?” açık uçlu sorusuna “...2. oturumun gününü karıştırdım. Kaydı izledim.” [AS-Ekim], “Senkron eğitimlere zamanında katılamadım. Ama kayıtları izleyerek açığımı kapattım.” [AS-Kasım] ve “Birinci oturumda anlamadığım şeyler olmuştu. Kaydı izledikten sonra anlayabildim.” [AS-Aralık] biçimindeki katılımcı görüşleri ulaşılan bulguya kanıt gösterilebilir.

Bağlamla ilişkili *sorunlar* alt teması; “zaman”, “Eş zamanlı oturumların süresi”, “dinlenme molaları”, “bilgilendirme eksikliği” ve “ön bilgi yetersizliği” kodlarından oluşmuştur. Bazı katılımcılar mesleki gelişim programının mesai saatleri dışında gerçekleşmesini uygun bulsa da birçok katılımcının özellikle programın eş zamanlı modüllerinin “zaman”ı konusunda olumsuz tepki verdiği belirlenmiştir. Örneğin K2 “... Biz gündüz çalıştığımız için uygundu saat olarak, derslerimizi aksatmadı.” diyerek eğitimin eş zamanlı modüllerinin akşam saatlerinde yürütülmesini kendi derslerini aksatmadığından uygun bulmuştur. Ancak bu konuda K4:

“Senkron olan kısım şu şekilde: Tam akşam saati. İnsanlar tam işte yemekti dinlenmeydi... Bir aile üyesi için zorlayıcı. Yani bir anne baba için zor. Mesela bir bekar için veya ne bileyim belki evlenmemiş daha mesela öğretmen yeni mesleğe başlamıştır, onlar için daha uygun. Ama biz de çoluk çocuk olunca seni bölüyor. Biri ödevim var diyor, öbürü başka bir şey istiyor. Tam odaklanamıyorsun...”

şeklindeki görüşü ile eş zamanlı modüllerinin akşam saatlerinde yürütülmesini aile yaşamının belli koşulları nedeniyle uygun bulmadığını açıklamıştır.

Program değerlendirme anketinin “Geçtiğimiz süreçte ne gibi olumsuz durumlarla karşılaştınız?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında da benzer türden açıklamalara sıkça rastlanmıştır. Örneğin “Ders (eş zamanlı oturum) saatleri tam işten gelme, akşam yemeği yeme zamanı, bebeğim de olunca sorun yaşadım.” [As-Ekim], “Akşam evde katılımda biraz zorlandım, çünkü evde olduğumdan çocuk, yemek, gibi durumlar odaklanmayı zorlaştırdı.” [As-Kasım] ve “Yorucu bir günün sonunda akşam olması.” [AS-Aralık] biçiminde açıklamalar, eş zamanlı modüllerinin akşam saatlerinde yürütülmesine bazı katılımcıların olumsuz tepki verdiklerini gösterilebilir. Yanı sıra eş zamanlı oturumların gerçekleştiği gün ve saat aralığıyla analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin kendi yürüttükleri çevrimiçi ders saatlerinin çakıştığı belirlenmiştir. K3 bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Benim o akşamlar ikisinde de dersim vardı. Bizim diploma telafiler akşam saatlerinde ve hafta sonu oluyor. İşte benim yaklaşık 40 dakika eğitimden kopmam oldu. Diğerinde de aynı şekilde denk geldi. Bu da beni, özel sebepten dolayı zorlayabildi zaman açısından.”

Analiz birimindeki katılımcılara uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun “Program, görev yaptığım okuldaki işlerimi aksattı.” biçiminde ifade edilen 22. maddesine öğretmenlerin ($n=9$) K4 dışında tümü “Kesinlikle Katılmıyorum”, K4 ise “Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Formun 24. maddesi “Program, okuldaki işleri (eğitim-öğretim etkinliklerini) olumsuz yönde etkiledi.” şeklindedir. İlgili maddeye öğretmenlerin tümü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Formun “Programın düzenlendiği işgünü saatleri uygun olmadığı için yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesini zorlaştırdı.” şeklindeki 25. maddesine ilişkin öğretmenlerin ($n=9$) K5 dışında tümü “Kesinlikle Katılmıyorum” ya da “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. K5’in ise ilgili maddeye “Katılıyorum” demiştir. Formda “Program farklı bir tarihte yapılsa yeni bilgi ve beceriler daha iyi öğrenilirdi.” şeklinde ifade edilen 26. maddesine ise öğretmenlerin ($n=9$) K1 ve K9 dışında tümü “Kesinlikle Katılmıyorum” ya da “Katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri belirlenmiştir. K1 ve K9’un görüşleri ise “Kesinlikle katılıyorum” biçimindedir. Bulgular, mesleki gelişim programı için belirlenen “zaman”ın bazı öğretmenlerin okul işlerini aksattığı, yeni bilgi ve becerilerin öğrenmelerini zorlaştırdığına işaret etmektedir.

Katılımcıların sorun olarak değerlendirdikleri bir diğer konu eş zamanlı “eş zamanlı oturumların süresi”dir. Bulgular, bir eş zamanlı oturumun üç saat sürmesinin katılımcıların çoğu tarafından uzun bulunduğunu göstermiştir. Analiz birimindeki katılımcılar, eş zamanlı oturumların sıkıcı olmamasına rağmen iş günü olması sebebiyle günün yorgunluğu sonrasında üç saatlik bir programa katılmanın ve uzun süre ekrana maruz kalmanın daha fazla yorgunluğa, dikkat dağınıklığına ve düşük motivasyona yol açtığını düşünmektedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki şekildedir:

“Süre olarak çok uzundu. Evet eğlenceli, sıkılmıyorsun ama akşam 7-10 arası sizi bağlıyor ve okuldan sonra günün yorgunluğunun üstüne bir de bu kadar uzun [süre] ekran başında olmak biraz yorucu geldi bana. Gün yorgunluğuyla beraber sürenin uzun olması hem dikkatimin dağılması hem de biraz motivasyonumun düşmesine sebep oldu.” [K5]

“... Bizim okulda zaten 10 saat ders var. Bazı akşamlar da çevrimiçi derslerimiz oluyor. Yoğun olarak çalıştığımız için biraz yorucu geldi. O canlı (eş zamanlı) olan eğitimler (oturumlar) uzun çünkü 3 saat ekran başındasın.” [K2]

Program değerlendirme anketinin “Geçtiğimiz süreçte ne gibi olumsuz durumlarla karşılaştınız?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında da “Senkron oturum süreleri oldukça uzun.” [AS-Ekim], “[eş zamanlı oturumlarının] Süre(si) biraz uzun geldi, içerik güzel olmasına rağmen dikkat toplamak bazen zor oldu.” [AS-Kasım] ve “Canlı dersler çok güzeldi ama üç saat çok uzun. Bu sefer başka işler kalıyor.” [AS-Aralık] gibi ifadelerle rastlanmıştır. Bu ifadeler, eş zamanlı modüllerin yürütülmesi için ayrılan sürelerin katılımcılar tarafından dikkati uzun süre eğitime vermede zorlanma ya da başka işleri aksatma gibi gerekçelerle uzun bulduklarını gösterebilir.

Bağlamın sorunlarından bir diğeri, eş zamanlı modüllerin yürütülmesi sırasında oturumların arasında verilen 10 dakikalık “dinlenme molaları”nı katılımcıların az bulması ve daha fazla dinlenmeye gereksinim duymalarıdır. Örneğin,

[02:16:31] “Eğitmen molaya gidileceğini duyuruyor: ‘10 dakika sonra tekrar burada buluşalım, dönüş saatimiz 21.27’dir.’ diyor. Bir katılımcı sohbet bölümüne ‘10 dakika az geliyor hocam.’ yazıyor.” [EZOK-Ekim-2]

[01:05:02] “Eğitmen ilk molaya giderken ‘Şimdi değerli hocalarımız yeni buluşma saatimizi söylüyoruz. 20.15’te tekrar bir arada olacağız.’ diyor ve yeni buluşma saatini sohbet bölümünde yazıyor. Sohbet bölümünde bir katılımcı ‘10 [dakika] az değil mi. Biraz daha uzun olsa.’ yazıyor.” [EZOK-Aralık-1]

Ulaşılan bulgular, eş zamanlı modüllerin her birinin üç saat sürmesinin katılımcıların dikkatini toparlayamamasına, molaları yetersiz olarak değerlendirmelerine ve motivasyonlarının düşmesine neden olduğunu gösterebilir.

Diğer bir yandan, analiz birimindeki katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunda yer alan “Programın süresi, içeriğindeki yeni bilgileri kazanmak için yeterlidir.” biçimindeki 7. maddesine öğretmenlerin (n=9) K8 dışında tümü “Katılıyorum”ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Sırasıyla “Programın süresi, içeriğindeki yeni deneyleri (varsa) ve etkinlikleri yapabilme becerilerini kazanmak için yeterlidir.”, “Programın süresi, içeriğindeki yeni bakış açılarını ve anlayışları kazanmak için yeterlidir.” ve “Programın süresi etkili bir şekilde kullanıldı.” biçiminde ifade edilen 8., 9. ve 10. maddelerine K2 ve K8 dışında diğer tüm katılımcı öğretmenler “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bulgular, analiz birimindeki iki katılımcı hariç, programın süresinin yeni bilgi ve becerileri, yeni bakış açısı ve anlayış geliştirme açılarından yeterli olduğunu ve etkili bir şekilde kullanıldığını gösterebilir.

Mesleki gelişim programının akışı konusunda “bilgilendirme eksiği”nin olması, analiz birimindeki katılımcılar tarafından dile getirilen bir başka sorundur. Şöyle ki, katılımcıların başvuruları kabul edildiğinde aldıkları, modüller hakkındaki bilgileri içeren e-postaya rağmen bazı katılımcıların eğitim akışı konusunda kafa karışıklığı yaşadığı belirlenmiştir. Bu konuda K1’in:

“En başta bir bilgilendirme sorunu var. Mesela mail geliyor kabul edildiniz diye. Orda program akışı var ama çok açık değil sanki. İnsanlar ilk gün duvara (sosyal öğrenme grubuna) yazmaya başladı ‘Hani neden başlamadık?’ ‘Kaçta başlayacak?’ filan. Halbuki canlı oturum o gün yoktu. Ama herkes akşam 7.00’de canlı oturum başlayacak diye düşündü.

şeklindeki açıklaması, katılımcılarda oluşan kafa karışıklığının programa başlamadan önce programın akışı konusunda yapılan bilgilendirmenin eksik olmasından kaynaklandığını gösterebilir.

Katılımcıların programın bağlamına ilişkin sorun olarak değerlendirdikleri bir diğer konu kendilerinin “Ön bilgi yetersizliği”dir. Bazı katılımcıların kendilerini teknolojiyi kullanma konusunda yetersiz buldukları ve bu durumun sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Program dokümanlarından değerlendirme anketindeki bazı maddelere verilen yanıtlar ulaşılan bulguyu destekleyebilir. Program değerlendirme anketinin “Bir uzaktan eğitim katılımcısı olarak yeterli dijital okuryazarlığa sahibim.”

biçimindeki maddesini Ekim’de (n=96) katılımcıların yaklaşık %3’ü, Kasım’da (n=90) %2’si ve Aralık’ta (n=97) %2’si “Katılmıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Anketin “Uzaktan eğitim araçlarını kullanırken kendimi yeterli hissettim.” biçimindeki maddesini Ekim’de (n=96) katılımcıların yaklaşık %2’si, Kasım’da (n=90) %2’si ve Aralık’ta (n=97) %3’ü “Katılmıyorum” şeklinde işaretlemiştir. Yanı sıra anketin “Hakim olduğum bir eğitimi çevrimiçi etkili bir şekilde yürütebilecek dijital donanıma sahibim.” biçiminde ifade edilen maddesini Ekim’de (n=96) katılımcıların yaklaşık %4’ü, Kasım’da (n=90) %2’si ve Aralık’ta (n=97) %5’i “Katılmıyorum” ya da “Hiç Katılmıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Söz konusu program değerlendirme anketinin “Geçtiğimiz süreçte ne gibi olumsuz durumlarla karşılaştınız?” şeklindeki açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında “Teknoloji bilgim az geldi, web 2.0 araçlarını çok iyi bilmiyordum.”, “[Çevrimiçi etkileşimli] Ders tasarımı yapabilmem için önce web 2.0 araçlarını kullanmayı öğrenmem lazım.” [AS-Ekim], “Web 2.0 araçlarını kullanmaya yabancıydım.”, “Web 2 araçlarını çok etkin kullanmadığım için bazı etkinlikleri tamamlayamadım.” [AS-Kasım] gibi ifadeler de bulguyu desteklemekte ve mesleki gelişim programında kullanılan web 2.0 araçlarına çok da hâkim olmayan bir katılımcının etkinlikleri tamamlamakta zorlanabileceği söylenebilir.

4.1.2. Süreç

Bulgular, süreç temasını şekillendirilen katılımcı tepkilerinin, *amaç ve hedefleri paylaşma, çevrimiçi etkinlikler, öğretmenler, materyaller, öğretim teknikleri, geribildirim ve değerlendirme* alt temaları altında incelenebileceğini göstermiştir.

ÇEEDTE mesleki gelişim programının amaç ve hedeflerinin “süreçte” paylaşılması, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin dile getirdikleri önemli bir konudur. Örneğin K1’in “...Bu mesleki eğitimin amacı, online eğitim veren öğretmenlere yeterlilik kazandırmak, nasıl daha etkili yapılabilir online ders, onu öğretmek bir bakıma” ve K4’ün “Online derslerin daha renkli hale getirilmesi(ni), daha etkili olması(ni), [etkinliklerin] daha çeşitli olmasını sağlamak gibi amacı olduğu paylaşıldı.” şeklindeki açıklamaları, programın amaç ve hedeflerinin “süreçte” paylaşıldığını gösterebilir. Yanı sıra eş zamansız modüllerde yer alan “izlencede” de programın amaç ve hedeflerinin önceden paylaşıldığı belirlenmiştir. Bu “izlencede” programın amacı “Öğretmenlerin çevrimiçi ders tasarımlarını yaparken dikkate

almaları gereken bilgi, beceri ve tutumları fark etmelerini, çeşitli uygulama örneklerini deneyimlemelerini ve kendi örnek tasarımlarını oluşturmalarını sağlamak” şeklinde belirtilmiştir. Hedefleri ise çevrimiçi eğitime dair motivasyon sağlama yöntemlerinin bilgisi, ders tasarımında motivasyon sağlama yöntemlerinin kullanma becerisi, fiziki uzaklığın yaratabileceği psikolojik boşluğu azaltacak yöntemlerin bilgisi, etkileşimin önemini fark ederek etkileşim yaratacak uygulamalar geliştirme becerisi, farklı sınıf yönetimi uygulamalarının gerekliliğini fark ediş, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak uygulamalar geliştirebilme, ders tasarımında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alabilme, ders tasarımı yapabilme, etkili geribildirim özellikleri bilgisi ve izlencenin önemini fark edebilme gibi sıralanmıştır. Benzer şekilde analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin sıralanan hedeflerin tamamını sıralayamasalar da hedefleri bildikleri belirlenmiştir. Örneğin K5’in:

“[Programın hedefi]... Çevrimiçi derslerin tasarımında, ön hazırlığın yapılmasında, materyal seçiminde, sonra çevrimiçi bir sınıfı yönetebilme, örneğin çevrimiçi derste de grup çalışması yapılabilir ama nasıl yönetilir gibi konularda bizlere fayda sağlayacak bilgiler kazandırmaktı.”

şeklindeki görüşü, çevrimiçi ders tasarımına, izlence hazırlanmasına, sınıf yönetimine, derse aktif katılımı sağlamaya dair hedeflerle ilgili farkındalığının bulunduğunu gösterebilir.

Bulgular, amaç ve hedeflerin hem izlence ile hem de sürecin başında paylaşılmasının olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Bu durumu K3 “...Orada amaçları ve hedefleri inceleme fırsatı bulduk, [izlenceyi] bilgisayarımıza indirdik. Bu iyi bir şeydi. Bunları bilerek eğitime devam ettiğimde her şey daha bir anlamlı oldu.” diyerek açıklamıştır. Program değerlendirme anketleri incelendiğinde de izlence paylaşımının katılımcıların eğitime daha hazır hale gelmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Şöyle ki; anketin “Başta paylaşılan izlence (eğitim akışı) eğitime hazır hale gelmeme yardımcı oldu.” maddesine katılımcıların Ekim’de %93’ü, Kasım’da %91’i ve Aralık’ta %90’ı “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” yanıtını vermiştir.

Eğitim sürecine ait program dokümanlarından VS’lerin analizinden ulaşılan bulgular, mesleki gelişim programında 1) uyumlanma, 2) merak uyandırma, 3) ilgiyi odaklama, 4) öğrenme deneyimi, 5) deneyimin paylaşılması şeklinde bir çevrimiçi

eğitim akışının benimsendiğini ve EZOK'larda ise *çevrimiçi etkinliklerin* bu akışa uygun yürütüldüğü belirlenmiştir.

Uyumlanma, öğrenenleri duygusal olarak derse hazırlayan eğlenceli buz kırıcı etkinlikleri; merak uyandırma, ders başında öğrenenlerin derse olan ilgisini arttıran, öğrenme isteği yaratan ilgi çekici etkinlikleri; ilgiyi odaklama, öğrenenlerin dikkatini işlenecek içeriğe odaklayan etkinlikleri kapsamaktadır. Öğrenme deneyimi, kazanımların verildiği, öğrenmenin gerçekleştiği; deneyimin paylaşılması ise öğrenenlere öğrendiklerini paylaşma fırsatının verildiği aşamalardır. Eş zamanlı modüllere ait EZOK'larda öğretmenlerin bu etkinliklere olumlu tepkiler verdikleri belirlenmiştir. Örneğin EZOK-Ekim-1'de:

[00:17:51]“Eğitimci, ilgiyi odaklama aşamasında web 2.0 aracı kullanarak hazırlanmış bir metin paylaşıyor. Bu metnin içerisinde bazı sözcüklerin çıkarıldığı, yerine emojilerin yerleştirildiği görülüyor. Eğitimci katılımcılardan metni dikkatlice okumalarını ve sırasıyla emojilerin hangi kelimelerin yerine kullanıldığını tahmin etmelerini istiyor. Katılımcılar, tahminlerini sohbet bölümünden iletiyor ve metin tamamlanıyor. (Değerlendirici yorumu: Sohbet bölümdeki yanıt yoğunluğu, katılımcıların etkinliğe yüksek düzeyde ilgi gösterdiklerini gösteriyor.) Etkinliği kendi sınıf ortamlarına uyarlayabileceklerini ‘İngilizce kelime öğretiminde kullanılabilir, kalıcılık sağlar.’, ‘Kavram öğretiminde oyunlaştırarak kullanılabilir, [öğrenciler] zevk alırlar’, ‘Yarışmaya çevrilebilir. Öğrenciler de keyif alır.’, ‘Derste kopmalar yaşanırsa dikkati tekrar toplamak için kullanabilirim.’, ‘Canlıların ortak özelliklerine girişi için etkili olabilir’ şeklinde örnekler vererek yazıyorlar. Eğitimci, mola öncesi en çok hangi etkinliği beğendiklerini soruyor. Katılımcılar çoğunlukla bu etkinliği beğendiklerini belirtiyor.”

Katılımcılar eğitim akışındaki tüm etkinlikleri kendi sınıflarında bir öğrenciymiş gibi empati kurarak değerlendirmekte ve bu etkinlikleri “keyifli”, “etkili” ve “akılda kalıcı” bulmaktadır. Şöyle ki, analiz edilen tüm EZOK'larda, sohbet panosunda her etkinlik sonrası etkinlikler için “eğlenceli”, “ilgi çekici”, “Öğrenilenlerin akılda kalmasını sağlar.”, “Etkili öğrenme sağlar.” ve “Çocuklar çok keyif alarak katılabilir.” gibi ifadelerin sıkça yazıldığı görülmüştür. Bir başka örnek ise şu şekildedir:

[02:05:17] “Eğitmen, web 2.0 aracıyla hazırlanmış içinde yeşil (beğendim), sarı (emin değilim) ve kırmızı (verimli bulmadım) dairelerden oluşan oy pusulası paylaşıyor, yapılan tüm etkinlikleri düşünerek değerlendirmelerini istiyor. Kısa bir süre sonra oylama sonucu ekrana yansıtılıyor ve sonuç %96 yeşil (beğendim) olarak görülüyor.” [EZOK-Kasım-1]

Görüldüğü üzere katılımcıların çevrimiçi eğitim akışındaki etkinliklere ilgi gösterdikleri ve bu etkinlikleri beğendikleri söylenebilir. Yanı sıra katılımcılar bu etkinlikleri, kendi derslerine uyarladıklarında öğrenciler tarafından da keyifli olacağı ve öğrenmelerini olumlu etkileyebileceğini düşünmektedir.

Çevrimiçi eğitim akışında kullanılan bu etkinlikler, katılımcılara göre “aktif katılım” sağlayıcı niteliktedir. Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun “Programda katılımcılara yeterince konuşma hakkı verildi.” biçiminde verilen 20. Maddesine öğretmenlerin ($n=9$) K2 ve K4 haricinde tümü “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. Bulgu, mesleki gelişim programında katılımcılara aktif olabilmeleri için fırsatların sunulduğunu gösterebilir. Ancak analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden eş zamanlı oturumlarda katılımcı sayısına oranla aktif katılan kişi sayısının az olduğu, çoğunlukla aynı kişilerin katılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu durumu K1 “... Belli başlı kişiler [etkileşimli etkinliklere] devamlı katılıyordu. Onun haricinde çok katılım olmuyor... Aslında [oturumda] yaklaşık 100 kişi görünüyor ama aktif katılan 30-40 kişi vardı.” diyerek belirtmiştir. K5 de “...Sayı [Katılımcı] çok olmasına rağmen herkes aktif olamıyor. Çoğu kişi pasif kalıyor. Belli başlı kişiler sürekli aktifti, gerisi izleyiciydi sadece.” şeklinde benzer bir açıklama yapmıştır.

Çevrimiçi etkinliklere aktif olarak katılım sağlamayan katılımcıların bazı etkinliklerin etkili yürütülmesini zorlaştırdığı belirlenmiştir. Örneğin EZOK-Kasım-1’de;

[01:21:45] “Grup çalışması tekniği ile bir etkinlik gerçekleştiriliyor. Bu etkinlik için katılımcılar rastgele odalara atanıyor ve bir izlençe örneğini 15 dakika boyunca irdelemeleri ve yorumlarını gönderilen bağlantıdaki alanlara yazmaları isteniyor. Katılımcılar odalardan geri döndüklerinde ekrana yansıtılan çalışma ürünlerinde bazı gruplarda üyelerin tamamının aktif katılım sağlayarak etkinliği tamamladığı görülüyor. Birkaç gruptan hiç ürün çıkmıyor. Bazı gruplarda ise üyelerin ‘Grupta bir tek ben vardım.’, ‘Benden başka kimse yoktu, tartışmadım.’ gibi ifadeler yazıyor.”

şeklindeki kesitinde, bazı katılımcıların aktif olmaması sebebiyle irdeleme ve yorumlama etkinliğinin tamamlanamadığı belirlenmiştir. Grupta tek başına kaldığı için benzer bir etkinliğini tamamlayamayan K1 bu durumu “...İnsanlar çekindiği için belki de... Muhtemelen online olduğu için rahatlar. Ekranın arkasına saklanıyorlar. Yüz yüze olsa belki katılmaya mecbur kalacaklar.” diyerek katılım eksikliğinin katılımcıların çekingen davranışlarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Bazı

katılımcılar ise, aktif katılımın azlığına ilişkin farklı sebepler olabileceğini dile getirmiştir. Örneğin K5 “... Ya ekran başında değiller, malum akşam vakti, çocuk, yemek, ev işleri... ya da yoğun bir gün geçirmiştir, enerjisi yoktur, sadece dinleyici olup bir yandan dinlenmek istiyor olabilir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu bağlamda, katılım azlığının çekingen davranışlardan ve eş zamanlı oturum saatinde ailesiyle ve ev işleriyle ilgilenmek zorunda olan ya da dinlenmeye zaman ayırmak isteyen katılımcılardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Ulaşılan bulgular, eğitmenlerin iki ya da üç kişilik bir takımdan oluştuğunu ve katılımcıların *eğitmenleri* çoğunlukla olumlu yönde değerlendirdiklerini göstermiştir. Bulgular, eğitmenlerin “enerjik”, “samimi”, “doğal”, “pozitif”, “aktif”, “donanımlı” olduklarını ve “akıcı dil” kullandıklarını göstermiştir. Görüşmelerde katılımcı öğretmenler, eğitmenleri oldukça “enerjik” ve “aktif” bulmuş, bu durum onları güdülemiş ve eğitim sürecini sıkılmadan tamamlamaya yardımcı olmuştur:

“Eğitimciler çok aktiftiler, o kadar uzun süren bir eğitimde sıkılmadan katılmamızı, dinlememizi sağladılar.” [K2]

“Bizde üç eğitmen vardı. İki kadın bir erkek eğitmendi. Üçü de çok çok enerjikti, çok aktifti. ... Çok çabalıyorlardı. Bu bizi de motive ediyordu... Bu yüzden eğitimciler benim en çok dikkatimi çeken noktaydı. Gerçekten eğitime ilk başladıkları heyecanla son saniyelerdeki heyecanları aynıydı. Yani aynı enerjiyle başladılar, aynı enerjiyle bitirdiler. Bu da günün yorgunluğuna rağmen benim enerjimi biraz yükseltti. [K5]

Benzer şekilde tüm EZOK’ların sohbet panosunda katılımcıların eğitmenleri “enerjik”, “samimi” ve “pozitif” oldukları sıklıkla belirtilmiştir. Program değerlendirme anketine verilen yanıtlar arasında eğitmenlerin “samimi”, “doğal” ve “pozitif” olduklarına ilişkin ifadeler de sıkça rastlanmıştır. Anketin “Bu değerlendirmenin dışında eğitim programına ya da XX’e (kurum adı) yönelik başka geribildirimleriniz varsa, bizimle paylaşır mısınız?” sorusuna katılımcıların “Hocalarımız inanılmaz pozitifler.” [AS-Ekim] ve “Eğitmenlerin doğallığı ve samimiyeti sayesinde hiç sıkılmadım.” [AS-Aralık] şeklindeki yanıtları ulaşılan bulguları destekleyebilir. EZOK’lardan elde edilen bulgular da eğitmenlerin “akıcı dil” kullandıklarını ve “donanımlı” olduklarını, bu sayede sıkılmaya fırsat kalmadığı tespit edilmiştir. Örneğin, sohbet panosuna bir katılımcı “Hocam o kadar akıcı anlatıyorsunuz ve o kadar donanımlısınız ki sıkılmadan sabaha kadar dinleyebilirim [gülümseme göstergesi ekler].” [EZOK-Aralık-1] şeklinde yorum yapmıştır.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunda yer alan eğitimcilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtlar da ulaşılan bulguları desteklemiştir. Ölçeğin “Programı yürüten öğretim eleman(lar)ı konuları yeterince açıkladı.” biçiminde verilen 11. maddesine öğretmenlerin ($n=9$) tümü “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt vermiştir. 12. maddedeki “Programı yürüten öğretim eleman(lar)ı içerikteki konular hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti.”, 13. maddedeki “Programı yürüten öğretim eleman(lar)ı konularla ilgili yeterince örnek verdi.” ve 14. maddedeki “Programı yürüten öğretim eleman(lar)ı deneyleri (varsa) ve örnek etkinlikleri yaptı.” biçimindeki yargılara katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ($n=8$) yanıtı “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ulaşılan bulgular, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin eğitimcilerin içeriği açıklayabildiklerini, bunun için yeterli bilgi ve becerilere sahip olduklarını, örneklendirebildiklerini ve örnek etkinlikleri yaptıklarını, dolayısıyla eğitimcilerle yönelik olumlu tepkiler geliştirdiklerini gösterebilir.

ÇEEDTE’de kullanılan *materyaller*, çevrimiçi eğitime uygun olacak şekilde hazırlanan dijital materyallerden oluşmaktadır. Bu materyaller, katılımcılar tarafından oldukça ilgi görmüştür. Örneğin EZOK-Aralık-1’de:

“Eğitmen uyumlanma etkinliği olarak içinde çeşitli nesnelerin olduğu kalabalık bir sınıf ortamı görseli paylaşıyor. Katılımcılara görseli incelemeleri için bir dakikalık süre tanıyor. Süre bitiminde ‘Tahtada ne yazıyordu?’, ‘Sınıfta kaç tane masa vardı?’ gibi sorular yöneltiliyor ve katılımcılar sohbet bölümünden yanıtlıyor. Etkinlik sonunda katılımcılar görsele ilişkin ‘Çok kullanışlı olmuş’, ‘Bunu aldım, cebime koydum.’, ‘Birçok amaç için kullanılabilir.’ ‘Öğrenilenlerin değerlendirmesi bile yapılabilir’ şeklinde yorumlar yazmıştır.”

Görüldüğü üzere, materyallerin katılımcılar tarafından “kullanışlı” ve “çok amaçlı” kullanıma uygun bulunduğu söylenebilir. Kullanılan dijital materyaller çevrimiçi eğitimi etkileşimli hale getirme ve web 2.0 araçlarının sürece dâhil edilmesi konusunda “iyi örnek” oluşturmuştur. Bu durumu K2 “...Görseller, grafikler, kelime bulutu, kavram haritası, videolar... Bunlar bizim etkileşimi sağlama ve o web araçlarını derse dâhil etme açısından iyi örneklerdi.” diyerek ifade etmiştir.

ÇEEDTE uygulamalarının ardından tamamlanan program değerlendirme anketinin “Bu eğitimden sonra neyi farklı yapacaksınız?” açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında “Web 2.0 araçlarını daha çok kullanacağım kesin.” ve “Web 2.0

araçları destekli ders tasarımları oluşturmaya çalışacağım.” [AS-Ekim] ile “Web 2.0 araçlarıyla etkileşimli içerikler hazırlayarak derslerimi daha etkili hale getirebileceğimi düşünüyorum.” [AS-Aralık] şeklinde yanıtlar görülmüştür. Yanı sıra tüm EZOK’larda katılımcıların materyallerin hazırlanmasında kullanılan web 2.0 araçlarının isimlerini sormaları dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, materyallerin, web 2.0 araçlarının dersle bütünleştirilmesi konusunda katılımcılarda istek yarattığı söylenebilir.

Eğitim akışında kullanılan *öğretim tekniklerinin* beyin fırtınası, soru-cevap, tahmin etme, anket yöntemi, grup çalışması, gösterip yaptırma, oyunlaştırma, metafor olduğu tespit edilmiştir. K3 eğitim sürecince kullanılan teknikleri “...Mesela metafor, anket yöntemi, şarkı tahmin etme, görsel üzerinden soru-cevap, gösterip yaptırma, çeşitli oyunlar gibi daha aklıma gelmeyen şeyler de var.” şeklinde sıralamıştır. Ulaşılan bulgular, öğretim tekniklerinin “etkileşim sağlayıcı” ve “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” özelliklerinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin görüşleri öğretim tekniklerinin “etkileşimi sağlayıcı” olduğunu gösterebilir. Örneğin, K3’ün “Etkileşim vardı. Hem onlarla [eğitmenlerle] hem diğer öğretmenlerle etkileşim halindeydik. Bunun için çeşit çeşit teknik kullanıyorlar...” ifadesi ulaşılan bulguya kanıt olabilir. EZOK’lardaki sohbet panosu da etkileşimi sağlayan en büyük araç görevini üstlenmiştir. Katılımcılar buradan hem birbirleriyle hem de eğitmenlerle hızlıca etkileşim sağlayabilmektedir. Yanı sıra katılımcılar isterlerse görüntülü ve/veya sesli katılım sağlayarak etkileşime geçebilmektedir. Örneğin EZOK-Kasım-1’de:

[02:30:07] “Oyunlaştırma tekniği kullanılıyor. Bil bakalım isimli oyunda üçü yeşil, üçü sarı ve üçü mor renkli ve her biri farklı puan düzeyinde sorulardan oluşan dokuz zarf bulunuyor. Üç öğretmen görüntülü ve sesli olarak oyuna katıldı. Eğitmen sırayla katılımcılara zarf seçtiriyor ve soruyu yöneltiyor. Bu sırada sohbet bölümünden diğer katılımcılar oyunu oynayan öğretmenlere ‘Onu yaparken ev metaforundan faydalıyoruz.’, ‘Moladan önce benzerini yapmıştık.’ gibi ipuçları veriyor. Oyuna katılan öğretmenler ipuçları sayesinde doğru yanıt buluyor.”

şeklindeki alınan not, öğretmenlerin yapılan etkinlikler sayesinde birbirleriyle ve eğitmenlerle etkileşime geçtiklerini gösterebilir.

Benzer şekilde analiz birimindeki katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunda yer alan “Program içeriğindeki konular etkili bir şekilde sunuldu.” biçiminde verilen 15. maddesine

öğretmenlerin (n=9) K8 dışında tümü “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” olarak işaretlemiştir. Bulgu, eğitimin içeriğinde yer alan konuların öğretiminde kullanılan öğretim tekniklerinin katılımcılar tarafından etkili olarak değerlendirildiğini gösterebilir. Nitekim 16. maddedeki “Programda yapılması gereken etkinlikler /deneyler (varsa) yapıldı.”, 17. maddedeki “Programda yeterli öğretici-katılımcı etkileşimi sağlandı.”, 18. maddedeki “Programda yeterli katılımcı- katılımcı etkileşimi sağlandı.” ve 19. maddedeki “Programda etkili bir iletişim ortamı sağlandı.” biçimindeki yargılara katılımcıların tümü (n=9) “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıtlamıştır. Bulgular, ÇEEDTE mesleki gelişim programının uygulama süreçlerinde kullanılan öğretim tekniklerinin iletişim ve etkileşimi sağladığı biçimde değerlendirilebilir.

Ulaşılan bulgular, öğretim tekniklerinin bir diğer özelliğinin “öğrenmeyi kolaylaştırıcı” olduğunu ortaya koymuştur. Kullanılan öğretim teknikleri farklı bireysel gereksinimlere yanıt vererek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. K1 buna konuda şu şekilde görüş belirtmiştir:

“...Herkes göre teknikler... Sonuçta biliyorsun herkes farklı yollardan daha kolay öğrenir. Ben görerek öğrenirim mesela. Ders tasarım aşamalarını gösterdiler mesela, ev metaforuyla. İşte çatısı kazanım, kapısı uyumlanma, birinci kat merak uyandırma, ikincisi ilgi çekme, öğrenmeyi deneyimleme, paylaşma diye gidiyor. Aradaki kolonlar da prensipler oluyordu. Bak mesela çok iyi hatırlıyorum. O ev, benim için konuyu basitleştirdi.

Katılımcı öğretmenlerden K5 de, ders tasarım aşamalarının öğretilmesinde kullanılan metaforundan “Ben ev metaforunu çok sevdim. Konunun anlaşılmasını epey kolaylaştırdı, ders tasarım aşamaları başta çok karmaşık gelmişti. Ama bununla her şey oturdu kafamda.” şeklinde bahsetmiştir. Görüldüğü üzere, eğitim sürecinde kullanılan öğretim tekniklerinin, katılımcılar için karmaşık olabilecek öğrenme görevlerini basitleştirmeyi sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etki yarattığı söylenebilir. EZOK’larda da katılımcıların öğretim tekniklerine benzer tepkiler verdikleri belirlenmiştir:

[02:25:24] “Deneyim paylaşımından sonra katılımcılar küçük gruplara bölünerek odalara ayrıldı. Katılımcılar bu odalarda eğitimcilerin seçtiği örnek bir ders tasarımını değerlendirdi. Katılımcılar odalardan geri döndükten sonra sohbet panosunda bir katılımcı, ders tasarımı konusunda ‘Ders tasarımında kafamda netleşmeyen noktalar vardı. Şimdi netleşti’ dedi.” [EZOK-Aralık-2]

Görüldüğü gibi yüz yüze eğitim ortamlarında kullanılan küçük grup çalışması gibi tekniklerin, ÇEEDTE mesleki gelişim program uygulamalarında çevrimiçi olarak da etkili bir şekilde kullanılabildiği ve katılımcıların öğrenmesini kolaylaştırabildiği söylenebilir.

Süreç temasında yer alan alt temalardan biri diğeri *geribildirim*dir. Geribildirim, “eğitmenlerin geribildirimleri” ve “katılımcıların birbirine verdikleri geribildirimler” olmak üzere iki ayrı kodla açıklanmıştır. EZOK’larda her etkinlik sonrasında sohbet panosundan gelen görüşlere ya da bir web 2.0 aracı yoluyla verilen yanıtlara eğitmenlerin sözlü olarak “Çok doğru.”, “Kesinlikle öyle.”, “Bunlar harika cevaplar!”, “Buradaki temel vurguyu çok iyi tanımladınız.”, “Çok haklısınız hocam.”, “Bu cevabın yanına yıldız koyuyorum.” gibi ifadelerle sık sık geribildirim verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca eğitmenlerin birinci eş zamanlı oturumun sonunda katılımcılara izlençe ve ders tasarımı yapma görevi verdikleri, ikinci eş zamanlı oturumdan önce tasarımlarını paylaşan katılımcılara sosyal öğrenme grubundan geribildirimler verdikleri anlaşılmıştır:

[02:15:03] “Eğitmen tasarım görevlerini tamamlayıp sosyal öğrenme grubuna yükleyen öğretmenlere teşekkür ediyor ve ‘Tasarımlarını burada anlatmak isteyen arkadaşlarım var mıdır acaba?’ diyerek tasarım paylaşımına davet ediyor. Birkaç katılımcının söz isteme butonuna basarak gönüllü olduğu görülüyor. İzlençe tasarımını paylaşan bir katılımcı ‘Ben sizin geribildirimlerinizden sonra tasarımda bazı değişiklikler yaptım. Geribildirimleriniz çok etkili oldu.’ ve başka bir katılımcı ‘Ben tam olarak ne yapacağımı anlamamışım. Geribildirimler sayesinde anladım diyebilirim.’ dedi.” [EZOK-Ekim-2]

Yukarıda sunulan alıntıdan da anlaşılaçağı üzere, eğitmenlerin sundukları geribildirimlerin tasarım görevlerinin anlaşılmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

“Katılımcıların birbirine verdikleri geribildirimler”, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde K1 tarafından “... Hatta biz de yapılan etkinliklere [tasarımlara] etkileşimli bir şekilde chat kutusundan [sohbet panosu] geribildirim verdik. Bazıları direk sesli katılarak geribildirim verdi.” şeklinde açıklanarak katılımcıların oluşturduğu tasarımlara diğerkatılımcılar tarafından da geribildirim verildiğini açıklamıştır. Kasım ayı ikinci eş zamanlı oturum kaydından bir not ulaşılan bulguyu desteklemiştir:

[02:15:17] “Gönüllü birkaç katılımcı 10’ar dakika boyunca kendi yaptıkları izlençe ve ders tasarımlarını görüntülü ve sesli olarak paylaşıyor. Sohbet bölümünde ise, diğerkatılımcılar bu tasarımlara ilişkin ‘Velilerin süreç

katılmasını sağlamanız çok olumlu olmuş.’, ‘Veli boyutu tamamlanmış.’, ‘Elon Musk’ı kullanmak çok isabetli olmuş. Hem güncel hem teknoloji tasarım alanında öncü isimlerden.” şeklinde yorumlar yazdıkları görülüyor. Eğitmenin de ‘İlgiyi odaklama kısmında wooclap etkinliğinde öğrencilerin fikirlerini sunmaları için fırsat yaratılmış.’ gibi geribildirimler verdiği görülüyor.” [EZOK-Kasım-2]

Dolayısıyla, süreçte kullanılan öğretim teknikleri yanında katılımcıların birbirine geribildirim vermesiyle de etkileşimin sağlandığı söylenebilir.

Süreç temasını tanımlayan son alt tema *değerlendirmedir*. Eş zamanlı oturum kayıtları, süreçte “biçimlendirici” değerlendirmenin kullanıldığını ortaya koymuştur. Eğitimcilerin eş zamanlı oturumlarda ara sorular yöneltmesi, anlık bir iki soruluk testler uygulamaları ve grup çalışmalarında odaları gezerek katılımcıları gözlemeleri biçimlendirici değerlendirme çalışmalarına örnek olabilir. Tüm eş zamanlı oturumlarda katılımcıların bu değerlendirmelerde hızlı ve doğru yanıt akışı sağladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, programda uygulanan biçimlendirici değerlendirme çalışmalarının katılımcıları aktif tuttuğu ve öğrenilenleri izlemeyi ve pekiştirmeyi sağladığı düşünülebilir. Herhangi bir not verilmeyen bu değerlendirmenin yanı sıra program sonunda bir başarı testi yapılmaktadır. “Düzey belirleyici” niteliğindeki bu sınavı geçenler başarılı sayılarak belge almaya hak kazanmaktadır. Katılımcılar, programa aktif bir şekilde katılan herkesin bu sınavı başarıyla tamamlayabileceğini düşünmektedir. Bunun sebebini K2 şu şekilde açıklamıştır:

“...Zaten o etkinliklere katılırsan testi geçmeme şansın yok. Çünkü hep yaptığımız etkinliklerle ilgiliydi sorular. Zaten canlı (eş zamanlı) oturumlarda ara ara o sorulardan soruyorlardı. Mesela ikinci oturumda soru-cevap yaptık, sorulardan zarf oyunu vardı. Buralardaki soruların benzerleri belki de aynıları o sondaki testte de vardı.”

Bu durumda, programa aktif bir şekilde katılım sağlandığında başarı testinin katılımcıları zorlamadığı söylenebilir. Eş zamanlı oturum kayıtlarından elde edilen bulgulara göre, programda kullanılan bir diğer değerlendirme yöntemi ise “öz değerlendirme”dir. Öz değerlendirme aynı zamanda katılımcılara tanımlanan görevlerden biridir. Bu görevler: Çevrimiçi Gelişim Alan Çemberi ve BİÖ Şemasının doldurulmasıdır. Çevrimiçi gelişim alanları çemberinde katılımcılardan neleri ne kadar bildiklerini ve BİÖ şemasında ne bildiklerini, ne bilmek istediklerini ve ne öğrendiklerini yazıp sosyal öğrenme grubunda paylaşımları beklenmektedir. Yani

sıra, eş zamanlı oturumlarda çeşitli öz değerlendirme yöntemlerinin uygulandığı belirlenmiştir. Bunlar, katılımcıların ders ve izlençe tasarımı yapma açısından ne düzeyde olduklarını anlamalarını sağlayan “Ne kadar hazırım? Anketi”, “Neredeyim? Sayı Doğrusu” ve “Yeni öğrendiğim üç şey, ilginç bulduğum iki şey ve kafamdaki bir soru” şeklinde üç maddeden oluşan Çıkış Bileti’dir. Bu yöntemler eş zamanlı oturumlarda aşağıdaki örneklerde olduğu gibi uygulanmaktadır:

[02:42:22] “Eğitmen oturum sonuna yaklaşırken ekranda Ne kadar hazırım? Anketini paylaşıyor. Anket ‘henüz hazır değilim’ (C3, C2, C1) ve ‘hazırım’ (A1, A2, A3) şeklinde derecelendirilmiş görünüyor. Eğitmen katılımcılara ‘Değerli arkadaşlar, çevrimiçi etkileşimli ders tasarlayabilme konusunda şu ana kadar geldiğiniz konumda kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz? Kendinizi değerlendirir misiniz?’ diyor ve sohbet kutusuna anketin yanıtlanabileceği bağlantıyı ekliyor.” [EZOK-Ekim-1]

[00:56:26] “Eğitmen ilk moladan hemen önce ekranda Neredeyim? isimli 1’den 10’a kadar derecelendirilmiş bir sayı doğrusu yansıtıyor. Eğitmen ‘Arkadaşlar bu bir öz değerlendirmedir. Şu an için ders tasarlamada kendinizi nerede gördüğünüzü işaretlendirir misiniz? İsterseniz yanıtınızı sohbet bölümünden bizimle de paylaşabilirsiniz.’ dedi ve molaya geçildi.” [EZOK-Kasım-1]

[02:51:54] “Eğitmen Çıkış Bileti isimli öz değerlendirme etkinliğini ekrana yansıtıyor ve ‘Arkadaşlar günün sonuna yaklaşırken daha önce yanınızda bulundurmanızı istediğimiz kâğıda ekranda gördüğünüz gibi yeni öğrendiğim üç şey, ilginç bulduğum iki şey ve kafamdaki bir soru şeklinde fikirlerinizi yazmanızı istiyoruz... Sohbet bölümüne bunlardan istediğiniz bir tanesini yazmanızı istiyoruz.’ diyor. Bazı katılımcılar yanıtlarını sohbet bölümünden yazıyor.” [EZOK-Aralık-1]

Eş zamanlı oturumlarda katılımcılar, bu öz değerlendirme yöntemlerini kendi sınıf ortamlarında da kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Örneğin, yukarıda bahsedilen Çıkış Bileti öz değerlendirmesi esnasında sohbet panosundaki yanıtlar arasındaki ‘Bunu yarın sınıfımda uygulayacağım.’, ‘Bunu sınıfımda kullanabilirim. Hem öğrencilerin ekşiğini de görmüş olurum.’ gibi ifadeler, bu yönetime ilişkin olumlu tepkilerin oluştuğunu kanıtlayabilir.

Son olarak, bir katılımcının tasarımını sunduğu esnada diğer katılımcıların tasarıma ilişkin geribildirim vermesi, programda “akran değerlendirmesi” yönteminin de kullanıldığını gösterebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, katılımcıların birbirine geribildirim vermesi, akran değerlendirme yapması, hem tasarım görevlerinin daha net anlaşılmasına hem de katılımcılar arasında etkileşim oluşmasına yardımcı olmaktadır.

4.1.4. Katılımcıların Önerileri

Bulgular, katılımcıların ÇEEDTE mesleki gelişim programına yönelik önerilerinin olduğunu göstermiştir. Bu öneriler, *bağlama ilişkin* ve *kapsam ve sürece ilişkin* olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. *Bağlama ilişkin* alt teması; eş zamanlı oturumlara ilişkin olarak “zamana yayılması”, “mola sürelerinin artması”, “hafta sonu/okulların tatil olduğu zamanlarda gerçekleştirilmesi”; mesleki gelişim modeline ilişkin olarak “okul temelli olması” ve “sürekli hale getirilmesi” kodlarından oluşmuştur. *Kapsam ve sürece ilişkin* alt teması ise kapsam açısından web 2.0 araçlarının tanıtımı ve kullanımı ile ilgili “içerik eklenmesi”, “örneklerin artması” ve “etkinliklerin artması” kodlarını içermiştir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenler, bağlama ilişkin daha çok programın eş zamanlı oturumları hakkında önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden biri söz konusu oturumların “zamana yayılması” şeklindedir. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Süresi daha uzatılabilirdi. Yani iki gün değil de daha uzun... Mesela beş güne yayılmalıydı... Şeyi kastediyorum. Canlı (eş zamanlı) oturumları. Diğer günlerde sıkıntı yok. Çünkü istediğin vakitte bakabiliyorsun. Yani eğitim bitene kadar tamamlayabiliyorsun. Ama canlı oturumlar sadece iki akşam. Onun mesela süreleri(ni) kısa tutup beş güne filan yaysalar daha fazla verim alınabilirdi.” [K3]

“Biraz sıkışık zaman... O senkron zamanlarını mesela iki gün değil de, örnek veriyorum dört gün yapardım mesela. İki günü de ödev gibi uygulamalara ayırırdım. Zaten asenkron içerikler de var. Yani atıyorum dört günde ikişer saat senkron yapıp iki gün de asenkron olurdu.” [K4]

“... Bu eğitimin en can alıcı noktaları senkron kısımlar ...her şey(i) iki günde böyle çok sıkıştırılmış, hızlı bir tanıtım şeklinde gibi algılamama sebep oldu. Fakat böyle... senkron bölümleri her güne yaysalardı, içerik de zenginleşirdi hatta katılım bile artabilirdi. İnsanlar da alıştırdı, rahatlardı.” [K5]

Görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler, eş zamanlı oturumların gün süresinin artırılmasını önermekte, bu durumun program kapsamının zenginleşebileceğini, daha fazla verim alınabileceğini ve katılımın da artabileceğini düşünmektedir. Benzer şekilde, program değerlendirme anketlerindeki yanıtlar arasında eş zamanlı oturum sürelerinin kısaltılıp daha fazla güne yayılmasıyla ilgili önerilere sıkça rastlanmıştır. Anketin “Siz olsaydınız bu uzaktan eğitime neyi dahil ederdiniz ya da neyi daha farklı yapardınız?” şeklindeki açık uçlu sorusuna “[Eş zamanlı] oturum süreleri kısaltılabilir, sayısı artırılabilir.” ve “Daha fazla günde, daha az süreli senkron oturumlar

gerçekleştirilebilir.” [AS-Ekim]; “Senkron oturumları ikiden daha fazla güne yayardım.” ve “Altı saatlik senkron eğitimi 2+2+2 şeklinde ayarlardım.” [AS-Kasım]; “Senkron oturumların iki gün üçer saat olması biraz yorucu olabiliyor. Farklı günlere yayılması daha verimli olabilirdi.” ve “Senkron oturum sayısını artırır, sürelerini daha kısa tutardım.” [AS-Aralık] şeklindeki yanıtlar, katılımcıların eş zamanlı oturumların “zamana yayılması”nı önerdiklerini göstermektedir.

Program değerlendirme anketindeki yukarıdaki alıntıların yer aldığı sorusuna ilişkin yanıtlar arasındaki “Mola sürelerini 20 dakika yapardım.” [AS-Kasım] şeklindeki ifade, eş zamanlı oturumlarda “mola sürelerinin artması” yönünde bir başka önerinin geliştirildiğini göstermiştir. Aynı soruya “Senkron oturumların hafta sonu [yapılmasını] planlardım.” [AS-Kasım] ve “Sanal oturumları okullar tatilken yapardım.” [AS-Aralık] gibi yanıtlar, katılımcıların eş zamanlı oturumların “hafta sonu/okulların tatil olduğu zamanlarda gerçekleştirilmesi”ne yönelik de öneride bulunduğunu göstermektedir.

Eş zamanlı oturumlarla ilgili önerilerin dışında, katılımcıların *bağlama ilişkin* diğer önerileri programın mesleki gelişim modeli hakkındadır. Bu önerilerden biri mesleki gelişim programının “okul temelli olması” yönündedir. Programın okuldaki öğretmenlerin ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenip okuldaki gönüllü öğretmenlerle gerçekleştirilebileceğini düşünen K4 bu durumu “...Bütün öğretmenlerle... istekli olanlar(la) tabi... Böyle okul bazında yapılsa... Karşılıklı dertleşerek o okuldaki öğretmen ve öğrenci ihtiyacına göre yapılsa... Okul temelli olsa yani çok güzel olur.” diyerek belirtmiştir. Eş zamanlı oturum kayıtlarında da ulaşılan bulgu destekleyen katılımcı görüşlerine rastlanmıştır. Örneğin:

[02:57:09] “Program sonunda katılımcılar sohbet bölümünde teşekkürlerini, dilek ve temennilerini yazıyor. Bunlar arasında ‘Bu tarz eğitimlere okulumdaki tüm öğretmen arkadaşlarımın ihtiyacı var keşke okul olarak bu eğitimi alabilsek.’, ‘Bu eğitimi tek bir okul öğretmenleri olarak alabilir miyiz?’, ‘Okul temelli eğitim olabilir.’ gibi ifadeler görünüyor.” [EZOK-Aralık-2]

Örnekte görüldüğü üzere, katılımcılar bu tarz eğitimleri tüm meslektaşlarının alması gerektiğini düşünerek programın okul temelli olması yönünde talep ve öneride bulunmuşlardır. Yanı sıra, mesleki gelişim programının “sürekli hale getirilmesi” de katılımcıların bir başka önerisi olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin analiz birimi katılımcı öğretmenlerinden K1:

“... Galiba içselleştirmek için eğitimin daha uzun soluklu olması gerekiyor. Bence bir kez olup bitmemeliydi. Arkasından belli aralıklarla devam etmeli, hayatımıza girmeli ve içselleştirmeliyiz. Çünkü eğitimdeyken çok heyecanlanıyorsun, planlar yapıyorsun, motive oluyorsun, her şeyi uygulamak istiyorsun. Bir hafta sonra o programı unutuyorsun, eski şekilde ders anlatmaya devam ediyorsun. ... Kullanabilmem için içselleştirmem lazım.”

diyerek eğitim tek atımlık olmadığında, sürekli hale getirildiğinde, başta hissedilen heyecanın çabuk sönmesi ve öğrenilenlerin unutulması gibi durumların yaşanmayacağını; yeni bilgi ve becerilerin içselleştirebilmesi için eğitimin sürekli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde K5’in:

“...Öğrenilenleri beceriye dökebilmek için eğitimin... devamlılığın olması, aralıklı ve sürekli olarak maruz kalmak lazım sanırım. Aynı kadro ile biraz daha çalışma yapılması lazım diye düşünüyorum. Yoksa beceriye dönüşmüyor. İşte nasıl olur, bilemiyorum ama rutin aralıklarla devamlılığının sağlanması gerekiyor. Yani daha fazla pratik yapılmalı.”

şeklindeki görüşü, edinilen yeni bilgi ve becerilerin kullanılması için mesleki gelişim programının aynı kadrosuyla birlikte, daha geniş bir zamanda, aralıklı ve sürekli bir biçimde gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Kapsam ve sürece ilişkin katılımcı önerileri, kapsam açısından programa web 2.0 araçlarının tanıtımı ve kullanımı ile ilgili “içerik eklenmesi”, süreç açısından ise “örneklerin” ve “etkinliklerin artması” yönündedir.

“İçerik eklenmesi” ile ilgili olarak süreçte katılımcılar, program uygulamalarında kullanılan ya da çevrimiçi eğitimde kullanılabilecek tüm web 2.0 araçlarının tanıtılmasına ve kullanımına dair içerik eklenmesi yönünde öneride bulunmuşlardır. Program değerlendirme anketinin “Siz olsaydınız bu uzaktan eğitime neyi dâhil ederdiniz ya da neyi daha farklı yapardınız?” şeklindeki açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, “Ders işleyişinde önce web 2.0 araçları temel eğitimi hatırlatılabilir, daha verimli olur” ve “İkinci oturumda web 2.0 araçları ile ilgili bilgilendirme...” [AS-Ekim]; “Uzaktan eğitimde kullanılan Web (2.0) araçlarını kısaca tanıtır ve anlatırdım.”, “Sözü geçen web 2.0 araçları hakkında biraz daha açıklayıcı bilgi verirdim.” ve “Web (2.0) araçlarının kullanımını da dâhil ederdim.” [AS-Kasım]; “Kullanılabilecek web 2.0 araçları ile ilgili bir modül eklenebilir. Hangi durum için hangi uygulamayı kullanmanın daha verimli olacağı ile ilgili. Daha anlaşılır olur.” [AS-Aralık] şeklinde yazılan yanıtlar ulaşılan bulguya kanıt oluşturabilir. Anketteki bu yanıtlar, ilgili konuda yeni bir modül bile oluşturulabileceğini gösterebilir.

Değerlendirme anketlerine verilen yanıtlar incelendiğinde bazı katılımcıların “örneklerin artması”nı önerdiklerini de göstermiştir. Örneğin anketin “Siz olsaydınız bu uzaktan eğitime neyi dâhil ederdiniz ya da neyi daha farklı yapardınız?” şeklindeki açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında “Yanlış ve doğru uygulamaların karşılaştırıldığı videolu örneklerle daha çok yer verilebilir. Bu örneklerden yola çıkarak açıklamalar daha anlaşılır olabilir.” ve “Daha fazla örnek tasarımlar incelenerek eğitimin pekiştirilme süreci güçlendirilebilirdi.” [AS-Ekim] şeklindeki ifadeler anlamayı kolaylaştırmak ve öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamak için sürecin daha fazla karşılaştırma ve tasarım örnekleriyle desteklenmesi gerektiğini gösterebilir. Yanı sıra anketin aynı sorusuna Kasım ayı sonunda bir katılımcının “Branş bazında gruplar oluşturup çevrimiçi ders verilmesinin bir örneğinin yapılmasını sağladım.” [AS-Kasım] şeklindeki yanıtı, katılımcıları tasarım hazırlamaya daha hazır hale getirebilecek “etkinliklerin artması” yönünde öneri geliştirildiğini ortaya koyabilir.

4.2. Katılımcıların Edindiği Yeni Bilgi ve Beceriler

Bu başlık altında, “ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve beceriler nelerdir?” biçiminde ifade edilen ikinci değerlendirme sorusuyla ilişkili bulgular yer almaktadır.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunda yer alan “Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni bilgiler kazandırdı.” biçiminde verilen 1. maddesine öğretmenlerin ($n=9$) K3 haricindeki tümü “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” derecesinde yanıt vermiştir. 2. maddedeki “Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni el becerileri kazandırdı.”, 3. maddedeki “Program içeriğindeki konularla ilgili yeni anlayışlar ve bakış açıları kazandırdı.” biçimindeki yargılara katılımcı öğretmenlerin neredeyse tamamı ($n=8$) ve 5. maddedeki “Program, yeni bilgileri derslere uygulayabilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırdı.” yargısına ise tümü ($n=9$) “Katılıyorum” ya da “Tamamen Katılıyorum” şeklinde tepki vermiştir. Formun 27. maddesindeki “Programda hiçbir yeni bilgi ve beceri öğrenilmedi.” yargısını katılımcı öğretmenlerin ($n=9$) tümü “Kesinlikle Katılmıyorum” biçiminde yanıtlamıştır. Ulaşılan bulgular, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin ÇEEDTE’den yeni bilgi, ya da beceriler edindiklerini ve yeni tutumlar geliştirdiklerini gösterebilir.

Tablo 10’da görüldüğü gibi ÇEEDTE’den edinilen yeni bilgi ve beceriler *bilgi, beceri ve tutum olmak üzere* üç temaya ayrılmıştır. Ulaşılan temalar, kodları ile birlikte aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

Tablo 10. *Edinilen Yeni Bilgi ve Becerileri Yansıtan Tema ve Kodlar*

Tema	Kod
4.2.1. Bilgi	• Kavram ve kuramların bilgisi • Yöntem ve tekniklerin bilgisi • İlkelerin bilgisi
4.2.2. Beceri	• İzlen ve çevrimiçi ders tasarımı hazırlama • Yöntem ve teknikleri kullanma • İlkeleri kullanma • Etkileşimli uygulamalar geliştirme
4.2.3. Tutum	• Çevrimiçi eğitimin verimliliğini fark ediş • Bireysel farklılıkları fark ediş • Yeni yöntem, teknik ve materyal kullanmaya isteklilik

4.2.1. Bilgi

Ulaşılan bulgular, katılımcıların bilişsel alanın bilgi düzeyinde “kavram ve kuramların bilgisi”, “yöntem ve tekniklerin bilgisi” ve ilkelerin bilgisi” ile ilişkilendirilebilecek kazanımları olduğunu göstermiştir.

Analize alınan eğitim sonu program dokümanlarından Başarı Testi ve Sonuçları (BTS) dokümanı incelendiğinde, testin kapsamındaki soruların çevrimiçi eğitim akış basamakları, web 2.0 araçlarını seçerken dikkat edilmesi gerekenler, motivasyonu arttıran unsurlar, farklılaştırılmış öğretim ilkeleri, biçimlendirici değerlendirme teknikleri, çevrimiçi eğitimle ilgili temel kavramlar, çevrimiçi eğitimin temel bileşenleri, ders tasarımının temel unsurları ve izlencenin özellikleri ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Başarı testi sonuçlarından elde edilen bulgular, sıralanan içerikle kenetli hedeflerin katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından ulaşıldığını göstermiştir. Test sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Eğitim Sonu Doküman: Başarı Testi ve Sonuçları	Sınavı tamamlayan katılımcı sayısı	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama puan	Ortalama başarı yüzdesi
BTS-Ekim	105	50	100	87.40	%100
BTS-Kasım	92	65	100	86.63	%100
BTS-Aralık	101	35	100	87.85	%99

BTS sonuçları, katılımcıların büyük çoğunluğunun kavram, kuram, yöntem-teknik ve ilke bilgisi ile ilişkilendirilebilecek bilişsel alanın bilgi düzeyindeki nitelikleri edindiklerini gösterebilir. Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de “kavram ve kuramların bilgisi” ile ilgili öğrenmelerin oluştuğuna dair kanıtlara rastlanmıştır. Örneğin K3:

“Eğitimde çok sık geçen bir kavram vardı: Transaksiyonel uzaklık. Ben hayatımda ilk defa duydum, ilgimi çekti... Hani uzaktan eğitim ya... Öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim boşluğu gibi. Hani coğrafi uzaklık değil de iletişim, etkileşim boşluğu... Bu da öğrencinin öğrenmesini kötü etkiliyormuş. Bu durumu nasıl aşabileceğimizi öğrettiler...”

şeklinde verilen açıklaması, katılımcı öğretmenin transaksiyonel uzaklık kavramının anlamını ve ne gibi bir etkisi olduğunu öğrendiğini gösterebilir. Benzer şekilde, eş zamanlı oturum kayıtlarında “[02:52:05] Çıkış bileti öz değerlendirmesi yapıldığı sırada bir katılımcı öğretmen sohbet panosundan yeni öğrendiği şeylere dair ‘sosyal buradalık’ ve ‘transaksiyonel uzaklık’ kavramlarını yazıyor. [EZOK-Aralık-1] biçiminde alınan bazı notlar, çevrimiçi eğitimle ilgili “kavram ve kuram bilgisi”nin edinildiğini ortaya koyabilir.

Ulaşılan bulgular, katılımcıların edindikleri bir diğer niteliğin çevrimiçi eğitimde etkileşime imkân veren “yöntem ve tekniklerin bilgisi” olduğunu göstermiştir. Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Çok fazla yeni yöntem gördüm. Gerçekten öğrenciyi öyle ekran başında izleyici gibi tutmadan, orda değil mi başka şeyle mi ilgileniyor diye düşünmek zorunda bırakmayacak şeyler öğrendim. Bizim işimizi de kolaylaştırabilecek teknikler bunlar. Mesela şarkı tahmin etme vardı, o çok kullanışlı geldi. Çocuklar sever öyle şeyleri... Ara (biçimlendirici) değerlendirme teknikleri öğrendim. Online’da grup çalışması yapılabileceğini öğrendim bir de.” [K1]

“Yeni web 2.0 araçları öğrendim... Yeni yöntemler öğrendim. Mesela dersi pratik bir şekilde planlamayı da öğrendim. Ev metaforu kullanıyordu eğitimci... Kendim bu planlama kısmını henüz kullanmadım ama nasıl yapılacağını biliyorum en azından ve çok kullanışlı olabileceğini düşünüyorum.” [K5]

Katılımcı öğretmenlerin edindikleri bir başka niteliğin “ilkelerin bilgisi” ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda en çok dikkati çeken ise yöntem, teknik materyalleri çeşitlendirmede denge kurma ilkesidir. Eş zamansız modüllerden elde edilen bulgular, programın içeriğinde çevrimiçi eğitimde bireysel farklılıkların ele alındığını göstermiştir. Burada kazandırılmaya çalışılan, öğrencilerin farklı

özelliklerinin olması nedeniyle farklı öğrenme gereksinimlerinin olabileceği ve öğretmenin dersini tasarlarken bu durumu dikkate alarak yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmesi gerektiğidir. Eş zamanlı oturumlarda eğitimcilerin bu konuya önem verdikleri belirlenmiştir. Örneğin EZOK-Aralık-2 oturumunda aşağıdaki gibi süreç gelişmiştir:

[00:38:14] “Soru-cevap etkinliği yapılıyor. Eğitimci soruları tek tek ekrana yansıtıyor. Yanıtlar bir web 2.0 aracı üzerinden alınıyor. Bireysel farklılıklarla ilgili bir sorunun yanıtlandığı esnada eğitimci: ‘Daha öncelerde bundan çok bahsetmiştik değil mi? Yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmemiz önemli. Ancak bu konuda bir denge sağlanması gerekmektedir hocalarım. Bu çok önemli, aksi halde istediğimiz amaca ulaşamayabiliriz. Hatta belki de fazla çeşitlilik öğrencileri yorabilir, dikkatlerini dağıtabilir ve sıkılmaya başlayabilirler.’ diyor.”

Yukarıdaki oturum kaydında görüldüğü gibi, yöntem, teknik ve materyallerin çeşitlendirilmesinde denge kurmanın önemi eş zamanlı oturumlarda vurgulanmıştır. Analiz biriminde yapılan görüşmelerde de farklı öğrenen gereksinimleri için çeşitlendirme yapmanın önemini öğretmenlerin bildikleri, ancak bu konuda bir denge kurulması gerektiğinin program sayesinde öğrenildiği belirtilmiştir. Konuya ilişkin iki katılımcı öğretmenin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“... (Öğrencilerin) yapıları, karakterleri, istekleri, yetenekleri, beklentileri farklı. Her biri farklı yollardan farklı yönlerden öğreniyor ve bunu göz önünde bulundurarak dersi hazırlamak gerekiyor, doğru. Ben ne kadar eğitimi renklendirirsek ne kadar farklılaştırırsak o kadar çok öğrenciye ulaşabileceğimizi düşünüyordum. Ama bu çok da doğru değilmiş. Çok fazla çeşitlilik tam tersi etki yaratıyormuş yani abartmamak bir denge sağlamak gerekiyormuş. [K4]

“... Ne kadar çok farklı uygulama vesaire kullanırsak o kadar çeşitlendirmiş oluruz ve iyi olur diye düşünüyoruz ya bunun doğru olmadığını öğrendim. Fazla geliyor, kafalar karışıyor ve aksine daha sıkıcı oluyormuş. Bir denge gerekiyor burada. Yeteri kadar kullanmak lazım. [K5]

Yukarıdaki görüşler, bireysel farklılıkları dikkate alarak denge kurmadan yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmenin daha fazla öğrenciye ulaşmaya çalışmaktan çok hedeften uzaklaşılabilmesinin, dolayısıyla “ilkeler bilgisi” kapsamında değerlendirilebilecek çeşitlendirmede denge kurma ilkesinin katılımcı öğretmenler tarafından öğrenildiğini gösterebilir. Benzer bulguya, program değerlendirme anketinin “Bundan sonra neyi / neleri farklı yapacaksınız?” biçimindeki açık uçlu sorusuna verilen yanıtlar arasında belirlenen “Web araçlarını daha etkin ama dengeli kullanmaya çalışacağım.” [AS-Ekim] ve “Çok fazla web 2.0 aracı

kullanmayacağım.” [AS-Aralık] gibi ifadeler de kanıt gösterilebilir. Bulgular temelinde, katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi eğitimlerini tasarlarken öğrenci farklılıklarını göz önünde bulundurarak dengeli bir şekilde yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmeyi bilgi düzeyinde öğrendikleri söylenebilir.

4.2.2. Beceri

Katılımcıların ÇEEDTE mesleki gelişim programıyla birlikte bazı beceriler kazandıkları bulgulanmıştır. Bu becerilerin, “izlence ve ders tasarımı hazırlama”, “yöntem ve teknikleri kullanma” “ilkeleri kullanma” ve “etkileşimli uygulamalar geliştirme” üzerine olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların “izlence ve ders tasarımı hazırlama”da gelişme gösterdiklerini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, eş zamanlı oturumlarda yapılan etkileşimli bir ders tasarlayabilme ile ilgili öz değerlendirme etkinliklerinde katılımcıların olumlu yanıtlar verdikleri görülmüştür:

[02:42:22] “Eğitmen ‘Ne kadar hazırım?’ anket bağlantısını sohbet panosunda paylaştıktan yaklaşık 30 saniye sonra sonucu ‘Ortalama A2 seviyesinde olduğumuzu görüyorum. Hazır olmaya oldukça yakınız.’ diyerek paylaşıyor.” [EZOK-Ekim-1]

[02:50:03] “Oturum sonunda eğitmen tasarım görevlerini hatırlattıktan sonra ‘Ne kadar hazırım?’ anket etkinliğini gerçekleştiriyor. Anket sonucu ekranda A1 olarak duyuruyor.” [EZOK-Kasım-1]

[02:49:00] “Oturum sonunda eğitmen ‘Neredeyim?’ sayı doğrusunu paylaşıyor ve ‘Şu anda kendinizi nitelikli bir ders tasarlayabilme konusunda nerede görünüyorsunuz? Bizimle de paylaşır mısınız?’ diyor. Bazı katılımcı öğretmenler sohbet bölümünde 7, 8, 9 seviyelerinde olduklarını paylaşıyor.” [EZOK-Aralık-1]

Diğer yandan, söz konusu öğrenme görevinin bazı katılımcı öğretmenler tarafından net anlaşılamadığı için hatalı yapıldığı da belirlenmiştir. Örneğin, K2 görevi tam anlayamadığı için doğruluğundan emin olmadığı tasarımını göndermek istememiş ve gönderilen tasarımlara eğitmenlerin verdiği geribildirimlerden ve eş zamanlı oturumlarda yapılan yorumlardan hatalarını fark edip tasarımlarını düzenlediğini ifade etmiştir:

“...Tasarım ödevi vermişlerdi bize. Ben yapamadım, çünkü tam anlayamadım ne yapacağımı. Bir şeyler karaladım ama paylaşmadım. Sonra yapanların geribildirimlerine baktım. Canlı (eş zamanlı) oturumda da tasarımlarını sunanlar oldu. Oradaki... yorumlar, hatalar, geribildirimlerden sonra dedim, iyi ki paylaşmamışım. Ders tasarımımda o uyumlanma, merak uyandırma filan onlar hep karışmış. İzleneyi zaten hiç anlamamışım. Sonra baştan yaptım. O

akşam gönderdim. Hani gönderebilirsiniz dediler... Geribildirim de aldım. Olmuş yani.” [K2]

Bu durum ikinci eş zamanlı oturumlarda gerçekleştirilen tasarım paylaşımları sırasında da dile getirilmiştir. Örneğin,

[02:01:58] “Gönüllü bir katılımcının izlencesini ve ders tasarımını sunduğu esnada sohbet bölümünde ‘Ben izlenceyi çok farklı düşünmüşüm. Düzeltip tekrar göndereceğim.’, ‘Ben [çevrimiçi eğitim akışı] aşamaları(nı) karıştırmışım, hocamızın tasarımı iyi örnek oldu.’ gibi ifadeler yazılıyor.” [EZOK-Aralık-2]

biçimindeki alıntı, bazı katılımcıların paylaşılan tasarımı(ları) örnek alarak hatalarını giderdiğini ve “izlence ve ders tasarımı hazırlama” açısından gelişme gösterdiklerini ortaya koyabilir. Eğitimcilerin, izlence ve ders tasarımının birbirinin yerine kullanıldığına ilişkin geribildirimleri de söz konusu becerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Örneğin, Ekim ayında yürütülen programda katılımcılardan birinin tasarımına eğitmenin; izlenceyi, ders tasarımıyla karıştırdığını ve izlencenin özelliklerini hatırlatan geribildirim sunduğu belirlenmiştir:

“...Bu paylaşımınız Ders Tasarımı formatında değil de yukarıda şablon örnekte verildiği gibi izlencede olması gereken bölümlerden oluşması daha uygun olurdu. Sanal oturumda da belirttiğimiz gibi izlence öğrenci, öğretmen ve veliler için bir yol haritasıdır. Çevrimiçi eğitimlerde öğrencilere hatta velilere kılavuzluk yapar sağlar. Ders tasarımından daha kapsamlı ve daha uzun süreci (ünite ya da haftalık kazanımları) kapsar.” [DİT-Ekim]

Ulaşılan bulgular, kimi zaman izlencelerin ders tasarımıyla karıştırıldığını ya da eksik bilgilerden kaynaklı hatalar yapıldığını gösterse de eğitimcilerin geribildirimleri ve eş zamanlı oturumlardaki paylaşımlarda sunulan geribildirimlerle bu hataların fark edildiği ve düzeltildiği söylenebilir.

Katılımcıların program sürecinde hazırladıkları tasarım görevleri incelendiğinde, *bilgi* temasında açıklanan niteliklerin, izlence ve ders tasarımı hazırlama görevlerinde kullanıldığı, yararlanıldığı ortaya çıkmıştır:

“Bir katılımcı öğretmen dokuzuncu sınıf biyoloji dersi ‘Canlıların yapısını oluşturan organik bileşikleri açıkla.’ kazanımı için ev metaforu kullanarak ders planı hazırlamıştır. Planda evi oluşturan çatıda kazanım, kapıda uyumlama etkinliği ve evin katlarında sırasıyla merak uyandırma, ilgiyi odaklama, öğrenme deneyimi ve deneyimin paylaşılmasına ilişkin etkinlikler yazmıştır. Evin kolonlarına ise prensiplerini yazmıştır. Tasarımda ilgiyi odaklama aşamasında bir web 2.0 aracıyla soru-cevap etkinliğinin yapılacağı ve deneyimin paylaşılması aşamasında öğrencilerin grup çalışması yaparak ürün ortaya çıkarmaları beklendiği anlaşılmaktadır.” [DİT-Kasım]

“Bir katılımcı öğretmen okul öncesi beş yaş sınıfına yönelik hazırladığı ders planında ‘Hareketleri sesle eşzamanlı taklit eder.’ şeklinde ifade ettiği kazanım için ev metaforunu kullanmıştır. Planda evi oluşturan çatıda kazanım, kapıda uyumlama etkinliği ve evin katlarında sırasıyla merak uyandırma, ilgiyi odaklama, öğrenme deneyimi ve deneyimin paylaşılmasına ilişkin etkinlikler yazmıştır. Evin kolonlarına ise prensiplerini yazmıştır. Tasarımda deneyimin paylaşılması aşamasında öğrencilerden emoji kullanarak dönüt alma tekniğinin kullanılacağı anlaşıyor.” [DİT-Aralık]

“Bir katılımcı öğretmen dokuzuncu sınıf matematik dersi için hazırladığı izlençe tasarımı derste neler işleneceği ve bunların nasıl ele alınacağı konusunda bilgilendirme yapmış ve derse gelmeden önce öğrencilerden beklediklerini yazmıştır. Ölçme değerlendirme kısmında ders sonrası öğrencilerden Çıkış Bileti etkinliği ile öz değerlendirme yapılacağını belirtmiştir.” [DİT-Ekim]

Yukarıdaki betimsel olarak sunulan izlençe ve ders tasarımı hazırlamama görevlerini özetleyen alıntılarda, katılımcıların ders tasarımlarında ev metaforu kullanmaları, dersi çevrimiçi eğitim akışına uygun olarak hazırlamaları ve web 2.0 araçlarını dersle bütünleştirmeleri, izlençe tasarımlarında da programda kullanılan bir öz değerlendirme yönteminden faydalanmaları çevrimiçi eğitimi etkileşimli kılacak “yöntem ve teknikleri kullanma” becerisi kazandıklarını gösterebilir.

Katılımcıların hazırladıkları ders tasarımlarına öğretmenlerin verdiği geribildirimlerde de “ilke kullanma” bakımından yöntem, teknik ve materyallerde çeşitlemede denge kurma ilkesinin kullanıldığını destekleyen bulgular tespit edilmiştir. Bir katılımcının ders tasarımına ilişkin öğretmenin geribildirimi içinde “...Web 2.0 araçları az ve öz olmuş. Bu anlamda materyalleri çeşitlendirirken bir denge gözetmeniz çok yerinde...” [DİT-Aralık], “Farklı öğrenme hızına ve stiline sahip öğrencileriniz için süreç içinde önlemler alıyorsunuz ve bunlarda denge sağlanmış... Beş günlük bir ders planlaması için iki adet web 2.0 aracı gayet yeterli görünüyor.” [DİT-Ekim] şeklindeki öğretmen geribildirimleri, öğretmenlerin öğrendiği bilgileri beceriye dönüştürmek için ortaya koydukları öğrenme görevlerinde bu bilgileri kullandıklarını gösterebilir. Şöyle ki; öğretmenler çoğu tasarıma farklı yöntem, teknik ve materyallerin dengeli bir şekilde ders tasarımlarına dâhil edildiğine ve bunun çok yerinde kullanıldığına ilişkin geribildirimler vermişlerdir.

Ulaşılan bulgular, katılımcıların orta düzeyde çevrimiçi eğitimde “etkileşimli uygulamalar geliştirme” becerisini kazandıklarını gösterebilir. Şöyle ki, program değerlendirme anketine verilen yanıtları incelendiğinde, anketin “Uzaktan eğitimde

etkileşim yaratacak yeni uygulamalar geliştirebilirim.” maddesinin ortalaması, Ekim’de 1 ile 5 arasında 3.5 (n=96) , Kasım’da 3,00 (n=90) ve Aralık’ta 3.2 (n=97)’dir. Bu becerinin orta düzeyde gelişmesini analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerden K2, yeni uygulamalar geliştirebilmek için bir takım dijital becerilere sahip olmak gerektiğine, daha fazla zamana ve pratiğe gereksinim duyduklarına bağlamıştır:

“Bu programdan sonra evet bir izlence oluşturabilirim. Evet dersimi etkili olacak şekilde tasarlayabilirim. Ama tam olarak yeni bir uygulama geliştirmek... zor gibi. Mesela etkileşimi kuvvetlendirecek bir araç, bir materyal geliştirmek gibi. Hem de dijital olacak. Bunun için öncelikle teknoloji anlamında bayağı donanımlı olmak lazım. Ben şu anda yapamam bunu... Fikir olarak, düşünce olarak neler yapılabilir, buna örnekler verebilirim ama kendim hazırlamak... Mesela web 2.0 araçlarını kullanarak yeni bir materyal geliştirme becerisi anlamında düşünürsek... bana yol gösterdi bu konuda. Ama yine kendim zaman ayırıp daha çok çabalamam, pratik yapmam gerekiyor. Tam yetkinim diyemem.” [K2]

Bulgu, yeni bir uygulama geliştirmede mesleki gelişim programının öğretmenlere yol gösterici olduğunu ancak bu konuda gerekli yetkinlikleri kazanabilmede tek başına yeterli olmadığını gösterebilir. Yine de programın yeni uygulamalar geliştirmede katkısının olduğu belirlenmiştir. Örneğin K2, program sürecinde, özellikle de eş zamanlı oturumlarda gördüklerinden cesaret alarak kendi sınıfları için bazı materyaller geliştirdiğini dile getirmiştir:

“... Çok çeşitli teknik gösterdiler. Mesela benim hiç aklıma gelmeyecek ama çok basit şeyler... uygulamalar yaptılar. Tabi online ortam olduğu için her şey dijital... Materyaller filan hep web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış. Bazıları çok hoşuma gitti. Mesela zarf oyunu vardı, çok hoşuma gitti. Dedim ben niye yapmıyorum. Hemen akşamında araştırdım. Önce nerden hangi uygulamadan yapılıyor buldum. Sonra hazırladım, içine kendi sınıflarıma göre sorular hazırladım. Hatta çocuklar heyecanlanır diye ses efektleri koydum. Doğruya ayrı, yanlışla ayrı sesler... alkış sesleri filan...” [K2]

Ulaşılan bulgular temelinde, çevrimiçi etkileşim yaratacak yeni uygulamalar geliştirebilmenin bir takım dijital beceriler, zaman ve pratik gerektirdiğini ancak ÇEEDTE mesleki gelişim programındaki uygulamaların katılımcı öğretmenleri cesaretlendirerek bazı girişimlerde bulunmalarını etkilediği söylenebilir.

4.2.3. Tutum

ÇEEDTE mesleki gelişim programında katılımcıların yeni bilgi ve beceriler kazanımlarının yanında bazı tutumlar için gerekli farkındalıklar geliştirdikleri de bulgulanmıştır. Bunlar, “çevrimiçi eğitimin verimliliğini fark ediş”, “bireysel

farklılıkları fark ediş” ve “yeni yöntem, teknik ve materyal kullanmaya isteklilik” şeklindedir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenler, programla birlikte “çevrimiçi eğitimin verimliliğini fark ediş” yaşadıklarına, diğer bir anlatımla, çevrimiçi eğitimde etkileşim sağlamanın mümkün olabileceği ve verim alınabileceğine ilişkin farkındalık geliştirdiklerine dair bulgular elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin aktif katılımı sağlanırsa, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturulursa, bu verimin elde edilebileceğini düşünmektedir. Örneğin K2’nin “Öğrenciyi etkin hale getirdikten sonra çevrimiçi eğitim de gayet verimli olabiliyor onu anlamış oldum.” ifadesi, ulaşılan bulgunun kanıtı olarak gösterilebilir. Benzer şekilde, program değerlendirme anketinden elde edilen bulgular, fiziksel uzaklığın yaratabileceği boşluğu azaltacak yöntemlerle çevrimiçi eğitimin verimli hale getirilebileceğinin fark edildiğini göstermiştir. Anketteki “Bundan sonra neyi/neleri farklı yapacaksınız?” biçimindeki açık uçlu soruya bazı katılımcıların yazdığı “Web 2.0 araçları daha etkin kullanarak, ders içi etkinliklerimi zenginleştirerek verimi arttırmaya gayret edeceğim.” [AS-Ekim], “Çeşitli dijital materyaller ve yöntemler kullanarak transaksyonel uzaklığı azaltmaya çalışacağım.”, “Aktif katılımı prensip haline getireceğim. Bu sayede fiziksel uzaklığın etkisini azaltabilirim.” [AS-Kasım] ve “Nitelikli bir ders için eğlenceli ve güvenilir bir sınıf ortamı oluşturmak şart.” [AS-Aralık] gibi yanıtlar ulaşılan bulgunun kanıtları olabilir.

Daha önce hazırlıksız olmaktan ve tecrübesizlikten dolayı çevrimiçi eğitimin verimli olamayacağını düşünen katılımcıların, program sonunda fikir değiştirdikleri dolayısıyla çevrimiçi eğitimin verimi konusunda farkındalıklarının oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin katılımcı öğretmen görüşleri aşağıdadır:

“Önceden... pandemi döneminde... hani anlatıyorduk biz de tecrübesizdik... Öğrencileri katamıyorduk... Böyle kendi kendimize anlatıyormuş gibi düşünüyorduk çoğu zaman. Ama bu teknikleri öğrendikten sonra veya bu teknikleri derse uyguladıktan sonra artık öğrenci de etkileşime geçiyor. Öğrenci de aktif hale geliyor derslerde. Aslında artık öğrencinin aktif olabileceğini düşünüyorsun ve etkili ders işlenebileceğini düşünüyorsun.” [K1]

“Açıkçası ben uzaktan eğitimi pek sevmiyorum. Yüz yüze kadar etkili olabileceğini düşünmüyorum ya da düşünmüyordum diyeyim. Çünkü bu uzaktan eğitim kavramı covidle birlikte bir anda girdi hayatımıza. Daha önce hiç yapmadığımız, tecrübe edinmediğimiz bir şey... Ne yapacağız, nasıl yapacağız bilmiyorduk. Öğrencilerin kameraları kapalı, derse katamıyorsun... Onlar da şaşkındı tabi... Onlar için de yeni bir şeydi. Adapte olamadık...

verimli olamadı. Sonra zaten yüz yüze geri döndük. Ama işte MESEMDi, diplomaydı (diploma telafi) yine uzaktan eğitim yapıyoruz ve yine katılım konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Ama bu eğitim bize çok şey öğretti. Benim düşüncem de değişti açıkçası. Burada gösterilen uygulamalar yapıldığında, öğrenci de derse katılıyor, ders de verimli geçiyor. Ben de artık uzaktan eğitimin de verimli olabileceğini düşünüyorum.” [K5]

Bulgular, mesleki gelişim programının katılımcı öğretmenlerin etkileşimi sağlayacak uygulamaları hayata geçirdikten sonra çevrimiçi eğitimin verimli olabileceğini fark ettiklerine işaret etmektedir.

Program katılımcıları, mesleki gelişim programı sonunda “bireysel farklılıkları fark ediş” açısından daha çok gelişim gösterdiğini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Program değerlendirme anketinin “Çevrimiçi eğitimde de öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.” biçimindeki maddesine Ekim’de 1 ile 5 arasında ortalama 4 ($n=96$), Kasım’da 4.5 ($n=90$) ve Aralık’ta ise 4.7 ($n=97$) olarak puanladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, anketin “Uzaktan eğitimde de dersler farklı öğrenme stillerine yönelik farklılaştırılabilir.” biçimindeki maddesine katılımcıların verdikleri puan ortalaması tüm anketlerde 4 olarak gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların çevrimiçi derslerde bireysel farklılıkları önemsedikleri söylenebilir.

Anketin “Bundan sonra neyi/neleri farklı yapacaksınız?” biçimindeki açık uçlu sorusuna “Çocukların farklılıklarını daha çok göz önünde bulundurmaya çalışacağım.” “Öğrencilerin farklılıklarını gözeceğim. [Bu farklılıkların] Yöntemlerimizi seçerken bize ilham olacağını, dersi verimli hale getireceğini düşünüyorum.” [AS-Kasım] ve “Bireysel farklılıklara daha çok dikkat edeceğim.” [AS-Aralık] biçiminde yazılan ifadeler, katılımcıların bireysel farklılıklara ilişkin farkındalıklarının program sayesinde daha çok arttığını gösterebilir.

Katılımcı öğretmenlerin ders tasarımları ve bunlara verilen eğitmen geribildirimleri incelendiğinde, bazı tasarımlarda bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Aralık ders tasarımları içerisinde, bir katılımcı öğretmenin ev metaforuyla hazırladığı ders tasarımında tutum ve prensipleri yansıtan kolonlardan birine “Herkes öğrenebilir.” yazmıştır. Kasım ders tasarımları arasındaki bir tasarıma ise eğitmen tarafından “...Deneyim paylaşımı etkinliğinde öğrencilerinizin öğrenmelerini kendilerinin belirledikleri stillerde arkadaşlarıyla paylaşmalarına zemin hazırlayan bir çalışmayla sonlandırmanız

tasarımının güçlü yönlerinden biri olarak görmekteyiz.” şeklinde yorum yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda, katılımcı öğretmenlerin ders tasarımlarında tutum, prensip ve öğrenme etkinliklerini planlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha çok dikkate almaya özen gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların mesleki gelişim programı sonunda “yeni yöntem, teknik ve materyal kullanmaya isteklilik” gösterdiklerine ilişkin bazı bulgulara da ulaşılmıştır. Görüşmelerde, katılımcı öğretmenlerin programdan önce de çeşitli yöntem, teknik ve materyal kullandıklarını, ancak bunların genellikle aynı özellikler gösterdiği anlaşılmıştır. Çünkü hâlihazırda alışılmış uygulamalar yapmak daha pratik gelmiştir. Ancak bu mesleki gelişim programı, katılımcı öğretmenlerin yöntem, teknik ve materyal konusunda farkındalıklarını arttırmış ve derslerine canlılık getireceği düşüncesiyle onları kullanmaya cesaretlendirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin programda gösterilen bazı teknikleri hem öğrendiklerini hem de derslerindeki kendi uygulamalarına dâhil etmeye karar verdikleri anlaşılmıştır. Konuya ilişkin K3’ün görüşü şu şekildedir:

“... Çok farklı teknikler kullanmak konusunda çok istekli değilim. Evet belli başlı şeyler yapıyorum. Görseller, videolar, soru-cevaplar, karşılaştırmalar filan çok yaparım. Ama bunlar hep hazırdır. Çoğunlukla benzer şeyleri kullanırım. Bunlar nasılsa işliyor diye. Ama fark ettim ki, derya deniz şey var, materyal, teknik anlamında. Derse canlılık getirmek lazım, yenilik yapmak lazım. Örneğin pekiştireç vermek... Aslında biliyordum ama mesela [pekiştireç olarak] emoji kullanımı yaptığım bir şey değildi. Bunu hem öğrendim hem de böyle bir tutum geliştirdim diyebilirim. Yani onları bu şekilde kullanabileceğimi bilmiyordum. Hem hoşuma da gitti. Emojilere karşı bir sempati oluştu. Ben de farklı pekiştireçler kullanıyordum ama özellikle emoji kullanımının çevrimiçi eğitimde bu kadar etkili olabileceğini düşünmemiştim. Dolayısıyla derslerimde kullanmaya karar verdim...”

Bazı katılımcı öğretmenlerin ise, çalıştıkları sınıf ya da okul ortamından memnun olmadıkları için motivasyonlarının düşük olması ya da öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanması sebebiyle yeni yöntem ve teknikleri sınıflarına taşıma konusunda tereddüt ettikleri anlaşılmaktadır. Öte yandan programın kendilerinde bir istek oluşturduğu tespit edilmiştir:

“...En azından pratikte olmasa bile düşüncemde fark oluştu. Belki şu anda çalıştığım okuldan, sınıflarımdan dolayı hevesim yok. Bir de nasıl tepki verirler bilemiyor insan. Ama çok beğendiğim şeyler var. Çok güzel yöntemler, materyaller... Mesela ben programdan sonra da araştırdım biraz. Çok fazla yapılabilecek şey var. Derslerde kullanmayı çok isterim aslında.” [K4]

“Ben hepsini çok sevdim. Ben daha çok soru-cevap şeklinde ders işliyorum. Biraz daha [merkezi] sınavlara yönelik çalışıyoruz öğrencilerle. Ama dersime yeni teknikler, yeni materyaller eklemek istiyorum. Ama bir yandan düşünüyorum şimdi bu nerden çıktı hocam, oyalama bizi derler mi? ... bilemiyorum. Ama bu program bende bir istek oluşturdu... Dersime yenilik katmalıyım, yeni yöntemler kullanmalıyım, farklı materyaller bulmalıyım diye düşündüm. Yine sınavlara hazırlanırız ama farklı yöntemler olabilir. Hatta kızdım kendime, neler neler yapılıyor... Eğitimde arkadaşlar anlatıyordu böyle kendi uygulamalarını filan. Ben niye yapmıyorum dedim. Ben de yapmalıyım ... Henüz yapmadım ama yapacağım.” [K1]

Katılımcı öğretmenlerin hazırladıkları tasarımlarda, kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin onların ufkunu genişlettiği ve kendi sanal sınıf ortamlarına taşıyabilecekleri yeni uygulamalar için istek ve heves duydukları görülmüştür. Kasım ikinci eş zamanlı oturumunda bir katılımcının, ders tasarımını sunduğu sırada, tasarımındaki Çıkış Bileti etkinliğini anlatırken:

[02:26:00] “Ben açıkçası daha önce öğrencilerime hiç öz değerlendirme yaptırmadığımı fark ettim. Bu yüzden özellikle bu etkinliği tasarıma ekledim. Bundan sonra sınıflarımda da uygulamayı düşünüyorum.” [EZOK-Kasım-2]

şeklindeki açıklaması, ulaşılan bulguyu destekleyebilir. Dolayısıyla mesleki gelişim programının katılımcıların uygulamalarını gözden geçirmelerine ve bunlarda bazı yenilikler yapmaya yönelik kararlar almalarını etkilediği söylenebilir.

4.3. Örgütsel Destek ve Değişim

Bu başlık altında, “ÇEEDTE mesleki gelişim programı bağlamında analiz birimindeki okulda örgütsel destek ve değişim açısından neler yaşanmıştır?” biçiminde ifade edilen üçüncü alt değerlendirme sorusuyla ilişkili bulgular yer almaktadır. *Programdan Haberdar Olma*, *Meslektaş Paylaşımları* ve *Öğrenci Geribildirimleri* temaları, örgütsel destek ve değişim ile ilgili üçüncü değerlendirme sorusuyla ilişkilendirilmiştir. Örgütsel destek ve değişime ilişkin tema, alt tema ve kodları Tablo 12’de sunulmuştur.

4.3.1. Programdan Haberdar Olma

Bir öğretmenin mesleki gelişim programından nasıl haberdar olduğu örgüt kültürünün öğretmen üzerindeki etkisini ya da bu öğretmenin örgüt kültürüne olan katkısını gösterebilir. Bu tema, *kurumsal faktörler* ve *meslektaş faktörü* olmak üzere iki alt temadan oluşmuştur.

Tablo 12. Örgütsel Destek ve Değişime İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
4.3.1. Programdan Haberdar Olma	Kurumsal Faktörler	• MEBBİS • Web sayfası • Sivil toplum kuruluşunu takip
	Meslektaş Faktörü	• Sivil toplum kuruluşundaki gönüllü eğitmenler • Farklı okullardaki meslektaşlar • Aynı okuldaki meslektaşları
4.3.2. Meslektaş Etkileşimi	Örgüt içinde	• İletişim ve paylaşım • Uygulamaya dönük kararlar
	Örgüt dışında	• Fikir ve materyal paylaşma • Tasarım paylaşma
4.3.3. Öğrenci Geribildirimleri	Katılımcı Öğretmenlerin Derslerindeki Değişimler	• Dijital materyal kullanımının artması • Derse teknolojinin daha fazla dahil edilmesi • Derse katılımın artması • Sınıf kültürünün değişmesi
	Okuldaki Diğer Öğretmenlerin Sınıf Uygulamalarındaki Değişimler	• Benzer tekniklerin kullanılması

Program değerlendirme anketinin “Programdan nasıl haberdar oldunuz?” şeklinde ifade edilen maddesine katılımcıların üç ÇEEDTE’nin sonunda sırasıyla ilişkin %75’inin ($n=96$) [AS-Ekim], %78’inin ($n=90$) [AS-Kasım] ve %70’inin ($n=97$) [AS-Aralık]’ta ya “MEBBİS” (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) portalındaki hizmet içi eğitim modülünden ya da programı gerçekleştiren sivil toplum kuruluşunun “web sayfası”ndan haberdar oldukları belirlenmiştir. Bazı katılımcıların programı yürüten “sivil toplum kuruluşunu takip” ettiği ve düzenlediği tüm mesleki gelişim programlarına katıldığı belirlenmiştir. Bu durum, Ekim’de %10, Kasım’da %12 ve Aralık’ta %10 oranındadır. Sivil toplum kuruluşunun tüm programlarına katılanların bazıları, okuldaki uzaktan eğitim veren meslektaşlarını da programdan haberdar ettiğini belirtmiştir. Anketin “Bu değerlendirmenin dışında eğitim programına ya da XX’e (kurum adı) yönelik başka geribildirimleriniz varsa, bizimle paylaşır mısınız?” biçiminde ifade edilen açık uçlu sorusuna “XX’in (kurum adı) tüm eğitimlerine katılıyorum. Herkese öneriyorum. Bu eğitimi de okuldaki uzaktan eğitim veren tüm arkadaşlarıma önerdim.” [AS-Ekim] ve “XX’in (kurum adı) kendime uygun eğitimlerini kaçırmamaya çalışıyorum. Okuldaki öğretmen arkadaşlarım da benim

sayemde sizi tanıdı. ÇEEDTE’ni de okulda online ders veren öğretmenlere önerdim.” [AS-Aralık] gibi ifadeler ulaşılan bulgunun kanıtları olarak gösterilebilir.

Katılımcıların programdan haberdar olmasında *meslektaş faktörü* de etkili olmuştur. Program değerlendirme anketindeki “Programdan nasıl haberdar oldunuz?” maddesine verilen yanıtlardan “XX’de (kurum adı) gönüllü eğitimci olan arkadaşımın öğrendim. Ben de kendi okulumdaki arkadaşlara söyledim.” [AS-Aralık] şeklindeki açıklama, “sivil toplum kuruluşundaki gönüllü eğitimci”nin böyle bir programın varlığını öğrendiklerinde kendileriyle aynı okulda çalışan meslektaşlarına haber verdiklerini gösterebilir.

Program değerlendirme anketlerindeki “Programdan nasıl haberdar oldunuz?” maddesine ilişkin yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların Ekim’de %7’sinin ($n=96$) Kasım’da %6’sının ($n=90$) ve Aralık’ta %9’unun ($n=97$) programı başka meslektaşlarından duydukları anlaşılmıştır. Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin de programdan meslektaşları sayesinde haberdar oldukları tespit edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin bazılarının “farklı okullardaki meslektaşlar”ından, hatta başka bir şehirde görev yapan arkadaşlarından programı duyduklarını göstermiştir. Duruma ilişkin katılımcı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“... İlk bir arkadaşım sayesinde öğrendim. Başka bir şehirde matematik öğretmeni... Ben MESEM ve diplomalara [DT] ders verdiğimden, online zor oluyor diye anlatmıştım, o da bu eğitimden bahsetti. O katılmış bana da faydası olabilir diye önerdi, ben de öylelikle başvurdum.” [K1]

“Bir arkadaşımın duyduğum ben bu eğitimi. Bizim okulda değil de başka bir yerde... Onlarınki mesleki eğitim merkezi direk. Onun dersleri hep online. İşte o katılmış, hoşuna gitmiş. Hatta ben aradım bir akşam, eğitimdeyim dedi. Dedim ne eğitim(i)...orda anlattı. Hadi dedim ben de başvurayım...” [K4]

Bazı katılımcı öğretmenlerin (K2, K3, K5) de programı “aynı okulda çalışan meslektaşlar”ından duydukları anlaşılmıştır. K3, “Okuldan bu eğitime katılan bir arkadaşımın duyduğum. Ben de katılmak istedim.” diyerek görüş bildirmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerle aynı okulda görev yapan değerlendiricinin tez konusunun bu programla ilgili olması da katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programına başvurmada etkili olabilir. Bu konuda K2 ve K5 şu şekilde görüşler belirtmiştir:

“...İşte baktık sen harıl harıl bir şeyler çalışıyorsun, sordum öğrendim. Böyle bir eğitim var ve onu değerlendiriyorsun. Benim de MESEM öğrencilerim var ve derslerimiz de online olduğu için dikkatimi çekti, katılmak istedim. Biz birkaç arkadaş birlikte katıldık. Yani arkadaşlarım vardı zümremden ve başka

bir zümreden... Benimle aynı zamanda eğitime katılan. Hani biz birbirimizi teşvik etmiş olduk.” [K2]

“Zümredeşlerimden... haberim oldu. Teneffüste kahve içerken bir eğitime başvurduklarından bahsediyorlardı. Merak ettim sordum. Sen de bu konuda tez yapıyormuşsun onu söylediler. Ben de hani böyle eğitimlere açık biri olduğum için ve online derslerim de var, belki faydası olur diye eğitime başvuruda bulundum.” [K5]

Görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenler hem kendi okullarındaki hem de farklı okullardaki meslektaşlarından program hakkında bilgi edinmişlerdir. Yanı sıra, okul içinde yapılan paylaşımların programa katılma konusunda teşvik edici etkisi olduğu görülmüştür.

4.3.2. Meslektaş Etkileşimi

Analiz biriminde yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin meslektaşlarıyla bazı paylaşımlar yaptıklarını göstermiştir. Bu paylaşımlar *örgüt içinde* ve *örgüt dışında* olarak sınıflanmıştır.

Bulgular, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programı sürecinde *örgüt içinde* “iletişim ve paylaşım” içinde olduklarını göstermiştir. K2 “Birbirimize destek olduk. Birbirimizle hep iletişim halindeydik. Eğitim sırasında mesajlaştık. O bile eğlenceliydi. İnsan özlüyor öğrenci gibi olmayı.” diyerek mesleki gelişim programı sürecinde iletişim ve paylaşım içinde olmaktan keyif aldıklarını vurgulamıştır. Ayrıca özellikle okuldaki meslektaşlarla birlikte programa katılmanın birtakım katkılarının olduğu ortaya çıkmıştır:

“...Eğitim esnasında zaten WhatsApp’tan hep yazışıyorduk. Kaçırdığımız yer olduysa ya da anlamadığımız bir şey oradan soruyorduk. O anlamda iyi oluyordu. Hani eğitimi bölüp ne yapıyorduk şimdi anlamadım filan demeye gerek kalmadı.” [K2]

“Bazen anlamadığımız şeyler oluyordu, hemen birbirimize soruyorduk. Şimdi ne yapacağız filan gibi. Böyle, eğitime birlikte katılınca daha iyi oluyor bizim açımızdan... Birlikte öğreniyor gibi oluyoruz. Ertesi gün kritik yapıyoruz. Örneğin, ben bir ara telefonla konuşmak durumunda kaldım. Yaklaşık 15 dakika uzaklaştım. Hemen arkadaşlara sordum. Neler kaçırdığımı anlattılar. Birlikte katılmanın böyle de bir avantajı var.” [K5]

Görüldüğü üzere, aynı okuldan bir mesleki gelişim programına katılım olduğunda; katılımcı öğretmenler arasında iletişimin artması, anlaşılmayan noktalarda birbirine destek olunması ve birlikte öğrenmenin gerçekleşmesi gibi katkılardan söz edilebilir. Yanı sıra, katılımcı öğretmenler program sonrasında derslerde kullanılabilecek uygulamalara ilişkin bazı paylaşımlarda bulunmuşlardır. K5 bu

paylaşımları “Aynı zümreden bir arkadaşım vardı katılanlar arasında. Onunla konuştuk neler yapabiliriz, neleri uyarlayabiliriz derslerimize diye. İşte ben şunu uyguluyorum... işe yarıyor gibi...” diyerek açıklamıştır. Benzer şekilde, programa birlikte katılan diğer zümre ya da şube öğretmenlerinin programdan sonra bir değerlendirme yapıp “uygulamaya dönük kararlar” aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sevebileceği ve katılımlarını arttırabilecek yöntemlerin çeşitlendirilmesi, web 2.0 araçlarının derse dâhil edilmesi, programda öğrenilenlerin sınıflara uyarlanması gibi resmi nitelikte olmayan kararlar aldıkları ortaya çıkmıştır. Konuya ilişkin bazı katılımcı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“...[zümre] arkadaşımın sonrasında da derste uygulayabileceğimiz yöntemleri konuştuk ama öyle resmi bir karar filan almadık.” [K3]

“Diploma telafi sınıfına ortak girdiğimiz için ve birlikte eğitime katıldık bu öğretmenlerle eğitimden sonra da değerlendirme yaptık. Toplantılarımızda hep zaten hep karar alıyoruz. Yöntem teknikler çeşitlendirilecek, teknoloji uygulamaları daha çok dâhil edilecek diye. Yine bunlar üzerine konuştuk. Öğrendiklerimizden yola çıkarak web 2.0 araçlarını daha çok kullanalım dedik. Ama özellikle bu eğitimden sonra resmi bir karar aldık mı, hayır. Aynı fikirde olduğumuz şeyler var mesela hani şunu uygulayabiliriz aslında şunu severler gibi dediğimiz şeyler oldu, ama bunu aramızda konuştuk öyle resmi bir karar almadık yani. Ama şunu konuştuğumuzu da hatırlıyorum. Bu eğitimde gördüğümüz gibi şeyler uyguladığımızda [Öğrenciler] derste daha aktif oluyorlar.” [K5]

Alıntılar, katılımcı öğretmenlerin program sürecinde birbirlerinden destek olarak programdan en iyi şekilde yararlanmaya çalıştıklarını gösterebilir. Program sonrasında yaptıkları paylaşımlar da okulda oluşabilecek değişime yönelik bir adım olarak değerlendirilebilir.

Ulaşılan bulgular, katılımcı öğretmenlerin *örgüt dışında* da, kendi okullarının dışındaki meslektaşlarıyla bazı paylaşımlar yaptığını göstermiştir. K4, program sonrasında öğrendiklerinden yola çıkarak başka şehirlerde görev yapan arkadaşlarıyla “fikir ve materyal paylaşma” etkileşimlerinin olduğundan söz etmiştir:

“İstanbul’da benle aynı branştan başka bir arkadaşım daha var, onunla da paylaşımda bulundum. O da aynı... MESEM dersleri veriyor online. Eğitimde yaptıklarımızdan örnekler verdim, onun da çok hoşuna gitti. O da bana başka uygulamalar anlattı. Bana birkaç internet sitesi önerdi. Hatta kendisinin hazırladığı materyallerden gönderdi. Aramızda böyle bir paylaşım oldu bu eğitim sonrasında.” [K4]

Benzer şekilde ikinci eş zamanlı oturumlarda yapılan tasarım paylaşımları sırasında katılımcı öğretmenlerin kendi uygulamalarından bahsetmesi, geribildirim

almaları, diğer katılımcı öğretmenlere önerilerde bulunması ya da fikir alışverişinde bulunmaları da buna örnek gösterilebilir. Yanı sıra K2, mesleki gelişim programındaki katılımcı öğretmenlerden birinden “tasarım paylaşma” talebinde bulunduğunu belirtmiştir. K2, eş zamanlı oturumdaki tasarım paylaşımı sırasında beğendiği bir ders tasarımının sahibine ulaştığını ve bu tasarımı izin dâhilinde kendi sınıflarına uyarladığını dile getirmiştir:

“Oradaki (eş zamanlı oturumda) biriyle... o da İzmir’de bir okulda tarih öğretmeni idi. Bir tasarım paylaşmıştı. Ben çok beğenmiştim. Ben o kişiyi sosyal medyada aratıp buldum ve mesaj yazdım. Tasarımını çok beğendiğim ve kendi derslerime uyarlayabilirim diye düşündüm, öyle biraz konuştuk kısaca. Hatta o da orda eğitimde paylaşmadan önce kendi öğrencileriyle derste denemiş... Öğrencilerin çok hoşuna gitmiş. Çok eğlenceli ve katılımlı bir ders olmuş. Benim de dersime uyuyordu o tasarım. Zaten tasarımdaki kazanımı da güncel yazmış yani o konuyu işliyorduk o zaman. Sonra ben de aldım onu uyguladım. İzin istedim tabi hatta kendisi gönderdi bana. Ben onu biraz değiştirdim. Birkaç şey çıkardım ekledim. Ölçme-değerlendirme ekledim. Çok güzel bir ders olmuştu. Hala o tasarımı hazırda tutup kazanıma göre bir şeyler değiştirip yapıyorum. Hatta kendi zümre arkadaşına da benim uyarladığım halini verdim. Onun da çok hoşuna gitti.” [K2]

K2’nin yaşadığı bu deneyim, mesleki gelişim programının katılımcı öğretmenlere örgüt dışındaki meslektaşlarının uygulamalarını görüp birbirlerinin ders içi uygulamalarını geliştirmesi bakımından fırsat tanıdığını ve bunun sonucunda okullarındaki uygulamaları etkilediğini gösterebilir.

4.3.3. Öğrenci Geribildirimleri

Örgütsel destek ve değişimle ilişkilendirilen temalardan sonuncusu öğrenci geribildirimleridir. Söz konusu geribildirimlerin, *katılımcı öğretmenlerin derslerindeki değişimler ve okuldaki diğer öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimler* olmak üzere iki alt temada sınıflanabileceği düşünülmüştür.

Katılımcı öğretmenlerin derslerindeki değişimler “dijital materyal kullanımının artması”, “derse teknolojinin daha fazla dahil edilmesi”, “derse katılımın artması” ve “sınıf kültürünün değişmesi”; *okuldaki diğer öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimler* ise “benzer tekniklerin kullanılması” şeklinde gerçekleşmiştir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerden K3’ün “Öğrencilerim benim ve birkaç öğretmenin daha derslerinde daha sık dijital materyal kullandığını söylemişlerdi.” ve K5’in “... [Öğrenciler] derste teknolojiyi ve dijital materyalleri

kullanmam konusunda artış gözlemlediklerini söylüyorlar.” şeklindeki görüşleri “dijital materyal kullanımının artması” ve “derse teknolojinin daha fazla dahil edilmesi” kodlarına kanıt oluşturabilir. K2’nin “... Öğrencilerden de şeyi duydum. İşte hocam, sanki bazı öğretmenlerin... programa katılanlar var içinde... [Dersleri] daha farklı, eğlenceli geçiyor artık dediler. Hiç sesi çıkmayan arkadaşların sesini duyuyoruz dediler.” şeklindeki açıklaması, katılımcı öğretmenlerin derslerinde “derse katılımın artması” ve “sınıf kültürünün değişmesi” yönündeki değişimleri açıklayabilir.

Katılımcı öğretmenler, *okuldaki diğer öğretmenlerin sınıf uygulamalarındaki değişimlerin* “benzer tekniklerin kullanılması” yönünde olduğunu öğrenci geribildirimleriyle fark etmişlerdir. Bunun üzerine, katılımcı öğretmenler en azından okulda programa katılan öğretmenlerin girdiği sınıflarda bir değişimin başladığını düşünmüştür. Örneğin, K5 bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

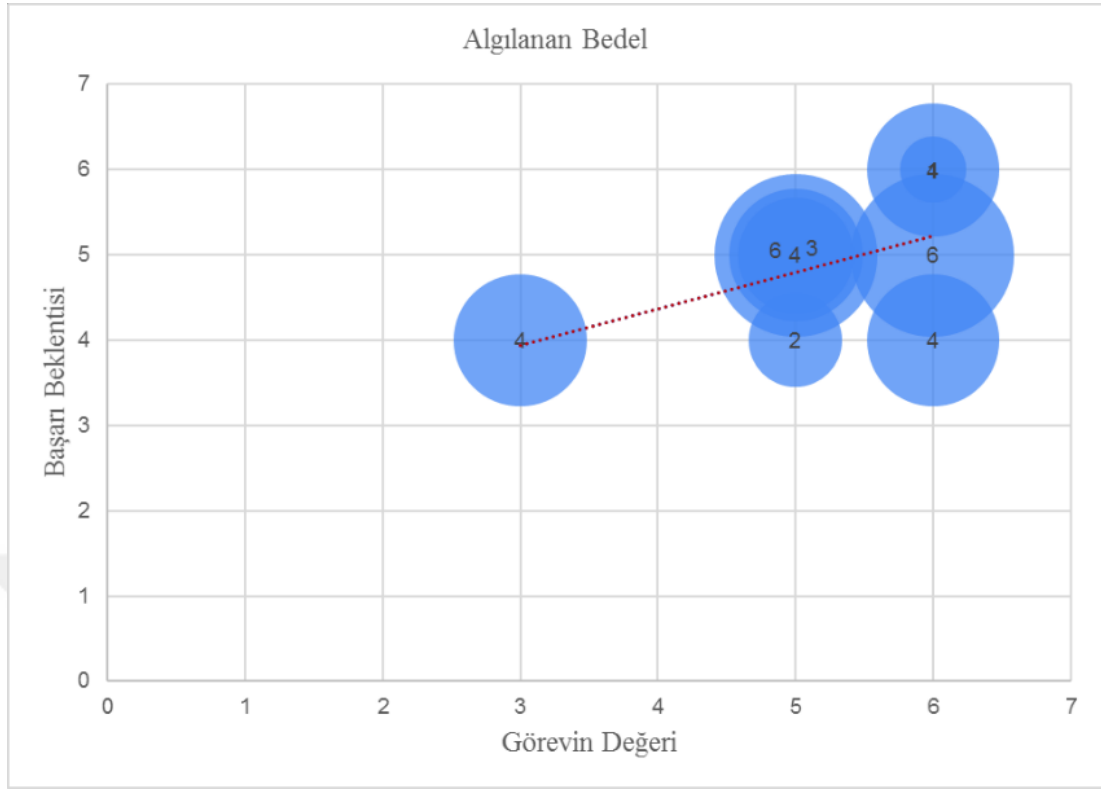
“...Böyle uygulamalar yaptığımda öğrenciler söylüyorlar. Hocam çok eğlenceliydi... Yine yapalım... [dersin adı gizlenmiştir] dersinde de yapıyoruz. O hoca da sizden görmüş herhâlde diye eğleniyorlar. Şaka bir yana demek ki diğer arkadaşlar da benzer teknikleri uyguluyor. Öğrenciler de fark ediyor bunu. Hoşlarına gidiyor. Derslerde biraz da olsa değişim yaşanıyor demek ki.”

K5 tarafından açıklanan yukarıdaki öğretmen-öğrenci etkileşimi, analiz birimindeki katılımcı öğretmenler dışındaki öğretmenlerin de benzer tekniklerle ders işlediğini gösterebilir.

4.4. Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri Kullanma Durumu

Bu başlık altında, “ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?” şeklinde ifade edilen dördüncü alt değerlendirme sorusuyla ilişkilendirilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 4’teki saçılım grafiğinde, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin ÇEEDTE’de öğrendiklerini sınıfta uygulamaya ilişkin başarı beklentileri, görevin değeri ve algıladıkları bedel puan ortalamaları arasındaki ilişkiler sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin ÇEEDTE mesleki gelişim programında öğrendiklerini sınıfta uygulamalarına ilişkin başarı beklentileri, görevin değeri ve algıladıkları bedel arasındaki ilişkiler

Şekil 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrendiklerini uygulamaya yönelik istekli oldukları söylenebilir. Veri analizi bölümünde ölçeğin değerlendirilmesinde kullanılan çeyrek dilimler ve yorumları dikkate alındığında, saçılım grafiğindeki yığılmalar sağ üst köşede (sağ üst çeyrek daire) yer almakta; bu ise öğretmenlerin başarı beklentilerinin, göreve verdikleri değer ve bedel algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir anlatımla öğretmenler (yüksek başarı beklentisi ve yüksek görev değeri), eğitimde öğrendiklerini uygulamaya değer veren ve bunu başarabileceğini düşünenlerden oluşmaktadır. Saçılım grafiğinde görülen kırmızı noktalardan oluşan çizgiler ise başarı beklentisi ile görev değeri arasındaki mükemmel korelasyona işaret etmektedir. Yoğunluk kırmızı noktalı çizginin üstünde olduğundan, görevi değerli bulan ve başarı beklentileri yüksek olan öğretmenlerin algıladıkları bedelin de yüksek olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla, analiz birimindeki öğretmenlerin öğrendiklerini uygulama motivasyonunun yüksek olduğu söylenebilir. Ulaşılan nicel bulguları, nitel bulgular da desteklemiştir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve sınıf gözlemlerinden elde edilen bulgular, mesleki gelişim programında edinilen yeni bilgi

ve becerilerin *uygulama* ve *uyarlama* şeklinde öğretmenler tarafından kendi derslerinde kullanıldığını; kullanmayı olumsuz etkileyen faktörlerin ise *teknolojik sorunlar* ve *öğrenci özelliklerinden* kaynaklandığını göstermiştir. Ulaşılan temalar, alt temalar, kodlar ve alt kodları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Yeni Bilgi ve Becerilerin Kullanılmasına İlişkin Tema, Alt Tema, Kod ve Alt Kodlar*

Tema	Alt Tema	Kod ve Alt Kod
4.4.1. Öğrenilenleri Kullanma	Uygulama	• Etkinlikler • Araç ve materyaller • Yöntem ve teknikler • Oyunlaştırma • Soru-cevap / tartışma • Ödev • Grup çalışmaları • Çeşitlendirme • Pekiştirme Çalışmaları
	Uyarlama	• Yöntem ve teknikleri uyarlama • Hazır materyalleri düzenleme
4.4.2. Kullanımı Etkileyen Olumsuz Faktörler	Teknolojik Sorunlar	• İnternet alt yapısı • Sosyo-ekonomik durum
	Öğrenci Özellikleri	• Yaş düzeyi • Duyuşsal hazır oluş • Bilişsel hazır bulunuşluk

4.4.1. Öğrenilenleri Kullanma

Görüşmelerden ve ders gözlemlerinden ulaşılan bulgular; “etkinlikler”, “araç ve materyaller”, oyunlaştırma, soru-cevap / tartışma, ödev, grup çalışmaları çeşitlendirme gibi “yöntem ve teknikler” ve “pekiştirme çalışmaları” ile *uygulamaya* çalışıldığını göstermiştir.

Bazı öğretmenlerin (K2, K3) görüşlerinden, ÇEEDTE’de benimsenen çevrimiçi eğitim akışını kendi çevrimiçi derslerinin “etkinlikler”inde kullandıkları anlaşılmıştır. K2’nin “Ben artık şeye dikkat ediyorum. İşte uyumlanma, merak uyandırma, dikkat çekme... Bu aşamaları uygulamaya çalışıyorum. Bu aşamalara uygun etkinlikler yaptırıyorum.” şeklindeki ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. K2’nin ders gözlemleri de bu durumu desteklemektedir. Şöyle ki, K2’nin derslerinin başında şarkıyı söyleyeni tahmin etme ya da müziği dinletip şarkıyı tahmin etme etkinlikleri yaparak öğrencilerin derse uyumlanmasını sağladığı gözlemlenmiştir:

“[9. Sınıf Tarih Dersi] Öğretmen dersi Hababam Sınıfı film müziği eşliğinde açtı. Müzik çalmaya devam ederken öğrenciler derse bağlanıyor. Öğretmen öğrencilerin bağlanmasını bekledikten sonra kamerasını ve mikrofonunu açtı. Müziği kapattı. Kısa bir sohbetten sonra ‘Şimdi gençler ben size bir iki müzik dinleteceğim. Bunlar film müzikleri. Çoğunuzun izlediği, bildiği filmlerden seçmeye çalıştım. Bakalım hangi müzik hangi filme ait bulabilecek misiniz? Bunlardan biri derse girdiğinizde çalan müzikti. Tekrar açayım ve onunla başlayalım’ diyor ve sırasıyla Hababam Sınıfı, Harry Potter ve Ayla filmleri müziklerini çalıyor ve öğrenciler cevaplarını dile getiriyor.” [K2-DG-2]

K2’nin öğrencilerinden Ö8 de bu duruma ilişkin “Her dersi şarkıyla ya da müzikle başlatıyor hoca. Herkes gelene kadar müzik çalışıyor. Bütün yorgunluğum gidiyor... Enerji doluyorum.” şeklinde bir görüş bildirmiştir. Yanı sıra, K2’nin her uyumlanma etkinliğinin sonrasında günün konusuyla ilgili bir görsel göstererek konuyu tahmin etmelerini istediği ve öğrencilerin meraklarını uyandırdığı gözlenmiştir:

“(10. Sınıf Tarih Dersi) Öğretmen ekranda Osmanlı devletinin fethettiği yerleri yansıtan bir harita görseli paylaşıyor ve ‘Bu haritaya bir göz atın. Sizce bugünkü dersimiz neyle ilgili olabilir? Biz nelerden bahsedeceğiz acaba bugün?’ diyor. Öğrenciler ‘Osmanlı’nın sınıfları’, ‘Osmanlı kültürü’, ‘Savaşlar’ gibi fikirler sunuyor.” [K2-DG-3]

Benzer şekilde, K3’ün de kendi derslerinde mesleki gelişim programının yürütülmesinde benimsenen çevrimiçi eğitim akışını dikkate aldığı belirlenmiştir:

“Öğretmen dersin başında tiyatrolarla ilgili iki görsel paylaşıyor ve görsellerin üzerindeki farkları buldurarak uyumlanma etkinliği yapıyor, sonrasında bir tiyatro sahnesinden kesit paylaşıyor ve ‘Dersin konusunu biraz anlamışsınızdır sanırım. Ne düşünüyorsunuz?’ diyerek dersin konusu hakkında merak uyandırıyor. Birkaç öğrenci fikrini söylüyor. Öğretmen ‘Karagöz ve Hacivat hakkında neler biliyorsunuz?’ şeklinde soru sorarak ilgilerini işlenecek konuya odaklıyor. Birkaç öğrenci bildiklerini fikirlerini söylüyor. Öğrenme deneyimi aşamasına geçiliyor. Öğretmen geleneksel ve modern tiyatro arasındaki farkları bir kavram haritası üzerinden anlatıyor. En son öğrencilere grup çalışması yaptırıyor: Bir gruba bir geleneksel tiyatro kesiti, diğer gruba modern tiyatro kesiti izleterek gördükleri özellikleri yazmalarını istiyor. Öğrenciler gruplarından döndüklerinde çalışmalarını sunuyor. Öğretmen öğrencileri ödevlendiriyor.” [K3-DG-1]

“Öğretmen dersin sonunda ‘Geçen hafta verdiğim ödevi kimler yaptı? Paylaşmak isteyen var mı?’ diyor. Bir öğrenci ödevini paylaşıyor.” [K3-DG-2]

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere K3’ün gözlemlenen birinci dersinde uyumlanma, merak uyandırma, ilgiyi odaklama ve öğrenme deneyimi aşamalarına uygun “etkinlikler” yapılmıştır. Bir sonraki hafta gözlemlenen dersin sonunda ise öğrencilerin deneyimini paylaşmasına fırsat tanınmıştır. Dolayısıyla, katılımcı

öğretmen mesleki gelişim programındaki kazanımlarını kendi öğretim süreçlerine transfer edip uygulamaya çalıştığı söylenebilir. Benzer şekilde, K5 de çevrimiçi eğitimin akışına uygun bazı “etkinlikler” kullanmaktadır: “...En azından dersin başında öğrencilerin enerjisini yükseltmeye çalışıyorum. Benimkiler yaşça büyük öğrenciler... Onlara fıkralar anlatıyorum ya da başımdan geçen komik bir olayı anlatıyorum.” [K5] diyerek derslerini uyumlanma etkinliğiyle başlattığını ifade etmiştir. Ders gözlemlerinde de K5’in uyumlanma amacıyla paylaşımlar yaptığı gözlenmiştir:

“Öğretmen dersi açtı ve tüm öğrenciler bağlandıktan sonra öğrencilere haftalarının nasıl geçtiğini soruyor. Kısa bir sohbet geliyor. Öğretmen ‘Ben bu hafta bir film izledim ve çok etkilendim. Sizinle de paylaşmak istiyorum.’ diyerek izlediği filmi kısaca anlatıyor. Öğrencilerden bazıları filmin ismini soruyor. [K5-DG-1]

K5’in derslerinde uyumlanma etkinliği sonrasında hemen öğrenme deneyimi aşamasına geçip günün konusunu anlattığı da gözlemlenmiştir. Bu durum, mesleki gelişim programında edinilen ders tasarımı ile ilgili kazanımların öğretim etkinliklerinde tamamen kullanılmadığına da işaret edebilir. Aşağıdaki gözlem kaydı, söz konusu çıkarımı destekleyebilir:

“Öğretmen dersi açtı ve tüm öğrenciler bağlandıktan sonra günlerinin nasıl geçtiğiyle ilgili, işle ilgili sohbet ediyorlar. Öğrenciler yorgun olduklarını dile getiriyor. Öğretmen ‘Hadi size bir fıkra anlatayım, biraz yorgunluğunuzu atın.’ diyor ve X dersiyle ilgili bir fıkra anlatıyor. Öğrenciler gülüşüyor. Daha sonra öğretmen ‘Biraz modunuz değiştiğine göre dersimize geçelim.’ diyor ve beyaz tahta ekranını açarak günün konusunu anlatmaya başlıyor. [K5-DG-2]

Ulaşılan bulgulardan hareketle, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin ÇEEDTE mesleki gelişim programında benimsenen eğitim akışından kendi çevrimiçi derslerinin öğretim süreçlerinde yararlandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin kendi çevrimiçi derslerinde kullandıkları öğretim “araç ve materyaller”inde de mesleki gelişim programlarının etkileri görülmektedir. Örneğin K3, programda görüp hoşlandığı bazı materyalleri çok yönlü ve işlevsel bulduğunu ve bunları derslerinde kullandığını;

“... Bu eğitimde kullanılan bir şey vardı... Böyle bir görsel gösteriyorsun... bir sınıf ortamı var görselde... Biraz karışık bir resim. Sonra or(a)dan sorular soruyorsun filan. Çok basit ama çok işlevsel bir materyaldi. Çok fazla şeye uyarlayabiliyorsun. Ben de derslerimde bunu kullandım... Ve buna benzer görsellerle giriş yapıyorum derse. Mesela konuyla ilgili detaylar içeren görsel göstererek hem derse ilgi çekme hem de neler işleyeceğimizden haberdar etme

konusunda işe yarıyor. Sonra dersin ilerleyen zamanlarında oradan soru sorup ölçme bile yapılabiliyor... Çok işlevsel yani.” [K3]

açıklaması ile belirtmiştir. Yanı sıra, K2, K3 ve K5 programda öğrendikleri web 2.0 araçlarını da derslerine dâhil etmeye başladıklarını, bu araçlarla basit materyaller oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca K2, materyal seçeceği zaman da programda gördüklerinden yararlandığını açıklamıştır:

“... Özellikle eşleştirme soruları hazırladığım platformlar [web 2.0 araçları] var... Eğitimde gösterdiler... Mesela kavram öğretiminde [ders adı gizlenmiştir] kavramları ya da işte olayla tarihinin eşleştirmesi... Eşleştirme, karşılaştırma yapmak için. Bazen ben hazırlıyorum bazen hazır materyaller var onları dersime uyarlıyorum orda gösterdikleri gibi. Bunları aktif olarak kullanıyorum.” [K2]

“Bir tane web 2.0 aracı var... [adını söyler]. Ben onu ilk bu eğitimde gördüm. Hemen dersimde uygulamak istedim, uyguladım da. Hem çok pratik, soruyu yazıp paylaşıyorum öğrenci linke tıklayıp cevaplıyor... Cevapları da herkes görmüş oluyor.” [K5]

“[Bir web 2.0 aracının adını söyler] kullanıyorum derslerimde. Eğitimde çok hoşlanmışım. Derste de sıklıkla kullanıyorum.” [K3]

Görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin derslerinde kullandıkları araç ve materyaller, hem bir etkinlik hem de biçimlendirme ve izleme çalışması olarak kullanılmaktadır. Yapılan ders gözlemlerinde de K2 ve K3’ün web 2.0 araçlarını özellikle izleme ve biçimlendirme amacıyla kullandıkları gözlenmiştir:

“Öğretmen Osmanlının millet yapısını bir kavram haritası çizerek anlattı. Sonrasında burada öğrendikleri kavramları test etmek için bir web 2.0 aracıyla hazırlanmış etkinlik bağlantısı paylaştı. Sorular tek tek ekrana yansıyor. Öğrenciler bağlantı üzerinden cevap veriyor. Cevaplar ekrana yansıyor.” [K2-DG-3]

“Öğretmen videolu bir sanal gezi yaptırdıktan sonra bir web 2.0 aracı üzerinden sorular soruyor. Öğrenciler öğretmenin mesaj kutusunda paylaştığı bağlantıya giderek soruları cevaplıyor. Ekrana yansıyan cevapları birlikte tartışıyorlar.” (K3-DG-1).

Öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular da, katılımcı öğretmenlerin “araç ve materyaller” yönünden mesleki gelişim programından etkilendiklerini göstermiştir. Örneğin, katılımcı öğretmenlerin derslerinde web 2.0 araçlarını kullandığına Ö15’in “Hoca dersin sonuna doğru bir link paylaşıyor orda soru oluyor biz de cevabı seçiyoruz.” ifadesi kanıt gösterilebilir. Yanı sıra öğrenciler, bu derslerde daha çok dijital materyaller kullanılmaya başlandığını düşünmektedir. Buna ilişkin Ö11 “...Daha çeşitli araçlar kullanıyor artık. Videolar, görseller, müzik, şiir, kelime

bulutu mu ne deniyor öyle şeyler yani. Sanırım daha çok dijital materyal kullanıyor.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Dolayısıyla analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin materyal seçimlerinde de ÇEEDTE mesleki gelişim programından yararlandıkları ve edindikleri bilgi ve becerileri kendi öğretim süreçlerinde yaşama geçirdikleri söylenebilir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin öğretim süreçlerinde kullandıkları *yöntem ve tekniklerde* mesleki gelişim programıyla uyumlu unsurlar tespit edilmiştir. Öğretim süreçlerinde kullanılan yöntem ve tekniklerden biri “oyunlaştırma”dır. Programın eş zamanlı oturumlarında sık sık başvuru alan bu tekniğin, daha çok öğrenilenleri pekiştirmek, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrenilenleri değerlendirmek, diğer bir anlatımla izleme ve biçimlendirme için kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Hatta K2, bu tekniği kendi program uygulamalarının bir rutini haline getirmiştir:

“...Tarihle ilgili içerikler var işte çocuklar için oyun şeklinde. Zarf oyununu [Bil Bakalım] mesela çok sevdiler. İlk bir iki denedim sonra hep istediler. Artık her dersin sonunda oynuyoruz. Hem işlediklerimizi tekrar etmiş oluyoruz hem de bakıyorum, kim öğrenmiş kim öğrenmemiş. Benim için de iyi oluyor yani. [K2]

K2’nin ders gözlemlerinde de söylediklerini destekleyen bulgulara ulaşılmıştır:

“Dersin sonuna yaklaşırken öğretmen konuyu özetliyor. Daha sonra Bil Bakalım zarf oyunu oynanıyor. Oyun için iki öğrenci gönüllü oluyor. Yedi dakika boyunca oynuyorlar. Öğrenciler seçtikleri zarftan çıkan soruyu cevaplıyor. Öğretmen geribildirim veriyor.” [K2-DG-4]

Katılımcı öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerden bir diğeri ise “soru-cevap / tartışma”dır. Katılımcı öğretmenler, bunu daha önce de yaptıklarını ancak bu programdan sonra teknolojiyle bütünleştirerek daha etkili hale getirdiklerini dile getirmiştir. Örneğin, K5 bu durumu “...Soru-cevap daha önce de yapıyordum ama şimdi öğretmenlerin bize gösterdiği web-sitelerinden faydalaniyorum. Öğrencilere link gönderiyorum. Daha etkili oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ders gözlemlerinde bu durumu destekleyen kanıtlara rastlanmıştır:

“Öğretmen öğrencilere özel dörtgenlerle ilgili sorular yönlendirdiği bir bağlantı paylaştı. Öğrencilere her soru için bir dakika süre tanıdı. Öğrenciler bu bağlantıya giderek sorulara ulaşıyor, verilen süre içerisinde tek tek soruları yanıtlıyor. Öğrencilerin yanıtları ekrana yansıyor ve her soru tek tek tartışılıyor.” [K5-DG-1].

“Öğretmen geleneksel ve modern Türk tiyatrosunu karşılaştırdıkları bir etkinlikte öğrencilerle bir bağlantı paylaştı ve bu karşılaştırmayı bu bağlantı üzerinden yapmalarını istiyor. Öğrenciler karşısına çıkan bağlantıdaki karşılaştırma sorularını yanıtlıyor. Öğrencilerin yanıtlarına göre modern tiyatro özellikleri ve geleneksel tiyatro özellikleri ekranda listeleniyor. Tüm yanıtlar bittikten sonra öğretmen ve öğrenciler yanlış yanıtlar üzerine tartışıp listeyi düzenliyor.” [K3-DG-2]

Yukarıdaki alıntılar, K5 ve K3’ün “soru-cevap / tartışma” kullanarak öğrencileri bir web 2.0 aracı üzerinden hazırladığı sorulara yönlendirmesi, kullandıkları *öğretim yöntem ve tekniklerini* teknolojiyle bütünleştirmeye çalıştıklarının göstergesi kabul edilebilir.

Bulgulara göre katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programında kullanılan yöntem ve tekniklerden etkilenerak “ödev” çalışmaları da yapmaktadır. K1’in “Artık öğrencilere uygulamalar üzerinden ödev gönderiyorum ve uygulama üzerinden geribildirim veriyorum.” açıklaması, ulaşılan bulgunun kanıtı olarak gösterilebilir. Ö6 da “... Dersten bir gün önce filan soru gönderiyor bir uygulamadan. Onları biz evde uğraşıyoruz, uygulama üzerinden cevapları giriyoruz sonra derste çözüyoruz bazen de mail atıyor.” diyerek K1’in ifadesini desteklemiştir. Ders gözlemlerinde de bu durumu destekleyecek bulgulara rastlanmıştır. K1’in ders sonunda “Bugün (bir uygulamanın adını söyler) sorular göndereceğim yanıtlarınızı bekliyorum.” (K1-DG-3) diyerek öğrencileri ödevlendirmesi buna örnek gösterilebilir.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, mesleki gelişim programına katıldıktan sonra çevrimiçi eğitimde “grup çalışması” yapılabildiğini görmüş ve bu tekniği derslerinde kullanmaya başlamıştır. Yanı sıra katılımcı öğretmenler, bu tekniğin sınıfta etkileşim sağladığını ve öğrencilerin katılımını arttırdığını düşünmektedir. Bu konuya ilişkin K3’ün görüşü şu şekildedir:

“Aslında çevrimiçi eğitim hayatımıza girdiğinden beri yöntem teknik arayışındayız... Örnek veriyorum, sözcük türlerini bir şarkı üzerinden bulabiliyoruz. Ekranı sözleri yansıtıyorum. Onlar hem dinliyorlar hem buluyorlar. Bunu yapıyordum zaten ama bulduklarını direk söylüyorlardı. Şimdi ne yapıyorum? Onları gruplara bölüp işte odalara bölüyorum belli bir süre veriyorum. Her grup buluyor. Sonra hepsi geri geliyor. Bulduklarını paylaşıyor. İşte bu noktada aslında hem öğrenciler daha aktif öğreniyorlar hem de birbiriyle etkileşim kuruyorlar. Bu da evet ÇEEDTE eğitimin bir sonucu. Or(a)da öğrendim çünkü.”

Bulgular, mesleki gelişim programının bir etkisi olarak katılımcı öğretmenlerin bir derste kullandıkları *yöntem ve tekniklerde* “çeşitlendirme” yaptıklarına işaret

etmektedir. Bulguyu, öğrencilerin dile getirdiği görüşleri de desteklemektedir. Onlara göre, katılımcı öğretmenlerle yapılan derslerde bazı olumlu değişimler gözlenmektedir:

“Daha iyi oldu sanki. Birinci dönem daha çok hoca konuyu paylaşıyordu, anlatıyordu. Bize soru paylaşıyordu. İsteyen mikrofon açıp cevap veriyordu. Ama artık başka şeyler de yapıyoruz. İkili tartışmalar, oyunlar, videolar filan. Soru-cevap, anket... Çok eğlenceli, keyifli oluyor. Bir bakıyorum ders bitiyor.” [Ö8]

“İkinci dönem birbirimizi tanıdık... Daha rahat iletişim kuruyoruz. Bir de daha eğlenceli geçiyor sanki... Nasıl öğreneceğimizi biliyor hoca. Mesela ilk dönem daha donuktu sanki her şey. Kitap açıyordu hoca oradan anlatıyordu. Bizle pek iletişim kurmuyordu. Bu dönem farklı yöntemlerle işliyor. Daha çok soru-cevap yapıyoruz. Görsellerle tartışma yapıyoruz.” [Ö15]

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenler de bu durumu destekleyen açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneğin programa katılmadan önce daha çok anlatım yöntemini kullanan K5, programdan sonra *yöntem ve teknikleri* çeşitlendirdiğinde öğrencilerin daha aktif olduğunu, içeriğin zenginleştiğini, daha etkileşimli bir derse dönüştüğünü gözlemlemiştir:

“Öncesinde ağırlıklı olarak anlatım yöntemini kullanıyordum. Pandemi öncesinde bunlara alışkın da değildik. Ama bu eğitimde biz de bunları kullanarak ders işlemiş gibi olduk, önce biz kendi üstümüzde denedik. Bu yüzden kendi derslerimde de denemek istedim. İyi de oldu. Bu anlamda aslında anlatımdan ziyade bu tarz yöntemler kullanmak... dersi daha etkileşimli hale getiriyor, onu görmüş oldum. Yani bu tarz yöntemlerle... tekniklerle ders içeriğini zenginleştirip öğrencilerin daha aktif olabildiğini gözlemledim.” [K5]

Veri setinin analizi sonucu, katılımcı öğretmenlerin ÇEEDTE mesleki gelişim programından sonra kendi program uygulamalarında işe koştığı bir başka uygulamanın “pekiştirme çalışmaları” olduğunu ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır.

Mesleki gelişim programının etkilerinden bir diğeri, katılımcı öğretmenlerin kendi program uygulamalarında “pekiştirme çalışmaları” yapmaya ve pekiştireç verirken önceki uygulamalarından daha farklı yöntemler kullanmaya başlamaları olmuştur. Ulaşılan bulguyu destekleyen bazı katılımcı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ben çocuklara artı-eksi veriyordum ama bu eğitimden sonra orda gördüğüm bir şey yapmaya başladım. Böyle online ve teknoloji içinde olduğumuz için dikkat çekiyor herhâlde. Artı-eksi yerine emoji veriyorum, gülen yüz, yıldızlı yüz, ağlayan yüz filan. Onların da hoşuna gidiyor.” [K1]

“Kırmızı kurdele veriyorum onlara hayali yani. ‘Evet, doğru yaptın sana bir kırmızı kurdele’ diyorum doğru yapınca. Pekiştireç kullanmaya özen gösteriyorum artık.” [K5]

K1 ve K5’in kendi çevrimiçi derslerinde de ulaşılan bulguyu destekleyen durumlar gözlemlenmiştir. Aşağıda gözlem notlarından örnekler verilmiştir:

“Ekranda yansıtılan test kitabından dersin konusuyla ilgili sorular çözülüyor. Öğrenciler her soruda ‘hocam bir saniye’, ‘bir dakika hocam’ gibi ifadelerle zaman istiyor. Öğretmen bekliyor ve sorunun yanıtını ilk bulan söylüyor. Öğretmen soru çözümünün açıklanmasını istiyor. Eğer öğrenci doğru yanıtlamışsa öğretmen sınıf değerlendirme tablosu açıyor ve öğrencinin adının karşısına gülen yüz gibi bir emoji koyuyor. (Değerlendiricinin yorumu: Öğrenciler hevesli görünüyor, soruları ilk çözen kişi olmak için yarışıyorlar.)” [K1-DG-3]

“Öğretmen dersin konusu olan katı cisimlerle ilgili beyaz tahta ekranına bir soru yazıyor. Öğrencilere soruyu çözebilmeleri için bir dakika süre tanıyor. Öğrencilerden biri söz istiyor. Sorunun yanıtını söylüyor. Öğretmen yanıtın doğru olduğunu ‘kırmızı kurdele goes to (Öğrencinin adını söyler)’ diyerek belirtiyor ve alkış sesi açıyor.” [K5-DG-2]

Bu öğretmenlerin pekiştireç kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri de aşağıdaki gibidir:

“...Cevapladığımız her soruda bize cevabın derecesine göre emoji veriyor. Tablomuz var o hoca(da) duruyor. Ben doğru cevap verdim diyelim, hemen açıyor onu yansıtıyor ok emojisi veriyor çok zor bir soruya cevap vermişim diyelim, o zaman gözünde yıldızlar olan var ya onu koyuyor. Benim iki tane yıldızlı gözüm var 8-10 tane de okeyim var.” [Ö6]

“...Bize kırmızı kurdele, altın madalya filan veriyor. Yani mecazen. Artı verir gibi.” [Ö16]

Bulgular, ÇEEDTE’den sonra K1’in “pekiştirme çalışmalarında” teknolojiyen faydalandığı, pekiştireçleri sorunun zorluk derecesine göre şekillendirdiği ve kullanılan pekiştireçlerin öğrencileri motive ettiğini göstermektedir. K2’nin ise mesleki gelişim programından sonra “pekiştirme çalışmalarını” daha çok önemseddiği söylenebilir.

Bulgular, analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin ÇEEDTE ile uyumlu unsurları uygulamalarının yanı sıra kısıtlı bazı *uyarlama* girişimlerinde bulunduklarını da göstermiştir. Bu uyarlamalar, mesleki gelişim programında öğrenilen “yöntem ve teknikleri uyarlama” ve “hazır materyalleri düzenleme” şeklinde gerçekleşmektedir. K3, mesleki gelişim programından öğrenilen “yöntem ve teknikleri uyarlama” konusunda aşağıdaki şekilde bir görüş iletmiştir:

“... Eğitimde bize bir oyun oynattılar. Öylesine ortamı canlandırmak için yapılan bir şeydi. Çiçek sepeti gibi bir şey. Bir meyve sepetinin içinde çeşitli meyveler var, her birine bir sayı vermiş. Mesela elma derse bir, muz derse iki gibi. Elinle gösteriyorsun. Kameralar açık olacak tabi. Yanan eleniyor filan, sona kalan kazanıyor. Böyle bir şey. Ben bunu aldım, ne yaptım. Çiçek sepeti yerine işte edebi türlerle ilgili kavramlar koydum. Basitçe yazdım yani ekrana. Hepsine sayı verdim. Oynattım. Bunu ben konu anlaşılmış mı diye test etmek için yaptım.” [K3]

K3’ün bu uyarlamayı, yeni bir durumda nasıl kullanılabileceğini ve bir bakıma kendi öğrencilerinin gereksinimlerini düşünerek kendi alanına transfer ettiği mesleki gelişim programında uygulanışından farklı olarak sözünü ettiği tekniği değerlendirme amaçlı kullandığı söylenebilir. K2 ise, mesleki gelişim programından edindiği bilgi ve becerilerinin temelinde, internette araştırarak bulduğu “hazır materyalleri düzenleme” girişimini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bende alışkanlık oldu. Hep araştırıyorum. Bu konuyu nasıl anlatabilirim diye. Bazı internet siteleri var. Bizim tarih dersiyle ilgili şeyler... hazır içerikler... ne bileyim hazır materyaller oluyor. Ben bunları indiriyorum. Eğitimdeki gibi yapıyorum. Bir testi alıyorum ankete çeviriyorum ya da ne bileyim bir metni boşluklu yapıp yine ...ten [bir web iki aracının ismini söyler] link atıyorum öğrencilere.” [K2]

Görüldüğü üzere katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programından edindikleri bilgi ve becerileri ya da eğitim sırasında kullandıkları teknik, materyal ve araçları derslerine uyarlayarak kullanmaktadır. Yanı sıra K2 gibi bazı katılımcı öğretmenler, derslerini daha etkili hale getirebilmek için ders öncelerinde materyal bulma ya da oluşturma çabasına girmiş ve bunu alışkanlık haline getirmiştir.

4.4.2. Kullanımı Etkileyen Olumsuz Faktörler

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerden dördünün mesleki gelişim programından öğrendiklerini farklı düzeylerde kullandıkları belirlenirken birinin (K4) ise kendi program uygulamalarında mesleki gelişim programından sonra farklılık olmadığına dair bir kanıt ulaşılmıştır. Dolayısıyla değerlendirmeci, kullanımı etkileyen olumsuz faktörlerin neler olabileceğini daha derinlikli araştırmaya girişmiştir. Bunun için mesleki gelişim programında edinilen bilgi ve becerilerin kullanılmadığını çeşitleme yoluyla farklı veri kaynaklarından ve yöntemlerinden doğrulamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda, önce sorunu betimlemeye, sonrasında kullanımı etkileyen olumsuz faktörleri ortaya koymanın daha anlamlı olabileceğini düşünmüştür. Bu gerekçe ile yaşanan sorun aşağıdaki gibi betimlenebilir.

K4'ün kendi program uygulamalarında; kullandığı yöntem ve tekniklerde, materyallerde ve sınıf içi etkileşimlerde mesleki gelişim programı sonrasında herhangi bir değişim olup olmadığını, dolayısıyla ÇEEDTE'den edindiği bilgi ve becerileri kullanıp kullanmadığını ortaya koymak için katılımcı öğretmenin öğrencilerine ilgili derste yakın zamanda bir değişim gözlemleyip gözlemlemedikleri sorulmuştur. Yanıtlar, söz konusu derste ya bir değişim görülmüştüğü ya da dönem başından beri benzer şekilde dersin yürütüldüğünü ortaya koymuştur. Örneğin Ö14: “Bir değişim... yok hocam... Başladığımız gibi devam ediyor.” diyerek cevaplamıştır. Söz konusu derste çoğunlukla anlatım yönteminin kullanıldığını Ö13: “Biraz daha anlatımlı, açıklayıcı geçiyor... Biz dersi dinliyoruz. Çoğunlukla öğretmen anlatıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Ö14'ün “Yöntem olarak... Anlatım. Hoca kendisi anlatıyor. Biz dinliyoruz. Not alıyoruz.” şeklindeki görüşü de mesleki gelişim programında edinilen bilgi ve becerilerin kullanılmadığını desteklemiştir. Ö13, K4'ün dersi sadece ders kitabı üzerinden işlendiğini “Kitap paylaşıyor. Bu kitap üzerinden anlatıyor hep.” diyerek belirtmiştir. Yanı sıra öğrenciler, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci arası etkileşimin az olduğunu belirtmişlerdir. Genellikle ders dışı sohbet edildiği zaman etkileşim sağlandığı dile getirilmiştir. Durum Ö13 tarafından: “Bizim aramızda etkileşim olmuyor ama bazen öğretmen soruyor biz cevaplıyoruz. Ama bir iki kişi katılıyor, gerisi sadece dinliyor.”, Ö14 tarafında da: “Etkileşim şöyle... ders anlatırken değil de bazen sohbet de ediyoruz o zaman işte karşılıklı konuşuyoruz.” [Ö14] biçimindeki görüşlerle desteklenmiştir. Ders gözlemlerinde de öğrenci görüşlerini destekleyen kanıtlara ulaşılmıştır. Örneğin: “... Derse bağlanan öğrencilerle kısa bir sohbet yapıldıktan sonra öğretmen ‘Hadi derse geçelim.’ diyor ve ekranda bir kitap açıyor. Ders kitabı üzerinden bir metin okuyor ve bazı yerleri işaretleyerek konuyu anlatıyor. Öğrencilerden kendi kitapları üzerine not almalarını ya da ekran fotoğrafı almalarını istiyor...” (K4-DG-1). Sunulan kanıtlar, kullanmayı etkileyen olumsuz faktörlerin incelemesi gerektiğini göstermiştir.

Ulaşılan bulgular, kullanımı etkileyen olumsuz faktörlerin *teknolojik sorunlar* ve *öğrenci özellikleri* kategorilerinde ele alınabileceğini göstermiştir. Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlerin, mesleki gelişim programında öğrendiklerini kullanmak istedikleri ve hatta kullandıkları ancak *teknolojik sorunlardan* “internet alt yapısı” nedeniyle bağlantı sorunları yaşadıklarını gösteren bulgular elde edilmiştir. Bu

durumu K2 “Bazen internet çok yavaşlıyor. O zaman sıkıntı oluyor işte. Video açamıyorsun, ses kesiliyor. O zaman o etkinliği yapamıyoruz.” diyerek ifade etmiştir. Bağlantı sorunu yaşandığında ise, süreçten kopmalar meydana gelmekte, konunun anlaşılması zorlaşmaktadır. Katılımcı öğretmenlere göre, bu gibi durumlar zaman kaybına da yol açmaktadır. Sonuçta kullanılan yöntem, teknik ya da materyaller amacına ulaşamamakta ve dersten verim alınamamaktadır. Katılımcı öğretmenler, bu tarz uygulamaların etkili olabilmesi için hem öğretmenin hem öğrencilerin “internet alt yapısı”nın sağlam olması gerektiğini düşünmektedir. Konuya ilişkin bir katılımcı öğretmenin görüşü şöyledir:

“... Birkaç derste şarkı / şiir tahmin etme, video karşılaştırma tekniğini kullanmak istedim... Bazı öğrencilerimde söyle bir durum var internet ağ sistemi çok iyi değil. Bağlantı zayıflıyor ya da tamamen gidiyor. Kopmalar yaşanıyor. Kopma yaşandığı zaman da kullandığımız teknik etkili olmuyor. Herhâlde daha çok internet kullanıyor bu uygulamalar, ağır geliyor. Amacına ulaşamıyor o zaman. Bu yüzden internet alt yapısı sağlam olmalı. Hem öğretmen hem öğrenci için alt yapının sağlam olması gerekiyor karşılıklı. Mesela ben bir video açtım, bir şey dinlettim, bu kopma yüzünden tam dinleyemeyen öğrenciler oldu. Mesela nasıl diyeyim bir sanatçıyı tanıtırken müziği dinletiyorum tahmin etmelerini istiyorum ya da içindeki tekniği bulmalarını istiyorum, öğrencilerin çok hoşuna gidiyor ama o anda internet koparsa... İşte o öğrenci o anda da söylemiyor bazen. Dolayısıyla eksik kalıyor, konuyu da anlamıyor. Ya da sürekli başa almak da zaman açısından sıkıntı yaratabiliyor.” [K3]

“İnternet alt yapısı” gibi *teknolojik sorunların* mesleki gelişim programında edinilen bilgi ve becerilerin kullanımını olumsuz etkileyen faktörlerden biri olduğunu Ö12’nin “Çok fazla internet problemi yaşıyoruz. Bazen videonun sesi gelmiyor. Görsel yüklenmiyor, 10 dakika bekliyoruz. Geldi, gelecek... gelmedi. Etkinlikler yarım kalabiliyor.” biçiminde açıkladığı görüşü de destekleyebilir. Ö11 ise benzer şekilde ilgili sorunu vurgulayarak bir çözüm önerisinde bulunmuştur:

“Her derste bir bağlantı sıkıntısı, ses kesilmesi, görüntü kesilmesi bilmem ne. Mesela sadece bu eğitim için hazırlanmış okula özel bir program olabilir. İçinde her şeyi barındırsın. Öğretmenler etkinlik, materyal ne varsa önceden oraya yüklesin. Çalışıyor mu kontrol edebilsin. Daha kapsamlı, daha sağlam, öğretmenlerin de hemen ulaşabileceği pratiklikte olsun. Mesela öğretmen bir video açmak istiyor ses gelmiyor, geliyor tekrar gidiyor. Çok zaman gidiyor. Daha pratik bir şey olmalı.”

Ö11’in önerdiği çözüm, okullara özel, kişiselleştirilebilecek bir eğitim platformunun oluşturulması yönündedir.

Bulgular, *öğrenci özelliklerinden* “sosyo-ekonomik durum”un da katılımcı öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri kullanılmasını etkileyen bir başka faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Analiz birimi olarak seçilen okul, dezavantajlı bir bölgede bulunmaktadır. K4’ün “Ya bizim gibi dezavantajlı okullarda, bu çocuklarla böyle şeyler zor. Öğrenci ilgisiz, dersten kopuk zaten, devamsız... Sınavları yüz yüze yapıyoruz ya, bir o zaman görüyoruz çocukları. Soruyorum derse niye gelmiyorsun. Hocam benim internetim az, telefonumdan canlı derse girilmiyor. Ne diyebilirsin ki? ...İyi bir okulda, iyi bir çevrede olsam daha hevesli olurdum belki.” açıklaması, buna kanıt olabilir. Katılımcı öğretmenin alıntısından anlaşılabacağı üzere çoğunlukla bu bölgede yaşayan öğrencilerin teknoloji ve internet imkânlarının da kısıtlı olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “yaş düzeyleri”nin de kullanımı etkilediği ortaya çıkmıştır. Örneğin, DT programı sınıflarındaki öğrencilerin yaşça büyük olması sebebiyle teknoloji kullanma konusunda yetersiz kalmaları, bazı önyargılarının olması ya da eski alışkanlıklarına bağlı olmaları ÇEEDTE’de edinilenlerin kullanılmasını zorlaştırmıştır. Şöyle ki, bu öğrencilerin bazıları anlatım yöntemine alışkın oldukları için yeni gördükleri etkileşimli uygulamalara uyum sağlayamamaktadır. Hatta öğretmene karşı önyargılı davranabilmektedir. Bazıları ise dijital anlamda yetkin olmadıkları için etkinliklerde başarısız olabilmektedir. Bu durumda ise derse karşı ilgisini kaybedebilmektedir. Konuya ilişkin K3 şu şekilde açıklama yapmıştır:

“... Farklılık bazen şaşırtabiliyor. Üç beş kişi de beklediğim etkiyi görebilmişsem geri kalanlarda aynı etkiyi yaratmadı. Demek istediğim şey şu: Öğrencinin de bu anlamda açık olması lazım. Şimdi bu diploma telafi sınıfı öğrencilerinin çoğu 40-60 yaş arası. Bu grupta bazen farklı uygulamalar yapınca etkili olmayabiliyor... Bu kişiler geleneksel, anlatım tekniğine alışmışlar ve beklentileri de bu yönde. Farklı bir şey gördüklerinde ‘Bu öğretmen bize bir şey anlatmayacak mı yahu’ diyebiliyorlar. Ayrıca aralarında etkileşim sağlamak da çok zor olabiliyor. Bazıları teknoloji kullanımı konusunda çok iyi değil ya da önyargılı. Bu yüzden etkinliklere katılamıyorlar ya da çekiniyorlar. Ya da işte söylediğim gibi önyargılı oluyorlar. ‘Nasıl yani, ne bu şimdi, nerden çıktı bu?’ diyebiliyorlar. Mesela (bir web 2.0 aracının ismini söyler) üzerinden ekrana soru yansıtıyorum, link atıp cevap bekliyorum. Üç beş kişiden dönüt geliyor. Diğerleri yapamıyor ya da ‘Hocam ne gerek var, direk sen sor biz söz alalım.’ diyorlar.”

Bulgu, öğrencilerin yaş düzeylerinin farklı olması, dolayısıyla gereksinim ve beklentilerinin farklı olması sebebiyle kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olumsuz tepki verebildiklerini göstermiştir. Bu durumun ise öğretmenlerin mesleki

gelişim programından öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanmalarını engellediği söylenebilir.

Çevrimiçi ders alan MESEM öğrencilerinin merkezi sınav kaygısı olmadığını ve ders motivasyonlarının düşük olduğunu, dolayısıyla onların “duyuşsal hazır oluş” anlamındaki özelliklerinin, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programında edindikleri bilgi ve becerileri kendi program uygulamalarında kullanmada olumsuz bir faktör olabileceğini gösteren bulgulara da ulaşılmıştır. K4’ün “... [Derse] bir iki kişi geliyor, onlar da zaten üniversite düşünmüyor. Umurlarında değil. Benim de hevesim kalmıyor o zaman... Tamamen kopuk(lar)... Hiç isteği olmayan öğrenciye ne yapsan boş.” şeklindeki açıklaması, öğrencilerin duyuşsal hazır oluşlarının olmadığını gösterebilir. Benzer şekilde, özellikle bazı MESEM sınıflarında çok fazla katılım olmadığı, bazı öğrencilerin sadece mezun olabilmek kaygısıyla sınav haftalarında derslere katıldığı; bu yüzden bu sınıflardaki öğrenci sayısı ile etkileşim sağlamanın zor olduğu ortaya çıkmıştır. K1 bu durumu şöyle açıklamıştır:

“... Bir sınıfta 15-20 kişi derse katılıyor. Onlarla her şey yapabiliyorsun. Diğer sınıfta, öğrenci katılmıyor ki... İki kişi, üç kişi... Not korkuları yok, diploma almaya geliyorlar zaten. Sınav haftası yaklaşınca gelirler. Sınavdan sonra yine yoklar. Şimdi bu sınıfta grup çalışması yapabilir misin? Etkileşim... kimle kim yapacak?”

K1’in açıklaması, duyuşsal hazır oluşun sınıf içi etkileşim için de gerekli bir ön koşul olduğunu gösterebilir. Yanı sıra katılımcı öğretmenlerin dile getirdiği kullanımı etkileyen bir başka faktör, “öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk”larıdır. Katılımcı öğretmenler, dersin kazanımına göre planladıkları derslerini her zaman gerçekleştiremediklerini; çünkü çoğu zaman öğrencilerin ön bilgi eksikliğine yoğunlaşmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, bilgi eksikliğini gidermeye zaman ayırdıkları için ders planlarının uygulanamamasına yol açmıştır: Bu konuda K5:

“Çalıştığımız kuruma bağlı olarak uygulama konusunda sıkıntı yaşayabiliyoruz. Her okulda öğrencilerin bilişsel düzeyleri aynı değil. Bizde bazen öyle bir şey oluyor ki o günkü kazanımı verebilmek için çok daha temel bilgiyi baştan vermemiz gerekebiliyor. Yoksa hiçbir şey anlamayacaklar. O zaman işte bütün plan geri kalıyor. Her şey ikinci plana düşüyor.”

açıklaması ile, bir bakıma, ön bilgilerin yetersizliği durumunda öğretimin konu alanı temelinde ilerlemesi gerektiği yönündeki öğrenme ilkesine dayanarak öğrencilerinin ön bilgilerini oluşturmada, mesleki gelişim programında edindiği bilgi ve becerileri

kullanamayacağını dile getirmiştir. Bu durum, mesleki gelişim programında edinilenlerin ön bilgileri yetersiz olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kullanılabilirliğine odaklanmanın önemli olduğunu düşündürmektedir.

4.5. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansıması

Bu başlık altında, “Analiz birimindeki katılımcılara göre ÇEEDTE mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansıması nasıldır?” biçiminde ifade edilen beşinci ve son değerlendirme sorusuyla ilişkili bulgular yer almaktadır.

Tablo 14’te görüldüğü üzere, mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımasına ilişkin iki tema belirlenmiştir: *Öğrenme Ürünlerine Yansıması* ve *Öğrencilerin Önerileri*. Söz konusu temalar ve bunlara ait kodlar aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

Tablo 14. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansımasına İlişkin Tema, Alt Tema ve Kodlar

Tema	Alt Tema	Kod
4.5.1. Öğrenme Ürünlerine Yansıma	Bilişsel	• Akademik başarı • Teknoloji kullanımına yönelik tutum • Çevrimiçi eğitime yönelik tutum
	Duyuşsal	• Derse ilgi ve katılım • Sorumluluk duygusu • Öz güven
4.5.2. Öğrencilerin Önerileri	Öğretim Sürecine İlişkin	• Öğretim yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirme • Biçimlendirici değerlendirme yapma
	Eğitim Modeline İlişkin	• Hibrit eğitim modeli kullanma

4.5.1. Öğrenme Ürünlerine Yansıması

Ulaşılan bulgular, mesleki gelişim programında edinilen bilgi ve becerilerin katılımcı öğretmenler tarafından derslerinde kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme ürünlerine *bilişsel* ve *duyuşsal* olmak üzere iki açıdan yansıdığını göstermiştir.

Katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programında edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında kullandıklarında *bilişsel* açıdan öğrencilerin “akademik başarı”sının arttığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Şöyle ki, öğretmenler önceki döneme göre öğrencilerin sınıf içindeki performanslarında ve sınav notlarında artış gözlemlemiştir. Duruma ilişkin K2:

“Ben bu uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin notları işte biraz daha düşüktü, şimdi daha da yükseldi diyebilirim. Ders, ilgilerini çekmeye başladığı için soru-cevaplarda daha iyiler. Hatta daha yeni sınavları okudum. Eskiye göre notlar daha iyi.”

şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde, K3 de eğer internet alt yapısıyla ilgili bir sorun yaşamazlarsa verimli ders işlediklerini ve ders sonundaki değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin eskiye oranla daha yüksek performans gösterdiklerini düşünmektedir:

“Bence performansları artıyor. İnternet kaynaklı kopmalar yaşamazsak ders çok etkili oluyor. Planladığım tüm etkinlikleri yapabiliyorum. Ders sonunda da değerlendirme yapıyoruz. O zaman anlıyorum ve diyorum ki ders amacına ulaşmış. Konu anlaşılmış ve sorular doğru cevaplanıyor. Eskiden de benzer uygulamalar yapıyorduk ama bu kadar iyi yapan öğrenci olmuyordu.” [K3]

Öğrenci görüşleri de ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir. Programdan edindiklerini derslerine taşıyan K2’nin öğrencilerinden bazıları ikinci dönem bu derse ait notlarının yükseldiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini Ö7 “... İkinci dönem notlarım daha iyi oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö10 “Notlarım yükseldi, derste de daha iyiyim artık. Eskiden pek artı alamıyordum, artık daha çok alıyorum.” diyerek akademik başarısında artış olduğunu belirtmiştir.

Bulgular, *bilişsel* açıdan “akademik başarı” yanında *duyuşsal* yönden “teknoloji kullanımına yönelik tutum” ve “çevrimiçi eğitime yönelik tutum”larında olumlu değişimler ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlere göre öğrenciler günlük hayatlarında akıllı telefonlarını çok sık kullandıkları için programdan önce derslere de çoğunlukla telefon üzerinden katılmışlardır. Ancak mesleki gelişim programından sonra öğrenciler etkinliklere aktif katılım sağlayabilmek ve görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmek için imkânlar dâhilinde bilgisayar kullanmaya başlamış ve bu dersler için özel aksesuarlar almışlardır. Ulaşılan bulguyu destekler katılımcı öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Tabi ki herkesin imkânı yok ama bazı öğrenciler artık bilgisayar kullanmaya başladı. Derse hep telefondan giriyorlardı ama bilgisayarı olan öğrenciler bilgisayardan giriyor ya da akrabasına, komşusuna gidiyor bilgisayar için. Öğrencilerin özellikle ders için kulaklık, kamera aldığını bile duydum.” [K2]

“Uygulama ya da mailleri üzerinden ödev atıyorum ya, onlar da bazen çıktılarını alıyorlar, bazen dijital olarak ödevlerini yapıyorlar. Bu yönde hani önceden telefondan giriyorlardı derse. Şimdi bilgisayardan giriyorlar. Hani bu yönden bir pozitif bir şey oldu, bilgisayarla iletişime geçti çocuklar.” [K1]

Bulgulardan anlaşıldığı üzere, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programından edindikleri bilgi ve becerileri kullanmaları bazı öğrencileri telefon dışında da bir teknolojik alete yakınlaştırmış, öğrencilerin teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir. Yanı sıra öğrencilerle yapılan görüşmelerden “çevrimiçi eğitime yönelik tutum” geliştirdiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bulgular, bazı öğrencilerin hala yüz yüze eğitimi tercih ettiğini gösterse de, derslerinde yaşanan değişimlerden dolayı çevrimiçi eğitime karşı eskisi kadar olumsuz bakmadıklarını göstermiştir. Konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Aslında uzaktan eğitime karşı olumlu tutum geliştirdim diyebilirim. Hala yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu düşünmüyorum. Ama zaman [ve] mekândan bağımsız olmak da hoşuma gidiyor. Çünkü o an bulunduğum yerden derse katılıp aktif bir şekilde ders işleyebiliyorum. Sadece dinlemiyorum, katılıyorum da.” [Ö11]

“Uzaktan eğitim bana çok saçma geliyordu. Yüz yüze gibi olmaz diyordum. Yine yüz yüze tercih ederim ama böyle de kötü değil. En azından okula gitmek zorunda kalmıyoruz. Evimizden ders alıyoruz. Bir de böyle eğlenceli geçince uzaktan eğitimde iyiymiş dedim.” [Ö15]

“Yine yüz yüzeyi tercih ederim ama uzaktan eğitimde de hocamız sayesinde gerçekten çok verimli geçiyor. Uzaktan eğitimin de etkili olabileceğini gösterdi hocamız.” [Ö16]

“Ben uzaktan ders sevmiyordum. Yüz yüze gibi olmaz diyordum. O anlatıyor sen izliyorsun, ne anladım bundan. Videolardan izlerim aynı şey diyordum. Ama derse biz de katılınca, hep iletişim halinde olursak hocamızla... arkadaşlarla... O zaman yüz yüzeden daha güzel geçiyor. Gereksiz gürültü de olmuyor. Oyunlar oynuyoruz. Sınıfta olsak çok gürültü olur. Uzaktan olunca böyle sorunlar olmuyor. Böyle derslerde uzaktan eğitimi tercih ederim.” [Ö10]

Alıntılar, mesleki gelişim programı sayesinde katılımcı öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri derslerinde kullanmaları sonucu öğrencilerin çevrimiçi eğitime yönelik olumlu duyuşsal tepkiler verdiğini, duyuşsal açıdan öğrencilerin öğrenme çıktılarına olumlu yansımalarının olduğunu gösterebilir. Benzer şekilde, ulaşılan bulgular, derslerde etkileşimli yöntemlerin kullanılması, bazı öğrencilerin “derse ilgi ve katılım”ına da yansımıştır. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılmasının ders başarısını olumlu etkilediğini bu nedenle derse ilgilerinin de arttırdığını düşünmektedir. Örneğin K5 konuya ilişkin düşüncesini;

“... Daha aktif katılım sağladıklarından başarıları artıyor. Matematik dersine karşı ilgileri de artıyor tabi. Ne kadar katılırlarsa, o kadar birbirleriyle de

etkileşim haline giriyorlar. Bu da hem öğrenmelerini olumlu etkiliyor hem de derse karşı pozitif tutum sergiliyorlar.”

şeklinde dile getirmiştir. Öğrencilerin bazı ifadeleri de derslerde kullanılan yöntemlerin derse ilgiyi arttırdığı göstermiştir. Ö16 “Ben matematik dersini pek sevmezdim aslında. Ama şimdi seviyorum. Belki hocamızın dersi işleme biçiminden... Belki güler yüzlü, sabırlı, anlayışlı olduğu için bilemiyorum. Belki de bu yaşta tekrar öğrenci olmanın heyecanıdır.” diyerek derse karşı ilgi artışının nedenleri arasında dersin işleniş biçimine de yer vermiştir.

Analiz birimindeki katılımcı öğretmenlere göre çevrimiçi eğitimde öğrencinin aktif katılabileceği yöntemler kullanıldığında, etkileşim sağlandığında, öğrenciler derse odaklanıp daha çok katılım sağlayabilmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı öğretmen görüşleri aşağıdadır:

“Sadece öğretmenin aktif olduğu özellikle bir de yüz yüze eğitiminin olmadığı durumlarda öğrenci ekran karşısında... Tabi göz teması da olmadığı için çok pasif kalıyordu. Belki canı sıkılıyordu... Belki farklı şeylerle ilgileniyordu... Belki uyukluyordu. Kamera açma zorunluluğu da yok. Bu yüzden de çok pasifti... Ama öğrenciyi işin içine kattığımızda, o da keyif alıyor... Farklı şeylerle ilgilenmek yerine derse odaklanıyor...” [K2]

“Bu programdan öğrendiklerimi uyguladığımda öğrencileri aktif olarak derse katmayı başatabiliyorum. Bence bu şekilde etkileşim arttığı için öğretmen-öğrenci arasında... öğrenciler arasında... öğrenciler dahil olmayı seviyorlar aslında. Eğer başarılı da olursa o zaman daha çok katılıyorlar.” [K5]

Öğrenciler de söz konusu bulguyu destekleyen açıklamalarda bulunmuştur.

Örneğin Ö9:

“... Eskiden online derslere pek girmiyordum. Girsem de dinliyordum sadece. Hatta ne yalan söyleyeyim arkada [planda] oyun oynuyordum. Bu hocanın dersini seviyorum. Hoca online eğitimi çok güzel işliyor... Öyle dersi açıp anlatıp geçmiyor. Bize sorular soruyor, etkinlik yaptırıyor, oyun oynuyoruz filan. Eğlenceli geçiyor... sıkılmıyorum...”

diyerek derste daha aktif olduğu için sıkılmadığını ve başka şeylerde ilgilenmek yerine derse odaklandığını, dolayısıyla eskiye göre daha çok katıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö16’nın “Yaptığımız etkinliklerle dersi çok verimli bulduğum için derse katılımım arttı kesinlikle.” şeklindeki açıklaması da bulguyu doğrulayabilir. Yanı sıra K1 programdan sonra pekiştireç vermede yaptığı değişikliğin öğrencilerin derse katılımını etkilediğini gözlemlemiştir. K1 bu gözlemini “Mesela dediğim gibi art-eksi yerine emoji veriyorum. Bu bile etkiliyor. O tabloda emojielerin olması... Çok hoşlarına gidiyor. Daha çok cevap vermek istiyorlar, yarışıyorlar.” diyerek

açıklamıştır. Öğrencilerin ifadeleri de K1'in ifadesinden elde edilen bulguyu doğrulamaktadır. Ö5'in "Cevaplarım doğru çıkınca emoji tablosunda emojilerim artıyor, emojiler arttıkça daha çok yapasım geliyor." şeklindeki görüşü bu duruma örnek gösterilebilir.

Bulgular, çevrimiçi eğitimde etkileşimli yöntemler kullanılmasının bazı öğrencilerin katılımını arttırmak yerine düşürebileceğine de işaret etmektedir. Örneğin, çekingen özelliklere sahip olan öğrencilerin çevrimiçi eğitimde sadece dinleyici olarak daha rahat öğrenebildikleri, etkileşimli yöntemlerin kullanılmasının bu öğrencileri korkutup derse devamsızlık yapmasıyla bile sonuçlanabildiği katılımcı öğretmenler tarafından ileri sürülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlere göre, yaşça büyük öğrenciler, kullanılan yöntemleri çocukça bulabilmekte ya da etkileşim sağlamak için derse dâhil edilen web 2.0 araçlarını kullanmada yetersiz ve yavaş kalabilmektedir. Bu durumlar da bu öğrencilerin derse katılım konusunda isteksiz davranmalarına sebep olabilmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"...Şöyle de bir durum var. Bazı öğrenciler çekingen olabiliyor. Sen zannediyorsun ki çocuk ses çıkarmıyor... Bak başka şeyle ilgileniyor, dinlemiyor. Ama soruyorsun, dinliyor. Anlıyorsun yani. Şimdi bu öğrenci dersi dinliyor ama o [etkileşimli] etkinliklere katılmak istemiyor, utanıyor... çekiniyor. Onu bu etkinliklere zorlayamıyorsun. Ya mikrofonum bozuldu, ses gelmiyor, ekran gitti, internet gitti filan gibi bahaneler söylüyor ya kaçıp gidiyor ya da bir sonraki derse girmiyor. Şimdi bu da kötü. Her öğrencide aynı etkiyi yaratmıyor." [K2]

"...Bunu [pekiştireç olarak emoji kullanımını] diploma telafi sınıfında da denedim. Bazılarına çok çocuksu geldi. Katılım konusunda pek etkisi olmadı, hoşlanmadılar herhalde." [K1]

"[Diploma telafi sınıfındaki teknoloji konusunda yetersiz olan öğrencileri kastederek] ... Bu kişilere de sürekli bu tarz etkinlikler yaptığında katılım düşebiliyor. Ben nasılsa açamıyorum, yetişemiyorum deyip bir kenarda bekliyorlar ya da strese girip başarısızlık duygusu yaratabiliyor. O zaman da derse gelmiyorlar." [K3]

Bulgular, öğrencilerin bireysel farkları sebebiyle etkileşimli ya da teknolojinin kullanımını gerektiren etkinliklere ilgisiz kalabildiklerini ve bazı durumlarda derse devam durumlarını da olumsuz etkileyebildiğini göstermiştir.

ÇEEDTE mesleki gelişim programında edinilen bilgi ve becerileri kullanmanın, öğrencilerin "sorumluluk duygusu"nu harekete geçirdiğine ilişkin bulgular, programın öğrencilerin öğrenme ürünlerine *duyuşsal* yönden yansımalarının

bir diğeridir. Mesleki gelişim programının içeriğinden ve hedeflerinden anlaşıldığı üzere etkileşimli bir ders tasarlamak ve uygulamak ciddi bir emek gerektirmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin öğretmenlerinin gösterdiği emeğin farkında oldukları ve bu emek karşılığında kendilerini daha çok sorumlu hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf içindeki etkileşimin artması ve öğretmenlerin hevesle ders işlediğini görmek öğrencilerin sorumluluk duygusunu harekete geçirmiş olabilir. Ulaşılan bulguları destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“...Şahsen derste öğretmenle ve diğer arkadaşlarla olan iletişimimiz arttığı için herhâlde daha çok sorumlu hissediyorum. Derse girmede kendimi mahcup hissediyorum.” [Ö15]

“... [Öğretmenin adını söyler] Hoca çok uğraşüyor. Bir sürü etkinlik hazırlıyor. Zaman harcıyor. Çaba gösteriyor. Ben de buna layık olmaya çalışıyorum. Sınavlardan da düşük almamak için uğraşıyorum.” [Ö8]

“... Daha dikkatli davranıyorum. Hoca çok çaballıyor bizim için. Elimde telefon ders saatini kolluyorum. Verdiği ödevleri mutlaka yapmaya çalışıyorum.” [Ö12]

“Hocanın dersi işleme şekli, hevesli... İstekli oluşu benim daha çok sorumluluk hissetmemi sağlıyor.” [Ö16]

Derste etkileşimli bir ortamın sağlanması öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan iletişimini güçlendirdiği ve bunun da öğrencilerin sorumluluk duygularını güçlendirdiği söylenebilir. Yanı sıra, öğretmenlerin hazırlık ve ders işleme konularındaki çabalarını gören öğrencilerin gösterilen çabaya layık olmak istemeleri de sorumluluk hissetmelerini sağlamış olabilir.

Etkileşimli ders ortamının ve öğrencilerin sürece aktif katılabilmesinin özgüvene bir etkisi olduğu söylenebilir. Ulaşılan bulgular, bazı öğrencilerin özgüvenlerinin arttığını göstermektedir. “Özgüven”, ÇEEDTE’nin *duyuşsal* yönden öğrencilerin öğrenme çıktılarına önemli bir yansıması olabilir. Şöyle ki Ö11, daha önce korktuğu dersten artık korkmadığını, aktif katılım gösterebildiği derslerden dolayı başarı duygusunu yaşadığını, bunun ise genel olarak özgüvenini arttırdığını şu şekilde açıklamıştır:

“Kendimde şunu tespit ettim. Niye okumadım ben diye üzuldüm. Pişman oldum. Baktığımda ben bu derslerden mi korkmuşum dedim. Mesela bu edebiyat dersi düşünürsek... Ben anlıyorum... Derse katılıyorum... Etkinliklere katılıyorum. Yapabiliyorum yani ve şu an da ileri de karşıma çıkacak sorunlardan korkmamaya başladım. Özgüvenim arttı.” [Ö11]

Benzer şekilde DT sınıfı öğrencilerinden birinin katılımcı öğretmenlerden birinin dersinde başarılı olabildiğini fark etmesi üzerine üniversite sınavına hazırlanmaya karar vermesi, “özgüven” açısından önemli görülebilir:

“Ben dil bilgisi yapabiliyordum ama o romanlar vesaire edebiyat yapamıyordum. Onlarda da başarılı olabileceğimi fark ettim. Derse katıldığım zaman akılda kalıcı oluyor. Bol bol soru görme şansımız oluyor. Genelde de en çok ben katılıyorum. Doğru da çıkıyor cevaplarım. Bu da beni heyecanlandırdı. Kendime güvenim attı. Üniversite sınavına girmeye karar verdim. Kızlarıma da iyi örnek oluyorum.” [Ö12]

Görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi etkileşimli etkinlikler yapmaları ve etkinliklerde öğrencilerin başarabilme duygusunu tatmaları, öğrencilerin özgüven kazanmalarında etkileri olabilir.

4.5.2. Öğrencilerin Önerileri

Ulaşılan bulgular, öğrencilerin hakkında konuştukları çevrimiçi derslere ilişkin önerilerinin olduğunu, bu önerilerin ise ayrı bir tema altından incelenebileceğini ortaya koymuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere söz konusu katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi dersleri hakkında “Bu çevrimiçi derste/derslerde bir değişiklik yapmak isterseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirdiniz, neden?” sorusu sorulmuştur. Yanıtlar incelendiğinde, ÇEEDTE mesleki gelişim programıyla uyumlu unsurların bulunduğu derslerin olduğu gibi kalmasını istedikleri, bu derslerden genel olarak memnun oldukları anlaşılmıştır. Örneğin Ö12 “Ben çok memnunum... [öğretmenin adını söyleyerek] hocamın dersi çok ilgi çekici geçiyor. Hatta bu dersin daha uzun olmasını isterdim.” diyerek memnuniyetini dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö9 “Hocam, bence gayet iyi gidiyor. Herkes derse katılıyor. Daha fazla ne yapılır bilmiyorum.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin öncelikle sadece anlatım yöntemiyle işlenen, etkileşim olmayan dersler hakkında olmak üzere bazı derslere ilişkin önerilerde bulundukları tespit edilmiştir. Bu öneriler, *öğretim sürecine ilişkin* ve *eğitim modeline ilişkin* alt temaları altında incelenmiştir.

Öğretim sürecine ilişkin olarak mesleki gelişim programından edindiği bilgi ve becerileri derslerine yansıtmayan öğretmenler için öğrenciler, “öğretim yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirme” önerisinde bulunmuşlardır. Örneğin Ö13: “Daha çok görselli anlatırdım. Daha çok dijital materyal kullanırdım. Daha anlaşılır olur. Herkesi konuşturmaya çalışırdım, herkesi derse katmaya çalışırdım.” biçimindeki açıklaması,

özellikle bu çeşitlendirmenin içeriği kavrama, aktif katılımı sağlama ve etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturma açısından katkılarının olacağını ortaya koyabilir. Benzer şekilde Ö4: “Matematiği kolaylaştırarak, öğrencinin anlayacağı dille anlatırdım. Herkesin anlamasını sağlardım. Herkesin sevebileceği etkinlikler yapardım.” diyerek bir bakıma anlamayı kolaylaştıracak şekilde öğretim yöntem, teknik ve materyallerinin çeşitlendirilmesine dikkat çekmiştir. Bunun yanında Ö5, “öğretim yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirme” önerisini destekleyen aşağıdaki açıklamasında özellikle öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak materyallerin çeşitlendirebileceğini vurgulamıştır:

“Daha çok dijital materyal kullanırdım. Hani herkese hitap edebilecek... İşte kimisi görsel anlar kimisi dinleme... dinleyerek daha iyi anlar. Herkese hitap edebilecek şekilde şeyler kullanırdım. Biz sadece soru çözüyoruz. Bu da kötü değil sonuçta sınava yönelik ama bilmiyorum... Daha farklı şeyler de yapılabilir. Videolar, resimler gibi şeyler olabilir... Pandemi ben ortaokuldaydım. Oradaki matematik öğretmenimiz bize bazen konuyla ilgili animasyonlar izletirdi. Çok güzeldi. Onlar hala aklımda mesela.” [Ö5]

Yanı sıra Ö5, ünite ya da tema sonlarında “biçimlendirici değerlendirme yapma” ile ilgili bir öneride bulunmuştur: Bu öneri şu şekildedir:

“... Sürekli ölçme değerlendirme yapardım mesela. Sınav gibi değil ama bir konu bittikten sonra... Tamamen bir konu bittikten sonra onlarla ilgili şeyler... Hadi bakalım bu konuyu öğrenmiş miyiz diye küçük testler. Bu ödev şeklinde de olabilir.” [Ö5]

Ulaşılan bulgu, öğrencilerin dersin hedef ve tüm davranışlarının öğrenciler tarafından ne kadar ulaşıldığını test etmek amacıyla ünite ya da tema sonlarında değerlendirmeler yapılmasını ve bu uygulamanın sürekli hale getirilmesinin önerildiğini gösterebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda *eğitim modeline ilişkin* önerilere de rastlanmıştır. Örneğin Ö16, her ne kadar öğretmenler kullandıkları yöntemlerle çevrimiçi eğitimi etkili hale getirmeyi başarsa da arada bir yüz yüze eğitimin yapılmasından daha çok verim alınabileceğini düşünmektedir. Ö16 bu düşüncesini “Uzaktan eğitim öğretmenlerin becerisiyle bir yere kadar başarılı oluyor. Arada yüz yüze de olmalı. Mesela hocalar birinde dersi anlatabilir, diğerinde bunları pekiştirebilir, değerlendirme yapabilir.” şeklinde ifade etmiştir. Bulgu, Ö16’nın derslerin tamamen çevrimiçi olmasındansa “hibrit eğitim modeli kullanma” yönünde dönüşmesini önerdiği biçimde ele alınabilir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde değerlendirme bulgularına bağlı olarak ulaşılan sonuçlara ve alanyazın ilişkisi kurularak sonuçların tartışılmasına ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu değerlendirme çalışmasında, hem programı tasarlayan ve yürütenlere hem de programdan yararlananlara programın güçlü ve gelişmeye açık yanlarıyla ilgili geribildirim niteliğinde değerlendirme bilgileri sunmak üzere bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan ÇEEDTE, Guskey'nin (2000; 2002a) beş aşamalı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmiştir. Ulaşılan geribildirim niteliğindeki sonuç ve tartışma, bu çalışmanın program değerlendirme alt sorularına uygun başlıklar altında sunulmuştur.

5.1.1. Katılımcı Tepkilerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı tepkileriyle ilgili ulaşılan ilk sonuç, ÇEEDTE mesleki gelişim programının kapsam açısından hem katılımcıların gelişimine hem de görev yaptıkları okullardaki çalışmalara katkı sağlayıcı nitelikte olmasıdır. Program, katılımcıların gelişimi açısından kendi program uygulamalarında çevrimiçi dersleri planlamada ve yürütmede, dersleri etkili ve etkileşimli hale getirmede önemli mesleki katkılar sunmakta; özellikle iletişim becerileri başta olmak üzere açık fikirli, yaratıcı, enerjik ve özverili olma gibi çeşitli kişilik özelliklerini destekleyebilecek yaşantılar sağlama potansiyeli barındırmaktadır. Katılımcıların okul çalışmalarındaki gereksinimlerine ve beklentilere uygun olması, yanı sıra içeriğinin de uygulanabilir öğeler taşıması alanyazında belirtildiği gibi (ör. Bümen ve diğ., 2012; Yurdakul ve diğ., 2014) değerlendirilen programın etkili mesleki gelişim programlarının özelliklerine sahip olduğunu gösterebilir. Fakat teknolojik, sosyo-ekonomik durum ve diğer öğrenici özellikleri gibi sorunlar nedeniyle öğretmenlerin okul temelli gereksinimlerinin olması, gereksinim ve beklentilerin karşılanmasının önüne geçebilmektedir.

Katılımcı tepkilerini yansıtan bir diğer sonuç, mesleki gelişim programının bağlamı ile ilgilidir. Mesleki gelişim programının bağlamı belli fırsatları ve sorunları içermektedir. Katılımcı öğretmenler eş zamanlı modüllerin gerçekleştiği çevrimiçi eğitim platformunu etkileşime izin vermesi, katılım açısından problem yaşatmaması,

kolay kullanılabilir olması gibi gerekçelerle fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Fırsat olarak değerlendirilen diğer bir unsur ise sağlanan teknik destektir. Katılımcı öğretmenler, eş zamanlı oturumlarda bazı teknik sorunlar yaşanabildiğini ancak oturumların başında platformla ya da ses, görüntü ve bağlantı sorunlarının çözümüyle ilgili sürekli bilgilendirme yapılmasını, gerektiğinde teknik destek sağlanmasını programın bağlamla ilgili güçlü yanı olarak değerlendirmişlerdir. Ulaşılan sonuç, alanyazında, öğretmenlerin teknik problemler yaşadığına dair sonuçları bulunan çevrimiçi mesleki gelişim programları (ör. Baran ve Çağıltay, 2010; Taşlıbeyaz ve diğ., 2014) arasında ÇEEDTE'nin teknik destek sağlanması açısından daha yeterli olduğunu düşündürmektedir.

Mesleki gelişim programının eş zamansız modüllerinde, zaman sınırlaması olmadan süreç içerisinde herhangi bir zamanda tamamlanabilme esnekliği bulunmaktadır. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin söz konusu modülleri tamamlamak için strese girmemelerini sağlamıştır. Baran ve Çağıltay (2010) ve Taşlıbeyaz ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, katılımcıların e-öğrenme modüllerinin zaman ve süre esnekliğini büyük bir avantaj olarak gördükleri ifade edilmiştir. Yanı sıra, değerlendirilen bu programda, eş zamanlı oturumların tekrar izlemeye olanak verecek şekilde kaydedilmesi de katılımcı öğretmenlerin çeşitli sebeplerle yaşadıkları öğrenme eksikliklerini giderebilmeleri ya da öğrendiklerini pekiştirebilmeleri açısından olumlu değerlendirilmiştir.

Mesleki gelişim programının zamanı, eş zamanlı oturumların süresi ve dinlenme molaları, program hakkında bilgilendirme eksikliği ve programı tamamlamak için gerekli ön bilgi ve beceri yetersizliği gibi sorunlar, programın bağlamına yönelik olumsuz tepkilerin olduğu ortaya koymuştur. Eş zamanlı oturumların akşam saatlerinde olması, öğretmenlerin kendi çevrimiçi dersleriyle çakışması, aile sorumlulukları ve dinlenme zamanlarına denk gelmesi gibi nedenler, bağlamı karakterize eden önemli sorunlardır. Aydın (2021) mesleki gelişim programlarının iş ve özel yaşamın yoğun olduğu dönemlerde olmaması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu değerlendirme çalışması kapsamında değerlendirilen üç ÇEEDTE mesleki gelişim programının gerçekleştiği zaman dilimleri, yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde önemli bir engel olarak görülebilir. Bu doğrultuda, program için ayrılan sürenin yeterli, ancak zamanlamasının uygun olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Yanı sıra, eş zamanlı her bir oturumun üç saat sürmesi ve her oturumda 10'ar dakika olmak üzere toplamda 20 dakika mola verilmesi; katılımcı öğretmenlerin yorulmasına, ilgilerini mesleki gelişim programında tutma konusunda zorlanmalarına ve güdülenme düzeylerinin düşmesine sebep olmuştur. Nitekim oturumların süresinin uzun ve mola sürelerinin az görülmesi, bazı katılımcı öğretmenlerin etkinliklere aktif olarak katılamamalarının nedenleri olabilir.

Bu değerlendirme çalışmasında katılımcı öğretmenler, bağlamla ilgili olarak eş zamanlı oturumların daha geniş bir zamana yayılmasını ve mola sürelerinin arttırmasını önermiştir. Bu sayede program kapsamının zenginleşip programın daha verimli olabileceği ileri sürülmüştür. Alanyazında mesleki gelişim çalışmalarının etkili olabilmesi için yeterli süre ayrılması gerektiğinin altı çizilmektedir (Elçiçek, 2016; Garet ve diğ., 2001; Uslu, 2017; Yurdakul ve diğ., 2014). Yanı sıra eş zamanlı oturumların hafta sonu gibi okulların tatil olduğu zamanlarda gerçekleştirilmesi de bu öneriler arasındadır. Bu durumda, mesleki gelişim programının daha iyi planlanması, öğretmenlerin okul işlerinin aksamaması ve programa vakit ayırabilmeleri açısından önemli görülebilir. Bağlı olarak, katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim modeli açısından önerilerinden biri de söz konusu eğitimin sürekli hale getirilmesidir. Öğretmenler öğrendiklerini içselleştirebilmek ve uygulayabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyabilmektedir (Lam, 2000; Yang ve Liu, 2004). Nitekim Hunt (2022) da çalışmasında katılımcılar programın uygulamaya yansıtılabilmesi için daha fazla zaman gereksinim duyduklarını bulgulamıştır. Bragg ve diğerleri (2021) etkili çevrimiçi mesleki gelişim programlarının tasarım unsurlarını belirledikleri derleme çalışmasında programın uzunluğu önemli bir unsur olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, mesleki gelişim programının sürekli hale getirilmesiyle öğrenilenlerin içselleştirilmesinin, beceriye dökülebilmesinin ve kullanılmasının olumlu yönde etkileyebileceğini göstermiştir. Dolayısıyla mesleki gelişim programının sürekli olması, yeni bilgi ve becerilerin öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımını sağlayabilir. Guskey (1995) mesleki gelişim etkinliklerinin etkili olabilmesi için bu etkinliklerin bir olay değil, bir süreç olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu değerlendirme çalışmasının sonucu, Kaya ve Kartallıoğlu'nun (2010) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için mesleki gelişim çalışmalarının sürekli olması, öğretmenler tarafından benimsenmesi ve

içselleştirilmesi gerektiği, Sparks ve Hirsh'in (2000) mesleki gelişim etkinliklerinin sürekli kılınmasının öğrenci performansını arttırdığı yönündeki araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programının modeline ilişkin de öneride bulunmuşlardır. Bunlardan biri, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerine göre şekillenebilmesi için okul temelli olması yönündedir. ÇEEDTE mesleki gelişim programının okul temelli olmasının, etkililiğini arttırabileceği düşünülmektedir. Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Hargreaves (2000) öğretmenlerin kendi olanakları çerçevesinde ve meslektaşlarının birikimlerinden yararlanarak okul bütünlüğü içinde mesleki gelişim sağlamaya eğilimli olduklarını ve bunun daha olumlu sonuçlar doğuracağı görüşündedir. Ayrıca en etkili mesleki gelişimin öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında gerçekleştiğini savunmaktadır. Owen (2003) da okul dışı seminer, konferans, çalıştay gibi mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve becerileri okula yansıtmasında tek başına yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Sonuçlar, mesleki gelişim programıyla ilgili bilgilendirme eksikliğini bağlamın bir sorunu olduğunu göstermiştir. Katılımcılar mesleki gelişim programına kabul edildikten sonra aldıkları e-postaya rağmen özellikle, eş zamanlı oturumların günü konusunda kafa karışıklığı yaşamıştır. Bir diğer sonuç da, dijital yetkinliğe sahip olmayan öğretmenlerin mesleki gelişim programının etkinliklerine aktif katılım sağlama, yeni bilgi ve becerileri öğrenme ve kullanma açısından zorlanabilecekleri ile ilgilidir. Nitekim katılımcı öğretmenler, kapsamla ilgili olarak programa çevrimiçi eğitimde kullanılacak web 2.0 araçlarının tanıtılması ve kullanımı ile ilgili içerik eklenmesini önermiştir. Adnan (2016) başarılı bir çevrimiçi mesleki gelişim deneyimi için öğretmenlik alan ve meslek bilgisinin yanında teknoloji okuryazarlığının edinilmiş olmasının önemine işaret etmektedir. Owston, Wideman, Murphy ve Lupshenyuk (2008) tarafından yapılan çalışmada teknolojik açıdan yetersiz hissedilmesinin katılımcıların programa aktif katılım sağlama açısından yaşadığı sorunlardan biri olarak gösterilmiştir. Barnett'in (2003) de belirttiği gibi, teknoloji bilgisi yetersiz olan öğretmenlerin teknolojik açıdan yeterli olan öğretmenlerle aynı düzeyde bir mesleki gelişim programına katılması programın etkililiğini olumsuz etkileyebilir. Bu sonuç, Uslu'nun (2013) çalışmasında programın, teknoloji kullanımı

konusunda katılımcıların hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olması yönünden olumsuz değerlendirilmesiyle örtüşmektedir.

Katılımcı tepkilerini gösteren süreç unsurları, sürecin genel olarak olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Öğrenenin süreçten memnun olması, öğretimin amacına ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır (Ertürk, 1991). Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programının amacına ve hedeflerine dair bilgi sahibi oldukları ve bu bilgiyi hem programın izlencesinden hem de eş zamanlı oturumlar sayesinde süreçte edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar süreç açısından, mesleki gelişim programına ait amaç ve hedeflerin paylaşılmasına ilişkin olumlu değerlendirmeler yapmıştır. Şöyle ki, amaç ve hedeflerin farkında olarak eğitime devam etmeleri, katılımcı öğretmenlerin hazır bulunuşluklarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu bağlamda, amaç ve hedeflerin programın başında paylaşılmasının öğrenilenleri daha anlamlı kıldığı söylenebilir.

Mesleki gelişim programının eş zamanlı oturumlarında bir çevrimiçi eğitim akışının benimsendiği görülmüştür. Süreçteki uygulamalar da bu akış çerçevesinde uyumlanma, merak uyandırma, ilgiyi odaklama, öğrenme deneyimi, deneyimin paylaşılması etkinliklerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, bu aşamalarda yapılan etkinliklere oldukça ilgi göstermiş ve bunları keyifli, etkili ve akılda kalıcı ve aktif katılımı sağlayıcı olarak değerlendirmiştir. Bragg ve diğerleri (2021) öğretmenlerin etkileşiminin ve katılımının desteklenmesini etkili çevrimiçi mesleki gelişim tasarım unsurları arasında üst sıralarda yer aldığını bulgulamıştır. Schlechty ve Whitford (1983) mesleki gelişim programlarının kapsamındaki etkinliklerin ilgi çekici olmasının, öğretmenlerin aktif katılımlarını sağlanmasının, etkinliklerde oluşturma, zenginleştirme ve süreklilik işlevlerinin bulunmasının önemine değinmiştir. Karasolak, Tanrıseven ve Konokman'ın (2012) mesleki gelişim etkinliklerinin öğrenme öğretme sürecinin aktif katılıma dayalı olarak planlanması ve uygulanması gerektiğine yönelik sonucu da bu değerlendirme çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir. Taşlıbeyaz ve diğerleri (2014), öğretmenlerin katıldığı bir çevrimiçi mesleki gelişim programına dair deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, katılımcıların mesleki gelişim programının sadece eş zamansız modüllerden oluşmasını, eğitmen-öğretmen ya da öğretmen-öğretmen etkileşiminin olmamasını, soru sormama, iş birliği içinde çalışmama, aktif katılım sağlayamama gibi durumları

sorun olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, ÇEEDTE eş zamanlı oturumlarının programın güçlü bir yönü olarak değerlendirilebilir. Ancak süreçteki çevrimiçi etkinliklere aktif katılan öğretmen sayısının genel katılımcı sayısına göre az olduğu da bir gerçektir. Katılımcı öğretmenler; çekingen davranışları, eş zamanlı oturum saatlerinde başka işlerle uğraşmak durumunda olunabileceğini ya da günün yorgunluğu sonrası dinlenmek istenebileceği gibi durumların katılım azlığının sebepleri olabileceğini belirtmiştir. Yanı sıra aktif katılım sağlamayan katılımcılar olduğunda grup çalışması gibi bazı etkinliklerin etkili bir şekilde yürütölmesi de zorlaşmıştır. Dolayısıyla, eş zamanlı oturumların akşam saatlerinde olması, kimi zaman öğretmenlerin okullarındaki kendi çevrimiçi dersleriyle çakışması, daha çok aile sorumluluklarının olduğu zamanlara ya da dinlenme zamanlarına denk gelmesi gibi nedenler, etkinliklere aktif katılımı engellemiş olabilir. Uslu (2013) çalışmasında katılımcıların mesleki gelişim programı dışındaki iş yüklerinin, Owston ve diğerleri (2008) aile sorumluluklarının programı takip etmelerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Başka bir neden, örneklerin ya da etkinliklerin yetersizliği olabilir. Şöyle ki, katılımcı önerileri arasında, program içeriğinin daha iyi anlaşılabilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi için karşılaştırma içeren tasarım örneklerinin ve katılımcıları tasarım hazırlamaya daha hazır hale getirebilecek etkinliklerin artması yer almıştır. Ceylan ve Gündoğdu'nun (2017), öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programını değerlendirdikleri çalışmada, yeterince uygulama yer almadığında katılımcıların geçiştirilmiş duygusuna kapılabilecekleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim programının çevrimiçi etkinliklerinin daha anlamlı öğrenmeleri gerçekleştirebilecek şekilde iyileştirilmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin eğitimcilerle yönelik tepkileri ise onların enerjik, samimi, doğal, pozitif, aktif ve içeriği yeterince açıklayabilecek, örneklendirebilecek düzeyde donanımlı olduklarını göstermiştir. Ayrıca eğitimcilerin akıcı bir dil kullanmaları da katılımcı öğretmenlerin eğitime sıkılmadan devam edebilmelerini sağlamıştır. Dolayısıyla eğitimcilerle yönelik olumlu tepkiler söz konusudur. Yang ve Lui (2004) de mesleki gelişim programı olarak çevrimiçi bir öğretmen çalıştayını değerlendirdikleri çalışmada, eğitimcilerin olumlu davranışlarının öğretmenleri rahatlatmış ve sürece aktif katılımlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bümen

ve diğeri (2012), yetişkin eğitiminde eğitimci ve öğretmenler arasında arkadaş-meslektaş ilişkisi yaklaşımının ve eğitimcilerin yetişkin eğitimi konusunda donanımlı olmalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada da mesleki gelişim programını yürüten eğitimcilerin arkadaş-meslektaş ilişkisi yaklaşımını benimsedikleri ve yetişkin eğitimi konusunda donanımlı oldukları söylenebilir.

Mesleki gelişim programında kullanılan materyallere yönelik katılımcı tepkileri, bu materyallerin özelliklerinin kullanışlı ve çok amaçlı olduğunu göstermiş; teknolojiyi dersle bütünleştirme anlamında iyi örnekler oluşturmuştur. Uğur ve diğeri (2021) de çalışmada programın materyallerinin katılımcılar tarafından kullanışlı bulunduğu ifade edilmiştir. Bu değerlendirme çalışmada özellikle web 2.0 araçlarıyla hazırlanan dijital materyaller, öğretmenleri etkileşimli çevrimiçi ders tasarımı konusunda güdülemiştir. Ceylan ve Gündoğdu'nun (2017) çalışmada da programda kullanılan web-2.0 araçlarının öğretmenlerin derslerini etkili kılacak e-içerikler geliştirebilmelerine katkı sağladığı ve öğretmenlerin bunları sınıf ortamlarında kullanmaya yönelik olumlu bir yaklaşım gösterdikleri belirtilmiştir.

Süreç kapsamında katılımcı tepkilerini yansıtan bir diğeri sonuç, akış içerisinde kullanılan öğretim tekniklerinin etkileşimi sağlayıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikleri nedeniyle etkili olduğuna yöneliktir. Benzer şekilde, Karakuzu'nun (2023) okulöncesi öğretmenlerine yönelik bir mesleki gelişim programının geliştirilmesini ve değerlendirilmesini konu edinen çalışmada programda kullanılan öğretim teknikleri katılımcılara etkileşim sağlama olanağı vermesi açısından güçlü bir yön olarak değerlendirilmiştir. Bentri ve Hidayati (2023) de programdaki öğretim tekniklerinin katılımcılar arasından etkileşim sağladığını, katılımcıların yeni bilgileri öğrenmesini ve bunları uygulamasını kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Mesleki gelişim programının süreç unsurlarından bir diğeri de geribildirimdir. Katılımcı öğretmenlerin hazırladıkları izlenim ve ders tasarımlarına hem eğitimcilerin öğretmenlere hem de katılımcıların birbirine geribildirimler sunması, olumlu etkileşim ortamı yaratmıştır. Bu sonuç, Cavanaugh'ın (2001) uzaktan eğitimde temel sorun olarak görülen geribildirim verme ve etkileşim oluşturma durumları sağlandığında, yüz yüze eğitim kadar etkili bir eğitim süreci yürütülebileceğine yönelik görüşünü desteklemektedir. Yanı sıra, geribildirimler eş zamanlı oturumlar sırasında tasarım

görevlerini anlayamayan öğretmenlerin daha iyi anlamalarına ve görevi tamamlamalarına yardımcı olmuştur.

Bu değerlendirme çalışmasında süreç boyunca dört değerlendirme yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunlar ara sorular, anlık testler, etkinlik esnasında öğretmenlerin gözlemleri şeklinde uygulanan biçimlendirici (formative), eğitim sonu başarı testi şeklindeki düzey belirleyici (summative), öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleridir. Ertürk'ün (1991) belirttiği gibi, öğrenilenlerin değerlendirilmesi, verilen eğitimin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını, öğrenme eksiklerinin tespit edilmesi ve öğreneni daha ileri düzey öğrenmelere güdülemesi bakımından oldukça önemlidir. Alanyazında belirtildiği gibi, Türkiye'de gerçekleştirilen mesleki gelişim programlarının çoğunlukla ölçme-değerlendirmede yetersiz oldukları düşünüldüğünde (Bümen ve diğ., 2010; Demirkol, 2010; Uslu, 2017) ÇEEDTE mesleki gelişim programının farklı değerlendirme yöntemlerini kullanması olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin herhangi bir not vermeden yaptıkları biçimlendirici değerlendirme çabaları katılımcı öğretmenleri aktif tutmuş; öğrenilenlerin izlenmesini, öğrenme eksikliklerinin görülmesini, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamıştır. Katılımcı öğretmenler eğitim sonunda yapılan başarı testini mesleki gelişim programına aktif katılım sağlayan her öğretmenin başarabileceği düzeyde olduğunu savunmuşlardır. Süreçte, katılımcı öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesi ise olumlu karşılanmış; öz değerlendirme için kullanılan yöntemleri katılımcı öğretmenler kendi sınıflarında kullanmaya güdülenmiştir. Benzer şekilde, Karakuzu (2023) da çalışmasında mesleki gelişim programının öz değerlendirme fırsatı sunması açısından katılımcılar tarafından olumlu değerlendirildiğini bulgulamıştır.

Katılımcıların tasarım paylaşımı esnasında birbirlerine geribildirim vererek değerlendirmeleri tasarım görevlerinin tamamlanabilmesine ve etkileşimin sağlanmasına destek olmuştur. Uğur ve diğerlerinin (2021) öğretmenlerin mesleki gelişim programı sürecinde birbirlerine geribildirim vererek akran değerlendirmesi yapmasını programın en güçlü yanı olduğuna dair sonucu, bu değerlendirme çalışmasının sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Darling-Hammond ve diğerleri (2017) etkili ve başarılı mesleki gelişim uygulamalarının etkili öğretim strateji ve teknikleri içermesi, aktif öğrenmeyi esas alma,

iş birliğini destekleme, etkili uygulama modellerini kullanma, uzman desteği sağlama, etkili geribildirim sağlama ve sürdürülebilir olma özelliklerine sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. ÇEEDTE mesleki gelişim programının süreç boyutunda da programın amaç ve hedeflerinin paylaşılması, etkili çevrimiçi etkinliklerin yapılması, uygun materyallerin ve öğretim tekniklerinin kullanılması, uzman öğretmenlerle yürütülmesi, çeşitli değerlendirme ve geribildirim yöntemlerinin kullanılması açılarından katılımcı tepkilerine göre etkili bir mesleki gelişim programı olduğu söylenebilir.

5.1.2. Katılımcıların Edindiği Yeni Bilgi ve Becerilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar, bilişsel alanın bilgi düzeyinde kavram ve kuramların bilgisi, yöntem ve tekniklerin bilgisi ve ilkelerin bilgisi ile ilişkili katılımcı öğrenmelerinin gerçekleştiğini göstermiştir. Başarı testi sonuçları da program sonunda katılımcı öğretmenlerin programın hedef ve içeriğiyle uyumlu niteliklerin neredeyse tamamına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrendiği bilgiler, çevrimiçi eğitim akış basamakları, web 2.0 araçlarını seçerken dikkat edilmesi gerekenler, motivasyonu arttıran unsurlar, farklılaştırılmış öğretim ilkeleri, biçimlendirici değerlendirme teknikleri, çevrimiçi eğitimle ilgili temel kavramlar, çevrimiçi eğitimin temel bileşenleri, ders tasarımının temel unsurları ve izlencenin özellikleridir. Öğretmenlerin hazırladıkları izlence ve ders tasarımlarının içerdiği öğeler, çevrimiçi derslerini etkileşimli hale getirebilecek yeni yöntem ve teknikler öğrendiklerini ve kullandıklarını göstermiştir. Yanı sıra, bireysel farklılıkları dikkate alarak yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmeleri gerektiğini ancak burada daha fazla öğrenciye ulaşmaya çalışırken öğrencilerin sıkılıp dikkatlerinin dağılabilmesi sebebiyle hedeften uzaklaşma riskinin bulunduğunu, dolayısıyla bu konuda bir denge sağlanması gerektiğini de edinmişlerdir. Alanyazında da mesleki gelişim programının biçimlendirici değerlendirmeye ve motivasyonun artırılmasına (İnaltun, 2019; Visser ve diğ., 2013), derslerini etkileşimli hale getirebilecek yeni yöntem ve tekniklere (Bentri ve Hidayati, 2023; Kaleci, 2018; Karakuzu, 2023) yönelik katılımcıların bilgi düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır.

Edinilen becerilere ilişkin sonuçlar, izlence ve çevrimiçi ders tasarımı hazırlama, yöntem ve teknikleri kullanma, ilkeleri kullanma ve çevrimiçi eğitimde etkileşim yaratacak uygulamalar geliştirebilme olduğunu göstermiştir. Katılımcı

öğretmenler izlen ve ders tasarımı hazırlama konusunda genellikle kendilerini yeterli bulmuşlardır. Özellikle yöntem ve tekniklerin bilgisi ve ilkelerin bilgisine ilişkin kazanımların izlen ve çevrimiçi ders tasarımı hazırlama görevlerinde kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu görevlerin tamamlanmasında ya da hatalarının giderilmesinde ise geribildirim süreci etkili olmuştur. Sonuçlar, geribildirim vermenin öğretmenlerin yeni beceri edinmeleri açısından önemli olduğunu göstermiştir. Garone ve diğerlerinin (2022) çalışmasında da mesleki gelişim programlarında katılımcıların geribildirimleri oldukça değerli buldukları ifade edilmiştir. Yanı sıra Duchaine, Jolivete ve Frederick (2011) eğitim koçları tarafından geribildirim alan katılımcıların öğrenci başarılarını daha çok takdir ettiklerini bulgulamıştır. Edinilen beceriler açısından ulaşılan bir diğer sonuç, katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde etkileşim yaratacak yeni uygulamaları geliştirebileceklerine kısmen inanmalarıdır. Öğretmenler mesleki gelişim programından etkilener ek bazı yeni materyaller geliştirme girişiminde bulunmuştur. Ancak çevrimiçi eğitimde etkileşim yaratacak yeni uygulamalar geliştirebilmek için mesleki gelişim programının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin birtakım dijital becerilere ve daha fazla deneyime sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, mesleki gelişim programının yeni bir uygulama geliştirmede öğretmenlere yol gösterici ancak bu konudaki gerekli nitelikleri kazandırmada tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak tutum açısından katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi eğitimden verim alınabileceğini ve bireysel farklılıkları fark ettikleri; bu bağlamda yeni yöntem, teknik ve materyal kullanmada istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç, Ganza'nın (2012) çevrimiçi mesleki gelişim programının öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerindense çevrimiçi eğitimde kullanılabilecek kolaylaştırıcı yöntem ve tekniklere yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuyla benzerlik gösterebilir. Yanı sıra Guskey (2002b, s. 383), "öğretmenin değişimi" olarak ifade ettiği yaklaşımında mesleki gelişimin öğretmenin sınıf uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında değişimler sağlaması ve tüm bu değişimlerin sonucu öğretmenin inanç ve tutumlarında pozitif değişimlerin ortaya çıkmasını sağlaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirme çalışmasında da katılımcı öğretmenler; öğrencilerin aktif katılımı sağlandığında, etkileşimli ve güvenilir bir sınıf ortamı oluşturulduğunda çevrimiçi

eğitimin verimli olabileceğini fark etmiştir. Dolayısıyla, mesleki gelişim programı, çevrimiçi eğitimin verimli olabileceği konusunda katılımcı öğretmenleri önemli ölçüde olumlu etkilemiş; hatta olumlu tutum geliştirmelerini desteklemiştir.

5.1.3. Örgütsel Destek ve Değişim ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Mesleki gelişim programından haberdar olmasında kurumsal faktörler ve meslektaş faktörü etkili olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı MEBBİS portalındaki hizmet içi eğitim modülünden ya da sivil toplum kuruluşunun web sayfasından programdan haberdar olmuşlardır. Kimisi ise, sivil toplum kuruluşunu takip ettiği ve tüm mesleki gelişim programlarına katıldığını ve kendi arkadaşlarını haberdar ettiğini belirtmiştir. Yanı sıra katılımcı öğretmenlerin sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak çalışan, kendileriyle aynı okulda ve kendilerinden farklı okullarda görev yapan meslektaşlarından mesleki gelişim programının varlığını öğrendikleri hatta programa birlikte katıldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin meslektaşlarının gereksinimlerini düşünerek birbirlerini haberdar ettikleri ve programa katılma konusunda birbirlerini teşvik ettikleri düşünülebilir. Bu da örgütsel desteğin göstergesi ve örgüt kültüründeki değişimin habercisi olabilir.

Mesleki gelişim programı öğretmenlerin örgüt içinde (kendi okullarındaki meslektaşlarıyla) ve örgüt dışında, farklı okullardaki meslektaşlarıyla birtakım paylaşımlar yapmalarına katkı sağlamıştır. Özellikle analiz birimindeki öğretmenler mesleki gelişim programı sürecinde sürekli iletişim ve paylaşım içinde olduklarını ve birbirlerine destek olduklarını dile getirmişlerdir. McMillan, McConnell ve O'Sullivan (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişim programı sürecindeki en büyük dışsal güdülenme kaynaklarından birinin meslektaş desteği olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda mesleki gelişim programına birlikte katılan öğretmenlerin iş birliği içinde oldukları ve bu durumun onları güdülediğini, yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde öğrenmelerine katkısı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla programın, aynı okuldan katılan öğretmenler arasında iletişimi arttırdığı, anlaşılmayan noktalarda birbirlerine destek olmalarına ve birlikte öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağladığı düşünülebilir. Aynı okuldan öğretmen gruplarıyla yapılan iş birliği içindeki mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin etkili öğrenmesine destek olduğu, öğretmenlere geribildirim sağlayıp yeni fikirler üretmelerine yardımcı olduğu, dolayısıyla mesleki gelişimin verimini arttırdığı

yönündeki görüşler (Brinkley, 2016; Birman ve diğ., 2000; Gareth ve diğ., 2001; Lee, 2005; Kwakman, 2003) çalışmanın sonucunu destekleyebilir.

Öğretmenler mesleki gelişim programı sonrasında aynı okulda çalışan ve mesleki gelişim programına aynı ya da farklı zamanlarda katılan meslektaşlarıyla öğrenilenlerin uygulanması konusunda bazı resmi nitelikte olmayan kararlar almışlardır. Öğrencilerin sevebileceği ve katılımını arttırabileceği yöntemlerin çeşitlendirilmesi, web 2.0 araçlarının derse dâhil edilmesi, programda öğrenilenlerin sınıflara uyarlanması bu kararlar arasındadır. Katılımcı öğretmenler, farklı okullarda çalışan meslektaşlarıyla da fikir, materyal ve ders tasarımı paylaşımlarında bulunmuşlardır. Bu paylaşımların da bu öğretmenlerin ders içi uygulamalarını geliştirmesine fırsat tanıdığı, dolayısıyla örgüt kültüründe değişim yaşanabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte olası değişimin okuldaki diğer öğretmenlerin uygulamalarını da etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan sonuçlar, örgütsel destek ve değişime ilişkin öğrenci geribildirimlerinin olduğunu da göstermiştir. Şöyle ki, mesleki gelişim programı sonrasında öğrenciler katılımcı öğretmenlerin ders içi uygulamalarında bazı değişimler gözlemlemişlerdir. Bu değişimlerin dijital materyal kullanımının artması, teknolojinin derse daha fazla dâhil edilmesi, öğrencilerin derse katılımının artması ve sınıf kültürünün değişmesi yönünde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişim programı sonrasında derslerini teknolojiyle bütünleştirme düzeylerinin arttığına ilişkin araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Alemdağ ve diğ., 2020; Kaleci, 2018; Kaya ve Adıgüzel, 2021; Uğur ve diğ., 2021; Uslu, 2017; Zimmer ve Matthews, 2022). Yanı sıra bu değişimlerin okuldaki diğer öğretmenlerin uygulamalarına da yansıdığı, onların da benzer teknikler kullandığı belirtilmiştir. Alanyazında mesleki gelişim etkinliklerinin okuldaki diğer paydaşlara da katkı sağladığı belirtilmektedir (Avalos, 2011; İlğan, 2013; Odabaşı ve Kabakçı, 2007). Bu noktada, Guskey'nin (1995) öne sürdüğü mesleki gelişim programlarında dikkat edilmesi gereken ilkelerden değişimin hem bireysel hem de örgütsel bir süreç olması ilkesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Birey değişmek istese bile örgüt yapısı buna izin vermeyebilir. Analiz birimindeki öğretmenlerin iş birliğine yatkınlığı ve diğer öğretmenlerin uygulamalarında da değişimin başlaması, mesleki gelişim programın bu örgütte olumlu etkisinin olabileceğini göstermektedir. Ancak, sonuçlar

hiçbir katılımcının yönetici desteğinden bahsetmediğini de göstermiştir. Guskey'e (2000) göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi konusundaki tutum ve davranışları, uygulamada öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri olanakları sağlaması değişimin gerçekleşmesi için önemlidir. Yönetici desteğinin olmaması örgütsel destek ve değişim açısından büyük bir eksiklik olarak görülebilir. Benzer şekilde, Uslu (2013) okul yöneticilerinin yeterince destekleyici olmamasından dolayı öğretmenlerin mesleki gelişim programı sonrasında öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıfa yansımalarının sınırlı düzeyde kalmasının sebeplerinden biri olduğunu belirtmiştir.

5.1.4. Yeni Bilgi ve Becerilerin Kullanılmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programından edindikleri yeni bilgi ve becerileri kullanma durumlarına ilişkin nicel bulgular, öğretmenlerin öğrendiklerini derste uygulama konusunda yüksek güdülenmeye sahip olduklarını göstermiştir. Bu sonuç yetişkin eğitiminde etkili öğrenmenin sağlanabilmesi ve öğrenilenlerin uygulanabilmesi için güdülenmenin önemini vurgulayan çalışmalarla (ör. Bümen ve diğ., 2012; Lohman, 2006; Osman ve Warner, 2020) örtüşmektedir. Bleicher (2014) de çalışmasının sonucunda mesleki gelişime dair ulaştığı temel bileşenlerin başına güdülenmeyi koymuştur. Ona göre bilgi, harekete geçme ve yansıtma bileşenlerinin hareket noktası güdülenmedir. Güdülenme bilgiyi destekler, bilgi harekete geçmeyi sağlar ve yapılan uygulamaların yansıtması ortaya çıkar. Döngüsel olarak bu yansımalar yeniden güdülenmeye kaynaklık eder. Öğretmenlerin öğrendiklerini derste uygulama konusunda yüksek güdülenmeye sahip oldukları sonucu nitel bulgularla da desteklenmiştir.

Nitel sonuçlar, yeni bilgi ve becerilerin uygulama ve uyarlama şeklinde öğretmenler tarafından derslerinde yaşama geçirildiğini; öğrenilenlerin kullanılmasını teknolojik sorunlar ve öğrenci özelliklerinin olumsuz etkilediğini göstermiştir. Analiz birimindeki öğretmenlerin biri öğrendiklerini sınıf içi uygulamalarında neredeyse hiç kullanmamaktadır. Kullanımın farklı düzeylerde olması, öğretmenlerin teknoloji kabulüyle ilgili olabilir. Davis (1989) tarafından geliştirilen Teknoloji Kabul Modeline göre bir teknolojinin bir bireyin hayatına girmesinde öncelikle dış etkenler rol oynamaktadır. Mevcut çalışmada ortaya çıkan kullanmayı engelleyen faktörler söz konusu dış etmenlerden sayılabilir. Ardından algılanan fayda ya da algılanan kullanım

kolaylığına göre teknolojiden bir beklentiye girilmektedir. Bu beklentilerin karşılanma durumuna göre ise kullanmaya yönelik tutum ya da davranışsal niyet geliştirilmektedir. Son aşamada ise, birey teknolojiyi kullanmaya başlamaktadır. Bu çalışmada da dış etkenlerin algıladıkları fayda ve kullanım kolaylığına göre kullanım durumlarını etkilediği düşünülmektedir. Öğrendiklerini kullanan öğretmenler, kendi yürüttükleri çevrimiçi derslerinde mesleki gelişim programında benimsenen ders akışına uygun etkinlikler kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin özellikle merak uyandırma, dikkat çekme, ilgiyi odaklama ve öğrenme deneyimi etkinliklerinin ÇEEDTE'den izler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Ceylan ve Gündoğdu (2017), katılımcıların mesleki gelişim programından kazandıklarını derslerin dikkat çekme ve içeriğin düzenlenip aktarılması sürecinde kullandıklarını belirtmiştir. Ancak mevcut çalışmada, ders tasarımıyla ilgili kazanımların öğretmenler tarafından öğretim etkinliklerinde tamamen kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çevrimiçi derslerinde özellikle etkinlik, izleme ve değerlendirme çalışması amaçlarıyla kullandıkları araç ve materyallerin de mesleki gelişim programıyla uyumluluk gösterdiği anlaşılmıştır. Dijital materyaller ve web 2.0 araçları bu bağlamda öne çıkan unsurlardır. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerinde web 2.0 araçlarını kullanmaya başladıkları ya da kullanımı arttırdıkları ve bu araçlarla basit materyaller oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Uslu (2013) da mesleki gelişim programı boyunca teknoloji kullanarak materyal hazırlayan katılımcıların program sonrasında kendi dersleri için dijital materyaller hazırlamaya ve kullanmaya başladıklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Owston ve diğerleri (2008) mesleki gelişim programının katılımcıların daha önce hiç kullanmadıkları dijital araç ve materyaller öğrenip kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin ders içi uygulamalarında mesleki gelişim programıyla uyumluluk gösteren bir başka unsur yöntem ve tekniklerdir. Bu yöntem ve teknikler, oyunlaştırma, soru-cevap / tartışma, ödev, grup çalışması ve çeşitlendirmedir. Katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programında sıkça başvuru alan oyunlaştırma tekniğini öğrenilenleri pekiştirmek, etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmak ve öğrenilenleri değerlendirmek amaçlarıyla kullanmaya başlamıştır. Hatta bazı öğretmenlerin bu tekniği bir rutin haline getirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin daha önce kullandıkları soru cevap / tartışma tekniğinin mesleki gelişim

programından sonra teknolojiyle bütünleştirerek daha etkili hale getirdikleri ve ödev verirken mesleki gelişim programında kullanılan yöntem ve tekniklerden etkilendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcı öğretmenler mesleki gelişim programına katıldıktan sonra çevrimiçi eğitimde grup çalışması yapılabildiğini görmüş ve bu tekniğin sınıfta etkileşimi sağlaması ve derse katılımı arttırdığını düşünerek derslerinde kullanmaya başlamıştır. Yanı sıra öğretmenlerin yöntem ve tekniklerinde bireysel farklılıklara dikkat ederek çeşitlendirme yaptıkları, böylece öğrencilerin derse aktif katılımının arttığı, içeriğin zenginleştiği ve dersin daha etkileşimli hale geldiği ortaya çıkmıştır. Kaleci (2018) de çalışmasında mesleki gelişim programı sonrasında öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin de değişiklikler meydana geldiği, özellikle etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmaya yönelik yöntem ve tekniklerin kullanılmaya başlandığı sonucuna ulaşmıştır. Mai ve Ocriciano (2017) öğretmenlerin çevrimiçi mesleki gelişim etkinliği olarak webinarlardan edindikleri teknikleri kendi sınıf ortamlarına farklı derecelerde uygulayabildiklerini bulgulamıştır. Yanı sıra Visser ve diğerleri (2013) çok disiplinli fen modülünün uygulanması konusundaki bir mesleki gelişim programını değerlendirdikleri çalışmada katılımcıların programdan edinilen yöntem ve teknik bilgisini kullanarak daha hızlı ders planı hazırlayabildiklerini ortaya çıkarmıştır.

ÇEEDTE, öğretmenlerin pekiştirme çalışmalarını da etkilemiştir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programından sonra kendi uygulamalarında pekiştireç çalışmaları yapmaya başladıkları, pekiştireçlerinde önceki uygulamalarından farklılık oluştuğu ve pekiştireç çalışmalarına daha çok önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin pekiştireç kullanımında teknolojiden faydalandığını ve kullanılan pekiştireçlerin öğrencileri motive ettiğini ortaya koymuştur.

Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programından öğrendiklerini uygulamalarının yanında kısıtlı uyarlama çabalarının olduğunu da ortaya koymuştur. Şöyle ki, bazı öğretmenler mesleki gelişim programından edindikleri yöntem ve teknikleri öğrencilerinin gereksinimlerini dikkate alarak kendi alanlarına transfer etmiştir. Yanı sıra bazı öğretmenlerin dersi etkili hale getirebilmek adına farklı materyal arayışını alışkanlık haline getirdikleri ve buldukları hazır materyalleri de mesleki gelişim programından öğrenilenler çerçevesinde düzenledikleri anlaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin mesleki gelişim programından öğrendikleri bilgi ve becerileri

uygulayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar da mesleki gelişim programından öğrenilenlerin katılımcılar tarafından uygulanabildiğini göstermektedir (ör. Alemdağ ve diğ., 2020; Brinkley, 2016; Erdoğan ve diğ., 2022; Kaleci, 2018; Visser ve diğ., 2013).

Bununla birlikte sonuçlar, yeni bilgi ve becerilerin kullanımını engelleyen bazı olumsuz faktörlerin olduğunu göstermiştir. Bunlar internet alt yapısı gibi teknolojik sorunlar ve sosyo-ekonomik durum, yaş düzeyi, duyuşsal hazır oluş, bilişsel hazır bulunuşluk gibi öğrenci özellikleridir. Kalelioğlu, Atan ve Çetin (2016), uzaktan eğitim sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrenci deneyimlerini araştırdıkları çalışmalarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin genellikle internet bağlantı sorunu gibi teknik sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde bu çalışmada da hem öğretmenler hem öğrenciler internet bağlantı sorunlarının yaşanabildiğini, bunun da zaman kaybına yol açtığını, kullanılan yöntem, teknik ya da materyallerin amacına ulaşmasını engellediğini ve dersin verimini düşürdüğünü ileri sürmüştür. Katılımcı öğretmenler, mesleki gelişim programından öğrenilenlerin etkili kullanılabilmesi için hem öğretmenin hem öğrencilerin internet alt yapısının sağlam olması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğrenciler ise okullara özel, kişiselleştirilebilecek bir eğitim platformunun oluşturulabileceği yönünde çözüm önerisinde bulunmuştur.

Çalışmanın analiz birimi olarak seçilen okul dezavantajlı bir bölgede bulunmaktadır. Bu bölgede yaşayan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu; çoğunlukla internet ve teknoloji imkânlarının kısıtlı olması öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri kullanmasını olumsuz etkilemiştir. Bu sonuç, Uslu'nun (2013) çalışmasında katılımcıların çalıştığı okul bölgesinin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması sebebiyle öğrencilerin teknoloji erişiminin sorun oluşturmaları yeni bilgi ve becerilerin kullanılmasını engellediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Dede (2022) bir uzaktan eğitim programını değerlendirdiği çalışmada öğrenciler arasında teknolojik imkânlar açısından oluşan fırsat eşitsizliğinin uzaktan eğitimin en zayıf yönlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde, Li ve Lalani'nin (2020) de güvenilir internet erişimi ve/veya teknolojisi olmayan öğrencilerin dijital öğrenmeye katılmakta zorlandıkları sonucuna varmıştır. Yanı sıra bulgular DT programı sınıfındaki öğrencilerin yaşça büyük olması sebebiyle teknoloji kullanma konusunda yetersiz kalmaları, bazı önyargılarının olması ya da eski alışkanlıklarına bağlı olmaları bu

öğrencilerin bazı etkinliklerde başarısız olmalarına ve derse yönelik ilgilerinin azalmasına yol açtığını göstermiştir. Nitekim öğrenmenin yaşa bağlı olarak geçmişten gelen öğrenme deneyimlerinden, alışkanlıklardan ve bu alışkanlıkları değiştirmeye yatkın olup olmama durumundan etkilendiği belirtilmektedir (Duman, 2007; Tezcan ve Deveci, 2018). Öğrencilerin yaş düzeylerinin farklı olması, dolayısıyla gereksinim ve beklentilerinin farklı olması sebebiyle kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olumsuz tepki verebildikleri belirlenmiştir. Sonuçta, bu durum katılımcı öğretmenlerin bu öğrencilerle yaptıkları çevrimiçi derslerde öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri kullanmalarını engellemiştir. Bu bağlamda, mesleki gelişim programının okul temelli ihtiyaçlara dönük gerçekleştirilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Ayrıca mevcut çalışmanın bulguları MESEM öğrencilerin merkezi sınav kaygısı olmadığını ve derse yönelik güdülenmelerinin düşük olduğunu göstermiştir. Özkan ve Göktürk (2023) de maddi imkânsızlıklar yüzünden ya da çocuklarından geleceğe yönelik çok fazla beklentisi olmayan aileler tarafından MESEM'e yönlendirilen öğrencilerin diploma odaklı düşünmesinden dolayı genel olarak isteksiz oldukları ve bu durumun öğretmenlerin ders uygulamalarında sorun oluşturduğunu bulgulamıştır. Dolayısıyla öğrencilerin duyuşsal hazır oluş özellikleri öğretmenlerin teknolojiyi dersle bütünleştirebilmelerini ve sınıfta etkileşim oluşturabilmelerini engellemiştir.

Katılımcı öğretmenler, bazı sınıflarda öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluklarının dersin planlandığı gibi işlenmesine engel olduğunu ileri sürmüştür. Bu sınıflarda öğrencilerin ön bilgi eksiklerine odaklanmak zorunda kalan öğretmenler planladıkları uygulamaları gerçekleştirememektedir. Bu durum, mesleki gelişim programında edinilenlerin ön bilgileri yetersiz olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kullanılabilirliğine odaklanmanın önemini ortaya koyabilir. Sonuçlar Yirci'nin (2017) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişim engelleri olarak sıralanan okul ve öğrenci imkânlarının yetersizliği, ekonomik nedenler, öğrencilerin ilgisiz davranışları, akademik başarı seviyelerinin düşük olması ve güdülenme eksikliği faktörleriyle örtüşmektedir.

5.1.5. Öğrencilerin Öğrenme Çıktılarına Yansımaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar, ÇEEDTE'nin öğrencilerin öğrenme ürünlerine bilişsel ve duyuşsal açılardan yansıdığını göstermiştir. Katılımcılar, edinilen yeni bilgi ve becerilerin

kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin performanslarının ve sınav notlarının yükseldiğini, diğer bir deyişle akademik başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Türkiye’de (Cesur, 2010; Songül, 2019) ve yurt dışında (Owston ve diğ., 2008; Zimmer ve Matthews, 2022) mesleki gelişim programı sonrası teknolojiyi dersle bütünleştirmenin eğitim-öğretim sürecine ve öğrenci başarısına olumlu yansıdığına ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Asterhan ve Lefstein’e (2024) göre belirli bir disiplin içeriğinin öğretilmesine odaklanan mesleki gelişim programlarının öğrenci başarısı üzerinde öğretimin genel yönlerine odaklanan ya da daha genel öğrenci becerilerini desteklemeyi hedefleyen mesleki gelişim programlarından daha etkilidir. Ayrıca öğrenci çıktıları üzerindeki etkiyi incelemek için büyük örneklem ya da uzun süreli çalışmalar gerekmektedir. Aksi halde çalışma, öğrenci başarısı üzerinde hiç etki bulunamaması ya da sınırlı etkiler bulunmasıyla sonuçlanabilmektedir. Örneğin, Garet ve diğerleri (2010; 2016) etkili mesleki gelişim ilkelerine göre tasarlanmış iki farklı mesleki gelişim programının değerlendirildiği çalışmalarında öğrenci başarısı üzerinde hiçbir etki bulamamıştır. Benzer şekilde, Osborne ve diğerleri (2019) öğrencilerin fen derslerindeki argümantasyon becerilerini geliştirmeyi hedefleyen mesleki gelişim programını değerlendirdikleri çalışmada öğrenci başarı üzerinde sınırlı bir etkiye ulaşmıştır. Mevcut bu değerlendirme çalışmasında da mesleki gelişim programının öğrenci çıktıları üzerindeki yansıması yalnızca öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayandığı için ulaşılan sonuçlar oldukça sınırlı bir etkiyi ortaya koymuştur.

Akademik başarılarının artmasının yanında, duyuşsal açıdan öğrencilerin bazı tutumlarında, derse ilgi ve katılım durumlarında, sorumluluk duygularında ve özgüvenlerinde de olumlu değişimler yaşanmıştır. Öğrenciler teknoloji kullanımına yönelik olumlu tutum geliştirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim programıyla uyumlu unsurlar kullanması önceden akıllı telefon üzerinden derse katılan bazı öğrencilerin bilgisayar gibi başka teknolojilere de yakınlaştıklarını göstermiştir. Öğrencilerin bu derslere aktif katılım sağlayabilmek için aksesuar edinme, bilgisayarı olan bir yakınına gitme gibi çabalar gösterdikleri de belirlenmiştir. Yanı sıra öğrenciler çevrimiçi eğitime yönelik olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tutumun gelişmesinde öğrencilerin mekân konusunda sınırlanmamaları, çevrimiçi derse de aktif bir şekilde katılabilmeleri, etkileşim sağlayabilmeleri ve dersten keyif

almaları etkili olmuştur. Bazı öğrencilerin derste etkileşimli uygulamalar yapıldığında, uygun pekiştireç kullanıldığında ilgilerini derse odaklayabildikleri ve katılımlarının arttığı belirlenmiştir. Sonuç, Kaleci'in (2018) çalışmasındaki dijital materyallerin derste kullanımının artmasıyla ve Owston ve diğerlerinin (2008) öğretme yöntemlerinin değişmesiyle öğrencilerin ders yönelik ilgisini, güdülenme düzeyini ve katılımlarını arttırdığı sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Öte yandan, etkileşimli uygulamaların çekingen davranışlar gösteren ve kullanılan yöntemleri çocukça bulan ya da etkileşim sağlamak için derse dâhil edilen web 2.0 araçlarını kullanmada yetersiz kalan yaşça büyük öğrencilerin katılımını düşürebildiği ve devamsızlığı arttırabildiği de kanıtlar arasındadır. Benzer şekilde, Alemdağ ve diğerleri (2020), yetişkin öğrencilerin teknolojik araçları kullanmada zorluk yaşadıklarını ve bunun öğrenme etkinliği üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Bu bağlamda, yöntem, teknik ve materyalleri çeşitlendirmenin ve bu noktada bir denge kurulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri kullanmasındaki kararlarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Mesleki gelişim programının yansıdığı düşünülen bir diğer duyuşsal öğrenme ürünü sorumluluk duygusudur. Öğretmenlerin etkileşimli bir ders hazırlama çabaları, öğretmenlerin hevesli davranışları, sınıfta iletişimin ve etkileşimin artması öğrencilerin bu derslerde derse katılım, derse devam, görevleri yerine getirme gibi sorumluluklarını daha çok önemsemelerine katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin derste etkileşimden dolayı ve derse aktif katılabildikleri için kendi potansiyellerini fark etmelerinin ve başarabilme duygusunu tatmalarının özgüvenlerini arttırmış olabileceğini göstermiştir.

Sonuçlar, analiz biriminde ÇEEDTE'e katılıp, öğrendiklerini kullanmayan ya da sınırlı kullanan öğretmenlerin öğrencilerinin yöntem ve materyallerin çeşitlendirilmesi yönünde beklentileri olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler, özellikle dijital materyallerin dersi daha anlaşılır kılabileceğini, öğrenmeyi kalıcı hale getirebileceğini ve bireysel farklılıkları dikkate alarak aktif yöntemler sayesinde etkileşimli bir sınıf ortamının oluşturabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, belli aralıklarla öğrenilenleri test etmek amacıyla biçimlendirici değerlendirmeden faydalanmayı ve bunun sürekli hale getirilmesini beklemektedir. Öğrencilerin, derslerin tamamen çevrimiçi yürütülmesindense yüz yüze uygulamaların da

yapılmasından yana oldukları ortaya çıkmıştır. Ulaşılan sonuç, öğrencilerin hibrit eğitim modelini tercih ettiklerini gösterebilir.

5.2. Öneriler

Değerlendirme çalışmasının sonuçlarına dayalı olarak ÇEEDTE mesleki gelişim programının tasarımı, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin ve ileride yapılacak çalışmalara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Değerlendirilen Mesleki Gelişim Programının Tasarımı, Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Öneriler

Bilgilendirme eksikliğinden kaynaklanan karışıklığın giderilmesi için mesleki gelişim programı öncesinde daha detaylı ve dikkatli bilgilendirmeler yapılabilir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim programına katılımcı olarak kabul edilen öğretmenler için çalıştıkları kuruma yazılı programın ve izlencenin gönderilmesi önerilebilir.

- Teknoloji okuryazarlığı yetersiz olan öğretmenlerin bu açıdan yeterli olan öğretmenlerle aynı düzeyde bir mesleki gelişime katılmasından doğacak sorunların önüne geçilmesi için başvuru aşamasında mesleki gelişim programının belli bir teknoloji bilgisi gerektiğine ilişkin bilgilendirme ya da bu yönde bir başvuru şartı eklenebilir.

- Mesleki gelişim programının içeriği çevrimiçi eğitimde kullanılabilecek web 2.0 araçlarının tanıtılması ve kullanımına yönelik bir içerik eklenerek ve katılımcı öğretmenleri tasarım hazırlamaya daha hazır hale getirebilecek örnekler ve etkinlikler artırılarak zenginleştirilebilir.

- Mesleki gelişim programı öğretmenlerin tüm sürece ve etkinliklere aktif katılımlarının sağlanabilmesi için iş ve aile sorumluluklarının yoğun olmadığı zamanlarda gerçekleştirilecek şekilde planlanabilir. Örneğin, öğretmenlerin seminer haftası olarak bilinen mesleki çalışma dönemlerinde yapılabilir.

- Program, sürekli hale getirilerek katılımcı öğretmenlerin daha fazla deneyim kazanmaları ve öğrendiklerini içselleştirerek beceriye dökmeleri sağlanabilir ya da mesleki gelişim programının sonrasında da desteğe devam edilerek izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

- Katılımcıların yetişkin öğrenen olduğu düşünülerek yorulmamaları ve ilgilerini mesleki gelişim programında tutabilmeleri için özellikle eş zamanlı modüller

daha geniş bir zamana yayılıp, süresi artırılabilir. Ayrıca dinlenme molalarının süresi ve sayısı da artırılabilir.

- Mesleki gelişim programının öğretmen ve öğrencilerin bölgesel ya da okul temelli gereksinimlerine göre şekillendirilerek okul temelli olması, programı daha anlamlı ve uygulanabilir hale getirebilir. Yanı sıra bu durum örgütsel değişimi de kolaylaştırabilir.

- İnternet alt yapısı gibi teknolojik sorunların giderilmesi, bu konuda alt yapının güçlendirilmesi öğretmenlerin benzeri mesleki gelişim programlarından öğrendiklerini etkili bir şekilde kullanmalarını destekleyebilir.

- Okul yöneticileri ve öğretmenler kendi mesleki gelişim gereksinimlerini sürekli takip edebilmelidir. Bu doğrultuda yöneticilerin ve öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim etkinliklerini talep edebilecekleri MEB destekli bir sistem oluşturulabilir.

- ÇEEDTE mesleki gelişim programının tasarısı, uygulanması ve çıktılarına yönelik değerlendirme bilgileri, programı tasarlayan ve yürüten sivil toplum kuruluşu tarafından her eğitimden sonra incelenerek bir sonraki eğitimin iyileştirilmesi için kullanılabilir. Bu süreçte farklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri dikkate alınabilir.

5.2.1. İleride Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma bütüncül tek durum çalışması deseniyle yürütülerek ÇEEDTE mesleki gelişim programı tek bir analiz biriminden elde edilen verilerle derinlemesine değerlendirilmiştir. Daha geniş örnekleme çalışılarak farklı bölgelerde ve özelliklerdeki okullarda (analiz birimlerinde) söz konusu mesleki gelişim programının etkililiği belirlenebilir.

- Bu çalışmada her grubun dinamiğinin değişebileceği düşüncesiyle üç farklı zamanda gerçekleşen ÇEEDTE değerlendirme kapsamına alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda daha fazla ÇEEDTE mesleki gelişim programı değerlendirme kapsamına alınabilir.

- ÇEEDTE'yi değerlendirmede temel olarak program dokümanları, öğretmen ve öğrencilerden yararlanılmıştır. Benzer bir çalışmada, diğer paydaşlardan; programı tasarlayan ve yürütenlerden, eğitimden, katılımcı öğretmenlerin yöneticilerinden, okuldaki diğer öğretmenlerden ve velilerden de veri toplanarak programa,

öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri kullanmasına, örgütsel destek ve değişime ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaya yönelik daha detaylı ve uzun süreli değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

- Mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaya boyutu yalnızca analiz birimindeki katılımcı öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Daha sonra yapılacak çalışmalarda öğrencilerin sınav notlarının karşılaştırılması, devamsızlık durumları, portfolyo gibi dokümanların incelenmesine yer verilebilir ve boylamsal çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada tek bir durum olarak ÇEEDTE mesleki gelişim programının etkililiği değerlendirilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda ÇEEDTE mesleki gelişim programının farklı sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen benzeri mesleki gelişim programlarıyla karşılaştırılmasına dönük çoklu durum çalışmaları yürütülebilir.

- Guskey'nin beş aşamalı değerlendirme modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu değerlendirme çalışması; değerlendirici rolleri, değerlendirmenin gerekçesi ve amacına bağlı olarak farklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri kullanılarak da yürütülebilir.

- Bu çalışmada ÇEEDTE mesleki gelişim programının çevrimiçi eğitim-öğretim uygulamalarına yansımaya göz önünde bulundurularak yeni bilgi ve becerilerin kullanılması ve öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaya boyutunda yalnızca çevrimiçi ders veren öğretmenlerin uygulamalarına odaklanılmıştır. Her ne kadar çalışma grubunda derslerini yüz yüze gerçekleştiren öğretmenler olsa da, programın özellikle çevrimiçi eğitimde nasıl kullanıldığını ve çevrimiçi eğitim alan öğrencilere nasıl yansıdığını kısıtlı zamanda doğrudan ve derinlemesine inceleyebilmek gerekçesiyle yalnızca çevrimiçi ders veren öğretmenlerden veri toplanmıştır. Yanı sıra, çalışma kapsamında yapılan ders gözlemleri her dersin ikişer kez gözlemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bu açılarından sınırlı olduğu söylenebilir. İleride yapılacak çalışmalarda bu çalışmanın devamı olarak mesleki gelişim programının yüz yüze gerçekleştirilen derslere de yansımalarının olabileceği düşüncesiyle yüz yüze yapılan derslerin de kapsama alındığı çalışmalar yapılabilir ve gözlem sayıları arttırılarak mesleki gelişim programından edinilen bilgi ve becerilerin kullanılması uzun süreli olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5) 1-16.
- Adnan, M. (2016, Haziran). *Çevrimiçi teknolojilerle öğretmeyi öğrenmek: E-eğitmenlere yönelik bir eğitim programının değerlendirilmesi*. Sözel bildiri, III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ak, Ş., Gökdaş, İ., Öksüz, C. ve Torun, F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 24-44.
- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akman, A. (2021). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Alemdağ, E., Çevikbaş, S. G., & Baran, E. (2020). The design, implementation and evaluation of a professional development programme to support teachers' technology integration in a public education centre. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 213-239. doi:10.1080/0158037X.2019.1566119
- Alkan, C. (2019). Öğretmen Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 95-115. doi: 10.1501/Egifak_0000000460
- Alliger, G., & Janak, E. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42(2), 331-342. doi:10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x
- Alzahrani, F. Y., & Althaqafi, A. S. (2020). EFL teachers' perceptions of the effectiveness of online professional development in higher education in Saudi Arabia. *Higher Education Studies*, 10(1), 121. doi:10.5539/hes.v10n1p121
- Asar, S., & Günay, N. (2023). Evaluation of an in-service education program on "Armenian claims" using Eisner's educational expertise/criticism model. *Turkish History Education Journal*, 12(2), 78-102. doi:10.17497/tuhed.1278775
- Aslan, M., & Sağlam, M., (2018). Evaluation of teaching practice course according to opinions of student teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. doi:10.16986/HUJE.2017030313
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11-23. doi:10.1080/19415257.2023.2283437
- Aşık, İ. (2019). *Web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara üniversitesi, İstanbul.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi:10.1016/j.tate.2010.08.007
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 345-367. doi:10.53444/deubefd.882866
- Avcı, F. (2021). Çevrimiçi bir öğrenme ortamı olarak e-twinning platformuna ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* 10(1), 1-22. doi:10.30703/cije.663472
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi el kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2021). The problems faced by teachers in Turkey during the COVID-19 pandemic and their opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404-420. doi:10.29329/ijpe.2021.329.26
- Bağcıoğlu, G. (2019). 2015 ve 2018 ilkökul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programlarının CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bakioğlu, A. ve Can, E. (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon* (1. Basım). Ankara: Vize yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, B., & Çağıltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Educational Technology & Society*, 13(4), 155-166.
- Barboros, H. (2021). *Online eğitim ile yüz yüze eğitim sürecinin öğretmen ve idareci görüşleri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek.
- Barnett, H. (2003). *Technology Professional Development: Successful Strategies for Teacher Change*. New York: ERIC Clearing House on Information and Technology Syracuse. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477616) Erişim tarihi: 05.12.2023
- Bates, M. S., Phalen, L., & Moran, C. (2016). Online professional development: A primer. *Phi Delta Kappan*, 97(5), 70-73. doi:10.1177/0031721716629662
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının artırılması: Bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.

- Bentri, A., & Hidayati, A. (2023). Improving digital pedagogy competence through in-service training for elementary school teacher. *Journal of Physics: Conference Series*, 2582(1), 012064. doi:10.1088/1742-6596/2582/1/012064
- Bingöl, H. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational leadership*, 57(8), 28-33.
- Bitakou, E., Ntaliani, M., Demestichas, K., & Costopoulou, C. (2023). Assessing Massive Open Online Courses for developing digital competences among higher education teachers. *Education Sciences*, 13(9), 900. doi:10.3390/educsci13090900.
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821. doi:10.1080/19415257.2013.842183
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. doi:10.1177%2F0033688218784371
- Borup, J., & Evmenova, A. S. (2019). The effectiveness of Professional development in overcoming obstacles to effective online instruction in a college of education. *Online Learning*, 23(2), 1-20. doi:10.24059/olj.v23i2.1468
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers and Education*, 166(10415810). doi:10.1016/j.compedu.2021.104158.
- Brinkley, K. E. (2016). *Learning to teach online: An investigation of the impacts of faculty development training on teaching effectiveness and attitudes toward online instruction*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Tennessee, Knoxville.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlilik düzeyinin değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Bümen, N. ve Uslu, Ö. (2020). Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Beklenti-Değer-Bedel Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 905-942. doi:10.17152/gefad.787116
- Cansu, T. (2010). *Anadolu üniversitesi ilköğretimde teknoloji uygulamaları e-sertifika programının öğrenen görüşüne göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavanaugh, C. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta-analysis. *International JI. of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.

- Cesur, E. (2010). *İntel öğretmen programı karma modeli hizmet içi eğitimi hakkındaki öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ceylan, V. K. ve Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin e-içerik geliştirme becerileri: Bir hizmet içi eğitim deneyimi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 48-74.
- Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2008). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (2nd ed.). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Conway, M., & Ross, M. (1984). Getting what you want by revising what you had. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(4), 738–748. doi:10.1037/0022-3514.47.4.738
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630. doi:10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x
- Cüre, F. (2007). *Milli eğitim bakanlığı tarafından uygulanan web tabanlı uzaktan hizmet-içi bilgisayar eğitimi programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çamlıfıdan, M. (2007). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşleri (Tuzla örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çelikel, F. (2022). *Ortaokul matematik dersi öğretim programının matematiksel yetkinlik bağlamında aydınlatıcı program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çetin, A. (2022). *A phenomenological study on online teacher professional development experiences of EFL instructors, PDU members, and directors during the emergency remote teaching period*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. doi:10.2307/249008
- Day, C. (1999). *Developing teacher. The challenges of lifelong learning* (1st ed.). London: Falmer Press.
- Dede, Ç. A. (2022). *İngilizce hazırlık sınıfı uzaktan eğitim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Demir, E. (2021). *Covid-19 salgınında Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı'nın acil durum eğitim politikası: Yabancı dil öğretmenlerinin dijital okuryazarlığı ve uzaktan eğitim sürecine uyumlulukları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demir, T. (2021). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinin ve öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirdağlı, Ş. G. (2020). *Kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere yönelik Wulf ve Schave modeline dayalı problem davranış mesleki gelişim programının tasarlanması ve etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 158-173.
- Demirli, C., Demirkol, M. ve Özdemir, T. Y. (2015, 19 Temmuz). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının mesleki gelişim üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. İstanbul. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37226001/CEVRIMICI_OGRENME_TOPLULUKLARININ_MESLEKI_GELISIM_UZERINDEKI_ETKISINE_YONELIK_OGRETMEN_GORUSLERI.PDF.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 23.12.2023
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768. doi:10.19126/suje.388616
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140
- Dewey, J. (2018). My pedagogical creed. In Patricia H. Hinchey (Ed.), *Moral principles in Education and my pedagogic creed by John Dewey with a critical introduction by Patricia H. Hinchey* (pp. 33-50). Gorham: Myers Education Press.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, çev.). Ankara: Pegem Akademi (Özgün çalışma 1899 yılında yayımlanmıştır).
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*, 3(3), 1-4.
- Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C., & Miller, C. (2009). Using the technological, pedagogical, and content knowledge framework to design online learning environments and professional development. *Journal of Educational Computing Research*, 41(3), 319-346. doi:10.2190/EC.41.3
- Duchaine, E. L., Jolivete, K., & Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education & Treatment Of Children*, 34(2), 209-227. doi:10.1353/etc.2011.0009

- Duffy, T. M., Kirkley, J. R., Valle, D. R., Malopinsky, L. V., Scholten, C. M., & Neely, G. R. (2006). Online teacher professional development: A learning architecture. In C. Dede (Ed.), *Online professional development for teachers: Emerging models and methods* (pp. 175-197). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (Genişletilmiş 2. Baskı), Ankara: Ütopya Yayınları.
- Eda, E. K., Dogan, N., Irez, S., Cakmakci, G., & Yalaki, Y. (2019). A five-level design for evaluating professional development programs: Teaching and learning about nature of science. *Issues in Educational Research*, 29(2), 402-426.
- Eisner, E. W. (1985). *The art of educational evaluation a personal view* (1st ed.). London: The Falmer Press.
- Ekici, M. R. (2021). *İngilizce hazırlık öğrencilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Elliott, J. C. (2017). The evolution from traditional to online professional development: A review. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 114-125. doi:10.1080/21532974.2017.1305304
- Erden, M. A. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023-1053. doi:10.1007/s10639-021-10623-y
- Ergin, C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime bakış açıları (Van il örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Eroğlu, U. (2006). İşletmelerde eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin ölçümüne ilişkin bir model önerisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 111-132.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme* (6. basım). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eviren, Ö. S. (2018). Kirkpatrick Eğitim Değerlendirme Modeli kullanılarak TÜİK’de bir hizmet içi eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. *The Journal of Limitless Education and Research*, 3(1), 56-89. doi:10.29250/sead.359147
- Fessakis, G., Theodoridou, S., & Roussou, M. (2014). Teacher professional development program in Online Communities of Practice pedagogical model. *The International Journal of Technologies in Learning*, 20(3), 61-79. doi:10.18848/2327-0144/CGP/v20i03/4914
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. M., & Worthen, B. R. (2019). *Program değerlendirme: Alternatif yaklaşımlar ve uygulama rehberi* (M. K. Aydın ve B. Bavlı, çev.). Ankara: Pegem Akademi (Özgün çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır).

- Forman, K. B. (2023). *Faculty perceptions of readiness and confidence for teaching online: an evaluation of online professional development*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, USA.
- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.) *Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (pp. 147-166). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Freeman, R. L. J. (2021). *A qualitative study on the perceived impact online asynchronous professional development has on online adjunct faculty and student engagement in the online environment*. (Unpublished master's dissertation). East Carolina University, USA.
- Kabaran, G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Ganza, W. J. (2012). *The impact of online professional development on online teaching in higher education*. (Unpublished master's dissertation). University of North Florida, USA.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. doi:10.3102/00028312038004915
- Garet, M. S., Wayne, A. J., Stancavage, F., Taylor, J., Walters, K., Song, M., ... & Doolittle, F. (2010). Middle School Mathematics Professional Development Impact Study: Findings After the First Year of Implementation. NCEE 2010-4009. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Garet, M. S., Heppen, J. B., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T. M., Song, M., ... & Borman, G. D. (2016). Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development. NCEE 2016-4010. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Garone, A., Bruggeman, B., Philipsen, B., Pynoo, B., Tondeur, J., & Struyven, K. (2022). Evaluating professional development for blended learning in higher education: a synthesis of qualitative evidence. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7599-7628. doi:10.1007/s10639-022-10928-6
- Gözütok, F. D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (ss.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Guskey, T. R. (1995). Professional development in Education: In search of the optimal mix. In T.R. Guskey and M. Huberman (Ed.), *Professional development in Education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.

- Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512
- Gülbahar, Y. ve Karataş, E. (2015). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: E-eğitmen sertifika programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1867-1880.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. doi:10.1080/713698714
- Hayes, A. (2008, November). *An interview with Donald Kirkpatrick: The father of evaluation*. <http://www.trainingzone.co.uk/topic/training-cycle/interview-donaldkirkpatrick-father-evaluation> Erişim tarihi: 12.11.2023
- Hipkins, R., Strafford, E., Tiatia, R. & Beals, F. (2003). *An evaluation of arts professional development online in support of the arts in the New Zealand curriculum*. Ministry of Education, Research Division. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling2/curriculum/5755> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 02.12.2023
- Houser, J. (2015). *Nursing research: Reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Hunt, A. (2022). *K-12 teachers' perceptions of Professional development in instructional technology*. (Unpublished master's dissertation). Walden University, USA.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 41-56.
- İnaltun, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmenleri için geliştirilen biçimlendirici değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim modülünün etkililiğinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaleci, F. (2018). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik eğitimi sürecine entegrasyonuna yönelik hizmet içi eğitim programının uygulanması ve etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kalelioğlu, F., Atan, A. ve Çetin, Ç. (2016). Sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrenen deneyimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 555-568. doi:10.17860/efd.34388
- Kanadlı, S. & Yılmaz, S. (2016). Investigating the effectiveness of a professional development program designed to improve science teachers' classroom discourse. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 97-112. doi:10.15345/iojes.2016.03.010
- Kandemir, A. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karakuzu, E. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı: riskli oyun ile ilgili anlayış geliştirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Karapolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karsak, O. H. G. (2018). Eğitimde program değerlendirme kapsamında Uzman Yönelimli Değerlendirme Modeli'ne genel bir bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(66), 161-176. doi:10.16992/ASOS.13471
- Kaya, H., & Adıgüzel, T. (2021). Technology integration through evidence-based multimodal reflective professional training. *Contemporary Educational Technology*, 13(4), 323. doi:10.30935/cedtech/11143.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlevleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), 59-72.
- Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O. (2002, 23-26 Ekim). *Teknik öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüş ve beklentileri (Fırat Üniversitesi örneği)*. 11. Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa. <https://www.researchgate.net/publication/345162221> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 01.12.2023
- Kır, Ş. (2020). Dijital dönüşüm sürecinde yükseköğretim kurumları ve öğretim elemanlarının gelişen rolleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 143-163.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*, (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Koca, M. F. (2021). *Pandemi sürecinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları: Osmaniye ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Korkut Ata Üniversitesi, Osmaniye.
- Koylu, D. P. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Karma yöntem araştırması)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10(2), 243-255.
- Krathwohl, D.R. (2002) A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218. doi:10.1207/s15430421tip4104_2
- Kumral, O. ve Sarıcaoğlu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *Education sciences*, 6(1), 106-118.
- Kuzu, H. A. (2023). *5. sınıf İngilizce öğretim programının Stake'in ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Kütükçü, G. (2020). *İlköğretim kademesindeki öğretmenlerin öğretim motivasyonları ile uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities, *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why secondlanguage teachers do or do not use technology in their classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389-420. doi:10.3138/cmlr.56.3.389
- Lee, H. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *The Professional Educator*, 27(1&2), 39-49.
- LeCompte, M. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. doi:10.2307/1170272
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-globalcovid19-online-digital-learning/> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 12.11.2023
- Lieberman, J. M., & Wilkins, E. A. (2006). The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 124-128. doi:10.1080/00228958.2006.10516448
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ling, L. M. & MacKenzie, N. (2001). The Professional Development of Teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 87-98. doi:10.1080/02619760120095507
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. doi:10.1108/13665620610654577
- Lowden, C. S. (2003). *Evaluating the effectiveness of professional development*. (Unpublished doctoral dissertation). Seton Hall University, USA.
- Mai, T., & Ocricano, M. (2017). Investigating the influence of webinar participation on professional development of English language teachers in rural Vietnam. *Language Education in Asia*, 8(1), 48-66. doi:10.5746/LEiA/17/V8/I1/A04/Mai_Ocricano
- Marsh, C. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). London: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McMillan, D. J., McConnell, B. & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150-167. doi:10.1080/19415257.2014.952044

- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2nd ed.). California: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2010). *Okul Temelli Mesleki Gelişim “Okul Yöneticisi ve Öğretmenler için Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Ankara: MEB https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 10.11.2023
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016a). *Meslekî ve teknik eğitimin geliştirilmesine ilişkin kanuni düzenlemeler*. Ankara: MEB. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/19152752_Mevzuat_2017_01.18.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 26.12.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016b). *Ortaöğretim mevzuatı*. Ankara: MEB. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/19115044_mevzuatkitabi.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 26.12.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara: MEB. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 20.01.2022
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *Dijital okuryazarlık öğretmen kılavuzu*. Ankara: MEB. <https://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 28.01.2022
- Naugle, K. A., Naugle, L. B., & Naugle, R. J. (2000). Kirkpatrick’s evaluation model as a means of evaluating teacher performance. *Education*, 121(1), 135-145. EBSCOhost veri tabanından elde edildi. Erişim tarihi: 12.11.2023
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu- Eğitim- Yeni kimlikler- II Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1). doi: 10.1501/Egifak_0000001170
- Odabaşı, F. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. K. Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:2592.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007, 12-14 Mayıs). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (ss.39-43). Bakü, Azerbaycan.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 02.01.2022
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD. doi:10.1787/9789264301603-en
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues* (7th Ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.

- Osborne, J., Borko, H., Fishman, E., Gomez Z. F., Berson, E., Busch, K.C., ..., & Tseng, A. (2019). Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on elementary teachers' facilitation of and student engagement with scientific argumentation. *American Educational Research Journal*. 56(4), 1067-1112. doi:10.3102/0002831218812059.
- Osman, D. & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92(103064). doi:10.1016/j.tate.2020.103064
- Owen, J. M. (2003). Evaluation culture: A definition and analysis of its development within organisations, *Evaluation Journal of Australasia*, 3(1), 43-47. doi:10.1177/1035719X0300300107
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 201-210. doi:10.1016/j.iheduc.2008.07.003
- Öğretmen Akademisi Vakfı [ÖRAV]. (2020a). *Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı ve eğitim ihtiyaçları araştırma raporu*. https://www.orav.org.tr/i/assets/pdf/degerlendirmeleraporlari/PandemDonemindeGundelikPratikler_Algi_Egitim_%C4%B0htiyaclar%C4%B1_Ara%C5%9Ft%C4%B1rmaRaporu_.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 10.01.2022
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [OYGM]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEGI_GENEL_YETERLILIKLERI.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 28.01.2022
- Özarslan, Y. (2008, 22-23 Aralık). *Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. 13. Türkiye'de internet konferansında sunulmuş bildiri. http://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/ozarslan_inet08.pdf adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 22.12.21
- Özaydın, B., Günbatır, M. S., Önal, N. ve Çakır, H. (2012). Öğretmen yetiştirme programlarının sistemik ve sistematik değerlendirilmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 2(1), 54-7. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71824> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 12.11.2023
- Özaydın, Z. (2022). *Matematiksel muhakeme etme yeterliğinin uzaktan eğitim yoluyla verilen matematik okuryazarlığı hizmet içi öğretmen eğitimi ve uygulamaları sürecinde değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394. doi:10.16991/INESJOURNAL.174
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarının değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s, *Journal of In-Service Education*, 30(1), 89-100. doi:10.1080/13674580400200238
- Özkan, N. ve Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2153-2175. doi:10.5281/zenodo.10420870
- Palabıyık, T. (2021). *Aydınlatıcı program değerlendirme modeline dayalı olarak ikinci sınıf İngilizce öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (1. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Özgün çalışma 2002 yılında yayımlanmıştır)
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pişken, M. T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin pandemik salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkında görüşleri (İstanbul ili Esenyurt ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Powell, C. G., & Bodur, Y. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 19-30. doi:10.1016/j.tate.2018.09.004
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in higher education. *Educ Asse Eval Acc*, 22(3), 215–225. doi:10.1007/s11092-010-9098-7
- Rasmussen, K., & Northrup, P. (2002, 24-29 June). A Framework for Online Professional Development. In P. Barker & S. Rebelsky (Ed.), *Proceedings of ED-MEDIA 2002, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (pp. 1494-1499). Denver, Colorado, USA.
- Rizzi, M. C. (2020). *The impact of professional development on technology integration: A mixed-methods actions research study of teachers new to Ocean Country school district*. (Unpublished doctoral dissertation). University of South Carolina, USA.
- Sakal, M. ve Adnan, M. (2015). *Çevrimiçi eğitimci sertifika programına katılan öğretim elemanlarının memnuniyetleri üzerine bir çalışma*. 2. Ulusal Yönetim Bilişim Sistemleri Kongresi, Erzurum.
- Sarıdaş, G. ve Deniz, L. (2018). Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11-41.
- Schlechty, P. C., & Whitford, B. L. (1983). Chapter IV: The organizational context of school systems and the functions of staff development. *Teachers College Record*, 84(6), 62-91. doi:10.1177/016146818308400604

- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 40-45.
- Shagiakhmetova, M. N., Bystritskaya, E. V., Demir, S., Stepanov, R. A., Grishnova, E. E., & Kryukova, N. I. (2022). Primary teachers difficulties related to compulsory distance education during COVID-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), 1-9. doi: 10.30935/cedtech/11589
- Shaikh, G. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin.
- Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives, psychomotor domain. Illinois, Urbana: University of Illinois. (ERIC Document Reproduction Service No. ED010368) Erişim tarihi: 08.12.2023
- Sonay, E. A., & Erozan, F. (2021). Using multi-level evaluation model in continuing professional development. *Revista Argentina De Clínica Psicológica*, 30(1), 101. doi:10.24205/03276716.2020.2008
- Songül, B. C. (2019). *An examination of the impact of an online professional development program on language teachers' cognition and teaching practices*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Soydan, M. (2021). *Öğretmenlerin salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik tutumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sönmez, (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sparks, D., & Hirsh, S. (2000). A national plan for improving professional development. Oxford, OH: National Staff Development Council. (ERIC Document Reproduction Service No. ED442779) Erişim tarihi: 08.12.2023
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models of Staff Development.doc. *Journal of Staff Development*, 10(4), 1-27.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (2003). Five models of staff development for teachers. In Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S. & Pajak, E. J. (Ed.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 290-314). Boston: Allyn and Bacon.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus ve T. Kelleghan (Ed.), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 280-317). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kelleghan, T. (Ed.) (2000). *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed.). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Şahin, H. İ. (2021). *Öğretmenlerin uzaktan eğitimde çok modlu öğretime yönelik inançları, tutumları, tercihleri ve mevcut uygulamaları-Karşılaştırmalı bir araştırma*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Taşlıbeyaz, E., Karaman, S. ve Gökteş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. doi:10.12984/eed.19099
- Tekin, S. ve Yaman, S. (2008). Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 15-26.
- Terzi, Ç. (2014). European Union education policies and continuing professional development of teachers in Turkey. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(4), 297-307.
- Tezcan, F. ve Deveci, T. (2018). Andragoji ve yaşamboyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Reasercher: Social Science Studies*, 6(2), 123-137. doi:10.18301/rss.549
- Törün, F. (2021). *İzmir'de bulunan Bilim Sanat Merkezleri (BİLSEM) öğretmenleri ve öğrencilerinin uzaktan eğitime bakış açıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Treacy, B., Kleiman, G. & Peterson, K. (2002). Successful online professional development. *Learning and Leading with Technology*, 30(1), 42-49.
- Tunç E. S. (2007). *Bilgisayar destekli öğretim kapsamında bir uygulama İntel gelecek için eğitim programı (Elazığ ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türk Eğitim Derneğinin Düşünce Kuruluşu [TEDMEM]. (2019a). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türk Eğitim Derneğinin Düşünce Kuruluşu [TEDMEM]. (2020a). *COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler*. <https://tedmem.org/covid19/covid19-salgini-surecinde-ogretmenler> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 28.01.2022
- Uğur, B., Kocadere, A. S., Kibar, P. N., & Bayrak, F. (2021). An open online course to enhance digital competences of teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 22(4), 24-42. doi:10.17718/tojde.1002745.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], The World Bank & UNICEF. (2021). *Mission: Recovering education in 2021*. <https://www.unicef.org/reports/mission-recovering-education-2021> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 28.01.2022
- Uslu, Ö. (2013). *Bilgi ve iletişim teknolojileriyle bütünleşmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Uslu, Ö. (2017). Evaluating the professional development program aimed technology integration at the era of curriculum change. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 2031-2055. doi:10.12738/estp.2017.6.0116
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme. Süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ünlü, A. E. (2013). Daha iyi öğretmen yetiştirme: Bir değerlendirme örneği. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 7-21.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010> adresinden elde edildi. Erişim tarihi: 10.01.2023
- Visser, T., Coenders, F., Terlouw, C., & Pieters, J. (2013). Evaluating a professional development programme for implementation of a multidisciplinary science subject. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2), 89-102. doi:10.11114/jets.v1i2.132.
- Walker, R. (2020). *Supporting teacher cognition toward technology-enhanced learning*. (Unpublished doctoral dissertation). University of John Hopkins, USA.
- Wells, M. (2013). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 488-504. doi:10.1080/19415257.2013.838691
- Wynants, S., & Dennis, J. (2018). Professional development in an online context: Opportunities and challenges from the voices of college faculty. *Journal of Educators Online*, 15(1), n1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1168955> adresinden erişildi. Erişim tarihi: 03.12.2023
- Xie, X., Siau, K., & Nah, F. (2020). COVID-19 pandemic-online education in the new normal and the next normal. *Journal of Information Technology Case and Application Research*, 22(3), 175-187. doi:10.1080/15228053.2020.1824884.
- Yamamoto, S. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi (Online)*, 3(1), 25-34. doi:10.26701/uad.711110
- Yang, S. C., & Liu, S. F. (2004). Case study of online workshop for the professional development of teachers. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 733 –761. doi:10.1016/j.chb.2004.02.005
- Yassıbaş, E. C. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yaşamalı, M. C. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yaylak, E. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanımı düzeyleri ve görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7-17.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H. ve Sarıtepeci, M. (2013, 23-25 Ocak). *Program değerlendirme modelleri ışığında eğitsel yazılımlar üzerine bir inceleme*. 15. Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. https://ab.org.tr/ab13/kitap/yildiz_saritepeci_AB13.pdf adresinden elde edilmiştir. Erişim tarihi: 12.11.2023
- Yılmaz, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrimiçi mesleki gelişim ve çevrimiçi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri, mesleki gelişimleri için çevrimiçi portal (site) önerisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, Ü. Ş. S. (2019). *Online öğretmen eğitimci grubunun mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, H., Sarıtepeci, M. ve Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıları: ISTE öğretmen standartlarına göre bir değerlendirme [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 375-392.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen profesyonelliğinin önündeki engeller ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 503-522.
- Yumbul, E. (2021). *Liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yurdakul, B., Başokçu, T. O. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Evaluation of the professional development program for secondary maths teachers on item writing related to higher order thinking skills. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 83-106.
- Yurdakul, B., Uslu, Ö., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Web tabanlı içerik geliştirme mesleki gelişim programının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1409-1438. doi:10.12738/estp.2014.4.2131
- Zainudin, M., Anita, D. U., Widyaningrum, R., & Amin, A. K. (2023). The evaluation of research-based learning on 'Moodle' learning management system using CIPP models. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(4), 149-157. doi:10.47750/pegegog.13.04.18
- Zhao, W., Liu, Z., Wang, T., Yin, X., Sun, Y., Zhang, X., & Yang, H. (2023). Assessment of a training project of english as a media of instruction (EMI) using Kirkpatrick model. *BMC Medical Education*, 23(1), 271. doi:10.1186/s12909-023-04204-5
- Zimmer, W. & Matthews, D. S. (2022). A virtual coaching model of professional development to increase teachers' digital learning competencies. *Teaching and Teacher Education*, 109(9), 103544. doi:10.1016/j.tate.2021.103544

EKLER

Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul danışmanlığında Ayselin Yıldırım tarafından yürütülen “Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı vanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Değerlendirmenin Amacı

Bu değerlendirme çalışmasının amacı, programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim sunmak için bir sivil toplum kuruluşu tarafından uygulanan ÇEEDTE mesleki gelişim programının etkililiğini Guskey’nin beş aşamalı program değerlendirme modeli ile değerlendirmektir.

Alt Değerlendirme Soruları

1. ÇEEDTE mesleki gelişim programına ilişkin katılımcı tepkileri nasıldır?
2. ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan öğretmenlerin edindikleri yeni bilgi ve beceriler nelerdir?
3. ÇEEDTE mesleki gelişim programı bağlamında analiz birimindeki okulda örgütsel destek ve değişim açısından neler yaşanmıştır?
4. ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?
5. Analiz birimindeki katılımcılara göre ÇEEDTE mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaları nasıldır?

Görüşme Tarihi ve Saati ____ / ____ / 202__

Saat (Başlangıç / Bitiş): ____ / ____

Görüşme Yeri _____

GİRİŞ

Merhaba, adım Ayselin Yıldırım. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim ve öneriler sunmak üzere Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yürüten bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi (ÇEEDTE) mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmek için bir çalışma yürütüyorum. Bu nedenle, katılımcıların söz konusu mesleki gelişim programına ilişkin tepkilerine, programdan hangi yeni bilgi ve becerileri öğrendiklerine, programın nasıl bir örgütsel destek ve değişim gerçekleştirdiğine, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri nasıl kullandıklarına ve programın öğrencilerin öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne bu grubun dışındaki öğretmenler, ne yöneticiler ne de karar alıcılar konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Değerlendirme raporunda ise isimleriniz kesinlikle yer alamayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

- Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?
- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşmenin kaydedilmesinin sizce bir sakıncası var mı?
- Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri söylebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?
- Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Hazırlık Soruları

Yaşınız:..... Mesleki kıdeminiz (Yıl):.....
Branşınız:..... Eğitim durumunuz:.....
Hangi sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapıyorsunuz?.....
Sınıflarınızda ortalama kaç öğrenci var?.....
Bu programa katılmadan önce çevrimiçi ders tasarımına yönelik bilgi ve becerilerinize katkıda bulunduğunu düşündüğünüz herhangi mesleki gelişim etkinliklerine katıldınız mı? Katıldıysanız açıklayınız?
ÇEEDTE mesleki gelişim programından nasıl haberdar oldunuz?

İçerik Soruları

1. Katıldığınız mesleki gelişim programının *amacı* sizinle paylaşıldı mı? Bu programın amacı konusunda neler söyleyebilirsiniz?
2. Bu mesleki gelişim programına siz neden katıldınız? Eğitim sonunda amacınıza ulaştığınızı düşünüyor musunuz, açıklayabilir misiniz?
3. Bir meslektaşınız, katıldığınız ÇEEDTE mesleki gelişim programıyla ilgili düşüncelerinizi sorsa, ona neler anlatırdınız?

Sonda

Zamanı
Süresi
Çevrimiçi platform
Hedefleri
Konuları / İçeriği
Öğrenme – öğretme süreçleri
Öğretim yaklaşımı
Öğretim stratejileri
Yöntem ve teknikleri
Etkinlikleri
Pekiştirici
Katılım
Dönüt-düzeltilme
Teknik hazırlıklar
Ölçme ve değerlendirme süreçleri
Eğiticiler
Kuram-uygulama bağlantısı

4. Siz olsanız programda neler değiştirir, nelerin devamını sağlardınız?
5. Katıldığınız mesleki gelişim programının size neler kazandırdığını düşünüyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz?

Sonda

Bilgi
Beceri
Tutum

6. ÇEEDTE mesleki gelişim programının öncesinde, sırasında ya da sonrasında sizi etkileyen etmenler oldu mu, açıklayabilir misiniz?

Sonda

Okuldaki görev sorumluluklarınız
Zaman ayırma
Yöneticilerin ve öğretmenlerin tutum ve davranışları
Destek ortamı
Fırsatlar sunma
Zaman sağlama
Kaynak ve materyal desteği sağlama
Sorumlulukları azaltma
Teşvik etme
Birlikte çalışma
(Varsa) Deneyimler / Anılar

7. Öğrencilerinizden, velilerden, zümrenizden ya da diğer öğretmenlerden mesleki gelişim sonrası öğretim uygulamalarınıza ilişkin geribildirim aldınız mı, nasıl?
Sonda
Öğretme stratejileri
Yöntem ve teknikler
Etkileşim
Etkinlikler
Dijital materyaller
Ölçme ve değerlendirme
8. Mesleki gelişim programı sonunda kazandığınız bilgi, beceri ve tutumların çalışma ortamınıza /kurumunuza/öğretim uygulamalarına yansıdığını düşünüyor musunuz, nasıl?
Sonda
Seminer düzenleme
İnformel paylaşımlar (sınıfta yapılan yeni uygulamalar gibi)
Zümre / kurul çalışmalarının işleyişi /kararlar
9. Mesleki gelişim programının öncesinde, sırasında ve sonrasında meslektaş etkileşimleriniz oldu mu? Bu etkileşimlerin sizdeki etkileri konusunda neler söyleyebilirsiniz?
Sonda
Eğitime katılım isteği /motivasyon
Meslektaşlardan öğrenilen yeni bilgi ve beceriler / birlikte öğrenme unsurları
Kişisel uygulamaları paylaşmanın katkıları /
Ürün tasarımlarını paylaşmanın katkıları
Yapılmaması gerekenler konusunda çıkarımlar
10. Yaşadığınız mesleki gelişim deneyimi öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinizi etkiledi mi, nasıl?
Alternatif: Mesleki gelişim programına katılmadan önceki derslerinizi düşündüğünüzde neleri farklı yaptığınızı düşünüyorsunuz?
Sonda
Derse hazırlık / planlama
Dersi planlama
Kazanımlar
İçerik/konular
Öğrenme-öğretme süreçleri
Kazanımlara ulaşma düzeyini ölçme-değerlendirme
Dersin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi
11. Bu dönem yürüttüğünüz çevrimiçi derslerinizde, ÇEEDTE mesleki gelişim programı sayesinde kazandığınızı düşündüğünüz bilgi ve becerileri kullandınız mı, nasıl?
Sonda
Olumlu deneyimler
Olumsuz deneyimler
12. Mesleki gelişim deneyiminiz öğrencilerin öğrenmesi konusundaki görüşünüzü etkiledi mi, nasıl?
13. Mesleki gelişim deneyiminizin öğrencilerinizi etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
Sonda
Öğrenme ürünü davranışlar açısından
Bilişsel
Duyuşsal
Devinişsel
Öğrenici özellikleri açısından
...
14. Eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı, varsa neler?

Ek-2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu
LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul danışmanlığında Ayselin Yıldırım tarafından yürütülen “Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Değerlendirmenin Amacı

Bu değerlendirme çalışmasının amacı, programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim sunmak için Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yürüten bir sivil toplum kuruluşu tarafından uygulanan ÇEEDTE mesleki gelişim programının etkililiğini Guskey’nin beş aşamalı program değerlendirme modeli ile değerlendirmektir.

Alt Değerlendirme Soruları

3. ÇEEDTE mesleki gelişim programı bağlamında analiz birimindeki okulda örgütsel destek ve değişim açısından neler yaşanmıştır?
4. ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?
5. Analiz birimindeki katılımcılara göre ÇEEDTE mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına yansımaları nasıldır?

Görüşme Tarihi ve Saati ____ / ____ / 202__
Görüşme Yeri _____

Saat (Başlangıç / Bitiş): _____ / _____

GİRİŞ

Merhaba, adım Ayselin Yıldırım. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim ve öneriler sunmak üzere bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan Çevrimiçi Eğitimde Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi (ÇEEDTE) mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmek için bir çalışma yürütüyorum. Bu nedenle, çalışmanın bir aşaması olan söz konusu mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme çıktılarına nasıl yansıdığına ilişkin görüşlerinizi almak istiyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim. Ne bu grubun dışındaki öğretmenler, ne yöneticiler ne de karar alıcılar konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Değerlendirme raporunda ise isimleriniz kesinlikle yer alamayacak, bunun yerine takma isimler kullanılacak ya da isimleriniz şifrelenecektir.

- Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?
- Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Görüşmenin kaydedilmesinin sizce bir sakıncası var mı?
- Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?
- Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

Hazırlık Soruları

Hangi sınıfta öğrenim görüyorsunuz?

Pandemi döneminden önce herhangi bir çevrimiçi derse katıldınız mı, açıklar mısınız?

İçerik Soruları

1. (Katılımcı öğretmenin yürüttüğü çevrimiçi ders(ler)in adı belirtilerek) Uzaktan yürütülen bu ders(ler)iniz nasıl geçiyor, anlatır mısınız?
2. Çevrimiçi bu derste/lerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? (Heyecanlı, gergin, rahat, meraklı, etkin vb.) Size göre bunun nedenleri neler?
3. Son zamanlarda öğretmeninizin dersi işleme biçiminde bir değişim gözlemlediniz mi, anlatır mısınız? *Alternatif:* Bu derste/derslerde öğretmeninizin önceki derslerinden farklı gördüğünüz unsurlar var mı, varsa bunlar neler?
4. Bir öğrenci olarak bu çevrimiçi derslerdeki görev ve sorumluluklarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Son zamanlarda çevrimiçi bu derslerdeki görev ve sorumluluklarınızda bir değişim oldu mu, nasıl?
6. Öğretmeninize, diğer öğretmenlere, en yakın arkadaşınıza ya da ailenize bu ders(ler)le ilgili bir şey anlatsanız neler anlatırdınız?
Sonda
Nasıl öğrendiğinizle ilgili
Öğretmeniniz ile ilgili
Etkinliklerle ilgili
Yöntem ve tekniklerle ilgili
Materyaller ile ilgili
Öğrenciler arası etkileşim ile ilgili
Öğrenciler ve öğretmen arası etkileşim ile ilgili
...
7. Bu ders(ler)in size kazandırdıkları oldu mu, nasıl?
Alternatif: Sene başından bu yana bu ders(ler)in sizi etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
Sonda
Öğrenme ürünü davranışlar açısından
Akademik başarı
Tutumlar açısından
Derse, öğrenmeye, çevrimiçi eğitime...
Öğrenci özellikleri açısından
Sorumluluklar, özgüven, iletişim, güdülenme, etkileşim, öğrenme görevleri, katılım ve devam, disiplin, farklılıklara saygı...
8. Bu derste/lerde yaptığınız etkinliklerin benzerlerini başka derslerde de yapıyor musunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?
Sonda
Yöntem ve teknikler
Etkileşim
Etkinlikler
Dijital materyaller
Ölçme ve değerlendirme
9. Bu çevrimiçi derste/derslerde bir değişiklik yapmak isteseniz ve bu sizin elinizde olsa neleri devam ettirir, neleri değiştirirdiniz, neden?
Hoşlandıklarınız? Neden?
Hoşlanmadıklarınız? Neden?
10. Eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı, varsa neler?

Ek-3. Ders Gözlem Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul danışmanlığında Ayselin Yıldırım tarafından yürütülen “Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Gözlem Formu

Amaç

Bu gözlemin amacı, programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim sunmak için Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yürüten bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan ÇEEDTE mesleki gelişim programının etkililiğini Guskey’nin beş aşamalı program değerlendirme modeli ile değerlendirmektir.

İlgili Alt Değerlendirme Sorusu

4. ÇEEDTE mesleki gelişim programında edindikleri yeni bilgi ve becerileri analiz birimindeki katılımcı öğretmenler nasıl kullanmaktadır?

Veri Toplama

ÇEEDTE mesleki gelişim programına katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin öğrendikleri yeni bilgi ve becerileri ne derece ve nasıl uyguladığını keşfetmek için maksimum çeşitleme yöntemiyle belirlenen 10 öğretmenin çevrimiçi dersleri gözlenecektir. İki öğretmenin MESEM sınıf düzeylerinde birer, diploma denklik sınıf düzeylerinde ise beş olmak üzere toplamda en az yedi ders gözlemlenecektir. Gözlemler yapılırken ders bütünlüğünün bozulmamasına dikkat edilecek, her bir dersin programda ayrılan süresi içinde gözlenmeye çalışılacaktır. Böylelikle toplamda en az 23 ders saati gözlem yapılması planlanmaktadır.

Aşağıda yer alan boyutlara göre notlar alınacak ve veri kaybını önlemek için dersler kaydedilecektir.

1. **Çevrimiçi sınıf ortamının genel özellikleri:** Arka plan, kameraların açık/kapalı olma durumu, öğretmen ve öğrencilerin ses, görüntü ve bağlantı kalitesi, öğrenci sayısı.
2. **Çevrimiçi öğrenme-öğretme süreci:** Derste kullanılan stratejiler, yöntem ve teknikler, etkinlikler, dijital materyaller, değerlendirme, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi, (öğretmen ve öğrencilerin rol ve sorumlulukları, ilişkisi, sözel ve sözel olmayan davranışları, sınıf kuralları).
3. **Yeni bilgi ve becerilerin kullanılması:** Dijital araç ve tasarımları ne sıklıkla kullandıkları, dijital araç ve tasarımları öğrenme-öğretme süreciyle nasıl bütünleştirdiğine, öğrendiklerini bağlama ve öğrencilerin gelişim düzeyine uyarlamak için neler yaptığına ve öğretmenin yeni bilgi ve becerileri kullanmasını teşvik eden ve/veya engelleyen unsurlara ilişkin bilgiler.

Alan notlarının yazılacağı gözlem formu aşağıda sunulmuştur:

Gözlemci	.....
Okul	.....
Sınıf	.....
Sınıf mevcudu	.....
Ders	.....
Konu	.....
Tarih	.....
Saat	.....
Ders süresi	.....
Dersin yapıldığı platform	.....
(Teams, Zoom, Hangout vb.)	.....

Gözlem Boyutları	Gözlem Notları	Gözlemci Yorumu
Çevrimiçi sınıf ortamı	<i>Lütfen betimleyici yazınız</i>	<i>Lütfen yazınız</i>
Çevrimiçi öğrenme-öğretme süreci	<i>Lütfen betimleyici yazınız</i>	<i>Lütfen yazınız</i>
Yeni bilgi ve becerilerin kullanılması	<i>Lütfen betimleyici yazınız</i>	<i>Lütfen yazınız</i>

Gözlem Notlarının Analizinde Kullanılacak Başlangıç Kod Listesi

Aşağıda belirtilen kodlar değerlendiricinin gözlem yaparken öncelikle odaklanması gereken boyutları daha belirgin şekilde ortaya koymaktadır. Bu kodlar gözlem esnasında ortaya çıkabilecek yeni kodlar ile gözden geçirilebilir, ekleme ve çıkarmalar yapılabilir.

Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanması (Guskey, 2000)

İlgi derecesi	Kullanım derecesi	Geçmiş uygulamalardan farklılık
Farkında olma	Kullanmama	
Değişime çok az ilgi duyma	İstekli olma	Öğretmenin uygulamalarında farklılık / ÇEEDTE ile uyumlu unsurların olması
Benimseme	Kullanma	Öğretmenin uygulamalarında özgünlük olması
- Daha çok öğrenme ihtiyacı duyma - Özyeterlilik - Bireyin rol ve sorumlulukları	- Rutin haline getirme - Geliştirme - Bütünleştirme - Yenilik yapma	
Görev haline getirme		
- Bilgi ve kaynakların kullanılması - Verimlilik - Yönetim - Zamanlama		
Etki		
- Uyarılama yapma - Başkalarıyla iş birliği yapma - Değişimden daha çok faydalanma		

Ek-4. Doküman İnceleme Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul danışmanlığında Ayselin Yıldırım tarafından yürütülen “Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Giriş

Değerlendirme çalışmasının amacı, programı tasarlayan ve yürütenlere program hakkında geribildirim sunmak üzere Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yürüten bir sivil toplum kuruluşu tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimi için hazırlanan ve uygulanan Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımı Eğitimi (CEEDTE) mesleki gelişim programının etkililiğini değerlendirmektir. Guskey’nin (2000, 2002a) program değerlendirme modelinin aşamalarına göre yürütülecek değerlendirme için hazırlanan bu form ile modelin birinci ve ikinci aşamalarına (katılımcıların tepkileri ve katılımcıların öğrenmesi) ilişkin veri toplamak amaçlanmıştır. Lütfen bu amaca hizmet edeceğini düşündüğünüz dokümanı aşağıdaki nitelikler açısından inceleyiniz, formu doldurunuz.

İncelenen Doküman

Lütfen bu formda incelenecek dokümanı işaretleyiniz.

Eğitim Süreci

- Eş zamanlı oturumların kayıtları..... ☐
Eş Zamansız Modüllere Ait Video ve Sunumlar..... ☐
Öğretmenlerin Ders ve İzlençe Tasarımları..... ☐

Eğitim Sonu

Başarı Testi

- Sonuçlar..... ☐
Test maddelerinin yokladığı nitelikler..... ☐

Program Değerlendirme Anketi

- Sonuçlar..... ☐
Anketin içeriği / açık uçlu sorulara verilen yanıtlar..... ☐

Dokümanın Ayrıntıları

- Dokümanın adı?
.....
- Doküman kim / kimler tarafından oluşturulmuştur?
.....
- Dokümanın amacı nedir?
.....
- Dokümanın ulaşıldığı kaynak / yer nedir?
.....
- Bu dokümana ne zaman ulaşılmıştır?
.....
- Dokümanda mesleki gelişim programına yönelik katılımcıların tepkileri ve öğrenmesi açısından öne çıkan ana noktalar nelerdir?
.....
.....

Dokümanın İçeriği

Lütfen dokümanı inceleyiniz ve mesleki gelişim programına yönelik katılımcıların tepkileri ve / veya öğrenmesi ile ilişkili tema ve bileşenleri açısından geçerli olabilecek tüm kısımları yazınız.

Katılımcı Tepkilerine İlişkin Veriler

.....

.....

.....

Katılımcı Öğrenmesine İlişkin Veriler

.....

.....

.....

Doküman analizinde kullanılacak geçici kod listesi (Guskey, 2000; Krathwohl, 2002; Simpson, 1966)

Katılımcıların Tepkileri	Katılımcıların Yeni Bilgi ve Becerileri
İçeriğe ilişkin	Öğrenmesi
İhtiyaç ve beklentileri karşılaması	Bilişsel
Anlamlı olması	Hatırlama
Harcanan zamana değmesi	Anlama
Yararlı olması	Uygulama
Uygulanabilir olması	Çözümleme
Sürece ilişkin	Değerlendirme
Amaç ve hedeflerin paylaşılması	Yaratma
Eğitmenlerin yeterliği	Duyuşsal
Etkinliklerin uygunluğu	Alma
Materyallerin uygunluğu	Tepki verme
Yöntem ve tekniklerin uygunluğu	Değer verme
Bağlama ilişkin	Örgütlenme
Yer ve zamanın uygunluğu	Kişilik haline getirme
Organizasyonel koşulların uygunluğu	Psiko-motor
	Algılama
	Kurulma
	Kılavuzla yapma
	Mekanikleşme
	Beceriye dönüştürme
	Duruma uydurma
	Yaratma

Ek-5. Etik Kurul Onayı



EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

Ek-3

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Ayselin YILDIRIM / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☒ Yüksek Lisans Tezi ☐ Doktora Tezi ☐ Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	29/08/2022	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	08 / 12	PROTOKOL NO: 1600
KARAR	Araştırma OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ

Kurul Başkan Yardımcısı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT

Kurul Üyesi

(Toplantıda bulunmadı.)

Ek-6. Sivil Toplum Kuruluşundan Alınan Araştırma İzni

14.10.2022

Sayı: /2022/109

Konu: Aysel'in Yıldırım'ın Araştırması Hk.

İlgili Makama

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Aysel'in YILDIRIM'ın "Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında kurumumuzdan gerekli verileri toplaması uygun bulunmuştur. Çalışmanın tamamlanabilmesi için gerekli iznin verilebilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Saygılarımla,

Genel Müdür

Vakfı

Ek-7. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-70259849
Konu : Araştırma İzni

13/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Ege Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26.01.2023 tarihli ve 1103825 sayılı yazısı.

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ayselin YILDIRIM'ın, "Çevrimiçi Etkileşimli Ders Tasarımına Yönelik Uzaktan Yürütülen Bir Mesleki Gelişim Programının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ULUPINAR
Millî Eğitim Müdür V.