



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ
TEMELİNDE UZAKTAN MESLEKİ GELİŞİM
FAALİYETLERİNİN İNCELENMESİ:
GÜLAĞAÇ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAZLIHAN ÖZDİL

PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

AKSARAY – 2025

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ
TEMELİNDE UZAKTAN MESLEKİ GELİŞİM
FAALİYETLERİNİN İNCELENMESİ:
GÜLAĞAÇ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NAZLIHAN ÖZDİL

DANIŞMAN: PROF. DR. KAMİL YILDIRIM

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. GÖKHAN ARASTAMAN

JÜRİ ÜYESİ: DOÇ. DR. BURCU YAVUZ TABAK

AKSARAY, 2025

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nazlıhan

Soyadı : ÖZDİL

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri Temelinde Uzaktan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin İncelenmesi: Gülağaç Örneği

İngilizce Adı : Investigation of Distance Professional Development Activities Based on Views of Administrators and Teachers: Gülağaç Case

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Nazlıhan ÖZDİL

İmza:

T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
JÜRİ ONAY SAYFASI

Nazlıhan ÖZDİL tarafından hazırlanan “Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri Temelinde Uzaktan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin İncelenmesi: Gülağaç Örneği” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Kamil YILDIRIM
(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

İmza

.....

Üye: Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN
(Eğitim Yönetimi, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Burcu YAVUZ TABAK
(Eğitim Yönetimi, Aksaray Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu’nuntarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Aybala ÇAYIR

İmza

TEŞEKKÜR SAYFASI

Bu tez çalışmasının hazırlanmasında emeği geçen, katkı sunan ve destek olan herkese teşekkür ederim. Öncelikle, tez sürecinde bana sadece akademik anlamda değil, aynı zamanda düşünsel ve insani açıdan da rehberlik eden, bilgi ve birikimiyle yolumu aydınlatan, sabrı, özverisi ve yapıcı yaklaşımıyla her zaman yanımda olan çok kıymetli danışmanım Sayın Prof. Dr. Kamil YILDIRIM’a en derin şükranlarımı sunarım. Kendisi, bilimsel titizliği, yol gösterici tavrı ve ilham verici duruşuyla bu çalışmanın şekillenmesinde büyük rol oynamıştır. Onun desteği ve yönlendirmeleri olmasaydı bu süreci bu denli verimli ve anlamlı bir şekilde tamamlamam mümkün olmazdı.

Araştırmamın uygulama aşamasında katkı sağlayan, iş birliği içerisinde hareket eden ve değerli görüşlerini benimle paylaşan Aksaray ili Gülağaç ilçesindeki okul yöneticileri ve öğretmenlere, zamanlarını ayırarak araştırmama katkıda bulunan tüm katılımcılara gönülden teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sabırları ve sevgileriyle bana güç veren annem Serpil ÜNAL, babam Bekir ÜNAL, ablam Çeçilya ÜNAL ve her zaman yanımda olan, tez çalışması sürecinde yükümü hafifleten değerli eşim Muhammet Samet Özdil’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Onların varlığı, bu süreci çok daha anlamlı ve değerli kılmıştır.

ÖZET

Türkiye’de örgün öğretimde eğitimcilere yönelik uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği tartışma konusudur. Mesleki hizmet içi eğitimin önemi dikkate alındığında bu sorunun farklı bağlamlarda, derinliğine ve kapsamlı şekilde inceleme ihtiyacı bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumu, motivasyonu ve mesleki uygulamaları açısından inceleyerek bireysel, kurumsal ve sistem düzeyinde uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğini geliştirici önerileri ortaya koymak ve bu yolla katılımcıların mesleki gelişim uygulamalarını iyileştirmektir. Bu çalışma betimsel desende karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Aksaray ili Gülağaç ilçesinde 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında devlete bağlı ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada tam sayım yöntemi ile toplamda 101 eğitimci üzerinde çalışılmıştır. Nitel veri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ve odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Her birine beş öğretmenin katıldığı birer hafta arayla üç odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel verinin çözümlenmesine bağlı olarak elde edilen bulgular temelinde nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Likert tipi maddelerin yer aldığı anket aracılığıyla nicel veri toplanmıştır. Nitel veri analizinde betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. Nicel veri analizinde ise betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların motivasyon düzeyinin düşük olduğu ve uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik olumsuz bir tutumun varlığı saptanmıştır. Bir başka önemli sonuç ise okul yönetiminin uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin hazırlık-gerçekleşme-değerlendirme süreçlerine ilgisiz kalmalarıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin teşvik edici, destekleyici ve mesleki gelişimi sağlayıcı rollerine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Uzaktan Mesleki Gelişim, Tutum, Motivasyon, Karma Yöntem

Bilim Kodu : 10213

Sayfa Adedi : 113

Yazar : Nazlıhan ÖZDİL

Danışman : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

ABSTRACT

The effectiveness of distance professional development activities for educators in formal education in Turkey is a matter of debate. Considering the importance of professional in-service training, there is a need to examine this issue in depth and comprehensively in different contexts. The aim of this study is to examine distance professional development activities in terms of the attitudes, motivation and professional practices of school administrators and teachers, to present suggestions to improve the effectiveness of distance professional development activities at individual, institutional and system levels, and to improve the professional development practices of the participants in this way. This study was conducted in a descriptive design with a mixed method suitable for in-depth examination of the phenomenon. The universe of the study consisted of school administrators and teachers working in state-affiliated secondary schools in the Gülağaç district of Aksaray province in the 2023-2024 academic year. No sample was taken in this study, a total of 101 educators were studied with the complete count method. Qualitative data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and through focus group interviews. Three focus group interviews were conducted with a one-week interval, each with five teachers. A quantitative data collection tool was developed based on the findings of the qualitative data analysing. Quantitative data was collected through a survey containing Likert-type items. Descriptive and content analyses were used in qualitative data analysis. Descriptive statistics were performed in quantitative data analysis. The study found out that the effectiveness of distance professional development activities was low. This study also revealed that motivation was low on the participant side and that there was a negative attitude towards distance professional development activities. Another important result is that the school administration is indifferent to the planning-organization-evaluation processes of distance professional development activities. In this context, suggestions about the roles of school administrators were developed regarding encouraging, supporting, and enabling professional development.

Keywords : Distance Professional Development, Attitude, Motivation, Mixed Methods

Science Code : 10213

Number of Pages : 113

Author : Nazlıhan ÖZDİL

Supervisor : Prof. Dr. Kamil YILDIRIM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKLARI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR SAYFASI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
SİMGELER ve KISALTMALAR	x
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
PROBLEM DURUMU	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem	4
1.3.Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7.Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Kavramsal Çerçeve	7
2.1.1. Mesleki Uygulama.....	7
2.1.2. Mesleki Uygulamanın Geliştirilmesi: Mesleki Eğitim	14
2.1.3. Motivasyon	19
2.1.4. Tutum.....	24
2.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	28
2.2.1. Kuramsal Çerçeve.....	28
2.2.1.1. Motivasyon Kuramları:.....	28
2.2.2. İlgili Araştırmalar	38
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	47

YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırma Deseni.....	47
Araştırmacının Rolü	48
3.2. Bağlam	48
3.3. Evren ve Örneklem.....	48
3.4. Nitel Veri Toplama ve Çözümleme	49
3.5. Nicel Veri Toplama ve Çözümleme.....	52
3.6. Nitel ve Nicel Bulguları Birleştirme	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	57
BULGULAR.....	57
4.1. Nitel bulgular.....	57
4.2. Nicel bulgular	62
4.3. Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi	72
TARTIŞMA, SONUÇ, ÖNERİ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
5.1. UMG Faaliyetlerinin Etkililiği.....	74
5.2. UMG Faaliyetlerine Yönelik Motivasyon.....	76
5.3. UMG Faaliyetlerine Yönelik Tutum	77
5.4. UMG Faaliyetlerinin Mesleki Gelişime Katkısı	78
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	91
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU	100

TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 1. Evrene İlişkin Bilgiler	49
Tablo 2. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri.....	51
Tablo 3. Tarama Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri.....	53
Tablo 4. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	58
Tablo 5. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	59
Tablo 6. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları	60
Tablo 7. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmesi.....	61
Tablo 8. Araştırmanın alt problemlerine göre nitel bulgular	62
Tablo 9. UMG faaliyetlerinin niteliklerine ve okul yöneticilerinin UMG faaliyetleri kapsamındaki yönetsel sorumluluklarını yerine getirme durumuna ilişkin katılımcıların algılarına ait betimsel istatistikler	64
Tablo 10. Alt problemlere göre UMG faaliyetlerinin niteliğine ilişkin nicel bulguları	70
Tablo 11. Alt problemlere göre UMG faaliyetleri kapsamında yönetsel girişimlere ilişkin nicel bulgular	71
Tablo 12. Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırma Yoluyla Birleştirilmesi	72
Şekil 1. Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırma Yoluyla Birleştirilmesi	45

SİMGELER ve KISALTMALAR

BİT	: Bilgi ve İletişim Teknolojileri
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
UMG	: Uzaktan Mesleki Gelişim

GİRİŞ

Dijitalleşme, çağımızın en belirleyici dönüşüm süreçlerinden biri olarak, eğitim alanında da önemli etkiler yaratmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim uygulamaları ve çevrim içi öğrenme ortamları, eğitim sisteminin pek çok bileşenini yeniden şekillendirmiştir. Bu dönüşümden en çok etkilenen alanlardan biri de öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişim süreçleridir. Geleneksel yüz yüze hizmet içi eğitim programlarının yerini, giderek daha fazla dijital araçlarla desteklenen uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri almaktadır.

Okullar, yalnızca öğrencilere yönelik öğrenme süreçlerinin yürütüldüğü kurumlar değil; aynı zamanda öğretmenlerin ve yöneticilerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklendiği eğitim alanlarıdır. Bu bağlamda, mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği, kapsamı ve erişilebilirliği, eğitimde kaliteyi doğrudan etkilemektedir. Uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri, hem erişim kolaylığı hem de zaman ve mekân esnekliği açısından önemli avantajlar sunarken; uygulamada çeşitli sorunları ve sınırlılıkları da beraberinde getirebilmektedir. Bu nedenle, uzaktan yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenler ve yöneticiler tarafından nasıl algılandığı ve deneyimlendiği önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir.

Bu araştırma, Aksaray ili Gülağaç ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğini, öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine karşı tutum ve motivasyonlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Rapor, beş ana bölümden oluşmaktadır: problem durumu, yöntem, bulgular, tartışma-sonuç ve öneriler. İlk bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır. Kavramsal çerçevede mesleki uygulama, mesleki uygulamanın geliştirilmesi, motivasyon, tutum gibi temel kavramlar ele alınmakta; kuramsal çerçevede ise motivasyon kuramları, uzaktan öğretim kuramları ve mesleki gelişim kuramları değerlendirilmektedir. Yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Bulgular bölümünde elde edilen veriler tematik ve kategorik olarak sunulmakta; tartışma bölümünde ise elde edilen sonuçlar literatürle karşılaştırılarak yorumlanmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

1.1. Problem Durumu

Örgün öğretimde görev yapan öğretmenler, uzaktan mesleki gelişim (UMG) faaliyetlerini yetersiz görmektedir. UMG faaliyetlerinin etkisizliğinin temel sebepleri arasında katılımcılar ve eğiticiler arasındaki etkileşimin sınırlı düzeyde sağlanması, öğretimde düz anlatım yönteminin yoğun şekilde kullanılması, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim programlarının yapılmaması ve eğiticilerin ilgili mesleki gelişim alanında uzmanlık düzeyinin yetersiz olması sıralanabilir (Ağalday ve Göktaş, 2023; Baran, 2008; Bektaş ve Kablan, 2023; Gebel ve Bozkurt, 2022; Parmaksız ve Sıcak, 2015).

Türkiye’de küçük yerleşim yerlerindeki örgün öğretim düzeyinde eğitimcilerin mesleki gelişimi bakımından uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri daha önemlidir çünkü alanında uzman kişilerle yüz yüze aynı ortamlarda eğitim alma fırsatları daha sınırlıdır (Irmak, 2022). Öğretmenlere yönelik uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkisiz olması öğretmenlerin mesleki gelişim motivasyonunu ve mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumunu olumsuz biçimde etkileyerek onları mesleki gelişim faaliyetlerinden uzaklaştırabileceği gibi mesleki yönden körelmelerine de yol açabilir. Öte yandan mesleğe yönelik motivasyon ve mesleki işlere yönelik tutum zamanla değiştiğinden öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyon ve tutumları da bireysel ve bağlamsal farklılıklar gösterebilir (Kuyumcu ve Kaya, 2020; Ünişen ve Demirel, 2018). Bağlamsal bir faktör olarak öğretmenlerin işbirlikli mesleki uygulamalarda bulunması onların yetkinlik algılarını etkilediği gibi mesleğe yönelik tutumlarını ve öğrencilerin motivasyonunu da olumlu etkileyebilmektedir. Bu nedenle bireysel ve çevresel farklılıkların motivasyon odaklı çalışmalarda dikkate alınması önerilmektedir (Laçın, 2024).

Mesleki gelişim motivasyonu bireylerin mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırma amacıyla katıldıkları eğitim ve öğrenme faaliyetlerine yönelik içsel ve dışsal güdülenmelerini ifade eder. Bu motivasyon, bireylerin mesleklerinde daha yetkin hale gelmelerini ve kariyerlerinde ilerlemelerini destekler şeklinde tanımlanabilir (Gayef ve

Sarıkaya, 2012). Mesleki gelişime yönelik tutum ise bireylerin mesleki gelişim faaliyetlerine karşı sergiledikleri olumlu veya olumsuz tutumları ifade eder. Bu tutum, bireylerin mesleki gelişim süreçlerine katılım düzeylerini, bu süreçlere yönelik ilgiyi ve bu süreçlerin mesleki yaşamlarına katkılarına dair inançlarını etkiler (Çetin, 2018). Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili olmasında çeşitli faktörler rol oynamaktadır. Örneğin içeriğin kalitesi (Desimoneü, 2009), etkileşim imkanları, öğretim elemanının nitelikleri (Garrison, Anderson ve Archer, 2000), teknolojik alt yapı (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011), katılımcıların nitelikleri (motivasyon, tutum...) (Bozkurt, 2022; Redecker, 2017). Trust ve Horrocks'a (2019) göre UMG faaliyetlerinin etkililiği, yalnızca teknolojik olanaklarla değil, pedagojik yaklaşımlar, içerik kalitesi ve katılımcı özellikleriyle birlikte değerlendirilmelidir. UMG faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinde i) Hedeflere ulaşma yaklaşımı (Etzioni, 1964), ii) Sistem kaynakları yaklaşımı (Yuchtman ve Seashore, 1967), iii) İç süreçler yaklaşımı (Cameron, 1986) ve iv) Paydaş değerlendirme yaklaşımı (Freeman, 1984) kullanılmaktadır. Paydaş değerlendirme yaklaşımında faaliyetin etkililiği, farklı paydaşların (çalışanlar, müşteriler, toplum, yönetim vb.) beklentilerini ne ölçüde karşılayabildiğiyle ölçülür. Bu çalışmada, faaliyeti doğrudan deneyimleyen öğretmenler ve bu faaliyetlerin etkililiğinin gerçekleşmesinde sorumlulukları olan okul yöneticileri paydaşlar olarak kabul edilmiştir.

Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin önceki araştırma sonuçları henüz ikna edici bir tutarlık sergilememekte; karmaşık sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin Genel ve Bozkurt (2022) eğitim sürecinde etkileşim eksikliği ve yetersiz geri bildirim gibi unsurlar sebebiyle UMG faaliyetlerinin etkisiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Parmaksız ve Sıcak (2015) tarafından karma yöntemle gerçekleştirilen çalışmada MEB tarafından geliştirilen UMG faaliyetlerini değerlendirme anketi kullanılarak nicel veriler toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini genel olarak "yararlı" ve "gerekli" olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bektaş (2022) tarafından yapılan çalışmada ise UMG faaliyetlerinin niçin tercih edildiği sorusunun cevabı olarak çeşitlilik, süreklilik, mesleki gelişime katkı sağlaması ve zamandan bağımsız katılım imkânı gibi faktörlerin öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Limon (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yüz yüze eğitimin uzaktan eğitimle karşılaştırıldığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür taramasında UMG faaliyetlerinin etkililiğini, katılımcıların motivasyon ve tutumları ile okul yönetimlerinin bu faaliyetleri teşvik edici, destekleyici ve mesleki gelişime katkı yönünde değerlendirici

rollerini kapsayan araştırma eksikliği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte önceki araştırmalar incelendiğinde bağlamsal açıdan küçük yerleşim yerlerinde derinliğine ve kapsamlı şekilde uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin örgün öğretimdeki okul yöneticileri ve öğretmenlerin motivasyonu ve tutumuyla ilişkisine odaklı araştırma boşluğu dikkati çekmektedir.

1.2. Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi “Aksaray İli Gülağaç İlçesi örneğinde örgün öğretim düzeyindeki okullarda uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitimcilerin motivasyonu, tutumu ve mesleki uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüş ve deneyimleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu probleme ilişkin alt problemler şunlardır:

- (1) Okul yöneticileri ve öğretmenlerin UMG faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin görüş ve deneyimleri nasıldır?
- (2) UMG faaliyetlerinin niteliğinin okuldaki eğitimcilerin UMG faaliyetlerine katılıma yönelik motivasyona etkisi nasıldır?
- (3) UMG faaliyetlerinin niteliğinin okuldaki eğitimcilerin UMG faaliyetlerine yönelik tutumlarına etkisi nasıldır?
- (4) UMG faaliyetlerinin niteliğinin, okuldaki eğitimcilerin mesleki uygulamalarını geliştirmeleri üzerindeki etkisi nasıldır?
- (5) UMG faaliyetlerine ilişkin okuldaki eğitimcilerin katılma isteği, tutumu ve mesleki uygulamalarını geliştirme açısından okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirme durumu nasıldır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı UMG faaliyetlerinin etkililik durumunu katılımcıların motivasyonu, tutumları, mesleki uygulamaları açısından inceleyerek bireysel, kurumsal ve sistem düzeyinde UMG faaliyetlerinin etkililiğini geliştirici önerileri ortaya koymak ve bu yolla katılımcıların mesleki gelişim motivasyonları, tutumları ve mesleki uygulamalarını iyileştirmektir. Bu çalışmanın ikincil amacı UMG faaliyetlerinin bağlamsal açıdan küçük yerleşim yerlerindeki eğitimcilerin mesleki gelişimi açısından işlevine odaklı bilimsel çalışma boşluğunun giderilmesine katkıda bulunmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın hem uygulama alanı bakımından hem de araştırma alanı bakımından önemi bulunmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti 12. Kalkınma Planı 2024-2028 dönemini kapsamaktadır. Planın 668.1. maddesi öğretmenlerin mesleki gelişiminin daha etkili hale getirilmesini hedeflemektedir. Söz konusu planın 675.1. maddesi ise uzaktan eğitim fırsatlarının artırılmasını ve dijital içeriklerin geliştirilmesini hayat boyu öğrenme kapsamında hedeflemiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, 2024). Öğretmen eğitimleri tüm ülkeler için büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler sürekli kendilerini geliştirmek ve yenilemek zorundadır. Bu nedenle Türkiye’de MEB öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirmektedir. Yüz yüze yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri maliyet ve zaman değişkenlerinin yanı sıra coğrafi koşullar ve yerleşim yerleri sebebiyle sınırlılıklar taşımaktadır. Uzaktan eğitim öğretmenlerin mesleki gelişimi için bir fırsat sunmaktadır. MEB, uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitimi; öğretmenlerin alan bilgilerini geliştirmek, öğretecekleri konulardaki bilgi ve anlayışlarını arttırmak, pedagojik bilgilerini güncel tutmak, pratik beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi için kolay, ekonomik ve etkili bir araç olarak görmektedir (Kılınç, 2015). Öte yandan uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin niteliği ve etkisi hakkında eleştiriler mevcuttur (Bektaş ve Kablan, 2023). Bu çalışma ile özellikle küçük yerleşim yerlerinde uzaktan mesleki gelişimin etkililiği incelenerek uygulamada iyileştirmeler yapılmasına bilimsel kanıt sunulabilir. Aynı zamanda bağlamsal çeşitlilik bakımından Gülağaç örneğinde küçük yerleşim yerlerindeki örgün öğretim kademesindeki öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerini inceleyen araştırma boşluğunun giderilmesine de katkı yapılabilir.

1.5. Sayıtlar

Katılımcıların, veri toplama aracındaki sorulara samimi ve dürüst yanıt verdikleri, gerçekliği çarpıtmadan ve araştırmacıyı yanıltmadan yaşadığı haliyle ifade ettikleri kabul edilmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 Öğretim Yılında Aksaray ili Gülağaç ilçesindeki köyler de dahil olmak üzere devlete bağlı zorunlu örgün öğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.7.Tanımlar

Mesleki Uygulama: Bu çalışmada mesleki uygulama öğretmenlerin ve yöneticilerin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda tanımlanmış sorumluluklarını yerine getirme durumunu ifade etmektedir.

Mesleki Gelişim Faaliyeti: Değişen ve gelişen dünyaya entegre olabilmek için bireyin kendi isteği doğrultusunda içinde bulunduğu hayat boyu öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır mesleki gelişim (Aksoy, 2022).

Uzaktan Mesleki Gelişim Faaliyeti: Geleneksel eğitim yöntemlerinin sahip olduğu bazı sınırlılıklardan dolayı sınıf içi etkinliklerin kısıtlandığı durumlarda eğitim faaliyetlerini planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış içerik ve çeşitli ortamlar aracılığıyla belli bir merkezden sağlandığı öğretim yöntemi uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2002).

Katılımcılar: Uzaktan mesleki gelişim faaliyetine katılan öğretmen ve yöneticileri ifade etmektedir.

Eğitimci: Uzaktan mesleki gelişim faaliyetinde öğretimi gerçekleştiren kişileri ifade etmektedir.

Düzenleyici: Uzaktan mesleki gelişim faaliyetini düzenleyen okul düzeyinin üstündeki sorumlu birimi ifade etmektedir. Düzenleyici İl Millî Eğitim Müdürlüğü veya Millî Eğitim Bakanlığı olabilir.

Tutum: Kişilere, kümelere, nesne ya da düşüncelere yönelik oldukça süreklilik gösteren biçimlenmiş duygu, düşünce ve inançlar bütünüdür (Özyürek, 2013)

Motivasyon: Motivasyon bireyin bir davranışı sergilemek üzere geçtiği karar eşiği olarak tanımlanmaktadır (Orhan, 2022).

UMG Faaliyetinin Etkililiği: Bu çalışmada UMG faaliyeti katılım isteği yaratıyor ise olumlu bir tutum oluşturuyor ve mesleki gelişime katkı sağlıyorsa etkili olarak nitelenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde mesleki gelişim, mesleki gelişim yöntemleri, mesleki gelişim yöntemi olarak uzaktan mesleki gelişim ve uzaktan mesleki gelişimin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mesleki gelişim bakımından işlevi, mesleki gelişimin katılımcıların motivasyonu ve tutumuyla ilişkisi ile ilgili temel kavramlar sunulmaktadır. İlgili araştırma bulguları ve çalışmanın ilgili kuramsal temelleri ele alınmaktadır.

2.1.1. Mesleki Uygulama

Öğretmenlik Mesleği:

Öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak çevreyi ve diğer insanlarla ilişkileri ön planda tutan bir meslektir. Öğretmenler sadece okullarda ve sınıflarda öğrencilerle değil, aynı zamanda okul dışında ebeveynler ve toplumla da ilgilenirler. Eğitim ve öğretim, öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alır.

Öğretmenlik mesleğinin temel işlevi “devletin öğretme, yetiştirme ve ilgili idari işlevleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Çelikten, Şanal ve Yeni'ye (2005) göre öğretmenlik, akademik ve uygulamalı eğitim yoluyla kazanılan birçok alanda (psikolojik, sosyal, kültürel, teknik vb.) bilgi ve beceri gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik, gelecek nesilleri faydalı, yapıcı, yaratıcı, iyi insan ve iyi vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır (Özer ve Acar, 2011).

Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi:

Öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreç içindeki gelişimi incelendiğinde belirgin temel değişimler görülebilmektedir. Tanzimat Fermanı'nın hemen ardından kurulan Maarif Şuraları (Meclis-i Maarif-i Muvakkat ve Meclis-i Maarif-i Umumiye) Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitim ve öğretim alanındaki yenilenme çabalarının başlangıcı olarak nitelendirilebilir. Osmanlı Devleti'nin Batı dünyası karşısında gerilemesinin nedenleri sorgulanırken öncelikle askeri sebeplerden hareketle, modern ordunun subay ihtiyacını

karşlamak üzere askeri okullar açılmıştır. Bu okulların öğretmen ihtiyacı ve öğrencilerin de okur-yazar olarak hazırlanması doğrultusunda öğretmen yetiştirme sistemi oluşturulmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2012; Üstüner, 2004). 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile günümüz Millî Eğitim Bakanlığının ilk teşkilat yapısı oluşturulmuştur. Öğretim kademeleri tanımlanarak bu kademelere yönelik uzmanlaşmış öğretmen yetiştirme ihtiyacını karşılamaya yönelik girişimler yapılmıştır. 1848’de faaliyetine başlayan Darülmuallimin yani erkek öğretmen yetiştirme okulunu 1870’te kız öğretmen okulu (Darülmuallimat) takip etmiştir (Akyüz, 2012).

Cumhuriyet döneminde başta Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere yeni devletin kurucuları eğitime ve öğretmenlere kurtuluş çaresi olarak bakmışlardır. Muasır medeniyetin üstüne çıkabilmek ancak öğretmenler aracılığıyla mümkün olabilecektir. Temelleri Meşrutiyet döneminde atılan eğitimde yenileşme fikirlerinin uygulama fırsatı Cumhuriyet Döneminin başında yakalanmıştır. 3 Mart 1924’te Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu köklü bir değişime temel hazırlamıştır (Akyüz, 2012). Nüfusun büyük kısmının köylerde yaşaması, tarımsal kalkınma ve sağlıklı nüfus yetiştirme çabaları kapsamında köyleri kalkındırmayı hedefleyen Köy Enstitüleri ve ileri düzeyde uzmanlık eğitimi vermek üzere Hasanoğlu Yüksek Köy Enstitüsü 1936 ve izleyen yılların öne çıkan gelişmelerindendir. Sonraki yıllarda günümüze kadar yine köklü denilebilecek değişimler olmuştur. Öğretmen adaylarını yetiştirmede 1982 öncesinde ilk öğretmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri rol almıştır. 1982 yılı sonrasında sınıf öğretmeni yetiştiren okullar eğitim yüksekokullarına; ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren kurumlar ise eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Öğretmen yetiştiren kurumlar 1989-1990 öğretim yılında 4 yıla çıkarılmış, 1992 yılında lisans düzeyinde eğitim alma zorunlu hale getirilmiştir (Akyüz, 2012).

Öğretmenlerin meslek öncesi yetiştirilmesi kadar meslek içinde yetiştirilmesi de önemli bir konudur. Çeşitli yönlerden yetersizlik hissedilmesi mesleki gelişimin devamını ve sürekli mesleki gelişimi gerekli kılmaktadır. Öğretmen yetiştirmede farklı denemeler olmasına karşın hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına ihtiyaç duyulan becerilerin kazandırılmadığı ve hizmet öncesi eğitimin tam etkili olamadığı yönünde eleştiriler mevcuttur (Akyüz, 2012; Şişman, 2009; Üstüner, 2004; Yıldırım, 2016).

Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve bunların uygulanması:

Öğretmen mesleki yeterliliği kavramını tanımlayan mesleki yeterlikler, öğretmenlik mesleğine girmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Sınıfta öğrenciler

için en uygun öğretim yöntemini seçmek, öğretimi uygun materyallerle desteklemek, sınıfa hâkim olma becerileri ile etkili ve verimli bir çalışma ortamı oluşturmaktır (MEB, 2017).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile ilgili yapılan bir araştırmada (Şahin, 2011) öğretmenlerin, ‘öğrencilerinin öğrenme hızına ve biçimine göre öğrenme imkânı sunulmasının ve her öğrencinin bireysel farklılığını göz önünde bulundurmanın gerekliliğini’ önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerden birinin “yenilikçilik” olduğu söylenebilir. Öğretmenin sürekli kendine bir şeyler katması, ders işlerken o çağın gereklerine uygun olan teknolojiyle dersi bütünleştirilmesi ve yeniliklere ayak uydurması gerekmektedir. Kocasaraç (2018) araştırmasında öğretmenlerin yenilikçi olmasında farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, öğrencileri ezbercilik yerine araştırmaya yönlendirme, başkalarının görüşlerine saygı gösterme özelliklerinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretme ve öğrenme teorilerindeki yenilikler, etkili ve güvenilir yöntemler ve öğretmenlerin rolündeki değişiklikler ışığında öğretmenlerin mesleki yeterliliği geliştirilmelidir. Bu koşullara göre öğretmenlere etkili ve erişilebilir yollarla sürekli eğitim verecek yollar sunulmalıdır (Şahin, 2011).

Öğretmenlerin mesleki gereklilikleri tam olarak yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların bütünü “öğretmenlik mesleği yeterlilikleri” olarak tanımlanabilir. Türkiye’de öğretmen yeterliliklerini Milli Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 652 sayılı kanunda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi için 13-16 Nisan 2004 tarihinde bir çalıştay düzenlenmiştir. Bu çalıştay sonucunda 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden meydana gelen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” oluşturulmuştur.

6 ana yeterlilik şu şekildedir:

- Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim
- Öğrenciyi tanıma
- Öğrenme ve öğretme süreci
- Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplum ilişkileri
- Program ve içerik bilgisi

17 Nisan 2006 tarihinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri taslağı farklı meslek grubundaki kişiler tarafından incelenmiş ve onaylanmıştır. Genel yeterlikler oluşturulduktan

sonra Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerinin belirlenmesi kapsamında çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda ilköğretim öğretmenleri için 14, ortaokul düzeyindeki öğretmenler için 8 özel alan yeterliği belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası düzenlemelere uyum sağlamak için bir güncelleme yapılmasına karar verilmiştir. Bu güncelleme ile her bir öğretmenlik alanı için bir yeterlik belirlemektense bütüncül bir yeterlik alanı belirlenmesine karar verilmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri aşağıdaki gibi listelenmiştir (MEB,2017).

Mesleki Bilgi	Mesleki Beceri	Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (Resmî Gazete, 2024), öğretmenlik mesleki yeterliklerine ilişkin tanımlamaları içermektedir. 18 Ekim 2024 Resmî gazetede yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanununda 7. Madde şu şekildedir:

- MADDE 7-** (1) Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir.
- (2) Öğretmen olarak istihdam edilecekler, öğretmenlik mesleğine kaynak teşkil eden en az lisans düzeyinde yükseköğretim programlarından veya bunlara denkliği kabul edilen yurt dışı yükseköğretim programlarından mezun olan ve hazırlık eğitiminde başarılı olanlar arasından seçilir.
- (3) Öğretmen olarak istihdam edileceklerde genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler ile öğretmenlik alanlarına kaynak teşkil edecek yükseköğretim programları, söz konusu nitelikler esas alınarak Bakanlıkça belirlenir.”

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun (Resmî Gazete, 2024) dördüncü bölümünde, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimine ilişkin düzenlemelere yer verilmektedir. Bu kapsamda, 19. maddeye göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki yeterliliklerini sürekli olarak geliştirmeleri temel bir ilke olarak benimsenmiştir. Mesleki gelişim etkinlikleri, merkezi ve yerel (mahalli) düzeyde olmak üzere iki kategoride planlanmaktadır. Bu faaliyetlerin içeriği, öğretmenlerin ihtiyaçları, talepleri ve güncel eğitim politikaları göz önünde bulundurularak şekillendirilmektedir. Ayrıca, söz konusu gelişim süreçleri; öğretmenin görev yaptığı okul türü, kademesi ve atandığı yıl dikkate alınarak, beşer yıllık periyotlarla belirlenmektedir.

Okul yöneticiliği:

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişiminin sağlanması ve bu yolla öğrencilerin daha kaliteli eğitim fırsatlarından yararlanmasında okul yönetimlerine de sorumluluk düşmektedir. Okulların etkililiğinde, okul yöneticileri çok önemli bir faktördür. Okul yöneticisi, okulun bütün boyutlarında ve okul kültürünün şekillenmesinde en önemli ögedir. Çünkü bir okulda amaçların gerçekleştirebilmesi için eğitim ve diğer personeli örgütleyen, etkileyen, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen okul yöneticisidir (Gürsel, 2003). Okul yöneticisi okulu, amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte yöneten kişidir. Okulun temel amaçlarının başında öğrencilerin yetiştirilmesi ve bu kapsamda öğretim faaliyetlerinin etkili şekilde gerçekleştirilmesi gelmektedir. Okul yöneticileri okulun amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmalarını ve öğrencilerin öğrenmesine odaklı faaliyetler göstermelerini sağlamalıdır (Başaran, 1994).

Okul yöneticiliği, sadece yönetsel işlemleri yürütmekten ibaret değildir; aynı zamanda etkili bir liderlik sergilemeyi ve güçlü insan ilişkileri kurmayı gerektiren kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte yöneticiler, eğitim kurumunun amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıran rehber kişiler olarak öne çıkar. Başarılı bir yönetim ise örgütsel yapının doğru kavranması ve insan ilişkilerinin etkili bir biçimde yönetilmesiyle mümkün olur. Başka bir ifadeyle, okul yöneticiliği yalnızca emir verme, düzen sağlama ve denetleme gibi geleneksel rollerle sınırlı değildir; bunun yanında öğretmenler, öğrenciler ve toplumla etkili iletişim kurarak eğitim sürecini yönlendirme sorumluluğunu da kapsar (Bursalıoğlu, 2002). Etkili bir okul yöneticisi sadece makamında oturarak yönlendirme yapmamalı; okulun çeşitli alanlarında aktif biçimde bulunarak yönetsel faaliyetleri yerinde sürdürmelidir. Bu anlayış, “gezerek yönetim” ilkesiyle örtüşmektedir. Bu yaklaşım sayesinde okul müdürü, öğretimsel süreçlerde daha etkin bir rol üstlenerek, kurumsal dönüşümün öncüsü konumuna gelir

(Şişman, 2006). Okul yöneticiliği, yalnızca yönetsel işlemleri yerine getiren bir pozisyon olarak değil, aynı zamanda eğitim sürecinin niteliğini artırmayı amaçlayan bir liderlik görevi olarak değerlendirilmektedir. Etkili bir okul yöneticisi, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amacına uygun biçimde yürütülmesini sağlamakla sorumludur. Bu çerçevede yöneticinin öğretim liderliği görevi; öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek, karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek ve öğretim süreçlerini sürekli olarak geliştirmek üzerine kuruludur (Aydın, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları yönetmeliği 26.07.2014 tarihinde Resmî gazetede yayınlanmıştır. 17.01.2025 tarihinde bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler doğrultusunda mevzuatın yedinci bölümünde personellerin görev ve yetkileri açıkça ifade edilmiştir. Yedinci bölüm 39. Madde de okul müdürü yetki, görev ve sorumlulukları şu şekilde açıklanmıştır:

“Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda müdür tarafından yönetilir. Müdür; okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınan eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler, 9/2/2012 tarihli ve 28199 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği kapsamındaki görevler ve benzeri konularda Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevleri yerine getirir veya görevlerin yerine getirilmesini sağlar. Okul müdürü, bu Yönetmelikte belirtilen hususları dikkate alarak eğitim ortamlarında öğrencilerin cep telefonlarını ve kayıt özelliği olan dijital cihazlarını kurallara uygun bir şekilde kullanmalarına yönelik tedbirleri alır. Okul müdürü, Bakanlık tarafından kabul edilen eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasını denetler, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin söz konusu eğitim ve öğretim programlarında belirtilen esaslara göre planlanıp uygulanmasına yönelik tedbirler alır.”

17.01.2025 tarihli değişiklik ile müdür başyardımcısının görevleri mülga edilmiştir. Müdür yardımcısının görevleri 40. maddede şu şekilde açıklanmıştır: “Müdür yardımcısı, müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder ve müdürden sonra okulun yönetiminde birinci derecede sorumludur. Müdür yardımcısı, görev tanımında belirtilen görevler ile müdür tarafından verilen görevleri yerine getirir.”

Müdür yetkili öğretmenin görevi madde 41 de şu şekilde açıklanmıştır: “Bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda sınıf öğretmenlerinden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Müdür yetkili öğretmen, müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenir.”

Okul yöneticiliğinin yeterlikleri ve bunların uygulanması:

Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlikler teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır (Aydın, 1998; Başar, 2000; Cemaloğlu, 2018).

1. Teknik yeterlikler öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlık gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve becerilerdir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir. Yöneticinin örgütün yapısı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisi de teknik yeterlikler içinde sayılabilir (Cemaloğlu, 2018). Teknik yeterlik alanında yönetici sorumluluğu dört kategoride toplanmaktadır. Bunlar;
 - a) Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması,
 - b) Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu gibi genel işletme konuları
 - c) Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması
 - d) Okul binalarının planlanması (Aydın, 1998).
2. İnsancıl yeterlikler örgüt üyelerini anlama ve motive etme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanım yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir (Başar, 2000). İnsancıl yeterlikler yöneticiyi grubun bir üyesi olarak etkili biçimde çalışma ve bu yolla bulunduğu grup içinde iş birliği kurabilme yeteneği sağlamaktadır (Bursalıoğlu, 1991).
3. Kavramsal Yeterlikler: Okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçütler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Bursalıoğlu, 1991).

Öğretmenleri mesleki gelişim hususunda desteklemek ve motive etmek okul müdürünün önemli görevlerindendir. Öğretmenlerin mesleklerini yapmaya başlamadan önce aldıkları eğitimin çoğu teorik bilgidir. Öğretmenlerin uygulamalı eğitimleri okullarda olmaktadır. Okul, öğretmenlerin mesleki anlamda hem yetiştiği hem de eğitildiği bir yerdir (Banoğlu ve Peker, 2012).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (Resmî Gazete, 2024) öğretmenlik yeterlikleri şu şekilde açıklanmaktadır: Pedagojik Yeterlilik: Öğretmenlerin etkili öğretim uygulamaları için

gerekli pedagojik bilgi ve becerilere sahip olmaları önemlidir. Bu yeterlilik, öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi ve öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun eğitim yöntemlerini kullanabilmesi gibi yetkinlikleri içerir.

Alan Yeterliliği: Öğretmenlerin, görev yaptıkları branşlarında derinlemesine bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Alanlarında uzmanlaşmak, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha verimli olabilmesi için kritik bir faktördür.

Mesleki Etik ve Değerler: Öğretmenlerin mesleklerini etik kurallar çerçevesinde icra etmeleri beklenir. Etik değerler doğrultusunda hareket etmek ve öğrencilerine örnek olmak, öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alır.

Kişisel Yeterlilikler: Öğretmenlerin etkili iletişim kurma, empati yapabilme, liderlik özellikleri gösterme gibi kişisel becerilere sahip olmaları da mesleki yeterliliklerin bir parçasıdır.

Mesleki gelişim öğretmenlerin yaşamları boyunca sürekli olarak değişiklik gösteren bir süreçtir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yaşamları boyunca öğrenim becerisi kazanmış olmaları öğrencilerin yaşamları boyu öğrenim becerisi kazanmalarında oldukça önemlidir (Bilge ve Arslanargun, 2018). Mesleki gelişimleri okul müdürleri tarafından desteklenen öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere (seminerler, lisansüstü eğitim vb.) daha kolay katılabileceklerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen okul müdürlerinin, kendi kendilerini yetiştirmeleri gereklidir (Çelik, 2012). Öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişimi çok önemli bir mesleki unsur olarak göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Şişman, 2002).

2.1.2. Mesleki Uygulamanın Geliştirilmesi: Mesleki Eğitim

Mesleki gelişim ne demektir?

Mesleki gelişim, öğretmenin mesleki bilgisini, yeteneklerini ve davranışlarını geliştirmeye ayrıca öğrencinin öğrenmesini artırmaya yönelik tasarlanan aktiviteler ve gelişim sürecidir. Ayrıca mesleki gelişim bazı durumlarda eğitim yapısı ve kültürün nasıl yeniden tasarlanabileceğini gösterir. Mesleki gelişim, kişinin kendi istek ve çabaları sonucu gelişimine olanak sağlayan planlanmış veya plansız, Resmî ve Resmî olmayan öğrenci çıktıları artırmaya yönelik çalışmalar şeklinde tanımlanabilir (Aksoy, 2022).

Öğretmenlik Meslek Kanunu Madde 19 kapsamında belirtilen esaslar şunlardır (Resmî Gazete, 2024):

“Öğretmenler ile eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak amacıyla, Bakanlık tarafından planlı, sürdürülebilir, izlenebilir ve uygulamalı öğrenme ile entegre mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenir. Bu etkinlikler hem merkezi düzeyde hem de yerel düzeyde gerçekleştirilebilir. Düzenlenecek mesleki gelişim çalışmaları; sahadan gelen talepler, ihtiyaç analizleri, eğitim alanındaki yenilikler ve Bakanlık politikaları doğrultusunda şekillendirilir.”

Bakanlık, öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları okul türü, kademesi ve branşları dikkate alınarak, her beş yılı kapsayan bireysel mesleki gelişim planları oluşturur. Mesleki gelişim etkinlikleri düzenli olarak izlenir ve değerlendirilir; elde edilen veriler, gelecekte planlanacak faaliyetlerde rehber olarak kullanılır. Öğretmen ve yöneticilere yönelik mesleki gelişim planları, programları, uygulama süreçleri ve bu uygulamaların değerlendirme esasları, Bakanlık tarafından çıkarılacak yönetmelikle belirlenir.

Mesleki gelişim neden önemlidir?

Seferoğlu (2004) mesleki gelişimi, eğitimsel gelişimin en önemli ön koşulu olarak tanımlamıştır. Mesleki gelişimi, öğretmenlerin sistematik ve düzenli eğitim ve öğretimini içeren bir süreç olarak tanımlar. Mesleki gelişim alanının tanımına bakacak olursak, mesleki gelişimin süreklilik gerektirdiğini görebiliriz. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe hazırlıktan son güne kadar geçen süreçte değişen ve gelişen olayları takip edebilmek için yaptıkları faaliyetlerin tümüne mesleki gelişim denir. Mesleki gelişimin gerekli olduğunu söyleyebiliriz (Şanlı, 2016). Öğretmenlerden alan bilgisi ve mevzuat bilgisine sahip olmaları, eğitim öğretimi planlamaları, ölçme değerlendirme yapmaları, iş birliği ve iletişim içinde olmaları, öğrenciye yaklaşımının destekleyici şekilde olması, milli ve manevi değerleri koruması ve mesleki gelişim etkinliklerinde bulunması beklenmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin meslek hayatları boyunca tüm bu yeterlikleri taşıması gereklidir. O halde mesleğin içinde de öğretmenler bu yeterlikleri geliştirmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Tebliğler Dergisi’nde (2006) yayınlanmış olan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili “Öz değerlendirme yaparak değişim ve sürekli gelişim için çaba harcar. Yeni bilgi ve fikirlere açıktır, kendisini ve kurumu geliştirmede etkin rol oynar. Mesleği ile ilgili mevzuatı (yasa, yönetmelik, genelge v.b.) izleyerek bunlara uygun davranır” şeklinde söz edilmektedir (Bilge ve Aslanargun, 2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimi öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir araçtır.

Mesleki gelişim nasıl gerçekleştirilmektedir?

Türkiye'de devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur (Baştürk, 2012). Türkiye'de hizmet içi eğitim, merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'ne bağlı Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından, yerel düzeyde ise Vali tarafından yürütülmektedir (Baloğlu, 2007). Hizmet içi eğitimler 1993 yılına kadar ulusal düzeyde yapılmaktaydı. Fakat 1994 yılı itibariyle hizmet içi eğitim etkinliklerinin yerel düzeyde olmasına olanak sağlanmıştır. Bu çerçevede Türkiye'deki tüm illerin Milli Eğitim Müdürlükleri kendi yıllık hizmet içi eğitim planlarını hazırlayarak il valilerine onaylatıp kendi kaynaklarını harcayarak etkinlikte bulunabilmektedirler. Ek olarak Türkiye genelinde Hizmet İçi Eğitim Dairesine bağlı yedi hizmet içi eğitim enstitüsü bulunmaktadır. Bu enstitüler Yalova, Mersin, Ankara, Aksaray, Erzurum, Rize ve Van'dadır. Yapılan etkinlikler ve kurslar, merkezi olarak ulusal Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından genellikle bu kurumlarda yürütülür (Aksoy, 2022).

Hizmetiçi eğitim kapsamında mesleki gelişim faaliyetleri yüz yüze yürütülebildiği gibi uzaktan çevrim içi ya da çevrim dışı da yürütülebilmektedir. Ekonomik, hızlı, kolay olması sebepleriyle mesleki gelişim faaliyetlerinin uzaktan gerçekleştirilmesi tercih edilebilmektedir. Bu üstünlüklerinin yanı sıra uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde hedeflenen bilgi ve becerilerin katılımcılara kazandırılmasında yaşanan zayıflıklar da bulunmaktadır (Ağalday ve Göktaş, 2023; Baran, 2008; Bektaş ve Kablan, 2023; Gebel ve Bozkurt, 2022; Parmaksız ve Sıcak, 2015).

Uzaktan mesleki gelişim ne demektir?

Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrencinin eğitim-öğretim süreçlerinin çoğunu farklı ortamlarda gerçekleştirdiği bir sistemdir. Bu eğitim yaklaşımı, öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına, yaşına, öğrenme amacına ve mekânına göre esneklik, bağımsızlık ve kişisel fırsatlar sunar. Ayrıca, eğitim sürecinde yazılı materyaller, işitsel ya da görsel-işitsel teknolojiler kullanılır ve öğrenci-öğretmen iletişimi televizyon ve bilgisayar tabanlı platformlar üzerinden sağlanır. Uzaktan eğitim, planlı, programlı ve düzenli bir eğitim teknolojisi uygulaması olarak tanımlanabilir (Tekeli,2023).

Uzaktan mesleki gelişim, bireyin kendini yenilemesi, geliştirmesi ve mesleği ile ilgili konularda kendini güncel tutması için aldığı eğitimleri uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirmesidir. Günümüz iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte uzaktan eğitim programlarının birçoğu hizmetiçi eğitimde kullanılabilmektedir (Kitiş, 2010).

Günümüz toplumunda değişim hızına ayak uydurabilmek, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmek, doğru bilgilere hızlı bir şekilde ulaşabilmek kaçınılmazdır. Personel sayısının artması, eğitim ihtiyacının çokluğu gibi sebeplerle eğitimlerin teknoloji ile desteklenerek uzaktan eğitimlere başvurulması kaçınılmaz olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birçok alanda yürütölen uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetleri vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, hizmetiçi eğitim faaliyetlerini Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İletişim Sistemi (MEBBİS) üzerinden yürötmektedir (Gebel ve Bozkurt, 2022).

Günümüzde bütün kurumsal işlemlerin yeniden düzenlenmesine sebep olan bilişim teknolojileri, zamanla eğitim sektörünün de araçlarından birisi olmuştur. İletişim teknolojileri eğitim hizmetinin bütün unsurlarının sunulmasına fırsatlar ve ortamlara sahiptir (Kitiş, 2010).

Bu ortamlardan biri de internet tabanlı uzaktan eğitim modelidir. İnternet tabanlı uzaktan eğitim modeli iki amacın yerine getirilmesi için uygulanmaktadır. Bunlardan ilki geleneksel eğitim yöntemlerine destek sağlamak, İkincisi ise eğitimi bütünüyle internet üzerinden sunmaktır. Bu sebeple internet tabanlı eğitim günümüzün eğitim gereksinimini sağlayabilecek en etkili yöntemlerden birisidir (Baran, 2008).

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), bilginin elde edilmesi, üretilmesi, depolanması ve paylaşılması süreçlerinde kullanılan yazılı, basılı, görsel ve işitsel araçların tamamını kapsamaktadır. BİT, toplumsal yaşam üzerinde derin etkiler yaratmıştır. Bilginin farklı noktalara ağlar üzerinden iletilmesi sayesinde bilginin küresel yayılımı ve işlenmesi mümkün hale gelmiştir. Bireyler arasında mesajların hızlı biçimde aktarılması, hızlı veri işleme ve hesaplama büyük verileri depolayan ve yapay zeka işlemleri gibi stratejik yapılara yol açmıştır (Akın, 1998; Coşkun, 2015).

Bilgi teknolojileri, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu yoluyla oluşturulan sistemleri ifade etmektedir. Bu teknolojiler, mikroelektronik yapılar ve veri iletimi altyapılarının yanı sıra; mobil telefonlar, kablolu yayın sistemleri, bilgisayarlar, bilgi ağları, videoteks sistemleri, yazılımlar ve çevrim içi veri tabanları gibi çeşitli bileşenleri kapsamaktadır. Gerek kamu gerekse özel sektöre ait kurumlarda, bilgi teknolojileri aracılığıyla elde edilen veriler toplanmakta, sınıflandırılmakta, sistematik biçimde kaydedilmekte ve bilgiye dönüştürölerek karar alma süreçlerinde etkin biçimde kullanılmaktadır (Dura, 2001).

BİT ile bilgisayar teknolojileri birlikte düşünülmesi gereken alanlardır. Her iki alandaki hızlı gelişmeler, bilgi akışını ve işlenmesini daha etkili hale getirmektedir. Zaman, emek ve üretim açısından verimlilik artarken eğitimin kalitesi bakımından da mevcut teknolojilerin kullanımı fırsatlar sunmaktadır (Coşkun, 2015).

Uzaktan mesleki gelişim neden yapılmaktadır?

Uzaktan mesleki gelişim, büyük bir topluluğun alması gereken eğitimleri bulunduğu yerde ve zamanda alabilmesini amaçlamaktadır. Bu sayede eğitimi alacak olan kişiye kolaylık sunularak eğitimin alınması kolaylaşmaktadır. Ayrıca anlaşılmayan konuların tekrar edilmesi, sınav ve testlerin çoğunluğu bu eğitimlerin verimini arttırabilmektedir. Uzaktan mesleki gelişim ile birlikte, çalışanların hizmet içi eğitim giderleri önemli ölçüde azalmaktadır. Uzaktan öğrenim, işletmelerin performansını artırarak sürekli değişen rekabet ortamında mali kazanç elde etmesini de sağlamaktadır (Baran, 2008).

Curabay ve Demiray (2002), uzaktan öğrenim modelinin eğitim hizmetleri içindeki payının önemli oranda artmasının nedenlerini şu maddelerle açıklamaya çalışmaktadır: Bireylerin farklı olanak ve gereksinimlerinin olması. Geleneksel eğitim yöntemlerinin gereksinimleri karşılayamaması. Zamandan ve mekandan bağımsız bireysel öğrenim ortamının sağlanması.

- Bireyler arası fırsat eşitsizliklerini en aza indirmekte,
- Kaynak farklılığı ve araç-gereç yetersizliği bakımından eşitsizlikleri ortadan kaldırarak standart bütünlüğü sağlanmakta,
- Eğitimin maliyetini düşürmekte ve kaliteyi artırmakta
- Bireysel öğrenme sorumluluğu kazandırmakta,
- Konusunda uzman olan öğretim elemanlarından daha fazla bireyin yararlanması sağlanmakta,

Uzaktan mesleki gelişimin gelecekteki yeri

Eğitim sisteminin hareketli ve değişken yapısına bilim ve teknolojiye bağlı değişiklikler katkı sağlamaktadır. Bu değişiklikler büyük kitlelere hitap eden öğretmenler içinde büyük önem arz eder (Gözler, 2009). Öğretmenler bilgi ve becerilerini güncel tutmak için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyarlar. Yoğun okul programları nedeniyle uzaktan hizmet içi eğitimler öğretmenler için büyük bir avantajdır. Geleneksel hizmet içi eğitimlerin sınırlılıkları vardır. Bu yönden uzaktan mesleki gelişimler birçok konuda öğretmenlere esneklik sağlar (Ağalday ve Göktaş, 2023). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri sürekli olmalıdır. Eğitim kalitesinin

artması ve okul amaçlarının gerçekleşmesi için öğretmen alan bilgileri ve yeterlilikleri güncel olmalıdır. Bu da uzaktan mesleki gelişim ile sağlanabilir (Parmaksız, 2010).

Uzaktan hizmet içi eğitim geleneksel eğitimin bir alternatifi olarak görülmektedir. Sürekli değişen çevresel şartlar hizmetlerin daha verimli gerçekleştirilmesini talep etmektedir. Zaman ve enerji bakımından alternatif yollar aranması gelecekte de devam edecektir. Uzaktan eğitim fırsatları da sürekli geliştirilmektedir. Artırılmış gerçeklik, etkileşimli uygulamalar ve yapay zekanın işlevleri uzaktan hizmet içi eğitimin geleceğine ilişkin ümit veren beklentiler oluşturmaktadır. Uzaktan mesleki gelişimin ekonomiklik, ulaşılabilirlik ve kullanışlılık gibi üstünlüklerinin yanına etkililik gibi bir özellik daha eklendiğinde geleneksel yüz yüze eğitimin tam bir alternatifi olma potansiyeli mevcuttur (Ağalday ve Göktaş, 2023; Özdem, 2007). MEB'in uzaktan hizmet içi eğitime verdiği önem artmaktadır. 2022 tarihinde oluşturduğu ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) ile uzaktan hizmet içi eğitimi destekleyerek hedef kitlelerini artırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2022).

2.1.3. Motivasyon

Motivasyon ne demektir?

Motivasyon, psikoloji ve davranış bilimleri içerisinde çok önemli bir kavramdır. Motivasyon kelime olarak İngilizcedeki “motive” kökünden türemiş olan “motivation” kelimesinin Türk dilindeki kullanımıdır. Motivasyon kelimesinin aslen kökü ise Latin dilinde hareket etme anlamına gelen “mot” kökünden gelmektedir. Motivasyon, “bireylerin kendi talepleri ile belirli bir amaca yönelik davranışlarını yöneten süreç” şeklinde tanımlanabilir (Özkalp ve Kırel, 2011). Motivasyon kişinin belirli bir hedefe yönelik bir şekilde davranmasına neden olan güçleri temsil etmektedir. Motivasyon çalışanların verimliliklerini etkileyen en önemli etkenler arasında yer almaktadır bu nedenle yöneticilerin görevlerinden biri de çalışanların motivasyonunu örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayacak biçimde yönlendirmektir (Demir, 2019)

Motivasyon, belirlenen amaçları gerçekleştirmek için gerekli faaliyetlere isteklendirme süreci şeklinde tanımlanabilir. Motivasyon, davranışı harekete geçiren biyolojik, duygusal, sosyal ve bilişsel güçleri içerir. Yani motivasyon psikolojik bir olay şeklinde ifade edilebilir. Bu durumda kişilerin ihtiyaç ve beklentileri çerçevesinde bir olguya dayanır (Aycan, 2020). De Cenzo'ya (1996'dan akt. Mutlu, 2021) göre yönetim biliminde motivasyon; örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için çaba sarf eden bireyin, bu çaba sonucunda kendi ihtiyaçlarını da tatmin etme isteği olarak tanımlanmaktadır.

İş ortamında çalışanın çabasını ve verimliliğini artırabilmek için motivasyondan yararlanılmaktadır. Bireyi işe özendirmek, sorumluluk vererek karar süreçlerine dahil ederek motivasyon düzeyi artırılmaya çalışılmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). İnsanları çalışmaya sevk eden nedir sorusuna verilecek kolay bir cevap yoktur. Bireysel nitelikler ve liderlik motivasyonda önemli hususlar olarak belirmektedir (Mc Cormick ve Ilgen, 1982).

Liderin başarılı olması gereken en önemli konulardan birisi takipçilerin motive edilmesidir. Grup amaçların oluşturulması diğer bireylerle paylaşılması bağlılık oluşturulması bireylerin amaçlar doğrultusunda eyleme geçmeye ikna edilmesi yılmazlık gösterilmesi gibi konular motivasyonla ilgilidir. Bilimsel anlamda motivasyon Taylor tarafından 1800’lü yılların sonu 1900’lerin başlarında bir iş yapmanın “en iyi yolunu” bulmada özendirici ücret sisteminin uygulanması ile başladığı kabul edilmektedir (Dessler, 2013). Liderin kendini ve diğer grup üyelerini motive etmesi, motivasyon düzeyini yükseltmesi ve sürdürmesi başarı için kritiktir denebilir. Bu nedenlerle motivasyon kuramlarının bilinmesi hangisinin hangi durum ve şartlarda kullanılabileceği konusunda bilgi sahibi olunması liderin başarısı üzerinde etkilidir (Yenipınar, 2022).

Eğitim Örgütlerinde Motivasyon:

Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en önemli fark insan odaklı olması ve insan ilişkilerinin yoğunluğudur. Bundan dolayı birçok üretim ve hizmet sektöründe uygulandığında etkililiği artıran unsurlar eğitim örgütlerinde istenen yönde etki göstermeyebilir. Bazı örgütlerde etkili sonuçlar sağlayabilen emirlere sıkı bağlılık, prosedürlerin tam olarak yerine getirilmesi gibi durumlar; eğitim örgütlerinde ters yönde sonuçlara neden olabilir. Çünkü eğitim hizmetinin odağında ihtiyaç ve beklentileri sürekli değişen insan vardır. Eğitim lideri bu durumu dikkate alarak her bir birey ve an için en uygun, etkili yöntem, teknik ve davranışları belirleyip uygulayabilmelidir. Bu konuda eğitim liderinin dikkat etmesi gereken en önemli ilkelerin profesyonellik ve otonomi olduğu söylenebilir. Çalışanların mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini sürekli geliştirip uygulama yapabilecek ortamlar oluşturarak fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını giderme fırsatları sağlanabilir. Buradaki bağımsızlık mutlak anlamda bağımsızlık değildir. Eğitim çalışanları eğitim biliminin ilke ve kuralları çerçevesinde öğrencilere gereken öğrenme durumlarını hazırlama ve uygulamada özgür olmalarıdır. Bilimsel hesapverebilirlik esas alınmalıdır (Yıldırım ve Yenipınar, 2019).

Eğitim alan yazınında çalışanların motivasyonlarını sağlama konusunda kullanılabilircek çok sayıda kuram bulunmaktadır. Liderin motivasyon kuramlarını bilmesi, anlaması ve uygulama becerisi geliştirmesi kurum, lider çalışanlar, diğer paydaşlar ve öğrenciler açısından oldukça önemlidir. Etkili bir eğitim lideri kendini, çalışanları ve öğrencileri amalar doğrultusunda harekete geçirmek, başarıyı sağlamak için motivasyon kuramlarından hangisinin ne tür kişi ve durumlara uygulanabileceğini kestirerek kişiye ve duruma en uygun olan kuram ve kuramlar faydalanabilmelidir (Yenipınar, 2022).

Motivasyonun Mesleki Uygulama Açısından nemi Nedir?

Mesleki motivasyon, motivasyon kavramının, çalışan bir personel açısından değerlendirilmesidir. Zeynel (2014) mesleki motivasyonu, işyerindeki bir çalışanın belirli bir iş ya da terfi ya da maddi ve manevi bir kazanca ulaşmaya yönelik olarak gerçekleştirdiği davranış ve göstermiş olduğu çabaların bütünü şeklinde açıklamaktadır. Mesleki motivasyon, çalışanın işyerinde mevcut bilgi ve becerilerini en iyi haliyle sergilemesini sağlar. İşyerindeki personelin başarılı olması özverili çalışması ile doğru orantılıdır. Bireyin alışma isteği yok ise, becerisi çok fazla da olsa başarılı olamaz. Çalışma becerileri ona verilen işe uygun değil ise çalışma arzusu çok fazla olsa da başarılı olması yine mümkün değildir. Bu sebeple çalışanın motivasyonunda iş ile mesleki bilgi, beceri ve tutumu arasında uyum olması gerekir (Yüksel, 2007).

Akademik başarıyla ilişkili motivasyon türleri incelendiğinde, içsel ve dışsal motivasyonun belirleyici unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir. Ryan ve Deci (2000) tarafından önerilen z Belirleme Kuramı, bireylerin yetkinlik, bağ kurma ve özerklik gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının, akademik motivasyon üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin; öğrenim sürekli liği, akademik performans ve başarı gibi kritik eğitim sonuçlarıyla yakından bağlantılı olduğu. Bunun yanı sıra, akademik motivasyonun; öz yeterlik, hedef koyma ve kimlik gelişimi gibi psikososyal faktörlerle karşılıklı bir ilişki içinde olduğu da görülmektedir (Ergin, Karataş, Gl ve Gkiran, 2019).

Öğretmenlerin işbirlikli mesleki uygulamalarının onların yetkinlik algılarını güçlendirmek suretiyle öğrencilerin motivasyonuna olumlu yansıdığı kabul edilmektedir. Akademik motivasyon ile yetkinlik arasındaki ilişki kültürel ve toplumsal bağlamlardan etkilenebilmektedir. Bu nedenle bireysel ve çevresel farklılıkların motivasyon odaklı çalışmalarda dikkate alınması önerilmektedir (Laçin, 2024).

Mesleki gelişim ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki, her iki kavramın kapsamlı biçimde tanımlanmasıyla daha sağlıklı analiz edilebilir. Han ve Yin (2016), motivasyonu bireylerin bir amacı gerçekleştirme konusundaki istek, arzu ve çabalarının ardındaki temel nedenler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Teknolojik gelişmeler ve yaşanan hızlı dönüşümlerin eğitim ortamlarına yansımalarını olumlu şekilde kullanabilmek için öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Bu dönüşüm sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımını şekillendiren motivasyonel faktörleri anlamak, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimi açısından değil, aynı zamanda öğrenci başarısını artırma açısından da önemlidir (Guskey, 1986; Heystek ve Terhoven, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının etkili ve verimli şekilde sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu tür etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmenlerin motivasyonu dikkate alınmalıdır (Guskey, 1986). Özellikle, öğretim programlarında yapılan değişiklikler veya kurumsal düzeyde karşılaşılan çeşitli yapısal sorunlar gibi durumlarda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine katılımını sağlayacak motivasyon kaynaklarının neler olduğunu belirlemek büyük önem taşımaktadır (Heystek ve Terhoven, 2015). Bu çerçevede, öğretmenlerin gönüllü olarak mesleki gelişim programlarına katılım göstermesini sağlayan içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarının belirlenmesi, ilgili alandaki uygulayıcılar, politika yapıcılar ve araştırmacılar açısından stratejik bir değer taşımaktadır (Boz, 2020).

Motivasyonun Mesleki Gelişim Açısından Önemi Nedir?

Motivasyonunu sağlamış bir öğretmen hem öğrencilerini hem de yöneticisini olumlu olarak etkilemektedir. Öğretmenin motivasyon kaynaklarından birisi de kendini mesleki anlamda geliştirmesidir. Öğretmenler kendilerini eksik gördüğü konuları tespit ederek bu alandaki mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalıdırlar. Katıldıkları mesleki gelişim faaliyetleri sayesinde öğretmenler, kendine güvenen bireyler olacaklardır. Bu durum sayesinde öğretmenlerin moral ve motivasyonu olumlu olarak etkilenecektir. Öğretmenlerin motivasyonları ile mesleki gelişimleri arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenler, mesleki gelişim faaliyetlerinde öğrendiklerini uygulamaya aktarmak isteyeceğinden dolayı motivasyonu daha yüksek olacaktır. Buna bağlı olarak mesleğini daha motive şekilde yürüten öğretmenler mesleki gelişim faaliyetlerine katılma konusunda daha istekli olacaktır. Motivasyonu yüksek ve sürekli olarak mesleki

gelişim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin daha başarılı olması beklenmektedir (Çoban, 2019)

Mesleki Gelişimde Motivasyonu Etkileyen Unsurlar Nelerdir?

Motivasyonunun sağlanması dışsal bir etken veya içsel bir etkenle mümkündür. Motivasyon kaynakları dışsal ve içsel motivasyon kaynakları olarak iki durumda gruplandırılmaktadır. Dışsal motivasyonu sağlayan davranışın nedeni bireyin çevresinden kaynaklanır. Dışsal motivasyon araçlarından bazıları sosyal ilişkilerle ve bu çerçevede örgütsel unsurlarla ilgilidir. Sosyal motivasyon araçları bireyin arkadaşlık ilişkileri, işi için etkileşimde olduğu kişiler, idarecilerle olan ilişkilerinin çeşitleri olarak tanımlanabilir. Örneğin öğretmenlik mesleğini ele alacak olursak, idareci tutumları, velilerin yaklaşımı, çalışma ortamının durumu, öğrencinin derse ilgisi, ekonomik yeterlilikler, öğretmenlerin birbiri ile ilişkileri, çalışma ortamının huzuru, toplumun öğretmenliğe bakış açısı, öğretmenin söz hakkı, mesleğin itibarı, yapılan işlerin karşılığında takdir görme gibi birçok dış etken öğretmenin mesleki motivasyonu etkiler (Dündar, Özutku, ve Taşpınar, 2007).

İçsel motivasyon unsurları kişinin kendi ihtiyaç ve istekleriyle ilgilidir ve kişinin kendisi motivasyon sürecini işletir. Başka birinin motive etmesi yerine kişi kendi iç dinamikleri aracılığıyla davranışa yönelir. Dış motivasyon etkenlerinden bağımsız olarak kişinin kendi kendini motive edebilmesidir. Bireyin kendi ilgisi ve yeteneği motivasyon düzeyini etkilemektedir. Yapılan işin kişi için ilgi çekiciliği veya zorlayıcılığı, işin çalışan açısından önemi çalışanın işyeri motivasyonunu ve işteki performansını (Gümüştas ve Gülbahar, 2022). Boz (2020) tarafından yapılan çalışmada web tabanlı mesleki gelişime yönelik öğretmenlerin motivasyonlarını incelenmiştir. Öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişim motivasyonları cinsiyet, yaş, medeni durum, istihdam durumu ve bilgisayar yetkinliği açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öte yandan deneyim ve internet yetkinliği açısından katılımcıların motivasyonu anlamlı ve önemli şekilde farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra pratik geliştirme katılımcıların en yüksek puan verdiği boyut olmuştur.

Mesleki Gelişimde Motivasyonu Etkileyen Unsurların İşlevleri Nelerdir?

Mesleki gelişimde motivasyon, bireyin mesleki hedeflerine ulaşma sürecinde kritik bir rol oynar. Motivasyon, hem içsel hem de dışsal unsurların etkileşimi sonucu ortaya çıkar ve bireyin öğrenme, ilerleme ve başarıya yönelik istekliliğini şekillendirir (Ryan ve Deci, 2000). İçsel motivasyon, bireyin mesleki tatmin, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına dayanırken, dışsal motivasyon genellikle ücret, statü ve ödüller gibi çevresel

faktörlerle ilişkilidir (Gagné ve Deci, 2005). Mesleki gelişimin sürdürülebilir olması için bu iki motivasyon türünün dengeli ve uyumlu şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Motivasyonu etkileyen bir diğer önemli unsur ise bireyin kendine olan inancı, yani öz-yeterlik algısıdır. Bandura'nın öz-yeterlik teorisi, bireylerin kendi becerilerine olan güvenlerinin mesleki gelişim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara karşı gösterdikleri dayanıklılığı artırdığını ortaya koymuştur (Bandura, 1997). Bu bağlamda, yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireyler, öğrenme fırsatlarını daha aktif değerlendirir, karşılaştıkları engelleri aşmada daha kararludur ve böylece mesleki motivasyonları da olumlu yönde etkilenir.

Ayrıca, iş ortamının sağladığı sosyal destek ve geri bildirim mekanizmaları da mesleki motivasyonun belirleyicileri arasında yer alır. Sosyal destek, çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine ve mesleki hedeflerine ulaşmada desteklenmelerine katkıda bulunurken, yapıcı geri bildirimler öğrenme sürecini zenginleştirir ve motivasyonun devamlılığını sağlar (Noe, 2017). Bu nedenle, örgütlerin çalışanlarına uygun öğrenme ortamları sunması ve mesleki gelişimi teşvik eden yapılar kurması, bireylerin mesleki motivasyonunu artırıcı önemli stratejiler olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, mesleki gelişimde motivasyonu etkileyen unsurlar çok boyutludur ve bunların işlevsel bir şekilde entegrasyonu, bireylerin mesleki hedeflerine ulaşmalarını destekler. İçsel motivasyon, öz-yeterlik algısı ve sosyal destek gibi unsurların dengeli şekilde sağlanması, mesleki gelişim süreçlerinin verimliliğini artırarak hem bireysel hem de kurumsal başarıyı destekler.

2.1.4. Tutum

Tutum ne demektir?

“Tutum nedir?” sorusu 1940'lı yıllardan bu yana davranış bilimlerinin temel araştırma sorusu haline gelmiştir (İnceoğlu, 2010). Kavramın ilişkili olduğu alanlar o kadar yaygın ve geniştir ki neredeyse insan unsurunun bulunduğu her alanda tutumdan bahsedilebilir. Tutum psikoloji sözlüğünde; kişinin belirli bir insana, gruba, nesneye, olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Tutum doğrudan gözlenebilir ve ölçülebilir bir değişken değildir. Tutum bireyin gözlenebilen davranışlarından yapılan çıkarsamaların bireye atfedilmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Tutumlar bireyseldir başka bir deyişle bireye atfedilen bir eğilimdir. Yani tutumun doğrudan gözlemlenebilen bir özellik olmadığını ancak bireyin gözlemlenebilen davranışlarından dolaylı olarak var sayıldığını ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu anlamına gelmektedir tutumlar gözlemlenemez ancak tutumlar davranışlara yansıdığında gözlemlenebilir (Çöllü ve Öztürk, 2014).

Tutumun Mesleki Uygulama Açısından Önemi Nedir?

Tutum, bireylerin çevrelerindeki olaylara ilişkin zihinsel bir ön yargı ya da eğilim olarak tanımlanabilir. Hem somut hem de soyut kavramlara yönelik olabilir. Bir kişinin belirli bir konuya ilişkin tutum geliştirmesi için mutlaka doğrudan deneyim yaşaması gerekmez; dolaylı yollarla da, örneğin gözlem ya da bilgi edinme yoluyla tutumlar şekillenebilir. Bu anlamda, bireyin sahip olduğu tutumlar bilişsel bir yapı oluşturarak davranışlarını yönlendirmeye başlar (Baysal, 1981).

Eğitim ortamında öğretmenlerin sergilediği tutumlar, okul iklimine uyum sağlama süreci açısından oldukça belirleyicidir. Nitekim öğretmenin mesleki başarısında önemli etkenlerden biri sahip olduğu tutumdur (Kuyumcu ve Kaya, 2020). Öğretmenin sadece sınıf içerisindeki davranışları değil, genel tavırları da çevresi ve toplum üzerinde önemli etkilere sahiptir. Eğitim düzeyinin yükselmesinde ve toplumsal gelişimde öğretmenin sahip olduğu rol hayati önem taşır (Şahin, 2011). Bu nedenle, öğretmen tutumları yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda toplumsal bir dönüşüm aracı olarak da değerlendirilmelidir. Öğretmen adaylarının henüz mesleğe başlamadan önce geliştirdikleri tutumlar, ilerleyen meslek yaşamlarını da etkileme potansiyeline sahiptir. Her ne kadar bu tutumlar zamanla değişebilse de, özellikle öğrenci profilleri ve edinilen deneyimler bu süreci şekillendirir. Türkiye'de eğitim kalitesinin sürdürülebilir şekilde artırılmasında öğretmenlerin olumlu ve gelişime açık tutumları kritik bir rol oynamaktadır (Kuyumcu ve Kaya, 2020).

Tutumun Mesleki Gelişim Açısından Önemi Nedir?

Öğretmenler toplumun şekillenmesinde etkin bir rol oynamalarından dolayı yaptıkları işin gerekliliklerini yerine getirebilecek bazı tutum ve davranışlara sahip olmaları gerekmektedir. Özveri gerektiren bir meslek grubunda oldukları için bu mesleğe uyumlu ve yatkın olmaları, yapacakları işten tatmin olmaları, öğretmeyi sevmeleri ve yaptıkları işten keyif almaları gerekmektedir. Aksi takdirde kişinin mutlu olması ve mesleki gelişimini sürdürmesi mümkün değildir. Yani kişinin mesleki gelişimi için motivasyon ve tutumun bir arada

yürütülmesi önemlidir (Erden, 2001). Bilindiği üzere öğretmenlik; bilgi, beceri gibi gerekliliklerin yanında tutum ve davranış gibi yeterlilikleri de gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi ne kadar önemliyse tutum da en az bilgi kadar önemlidir. Öğretmenlik mesleğinde tutum, öğretmenin mesleki gelişimini de etkilemektedir. Mesleğin gerektirdiği işlere ve bu kapsamda mesleki gelişime yönelik olumlu tutuma sahip olmaları gerekmekte (Varış, 1998).

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için mesleğini severek ve isteyerek yapmak gerekmektedir. Bu durum mesleğe karşı tutum ile ilişkilidir. Öğretmenler genellikle mesleğe başladığı ilk yıllarda daha istekli ve daha idealistlerdir. Ancak toplumsal yaklaşımlar, müfredatta yaşanan değişiklikler, yönetici yaklaşımları ve ekonomik durumlar zamanla öğretmenlerin isteğini azaltarak tutumlarını değiştirmektedir. Öğretmenlerin mesleki motivasyonu ve mesleki işlere yönelik tutumu zamanla değiştiği için mesleki gelişim faaliyetlerine katılma ve mesleki gelişimin etkisi de değişebilmektedir (Ünişen ve Demirel, 2018).

Mesleki Gelişimde Tutumu Etkileyen Unsurlar Nelerdir?

Öğretmenler bir yandan öğretme görevini sürdürürken diğer yandan da mesleki gelişim amacıyla bir öğrenme sürecinin içerisinde. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyebilecek birçok unsur vardır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine karşı tutumlarını, etkinliğin türü, aynı kurum öğretmenlerinin faaliyete katılımı, faaliyetin süresi, faaliyetin içeriği ve faaliyetin türü gibi unsurlar olumlu etkileyebilmektedir. Bunların yanında en önemli iç unsurlardan birisi de öğretmenin öz yeterlilik inancıdır. Öz yeterlilik inancı öğretmenin performansını sergileme potansiyeline yönelik yargıları ile ilgilidir. Öğretmenin kendine olan inancının olmaması, yeteneklerini sergilemelerine engel olarak mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Öz yeterlik inancı belirli bir işi yapabilmesiyle ilgili olduğundan bir boyutunu da tutum bileşeni oluşturur (Meral, 2023). Öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmaları onları öğrenmeye daha istekli hale getirir. Bu yüzden mesleki gelişime yönelik tutumu etkileyen en önemli unsurun öğretmenlerin mesleki gelişime karşı olan istek ve talepleri olduğu söylenebilir (Aydın, 2018). MEB'in uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri giderek artmaya başlamıştır. Öğretmenlere göre uzaktan mesleki gelişimin yüz yüze eğitime kıyasla en önemli avantajı mekan ve zaman kolaylığı sağlamasıdır (Akgül ve Oran, 2021). Genel olarak uzaktan mesleki gelişimin daha verimli

olduğu görülmüştür. Bu durum esnek çalışma ortamı sunmasından kaynaklanmaktadır (Taşlıbeyaz, 2014).

Mesleki Gelişimde Tutumu Etkileyen Unsurların İşlevleri Nelerdir?

Mesleki gelişimde tutum, bireyin meslek hayatındaki davranışlarını, öğrenme süreçlerini ve mesleki kararlarını doğrudan etkileyen psikolojik bir bileşendir. Tutum, bireyin mesleğe, çalışma ortamına ve mesleki gelişim fırsatlarına karşı gösterdiği olumlu ya da olumsuz eğilimleri ifade eder (Ajzen, 1991). Pozitif tutum, çalışanların yeniliklere açık olmalarını, öğrenme süreçlerine katılımlarını ve mesleki becerilerini geliştirmeye yönelik motivasyonlarını artırırken, olumsuz tutumlar mesleki gelişimin önünde önemli bir engel oluşturabilir (Brown ve Brooks, 1996).

Tutumu şekillendiren önemli unsurlardan biri bireyin algıladığı mesleki değerler ve inanç sistemidir. Mesleki değerler, kişinin meslekle ilgili neyi önemli bulduğunu ve mesleğine yönelik genel tutumunu belirler (Super, 1980). Örneğin, mesleki gelişimi sürekli öğrenme ve kendini yenileme olarak gören bireyler, daha pozitif tutum geliştirme eğilimindedir. Ayrıca, bireyin çevresinden aldığı geri bildirimler ve sosyal destek, tutumun oluşumunda belirleyici rol oynar. Özellikle iş arkadaşları ve yöneticilerden alınan destek, bireylerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyerek öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar (Noe, 2017).

Bireysel psikolojik özellikler de mesleki tutum üzerinde etkilidir. Özgüven, başarı beklentisi ve stresle başa çıkma becerileri, kişinin mesleki gelişime yaklaşımını şekillendirir (Lent, Brown, ve Hackett, 1994). Yüksek özgüvene sahip bireyler, karşılaştıkları zorluklara rağmen gelişim fırsatlarını değerlendirmeye devam ederken, stres altında olan veya başarısızlık korkusu taşıyan bireylerde olumsuz tutumlar gelişebilir. Bu nedenle, mesleki gelişim programlarının bireylerin psikolojik ihtiyaçlarını da dikkate alması, olumlu tutumların güçlendirilmesi açısından önem taşır.

2.2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.2.1. Kuramsal Çerçeve

2.2.1.1. Motivasyon Kuramları:

Motivasyon kuramları iki başlıkta ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi kapsam(içerik) ikincisi ise süreç kuramlarıdır. İçerik kuramları daha çok içsel motivasyon ile ilgiliyken süreç kuramları daha çok dışsal motivasyon ile ilgilidir (Mutlu, 2021). Kapsam kuramları içsel motivasyonu ele almaktadır. Kapsam kuramları şu şekildedir:

Abraham Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi piramidi 5 adımdan oluşmaktadır. En alt basamakta zorunlu ihtiyaçlardan başlayarak yukarı doğru çıkmaktadır (Hoy ve Miskel, 2020).

Maslow'a göre alt basamaktaki bir ihtiyacı karşılanmayan bir kişi bir üst basamağa geçemez.

Alt basamakta doyuma ulaşan birey üst basamaklara çıkabilir (Cüceloğlu, 1997).



Clayton Alderfer'in ERG Kuramı: Alderfer Maslow'un ihtiyaçlar piramidini daha güncel hale getirmek istemiştir. Maslow'un belirlediği beş basamağı üç aşamada değerlenmiştir. Bu aşamalar “var olma”, “iletişim kurma” ve “gelişim” şeklindedir. ERG kuramında bu üç aşama bireyin içsel motivasyonunu harekete geçirebilecek unsurlardır. (Aslan ve Doğan, 2020).

McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı: McClelland kişilerin ihtiyaçlarının doğuştan olmadığını yaşadığı sosyal ortamında etkisi ile sonradan geliştiğini savunmuştur. Bu bağlamda bireyin ihtiyaçlarını üç başlık altında incelemiştir. Bu başlıklar başarı ihtiyacı, bağlılık ve güç ihtiyacıdır (Ünal ve Gülmez, 2021). Başarı ihtiyacında birey kendine göre zor olan bir hedef belirler. Bu hedef doğrultusunda çalışmalarını sürdürür. Gerekli bilgileri elde eder ve bu bilgileri davranışa çevirir (Yılmaz ve Eroğlu, 2010).

Bağlılık ihtiyacı toplum içinde diğer kişilerle iletişim kurma ve belirli bir zümreye dahil olma ihtiyacıdır. Bağlılık ihtiyacını yoğun hisseden bireyler iletişim kurma ve belirli zümrelere dahil olma konusunda fazlaca çaba sarfederler(Varol, 2023). Güç ihtiyacı çoğunlukla bir toplumda önder olma, grubu yönetme ihtiyacıdır(Eren, 2011). Güç ihtiyacı

ağır basan kişiler önder olma arzusu ağır basar ve lider olma isteği ön plana çıkar (Sucu, 2016).

Frederick Herzberg'in Çift Faktör Kuramı: Hijyen teorisi olarak da bilinen bu kuram 1950 yılında Frederick Herzberg tarafından bulunmuştur. İş görenin tatmin olmasını iki sebebe bağlamıştır. Bunlar; “hijyen faktörleri” ve “motive edici faktörler” dir(Gökçe, vd., 2010). Motive edici faktörler kişilerin çalışma istekliliğini artırır (Kaplan, 2007). Hijyen faktörleri; çalıştığı kurumun yönetim şekli, maaşı tutarı, hiyerarşik ilişkiler, denetim anlayışı ve iş güvenliği gibi faktörlerdir. Bir örgütte hijyen faktörü unsurları olması gerektiği gibi sağlanırsa o örgütte çalışanlarda doyum sağlar ve motivasyonları artar bu da beraberinde örgüt başarısını getirir (Kaplan 2007).

Süreç kuramları daha çok dışsal motivasyonla ilgilenir. Kişileri motive eden unsurların neler olduğunu ve bu unsurlar üzerinde yoğunlaşır (Karadağ, 2021). Süreç kuramları şu şekildedir:

Locke'un Amaç Kuramı: Edwin Locke'un geliştirdiği bu teoremin temelini amaç oluşturmaktadır. Bu teoreme göre kişilerin belirli bir amacı vardır ve bu amaca uygun hareket ederler. Belirledik bu amaç kişilerin motivasyon kaynağıdır (Karadağ, 2021). Kişilerin belirlediği hedefler ne kadar zor olursa o hedefleri gerçekleştirmek için motivasyonları da aynı ölçüde yüksek olur (Coşgun, 2019). Bu kuram örgütler açısından incelendiğinde örgütlerin amaçları gerçekleştirildiğinde kişiler ödüllendirilirse örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için motivasyonları da yüksek olur (Başaran, 2008).

Adams'ın Eşitlik Kuramı: Örgütlerdeki adalet ve eşitlik duygusu çalışanların motivasyonu üzerinde etkilidir. Örgüt yöneticisinin çalışanlara eşit mesafede yaklaşması, ödül sisteminde hakkaniyetli davranma örgüt içi motivasyonu etkilemektedir (Özkalp ve Kırel, 2013).

Wroom'un Beklenti Kuramı: Beklenti kuramına göre personeller örgüt içi davranışlarının sonucundaki alacağı ödül ve cezanın bilincinde olarak beklentiye girerler. Bireylerin ödül beklentisini ne kadar yüksekse istek ve çabaları da o ölçüde yüksek olur (Eren, 2011).

Eğitim Kurumlarında Motivasyon: Motivasyon tüm örgütler önemli olduğu gibi eğitim örgütlerinde de son derece önemlidir. Eğitim örgütlerinde de motivasyonu sağlayan temel değer öğretmenlerdir (Kılıç ve Yılmaz, 2019). Öğretmen öğrencileri hayata hazırlayan en önemli görevlilerdir. Ancak öğretmenlerin bu görevlerini hakkıyla yerine getirmeleri için eğitim- öğretim ortamında istekli ve motivasyonu yüksek halde olması gerekir (Cemaloğlu ve Yaşar, 2018).

Mesleki Gelişim Kuramları

Mesleki gelişim kuramları, bireylerin meslek tercihlerini nasıl şekillendirdiklerini, meslek seçim sürecini nasıl yürüttüklerini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklamayı amaçlayan teorik çerçevelerdir. Bu alandaki kuramlar, mesleki karar verme sürecine ilişkin çeşitli yaklaşımlar sunar ve bireyin mesleki yönelimini etkileyen psikolojik, sosyolojik ve çevresel etkenleri analiz eder. Literatürde mesleki gelişim alanına katkı sağlayan birçok farklı kuram bulunmaktadır ve bu kuramlar oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır.

Mesleki gelişim kuramları arasında en yaygın olan bazı kuramları şu şekilde açıklamak mümkündür (Yeşilyaprak, 1995)

Özellik-Faktör Kuramı: Mesleki rehberlik alanında geliştirilen en eski kuramlardan biri olan Özellik-Faktör Kuramı, bireylerin meslek seçiminde sahip oldukları kişisel özelliklerle mesleklerin gerektirdiği nitelikler arasındaki uyumu esas alır. Bu yaklaşıma göre her birey, kendine özgü birtakım özelliklere ve yeteneklere sahiptir. Benzer şekilde, her meslek de belirli işlev ve sorumluluklara uygun düşen özgün gereklilikleri barındırır. Kuramın temel varsayımı, mesleki başarıya ulaşabilmenin, bireyin sahip olduğu özelliklerle mesleğin talepleri arasında optimum bir uyum sağlanmasına bağlı olduğudur.

Bu yaklaşım ilk kez 1909 yılında Frank Parsons tarafından ortaya konmuş ve ilerleyen yıllarda Williamson başta olmak üzere birçok araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Miller, 1974; Isaacson, 1986, akt. Yeşilyaprak, 1995). Özellik-Faktör Kuramı, meslek seçimine yönelik karar sürecinde rasyonel bir bakış açısı sunmakta ve bireyin yetenek, ilgi ve değerlerini tanımlayıp ölçmeye yönelik araçların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Isaacson, 1985, akt. Yeşilyaprak, 1995). Kuram, gerek savunucuları gerekse eleştirmenleri tarafından farklı açılardan değerlendirilmiş ve mesleki gelişim alanında yeni kuramsal yaklaşımların doğmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle Holland'ın kişilik tipleri kuramı ve Super'in yaşam boyu mesleki gelişim kuramı, Özellik-Faktör Kuramı'nın temel varsayımlarından etkilenecek geliştirilmiştir.

İhtiyaç Kuramı (Roe'nun Kuramı): Roe'nun ihtiyaç temelli meslek kuramı, bireylerin meslek seçimlerini psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaptıkları varsayımına dayanır. Kurama göre, bireyin çocukluk döneminde aile ortamında yaşadığı deneyimler ve bu süreçte ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi, ileride hangi mesleği seçeceği üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Roe, bireyin yaşam deneyimleri ile tutumları ve yetenekleri arasındaki ilişkileri ele alarak, bu etkileşimin mesleki yönelimleri nasıl şekillendirdiğine dair

çeşitli hipotezler geliştirmiştir. Kuramın temel varsayımlarından biri, bireyin çocuklukta yaşadığı olayların onun psikolojik ihtiyaçlarını biçimlendirdiğidir. Bu ihtiyaçlar, zamanla bireyin davranış eğilimlerini yönlendirir. Bireyin davranışsal yönelimleri doğrultusunda yetenekleri gelişir ve bunun sonucunda ilgi alanları ile tutumları daha belirgin hale gelir (Kuzgun, 1994). Roe'nun kuramı, bireyin gelişimsel geçmişi ile mesleki tercihler arasındaki ilişkiye dair psiko-dinamik bir çerçeve sunar ve bu yönüyle meslek seçimine dair diğer kuramlardan ayrılır.

Tipolojik Yaklaşım (Holland'ın Kuramı): Holland'ın kuramı kişilik dinamiği ile mesleklerin gereklilikleri arasındaki ilişkiye dayanır. Meslek seçimi; karakterin iş dünyasında ifade bulan bir yansımadır. Holland'a göre birey, 6 kişilik türünden birisine sahiptir ve sahip olduğu kişiliğe göre ona uygun olan mesleklerden birini seçer (Holland 1973, akt. Yeşilyaprak, 1995). Mesleki doyum; kişilik tipleri (sanatçı, sosyal, geleneksel, girişimci, araştırmacı, gerçekçi) arasındaki özelliklerin, bu tiplere uygun tanımlanan iş çevresine uyumuyla ilişkilidir. (Slaney ve Russell, 1987, akt. Yeşilyaprak, 1995)

Holland'ın bu kuramı “meslek seçimi” kuramı ile ileri sürdüğü 6 tip ve bu tiplere bağlı 6 meslek ortamından oluşmaktaydı. Ancak daha sonrasında yürüttüğü çalışmaların sonucunda kuramını değiştirmiş ve meslek seçimi ile ilgili davranışların kapsamını genişleterek bu 6 tipi, sadece meslek seçimi konusunda değil genel yaşam yönelimleri için örüntülemiştir. Holland her çalışmasında, kuramın eksikliklerini tespit ederek bir sonraki çalışmasında bunları gidermeye çalışmıştır.

Süreç Kuramı (Ginzberg ve Arkadaşlarının Kuramı): Ginzberg ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen Süreç Kuramı, meslek seçimini anlık bir karar değil, zaman içinde gelişen ve çeşitli evreleri içeren dinamik bir süreç olarak ele alan ilk yaklaşımlardan biridir. Bu kurama göre birey, gelişimsel süreci boyunca belirli dönemlerden geçerek mesleki kararlarını şekillendirir. Ginzberg, bu süreci üç temel evreye ayırmıştır: fantezi dönemi, geçici dönem ve gerçekçi dönem. Her biri, bireyin yaşına, bilişsel gelişimine ve çevresel etkenlere bağlı olarak farklılaşan karar verme özellikleri sergiler (Ginzberg, 1970, akt. Yeşilyaprak, 1995). Kurama göre bu süreç sonucunda verilen meslek seçimi kararları büyük ölçüde kalıcıdır ve geri dönüşü zor kabul edilir.

Süreç Kuramı, bireylerin mesleki gelişimini yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik değişkenlerle de ilişkilendirerek disiplinler arası bir bakış açısı sunar. Bu durum, kuramın geliştiricilerinin farklı alanlardan (psikiyatrist, psikolog, ekonomist ve

sosyolog) gelmelerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Kuram, yalnızca sağlıklı mesleki gelişim örüntülerini değil, aynı zamanda olağandışı ya da sorunlu gelişim süreçlerini de analiz edebilmek için bilimsel bir temel sağlar (Osipow, 1973; Nelson-Jones, 1982, akt. Yeşilyaprak, 1995).

Kavramsal Model (Super'in Kuramı): Super'a göre meslek seçimi, gelişim süreci içerisindeki kişiyle çevrenin etkileşmesi sonucu oluşan kişiliğin bir mesleğe yansıması ve ifadesidir (Super, 1968, akt. Yeşilyaprak, 1995). “Benlik Kuramı” veya “Rol Kuramı” olarak da bilinen kavramsal bir modeldir. Super, mesleki gelişimin yaşam boyu 5 dönem halinde gerçekleştiğini kabul etmektedir (Büyüme, araştırma, oluşturma, koruma, düşüş). Kuramın geniş kapsamlı olması, çok sayıda araştırmanın sonucuna dayandırılarak genellenmesine dayanır. Isaacson (1986)'ın da belirttiği gibi, Super, mesleki gelişim alanında en çok çalışmayı yapan kuramcıdır. Bu yüzden kuramını bir çok araştırma bulgularıyla desteklemiştir (Kuzgun, 1994, akt. Yeşilyaprak, 1995).

Super'in modelinin ayırt edici yönlerinden biri, bireyin benlik algısına özel bir vurgu yapmasıdır. Mesleki karar sürecinde, bireyin kendilik kavramını nasıl yapılandığı, meslek seçimini doğrudan etkileyen unsurlardan biri olarak ele alınır (Miller, 1985, akt. Yeşilyaprak, 1995). Super, benlik kavramını alt boyutlarına ayırarak “benlik kavramları sistemi”ni geliştirmiştir. Bu sistem, bireyin kendine ilişkin algı ve ifadelerinin, mesleki yönelimlerine nasıl dönüştüğünü açıklamakta ve mesleki danışmanlık sürecinde bu kavramların mesleki dile çevrilerek bireyin karar verme sürecine nasıl katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Kuzgun, 1994, akt. Yeşilyaprak, 1995).

Uzaktan Öğretim Kuramları

Bağımsız Çalışma Kuramı: Bağımsız çalışma kuramı, ilk olarak Charles Wedemeyer tarafından geliştirilmiş olup, öğrenme sürecinde öğretici ve öğrenen arasındaki sorumlulukların ayrıştığı, iletişimin farklı yollarla sağlandığı esnek bir öğrenme modeli olarak tanımlanır (Keegan, 1996).

Wedemeyer'in yaklaşımına göre bağımsız öğrenme; bireyin öğrenme hedeflerini kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirleyebildiği, öğrenme sürecini kendi hızında ve kişiselleştirilmiş bir şekilde gerçekleştirebildiği bir yapı sunmaktadır. Bu kuramda temel alınan ilkeler arasında; öğretmen ile öğrencinin fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunması, öğrencinin kendi öğrenme sürecinden birincil derecede sorumlu olması, ders içeriklerinin ve öğretim

yöntemlerinin seçenekli sunulması ve zaman yönetimi konusunda öğrenciye özgürlük tanınması yer almaktadır. Dolayısıyla, bu modelde öğrenme süreci büyük ölçüde bireysel inisiyatif ve esnekliğe dayalıdır. Wedemeyer'in bu kuram üzerine yaptığı sistematik çalışmalar ve bu alana olan bağlılığı, sadece uzaktan eğitim anlayışına katkı sunmakla kalmamış, aynı zamanda yeni eğitim kuramlarının gelişmesine de zemin hazırlamıştır (Keegan, 1996, akt. Gökmen vd., 2016). Bu yönüyle bağımsız çalışma kuramı, bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarına dayalı çağdaş eğitim modellerinin şekillenmesinde önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilmektedir.

Özerklik Kuramı: Özerklik kuramı, Charles Wedemeyer'in bağımsız çalışma kuramından esinlenen Michael G. Moore tarafından geliştirilmiştir. Moore, Wedemeyer'in bağımsız öğrenme yaklaşımını temel alarak, bireyin kendi kendine öğrenmesinin yanı sıra öğrenme sürecinde özerklik kavramına da özel bir vurgu yapmıştır. Moore, bağımsız öğrenenlerin öğretmene olan aşırı bağımlılığının, özellikle açıklama, rehberlik, harekete geçme ve soru sorma gibi konularda, öğrenme sürecindeki karar alma mekanizmasını öğretmene bırakmasına neden olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumun, yetişkin eğitimi için uygun olmadığını savunmuştur (Karataş, 2005; Keegan, 1996, akt. Gökmen vd., 2016).

Endüstrileşme Kuramı: Endüstrileşme kuramı, Otto Peters tarafından geliştirilmiş olup, uzaktan eğitim kurumlarının işleyişi ile endüstriyel üretim süreçleri arasındaki paralellikleri analiz eden bir yaklaşımdır. Peters, uzaktan eğitimin öğretme süreçlerinin, endüstriyel üretim yöntemleriyle benzerlik gösterdiğini tespit etmiş ve bu bağlamda uzaktan eğitimi, eğitim biçimlerinin endüstrileşmiş bir formu olarak tanımlamıştır (Keegan, 1996, akt. Gökmen vd., 2016).

Bu perspektiften hareketle, Peters uzaktan eğitim sürecini endüstriyel eğitim süreçleriyle karşılaştırarak, aralarındaki benzerlikleri çeşitli başlıklar altında incelemiştir. Bu başlıklar arasında; rasyonelleşme, iş bölümü, mekanikleşme, taşıma bandı sistemleri, seri üretim, planlama ve hazırlama süreçleri, standartlaşma, fonksiyonel değişim ve objektifleşme ile merkezileştirme yer almaktadır (Keegan, 1996, akt. Gökmen vd., 2016).

Peters, çalışmalarını sürdürürken uzaktan eğitim ile endüstriyel üretim arasındaki bu benzerlikleri detaylandırmaya devam etmiş; ancak kuramı, öğrenme süreçlerine doğrudan odaklanan bir yaklaşım olmaktan çok, uzaktan eğitimin organizasyon ve yönetim boyutlarını açıklayan bir model olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, bazı çevreler tarafından Peters'in

kuramı yanlış anlaşılmış ve yalnızca uzaktan eğitimde öğrenmeye yönelik bir teori olarak görülmemiştir (Peters, 2010, akt. Gökmen vd., 2016).

İletişim ve Etkileşim Kuramı: Baath, Holmberg, Daniel, Sewart ve Smith, uzaktan eğitim alanında iletişim ve etkileşim süreçlerine odaklanan önemli araştırmalar gerçekleştirmiştir. Baath, çift yönlü iletişim ve etkileşim kavramlarının öncülerinden biri olarak kabul edilirken, Holmberg daha çok rehberlik temelli didaktik iletişim üzerinde durmuş; Daniel, Sewart ve Smith ise uzaktan eğitimin yönetim süreçlerine yoğunlaşmıştır (Keegan, 1996, akt. Gökmen vd., 2016).

Baath, uzaktan öğretim materyalleri hazırlanırken, içerikte yer alan sorular aracılığıyla iki yönlü iletişim kurulabileceğini savunmuştur. Ayrıca, öğreticinin öğrenci motivasyonu üzerindeki kritik rolünü vurgulamıştır (Baath, 1972, akt. Gökmen vd., 2016). Holmberg ise uzaktan eğitimde yönetim, rehberlik, grup çalışması, öğretim, kayıt ve değerlendirme gibi unsurların kişisel öğrenme sürecinde destekleyici işlev gördüğünü belirtmiş ve öğrenen ile öğretici arasındaki iletişimi öğrenmenin temelini oluşturan etken olarak tanımlamıştır (Horzum, 2007; Karataş, 2005; Keegan, 1996). Daniel, uzaktan eğitim sistemlerini öğrenenin kendi çalışmaları ve başkalarıyla kurduğu etkileşimler temelinde yapılandırılmış faaliyetler olarak değerlendirmiştir. Sosyalleşme ve geri bildirimin etkileşimin ana işlevleri olduğunu belirten Daniel, uzaktan eğitimde derslerin tamamen bağımsız değil, çift yönlü iletişimi içermesi gerektiğini savunmuştur (Gökmen vd., 2016).

Uzaktan Eğitim için Kuramsal Bir Çerçeve Kuramı: Keegan (1996) uzaktan eğitim kuramı geliştirilmeden önce üç sorunun cevaplanması gerektiğini belirtir. Bunlar; 1) Uzaktan eğitim bir eğitimsel etkinlik midir? 2) Uzaktan eğitim yüz-yüze eğitimin bir şekli midir? 3) Uzaktan eğitim mümkün müdür veya kavramlarında bir çelişki var mıdır? Keegan'a göre, uzaktan eğitim kuramı bu sorulara tutarlı ve ikna edici yanıtlar verebilmelidir (Horzum, 2007). Bu bağlamda, Keegan (1996) uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin endüstrileşmiş ve yeniden şekillendirilmiş bir biçimi olduğunu kabul etmekte ve bu modelde eğitsel uygulamaların çok daha yoğun ve sistematik bir şekilde gerçekleştirildiğini savunmaktadır (Gökmen vd., 2016).

Androgoji / Yetişkin Eğitimi Kuramı: Malcolm Knowles, yetişkin eğitimi alanında yaptığı çalışmaları sonucunda, yetişkin öğrenenlere yönelik özel programların geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu yaklaşım, uzaktan eğitimde yetişkin bireylerin daha yoğun bir şekilde yer aldığını göstermiş ve Knowles'in kuramı uzaktan eğitim teorisi kapsamında kabul edilmiştir. Yetişkin eğitim kuramına göre, yetişkin bireyler kendi öğrenmelerini

yönetebilen ve kontrol edebilen özerk öğrenenlerdir. Knowles, yetişkinlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış programların, bireylerin kendilerini desteklenmiş hissetmelerini sağlayarak motivasyonlarını artıracaklarını öne sürmüştür (Simonson vd., 2006, akt. Gökmen vd., 2016).

Mevcut Kuramların Sentezi Kuramı: Perraton, uzaktan eğitim alanında var olan farklı kuramları bir araya getirerek yeni bir sentez kuramı geliştirmiştir. Bu kuramda, uzaktan eğitimde özellikle 14 kritik durumun önemi vurgulanmaktadır; bu durumlar artan diyalog ihtiyacı, çeşitli uzaktan eğitim yöntemleri ve uzaktan öğretimin eğitimde yaygın kullanımı ile doğrudan ilişkilidir (Simonson vd., 2006). Perraton'un yaklaşımına göre, uzaktan öğretimin eğitimde yaygın şekilde uygulanabilmesi için gerekli araçlar etkin bir biçimde kullanılabilir ve böylece geniş bir öğrenen kitlesine ulaşılabilir. Bu süreçte öğrenenler ve öğretmenler, zaman ve mekân kısıtlamalarından bağımsız olarak eğitim fırsatlarına erişebilirler. Ayrıca öğretmenler, bilgi paylaşımını çift yönlü bir iletişim mekanizmasına dönüştürerek grup tartışmaları düzenleyebilir ve böylece karşılıklı iletişim ile etkileşimi artırarak uzaktan eğitimdeki diyalog gereksinimini karşılayabilirler (Simonson vd., 2006).

Transaksiyonel Uzaklık Kuramı: Transaksiyonel Uzaklık Kuramı, Michael G. Moore tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram, Moore'un "Bağımsız öğrenmenin ikinci bileşeni: Öğrenci özerkliği" başlıklı çalışması temel alınarak oluşturulmuş ve zaman içinde evrimleşen bir teoridir. Kuramın merkezinde, öğrenci özerkliği ve bağımsız öğrenme süreçleri yer almaktadır. Transaksiyon kavramı ise ilk kez John Dewey tarafından ortaya atılmıştır. Dewey, bu kavramı geçişsel, durumsal, işlemsel ve etkileşimsel terimlerle açıklamaya çalışmıştır (Horzum, 2007; 2011). Ancak bu açıklamalar, transaksiyon kavramının tam anlamını karşılamamıştır. Transaksiyonel yaklaşım, bireyin kendi kendine eyleme geçme ile başkalarıyla etkileşim arasında bir konumda olduğunu vurgular; yani birey ne tamamen kendi başına hareket eder ne de sadece dışsal etkileşimlere bağlı kalır (Horzum, 2010).

Eşitlik Kuramı: Simonson, eşitlik kuramı üzerine çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiştir. Bazı uzaktan eğitim uygulayıcıları, öğrencilerin nerede, ne zaman ve hangi koşullarda öğrenim gördüğünü dikkate almadan, tüm öğrenciler için benzer öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, her öğrencinin aynı öğrenme koşullarına sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Ancak Simonson, bu düşüncenin yanlış olduğunu belirterek, öğrenme ortamlarının bireyler arasında eşit olamayacağını, esas olanın eşit öğrenme deneyiminin sağlanması gerektiğini savunur. Başka bir ifadeyle, Simonson her öğrencinin farklı öğrenme stratejileri, kaynaklar ve etkinlikler kullanabileceğini ve bu farklılıkların göz

önünde bulundurularak, herkese eşit öğrenme fırsatı sunan uzaktan eğitim sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgular (Simonson vd., 2006).

Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı: Etkileşim, uzaktan eğitimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir ve bu konu eğitimciler arasında yoğun tartışmalara yol açmıştır. Özellikle bağımsız öğrenme ile etkileşimli öğrenmenin bir arada yürütülmesinin pek çok uzaktan eğitimci tarafından zor veya mümkün olmadığı görüşü yaygındır (Anderson, 2003, akt. Gökmen vd., 2016). Etkileşim Eşdeğerliği Kuramı'na göre, uzaktan eğitimde üç temel etkileşim türü bulunmaktadır: öğrenen-öğretici etkileşimi, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci-öğretim içeriği etkileşimi.

UMG Faaliyetinin Etkililiği

Etkililik ne demektir?

Etkililik, genel anlamda, belirli bir amacın veya hedefin ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini ifade eden bir kavramdır. Organizasyonel bağlamda etkililik, bir kurumun belirlediği hedeflere ulaşma derecesiyle ilgilidir (Daft, 2016). Başka bir ifadeyle, etkililik, “doğru işi yapmak” olarak tanımlanabilir; bu yönüyle verimlilikten, yani “iş doğru yapmak”tan ayrılır (Drucker, 2007).

Etkililik kavramı, yalnızca çıktı miktarıyla değil, aynı zamanda çıktıların kalite düzeyi, hedeflere uygunluğu ve uzun vadeli sürdürülebilirliğiyle de ilişkilidir. Örneğin bir eğitim kurumunun etkililiği, yalnızca mezun sayısıyla değil, mezunların iş gücü piyasasında ne derece başarılı olduklarıyla da değerlendirilmelidir (Çelikten, 2011).

Toplumsal bilimlerde etkililik, bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeylerde farklı şekillerde ele alınabilir. Eğitimden sağlığa, kamusal hizmetlerden özel sektör performansına kadar pek çok alanda etkililik analizine başvurulmaktadır. Örgütsel etkililik ise bu çerçevede en çok incelenen alanlardan biridir. Etkililik, bir organizasyonun kaynaklarını, yapılarını ve süreçlerini stratejik hedefler doğrultusunda nasıl yönettiğini anlamaya yönelik kapsamlı bir ölçüttür (Robbins ve Coulter, 2018).

Etkililik nasıl ölçülebilir?

Etkililiğin ölçülmesi, her alana özgü farklı yöntem ve göstergeler gerektirse de, genel olarak hedefler ile gerçekleşen sonuçlar arasındaki uyumun ölçülmesine dayanır. Ölçüm sürecinde hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılabilir. Örneğin kamu yönetimi alanında etkililik, hizmet sunumunun vatandaş memnuniyeti üzerindeki etkisi ile ölçülürken; sağlık hizmetlerinde iyileşme oranları, hasta memnuniyeti ve hizmet süresi gibi değişkenlerle değerlendirilebilir (Hatry, 2006).

Örgütsel bağlamda etkililiği ölçmek için çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir:

- *Hedeflere Ulaşma Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda, kuruluşun belirlediği hedeflere ne ölçüde ulaştığı temel alınır. Eğer belirlenen hedefler gerçekleşmişse örgüt etkili kabul edilir (Etzioni, 1964).
- *Sistem Kaynakları Yaklaşımı:* Bu yöntemde göre etkililik, örgütün çevresinden gerekli kaynakları ne ölçüde elde edip bu kaynakları nasıl kullandığına göre belirlenir (Yuchtman ve Seashore, 1967).
- *İç Süreçler Yaklaşımı:* Etkililik, iç süreçlerin etkin işlemesiyle değerlendirilir. Bu yaklaşım, örgüt içindeki bilgi akışı, motivasyon düzeyi, çatışma yönetimi gibi iç dinamiklere odaklanır (Cameron, 1986).
- *Paydaş Yaklaşımı:* Bu yaklaşımda örgütün etkililiği, farklı paydaşların (çalışanlar, müşteriler, toplum, yönetim vb.) beklentilerini ne ölçüde karşılayabildiğiyle ölçülür (Freeman, 1984).

Etkililik ölçüm araçları arasında performans değerlendirme formları, anketler, gözlem raporları, istatistiksel göstergeler ve kalite denetim raporları yer alabilir. Özellikle son yıllarda, performans yönetimi sistemleri içinde etkililiği ölçmeye yönelik çok boyutlu göstergeler yaygınlaşmıştır.

UMG faaliyetinin etkililiği

Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiği, katılımcıların bu faaliyetler sonucunda mesleki yeterliklerini ne ölçüde artırabildikleriyle ilişkilidir. Etkililik değerlendirmesi genellikle şu boyutlarda ele alınmaktadır: (1) Katılımcı memnuniyeti, (2) Öğrenme çıktıları, (3) Davranış değişikliği ve (4) Kurumsal düzeydeki etkiler (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Bu çerçeveye göre, bir uzaktan eğitim programının yalnızca bilgi aktarımı sağlaması

değil, aynı zamanda katılımcıların iş yaşamında bu bilgileri uygulamaya geçirebilmeleri ve kuruma katkı sunmaları da beklenmektedir.

Uzaktan mesleki gelişim süreçlerinin etkililiğini artıran başlıca faktörler arasında şu unsurlar öne çıkmaktadır:

- *İçeriğin Kalitesi:* Eğitim materyallerinin güncel, meslekle doğrudan ilişkili ve katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olması etkililiği artırır (Desimone, 2009).
- *Etkileşim Olanakları:* Çevrimiçi faaliyetler, forumlar, grup çalışmaları ve anlık geribildirim imkânları katılımı ve öğrenmeyi güçlendirir (Garrison, Anderson ve Archer, 2000).
- *Teknolojik Altyapı ve Kullanıcı Dostu Platformlar:* Erişim kolaylığı, teknik destek ve kullanıcı deneyimi, öğrenme sürecinin verimliliği açısından belirleyicidir (Moore, Dickson-Deane ve Galyen, 2011).
- *Katılımcıların Dijital Yeterlilikleri:* Bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarında etkili biçimde var olabilmeleri, dijital okuryazarlık düzeylerine doğrudan bağlıdır (Redecker, 2017).

Bununla birlikte, uzaktan mesleki gelişim süreçlerinin etkililiğini sınırlayan bazı unsurlar da söz konusudur. Bunlar arasında motivasyon eksikliği, zaman yönetimi zorlukları, yüz yüze etkileşimin eksikliği ve dijital tükenmişlik gibi sorunlar yer almaktadır (Bozkurt, 2021). Bu tür sınırlılıkların aşılması için eğitim tasarımı pedagojik farklılaştırmaya, bireyselleştirilmiş öğrenme yollarına ve sürekli geribildirim mekanizmalarına yer verilmesi önerilmektedir.

UMG faaliyetlerinin etkililiği, yalnızca teknolojik olanaklarla değil, pedagojik yaklaşımlar, içerik kalitesi ve katılımcı özellikleriyle birlikte değerlendirilmelidir. Trust ve Horrocks’a (2019) göre iyi yapılandırılmış ve ihtiyaç odaklı uzaktan programları, yüz yüze eğitim kadar etkili olabilmektedir.

2.2.2. İlgili Araştırmalar

Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri temelinde UMG faaliyetlerinin incelenmesi çerçevesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) ve TR Dizin (<https://trdizin.gov.tr/>) veri tabanları taranmıştır. Taramalar 2024 yılı Kasım ayı ile 2025 yılı Mayıs ayı arasındaki dönemde yapılmıştır. Tarama sırasında “uzaktan mesleki

gelişim, motivasyon, tutum, karma yöntem” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. İlgili çalışmalar aranırken araştırmanın amacına uygun olarak “*Uzaktan mesleki gelişim nedir?*”, “*Öğretmen ve yöneticilerin UMG faaliyetlerine karşı motivasyonları ne düzeydedir ?*”, “*Öğretmen ve yöneticilerin UMG faaliyetlerine karşı tutumu nasıldır?*”, “*Motivasyon nedir?*”, “*Tutum nedir?*”, “ *UMG faaliyetlerinin etkililiği ne düzeydedir?*” gibi sorulara odaklanılmıştır.

Ulusal tez merkezi web sayfasında “uzaktan mesleki gelişim” anahtar kelimeleriyle yapılan literatür taramasında 1 kayıt bulunmuştur. Öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişimine yönelik herhangi bir tezin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Motivasyon” ifadesiyle yapılan taramada 4376 teze ulaşılmıştır. Bu tezlerden yalnızca biri “mesleki gelişim” tez başlığında anahtar kelimesini içeriyordu. Motivasyon ifadesiyle taranan tezlerin 167’si “tutum” konusunu ele almıştı.

Literatür taramasında erişilen çalışmalar uzaktan mesleki gelişim ile “tutum”, “motivasyon”, “etkililik”, “okul yöneticileri” kapsamında sırasıyla izleyen satırlarda tanıtılmaktadır.

Gebel ve Bozkurt (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin, uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, olgu bilim deseni tercih edilmiş ve farklı branş ve kademelerde görev yapan toplam 15 öğretmenle çalışılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uzaktan hizmet içi eğitimler öğretmenlere zaman ve mekân açısından önemli bir esneklik sunmakta, aynı zamanda kolay erişilebilir olmaları yönüyle avantaj sağlamaktadır. Ancak eğitim sürecinde etkileşim eksikliği ve yetersiz geri bildirim gibi unsurlar dezavantaj olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, bu tür eğitimlerin günümüz eğitim ortamlarının vazgeçilmez bir parçası haline geldiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, uzaktan gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin, yüz yüze eğitimlere kıyasla daha az etkili olduğu da vurgulanmıştır. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği eğitim konuları arasında eğitim teknolojileri, bireysel ilgi alanlarına yönelik içerikler, kişisel gelişim, psikoloji, ilk yardım, sağlık bilgileri ve branşa özgü alan bilgileri yer almaktadır. Ayrıca, katılımcılar hizmet içi eğitimlerin daha etkili hâle getirilmesi için; ödüllendirme sistemlerinin uygulanması, sertifika verilmesi, çevrim içi erişim kolaylığı, katılım takibi yapılması ve güncel temaların eğitim içeriklerine dahil edilmesi yönünde çeşitli önerilerde bulunmuşlardır.

Bektaş (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin internet tabanlı ve uzaktan biçimde sunulan mesleki gelişim amaçlı hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, farklı branşlarda görev yapan 20 öğretmen yer almıştır. Katılımcılar, Kocaeli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapmakta olup, uzaktan eğitim faaliyetlerine gönüllü olarak katılmışlardır. Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri genel anlamda tercih edilebilir bulduklarını ortaya koymuştur. Bu eğitimlerin içerdiği çeşitlilik, süreklilik, mesleki gelişime katkı sağlaması ve zamandan bağımsız katılım imkânı gibi faktörler öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, eğitimlerin ulaşılabilir olması ve bireysel ihtiyaçlara uygun içerikler sunması da öğretmenlerin bu tür programları tercih etmelerinde etkili olmuştur. Bununla birlikte, araştırmada bazı olumsuzluklara da dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, uzaktan eğitimlerde motivasyon eksikliği, zaman yönetimi güçlüğü ve iş-özel yaşam dengesi gibi bireysel sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, sınırlı etkileşim, soru-cevap bölümlerinin yetersizliği ve uygulamalı etkinliklerin eksikliği de eleştirilen yönler arasında yer almıştır. Katılımcılar, bu eğitimlerin daha verimli hâle gelebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar arasında; alan uzmanlarının eğitimlerde aktif rol alması, içeriklerin katılımcı ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, az sayıda katılımcıyla yürütülen daha etkileşimli oturumların gerçekleştirilmesi ve hizmet içi eğitimlere süreklilik kazandırılması yer almaktadır.

Limon (2014), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen yüz yüze eğitim ile uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerin uzaktan hizmet içi eğitime oranla kendilerinde daha fazla yeni davranış geliştirdiğine ve kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ancak maliyet-verimlilik açısından düşünüldüğünde ise uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Uygulama aşaması açısından, uzaktan hizmet içi eğitimler ile yüz yüze hizmet içi eğitimler karşılaştırıldığında hangisinin daha etkili olduğu konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı görülmüştür.

Parmaksız ve Sıcak (2015), temel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlere dair görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında, bu eğitimlerin hazırlık

süreçleri, yönetsel işleyişi, kazanımları ve içerikleri üzerine değerlendirmeler yapmışlardır. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yeri ve branş gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de araştırmanın kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki merkezi bir ilçede görev yapan toplam 279 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri genel tarama modeliyle toplanmış; verilerin elde edilmesinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitimlerden sonra kullanılan anket formu esas alınmış, araştırmacılar tarafından düzenlenerek uzman görüşü alınmıştır. Nitel veriler ise, anket formunda yer alan açık uçlu sorulara verilen yazılı yanıtlarla elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, t-testi ve ANOVA gibi istatistiksel teknikler kullanılırken; nitel veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerini genel olarak "yararlı" ve "gerekli" olarak değerlendirdiklerini göstermiştir. Katılımcılar, faaliyet öncesinde okul yönetimleri ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından bilgilendirildiklerini; eğitim içeriklerine ve süreçlere ilişkin bilgilere Bakanlık web siteleri aracılığıyla erişebildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitimlerin planlama ve içerik düzeyinde olumlu nitelikler taşıdığını belirtmiştir. Öte yandan, bazı öğretmenler eğitim içeriklerinin hazırlanmasında kendi görüşlerinin dikkate alınmadığını, içeriğin uygulama boyutundan yoksun olduğunu ve bazı eğitimlerin beklentilerini karşılamadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, eğitimlerin düzenlendiği merkezlerde fiziksel koşulların –özellikle ısınma, aydınlatma, havalandırma ve kantin hizmetlerinin– yetersiz olduğu yönünde eleştiriler getirilmiştir.

Varol (2023) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını çeşitli demografik değişkenler doğrultusunda incelemektir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde, ilçelerde ve köylerde görev yapan toplam 895 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde üç farklı araç kullanılmıştır: Öğretmenlerin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Öğretmen Motivasyonu Ölçeği, mesleki iş birliğine yönelik tutumlarını değerlendirmek için Öğretmenler Arasında Mesleki İş Birliğine Yönelik Tutum Ölçeği ve katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek üzere Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde; yaş, cinsiyet, branş, mesleki kıdem yılı, görev yaptıkları eğitim kurumu, bu kurumdan duydukları memnuniyet düzeyi ve öğretmenlik mesleğinden genel memnuniyet gibi

değişkenler doğrultusunda anlamlı farklılıklar görülmüştür. Benzer şekilde, öğretmenlerin mesleki iş birliğine yönelik tutumları da yaş, kıdem yılı, çalıştıkları okuldan memnuniyet durumu ve mesleki memnuniyet düzeyine göre anlamlı biçimde farklılık göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki iş birliğine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü, orta derecede ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yüksel (2007) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, çalışanların motivasyonunu etkileyen unsurları belirlemek ve bu unsurların çalışan performansı üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Çalışma, motivasyonun kurumsal verimlilik açısından taşıdığı önemi ortaya koyarken, çalışan motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirme hedefiyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, belirli bir sektörde faaliyet gösteren işletmelerde görev yapan personel oluşturmuştur. Örneklem grubu ise bu işletmelerde çeşitli pozisyonlarda çalışan bireylerden seçilmiştir. Örneklem sürecinde, katılımcıların demografik özellikleri ile görevlerine ilişkin dağılımlar dikkate alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış bir anket formu kullanılmıştır. Bu anket, çalışanların motivasyon düzeylerini ve motivasyonu etkileyen faktörlere dair algılarını ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Anket formu, literatürde yer alan motivasyon kuramları ile önceki çalışmalar temel alınarak hazırlanmıştır. Elde edilen veriler SPSS yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz aşamasında tanımlayıcı istatistik yöntemlerin yanı sıra korelasyon analizi ve ANOVA gibi ilişki testleri uygulanmıştır. Bu sayede, motivasyonu etkileyen temel faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, motivasyon üzerinde etkili olan faktörler üç ana başlıkta toplanmıştır: Ekonomik Faktörler: Ücret düzeyi, prim sistemi ve diğer maddi teşviklerin, çalışan motivasyonunu önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Psiko-sosyal Faktörler: İş yerindeki sosyal ilişkiler, yöneticilerin çalışanlara karşı tutumları ve iş arkadaşlarıyla kurulan iletişim, motivasyon üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Örgütsel ve Yönetimsel Faktörler: İş güvencesi, kariyer gelişim imkânları ve adil yönetim uygulamaları, çalışanların motivasyon seviyelerini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır.

Ünişen ve Demirel (2018) tarafından yürütülen bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Çalışmanın örneklemi, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde

Adana il merkezinde görev yapan öğretmenlerden oluşmuştur. Ölçek geliştirme sürecinde, farklı analizlerin yapılabilmesi amacıyla iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Veriler; alan yazının incelenmesi, uzman görüşlerinden yararlanılması ve deneme uygulamaları sonucunda oluşturulan taslak ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerine karşı sahip oldukları tutumları değerlendirmek amacıyla tasarlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %55,42'sini açıklayan ve 28 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; Değer Verme, Mesleki Tükenmişlik, İlgisizlik ve Mesleki Gelişime Açıklık olarak adlandırılmıştır. DFA bulguları, geliştirilen ölçeğin yeterli düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, test-tekrar test yöntemiyle elde edilen puanlar arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı $r = 0.87$ olarak bulunmuş, bu da ölçeğin güvenilirliğini desteklemektedir.

Coşkun Kitiş (2010) tarafından gerçekleştirilen bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim süreçlerinde uzaktan eğitim yöntemlerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin yöneticilerin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın evrenini, Denizli il merkezindeki Resmî ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bu yöneticiler arasından 143 kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Uygulanan anketlerin %71,33'ü geçerli kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, üç bölümden oluşan "Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Bu anket, yöneticilerin uzaktan eğitim yöntemlerine yönelik düşüncelerini ve deneyimlerini kapsamaktadır. Araştırma verileri, frekans ve yüzde dağılımları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) gibi istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, okul yöneticilerinin büyük bir kısmının yüz yüze eğitimle desteklenen uzaktan eğitim yöntemlerini oldukça etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticilerin çoğunluğu, uzaktan hizmet içi eğitimin ekonomik açıdan avantajlı olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, uzaktan eğitim yöntemlerinin hizmet içi eğitimde kullanımı, bu yöntemlerin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ve eğitim ihtiyaçları gibi değişkenler; yöneticilerin daha önce okul yöneticiliği ile ilgili almış oldukları hizmet içi eğitim sayısına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Şanlı (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla bir uzaktan eğitim modeli geliştirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın temel hedefi, okul yöneticilerinin mesleki gelişim alanındaki ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçlara uygun bir uzaktan eğitim tasarımı ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Belirli bir örneklem grubuna dayalı bir seçim yapılmamış olsa da, tez çalışmasının İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülmüş olması nedeniyle, katılımcıların İstanbul'daki okul yöneticilerinden oluştuğu kabul edilebilir. Veri toplama sürecinde nitel araştırma yöntemleri benimsenmiştir. Araştırmacı, okul yöneticilerinden veri toplamak için hem görüşmeler hem de anketler kullanmıştır. Bu araçlar, yöneticilerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını ve uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Toplanan nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş; böylece okul yöneticilerinin ifadeleri anlamlı kategoriler hâlinde sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Ayrıca elde edilen nicel veriler betimsel istatistikler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının özellikle liderlik, etkili iletişim, yönetsel beceriler ve eğitim teknolojileri gibi alanlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda geliştirilen uzaktan eğitim modelinin, yöneticilerin profesyonel gelişimlerini desteklemede etkili ve uygulanabilir bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini, Gaziantep ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, bu öğretmenler arasından seçilen bir grup üzerinden belirlenmiştir; ancak, örneklem büyüklüğü ve seçimin nasıl yapıldığına ilişkin ayrıntılı bilgilere ulaşılamamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır: öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ölçmek amacıyla Öğretmen Motivasyon Ölçeği, mesleki yetkinlik düzeylerini değerlendirmek için ise Öğretmen Yetkinlik Ölçeği tercih edilmiştir. Bu ölçme araçları, literatürde güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış ölçeklerdir. Elde edilen veriler, SPSS istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, motivasyon ile mesleki yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki yetkinlikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin yüksek düzeyde motivasyona sahip

olmalarının mesleki yeterliliklerini geliştirebileceğini ve bu durumun eğitim-öğretim kalitesine olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir.

Özdem (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim sistemi kapsamında sunulan bilgisayar eğitimi programının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymaktır. Çalışma, öğretmenlerin bu eğitim uygulamasına yönelik algı ve görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Karabük ilindeki 31 farklı okulda görev yapan ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimine katılan toplam 231 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış, ardından öğretmenlerin görüşlerini toplamak amacıyla anket tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler, çeşitli istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin demografik özelliklerini ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmış, genel eğilimleri belirlemek için aritmetik ortalamalar değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin değerlendirmelerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri uygulanmıştır. Bu analizler, görüşlerin cinsiyet, yaş, branş, okul türü ve yerleşim yeri gibi değişkenler doğrultusunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark içerip içermediğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle sunulan bilgisayar eğitimi genel olarak öğretmenler tarafından olumlu şekilde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, bu tür eğitim programlarının gelecekte daha yaygın şekilde tercih edilebileceğine işaret etmektedir.

Sucu (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullarda görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri toplama sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve verilerden anlamlı temalar elde edilmiştir. Araştırma, ilişkisel ve nedensel tarama modeli doğrultusunda yapılandırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri genel olarak "orta" seviyede bulunmuştur. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları ise katılımcılar

tarafından "çoğu zaman" sergilenen davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



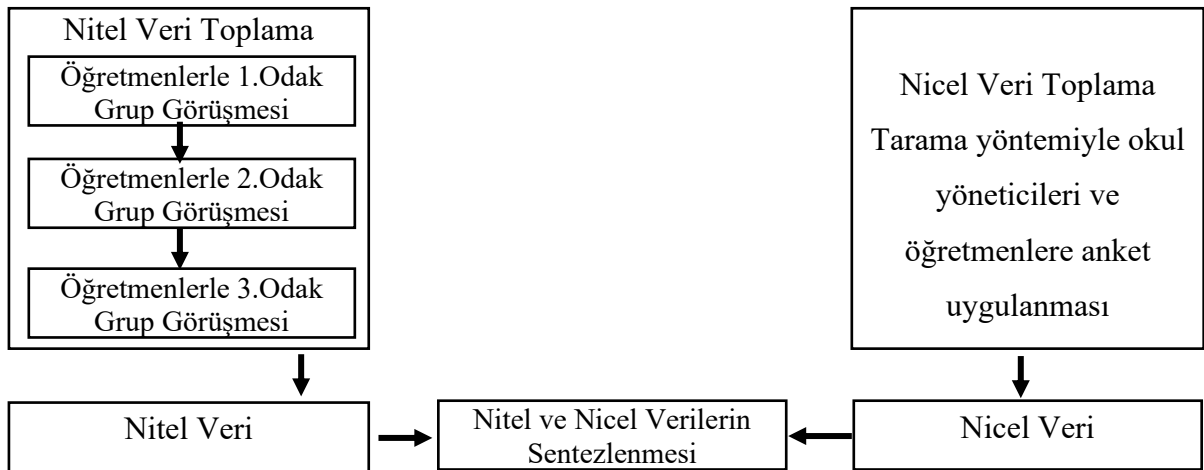
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve özellikleri, verilerin toplanması, verilerin analizi ile ilgili çalışmalar açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmanın fenomeni “uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde öğretmen ve yöneticilerin görüşleri” dir. Betimsel desende karma yöntem ile fenomenin derinlemesine incelenmesi hedeflenmektedir. Karma yöntem nitel ve nicel verilerin felsefi ve teorik anlayışlarla şekillendirilerek toplanmasını, analiz edilmesini ve analizlerden elde edilen sonuçların amaçlı olarak birleştirilmesini içeren yaklaşımdır (Creswell ve Plano Clark, 2018; Toraman, 2021). Bu çalışmada izlenen model Şekil 1 ile gösterilmektedir. Buna göre nitel veriler yüz yüze gerçekleştirilen üç farklı odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Nicel veriler ise anket aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel ve nicel veriler birleştirilerek araştırmanın alt problemlerine yanıt verilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı, veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinde etkin bir şekilde rol almıştır. Araştırma sürecinin başından itibaren konu seçimi, literatür taraması ve araştırma sorularının belirlenmesi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı bağlamsal anlamda küçük yerleşim yeri olan Gülağaç ilçesinin Bekarlar köyünde görev yapmaktadır. Küçük yerleşim yerlerinde mesleki gelişimlere erişimin zorluğunu bizzat deneyimlemiştir. Bu sebeple uzaktan mesleki gelişimin öğretmenler açısından önemi araştırmacının dikkatini çekmiştir. Araştırma konusunu yaşadığı deneyimler doğrultusunda belirlemiştir. Araştırmacı aynı zamanda çalışmanın etik ilkelerine uygun yürütülmesini sağlamış, katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmasını gözetmiş ve tüm verilerin gizliliğini sağlamıştır.

3.2. Bağlam

Araştırmacının evrenini Aksaray ilinin Gülağaç ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında devlete bağlı ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Aksaray'ın 25 km güneydoğusundaki Gülağaç İlçesi, İç Anadolu bölgesinin orta kısmında, doğusundaki Niğde ve Nevşehir iline sınırdır. Yüzölçümü 346700 dönüm, rakımı ise 1170 m'dir. Merkez nüfusu: 5062, toplam nüfusu 29.983'dür. Cumhuriyetin ilk yıllarında, Gülağaç, Aksaray'a bağlı bir köy durumunda idi. 1957 yılında belde olan ilçenin o zamanki adı Ağaçalı'dır. Aksaray 1989 yılında il olunca Ağaçalı beldesi de aynı tarihte ilçe olan Güzelyurt'a bağlanmıştır. Gülağaç, 1990 yılında merkezi Ağaçalı kasabası olmak üzere ilçe statüsüne kavuşmuştur. 1996 yılında Gülağaç 3 kasaba ve 9 köye sahiptir. Doğusunda Nevşehir Derinkuyu ilçesi; batısında Aksaray merkez ilçe; kuzeyinde Ortaköy ilçesi ve güneyinde Güzelyurt ilçesi bulunmaktadır. Doğal su kaynakları zengin olan ilçenin geçim kaynağı ağırlıklı tarımdır (Kaynak: <https://gulagac.meb.gov.tr/>).

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmacının evrenini Aksaray ilinin Gülağaç ilçesinde 2023-2024 Eğitim Öğretim yılında



devlete bağılı ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmada örneklem alınmamakta; evren üzerinde çalışılmaktadır. Evrenin sınırlı veya dar kapsamlı olduğu durumlarda, evren öğelerinin tamamına ulaşılabilir ki buna tam sayım denir (Karasar, 2009). Bu durumda örneklem aynı zamanda evrendir. Resmî kayıtlara göre Gülağaç İlçesinde 10 ortaokul, 18 okul yöneticisi ve 129 öğretmen bulunmaktadır (Gülağaç İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, 2024).

Tablo 1 evrene ilişkin bilgileri vermektedir. Gülağaç ilçesinde bulunan ortaokullardan en büyüğü 20 öğretmeni olan Demirci İmam Hatip Ortaokuludur. En Küçüğü ise 6 öğretmene sahip Saratlı Ortaokulu'dur.

Tablo 1. Evrene İlişkin Bilgiler

İlçe	Okulun adı	Müdür	Müdür yardımcısı	Öğretmen
Gülağaç	Gülağaç Ortaokulu	1	1	18
Gülağaç	Gülağaç İmam Hatip Lisesi	1	1	16
Gülağaç	Akmezar Ortaokulu	1	1	13
Gülağaç	Bekarlar Hürriyet Ortaokulu	1	1	7
Gülağaç	Demirci Ortaokulu	1	1	7
Gülağaç	Demirci İmam Hatip Ortaokulu	1	1	20
Gülağaç	Gülpınar Namık Kemal Ortaokulu	1	0	6
Gülağaç	Kızılkaya Ortaokulu	1	1	11
Gülağaç	Saratlı Ortaokulu	1	0	7
Gülağaç	Şehit Abdullah Satılmış Ortaokulu	1	1	14
Gülağaç	Toplam	10	8	129

Kaynak: Aksaray İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistikleri 2023-2024
www.aksaray.meb.gov.tr

3.4. Nitel Veri Toplama ve Çözümleme

Nitel veri, ayrı zamanlarda ve ayrı katılımcıların olduğu üç (3) adet odak grup görüşmesiyle toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 161) odak grup görüşmelerinde gruptaki bireylerin birbirleriyle etkileşimleri sonucunda sorulara verilen yanıtların oluşturulduğunu açıklamaktadır. Odak grup görüşmesinde veri zenginliği sağlayabilmek için katılımcı çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Farklı okullardan farklı branşlardan olmak üzere her bir odak grup görüşmesinde beş öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile öğretmenlerin statü farklılığından dolayı görüş ve deneyimlerin daha rahat bir ortamda ifade edilmesini sağlayabilmek için odak grup görüşmeleri öğretmenlerle yürütülmüştür. Ayrıca özel öğretim, özel eğitim ve yatılı okullarda görevli öğretmenler ile ücretli öğretmenler çalışma kapsamına alınmamıştır.

Odak grup görüşmeleri 2023 yılının Ekim ayı içinde gerçekleştirilmiştir. Birinci odak grup görüşmesi 15.10.2023 tarihinde, ikinci odak grup görüşmesi 22.10.2023 ve üçüncü odak grup görüşmesi 29.10.2023 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle iletişim halinde olunan

öğretmenler ve onların iletişim halinde olduğu öğretmenler çalışmaya davet edilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul edenler ile ortak zaman, mekan ve saat belirlenerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir odak grup görüşmesi ortalama 1 saat 30 dakika sürmüştür. Katılımcılar hafta sonları Pazar günü olmak üzere okul dışındaki mekanlarda ve öğleden sonrayı tercih etmiştir.

Görüşme öncesinde araştırma hakkında katılımcılara bilgi verilmiş ve görüşmenin ses kaydının alınmasına ilişkin etik izinleri alınmıştır. Görüşme başlarken katılımcılara görüşme sorularının yer aldığı form dağıtılarak incelemeleri sağlandı ve anlaşılamayan sorularla ilgili ek açıklama yapıldı. Katılımcılara, araştırmanın alt problemlerinde belirlenen sorular sorulmuştur. Bu soruların yanı sıra demografik bilgileri talep eden soruları yanıtlamaları da sağlanmıştır. Odak grup görüşmelerinin moderatörlüğü araştırmacının danışmanı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı yazılı kayıtlar oluşturmuş, belirli süreler ile planlanan soruları katılımcılara yöneltmiştir. Her bir odak grup görüşmesinde sorular aynı olmakla birlikte katılımcılara sık müdahale etmekten kaçınılmıştır. Doğal ve rahat bir konuşma ve paylaşım ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Anlaşılmayan durumlarda derinleştirici sorular (...bununla ne demek istediniz? Örnek verebilir misiniz? Neden böyle düşündüğünüzü açıklayabilir misiniz?....) sorulmuştur. Odak grup görüşmeleri sırasında yöneltilen sorulardan bazıları şunlardır: i) Uzaktan mesleki gelişim faaliyeti denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir? ii) Katıldığınız UMG (uzaktan mesleki gelişim) faaliyetlerinden memnun kaldınız mı? iii) UMG faaliyetlerinde konu çeşitliliği/güncelliği ne durumdaydı? iv) UMG faaliyetlerinde okul yönetiminin görevleri nelerdir, yöneticiler sorumluluklarını yerine getirmişler midir? Sorular katılımcıların tamamına yönelik olarak sorulmuş, görüşlerini belirtmek isteyen her katılımcıya söz hakkı verilmiştir. Bir başkasının görüşünden hareketle görüşlerini belirtmek isteyenlere tekrar imkân verilmiştir. Araştırmacı, açıklamalarıyla ve sorularıyla katılımcıların olguya odaklanmalarını ve derinleşmelerini sağlamaya çalışmıştır.

Her bir odak grup görüşmesinden sonra katılımcıların görüşleri bilgisayar ortamında Microsoft word programına aktarılmıştır. Eposta ile katılımcılara gönderilerek veriler teyit ettirilmiştir. Teyitleri alındıktan sonra analiz aşamasına geçilmiştir.

Görüşülen katılımcıların demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmektedir. İlk odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerden beşi kadın öğretmendi; dördü köy yerleşim yerinde çalışırken iki öğretmen görevlerinin ilk yılında ve beşi 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiplerdi. İkinci odak grup görüşmesine katılanlardan ikisi erkek üçü kadın öğretmendi; bir öğretmen ikinci yılında, iki öğretmen altıncı yılında ve iki öğretmende 16 yıl ve üstü mesleki

deneyime sahiplerdi. Üçüncü odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerden ikisi erkek üçü kadın öğretmendi; iki öğretmen dördüncü yılında, iki öğretmen sekizinci yılında ve bir öğretmende 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahipti. Böylece odak grup görüşmelerinin tamamında 15 öğretmen yer almış ve bunlardan 11'i kadın öğretmendi. Mesleki deneyim bakımından altı öğretmen az deneyimli, beş öğretmen orta düzeyde deneyimli (11-15 yıl) ve dört öğretmen ise çok deneyimliydi. Öğretmenlerin görev yaptığı okul kademesine göre 6 öğretmen lise kademesinde, 6 öğretmen ortaokulda ve 3'ü de ilkokulda görevliydi. Çalışmakta oldukları okul büyüklüğüne bakıldığında odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin yarısının ($f=7$) büyük okullarda (öğretmen sayısı 45'ten çok) çalıştıkları söylenebilir. Beş öğretmen orta büyüklükteki okullarda (öğretmen sayısı 15-44 arası) görev yapmakta iken geri kalan katılımcılar ($f=3$) küçük okullarda (15'ten az) çalışmaktaydılar.

Tablo 2. Odak Grup Görüşmelerine Katılanların Demografik Bilgileri

		Birinci Odak Grup	İkinci Odak Grup	Üçüncü Odak Grup	Toplam f
	Demografik Değişkenler	f	f	f	f
Cinsiyet	Kadın	5	3	3	11
	Erkek	0	2	2	4
	Toplam	5	5	5	15
Görev	Rehber Öğretmeni	0	0	2	2
	Matematik ve Fen Öğr.	2	0	1	3
	Dil ve Sosyal Bilg. Öğr.	2	3	0	5
	Diğer Branş Öğrt.	1	2	2	5
	Toplam	5	5	5	15
Toplam Kıdem	1-5 yıl	3	1	2	5
	6-10 yıl	1	2	2	5
	11-15 yıl	1	0	0	1
	16 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul Kademesi	İlkokul	0	2	1	3
	Ortaokul	5	0	1	6
	Lise	0	3	3	6
	Toplam	5	5	5	15
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	0	2	0	2
	2-3 yıl	1	1	2	4
	4-5	4	0	2	6
	6 yıl ve üstü	0	2	1	3
	Toplam	5	5	5	15
Okul Büyüklüğü	15'ten az	2	0	1	3
	15-29	1	0	1	2
	30-44	2	0	1	3
	45 ve üstü	0	5	2	7
	Toplam	5	5	5	15

Nitel verilerin çözümlenmesinde hem betimsel hem de içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.224-227) çözümleme öncesi ölçütler belirlenmiş ve ne aranacağı tespit edilmiş ise bu tür nitel veri analizi betimsel çözümleme olarak

tanımlamaktadırlar. Eğer veri keşfedilmeye dayalı çözümleniyorsa bu tür çözümleme içerik çözümlemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada alt problemler dikkate alındığı için betimsel analize uygun hareket edilmiştir. Bununla birlikte çözümleme sırasında önceden öngörülme durumlar tespit edilip bulgulara yansıtıldığı için içerik analizi de yapılmıştır. Çözümlemede öncelikle ses kayıtları ve yazılı kayıtlar Microsoft Excel Çalışma Sayfasına aktarılmıştır. Kelime, ifade ve cümleler dikkate alınarak ortak anlamlar kodlara dönüştürülerek soyutlanmıştır. Kodlar arasında anlamca benzer olanlar aynı gruplarda toplanmış ve temalar üretilmiştir. Kodların yinelenme sıklıklarına göre katılımcıların yoğun şekilde vurguladıkları yönler belirlenerek yorumlanmıştır.

3.5. Nicel Veri Toplama ve Çözümleme

Araştırmanın nicel verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Aksaray ili Gülağaç ilçesindeki devlete bağlı ortaokullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerden toplanmıştır. Toplam 10 ortaokuldaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına erişilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama aşamasına toplam 101 katılımcıya ait veri elde edilerek çözümlenmiştir. Tablo 3 nicel verilerin toplandığı katılımcıların demografik bilgilerini göstermektedir.

Tablo 3'e göre nicel veri toplama aşamasına katılanların % 53,5'ini kadın eğitimciler oluşturmaktadır. Katılımcıların 9'u okul müdürü 10'u müdür yardımcısı olmak üzere yaklaşık %19'u okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Deneyim açısından katılımcıların çoğu (%67) 6 yıl üstü deneyime sahiptir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 86) eğitim düzeyi lisans seviyesinde olup 14 katılımcı yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Araştırmamız Gülağaç ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yönelik olduğu için katılımcıların tamamı ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

Katılımcıların bulunduğu okulların yerleşim yeri, köy ve ilçe merkezi olarak değişmekte olup %58,4'ü köylerde %41.6'sı ilçe merkezinde çalışmaktadır. Katılımcıların çalıştığı okul büyüklükleri açısından neredeyse tamamı (%97) öğretmen sayısı 30'dan az olan okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamı (%87) daha önce UMG (Uzaktan Mesleki Gelişim) faaliyetlerine katılmıştır. Katılımcıların %54'ü katıldıkları uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin çevrimdışı olarak gerçekleştiğini belirtti.

Tablo 3. Tarama Çalışmasına Katılanların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler		Frekans ve Yüzde	
		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	54	53.5
	Erkek	47	46,5
	Toplam	101	100.0
Görev	Öğretmen	82	81.2
	Müdür Yardımcısı	10	9.9
	Okul Müdürü	9	8.9
	Toplam	101	100.0
Toplam Kıdem	1-5 Yıl	33	32.7
	6-10 Yıl	33	32.7
	11-15 Yıl	22	21.8
	16-20 Yıl	9	8.9
	20 Yıldan Fazla	4	4.0
	Toplam	101	100.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	87	86.1
	Yüksek Lisans	14	13.9
	Toplam	101	100.0
Okuldaki Görev Süresi	İlk yıl	13	12.9
	1-3 yıl	29	28.7
	4-6 yıl	39	38.6
	7-9 yıl	9	8.9
	10 yıldan fazla	11	10.9
	Toplam	101	100
Okulun Türü	Ortaokul	98	97
	İmam-Hatip Ortaokulu	3	3
	Toplam	101	100.0
Yerleşim Yeri	Köy	59	58.4
	İlçe	42	41.6
	Toplam	101	100.0
Okul Büyüklüğü	15'ten az	55	54.5
	15-30 arası	43	42.6
	31-45 arası	2	2
	46-60 arası	1	1
	Toplam	101	100
UMG Katılım	Evet	88	87.1
	Hayır	13	12.9
	Toplam	101	100.0
Çevrimdışı	Evet	54	53.5
	Hayır	47	46.5
	Toplam	101	100.0

Nicel veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bu süreçte öncelikle nitel verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan kodlar dikkate alınmıştır. Anket formunda yer alan maddeler, bireyin mesleki gelişim sürecinde etkili olan faktörleri çok boyutlu olarak ele alacak şekilde, çeşitli mesleki gelişim kuramları temel alınarak yapılandırılmıştır. Özellikle, öğretmenlerin faaliyetlere katılım motivasyonunu ve katılım sonrası mesleki doyumunu etkileyen bireysel ve çevresel etkenleri analiz edebilmek amacıyla kuramsal bir çeşitlilik sağlanmıştır. Özellik-Faktör Kuramı (Parsons, 1909; akt. Yeşilyaprak, 1995), bireyin kişisel özellikleri ile faaliyet ortamlarının gereklilikleri arasındaki uyuma odaklandığı için, öğretim

görevlisinin bilgi düzeyi, materyal kullanımı ve faaliyet ortamının niteliğine ilişkin maddeler (ör. madde 5, 7, 11) bu kuramla ilişkilidir. Roe'nun İhtiyaç Kuramı ise bireyin psikolojik ihtiyaçlarının mesleki yönelimleri şekillendirdiğini savunduğundan, öğretmenin faaliyet sırasında beklentilerinin dikkate alınması, etkileşim düzeyi ve öğretim elemanının tutumu (ör. madde 8, 9, 13) bu kuram doğrultusunda ele alınmıştır. Holland'ın Tipolojik Kuramı (akt. Yeşilyaprak, 1995), öğretmenlerin kişilik özelliklerine uygun mesleki gelişim ortamlarını tercih etme eğiliminde olduklarını varsaydığı için, çevrimiçi veya çevrimdışı faaliyet tercihlerine dair sorular bu yaklaşımla örtüşmektedir. Ginzberg ve arkadaşlarının Süreç Kuramı, meslek seçiminin zamana yayılan gelişimsel bir süreç olduğunu savunur; bu bağlamda, faaliyetin öğretmen üzerindeki uzun vadeli etkilerini ölçmeye yönelik maddeler (ör. madde 14, 16, 18) bu modele dayanmaktadır. Son olarak, Super'ın Yaşam Boyu Gelişim Kuramı, öğretmenlerin mesleki rollerini zamanla geliştirdiği fikrinden hareketle, faaliyetlerin öğretmenin benlik algısı, rol gelişimi ve mesleki doyumu üzerindeki etkilerini değerlendirmeyi amaçlayan maddelere (ör. madde 15, 20, 23) kuramsal zemin sağlamıştır. Bu kapsamda anket, öğretmenin bireysel özelliklerinden örgütsel desteklere, psikolojik ihtiyaçlarından mesleki doyuma kadar uzanan bütüncül bir mesleki gelişim perspektifiyle yapılandırılmıştır. Faaliyete hazırlık, faaliyetin gerçekleştirilme süreci ve faaliyet sonrası süreç olmak üzere üç aşamada katılımcının motivasyonu, tutumu ve mesleki gelişimi temelinde maddeler üretilmiştir. Üretilen toplam 28 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Doktorasını Eğitim Bilimleri alanında yapmış olan uzmanların önerileri doğrultusunda maddelerden yedisinin ifadesi düzenlenmiş beş madde ise veri toplama aracından çıkartılmıştır. Uzmanlardan biri her bir madde için okul yöneticilerinin gerçekleştirme durumunu ölçebilecek maddeler üretilebileceğini önermiştir. Bu öneri doğrultusunda her bir madde için iki aşamalı cevaplama yaklaşımı benimsenmiştir. Böylece bir katılımcı, önce bir maddedeki ifade için kişisel deneyimini ardından okul yönetiminin uygulama durumuna ilişkin deneyimini belirtmektedir (Ek 1). Ayrıca maddelerin ölçmeyi hedeflediği alt problemlere göre sınıflaması yapılmıştır. Buna göre aşağıdaki çizelge maddelerin alt problemlere göre tasnifini göstermektedir.

Anket formunda düzenlenen ve üç bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümü araştırmanın amacı ve etik bilgilendirme ile katılım onayını içermektedir. İkinci bölüm demografik maddeleri içerirken son bölüm beş dereceli (hiç, az, orta, oldukça, çok) likert tipi 23 maddeyi içermektedir.

Alt Problem**Nicel Veri Toplama Aracındaki İlgili Maddeler**

1. UMG Faaliyetlerinin etkililiği

M1-M23 arasındaki veri toplama aracındaki bütün maddelerin aritmetik ortalaması 1.00-1.80 arası hiç etkili değil, 1.81-2.60 arası az etkili, 2.61-3.40 arası orta düzeyde etkili, 3.41-4.20 arası oldukça etkili, 4.21-5.00 arası çok etkili olarak yorumlanmaktadır.

2. UMG Faaliyetlerine katılım motivasyonu

M1, M2, M4, M10, M11, M17, M20, M21, M22 olmak üzere dokuz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak motivasyon durumu tespit edilmektedir.

3. UMG Faaliyetlerine yönelik tutum

M3, M5, M6, M7, M8, M9, M19 ve M23 olmak üzere sekiz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerine yönelik tutum durumu tespit edilmektedir.

4. UMG Faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısı

M12, M13, M14, M15, M16 ve M18 olmak üzere altı maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkı durumu tespit edilmektedir.

Gömlüksüz ve Erkan (2014: 38-65) bir ölçme aracının geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik olmak üzere üç niteliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Geçerlik ve güvenirlik sağlamada test öncesi ve test sonrası teknikler kullanılabilir. Geçerlik, ölçülmek istenilen niteliği ölçme gücü olarak açıklanmakta ve uzman görüşleri ile geçerlik sağlanabilmektedir. Güvenirlik ise ölçümler arasındaki tutarlık şeklinde ifade edilmektedir. Güvenirlik kestirimi için test-tekrar test, eş değer formlar, test yarılama ve Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı gibi yöntemler önerilmektedir. Bu çalışmada veri toplama aracının geçerliği ve kullanılabilirliği uzman görüşleri alınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik ise iç tutarlılık katsayısı dikkate alınarak tespit edilmiştir. Buna göre Cronbach's Alpha değeri .961 olarak bulunmuştur. Ayrıca güvenirlik için madde-toplam madde korelasyon değerleri de kontrol edilmiştir (Ek 5). Elde edilen değerler çok yüksek güvenirliğe karşılık gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Veri toplama aracının uygulanmasından önce Etik ilkelere uygunluğu için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na başvurulmuştur. 28.08.2023 tarih ve E-34183927-000-00000858828 numaralı karar ile Etik Kurul onayı (Ek 2) alınmıştır. Okullarda uygulama yapabilmek için MEB izni (Ek 3) alındıktan sonra veri toplama aracı basılı olarak okullara dağıtılmıştır. Basılı halde yeterli sayıda uygulama yapılamadığı için elektronik anket formunda eğitimcilere bağlantı adresi ulaştırılarak uygulama tamamlanmaya çalışılmıştır. 2024 yılının Şubat-Mayıs ayları arasındaki dönemde toplam 101 eğitimciden dönüt alınmıştır.

Veri toplama araçlarından basılı halde doldurulmuş olanlar ile elektronik ortamda doldurulmuş olanlar ortak bir Microsoft Excel Çalışma sayfasında birleştirilmiştir. Analizler için istatistik paket programı olan SPSS 24 kullanılmıştır. Betimsel analizler yapılarak kayıp veriler, uç değerler kontrol edilmiştir. Kayıp ve uç değerler olmadığından normallik testi

gerçekleştirilmiştir. Normallik testinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e göre (2007: 81), çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 3,29$ aralığında olması normallik için yeterli bir durumdur. George ve Mallery'e (2010) göre ise, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olması normallik dağılımı için kabul edilebilir bir durumdur. Bu kriterler dikkate alındığında veri toplama aracındaki maddeler için (Ek 4) tek değişkenli normallik dağılımının parametrik testler için uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Nicel veriler öncelikle betimsel (*f*, %) olarak çözümlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve alt problemlere cevap niteliğinde bulgular elde edilmiştir.

3.6. Nitel ve Nicel Bulguları Birleştirme

Bu çalışmada nitel ve nicel bulgular karşılaştırma yöntemiyle birleştirilerek araştırmanın ana problemine cevap verebilecek bulgulara ulaşılmıştır. Birleştirme kapsamında iki ana aşamada birleştirme yapılmaktadır: 1-Analiz öncesince veri dönüştürme yoluyla, 2-Analiz sonrası bulguları ekleme, iç içe geçirme, karşılaştırma ve sentezleme yoluyla (Vogl, 2019). Bu çalışmada analiz sonrası birleştirme tekniklerinden karşılaştırma tekniği tercih edilmiştir. Bu teknikte alt problemler temel alınarak nitel bulgular ve nicel bulgular karşılaştırılır. Geçerlik kontrol edilir ve söz konusu alt probleme cevap verilir (Johnson, Grove, ve Clarke, 2019).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri temelinde uzaktan gelişim faaliyetlerinin incelenmesiyle elde edilen bulgular verilmektedir. Bu kapsamda öncelikle nitel bulgular ardından nicel bulgular son kısımda ise nitel ve nicel bulguların birleştirilmesiyle ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

4.1. Nitel bulgular

Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular tablolar halinde verilmektedir. Tablo 3, öğretmenlerle gerçekleştirilen ilk odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları içermektedir. Tabloda kodlar ve kodların vurgulanma sıklıklarının yanı sıra hangi katılımcının kaç defa (*) aynı kod için vurgulama yaptığı görülebilmektedir. Kodlar, ortak yönleri dikkate alınarak üç tema altında toplanmıştır. İlk tema hangi yolla uzaktan mesleki gelişim faaliyetinin gerçekleştirildiğini içermektedir. İkinci tema katılımcıların UMG hakkında memnuniyetlerini içeren görüşlerini üçüncü tema ise UMG kapsamında yöneticilerin yaptığı faaliyetlere ilişkin katılımcıların değerlendirmelerini içermektedir.

Uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri denildiğinde katılımcılar en sıklıkla “sevdiğim ve istediğim faaliyetler olduğunda izliyorum” ifadesini kullandılar ($f=5$). Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde teşvik yetersizliği olduğu dile getirildi ($f=4$). Konuların güncel olmaması, düzeltme ve dönüt verme eksikliği, faaliyetlerin etkililiğini artırmak için etkileşim olabileceğinden üçer defa ve öğretim elemanının konuşma şeklinin önemi ile hazırlanmış bir kayıt şeklinde uzaktan mesleki gelişim faaliyetinin yapılmasından ise ikişer defa bahsedildi. Odak grup görüşmesinde ortaya çıkan ortak görüşleri ifade edebilecek OG₁K₂ tarafından ifade edilen doğrudan alıntı şu şekilde verilebilir:

“Videonun süresi çok uzun olursa sıkılıyorum. Karşıdaki insanın konuşma şekli de benim için önemli. Bazen dediğim gibi hocalarımız zorunlu tutuyor. Videolarda hitap şekli çok güzel olmayabiliyor. Maalesef o zamanlarda ben de sıkılıyorum ama istediğim semineri alıyorsam eğlenceli bir şekilde takip ediyorum. Belki çok zor olabilir ama hani daha küçük gruplarda etkileşimli sohbet şeklinde olursa daha güzel olabilir diye düşünüyorum.”

Tablo 4, öğretmenlerle gerçekleştirilen ilk odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları içermektedir.

Tablo 4. Birinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Yöntem	Çevrimdışı	*	*	*	*	*	5
Süreç	Sevdiğim ve istediğim seminerler olduğunda ilgi ile izliyorum.	*	*	*	*	*	5
	Öğretim elemanının konuşma şekli önemli	*		*			2
	Konuların güncel olmaması			*	*	*	3
	Düzeltilme ve dönüt verme eksikliği söz konusu		*	*	*		3
	UMG faaliyetlerinde katılma konusunda teşvik yetersizliği söz konusu	*		*	*	*	4
	Hazırlanmış bir kayıt şeklinde sunuluyor ve slayttan okuyorlar.		*	*			2
	Faaliyetlerin etkililiğini artırmak için etkileşim olabilir.		*	*	*		3
	Online yapılabilir.						
Yönetmelik Girişimler	Destekleyicilik		*				1
	Teşvik etme			*	*	*	3
	Eğitim sonrası kontrol ve düzeltme eksikliği	*	*		*		3
	Bilinçsizlik			*			1

*: İlgili kodun vurgulanma sıklığını göstermektedir.

Tablo 5 ikinci odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları göstermektedir. Uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili katılımcılar çoğunlukla çevrimdışı/video kaydı şeklinde yapıldığını ve bu yöntemin verimli olmadığını belirtti. Çevrimiçi etkileşimli bir şekilde yapılmasının daha iyi olacağı söylendi ($f=3$). Diğer iki katılımcı ise video kaydı olmasının daha avantajlı olduğunu, gerek olduğunda tekrar izlenebildiğini belirtti ($f=2$). OG₂K₃ kodlu katılımcı deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Video kaydı olan uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri kaçırdığımız yerden veya tekrar kaldığımız yerden devam edebilmek açısından çok büyük bir avantaj. Ama seçilen konular, konu başlıkları, kazanımlar, edimler neyse bunların öğrencilerin, öğretmenlerin ilgi isteğine göre seçilmesi gerekiyor ki şu anki seçilenlerin çoğu zaten formalite. Bunu daha sağlıklı ve verimli geçmesi için öğretmenlerin ilgi istek ihtiyacına göre bir anket oluşturulabilir.”

Bazı katılımcılar uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin ihtiyaç ve branş bazında olması gerektiğini belirtti ($f=2$). Bu kapsamda OG₂K₂ kodlu katılımcı deneyimini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğitimlerin merkezi ya da biraz daha okul bazlı ya da branş bazlı da olması gerekir özellikle eğitim uygulama okulunda. Bizde beceri öğretimi, kavram öğretimi bu tarz gelişim ya da diyelim ki duygu davranış bozukluğu olan öğrencilerde çalışmaların bizim alanımıza daha yakın olması bizi daha çok motive ediyor, dikkatimizi toplamamız ya da daha dikkatli dinlememize sebep oluyor”.

Okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmesi kapsamında katılımcılar Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde teşvik ve kontrol eksikliği olduğunu belirttiler ($f=2$). Örneğin OG₂K₃ kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Hiçbir teşvik söz konusu değil sadece seminere katılın ek dersiniz kesilmesin gibi bir uyarı geliyor. Onun dışında hiçbir takip teşvik ya da dönüt mevcut değil.” Bu görüşlerin yanı sıra uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci yararına olması gerektiği belirtildi ($f=4$). OG₂K₅ “Bunun için gerçekten kaliteli ve verimli, doğru uzman veya doğru kişilerden eğitimi aldığımız takdirde bunu sınıflarda çok rahat uygulayabiliyoruz” şeklinde deneyimini ifade etti.

Tablo 5. İkinci Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	f
Yöntem	Çevrimiçi				*	*	2
	Çevrimdışı	*	*	*			3
Süreç	Faaliyetlerin etkililiğini artırmak için etkileşim olabilir.			*	*	*	3
	Online yapılabilir						
	Video kaydı olması daha kullanışlı	*	*				2
	Konuların güncel olmaması			*	*	*	3
	İhtiyaç ve branş şeklinde eğitim hazırlanmalı			*	*		2
	UMG faaliyetlerinde katılma konusunda teşvik yetersizliği	*		*			2
	söz konusu						
	Eğitimlerin öğrenci yararına olması gerektiği	*	*	*		*	4
Yönetimsel	Destekleyicilik		*		*		2
	Teşvik etme		*		*	*	3
Girişimler	Eğitim sonrası kontrol ve düzeltme eksikliği	*	*		*		3
	Bilinçsizlik		*	*			2

Tablo 6, öğretmenlerle gerçekleştirilen üçüncü odak grup görüşmesinden elde edilen bulguları içermektedir. Önceki odak grup görüşmelerinde belirlenen kodlar bu görüşmede de vurgulanmakla birlikte özellikle yönetsel faaliyetlere vurgular dikkat çekiciydi. Bu odak grup görüşmesinde uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri ile ilgili katılımcıların çoğu faaliyet ile ilgili bir kontrol, denetim olmadığını yöneticilerin takip etmediğini belirtti ($f=4$). Katılımcılardan bazılarının teşvik ve ödüllendirmenin eksik olduğundan bahsetti ($f=3$). OG₃K₃ “Okulda mesela bir müdür yardımcısı Hocam işte şu eğitimi almışsınız, memnun oldunuz mu, ne yaptınız bu konuda, ne önerirsiniz gibi bir şey sorsaydı güzel olurdu.” şeklinde ifade etti. UMG gerçekleştirme süreci ve şekline ilişkin vurgular bu odak grup görüşmesinde de tespit edildi. Örneğin OG₃K₂ “Mebbis üzerinden açılan eğitimler gayet güzel istediğim ve sevdiğim bir konu olduğunda büyük bir dikkatle izliyorum ancak zorunlu olduğunda açıp bir kenarda bırakıyorum.” Şeklinde ifade etti. Katılımcılardan bazıları

uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde anlatıcının hitap şeklinin önemli olduğunu belirtti ($f=1$). OG₃K₄ “Çoğu uzaktan mesleki gelişim faaliyetinde slayttan açıp okuyorlar. Ders havasında olunca etkili olmuyor. Anlatıcının karşısındakinin yerine kendini koyması gerekiyor.” şeklinde ifade de bulundu. Uzaktan mesleki gelişim denildiğinde akla gelenin video kaydı olduğu belirtildi ($f=2$). OG₃K₅ “Eğitimlerin video kaydı olması avantajlı bir durum. Durdurup tekrar başlatma imkânı sunuyor. Aynı zaman ihtiyaç duyulduğu takdirde tekrar tekrar izlenebilir olması önemli.” şeklinde görüşlerini açıkladı.

Tablo 6. Üçüncü Odak Grup Görüşmesinin İçerik Analizinin Bulguları

Tema	Kod	K1	K2	K3	K4	K5	<i>f</i>
Yöntem	Çevrimiçi				*	*	2
	Çevrimdışı	*	*				2
Süreç	Öğretim elemanının konuşma şekli			*			1
	Konuları seçme şansı verilmesi		*			*	2
	Düzeltilme ve dönüt verme yapılmıyor	*	*		*		3
	Daha ilerisi için yönlendirme yapılmalı		*	*			2
	Güncel konulara ağırlık verilmeli		*				1
Yönetmel Girişimler	Kontrol eksikliği	*	*	**	*		5
	Ödüllendirme ve teşvik		*		*	*	3

Odak grup görüşmelerinin genelini dikkate almak için birleştirme yapılmıştır. Birleştirme işlemi kodlar ve kodların frekansları dikkate alınarak Tablo 3, 4 ve 5’in birleştirilmesiyle yapılmıştır. Tablo 7 birleştirilmiş kodları göstermektedir. Tabloya göre üç tema altında 18 kod için toplam 87 vurgu yapılmıştır. Vurgulamalar ağırlıkla faaliyetlerin gerçekleşme sürecine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 7’ye göre kodlar üç tema altında toplanmıştır. UMG faaliyetlerinin hangi *yöntem* ile (çevrimiçi ya da çevrimdışı) gerçekleştirildiği, faaliyetin gerçekleşme *süreci* ve *yönetmel girişimler* şeklinde adlandırılmıştır. Katılımcıların birçoğu uzaktan gelişim faaliyeti denildiğinde akla gelen ifadenin genel olarak hazırlanmış kayıtlı videolar olduğunu etkileşimli videoların çok nadir olduğunu ifade etmiştir. Tablo 7 odak grup görüşmelerinin tamamında ulaşılan bulguları özetlemektedir. Tablo 7’ye göre UMG faaliyetleri ağırlıkla çevrimdışı şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu durum katılımcıların etkileşim kuramamaları ve yalnızca pasif bir dinleyici olarak uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine katıldıklarını göstermektedir. Pasif katılımcı olarak bir faaliyete katılmak edinimleri ve mesleki gelişimin etkililikten uzaklaşmasına yol açabilir.

Tablo 7 süreç teması kapsamında toplam 57 vurguyu içermektedir. Bu vurgular toplam 12 kod üzerinde toplanmıştır. En sık vurgulanan kod faaliyet içinde katılımcıların yapılan etkinlik ya da açıklamaya aktif katılımını sağlayıcı teşviklerin yapılmadığına ($f=11$)

ilişkindir. Sık vurgulanan diğer kodlar ise katılımcının ilgisini çeken faaliyetlere ($f=7$) ve güncel konuların seçimine ilişkindir ($f=7$). Bu görüşmelerde sık tekrarlanan kodlardan biri “sevdiğim ve istediğim seminerler olduğunda ilgi ile izliyorum” kodu ($f=7$).

Tablo 7. Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Bulguların Birleştirilmesi

“Tema	Kod	<i>f</i>
Yöntem	Çevrimiçi	2
	Çevrimdışı	10
Toplam		12
Süreç	Sevdiğim ve istediğim seminerler olduğunda ilgi ile izliyorum.	7
	Öğretim elemanının konuşma şekli önemli	3
	Konuların güncel olmaması	7
	Düzeltilme ve dönüt verme eksikliği söz konusu	6
	UMG faaliyetlerinde katılma konusunda teşvik yetersizliği söz konusu	11
	Hazırlanmış bir kayıt şeklinde sunuluyor ve slayttan okuyorlar.	2
	Faaliyetlerin etkililiğini artırmak için etkileşim olabilir. Online yapılabilir.	6
	Video kaydı olması daha kullanışlı	4
	İhtiyaç ve branş şeklinde eğitim hazırlanmalı	2
	Eğitimlerin öğrenci yararına olması gerektiği	4
	Teşvik etme ve ödüllendirme	3
	Yönlendirme eksikliği	2
Toplam		57
Yönetmel Girişimler	Destekleyicilik	3
	Teşvik etme	6
	Eğitim sonrası kontrol ve düzeltme eksikliği	6
	Bilinçsizlik	3
Toplam		18
Genel Toplam		87

Katılımcıların çoğu kendi istediğimiz uzaktan mesleki gelişim faaliyetleri olduğunda ilgi ile takip ediyorum, gerektiğinde tekrar tekrar izliyorum ancak zorunlu tutulan faaliyetleri açıp bir kenarda bırakıyorum, şeklinde ifade ettiler. Bir diğer sık tekrarlanan kod “konuların güncel olmaması” ($f=7$). Katılımcılar özellikle MEBBİS üzerindeki uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin uzun süredir aynı olduğunu konulara güncelleme getirilmediğini belirtti. Bazı konuların sürekli olduğunu ancak branş bazında ve güncel konularda eğitim eksikliğinden bahsettiler. Bazı katılımcılar da video kaydının olumsuz sonuçları olduğuna etkililik düzeyinin düşük olduğunda online ve etkileşimli videoların daha etkili ve verimli olacağını belirtti ($f=6$). Süreç temasında sık vurgulanan diğer kodlar düzeltme-dönüt verme ve etkileşim eksikliği kodlarıdır. Her iki kod da altışar defa vurgulanmıştır. Süreç temasında öne çıkan kodlar ile yöntem kısmındaki çevrimdışı koduna ilişkin bulgular birlikte dikkate alındığında UMG faaliyetlerinin daha iyi hale getirilebilmesi için çevrimiçi etkileşimli şekilde faaliyetlerin yerine getirilmesi ihtiyacı öne çıkmaktadır. Katılımcılar yönetmel girişimler teması kapsamında dört kod için toplam 18 defa vurgu yapmışlardır. En sık vurgulanan yönetmel girişimler eğitimi takip eden süreçte kontrol ve düzeltme eksikliği ile faaliyetten kaynaklı ödül ve teşvik eksikliğidir. Her iki kod altışar defa vurgulanmıştır. Öne

çıkan kod “UMG faaliyetlerine katılma konusunda teşvik yetersizliği” dir. Genel olarak katılımcılar teşvik ve ödüllendirme olmadığını sadece yöneticilerin sene başı ve sene sonu seminerlerinde uyarıda bulunduğunu, ayrıca alınan uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinde bir teşvik ya da kontrol olmadığını belirttiler.

Tablo 7 temel alınarak araştırmanın alt problemlerine göre kodlar tasnif edilmiş ve böylece alt problemlere nitel bulgular temelinde cevaplar verilmiştir. Tablo 8 söz konusu bulguları içermektedir.

Tablo 8. Araştırmanın alt problemlerine göre nitel bulgular

Alt Problem	Nitel Bulgu
1. UMG Faaliyetlerinin etkililiği	Katılımcılar UMG faaliyetlerinde pasif dinleyici konumunda kaldıklarını ifade etmekte ve bundan dolayı faaliyetin etkili olamadığı görüşündedirler.
2. UMG Faaliyetlerine katılımhazırlanması halinde istek uyandırdığı belirtilmiştir. Ayrıca faaliyetlere katılım için bir teşvik ya da ödül olmadığı için motivasyonun düştüğü ifade edilmiştir.	UMG faaliyetleri güncel, ihtiyaca cevap verebilir, branşlara göre hazırlanması halinde istek uyandırdığı belirtilmiştir. Ayrıca faaliyetlere katılım için bir teşvik ya da ödül olmadığı için motivasyonun düştüğü ifade edilmiştir.
3. UMG Faaliyetlerine yönelik olarak faaliyetlerin etkileşimli olmaması, mesleki ihtiyaçlara cevap vermemesi ve süreçte öğretim elemanının performansı ile materyal zenginliği olmaması sebepleriyle katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir.	UMG faaliyetlerine katılıma yönelik olumsuz bir tutumun olduğu değerlendirilmiştir. Önceki deneyimler ve başkalarının deneyimleri temel alınarak faaliyetlerin etkileşimli olmaması, mesleki ihtiyaçlara cevap vermemesi ve süreçte öğretim elemanının performansı ile materyal zenginliği olmaması sebepleriyle katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir.
4. UMG Faaliyetlerinin meslekiyararının gözardı edilmesi ve eğitim sonrası faaliyetin katkısına ilişkin gelişime katkısı	Düzeltilme ve dönüt verme eksikliği, ihtiyaç temelli olmaması, öğrenci yararının gözardı edilmesi ve eğitim sonrası faaliyetin katkısına ilişkin takibin yapılmaması gibi sebepler ile UMG faaliyetlerinin mesleki yönden katkısının sınırlı olduğu söylenebilir.

4.2. Nicel bulgular

Tablo 9, UMG faaliyetlerinin niteliklerine ve okul yöneticilerinin UMG faaliyetleri kapsamındaki yönetsel sorumluluklarını yerine getirme durumuna ilişkin katılımcıların algılarına ait betimsel istatistikleri göstermektedir.

M1, “En son katıldığınız faaliyet öncesinde, faaliyete katılmak için yoğun bir istek duydunuz mu?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortanın altında istek duydıklarını belirtmişlerdir. Y1 ise “Okul yönetimi faaliyete katılma isteğinizi sordu mu?” şeklinde yönetsel girişime ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (%78.2) hayır cevabını vermişlerdir. Bir başka söyleyişle katılımcıların faaliyete katılma isteğine ilişkin okul yöneticileri bilgi edinmek için girişimde bulunmamışlardır.

M2, “Faaliyet hakkında duyuru ve tanıtım yapıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcıların çoğu isteklerini ortanın

altında belirtmiştir. Y2 ise “Okul yönetimi faaliyete ilişkin duyuru ve tanıtım hakkında sizi bilgilendirdi mi?” şeklinde okul yönetiminin UMG faaliyetlerini tanıtmasına ilişkin katılımcıların deneyimini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların neredeyse yarısı (%51.5) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yönetimleri UMG faaliyetleri hakkında öğretmenleri tam olarak bilgilendirmemiştir.

M3, “Faaliyete ilişkin ön bilgi verildiyse bu durum faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortanın altında etkilediğini belirtmişlerdir. Y3 ise “Okul yönetim faaliyet hakkında ön bilgi verdi mi?” şeklinde okul yönetiminin faaliyet hakkında ön bilgilendirme yapıp yapmadığını sormaktadır. Bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (%66.3) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri katılımcılara UMG faaliyetleri hakkında ön bilgilendirme yapma konusunda yetersiz kalmıştır.

M4, “Faaliyet için ayrılan süre faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcıların çoğu ortanın altında etkilediğini belirtmiştir. Y4 ise “Okul yönetimi faaliyet için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığını sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin UMG faaliyetlerinin sürelerine yönelik katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (%81.2) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yönetimleri UMG faaliyetlerinin süre bakımından yeterliliği için katılımcı deneyimlerini sorgulamamıştır diyebiliriz.

M5, “Faaliyetin gerçekleştirildiği ortam (ev, ofis, derslik) faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortanın altında etkilediğini belirtmişlerdir. Y5 ise “Okul yönetimi faaliyete katılma ortamı hakkında sizi bilgilendirdi mi?” şeklinde katılımcıların UMG faaliyetlerinin gerçekleştiği ortam hakkında ön bilgilendirmeye sahip olup olmadığına dair deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%65.3) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle katılımcıların mesleki gelişim faaliyetine katılacakları ortam ile ilgili ön bilgilendirme konusunda okul yönetimleri yetersiz kalmıştır.

M6, “Öğretim görevlisinin eğitim ile ilgili yaklaşımı olumlu muydu?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortanın üstünde olumlu yaklaştığını belirtmişlerdir. Y6 ise “Okul yönetimi öğretim görevlisinin yaklaşımının nasıl olduğunu sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin UMG öğretmenlerine olan ilgisi hakkında katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların büyük bir kısmı (%81.2) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yönetimlerinin, UMG öğretmenlerinin eğitime olan yaklaşımı hakkında bilgi sahibi olmadığını söyleyebiliriz.

Tablo 9. UMG faaliyetlerinin niteliklerine ve okul yöneticilerinin UMG faaliyetleri kapsamındaki yönetsel sorumluluklarını yerine getirme durumuna ilişkin katılımcıların algılarına ait betimsel istatistikler

No	UMG Faaliyetlerine İlişkin Maddeler M	f %	1-Hiç	2-Az	3-Orta	4-Oldukça	5-Çok	Toplam	UMG Faaliyetleri Kapsamında Okuldaki Yönetsel Girişimler Y	f %	1-Evet	2-Hayır	Toplam
1	En son katıldığınız faaliyet öncesinde, faaliyete katılmak için yoğun bir istek duyduunuz mu?	f 20 % 19.8	19	40	16	6	101	Okul yönetimi faaliyete katılma isteğinizi sordu mu?	f 22 % 21.8	79	101		
2	Faaliyet hakkında duyuru ve tanıtım yapıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?	f 16 % 15.8	22	36	23	4	101	Faaliyete ilişkin duyuru ve tanıtım hakkında sizi bilgilendirdi mi?	f 49 % 48.5	52	100		
3	Faaliyete ilişkin ön bilgi verildiyse bu durum faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?	f 12 % 11.9	18	37	27	7	101	Okul yönetim faaliyet hakkında ön bilgi verdi mi?	f 34 % 33.7	67	100		
4	Faaliyet için ayrılan süre faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?	f 10 % 9.9	17	35	24	15	101	Okul yönetimi faaliyet için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığını sordu mu?	f 19 % 18.8	82	100		
5	Faaliyetin gerçekleştirildiği ortam (ev, ofis, derslik) faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?	f 13 % 12.9	16	31	29	12	101	Okul yönetimi faaliyete katılma ortamı hakkında sizi bilgilendirdi mi?	f 35 % 34.7	66	100		
6	Öğretim görevlisinin eğitim ile ilgili yaklaşımı olumlu muydu?	f 7 % 6.9	7	30	44	13	101	Öğretim görevlisinin yaklaşımının nasıl olduğunu sordu mu?	f 19 % 18.8	82	100		
7	En son katıldığınız faaliyetteki öğretim görevlisinin alan bilgisi, iletişim becerisi eğitime katılımınızı ne düzeyde etkiledi?	f 5 % 5	14	34	33	15	101	Öğretim görevlisinin bilgi ve becerileri ile ilgili bilgi almak istedi mi?	f 20 % 19.8	81	100		
8	Öğretim görevlisi ihtiyaçlarınızı ve beklentilerinizi sorup sunumlarında dikkate aldı mı?	f 22 % 21.8	15	36	20	8	101	Faaliyete ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinizi sordu mu?	f 22 % 21.8	79	100		
9	En son katıldığınız faaliyetteki öğretim görevlisi ne düzeyde canlı, dinamik ve istekliydi?	f 6 % 5.9	24	37	29	5	101	Öğretim görevlisinin ders sunumuyla ilgili görüşünüzü sordu mu?	f 26 % 25.7	75	101		
10	Öğretim elemanı ve katılımcılar arasındaki etkileşim durumu faaliyetteki etkinliklere iştirak etme isteğinizi ne düzeyde etkiledi?	f 8 % 7.9	23	32	31	7	101	Etkileşim durumunun faaliyetteki etkinliklere katılma durumunu nasıl etkilediğini sordu mu?	f 21 % 20.8	80	100		
11	Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?	f 10 % 9.9	21	38	24	8	101	Materyal kullanımı hakkında görüşünüzü sordu mu?	f 19 % 18.8	82	100		

Tablo 9. Devamı

No	UMG Faaliyetlerine İlişkin Maddeler	f %	Hiç	Az	Orta	Oldukça	Çok	Toplam	UMG Faaliyetleri Kapsamında Okuldaki Yönetmelik Girişimleri	f %	Evet	Hayır	Toplam
12	Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanımı, mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?	f %	7 6.9	17 16.8	46 45.5	23 22.8	8 7.9	101 100	Materyal kullanımının mesleki gelişiminizi etkileme durumunu sordu mu?	f %	17 16.8	84 83.2	101 100
13	Öğretim görevlisinin sizinle etkileşim halinde faaliyeti yürütme durumu sizin mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?	f %	12 11.9	19 18.8	35 34.7	30 29.7	5 5	101 100	Etkileşim durumunun mesleki gelişiminiz üzerindeki etkisini sordu mu?	f %	23 22.8	78 77.2	101 100
14	En son katıldığınız faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama durumu sonraki faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?	f %	11 10.9	19 18.8	35 34.7	32 31.7	4 4	101 100	Faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama düzeyine ilişkin bilgi almak istedi mi?	f %	22 21.8	79 78.2	101 100
15	Katıldığınız faaliyet, alanınızda yeni bilgi ya da beceri kazandırmakta ne düzeyde etkiliydi?	f %	10 9.9	18 17.8	38 37.6	31 30.7	4 4	101 100	Faaliyetin yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyini sordu mu?	f %	22 21.8	79 78.2	101 100
16	Katıldığınız faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde ne düzeyde kullandınız?	f %	13 12.9	22 21.8	36 35.6	24 23.8	6 5.9	101 100	Faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde kullanıp kullanmadığınızı sordu mu?	f %	20 19.8	81 80.2	101 100
17	Alt yapı destek hizmetlerinin yeterlilik durumu (internet hızı, görüntü ve ses kalitesi, etkileşime imkân veren bilgisayar programı vb.) faaliyete katılım isteğinizi etkiledi mi?	f %	5 5	19 18.8	36 35.6	34 33.7	7 6.9	101 100	Okul yönetimi faaliyetlerdeki alt yapı destek hizmetlerinin yeterli olup olmadığını sordu mu?	f %	25 24.8	76 75.2	101 100
18	Eğitilmeye istenildiği zaman erişim imkânı olması mesleki uygulamalarınız üzerinde ne düzeyde etkili oldu?	f %	6 5.9	12 11.9	32 31.7	38 37.6	13 12.9	101 100	Okul yönetimi eğitime erişim imkânı hakkında size bilgi verdi mi?	f %	33 32.7	68 67.3	101 100
19	Faaliyete ilişkin kişisel değerlendirmelerinize bağlı iyileştirme girişimleri hakkında size dönüt verilme durumu faaliyete ilişkin tutumunuzu etkiledi mi?	f %	9 8.9	15 14.9	35 34.7	31 30.7	11 10.9	101 100	Faaliyetten sonra dönüt verilip verilmediğini sordu mu?	f %	18 17.8	83 82.2	101 100
20	Faaliyetin güncelliği faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?	f %	7 6.9	14 13.9	31 30.7	32 31.7	17 16.8	101 100	Okul yönetimi faaliyetin güncel olup olmadığını sordu mu?	f %	26 25.7	75 74.3	101 100
21	Okul yönetiminin faaliyet esnasında sizin katılımınızı gözlemleyebilme durumu faaliyete katılma istekliliğinizi ne düzeyde etkiledi?	f %	10 9.9	16 15.8	36 35.6	31 30.7	8 7.9	101 100	Okul yönetimi faaliyete katılıp katılmadığınıza ilişkin bir tutanak tuttu mu?	f %	19 18.8	82 81.2	101 100
22	Okul yönetiminin faaliyeti incelemesi ve denetlemesi sizin bu faaliyete katılım isteğinizi ne düzeyde etkiledi?	f %	9 8.9	21 20.8	33 32.7	25 24.8	13 12.9	101 100	Okul yönetimi katıldığınız faaliyetin içeriğini ve niteliğini inceledi mi?	f %	20 19.8	81 80.2	101 100
23	Faaliyete katılımın ödüllendirilme durumu, faaliyete yönelik tutumunuzu ne düzeyde etkiledi?	f %	10 9.9	15 14.9	35 34.7	31 30.7	10 9.9	101 100	Okul yönetimi faaliyete katılımınızdan dolayı ödül niteliğinde teşvik edici bir uygulama yaptı mı?	f %	16 15.8	85 84.2	101 100

M7, “En son katıldığınız faaliyetteki öğretim görevlisinin alan bilgisi, iletişim becerisi eğitime katılımınızı ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermekteydi. Bu soruya katılımcıların neredeyse yarısı ortanın altında etkilediğini belirtmişlerdir. Y7 ise “Okul yönetimi, öğretim görevlisinin bilgi ve becerileri ile ilgili bilgi almak istedi mi?” şeklinde okul yönetiminin UMG öğretmenlerinin yeterliliklerine olan ilgisi hakkında katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların büyük bir kısmı (%80.2) hayır cevabını vermişlerdir. Bir başka deyişle okul yönetimleri UMG öğretmenlerinin yeterlilikleri açısından ilgisiz kalmıştır.

M8, “Öğretim görevlisi ihtiyaçlarınızı ve beklentilerinizi sorup sunumlarında dikkate aldı mı?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortanın üstünde dikkate alındıklarını belirtmişlerdir. Y8 ise “Okul yönetimi faaliyete ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinizi sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin katılımcıların beklentilerine olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%78.2) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun UMG faaliyetlerine katılıp katılmadığı ya da faaliyetlerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı hakkında geri bildirimleri sormamıştır diyebiliriz.

M9, “En son katıldığınız faaliyetteki öğretim görevlisi ne düzeyde canlı, dinamik ve istekliydi?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla, katılımcıların ortanın altında istekli olduğunu belirtmişlerdir. Y9 ise “Okul yönetimi öğretim görevlisinin ders sunumuyla ilgili görüşünüzü sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin UMG öğretmenlerinin yeterliliğine olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%74.3) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yöneticileri UMG öğretmenlerinin yeterliliği konusunda ilgisiz kaldığını söyleyebiliriz.

M10, “Öğretim elemanı ve katılımcılar arasındaki etkileşim durumu faaliyetteki etkinliklere iştirak etme isteğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar çoğunlukla ortanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y10 ise “Okul yönetimi etkileşim durumunun faaliyetteki etkinliklere katılma durumunu nasıl etkilediğini sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin faaliyet içi etkinliklere olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%79.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle faaliyet içi etkinliklerin katılımcıların UMG faaliyetlerine olan isteklerini etkileyip etkilemediği konusunda okul yöneticileri ilgisiz kalmıştır.

M11, “Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?” sorusunu içermekteydi. Bu soruya katılımcılar çoğunlukla ortanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y11 ise “Okul

yönetimi materyal kullanımı hakkında görüşünüzü sordu mu?” şeklinde yönetimin UMG faaliyetlerinin materyal açısından yeterliliğine olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%81.2) hayır cevabı vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yönetimleri UMG faaliyetlerindeki materyal kullanımlarının yeterliliği hakkında ilgisiz kalmıştır diyebiliriz.

M12, “Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanımı, mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklı olarak ortanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y12 ise “Okul yönetimi materyal kullanımının mesleki gelişiminizi etkileme durumunu sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin öğretmenlerin UMG faaliyetlerinden yararlanıp yararlanmadıklarına olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%83.2) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak faaliyetlerdeki materyal kullanımının katılımcıların mesleki gelişimine olan etkisi konusunda okul yöneticilerinin bilgisi olmadığı ve bu tür eksikliklerin giderilmesi konusunda yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

M13, “Öğretim görevlisinin sizinle etkileşim halinde faaliyeti yürütme durumu sizin mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi? Sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklı olarak ortanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y13 ise “Okul yönetimi etkileşim durumunun mesleki gelişiminiz üzerindeki etkisini sordu mu?” şeklinde yönetimin ders içi etkileşime olan ilgisi hakkında katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%77.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri faaliyet içi etkileşimin mesleki gelişime olan etkisi konusunda ilgisizdir.

M14, “En son katıldığınız faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama durumu sonraki faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?” sorusunu içeriyordu. Bu soruya katılımcılar ağırlıklı olarak ortanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y14 ise “Okul yönetimi faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama düzeyine ilişkin bilgi almak istedi mi?” şeklinde okul yönetiminin faaliyetlerin mesleki ihtiyaçları karşılama gücüne olan ilgisine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%78.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri UMG faaliyetlerinin mesleki ihtiyaçları karşılaması konusunda ilgisiz kalmıştır ve faaliyetlerin bu alanda geliştirilmesine yönelik girişimlerde bulunmamıştır.

M15, “Katıldığınız faaliyet, alanınızda yeni bilgi ya da beceri kazandırmakta ne düzeyde etkiliydi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklı olarak ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y15 ise “Okul yönetimi faaliyetin yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyini sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin faaliyetlerin kazanım

düzeylerine olan ilgisine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%78.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri UMG faaliyetlerinin kazanım düzeyleri konusunda ilgisiz kalmıştır.

M16, “Katıldığınız faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde ne düzeyde kullandınız?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklarla ortalamanın altında kullandıklarını belirtmişlerdir. Y16 ise “Okul yönetimi faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde kullanıp kullanmadığınızı sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin UMG kazanımlarının öğrencilere aktarımına olan ilgisine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%80.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri UMG kazanımlarının öğrencilere aktarılması konusunda ilgisizdir ve öğretmenleri kazanımların öğrencilere aktarılması konusunda teşvik etmemişlerdir.

M17, “Alt yapı destek hizmetlerinin yeterlilik durumu (internet hızı, görüntü ve ses kalitesi, etkileşime imkân veren bilgisayar programı vb.) faaliyete katılım isteğinizi etkiledi mi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklarla ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y17 ise “Okul yönetimi faaliyetteki alt yapı destek hizmetlerinin yeterli olup olmadığını sordu mu?” şeklinde faaliyete katılım sağlama konusunda okul yönetiminin altyapı desteği sunmasına ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%75.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri UMG faaliyetlerine erişim güçlüğü yaşayan öğretmenlere gerekli altyapı desteği sunmamıştır.

M18, “Eğitime istenildiği zaman erişim imkânı olması mesleki uygulamalarınız üzerinde ne düzeyde etkili oldu?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklarla ortalamanın üstünde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Y18 ise “Okul yönetimi eğitime erişim imkânı hakkında size bilgi verdi mi?” şeklinde okul yönetiminin eğitime erişim imkanları hakkında gerekli bilgilendirme yapmasına ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%67.3) hayır cevabını vermiştir. Buradan yola çıkarak okul yöneticileri UMG faaliyetlerinin zaman özgürlüğü konusunda öğretmenleri bilgilendirerek onları eğitime teşvik etmemiştir diyebiliriz.

M19, “Faaliyete ilişkin kişisel değerlendirmelerinize bağlı iyileştirme girişimleri hakkında size dönüt verilme durumu faaliyete ilişkin tutumunuzu etkiledi mi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıklarla ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y19 ise “Okul yönetimi faaliyetten sonra dönüt verilip verilmediğini sordu mu?” şeklinde okul yönetiminin eğitim sonrası geri bildirimlere olan ilgisi hakkında katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%82.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka

deyişle Okul yöneticileri UMG faaliyetlerinin geliştirilmesi açısından geri bildirimlerin yapıp yapılmadığı konusunda ilgisizdir ve geri bildirimler yapılarak faaliyetlerin geliştirilmesi açısından girişimlerde bulunmamışlardır.

M20, “Faaliyetin güncelliği faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y20 ise “Okul yönetimi faaliyetin güncel olup olmadığını sordu mu?” şeklinde okul yönetimlerinin faaliyetlerin güncelliğine olan ilgisine ilişkin katılımcıların deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%74.3) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri UMG faaliyetlerinde verilen bilgilerin güncelliği konusunda ilgisizdir ve bu bilgilerin güncellenmesi için girişimlerde bulunmamışlardır.

M21, “Okul yönetiminin faaliyet esnasında sizin katılımınızı gözlemleyebilme durumu faaliyete katılma istekliliğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmişlerdir. Y21 ise “Okul yönetimi faaliyete katılıp katılmadığınıza ilişkin bir tutanak tuttu mu?” şeklinde okul yöneticilerinin eğitim sonrası süreç takibine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (81,2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri öğretmenleri UMG faaliyetlerine yönlendirdikten sonra katılım durumları hakkında ilgisiz kalmıştır ve öğretmenlerin katıldıkları UMG faaliyetleri ile ilgili yazılı bir arşiv oluşturmamıştır.

M22, “Okul yönetiminin faaliyeti incelemesi ve denetlemesi sizin bu faaliyete katılım isteğinizi ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortalamanın altında etkilediğini belirtmişlerdir. Y22 ise “Okul yönetimi katıldığınız faaliyetin içeriğini ve niteliğini inceledi mi?” şeklinde okul yönetiminin, öğretmenlerin yönlendirildiği mesleki gelişim faaliyetlerinin içeriğine olan ilgisine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%80.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri öğretmenlerin katıldıkları UMG faaliyetlerinin ve aldıkları eğitimlerin içeriklerini önemsememektedir diyebiliriz.

M23, “Faaliyete katılımın ödüllendirilme durumu, faaliyete yönelik tutumunuzu ne düzeyde etkiledi?” sorusunu içermektedir. Bu soruya katılımcılar ağırlıkla ortalamanın altında etkilendiklerini belirtmektedirler. Y23 ise “Okul yönetimi faaliyete katılımınızdan dolayı ödül niteliğinde teşvik edici bir uygulama yaptı mı?” şeklinde okul yönetiminin öğretmenleri UMG faaliyetlerine teşvik etmesine ilişkin katılımcı deneyimlerini sormaktadır. Bu soruya katılımcıların çoğu (%84.2) hayır cevabını vermiştir. Bir başka deyişle okul yöneticileri öğretmenleri UMG faaliyetlerine motive etme konusunda yetersiz kalmıştır.

Tablo 10, alt problemlere göre UMG faaliyetlerinin niteliğine ilişkin nicel bulguları vermektedir.

Tablo 10. Alt problemlere göre UMG faaliyetlerinin niteliğine ilişkin nicel bulguları

Alt Problem	Nicel Veri Toplama Aracındaki İlgili Maddeler	Xort	Ss	Karar
1. UMG Faaliyetlerinin etkililiği	M1-M23 arasındaki veri toplama aracındaki bütün maddelerin aritmetik ortalaması 1.00-1.80 arası hiç etkili değil, 1.81-2.60 arası az etkili, 2.61-3.40 arası orta düzeyde etkili, 3.41-4.20 arası oldukça etkili, 4.21-5.00 arası çok etkili olarak yorumlanmaktadır.	3.08	.799	Az etkili
2. UMG Faaliyetlerine katılım motivasyonu	M1, M2, M4, M10, M11, M17, M20, M21, M22 olmak üzere dokuz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak motivasyon durumu tespit edilmektedir.	3.05	.823	Az düzeyinde motivasyon, düşük motivasyon
3. UMG Faaliyetlerine yönelik tutum	M3, M5, M6, M7, M8, M9, M19 ve M23 olmak üzere sekiz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerine yönelik tutum durumu tespit edilmektedir.	3.14	.813	Az düzeyinde tutum, olumsuz tutum
4. UMG Faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısı	M12, M13, M14, M15, M16 ve M18 olmak üzere altı maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkı durumu tespit edilmektedir.	3.05	.845	Az düzeyinde mesleki gelişime katkı

Tablo 10 incelendiğinde UMG faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin olarak katılımcılar az düzeyinde etkili olduğuna ($\bar{x}$ =3.08, S_s =.799) ilişkin görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcılar arasında homojenlik olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerine yönelik motivasyon ile ilgili olarak katılımcılar az ve düşük düzeyde motivasyona sahip olduklarına ($\bar{x}$ =3.05, S_s =.823) ilişkin görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcılar arasında homojenlik olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerine yönelik tutum ile ilgili olarak katılımcılar az ve düşük düzeyde tutuma sahip olduklarına ($\bar{x}$ =3.14, S_s =.813) ilişkin görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcılar arasında homojenlik olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısı ile ilgili olarak katılımcılar az ve düşük düzeyde tutuma sahip olduklarına ($\bar{x}$ =3.05, S_s =.845) ilişkin görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcılar arasında homojenlik olduğunu göstermektedir.

Tablo 11. Alt problemlere göre UMG faaliyetleri kapsamında yönetsel girişimlere ilişkin nicel bulguları vermektedir.

Tablo 11. Alt problemlere göre UMG faaliyetleri kapsamında yönetsel girişimlere ilişkin nicel bulgular

Alt Problem	Nicel Veri Toplama Aracındaki İlgili Maddeler	Xort	Ss	Karar
1. UMG Faaliyetlerinin etkililiğine yönelik yönetsel girişimler	UMG Faaliyetlerinin niteliğinin iyileştirilmesi kapsamındaki yönetsel girişimin etkililiği Y1-Y23 arasındaki veri toplama aracındaki bütün maddelerin aritmetik ortalaması 1.00-1.80 arası hiç etkili değil, 1.81-2.60 arası az etkili, 2.61-3.40 arası orta düzeyde etkili, 3.41-4.20 arası oldukça etkili, 4.21-5.00 arası çok etkili olarak yorumlanmaktadır.	1.76	.334	UMG Faaliyetlerinin daha iyi hale getirilmesinde okul yönetimleri hiç etkili değil.
2. UMG Faaliyetlerine katılım motivasyonu artırmaya yönelik yönetsel girişimler	Y1, Y2, Y4, Y10, Y11, Y17, Y20, M21, Y22 olmak üzere dokuz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak iyileştirilmesi kapsamındaki yönetsel girişimin durumu tespit edilmektedir.	1.75	.326	UMG Faaliyetine yönelik motivasyonun iyileşmesinde okul yönetimleri hiç etkili değil.
3. UMG Faaliyetlerine yönelik iyileştirmeye yönelik yönetsel girişimler	Y3, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y19 ve Y23 olmak üzere sekiz maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerine yönelik tutumun iyileştirilmesi kapsamındaki yönetsel girişimin durumu tespit edilmektedir.	1.76	.341	UMG Faaliyetlerine yönelik tutumun iyileştirilmesinde okul yönetimleri hiç etkili değil.
4. UMG Faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısını artırmaya yönelik yönetsel girişimler	Y12, Y13, Y14, Y15, Y16 ve Y18 olmak üzere altı maddenin aritmetik ortalaması yukarıdaki aralıklara göre yorumlanarak UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısını iyileştirilmesi kapsamındaki yönetsel girişimin durumu tespit edilmektedir.	1.77	.371	UMG Faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısının artırılmasında okul yönetimleri hiç etkili değil.

Tablo 11 incelendiğinde UMG faaliyetlerinin daha iyi hale gelmesine yönelik okul yönetiminin girişimlerinin etkililiğine ilişkin olarak katılımcılar hiç etkili olmadığı ($\bar{x}=1.76$, $Ss=.334$) yönünde görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcıların bu konuda oldukça homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonun daha iyi hale gelmesine yönelik okul yönetiminin etkililiğine ilişkin olarak katılımcılar hiç etkili olmadığı ($\bar{x}=1.75$, $Ss=.326$) yönünde görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcıların bu konuda oldukça homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

4.3. Nitel ve Nicel Bulguların Birleştirilmesi

Tablo 12, nicel ve nitel bulguları karşılaştırma yöntemiyle birleştirilmesi sonucu ulaşılan bulguları içermektedir. Tablo 12’deki bulgulara ulaşabilmek için Tablo 8, Tablo 10 ve Tablo 11’de sunulan bulgular temel alınmıştır.

Tablo 12. Nitel ve Nicel Bulguların Karşılaştırma Yoluyla Birleştirilmesi

Alt Problem	Nitel Bulgu	Nicel Bulgu	Nitel-Nicel Karşılaştırma
1. UMG Faaliyetlerinin etkililiği	Katılımcılar UMG faaliyetlerinde pasif dinleyici konumunda kaldıklarını ifade etmekte ve bundan dolayı faaliyetin etkili olamadığı görüşündedirler.	Katılımcı deneyimine göre UMG faaliyetleri az etkilidir. Okul yönetimlerinin UMG faaliyetlerinin iyileşmesine yönelik girişimleri de yetersizdir.	Nitel ve nicel veriler arasında uyum vardır.
2. UMG Faaliyetlerine katılım motivasyonu	UMG faaliyetleri güncel, ihtiyaca cevap verebilir, branşlara göre hazırlanması halinde istek uyandırdığı belirtilmiştir. Ayrıca UMG faaliyetlere katılım için bir teşvik ya da ödül olmadığı için motivasyonun düştüğü ifade edilmiştir.	Katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonları düşüktür. Ayrıca UMG Faaliyetine yönelik motivasyonun iyileşmesi için okul yönetimlerinin girişimleri hiç etkili değildir.	Nitel ve nicel veriler arasında uyum vardır.
3. UMG Faaliyetlerine yönelik tutum	UMG faaliyetlerine katılıma yönelik olumsuz bir tutumun olduğu değerlendirilmiştir. Önceki deneyimler ve başkalarının deneyimleri temel alınarak faaliyetlerin etkileşimli olmaması, mesleki ihtiyaçlara cevap vermemesi ve süreçte öğretim elemanının performansı ile materyal zenginliği olmaması sebepleriyle katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları söylenebilir.	Katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik tutumları olumsuzdur. Ayrıca UMG Faaliyetine yönelik tutumun iyileşmesi için okul yönetimlerinin girişimleri hiç etkili değildir.	Nitel ve nicel veriler arasında uyum vardır.
4. UMG Faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısı	Düzeltilme ve dönüt verme eksikliği, ihtiyaç temelli olmaması, öğrenci yararının göz ardı edilmesi ve eğitim sonrası faaliyetin katkısına ilişkin takibin yapılmaması gibi sebepler ile UMG faaliyetlerinin mesleki yönden katkısının sınırlı olduğu söylenebilir.	UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısına ilişkin katılımcı görüşleri olumsuzdur. Ayrıca UMG Faaliyetinin mesleki gelişime katkısını iyileşmesi için okul yönetimlerinin girişimleri hiç etkili değildir.	Nitel ve nicel veriler arasında uyum vardır.

UMG faaliyetlerine yönelik tutumun daha iyi hale gelmesine yönelik okul yönetiminin etkililiğine ilişkin olarak katılımcılar hiç etkili olmadığı ($\bar{x}=1.76$, $Ss=.341$) yönünde görüş

ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcıların bu konuda oldukça homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısını arttırmaya yönelik okul yönetiminin etkililiğine ilişkin olarak katılımcılar hiç etkili olmadığı ($\bar{x}=1.77$, $Ss=.371$) yönünde görüş ve deneyimlerini belirtmişlerdir. Standart sapma değeri katılımcıların bu konuda oldukça homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Tablo 12 incelendiğinde UMG faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel ve nicel bulgular arasında bir uyum olduğu görülmektedir. UMG faaliyetlerinin genel olarak etkililiğine ilişkin nitel bulgular etkisiz olduğuna işaret ederken nicel bulgular da benzer şekilde etkisiz olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerine yönelik motivasyona ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel ve nicel bulgular arasında bir uyum olduğu görülmektedir. UMG faaliyetlerine katılım motivasyonuna ilişkin nitel bulgular motivasyon düşüklüğünü işaret ederken nicel bulgular da benzer şekilde motivasyonun düşük olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerine yönelik tutuma ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel ve nicel bulgular arasında bir uyum olduğu görülmektedir. UMG faaliyetlerine yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular olumsuz olduğunu işaret ederken nicel bulgular da benzer şekilde olumsuz olduğunu göstermektedir.

UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısına ilişkin katılımcılardan elde edilen nitel ve nicel bulgular arasında bir uyum olduğu görülmektedir. UMG faaliyetlerine yönelik tutuma ilişkin nitel bulgular olumsuz olduğuna işaret ederken nicel bulgular da benzer şekilde olumsuz olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİ

Bu çalışmada UMG faaliyetlerinin etkililik durumunu katılımcıların motivasyonu, tutumları, mesleki uygulamaları açısından inceleyerek bireysel, kurumsal ve sistem düzeyinde UMG faaliyetlerinin etkililiğini geliştirici önerileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Betimsel desende karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada Gülağaç örneğinde UMG faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi kapsamında bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular literatür eşliğinde tartışılmakta ve sonuçlara ulaşılmaktadır. Sonuçlara dayalı olarak uygulama ve araştırma alanına yönelik öneriler geliştirilmektedir.

5.1. UMG Faaliyetlerinin Etkililiği

Bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, katılımcıların UMG faaliyetlerinin etkililiğine dair algıları hem nitel hem de nicel veriler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Nitel bulgulara göre, katılımcılar UMG süreçlerinde pasif bir dinleyici konumunda kaldıklarını ve bu durumun öğrenme sürecine aktif katılımı engellediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, okul yönetimlerinin bu faaliyetlerin iyileştirilmesine yönelik somut girişimlerde bulunmadığı belirtilmiştir. Nicel bulgular da bu görüşleri destekler niteliktedir. Katılımcılar, UMG faaliyetlerinin etkili olmadığı görüşündedir. Her iki veri türü de UMG faaliyetlerinin etkililiğin düşük düzeyde olduğu konusunda örtüşmektedir.

Önceki çalışmalar da hem nitel hem de nicel bulgularla büyük ölçüde örtüşmektedir. Bozkurt (2021), uzaktan yürütülen mesleki gelişim etkinliklerinde, katılımcıların genellikle etkileşimden uzak kaldıklarını ve bu durumun öğrenme motivasyonu ile etkililik düzeyini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Ağalday ve Göktaş (2023), uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenleri aktif katılımcılar yerine dinleyici konumuna ittiğini ve bu durumun öğrenme üzerinde olumsuz etkileri olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Bektaş ve Kablan (2023), öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerini çoğunlukla yüzeysel bulduklarını ve uygulamaya dönük katkıların sınırlı olduğunu belirtmiştir. Akgül ve Oran

(2021) ise içeriklerin ihtiyaç temelli olmamasının etkililiği azalttığını ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular ile önceki araştırmalar arasında yüksek düzeyde bir uyum söz konusudur. Gerek nitel, gerekse nicel bulgular, UMG faaliyetlerinin içerik ve süreç tasarımı açısından eksiklikler barındırdığını, katılımcıların sürece aktif biçimde katılamadıklarını ve bu durumun genel etkililiği düşürdüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, yapılan çalışmanın bulguları mevcut kuramsal yaklaşımlar ile uyumludur. Bununla birlikte, önceki araştırmalara ek olarak yapılan çalışmanın katkısı, UMG süreçlerindeki etkililik sorununun yalnızca içerikler ve organizasyonla sınırlı kalmayıp, okul yönetimlerinin destekleyici rolünü yeterince yerine getirmemesiyle de ilişkili olduğunu ortaya koymasındır.

Araştırma bulguları, UMG faaliyetlerinin öğretmenler açısından etkili bulunmadığını ortaya koymuş ve bu durum birçok çalışmayla yüksek oranda örtüşmüştür. Bu uyumdan yola çıkarak şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

- Etkililik, sadece bilgi aktarımıyla değil; katılımcıların süreçteki rolü ve etkinliği ile ilgilidir.
- Mevcut UMG uygulamaları, öğretmenleri yalnızca dinleyici konumunda bıraktığı için kalıcı öğrenme ve mesleki gelişim sağlayamamaktadır.
- Okul yönetimlerinin UMG faaliyetlerine ilgisi ve sürece katkısı sınırlı kaldığından, mesleki gelişim desteklenmemekte ve UMG faaliyetleri gerek katılımcılar gerekse okul yönetimleri tarafından sahiplenilmemektedir.

Dolayısıyla UMG faaliyetlerinin etkililiği, katılımcının rolü ve okul yönetimlerinin faaliyete olan ilgisi ile doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ve önceki literatür araştırmalarından yola çıkıldığında UMG faaliyetlerinin etkililiği konusunda temel eksikliğin, katılımcıların faaliyetlerde pasif kalması ve okul yönetimlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine destek sağlamamasıdır. Bu eksikliklerin giderilerek UMG faaliyetlerinin geliştirilmesi için;

- Etkileşimli öğrenme ortamları: Grup çalışmaları ve geri bildirim çalışmaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Okul yönetimlerinin desteği: Yöneticiler, öğretmenlerin katılımlarını takip etmeli ve süreç konusunda teşvik etmelidirler.
- Program öncesi ve sonrasında etkililik değerlendirmesi: UMG etkinliklerinin faydası etkinlik öncesi ve etkinlik sonrasında ölçülmelidir.

5.2. UMG Faaliyetlerine Yönelik Motivasyon

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonlarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Nitel verilerde, faaliyetlerin genel içerik yapısının güncel ve branşa özgü olmadığından dolayı ilgiyi azalttığı, ayrıca katılımı teşvik eden ödül veya destek mekanizmalarının bulunmamasının motivasyonu olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Nicel veriler de bu görüşleri doğrular nitelikte olup, okul yönetimlerinin motivasyonu artırmaya yönelik girişimlerinin etkisiz olduğu göstermektedir.

Bozkurt (2021), öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim süreçlerine katılım motivasyonlarının düşüklüğünde, içeriklerin ihtiyaçlara hitap etmemesinin ve programların bireysel farklılıkları gözlememesinin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Aksoy (2022) çalışmasında, öğretmenlerin UMG faaliyetlerine katılımda gönülsüz davrandıklarını, bunun temelinde içsel motivasyon eksikliği ve yapısal destek yoksunluğu bulunduğunu belirtmiştir. Aslan ve Doğan (2020) ise öğretmen motivasyonunu destekleyen içsel faktörlerin (anlamlılık, gelişim, özerklik) uzaktan eğitim bağlamında yeterince karşılanmadığını savunmuştur. Gümüştaş ve Gülbahar (2022) de öğretmen motivasyonunu artırmada örgütsel destek ve ödüllendirme stratejilerinin önemini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, önceki araştırmalar ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonlarının düşüklüğü, hem bireysel faktörlerden hem de organizasyonel eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Özellikle okul yönetimlerinin bu süreçte pasif kalması, motivasyon artırıcı unsurların eksikliği ve ödüllendirme sistemlerinin bulunmaması, araştırmada ortaya çıkan motivasyon düşüklüğünün gerekçeleriyle bire bir örtüşmektedir. Bununla birlikte önceki araştırmalara ek olarak yapılan çalışmanın katkısı, motivasyonun yalnızca bireysel bir değişken değil, aynı zamanda kurumsal destekle şekillenen çok bileşenli bir olgu olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin UMG faaliyetlerine katılım motivasyonunun düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum, önceki araştırmalarda da vurgulanmıştır. Bu uyum durumu şu sonuçları işaret etmektedir.

- UMG faaliyetlerine katılım, gönüllülüğten çok zorunluluk olarak algılanmakta; bu da içsel motivasyonu azaltmaktadır.
- Teşvik ve destek eksikliği öğretmenleri isteksizleştirmektedir.

- Yönetimin yetersiz desteği, öğretmenlerin süreci kurumsal yükümlülük olarak görmelerine neden olmaktadır.

Bu nedenle motivasyon yalnızca bireysel değil aynı zamanda yapısal bir sorun halini almaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ve önceki literatür araştırmalarından yola çıkıldığında UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonun eksikliği konusunda temel problemin, faaliyetlerin branşa özgür olmaması ve okul yönetimlerinin mesleki gelişim faaliyetlerine teşvik etmemesidir. Bu eksikliklerin giderilerek UMG faaliyetlerinin geliştirilmesi için;

- İhtiyaca dayalı içerik üretilmesi: Branşlara ve mesleki ihtiyaçlara özgü eğitimler oluşturulmalıdır.
- Ödül sistemi kurulmalı: Katılıma bağlı olarak, mesleki gelişim puanları ve teşvikler eklenmelidir.

5.3. UMG Faaliyetlerine Yönelik Tutum

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Nitel bulgularda, özellikle önceki deneyimlere ve başkalarının yaşadığı olumsuzluklara dayalı olarak, UMG faaliyetlerinin etkileşimden uzak olduğu, ihtiyaçlara cevap vermediği ve yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Nicel veriler de bu görüşleri desteklemekte, UMG'ye ilişkin olumlu tutumların düşük olduğu ve okul yönetimlerinin bu algıyı değiştirme konusunda yetersiz kaldığı belirtilmektedir.

Ünişen ve Demirel (2018), öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine yönelik tutumlarının çoğunlukla önceki deneyimlerine dayandığını ve etkileşimli olmayan uygulamaların olumsuz tutuma neden olduğunu belirtmiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) ise uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler tarafından çoğunlukla zorunlu katılım biçiminde algılandığını ve bu durumun gönüllülük ve tutum arasında negatif ilişki yarattığını ortaya koymuştur. Akgül ve Oran (2021) çalışmasında da öğretmenlerin çevrim içi eğitimleri genellikle verimsiz ve tekrara dayalı buldukları aktarılmıştır.

Katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumları, geçmiş deneyimlerin ve sosyal çevreden edinilen geri bildirimlerin etkisiyle şekillenmiştir. Bu durum, önceki araştırmalarda da çokça vurgulanmaktadır. Örneğin Parmaksız ve Sıcak (2015),

öğretmenlerin UMG faaliyetlerine karşı ön yargılı olmalarının nedeninin daha önceki deneyimlerden kaynaklandığını ifade ederken; Ünişen ve Demirel (2018), tutumun değişmesinde katılımcı ve uygulamalı öğrenme deneyimlerinin önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, önceki araştırmalara ek olarak yapılan çalışmanın katkısı, olumsuz tutumların kalıcılığını yalnızca içerik yetersizliğiyle değil, eğitici faktörü ve materyal zenginliği gibi daha geniş boyutlarla ilişkilendirmektedir. Bu yaklaşım, tutumun değişken değil, deneyime dayanan bir yapı olduğunu ortayaadır.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumlar olduğunu göstermiştir. Bu durum, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Bu uyum durumu şu sonuçları işaret etmektedir.

- UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutum, büyük ölçüde önceki deneyimlerin kalitesi ile ilişkilidir.
- Okul yönetimleri bu tutumu değiştirme konusunda görevini yeterince yerine getirememektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ve önceki literatür araştırmalarından yola çıkıldığında UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumların olması konusunda temel problemin, başkalarının önceki olumsuz deneyimleri ve okul yönetimlerinin bu algıyı değiştirme konusunda yetersiz kalmasıdır. Bu eksikliklerin giderilerek UMG faaliyetlerinin geliştirilmesi için;

- Pozitif deneyimlerin yaygınlaştırılması: Olumlu yaklaşan katılımcıların deneyimleri paylaşılmalı; örnek deneyimlerle olumlu algı artırılmalıdır.
- İlk izlenimin olumlu olması: Katılımcının ilk deneyimi olumlu olmalı; bu algı sonraki tutumları belirleyici olacaktır.

5.4. UMG Faaliyetlerinin Mesleki Gelişime Katkısı

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular, katılımcıların UMG faaliyetlerinin mesleki gelişimlerine sınırlı katkı sağladığını belirtmektedir. Nitel bulgularda, faaliyetlerin öğrenci yararını göz ardı etmesi, ihtiyaç temelli olmaması ve uygulama-sonrası dönütte eksiklik yaşanması temel eleştiri noktalarıdır. Nicel bulgular da bu görüşleri desteklemekte ve okul yönetiminin gelişimi destekleme girişimlerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir.

Ağalday ve Göktaş (2023), uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına etkisinin düşük olduğunu ve kalıcı mesleki gelişim sağlamadığını ortaya koymuştur. Taşlıbeyaz (2014), mesleki gelişim katkısının artırılabilmesi için UMG faaliyetlerinin ihtiyaca yönelik ve uygulamalı olması gerektiğini vurgulamıştır. Seferoğlu (2004) da öğretmenlerin etkinlik sonrasında davranışsal değişim yaşamasının ancak planlı geri bildirim ve izleme ile mümkün olacağını ifade etmiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, önceki araştırmalar ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Bulgular, UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime katkısının sınırlı veya yetersiz olduğu yönündedir. Bu sonuç, özellikle Taşlıbeyaz (2014) ve Seferoğlu (2004) gibi araştırmacıların da vurguladığı gibi, UMG faaliyetlerinin ihtiyaç temelli olmaması, takip ve dönüt eksikliği gibi sorunlarla ilişkilidir. Bektaş (2022) ve Ağalday ve Göktaş (2023) da öğretmenlerin edindikleri bilgileri uygulamaya dönüştüremediklerini, çünkü programların teorik düzeyde kaldığını ve ders içi uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime etkisinin düşük olduğunu göstermiştir. Bu durum, önceki araştırmalarla da örtüşmektedir. Bu uyum durumu şu sonuçları işaret etmektedir.

- Katılımcılar, eğitim sonrası öğrendiklerini uygulayamamakta ve somut sonuçlar elde edememektedir.
- Katkı sağlamayan içerikler, öğretmenlerde zaman kaybı hissi oluşturmaktadır.
- Geri bildirim eksikliği, UMG faaliyetlerinin katılımcı deneyimlerine yönelik şekillenmesi konusunda eksik kalmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan ve önceki literatür araştırmalarından yola çıkıldığında UMG faaliyetlerinin mesleki gelişime etkisinin düşük olması konusunda temel problemin, eğitim içeriklerinin ihtiyaç temelli olmaması ve eğitim sonrası geri dönütlerin yetersiz kalmasıdır. Bu eksikliklerin giderilerek UMG faaliyetlerinin geliştirilmesi için;

- Eğitim sonrası takip ve raporlama yapılmalı: Katılımcıların öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıkları takip edilip değerlendirilmelidir.
- Uygulamaya yönelik görevler eklenmeli: Katılımcılar, öğrendiklerini gerçek sınıf ortamında nasıl kullandıklarını belgelemelidir.
- Geribildirim takip sistemi kurulmalı: Eğitimlerin sonrasında da belirli periyotlarla kişisel gelişime dair deneyimler takip edilerek geri bildirimler toplanmalıdır.

Bu araştırmada öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim (UMG) faaliyetlerine ilişkin görüşleri nitel ve nicel veriler ışığında değerlendirilmiş, dört alt problem doğrultusunda ulaşılan bulgular hem önceki araştırmalarla karşılaştırılmış hem de uygulamaya yönelik çıkarımlarda bulunulmuştur. UMG faaliyetlerinin etkililiği katılımcıların deneyimlerine göre düşük düzeydedir. Öğretmenler, bu faaliyetlerde dinleyici konumunda kaldıklarını belirtmiş, içeriklerin uygulamaya dönük olmaması ve okul yönetimlerinin sürece katkı sunmaması faaliyetlerin etkililiğini sınırlandırmıştır.

Katılımcıların UMG faaliyetlerine yönelik motivasyonları düşüktür. Motivasyonun düşük olmasının nedenleri arasında içeriklerin güncel ve branşlara özgü olmaması, katılıma yönlendirici unsurların (ödöl, teşvik vb.) bulunmaması ve okul yönetimlerinin destek eksikliği yer almaktadır. Öğretmenlerin UMG faaliyetlerine yönelik tutumları genellikle olumsuzdur. Bu tutumlar, önceki deneyimlerin niteliğine, etkileşim eksikliğine, ders içi materyal yetersizliğine ve öğretici niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim (UMG) faaliyetlerine yönelik motivasyonlarının düşük olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, içeriklerin yetersizliği, ödüllendirme sistemlerinin eksikliği ve okul yönetimlerinin sürece ilgisizliği gibi nedenlerle UMG süreçlerini gönülsüzce deneyimlemekte ve bu faaliyetleri mesleki anlamda tatmin edici bulmamaktadır. Bu bulgular, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ile doğrudan ilişkilendirilebilir. Kuram, iş tatmini ve motivasyonu iki ayrı boyutta değerlendirir: motive edici faktörler (gelişim, takdir, başarı gibi içsel unsurlar) ve hijyen faktörleri (yönetim desteği, ortam koşulları, politika gibi dışsal unsurlar). Araştırmanın bulguları, özellikle hijyen faktörlerindeki eksikliklerin öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. UMG sürecinde motive edici unsurlar da devreye giremediği için öğretmenler mesleki tatmin yaşayamamaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine daha istekli ve anlamlı katılım sağlamaları için hem yönetsel destek hem de içsel doyumu artıracak uygulamaların bütüncöl biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

UMG faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı sınırlı düzeydedir. Öğretmenler, bu faaliyetlerin sınıf içi uygulamalarına katkı sağlamadığını, eğitim sonrası geri bildirim ve takibin yapılmadığını ifade etmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgular, öğretmenlerin UMG faaliyetlerini mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan, etkisiz ve zorunlu görevler olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Katılımcıların, bu faaliyetlerin kişisel gelişimlerine hitap etmediğini, öğretim uygulamalarına yansımadığını ve mesleki doyum oluşturmadığını belirtmeleri, mesleki gelişimin evrensel ve bireysel ihtiyaçlara duyarlı biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Super'in Yaşam Boyu Mesleki Gelişim Kuramı, öğretmenlerin UMG süreçlerine dair algılarını açıklamada etkili bir kuramsal çerçeve sunar. Super'in kuramına göre mesleki gelişim, bireyin benlik algısı ile çevresel faktörlerin etkileşimi içinde yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ancak bu çalışmada, öğretmenlerin benlik algılarını ve mesleki rollerini geliştirebilecek ortamlar sunulmadığı görülmektedir. Bu da gelişim evrelerinin desteklenmediği, öğretmenlerin sürece yabancılaştığı ve mesleki doyumun sağlanamadığı bir tabloyu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla UMG faaliyetlerinin etkililiği, yalnızca içerikle değil, bireyin gelişimsel ihtiyaçları ve benlik inşasıyla da doğrudan ilişkilidir.

Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, UMG faaliyetlerinin etkili olabilmesi için yalnızca içerikler değil; faaliyetin tanıtımı, süreç takibi, uygulama sonrası destek, okul yönetiminin sahiplenmesi ve katılımcı deneyimi gibi çok sayıda faktör bütün olarak ele alınmalıdır.

Araştırmada katılımcıların UMG içeriklerinin mesleki ihtiyaçlarını karşılamadığı görülmektedir. Bu nedenle; içerikler üretilmeden önce ihtiyaç analizleri ve katılım sonrası geri bildirim takibi yapılarak UMG faaliyetlerinin ihtiyaç yararına olması sağlanabilir. Ayrıca farklı branşlar için eğitimler özelleştirilerek katılımcılar için daha cazip hale getirilebilir. Böylece genel içerikler yerine daha hedefli ve anlamlı içerikler sunulabilecektir.

Bununla birlikte, araştırma sonuçları öğretmenlerin UMG faaliyetlerinde çoğunlukla pasif bir dinleyici konumunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenle UMG programlarının, çift yönlü etkileşimi esas alan bir yapıda kurgulanması gerekmektedir. Dijital grup çalışmaları, deneyimlerin paylaşılması, vaka temelli tartışmalar gibi uygulamaya yönelik etkinlikler sayesinde öğretmenlerin aktif katılımı sağlanabilir ve öğrenme sürecinin kalıcılığı artırılabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, okul yöneticilerinin UMG süreçlerinde ilgisiz kaldıklarını ve öğretmenlerin bu durumdan olumsuz etkilendiklerini işaret etmektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine aktif biçimde dâhil olmaları, süreci teşvik edici, rehberlik eden ve destekleyici roller üstlenmeleri önemlidir.

Yönetici düzeyinde mesleki gelişim liderliği anlayışının yerleşmesi, öğretmenlerin süreci daha fazla benimsemelerini ve sürece daha istekli katılmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin UMG süreçlerine katılım motivasyonlarının düşük olduğu da göz önünde bulundurulduğunda, katılımı artırmaya yönelik bazı teşvik edici uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Katılımcılara dijital rozetler, başarı belgeleri, mesleki gelişim puanları gibi ödüller sunulması gibi somut sonuçlar, gönüllü katılımı artıracaktır. Bu uygulamalar, öğretmenlerin süreci yalnızca bir zorunluluk değil, kariyer açısından bir fırsat olarak görmelerine katkı sağlayacaktır.

Son olarak, öğretmenlerin UMG faaliyetlerine yönelik olumsuz tutumlarının olumluya dönüşebilmesi için olumlu deneyimlerin yaygınlaşması gerekmektedir. UMG programlarından verim almış katılımcıların deneyimlerinin paylaşıldığı video röportajlar, yazılar veya seminerler aracılığıyla meslektaşlarıyla etkileşime geçmeleri sağlanabilir. Bu tür uygulamalar olumlu tutumların yaygınlaşmasına zemin hazırlayacaktır. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına UMG faaliyetlerine hazırlık modüllerinin eklenmesi, öğretmen adaylarının bu süreci mesleki yaşamlarının doğal bir parçası olarak görmelerini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ağalday, B., ve Göktaş, Y. (2023). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139–160. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1213541>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Akgül, G., ve Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15–37.
- Akgül, A., ve Oran, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(2), 123–145.
- Akın, G. (1998). *Bilgi toplumu ve Türkiye*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aksoy, A. (2022). *Öğretmen ve okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini değerlendirmesi: Mesleki gelişime güdüleyen ve güdülenmeyi düşüren etmenler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 – M.S. 2012* (19. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1–14.
- Aslan, M., ve Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291–301. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/vizyoner/issue/52626/638479>
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047–2065.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim yönetimi* (3. baskı). Hatiboğlu Yayıncılık.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1–21.
- Baloğlu, N. (2007). İlk ve ortaöğretim okulu yönetici yardımcılarının alması gereken hizmetiçi eğitim konuları hakkında okul yöneticilerinin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 167–178.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Banoğlu, P., ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71–82.
- Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan hizmetiçi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri* (Tez No. 220453) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi* (5. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, E. (2008). *Örgütsel davranış*. Ekinoks Eğitim.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96–107.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal psikolojide tutumlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 121–138.
- Bektaş, H., ve Kablan, Z. (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1–22. <https://doi.org/10.53506/egitim.1169201>
- Bilge, B., ve Arslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerinin katkı düzeyleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 278–303.
- Boz, C. E. (2020). *Investigating EFL teachers' motivation towards web based professional development in Turkish context* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bozkurt, A. (2021). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Brown, D., ve Brooks, L. (1996). *Career choice and development* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Budak, C. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Cameron, K. S. (1986). *Effectiveness as paradox: Consensus and conflict in conceptions of organizational effectiveness*. *Management Science*, 32(5), 539-553
- Cemaloğlu, N. (2018). Okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 1–20.
- Cemaloğlu, N., ve Yaşar, Ö. (2018). Eğitim kurumlarındaki psikolojik güvence algısının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1–26. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/513935>
- Coşgun, A. (2019). *Kamuya ait okullarda öğretmen motivasyonunu etkileyen koşulların Herzberg'in çift faktör kuramı çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 559726) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Coşkun, B. (2015). İletişim teknolojilerinin stratejik kaynak yönetimi: Türk Telekomünikasyon Anonim Şirketi (TTAŞ) örneği. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(1), 31–53.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.

- Curabay, Ş., ve Demiray, E. (2002). *20. kuruluş yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi ve Açıköğretim Fakültesi Eğitim Televizyonu-ETV*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M. (2011). Eğitimde etkililik ve verimlilik. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 15-28.
- Çetin, F. (2018). Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği (MGTÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 827-844.
- Çoban, Ö. (2019). *Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çöllü, E. F., ve Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.
- Daft, R. L. (2016). *Organization theory and design* (12th ed.). Cengage Learning.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demir, H. (2019). Yöneticilerin karar verme biçiminin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2), 115-131. <https://doi.org/10.33707/akuibfd.703174>,
- Demir, K. (2019). Motivasyon. In N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Eds.), *Eğitim yönetimi* (ss. 295-314). PegemA Yayıncılık.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dessler, G. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi* (12. baskı, E. Çetin, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (2007). *The effective executive: The definitive guide to getting the right things done*. HarperBusiness.
- Dura, C. (2001). *Bilgi toplumu ve yönetim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Dündar, S., Özutku, H., ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. Beta Yayıncılık.
- Ergin, A., Karataş, H., Gül, E. O., ve Güçkıran, R. Y. (2019). Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin motivasyonel stratejileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29), 334-355.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Prentice-Hall.

- Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Pitman.
- Gagné, M., ve Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gayef, A., ve Sarıkaya, Ö. (2012). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinde mesleki güdülenme. *TED*, 33(33), 9-18.
- Gebel, S., ve Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (17.0 Update). Boston: Pearson.
- Gökçe, G., Şahin, A., ve Bulduklu, Y. (2010). Herzberg'in çift faktör kuramı ve alt gelir gruplarında bir uygulama: Meram Tıp Fakültesi örneği. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 233–246.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29–51.
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına yönelik görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(3), 815–832.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher* 15(5), 5-12.
- Gülağaç İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü. (2024). Ortaokul kademesi okul, yönetici ve öğretmen sayısı. <https://gulagac.meb.gov.tr> (Erişim 20 Mayıs 2024).
- Gümüştas, Z., ve Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu etkileyen etkenler. 7(20), 180-200. <https://doi.org/10.46872/pj.538>
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Eğitim Kitabevi.
- Han, J., ve Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), Article 1239935.
- Hatry, H. P. (2006). *Performance measurement: Getting results* (2nd ed.). Urban Institute Press.
- Heystek, J., ve Terhoven, R. (2015). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa. *Professional Development in Education*, 41(4), 624–639.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde transaksyonel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve özyeterlilik algısına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W. K., ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Irmak, M. (2022). *Mesleki çalışma programlarının uzaktan ve yüz yüze eğitim ile yapılmasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- İnceoğlu, P. D. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. baskı). Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Johnson, R. E., Grove, A. L., ve Clarke, A. (2019). Pillar integration process: A joint display technique to integrate data in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 301–320. <https://doi.org/10.1177/1558689817743108>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. Evrim Yayınevi.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* (Tez No. 189732) [Yüksek lisans tezi, Atılım Üniversitesi]
- Karataş, S. (2005). *Deneyim eşitliğine dayalı internet temelli ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarı ve deneyimi açısından karşılaştırılması* (Tez No. 160079) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Karadağ, N. (2021). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. In N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (19. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Keegan, D. (1996). *Foundation of distance education* (3rd ed.). Routledge.
- Kılıç, M., ve Yılmaz, K. (2019). Eğitim örgütlerinde öğretmen motivasyonu: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 41–54.
- Kılınç, M. (2015). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma: İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kirkpatrick, D. L., ve Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Kitiş, C. A. (2010). *Okul yöneticilerinin uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri* (Tez No. 286632) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Kocasaraç, H. (2018). *Fen ve sosyal bilimler lisesi öğretmenlerinin yenilikçilik durumlarının değerlendirilmesi* (Tez No. 511297) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Kuyumcu, E., ve Kaya, H. İ. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 333–366.
- Kuzgun, Y. (1994). Akademik benlik kavramı ölçeği geliştirilmesi ve standardizasyonu. In *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı* (Cilt 3). Çukurova Üniversitesi.
- Laçın, B. G. D. (2024). Okul psikolojik danışmanların öz yetkinlik inançları ve öğrencilerin akademik motivasyon üzerine bir literatür taraması. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 227–238.
- Lent, R. W., Brown, S. D., ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları: Sakarya ili örneği* (Tez No. 363455) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].

- McCormick, E. J., ve Ilgen, D. R. (1982). *Industrial and organizational psychology* (7. baskı). Prentice-Hall.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2002). *Mesleki gelişim tanımı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006, Temmuz). Rehber öğretmen günlük çalışma raporu. *Tebliğler Dergisi*, 2586, 555–556.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *1739 sayılı milli eğitim temel kanunu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Milli Eğitim Basımevi.
- Meral, S. (2023). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 851460) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü].
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., ve Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135.
- Mutlu, Z. (2021). *Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Gaziantep ili örneği* (Tez No. 695292) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.
- Orhan, P. C. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşulları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Özdem, C. (2007). *Uzaktan hizmet içi eğitim sistemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasının değerlendirilmesi*, [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Y., ve Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 89-101.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayınevi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış*. Ekin Yayınevi.
- Özyürek, R. (2013). *Tutum ve davranışlar: Kuramsal temeller ve uygulamalar*. Nobel Yayıncılık.
- Parmaksız, R.Ş., ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 152–173. <https://doi.org/10.12780/usaksosbil>.
- Parmaksız, R.Ş. (2010). *Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği Ülkeleri’nde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Resmî Gazete. (2024). 7528 no’lu öğretmenlik meslek kanunu. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>

- Resmî Gazete. (2014, Temmuz 26). *Milli Eğitim Bakanlığı okulöncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği* (Sayı: 29072). T.C. Başbakanlık. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726.htm>
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış* (14. baskı, İ. Erdem, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Robbins, S. P., ve Coulter, M. (2018). *Management* (14th ed.). Pearson.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40–45.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., ve Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). Pearson Education.
- Sucu, A. (2016). *Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları arasındaki ilişkinin analizi*. (Tez No. 426409). [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şanlı, E. (2016). *Okul yöneticilerinin uzaktan mesleki gelişimleri bir model* (Tez No. 461417) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik anlayışı: Etkili okullar*. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2006). *21. Yüzyılda Eğitim Yöneticisinin Rolündeki Değişim ve Dönüşüm*. Eğitim Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63–82.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston: Pearson
- Taşlıbeyaz, A. (2014). Uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenler üzerindeki etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29(3), 78–92.
- Tekeli Kaya, M. (2023). *Türkçe eğitiminde uzaktan eğitimin ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi başarılarına etkisi ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri* (Tez No. 831594) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi].
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa Tarihi, Tanımı, Bakış Açılı ve Temel Kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 2(3), 8-9.
- Trust, T., ve Horrocks, B. (2019). Six key elements of effective professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(4), 235–247.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı. (2024). *On İkinci Kalkınma Planı (2024–2028)*. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Ünal, A. ve Gülmez, D. (2021). *Motivasyon kuramları ve uygulamalar*.
- S.Özdemir ve N. Cemaloğlu (Ed.), *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Pegem Akademi.

- Ünişen, A., ve Demirel, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (67), 997-1013.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 1-16. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/405320>
- Varol, D. (2023). *Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile mesleki iş birliğine yönelik tutumların incelenmesi*. (Tez No. 802526). [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Varış, F. (1998). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Vogl, S. (2019). Integrating and consolidating data in mixed methods data analysis: Examples from focus group data with children. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(4), 536-554. <https://doi.org/10.1177/1558689818796364>
- Yenipınar, Ş. (2022). Eğitim liderliğinde motivasyon kuramlarının önemi ve uygulama becerisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28(2), 233-250.
- Yenipınar, S. (2022). Liderlik ve motivasyon: Kuramlar ve uygulamalar. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 45-60.
- Yeşilyaprak, B. (1995). Mesleki gelişim kuramları üzerine bir eleştirel değerlendirme. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 43-49.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1-15.
- Yıldırım, K., ve Yenipınar, Ş. (2019). Eğitim örgütlerinde profesyonellik ve otonomi: Liderlik perspektifi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 1-18.
- Yılmaz, A., ve Eroğlu, C. (2010). *Meslek yüksekokulları için davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. Detay.
- Yuchtman, E., ve Seashore, S. E. (1967). A system resource approach to organizational effectiveness. *American Sociological Review*, 32(6), 891-903.
- Yüksel, İ. (2007). Çalışanların motivasyonunu etkileyen faktörler. *İnsan Kaynakları Yönetimi Dergisi*, 15(3), 45-58.
- Zeynel, E. (2014). *Akademisyenlere yönelik mesleki motivasyon, iş tatmini ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.

EKLER

Ek 1. Veri toplama aracı

Değerli Eğitimci,

Uzaktan meslek gelişim faaliyetleri hakkında sizin görüş ve deneyimlerinizi öğrenmeye çalışıyorum. Uzaktan mesleki gelişim deneyimlerinizi dikkate alarak soruları cevaplandırınız. Samimi cevaplarınız eğitim uygulamalarımıza katkı sağlayacaktır. Çalışmaya katkınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Etik Bilgilendirme ve Onay: Bu çalışmaya, kimliğimin ifşa edilmemesi, verdiğim bilgilerin yalnızca bilimsell amaçlarla kullanılması ve herhangi bir nedenle araştırmadan çekilme durumunda bilgilerimin araştırmaya dâhil edilmemesi koşuluyla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Evet

☐1

Hayır

☐2

A Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz?

Kadın

☐1

Erkek

☐2

2. Göreviniz?

Öğretmen

☐1

Müdür Yard.

☐2

Müdür

☐3

3. Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktasınız?

1-5 yıl

☐1

6-10 yıl

☐2

10-15 yıl

☐3

15-20 yıl

☐4

20 yıldan çok

☐5

4. Kaç yıldır bu okulda görev yapmaktasınız?

İlk yılım

☐1

1-3 yıl

☐2

4-6 yıl

☐3

7-9 yıl

☐4

10 yıl ve +

☐5

5. En son bitirmiş olduğunuz eğitim düzeyiniz nedir?

Ön lisans

☐1

Lisans

☐2

Yüksek Lisans

☐3

Doktora

☐4

6. Görev yaptığınız okulun kademesi ve türü?

Ortaokul

☐1

İmam-Hatip

Ortaokul

☐2

7. Okulun bulunduğu yerleşim merkezi?

Köy

☐

İlçe

☐

10. Okulunuzda görev yapmakta olan öğretmen sayısı?

15'ten az

☐1

15-30 arası

☐2

31-45 arası

☐3

45-60 arası

☐4

61 ve daha çok

☐5

11. Daha önce uzaktan mesleki gelişim faaliyetine katıldınız mı?

Evet

☐

Hayır

☐

B	Aşağıdaki soruları, mesleki gelişim faaliyeti yöntemlerinden yalnızca birini dikkate alarak cevaplayınız. Lütfen en son katıldığınız faaliyetin yöntemini belirterek soruları bunu dikkate alarak cevaplayınız: ☐ Çevrimdışı (Video kaydı) ☐ Çevrimiçi (Online) <i>Not: Maddelerde geçen “faaliyet” uzaktan mesleki gelişim faaliyetini ifade etmektedir.</i>	1-Hiç	2-Az	3-Orta düzeyde	4-Oldukça	5-Çok	Okul Yönetiminin Rolü Okul Yönetimi;	Evet	Hayır
1	En son katıldığınız faaliyet öncesinde, faaliyete katılmak için yoğun bir istek duyduunuz mu?						Okul yönetimi faaliyete katılma isteğinizi sordu mu?		
2	Faaliyet hakkında duyuru ve tanıtım yapıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?						Faaliyete ilişkin duyuru ve tanıtım hakkında sizi bilgilendirdi mi?		
3	Faaliyete ilişkin ön bilgi verildiyse bu durum faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?						Okul yönetim faaliyet hakkında ön bilgi verdi mi?		
4	Faaliyet için ayrılan süre faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?						Okul yönetimi faaliyet için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığını sordu mu?		
5	Faaliyetin gerçekleştirildiği ortam (ev, ofis, derslik) faaliyete katılma düşüncenizi ne düzeyde etkiledi?						Okul yönetimi faaliyete katılma ortamı hakkında sizi bilgilendirdi mi?		
6	Öğretim görevlisinin eğitim ile ilgili yaklaşımı olumlu muydu?						Öğretim görevlisinin yaklaşımının nasıl olduğunu sordu mu?		
7	En son katıldığınız faaliyetteki öğretim görevlisinin alan bilgisi, iletişim becerisi eğitime katılımınızı ne düzeyde etkiledi?						Öğretim görevlisinin bilgi ve becerileri ile ilgili bilgi almak istedi mi?		
8	Öğretim görevlisi ihtiyaçlarınızı ve beklentilerinizi sorup sunumlarında dikkate aldı mı?						Faaliyete ilişkin ihtiyaç ve beklentilerinizi sordu mu?		
9	En son katıldığınız faaliyetteki görevli öğretim görevlisi ne düzeyde canlı, dinamik ve istekliydi?						Öğretim görevlisinin ders sunumuyla ilgili görüşünüzü sordu mu?		
10	Öğretim elemanı ve katılımcılar arasındaki etkileşim durumu faaliyetteki etkinliklere iştirak etme isteğinizi ne düzeyde etkiledi?						Etkileşim durumunun faaliyetteki etkinliklere katılma durumunu nasıl etkilediğini sordu mu?		
11	Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanıldıysa bu durum faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?						Materyal kullanımı hakkında görüşünüzü sordu mu?		
12	Çalışma kâğıdı, somut nesne veya elektronik doküman gibi materyal kullanımı, mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?						Materyal kullanımının mesleki gelişiminizi etkileme durumunu sordu mu?		

13	Öğretim görevlisinin sizinle etkileşim halinde faaliyeti yürütme durumu sizin mesleki gelişiminizi ne düzeyde etkiledi?					Etkileşim durumunun mesleki gelişiminiz üzerindeki etkisini sordu mu?		
14	En son katıldığınız faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama durumu sonraki faaliyete katılma isteğinizi etkiledi mi?					Faaliyetin mesleki ihtiyacınızı karşılama düzeyine ilişkin bilgi almak istedi mi?		
15	Katıldığınız faaliyet, alanınızda yeni bilgi ya da beceri kazandırmakta ne düzeyde etkiliydi?					Faaliyetin yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyini sordu mu?		
16	Katıldığınız faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde ne düzeyde kullandınız?					Faaliyette öğrendiklerinizi derslerinizde kullanıp kullanmadığınızı sordu mu?		
17	Alt yapı destek hizmetlerinin yeterlilik durumu (internet hızı, görüntü ve ses kalitesi, etkileşime imkân veren bilgisayar programı vb.) faaliyete katılım isteğinizi etkiledi mi?					Okul yönetimi faaliyetteki alt yapı destek hizmetlerinin yeterli olup olmadığını sordu mu?		
18	Eğitilmeye istenildiği zaman erişim imkânı olması mesleki uygulamalarınız üzerinde ne düzeyde etkili oldu?					Okul yönetimi eğitime erişim imkânı hakkında size bilgi verdi mi?		
19	Faaliyete ilişkin kişisel değerlendirmelerinize bağlı iyileştirme girişimleri hakkında size dönüt verilme durumu faaliyete ilişkin tutumunuzu etkiledi mi?					Faaliyetten sonra dönüt verilip verilmediğini sordu mu?		
20	Faaliyetin güncelliği faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?					Okul yönetimi faaliyetin güncel olup olmadığını sordu mu?		
21	Faaliyet okul yönetiminin gözetiminde yapılma durumu faaliyete katılma istekliliğinizi ne düzeyde etkiledi?					Okul yönetimi faaliyete katılıp katılmadığınıza ilişkin bir tutanak tuttu mu?		
22	Okul yönetiminin katıldığınız faaliyetleri denetlemesi ve incelemesi durumu faaliyete katılma isteğinizi ne düzeyde etkiledi?					Okul yönetimi katıldığınız faaliyetin içeriğini ve niteliğini inceledi mi?		
23	Faaliyete katılımın ödüllendirilme durumu, faaliyete yönelik tutumunuzu ne düzeyde etkiledi?					Okul yönetimi faaliyete katılımınızdan dolayı ödül niteliğinde teşvik edici bir uygulama yaptı mı?		

EK 2. Etik Kurul Onayı



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı : E-34183927-000-00000858828
Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Nazlıhan ÜNAL

“Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri Temelinde Uzaktan Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin İncelenmesi: Gülağaç Örneği” başlıklı 2023/05-34 protokol numaralı başvuru 28.08.2023 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KAHRAMAN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurul
Başkanı V.

Ek: İnsan Araştırmaları Etik Kurul Kararı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://e-belge.aksaray.edu.tr> adresinden d8cfcc17-5396-4acd-921a-6a1cbfc3f786 kodu ile erişebilirsiniz.

Bu Belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu’nun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: D8CFCC17-5396-4ACD-921A-6A1CBFC3F786 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/aksaray-universitesi-ebys>

Adres: tarih Bölümü
Telefon No: 2882194 Faks No: 2882125
e-Posta: naygun@aksaray.edu.tr İnternet Adresi:
<https://www.aksaray.edu.tr/>
KEP Adresi:

Ayrıntılı bilgi için: Necmettin AYGÜN
Profesör
Telefon No: 2882194



Ek 3. MEB İzni



T.C.
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-76490249-605.01-89257853
Konu : Veri Toplama ve Anket İzni

08.11.2023

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: Valilik Makamının 08/11/2023 tarihli ve E-76490249-605.01-89192881 sayılı Onayı.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 222270404 numaralı öğrencisi Nazlıhan ÜNAL'ın **"Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri temelinde uzaktan mesleki gelişim faaliyetlerinin incelenmesi: Gülağaç örneği"** konulu veri toplama ve anket çalışması ile ilgili ilgi Valilik Makamı Onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Metin ALPASLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: İlgi Onay (1 Adet)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yeni Sanayi Mah. E-90 Bulv. No:47
Valilik Ek Nolu Hizmet Binası
Telefon No : 0 (382) 213 68 40
E-Posta: arge08@meh.gov.tr
Kep Adresi : meh@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Bilgi için: Nurdan ANDAÇ

Unvan : Programcı

İnternet Adresi: <http://aksaray.meh.gov.tr/>

Faks:3822136814

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 6bed-c682-3370-8e68-5c32 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Veri Toplama Aracındaki Maddelerin Tek Değişkenli Normallik Göstergeleri

Descriptive Statistics

	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error
M1.Katılımİsteği	101	1,00	5,00	2,6931	1,13792	,050	,240	-,650	,476
M2.DuyuruTanıtım	101	1,00	5,00	2,7723	1,09436	-,093	,240	-,749	,476
M3.Önbilgi	101	1,00	5,00	2,9901	1,09995	-,210	,240	-,569	,476
M4.AyrılanSüre	101	1,00	5,00	3,1683	1,17532	-,146	,240	-,682	,476
M5.Mekan	101	1,00	5,00	3,1089	1,19917	-,249	,240	-,766	,476
M6.ÖğretimGörevlisi	101	1,00	5,00	3,4851	1,03551	-,759	,240	,364	,476
M7.İletişimBecerisi	101	1,00	5,00	3,3861	1,05802	-,314	,240	-,372	,476
M8.İhtiyaçlarBeklentiler	101	1,00	5,00	2,7723	1,22377	-,019	,240	-,891	,476
M9.CanlıDinamik	101	1,00	5,00	3,0297	,98443	-,124	,240	-,493	,476
M10.Etkileşim	101	1,00	5,00	3,0594	1,06604	-,171	,240	-,655	,476
M11.MateryalKullanımı	101	1,00	5,00	2,9901	1,08162	-,077	,240	-,512	,476
M12.MeslekiGelişiminiz	101	1,00	5,00	3,0792	,99683	-,100	,240	-,088	,476
M13.Etkileşim_MesGlşm	101	1,00	5,00	2,9703	1,08125	-,279	,240	-,635	,476
M14.Mesİhtiyaç	101	1,00	5,00	2,9901	1,05352	-,346	,240	-,598	,476
M15.YeniBilgiBec	101	1,00	5,00	3,0099	1,02465	-,361	,240	-,448	,476
M16.DersteKullanma	101	1,00	5,00	2,8812	1,09806	-,084	,240	-,648	,476
M17.AltYapı_Yeterlilik	101	1,00	5,00	3,1881	,98704	-,262	,240	-,377	,476
M18.TekrarErişimFırsatı	101	1,00	5,00	3,3960	1,04956	-,487	,240	-,159	,476
M19.DönütVerme_İyileştirme	101	1,00	5,00	3,1980	1,10472	-,312	,240	-,455	,476
M20.FaaliyetinGüncelliği	101	1,00	5,00	3,3762	1,13006	-,364	,240	-,507	,476
M21.OkulYön_Gözlemleme	101	1,00	5,00	3,1089	1,08537	-,316	,240	-,461	,476
M22.OkulYön_FaaliyetiİncDen etleme	101	1,00	5,00	3,1188	1,15141	-,076	,240	-,723	,476
M23.Ödüllendirilme	101	1,00	5,00	3,1584	1,11115	-,320	,240	-,482	,476
Valid N (listwise)	101								

Descriptive Statistics

	N Statistic	Minimum Statistic	Maximum Statistic	Mean Statistic	Std. Deviation Statistic	Skewness Statistic	Std. Error	Kurtosis Statistic	Std. Error
Y1.OkulYön_sordumu	101	1,00	2,00	1,7822	,41482	-1,388	,240	-,075	,476
Y2.OkulYön_bilgilendirdimi	101	1,00	2,00	1,5149	,50227	-,060	,240	-2,037	,476
Y3.OkulYön_önbilgi_verdimi	101	1,00	2,00	1,6634	,47492	-,702	,240	-1,538	,476
Y4.OkulYön_süre_yeterlimiydi	101	1,00	2,00	1,8119	,39276	-1,620	,240	,637	,476
Y5.OkulYön_mekan_bilgilendirdimi	101	1,00	2,00	1,6535	,47824	-,655	,240	-1,603	,476
Y6.OkulYön_öğrt_yaklaşımı	101	1,00	2,00	1,8119	,39276	-1,620	,240	,637	,476
Y7.OkulYön_öğrt bilgi becerisi	101	1,00	2,00	1,8020	,40049	-1,539	,240	,374	,476
Y8.OkulYön_ihtiyaç_beklenti	101	1,00	2,00	1,7822	,41482	-1,388	,240	-,075	,476
Y9.OkulYön_öğrt derssunumu	101	1,00	2,00	1,7426	,43940	-1,126	,240	-,746	,476
Y10.OkulYön_faaliyet_etkileşim	101	1,00	2,00	1,7921	,40784	-1,461	,240	,138	,476
Y11.OkulYön_materyal	101	1,00	2,00	1,8119	,39276	-1,620	,240	,637	,476
Y12.OkulYön_meslekiGlşm	101	1,00	2,00	1,8317	,37601	-1,800	,240	1,264	,476
Y13.OkulYön_Etklşm MesGlşm	101	1,00	2,00	1,7723	,42145	-1,318	,240	-,268	,476
Y14.OkulYön_Mesİht	101	1,00	2,00	1,7822	,41482	-1,388	,240	-,075	,476
Y15.OkulYön_YeniBilgBec	101	1,00	2,00	1,7822	,41482	-1,388	,240	-,075	,476
Y16.OkulYön_DersteKullan	101	1,00	2,00	1,8020	,40049	-1,539	,240	,374	,476
Y17.OkulYön_AltYapı	101	1,00	2,00	1,7525	,43373	-1,188	,240	-,602	,476
Y18.OkulYön_TekrarErişimFırsatı	101	1,00	2,00	1,6733	,47136	-,750	,240	-1,467	,476
Y19.OkulYön_DönütVerilmesi	101	1,00	2,00	1,8218	,38460	-1,707	,240	,932	,476
Y20.OkulYön_FaaliyetinGünc	101	1,00	2,00	1,7426	,43940	-1,126	,240	-,746	,476
Y21.OkulYön_FaaliyeteKatılımTutanak	101	1,00	2,00	1,8119	,39276	-1,620	,240	,637	,476
Y22.OkulYön_FaaliyetİçerikNitelik	101	1,00	2,00	1,8020	,40049	-1,539	,240	,374	,476
Y23.OkulYön_Ödüllendirme	101	1,00	2,00	1,8416	,36695	-1,899	,240	1,640	,476
Valid N (listwise)	101								

Ek 5. İç tutarlık ve Madde-Toplam Madde Korelasyon Değerleri

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,961	23

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1.Katılımİsteği	68,2376	309,383	,685	,959
M2.DuyuruTanıtım	68,1584	308,295	,745	,959
M3.Önbilgi	67,9406	306,976	,776	,958
M4.AyrılanSüre	67,7624	307,063	,720	,959
M5.Mekan	67,8218	310,148	,628	,960
M6.ÖğretimGörevlisi	67,4455	309,690	,750	,959
M7.İletişimBecerisi	67,5446	310,750	,703	,959
M8.İhtiyaçlarBeklentiler	68,1584	311,135	,590	,961
M9.CanlıDinamik	67,9010	313,810	,669	,960
M10.Etkileşim	67,8713	309,233	,740	,959
M11.MateryalKullanımı	67,9406	309,816	,712	,959
M12.MeslekiGelişiminiz	67,8515	311,448	,729	,959
M13.Etkileşim_MesGışm	67,9604	306,538	,803	,958
M14.Mesihtiyaç	67,9406	307,936	,786	,958
M15.YeniBilgiBec	67,9208	311,594	,704	,959
M16.DersteKullanma	68,0495	311,348	,659	,960
M17.AltYapı_Yeterlilik	67,7426	315,633	,613	,960
M18.TekrarErişimFırsatı	67,5347	309,411	,747	,959
M19.DönütVerme_lyileştirme	67,7327	307,338	,763	,959

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,974	23

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Y1.OkulYön sordumu	38,8020	54,960	,636	,974
Y2.OkulYön bilgilendirdimi	39,0693	54,585	,567	,975
Y3.OkulYön_önbilgi_verdimi	38,9208	53,674	,740	,973
Y4.OkulYön_süre_yeterlimiydi	38,7723	54,418	,772	,972
Y5.OkulYön_mekan_bilgilendirdimi	38,9307	54,385	,628	,974
Y6.OkulYön_öğrt_yaklaşımı	38,7723	53,738	,895	,972

Y7.OkulYön öğrt bilgi becerisi	38,7822	53,712	,881	,972
Y8.OkulYön ihtiyaç beklenti	38,8020	53,840	,827	,972
Y9.OkulYön öğrt derssunumu	38,8416	53,675	,804	,972
Y10.OkulYön faaliyet etkileşim	38,7921	54,186	,782	,972
Y11.OkulYön materyal	38,7723	54,218	,808	,972
Y12.OkulYön meslekiGlşm	38,7525	54,328	,826	,972
Y13.OkulYön Etklşm MesGlşm	38,8119	53,514	,868	,972
Y14.OkulYön Mesİht	38,8020	53,460	,892	,971
Y15.OkulYön YeniBilgBec	38,8020	53,960	,806	,972
Y16.OkulYön DersteKullan	38,7822	54,052	,821	,972
Y17.OkulYön AltYapı	38,8317	53,201	,894	,971
Y18.OkulYön TekrarErişimFırsatı	38,9109	53,762	,732	,973
Y19.OkulYön DönütVerilmesi	38,7624	54,603	,756	,973
Y20.OkulYön FaaliyetinGünc	38,8416	53,335	,860	,972
Y21.OkulYön FaaliyeteKatılımTutanak	38,7723	55,158	,640	,973
Y22.OkulYön FaaliyetİçerikNitelik	38,7822	54,312	,775	,972
Y23.OkulYön Ödüllendirme	38,7426	54,933	,731	,973

AKSARAY ÜNİVERSİTESİ TEZ DEĞERLENDİRME FORMU		
Öğrencinin Adı Soyadı: Nazlıhan ÖZDİL		
Kapak		
1	Tez başlığı, tutanaktaki başlıkla aynı mı?	✓
2	Kapaktaki ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
3	Kapak format kılavuzdaki kapak formatına uygun mu?	✓
4	Kapakta yazılan tüm yazılar doğru olarak verilmiş mi?	✓
İçindekiler		
5	Sayfa numaraları tam verilmiş mi?	✓
6	Şekil, çizelge vb. listeleri verilmiş mi? Sıralaması doğru mu?	✓
7	Özet, abstract, giriş, sonuçlar vb. bölümler var mı?	✓
8	Yazım hataları kontrolü yapıldı mı?	✓
Giriş		
9	Hazırlanan tezin önemini anlatıyor mu?	✓
10	İkinci ve üçüncü dereceden başlık içermemeli kuralına uyuldu mu?	✓
Özet/Abstract		
11	Kılavuza uygun mu?	✓
12	Ay ve yıl savunmaya girilen tarihle tutarlı mı?	✓
13	Özet; tek sayfa, tek aralık, tek paragraf kuralına uygun olarak yazıldı mı?	✓
14	Bilim kodu, sayfa adedi, anahtar kelimeler ve tez danışmanı yazıldı mı?	✓
Kaynakça		
15	Kaynakların tamamına metin içinde atıf yapıldı mı?	✓
16	Kaynak formatı kılavuzdaki kaynak formatına uygun olarak hazırlanmış mı?	✓
17	Atıf formatı kılavuzdaki atıf formatına uygun mu?	✓
Atıf Yöntemi		
☒ APA 7 ☐ CMS ☐ İSNAD		
Genel Değerlendirme		
18	Etik beyan açıklaması okundu, uyuldu ve imzalandı mı?	✓
19	Kabul/Onay sayfası kılavuzdaki formata uygun olarak düzenlenmiş mi?	✓
20	Kabul /Onay sayfasında belirtilen oy birliği/oy çokluğu seçeneklerinden uygun olanı savunmayla tutarlı olacak şekilde belirlenmiş mi?	✓
21	Sayfa kenar boşlukları ve sayfa numaraları kılavuzdaki formatına uygun mu?	✓
22	Paragraf boşlukları ve metin satır aralığı kılavuza uygun olacak şekilde düzenlenmiş mi?	✓
23	Başlık yazımları kılavuzdaki başlık formatlarına uygun mu?	✓
24	Yazı tipi ve boyutu kılavuzdaki yazı tipi ve boyutu formatına uygun mu?	✓
25	Şekil, çizelge vb. açıklama ve numaralandırmaları kılavuzdaki formata uygun olarak yazılmış mı?	✓

İmza:

Danışman Adı Soyadı: Prof. Dr. Kamil YILDIRIM