

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN
MESLEKİ GELİŞİMDE
KULLANILABİLİRLİĞİ: ÖZEL EĞİTİMDE
BİR KARMA ARAŞTIRMA**

Doktora Tezi

Meral ÖZTÜRK

Eskişehir, 2021

**KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN MESLEKİ GELİŞİMDE
KULLANILABİLİRLİĞİ: ÖZEL EĞİTİMDE BİR KARMA ARAŞTIRMA**

Meral ÖZTÜRK

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Programı / Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KESİM

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aralık 2021

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERSLERİN MESLEKİ GELİŞİMDE KULLANILABİLİRLİĞİ: ÖZEL EĞİTİMDE BİR KARMA ARAŞTIRMA

Meral ÖZTÜRK

Uzaktan Eğitim Programı / Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aralık 2021

Danışman: Prof. Dr. Mehmet KESİM

Kitlemel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) hayat boyu öğrenen öğretmenlerin mesleki gelişiminde fırsatlar sunmaktadır. Ancak, KAÇD’lerin öğretmen mesleki gelişiminde kullanımı çok yenidir. Alanyazında KAÇD platformlarının kullanılabilirliğine ilişkin araştırmalar sınırlıdır ve KAÇD’lerde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ve nasıl değerlendirilmesi gerektiğine yönelik tartışmalar devam etmektedir. Belirsizlikleri anlayabilmek ve ortadan kaldırmak amacıyla daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeplerden dolayı, karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desende tasarlanmış olan bu çalışmanın temel amacı ilkokulda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde (K/BYE) görevli öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinde KAÇD platformunun (Akadema) algılanan kullanılabilirliğini incelemektir. K/BYE’de görevli ilkokul öğretmenlerinin (a) KAÇD uygulamalarıyla sunulacak eğitim konusundaki gereksinimleri, ihtiyaç analizi ile belirlenmiştir. İhtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen KAÇD dersi sonrasında (b) platformun algılanan kullanılabilirliğinin, (c) katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin ve (d) öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin incelenmesinde nicel araştırmaya başvurulmuştur. Nicel araştırma bulgularına dayalı olarak (e) katılımcıların öğrenme deneyimlerine ve görüşlerine ulaşabilmek amacıyla da nitel araştırma yürütölmüştür. Çalışma sonunda, ilkokulda K/BYE’de görevli öğretmenlerin, KAÇD aracılığıyla sunulacak bir mesleki gelişim eğitiminde “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” (BEP) geliştirme ihtiyaçlarının olduğu, bu dersin geleneksel KAÇD (gKAÇD) bağlamında tasarlanması gerektiği sonuncuna varılmıştır. Araştırma sonucunda

katılımcıların deneyimlerine dayalı olarak KAÇD platformunun (Akadema) öğretmen mesleki gelişimine yönelik algılanan kullanılabilirliğinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak katılımcıların motivasyon ve öz-yönetimli öğrenmelerine destek olması bakımından öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD platformunun kullanılabilirliğinde farklılaşmaya gidilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, derse devam eden katılımcıların konu alanına yönelik öğrenmelerinin gerçekleştiği, öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu ve öğrenmenin uygulamaya aktarılabilirdiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma, öğretmen mesleki gelişimine yönelik KAÇD'lerin kullanılabilirlik özellikleri ve katılımcıların öğrenmesine ilişkin alanyazındaki boşluğu doldurmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD'lere yönelik araştırmacı, uygulamacı ve üst düzey karar vericiler için öneriler sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler, KAÇD, Kaynaştırma Bütünleştirme Eğitimi, Öğretmen Mesleki Gelişimi

ABSTRACT

USABILITY OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A MIXED METHODS RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION

Meral ÖZTÜRK

Distance Education Program / Department of Distance Education

Anadolu University, Institute of Social Sciences, December 2021

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet KESİM

Massive Open Online Courses (MOOCs) open the way for professional development of teachers who are considered to be the best representatives of life-long learning. However, the use of MOOCs in the context of teacher professional development is a recent phenomenon and studies regarding the usability of MOOC platforms are limited. Furthermore, in relevant literature, there has been an ongoing discussion on whether learning takes place on MOOCs and how to evaluate it. More researches are required to have a firm understanding. With this in mind, the main aim of this study which was designed within the scope of mixed methods explanatory sequential design was to investigate the perceived usability of MOOC platform (Akadema) for professional development of primary school teachers responsible for inclusion. The needs of those teachers interested in a professional development course which would be delivered through MOOCs (a) were analyzed by means of needs analysis survey. Following the MOOC course which was developed on the basis of needs analysis, quantitative research was conducted to find out (b) the perceived usability of platform, (c) the opinions of participants regarding the course and the learning environment, (d) and the degree of learning. Depending on the findings of quantitative research, a qualitative research was carried out to figure out the learning experience and opinions of the participants. The results revealed that primary school teachers responsible for inclusion are in need of “individualized education program” for the professional development course

which would be delivered through MOOCs. Besides, it was concluded that the MOOC course should be designed on the basis of traditional MOOC called as xMOOC. The perceived usability level of MOOC platform (Akadema) was found to be high when aimed for teacher professional development. However, the findings revealed that teacher professional development MOOC platform should differ from others in terms of usability to sustain motivation and self-regulated learning. Furthermore, it was concluded that learning in intended subject took place, the retention was maintained and the acquired knowledge could be transferred into practice with the participants following the course through the end. This current study contributes to the relevant literature to clarify the aspects of the usability of MOOC platform and determine whether the learning took place by the teachers aiming for professional development. What's more, suggestions are put forward for researchers, practitioners and senior executives with respect to MOOCs designed for teacher professional development.

Keywords: Massive Open Online Courses, MOOCs, Inclusion, Teacher Professional Development

10/12/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Meral ÖZTÜRK

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	7
1.3. Önem	8
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Tanımlar	10
2. ALANYAZIN	12
2.1. Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler	12
2.1.1. Kitlesele açık çevrimiçi derslerin tarihsel gelişimi	12
2.1.2. Kitlesele açık çevrimiçi ders türleri.....	17
2.1.3. Kitlesele açık çevrimiçi derslerde araştırma eğilimleri ve öğrenme bağlamı.....	19
2.2. Öğrenme Sistemlerinde Kullanılabilirlik.....	25
2.2.1. Kitlesele açık çevrimiçi ders öğrenme sistemlerinde kullanılabilirlik.....	28
2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mesleki Gelişim Eğitimleri.....	34
2.3.1. Öğretmen mesleki gelişiminde kitlesele açık çevrimiçi dersler	39

2.3.1.1. Dünyada ve Türkiye’deki öğretmen mesleki gelişiminde kitlesel açık çevrimiçi derslere ilişkin yapılmış olan araştırmalar.....	42
2.3.1.1.1 Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğretim tasarımı.....	42
2.3.1.1.2. Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenme.....	47
2.3.1.1.3. Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde teknoloji.....	53
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Özel Eğitim.....	55
2.4.1.Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitimde görevli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve kitlesel açık çevrimiçi dersler.....	64
2.5. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve.....	77
2.5.1. Yetişkin eğitimi kuramı (Andragoji).....	77
2.5.2. Dönüşümsel öğrenme kuramı.....	80
2.5.3. Öğretmen mesleki gelişim eğitiminin değerlendirilmesi....	82
3. YÖNTEM.....	85
3.1. Araştırma Deseni.....	85
3.2. Araştırma Bağlamı	90
3.3. Araştırma Süreci	95
3.3.1. Birinci aşama: İhtiyaç analizi	95
3.3.1.1. İhtiyaç analizi örnekleme ve araştırma süreci.....	95
3.3.1.2. Veri toplama aracı.....	97
3.3.1.3. Verilerin analizi.....	99
3.3.2. İkinci aşama: İhtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda mesleki gelişim eğitiminin oluşturulması	99
3.3.2.1. Öğrenme malzemelerinin geliştirilmesi	102
3.3.2.2. Pilot uygulama	104
3.3.3. Üçüncü aşama: Mesleki gelişim eğitiminin uygulanması	106
3.3.4. Dördüncü aşama: Karma yöntem araştırması nicel boyutu.....	107
3.3.4.1. Nicel araştırma örnekleme	108

3.3.4.2. Veri toplama araçları ve süreci	109
3.3.4.3. Verilerin analizi	113
3.3.5. Beşinci aşama: Karma yöntem araştırması nitel boyutu.....	113
3.3.5.1. Nitel araştırma örnekleme	114
3.3.5.2. Veri toplama araçları ve süreci	115
3.3.5.3. Verilerin analizi	116
3.3.5.4. Kodlayıcı güvenirliği,.....	117
4. BULGULAR.....	119
4.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin KAÇD Uygulamalarıyla Sunulacak Bir Mesleki Gelişim Eğitimi Konusundaki İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular.....	119
4.2. Öğretmenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Hazırlanan KAÇD Dersinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Desteklemede Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular.....	126
4.3. Katılımcıların Ders ve Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	130
4.4. KAÇD Mesleki Gelişim Eğitiminin, Katılımcıların Pedagojik İçerik Bilgilerini Geliştirmelerine Etkisi.....	134
4.4.1.Katılımcıların KAÇD öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışlarına ilişkin bulgular	139
4.5. KAÇD Aracılığı ile Sunulan Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	140
4.5.1. Katılımcıların öğretmen mesleki gelişim eğitimi bağlamında KAÇD sistemi kullanılabilirliğine ilişkin bulgular.....	142
4.5.2. Katılımcıların KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitimi dersine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular.....	144
4.5.3 Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersine ilişkin öğrenme deneyimlerini yansıtan bulgular	150
4.5.4. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersi bağlamındaki etkileşimlerine ilişkin bulgular.....	153

4.5.5. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersi motivasyonlarına ilişkin bulgular.....	155
4.5.6. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimine ilişkin ders öncesi ve sonrası görüşlerini yansıtan bulgular.....	157
4.5.7. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri	160
5. SONUÇ ve TARTIŞMA	166
5.1. Sonuç.....	166
5.1.1. KAÇD ile sunulacak mesleki gelişim eğitime yönelik öğretmen ihtiyaçları.....	166
5.1.2. Ders tamamlama ve katılımcılara ilişkin genel sonuçlar.....	168
5.1.3. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD kullanılabilirliği.....	168
5.1.4. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD dersi ve ortamı.....	169
5.1.5. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme düzeyleri.....	170
5.1.6. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme deneyimleri.....	171
5.2. Tartışma.....	176
5.2.1. K/BYE görevli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve KAÇD türüne ilişkin eğilimleri.....	177
5.2.1.1. K/BYE görevli ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları.....	177
5.2.1.2. K/BYE görevli öğretmenlerin açık ve uzaktan öğrenme ve KAÇD türüne yönelik eğilimleri.....	181
5.2.2. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD kullanılabilirliği.....	184
5.2.3. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD Dersi ve Ortamı.....	189
5.2.4. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme düzeyleri.....	192
6. ÖNERİLER	198
6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	198

6.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öneriler.....	201
6.3. Araştırmacılar için öneriler.....	202
6.4. Üst düzey karar vericilere yönelik öneriler.....	203
KAYNAKÇA	204
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ.....	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1.	Dünyaca Ünlü KAÇD’lerdeki 2019-2020 Yılları Arasındaki Katılımcı Sayısı Değişimi.....	15
Tablo 2.2.	Class Central Platformu Üzerindeki KAÇD Konu Alanları ve Ders Sayıları.....	16
Tablo 2.3.	Türkiye’de Özel Eğitim Alanındaki Öğretmen ve Öğrenci Sayıları 2017/2018 Yılı Türkiye Özel Eğitim Genel Verileri.....	62
Tablo 2.4.	Düzeyle Göre Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi Alan Öğrenci Sayısı.....	66
Tablo 2.5.	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	75
Tablo 2.6.	KAÇD Platformlarında Özel Eğitim Alanına Yönelik Öğretmen Mesleki Gelişim Dersleri.....	76
Tablo 2.7.	Andragoji Yaklaşımında Süreç Bileşenleri.....	79
Tablo 2.8.	Guskey’nin Eğitim Alanına Yönelik Mesleki Gelişim Değerlendirme Modeli.....	83
Tablo 3.1.	İhtiyaç Analizine Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	97
Tablo 3.2.	“BEP Geliştirme” KAÇD Dersi Kapsamında Geliştirilen Etkinlik, Öğrenme Malzemeleri ve İlgili Hedefler.....	102
Tablo 3.3.	Pilot Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	104
Tablo 3.4.	Nicel Araştırmada Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	109
Tablo 3.5.	Uygulanan T-CSUQ-SV Anketi Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	110
Tablo 3.6.	Uygulanan MGP-KDA Anketi Güvenirliğine İlişkin Cronbach Alpha Değerleri.....	111
Tablo 3.7.	Karma Yöntem Araştırması Nicel Boyutu Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	112

Tablo 3.8.	Nitel Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Bilgiler.....	115
Tablo 3.9.	Nitel Araştırma Veri Toplama Sürecinde Kullanılan Görüşme Aracı ve Süresi.....	116
Tablo 4.1.	İhtiyaç Analizine Katılan Öğretmenlerin K/BYE Uygulamaları, AUÖ İlişkin Görüş ve Deneyimlerini Yansıtan Bulgular.....	119
Tablo 4.2.	Katılımcıların Sosyal Medya Araçlarını Kullanım Tercihleri....	120
Tablo 4.3.	Katılımcıların 2018-2019 Öğretim Yılı İçerisinde Sınıflarında Bulunan Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencilerin Yetersizlik Türü ve Sayısına İlişkin Bulgular.....	121
Tablo 4.4.	Katılımcıların K/BYE Yönelik Yetersizlik Türü Bağlamındaki İhtiyaçları.....	122
Tablo 4.5.	Katılımcıların KAÇD Uygulamalarıyla Sunulacak K/BYE İçerik Kapsamına Yönelik İhtiyaçları.....	123
Tablo 4.6.	Katılımcıların K/BYE İlişkin Olarak Kendilerini Mesleki Açından Geliştirmek İstedikleri Birinci Öncelikli Konu Alanları.....	125
Tablo 4.7.	KAÇD Öğrenme Sistemi Kullanılabilirliğine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	127
Tablo 4.8.	KAÇD Öğrenme Sistemi Kullanılabilirliği Kapsamındaki Alt Maddelere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	128
Tablo 4.9.	Katılımcıların Akadema Öğrenme Ortamının Kullanılabilirliği ve Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri.....	128
Tablo 4.10.	Katılımcıların Genel ve Alt Maddelere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular.....	130
Tablo 4.11.	Katılımcıların Ders ve Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşleri....	131
Tablo 4.12.	Katılımcıların Mesleki Gelişim Eğitimlerinin KAÇD Aracılığı İle Verilmesine Yönelik Görüşleri.....	132
Tablo 4.13.	Katılımcıların Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	136
Tablo 4.14.	Ön Test, Son Test ve Kısa Testlere İlişkin Bulgular.....	137

Tablo 4.15.	Test Puanları İkili Karşılaştırma Analizi (Pairwise Comparison).....	137
Tablo 4.16.	Katılımcıların Öğrenme Davranışlarına İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları.....	140
Tablo 4.17.	KAÇD Mesleki Gelişim Eğitimine İlişkin Katılımcıların Görüşlerini Yansıtan Kod, Kategori ve Temalar.....	140
Tablo 4.18.	Katılımcıların KAÇD Sistemine İlişkin Görüşleri.....	142
Tablo 4.19.	Katılımcıların KAÇD Mesleki Gelişim Dersine İlişkin Görüşleri.....	145
Tablo 4.20.	Katılımcıların Öğrenme Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	151
Tablo 4.21.	Katılımcıların Ders Bağlamındaki Etkileşimlerine İlişkin Bulgular.....	154
Tablo 4.22.	Katılımcıların Derse İlişkin Motivasyon Düzeylerini Etkileyen Nedenleri Açıklayan Bulgular.....	156
Tablo 4.23.	Katılımcıların Ders Öncesi ve Sonrası Görüşlerini Yansıtan Bulgular.....	158
Tablo 4.24.	Katılımcıların KAÇD Mesleki Gelişim Dersinin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri.....	161

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1.	Örgün Eğitim Kurumlarındaki Özel Eğitim Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	63
Şekil 2.2.	Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencileri Hariç Tutulduğunda Özel Eğitim Öğrenci ve Öğretmen Sayıları.....	63
Şekil 2.3.	Örgün Eğitim Okullarındaki Kaynaştırma Öğrencilerinin Kademelere Göre Dağılımı.....	67
Şekil 3.1.	Açımlayıcı Sıralı Desende Araştırma Süreci.....	86
Şekil 3.2.	Araştırma Soruları Bağlamında Yürütülen Araştırma Deseni ve Süreci.....	87
Şekil 3.3.	Açımlayıcı Sıralı Desende Tasarlanan Araştırma Akış Diyagramı.....	89
Şekil 4.1.	Katılımcıların Zaman İçindeki Öğrenme Düzeyleri.....	139

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1.	Açık Eğitim ve KAÇD’lerin Tarihsel Gelişimi.....	14
Görsel 2.2.	KAÇD Araştırma ve Teknoloji Eğilimleri.....	15
Görsel 2.3.	“MOOC” Terimine 2016-2021 Zaman Diliminde Gösterilen İlgi Çizelgesi.....	19
Görsel 2.4.	OECD Ülkeleri ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinlik Türü Sayısı ve Aldıkları Destek.....	60
Görsel 2.5.	OECD Ülkeleri ve Türkiye’deki Öğretmenlerin Katıldıkları ve Katılmaya İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Etkinlikleri....	60
Görsel 3.1.	“Açık Anadolu” Platformu ve Akadema Erişimi.....	90
Görsel 3.2.	Akadema Ders Kataloğu Sayfası ve BEP Geliştirme Dersi.....	91
Görsel 3.3.	Akadema Üzerinde BEP Geliştirme Dersi Kısa Tanıtım ve Derse Kayıt Sayfası.....	92
Görsel 3.4.	BEP Geliştirme Dersinin Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerinde Görünümü.....	93
Görsel 3.5.	Dersi Oluşturan Modüllerin Arayüzde Görünümü.....	94
Görsel 3.6.	Etkinliklerin Arayüzde Görünümü.....	94

KISALTMALAR DİZİNİ

AEK	: Açık Eğitim Kaynakları
AUÖ	: Açık ve Uzaktan Öğrenme
bKAÇD	: Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
CSUQ	: Computer System Usability Questionnaire
DEHB	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
gKAÇD	: Geleneksel Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
hKAÇD	: Harmanlanmış Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
ISO	: International Organization for Standardization
İBE	: İnsan Bilgisayar Etkileşimi
KAÇD	: Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
KÖÇD	: Küçük Özel Çevrimiçi Ders
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
mKAÇD	: Melez Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
MG	: Mesleki gelişim
MGP-KDA	: Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme
Anketi	
MOOC	: Massive Open Online Course
mgKAÇD	: Mesleki Gelişim İçin Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
MIT	: Massachusetts Institute of Technology
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and
Development	
ÖMG	: Öğretmen Mesleki Gelişimi
ÖYGGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ömgKAÇD	: Öğretmen Mesleki Gelişimi için Kitlese Açık Çevrimiçi
Ders	
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
pgKAÇD	: Profesyonel Gelişim için Kitlese Açık Çevrimiçi Ders
TALIS	: Teaching and Learning International Survey

T-CSUQ-SV	: Türkçe-Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi-Kısa Versiyonu
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu
TPACK	: Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi
TÜBA	: Türkiye Bilimler Akademisi
WCAG 2.0	: Web İçerik Erişilebilirliği İlkeleri 2.0

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın sorunu, amacı, önemi, varsayım ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Sorun

Açık ve Uzaktan Öğrenme (AUÖ) alanı en temel bileşenleri olan teknoloji, öğrenen ve öğretim boyutlarındaki gelişme ve değişimlerin getirdiği günümüz örneklerinden birisi de Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD)'dir. KAÇD'ler her ne kadar yeni bir kavram gibi gözükse de tarihsel dayanağı, “açık eğitim felsefesi” ve “açık eğitim” uygulamalarına uzanmaktadır (Bates, 2019, s. 370-380; Yuan ve Powell (2014, s. 6). KAÇD'ler genellikle tarihsel süreçte ortaya çıkan “bağlantıcı KAÇD” (bKAÇD) ve “geleneksel KAÇD” (gKAÇD) örnekleri temelinde yapılandırılmaktadırlar. Her iki tür arasındaki farklılığın nedeni benimsenen öğrenme teorisidir (Rodriguez, 2012). Gelişimsel süreçte iniş ve çıkışları gözlenen KAÇD'lere ivme kazandıran üç gelişmeden bahsedilebilir; melez (hybrid) KAÇD'lerin (mKAÇD) ortaya çıkması, üniversiteler tarafından ilgi görmeye başlaması ve araştırma eğilimlerinin artmasıdır (Bozkurt, Keskin ve Waard, 2016; Danek ve Hertzfeld 2019).

Coursera, Edx, Udacity ve FutureLearn gibi platformları bünyesinde barındıran ve yaklaşık 45.000 ders için arama motoru niteliği taşıyan Class Central platformu verilerine göre¹ 2019-2020 yılları arasında Coursera platformunda kullanıcı sayıları dört kat artarak 31 milyona ulaşmıştır. edX platformunda ise bu kullanıcı sayıları iki kat artarak 10 milyona, Future Learn platformu üzerinde ise yaklaşık dört kat artışla 5 milyona ulaşmıştır.

Dünya genelinde “Massive Open Online Course” teriminin arama sıklığını ve zamanını gösteren Google Eğilimleri (Google Trends) istatistiklerine göre² 2016-2019 yılları arasında arama sayılarının sabit bir şekilde devam ettiği görülürken, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında iniş-çıkışlar ile birlikte belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir.

¹ MOOC Roundup 2020: <https://www.classcentral.com/report/tag/mooc-roundup-2020/> Erişim tarihi: 23.08.2021

² Google Trends: <https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&q=massive%20open%20online%20course> Erişim tarihi: 06.09.2021

“Açık eğitim felsefesi”nin Türkiye’deki ilk örneği, 1980’li yıllarda yapılandırılan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemidir. Bu bağlamda, bir diğer önemli gelişmenin “Açık Eğitim Kaynakları”na (AEK) yönelik “Türkiye Bilimler Akademisi” (TÜBA) önderliğinde 2007 yılında “Açık Ders Malzemeler Projesi” nin başlatılmasının olduğu söylenebilir (Özkul ve Aydın, 2016, s. 642-643). 2014 yılında üniversitelerin sağlayıcı olduğu ilk KAÇD’ler görülmeye başlamış ve hemen ardından özel kurumlar tarafından da geliştirilmişlerdir.

Platformlarda ders sayılarının artması ve kullanıcıların eğilimlerinde görülen artışa paralel olarak KAÇD’ler araştırmacıların da dikkatini çekmektedir. 2008-2015 yılları arasında yayımlanmış olan 362 çalışmayı inceleyen Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter (2017, s.127) en fazla çalışılan konuların sırasıyla “teoriler ve modeller”, “öğrenen özellikleri” ve “öğretim tasarımı” olduğunu bildirmektedirler. Buna karşın en az çalışmaların ise “mesleki gelişim ve akademik destek” (% 3.3) ile ilgili olduğunu ifade etmektedirler. Lu vd., (2021) 2015-2020 yılları arasında KAÇD’lerde en çok araştırma yapılan üç konunun “öğrenen performansını etkileyen faktörler, ders bırakma oranları ve derse devam etme niyeti” ile ilişkili olduğunu ve bu üç konuyu araştırmak için ölçme aracı geliştirildiği ya da uyarlama yapıldığını açıklamaktadırlar. KAÇD’lerde diğer disiplin alanlarını da içine alan araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır ve daha sonraki çalışmalar için KAÇD’lere ilişkin kapsamlı bilgi edinebilmek amacıyla karma yöntem araştırması yürütülmesi önerilmektedir (Bozkurt, Özdamar-Keskin ve Waard 2016, s. 214).

KAÇD’lerin öğrenme sistemleri (platformları) aracılığı ile sunulması “İnsan Bilgisayar Etkileşimi” (İBE) çalışma alanı konularından “kullanılabilirlik” kavramını da beraberinde getirmektedir (Dumas ve Redish, 1999, s. 52). Kullanılabilirlik bilgisayar sistemlerinin yazılım kalite unsurları arasındadır (Harrati vd., 2016, s. 464). Kalitenin sağlanmasına katkı getirmesinin yanı sıra, öğrenme sistemlerinin kullanılabilirlik özelliği taşıması, kullanıcıları ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması anlamına da gelmektedir (Zaharias, 2004). Alanyazında KAÇD’lerde yüksek ders bırakma oranlarının arkasında yatan sebeplerin ortaya konmasında, bir öğrenme sistemi olarak KAÇD’lerin kullanılabilirlik özelliklerinin araştırıldığı ve bu noktada çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Araştırmalarda sistemlerin kullanılabilirliğini değerlendirmek için ekonomik olmaları bakımından çoğunlukla anketlerden yararlanılmaktadır.

Alanyazında sistemlerin kullanılabilirliğine ilişkin birçok avantajı açıklanmış olmasına rağmen, öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliğine dair sistemin tasarımı ya da geliştirilmesi yönünde katkı sağlayabilecek yeterli çalışma bulunmamaktadır. Buna paralel olarak Zaharias (2004), eğitim alanındaki çabalara karşın öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliğine ilişkin problemlerin devam ettiğini ifade etmektedir.

KAÇD platformlarının kullanılabilirliği kültürel özelliklerden etkilendiği için yerel bağlamda incelenmesi de gereklidir (Liu vd., 2020). Türkiye’de hem genel anlamda hem de KAÇD’lerde kullanılabilirlik ile ilgili sınırlı araştırma bulunmaktadır. Tokmak Sancar, Doğusoy ve Bilgiç (2020, s. 294-295) Türkiye’de 2014-2019 yılları arasında genel olarak kullanılabilirlik konusuna ilişkin araştırmaların arttığını belirtmekte ancak yine de sınırlı olduğuna dikkat çekmektedirler. Akgül, Türkiye’de “Akadema, Atademix ve Turkcell Academy” KAÇD platformlarının kullanılabilirliğe ilişkin iki araştırma yürütmüştür. Araştırmaların birisinde özel gereksinimli bireylerin (2018a, s. 26), diğesinde ise (2018b, s. 147-148) aynı bağlamda yaşça büyük yetişkinlerin sisteme erişilebilirliğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, platformların erişilebilirlik kriterlerine uymadığını açıklamaktadır. Bir diğör örnek ise Çelik (2020) tarafından doktora tezi kapsamında “Profesyonel Gelişim için Kitlesel Açık Çevrimiçi Ders” (pdKAÇD) Bilgeİş platformunun kullanılabilirliğinin incelenmesidir. Bu çalışmada anket ile katılımcıların görüşlerine başvurulmuş ve platformun kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten araştırmalar, KAÇD’lerin kullanılabilirliklerinin disiplinlere göre farklılaşabileceğini göstermektedir (Gamage, Perera ve Fernando, 2020).

KAÇD öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliklerine ilişkin araştırmaların sınırlı olmasının yanı sıra, Littlejohn vd. (2016), alanyazında yer alan araştırmaların KAÇD’lerde gerçekleşen öğrenmenin doğasını açıklamada yetersiz kaldığını belirtmektedirler. KAÇD’lerde başarı göstergesi olarak derse devam etmenin ve dersi tamamlamanın öğrenmeyi açıklamada ölçüt olarak kullanılması eleştirilmektedir (Jung ve Lee, 2019; Littlejohn vd., 2016; Shrader, vd., 2016). Alanyazında KAÇD’lerle ilgili araştırmalar, öğrenme sürecini başarılı ile tamamlayanlardan daha çok katılımcıların dersi bırakma oranları üzerinedir. Artan ders bırakma oranlarına rağmen KAÇD sayılarının her geçen gün artması, KAÇD ortamında başarılı olmak için gerekli olan özelliklerin ortaya konulması gerektiğini göstermektedir (Gamage, Fernando ve Perera (2014)).

Açık ve uzaktan öğrenme özellikle yaşam boyu öğrenenler için zaman ve mekanda bazı kolaylıklar sunması nedeniyle mesleki gelişim (MG) için tarihsel süreçte katkı sağlayan bir öğrenme yöntemi olmuştur (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019, s. 456; Lee, Mojika ve Lovett, 2020). Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme alanının mesleki gelişime katkıları 1950’li yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Banka personelinin hizmet içi eğitimi mektupla öğretim yoluyla 1956’da gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, 2017, s. 94-95).

KAÇD’lerin yapı ve işleyişine ilişkin değişkenleri uzman görüşüne başvurarak açıklayan Kesim ve Altınpulluk (2014), KAÇD’lerin bireysel ve mesleki gelişim için imkânlar sunduğunu, öğrenmenin bireyselleştirilebildiğini ve raporlanabildiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, uzun vadede hayat boyu öğrenme ve ekonomik boyutlarda da yarar sağlanabileceğini ifade etmektedirler.

Mesleki gelişimde, çevrimiçi ortamları en fazla kullanımını sağlık ve eğitim alanlarında olduğu görülmektedir (Freina ve Ott, 2015). Küresel işgücünün dijital becerilerini geliştirmek için iki stratejiden yararlanılabilir. Bunlar, hâlihazırda mesleki eğitim almakta olan öğretmenlerin eğitimi ve her düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitimidir (Gow 2009, s. 183). Bu sebeple, ÖMG dünya genelinde ülkelerin öncelikli politikaları arasındadır ve ulusal ya da işbirliğine dayalı uluslararası bir eğitim programının sunulmasını gerektirebilmektedir (Misra, 2018). Bunun en temel nedeni; eğitim geliştirilmek isteniyorsa, öğretmenin öncelikle gelişmesinin önkoşul olması ve gelişimde bir yatırım olarak görülmesidir (Bubb ve Earley, 2007).

ÖMG programları devlet ve kurum öncelikleri arasında yer almasına rağmen, uygulanmasında güçlükler bulunmaktadır (Misra, 2018). Eğitim ve okul bağlamında birçok değişim meydana gelmesi ve aynı zamanda etkili ÖMG uygulamalarının ortaya konulmasına rağmen, sınıflardaki değişimler beklenen düzeyin çok altındadır (Odden, Archibald, Fermanich ve Gallagher, 2002, s. 52; Guskey, 2002, s. 383). 1980’li yıllardan bu yana sunulan merkezi ÖMG etkinliklerdeki devletlerin rolünün değişmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerinin bireysel tercihlerde bulunabileceği, bu doğrultuda mesleki gelişimini zenginleştirebileceği fırsatlar yaratılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Bolam, 2000, s. 278; Bubb ve Earley, 2007, s. 27). MG eğitimlerinin hem sağlayıcı hem de katılımcılar açısından maliyeti ele alınması gereken diğer bir konudur (Misra, 2018; Odden, Archibald, Fermanich ve Gallagher, 2002, s. 65).

Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM), Mesleki

Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı” tarafından merkezi ya da mahalli olarak yürütülmektedir. 1960 yılında 2 ders ve 85 katılımcı ile başlayan öğretmen mesleki gelişim eğitimleri (ÖMG), 2018 yılına gelindiğinde sadece AUÖ yoluyla 19 hizmet içi eğitim ile 45.171 katılımcıya ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan program sayısı da fazladır. 2018 yılı “standart eğitim programları” sayısı 775’dir.

Alanyazında Türkiye’de yürütülmekte olan ÖMG’de sınırlılıklar bulunduğu açıklanmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016; Seferoğlu, 2004). Benzer şekilde, TALIS 2018 verilerine dayalı Türkiye’deki durumu yansıtan TEDMEM’e göre (2019), Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin MG eğitimlerine yönelik ihtiyaçları bulunmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ilk üç konu kapsayıcı eğitime ilişkin kültür ve dil farklılıkları ile özel eğitimidir (TEDMEM, 2019, s. 52).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de özel gereksinimli bireylerin hakları yasal çerçevede yapılandırılmakta ve korunmaktadır. MEB 2017-2018 verilerine göre³ Türkiye’de özel eğitim altında tüm kademelerde eğitimlerine devam eden toplam öğrenci sayısı 353.610’dur. Bu öğrencilerle çalışan öğretmen sayısı ise 12.846’dır. . K/BYE’ye dahil olan öğrencilerin toplam sayısı, özel eğitim öğrenci grubunun % 72.89’nu oluşturmaktadır. Bu oranın yüksek olmasının nedeni “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”⁴ (2018) kararlarını yansıtmasıdır.

Türkiye’deki tüm kademelerdeki öğrenci ve öğretmen sayısı içerisinde özel eğitim alanı azınlığı oluşturmaya rağmen alanyazında özel eğitim öğrencileri ve öğretmenlerinin birçok konuda zorluk yaşadığı belirtilmektedir. Özyürek (2008) Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli sebeplerden dolayı öğretmen yeterliliklerini geliştirmede etkisiz kaldığını ve bu durumdan en çok etkilenen alanlardan birisinin de özel eğitim alanı olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin sayısındaki artış, bu bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri ve özellikle bu alanda uzmanlaşmış öğretmen sayısı, bilgi ve yeterlilikleri gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Ergül, Baydık ve Demir 2013; Karasu ve Aykut ve Yılmaz, 2014; Özyürek

³ MilliEğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018 – 2019:

http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_organ_egitim_2018_2019.pdfErişim tarihi:23.12.2019

⁴ Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> Erişim tarihi:23.12.2019

2008; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017). Alanyazında ÖMG ilişkin en fazla ihtiyaç belirtilen alanlardan birisi olmasına rağmen, Kaya (2020) 2018 yılında MEB tarafından sağlanan mesleki eğitim bağlamında 168 konu içerisinde özel eğitim konu alanında sadece 1 etkinlik (% 0.35) düzenlendiğini belirtmektedir. K/BYE yönelik yapılan çalışmalar, daha çok öğrenci özellikleri, tutum ve genel durumu açıklamaya yöneliktir ve sorunlara çözüm üretmekte yetersiz kalmaktadır (Batu vd., 2018, s. 577; Sucuoğlu 2005). Öğretmen yetiştirme programları, K/BYE’de görevli öğretmen yeterliliklerine, tutumlarına ilişkin sorunlar bulunmakta ve bu durumdan özel gereksinimli öğrenciler etkilenmektedirler (Akcan ve İlgar 2016; Batu, 2018; Öztürk, Ballıoğlu ve Şen 2014; Rakap, Birkan ve Kalkan 2017; Yıldırım 2016).

ÖMG eğitimlerin iyileştirilmesine dair öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği ilk üç konu “eğitimlerin yaygınlaştırılması, farklı yöntemler kullanılması ve gönüllülük esasında dikkat edilmesi”dir (Tekin, 2020). Öğretmenlerin MG ihtiyaçlarının yoğunluğu, çeşitliliği, maliyeti ve yüksek katılımcı sayılarının yanı sıra, hizmet içi eğitimde yüz yüze eğitim için zaman ve mekan planlamasının güç olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerinin AUÖ yoluyla verilme eğiliminin arttığı görülmekte (Tekin, 2020) ve ÖMG’de kitlesellik ve açıklık ilkelerini ön plana çıkmaktadır (Misra, 2018, s. 67).

Öğretmen mesleki gelişiminde belirtilen sorun alanlarına çözüm getirmesi bakımından KAÇD’lerin (ömgKAÇD) öğretmenlere fırsatlar sunması beklenmektedir. Ancak, ömgKAÇD’lerin kullanımı hala yaygın değildir (Taranto ve Arzarello, 2020, s. 843-844). 900’den fazla üniversitenin sunduğu derslerin kataloglandığı “Class Central” platformu, 2021 yılı itibari ile öğretmen mesleki gelişim sekmesi altında ÖMG’ye yönelik ücretli ve ücretsiz 364 ders bulunmaktadır. Öğretmenler, öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen KAÇD’lerin, teknoloji bağlamındaki becerilerini geliştirmek ya da dil öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Özel eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim (K/BYE) ya da bu konu alanının alt boyutlarına yönelik öğretmenler için tasarlanan KAÇD’ler sınırlıdır.

ömgKAÇD’lere yönelik araştırma konu alanları “pedagoji, öğrenen ve teknoloji” başlıkları altında toplanmaktadır (Cinganotto ve Cuccurollo, 2019, s. 265). Türkiye’de ömgKAÇD bağlamında iki araştırma bulunmaktadır. Yapılmış olan bu iki araştırma katılımcıları, Türkiye’de okullarda aktif görev yapan öğretmen çeşitliliğini yansıtmakta yetersizdir (Sezan 2020; Vezne 2020). Çalışmalar çeşitli KAÇD’lere katılan öğretmen

deneyimleri, görüşleri ve memnuniyetlerini yansıtmayı amaçlamakta ve sonuçları hedef kitlenin KAÇD'lere dair bakış açılarını ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak, KAÇD'lerin ÖMG'yi sunmada yeni olmasından dolayı daha fazla uygulama örnekleri ve araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Ji ve Cao, 2016, s. 2062).

ömgKAÇD için uygulama örnekleri oldukça sınırlıdır. Araştırmalar öğretmenlerin MG'de en çok gereksinim duyduğu konu alanlarının özel eğitim, K/BYE ve alt boyutlarının olduğunu göstermektedir. Ancak, bu konu alanlarında öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilecek yerel bir KAÇD'e rastlanmamıştır. Alanyazında KAÇD platformlarının kullanılabilirliğinin kültür ve disiplinlere göre farklılaşabileceği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, ÖMG'de KAÇD'lerin fırsat sunduğunu birçok araştırma sonucu ortaya koymaktadır. Bu sebeplerden dolayı, ömgKAÇD'lerin sunulduğu platformların kullanılabilirliğinin özellikle yerel bağlamda bir bütün olarak incelenmesi önem arz etmektedir. Ancak, öğretmenlerin KAÇD platformlarında erişilebilirlik, arayüz, bilgi sistemi, kullanım kolaylığı, memnuniyet ve motivasyonlarını etkileyen faktörleri ortaya koyan ve ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olup olmadığını inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra, ömgKAÇD'lerde katılımcıların öğrenmelerinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili de belirsizlikler bulunmaktadır.

Bu nedenlerden dolayı K/BYE konu alanında öğretmen ihtiyaçlarını temel alan bir ömgKAÇD'in geliştirilerek, katılımcıların öğrenme sisteminin (platformunun) kullanılabilirliğine ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesine ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin ortaya konmasına gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, KAÇD platformunun kaynaştırma bütünleştirme eğitiminde görevli ilkökul öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılabilirliğini incelemektir. Bu amaçla, aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmaktadır.

1. K/BYE'de görevli ilkökul öğretmenlerinin KAÇD uygulamalarıyla sunulacak bir eğitim konusundaki ihtiyaçları nelerdir?
2. Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan KAÇD dersinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede kullanılabilirliği ne düzeydedir?

3. Katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nedir?
4. KAÇD mesleki gelişim eğitiminin, katılımcıların pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine etkisi nedir?
 - Katılımcıların KAÇD öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışları nedir?
5. KAÇD öğrenme sisteminin öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

1.3. Önem

2019-2020 yılları arasında dünya çapındaki üç popüler KAÇD platformunun kullanıcı sayısı 46 milyon civarındadır⁵. Platformlarındaki kullanıcı sayılarının artışıyla birlikte ilgili araştırmaların sayısı da artmıştır. Alanyazında ilk araştırmalar “teoriler ve modeller”, “öğrenen özellikleri” ve “öğretim tasarımı” (Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter, 2017) üzerine yapılmışken daha sonra araştırmaların yönelimi “öğrenen performansını etkileyen faktörler, ders bırakma oranları ve derse devam etme niyeti” (Lu vd., 2021) ile ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırmalarda en çok dikkat çeken konu, KAÇD’lerin en büyük sınırlılığı olarak ders bırakma oranları üzerinedir. Ancak, aynı zamanda alanyazında bu durumun gerçekten bir sınırlılık olup olmadığı tartışılmakta ve dersi tamamlamanın öğrenmeyi açıklamada ölçüt olarak kullanılması eleştirilmektedir (Jung ve Lee, 2019; Littlejohn vd., 2016; Shrader, vd., 2016). Dolayısıyla, araştırmalar KAÇD’lerde gerçekleşen öğrenmenin doğasını açıklamada yetersiz kalmaktadır (Littlejohn vd., 2016).

Bu araştırmada, geliştirilen ömgKAÇD’in öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerine yönelik öğrenmelerini destekleyip desteklemediğinin incelenmesi bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. ömgKAÇD’nin katılımcıların öğrenmesinde anlamlı bir şekilde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı öğretmen gereksinimleri için hazırlanacak ömgKAÇD’ler için örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Alanyazında sistemlerin kullanılabilirliğine ilişkin birçok avantajı açıklanmış olmasına rağmen, platformların kullanılabilirliğine ilişkin, sistemin tasarımı ya da geliştirilmesi yönünde katkı sağlayabilecek yeterli çalışma bulunmamaktadır. Eğitim

⁵ MOOC Roundup 2020: <https://www.classcentral.com/report/tag/mooc-roundup-2020> Erişim tarihi: 23.08.2021

alanındaki çabalara rağmen, öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliğine ilişkin problemler devam etmektedir (Zaharias, 2004). Bir diğer sorun ise dünya genelindeki KAÇD sağlayıcılarına ilişkin birçok araştırma, geliştirme çabaları olmasına rağmen, yerel bağlamdaki KAÇD'lere yönelik öğrenme ve kullanılabilirliğe ilişkin yeterli araştırma bulunmamasıdır.

Bu araştırma öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmiş bir mesleki gelişim eğitimi kapsamında KAÇD platformunun (Akadema) algılanan kullanılabilirlik düzeyini incelemesi bakımından alanyazındaki boşluğu doldurmaktadır. Araştırma sonuçları ömgKAÇD'lerin kullanılabilirlik açısından farklılaştırılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, ömgKAÇD'lerde kullanılabilirlik düzeyinin artırılmasına yönelik uygulayıcı ve araştırmacılar için öneriler sunulmaktadır.

Bu araştırmanın KAÇD'lerde ÖMG'ye yönelik katılımcıların öğrenmesi ve KAÇD platformunun kullanılabilirliğine ilişkin uygulayıcı ve araştırmacılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

KAÇD'ler hayat boyu öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vermesi bakımından mesleki gelişim alanında tercih edilmektedir. Alanyazında, mesleki gelişim açısından Türkiye bağlamında en çok bilgi ve beceri gereksinimi olan gruplar arasında öğretmenlik mesleği içerisindeki özel eğitim alanı olduğu belirtilmektedir. Bu konu alanı içerisinde ise öğretmenlerin K/BYE ve alt boyutlarına yönelik birçok sorun yaşadığı görülmektedir. Alanyazında ÖMG'nin uygulanmasına ilişkin sorunlarda göz önüne alındığında, ömgKAÇD'lerin öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerinde fırsatlar sunabileceği belirtilmektedir. Araştırma kapsamında ÖMG için bir KAÇD dersi geliştirilmiştir. Bu bağlamda yerel bir örnek olması açısından alanyazına katkı sağlamaktadır. KAÇD dersi oluşturulmadan önce ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda KAÇD türü ve içerik belirlenerek oluşturulmuştur. Bu noktada ihtiyaç analizi sonuçları alanyazın ile paralellik göstermiş ve KAÇD içeriğinin K/BYE başlığı altındaki “BEP Geliştirme” konu alanına yönelik ilkökuldaki öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere KAÇD dersi geliştirilmiştir. Tasarlanan ders, pilot uygulaması yapılarak gerekli düzenlemeler sağlandıktan sonra gerçek eğitim uygulaması yapılmıştır. Öğretmen mesleki gelişiminde ömgKAÇD ders oluşturma süreci ve araştırma sonuçları uygulayıcılar için örnek teşkil etmektedir.

Bu araştırma başta AUÖ olmak üzere özel eğitim, ÖMG ve “İnsan Bilgisayar Etkileşimi” (İBE) çalışma alanı konularını içine alması bakımından disiplinlerarası bir çalışmadır.

Bu araştırmanın yöntemine ilişkin olarak karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desende tasarlanmış olması, ömgKAÇD’lerde öğrenme ve platformun kullanılabilirliğini derinlemesine açıklanmasını sağlamıştır. Araştırmada, yetişkin eğitimi kuramı (andragoji) dersin tasarım sürecine katkı sağlarken, dönüşümsel öğrenme kuramı ise katılımcıların duygu, düşünce ve bilgilerinin dönüşümünü açıklamakta destek olmuştur. ÖMG değerlendirilmesinde, Guskey’nin eğitim alanına yönelik mesleki gelişim değerlendirme modelinin temel alınması, mesleki gelişimin bir bütün olarak görülebilmesini sağlamıştır. Mesleki gelişimin temel amacının sınıftaki öğrencinin öğrenmesini daha başarılı kılmaya odaklanması ve bu süreçte görev alan tüm paydaşları içine alan bir değerlendirme gerçekleştirebilmek için yol gösterici olması, KAÇD ile gerçekleştirilen bir ÖMG programının etkili bir şekilde değerlendirilmesini mümkün kılmıştır. Bu sebeple, araştırmanın dayandığı üç kavramsal ve kuramsal bağlamın gelecek araştırmacılara öngörü oluşturacağı düşünülmektedir. Son olarak, KAÇD’ler ve ÖMG’ye yönelik öneriler sunulmakta ve üst düzey karar vericilere fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Akadema KAÇD platformu üzerinde derse kayıtlı ve araştırmaya gönüllü olarak katılanların anket formlarını KAÇD dersi deneyimlerini göz önüne alarak doldurdıkları, içerik bilgi düzeylerini gösteren ön test, kısa testler ve son test sorularını yardımsız, bireysel bilgi ve düşünceleri doğrultusunda cevapladıkları ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde deneyimlerini içtenlikle aktardıkları varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD):

“Aynı anda çok fazla sayıda bireyin katılabildiği, belirli bir süre içerisinde belirli bir konuya yönelik öğrenme amaçlarına ulaşmak için yine belli bir program takip eden İnternet ortamında çeşitli platformlar üzerinden verilen ve genellikle katılımın ücretsiz olduğu kitlesel derslerdir. Çoğunlukla krediye sahip olmamakla birlikte pek çok KAÇD sağlayıcısı ücret karşılığında dersin tamamlandığına ilişkin sertifika vermektedir.” (AUO Sözlük, 2017).

Pedagojik İçerik Bilgisi:

“Pedagojik içerik bilgisi, belirgin bir konu alanına ilişkin pedagojik bilgiyi ifade etmektedir. Öğretme amacıyla, pedagojik bilgi bağlamında bir alana ait içerik bilgisindeki dönüşüm sürecidir.” (Koehler ve Mishra, 2009, s. 64).

“Pedagojik içerik bilgisi, pedagoji ve içerik bilgisinin kesişimi ile oluşan bir bilgi türü olarak ifade edilmektedir. Bu bilgi türü, öğretmenlerin konu alanın öğretimine ilişkin sahip olduğu bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi alanı, belirli bir alana yönelik etkili öğretimin sağlanmasını ifade etmektedir. Genel olarak bu alan, her bir konu alanının öğretimine ilişkin pedagoji bilgisinin birbirinden farklılık göstermesi gerektiği temeline dayanmaktadır” (Yurdakul ve Odabaşı, 2013, s. 46).

Kullanılabilirlik:

“Bir sistem, ürün ya da hizmetin belirli kullanıcılar tarafından, belirlenmiş olan hedefleri, belirli bir bağlam içerisinde etkili, yeterli ve memnun bir biçimde kullanılabilmesi derecesidir”⁶

Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları (K/BYE):

“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek hizmet eğitimleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim”⁷

BEP Geliştirme:

“Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını”⁸

Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen terimler birbirinin yerine kullanılmıştır;

- Platform: sistem, öğrenme sistemi
- Öğrenen: katılımcı, kullanıcı, öğretmen

⁶ Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı (ISO) ISO 9241-11:2018:

<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en> Erişim tarihi:21.08.20021

⁷ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018): <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> Erişim tarihi: 23.12.2019

⁸ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018): <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> Erişim tarihi: 23.12.2019

2. ALANYAZIN

2.1. Kitlesele Açık Çevrimiçi Dersler

Teknolojik gelişmeler ile birlikte enformasyon çağında toplumların sosyal yapıları arasındaki iletişimin türü ve yönündeki değişimler, “ağ toplumu”na doğru bir ilerleyişe sebep olmuş ve beraberinde başta ekonomi, kültür ve toplumsal yapıda köklü değişikliklere neden olmuştur (Castells, 2010). Teknoloji vasıtasıyla kurulan ağlar hem bilgi akışını hızlandırmakta hem de dijital öğrenme sosyal ortamlarını genişletmektedir. Bu sebeple, öğrenmeye ilişkin olarak dijital çağın toplumsal, kurumsal ve öğrenen ihtiyaçlarını karşılamada “bağlantıcılık öğrenme teorisi” ön plana çıkmaktadır (Siemens, 2005) Buna paralel olarak iletişimin temel dayanağı olarak teknolojiden yararlanan AUÖ’de “bağlantıcılık yaklaşımı”nı temel alan ağlara dayalı uygulamalar ortaya çıkmaya başlamıştır (Bates 2019; Canole 2016; Dron 2019, s. 53-55; Siemens 2005). Bu değişimlerin getirdiği günümüz öğrenme örneklerinden birisi de KAÇD’dir.

Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü’nde KAÇD şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Aynı anda çok fazla sayıda bireyin katılabildiği, belirli bir süre içerisinde belirli bir konuya yönelik öğrenme amaçlarına ulaşmak için yine belli bir program takip eden internet ortamında çeşitli platformlar üzerinden verilen ve genellikle katılımın ücretsiz olduğu kitlesele derslerdir. Çoğunlukla krediye sahip olmamakla birlikte pek çok KAÇD sağlayıcısı ücret karşılığında dersin tamamlandığına ilişkin sertifika vermektedir.” (AUO Sözlük, 2017)

2.1.1. Kitlesele açık çevrimiçi derslerin tarihsel gelişimi

KAÇD’lerin tarihsel dayanağı “açık eğitim” uygulamalarına uzanmaktadır. Eğitimi herkese açık duruma getirmeyi amaçlayan bu felsefenin iki örneğini “açık üniversiteler” ve AEK’dır. Bu eğitim politikası kapsamında, İngiltere’de 1870 yılında 5-13 yaşlarında öğrenenlerin eğitime erişimi için Eğitim Yasası’nın kabul edilmiştir. Bunu takiben, 164 ülkeyi kapsayan “Herkes İçin Eğitim” hareketi ile birlikte de daha geniş kapsamdaki öğrenen grubuna, eğitimi açık hale getirmek için çaba harcanmıştır. Yükseköğretim bağlamında ise, “açık eğitim” in büyük ölçekli ve başarılı örnekleri 1971’de açılan İngiliz Açık Üniversitesi, Athabasca Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Universitas Terbuka (Endonezya) ve Güney Afrika Üniversitesi’dir (Bates, 2019, s. 370-380).

21. yüzyılın başında açık eğitim felsefesinin uzantısı olan AEK’yı sağlayan platformlara örnek olarak 2002 yılında Massachusetts Institute of Technology (MIT)’nin OpenCourseWare, 2006 yılında İngiliz Açık Üniversitesi’nin OpenLearn girişimlerini

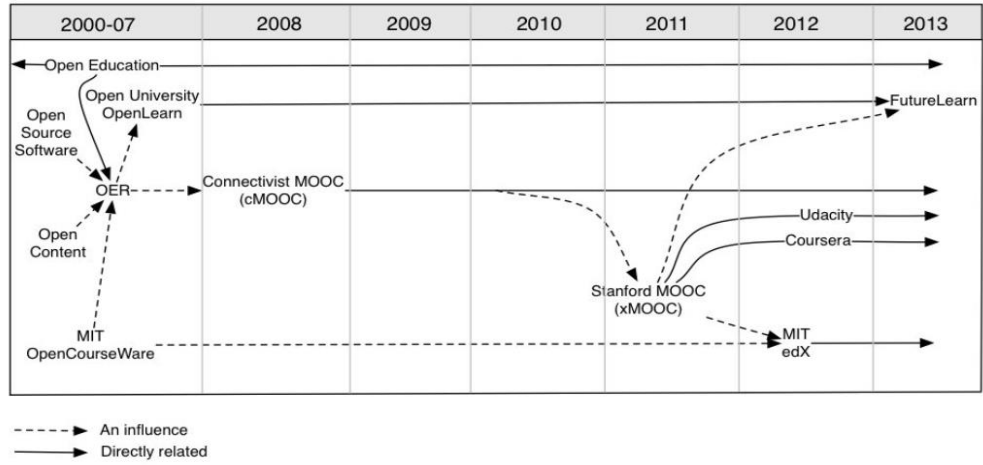
örnek verilebilir (Yuan ve Powell, 2014, s. 6). Buna ilaveten, Bates (2019) 2007 yılında Apple tarafından geliştirilen iTunesU platformunu ve bunun yanı sıra “Creative Commons” lisansı ile korunan AEK örnek olarak göstermektedir. Muller (2015) diğer açık kaynak alanının daha da genişlediğini ve “açık veri”, “açık bilim”, “açık uygulamalar” gibi kavramların ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, KAÇD’lerin öğrenme hizmetleri sunması, öğrenme topluluğu oluşturmayı mümkün kılması, öğrenmenin değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi açısından “açık kaynaklar”dan farklılaştığını belirtmektedir.

“Açıklık” teriminin anlamı ve uygulanma şekillerine odaklanan Wiley “açık kaynaklar”ın özelliklerine ilişkin beş temel unsur “yeniden kullanım” (reuse), “saklama” (retain), “yeniden düzenleme” (revise), “karıştırma” (remix), “yeniden dağıtım” (redistribute) olarak tanımlamaktadır. Udacity ve Coursera gibi iş modeli olarak kurulan KAÇD’lerin “eğitimde açıklık” kavramının gerekliliklerini tam olarak yerine getirmediği için eleştirmektedir (2015, s. 3-6).

“Açık kaynaklar” herkesin kullanımına açık, ücretsiz ve gerektiğinde lisans çerçevesinde uyarlanabilir ya da değiştirilebilir olmalarına rağmen daha çok içeriği temsil eden, durağan öğrenme materyalleridir ve ders özelliği taşımamaktadır (Bates, 2019, s. 373).

Eğitimde açıklık fikrinin ders formunda sunulması, Kanada’da 2008 yılında Manitoba Üniversitesi’nde Siemens ve Downes tarafından verilen “Bağlantıcılık ve Bağlantıcı Bilgi” dersi ile gerçekleştirilmiş ve yine aynı yılda ilk KAÇD terimi bu ders için Dave Cormier tarafından kullanılmıştır. Ders üniversiteye kayıtlı 25 öğrenenin yanı sıra tüm dünyadan 2.300 öğrenen katılmıştır. KAÇD’lerin ikinci örneği ise 2011 yılında Stanford üniversitesinden Sebastian Thrun ve arkadaşlarının “Yapay Zekâya Giriş” dersini tüm dünyadan herkesin erişimine açması ile olmuştur. Ders, 190 ülkeden 160.000 katılımcıya ulaşmıştır. Bu iki örneğin hemen ardından MIT tarafından edX ve Açık Üniversite tarafından da FutureLearn KAÇD platformları geliştirilmiştir. Ayrıca Stanford Üniversitesi öğretim üyeleri, KAÇD’leri bir iş modeli olarak düşünerek Udacity ve Coursera’yı kurmuşlardır (Yuan ve Powell, 2013, s. 6).

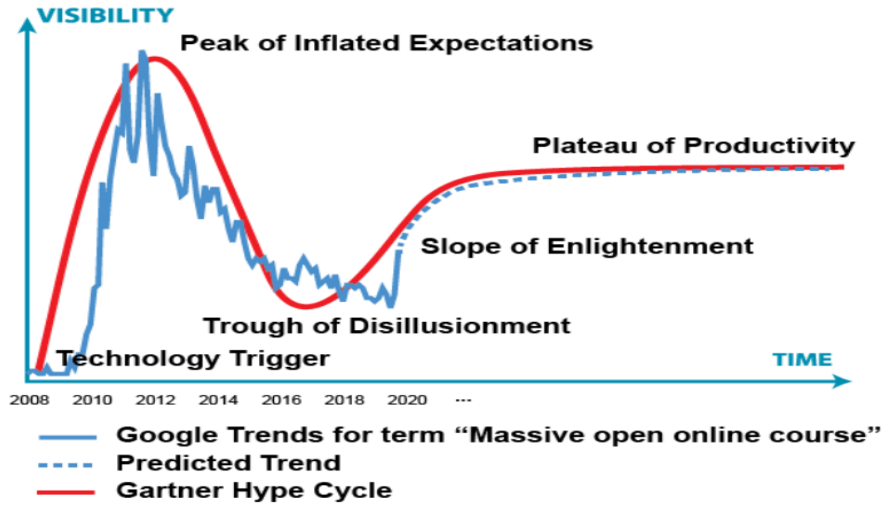
Açık eğitim ve KAÇD’lerin tarihsel gelişimini ve kurumları etkileyen önceki uygulamaları Yuan ve Powell (2019) aşağıda bulunan Görsel 2.1. ile özetlemektedirler.



Görsel 2.1. Açık eğitim ve KAÇD'lerin tarihsel gelişimi (Yuan ve Powell,2013, s.6)

Bozkurt, Keskin ve Waard (2016) alanyazına dayalı olarak Gartner'ın Teknoloji İlerleme Döngüsündeki eğilimleri açıklamışlardır. Buna göre, 2012 yılındaki KAÇD yükselme eğilimini, ticari amaçlı kurulan KAÇD platformlarına, 2013 yılındaki düşüşün ardından tekrar yükselişe geçmesini ise mKAÇD'lerin ortaya çıkması, ilgili araştırmaların artması, yükseköğretim bağlamında değerlendirilmesi ile ilişkili olduğunu bildirmektedir. Bunun yanı sıra, 2015 yılı sonrasında KAÇD'lerin yükseköğretimin bir parçası haline gelmesi, yaşam boyu öğrenenler tarafından tercih edilmesi gibi nedenlerle verimlilik platosuna doğru kısa sürede geçeceğine inandıklarını belirtmektedirler.

Buna benzer bir şekilde, KAÇD'lere yönelik eleştirilerin 2030 yılına kadar ortadan kaldırılabilmesine yönelik olarak yapılabilecekleri araştıran Danek ve Hertzfeld (2019) Gartner'ın Teknoloji İlerleme Döngüsünü, tahmin edilen eğilim ve kullanıcıların Google arama eğilimlerini Görsel 2.2'de sunulan tek bir grafik üzerinde birleştirerek yorumlamışlardır. Buna göre, araştırma eğilimleri ile teknolojik eğilimlerin paralel iniş ve çıkışlar gösterdiğini, 2012 yılında büyük üniversitelerin gKAÇD temelinde dersler açmaları ile en yüksek eğilimin yakalandığını ancak 2013 yılında belirgin bir ilgi kaybının olduğunu belirtmektedirler.



Görsel 2.2. KAÇD araştırma ve teknoloji eğilimleri (Danek ve Hertzfeld, 2019)

Class Central platformu günümüz en büyük KAÇD sağlayıcıları olan Coursera, Edx, Udacity ve FutureLearn gibi platformları bünyesinde barındırmakta ve yaklaşık 45.000⁹ ders için arama motoru niteliği taşımaktadır. Bunun yanı sıra, düzenli olarak raporlar da hazırlamaktadırlar. Class Central'ın 2019 ve 2020 yıllarına dair platform üzerindeki kullanıcı sayılarını gösteren Tablo 2.1. KAÇD'lerin hacminin arttığını göstermektedir.

Tablo 2.1. Dünyaca ünlü KAÇD'lerdeki 2019-2020 yılları arasındaki katılımcı sayısı değişimi¹⁰

	2019	2020	Toplam
Coursera	8 M	31M	76 M
EdX	5 M	10 M	35 M
Future Learn	1.3 M	5 M	15 M
Class Central	350 k	800 k	2.3 M

KAÇD'ler başta bilgisayar bilimleri olmak üzere birçok farklı konu alanında öğrenenler için fırsatlar sunmaktadır. Tablo 2.2'de 2021 yılı itibari ile Class Central platform üzerindeki ders sayıları ve konu dağılımları verilmiştir.

⁹ About Class Central: <https://www.classcentral.com/about> Erişim Tarihi: 23.08.2021

¹⁰ MOOC Roundup 2020. <https://www.classcentral.com/report/tag/mooc-roundup-2020> Erişim Tarihi: 23.08.2021

Tablo 2.2. *Class Central platformu üzerindeki KAÇD konu alanları ve ders sayıları*

KAÇD konu alanı	Sunulan ders sayısı
Programlama	8820
İşletme	8769
Sanat & tasarım	5086
Bilgisayar bilimi	4958
Beşeri bilimler	2818
Sosyal bilimler	2465
Mühendislik	2245
Fen bilimleri	2147
Eğitim & öğretim	1878
Sağlık & tıp	1816
Kişisel gelişim	1623
Veri bilimi	1311
Matematik	844
Toplam	44.780

21. yüzyıl AUÖ çalışma alanındaki tüm değişimlerin gerekli kıldığı “açıklık” olgusunun önemi, bu bilimsel çalışma alanının “Açık ve Uzaktan Öğrenme” olarak evrilmesi ile de daha da iyi anlaşılmaktadır. “Açık eğitim felsefesi”nin Türkiye’de yaygınlaşma süreci, dünyada olduğu gibi öncelikle AEK’ nın hayata geçirilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Türkiye’deki AEK projesi, 2007 yılında TÜBA önderliğinde “Açık Ders Malzemeler Projesi” olarak başlamıştır. Projenin temel amacı, Türk yükseköğretim kurumlarından bir konsorsiyum oluşturulması, öğretim üyelerinin ders eğitim kaynaklarını paylaşması ya da dış kaynaklı AEK’larının Türkçe’ye çevrilmesi konusunda teşvik edilmesi yönündedir (Tüba Açık Ders Malzemer Projesi, 2006-2011). İçeriklere erişim ulusal AEK platformunda toplanmakta ve üniversitelerin portallarına erişim sağlanmaktadır.

Türkiye’de KAÇD platformlarının ilk örnekleri üniversitelerin katkısıyla 2014 yılında görülmeye başlanmıştır. Anadolu Üniversitesi tarafından 2014 yılında alt yapı çalışmaları tamamlanan Akadema KAÇD platformuna¹¹, 2015 yılında verilen 7 derse 2.500 öğrenen kayıt olmuştur. Derslerin konu alanları daha çok sosyal bilimler ve beşeri bilimler üzerinedir (Aydın, 2017). 2021 yılında Akadema platformu üzerinde 10 kategoride 86 ders bulunmaktadır. Benzer şekilde 2014 yılının sonlarında alt yapı

¹¹ Akadema: <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaAbout>. Erişim tarihi: 10.08.2021

çalışmalarını tamamlayan Atatürk Üniversitesi, AtademiX KAÇD platformu çatısında üç ders açılmıştır. AtademiX platformunda dersler 2021 yılı itibari ile ikisi sertifika programı olmak üzere toplam 21’dir. AtademiX platformunda dersler, “halka yönelik, sektörel, akademik ve üst düzey akademik” olmak üzere 4 kategoride oluşturulmuştur (Aydemir vd., 2016, s. 62). Bu gelişmelerin yanı sıra, 2014 yılında Koç Üniversitesi Coursera platformu üzerindeki bazı dersleri Türkçe’ye çevirmiş ve Türkçe bir ders sunmaya başlamıştır (Akgül, 2018, s. 26). Khan Akademi ve MIT işbirliği ile 2014 yılında geliştirilen bir diğer KAÇD platformu Turkcell Akademi’dir.¹² Bu platformda hem ücretli hem de ücretsiz dersler yer almaktadır. Ders kategorileri arasında “engelsiz eğitim” de bulunmaktadır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi önderliğinde Türkiye’de çalışanların mesleki gelişimleri ve işverenlerin yönetsel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak Bilgeiş KAÇD platformu¹³ oluşturulmuştur. İstanbul Teknik Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesinin sağlayıcı oldukları ÜniversitePlus¹⁴ bir diğer KAÇD platformudur. İstanbul İşletme Enstitüsü¹⁵ ise 13 kategoride dersler sunan üniversitelerden bağımsız, özel bir KAÇD platformudur. Yaşar Üniversitesi AEK’nin yanı sıra, “Türkçe Öğreniyorum” platformu¹⁶ adı altında Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretime odaklanan KAÇD sunmaktadır (Ozan ve Özarslan, 2019).

2.1.2 Kitlesele açık çevrimiçi ders türleri

KAÇD’ler temel olarak bağlantıcı KAÇD (bKAÇD) ve geleneksel KAÇD (gKAÇD) olmak üzere sırasıyla 2008 ve 2011 yıllarında iki türde ortaya çıkmıştır. Her iki tür arasında farklılığın temelini dayandıkları öğrenme teorisi oluşturmaktadır (Rodriguez, 2012). Siemens ve Downes’in bağlantıcılık öğrenme teorisi ilkelerini uygulamaya dönüştürdükleri ilk ders bKAÇD türündedir ve 2008 yılında sunulmuştur. Downes (2008 s.2) Siemens’in “bağlantıcılık” terimini bilginin ağlar üzerinde dağılık

¹² Turkcell Akademi: <http://www.turkcellakademi.com/yarim/turkcell-akademi-nedir/100> Erişim tarihi: 06.09.2021

¹³ Bilgeİş: <https://bilgeis.net/tr/page/sayfalar/12/bilgeis-nedir> Erişim tarihi: 06.09.2021

¹⁴ ÜniversitePlus : <https://www.universiteplus.com> Erişim tarihi: 06.09.2021

¹⁵ İstanbul İşletme Enstitüsü: <https://www.iienstitu.com/> Erişim tarihi: 06.09.2021

¹⁶ Türkçe öğreniyorum: <https://turkish.yasar.edu.tr/> Erişim tarihi: 06.09.2021

olması, öğrenme için ağları kullanabilme ve ağlar arasında gezinebilme yeteneği” olarak aktarmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenmede ağların başarısını “çeşitlilik”, “özerklik”, “açıklık” ve “bağlantısallık” ile ilişkilendirmektedir. bKAÇD’lerde öğrenenin bağımsız olması, ağlar üzerinde diğer öğrenenlerle etkileşimi ön plandadır (Canole, 2016). Genellikle merkezi olarak yapılandırılmayan ve içeriğin dağınık olarak bulunduğu bKAÇD’lerde, öğrenenlerden “öz-yönetimli” öğrenenler olmaları, kendi öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenmelerini ve yönünü belirlemeleri, sosyal ağlar başta olmak üzere çeşitli araçlar ile bilgiye ulaşmaları ve öğrenmelerini yapılandırmaları beklenmektedir (Kruiderink, 2013).

Temel ikinci tür KAÇD ise, 2011 yılında ilk örneği sunulan ve daha çok “davranışçılık”, “bilişselcilik” ve “yapılandırmacılık” gibi geleneksel öğrenme teorileri bağlamında yapılandırılan gKAÇD’lerdir. Bu tür KAÇD’lerin hazırlık sürecinde öğreticinin rolü baskındır, diğer bir deyişle öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenenlere içerik hazır olarak sunulur. Merkezi bir öğrenme platformunda belirli bir çerçevede içerik sunulur ve farklılaşan düzeylerde etkileşim yine platform içerisinde sağlanmaktadır (Bates, 2019; Conole, 2016; Kruiderink, 2013; Yousef vd., 2014;). Bates (2019) gKAÇD’lerin öğrenme sürecini bilginin transferi olarak ifade etmekte ve genellikle bilgisayar destekli değerlendirmenin yapıldığını belirtmektedir. Rodriguez (2013, s.59) bKAÇD ve gKAÇD türleri arasındaki farklılığın sadece benimsenen öğrenme teorisi, pedagoji olmadığını belirtmektedir. Buna ilaveten, “açıklık” olgusunda da farklılaştıklarını, gKAÇD’lerin özellikle öğrenme materyalleri konusunda daha sınırlı olabildiğini vurgulamaktadır. Her iki KAÇD türü arasında belirgin farklar olsa da, Dron (2019) KAÇD’lerin öğrenme/öğretim tasarımlarında hem geleneksel hem de yenilikçi öğretim yaklaşımlarından faydalanılabildiğini belirtmektedir. Bu görüş, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni KAÇD türlerinin geliştirilebileceği düşüncesini desteklemektedir. Bu doğrultuda, Anders (2015) mKAÇD’lerin farklılaşan öğrenen ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için hem geleneksel hem de bKAÇD’lerin uygun özelliklerinin bir araya getirilerek oluşturulabileceğini belirtmektedir. Hartnett (2016) ise öğrenenlerin motivasyonu göz önüne alındığında, ders tasarımında bağlam ve birey(lerin) özelliklerinin karar sürecinde ön plana çıktığını belirtmektedir.

2.1.3. Kitlemel açık çevrimiçi derslerde araştırma eğilimleri ve öğrenme bağlamı

Dünya genelinde terimlerin aranma sıklığını ve zamanını gösteren Google Eğilimleri (Google Trends) istatistikleri¹⁷ ile son 5 yıl içerisindeki “Massive Open Online Course” teriminin “zaman içerisinde gösterilen ilgi çizelgesi” Görsel 2.3.’de verilmiştir. KAÇD’lere ilginin 2016-2019 yılları arasında sabit bir şekilde devam ettiği görülürken, 2019, 2020 ve 2021 yıllarında iniş-çıkışlarla birlikte belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Terim araması en çok Filipinler, Hollanda ve Taylan’da yapılmıştır.



Görsel 2.3. “MOOC” terimine 2016-2021 zaman diliminde gösterilen ilgi çizelgesi

Dünya genelinde kullanıcıların KAÇD’lere ilgisi devamlılık gösterirken, benzer şekilde araştırmacıların da dikkatini de çekmektedir. 2008-2015 yılları arasında yayımlanmış olan 362 çalışmayı inceleyen Bozkurt, Akgün-Özbek ve Zawacki-Richter (2017, s. 127) KAÇD konu alanı eğilimlerini belirlemişlerdir. Zawacki-Richter’in makro (uzaktan eğitim sistemleri ve teoriler), mezo (yönetim, organizasyon, teknoloji) ve mikro (uzakta eğitimde öğretme ve öğrenme) düzeylerinden oluşan “uzaktan eğitimde araştırma alanları çerçevesi”ni temel alarak konu alanlarını sınıflandırmışlardır. Buna göre, belirtilen tarih aralığında araştırmalarda en çok ele alınan konunun makro düzeyde “teoriler ve modeller” (% 27), ikinci olarak mikro düzeyde “öğrenen özellikleri” (% 15.7) ve üçüncü olarak “öğretim tasarımı” (% 11) olduğunu belirtmektedirler. Araştırmacılar, mezo düzeyde yer alan araştırma konularının en az çalışılan konular olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda, “mesleki gelişim ve akademik desteğin”(% 3.3) en az araştırılan konular arasında olduğunu ifade etmektedirler.

Bozkurt, Özdamar-Keskin ve Waard (2016) 2008 ve 2015 yılları arasında KAÇD konu alanında İngilizce yazılmış olan 51 yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemişlerdir. Tezlerde ele alınan konuların odak noktasını KAÇD öğrenenleri ve

¹⁷ Google Trends:<https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&q=massive%20open%20online%20course> Erişim tarihi:06.09.2021

sistemleri üzerine olduğunu ancak diğer disiplin alanlarını da içine alan araştırmalara ihtiyaç olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, daha sonraki çalışmalar için KAÇD'lere ilişkin kapsamlı bilgi edinebilmek amacıyla karma yöntem araştırması yürütülmesini önermektedirler. Lu vd., (2021) 2015-2020 arasında SCI ve SSCI veritabanlarında KAÇD'lerin araştırma eğilimleri ve nicel araştırma yöntemlerini incelemişlerdir. KAÇD'lerde en çok araştırma yapılan üç konunun “öğrenen performansını etkileyen faktörler, ders bırakma oranları ve derse devam etme niyeti” ile ilişkili olduğunu ve bu üç konuyu araştırmak için ölçme aracı geliştirildiği ya da uyarlama yapıldığını bildirmektedirler. Araştırmacıların en çok betimsel istatistik kullandığı, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin de gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Alemayehu ve Chen (2021) araştırmalarda en çok ele alınan konuların motivasyon/ilgi, öğrenme stratejileri, etkileşim ve katılım olduğunu belirtmektedirler. Laryea, Paepcke, Mirzaei ve Stevens (2020) ise KAÇD katılımcıları üzerine yapılan araştırmaları öğrenenlerin demografik özellikleri, ders tamamlama ve devam etmeleri, katılım biçimleri ve motivasyonları olmak üzere dört kategoride toplandığını açıklamaktadırlar.

KAÇD platformlarındaki öğrenen çeşitliliği, öğrenenlerin derslere katılma nedenlerinin de farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Öğrenenlerin katılım nedenlerinin birçok araştırmaya konu olması, sunulacak KAÇD türünün belirlenmesi, ders bırakma oranlarını anlama, tasarımı geliştirme, kullanılan teknolojiye karar verme, etkileşim türünü belirleme gibi değişkenleri açıklamak için önem arz etmesi ile ilişkilendirilebilir.

KAÇD öğrenenlerinin derse katılma nedenleri yeni bir konu öğrenme ya da var olan bilgilerini zenginleştirme, KAÇD'leri merak etme, kişisel gelişim ve ders tamamlama belgesi almadır (Hew ve Cheung, 2014). KAÇD'lerin teknolojik ve kullanıcı özellikleri öğrenenlerin derse başlama, devam etme ve sürdürme durumlarını etkilemektedir. KAÇD'ye ilk başlama kararını çevresel faktörler etkilerken devamlılığını daha çok KAÇD kalitesi belirlemektedir (Gupta ve Maurya, 2020). KAÇD öğrenenlerinin katılma nedenleri ve derse ilişkin algıladıkları faydayı inceleyen Liu, Kang ve McKelroy (2015) öğrenenler için önemli olan faktörlerin ders planındaki esneklik, öğreticinin güvenirliği ve nitelikli öğrenme malzemeleri olduğunu belirtmektedirler. Pedagojinin yanı sıra, arayüz ve gezinme gibi kullanılabilirliğe ait özelliklerin de öğrenenlerin algı ve deneyimleri üzerinde etkisi bulunduğunu ifade etmektedirler. Deshpande ve Chukhlomin (2017) KAÇD öğrenenlerinin motivasyonunu en çok etkileyen faktörlerin içerik,

erişilebilirlik ve etkileşim olduğunu, gezinim ve sağlanan desteğin ikincil önemli faktörler olduğunu ifade etmektedirler. Görsel tasarım, kendini değerlendirme ve öğrenilebilirliğin motivasyon üzerinde etkisi olmadığını belirtmektedirler. Salmon vd., (2017) eğitimciler için geliştirdikleri “Carpe Diem” KAÇD’de öğrenenlerin dersti tamamlama motivasyonlarını araştırmışlar ve “daha fazla bilgiye erişme, beceri geliştirme ve öğrenilenleri uygulayabilme” olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Watson ve Kim (2016) ise araştırmalarında öğrenenlerin derse katılmak için çok farklı motivasyonları olduğunu belirtmektedirler. Derse ilişkin en çok öğrenme kazanımını gerçekleştirenlerin ders tamamlama belgesi almak için katılanlar olduğunu ve bu süreçte ders ve videoların çok fazla katkı sağladığını ifade etmektedirler. Araştırmacılar ders tamamlama belgesi almanın hem derse başlama ve hem de daha zengin öğrenmeye deneyimi kazandıracağını belirtmektedirler. Alanyazında ders tamamlama belgesinin motivasyonu olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalar olmasına rağmen, öğrenenlerin katılma sebepleri arasında olmadığını da gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Laryea, Paepcke, Mirzaei ve Stevens (2020) nitelikli okullardan alınan KAÇD ders tamamlama belgelerinin öğrenenler tarafından algılanan değerini sorgulamaktadırlar. Bu sebeple, 60 kişi ile gerçekleştirdiği çalışmalarında KAÇD öğrenenlerinin katılım amaçlarını incelemişlerdir. Sonuç olarak öğrenenlerin iş ya da evde uygulayabilecekleri beceri edinme, bağlantı kurma, yaşamsal değişimlerini gerçekleştirme gibi amaçları olduğunu tespit ederken, KAÇD bitirmeyi, tamamlanan resmi akademik bir başarı olarak görmediklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla, KAÇD’lerin değerine ilişkin algılanan belirsizliği vurgulanmaktadır.

De Barba, Kennedy ve Ainley (2016) ise yüksek performans gösteren KAÇD öğrenenlerinin durumunu katılım ve motivasyon ile ilişkilendirmektedirler. Jung ve Lee (2019) daha üst düzeyde KAÇD öğrenme çıktılarının öğrenenin motivasyonu artırma, destek olma, “öz-yönetimli öğrenme” ve “işbirlikli öğrenme” becerilerini geliştirme, zaman yönetimi, etkinliklere katılım ve dil desteğinin sağlanması ile ilişkili olduğunu açıklamaktadırlar. Bunun yanı sıra, Deshpande ve Chukhlomin (2017) KAÇD bağlamında içeriğin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmalar, KAÇD türü her ne olursa olsun, öğrenenlerin öğrenme deneyimlerini bireyselleştirerek devam ettiğini göstermektedir. Shrader vd., (2016) yaptıkları araştırmada KAÇD’lerin geleneksel öğrenmeden farklı bir şekilde yapılandırılmalarına rağmen, öğrenenlerin geleneksel öğrenme biçiminde derslere katılmak istedikleri

sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Li, Kim ve Xiong (2020) yaptıkları araştırma sonucunda, KAÇD’lerde öğrenme davranışlarına ilişkin olarak öğrenenlerin etkileşimli öğrenme yerine bireysel öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler. Ancak, etkileşimli öğrenme etkinliklerine katılan öğrenenlerin dersi tamamlama olasılıklarının bireysel öğrenenlere göre daha yüksek olduğunu açıklamaktadırlar.

Öğrenme ortamının açık ve esnek olması, katılımcıların daha fazla öz-yönetimli öğrenenler olmasını gerektirmektedir (Hood, Littlejohn, Milligan 2015; Littlejohn, vd., 2016). Bu sebeple, KAÇD araştırmalarda öz-yönetimli öğrenme konusu dikkat çekmektedir. Zhu (2021) KAÇD öğreticilerinin öğrenenlerin “öz-yönetimli öğrenme” becerilerine destek olmak için kullandıkları stratejileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre KAÇD öğreticileri, öğrenenlerin “öğrenme hedefleri”, “zaman yönetimi”, “kaynak ve desteklerin yönetimi”, “platformda gezinme” konularında özyönetimli olmalarına destek olmaktadır. Zhu (2021, s. 455) KAÇD öğrenenlerinin kendi hedeflerini belirlemeleri ve teknoloji desteği ile zaman yönetimi konusunda destek olmanın önemine vurgu yapmaktadır. Sistemin KAÇD öğrenenlerinin öz-yönetimli olmalarına ne kadar destek olduğunu araştırılması gereken bir konu olduğunu belirtmektedir. Artsın, Koçdar ve Bozkurt (2020) Akadema KAÇD platformunda öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerini incelemek amacıyla anket uygulayarak bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarında, öz-yönetimli öğrenme becerileri öğrenenlerin cinsiyet, yaş, eğitim ve ders tamamlama durumlarına göre farklılaştığını belirtmektedirler. Kadınlar erkeklere göre daha yüksek düzeyde öz-yönetimli becerilere sahip olduğunu, orta yaş ve üzerinde (46) öz-yönetimli beceri düzeyinin düştüğü belirtilmektedir ve eğitim durumu ile öz-yönetimli öğrenme becerisi arasında ters bir orantı olduğunu belirtmektedirler. Buna göre, ön lisans öğrencilerinde yüksekken, en düşük doktora düzeyindeki öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Son olarak da dersi tamamlayan öğrenenlerin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

Yüksek düzeyde öz-yönetimli öğrenme becerilerine sahip olan KAÇD öğrenenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerden birisi de mesleki gelişime ne kadar destek olduğu ve iş ortamına ne kadar aktarılabildiğidir. Diğer bir deyişle içsel motivasyona sahip, bilgi ve uzmanlığını geliştirmek isteyen öğrenenlerdir. Düşük öz-yönetimli öğrenme becerisine sahip öğrenenler ise daha çok “öğrenmeyi sevmek, merak etme...” gibi soyut terimlerle öğrenme motivasyonlarını açıklamaktadırlar. Bunun yanı sıra, KAÇD’leri daha

geleneksel, bütüncül ve doğrusal yapıda ilerleyen dersler olarak kavramsallaştırmaktadırlar (Littlejohn, Hooda, Milligan ve Mustain, 2016).

Fini (2009) “ağlara dayalı yaşam boyu öğrenme” bağlamında öğrenenlerin “kişisel öğrenme yönetimi” sağlayabilmeleri için bazı becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, Pettenati, Cigognini, Guerin ve Mangione (2009, s. 299) bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenenlerin hem temel (oluşturma-düzenleme-paylaşma) hem de üst düzey becerilere (eleştirel beceriler-etik beceriler-yaratıcı beceriler) sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Gow (2009, s. 183) küresel işgücünün dijital becerilerini geliştirmek için iki stratejiden yararlanabileceğini dile getirmektedir. Bu doğrultuda, hâlihazırda mesleki eğitim almakta olan öğretmenlerin eğitimi ve her düzeyde öğrenim görmekte olan öğrencilerin eğitimi olduğunu belirtmektedir.

KAÇD’lerde katılımcıların algılanan öğrenme düzeyleri, öğrenme becerilerinin yanı sıra tutum değişikliği olup olmadığını inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Jung ve Lee (2019, s.568) araştırmalarında öğrenenlerin en çok bilgi düzeylerinde değişim olduğunu, bunu hem içerik hem de KAÇD’lere karşı olumlu tutum değişiminin izlediğine değinmektedirler. Bunun yanı sıra “isteklilik” ve son olarak da “öğrenme becerileri”nde gelişme olduğuna ve ana dilde KAÇD alanların öğrenme düzeyinin daha yüksek olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların öğrenmesiyle birlikte tutum ve becerilerinin geliştiğini ve bunun sonucu olarak da istekliliğin arttığını açıklamaktadırlar.

KAÇD’lerde öğrenen katılımını etkileyen bir diğer faktör ise öğreticidir. Alemayehu ve Chen (2021) 2014-2020 yılları arasında KAÇD’lerde öğrenenlerin katılımını etkileyen öğrenen ve bunun yanı sıra öğretici ile ilgili faktörleri inceleyen araştırmaları değerlendirmişlerdir. Araştırmalarda öğrenenlerin katılımını olumlu etkileyen öğretici unsurları olarak en çok ele alınan özelliklerin “öz-yönetimli beceriler, öğrenen-öğrenen etkileşimi, içsel motivasyon ve zamanında sağlanan geri bildirim” olduğunu belirtmektedirler.

Bir diğer araştırmada KAÇD ders süresinin öğrenenlerin katılımı, derse devamlılığı ve başarısı üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu araştırmada Rodriguez, Armellini ve Nieto (2020) aynı içerikte olan dersin birisini 6 haftada verilirken, diğerini üçer haftalık iki blok şeklinde verilmiştir. Her iki derste de öğrenenlerin öz-yeterlilikleri yüksek olduğu ancak iki blok şeklinde sunulan dersin öğrenenlerinin öğrenme malzemeleri, diğer öğrenenler ve öğretici ile daha fazla etkileşime geçtiklerini

belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, bu öğrenenlerin derse devamlılığı ve tamamlama oranlarının daha yüksek olduğuna değinmektedirler.

Öğrenenlerin KAÇD'den memnun kalma durumunu etkileyen faktörler; eğitim durumu, daha önce alınmış olan çevrimiçi derslerin sayısı, hedef belirleme, ortam oluşturabilme ve algılanan etkili öğrenmedir (Li, 2019). Shapiro vd., (2017) katılımcılardan KAÇD öğrenme deneyimlerine ilişkin alınan olumlu görüşlerin, KAÇD'lerin yapıcı öğrenme ortamı oluşturması ile ilişkilendirmektedirler.

Öğrenenler, KAÇD'leri formal olmayan öğrenme ortamları olarak görürler ve bu sebeple ders planlama sürecinde, derslerin uzunluğu, kapsamı, hız ve zorluk derecesinin göz önünde bulundurulmalıdır (Watson vd., 2017). Bununla birlikte, tasarım ve forum tartışma bölümlerinin öğreneni zorlamayacağı biçimde yapılandırılmasını önerilmektedir (Watson vd., 2017). KAÇD forum sayfalarına ilişkin olarak Gillani ve Rebecca (2014) bu etkinliğe katılan öğrenenlerin çoğunlukla gençler olduğunu, bir öğrenme topluluğu yerine daha çok bir kalabalığı oluşturduğunu ifade ederek eleştirmektedir. Forum etkinliklerinde daha fazla yer alan katılımcıların daha yüksek performans gösterdiğini ancak yine de dersi başarılı bir şekilde tamamlama ile ilişkilendiremeyeceğini belirtmektedirler.

Katılımı olumsuz etkileyen öğrenen faktörlerini Alemayehu ve Chen (2021) “öz-yönetimli beceri eksikliği, yetersiz beceri ve ekonomik engeller” olarak açıklamaktadırlar. Littlejohn vd., (2016) katılım düzeyi ile öz-yönetimli öğrenme becerileri arasında ilişkiyi farklı bir açıdan ele almaktadırlar. Düşük öz-yönetimli öğrenme düzeyine sahip katılımcılar, KAÇD'lerden aldıkları sertifikaları önemserken diğer grup katılımcıların öğrenme sürecindeki deneyimlere önem verdiklerini belirtmektedirler. Shapiro vd., ise KAÇD'lerde öğrenen motivasyonunu olumsuz etkileyen özelliğin zaman yetersizliği olduğunu vurgulamaktadırlar (2017, s.47).

Yüksek olan ders bırakma oranları ise motivasyon eksikliği, ders içeriğini anlayamama, destek yetersizliği ve diğer önceliklerin olması kaynaklıdır. Bu sınırlılıklarla başa çıkmak için KAÇD eğitim kalitesinin artırılması ve öğrenmenin değerlendirilmesi konusunun ele alınması gerekmektedir (Hew ve Cheung, 2014). Bozkurt ve Akbulut (2019) KAÇD'lerde ders bırakma oranları üzerinde kültürel bağlamın etkisinin yeterince araştırılmadığını belirtmektedirler. “Introduction to Open Education MOOC” dersi kapsamında 179 katılımcı ile yapmış oldukları sosyal ağ analizi sonuçlarına göre “yüksek bağlamlı kültür” deki (high context cultures) öğrenenlerin ders

bırakma olasılıklarının düşük bağlamlı kültürde (low context cultures) yer alan öğrenenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Araştırmalar, KAÇD’lerde gerçekleşen öğrenmenin doğasını açıklamada yetersiz kalmaktadır (Littlejohn, Hooda, Milligan ve Mustain, 2016). KAÇD’lerde başarı göstergesi olarak genellikle derse devam etme ve dersi tamamlamanın öğrenmeyi açıklamada ölçüt olarak kullanılmasını eleştirilmektedir (Littlejohn vd., 2016; Jung ve Lee, 2019). Benzer şekilde Shrader, vd. (2016) KAÇD katılımcılarının öğrenmelerinin sadece ders tamamlama ya da bırakma ile açıklanamayacağını belirtmektedirler. Bunun sebebini her ne kadar dersin hedefleri öğretici tarafından belirlense de, öğrenenlerin bireysel hedefleri doğrultusunda tercih ettikleri doğrusal olmayan bir öğrenme planı kendilerine oluşturmaları olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, yaptıkları araştırmada dersi tamamlamayan ya da daha az katılanların da memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedirler.

2.2. Öğrenme Sistemlerinde Kullanılabilirlik

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin teknolojinin sağladığı sistemler aracılığı ile sunulmaya başlanması “İnsan Bilgisayar Etkileşimi” (İBE) çalışma alanı konularını da beraberinde getirmiştir (Dumas ve Redish, 1999, s. 52). Bu konulardan en dikkat çeken kullanılabilirlik “usability” kavramı, sistemler üzerinde öğrenmenin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı (ISO) ISO 9241-11:2018 maddesinde¹⁸ “kullanılabilirlik” terimini şu şekilde tanımlamaktadır;

“Bir sistem, ürün ya da hizmetin belirli kullanıcılar tarafından, belirlenmiş olan hedefleri, belirli bir bağlam içerisinde etkili, yeterli ve memnun bir biçimde kullanılabilmesi derecesidir”

Dumas ve Redish geçirilen süreye vurgu yaparak kullanılabilirlik terimini “...ürünü (sistemi) kullanan insanların etkinlikleri hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirebilmeleri...” şeklinde açıklamaktadırlar (1999, s. 4). Nielsen ise kullanılabilirliği kısaca kullanıcıların bir ürünü (sistemi) nasıl kullandıklarına ilişkin yapılan nitel analiz olarak tanımlamaktadır (1996, s.1). Bilgisayar sistemlerinin “kullanılabilirlik” özelliği “güvenlik” özelliğinde olduğu gibi yazılım kalite unsurları arasındadır (Harrati vd., 2016, s. 464). Kalitenin sağlanmasına katkı getirmesinin yanı

¹⁸ Uluslararası Standardizasyon Teşkilatı: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9241:-11:ed-2:v1:en>
Erişim tarihi: 21.08.2021

sıra, sistemlerinin kullanılabilirlik özelliği taşıması, kullanıcıları ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması anlamına gelmektedir (Zaharias, 2004).

Petrie ve Bevan sistem geliştirme aşamasında sistemin kullanımının kolay ve açık olmasının hedeflendiğini belirtmektedir. Bu özelliklerin adlandırılmasına ilişkin olarak da “kullanıcı dostu” ya da “kullanımı kolay” terimleri yerine “kullanılabilirlik” teknik teriminin uygun olduğunu vurgulamaktadırlar (2009, s. 20). Nielsen (1996, s.12.) bu durumu şu şekilde örnekleyerek açıklamaktadır;

“Çocukların kartpostal çizmek için kullandıkları bir grafik programı “yüksek derecede kullanılabilir” olarak değerlendirilebilir ancak mühendislerin uçak motoru parçalarını çizmeleri için “yüksek derecede kullanışsız” bulunabilir.

Benzer şekilde Zaharias (2014) kullanılabilirliğin test edilmeden önce sistemin bağlamının ve öğrenme hedeflerinin tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Lewis (2006) kullanılabilirlik teriminin 1980lerden bu yana alanda yer aldığını belirtmekte ve bu terimin kullanıcılar, ürünler (sistemler), etkinlikler ve ortamlar arasındaki etkileşime dayalı olduğunu açıklamaktadır. Nielsen ürün (sistem) kullanılabilirlik özelliklerini şu şekilde özetlemektedir;

- Öğrenebilirlik: sistemi kullanmaya hızlı bir şekilde başlayabilme
- Yeterlilik: sistemin hızlı ve verimli çalışması
- Akılda kalıcılık: sistemin kullanımının hatırlamanın kolay olması
- Hatalar: düşük hata oranı olması
- Memnuniyet: sistemi kullanmadan hoşlanma (1996, s.2).

Nielsen her ne kadar beş özelliği kullanılabilirliği sağlamak için önkoşullar belirtmiş olsa da bu özellikleri bir araya getirmenin zorluğunu da dile getirmektedir. Bu sebeple “kullanılabilirlik” sağlayabilmek için sistem kullanıcıları ve onların ihtiyaçlarını anlamının oldukça önemli olduğunu belirtmektedir.

Eğitim amaçlı kullanılan sistemlerde olumlu kullanıcı deneyimi ve daha iyi bir kullanılabilirlik derecesi, akademik kurumun kabulü, etkililiği ve memnuniyet konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Harrati, Bouchrika, Tari ve Ladjailia, 2016, s. 470). Sistemlerin başarı ve etkinliğinin değerlendirilmesinin bir diğer olumlu yönü de hem yönetsel eylemler hem de yatırım açısından fikir sahibi olmamızı sağlamaktadırlar (DeLone ve McLean, 2003, s. 10). Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sayısı ve kullanımında artış olmasına rağmen, bu ortamlardaki ders bırakma oranları da yüksektir.

Bu oranların yüksek olması içerik, kullanıcıların teknoloji yatkınlığı, teknik destek yetersizliği gibi nedenlerden kaynaklanmasının yanı sıra, sistem tasarımı ve kullanılabilirliğinin yetersizliği ile de ilişkili olabilmektedir (Zaharias 2009, s. 76).

Etkileşim sürecini içine alan unsurları değerlendiren birçok teori ve yöntem bulunmaktadır (Harrati, Bouchrika, Tari ve Ladjailia, 2016, s. 464). Bunun yanı sıra, farklı türlerde “kullanılabilirlik testleri” kullanılmakta ve formal-informal şekillerde uygulanabilmektedir (Dumas ve Reddish, 1999; Lewis, 2006). Sistemlerin “kullanılabilirlik testi” biçimlendirici ve özetleyici (formative-summative) değerlendirme şeklinde yapılabilmektedir. Bu bağlamda, “kullanılabilirlik testi” nin amacı bir sistem üzerindeki eksiklikleri kullanıcı deneyimleri doğrultusunda tanımlamak ve düzeltmektir (Lewis, 2006).

Petrie ve Bevan sistem kullanılabilirlik, erişilebilirlik ve kullanıcı deneyimlerini değerlendirme yöntemlerini beş grup altında toplamaktadır. Bu yöntemler şu şekildedir:

- Standartlar ve temel ilkelere uyumu kontrol eden araçlar
- Uzmanlar tarafından yürütülen değerlendirmeler
- Modeller ve simülasyonların kullanıldığı değerlendirmeler
- Kullanıcılar ile yapılan değerlendirmeler
- Sistem kullanımına ilişkin toplanan verilerin değerlendirilmesi
- Memnuniyet anketleri, sistem kayıtları (2009, s.9).

Sistem memnuniyetini değerlendiren anketler ekonomik olmaları, uygulama kolaylığı sağlaması açısından tercih edilmektedirler. Buna ilaveten, Lewis (2006) güvenilirlik ve geçerlilik düzeylerinin incelenebilmesi bakımından önemli olduğunu belirtmektedir.

Bilgisayar sistemlerinin kullanılabilirliğine ilişkin kullanıcı memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan “Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi” (Computer System Usability Questionnaire- CSUQ) Lewis (1995) tarafından IBM projesi olarak geliştirilmiştir. İlk olarak 19 maddeden oluşan anketin güncel madde sayısı 16’dır (Erdoğan ve Lewis, 2013). Ankette “ sistem yararlılığı”, bilgi kalitesi”, “arayüz kalitesi”, genel sistem memnuniyetine ilişkin kullanıcıların deneyimleri değerlendirilmektedir. “Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi” Erdoğan ve Lewis (2013) tarafından Türkçeye çevrilmiş, “Türkçe-Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi-Kısa Versiyonu” (T-CSUQ-SV) olarak adlandırılmıştır. Çeviri sonrası orijinal anket formundaki 19 madde 13

maddeye düşürülmüş, alt faktörler aynen bırakılmış, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Sistem kullanılabilirliğinin değerlendirilebilmesi için test, uygulama ve süreçleri alanyazında açık bir biçimde anlatılmasına rağmen, bir sistemin kullanılabilirlik sonucuna ulaşmak güçtür. Lewis'in Marshall vd., (1990)'den aktardığına göre sistemlerin kullanılabilirliğine ilişkin problemlerin uzmanlar tarafından kolaylıkla ortaya konulabilmekte ancak asıl meselenin hangi problem alanına odaklanması gerektiğini saptamak, problemin ortaya çıkış sebebini tespit etmek ve düzeltmek için çözüm önerileri getirmek olduğunu vurgulamaktadır (2006, s. 245). Bu sebeple, sistem kullanılabilirliğine ilişkin elde edilen nicel verilerin, nitel araştırma ile desteklenmesi durumun derinlemesine anlaşılmasını sağlayabilmektedir.

Parlangeli, Marchigiani ve Bagnara (1999) AUÖ öğrenme ortamlarının kullanılabilirliğinin, katılımcıların öğrenme performansı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Young (2014) ise, KAÇD'lerde teknolojiye ilişkin problemlerin KAÇD'lere özgü kullanılabilirlik nitelikleri ile başlayan erişilebilirlik ve pedagoji ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, Tao vd., (2019) kullanılabilirlik ve algılanan kalite derecesinin KAÇD'lerin kullanım kolaylığı, algılanan fayda ve keyif alma duygusu üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Ancak, Zaharias (2004) öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliğine ilişkin, sistemin tasarımı ya da geliştirilmesi yönünde katkı sağlayabilecek yeterli çalışma olmadığını ve eğitim alanındaki çabalara rağmen, öğrenme sistemlerinin kullanılabilirliğine ilişkin problemler olduğunu dile getirmektedir.

2.2.1. Kitlese açık çevrimiçi ders öğrenme sistemlerinde kullanılabilirlik

Alanyazında KAÇD'lerin en büyük sınırlılığının katılımcıların dersleri tamamlamaması olarak belirtilmektedir. Bu sebeple, yüksek ders bırakma oranlarının arkasında yatan sebeplerin ortaya konmasında, bir öğrenme sistemi olarak KAÇD'lerin kullanılabilirlik özelliklerinin araştırıldığı ve bu noktada çözüm önerilerinin sunulduğu görülmektedir. KAÇD'ler ve kullanılabilirlikleri üzerine yapılan çalışmaların çıkış noktasını oluşturan diğer nedenler ise şu şekilde sıralanabilir: KAÇD'lerde başarı kriterlerini ortaya koymak, öğrenme başarısı ile ilişkisini anlamaya çalışmak, KAÇD türleri arasındaki farklılıkları değerlendirmek, kültürel özelliklerin etkisini incelemek, KAÇD'lerin etkililiğini araştırmak, disiplin alanına özgü becerilerin ihtiyaçları karşılama

düzeyini araştırmak, öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini arttırmak için araç geliştirmek. Araştırmalarda kullanılabilirliği değerlendirmek için çoğunlukla anketlerden yararlanıldığı bunun yanı sıra kullanıcı testi ve uzman görüşü alındığı görülmektedir. Bu sebeple katılımcı sayıları değişkenlik göstermektedir. Türkiye’de yapılan çalışmaların da benzer şekilde KAÇD’lerin sınırlılıklarında kullanılabilirliğin ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmak ve etkinliği arttırmak için KAÇD platformlarının çeşitli katılımcılar açısından kullanılabilirlik özellikleri ve erişilebilirliklerinin araştırıldığı görülmektedir.

KAÇD’lerle ilgili yapılan araştırmalarda öğrenme sürecini başarılı ile tamamlayanlardan daha çok katılımcıların dersi bırakma oranları üzerine olduğunu görülmektedir (Gamage, Fernando ve Perera, 2014). Artan bırakma oranlarına rağmen, KAÇD sayılarının her geçen gün artması sebebiyle KAÇD ortamında başarılı olmak için gerekli olan özelliklerin ortaya konulması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu sebeple, 2 yıl boyunca, 5 farklı platformda 16 KAÇD’de aktif katılımcı olarak yer alarak incelemeler yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, KAÇD’lerde başarılı bir öğrenme ortamının gerçekleştirilmesini etkileyen faktörleri 10 başlık altında toplamışlardır. Buna göre, KAÇD’lerde öğrenmeyi etkileyen faktörler etkileşim, iş birliği, motivasyon, fırsatlar ağı/gelecek yönelimler, pedagoji, değerlendirme, kullanılabilirlik, teknoloji ve öğrenen desteğidir. Kullanılabilirlik başlığı altında sistemin arayüz tasarımı, öğrenme ortamı, gezinim (navigation) ve geri bildirimi ele alınmıştır. Kolay ve basit web arayüzlerinin kolay gezinim sağladığını ve etkili öğrenme için platform sorunlarında ulaşılabilecek öğrenen desteğine dikkat çekmektedirler. Bu faktörlerin KAÇD katılımcılarının sistemde devamlılığının sağlanması için önemli katkı sağladığını vurgulamaktadırlar. Misafir konuşmacılar ile gerçekleştirilen canlı webinarların KAÇD’lerde etkili uygulamalar arasında olduğunu belirtmektedirler.

Alanyazında formal eğitim bağlamı özelliği taşıyan KAÇD’ler başarı kriteri olarak “öğrenme sisteminde geçirilen süre” ve “ders tamamlama” oranları ile değerlendirilmesine rağmen yaşam boyu öğrenme sunan formal olmayan öğrenme ortamlarındaki durum daha farklıdır (Rabin, Kalman ve Kalz (2019, s.14). Ayrıca Rabin, Kalman ve Kalz’in (2019) 125 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmada, KAÇD başarı kriterleri olarak “öğrenen memnuniyeti” ve “öğrenenin etkinliği yerine getirme niyeti” olarak belirlemişlerdir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin veriler, hem ders öncesi hem de ders sonrası alınmış buna ilaveten sistem üzerindeki öğrenme davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, “öğrenen memnuniyeti”ni etkileyen alt

faktörlerin, KAÇD’lerden edinilen fayda, çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmede hedef belirleme, erişilen video sayısı, algılanan ders (sistem) kullanılabilirliği ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. İkinci başarı kriteri olan “öğrenenin etkinliği yerine getirme niyetini” etkileyen alt faktörlerin ise cinsiyet, KAÇD’den sağlanan fayda, çevrimiçi öz-düzenlemeli öğrenmede hedef belirleme, erişilen test sayısı, katılım süreci ve algılanan ders (sistem) kullanılabilirliği olduğunu ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, daha önceki KAÇD deneyimleri ve KAÇD’den edinilen fayda “öğrenenin etkinliği yerine getirme niyeti” kriterini, dolaylı olarak etkilediğini ve bunun da ulaşılan test sayısı ve kullanılabilirlik ile ilişkili olduğunu açıklamaktadırlar. Rabin, Kalman ve Kalz her iki kriter arasında yüksek korelasyon olmasına rağmen, bunları belirleyen alt davranışların farklı olduğunu vurgulamakta ve şu şekilde örneklemektedirler.

- Memnuniyet daha çok dersin kendisi ile ilişkilidir ve erişilen video sayısı öğrenen memnuniyetinin belirleyicisidir.
- “Öğrenenin etkinliği yerine getirme niyeti” katılımcının kendi öğrenmesinin değerlendirebilmesi ile ilgilidir. Katılımcının niyetini belirleyen derse katılma süresi ve test sayısıdır (2019, s.16).

Kullanılabilirlik ve kullanıcı memnuniyetinin öğrenme başarısı üzerinde doğrudan etkili olduğunu belirten De Carvalho Junior vd., (2019) KAÇD’ler ve “Küçük Özel Çevrimiçi Dersler” (KÖÇD) arasında ders bırakma oranları, kullanılabilirlik ve memnuniyet açısından farklılıklar olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmalarında iki anket aracılığı ile 5.192 katılımcıya ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre KAÇD ve KÖÇD katılımcılarının yüksek derecede memnun oldukları sonucuna varmışlardır. Her iki özellikteki derslerde bırakma oranı oldukça düşükken (KAÇD % 47.50, KÖÇD % 36.94), tamamlama oranlarının ise oldukça yüksek olduğu (KAÇD % 52.50, KÖÇD % 63.06) görülmektedir. Düşük ders bırakma oranlarını öğretim tasarımı kalitesi ve kurumsal güvenirlik ile ilişkilendirmektedirler. Farklılıkların cinsiyet, yaş ve coğrafi bölge açısından olduğunu ifade etmektedirler. Buna göre, daha genç olanlar, kadınlar ve ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde yaşayanların daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmektedirler. Araştırmanın genel sonucu olarak, kullanılabilirlik ve memnuniyetin ders bırakma oranlarını olumlu bir biçimde etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Tsironis, Katsanos ve Xenos (2016) yapmış oldukları araştırmada, yaygın olarak kullanılan üç KAÇD platformunu (edX, Coursera, Udacity) kullanılabilirlikleri açısından incelemişlerdir. Araştırma kapsamında 31 katılımcıdan her bir platformda beş etkinliği

tamamlamalarını istenmiş ve Coursera platformunun diğer iki platforma göre daha kullanılabilir olduğu sonucuna varmışlardır. Buna ilaveten, Coursera platformunun Udacity platformuna göre etkileşim yeterliğinde daha iyi olduğunu belirtmektedirler. Katılımcı özelliklerinden dolayı araştırma sonuçlarının genellenemeyeceğini açıklarken ileri çalışmalarda KAÇD’lerin kullanılabilirliğini etkileyen demografik değişken, bilgisayar okuryazarlık seviyesi gibi özelliklerin araştırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, göz-takip sistemleri kullanılarak kullanıcıların KAÇD platformları ile olan etkileşimlerin incelenmesini önermektedirler.

KAÇD’lerdeki ders bırakma oranlarına dikkat çeken Liu, Liang, Shao ve Kong (2020) bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için yerel KAÇD’lerin arayüzlerinin incelenerek kültürün arayüz tasarımı ve kullanıcı deneyimi üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. KAÇD’lerde yerleştirilmenin doğrudan çeviri ya da yerel kullanıcıların kültürel özellikleri doğrultusunda arayüzde değişiklikler yapma olarak iki şekilde gerçekleştirildiğini belirtmektedirler. Katılımcıların arayüze ilişkin kullanıcı deneyimleri yerleştirilmiş Coursera ve Çin Üniversitesi KAÇD platformlarında incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, arayüzü kültürel özelliklere göre adapte edilen KAÇD platformuna yönelik katılımcıların görüşlerinin daha olumlu olduğu ve kullanılabilirlik, estetik, keyif alma düzeylerinin daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Bir diğer çalışmada Yousef vd., (2015) harmanlanmış KAÇD (hKAÇD) türündeki “L2P-bMOOC” platformu üzerinde bir dersin tasarımı, uygulaması sonrası dersin kullanılabilirlik ve etkililiğini incelemişlerdir. Değerlendirmede Canole’nin 12 boyutu içeren rubriği, ISONORM 9241/110S genel kullanılabilirlik çerçevesinde hazırladıkları anket ve etkililik anketi kullanmışlardır. Kullanılabilirlik anketi “etkinliklerin uygunluğu, betimleyicilik, kullanıcı beklentilerine uygunluk, öğrenme uygunluğu, kontrol edilebilirlik, hata toleransı” olmak üzere 7 kategoriden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları yaşları 18-24 arasında değişen 50 katılımcının dersin sunulduğu öğrenme sisteminin kullanılabilirliğini oldukça iyi (93.3) bulduklarını belirtmekte sadece “hata toleransı”nın geliştirilmesi gereken unsur olduğunu ifade etmektedirler. Araştırmacılar dersin etkililiğini kendilerinin alanyazın taraması sonunda ortaya çıkartmış oldukları 8 madde kapsamında katılımcılara “bu derse katılma nedeniniz nedir?” sorusunu sorarak değerlendirmişlerdir. Anket sonuçlarına göre katılımcıların öğrenme niyetlerini etkileyen iki önemli faktörün harmanlanmış öğrenme (46 katılımcı) ve öz-düzenlemeli öğrenme

(46 katılımcı) olduğunu, esneklik (28 katılımcı), yüksek kalitede içerik (22 katılımcı), yaşam boyu öğrenme (22 katılımcı), öğretim tasarımı ve öğrenme metodolojileri (19 katılımcı), açıklık (19 katılımcı) ve son olarak da ağlarda öğrenme (17 katılımcı) olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın genel sonuçlarına ilişkin olarak da hKAÇD olarak sunulan dersin etkili ve kullanılabilirlik düzeyinin yüksek olduğunu bu sebeple de KAÇD sınırlılıkları için çözüm olabileceğini vurgulamaktadırlar.

KAÇD’lerin etkinliğini ölçmek için Ghazali ve diğerleri (2021) bir model geliştirmişlerdir. Bu değerlendirme modeli alt boyutlarını KAÇD’lerde “bilgi arama, sorgulama, öğrenme ve kullanılabilirlik olarak 23 maddede toplamışlardır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını yaptıkları değerlendirme modelinin öğrenen ihtiyaçları ve tercihleri için kullanılabileceğini belirtmektedirler. Gamage, Perera ve Fernando (2020) KAÇD’lerin mühendislik alanı eğitiminde gerekli olan iletişim, iş birliği ve etkileşimi sağlayıp sağlayamadığını inceledikleri bir araştırma yürütmüşlerdir. Seçmiş oldukları 6 KAÇD platform tasarımında “öğrenen-öğrenen”, “öğrenen-öğretici”, “öğrenen-platform” ve “öğrenen-içerik” etkileşim türlerini incelemişler. Araştırmanın sonuçlarına ilişkin olarak KAÇD platformlarının iş birliğini sağlamada etkileşime göre daha geri planda kaldıklarını belirtmektedirler. Buna ilaveten, KAÇD’lerin mühendislik eğitiminde verimli olabilmesi için platform tasarımlarında 5 öneride bulunmaktadır. Bu araştırmanın dikkat çeken noktası, araştırmacıların etkileşim türlerine ilişkin platform tasarımının nasıl olması gerektiğini incelemesi ve bu işlevleri yerine getirebilmek için araryüz önerilerinde bulunmalarına rağmen, erişilebilirlik ya da kullanılabilirlik değerlendirmelerinin uygun olmadığını vurgulamalarıdır.

Maldonado, Pérez-Sanagustín, ve Pérez (2018) KAÇD’lerin sınırlıklarını öğrenmelerini düzenleyememeleri ve dolayısıyla ders öğrenme hedeflerini yerine getirememeleri ile ilişkilendirmektedirler. Bu sebeple, KAÇD platformlarında katılımcıların “öz-yönetimli öğrenme” becerilerini geliştirmeleri için tasarım tabanlı bir araştırma yürüterek “NoteMyProgress” adını verdikleri bir araç geliştirmişlerdir. 2 deneme uygulaması sonrası, Coursera platformu üzerinde 3 derste uygulamışlardır. Araştırmanın sonucunda, KAÇD’lerde “öz-yönetimli öğrenme”ye dayanan araçlar için üç temel ilke ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu ilkeleri, aracın kullanılabilir olması, gösterilecek belirteçleri düzenleyebilmesi, güçlü ve etkileşimli tasarım olarak açıklamaktadırlar.

Türkiye’de KAÇD platformuna (Bilgeİş) yönelik bir araştırma da Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması çerçevesinde yürütülen bu çalışma, dört amaçtan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ele alınan konuları, “öğrenenler” ve “ders”e ilişkin amaçlar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Öğrenenler ile ilgili olarak, derse ilişkin motivasyonları, derse başlama niyetleri, hazırbulunuşlukları, memnuniyetleri araştırılmıştır. Derse ilişkin olarak ise dersin tamamlanması ya da bırakılması, dersin sunulduğu platformun kullanılabilirlik düzeyi ve derse ilişkin algılanan fayda konuları ele alınmıştır. Nicel araştırmada 12.666 katılımcı yer alırken, nitel araştırmada 704 katılımcının yer aldığını belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak ise, öğrenenlerin pgKAÇD’lere katılım nedenleri ortaya koyulmuş ve derse başlanmaması ya da bırakılmasının ise katılımcıların zaman problemleri yaşamaları ile ilgili olduğunu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların dersi tamamlamalarının demografik ve diğer değişkenlerden etkilendiği açıklanırken, daha önceki çevrimiçi öğrenme yaşantılarının bir etkisi olmadığını ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra Çelik, katılımcıların ders tasarımına ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini ve tasarımın öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmektedir. Öğrenme platformunun kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşıldığını ifade etmektedir.

Tokmak-Sancar, Doğusoy ve Bilgiç (2020) Türkiye’de kullanılabilirlik konu alanında 2014-2019 yılları arasında yapılmış olan 36 araştırmaya yer vermişler ve bu araştırmaların hangi yöntem, örnekleme stratejisi, araç ve teknoloji kullanılarak gerçekleştirildiğini incelemişlerdir. Söz konusu tarihler arasında kullanılabilirlik çalışmalarının arttığını ve yöntem açısından farklılaşmakla birlikte en çok karma yöntem (5 araştırma) ve durum çalışması (5 araştırma) kullanıldığını ifade etmektedirler. Araştırmaların daha çok üniversite öğrencileri ile yapıldığını ve katılımcı sayılarının 5-90 arasında olduğunu, anket kullanılan araştırmalarda 324 katılımcıya ulaşıldığını belirtmektedirler. Web siteleri ve öğrenme yönetim sistemlerinin kullanılabilirliğinin en çok incelenen konu alanları olduğunu ifade etmektedirler. Türkiye bağlamında kullanılabilirlik çalışmalarının sınırlı olduğuna dikkat çekmektedirler.

Akgül (KAÇD’ler kapsamında erişilebilirlik ile ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğunu, Türkiye bağlamındaki KAÇD’lere ilişkin araştırma olmadığını belirtmektedir (2018a, s. 26). Bu sebeple, yetersizliği olan kullanıcıların yerel olan hizmet sağlayan “Akadema, Atademix ve Turkcell Academy” KAÇD platformlarını erişilebilirlik ve kullanılabilirlik düzeyleri açısından Web erişebilirlik ölçme aracı olan “Achecker”

kullanarak incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, incelediği platformların çoğunluğunda erişilebilirlik kriterlerini karşılamadığını, özellikle görme yetersizliği olan kullanıcılar için platformların sınırlılığını dile getirmektedir. Bu yetersizliğin en temel nedenlerini metin olmayan öğrenme materyallerinin desteklenmemesi ve metinlerin yeniden boyutlandırılmaması olarak açıklamaktadır. Akgül (2018, s.29) görme yetersizliği olan kullanıcıların erişilebilirliğini arttırmak üzere içerik geliştiricilere önerilerinin yanı sıra incelemiş olduğu KAÇD platformlarının erişilebilirlik ve kullanılabilirliğinin artırılması yönünde önerilerde bulunmaktadır. Platformların kullanılabilirliğine ilişkin önerileri şu şekildedir;

- İçeriğin A, AA ve AAA düzeylerinde WCAG 2.0 (Web İçerik Erişilebilirliği İlkeleri 2.0) ilkeleriyle uyumunu sağlamak için KAÇD platformlarının yazarlık araçlarını (authoring tool) sunması,
- Arayüz özelliklerinin (yazı karakteri boyutu, renk...) ihtiyaca göre kullanıcı tarafından düzenlenebilmesi,
- Görme yetersizliğinde girdi desteği (input assistance) sağlayan araçların eklenmesi,
- Başlık, liste ve tablolar için arama seçeneğini sunması.

Akgül (2018b, s.147-148) benzer bir şekilde Türkiye’de aynı KAÇD platformlarında ve aynı değerlendirme aracı kullanarak bir önceki araştırmasından farklı olarak yaşça büyük yetişkinlerin sisteme erişilebilirliğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, KAÇD platformları metinlerin boyutu, renk zıtlığı, sesli yanıt sistemi (text-to-speech) ve metin sunumu konularında erişilebilirlik kriterlerine uymadığını belirtmiş ve önerilerde bulunmuştur. Öneriler şu şekildedir;

- Güçlü renk zıtlıkları ve arka plan sesinin daha düşük seviyede olması
- Metin içindeki yazı karakterinin daha büyük boyutta olması
- Kullanıcı arayüz kontrolünün sağlanması
- Kontrast duyarlılığının ayarlanması

2.3. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Mesleki Gelişim Eğitimleri

Açık ve uzaktan öğrenme özellikle yaşam boyu öğrenenler için fırsatlar sunması nedeniyle tarihsel süreçte mesleki gelişim için katkı sağlayan bir öğrenme yöntemi olmuştur. Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme alanının mesleki gelişime katkıları 1950’li

yıllarda karşımıza çıkmaktadır. Banka personelinin hizmet içi eğitimi mektupla öğretim yoluyla ile 1956'da gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra, 1953 yılında kurulan ve özel bir şirket olan FONO açıköğretim kurumunun 1996 yılında Türk Silahlı Kuvvetleri ile imzaladığı protokolü vasıtasıyla personelin ve yakınlarının yabancı dil eğitimi sağlanmıştır. Benzer bir protokol de Emniyet Genel Müdürlüğü ile 2001 yılında personelin yabancı dil eğitimi için gerçekleştirilmiştir (Bozkurt, 2017, s. 94-95).

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri, MEB, ÖYGGM bağlı "Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı" tarafından merkezi ya da mahalli olarak yürütülmektedir. 1960 yılında 2 ders ve 85 katılımcı ile başlayan ÖMG eğitimleri, 2007 yılında 27.752 etkinlik ve 1.047.477 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bakanlık, ilk defa görev alacak öğretmenlerin adaylık eğitimi de dahil 7 farklı kategoride hizmet içi eğitim sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısının fazlalığı nedeni ile yüz yüze eğitim için zaman ve mekan planlamasının güç olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan program sayısı da fazladır. 2018 yılı "standart eğitim programları" sayısı 775'dir. Bu sebeplerden dolayı, öğretmenlerin mesleki gelişimde AUÖ yolu ile eğitimlerden yararlanılmaktadır. 2018 yılında AUÖ yoluyla 19 hizmet içi eğitim 45.171 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. "2021 Yılı Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim Planı" incelendiğinde pandeminin de etkisiyle birlikte AUÖ eğitim ile planladığı görülmektedir. Eğitimlerin süresi en az 3, ortalama 7 ve en fazla 21 gün ve katılımcı kontenjan sayılarının ise en az 500 en fazla 10.000 olduğu görülmektedir. Mesleki gelişimde katılımcı sayısı, mesleğe yönelik ihtiyaçlar, beklentiler ve değişen dünya koşulları AUÖ yerini bu tür eğitimlerin sunulmasında vazgeçilmez kılmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknolojinin esneklik ve etkileşim kaynaklarına daha fazla erişimi mümkün kılması mesleki gelişimde AUÖ tercih edilme nedenlerindendir (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019, s. 456; Lee, Mojika ve Lovett, 2020). Eğitimler öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) aracılığı ile sunulabilmektedir. Böylelikle, katılımcıların bağımsız öğrenenler olarak kendi hızlarında ilerlemeleri ve yine istekleri doğrultusunda toplulukla etkileşime geçme avantajına sahip olmaları da diğer nedenler arasındadır (Gibbons, Yauk, ve Seo, 2019, s. 465). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının gelişmesi ve ulaşılabilir olmasıyla birlikte birçok meslek alanında yetişkin eğitiminde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanı sıra, güvenli bir ortamda mesleki becerinin edinilmesi ya da

karşılaşılan zor durumlarda duygusal olarak başa çıkmayı deneyimleme fırsatı sundukları için mesleki gelişimde kullanımı artmaktadır. Mesleki gelişimde çevrimiçi ortamları en fazla kullanan sağlık ve eğitim alanlarıdır (Freina ve Ott, 2015). Hem hizmet öncesi hem de hizmet içi mesleki gelişimde AUÖ fırsatlarının en çok fayda sağladığı çalışma alanlarından birisi tıp eğitimidir. Eğitimde maliyeti düşürmesi, bireyselleştirilmiş öğrenme ortamı sağlaması, küresel boyutta işbirliği içinde çalışma fırsatı sunması tercih nedenlerinden en önemlileridir (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019). Farahmand vd., (2015) yapmış oldukları çalışmada tıp eğitiminde AUÖ geleneksel eğitim ile rekabet içinde olduğunu belirtmektedir ancak AUÖ sistemin kullanım kolaylığı ve erişilebilir olmasının önemine vurgu yapmaktadırlar.

Hizmet içi mesleki gelişimde esnek çevrimiçi ortamlara ihtiyaç duyan bir diğer meslek grubu da hemşirelerdir. Gelişen teknoloji ile birlikte yapılandırılan mesleki gelişim eğitimleri hemşirelerin teorik bilgi ve becerilerini geliştirirken hem sanal hem de fiziksel öğrenme ortamlarında uygulama fırsatını da bulmalarını sağlamaktadır. AUÖ uygulamalarını hemşirelik mesleki gelişiminde yararlı kılan bir diğer özellik ise çevrimiçi eğitim verebilen eğitmen kısıtlılığıdır. Bu meslek grubu için öğrenme platformları her ne kadar etkileşimi destekleme, işbirliği içerisinde çalışmayı mümkün kılarsa da bu hemşirelerin mesleki gelişim öğrenme ortamı bireysel kendi hızında öğrenme temelinde yapılandırılmalıdır (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019, s. 460). Açık ve uzaktan öğrenmenin mesleki gelişime katkı sağladığı bir diğer alan da kütüphaneciliktir. Bu alanda çalışan öğrenenlerin deneyimlerini araştıran Stephen ve Jones (2014) katılımcıların aldıkları eğitimin bilgilerini geliştirdiği, ders kapsamında edinilen bilgiyi uygulayabildikleri ve küresel boyutta öğrenenlerin bakış açılarını görmelerini sağladığını aktarmaktadırlar.

Mesleki gelişim bağlamında ÖMG önemi diğer birçok alana göre önem arz etmektedir. Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim her ne kadar nitelikli olsa da meslek yaşamları boyunca karşılaştıkları problem alanları ile baş etmelerinde yetersiz kalacaktır. Bu sebeple, eğitim politikalarında kaliteli eğitim ve öğretim için öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kritik önem taşımaktadır (OECD, 2009, s. 49). Bolam ÖMG'yi "...öğretmenlerin öğrencilerini daha etkili bir biçimde öğretim sağlayabilmesi için mesleki bilgi, beceri ve mesleki değerlerini açıklamaya yardımcı olmayı hedefleyen etkinliklerdir" şeklinde tanımlamaktadır (2000, s. 267). Tanımla belirtildiği üzere nihai amaç öğrencilere sunulan eğitim kalitesini arttırmaktır. Bu doğrultuda öğretmenin sadece

bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi değil, mesleğini gerçekleştirmeye yönelik değer ve tutumlarını da eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Çevrimiçi ÖMG “topluluk” ve “ağ” kavramlarının birbiri yerine kullanıldığını belirtilen Marcia ve Garcia, 2009-2015 yılları arasını kapsayan derleme çalışmalarında araştırmaların daha çok çevrimiçi öğrenme toplulukları şeklinde yapılandırıldığını ve yaygın olarak da gelişmiş ülkelerde uygulandığını ifade etmektedirler (2016, s. 26). Collins ve Liang (2015) Amerika’da ulusal olarak uygulanan çevrimiçi ÖMG eğitimini değerlendirmişler ve yüksek nitelikli çevrimiçi bir mesleki gelişim eğitiminin dayanması gereken temel özellikleri belirlemişlerdir. Buna göre eğitimin kalitesini etkileyen temel faktörler “programı sağlayanlar, öğretim tasarımı, program katılımcıları ve içinde bulunan ortam”dır. Bunun yanı sıra öğrenme ortamının esnek ve kendi hızında öğrenmeyi mümkün kılması gerektiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Davis, Amerika’da öğretmenler ile yapmış olduğu nitel araştırma sonucunda anlamlı bir mesleki gelişimin üç özelliği bulunması gerektiği sonucuna varmıştır: “katılımcıların farklı bakış açıları ve deneyimlerini yansıtmak”, “yansıtıcı düşünmeyi sağlama” ve “katılımın ne zaman ve nasıl olacağına kullanıcının karar vermesi” (2015, s. 1556-1557). Buna ilaveten katılımcıların teknoloji kullanımına yönelik tercihlerini, “büyük bir kitle tarafından bilgi akışının sağlanması, anlık ve kısa iletişim kurulması, kullanım kolaylığı” olarak özetlemektedir. Çevrimiçi mesleki gelişim programları üzerinde etkili olan faktörleri Marcia ve Garcia (2016, s. 26), kullanılan araçlar, sistemin kullanılabilirliği, yapısı, gezinme kolaylığı öğretmenlerin eğitime katılma düzeyi ve öğrenme topluluğu oluşturma algısı olarak açıklamaktadırlar. Acar ve Yıldız çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenlerin işbirliği içinde çalışma deneyimlerine ilişkin olarak mesleki gelişimlerine katkı sağladığı, birbirlerinin deneyimlerinden faydalanma şansı bulduklarını, öğretmenlerin almış oldukları eğitimin özellikle sınıf yönetimi, öğretim süreçleri ve öğrencileriyle olan etkileşimlerinde faydalı olduğunu ifade etmektedirler (2016, s. 435).

KAÇD’ler, AUÖ içerisinde uygulama, araştırma ve geliştirmeye yönelik en fazla tartışılan konu alanlarından birisidir (Koutsodimou ve Jimoyiannis, 2015) ve KAÇD’lerin mesleki gelişimde etkililiği birçok araştırmada sorgulanmaktadır. Mesleki gelişim KAÇD’leri (mgKAÇD) katılımcıların bilgi düzeylerinin artması, kariyerlerine yönelik gelişim göstermeleri, ilerideki çalışma alanlarına ilişkin karar vermede destek olmaktadır. Hem aktif olarak çalışan hem de öğrenimlerine devam eden KAÇD katılımcılarının algıladıkları fayda geliştirmekte olan ülkelerde daha yüksektir. KAÇD’lerin katılımcılar

için sunduğu bir diğer avantaj ise mikro kredilerdir (Zhenghao vd., 2015). KAÇD derslerinde hazırlanan elektronik portfolyo, sertifikalar katılımcıların becerilerini geliştirdikleri ya da bir öğrenme topluluğunun parçası olduklarının kanıtı olarak kabul görmeye başlaması ile birlikte mesleki gelişimde geleneksel yöntemlerin güçlü bir alternatifi olarak düşünülmektedirler (Willis, Strunk ve Hardtner , 2016). Bunun yanı sıra, meslek grubunu temsil eden hedef kitleye uygun KAÇD türünün seçilmesi öğretim tasarımı esneklik getirmekte ve öğrenmeyi bireyselleştirirken öğrenen taleplerine daha fazla cevap verebilmektedir. KAÇD’lerde etkileşimi attırmak için kullanılan sosyal medya gibi dış kaynaklı araçlar öğrenenlerin katılımı için daha fazla zenginleştirilmiş bir ortam sunabilmektedir. Johnson, Prescott ve Lyon (2017, s. 26) mgKAÇD’lerde katılımcıların karmaşık durumlarla baş edebilmesi ya da tartışma bölümlerine katılmasının kullanılan araçtan çok, öğrenme topluluğunu oluşturan bireyler arasındaki güven, ortak amaç, beklentiler ile ilişkili olduğuna vurgu yapmaktadırlar. mgKAÇD’lerde ders bırakma oranları, diğer KAÇD’ler ile paralellik göstermekte ve eleştirilmektedir. Zhenghao vd., (2015) ders tamamlama oranlarının düşük olmasına rağmen, derslerin kitlesellik özelliğinden dolayı yine de tüm dünyada birçok bireyin fayda sağladığını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, dersi tamamlamayanlarında fayda düzeylerinin de araştırılmasını önermektedirler.

mgKAÇD’lerde katılımcıların yaşayabileceği teknolojik sorunlara ilişkin olarak Davis “bilgi akışını yönetme, Twitter’ın eğitim amaçlı kullanılamayacağı algısı, planlanmış görüşme saatleri için zaman ayıramama ya da ülkeler arası saat farkı, okullarda sosyal medya araçlarına erişim kısıtlaması, paylaşımlara geribildirim alamama ve dışlanmış hissetme” gibi nedenler olduğunu belirtmektedir (2015, s. 1556-1557). Mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriler, meslek grubundaki bireylerin genel özellikleri, beklentileri, motivasyonları, çalışma şartları, hizmet içi eğitimin algılanan değeri ve ulusal ya da uluslararası politikalar gibi değişkenler mgKAÇD’lerin farklılaşmasını ve kendi içerisinde özelleştirilerek sunulmasını gerektirmektedir. Bu sebeplerden dolayı, işçi ve işverenin mesleki gelişimini hedef alan bir KAÇD ile öğretmenlerin mesleki gelişimini hedefleyen bir KAÇD dersinin amacına hizmet edebilmesi için farklı yapılandırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için KAÇD’ler oluşturulmakta ve araştırmalara konu olmaktadır.

2.3.1. Öğretmen mesleki gelişiminde kitlesel açık çevrimiçi dersler

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin toplumsal değişim üzerindeki etkilerinin bir sonucu olarak hem yüz yüze hem de AUÖ ortamlarındaki öğrenen özellikleri daha çok sorgulanmaya başlamıştır. Buna paralel olarak, öğretmenlerin değişen öğrenen özelliklerini geliştirme ya da olumsuz olanlarla başa çıkmaları ve önlem alabilmeleri için hızlı değişime, gelişmeye daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada, yaşam boyu öğrenenleri en iyi temsil eden öğretmenlerin ulusal ya da yerel bağlamda bilgi, becerileri ve deneyim paylaşımlarının geliştirilmesinde ÖMG ön plana çıkmaktadır (Bubb ve Earley, 2007). ÖMG programları üç temel amaca hizmet etmektedir. Bu hedefler (a) öğretmenlerin sınıf uygulamalarında, (b) tutum ve inançlarında, (c) sınıftaki öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişimlerdir (Guskey, 2002, s. 383).

ÖMG dünya genelinde ülkelerin öncelikli politikaları arasındadır ve ÖMG bütüncül bir şekilde ulusal ya da işbirliğine dayalı uluslararası bir eğitim programının sunulmasını gerektirebilmektedir (Misra, 2018). Bunun en temel nedeni eğitim geliştirilmek isteniyorsa öğretmenin öncelikle gelişmesinin önkoşul olması ve gelişimde bir yatırım olarak görülmesidir (Bubb ve Earley, 2007). ÖMG programları devlet ve kurum öncelikleri arasında yer almasına rağmen, uygulanmasında güçlükler bulunmaktadır (Misra, 2018). Odden vd., (2002) eğitim ve okul bağlamında birçok değişim meydana gelirken ve araştırmaların etkili ÖMG uygulamalarını ortaya koymasına rağmen, sınıflardaki değişimlerin yavaş ilerlemesini eleştirmektedirler. Bir diğer eleştiriye ise ÖMG'lerin öğrenci hedefleri ile eşleşmemesine ve uygulamaların etkisizliğine getirmektedirler. Benzer şekilde Guskey (2002) alanyazına dayalı olarak birçok ÖMG programının etkisiz olduğunu belirtmekte ve bunun nedenini 1986 yılındaki kendi çalışmasına atıfta bulunarak “öğretmenlerin mesleki gelişimine katılmaya motive eden özelliklerin ne olduğu ve öğretmenlerde bu değişim sürecinin nasıl gerçekleştiği”nin göz ardı edilmesi ile açıklamaktadır. Guskey'e göre, MG'de öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler programın değişime sebep olacağına inanması ve yarar sağlayıp sağlamayacağıdır. Değişime ilişkin olarak ise öğretmenlerin sadece bilgi düzeyi değil tavır, inanç ve algılarında olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak, bir programın öğretmenlerde belirtilen alanlarda değişime neden olmasını sınıf uygulamalarında test edildikten ve kendilerince geçerliliğinin karar verilmesinden sonra olmasını anlamlı bulmaktadır. Kısacası, ÖMG etkililiği ve başarısı, edinilen tecrübenin ne kadar hayata geçirilebildiği ve sınıftaki öğrencilere fayda sağladığı ile ilgilidir (2002, s. 382).

1980’li yıllardan bu yana ÖMG uygulamalarında devletlerin rolünü baskındır ancak artık ÖMG’de öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ve bu doğrultuda öğrenmelerinin zenginleştirilmesi için fırsatların geliştirilmeye odaklanılması gerekliliği bulunmaktadır (Bolam (2000, s.278). Benzer şekilde, Bubb ve Earley (2007) ÖMG’den sorumlu yöneticilerin rolünün öğretmenlerin kendi öğrenmelerini düşünmelerini teşvik etmek olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir deyişle, ÖMG merkezi olarak sunulan etkinliklerin yanı sıra, öğretmenlerin kendilerinin bireysel katkı sağlamasının önemini vurgulanmaktadır. Odden vd., sınırlı bütçelerle düzenlenen ÖMG’lerde maliyet konusuna dikkat çekmektedirler. MG maliyet unsurlarını a)öğretmenin ayırdığı zaman, b)eğitim ve rehberlik, c)yönetim d)materyal, donanım ve imkanlar e)seyahat ve ulaşım, f)üniversite ve konferans ücretleri olmak üzere altı başlık altında toplamaktadırlar (2002) s. 65). Misra (2018) maliyetle ilgili belirtilen bu bir ya da iki unsurun öğretmenlerin MG programlarına katılmalarından alıkoyabildiğini belirtmektedir. Alanyazında belirtilen bu tür sebeplerden dolayı, ÖMG’lerin geleneksel sunma yöntemleri ile uygulanabilirliğine ilişkin sınırlılıklar bulunduğu açıktır. Öğretmenlerin MG ihtiyaçlarının yoğunluğu, çeşitliliği, maliyeti ve yüksek katılımcı sayıları ÖMG’de kitlesellik ve açıklık ilkelerini ön plana çıkarmaktadır. Sunulacak eğitim programının belirli kazanımlar doğrultusunda yapılandırılmış içeriğin aktarılmasını gerektirdiğinden eğitimin bir ders niteliği taşıması beklenmektedir. ÖMG’nin çevrimiçi olarak sunulması söz konusu olduğunda KAÇD’ler öğrenen, öğretici, kurum ve ülkelerin dikkatini çekmeye başlamıştır. KAÇD’ler maliyet ve kaynak etkililiği sağlaması bakımından ÖMG’ye katkı sağlayabilmektedirler (Misra, 2018, s. 67).

Dokuz yüzden fazla üniversitenin sunduğu derslerin kataloglandığı “Class Central” platformunda, kişisel gelişim sekmesi altında 2021 yılı itibari ile “iletişim becerileri, kariyer geliştirme, kişisel gelişim ve sunum becerileri” alt başlıklarında 1.662 ders yer almaktadır. “Eğitim & öğretim” sekmesi altında 1.966 ders, “K12, yükseköğretim, STEM, ders geliştirme, çevrimiçi eğitim, test hazırlık ve öğretmen mesleki gelişim” alt başlıkları bulunmaktadır. ÖMG yönelik ücretli ve ücretsiz 364 ders bulunmaktadır. Öğretmenler, öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen KAÇD’lerin, teknoloji bağlamındaki becerilerini geliştirmek ya da dil öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Özel eğitim ya da K/BYE yönelik öğretmenler için tasarlanan KAÇD’ler sınırlıdır. Dersler daha çok bireysel öğrenme modelinde (self-paced) ve başlangıç-orta-ileri seviye olmak üzere üç farklı düzeyde sunulmaktadır. Derslerde öğretim dili en çok İngilizce (318

ders), İspanyolca (31) ve Fransızcadır (7 ders). Türkçe ders yer almamaktadır. Bazı platform ve derslerde alt yazı tercihi bulunmaktadır. Ders süreleri genellikle 3-10 hafta arasında değişmektedir. Bütünleşik olarak verilen ve toplam otuz ya da otuz sekiz haftayı kapsayan dersler de bulunmaktadır. Bağımsız öğreticiler tarafından Udeemy platformunda verilen derslerin süreleri videolara ayrılan zaman ve okuma materyalleri ya da kaynak sayısı ile belirtilmektedir.

Yüksek ders bırakma oranlarına rağmen, yüz yüze mesleki gelişim eğitiminin getirdiği sınırlılıklardan dolayı, ömgKAÇD’lerin ömgKAÇD öğretmenlere fırsatlar sunması beklenmektedir. Ancak, ömgKAÇD’lerin kullanımı hala yaygın değildir (Taranto ve Arzarello, 2020, s. 843-844). KAÇD kavramı gündemde olan bir konu alanı olmasına rağmen, ÖMG’de kullanımının çok yeni olması daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir (Ji ve Cao, 2016, s. 2062). Bu sebeple, ömgKAÇD’lere ilişkin belirsizlikleri anlayabilmek ve ortadan kaldırabilmek amacıyla daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

ÖMG’nin ulusal politika düzenleyicilerinin sorumluluğunda olduğunu belirten Ji ve Cao (2016), ülkelerin ulusal eğitim hedeflerine ömgKAÇD’leri dahil etmeleri, gerekli oluşumları planlamaları, etkililiğini araştırmaları ve maddi olarak desteklemeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, ömgKAÇD kalitesinin belirlenmesinde devletlerin desteği ve dersin taşıdığı özellikleri ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler.

ömgKAÇD’lere yönelik araştırmalar incelendiğinde, ilk 2013 (3 araştırma) yılında çalışmaların yapıldığı, 2018 yılına doğru artarak devam ettiği ve en fazla araştırmanın da 2018’de (27 araştırma) yapıldığı görülmektedir. 2020 yılına gelindiğinde düşüş olmakla beraber (20 araştırma), konunun güncelliğini koruduğu görülmektedir. Dünyada en fazla çalışma yapılan ülkeler sırasıyla Çin, Amerika, İspanya ve İngiltere’dir. Bu ülkeleri Yunanistan, İtalya, Norveç, Finlandiya, Hindistan, Portekiz izlemektedir.

KAÇD’lerin ÖMG’de kullanılmasına ilişkin konuları Cinganotto ve Cuccurollo alanyazına dayalı olarak “pedagoji, öğrenen ve teknoloji” olmak üzere üç kategori ve alt boyutları altında gruplamıştır (2019, s. 265). Alanyazın incelendiğinde, ömgKAÇD’lere ilişkin araştırmaların öğretim tasarımı, öğrenme ve teknoloji kategorilerinde ve aşağıda belirtilen alt boyutlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir;

- Öğretim tasarımı,
 - Öğretim tasarımı, öğrenme yaklaşımları, içerik, öğrenme malzemeleri, etkileşim,

- Öğrenme
 - Öğrenmenin değerlendirilmesi, derse katılım ve ders bırakma oranları, öğrenenlerin motivasyon düzeyleri,
- Teknoloji
 - Kullanılan teknolojiler, öğrenme analitikleri.

2.3.1.1. Dünyada ve Türkiye’deki öğretmen mesleki gelişiminde kitlesel açık çevrimiçi derslere ilişkin yapılmış olan araştırmalar

ÖMG’yi konu alan KAÇD’lerde en çok eğitim başlığı altında ele alındığı bunu bilgisayar bilimleri ve ilişkin alanlar, daha sonra da sosyal bilimler alanının takip ettiği görülmektedir. Bu bölümde tüm dünyada ve Türkiye’de ömgKAÇD bağlamında yapılmış olan çalışmalar öğretim tasarımı, öğrenme ve teknoloji boyutlarında derlenerek aktarılmıştır.

2.3.1.1.1 Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğretim tasarımı

ömgKAÇD’lerdeki öğrenmeye ilişkin araştırmalarda en çok öğretim tasarımı ve öğrenme yaklaşımları ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, öğrenme malzemeleri ve içerik konuları da sıklıkla ele alınmıştır. Dikkat çeken bir nokta, KAÇD’lerde öğretmenlerin öğrenmelerini değerlendirmede belirsizliğin olmasıdır. Warriem, Murthy ve Iyer (2016) ömgKAÇD tasarımlarına geleneksel KAÇD modelinin çok fazla tercih edilmesine rağmen, birçok eleştiri aldığını da belirtmektedirler. Yüksek ders bırakma oranlarını, derslerin bilişsel davranışçı bağlamda yapılandırılmasına bağlı olarak video, foruma dayalı bir katılımın ve otomatik testlerde yapılan değerlendirmeye ile ilişkilendirilmektedirler.

Bir diğer araştırmada Vivian, Falkner ve Falkner (2014) Avustralya’da ÖMG için geliştirdikleri KAÇD’lerin başarılı sonuçlanmasını ders tasarımında ortak bir platform kullanmaları, esnek öğrenme sağlamaları, içerik ile örneklerin iyi bir şekilde harmanlanması, akademik dil kullanımından kaçınılırken yönergelerin net olması ve içeriğin kendi içinde ilişkilendirilerek sunulmasına bağlamaktadırlar. Bunun yanı sıra, KAÇD dersinin zorluk derecesinin uygunluğuna vurgu yapmakta bu sebeple de zorunlu iş yükü ya da içerikte daraltmaya gidildiğini belirtmektedirler. Öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında paylaşım yapma konusunda güvensiz olabileceği ve bu sebeple

bireysel paylaşımların yapılabileceği etkinliklerin ya da bir birlerinin kaynaklarından yararlanabilecekleri bağlantılar oluşturulmasının ders tasarımı düşünülmesi gerektiğini belirtmektedirler.

KAÇD’lerin genel özelliklerinde olduğu gibi ömgKAÇD’lerde genellikle “öz-yönetimli öğrenme” benimsenmesinden dolayı, katılımcılar öğrenme yollarını kendileri çizebilmekte, öğrenme malzemelerine ve dolayısıyla katılım düzeylerine kendileri karar verebilmektedirler. Bu doğrultuda, Lee ve Kim (2016) Kore’de ÖMG için hazırladıkları KAÇD program tasarımı “öz-yönetimli öğrenmeyi” mümkün kılan, motive edici, uygulanabilir, zengin, teknoloji destekli” olarak hazırlamışlardır. 149 İngilizce öğretmenin katılımıyla tamamlanan derse ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, KAÇD’nin öğretmenlerin “öz-yönetimli” öğrenenler olarak hizmet almalarında bir araç olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra, ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan içeriğin motive edici olduğu ancak yine de geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar, katılımcıların yüksek düzeyde olan “öz-yönetimli öğrenme” düzeylerinin sürdürülebilirliğine ilişkin endişe duyduklarını ve bu yönde tedbirler alınması gerektiğini ifade etmektedirler. Bonafini (2017) ömgKAÇD’lerin temel olarak video ve forum alanındaki tartışmalara dayalı olarak tasarladıklarını belirtmektedir. Buna dayalı olarak araştırmasında, katılımcıların video ya da forum bölümüne katılımlarının dersi tamamlamalarını ne düzeyde etkilediğini ortaya çıkartmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, izlenen videoların katılımcıların dersi tamamlamasına ilişkin tahminde bulunmada çok etkili olmadığını ancak forum alanındaki paylaşımlarının ve mesleki ön bilgilerinin katılımları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple, ömgKAÇD’lerde ders tasarımı katılımın sağlanabilmesi için video ve forum etkinliklerinin dengeli bir şekilde yapılandırılması gerektiğini belirtmektedir.

Dijital medya konulu ömgKAÇD kapsamında “ADDIE öğretim tasarım modeli” ve “evrensel tasarım ilkeleri” temelinde tüm dünyadan öğretmenlere açık bir ders geliştiren Trust ve Pektas (2018) öncelikle ders tasarımına yönelik ihtiyaç analizi yapmışlardır. Böylelikle, hem öğrenme hedeflerini hem de dersin süresi, iş yükünü belirlemişlerdir. Bir ekip tarafından içerik geliştirilmiştir. Derse 480 kayıt oluşturulmuş ve 48 kişi dersi tamamlamıştır. Ders süresince gelen mesajlara vaktinde geri bildirimde bulunmaya özen gösterilmiş ve Twitter aracılığı ile paylaşımlar yapılmıştır. Ders tamamlama oranı düşük olmasına rağmen, katılımcıların memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Gynther (2016) ömğKAÇD tasarımında harmanlanmış öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme modellerini birleştirmiştir. Geliştirmiş olduğu tasarımın uygulama sonrasındaki sonuçlara göre, kişiselleştirilmiş müfredat ve bireysel öğrenme yolları sunan uyarlanabilir öğrenmenin katılımcılara fayda sağladığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların KAÇD içeriğinin yüksek nitelikte olduğunu ve memnun olduklarını belirtmektedir. Öğrenci katılımları açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların daha çok öğrenme malzemelerine odaklandığını, forum ya da akran değerlendirmelerinde katılımın daha düşük olduğunu belirtmektedir. Bu tasarımda öğretici bulunuşluğunun eksikliğinin katılımcılar tarafından hissedildiği ve bunun sonucunda da KAÇD’le zenginleştirilmiş sınıfların daha fazla tercih sebebi olabileceğini vurgulamaktadır. Diğer olumsuz yönlerinin ise, KAÇD’lerin tasarım ve geliştirme süreçlerinin maliyetinin yüksek olması, içeriğin beceri temelli olarak bölünebilmesinin bazı durumlarda zor olabilmesi, öğreticilerin KAÇD ile sunulan derslerin verimliliğine inanmaması ve olumsuz tutumu olarak açıklanmaktadır.

Etkileşime ilişkin olarak, Cinganotto ve Cuccurullo (2019) uzmanlarla yapılan eş zamanlı webinarlar ve moderatörler tarafından başlatılan Twitter mesajlaşma bölümünden oldukça fayda sağlanıldığını ve ömğKAÇD’lere ders tasarımında eklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Golçalves vd. (2016) ömğKAÇD tasarımında göz önünde bulundurulması gereken noktalara ilişkin önerilerde bulunmaktadırlar. Buna göre, “katılımcı çeşitliliği ve sayısı her ne kadar fazla olsa da konu alanının dar olması gerektiğini belirtmektedirler. Dersin ılımlı düzeyde zor olması gerektiğini ve öğrenen merkezli olarak tasarlanan süreçte öğreticinin içeriğe yönelik bireysel ya da gruplar halinde rehberlik etmesini önermektedir. Ders süresi olarak 25-125 saat arasında değişen süre içerisinde 4 ya da 8 modül aralığında farklılaşan sayıda içeriğin yapılandırılmasını tavsiye etmektedirler. Bunun yanı sıra her modülün 4-8 adet video, etkinlik ve değerlendirme bölümleri içermesi ve bunların bir kısmının zorunlu bir kısmının ise zorunlu olarak bırakılması gerektiğini belirtmektedir. Son olarak da platforma erişimde çeşitliliğin sağlanmasını tavsiye etmektedirler.

Çevrimiçi sunulacak STEM bağlamında ÖMG tasarımında “öz-yönetimli öğrenme”, “akran desteği ile öğrenme”, “konu alanına yönelik öğretim” ve son olarak da “çoklu öğrenme ortamı ve konu uzmanı tarafından içeriğin aktarılması”na dikkat edilmesi gerektiğini belirtilmektedir (Lee, Mojika, ve Lovett, 2020, s. 21). Koukis ve Jimoyiannis

ÖMG’de başarılı bir KAÇD tasarlamak için önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre ömgKAÇD tasarımında bulunması gereken dört unsur şu şekildedir;

- Ders içeriği ve öğrenme malzemeleri öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile bağlantılı olmalıdır.
- Dersin somut öğrenme hedefleri belirlenmelidir.
- Öğretmenlerin işbirlikli çalışması için planlamalar yapılmalıdır.
- Öğretmenler arasında öğrenme topluluğu oluşturulmalıdır (2019, s.88).

Lee, Mojika ve Lovett (2020) ömgKAÇD’lerin öğretmenlerin içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgilerine katkı sağlayabileceğini ancak bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin hem eşzamanlı hem de eşzamanlı olmayan etkili etkinlik ve uygulamalar ile gerçekleştirilebileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde, Warriem, Murthy ve Iyer (2016) geleneksel KAÇD’lerdeki alanyazında belirtilen yüksek oranda ders bırakma, düşük etkileşim gibi problem alanlarına çözüm getirmek amacıyla öğrenen devamlılığı (learner perseverance) sağlamak için gKAÇD tasarım türünde bir takım değişiklikler yapmışlardır. Etkinliklerin algılanan değerini arttırmış, videolarda ve forum sayfasında uyarılama yapmış ve değerlendirme sürecini her bileşenden sonra notlandırılan bir kısa sınav ile düzenlemişlerdir. Böylelikle, öğretmenlerin hem sürece katılmaları hem de sürecin sonuna kadar dersi takip etmelerinin sağlanabileceğini ileri sürmektedirler.

Yapılan çalışmalar, ömgKAÇD’lerin her konu alanında ÖMG destek olabileceğini göstermektedir. Bunun iyi bir örneği de ömgKAÇD olarak sunulan müze eğitimi dersidir. Bu ders, K-12 öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, iki ayrı ders olarak 2013 yılında planlanmıştır. Dersin açılmasını takip eden süre içerisinde 161 ülkeden 60.000 öğrenen her iki derse katılım sağlamıştır. Katılımcıların % 60’ı kendisini öğretmen olarak tanımlamıştır. Ders tasarımında öncelik verilen konu etkileşimi arttırmak amacıyla akranların birbirlerinden öğrenmesini sağlayabilecek tartışma konusu etkinlikleri tasarlanmış ve değerlendirmede de akran desteğinden faydalanılmıştır. Videoların 10-15 dakikadan fazla olmamasına dikkat edilmiş ve çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. İçerik bağlamında öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri somut konulara yer verilmiştir. Her haftanın öğrenme hedefine ilişkin bir tartışma sorusu sorularak, konuya ilişkin öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerini paylaşımları sağlanmıştır. Mazzola (2015) öğretmenlerin tartışma bölümüne çok fazla ilgi gösterdiğini belirtmektedir. Forum bölümünün aktif ve nitelikli bir şekilde kullanılmasını, öğretim

tasarımda önceliğin forum alanına verilmesi ile ilişkilendirmekte ve öğretmen eğitiminde bileşenlerden birisini ön plana çıkartmanın faydalı olabileceğini belirtmektedir. Derse yönelik katılımcı motivasyonun yüksek olmasını, katılımcıların % 66'sının derse kayıt ve katılımının ders konu alanı ile ilgili olması olarak açıklamaktadır. Mazzola, müze eğitimi dersini KAÇD aracılığı sunmaları sayesinde yıllık 3.000'den az olan katılımcı sayılarını 50.000 üzerine taşıyabildiklerini ifade etmektedir.

Geliştirdikleri ömgKAÇD bağlamındaki öğrenme malzemelerinin izlenmesine yönelik olarak Vivian, Falkner ve Falkner (2014), ders videolarının ilk hafta 462 kez izlenmesine rağmen 7. haftada 66 kez izlendiğini belirtmektedirler. Bu sebeple, önem arz eden konuların ilk haftalara alınmasını önermektedirler. Bunun yanı sıra, öğrenme malzemesi olarak “Khan Academy” ve gKAÇD videolarını referans alarak 5.8 dakikalık videolar hazırladıklarını ve ders sonu raporlarına göre de ortalama izleme süresinin 4.37 dakika olduğunu belirtmektedirler. Bu sebeple, öğretmen mesleki gelişiminde kısa videoları önermektedirler.

ÖMG videolarında genellikle tek uzmanın önemli içerik bilgisini doğrudan anlatım yoluyla aktardığı videolar kullanılmaktadır. Lee, Mojika ve Lovett (2020, s. 20) öğretmen katılımcıların öğrenmesini tetikleyen faktörlere yönelik olarak iki tür video önermektedirler. Bunlardan birincisi, sınıf içi uygulamalardan örnek teşkil eden videolardır. Bu videolar, öğretmenlerin kullandığı yöntem ya da etkinlikler ve bunun yanı sıra öğrencilerin etkinliğe bakış açıları incelemek amacıyla ömgKAÇD katılımcıları tarafından kullanılmaktadır. İkinci olarak ise, katılımcıların en fazla fayda sağladığı video türü ise iki uzmanın sohbet ederken konu alanına ilişkin görüşlerini yansıtan videolar olduğu belirtilmektedir. Buna ilaveten ömgKAÇD'lerin tasarımı dikkat edilmesi gereken dört unsur olduğunu, alanyazına paralel olarak desteklediklerini belirtmektedirler. KAÇD'lerin öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin boyutları öğretmenlerin öğrenmesinde ne derece etkili olduğu araştırmacılar tarafından merak edilen bir konu olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak, Ji ve Cao KAÇD'lerin ÖMG'de kullanılmasına ilişkin asıl meselenin etkililiğinin ortaya konması ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Ancak, KAÇD'lerin genel özellikleri itibari ile değerlendirme süreçlerinin geleneksel ya da diğer AUÖ MG uygulamalarından farklılaşması nedeniyle etkililiğin nasıl ve neye göre değerlendirileceğine dair fikir birliği olmadığı belirtilmektedir (2016, s. 2063).

2.3.1.1.2. Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde öğrenme

KAÇD’lerde en zorlayıcı konulardan birisi de öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin sorgulanmasıdır. Bu platformlardaki katılımcıların öğrenmesini değerlendirmeyi güçleştiren iki unsur, öğrenen çeşitliliği ve öğrenmede esneklik özellikleridir (Littlejohn vd., 2016). KAÇD’lerin etkililiklerinin incelenmesinde yaygın olarak tamamlama oranları ya da öğrenenlerin derse devamlılığı temel alınmaktadır (Lee, Mojika ve Lovett, 2020, s.19). Düşük düzeyde katılım ya da bırakma oranları, derse ilişkin hedeflerin ya da beklentilerin yerine getirilememesi olarak düşünülebilmektedir. Ancak, Jacobsen (2019) özellikle bKAÇD’lerde ders bırakma oranlarının yüksek olmasının gerçekten bir sorun olup olmadığını tespit etmek amacıyla 2014 yılında Norveç Üniversitesi’nde hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin derse katılımlarını incelemiştir. Hiçbir katılımcının öğrenme malzemelerini tamamlamadığı ve son haftalara doğru katılımın giderek azaldığını belirtmektedir. Daha sonra beş katılımcı ile ders deneyimlerini ortaya çıkartmak amacıyla görüşme yapmıştır. Bulguların, katılımcıların ders bırakanlar kategorisinde olmalarına rağmen KAÇD içeriğini görüşmede aktarabildiklerini ve hatta öğrenmelerini sınıf ortamına taşıyabildiklerini açıklamaktadır. Bu sebeple, Jacobsen katılımcıların KAÇD ortamında öğrenmelerini kişiselleştirerek, öğrenme malzemelerini ihtiyaçları doğrultusunda tekrar düzenlediklerini belirtmektedirler. Jacobsen’in bu bulgularından yola çıkarak KAÇD’lerde öğrenmenin sadece bırakma oranlarıyla açıklanamaması gerektiğini göstermektedir.

Dersler tamamlama oranlarının düşük olması benzerlik gösterse de araştırmalar katılımcıların öğrenme deneyimi niteliği ve etkileşimlerinde farklılaştığını göstermektedir. Bu doğrultuda katılımcıların ders tamamlama oranlarının yanı sıra, ders sürecindeki deneyimlerini ve görüşlerini KAÇD özellikleri bağlamında ele almak ve anlamaya çalışmak daha derin bilgi edinilmesini sağlamaktadır. Warriem vd., (2016) gKAÇD temelindeki ömgKAÇD’dersinde video, değerlendirme ve forum alanlarında yaptıkları değişikliklerle birlikte % 6-7 arasında olan ders tamamlama oranının % 36.58’e ulaştığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, aktif katılımcı oranının % 67.5 olduğunu ve tartışma bölümüne katılımın ise % 36.58’e ulaştığını ifade etmektedirler. Buna ilaveten, etkileşimin sınırlı kalmasının katılımcı devamlılığı ve bırakma oranlarını olumsuz etkileyebildiğini vurgulamaktadırlar.

Trust ve Pektas (2018) dijital medya konulu ömgKAÇD kapsamında “ADDIE öğretim tasarım modeli” ve “evrensel tasarım ilkeleri” temelinde geliştirdikleri derse

ilişkin olarak, ders tamamlama oranının % 10 olduğunu dile getirmektedirler. Ancak araştırma sonuçlarının katılımcıların memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra, katılımcıların % 89'u ömgKAÇD'e katılmalarının mesleki hedeflerini gerçekleştirmelerini sağladığını ve öğretmenlerin % 49'u edindikleri bilgi ve becerileri sınıflarına aktarabildikleri belirtilmektedir. Araştırmadan bir yıl sonra ise, 14 öğretmenin ömgKAÇD dersi bağlamındaki bilgi ve becerilerini sınıflarına aktarabildikleri sonucuna ulaşmışlardır.

ÖMG'yi bağlantıcılık yaklaşımı ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi (TPACK) çerçevesinde incelemek isteyen Gonçaves ve Osório (2018) araştırmaları sonucunda ömgKAÇD'lerde sürecin karmaşık olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sebeple, ömgKAÇD'lerin dört alt boyutta ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre ÖMG-KAÇD'de katılımcıların öğrenmelerini etkileyen alt boyutları bağlam, teknoloji, pedagoji, içerik olarak ifade etmişler ve örneklendirerek açıklamışlardır. Alt boyutlar arasından içeriğe ilişkin olarak işyüküne dikkat çekmekte ve konu alanında düzenlemelere gidilmesi ya da etkinlik sayısının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, pedagojik modellerde işbirlikli öğrenme etkinliklerinin ve uygulamaların dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde, Partanen vd., (2017) Finlandiya'da K-12 okullarında programlama dersinin müfredata dahil edilmesiyle birlikte ortaokul düzeyinde matematik dersi veren öğretmenlere yönelik bir ömgKAÇD tasarlamışlardır. Açılan derste katılımcıların "içerik bilgisi" (content knowledge) edinmesinin yanı sıra, "teknolojik pedagojik içerik bilgisi" (technological pedagogical content knowledge) de kazanmaları hedeflenmiştir. Araştırmalarının sonucunda, tasarladıkları ömgKAÇD'in öğretmenlere sadece içerik bilgisi aktarma ya da etkileşim sağlama rolü olmadığını aynı zamanda işbirliği içinde çalışma ve "teknolojik pedagojik içerik bilgisini" geliştirmelerine de katkı sağladığını belirtmektedirler.

Etkili bir mesleki gelişim eğitiminde katılımcı öğretmenlerin bilişsel olarak katılımının önemine dikkat çeken Atapattu vd., (2019), Avustralya'da bir ömgKAÇD eğitiminde öğretmenlerin ders sürecindeki bilişsel katılım düzeylerini forum alanlarında bulundukları geri bildirimler ile incelemişlerdir. Bilişsel davranış düzeylerini belirlemek için Chi ve Wylie'nin önerdiği ICAP "etkileşimli" (interactive), "yaratıcı" (constructive), "aktif" (active) ve "pasif" (passive) kavramlarından ikisini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaratıcı (yeni bilgiyi dahil etme), aktif (öğrenme malzemelerini birleştirme) ve her iki bilişsel düzeyi içine alan paylaşımlarda bulundukları sonucuna

varmışlardır. Öğretmenlerin yapılandırmacı bilişsel düzeylerini kullandıkları etkinliklerin daha çok kendi deneyimlerini yansıttıkları ya da sınıf için yeni fikirler önerdiklerinde oluştuğunu belirtmektedirler.

Katılımcıların demografik özellikleri, ömgKAÇD platform tercihleri üzerinde etkili olabilmektedir. Vivian, Falkner ve Falkner (2014) Avustralya’da bilgisayar derslerinin birinci sınıftan itibaren verilmeye başlama kararı ile birlikte tüm ülkedeki öğretmenlere bilgi ve becerilerin aktarılması ihtiyacı ortaya çıktığını ve bu noktada geliştirilen KAÇD’lerden fayda sağladıklarını bildirmektedir. Öğretmen mesleki gelişiminde AUÖ yöntemlerinden KAÇD seçilmesinin nedenini, “açıklık” ve “kitlesellik” özellikleri ile açıklamaktadırlar. Derse 1378 öğretmenin kayıt oluşturduğunu ve 99’nun dersi tamamladığını (% 7.2) belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, katılımcıların cinsiyet ve yaş ortalamalarının (kadın/45-64 yaş) edX ve MITx derslerine kayıt oluşturanlardan (meslekteki genç erkek) farklı olduğunu vurgulamaktadırlar.

Diğer bir çalışmada ise Cinganotto ve Cuccurullo (2019) “Embracing language diversity in your classroom” adlı ömgKAÇD’e dünyanın farklı yerlerinden 2581 kişinin kayıt yaptırdığı ancak 1421 öğretmenin aktif derslere katıldığı belirtilmektedir. Dersin ilk modülü en yüksek katılıma sahipken (1385), son modülde katılımcı sayısının düştüğünü (712) ifade edilmektedir. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin olarak katılımcıların daha çok kadınlardan (% 88.2) oluştuğunu, her yaş grubundan olmakla birlikte, % 35.6’sının 20 yıldan daha fazla deneyimi bulunduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin ömgKAÇD’e katılma nedenlerini sınıflarında güncel uygulamaları transfer edebilme (% 81.4) ve faydalı kaynaklara erişebilme olarak nitelendirmektedirler. Dersin sonunda katılımcıların KAÇD’i ÖMG’yi zenginleştirebilecek bir araç olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Belirtilen çalışmada her ne kadar öğretmenlerin derse ilgileri süreç içerisinde azalıyor gibi gözükse de, katılımcıların demografik özelliklerinin farklılaştığı KAÇD’lerde, öğretmenlerin ders öncesindeki beklentilerinin ders sonunda ne kadar karşılandığını anlamak önemlidir. ömgKAÇD içeriklerinin öğretmenlere katkı sağladığını birçok araştırma ortaya koymaktadır. Poël ve Verpoorten (2019) KAÇD’lere farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak KAÇD tasarımına öğretmenleri dahil etmiş ve katılan 17 öğretmenin pedagojik kazanımlarını inceleyen bir araştırma yürütmüşlerdir. Tasarım süreci “P.E.P.I.T.E” olarak adlandırılmakta ve 6 aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada “hazırlık” (preparation) kapsamında KAÇD planlaması yapılmıştır. İkinci aşama olan “hazırlama” (elaboration) kısmında videoların nasıl çekilmesi gerektiği sorgulanmış ve

üçüncü aşama olan “üretim” (production) da etkinliklerin tasarımı ele alınmıştır. Dördüncü aşamada öğrenme platform üzerinde yüklemeler yapılmış ve beşinci aşamada, öğreticiler platform üzerinde çalışmada katılımcılara destek sağlanmışlardır. Altıncı aşamada ise değerlendirme yapılarak bir sonraki ders için gerekli önlemler alınmıştır. Dokuz ay süren KAÇD tasarımı esnasında öğretmenlerin pedagojik bilgi, teknolojik bilgi ve işbirliği içinde çalışmaya yönelik kazanımları olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine yönelik algılarının arttığı ve öğrenmelerini yedi etkinlik alanına transfer edebildikleri belirtilmektedir. Poël ve Verpoorten, en çok katkı sağlanan öğrenme alanları sırasıyla yapıcı olma, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme, öğrenenlerle etkileşim, öğretme yöntemlerinde çeşitlilik, öğrenen merkezli uygulamalar ve geri bildirimde bulunma olarak özetlemektedirler. Benzer şekilde Gonçalves ve Gonçalves (2019) öğretmenlerin KAÇD’leri tercih etme nedenlerinin sadece AUÖ sağladığı kolaylıklar değil aynı zamanda kendilerinin dijital becerilerini geliştirmek için olduğunu belirtmektedirler. Buna ilaveten, en önemli gücün öğretmenin mesleki gelişime yönelik motivasyonu olduğunu vurgulamaktadırlar. Ji ve Cao ömgKAÇD’lerin öğretmen katılımcılar için en büyük faydasının kendi uygulamalarına yönelik öz eleştiri yapmaları için fırsat sunması ve farkındalığın artması olduğunu ifade etmektedirler (2016, s. 2063). Poël ve Verpoorten (2019) öğretmenlerin mesleki gelişimini hedef alan dersin kendisini öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlamış ve sonuçlarını alanyazında tartışmışlardır. Bu örnekte olduğu gibi, KAÇD’lerin ÖMG’de farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Buna benzer şekilde, Liao, Zhao ve Wang aday öğretmenlerin ya da görevli öğretmenlerin çeşitli KAÇD platformlardaki dersleri analiz ederek kendi mesleki uygulamaları için çıkarımlarda bulunabileceklerini belirtmektedirler (2016, s. 398). Bu doğrultuda, öğretmenler dünyaca ünlü KAÇD platformlarda en çok tercih edilen derslerde öğretim tasarımı, ders planı, değerlendirme ve öğrenme ortamının nasıl yapılandırıldığını eleştirel bir gözle incelemişlerdir. Liao, Zhao ve Wang, bu şekilde öğretmenlerin kendileri için en uygun olan öğretim biçimlerini model alabildiklerini, kısa sürede başka öğreticilerin deneyimlerini gözlemlene şansına sahip olabildiklerini belirtmektedirler.

KAÇD türlerine göre katılımcıların hazırbulunuşluğu üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Fesol ve Salam (2016) harmanlanmış öğrenme olarak tasarlanan KAÇD’lerde öğrenen hazır-bulunuşluğunu etkileyen unsurları “esnek öğrenme, çevrimiçi öğrenme, öğrenme yönetimi, teknoloji, çevrimiçi etkileşim” belirlemişlerdir. Bu

özelliklere yönelik olumlu tutum içinde olan katılımcıların, KAÇD’lerde öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluklarının da yüksek olduğunu belirtmektedirler. Bakogianni Tsitouridou, ve Kyridis (2020) ömgKAÇD’lerde önemli bir role sahip olmasına rağmen, öğretmenlerin hazır-bulunuşluk düzeylerine ilişkin yeterli bulgu olmadığını belirtmektedirler. Buna ilişkin olarak, çoğunluğu 35 yaş üzerindeki kadın olan ve mesleki deneyimleri 11 yılın üzerinde olan toplam 216 katılımcının ömgKAÇD hazırbulunuşluk düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarının öncelikle katılımcıların KAÇD kavramını tam olarak anlayamadıklarını, diğer çevrimiçi öğrenmeye ilişkin benzer hazırbulunuşluk düzeyinde olduklarını ve cinsiyetin her hangi bir fark oluşturmadığı belirtmektedirler. Buna ilaveten, genç katılımcıların yaşça fazla olanlara göre farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ancak öğrenme yönetiminde gençlerin daha zorlandıkları, eğitim düzeyi arttıkça bilgisayar ve internet yeterliliğinin arttığı ve son olarak da derste kullanılan dilin önemli olduğunu dile getirmektedirler.

Yunanistan’da ilkokul öğretmenlerinin web tabanlı araçları kullanımına yönelik ömgKAÇD dersini değerlendiren Koutsodimou ve Jimoyiannis (2015) kayıt olan 339 öğretmenden 328’nin dersi tamamladığını ifade etmektedirler. Öğretmenlerin öğrenme deneyimleriyle ilgili olarak, konu alanına dair bilgi ve becerilerini geliştirdikleri, ders tasarımı, uygulamalardan memnun olduklarını ve ömgKAÇD’in derslerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer çalışmada King, Luan ve Lopes (2018) dil öğretiminde harmanlanmış KAÇD aracılığı ile mesleki gelişimi hedefleyen eğitim programı kapsamında, katılımcı öğretmenlerin deneyimledikleri fayda ve zorlukları açıklamışlardır. Buna göre, ömgKAÇD sonunda öğretmenler nitelikli öğrenme kaynaklarına erişim, diğer katılımcılar ile deneyim paylaşma ve onların deneyimlerinden öğrenme, yansıtıcı öğrenme, yeni şeyler öğrenme, kendini geliştirme, kendi yabancı dil becerilerini geliştirme gibi konularda fayda sağladıklarını bildirmişlerdir. Yaşadıkları zorluklar ise internet erişimi, eş zamanlı toplantılarda zaman yönetimi, forum alanı etkileşim örüntülerini yakalayamama, ders tamamlama belgesi almayı hak edebilmek için derse yönelik çok çaba gerektirmemesi ve son olarak da tamamlama belgesi alma sürecinde ödeme yöntemlerinin sınırlı olmasıdır. Sonuç olarak, KAÇD’lerin ÖMG’yi desteklediği ve çalışma gruplarıyla yapılan eşzamanlı oturumların işbirlikçi öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedirler.

Öğretmen ve akademisyenlerin mesleki gelişimi için Kenya’da geliştirilen “TESSA MOOC”adlı bir ömgKAÇD ile katılımcıların ders sürecine ilişkin görüşleri ortaya

konulmuştur (Wambugu, 2018). KAÇD dersine başlangıçta 94 ilgiliden 56'sı kayıt oluşturmuş ve 47 katılımcı sertifika almıştır. Bu doğrultuda ders tamamlama oranını % 50 olarak belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ömgKAÇD içeriğinin pedagojik becerilerini geliştirdiği ve bunun yanı sıra bir birlerinin deneyimlerinden fayda sağladıklarını belirtilmiştir. Edinilen diğer bir faydanın ise, düşük maliyetli ancak yüksek nitelikli mesleki gelişim eğitiminin eğitimle ilgili tüm paydaşlara ulaştırılabilmesi olarak açıklanmaktadır.

KAÇD'lerin ÖMG üzerindeki etkisini inceleyen bir başka araştırma Koukis ve Jimoyiannis tarafından (2019) gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, ortaokul düzeyinde Yunan Dili dersi veren öğretmenlerin Google dokümanlar aracılığı ile işbirlikli yazma etkinlikleri uygulamalarına yönelik olarak tasarlanmıştır. KAÇD dersine Yunanistan'ın farklı bölgelerinden 566 ortaokullarda görev yapmakta olan Yunan Dili öğretmenleri kayıt yaptırmıştır. Katılımcıların, sunulan KAÇD derslerinde işbirlikli ve öz-yönetimli öğrenmeleri hedeflenmektedir. 326 (% 57,6) katılımcı dersi tamamlamıştır. KAÇD tasarımı bağlantıcı model olarak öğretmenlerin aktif katılımını sağlayabilecek 3 temel boyutta geliştirilmiştir. Bu boyutlar; bireysel katılım, akran etkileşimi ve ortak destek son olarak ise işbirlikli olarak eğitim senaryoları ya da olgulardır. Araştırma sonuçlarının bu tasarımın öğretmenlerin aktif katılımını sağlamada etkili olduğunu, bunun yanı sıra, pedagojik bilgi ve sınıf içi uygulamalarını geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sunması bakımından etkili bulduklarını göstermektedir. Aktif katılımıda öğretmen motivasyonunun yüksek olması dersin açıklık, esneklik, kişisel ihtiyaçlar, içeriğin gerçek sınıfla ilişkisi, yeni araçlar ve uygulamalar sebebiyle olduğu açıklanmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin alanyazının aksine tartışma bölümlerinde de katılımcıların katılım ve katkı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmalar ömgKAÇD'lerin öğretmenlerin bilgi, inanç ve tutumlarında değişikliğine neden olabildiğini ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak, ömgKAÇD'lerde öğrenme boyutunun nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda belirsizlik bulunmaktadır. Öğrenmeyi araştırmak için katılımcıların ders tamamlama ya da bırakma oranları, algıladıkları öğrenme düzeyleri ve öğrenme analitikleri ile elde edilen verilerden yararlanılmaktadır.

2.3.1.1.3. Öğretmen mesleki gelişimi sunan kitlesel açık çevrimiçi derslerde teknoloji

İnsan bilgisayar etkileşimi, bilgisayar sistemleri ve onları kullanan insanlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Bu noktada sistemlerin daha etkili ve faydalı kullanımı için bilgisayar bilimleri ile sosyal bilimler, davranış bilimlerinin ortak çalışmasını gerektirmektedir (Carroll, 2003, s.1). KAÇD platformları birer öğrenme sistemi üzerine kurulu oldukları için, insan –bilgisayar etkileşimi konusu sistemin kullanılabilirlik, arayüz kalitesi, bilgi kalitesi gibi unsurlarda önem kazanmaktadır. KAÇD kullanıcılarının sistemle etkileşimleri onların öğrenmeleri ve motivasyonları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğrenme sistemi kullanıcısı, içeriğe ulaşmadan önce ilk etkileşimi sistem ve onun arayüzü ile olduğundan sistemin erişilebilir ve kullanımının kolay olması önemlidir. KAÇD katılımcılarının demografik çeşitliliği, bir sistemin kullanılabilirliğine ilişkin beklentilerin de farklılaşmasına neden olabilmektedir. KAÇD katılımcısının öğrenen-içerik, öğrenen-öğretici, öğrenen-öğrenen etkileşimlerinde bulunmadan önce öğrenen-arayüz etkileşimi gerçekleşmekte ve bu noktada KAÇD’ e yönelik ilk izlenimleri şekillenmektedir. Bu durumda “içerik” her ne kadar geliştirici için aktarmak ve kullanıcı için de erişmek amacını taşısa da birinci koşul öğrenme sistemi diğer bir deyişle teknolojinin kullanıcı için hedefine ulaşmadaki uygunluğudur. Mc Luhan’ın “medium is the message” sözünde olduğu gibi aracın kendisi diğer bir deyişle kullanılan teknoloji bu durumda içeriğin değeri ile rekabet içindedir (2006, s.107).

Katılımcıların etkileşimini arttırabilecek araçların sistemde varlığı tasarımda çeşitliliği arttırabilmektedir. Håklev ve Slotta (2017) KAÇD’lerdeki en büyük sorunlardan birisi büyük kitleler içerisinde küçük gruplarla çalışabilmenin zor olduğunu bunun yanı sıra, KAÇD geliştirmede en zorlayıcı bölümün öğrenme etkinlikleri ve topluluk bilgi tabanını öğrenme hedefleriyle eşleştirmek olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu sebeple yaptıkları bir araştırma kapsamında, edX platformunda ÖMG için sunulan ders içerisine öğretmenlerin ortak çalışmaya dayalı etkinlik yapabilecekleri bir yazılım geliştirmişlerdir. Katılımcı sayısı ve çeşitliliğinden kaynaklanan zorlukla başa çıkabilmek için öğretmenlerin branşı, mesleki deneyimi gibi faktörleri göz önüne alarak, ikinci çalışma ortamında katılımcıları “özel ilgi gruplarına” ayırmışlardır. KAÇD’ e kayıtlı yaklaşık 8000 katılımcıdan 2.200’ü var olan KAÇD platformuna eklenen çalışma alanındaki (Collaborative Workbench) etkinliklere dahil olmuştur. Ders boyunca katılımcıların kaynak ve deneyimlerini platform üzerinde paylaşımları ve diğer

katılımcıların katkılarına ilişkin yorumlar yapmaları beklenmiştir. Sonuç olarak, bilgi topluluğu yaklaşımının KAÇD tasarımıyla etkili olduğu vurgulanmaktadır. Ancak, her iki yazılımın diğer platformlarda bir araya getirilmesinin güç olabileceğine dikkat çekmektedirler. Öğretmenler için “yaşam boyu öğrenme” mesleklerinin bir parçası olduğundan, öğrenme ortamlarındaki esneklik de önem kazanmaktadır. Buna paralel olarak Lee ve Kim ömğKAÇD uygulamalarının mobil tabanlı olmasının katılımcıların yaşadığı sınırlılıklara çözüm getirdiği belirtmektedirler (2016, s. 345).

Türkiye’de KAÇD bağlamında öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki gelişimin incelendiği KAÇD araştırması sınırlıdır. Sezan (2020) Türkiye’de bilişim alanı aday öğretmenlerinin bir yarıyıl boyunca katıldıkları programlama konulu KAÇD’lere ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini incelediği nitel bir araştırma yürütmüştür. Otuz dört aday öğretmen araştırmaya katılmıştır ve deneyimlerine ilişkin görüşleri dokuz tema altında açıklanmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının KAÇD’leri sunan eğitimcilerin dersi sunuş biçimlerine, videolardaki görsel temsillerine ve bulundukları kurumla birlikte mesleki deneyimlerine önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. İkinci olarak, ders esnasında sağlanan teknik destekten memnun olduklarını belirtirken daha fazla geri bildirim talepleri olduğu açıklanmaktadır. Buna ilaveten, oyunlaştırmanın katılımcıların motivasyonunu artırma ve dersin devamlılığına katkı sağladığını ifade etmektedir. Sezan, KAÇD’lerde bilişsel yükü dengelemede oyunlaştırmayı önermektedir. İçeriğin sunumunda memnuniyetlerini içeriğin kısa ve net bir şekilde anlatılması ile ilişkilendirmekte olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, aday öğretmenlerin, ders içeriğinde uygulama örneklerine yer verilmesinden ve tüm içeriğin aşamalandırılarak aktarılmasından fayda sağladıklarını belirtmektedir. Ancak, aday öğretmenlerin KAÇD’e ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu ve dolayısıyla hazır-bulunuşluk düzeylerinin derse yönelik motivasyonlarını etkileyebileceği ifade edilmektedir. Buna ilaveten ders kapsamında geliştirilen medyaya ilişkin olarak sayı ve niteliğinin önemi ve dil engelinin olumsuz etkisi vurgulanmıştır. Sezan, aday öğretmenlerin müfredatlarına “ters-yüz öğrenme” ya da “hibrit öğretim” modelleri ile entegre edilmesini önermektedir (2020, s. 175).

Bir diğer çalışmada Vezne (2020) Türkiye’de öğretmen olarak görev yapmakta olan ve aynı zamanda lisansüstü eğitimlerine devam eden 8 katılımcının KAÇD’lere ilişkin deneyim ve görüşlerini incelemiştir. Öğretmenler ilgi duydukları kişisel ya da mesleki gelişim KAÇD tercih etmişlerdir. Yürütülen nitel araştırma sonuçlarının, KAÇD’ler

katılımcıların hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Mesleki gelişim açısından öğretmenlerin öğretim ve iletişim becerilerinin geliştiği belirtilmektedir. KAÇD'lerin kolay erişilebilir olması, katılımcıların öz-yönetimli ilerleyebilmeleri ve ekonomik olması sebeplerinden dolayı da öğretmenlerin tekrar katılmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu açıklanmaktadır. Vezne (2020) yetişkin öğrenenler için tasarlanan KAÇD'ler için uygulayıcılara önerilerde bulunmaktadır. Buna göre, KAÇD etkinliklerinin aktif öğrenme bağlamında yapılandırılması, sohbet aracının ve soru-cevap etkinliklerinin eklenmesini tavsiye etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecinde katılımcıların önceki öğrenmelerini kullanabileceği ve yeni öğrendiklerini de sınıf ortamına aktarabileceği etkinlik tasarımlarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğreticinin rolüne yönelik olarak da, bilgi sunan olmaktan çok rehber olması gerektiğini bildirmektedir.

Dünya genelinde ömgKAÇD'lere yönelik çalışmaların ağırlıklı olarak konu alanları öğretim tasarımı, ÖMG için uygunluğu, sağlanan fayda, katılımcı özellikleri, görüş ve memnuniyetleri, öğrenme ve teknoloji ile ilişkidir. Bu konu alanlarından öğrenme ile ilgili olarak öğrenmenin nasıl değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili belirsizlik bulunmaktadır. Buna ilaveten, ömgKAÇD'lerin teknoloji boyutuna ilişkin araştırmalar sınırlı kalmakla birlikte ömgKAÇD'lerin kullanılabilirliğini bir bütün olarak inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin KAÇD platformlarında erişilebilirlik, arayüz, bilgi sistemi, kullanım kolaylığı, memnuniyeti, motivasyonlarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkartılması için araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye bağlamında ömgKAÇD'lere ilişkin araştırmalar sınırlıdır. Yapılmış olan araştırmalar hem öğretmenlik görevine devam eden hem de yüksek lisans öğretimine devam eden katılımcılar ve bunun yanı sıra aday öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple, araştırma katılımcıları Türkiye bağlamında okullarda aktif görev yapan öğretmen çeşitliliğini yansıtmakta yetersizdir. Çalışmalar çeşitli KAÇD'lere katılan öğretmen deneyimleri, görüşleri ve memnuniyetlerini yansıtmayı amaçlamakta ve sonuçları hedef kitlenin KAÇD'lere dair bakış açılarını ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır.

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçları ve Özel Eğitim

Ülkelerin eğitim bağlamındaki öncelikli odak noktası öğrencilerin öğrenme çıktılarını daha iyi konuma nasıl getirilebileceğidir ve bu noktada öğrencinin gelişmesi

öğretmenin gelişimine bağlı olduğu kabul edilmektedir (Kesen ve Öztürk 2019). Bu sebeple ÖMG birçok ülkede devletlerin sorumluluğundadır (Buldu, 2014, s.115; Seferoğlu, 2004, s. 42). ÖMG'yi "hayat boyu öğrenme" ilkelerine dayalı olarak planlanan ve yürütülen hizmet içi eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Çiftçi temel olarak "yöneticilerin eğitimi, mesleki olarak çalışmakta olanlara yönelik eğitimler, meslek kazandırma eğitimleri, işe yeni başlayacaklar olanlara yönelik eğitimler" olmak üzere dört hizmet içi eğitim türü bulunduğunu belirtmektedir (2017, s.44). Türkiye'de ÖMG hizmetleri MEB, ÖYGGM altında "Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı" tarafından yasal çerçevede yürütülmektedir¹⁹. Sunulan ÖMG hizmetinde amaç "sadece Bakanlığa bağlı personelin mesleki değil aynı zamanda kişisel gelişimi, değişimlere uyum sağlaması, etkililiğin artırılması ve üst görevlere hazırlanma gibi hedefleri de kapsamaktadır."

Başarılı bir MG için sadece hedeflerin belirlenmesi ve doğrultuda alt amaçların belirlenmesinin yeterli değildir (Şirikçi ve Yıldırım, 2020). MG bireylere katkı sağlayabilmesi için "hizmet içi eğitim temel ilkeleri" bağlamında planlanmalıdır. Temel ilkeler; "süreklilik, kapsamlılık, isteklilik, katılma, uygunluk ve özendirici ortam"dır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009, s.7-8). Buna ek olarak Çiftçi (2017) hizmet içi eğitimlerin bilgi kazanımının yanı sıra bireylerin kişisel becerilerini desteklemesi, olumlu davranış değişikliğini sağlayabilmesi ve öğrenme topluluğu oluşturabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunu sağlayabilmek için de hizmet içi eğitimde uygun yöntem seçilmiş olmasından emin olunmalı gerektiğini ifade etmektedir. Hizmet içi eğitim uygulamalarında temel olarak "iş başında eğitim" ve "iş dışında eğitim" olmak üzere iki yöntem kullanıldığını belirtmektedir. "İş dışında eğitim" kapsamında ise kullanılan yöntemlerin "anlatım yöntemi, evrak sepeti yöntemi, örnek olay yöntemi, seminer ve kurslar, grup tartışmaları, rol oynama yöntemleri, gezi-gözlem ve simülasyon yöntemi" olduğunu açıklamaktadır. Hizmet içi eğitimde uygun yöntemi belirlerken ele alınması gereken unsurlar şu şekilde özetlemektedir:

- Hizmet içi eğitimin amacı, konusu ve eğitim ilkeleri
- Katılımcıların var olan yetenekleri
- Öğreticilerin özellikleri

¹⁹ Mesleki gelişim faaliyetleri:<http://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> Erişim tarihi:10.08.2021

- Mevcut olanaklar ve eğitim giderleri
- Öğretim yöntemi özellikleri ve farklı eğitimlerde kullanılan yöntemler (Çiftçi, 2017, s.41-50).

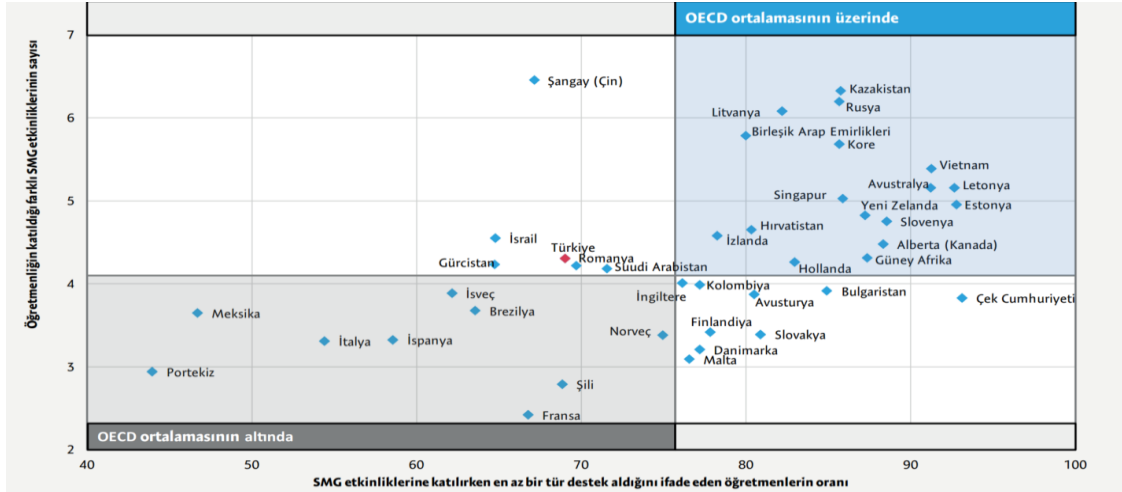
21. yüzyılda öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme çıktılarını geliştirebilmek ve katkı sağlayabilmek için sahip olması gereken beceriler “uzmanlık ve inanmışlık”, “yenilikçilik” ve “işbirliği” içinde çalışabilmesidir (Kesen ve Öztürk 2019, s.11). Demografik özellikleri, motivasyonları ve ihtiyaçları farklılaşan hayat boyu öğrenen topluluğunda bu becerileri desteklemek ve hizmet sunmak ülkeler için kapsamlı ele alınması gereken ve aynı zamanda zorlayıcı olan bir süreci de beraberinde getirmektedir (Seferoğlu, 2004, s.40). Çelik ve Bozgeyikli (2019) hazırladıkları raporda, Avrupa ülkeleri ile Türkiye’deki mesleki gelişim özelliklerini kıyaslamaktadırlar. Raporda, Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin MG ihtiyaçlarının belirlenmesi ve gerekli planlamaların yapılmasında sorumluluk okullardayken, Türkiye’de ve diğer dört ülkede bu sorumluluğun üst düzey otoritelerde olduğunu belirtmektedirler. Bu noktada yerel öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik eğitimler güçleşebilmektedir. Avrupa ülkelerinin büyük bir çoğunluğunda, ÖMG etkinliklerine yönelik maddi destek ve izinlerin yapılandırılması gibi önlemler alınmakta ve öğretmenlik alanı lisans öğrencileri için uygulama eğitime yaklaşık olarak 100 saat ayrıldığı ifade edilmektedir. Türkiye’de ise bu öğrenimi gören lisans öğrencilerinin uygulamalı eğitim süresinin 30 gün olduğu ve “Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü” (OECD) ülkeleri arasında bu eğitim için en az süreyi ayıran ülkelere birisi olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra, Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin yüksek lisans, doktora programlarına katılımı daha yüksekken, Türkiye’de oldukça düşük olduğu açıklanmaktadır. Buna ilaveten, diğer ülkelerde öğretmenlerin katılması gereken en az etkinlik sayısı belirlenirken, Türkiye’de süreye ilişkin bir kriter bulunmadığı ifade edilmektedir. Türkiye’de MG katılımı artırıcı teşviklerin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Raporda Türkiye’deki MG uygulamalarının çeşitliliği, kalitesinin artması ve öğretmenlerin mesleki beklentilerini karşılayabilmeleri için tüm paydaşları içine alan, zamanda esneklik sağlayan, mekânsal olarak erişimi kolay ve yenilikçi düzenlemelere gidilmesi önerilmektedir. Benzer şekilde, Elçiçek ve Yaşar (2016) Türkiye’de ÖMG sınırlılıklar bulunduğunu açıklamaktadırlar. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinde verilen eğitimlerin sınıf ortamı ile eşleşmediği ve ihtiyaç duyulan ÖMG eğitimlerinin nitelikli ve çeşitli olmaması sebebiyle ihtiyaçların

karşılanamadığını belirtmektedirler. Eğitimlerin niteliksiz olmasını, temelde öğretmen ihtiyaçlarının ele alınarak hazırlanmaması ve otoritelerin kararları doğrultusunda yapılandırılması, aynı içeriğin sürekli kullanılması, ayrılan bütçenin iyi bir biçimde kullanılamaması şeklinde açıklamaktadırlar (Elçiçek ve Yaşar 2016, s.17-18). Bu sorunlara çözüm olarak, ÖMG için zaman, mekan ve eğitimin alınabileceği yerler konusunda alternatif sunabilen, ihtiyaç analizleri doğrultusunda üniversitelerden öğretim üyelerinin katkıları ile hazırlanan, zorlayıcı olamayan bir anlayış ile eğitimlerin tasarlanarak verilebileceği farklı modelleri önermektedirler. Kesen ve Öztürk (2019) ise öğretmen niteliğini arttırmak için hem eğitim fakültelerine hem de MG’de kapsamlı bir değişime gidilmesini önermektedirler. Bu noktada, sadece eğitimlerin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak değil aynı zamanda fakülte öğrenci seçim kriterleri hem de öğretmen seçme yönteminin de ele alınması gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, eğitimde yer alan tüm paydaşları içine alan programların geliştirilmesi ve sürekliliğin sağlanmasını önermektedirler. Seferoğlu (2004) ise, MG’de otoriteler tarafından sağlanan etkinliklerin yanı sıra öğretmenlerin bireysel imkanları ile erişebilecekleri “bilgisayar temelli teknolojiler ve iletişim teknolojileri”ne başvurulmasını önermektedir. Böylelikle, öğretmenlerin hem mesleki alan bilgilerini hem de teknolojik yeterliliklerini geliştirebilecekleri bir ortamda MG sürdürebileceklerini vurgulamaktadır. Kaya (2020) araştırmasında, MEB tarafından 2018 yılında düzenlenmiş olan MG eğitim planını incelemiş ve eğilimleri ortaya çıkartmıştır. 436 etkinlik planlanmasına rağmen 284 eğitim etkinliğinin gerçekleştirildiğini ve sunma biçiminin daha çok yüz yüze (% 88.38) ve AUÖ yoluyla (% 11.62) gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin katılım oranı (% 85.21) oldukça yüksekken, okul yöneticilerinin katılımı (0.71) oldukça düşük olduğunu ifade etmektedir. MG eğitimlerinin bölgelere göre dağılımının ise farklılaştığını vurgulamaktadır. Buna göre, en yüksek katılım Marmara bölgesinde (% 38.65) ve bu oranın büyük bir oranını (% 11.16) İstanbul oluşturmaktadır. Batı Karadeniz (% 0.4) ve Güneydoğu Anadolu (% 0.8) iken Ortadoğu Anadolu’da etkinlik düzenlenmemiştir. Bu durum MG programlarına erişimde fırsat eşitliğinin olmadığı göstermektedir. Bunun yanı sıra, Kaya (2020) verilen eğitimleri “kişisel gelişim, yönetim, öğretmenlik meslek eğitimi, özel nitelikli eğitimler” olmak üzere dört kategori ve alt konulara ayırmıştır. Etkinlikler en çok teknolojik beceri edinimi ile ilgilidir. Mesleki eğitim bağlamında 168 konu içerisinden özel eğitim konu alanında sadece 1 etkinlik (% 0.35) düzenlenmiştir.

Alanyazında ÖMG ilişkin en fazla ihtiyaç belirtilen alanlardan birisi olmasına rağmen ele alınmaması bu konudaki öğretmen sorunlarına çözüm üretmede yetersiz kalacaktır.

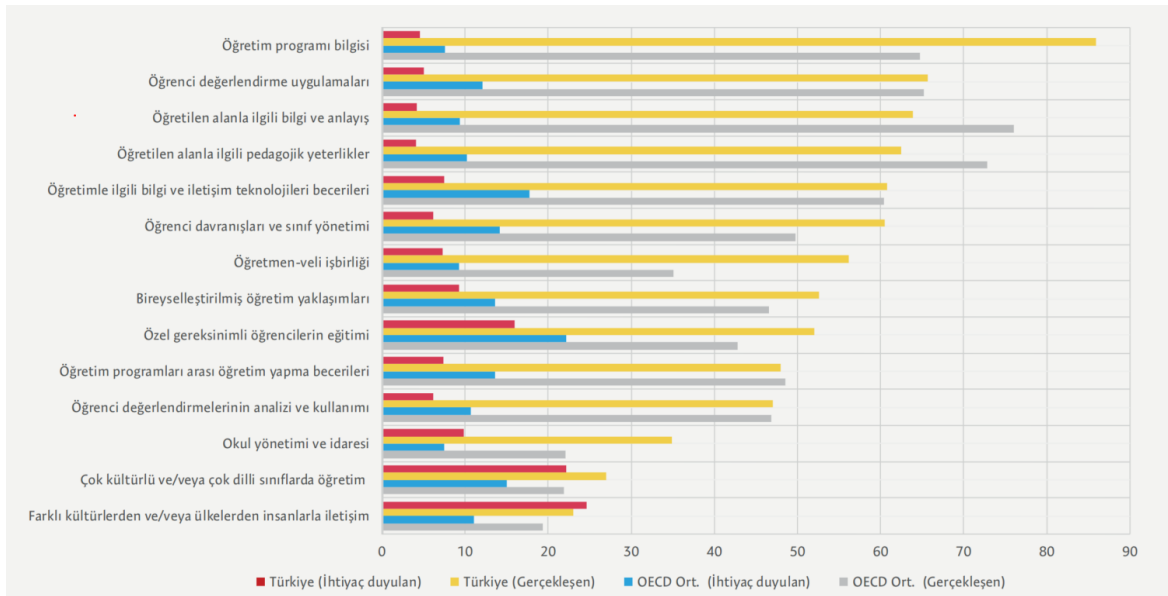
OECD tarafından gerçekleştirilen 2018 Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi (Teaching and Learning International Survey – TALIS) sonuçlarını Türkiye bağlamında değerlendiren TEDMEM’de (2019, s. 25-56) Türkiye’deki öğretmen, okul yöneticileri ve öğretim-öğrenme süreçlerine ilişkin dikkat çeken noktalar şu şekilde özetlenmektedir;

- Türkiye’de öğretmenlerin % 92.3’ü lisans, % 6.9’u yüksek lisans, % 0.2’si doktora derecesine sahiptir. OECD ülkeleri arasında lisans mezunu olan öğretmen sayısı ile ikinci sıradadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları zorunludur ve bu sebeple katılım oldukça yüksektir.
- Türkiye’deki MG eğitimlerinin etkililiğine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerin oranı % 71.8, diğer ülkelerde bu oran % 81.8’dir.
- Öğretmenlere son 12 ay içerisinde katıldıkları MG etkinlik türü sorulduğunda, öğretmenlerin çevrimiçi etkinliklere (%40-50) göre yüz yüze yapılan kurs ya da seminerlere (% 80-90) daha fazla katıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin MG etkinliklerine katılım oranlarının diğer OECD ülkelerinden daha az olduğu belirtilmektedir.
- Öğretmenlerin MG eğitimlerine katılmalarını engelleyen unsurlara ilişkin olarak yetersiz teşvik (% 68.7), etkinliklerin mesai saatleri ile çakışması (%55.9), okul yönetiminin destek olmaması (%55.2), ihtiyaca yönelik ilgili eğitim MG etkinlik eksikliği (%51.3), eğitimlerin pahalı olması (% 41), okul dışı sorumluluklardan dolayı zaman problemi (% 39.1) ve yeterli katılım şartına sahip olmama (% 7.9). olarak açıklanmaktadır.
- Görsel 2.4. ‘de öğretmenlerin katıldığı farklı MG etkinlik sayıları ile aldıkları destek karşılaştırılmıştır. Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin katıldıkları MG çeşitliliği OECD ortalamasının altında kalırken, % 69 oranındaki öğretmenlerin bu etkinliklere katılırken en az bir kez destek aldığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, Türkiye’de öğretmenlerin devlet okulu ya da özel okulda çalışıyor olmalarının MG etkinliklerinden aldıkları destek konusunda farklılaştığı ifade edilmektedir.



Görsel 2.4. OECD ülkeleri ve Türkiye’deki öğretmenlerin katıldıkları etkinlik türü sayısı ve aldıkları destek (TEDMEM, 2019, s. 56)

- OECD ülkeleri ve Türkiye’deki öğretmenlerin katılmış olduğu MG eğitim etkinlikleri ve ihtiyaç duydukları MG etkinlikleri Görsel 2.5.’de verilmiştir. Buna göre, Türkiye’de öğretmenlerin en çok “öğretim programı bilgisi” etkinliğine katılırken, en çok ihtiyaç duydukları ilk üç etkinlik ise kapsayıcı eğitim (kültür ve dil farklılıkları) ve özel eğitim ile ilgilidir.



Görsel 2.5. OECD ülkeleri ve Türkiye’deki öğretmenlerin katıldıkları ve katılmaya ihtiyaç duydukları mesleki gelişim etkinlikleri (TEDMEM, 2019, s. 27-80)

- Öğretmenlerin % 11.1’i sınıflarındaki öğrencilerin % 10’dan fazlasının özel eğitime ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Okul yöneticileri nitelikli eğitim sağlamayı engelleyen

faktörler arasında özel eğitim konusunda yetkin öğretmen eksikliği (%36.8) olduğunu belirtmektedirler. Bu durum OECD ülkelerine göre (%32.1) daha düşüktür. Bunun yanı sıra, okullara yapılacak yatırım harcamalarına yönelik öğretmenlerin belirttikleri ilk üç ihtiyaç; fiziki imkan ve olanakların geliştirilmesi (%73.89), yüksek nitelikli mesleki gelişim sağlanması (% 71.7) ve maaşlarında iyileştirme yapılmasıdır (% 70.1). Bunun yanı sıra, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere de destek sağlanması (%56) için bütçe ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Raporda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik katıldıkları eğitimin deneyime göre çok fazla farklılaşmadığı belirtilmektedir. Buna göre, 5 yıl ve daha az deneyimli öğretmenlerin bu MG etkinliğine katılma oranları %53.7 iken, 5 yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin katılım oranının ise % 51.3'tür. Bu durum öğretmenlerin özel eğitime yönelik MG ihtiyaçlarının tecrübe ile yeterli duruma gelmediğini göstermektedir. Raporda ayrıca beş yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin sayılarının fazla olduğu ve bu öğretmenlerin genellikle kırsal bölge ya da dezavantajlı okullarda oldukları belirtilmektedir.

Bu durum, meslekteki yeni öğretmenlerin MG eğitimlerine katılmalarına engel teşkil edebilir. TALIS 2018 verilerini Türkiye bağlamında yansıtan TEDMEM'e göre (2019) Türkiye'de görev yapmakta olan öğretmenlerin MG eğitimlerine yönelik ihtiyaçlarının olduğunu ve uygulamaların geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenenlerin öğretimine ilişkin ihtiyaçlarının bulunduğu açıktır.

Özel gereksinimli bireylerin hakları yasal çerçevede yapılandırılmakta ve korunmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de bu konuda önemli adımlar atılmakta ve toplumun aktif bireyleri olmaları için iyileştirmeler yapılmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimi olan bireyler için eğitim her bireyde olduğu gibi bir haktır. MEB "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"²⁰ de bu doğrultuda yapılandırılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin amacı yönetmelikte şu şekilde açıklanmaktadır;

"Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlar."

²⁰ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>

Erişim tarihi:23.12.2019

Özel gereksinimli öğrenenlerin haklarının öğrenim gördüğü sınıflarda korunması çabası, öğretmenlerin bu öğrencilerin öğretime yönelik ihtiyaçlarını arttırmaktadır. Öğretmen ihtiyaçlarının artmasının bir diğer nedeni de eğitim politikalarıyla birlikte örgün eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetlerinden yararlanmakta olan öğrencilerin sayılarındaki artıştır. 2017-2018 yılları arasında Türkiye’deki özel eğitim alanındaki öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 2.3.’de verilmiştir.

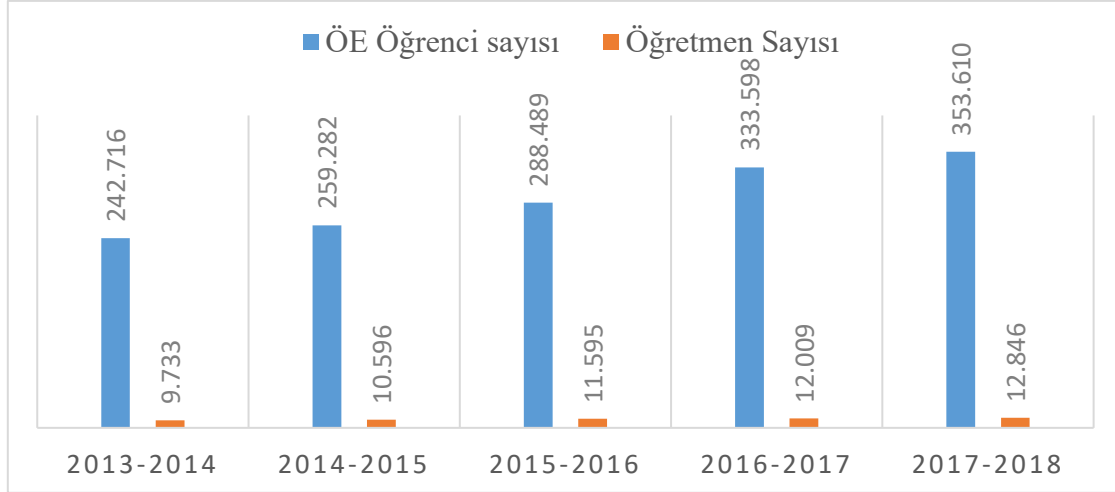
Tablo 2.3. *Türkiye’de özel eğitim alanındaki öğretmen ve öğrenci sayıları*
2017/2018 Yılı Türkiye Özel Eğitim Genel Verileri(Tüm Kademeler)

Okul /Sınıf/Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik
1395	353 610	12 846	8453

Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18

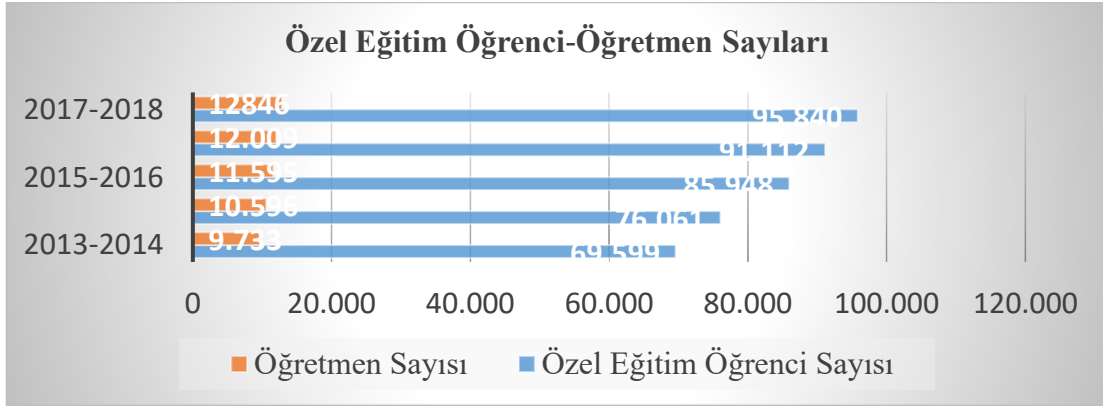
MEB 2017-2018 verilerine göre (Tablo 2.3.), Türkiye’de özel eğitim altında tüm kademelerde eğitimlerine devam eden toplam öğrenci sayısı 353.610’dur. Özel gereksinimi olan öğrenciler için açılmış kurum/okul/sınıf sayısı 1395 ve derslik sayısı 8453’tür. Bu öğrencilerle çalışan öğretmen sayısı ise 12.846’dır. Türkiye’deki tüm kademelerdeki öğrenci ve öğretmen sayısı içerisinde özel eğitim alanı azınlığı oluşturmalarına rağmen alanyazın özel eğitim öğrencileri ve öğretmenlerinin birçok alanda zorluk yaşadığı belirtilmektedir.

2013-2015 yılları arasında örgün eğitim kurumlarında özel eğitime dahil olan öğrenci sayısı 110.894 ile artış gösterirken; 2018 yılında 20.012 öğrenci özel gereksinimli birey tanısı almıştır. Buna paralel olarak Şekil 2.1.’de gösterildiği gibi öğretmen sayısı da artmaktadır. Belirtilen yıllardaki öğretmen sayısındaki değişim 3.113’tür. Şekil 2.1. sunulan öğrenci ve öğretmen sayısı arasındaki büyük fark, Türkiye genelinde örgün eğitim kurumlarında özel eğitim alan öğrenci sayısı içerisinde K/BYE’de yer alan öğrenci sayısının da dahil edilmesinden dolayıdır.



Şekil 2.1. Örgün eğitim kurumlarındaki özel eğitim öğrenci ve öğretmen sayıları (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18)

K/BYE'ye dahil olan öğrenci sayıları diğer kurumlarda öğrenim görmekte olan özel eğitim öğrencilerinden çıkartıldığında, öğretmen-öğrenci sayısı nispeten daha dengeli gözükmemektedir. Ancak, özel eğitim sınıflarında öğrenci sayıları normal sınıflardakinden çok daha az olması, öğretmen sayısının yine de yetersiz olduğunu göstermektedir. Kaynaştırma/Bütünleştirme Öğrencileri Hariç Tutulduğunda Özel Eğitim Öğrenci ve Öğretmen Sayılarının karşılaştırılması Şekil 2.2'de verilmiştir.



Şekil 2.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme öğrencileri hariç tutulduğunda özel eğitim öğrenci ve öğretmen sayıları (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18)

Özel gereksinimi olan bireylerin sayısındaki artış, bu bireylere sunulan özel eğitim hizmetleri ve özellikle bu alanda uzmanlaşmış öğretmen sayısı, bilgi ve yeterlilikleri gibi sorunları da beraberinde getirmektedir. Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) Türkiye'de bu özel amaca hizmet edecek özel öğretmen yetiştirme programlarının 1950'li yıllarda başladığını ve artan öğrenci sayılarına paralel olarak lisans düzeyinde de bölümlerin

açılmaya devam ettiğini belirtmektedirler. Ancak talebi karşılamak için açılan bölümlerin, farklılaşan hem öğretmenlik mesleği hem de özel eğitim alanı yeterlilik ve ihtiyaçları ne ölçüde karşılayabildiğinin sorgulanması gerektiğini belirtmektedirler.

Tohum Otizm Vakfı bünyesinde Rakap, Birkan ve Kalkan (2017, s. 57-65) tarafından hazırlanan “Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim” adlı raporda, hem özel eğitim alanı hem de otizmlili olan bireylere sunulan eğitimsel destek alanındaki eksiklikleri ortaya konulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından tespit edilen eksiklikler şu şekildedir;

- Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarındaki yetersizlikler
- Özel eğitim alanında öğretim üyesi sayısının yetersizliği
- Özel eğitim öğretmeni eksikliğini gidermek için gerçekleştirilen programların nitelik açısından yetersizliği
- K/BYE’de öğretmenlerin bilgi ve beceri eksiklikleri
- Öğretmenlerin ve uzmanların bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili bilgi düzeylerindeki eksiklikler
- Yardımcı personel eksikliği.

Özyürek (2008) Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli sebeplerden dolayı öğretmen yeterliliklerini geliştirmede etkisiz kaldığını ve bu durumdan en çok etkilenen alanlardan birisinin de özel eğitim alanı olduğunu belirtmektedir. Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmeni ihtiyacını gidermek için, alan dışındaki öğretmenlerin kısa sertifika ya da eğitim programlarıyla özel eğitim alanı için yetiştirilmesinin nitelikli öğretmen konusunda hedeflenen noktaya gelinememesi ile açıklamaktadır. Bunun yanı sıra Ergül, Baydık ve Demir’in (2013) özel eğitim öğretmenleri yeterliliklerini inceledikleri araştırmalarında, özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerinin aday öğretmenler, branş öğretmenleri ya da sertifikalı öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini ancak genel olarak öğretmenlerin akademik beceri eğitimi, otizm, dil ve konuşma, sınıf yönetimi gibi konularda desteğe ihtiyaç duydukları ve bunun için de hizmet içi eğitime gerek duyduklarını belirtmektedirler.

2.4.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme eğitiminde görevli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de K/BYE uygulamaları özel gereksinimli bireyler, aileleri ve sağlanan eğitimde temel kriterlerin karşılanması amacıyla yasalar ile

güvence altına alınmıştır. 2018 yılında yayımlanan “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”nde²¹ K/BYE uygulamaları tanımı şu şekilde yapılmaktadır;

“Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedede diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimi,...”ifade eder.

Türkiye’de K/BYE yönelik atılan ilk adım 1983 yılında yayınlanan “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası” ile gerçekleşmiştir. 1992’de “Zihin Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği” kapsamında, ilkokullarda uygulamaya yönelik açıklamalara yerilmektedir. Bunun yanı sıra, 1997 yılında ise 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “Kaynaştırma Uygulamaları Sistemi” geliştirilmiş ve temel kavramların yanı sıra “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” kavramı açıklanmıştır. 2000 yılında ise “kaynaştırma” yönetmelikte ayrı bir başlık olarak yerini almıştır (Sucuoğlu, 2005, s. 15-16). K/BYE dahil olan öğrencilerin toplam sayısı, özel eğitim öğrenci grubunun % 72,89’nu oluşturmaktadır. Bu oranın yüksek olmasının nedeni “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”²² (2018) kararlarını yansıtmaktadır. Yönetmeliğe göre özel gereksinimi olan bireylerin eğitimlerini mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı ortamda almaları gerektiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda, K/BYE yer alan öğrenciler için genel olarak öğrenme ortamı yönetmelik Madde 22 (2)’de şu şekilde özetlenmektedir; “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, K/BYE akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler”. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde amaç, öğrencilerin her tür ve kademedede diğer öğrencilerle mümkün olduğunca fazla karşılıklı etkileşim içinde bulunabilmelerini sağlamaktır. Yasalar yetersizliği olan bireyleri toplumdan uzaklaştırmadan, eğitim haklarını sürdürebilmeleri için temel oluşturmaktadır.

²¹ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,2018:<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> Erişim tarihi: 23.12.2019

²² Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,2018:<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf> Erişim tarihi: 23.12.2019

K/BYE’de öğrenci sayısının her geçen gün artması, okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte özel gereksinimli öğrencilerin erken dönemde tespiti, öğretmen ve ailelerin yetersizlik türleri konusunda farkındalığının artması ile birlikte eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerindeki gelişmeler ile ilişkilendirilebilir. Tablo 2.4.’te 2017-2018 yılları arasında düzeylere göre K/BYE alan öğrencilerin sayıları verilmiştir.

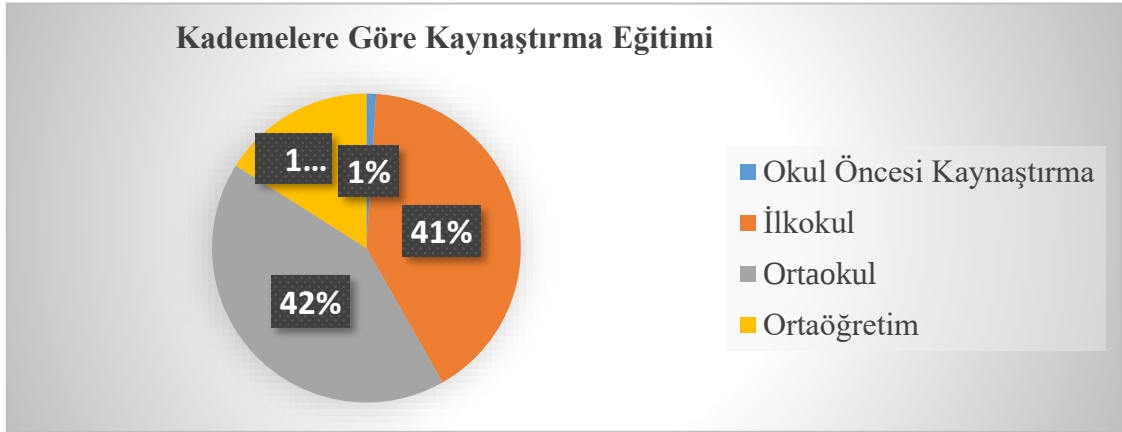
Tablo 2.4. *Düzeyle göre kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alan öğrenci sayısı*

	Okul/Sınıf/Kurum	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik
Okulöncesi	-	2 601	-	-
İlkokul	-	105 098	-	-
Ortaokul	-	108 753	-	-
Ortaöğretim	-	41 318	-	-
Toplam	-	257 770	-	-

Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18

Okulöncesi dışındaki kademelerde sınıf öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerinin de derse giriyor olması, öğretmen sayısını daha da arttırmaktadır. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (2018) göre; tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri gelişim özellikleri doğrultusunda sınıflara eşit sayıda ve her 1 şubede 2 öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilmektedir. Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin meslek hayatları boyunca en az 1 kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olma olasılığı yüksektir.

Türkiye’de 2017-2018 akademik yılında öğrenim görmekte olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin kademelere göre dağılımı Şekil 2.3.’te verilmiştir.



Şekil 2.3. Örgün eğitim okullarındaki kaynaştırma öğrencilerinin kademelere göre dağılımı (Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18)

Alanyazında, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan tüm kademelerdeki öğretmenler ile ilgili birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar daha çok iki kademede gerçekleştirilmiştir. Bu kademelerden birisi öğrenme açısından kritik dönem olması ve erken müdahalenin öneminden dolayı okul öncesi düzeydir. Diğeri ise ilköğretim düzeyidir. Akademik başarı başta olmak üzere, sosyal etkileşim, uyumda yaşanan güçlükler ve davranış problemleri gibi sebeplerden dolayı özel gereksinimi olan öğrenciler genellikle ilköğretim 1. sınıfta fark edilmeye başlanmakta, Rehberlik Araştırma Merkezleri ile bağlantıya geçildikten sonra tıbbi ve eğitsel tanılama gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra, alanyazında sınıf öğretmenlerinin K/BYE yönelik birçok sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Bu sebeplerden dolayı, K/BYE geliştirilmesine yönelik alınacak öncelikli tedbirlerin ilköğretim düzeyinde olması özel gereksinimli öğrenenlerin diğer kademe ve düzeylerdeki eğitimine ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sucuoğlu (2005) Türkiye’de 1980-2005 yılları arasında K/BYE uygulamalarına yönelik yapılan araştırmaları değerlendirmiştir. Araştırmalarda ele alınan konuların, genel olarak terime ilişkin açıklama yapma, öğrenci özelliklerini tanımlama ve diğer bireylerin bakış açılarını, tutumlarını betimlemeye yönelik olduğunu vurgulamaktadır. 1990-2016 yıllarında arasında Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik yapılmış olan 181 yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen Yılmaz (2019) araştırmacıların konuya ilgisinin 2010 yılından sonra arttığını ve en çok 2015 yılında yoğunlaştığını belirtmektedir. Araştırmaların katılımcılarının en çok zihinsel yetersizliği

olan öğrenciler, sınıf öğretmenleri, ortaokul yöneticileri olduğunu ve bunun yanı sıra öğrenci katılımcıların genellikle ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olduğunu ifade etmektedir. 2006-2016 yılları arasında K/BYE üzerine ilkokul ve ortaokul düzeylerinde gerçekleştirilmiş çalışmaları derleyen Batu vd., (2018, s. 577) “ilköğretim kademesindeki K/BYE daha çok durumun açıklanmasına yönelik olduğu ancak çözüme ya da iyileştirmeye dönük çalışmaların yetersiz olduğu” sonucuna varmışlardır.

Belirtilen yıllar arasında yapılan araştırmalarda K/BYE görevli öğretmenlerin görüşlerini “sorunları ve çözüm önerileri”, “tutumları” ve “yeterlilikleri” olmak üzere üç başlık altında toplamışlardır. Yapılan araştırmaları derleyerek ve atıfta bulunarak, çalışmalarda ele alınan öğretmen ve diğer eğitimcilerin sorunlarını şu şekilde özetlemektedirler;

“...Ailelerle iş birliği yapılmaması, fiziki olanakların yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, personel sayısının yetersizliği ve personel arasındaki iş birliğinin yetersiz olması, uzman desteğinin olmaması, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi eksikliği, derslerde uyarılama yapılamaması, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorunlar, araç-gereç eksikliği, zaman yönetimi, davranış problemleri ile başa çıkabilme, yasal düzenlemelerin uygulanabilirliğinin düşük olması, destek eğitim odalarının yetersiz olması ve öğretmenlerin burada görev almada motivasyonun düşüklüğü, öğrenci dikkatini çekememe, aile eğitimlerinin yetersizliği, yeterli öğrenme etkinlikleri ve metinlerin bulunmaması, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) konusunda yeterli bilgiye sahip olamama...”

(Batu vd. 2018, s.582-583)

Babaoğlu ve Yılmaz (2010) öğretmenlerin K/BYE konusundaki kendi algıladıkları yeterliklerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun kendisini yetersiz bulduğu, bilgi ve deneyim sahibi olmadığı ancak kendini geliştirmek için hiçbir çaba sarf etmediklerini belirtmektedirler. Bu sebeple, K/BYE yönelik hizmet içi programların geliştirilmesini önermektedirler. Bu yetersizliğin en büyük nedenlerinden birisi de hizmet öncesi alınan eğitimden kaynaklanmaktadır. Yıldırım (2016) üç farklı dönemdeki öğretmen yetiştirme programlarının hizmete başladıktan sonraki dönemdeki etkinliğini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin bütünüyle mesleki yeterlilik sağlamada ve özel gereksinimli öğrencilerin öğretiminde yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Akcan ve İlgar (2016) K/BYE’deki öğretmen yeterliliklerine yönelik 452 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin büyük bir kısmının (% 59.3) özel

eğitim dersi almadıkları ve bu yönde kendilerini geliştirmek için bireysel okumalar yapmadıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, konuya daha hakim olması beklenen Rehberlik Araştırma Merkezi ya da rehber öğretmenlerden destek alamadıkları sonucuna varmışlardır. Araştırmalarda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye ilişkin ele alınan konuların sınıf yönetimi ve özel gereksinimli öğrencilerin öğretimi olduğunu açıklamaktadırlar. Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak ise, verilen eğitimlerin bir kısmı öğretmenlerin gelişimine katkı sağlarken bir kısmının edinilen bilginin sınıf ortamına aktarılmasını desteklemediğini belirtmektedirler.

K/BYE uygulamalarına yönelik öğretmen MG desteklemek amacıyla etkili destek programları hazırlanmaktadır. Vakıflar, sivil toplum örgütü ve MEB ile ortaklaşa hazırlanan ve akademisyenlerin katkı sağladığı “Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Destek Modeli Kılavuzu” bu uygulamaların en güzel örneklerinden birisidir. Ancak, bu proje kapsamında sadece İstanbul’daki üç okuldaki öğretmenlere yılsonu seminer döneminde ve 5 günlük yoğun bir seminer dönemi şeklinde sunum yapılmıştır. Uygulanan eğitimin öğretmenlerin K/BYE ilişkin bilgi düzeyini arttığı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, destek programının erişen öğretmen sayısı sınırlılığı, uygulamanın dönem sonu yapılması itibarı ile yeni akademik dönemde unutulabileceği ve sınıf içi uygulamalarına aktarım olup olmayacağının araştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ilaveten, MG eğitimlerinin sürdürülebilir ve güncel olması için önlemler alınması gerektiği, sorunların belirlenmesinde aileler ile odak grup görüşmeleri ve daha kapsamlı öğretmen görüşlerine yer verilmesi gerektiğini önermektedirler (Gürel, Tülüş ve Göktalay, 2011).

K/BYE’ye yönelik diğer ele alınması gereken konuda öğretmenlerin bu konuya ilişkin tutumlarıdır. Öğretmen adayları genellikle olumlu tutum içindedirler ancak bilgi öğrenim görülen bölüm, ders alma, bilgi düzeyi, gözlem yapıp yapmama gibi değişkenler açısından anlamlı fark bulunmaktadır (Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014). Okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin tutumlarına ilişkin olarak ise Batu vd., (2018) K/BYE’ye yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutum içinde olan öğretmenlerin bulunduğunu belirtmektedirler.

K/BYE’ye ilişkin bu olumsuzlukların özel gereksinimli öğrenenlere yansımaktadır. Erdoğan, Arslantaş ve Kurnaz (2015) ilkokulda öğrenim gören kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin hem akademik hem de sosyal sorunlar yaşadığı ve sınıf içi katılım ve etkileşimlerin düşük olduğunu belirtmektedirler. Olçay-Gül ve

Vuran özel gereksinimli öğrencilerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, genellikle olumsuz davranışlarına odaklanıldığını, çözüm olarak ceza yöntemine başvurulduğu, sosyal etkinliklere dahil edilmediklerini belirtmektedirler (2015, s. 187). Bunu yanı sıra, öğrenmeye beklentisi içinde olmadıkları ve güçlüklerle baş etmede ailelerinden destek aldıklarını ifade etmektedirler. Akay ve Gürgür (2018) araştırmaların K/BYE uygulamalarının değerini ortaya koymasına rağmen, Türkiye bağlamında başarılı uygulamalar için önkoşulların henüz sağlanmadığını belirtmektedirler. Pürçek (2014) ise MG eğitimlerinin kalabalık gruplar halinde ve kısa sürede verilmesini eleştirmektedir. Akay ve Gürgür (2018) alanyazına atıfta bulunarak ÖMG'nin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmasını gerektiğini vurgulamakta ve bunun için “mentörlük” eğitimini önermektedir.

Araştırmalarda öne çıkan öğretmen sorunlarının varlığı, K/BYE’de görevli öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde BEP geliştirmelerini neredeyse imkansız duruma getirmektedir. Bunun sebebi, BEP’in tüm paydaşlara yol gösteren bir çerçeve eğitim planı sunmasındandır. K/BYE veren öğretmenlerinin yaşadığı tüm sorunlar arasından BEP’i hazırlamayı ön plana çıkartan ve öncelikli kılan özelliği yasal zorunluluk olmasıdır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği²³ (2018)’de BEP geliştirme şu şekilde tanımlanmaktadır;

“Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını...”

Kapsamlı olarak yapılmış olan tanımda, özel gereksinimli öğrenenlerin eğitiminde görevli öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel unsurlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, yönetmeliğin dördüncü bölümünde “Eğitim Programları” başlığı altında Madde 20’de BEP hazırlamanın esas olduğu ve programı oluşturan bilgilere yer verilmektedir. BEP geliştirme sürecinden sadece sınıf öğretmeni sorumlu olmadığı için ve iş birliğini getirmesi bakımından, yönetmelikte “BEP geliştirme birimi” birimi oluşturulması zorunlu kılınmıştır. K/BYE öğrencinin değerlendirilmesi BEP temel alınarak yapılmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde görevli bir öğretmenin BEP

²³ Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,2018:<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>

Erişim tarihi: 23.12.2019

hazırlayabilmesi için özel eğitim alanına ilişkin en temel bilgi düzeyine ve program üzerinde bu bilgiyi nasıl yapılandırması gerektiği bilmesi beklenmektedir.

Rakap, Birkan ve Kalkan (2017) raporlarında belirtmiş oldukları öğretmen yetiştirme programları yetersizliği, öğretim üyesi sayısının sınırlılığı gibi özel eğitim alanına ilişkin problemler çözülmedikçe, K/BYE uygulamalarının ve çerçeve program niteliğindeki BEP'lerin etkili ve verimli bir şekilde hazırlanarak özel gereksinimli öğrenene katkı sağlaması mümkün gözükmemektedir. Alanyazındaki BEP geliştirmeye yönelik öğretmen görüşlerini yansıtan araştırmalar hem özel eğitim alanı hem de K/BYE uygulamalarında ortaya çıkan bulguları desteklemektedir.

Alan (2019) yüksek lisans tez çalışmasında BEP'lerin kalitesini objektif bir biçimde değerlendirmek amacıyla “BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği” geliştirmiştir. Özel eğitim okullarında hazırlanan BEP'lerin kalitesini geliştirdiği ölçek ile değerlendirmiş ve genel olarak BEP'lerin kalitesinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe BEP kalitelerinin düştüğü, daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin BEP kalite puanlarının daha yüksek olduğu ve öğrenci-öğretmenin ilk yılında hazırlanan BEP'lerin daha kaliteli olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, lisans döneminde gerekli eğitimi aldıkları varsayılan özel eğitim alanında çalışmakta olan öğretmenlerin de BEP içine alan MG eğitime ihtiyaç duydukları ve mesleki deneyim yılı farkı gözlemlenmeden tüm öğretmenlerin bu eğitime katılmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitim uygulama okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerinin BEP'e ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırma Öztürk ve Eratay (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Dokuz öğretmenden sadece birisinin hizmet öncesi dönemde BEP'e ilişkin bilgi edindiğini, öğretmenlerin BEP geliştirmenin yararlılığını farkında olduklarını ancak süreçte sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle öğretimleri esnasında özel eğitime ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirdikleri ifade edilmektedir.

K/BYE'de görev alan öğretmenlerin de BEP geliştirmeye yönelik eksiklikleri bulunmakta ve sorun yaşamaktadırlar (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010, Söğüt ve Deniz, 2018; Şahin ve Gürler, 2018). Sınıf öğretmenlerinin K/BYE ve BEP bağlamındaki bilgi ihtiyaçlarının sadece kendilerinin değil okul yöneticileri için de bulunmaktadır personelinin BEP geliştirmeye yönelik tutumlarını inceleyen Tike ve Kargın (2009) ilgililerin hizmet içi eğitim alıp almama ve daha önce hazırlama deneyimi olup olmadığına göre değiştiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, konuya ilişkin hizmet içi

eğitim alınmasının ve hizmet süresinin daha uzun olmasının daha az sorun yaşamalarına neden olduğu açıklanmaktadır. Söğüt ve Deniz sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirmede güçlük yaşamasını, sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması ve görevli öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaması ile ilişkilendirmektedir. Bu konuda gelişme kaydetmek için hem aileler hem de görevli öğretmenleri içine alan “modüler özel eğitim rehberlik programları”nın hazırlanmasını önermektedirler (2018, s.437). Özcan ve Sarıca (2021) ise K/BYE uygulamaları ve BEP geliştirmeye yönelik iyileştirme çalışmalarında tüm paydaşların yararlanabileceği hayat boyu öğrenme ve MG fırsatlarının sağlanması ve aileleri de içinde alan kapsamlı bir iş birliği oluşturulmasını önermektedirler. Yasal bir gereklilik olmasına rağmen, BEP uygulamalarında farklılıklar bulunmaktadır ve farklılaşan bilgi düzeyi ihtiyaçlarının tamamlanabilmesi için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016).

MEB bünyesinde görev yapmakta olan 27 öğretmenin AUÖ yoluyla sunulan hizmet içi eğitim programına yönelik görüşlerini inceleyen Tekin, Türkiye’de ÖYGGM kapsamında planlanan ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin, AUÖ yoluyla verilme eğiliminde artış olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, 2014 yılında eğitimlerin % 4.5’i AUÖ yoluyla verilirken, 2018 yılına gelindiğinde bu oranın % 85.49’a ulaştığını belirtmektedir (2020, s.24). Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin AUÖ sunulmasına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüş bildirdiklerini açıklamaktadır. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin AUÖ “ekonomik olması, zaman, mekan, araç ve gereçten bağımsız olması, devam sorunu olmaması, tekrar edebilme, eğitimcilerin uzman olması ve teknoloji kullanımı” özelliklerinin avantaj sağladığını bildirmektedir. Buna karşılık olarak olumsuz görüş bildirenlerin ise AUÖ sınırlılığını “iletişim, etkileşim eksikliği, soru sormamak, kalıcılığın sınırlı olması, pasif alıcı rolünde olma, uygulamada karşılaşılan sorunlar” olarak açıkladıklarını ifade etmektedir (2020, s.24). Hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine dair öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği ilk üç konunun “eğitimlerin yaygınlaştırılması farklı yöntemler kullanılması ve gönüllülük esasında dikkat edilmesi” olduğunu açıklamaktadır.

Türkiye’de “etkili öğretmen” olarak seçilen öğretmenlerin mesleki gelişim özelliklerini inceleyen Eroğlu ve Özbek (2020) araştırmaları sonucunda “etkili öğretmenlerin” özelliklerini ortaya koymuşlardır. Bun göre, “etkili öğretmenlerin” mesleki bilgi ve becerilerini güncelledikleri, eğitimle ilgilenen tüm paydaşlarla işbirliği yaptıkları, paylaşım ve fikir alışverişinde bulundukları, tecrübe ederek öğrendikleri,

eğitsel mentörlük yaptıkları, kişisel gelişime önem verdikleri ve gözlem yaptıkları sonucuna varmışlardır. Bu öğretmenlerin bilgilerini güncellemek için başvurdukları yöntemler, “akademik okuma, internet kaynaklarını kullanım, bilimsel toplantılar, hizmet içi eğitim ve araştırma” olduğunu belirtmektedirler. Mesleki gelişimine önem veren ve başarılı olarak nitelendirilen öğretmenlerin özellikle öğrenme deneyimleri, bilgiye ulaşma şekilleri hizmet içi eğitim programlarında etkinlik tasarlarlarken göz önüne alınmalıdır.

Alanyazında özellikle özel eğitim alanı ve K/BYE uygulamalarına yönelik sorunların çözümü için ÖMG eğitimlerinin KAÇD’ler aracılığı ile sunulması, katılımcılar ve kurumlar için fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre;

- Bu konu alanında MG ihtiyacı duyan öğretmen sayısı oldukça fazladır. Bunun yanı sıra, sadece sınıf öğretmeni değil, yasada açıkça belirtilen tüm paydaşların yeterli bilgiye ulaşmasının sağlanması gereklidir. Dolayısıyla, çevrimiçi sunulacak platformun kitlesel katılımcı özelliğine destek sunabilecektir.
- ÖMG eğitimlerine katılımı engelleyen unsurlardan birisi zaman bulunamaması ya da eğitimlerin yapıldığı yere erişimin güç olmasıdır. Bu sebeple, çevrimiçi öğrenme ortamı 7/24 erişime açık, esnek yapılandırılmış olmalıdır. Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler için eğitime katılmada fırsat eşitliği sağlayarak, öğrenme topluluğunun bir üyesi olması sağlaması beklenmektedir.
- Özel eğitim söz konusu olduğunda katılımcı sadece “öğretmen” olarak adlandırılrsa bile demografik değişkenler ve bireysel farklılıklar çok fazladır. Bu sebeple, çevrimiçi öğrenme ortamı ÖMG eğitiminin bireyselleştirilmesini mümkün kılabilmelidir. Kendi ihtiyaçları doğrultusunda, öğrenme hedeflerini oluşturarak, öğrenme materyallerini seçerek ve dilediği ölçüde öğretici ya da diğer öğrenenlerle etkileşime geçerek kendi hızında ilerlemesini mümkün kılabilmektedir.
- Çevrimiçi ortamda öğretmenin kendi öğrenmesini değerlendirebileceği ve uygun geri bildirim alabileceği etkinliklerin tasarlanabilmektedir.
- Türkiye’de özel eğitim ve K/BYE konusunda öğretim üyesi ve uzman sayısının yetersiz olmasından dolayı, KAÇD’lerde az sayıdaki öğretici ile çok sayıda öğretmene MG için destek sağlanabilir.
- ÖMG bir amacı da güncel bilgi ve becerilerin öğretmenlere aktarılmasıdır. Bu noktada, KAÇD’lerde içeriğin yapılandırılması güç olsa da içeriğin güncellenmesi kolaydır ve ekonomiktir.

- ÖMG’de ülke genelinde yapılmak istenen bir bütüncül bir değişim, geliştirme için ders formatında oluşturulmuş etkileşimli bir öğrenme ortamına erişimi sağlayacağı beklenmektedir.
- KAÇD platformu üzerinde öğretmenlerin MG eğitimlerindeki öğrenme davranışları, öğrenme analitikleri ile analiz edilerek, ulusal verilere dayalı etkili eğitim programları geliştirilebilmesini mümkün kılacaktır. Bunun yanı sıra, öğrenme sürecini şeffaf bir duruma getirebilecektir.
- ÖMG’lerin KAÇD’ler aracılığı ile sunulması kurumlar açısından maliyetin azalmasını mümkün kılabilir.
- Araştırmaların özel eğitim ve K/BYE konularında öğretmenlerin birçok sorun yaşadığını ortaya koymasından dolayı, bu alanda hazırlanacak herhangi bir KAÇD’de MEB tarafından oluşturulan “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlik” çerçevesi göz önüne bulundurularak eğitim hazırlanmalıdır.

MEB 2017 “Öğretmen Mesleği Genel Yeterlik” çerçevesi²⁴ Tablo 2.5.’te gösterilmektedir.

Tablo 2.5. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (s. 8)

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

Özel gereksinimli olan öğrencilerin eğitiminde sadece okuldaki formal bir eğitim ile sınırlandırmak bütüncül bir gelişimi desteklemekte yetersiz kalacaktır. Ekolojik yaklaşımın önerdiği gibi öğrencinin gelişiminin desteklenmesi içinde bulunduğu çevre ile olan etkileşimine bağlıdır ve daha geniş kapsamlı olarak bakış açısına sahip olmayı gerektirir. Özel gereksinimli öğrenenin içinde bulunduğu ekolojik sistemi oluşturan tüm katmanlarda (mikrosistem-mezosistem-ekzosistem-makrosistem) bulunan birey ya da kurumların konuya ilişkin bilgi, beceri düzeyleri, tutumları, etkileşimleri gelişimin düzeyini etkilemektedir. (Davaslıgil, 1997). Bu sebeple, K/BYE özel gereksinimli öğrenciler için planlanan bir mesleki gelişim programının hedef kitlesi her ne kadar görevli öğretmenler (okul müdürü/müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmen, öğrenci velisi) olsa da aday, öğretmenler, uzmanlar, akademisyenler, öğrencinin yakın çevresi ya da konuya ilgi duyan herkese açık olması ekolojik çevrenin etkileşimine katkı sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, ilgili katılımcı topluluğunun KAÇD üzerindeki öğrenme davranışları üst düzey karar vericiler tarafından etkili programların tasarlanmasına zemin hazırlayabilecektir.

Özel eğitim alanı ve K/BYE uygulamalarına yönelik sorunların çözümü için ÖMG eğitimlerinin KAÇD’ler aracılığı sunulması özellikle kitlesellik ve açıklık ilkelerinden dolayı tüm paydaşlar için anlamlı bir öğrenme ve etkileşim ortamı oluşturabileceği

²⁴ Öğretmen mesleği genel yeterlikleri: <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486> Erişim tarihi: 15.08.2021

düşünülmektedir. Ancak dünya genelinde KAÇD platformlarında özel eğitim alanına yönelik ÖMG eğitimini temel alan derslerin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmış ve ulaşılan bu dersler Tablo 2.6.'da verilmiştir. Türkiye bağlamında sadece araştırmacı tarafından doktora tez kapsamında Anadolu Üniversitesi Akadema platformu üzerindeki “BEP Geliştirme” dersi dışında başka bir derse rastlanmamıştır.

Tablo 2.6. KAÇD platformlarında özel eğitim alanına yönelik öğretmen mesleki gelişim dersleri

KAÇD adı	Sağlayıcı	Süre	Dil	Sertifika türü
1. Teaching Children with Visual Impairment: Creating Empowering Classrooms	Coursera, University of Cape Town	4 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika
2. Educating Deaf Children: Becoming an Empowered Teacher	Coursera, University of Cape Town	4 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika
3. Inclusive Teaching: Supporting All Students in the College Classroom	edX, Columbia University	6 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika
4. Supporting Special Educational Needs in Every Classroom,	Independent, School Education Gateway-Teacher Academy	4 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika
5. Children with Developmental Challenges	Swayam, CEC and English and Foreign Languages University	6 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika
6. Intervention and Teaching Strategies for Visually Impaired	Swayam, CEC and Avianshilingam Institute for Home Science and Higher Education for	8 hafta	İngilizce	Ücretsiz-ücretli sertifika

	Women, Coimbatore						
7. Special Education 101 for Teachers	Udemy, bağımsız öğretici	28 bölüm ve 36 / dersten oluşan toplam 3.5 sa. Süren video sunumu	İngilizce Türkçe arayüz	Ücretli sertifika			
8. Special Child Education for the Children with Disabilities	Udemy, bağımsız öğretici	1 sa. Süren video içeriği	İngilizce Türkçe arayüz	Ücretli sertifika			
9. Special Education in America - Essential Knowledge	Udemy	5 sa. Süren video içeriği	İngilizce Türkçe arayüz	Ücretli sertifika			

2.5. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kavramsal ve kuramsal çerçeve açıklanmaktadır. Bu kapsamda yetişkin öğrenme kuramı (andragoji), dönüşümsel öğrenme kuramı ve Guskey'nin eğitim alanına yönelik mesleki gelişim değerlendirme modeline yer verilmiştir.

2.5.1. Yetişkin eğitimi kuramı (Andragoji)

Yetişkin eğitimi sanılanın aksine yeni bir kavram değildir. Tarihten ilk örnekleri Konfüçyüs, Aristoteles, Sokrates ve Platon'a kadar uzanmaktadır (Knowles, 1990, s.27). Birinci Dünya savaşı sonrasındaki dönemde yetişkin öğrenen özelliklerine odaklanılmıştır. Sistemli bir teorinin oluşması için gerçek anlamdaki temel katkı, 1926'da yetişkinlerin nasıl öğrendiğini ele alan Lindeman'nın açıklamaları ile gerçekleşmiştir (Knowles, 1990, s.29).

Lindeman (1926, s.169-195) yetişkin eğitimini okuldaki öğrenci eğitiminden ayrıldığını belirtmekte ve yetişkin öğrenmesinde etki eden faktörleri, bireyin anlamlı bir deneyime ilişkin farkında olma süreci olarak açıklamakta ve özelliklerini şu şekilde özetlemektedir:

- Yetişkin öğrenmesinde konu alanı yerine yetişkinin deneyim sürecine odaklanılmaktadır. Konu alanı gerçek yaşam ile ilişkilendirilmesi ve bilginin deneyim sonucu oluşması beklenmektedir.
- Yetişkinlerin öğrenmelerini tetikleyen ihtiyaç ve ilgileri gibi içsel motivasyonlardır. Yetişkinler öğrenmeye gönüllü olarak başlarlar ve ilgileri azaldığında dersi bitirirler.
- Öğrenme sürecinde, yetişkinin kendi öğrenmesini yönlendirebilmesi ve eleştirel, sorgulayıcı olması önemlidir.
- Bunun yanı sıra, yetişkin bu süreci kendi bireysel farklılığı doğrultusunda adapte edebilmelidir. Yetişkin öğrenenler arasındaki diyalog konuşmanın ötesinde tartışmaya yönelik olmalıdır. Öğrenilen içerik yeni durumlarda kullanılabilmelidir.

Yetişkin öğrenmesinin kapsamlı bir yetişkin öğrenme teorisine dönüşmesi 1950’lerde başlamış ve birçok araştırmacının katkısı ile 1970 ‘li yıllara kadar devam etmiştir. (Knowles, 1990, s.51). Knowles (1990, s. 57-63) kırk yıllık araştırma birikimi ile yetişkin öğrenmesini pedagojinin karşı savı olarak derlemiş ve bu doğrultuda, yetişkin “andragojik öğrenme teorisi” ni altı varsayıma dayandırmıştır. Altı unsur şu şekildedir:

1. Öğrenme ihtiyacı: Yetişkinler bir etkinliğe başlamadan önce onu neden yapmaları gerektiğini bilmek isterler.
2. Öğrenenin benlik kavramı: Yetişkinler kendi kararlarını almak ve yaşamlarını kendileri kontrol etmek isterler. Ancak, öğrencilik yıllarındaki pedagojik bağlam çerçevesindeki alışkanlıkları yetişkinlikteki benlik kavramı ile çelişir. Dolayısıyla, yetişkin eğitiminin yönü bağımlı öğrenmeden öz-yönelimli öğrenmeye doğru geçiş yapmaları sağlanmalıdır.
3. Deneyimin rolü: Yetişkin öğrenenlerin geçmiş yaşantıları, andragojik öğrenme döneminde katılımcılar arasında bireysel farklılıkların (geçmiş, öğrenme biçimi, motivasyon, ihtiyaçlar, ilgi ve hedefler) çok çeşitli olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, yetişkin öğretimi bireyselleştirilmelidir ve deneyimsel tekniklere yer verilmelidir. Deneyimlerin getirdiği alışkanlık, ön yargılara karşı destekleyici yaklaşımlar kullanılabilir.
4. Öğrenmeye hazırbulunuşluk: Yetişkinler bir şeyi öğrenmek için ihtiyaç duyduklarında hazır duruma gelirler ve amaçları öğrenilen bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilmektir.
5. Öğrenme eğilimi: Çocuk ve gençler konu-merkezli eğilim gösterirken yetişkinler yaşam-merkezli yönelim gösterirler. Yetişkinlerin en etkili öğrenmesi konunun gerçek yaşam bağlamında sunulması ile gerçekleşir, bu da genellikle görev-odaklı ya da problem-odaklı etkinliklerle gerçekleştirilir.
6. Motivasyon: Yetişkinlerin öğrenmesinde dışsal motivasyon etkili olsa da öğrenmeye yönelik asıl itici güç içsel motivasyondur.

Pedagojik ve andragojik yaklaşımlarda öğretimin yapılandırılması bakımından farklı dayanakları bulunmaktadır. Pedagojik yaklaşımda “içerik” temel değişkenken, andragojik yaklaşımda “süreç” ön plana çıkmaktadır. Bu birisinin içeriği alması diğerinin almaması anlamını taşımamaktadır. “İçerik modeli” bilgi ve becerilerin aktarılmasını temel alırken “süreç modeli” öğrenenlerin bilgi ve becerileri edinebilmeleri için destek olmayı, yöntem ve kaynak sağlamayı ön planda tutmaktadır (Knowles, Holton III ve Swanson 2015, s. 54). Knowles vd., her iki yaklaşım öğrenme sürecini sekiz bileşende karşılaştırarak açıklamışlardır (2015, s. 55). Bu doğrultuda andragojik yaklaşımda süreç bileşenlerine ilişkin varsayımlar Tablo 2.7.’de verilmiştir.

Tablo 2.7. *Andragoji yaklaşımda süreç bileşenleri (Knowles vd. 2015, s.55)*

Bileşen	Andragojik yaklaşıma ilişkin varsayım
1. Öğrenenleri hazırlama	- Bilgi sağlama - Katılım için hazırlama - Gerçekçi beklentiler oluşturma - İçeriği düşünmeye başlama
2. Ortam	- Rahat, güven verici - Karşılıklı saygı - Resmi olmayan, sıcak - İşbirlikçi, destekleyici - Açıklık ve güvenilebilirlik - İnsanlık
3. Planlama	Öğrenen ve öğrenmeyi kolaylaştıran kişi arasında ortak planlama işleyişi sağlama
4. İhtiyaçların belirlenmesi	Ortak değerlendirme
5. Amaçların belirlenmesi	Ortak uzlaşma
6. Öğrenme planlarını tasarlama	- Hazırbulunuşluğa göre sıralama - Problem bölümlerine göre
7. Öğrenme etkinlikleri	Deneyimsel teknikler (sorgulama)
8. Değerlendirme	- Ortaklaşa ihtiyaçların tekrar belirlenmesi - Programın ortak değerlendirilmesi

Knowles vd., yetişkin öğrenmesinin etkili ve başarılı olabilmesi için, yetişkin öğrenenlerin kendi öğrenme rotalarını planlamalarına fırsat verilmesini önermektedirler. Böylelikle, geçmiş deneyim, eğitim, ilgi, motivasyon, beceri gibi bireysel farklılıklardan kaynaklı sorunların çözümüne gidilebileceğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra,

seçerek ve oluşturarak sahiplendiği hedefleri yerine getirebilmek için çaba sarf edebileceği ifade edilmektedir. Bunun tüm akademik derslerde, kurumlarda ve mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar (2015, s. 68).

Güncel enformasyon ve iletişim teknolojilerinin “ öğrenen kontrolü”, “öğretici dostu” ve “7/24” erişilebilir olma özellikleri öğrenme üzerinde katkı sağlamakta ve andragoji uygulanması ile uyum göstermektedir (Knowles vd., 2015, s. 183).

2.5.2. Dönüşümsel öğrenme kuramı

Yetişkin öğrenmesi birçok disiplinin ilgi alanına girmesi sebebi ile tartışılmaya başlandığı ilk dönemlerde bu olguyu açıklamak için ortak bir çerçeve geliştirilememesi ve uzlaşmaya gidilememesine neden olmuştur. Ancak, bu dönemde ileri sürülen teoriler yetişkinlerin öğrenme deneyimlerini nasıl algıladıkları, deneyimlerini anlamlandırmada hangi faktörlerin etkili olduğu ve işlevsiz olduğu düşünüldüğünde anlam yapılarında nasıl bir değişim olduğuna dair açıklamalar getirmede yetersiz kalmıştır. Bu sebeple, yetişkin öğrenmesinin yapılanma şeklini açıklamak ve deneyimlerin anlamlandırılmasına dayalı gerçekleşen değişim ve dönüşümü ortaya koymak için “dönüşümsel öğrenme kuramı” ileri sürülmüştür (Mezirow, 1991, s.10).

O’Sullivan’ın da aralarında bulunduğu Toronto Üniversitesi Dönüşümsel Öğrenme Merkezi araştırmacıları dönüşümsel öğrenmeyi kendi yorumlarıyla şu şekilde tanımlamaktadırlar:

“Dönüşümsel öğrenme düşünce, duygu ve eylemlerin temel yapılarında derin, yapısal bir değişim deneyimini içerir. Dünyadaki duruş şeklimizi belirgin ve sürekli bir biçimde değiştiren bilinçli bir değişimdir. Böyle bir değişim kendimizi, yerimizi; diğer insanlarla ve doğayla olan ilişkilerimizi; birbirine kenetli sınıf, ırk, cinsiyet, beden farkındalığı, yaşama dair alternatif görüşleri; adalet, barış ve kişisel mutluluğumuzu anlamamızı içeren bir değişimdir” (Morrell ve O’Connor, 2002 s. 18).

Mezirow’un dönüşümsel öğrenme kuramı temeli yapılandırmacılık, psikoanalitik, eleştirel kuram ve sosyolog Habermas’ın görüşlerine dayanmaktadır (Mezirow, 1991, s.10).

Dönüşümsel öğrenme kuramında yer alan temel kavramları Çimen (2013, s. 323) alanyazına dayanarak şu şekilde özetlemekte ve tanımlamaktadır:

- Dönüşümsel öğrenme: öğrenme deneyimiyle birlikte duygu, düşünce ve bilgideki dönüşüm
- Perspektif dönüşüm: dünyaya karşı kendi duruşunu anlama, eleştirel farkındalık oluşturma ve beklentilerde meydana gelen dönüşüm
- Anlam bakış açıları: bireylerin bilinçlerindeki gizli varsayım, beklenti, önyargılar
- Anlam şemaları: duygu, inanç gibi soyut kavramları zihinde temsil eden kümeler
- Eleştirel yansıtma: anlam yapılarında meydana gelen dengesizliğin çözümlenerek değerlendirilmenin aktarılması
- Rasyonel söylem: inanç gibi soyut kavramların incelenmesini mümkün kılan etkileşim süreci
- Farkındalık: dönüşümsel öğrenmeyle birlikte içselleştirilen değer yargılarıyla karşı karşıya kalma.

Mezirow (2000, s.22) dönüşümsel öğrenme sürecinin on temel aşamadan oluştuğunu açıklamaktadır. Buna göre aşamalar şu şekildedir;

1. Aşama: İkilem yaşama,
2. Aşama: Öz değerlendirme,
3. Aşama: Varsayımların eleştirel bakış açısıyla değerlendirilmesi,
4. Aşama: Öğrenenin ikilem yaşamaya başlaması ile başlayan dönüşüm sürecinin farkında olması,
5. Aşama: Yeni rol, eylem ve ilişkiler için olasılıkları keşfetme,
6. Aşama: Eylem planının oluşturulması,
7. Aşama: Eylem planını uygulamaya geçirebilmek için bilgi ve becerileri geliştirme,
8. Aşama: Yeni rollerin denenmesi,
9. Aşama: Yeni rol ve ilişkilerde yeterlik ve özgüven geliştirme
10. Aşama: Deneyim sonucu edinilen yeni bakış açısının yaşama dahil edilmesidir.

Aşamalara bütüncül olarak bakıldığında, temelde eleştirel düşünme, farkına varma ve harekete geçme sonrasında yaşantıya uyarlama olarak özetlenebilir. Çimen (2013, s.324) Mezirow'un dönüşüm kuramının temelinde belirli bir deneyim sonunda bireyin bakış açılarındaki değişim olduğunu ve bunun perspektif dönüşüm olarak adlandırılarak dünya algısında iyileşme olarak yorumlamaktadır. Değişimin olumlu yönde gerçekleşebilmesi için Mezirow (1991) dönüşümsel öğrenme sürecinde öğrenenin duygusal yönden olgun ve hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bunun yanı sıra, Mezirow (2000) öğrenenlerin geçmiş deneyimlerinden

dolayı kendilerini tehdit altında hissetmeleri ve etkinliğe katılmaya ilişkin kendilerini yetersiz hissetmelerinin bu süreci olumsuz etkileyebilecek özellikler olabileceğini açıklamaktadır.

Dönüşümsel öğrenme kuramında değişimin her zaman gerçekleşmeyebilir ve bunu garanti eden her hangi tek bir stratejinin bulunmamaktadır. Bu sebeple, süreç içerisinde aralarında tartışma etkinliklerinin de olduğu farklı stratejilerin kullanımına, özellikle diyalog oluşturmaya ve etkinliklerin öğrenenleri eleştirel düşünmeye yönlendirebilmesi önemlidir. Süreç içerisinde öğreticinin rolüne ise düzenleme yapma, rehberlik etme ve teşvik etmedir. Bunun yanı sıra, öğreticinin öğrenme ortamının samimi, güvenilir olması ve etkileşim sürecine eşit katılımını sağlama gibi görevleri bulunmaktadır (Çimen 2013, s. 336-337; Mezirow, 2003, s.62).

Guskey (1999) geçmişteki uygun olmayan ve nitelikten yoksun ÖMG faaliyet örneklerinin güncel öğretmen tutumlarını, gelişimlerini destekleme inançlarını olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, dijital yeterlik düzeyi nispeten daha düşük olan ve AUÖ ile öğrenmenin güç olduğu ya da etkili olmayacağına ilişkin yetişkin bakış açısı yaygındır. Bu sebeple, dijital bir ortamda sunulan ÖMG eğitiminin dönüşümsel öğrenme kuramı bağlamına dayanması önem arz etmektedir.

2.5.3.Öğretmen mesleki gelişim eğitiminin değerlendirilmesi

Birçok ÖMG eğitiminin temel amaç olan sınıftaki öğrenciye katkı sağlamakta sınırlı olduğunu belirten Guskey (1999) öğretmenin öğrenmesini aktarabilmesi için birçok düzeyde değişimin gerçekleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Geçmişteki ÖMG değerlendirmelerinin yetersiz olmasını değerlendirmeden çok belgelendirme niteliği taşıması, yüzeysel olması ve kısa süreli değerlendirmeler olması ile ilişkilendirmektedir. MG değerlendirilmesinde sadece öğretmenin etkinlik sonundaki algısı değil, sürecin bileşenleri ve özellikle de öğrenciye etkisini içene alması gerektiğini belirtmektedir (Guskey, 2000, s.10).

Guskey (2000, s.8) ÖMG değerlendirilmesine yönelik faaliyetlerin artmasını şu şekilde özetlemektedir;

- ÖMG dinamik bir süreç olduğu ve sürdürülebilir olması gerektiğinin anlaşılmıştır.
- ÖMG amaçlı, sistemsal bir süreci içermektedir.
- Yenilik ve geliştirmeye yön verebilmesi için bilgi ihtiyacı bulunmaktadır.
- “Hesap verebilirlik” için oluşan baskı vardır.

Guskey’e göre (2000, s.41) “değerlendirme, değerlerin sistemli bir soruşturmasıdır”. Bu bağlamda alanyazında MG değerlendirilmesine yönelik kullanılabilecek değerlendirme modelleri şu şekildedir;

- Tyler’ın Değerlendirme Modeli
- Metfesselve Michael Değerlendirme Modeli
- Hammond’un Değerlendirme Modeli
- Scrivan’ın Hedefi İçine Almayan (Goal-Free) Değerlendirme Modeli
- Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün(CIPP) Değerlendirme Modeli
- Kirkpatrick’in Değerlendirme Modeli

İyi bir değerlendirme modeli dikkatli bir planlama, doğru soruları yöneltebilme ve geçerli cevaplara erişimi sağlama özellikleri taşımalıdır. ÖMG değerlendirilmesinde paydaşlar sadece öğretmen ve öğrenci değildir. Durumu etkileyen diğer değişkenler “müfredat, değerlendirme, okul yönetimi, kullanılan materyaller, destek ve liderlik” tir. Bu sebeple, ÖMG ya da öğretmenin MG sonucunun öğrenciye yansımaları ölçülmesinde sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir (Guskey, 2000, s. 68-69). Bu doğrultuda eğitim alanında ÖMG’nin değerlendirilmesinde Tablo 2.8.’te gösterilen örnek bir model önermektedir.

Tablo 2.8. *Guskey’nin eğitim alanına yönelik mesleki gelişim değerlendirme modeli. Guskey (2000, s.79-81).*

Değerlendirme Düzeyi	Yöneltilen sorular	Bilginin nasıl toplanacağı	Değerlendirilmek istenen	Bilgi nasıl kullanılacak
1. Katılımcıların tepkisi				
2. Katılımcıların öğrenme düzeyi				
3. Kurum desteği ve değişim				
4. Katılımcıların yeni bilgi ve beceriyi kullanımı				
5. Öğrenci öğrenme çıktıları				

Guskey’in önerdiği MG değerlendirme modeli, eğitim alanı için tasarlanmıştır. Bu sebeple model, öğretmenin içinde bulunduğu bağlamı beş değerlendirme düzeyinde ele almayı sağlamaktadır. Düzeyler arasındaki ardıcılık önemlidir ve bir önceki diğerinin

başarısı üzerinde etkilidir. Düzeyler basitten zora doğru sıralanmıştır (Guskey, 2002, s. 2).

“Eğitim Alanına Yönelik Mesleki Gelişim Değerlendirme Modeli” düzeyler ve ulaşılacak istenen amaçlar şu şekilde açıklanmaktadır:

1. *Katılımcıların tepkisi:* Katılımcıların mesleki deneyimlerine yönelik ilk düzeyde MG eğitime yönelik memnuniyetleri, zamanlama, sağlanan fayda ve öğrenme ortamına ilişkin sorular yöneltilir. Bunun için eğitim sonunda anket, odak grup görüşmesi, görüşme ve öğrenme davranışları incelenebilir. Bu düzeyde amaç, deneyime ilişkin memnuniyeti öğrenmek ve sonrasında eğitimin program tasarımı ve sunumunun iyileştirmesine yönelik kararların alınmasında kullanılmaktadır.
2. *Katılımcıların öğrenmesi:* Katılımcıların belirlenen öğrenme hedeflerine yönelik olarak bilgi ve becerileri düzeylerine erişip erişemediği incelenmektedir. Elde edilen veriler içerik, format ve düzenlemenin iyileştirilmesi yönünde kullanılmaktadır.
3. *Kurum desteği ve değişim:* Bu düzeyde verilen MG eğitimin kurumlar üzerinde etkisinin olup olmadığının ya da bir değişimin gerçekleşip gerçekleşmediği incelenmektedir. MG eğitiminin kurum tarafından tanınması, alınan eğitim ile kurumun politika ve uygulamalarının tutarlılık göstermesi gibi kurumsal değerlendirmelerin yapılarak gerekiyorsa düzenlemelere gidilmesi amaçlanmaktadır.
4. *Katılımcıların yeni bilgi ve beceriyi kullanımı:* Bu düzeyde MG eğitim programında katılımcının elde ettiği bilgi ve beceriyi sınıf uygulamalarına aktarılıp aktaramadığı incelenmektedir.
5. *Öğrenci öğrenme çıktıları:* Bu düzeyde alınan MG eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmektedir (Guskey, 2002, s.5-7).

Guskey’nin “Eğitim Alanına Yönelik Mesleki Gelişim Değerlendirme Modeli” yüz yüze eğitim ortamlarındaki MG eğitimlerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Ancak, AUÖ yoluyla sunulan bir ÖMG’nin değerlendirilmesi için ele alınması gereken düzey, kriterler ve cevaplanması gereken sorulara ilişkin kavramsal çerçeveyi desteklemektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desende tasarlanmış olan bu çalışma ile KAÇD öğrenme sisteminin K/BYE’de görevli ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılabilirliğini ortaya çıkartmak amaçlanmaktadır.

Bu genel amaca ulaşabilmek için öncelikle K/BYE’de görevli ilkokul öğretmenlerinin (a) KAÇD uygulamalarıyla sunulacak bir eğitim konusundaki gereksinimleri ihtiyaç analizi ile belirlenmiştir. İhtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen KAÇD dersi sonrasında (b) algılanan KAÇD kullanılabilirliğinin, (c) katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin ve (d) öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenebilmesinde nicel araştırmaya başvurulmuştur. Nicel araştırma bulgularına dayalı olarak (e) katılımcıların derse ilişkin öğrenme deneyimlerine ve görüşlerine ulaşabilmek amacıyla da nitel araştırma yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların KAÇD mesleki gelişim dersine ilişkin istatistiksel eğilimlerinin yanı sıra, görüş ve süreçteki deneyimlerinin irdelenmesinden dolayı, bu çalışma karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir.

Creswell (2017, s. 2) ise “karma yöntem araştırması”nı şu şekilde tanımlamaktadır:

“Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin amaçlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı...”

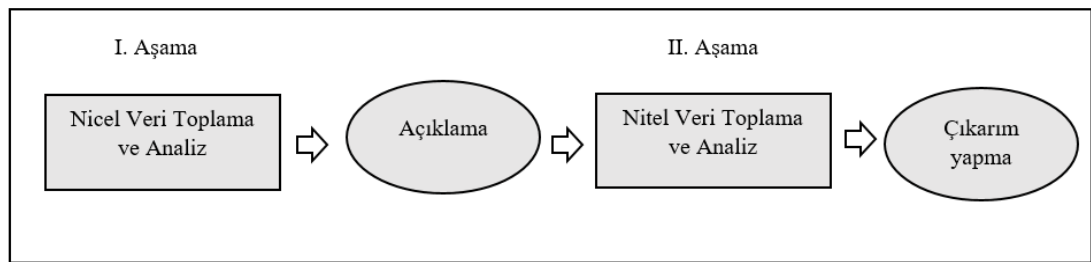
Karma yöntem araştırmalarında araştırma sorusu çok boyutlu bir şekilde incelenerek, bulguların birleştirilmesini mümkün kılmakta ve araştırma sorusunun derinlemesine tartışılmasına imkân sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2017, s. 36) Bunun yanı sıra, Creswell (2017, s.16) genellenebilirlik ve hassas ölçüm imkanı sunan nicel veriler ile kişilerin görüş ve deneyimlerini irdeleyen nitel araştırmaların bir arada kullanılmasının yapılan çalışmaya farklı bir bakış açısından değerlendirme, geniş bir perspektiften durumu ele alma, kişilerle birincil etkileşim olanağı ile ilk verileri teyit etme gibi fırsatlar sunduğunu dile getirmektedir.

Bu çalışmada karma yöntem araştırmasının tercih edilmesinin temel nedeni Creswell’in (2017, s.3) belirttiği gibi araştırmanın genel amacı ve araştırma sorularının araştırmanın hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analizi ve sonuçlarının

bütünleştirilmesini gerektirmesinden dolayıdır. Bunun yanı sıra, Greene, Caracelli ve Graham (1989) karma yöntem araştırmasını kullanma gerekçelerini belirtmenin önemine vurgu yapmakta ve bu gerekçeleri beş başlık altında ele almaktadırlar. Bu bağlamda, Greene vd., (1989, s. 266) tanımladığı beş boyuttan birisi olan “tamamlayıcılık” (complementarity) ilkesini yürütülen nicel ve nitel araştırma bulgularının bir diğerini derinlemesine, kapsamlı açıklayabilmesi ve daha zengin sonuçlar ortaya koyabilmesi olarak açıklamaktadırlar. Bu araştırma kapsamında nicel verilerden elde edilen sonuçların nitel araştırma dayanağını oluşturması ve daha kapsamlı, detaylı sonuçlar sağlayabilmesi bakımından “tamamlayıcılık” (complementarity) boyutu ile ilişkilidir. Nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanıldığında getirdiği sınırlılıkları kaldırarak daha kapsamlı ve bir birini destekleyen sonuçlara erişmeye imkan sağlayabilmektedir. Birçok olumlu özelliğine rağmen Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma araştırmanın yürütülmesine tek bir araştırmacı için süreci eş zamanlı yürütmenin zorluğuna dikkat çekmektedir. Bu araştırmada nicel ve nitel veriler ardıl olarak elde edileceğinden karma yöntemin sınırlılığı sorun teşkil etmemiştir.

Bu araştırma, karma yöntem araştırmasının üç temel deseninden birisi olan açımlayıcı sıralı desende tasarlanmıştır. Creswell (2017, s 39) açımlayıcı sıralı desende amacı, birincil olarak gerçekleştirilen nicel araştırma ile genel sonuçları ortaya koyma ve sonrasında nitel araştırma ile de elde edilen sonuçların nasıl meydana geldiğini derinlemesine ifade etmektedir.

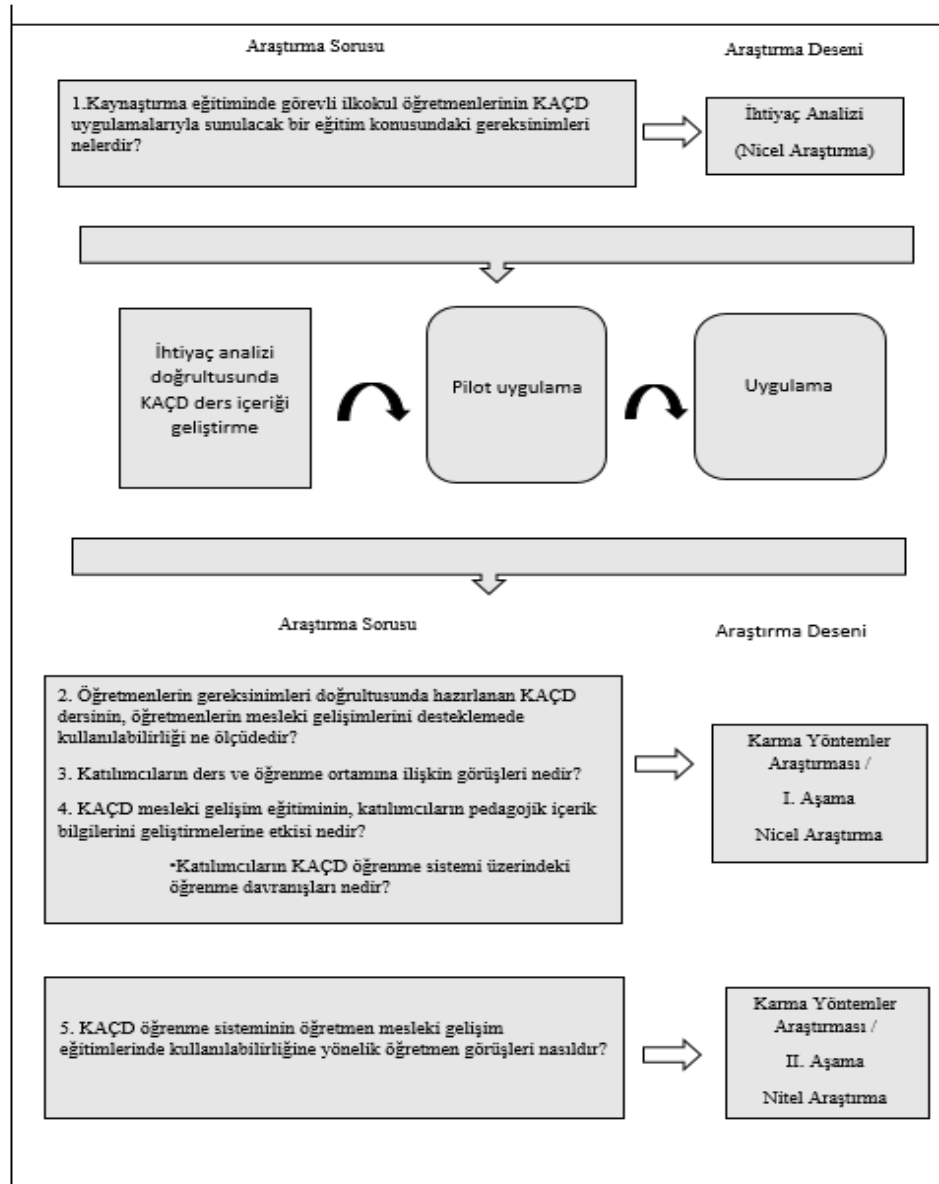
Creswell açımlayıcı sıralı desende araştırma sürecini Şekil 3.1’de gösterildiği gibi özetlemektedir.



Şekil 3.1. *Açımlayıcı sıralı desende araştırma süreci (Creswell, 2017, s.39)*

Bu araştırmada genel amacına ulaşabilmek için beş araştırma sorusu bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk araştırma soruna yanıt aramak amacıyla ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda KAÇD ders içeriği geliştirilmiştir.

Pilot uygulama sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmış ve ardından uygulamaya geçilmiştir. Uygulama sonrasında karma yöntem araştırmasının birinci aşaması olan nicel araştırma ve daha sonra buna dayalı olarak ikinci aşama olan nitel araştırma sıralı bir şekilde yürütülmüştür. Son olarak ise, her iki araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sorularına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Araştırma süreci genel çerçevesi ve araştırma soruları kapsamında gerçekleştirilen araştırma deseni açıklayan metodolojik yaklaşım Şekil 3.2’de özetlenmektedir.

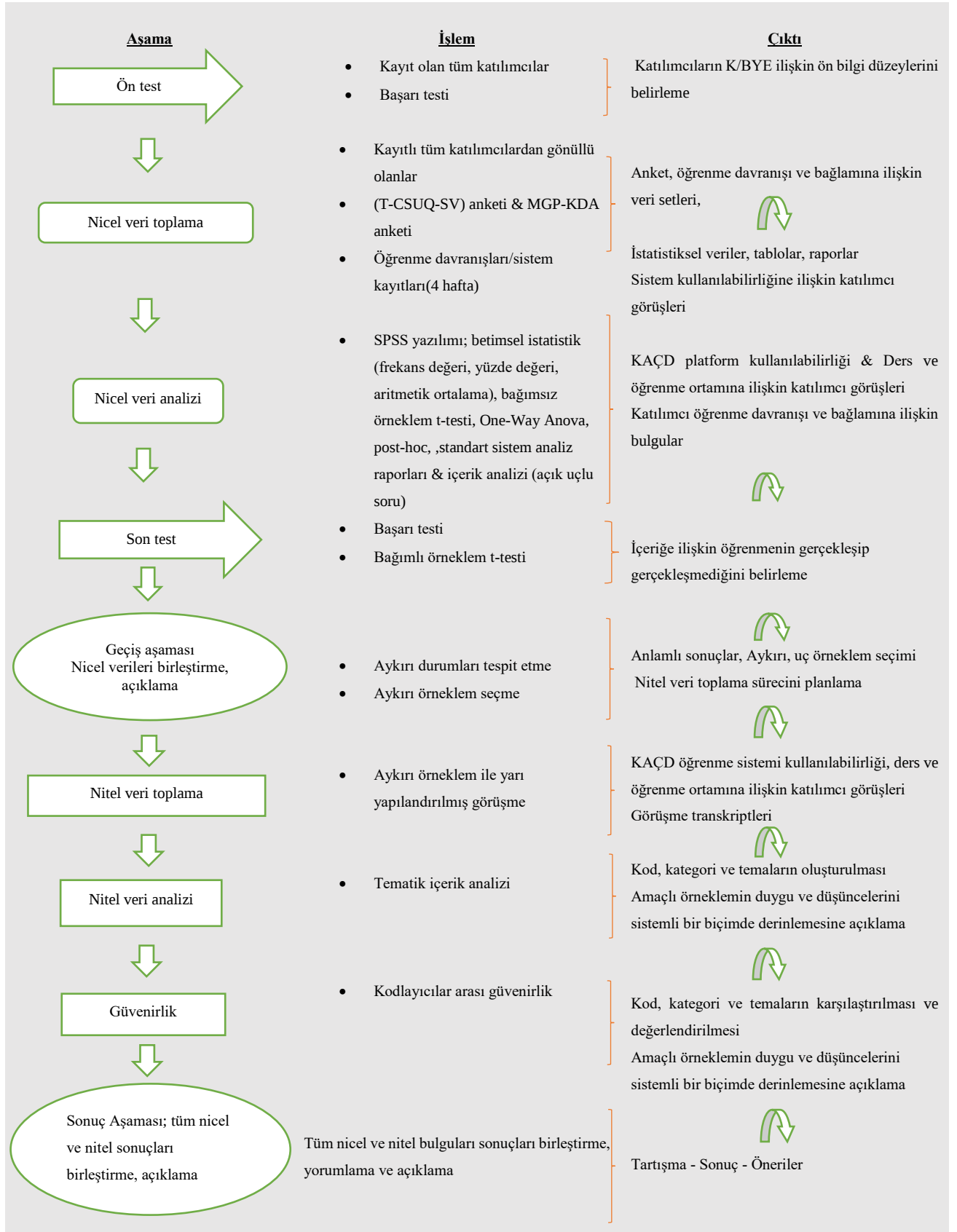


Şekil 3.2. Araştırma soruları bağlamında yürütülen araştırma deseni ve süreci

Toraman (2021, s. 53) araştırmanın yürütülmesine yön veren metodolojik yaklaşımın kullanılacak olan araştırma metotları üzerinde etkili olduğunu

vurgulamaktadır. Creswell (2017) ise karma yöntem araştırmasında farklı metotların kullanılarak harmanlanmasının araştırma sürecinin iyi bir şekilde özetlenmesini ve diyagramize edilmesini gerekli kıldığını vurgulamaktadır.

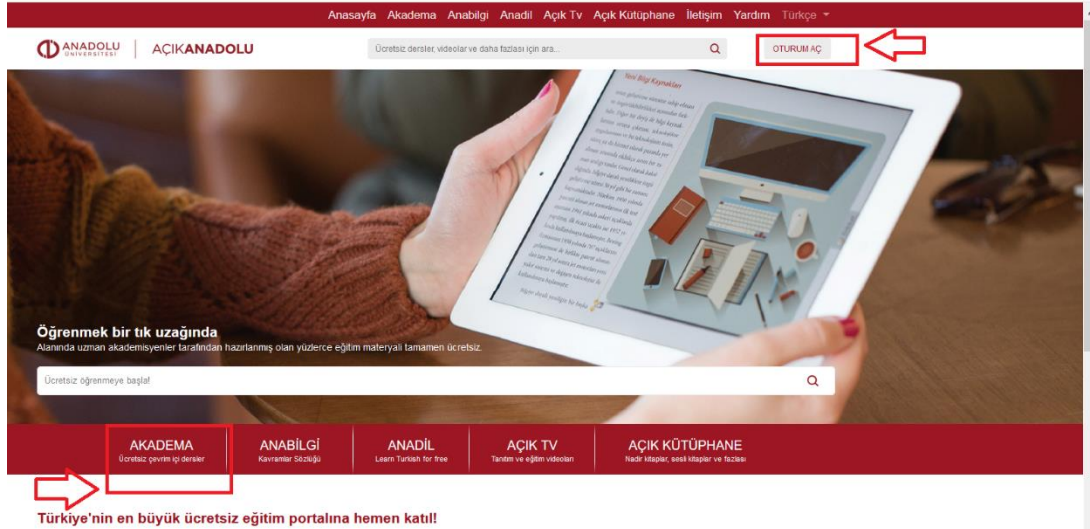
Açımlayıcı sıralı desende tasarlanan bu araştırmada kullanılan metotlar Şekil 3.3. akış diyagramında verilmekte ve araştırma süreci bölümünde detaylı olarak açıklanmaktadır.



Şekil 3.3. Açımlayıcı sıralı desende tasarlanan araştırma akış diyagramı

3.2. Araştırma Bağlamı

Bu araştırmanın bağlamını Anadolu Üniversitesi Akadema platformu üzerinde öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuş olan “BEP Geliştirme” KAÇD dersi oluşturmaktadır. Anadolu Üniversitesi tarafından 2014 yılında alt yapısı geliştirilmiş ve 2015 yılında yedi ders ile başlamış olan Akadema öğrenme platformu²⁵, AEK’ların bir yansıması olan KAÇD’lerin Türkiye’deki örneklerinden birisidir. Açıklık ilkesi temelinde bir sosyal sorumluluk projesidir. Derslere katılımda bir ön koşul ya da ücret talep edilmemekle birlikte platform konuya ilgisi olan tüm katılımcılara açıktır. Dersin araştırmaya dahil edildiği 2019-2020 akademik yılı, Akadema öğrenme platformunda çevrimiçi öğrenme yönetim sistemi olarak Canvas kullanılmakta olup <https://canvas.anadolu.edu.tr/> adresinden erişim sağlanmıştır. 2020-2021 akademik yılı içerisinde Akadema, “Açık Anadolu” platformu altında yer almaktadır. Ders kataloğunu görüntüleme, kayıt oluşturma, oturum açma işlemleri <https://acik.anadolu.edu.tr> adresinden gerçekleştirilmektedir. Derslerin takibi ise Mergen sistemi üzerinden <https://mergen.anadolu.edu.tr> adresinde yürütülmektedir. Görsel 3.1.’de gösterildiği gibi Akadema platformuna giriş sağ üst bölümde olan “OTURUM AÇ” butonu tıklanarak sunulan üç seçenek aracılığı ile giriş yapılmaktadır. Sol alt köşede bulunan “Akadema” tıklanarak ders kataloğu görüntülenmektedir.

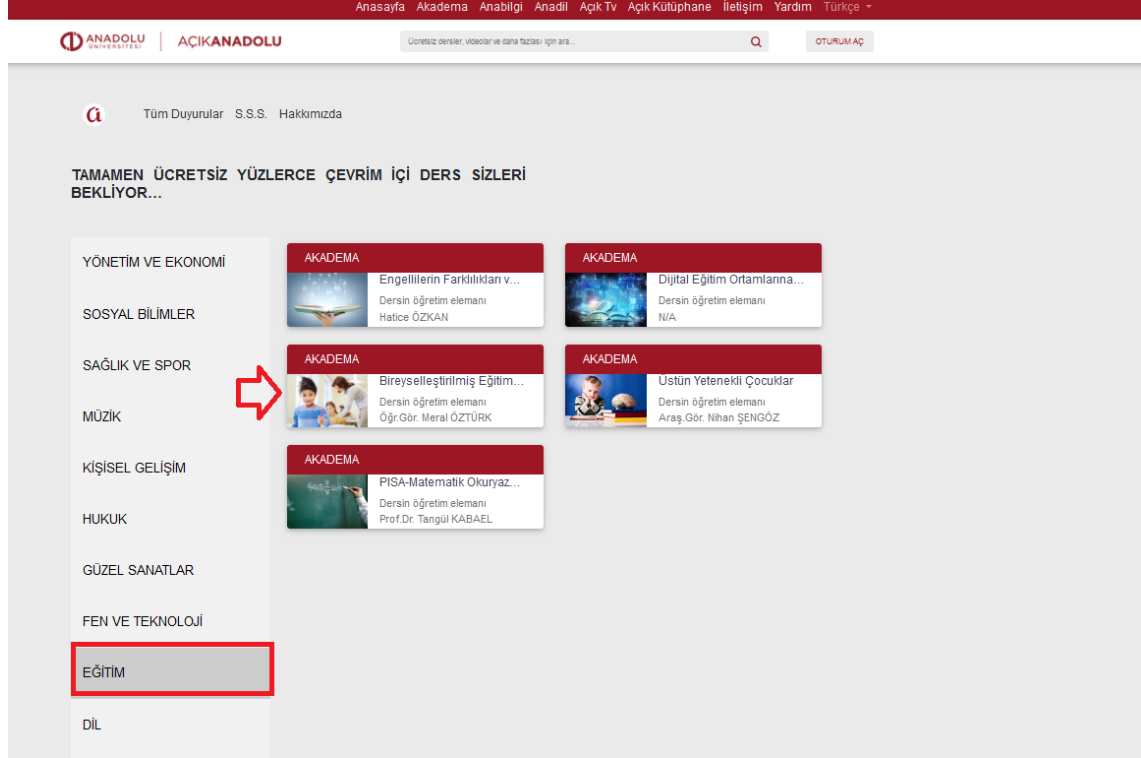


Görsel 3.1. “AÇIK ANADOLU” platformu ve Akadema erişimi

²⁵ Akadema: <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AkademaAbout> Erişim tarihi: 10.08.2021

Katalog üzerinde sol bölümde konu alanları ve altında da ilgili dersler bulunmaktadır. “BEP Geliştirme” dersi Görsel 3.2’de gösterildiği gibi eğitim bölümü altında yer almakta ve aşağıda belirtilen linkten erişilebilmektedir.

https://acik.anadolu.edu.tr/MaterialDetail?materialCode=MOOC_EDU_011&sourceId=1



Görsel 3.2. Akadema ders katalogu sayfası ve BEP Geliştirme Dersi

Akadema üzerinde iki tür öğrenme stratejisine dayalı ders bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bireysel öğrenme amacına hizmet eden derslerdir. Bu tür dersler bir konu alanına ilişkin önceden geliştirilmiş öğrenme malzemelerinin katılımcıların kendi hızlarında öğrenmeleri ve tamamlamaları için geliştirilmektedir. Katılımcılar, bu derslere ihtiyaç duydukları ölçüde ve istedikleri zaman erişim sağlayabilmelerine rağmen, dersi sunan öğretim görevlisi ile etkileşimleri yoktur ve katılımcılara ders tamamlama belgesi verilmemektedir. İkinci grupta yer alan dersler ise, “rehberli gözetimli dersler”dir. Katılımcılar, belirlenen tarih aralıklarında önceden planlanmış çevrimiçi etkinlikleri gerçekleştirerek ve ders sürecinde öğretim görevlisi ile etkileşime geçerek öğrenmelerini gerçekleştirebilirler. Rehber gözetimli derslere kayıt olan ve önceden belirlenen değerlendirme ölçütlerini yerine getiren katılımcılar, öğretim görevlisinin değerlendirmesi ile elektronik olarak düzenlenen ders tamamlama belgesi

alabilmektedirler. Akadema’da 2021 yılı Nisan ayı itibari ile on kategoride toplam seksen altı ders bulunmaktadır. Rehber gözetimli dersler Ocak, Nisan, Temmuz ve Ekim aylarında dört dönemde açılmaktadır. En fazla ders müzik kategorisinde (yirmi yedi ders) olmakta birlikte bunu yönetim ve ekonomi (on iki ders), kişisel gelişim (on bir ders) alanı takip etmektedir.

Oturum açıldıktan sonra ders kataloğundan istenilen ders seçilerek derse ait kısa bilgilendirme açıklaması okunabilir, daha fazla bilgi edinmek için ders içeriği görüntülenebilir ve “Derse Kaydol” butonu tıklanarak derse katılımcılar kendi kayıtlarını yapabilirler. Kısa ders tanıtımı ve kayıt bölümü Görsel 3.3’de gösterilmiştir.



The screenshot displays the Akadema website interface. At the top, there is a navigation bar with links for Anasayfa, Akadema, Anabilgi, Anadil, Açık Tv, Açık Kütüphane, İletişim, Yardım, and Türkçe. Below this is a search bar and a button labeled 'OTURUM AÇ'. The main content area features a course card for 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme'. The card includes a header with the course title, a section for the instructor 'Dersin öğretim elemanı Öğr.Gör. Meral ÖZTÜRK', and a section for the language 'Dersin dili Türkçe'. A description box states: 'Bu derste, mevcut yasanın öngördüğü bileşenler bağlamında, ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirirken gereksinim duyacağı bilgi ve becerilere yer verilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dersi 4 hafta sürmektedir.' At the bottom of the card are two buttons: 'DERS İÇERİĞİNİ GÖR' and 'DERSE KAYDOL'. Social media sharing buttons for Twitter and Facebook are also present.

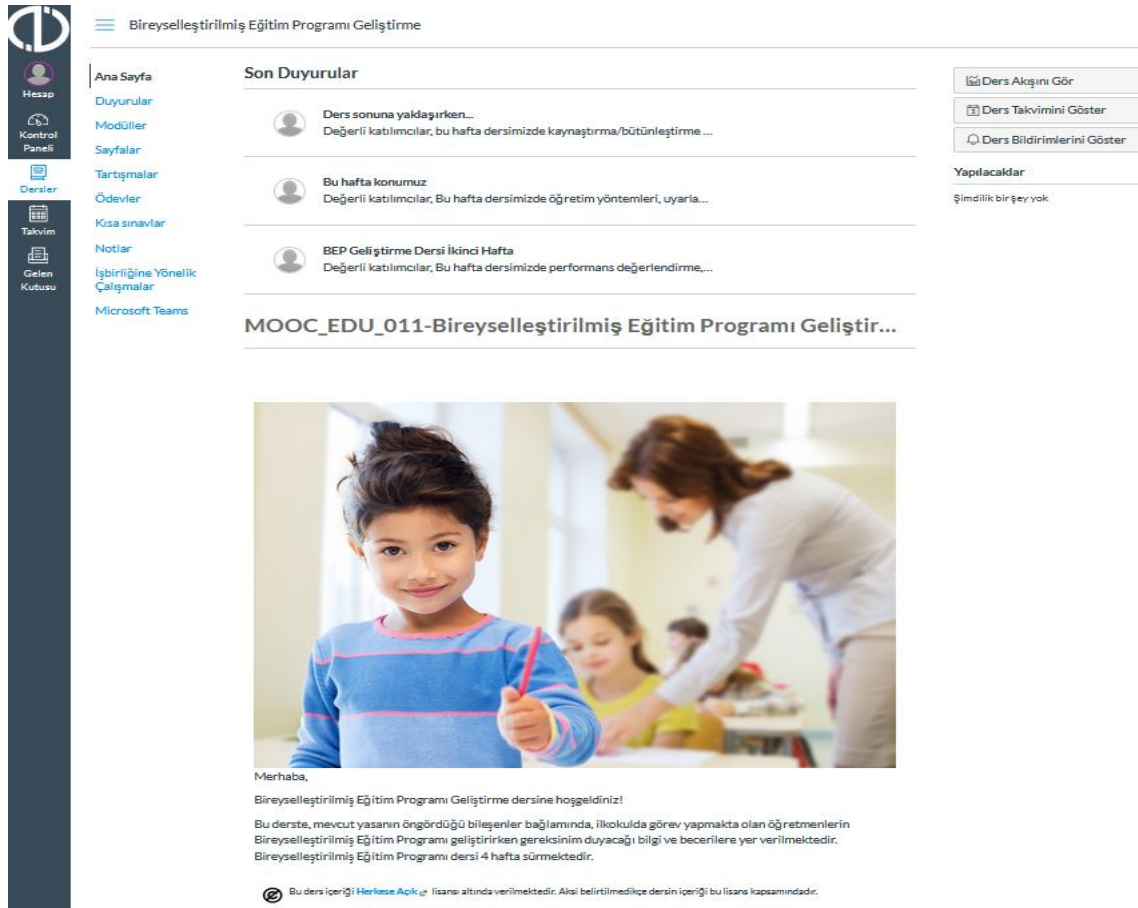
Görsel 3.3. Akadema üzerinde BEP Geliştirme dersi kısa tanıtım ve derse kayıt sayfası

Derse kayıt işlemi gerçekleşikten sonra, katılımcılar öğrenme yönetim sistemine (<https://mergen.anadolu.edu.tr>) yönlendirilirler. Kayıt olunan tüm dersler “Kontrol Paneli” ve “Dersler ” bağlantısı altında görülebilir. Bunun yanı sıra, aynı menüden “Takvim” ve “Gelen Kutusu”na erişilebilir. Erişilmek istenen ders tıklandığında sol menüde “Duyurular”, “Modüller”, “Sayfalar”, “Tartışmalar”, “Ödevler”, “Kısa Sınavlar”, “Notlar”, “İşbirliğine Yönelik Çalışmalar”, “Microsoft Teams” bağlantıları bulunmaktadır.

“Modüller” bağlantısından ders içeriklerine ve etkinliklere ulaşılabilir. “Tartışmalar” bağlantısından ders forum alanına erişebilir ve öğretici tarafından önceden belirlenmiş konuya ilişkin görüş belirtebilir ya da diğer katılımcıların gönderileri takip

edilebilir. “Kısa sınavlar” bölümünden öğretici tarafından oluşturulmuş kısa testlere ulaşılabilir. “Notlar” bölümünden gerçekleştirilen değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgi edinilebilir. “Microsoft Teams” bağlantısı ile eş zamanlı derse katılınabilir. Dersin sağ menüsünde “Ders Akışını Gör”, “Ders Takvimini Göster” , “Ders Bildirimleri Göster” ve bunun altında da “Yapılacaklar” bağlantısı bulunmaktadır. Derse ilişkin bildirim alıp almama tercihi “Ders Bildirimleri Göster” bağlantısından yönetilebilir.

Dersin yürütüldüğü öğrenme yönetim sisteminin görünümü Görsel 3.4’te verilmiştir. “Yapılacaklar” bağlantısı altında varsa okunmamış duyuru ya da yapılması beklenen etkinlikler görüntülenir.

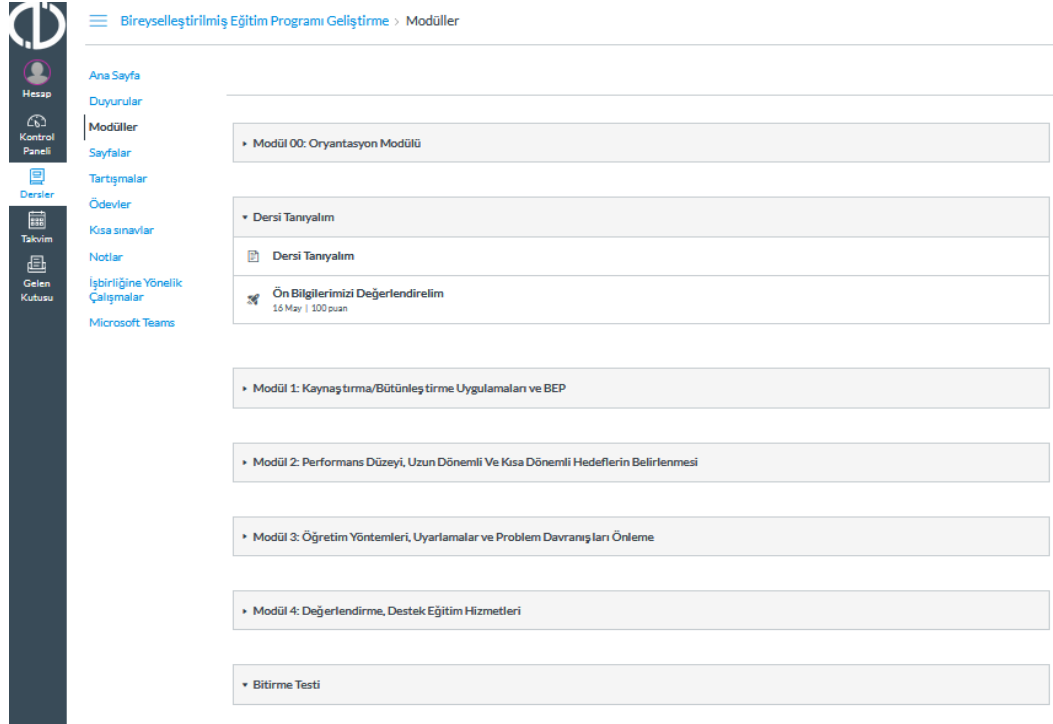


The screenshot displays the user interface of the 'MOOC_EDU_011-Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme' (MOOC_EDU_011-Individualized Education Program Development) course. On the left is a dark sidebar with icons for 'Hesap' (Account), 'Kontrol Paneli' (Control Panel), 'Dersler' (Courses), 'Takvim' (Calendar), 'Gelen Kutusu' (Inbox), and 'Microsoft Teams'. The main content area has a header with the course title and a hamburger menu icon. Below the header, there's a 'Son Duyurular' (Latest Announcements) section with three items: 'Ders sonuna yaklaşıırken...' (As the course ends...), 'Bu hafta konumuz' (This week's topic), and 'BEP Geliştirme Dersi İkinci Hafta' (BEP Development Course Second Week). To the right of the announcements are buttons for 'Ders Akışını Gör' (View Course Flow), 'Ders Takvimini Göster' (Show Course Calendar), and 'Ders Bildirimlerini Göster' (Show Course Notifications). Below these is a 'Yapılacaklar' (To Do) section with the text 'Şimdilik bir şey yok' (Nothing for now). The main content area also features a large image of a smiling child in a classroom setting. Below the image, there's a greeting 'Merhaba,' followed by a welcome message: 'Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme dersine hoşgeldiniz!' (Welcome to the Individualized Education Program Development course!). The message continues: 'Bu derste, mevcut yasanın öngördüğü bileşenler bağlamında, ilkökulda görev yapmakta olan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirirken gereksinim duyacağı bilgi ve becerilere yer verilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dersi 4 hafta sürmektedir.' (In this course, within the context of the components foreseen by the current law, the information and skills that teachers performing duties in primary education will need while developing the Individualized Education Program will be given. The Individualized Education Program course will last for 4 weeks.). At the bottom, there's a small icon and text: 'Bu ders içeriği 'Herkeşe Açık' lisansı altında verilmektedir. Aksi belirtilmedikçe dersin içeriği bu lisans kapsamındadır.' (This course content is provided under the 'Open to All' license. Unless specified otherwise, the course content is within the scope of this license.).

Görsel 3.4. BEP Geliştirme dersinin öğrenme yönetim sistemi üzerinde görünümü

Ders içeriklerine “Modüller” bağlantısından ulaşılmaktadır. Ders süresi toplam altı haftadan oluşmaktadır. Birinci hafta oryantasyon, ders tanıtımı ve ön bilgilerin değerlendirilmesi testinden oluşmaktadır. Ders tanıtımı bağlantısı altında dersin tanımı, hedefi, yöntemi, değerlendirme ölçütleri ve kurallar açıklanmaktadır. Takip eden dört

hafta, içeriğin sunulması ve son bir hafta da bitirme testinin tamamlanması şeklinde planlanmıştır. Dersi oluşturan modüllerinin tümü Görsel 3.5’te verilmiştir.



Görsel 3.5. Dersi oluşturan modüllerin arayüzde görüntüsü

İlgili modül başlığı seçildikten sonra aşağı doğru açılan menüden etkinliklere ve etkinlikler içerisinde de hedef kazanımları gerçekleştirmek için önerilen adımlara ulaşılmaktadır. Etkinliklerin görünümü Görsel 3.6’da verilmiştir.

▼ Modül 1: Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları ve BEP
1. Haftaya Başlarken
Hafta 1: Etkinlik 1: Tanışma
Hafta 1: Etkinlik 2: Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarında Öğretmen Sorunları
Hafta 1: Etkinlik 3: Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları ve BEP
Hafta 1: Etkinlik 4: Görüşleri Yansıtma
Hafta 1: Kısa Sınav 16 May 10 puan
1. Haftayı Kapatırken

Görsel 3.6. Etkinliklerin arayüzde görüntüsü

Rehber gözetimli bu ders sürecinde katılımcılar kendi hızlarında devam ederek dersi tamamlamışlardır. Derse katılım gönüllülük esasında gerçekleşmiş ve katılımcılar

derse kendileri kayıt olmuştur. Ders içeriği ve öğrenme malzemelerine ilişkin bilgi 3.3.2. ve 3.3.2.1’de detaylı olarak sunulmuştur.

3.3. Araştırma Süreci

Araştırma süreci beş temel aşamadan oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak KAÇD uygulamalarıyla sunulacak olan ÖMG dersi içeriğini belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilen ihtiyaç analizi ele alınmaktadır. İkinci aşamada ise, ihtiyaç analizi bulguları doğrultusunda geliştirilen ömgKAÇD dersi açıklanmaktadır. Üçüncü aşamada mesleki gelişim eğitiminin uygulanmasına yönelik bilgi verilmektedir. Dördüncü bölümde karma yöntem araştırmasının nicel boyutu ve beşinci bölümde ise nitel boyut ele alınmaktadır.

3.3.1. Birinci aşama: İhtiyaç analizi

KAÇD aracılığı ile sunulacak ÖMG eğitimi içeriğini belirleyebilmek ve hedef kitleye ilişkin genel bilgi edinebilmek amacıyla ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. Bu amaca ulaşabilmek için ihtiyaç analizi yaklaşımlarından demokratik yaklaşım kullanılmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinde hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi, bilgilerin rapor edilmesi ve kullanımı aşamaları izlenmiştir (Demirel, 2019, s. 88-91). Bu bölümde ÖMG eğitimi için temel oluşturan ihtiyaç analizi örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve süreci, son olarak da veri analizine yönelik bilgi verilmektedir.

3.3.1.1. İhtiyaç analizi örnekleme ve araştırma süreci

İhtiyaç analizinde yer alan katılımcıların belirlenmesinde örnekleme yöntemlerinden “olasılıklı olmayan örnekleme” altında “uygun örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme seçilmesinin nedeni araştırmanın yürütülebilmesinde zaman, erişilebilirlik, ekonomik olması ve kontrol edilebilir olması ile ilişkilidir. Creswell uygun örneklem uygulanmasının araştırmacı için genelleme yapabileceği sonuçlar ortaya koymasının güçlüğüne dikkat çekmekte ancak araştırma sorularına ilişkin önemli bilgilerin edinilebileceğini belirtmektedir (2012, s.146).

Bu araştırmada ihtiyaç analizi öncesi bağlama ilişkin bilgi edinmek amacıyla Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile görüşme yapılarak doktora tez çalışması hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılacak ilçe ve okullara ilişkin görüşler alınmıştır. Türkiye’de Bursa iline bağlı 17 İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bulunmaktadır. Bu ilçeler arasından

nüfus yoğunluğu, ihtiyaçlar ve araştırmacı için kolay erişilebilir olması açısından Yıldırım İlçe Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan 51 ilkokulda araştırma yapabilmek için "araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik" izin başvurusu oluşturulmuştur. K/BYE sadece sınıf öğretmeni değil ilkokullarda görev yapmakta olan diğer öğretmenlerin işbirliğini gerektirmektedir. Bu sebepten dolayı, ilkokulda görev yapmakta olan okul müdürü, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni ve branş öğretmenleri araştırmaya dahil edilmiştir. Doktora tez çalışmasının belirtilen okullarda görev yapmakta olan katılımcılar ile yapılabilmesi için "araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik" izni onayı 14 Mart 2019 tarihinde Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından verilmiştir. Araştırma izin onayı EK-1'de verilmiştir.

Araştırmanın ilk aşaması olan ihtiyaç analizi örneklemini, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'de Bursa ilinde yer alan Yıldırım İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 51 ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Belirtilen ilkokullarda 1, 2, 3 ve 4. kademeler görevli tüm öğretmenler (müdür, müdür yardımcısı, rehberlik öğretmeni, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) gönüllülük esasına dayalı olarak ihtiyaç analizine katılmışlardır.

Araştırma izni alınan okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak amacıyla, Bursa ili Yıldırım Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile belirlenen okul müdürlüklerine 27 Mart 2019 tarihinde araştırmanın amacı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan araştırma izin belgesi, gönüllü olur formu ve ihtiyaç analizi anketini içeren Google form uzantısı iletilmiştir (<https://forms.gle/hJv1Tyn1iXQiWQNH9>). Google anket formunda ilk olarak katılımcılara ihtiyaç analizine gönüllü olur formu (EK-2) hatırlatılarak katılmayı kabul edip etmedikleri sorulmuş, kabul eden katılımcılar onay kutucuğunu işaretledikten sonra anket sorularını yanıtlamışlardır. Anket sistem üzerinde 15 gün boyunca açık tutulmuştur. En son katılımcı kayıt tarihi 8 Nisan 2019'dur. Belirtilen tarihler arasında toplam 328 öğretmen ankete gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılmıştır.

İhtiyaç analizi anketine katılan 328 öğretmene ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *İhtiyaç analizine katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Demografik özellikler	Seçenekler	f	%
Kurumdaki görev	Sınıf öğretmeni	241	73.5
	Branş öğretmeni	40	1.,2
	Müdür yardımcısı	21	6.4
	Müdür	14	4.3
	Rehberlik öğretmeni	12	3.7
Yaş	___-30	45	13.7
	31-40	148	45.3
	41-50	102	31
	51-60	29	8.8
	61-___	4	1.2
Cinsiyet	Kadın	223	67.8
	Erkek	105	32.2
Mesleki deneyim yılı	___-5 yıl	35	10.7
	6-10 yıl	58	17.7
	11-15 yıl	88	26.8
	16-20 yıl	53	16.2
	21-25 yıl	64	19.5
	26-___yıl	30	9.1
Toplam		328	100

3.3.1.2. Veri toplama aracı

KAÇD aracılığı ile sunulacak olan mesleki gelişim eğitimi içerik ve tasarım konusunda temel oluşturması amacıyla araştırmacı tarafından ihtiyaç analizi anket formu geliştirilmiştir. Batu vd., (2018) Türkiye’de K/BYE uygulamalarına yönelik gerçekleştirilmiş olan çalışmaların daha çok durum analizi niteliğinde olduğunu ve daha az çalışmanın tespit edilmiş sorun alanlarına çözüm getirmek üzere gerçekleştirildiğini belirtmektedirler. Taslak anket formunu geliştirmek için ilkökul kademesinde K/BYE uygulamalarına yönelik bu öğretmen sorunlarını ortaya çıkartmak amacıyla alanyazın taramıştır. İnceleme sonucunda araştırmacı, ilkökul kademesinde K/BYE’de görev alan öğretmenlerinin sorunlarını (a)hizmet öncesi eğitimin niteliği, (b)tutum, (c)fiziksel koşullar, (d)öğretim, (e)ölçme-değerlendirme, (f)davranış problemleri ve (g)etkileşim olmak üzere 7 temel başlık ve 24 alt başlıkta toplamıştır. Buna dayalı olarak 3 bölümden

oluşan ihtiyaç analizi anket formu taslağı oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 bölümden oluşan anket formu taslağı Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde Özel Eğitim Şube Müdürlüğü altında 21.11.2018 tarihinde gerçekleştirilen bir toplantıda sunulmuştur. Bursa İl genelinde rehber öğretmen (4) ve yönetici (3) olarak görev yapmakta olan 7 katılımcı anket sorularına dair görüş bildirmiş ve bu doğrultuda anket sorularında düzeltme yapılmıştır. Düzeltmeler yapılan taslak ihtiyaç analizi, anket formu için özel eğitim alanı ve AUÖ alanından iki öğretim üyesinden oluşan tez izleme komitesinde sunularak uzman görüşü alınmıştır. Özel eğitim alanı uzmanı görüşü doğrultusunda ankete dördüncü bölüm eklenmesine karar verilmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ihtiyaç duydukları 5 konuyu önem sırasına göre belirtmeleri istenmiştir. Son olarak oluşturulan ihtiyaç analizi anket formu dil üzerine çalışan iki öğretim görevlisi tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çeşitli kaynaklardan derlenen veriler ışığında geliştirilen ihtiyaç analizi anketi, temel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Anket formu giriş bölümünde araştırma amacına ve anket içeriğine dair açıklama yapılmıştır. İkinci olarak ise, katılımcılara anketin gönüllülük esasına dayalı olduğu hatırlatılmış ve ankete katılmayı kendi rızaları ile kabul edenlerin onay kutucuğunu işaretletmeleri istenmiştir. Katılımcıların kişisel bilgilerini açığa çıkartacak her hangi bir bilgi talep edilmemiştir. Ancak, ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda geliştirilecek olan KAÇD dersine ilişkin bilgi vermek ve katılımcıları yine gönüllülük esasına dayalı olarak davet etmek amacıyla, ihtiyaç analizine katkı sağlayan katılımcıların elektronik posta adresleri istenmiştir. Dört bölümden oluşan ihtiyaç analizi (EK-3) genel kapsamı şu şekildedir:

- 1. Bölüm: Katılımcıların demografik bilgileri, K/BYE, AUÖ yönelik deneyim, bilgi düzeyini yansıtan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı iki soru.
- 2. Bölüm: Öğretmenlerin bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları yetersizlik türüne ilişkin likert-tipi sorular
- 3. Bölüm: Öğretmenlerin K/BYE içeriği konusundaki ihtiyaçlarını değerlendiren likert-tipi sorular
- 4. Bölüm: Öğretmenlerin K/BYE ilişkin mesleki olarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları 5 konuyu önem sırasına göre belirtmeleri istenen 1 açık uçlu soru.

3.3.1.3. Verilerin analizi

İhtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ankette katılımcılardan likert-tipi sorularda düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri, kısa cevaplı sorulara kısa cevap yazarak yanıt vermeleri ve son bölümde de ihtiyaç duydukları beş konu alanını önem sırasına koyarak yazmaları istenmiştir. Anketin ikinci (ihtiyaç duyulan yetersizlik türü, 10 madde) ve üçüncü (ihtiyaç duyulan içerik kapsamı, 16 madde) bölümlerinin veri analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda ise betimsel analiz yapılmıştır. Açık uçlu sorulara verilen cevapların veri analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından belirli bir süre sonra analiz tekrar edilmiş ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları tez danışmanı ve özel eğitim alanında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan ve ayrıca KAÇD ders tasarım süreçlerinde, yürütülmesinde deneyimi bulunan alan uzmanına sunulmuş ve görüşlerine başvurularak öğretmen ihtiyaçları değerlendirilmiştir. Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerindeki 5’li likert-tipi sorularda kesme noktası $\bar{x}=3$ olarak belirlenmiş (en düşük 1, en yüksek 5) ve bu değerin üzerinde çıkan maddeler ihtiyaç olarak belirlenmiştir.

3.3.2. İkinci aşama: İhtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda mesleki gelişim eğitiminin oluşturulması

İhtiyaç analizi bulguları sonucunda KAÇD uygulamalarıyla sunulacak K/BYE bağlamındaki ÖMG eğitiminin içeriğinin “BEP geliştirme” konusunda olmasına karar verilmiştir. İhtiyaç analizi bulguları, dördüncü bölüm alt başlığı olan 4.1.’de verilmiştir. Dersin hedefi, katılımcıların K/BYE uygulamaları kapsamındaki temel kavramları açıklayabilmeleri ve BEP bileşenlerine ilişkin bilgi sahibi olarak ders sonunda sınıflarında yetersizliği olan öğrenciler için BEP geliştirebilmeleri olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin öğrenme deneyimi sürecinde bir birlerinin deneyimlerinden faydalanabilecekleri öğrenme topluluğu oluşturmak amacıyla forum alanı kullanılmıştır.

Ders toplam dört modülden oluşmakta ve altı hafta sürmektedir. Birinci hafta oryantasyon, dersi tanıma etkinliği ve ön bilgileri değerlendirme testi için ayrılmıştır. Takip eden dört hafta boyunca içerik dört modüle sunulmuştur. Her modüle ilişkin hedef kazanımların sağlanabilmesi için etkinlikler tasarlanmıştır. Katılımcıların etkinlikleri

gerçekleştirebilmeleri ve öğrenmelerini takip edebilmeleri için basamaklandırılmış alt etkinliklerden yararlanılmıştır.

Rehber gözetimli olarak yürütülen derste katılımcıların kendi hızında öğrenme modeli kullanılmıştır. Bu noktada, katılımcılara çerçeve bir öğrenme planı sunulmuş ancak herkesin kendi ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeleri için teşvik edilmiştir. Böylelikle, eşzamanlı olmayan öğrenme ortamında öğrenmelerin bireyselleştirilmesi sağlanmıştır. Bu sebeple, ders kapsamında tüm haftalar erişilebilir kılınmış ve sınırlandırılmamıştır. Katılımcılardan her modüle ait konu anlatım videolarını izlemeleri, metin dosyalarını okumaları ve tartışma bölümünde konuya ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtmaları istenmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcıların konuya ilişkin önceki öğrenme düzeylerini görebilmeleri amacıyla “ön bilgileri değerlendirme testi” sunulmuş ancak bu test değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Dersin değerlendirme ölçütü, her modül sonunda bulunan “kısa testler” ve “bitirme testini” tamamlama olarak belirlenmiştir. Tüm bu bilgiler ve derse ilişkin kurallar “dersi tanıyalım” bağlantısı altında verilmiştir.

Mesleki gelişim KAÇD dersi Anadolu Üniversitesi Akadema platformu üzerinde sunulacağından, ders açmak için Akadema ders açma süreci iş akış planı takip edilmiştir. Bu doğrultuda, ders izlencesi oluşturulmuş ve “Akadema ders öneri formu” doldurularak kuruma iletilmiştir. Dersin “Akadema ders komisyonu” tarafından rehber gözetimli olarak açılması onaylanmış ve sonrasında “Akadema Dersleri ve Ders Malzemelerinin Telif Hakkı Sözleşmesi” imzalanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ders malzemeleri çevrimiçi öğrenme platformu olan Akadema’ya yüklenmiştir. Akadema tarafından görevlendirilen ders danışmanından gerekli durumlarda teknik destek alınmıştır. Bunun yanı sıra, ihtiyaç analizi bulguları sonucunda mesleki gelişim KAÇD dersinin tasarımı gKAÇD türü temel alınmıştır. Bulgulara ilişkin detaylı açıklamalar bölüm 4.1.’de verilmiştir.

“BEP Geliştirme” dersi bağlamında, gKAÇD türünün temel alınması nedeniyle bağlantıcılık yaklaşımına göre daha geleneksel olan öğrenme teorilerinden “yapılandırımcılık” temel alınmıştır. Bu noktada, öğrenenler sunulan içeriğe yönelik derse aktif katılımlarıyla bilgiyi yapılandırmaları beklenmektedir. Derse kayıt olma ve sürece katılma, dersi tamamlama katılımcının kontrolünde olması sebebiyle, içsel motivasyon ön plandadır. Daha önceki deneyimleri öğrenmelerini şekillendirmede ve

forum alanında etkileşimlerinde belirleyici rol oynamaktadır. Öğretici, içeriğin sağlanması konusunda kolaylaştırıcı ve geri bildirimde bulunan destekleyici roledir.

Dersin gKAÇD türüne dayalı olmasına bağlı olarak ise alanyazında belirtilen gKAÇD özelliklerine bağlı kalarak (Bates, 2019; Conole, 2016; Kruiderink, 2013; Rodriguez 2013; Yousef vd. 2014) öğrenenlerin ihtiyaçları belirlendikten sonra öğrenme hedefleri öğretici tarafından belirlenerek içerik ve etkinlikler oluşturulmuştur. Buna ilaveten, bilgi dağınık bir biçimde değil, merkezi bir öğrenme platformunda belirli bir çerçevede sunulmuştur. Farklılaşan düzeylerde etkileşim yine platform içerisinde forum alanında sağlanmaktadır. Değerlendirme sürecinde ise “bilgisayar destekli değerlendirme” ve otomatik geri bildirimden yararlanılmıştır.

Etkinliklerin planlanmasında araştırmanın kavramsal ve kuramsal temelleri temel alınmıştır. Bu noktada, Lindeman (1926, s. 169-195) yetişkin eğitimi kuramı (andragoji) temelinde ele alınmasını önerdiği özellikler kapsamında, öncelikle öğretmenlerin öğrenmelerini tetikleyebilecek ihtiyaç, önceki deneyim, beceri ve ilgileri analiz edilmiştir. Buna ilaveten, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi edinmelerinin yanı sıra, bir birlerinin deneyimlerinden faydalanmalarına yönelik forum alanında etkinlikler planlanmıştır. Öğretmenin kendi öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için çerçeve plan sunulmuş, içerik küçük parçalara bölünmüş, haftalık hatırlatmalar yapılmıştır. Bilgi ve beceri düzeyine ilişkin değerlendirme testlerinden yararlanılmış ve forum alanında saygı çerçevesinde deneyim, görüş ve önerilerin paylaşılabileceği bir ortam sağlanarak, öğretmenler eleştirel ve sorgulayıcı olmaya yönlendirilmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin açık ve uzaktan öğrenme, mesleki gelişim eğitimleri, içerik konu alanı olan K/BYE ve “BEP Geliştirme ”ye yönelik olarak ön yargıları olduğu ya da olumsuz tutum içinde olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, dönüşümsel öğrenme kuramı temel alınarak etkinlikler tasarlanmıştır. İçeriğe ilişkin bilgi için konu alanı ile ilgili makaleler, tez ve istatistikler taranmış, özel eğitim alanında K/BYE alanında temel oluşturabilecek yazarların kitapları, yurt dışı web sayfaları da incelenerek bilgi derlenmiştir. En önemli bilgi kaynaklarından birisini de MEB “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü” yayınları olmuştur. Dersin genel hedefi bağlamında her hafta öğretim amacı ve alt amaçları belirlendikten sonra bu doğrultuda etkinlikler ve adımlar planlanmıştır. Bu dersi tamamlamak için, katılımcıların toplamda 25 saat süre geçirmeleri öngörülmüştür.

3.3.2.1. Öğrenme malzemelerinin geliştirilmesi

Öğrenme malzemeleri özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip ve AUÖ anabilim dalında doktora programında öğrenimine devam etmekte olan araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. KAÇD dersinin türü geleneksel olması sebebiyle içerik ön plandadır. Bu sebeple, makale özeti, video, konuya ilişkin kısa notlardan oluşan PDF dosyalarından yararlanılmıştır. Etkileşimi sağlamak amacıyla, tartışma sayfaları da etkinliklerin birer parçası olarak eklenmiştir. Öğrenme malzemelerinin dağılımı etkinliklerin bulunduğu içeriğe göre değişmekle birlikte, video ve metin ağırlıklıdır. Modül 3'te metin sayısının fazlalığı, öğretmenlerin diledikleri yetersiz türüne yönelik okuma yapabilmeleri içindir.

İçeriğin sunum şekli daha çok süreleri 5 ile 10 dakika arasında değişen videolar aracılığı ile sağlanmıştır. Videolar, slayt gösterisi ile birlikte ekran görüntüsü paylaşımı yapılarak hazırlanmıştır. Öğrenme ortamı materyalleri ve ders tasarımında Akadema platformunun eğitmenlere göndermiş olduğu rehber de dikkate alınmıştır. “BEP Geliştirme” KAÇD dersi kapsamında oluşturulan etkinlik, öğrenme malzemeleri ve ilgili hedeflerin özeti Tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. “BEP Geliştirme” KAÇD dersi kapsamında geliştirilen etkinlik, öğrenme malzemeleri ve ilgili hedefler

Ayrılan süre	Modüller ve hedeflenen öğrenme	Etkinlik ve öğrenme malzemeleri			
		Etkinlik ve adımlar	Video	Metin	Forum
1. Hafta	1. Oryantasyon modülü (Akadema tarafından her dersin ilk haftasına otomatik olarak eklenmektedir) Hedef: Sistemin kullanımı	2 etkinlik (4 adım)		√	
	2. Dersi Tanıyalım Hedef: Dersin tanımı, hedefi, öğretim yöntemi, değerlendirme ölçütleri, kurallar	1 etkinlik		√	
	Değerlendirme: “Ön Bilgilerimizi Değerlendirelim” testi (20 soru) Hedef: ön bilgilere ilişkin farkındalık ve ihtiyaç yönetimini belirleme	1 etkinlik		√	

2-3-4 ve 5. Hafta	3. Modül 1 Hedef: Tanışma, konu alanına yönelik problemler, öz eleştiri, genel içerik bilgisi	4 etkinlik, 7 adım	3	3	3
	Değerlendirme: Kısa test 1 (5 soru) Hedef: içeriğe yönelik eksiklikleri belirleme			√	
	4. Modül 2 Hedef: İçerik bilgisi, deneyim, yönelim ve görüş bildirme	3 etkinlik, 11 adım	4	4	3
	Değerlendirme: Kısa test 2 (5 soru) Hedef: içeriğe yönelik eksiklikleri belirleme			√	
	5. Modül 3 Hedef: İçerik bilgisi ve bu doğrultuda görüş bildirme	4 etkinlik, 9 adım	4	12	2
	Değerlendirme: Kısa test 3 (5 soru) Hedef: içeriğe yönelik eksiklikleri belirleme			√	
	6. Modül 4 Hedef: İçerik bilgisi ve bu doğrultuda görüş bildirme	2 etkinlik, 6 adım	2	2	2
	Değerlendirme: Kısa test 4 (5 soru) Hedef: içeriğe yönelik eksiklikleri belirleme			√	
6. Hafta	7. Bitirme Testi (20 soru) Hedef: Eksiklikleri belirleme, öz eleştiri yapma, gelişimi ve yönelimi belirleme			√	

Her modül girişinde “Haftaya Başlarken” bölümü ile buradaki amaç, modül sonunda katılımcıların kazanması beklenen bilgi ve beceriler açıklanmakta, genel olarak beklenti paylaşılmaktadır. Her haftanın sonunda, bir kısa sınav bulunmaktadır. Modülün sonunda ‘Haftayı Kapatırken’ bölümünde ise, haftayı özetleyen kısa bilgi ve beceriler hatırlatılmakta, katılımcıların modül içeriği ile ilgili düşünceleri sorulmaktadır. Ön test özelliği taşıyan “Ön Bilgilerimizi Değerlendirelim” testi ve son test olarak kullanılan “Bitirme Testi” aynı 20 sorudan oluşurken, kısa testler katılımcıların soruları ezberleyerek öğrenmesinin önüne geçmek amacıyla paralel testler olarak hazırlanmıştır. Her kısa testte 5 soru ve 4 kısa testte toplamda 20 soru bulunmaktadır. KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim dersinde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ön test-birleştirilmiş 4 kısa test ve son test karşılaştırılarak incelenmiştir.

3.3.2.2. Pilot uygulama

Araştırmacı tarafından geliştirilen birinci modül öğrenme malzemeleri, KAÇD platformuna (Akadema) yüklenmiştir. Pilot uygulama için sadece bir hafta süre ile açık bırakılmıştır. Bursa ili sınırları içerisinde 24 dersliği, 768 öğrencisi ve 33 öğretmenin görev yaptığı bir ilköğretim okulunda öğretmenlerle görüşmek için Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış olan araştırma izni kapsamında belirtilen okulun müdürü ile görüşmek için randevu alınmıştır. Okul müdürünün onayı ile öğretmenlerle görüşülmüştür. Planlanan bir gün ve saatte tüm öğretmenlere araştırmanın amacı, kapsamı ve pilot uygulama kapsamında kendilerinden beklentiler açıklanmıştır. Katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu vurgulanmıştır. Araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerin e-mail ve telefon numaraları alınmıştır. Akadema platformuna erişim ve kullanım için bir rehber hazırlanmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3.'te verilmiştir.

Tablo 3.3. *Pilot çalışmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Demografik özellikler	Katılımcılar			
	P_K1	P_K2	P_K3	P_K3
Cinsiyet	K	K	E	K
Yaş	50	45	47	37
Brans	Sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmeni	Rehberlik öğretmeni
Mesleki deneyim yılı	23	18	20	14
Mezun olunan lisans programı	İstatistik	Sınıf öğretmeni	Sınıf öğretmeni	Psikolojik danışmanlık
Ders takibinde kullanılan cihaz	Diz üstü bilgisayar	Bilgisayar	Diz üstü bilgisayar	Bilgisayar Telefon
Dersi takip etmek için ayrılan günlük süre	1 saat	30-45 dk.	1 saat	30 dak.

Akadema sisteminde henüz ders görünür olmadığı için gönüllü katılımcıların öğrenme sistemine ve derse kayıtları sistem yöneticisi tarafından yapılmıştır. Katılımcıların görüşleri için veri toplama aracı olarak Demirdağlı (2020) tarafından geliştirilmiş olan AUÖ platformları için “Kullanıcı Değerlendirme Formu” anketi (EK-4) kullanılmıştır. Anket aracılığıyla, katılımcılardan ders tasarımı, kullanım kolaylığı, içerik ve işlevselliğin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri likert-tipi sorular ile alınmıştır.

Bunun yanı sıra, anketin son bir maddesi açık uçlu soru formatındadır. Form görüşme esnasında gönüllü olan ve bilgilerini paylaşan katılımcılara verilmiştir. Pilot uygulama 2-8 Mart 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. 10 öğretmen kayıt için bilgilerini paylaşmış olmasına rağmen, 1 rehber öğretmen ve 3 sınıf öğretmeni sisteme giriş yapmış ve ders içeriklerini inceleyerek görüş bildirmiştir.

Öğretmen görüşlerinin yanı sıra, pilot uygulama kapsamında Uludağ Üniversitesi'nde doktora derecesine sahip ve özel eğitim alanında öğretim elemanı olarak çalışmakta olan alan uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanının özel eğitim ve AUÖ bağlamında çalışmaları bulunmaktadır. Uzman ile bir görüşme planlanmış ve ziyarette araştırmanın amacı, kapsamı ve beklentiler açıklanmıştır. Uzmanın derse kaydı öğretmenlerle aynı zamanda yapılmış, aynı içerik ve süre sağlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan uzman görüş formu ders öncesinde elektronik posta olarak kendisine iletilmiştir.

Bir haftalık pilot uygulamayı izleyen hafta içerisinde ilkökul tekrar ziyaret edilmiş ve doldurulan formlar alınmıştır. Alan uzmanına ise elektronik posta ile değerlendirme formunu iletmıştır. Uzman görüş formu aracılığı ile verilen geri bildirim EK-5'te sunulmuştur. Katılımcı anket formunda katılımcılar “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Pilot uygulama öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ders tasarımı başlığı altında iki katılımcı video ses düzeyinin uygun bulmazken bir diğer katılımcı “katılıyorum” diyerek orta derecede memnuniyetini belirtmiştir. Tüm katılımcılar, videoların süre uzunluklarını uygun bulmuşlardır. Bunun yanı sıra içerik yoğunluğunun ve dağılımın uygun olduğunu dile getirmişlerdir. İki katılımcı, Akadema platformunun kullanım kolaylığına ilişkin olarak orta düzeyde görüş bildirmiştir. “Forum alanını kullanmakta sorun yaşamadım” maddesi ile ilgili olarak üç katılımcı orta düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bir katılımcı forum alanını kullanmadığını ancak uygulama döneminde faydalı olabileceğini belirtmiştir. Değerlendirmeye ilişkin olarak bir katılımcı doğru cevapların ve açıklamasının eklenmesinin fayda sağlayacağını belirtmiştir. Diğer bir katılımcı da soruların daha kısa ve net ifade edilmesi yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenme materyalleri olarak kullanılan makalelerin özetlenerek sunulmasıyla ilgili bir katılımcı olumlu görüşünü paylaşmıştır. Bir katılımcı, videolar ile ilgili olarak önceden hazırlanan slaytlar ve araştırmacının görüntüsünün eş zamanlı olarak verilmesi yerine, tam ekran araştırmacının sunum

yaparken, içerik bilgisinin özet olarak ekranda alt yazı ile verilmesini önermiştir. Katılımcıların videoların metin destekli olmasını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.

Alan uzmanı görüşleri değerlendirildiğinde, makalede başlıklar altında ek açıklamalar yapılması gerektiği belirtilmiş video sürelerinin daha kısa olması önerilmiştir. Bunun yanı sıra, video sunumuna ilişkin olarak daha akıcı bir konuşma için prova yapılması önerilmiştir. İçeriğe ilişkin genişletilmesi ya da çıkartılması gereken konu başlıkları belirtilmiştir. Yetişkin eğitime yönelik olarak kriterlerin tekrar gözden geçirilmesi, mesleki gelişim eğitiminin amaç ve kazanımlarının yazılması ile ilgili öneride bulunulmuştur. Buna ek olarak, forum alanı etkinliklerinin basitleştirilmesi konusunda geri bildirim alınmıştır. Öğretmenlerin ve alan uzmanının önerilerine ilişkin gerekli düzenlemeler yapılarak Akadema öğrenme sistemine eklenmiştir.

3.3.3. Üçüncü aşama: Mesleki gelişim eğitiminin uygulanması

Mesleki gelişim KAÇD dersi, 2019-2020 akademik yılında altı hafta süreyle devam etmiştir. 1. hafta oryantasyon modülü, diğer dört hafta ise içeriğin sunulması ve altıncı hafta da bitirme testinin tamamlanması için ayrılmıştır. Katılımcılardan her hafta bir modülü tamamlamaları, her modül içindeki videoları izlemeleri, metinleri okumaları ve tartışma bölümlerinde de görüşlerini ve özellikle konuya ilişkin deneyimlerini, önerilerini yansıtmaları istenmiştir. Derse ilişkin tüm modüller, ders başlangıcında açık bırakılmış ve katılımcıların dilediği içerikle dilediği hızda ilerlemesi mümkün kılınmıştır. Tartışma bölümü mevcut hafta ve içerik bağlamında takip edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenen-öğrenen etkileşimini arttırmak için katılımcılar teşvik edilmiş ancak bu noktada verim sağlanamamıştır. Örneğin bir katılımcı tüm Türkiye’de öğrenim görmekte olan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin BEP geliştirme planlarının ortak bir sistem üzerinde takip edilmesi, değerlendirilmesi ve denetlenmesini önermiştir. Araştırmacı bu öneriye ilişkin diğer katılımcıların görüşlerini ve uygulanabilir olup olmadığını sormuştur. Ancak diğer katılımcılar geri bildirimde bulunmamışlardır. Katılımcılar daha çok görüşlerini bireysel olarak iletmış ve diğer katılımcıların düşünce ya da deneyimlerine yorumda bulunmamışlardır. Ders sürecinde araştırmacının rolü tartışma alanında ön plana çıkmayacak ve baskın olmayacak şekilde yürütülmüştür. Katılımcılar çoğunlukla öğretici ile iletişime geçmede sistem üzerinden bireysel mesaj göndererek ya da elektronik posta ile iletişime geçmeyi tercih etmişlerdir. Ders süresince katılımcılardan

sadece birisi sistem üzerinde pdf dokümanını açamadığını belirtmiş ve kendisine elektronik posta ile doküman iletilmiştir.

Ders tamamlama belgesi alabilmek için her modül sonunda bulunan "Kısa Sınav" ve dönem sonu "Bitirme Testi"ni tamamlamaları gerektiği ders öncesinde açıklanmıştır. Derse başlamadan önce, katılımcıların ön bilgilerini ölçmek amacıyla “Ön Bilgilerimizi Değerlendirelim” testini çözmeleri gönüllülük esasında istenmiş, değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Belirtilen testler bir kez yapılabilmektedir. Katılımcılara, ilgili haftayı tamamladıktan sonra kısa testleri ve dört haftalık modülü tamamladıktan sonra da bitirme testini yapmalarının uygun olacağı belirtilmiştir. Bitirme testi son tarihinden bir hafta sonra, ders tamamlama belgesi almaya hak kazanan katılımcıların bilgileri ilgili birime iletilmiştir. “BEP Geliştirme” KAÇD dersi 340 katılımcı ile tamamlanmıştır. Ders tamamlandıktan sonra içerikler katılımcıların erişimine açık bırakılmıştır. 53 katılımcı (% 6.4) ders tamamlama belgesi almaya hak kazanmıştır.

3.3.4. Dördüncü aşama: Karma yöntem araştırması nicel boyutu

Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desende tasarlanmış olan bu araştırmanın birinci aşaması olan nicel boyutu kapsamında aşağıda belirtilen üç temel araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan KAÇD dersinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede kullanılabilirliği ne düzeydedir?
- Katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nedir?
- KAÇD mesleki gelişim eğitiminin, katılımcıların pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine etkisi nedir?
 - Katılımcıların KAÇD öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışları nedir?

Araştırmanın yürütülebilmesi için EK-6’da sunulan Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu onayı alınmıştır.

Nicel araştırma kapsamında “Türkçe-Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi-Kısa Versiyonu” (T-CSUQ-SV) Anketi” (EK-7) ve “Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Formu Anketi” (EK-8) veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanımı izinleri elektronik posta aracılığı ile talep edilmiş ve her ikisi için

de onay alınmıştır. İlgili elektronik postalar EK-9 ve EK-10 ‘da sunulmuştur. Bunun yanı sıra, ders kapsamında katılımcıların tamamlamış oldukları ön bilgileri değerlendirme testi (ön test) birleştirilmiş 4 kısa test ve bitirme testi (son test) karşılaştırılarak incelenmiştir. Son olarak da katılımcıların Akadema öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışları incelenmiştir.

3.3.4.1. Nicel araştırma örnekleme

“BEP Geliştirme” KAÇD dersinde, konu alanına ilgi duyan herkes derse ön koşul olmaksızın ve gönüllülük esasında kendisi kayıt oluşturarak erişim sağlamıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini, Akadema platformu üzerinde bu derse gönüllülük esasında kayıt oluşturan ve araştırmaya katılmayı kabul eden (Gönüllü olur formları; EK-11, EK-12) katılımcılar oluşturmaktadır. Bu sebeple, araştırmanın bu aşamasında “seçkisiz örnekleme” yönteminden “basit seçkisiz örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Creswell (2017) açımlayıcı sıralı desen araştırmalarında nicel aşama için “seçkisiz örnekleme” seçilmesinin uygun olacağını belirtmektedir. Bu desende amaç nicel bölümden elde edilen sonuçları nitel bölümde derinlemesine araştırmak olacağından nicel bölüme katılan örneklemin bir alt kümesinin nitel çalışmada yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada nicel veri toplanmasının amacı genelleme ya da kestirimde bulunmak değil, KAÇD mesleki eğitimi sonunda uygulanacak anket, öğrenme çıktıları ve öğrenme davranışlarının belirlenmesi ile aykırı durum ve örnekleme tespit etmektir.

“BEP Geliştirme” KAÇD dersi 340 katılımcı ile tamamlanmış ve 53 katılımcı (% 6.4) ders tamamlama belgesi almaya hak kazanmıştır. Ders sona erdiğinde derse kayıtlı olan 340 katılımcıdan, gönüllük esasına dayalı olarak 47 kişi anketi tamamlamıştır. Nicel araştırma boyutunun örneklemini derse gönüllülük esasına göre kayıt olarak ders sonunda ankette yer alan 47 katılımcı oluşturmaktadır. Örneklem grubu, ders başarı ölçütlerini yerine getiren ve getiremeyen katılımcıları içermektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.4’de verilmektedir.

Tablo 3.4. *Nicel araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Demografik özellikler	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	33	70.21
	Erkek	14	29.78
Yaş	_ -30	24	51
	31-40	13	27.6
	41-_	10	2.3
Meslek grubu	Öğrenci, aday ögt., çalışmayan	15	31.91
	Sınıf öğretmeni, ücretli öğretmen	12	25.53
	Branş öğretmeni	10	21.27
	Yönetici	3	6.38
	Rehber ögt., özel eğt. ögt., uzman ögt., arş. gör.	7	14.89
Mesleki deneyim	_ -5	28	59.57
	6-15	13	27.70
	16-_	6	12.89
Daha önce KAÇD katılma	Evet	21	44.68
	Hayır	26	55.31
Ders tamamlama belgesi alma	Evet	37	78.72
	Hayır	10	21.27
Toplam		47	100

3.3.4.2. *Veri toplama araçları ve süreci*

Karma yöntem araştırması nicel boyutu birinci araştırma sorusu kapsamında KAÇD öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin katılımcı görüşlerine ulaşmak için “Türkçe-Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi-Kısa Versiyonu” (T-CSUQ-SV) Anketi” (EK-6) kullanılmıştır. T-CSUQ-SV anketi, 1995 yılında Lewis tarafından geliştirilmiş ve sistem kullanılabilirliğini 19 madde ile ölçmeyi amaçlayan “Bilgisayar Sistem Kullanılabilirliği Anketi”ne (CSUQ)” dayanmaktadır. CSUQ anketinin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Erdinç ve Lewis (2013) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması analizleri doğrultusunda orijinal ankette bulunan 19 maddeyi 13 maddeye indirgeyerek, kısa anket formunu oluşturmuşlardır. Madde puanlamasını (1) “kesinlikle katılıyorum”, (7) “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde orijinali ile aynı bırakmışlardır. Bu araştırmada madde puanları SPSS programında kodlanırken, ikinci anket ile bulguların çelişmemesi gerekçesiyle (1) “kesinlikle katılmıyorum”, (7) “kesinlikle katılıyorum” şeklinde dönüştürülmüştür.

Anket üç alt bölüm ve toplam on üç maddeden oluşmaktadır. Birinci bölümde sistem yararlılığını ölçen altı madde, ikinci bölümde sistem bilgi kalitesini ölçen üç madde, üçüncü bölümde sistem arayüz kalitesini ölçen üç madde ve genel memnuniyeti ölçen son bir madde bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında ankete 14. açık uçlu soru eklenmiş ve katılımcıların KAÇD platformunun (Akadema) geliştirilmesi için önerileri olup olmadığı sorulmuştur.

Erdinç ve Lewis (2013) T-CSUQ-SV anketi geçerliliğini faktör analizi ile güvenilirliğini ise Cronbach Alpha ile hesaplamışlardır. Analizler sonucunda, Cronbach alfa değerlerini sistem yararlılığı alt başlığında 0.88, bilgi kalitesi alt başlığında 0.71, arayüz kalitesi alt başlığında 0.73 ve genel toplamda 0.85 olarak bulduklarını belirtmektedirler. Bu çalışmada kullanılan T-CSUQ-SV anketi güvenilirliği, Cronbach Alpha değeri ile hesaplanmış ve oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu (Cronbach Alpha =0.982) sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. *Uygulanan T-CSUQ-SV anketi güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alpha değerleri*

Alt boyutlar	Maddeler	Cronbach Alpha değeri
Sistem yararlılığı	1-6. maddeler	0.980
Bilgi kalitesi	7-9. maddeler	0.980
Arayüz kalitesi	10-12. maddeler	0.980
Genel memnuniyet	13. madde	0.981
Genel toplam	1-13. maddeler	0.982

Nicel boyutun ikinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Anketi” (MGP-KDA) (EK-8) kullanılmıştır. Anket, Demirdağlı (2020) tarafından doktora tez çalışması kapsamında AUÖ yoluyla sunulan özel eğitimde mesleki gelişim eğitim programını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Demirdağlı, 2020). Anket formu demografik bilgi, öğrenme ortamının tasarım (6 madde), kullanım (4 madde), içerik (4 madde), işlevsellik (3 madde) özellikleri, genel değerlendirme (5 madde) ve bir açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu araştırma kapsamında MGP-KDA anketi, T-CSUQ-SV anketi ile eş zamanlı uygulandığından demografik bilgi bölümü çıkartılmıştır. Bunun yanı sıra, açık uçlu soru değiştirilmiş ve geleneksel eğitim yöntemleri ile verilen hizmet içi eğitimlerin Akadema gibi KAÇD öğrenme sistemlerinde verilmesine ilişkin görüşlerini yansıtmaları istenmiştir. Katılımcılar ankette yer alan

toplam 22 maddeyi likert-tipi soru ile (1) “katılmıyorum”, (2) “katılıyorum” ve (3) “tamamen katılıyorum” şeklinde görüş belirterek işaretlemişlerdir. Açık uçlu soruya ise kısa yanıt vererek düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Uygulanan MGP-KDA anketi güvenirliği, Cronbach alpha değeri ile hesaplanmış ve oldukça yüksek düzeyde güvenilir olduğu (Cronbach alpha =0.931) sonucuna varılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.6’de verilmiştir.

Tablo 3.6. *Uygulanan MGP-KDA anketi güvenirliğine ilişkin Cronbach alpha değerleri*

Alt boyutlar	Maddeler	Cronbach alpha değeri
Tasarım	1-6. maddeler	0.926
Kullanım kolaylığı	7-10. maddeler	0.931
İçerik	11-14. maddeler	0.928
İşlevsellik	15-17. madde	0.928
Genel değerlendirme	18-22. maddeler	0.926
Genel toplam	1-22. maddeler	0.931

Nicel boyutun üçüncü araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların öğrenmelerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini incelemek amacıyla katılımcıların ön bilgileri değerlendirme testi (ön test), dört kısa test ve bitirme testi (son test) puanları temel alınmıştır. Bunun yanı sıra, katılımcıların KAÇD öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışlarını incelemek amacıyla sistem kayıtlarına başvurulmuştur. Sistem kayıtlarından, katılımcıların sayfa görüntüleme sayıları, gerçekleştirdikleri etkinlik sayıları, geçirdikleri süre ve gün sayısı dikkate alınmıştır. Karma yöntem araştırması nicel boyutu altında kullanılan veri toplama araçları için özet bilgi Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7. Karma yöntem araştırması nicel boyutu kapsamında kullanılan veri toplama araçları

Anket	Geliştiren	Alt boyutları ve madde sayıları	Görüş bildirme biçimi
“Türkçe-Bilgisayar Sistemi Kullanılabilirlik Anketi-Kısa Versiyonu” (T-CSUQ-SV)	Erdiñ ve Lewis, 2013	- Sistem yararlılığı (6 madde) - Bilgi kalitesi (3 madde) - Arayüz kalitesi (3 madde) - Genel memnuniyet (1 madde) - Açık uçlu soru (1 madde)	13 madde 7’li likert-tipi soru 1 madde açık uçlu yanıt
“Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Anketi” (MGP-KDA)	Demirdağı, 2020	- Tasarımın değerlendirilmesi (6 madde) - Kullanım kolaylığının değerlendirilmesi (4 madde) - İçeriğın değerlendirilmesi (4 madde) - İşlevselliğın değerlendirilmesi (3 madde) - Genel değerlendirme (5 madde) - Açık uçlu soru	22 madde 3’lü likert-tipi soru 1 madde açık uçlu yanıt
Öğrenmenin değerlendirilmesi	Araştırmacı tarafından sistem kayıtlarının incelenmesi	- Ön bilgileri değerlendirme testi (ön test) 4 kısa test - Bitirme testi (son test)	20 çoktan seçmeli soru - Her bir test 5 çoktan seçmeli, toplam 20 soru 20 çoktan seçmeli test
Öğrenme davranışlarının belirlenmesi	Araştırmacı tarafından sistem kayıtlarının incelenmesi	- Sayfa görüntüleme sayısı - Gerçekleştirilen etkinlik sayısı - Geçirilen süre - Gün sayısı	

3.3.4.3. Verilerin analizi

T-CSUQ-SV ve MGP-KDA anketlerine ilişkin veriler, SPSS programı kodlanarak analiz edilmiştir. Her iki anketin analizinde betimsel istatistiklerden ve açık uçlu sorulara ilişkin nitel verilerde içerik analizinden yararlanılmıştır. Uygulanan T-CSUQ-SV anketi veri analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde her maddeye ilişkin ortalama değerler alınmış ve kesme noktası $\bar{x}=4$ olarak belirlenmiştir (likert-tipi soru en düşük 1, en yüksek 7 puan). MGP-KDA anketinde ise benzer şekilde her maddeye ilişkin ortalama değerler alınmış ve kesme noktası $\bar{x}=2$ olarak belirlenmiştir (likert-tipi soru en düşük 1, en yüksek 3 puan).

KAÇD dersi kapsamında katılımcıların içeriği öğrenme düzeylerini belirleyebilmek amacıyla “tek grup ön test-son test modeli” uygulanmıştır. Ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin verilerin analizinde, betimsel istatistikler kullanılmış ve ardından farklılığın anlamlılık düzeyini belirlemek için “ilişkili örneklem için t-testi” analizi yapılmıştır. Kullanılan ön test ve son teste ilişkin açıklamalar, bulgular bölümü başlığı altında bölüm 4.4’de verilmiştir. Katılımcıların başlangıç ve doğrusal olarak öğrenmelerindeki değişimler, SPSS programı üzerinde “genel doğrusal model” ile hesaplanmıştır. Üç teste (ön test-kısa testler toplamı-son test) ait betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek için Mauchly’nin Küresellik Varsayım (Mauchly's Test of Sphericity) Testi uygulanmıştır. Normal dağılım gösteren üç test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için “Tests of Within-Subjects Effects” kullanılmıştır. Son olarak sistem kayıtlarının değerlendirilmesinde ise betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

3.3.5.Beşinci aşama: Karma yöntem araştırması nitel boyutu

Bu bölümde, karma yöntem araştırması ikinci aşaması olan nitel araştırmaya ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Beşinci araştırma sorusu kapsamında KAÇD öğrenme sisteminin kullanılabilirliği, KAÇD dersi ve öğrenme ortamına ilişkin katılımcıların deneyimleri ve görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Katılımcıların ders sürecindeki deneyimlerinin neler olduğu ve nasıl olduğuna dair bilgiye ulaşmak hedeflendiğinden karma araştırmanın bu bölümünde nitel araştırmalardan fenomenolojik araştırma deseni kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma deseninde bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak ve parçadan bütüne giderek, yaşantı, görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Ersoy,

2016 s. 55). Açımlayıcı sıralı desende birinci aşamada yürütölmüş olan nicel araştırma bulguları ve ikinci aşama olan nitel araştırmadan elde edilen bulgular, sonuç ve tartışma bölümünde yorumlanmış, birleştirilmiş, alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

3.3.5.1. Nitel araştırma örneklemleri

Bu araştırma karma yöntem araştırmalarından açımlayıcı sıralı desende tasarlanmış olması sebebiyle birinci aşamadaki nicel araştırma bulguları ve sonuçları göz önüne alınarak çalışma grubu kararlaştırılmıştır.

Nicel araştırmaya ilişkin katılımcı bilgileri şu şekildedir:

- “BEP Geliştirme” dersi 340 katılımcı ile tamamlanmış ve 53 katılımcı (% 6.4) ders tamamlama belgesi almaya hak kazanmıştır.
- Derse kayıtlı olan 340 katılımcıdan, 47 kişi anketi gönüllölük esasında tamamlamıştır.
- Anketi tamamlayan 47 kişiden 37’si ders tamamlama belgesi almaya hak kazanan, 10 kişi ise belge alamamış katılımcılardır.

Nitel araştırma aşamasında “amaçlı örneklem” altında “aykırı durum örneklemleri” yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Aykırı durum belirlenirken ölçüt tekniği kullanılmış ve katılımcıların son test puanları ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcıların son test puan ortalaması 13.48; en düşük puan 6 ve en yüksek puan 18’dir. Testler toplamından alınabilecek en fazla puan 20’dir. Buna bağlı olarak başarı puanı ortalaması hesaplanarak, puan sıralaması yapılmış ve “başarılı”, “orta düzeyde başarılı”, “düşük düzeyde başarılı” olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Başarı ölçütü doğrultusunda ve gönüllölük esasına dayalı olarak görüşmeyi kabul eden toplam 6 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeyi kabul eden altı katılımcıdan ikisi düşük düzeyde başarı puanına sahiptir ve son test puanları 9’dur. Orta düzeydeki katılımcıların son test puanları 13 ve 14’tür. Başarı puanları üst düzeyde olan katılımcıların puanları 15 ve 16’dır. Katılımcıların üçü erkek, üçü kadındır. Katılımcılardan ikisi 30 yaş altında, birisi 31-40 yaş aralığında, diğer üçü ise 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcılar Ankara, İstanbul, Bursa ve Kayseri’den katılmışlardır. Kayseri’den katılan araştırmacı dersi takip ettiğı dönemde Hakkari’de görevli olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan üçünün mesleki

deneyimi 5 yıl ya da daha azdır. Bir katılımcının deneyimi 11-15 yıl aralığında, diğer bir araştırmacının deneyimi 16-20 yıl aralığında ve son katılımcının deneyimi de 26 yıldan fazladır. Katılımcılardan beşi daha önce KAÇD dersine katıldığını belirtirken bir katılımcı daha önce KAÇD deneyimi olmadığını ifade etmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmenin yapıldığı örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. *Nitel araştırma katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler*

	Başarı Puanı	Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	İl	Görev	Mesleki deneyim yılı	Daha önce KAÇD katılım
Üst	16	K2	K	41- 50	İstanbul	Özel eğitim ögt.	11-15 yıl	Evet
	15	K1	E	0-30	Hakkâri- Kayseri	Özel eğitim ögt.	0-5 yıl	Evet
Orta	14	K4	E	41- 50	Ankara	Yönetici	26 - yıl	Evet
	13	K6	E	41- 50	Bursa	Sınıf ögt.	16-20 yıl	Hayır
Düşük	9	K3	K	31- 40	İstanbul	Branş ögt.	0-5 yıl	Evet
	9	K5	K	0-30	Ankara	Yeni mezun sınıf ögt.	0-5 yıl	Evet

3.3.5.2. *Veri toplama araçları ve süreci*

Araştırmanın birinci aşaması olan nicel araştırma bulguları ve sonuçları, araştırmanın ikinci aşaması olan nitel araştırma için temel oluşturmuştur. Araştırmanın bu aşamasında veri toplama aracı araştırmacı tarafından nicel araştırma sonuçlarına dayalı olarak hem yarı yapılandırılmış görüşme sorularının oluşturulması hem de amaçlı örneklemin seçilmesinde faydalanılmıştır. Nicel analiz bulguları katılımcıların dersin kullanılabilirliği, öğrenme ortamı ve derse ilişkin görüşlerinde çok farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple beş araştırma sorusu bağlamında kullanılmış olan veri toplama araçları da dikkate alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme için beş açık uçlu sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Tez izleme komitesinde nicel araştırma bulguları sunulduktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve örneklem seçimine ilişkin görüşler alınarak nitel araştırma veri toplama

aracının son hali verilmiştir. Bu bağlamda katılımcılara sistemin kullanılabilirliği, almış oldukları KAÇD dersi ve öğrenme ortamı, ders kapsamında öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, genel memnuniyetleri ve son olarak da ders öncesi, sonrası görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı sorulmuştur. Anket soruları EK-13’de verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak araştırma soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Nicel araştırma bulgularına dayanarak tespit edilen katılımcıları araştırmaya davet etmek amacıyla bilgilendirme maili gönderilmiştir. Bilgilendirme mailine araştırma, kapsam, süreç ve gönüllü katılım formu (EK-14) eklenmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacının iletişim bilgileri de paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmaya ön onayı veren katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır, görüşme için zaman ve görüşme aracı belirlenmiştir. Katılımcılardan ikisi video konferans yöntemi ile görüşmeyi kabul ederken diğer dördü telefon ile görüşmek istemişlerdir. Video konferans yöntemi ile yapılan görüşmelerde katılımcılar video kaydı almayı kabul etmiş, diğer dört katılımcı ise görüşmenin ses kaydının alınmasını kabul etmişlerdir. Görüşmelerin ilk başında gönüllü katılım formu hatırlatılmış ve sözlü olarak gönüllü katılım onayı alınmıştır. Katılımcıların isimleri etik kurallar gereği K1, K2, K3, K4, K5 ve K6 olarak değiştirilmiştir. Görüşmelerin süreleri Tablo 3.9.’da verilmiştir.

Tablo 3.9. *Nitel araştırma veri toplama sürecinde kullanılan görüşme aracı ve süresi*

Katılımcılar						
	K1	K2	K3	K4	K5	K6
Görüşme aracı	Telefon	Telefon	Telefon	Telefon	Video Konferans	Video Konferans
Görüşme süresi	23:23 dak.	13:26 dak.	16:48 dak.	17:42 dak.	19:55 dak.	23:44 dak.

3.3.5.3. Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme sonunda elde edilen veriler tematik içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Tematik içerik analizi süreçleri takip edilerek bireylerin duygu ve düşünceleri sistemli bir biçimde derinlemesine açıklanmıştır. Öncelikle kayıt altına alınmış olan görüşmelerin transkriptleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından ilk olarak Aralık 2021 tarihinde transkriptler üzerinde analiz tamamlanmıştır. İlk analiz sonucunda 41 kod, 13 kategori ve 8 temaya ulaşılmıştır. Beş haftalık süre sonrasında analiz tekrar değerlendirilmiş ve her iki bulgu karşılaştırılarak

son karara varılmıştır. Veriler 38 kod, 13 kategori ve 7 tema altında toplanmıştır. Bu süreçte kodlayıcı anahtarı (EK -15) oluşturularak her bir kod için tanım yapılmıştır. Verilerin sunumunda, 7 tema ve alt başlıkları bağlamında doğrudan alıntılardan yararlanılmıştır.

3.3.5.4. Kodlayıcı güvenirliliği

Gözlemciler arası güvenirlilik amacıyla doktora derecesine sahip ve AUÖ çalışmaları olan özel eğitim alan uzmanı ile görüşme sağlanmış ve araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir.

Verilerin analizinde dört aşama bulunmaktadır.

- I. Verilerin araştırmacı tarafından ilk tematik içerik analizinin yapılması,
- II. Araştırmacının belirli bir süre sonra aynı verilerle ikinci içerik analizi yapması, farkları karşılaştırarak son halini vermesi ve kodlayıcı anahtarını oluşturması,
- III. Gözlemcinin iki katılımcıya ait verilerle içerik analizi yapması,
- IV. Araştırmacı ve gözlemcinin çevrimiçi toplantıda bir araya gelerek farklılıklar üzerinde tartışması.

Araştırmacı tarafından ilk iki aşama tamamlandıktan sonra 3 Şubat 2021 tarihinde gözlemciye kodlayıcı anahtarı, altı görüşmeciye ait işaretlenmemiş transkriptler elektronik posta olarak gönderilmiştir. Gözlemci rastgele seçtiği iki katılımcının transkriptini inceleyerek kodlamış ve 14 Şubat 2021 tarihinde geri bildirimde (EK-16) bulunmuştur. Araştırmacı ile uzman arasında 8 kodda farklılık ortaya çıkmıştır. Bu farklılıkları tartışmak amacıyla bir çevrimiçi toplantı planlanmış ve kayıt altına alınmıştır.

İlk olarak KAÇD sistem teması altında kullanılabilirliğe ilişkin olarak sistem yapısı ve arayüze dair görüş ayrılığı tartışılmıştır. Gözlemci K2 katılımcısının forum alanına ilişkin görüşünün sistem yapısı ile ilgili olduğunu belirtmiş, araştırmacı ise arayüz ile ilgili olduğunu ifade etmiş ve açıklamıştır. Tartışma sonunda K2 katılımcısının görüşü hem sistem hem de arayüze ilişkin bilgi sağladığından her ikisinin de kabul edilmesi yönünde fikir birliğine varılmıştır.

KAÇD dersi teması altında dersin ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin olarak araştırmacı K4'ün "sınavların öğrenme çıktıları olarak değerlendirilmesi gerektiği ve bir sonraki aşamaya geçiş için ölçüt olması gerektiğini" ifade ettiğini belirtmiştir. Gözlemci de bu ifadenin dersin ölçme ve değerlendirme sistemi kodu altında olması gerektiği konusunda hem fikir olmuştur.

Etkileşim teması altında öğrenen-öğretici koduna ilişkin olarak araştırmacı K4'ün geri bildirim ile ilgili olan ifadesine yönelik olarak açıklamada bulunmuş ve gözlemci de görüşün öğrenen-öğretici koduna ait olduğunu onaylamıştır. KAÇD sistem teması altında kullanılabilirliğe ilişkin olarak sistem yapısı ve arayüze dair varılan görüş birliğine paralel olarak, K2 ve K4'ün öneriler teması altında sistem yapısı ve arayüz ile ilgili ifadelerinde de hem fikir olunmuştur. Tartışma toplantısı sonucunda araştırmacı ve gözlemci sekiz koda ilişkin farklılarda hem fikir olmuştur. Dolayısıyla, bu araştırmanın nitel verilerinde gerçekleştirilen gözlemciler arası güvenirlik % 100 olarak bulunmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde beş araştırma sorusuna ilişkin bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

4.1. Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitiminde Görevli İlkokul Öğretmenlerinin KAÇD Uygulamalarıyla Sunulacak Bir Mesleki Gelişim Eğitimi Konusundaki İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yanıt aramak için gerçekleştirilen ihtiyaç analizi bulgularına bu bölümde yer verilmektedir. İhtiyaç analizi dört temel başlıktan oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, K/BYE ve AUÖ ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtan sorular yöneltilmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *İhtiyaç analizine katılan öğretmenlerin K/BYE uygulamaları, AUÖ ilişkin görüş ve deneyimlerini yansıtan bulgular*

Anket Soruları	Seçenekler	f	%
Hizmet öncesi eğitim döneminde “özel eğitim” ya da “kaynaştırma” dersi aldınız mı?	Evet	143	43.6
	Hayır	185	56.4
Hizmet içi eğitim olarak daha önce kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik bir programa katıldınız mı?	Evet	167	50.9
	Hayır	161	49.1
Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik mesleki gelişim eğitimi sizce ilkokul kaçınıcı düzeyde görev yapan öğretmenlere verilmelidir?	1. sınıf	45	13.7
	2. sınıf	8	2.4
	3. sınıf	2	0.6
	4. sınıf	3	0.9
	Tüm düzeylerde	270	82.3
Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik bir mesleki gelişim programı verilse, hangi yöntem ile almayı tercih edersiniz?	Yüz yüze eğitim	206	62.9
	Uzaktan eğitim	122	37.1
Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik bilgi ve beceriler konusunda kendinizi mesleki açıdan yeterli hissediyor musunuz?	Evet	92	28
	Hayır	108	33.1
	Karasızım	128	38.9
Daha önce kitlesel açık çevrimiçi herhangi bir mesleki gelişim programına katıldınız mı?	Evet	124	37.7
	Hayır	204	62.3
Uzaktan eğitim aracılığı ile sunulacak bir mesleki gelişim programını takip edebilmek için yeterli beceri ve donanıma (bilgisayar, tablet, telefon, internet erişimi...) sahip misiniz?	Evet	296	90.2
	Hayır	32	9.8
Toplam		328	100

Katılımcılardan 143'ü (% 43.6) hizmet öncesi eğitimleri döneminde “özel eğitim” ya da K/BYE dersi aldıklarını belirtirken, 185'i (% 56.4) bu tür bir ders almadıklarını bildirmektedirler. Katılımcıların 167'si (% 50.9) K/BYE yönelik daha önce hizmet içi mesleki gelişim eğitimi aldığını belirtirken 161 katılımcı (% 49.1) eğitim almadığını ifade etmiştir.

Katılımcıların 270'i (%82.3), K/BYE yönelik mesleki gelişim eğitiminin ilkökul tüm kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra katılımcıların 206'sı (% 62.9) sunulacak olan mesleki eğitimin yüz yüze verilmesini tercih ederken, 122 katılımcı (% 37.1) ile almayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Bulgular ilkökulda görev yapan öğretmenlerin K/BYE yönelik ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Katılımcıların 108'i (% 33.1) bu konuda kendisini yetersiz hissederken, 128 katılımcı (% 38,9) bilgi ve becerileri konusunda emin olmadığını belirtmiştir. Sadece 92 katılımcı (% 28) kendisini K/BYE uygulamalarında yetkin olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılara daha önce KAÇD mesleki gelişim programına katılıp katılmadıkları sorulduğunda, 204 katılımcı (% 62.3) katılmadığını belirtirken, 124 katılımcı (% 37.7) bu tür bir programa katıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların “KAÇD” ifadesini “uzaktan eğitim yoluyla eğitim alma” olarak düşünerek cevap verdikleri tahmin edilmektedir. Katılımcılara AUÖ yoluyla sunulacak bir mesleki gelişimi takip edebilmek için yeterli donanım ya da beceriye sahip olup olmadıkları sorulduğunda 296 katılımcı (% 90.2) olumlu görüş bildirirken, 32 katılımcı (% 9.8) olumsuz görüş bildirmiştir.

KAÇD türünü belirlemede yardımcı olabilecek olan katılımcıların sosyal medya kullanım tercihlerini açıklayan bulgular Tablo 4.2’de verilmektedir.

Tablo 4.2. *Katılımcıların sosyal medya araçlarını kullanım tercihleri*

Anket sorusu	Sosyal medya türü	f	%
Sosyal medya kullanıyorsanız hangi/hangilerini tercih etmektesiniz?	Instagram	221	67.8
	Facebook	209	64.1
	Twitter	59	18.1
	Hiçbiri	51	15.6

Katılımcıların sosyal medya araçlarını başta Instagram (% 67.8) ve Facebook (% 64.1) olmak üzere kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Katılımcıların bazıları Twitter (% 18.1) kullanmaktadırlar. Araştırmada yer alan 328 katılımcıdan 51'i (% 15.6) hiçbir sosyal medya aracı kullanmadığını belirtmiştir.

Katılımcılara yöneltilen iki kısa cevaplı sorudan birincisinde daha önce K/BYE yönelik bir programa katılıp katılmadıkları, katıldılarsa içeriği ve süresi sorulmuştur. Bu soruya 146 katılımcı yanıt vermiştir. Öğretmenlerin katıldıkları programların süresi ve içeriği açısından sonuçlar değerlendirildiğinde; öğretmenler 1 ile 30 saat; 1 ile 5 gün; 1 ile 8 hafta arasında değişen sürelerde eğitim programlarına katıldıklarını belirtmişlerdir. Katıldıkları programlar içerik açısından değerlendirildiğinde çoğunlukla yetersizlik türlerine dair genel bilgi veren özel eğitim seminerleri olduğu; ağırlıklı olarak zihinsel engellilere ve kapsayıcı eğitime yönelik programlar olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte birkaç katılımcı K/BYE yönelik programlara katıldıklarını bunlarında içeriklerinin de planlama, genel olarak bütünleştirme, üstün yetenekli bireyler ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, kaynaştırma/bütünleştirme başlığı altında sadece yetersizlik türleri değil yabancı uyruklu öğrenciler ve terör mağduru öğrencilere yönelik programlardan da bahsedilmiştir. Öğretmenler katıldıkları programların kısa süreli ve içerik açısından da daha çok özel eğitime dair genel bilgi veren eğitimler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara yöneltilen ikinci kısa cevaplı soruda ise sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olup olmadığı, varsa yetersizlik türü/türlerinin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya ilişkin yanıtları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Katılımcıların 2018-2019 öğretim yılı içerisinde sınıflarında bulunan kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerin yetersizlik türü ve sayısına ilişkin bulgular

Yetersizlik türü	Öğrenci sayısı	%
Öğrenme güçlüğü	52	%34
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	29	% 19
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	18	% 12
Konuşma bozukluğu	16	% 11
Otizm	9	% 6
İşitme yetersizliği	8	% 5
Bedensel (ortopedik) yetersizlik	7	% 5
Disleksi	4	% 3
Süreğen hastalık	3	% 2
Üstün yetenekli	3	% 2
Down Sendromu	1	% 0.5
Görme yetersizliği	1	% 0.5
Toplam	151	%100

Sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olan öğretmenler, öğrencilerinin yetersizlik türüne ilişkin olarak, 2018-2019 öğretim yılı içerisinde sınıflarında 151 yetersizlik türüne sahip öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin bazılarının birden fazla yetersizliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır Bazı sınıflarda hiç kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmazken bazı sınıflarda birden fazla yetersizlik türüne sahip öğrenci bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında en fazla görülen yetersizlik türlerinin öğrenme güçlüğü (n=52 % 34), hafif düzeyde zihinsel yetersizlik (n=29 % 19), DEHB (n=18 %12) ve konuşma bozukluğu (n=16 % 11) olduğunu belirtirken, Down sendromu (n=1 % 0.5) ve görme yetersizliği (n=1 % 0.5) en az görülen yetersizlik türleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Anketin ikinci bölümünde katılımcılara “K/BYE yönelik olarak öğretmenlere sunulması planlanan mesleki gelişim programında hangi yetersizlik türü ele alınmalıdır? Hakkında bilgi almak ve becerilerinizi geliştirmek istediğiniz yetersizlik türlerini mesleki ihtiyaç düzeyinize göre derecelendiriniz.” şeklinde iki adet 5’li likert-tipi soru(“Kesinlikle ihtiyaç duymuyorum”, “İhtiyaç duymuyorum”, “Kararsızım”, “İhtiyaç duyuyorum”, “Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum”) yöneltmiştir. Katılımcıların

vermiş oldukları yanıtların ortalama değerleri hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. *Katılımcıların K/BYE yönelik yetersizlik türü bağlamındaki ihtiyaçları*

Yetersizlik türü	N	$\bar{x}$	s
Üstün zekâlı/yetenekli bireyler	328	4.10	0.91
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu	328	4.08	0.89
Otizm	328	4.03	0.93
Özgül öğrenme güçlüğü	328	3.98	0.89
Dil ve konuşma yetersizliği	328	3.96	0.98
İşitme yetersizliği	328	3.82	0.96
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	328	3.77	1.05
Görme yetersizliği	328	3.77	0.98
Süreğen hastalığı olan bireyler	328	3.69	0.97
Bedensel (ortopedik) yetersizlik	328	3.55	1.07

Not: Maksimum ortalama değer ($\bar{x}$)5’dir.

Araştırma bulguları ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin tüm yetersizlik türlerinde bilgi ihtiyaçları olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin üçüncü bölümünde katılımcılara, “K/BYE yönelik geliştirilecek olan mesleki gelişim programı hangi problem alanında içerik sağlayarak öğretmenlere destek sunmalıdır?” şeklinde 5’li likert-tipi (“**Kesinlikle ihtiyaç duymuyorum**”, “**İhtiyaç duymuyorum**”, “**Kararsızım**”, “**İhtiyaç duyuyorum**”, “**Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum**”) soru yöneltilmiş ve düşüncelerini yansıtan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bulgular Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Katılımcıların KAÇD uygulamalarıyla sunulacak K/BYE içerik kapsamına yönelik ihtiyaçları*

İçerik konu alanı	N	$\bar{x}$	s
Yetersizlik türüne uygun öğretim, yöntem ve teknikleri kullanma	328	3.86	0.97
Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim materyali oluşturma ya da uyarlama yapabilme	328	3.84	1.00
Davranış problemleri ile başa çıkmada uygun yöntem ve stratejileri kullanma	328	3.83	1.12
Yetersizlik türüne uygun olarak fiziksel koşullarda düzenleme ve uyarlama yapma	328	3.79	1.02
Özel gereksinimli öğrencilerin dikkatini çekebilme	328	3.78	1.04
Özel gereksinimli öğrenciler için uygun okuma metinlerini uyarlama ve oluşturma	328	3.73	1.04
Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel bilgi (Yönetmelik, haklar, yetersizlik türleri...)	328	3.68	1.04
Yetersizliği olan öğrencilerin okul ortamı ve akranları ile uyumu için etkinlikler planlama	328	3.67	1.03
Yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme	328	3.66	1.09
Web üzerinden yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları	328	3.65	1.03
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirme	328	3.64	1.12
Yetersizlik düzeyine göre ölçme araçları kullanma	328	3.62	1.11
Yetersizliği olan öğrenciler için ölçme değerlendirme bireyselleştirilmesi	328	3.59	1.08
Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına geçişini sağlama	328	3.58	1.07
Zaman yönetimi	328	3.55	1.15
Etkinliklerde teknoloji kullanma	328	3.53	1.16

Not: Maksimum ortalama değer ($\bar{x}$)5'dir.

Bulgular ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin 16 K/BYE konu alanında ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır. Anketin dördüncü bölümünde katılımcılara “K/BYE ilişkin mesleki olarak kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuz 5 konuyu, en önemli 1 olacak şekilde maddelendirilerek yazınız.” yönergesi verilerek K/BYE uygulamalarına yönelik olarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istedikleri 5 konuyu kısa cevap şeklinde önem sırasına koyarak yazmaları istenmiştir. Katılımcıların birincil öncelikli olarak gördükleri konulara ilişkin bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Katılımcıların K/BYE ilişkin olarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istedikleri birinci öncelikli konu alanları*

K/BYE ilişkin konu alanı	f	%
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme	27	10.54
Davranış problemleri	24	9.37
Yetersizlik türlerine uygun yöntem ve teknikler	21	8.20
DEHB	18	7.03
Otizm	14	5.46
Üstün zekâlı/yetenekli bireyler	14	5.46
Sosyal uyum	9	3.51
Duygusal durum	9	3.51
Tanılama	8	3.12
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik	8	3.12
Özgül öğrenme güçlüğü	8	3.12
Diğer yetersizlik türleri	8	3.12
Hizmet içi eğitim	7	2.73
Dikkat çekme	5	1.95
Yetersizlik türüne uygun materyal geliştirme	4	1.56
Zaman yönetimi	4	1.56
Diğer paydaşlarla işbirliği	4	1.56
Tüm yetersizliklere dair genel bilgi	3	1.17
Öğrenci seviyesine inebilme	2	0.78
Ölçme değerlendirme	2	0.78
Disleksi	2	0.78
Metin oluşturma	1	0.39
Her sınıf düzeyindeki kaynaştırma öğrencisi için kitap oluşturma	1	0.39
Uzaktan eğitim	1	0.39
Kazanımları belirleme	1	0.39
Öğretim ortamını geliştirme	1	0.39
Derse katılım	1	0.39
Yetersizliğe uygun teknoloji kullanımı	1	0.39
Diğer konular; Oyunlaştırma, veli bilgilendirme, alanda yetkin kişiye erişebilme, farkındalık, yönetmelik, akran zorbalığı...	48	18.75
Toplam	256	100

Anketin dördüncü bölümünde 256 katılımcı görüş bildirmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların K/BYE ilişkin olarak kendilerini mesleki açıdan geliştirmek istedikleri birinci öncelikli konu alanlarının BEP geliştirme (n=27, % 10.54) olduğunu bildirmişlerdir. İkinci olarak davranış problemleri (n=24, % 9.37) ile baş etmek konusu ve üçüncü olarak da yetersizlik türlerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik ihtiyaç belirtmişlerdir. Bulgular, katılımcıların 13 alt başlıkta ve değişen oranlarda yetersizlik türlerine ilişkin bilgi ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Buna göre en çok ihtiyaç duyulan yetersizlik türü sırasıyla DEHB (n=18, % 17), otizm ve üstün zekalı/yetenekli bireylerdir (n=14, % 5.46). Hakkında en az bilgi edinmeye ihtiyaç duyulan yetersizlik türü bedensel (ortopedik) yetersizlik (n=1, % 1), süregelen hastalıklar (n=1, % 1), işitme yetersizliği (n=1, % 1) ve down sendromudur (n=1, %1).

4.2. Öğretmenlerin İhtiyaçları Doğrultusunda Hazırlanan KAÇD Dersinin, Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Desteklemede Kullanılabilirliğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu kapsamında mesleki gelişimde KAÇD öğrenme sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin yanıt aramak için gerçekleştirilen nicel araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan “BEP Geliştirme” KAÇD dersinin yayınlandığı Akadema KAÇD öğrenme sisteminin mesleki gelişim eğitimi sunmada kullanılabilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların 13 maddeye vermiş oldukları yanıtların ortalaması $\bar{x}=5.90$ ve $s=1.56$ 'dır (maksimum değer 7). Kesme noktası olarak belirlenen $\bar{x}=4$ puan ve altında görüş bildiren katılımcı olmamıştır. En yüksek ortalama değerler sistemin kullanımının kolay olması ($\bar{x}=6.10$, $s=1.53$) ve rahat kullanımı ($\bar{x}=6.10$, $s=1.64$) olarak bulunmuştur. En düşük ortalama ise sistemi kullanarak kısa sürede üretken hale gelme ($\bar{x}=6.10$, $s=1.64$) ile ilişkili maddedir.

Katılımcılar, KAÇD öğrenme sistemine yönelik genel memnuniyet düzeyleri ($\bar{x}=5.91$, $s=1.49$) oldukça yüksektir. KAÇD öğrenme sistemi kullanılabilirliğine ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. KAÇD öğrenme sistemi kullanılabilirliğine ilişkin betimsel istatistik bulguları

Maddeler	N	$\bar{x}$	s
Genel olarak, sistemin kullanım kolaylığından memnunum.	47	6.10	1.53
Sistemi rahatlıkla kullanabiliyorum.	47	6.10	1.64
Sistemi kullanmak basittir.	47	6.06	1.63
Sistemin verdiği bilgiler kolayca anlaşılmaktadır.	47	6.06	1.56
Sistemi kullanmayı öğrenmem kolay oldu.	47	6.02	1.71
Sistemi kullanarak işlerimi etkin bir şekilde yapabiliyorum.	47	5.91	1.54
Genel olarak sistem tatmin edicidir.	47	5.91	1.49
Sistemin verdiği bilgiler (çevrim-içi yardım, ekran mesajları, diğer bilgiler, vb.) açık ve nettir.	47	5.87	1.68
Sistemin arayüzünü beğendim.	47	5.85	1.51
Sistemin arayüzünü kullanmak hoşuma gidiyor.	47	5.85	1.45
Sistem, beklediğim bütün işlevlere sahiptir ve yeterlidir.	47	5.78	1.47
Sistemi kullanarak kısa zamanda üretken hale geldiğime inanıyorum.	47	5.63	1.58
Sistemin verdiği hata mesajları, problemleri nasıl gidereceğimi açıkça anlatmaktadır.	47	5.59	1.59
Genel ortalama	47	5.90	1.56

Not: Maksimum ortalama değer ($\bar{x}$)7'dir.

Araştırma bulguları, katılımcıların KAÇD öğrenme sistemini oldukça yararlı bulduklarını ($\bar{x}= 5.97$, $s=1.49$), KAÇD öğrenme sisteminin bilgi kalitesine ilişkin olumlu görüşe ($\bar{x}=5.84$, $s=1.53$) sahip olduklarını ve sisteminin arayüz kalitesinden de ($\bar{x}=5.82$, $s=1.42$) memnun olduklarını göstermektedir. KAÇD öğrenme sistemi kullanılabilirliği kapsamındaki üç alt maddeye ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. KAÇD öğrenme sistemi kullanılabilirliği kapsamındaki alt maddelere ilişkin betimsel istatistik bulguları

Alt maddeler genel	N	$\bar{x}$	s
Öğrenme sisteminin bilgi kalitesi	47	5.84	1.53
Öğrenme sisteminin yararlılığı	47	5.97	1.49
Öğrenme sisteminin arayüz kalitesi	47	5.82	1.42

Not: maksimum ortalama değer 7’dir.

Anketin birinci bölümünün son maddesinde katılımcılara “Akadema öğrenme ortamının kullanılabilirliğini etkili kılabilir ve geliştirebilecek öneri ya da önerileriniz var mıdır? Varsa açıklayınız?” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen 15 yanıt memnuniyet, öneri ve eleştiri temaları altında toplanmış ve Tablo 4.9.’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Akadema öğrenme ortamının kullanılabilirliği ve geliştirilmesine yönelik görüşleri

Katılımcı görüşleri	
Memnuniyet	
Öneri	Dersin devamlılığı
	Ders içeriği
	Öğrenme materyalleri
	Katılımcı çeşitliliği
Eleştiri	Erişilebilirlik
	Arayüz
	Destek hizmetler
	Ders tamamlama belgesi

İki katılımcı memnuniyetini dile getirmiştir. Katılımcının birisi “Şu anki güncel haliyle yeterli diye düşünüyorum” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcılar dersin devamlılığı, içeriği, öğrenme materyali ve katılımcı çeşitliliği olmak üzere dört farklı alt başlıkta öneride bulunmuşlardır. Üç katılımcı dersin devamlılığı ile ilgili olarak görüş bildirmiş. Katılımcılardan birisi dersin devamlılığında KAÇD’lerin yaygınlaştırılmasını

önermiş ve şu şekilde ifade etmiştir: “Pek çok yüz yüze verilen eğitimin Akadema gibi platformlarda verilebileceğini düşünüyorum, Bunlara çeşitli ölçme aracı eğitimleri ve hatta sertifikalı eğitimler de dahil olabilir.” Diğer bir katılımcı ise ders sıklığının artırılması gerektiğini “periyot dönemleri, çok uzun, kısalması daha fazla eğitim almamızı sağlayacaktır. Daha çok eğitim olmalı.” şeklinde ifade etmiştir: Dersin içerik konu alanına ilişkin ise bir katılımcı “Özel eğitim ve eğitim bilimleri alanlarında daha fazla ders koyulabilir” diyerek öneride bulunmuştur. Bir katılımcı öğrenme materyallerine ilişkin olarak e-kitaplara daha fazla yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Son olarak önerilere ilişkin olarak bir katılımcı “Etkili kılabilcek önerim yok ama daha isterdim ki Ram'lar aileleri bu gibi eğitimlerle ilgili bilgilendirsinsinler...” diyerek dersin hedef kitlesinin daha da genişletilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eleştiri başlığı altında erişilebilirlik, arayüz, destek hizmetler ve ders tamamlama belgesine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Erişilebilirlikle ilgili olarak üç katılımcı eleştiride bulunmuştur. Katılımcılardan birisi “Siteniz biraz daha basitleştirilebilir, önerdiğim bir arkadaşım sistemi anlayamayıp derslere girememişti” diyerek sistemin kullanım kolaylığının değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Diğer iki katılımcı ise öğretim materyallerine erişim ile ilgili eleştiride bulunmuştur. Katılımcılardan birisi pdf formatlı dosyaların açılmama sorunundan bahsetmiş bir diğer katılımcı ise çevrimdışı olarak da tüm dokümanlara erişebilmek istediğini belirtmiştir. Arayüz ile ilgili olarak bir katılımcı “gözü daha az yoran bir tema seçilebilir” şeklinde eleştiride bulunmuş ve bir diğer katılımcı da “İzleme- tamamlama oranı görünse daha motive edici olur.” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir katılımcı öğrenme sisteminin işleyişini kavramasının güç olduğunu ve bu sebeple bazı etkinlikleri kaçırdığını belirtmiştir. Sistemde zorlandığı noktalarda destek hizmetine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise yetkililerin ders tamamlama belgelerini ne zaman teslim edileceğine dair daha net bilgilendirmeler yapmaları gerektiğini ve belirsizlik durumunun öğrenmeye karşı motivasyonunu düşürdüğünü belirtmektedir.

4.3. Katılımcıların Ders ve Öğrenme Ortamına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, üçüncü araştırma sorusu bağlamında, ömgKAÇD dersine ilişkin katılımcıların görüşlerini ortaya çıkartmak amacıyla gerçekleştirilen nicel araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Katılımcılar, KAÇD mesleki gelişim dersi yapı ve sunum biçimine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. KAÇD aracılığı ile sunulan BEP Geliştirme ders tasarımına dair genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bulgular, katılımcıların KAÇD aracılığı ile sunulan dersin kullanımının kolay olduğu sonucunu göstermiştir. Bu sonuç, dersin kullanılabilirliğini ölçen anket ile aynı doğrultudadır. Bunun yanı sıra, katılımcılar dersin işlevsel olduğuna ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların genel ve alt maddelere ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Katılımcıların genel ve alt maddelere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgular*

Alt maddeler	N	$\bar{x}$	s
Dersin kullanım kolaylığı genel	47	2.77	0.34
Ders tasarımı genel	47	2.75	0.37
İşlevsellik genel	47	2.75	0.43
Genel toplam	47	2,76	0,45

Not: Maksimum ortalama değer 3'tür.

Katılımcılar her alt maddede olumlu görüş bildirmişlerdir. Özellikle dersin sunulduğu platformun kullanım kolaylığına yönelik olarak en üst düzeyde görüş bildirmişler. Bu anketin yorumlanmasında kesme noktası $\bar{x}=2$ alınmıştır. Bu doğrultuda tüm anket maddeleri katılımcıların ders ve öğrenme ortamına yönelik olumlu görüş içinde oldukları ve memnuniyetlerinin özellikle platformun kullanım kolaylığı konusunda üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ders ve öğrenme ortamına yönelik katılımcı görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Katılımcıların ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri*

	Anket maddeler	N	$\bar{x}$	s
Ders tasarımı	Metinlerin yazı karakteri	47	2.82	0.37
	Görsel uygunluk	47	2.78	0.41
	Renk uygunluğu	47	2.76	0.42
	Ses uygunluğu	47	2.76	0.47
	Video görüntü kalitesi	47	2.68	0.51
	Ders kullanım kolaylığı	47	2.68	0.51
Kullanım kolaylığı	Konular arası geçişte sorun yaşamama	47	2.87	0.33
	Videoları açmakta sorun yaşamama	47	2.85	0.35
	Forum alanını kullanmakta sorun yaşamama	47	2.76	0.51
	(PDF) okumakta sorun yaşamama	47	2.59	0.64
Ders içeriği	Anlatılan konulardan faydalanma	47	2.87	0.33
	Konu başlıkları ve içerik amaca uygun	47	2.80	0.44
	İçeriği takip etmekte zorlanma	47	2.7	0.51
	Forum konularından faydalanma	47	2.70	0.50
İşlevsellik	Konuların mesleki bilgiye katkı sağlaması	47	2.80	0.44
	Konuların sınıf içi uygulamalarına katkı sağlaması	47	2.76	0.47
	Forum paylaşımlarının mesleki bilgiye katkı sağlaması	47	2.70	0.54
Genel değerlendirme	BEP gel. yardımcı olması	47	2.82	0.43
	Dersin mesleki gelişimi desteklemesi	47	2.80	0.44
	Derse devam etme isteği	47	2.80	0.44
	Dersin işlevsel olması	47	2.76	0.47
	Dersin kullanımının kolay olması	47	2.72	0.49

Not: Maksimum ortalama değeri 3’tür.

Anketin ikinci bölümünün son maddesinde “Geleneksel olarak yüz yüze verilen hizmet içi eğitimlerin, Akadema gibi Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler sunan platformlarda verilmesine ilişkin görüşleriniz, önerileriniz nedir?” şeklinde açık uçlu bir soru katılımcılara yöneltilmiştir. Bu soruya verilen 22 yanıt esneklik, memnuniyet, açıklık, etkileşim, ön yargı ve eleştiri temaları altında toplanmış ve Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Katılımcıların mesleki gelişim eğitimlerinin KAÇD aracılığı ile verilmesine yönelik görüşleri*

Katılımcı görüşleri	
Memnuniyet	
Esneklik	Zaman tasarrufu Kolay, rahat erişim Kısa zamanda daha fazla bilgiye erişim
Açıklık	Ücretsiz Başka bir ülkeden katılım
Önyargı	Yüz yüze mesleki gelişimin önüne geçemeyeceği, etkileşim yetersizliği
Eleştiri	Etkileşim Ders tamamlama belgesi teslim süresi

Sekiz katılımcı KAÇD dersi esnekliğine ilişkin olarak olumlu görüş bildirmiştir. Bu doğrultuda dersin esnek olmasının zaman tasarrufu, kolay ve rahat erişim, kısa zamanda daha fazla bilgiye ulaşma gibi avantajlar sağladığını belirtmişlerdir. İki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“herkes için daha kolay öğretmen ve öğretmen adayları için hem istenilen zaman tekrar yapılabilir hem de mesafelerin önemi yok mesleki açıdan bizi geliştirebilecek bir bilgiyi 500km uzaktan işin uzmanından alabiliyorum bu tarz platformların daha da yaygınlaşmasını ve içeriklerin çeşitlenmesini temenni ederim”

“Yüz yüze eğitim iyi olur ama her zaman herkesin aynı saatte derse katılımın olabilmesi mümkün olmayacağını düşünüyorum.”

Yedi katılımcı derse ve öğrenme sistemine yönelik memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, yüz yüze verilen hizmet içi eğitimlerle kıyaslamışlardır. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Genel olarak verilen yüz yüze verilen hizmet içi eğitimlerin Akadema gibi Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler sunan platformlarda rahatlıkla verilebileceği inancındayım. Hatta bu platformda katılımcı eğitim süresi boyunca konuları, görselleri, videoları daha yakından ve dikkatli olarak takip edip daha fazla odaklanabilmekte.”

“Eba üzerinden benzer hizmet içi eğitimleri alıyorum. Elbette dezavantajları var ancak avantajları daha fazla. Çok faydasını görüyorum.”

Bir katılımcı KAÇD dersinden fayda sağlamasına rağmen, ders tamamlama belgesinin ne zaman verileceğine dair kesin bir tarih olmamasını eleştirmiştir ve şu şekilde ifade etmiştir:

“Çevrimiçi platformlar pandemi sürecinde öğretmenlere büyük avantaj sağladı. Fakat Akadema'da katıldığım iki eğitimden de başarılı olmama rağmen katılım belgelerimi alamadım.”

Üç katılımcı öğrenme sisteminin açıklığına ilişkin görüş bildirmiştir. Bu bağlamda katılımcılardan birisi derslerin ücretsiz olduğunu ve bunun da erişilebilirliği arttırdığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Öncelikle böyle bir platforma ücretsiz bir şekilde ulaşmamızı sağladığınız için teşekkür ederim. Özel eğitim açısından da çok değerli bir çalışma. Bu eğitimlerin bütün öğretmenler için zorunlu eğitimin içerisinde olmasını temenni ederim. Saygılar”

Katılımcılardan birisi yurt dışından bağlanarak dersi takip edebilmesi dersin hem açıklık hem de kitlesellik amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Ben yurt dışında yaşıyorum burda böyle bi fırsat hiç bi şekilde elde edemiyoruz. Akadema derslerinin bu şekilde verilmesi çok iyi oldu. Dersler benim için çok iyi verimli geçti ilk başta nasıl olur anlayabilir miyim diyerekten tereddütlerim vardı fakat derslerin anlatımı ve sadeliği çok güzeldi ve çok şey kattı benim adıma sanki sınıf içerisinde ders almış gibi oldu benim için.”

Diğer bir katılımcı ise KAÇD dersinin herkese açık bir öğrenme sistemi olduğunu kabul ediyor olmasına rağmen, daha çok dezavantajlı bireylerin mesleki gelişimleri için

katkı sağlayacağını belirtmektedir. Mesleki gelişim eğitiminde tercihinin yüz yüze olduğunu vurgulamaktadır.

“...bu eğitimlere ulaşamayanlar için büyük fırsat. Mesela başka bir ilin ilçesinde olup ve Eskişehir’deki imkanlar orda olmayabilir. Eğer bu şekilde bir eğitim olmasaydı bu eğitimi alma imkanı da olmayacaktı. Aynı şehirde olanlar için yüz yüze eğitim her zaman ilk tercih olmalıdır.”

Katılımcılardan ikisi KAÇD dersine ilişkin önyargıları olduğunu belirtmekte ancak ders deneyimleri sonrası bu tür bir öğrenme ortamının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade etmektedirler. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Verilen eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmayacağını düşünüyordum. Ama takipsel olarak sorun yaşanmadığı sürece çok alternatifli ve uygun şekilde hazırlanmış kullanım açısından çok uygundur. Paylaşılan bilgiler akademik kariyerime destek vericiydi...”

“Yüz yüze hizmet içi eğitimlerde insanlar arası etkileşim çok daha fazla olduğu için mesleki gelişime katkısı daha fazla olur diye düşünmekteyim. Fakat Akadema gibi platformlardaki dersler de gelişimimize gayet katkıda bulunuyor.”

Bir katılımcı KAÇD dersinin etkileşim boyutunun artırılmasına yönelik bir öneride bulunmakta ve şu şekilde ifade etmektedir:

“İzlenirken kitlelerin o an olmaması anlık bilgi fırtınasını eksik kılabilir, tek dezavantajı bu olarak görüyorum. forumlar bir noktada dengeliyor, Telegram gibi bir sistem ile kullanıcılar arasında tartışma oluşturularak online bir yazışma platformu eklenmesi ideal olabilir.”

4.4. KAÇD Mesleki Gelişim Eğitiminin, Katılımcıların Pedagojik İçerik Bilgilerini Geliştirmelerine Etkisi

Bu bölümde, dördüncü araştırma sorusu kapsamında KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitiminde katılımcıların pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayıp sağlamadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Diğer bir deyişle, Akadema öğrenme platformu aracılığı ile sunulan derste katılımcıların öğrenmesinin zaman içerisinde gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bunun için ilk olarak, anketi doldurmuş olan, ders süresince ön test, 4 kısa test ve son testi çözmüş olan toplam 39 katılımcı belirlenmiş ve ilgili verileri SPSS programına girilmiştir. Ön bilgileri ölçme testi

(20 soru) ön test olarak kullanılmıştır. Ön test ve son test soruları aynıdır. Katılımcılar ön test cevaplarını görememiş sadece toplam puanlarını öğrenebilmişlerdir. Son testte ise aldıkları puanları görebilmiş ve cevaplara ilişkin otomatik geri bildirim almışlardır. Her modül sonunda bulunan ve beşer sorudan oluşan dört kısa test katılımcıların konu bitiminde edindikleri bilgi düzeyini ölçmeyi amaçlamaktadır. . Katılımcıların soruları hatırlamalarının önüne geçmek amacıyla ön test ve kısa testler paralel test olarak hazırlanmıştır. Dört kısa test verileri SPSS programına girilirken yirmi sorudan oluşan tek bir değer olarak hesaplanmış ve her bir soru maddesi değeri 1 puan olarak alınmıştır. Katılımcılar üç grup testin her birinden maksimum 20 puan alabilmişlerdir. Her sınavı 1 kez çözme hakkı tanınmıştır. Katılımcıların puanları hesaplanarak SPSS programına girilmiştir.

Ders tanıtım bilgisinde ders değerlendirme ölçütü katılımcılara açıklanırken, ön bilgilerimizi değerlendirelim testinin derse başlamadan önce çözülmesi gerektiği ve değerlendirmeye katılmayacağı vurgulanmıştır. En son bitirme testini çözmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmişlerdir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış ve ardından farklılığın anlamlılık düzeyini belirlemek için “ilişkili örneklemeler için t-testi” analizi yapılmıştır.

Katılımcıların ders öncesinde yaptıkları ön teste ilişkin puan ortalaması 9.35 ve standart sapması da 3.13 olarak bulunmuştur. Ön testten alınan en düşük puan 4 ve en yüksek puan 17’dir. Dört haftalık eğitim sonunda katılımcıların almış aldıkları puan ortalaması 13.48’e yükselmiş ve standart sapması da 3.23 olarak bulunmuştur. Son testte alınan en düşük puan 6 ve en yüksek puan 18’dir. Araştırma bulguları, BEP Geliştirme KAÇD dersine katılan öğretmenlerin ders öncesindeki bilgi düzeyleri ile ders sonundaki bilgi düzeylerinin arasında farklılık olduğunu ve ortalama puanların arttığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 4.13.’te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Katılımcıların ön test ve son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları*

	N	$\bar{x}$	s	t	sd	p
Ön test	39	9.35	3.13	-6.77	38	0.000
Son test	39	13.48	3.23			

Not: Maksimum ortalama değer 20'dir.

Öğretmenlerin ders öncesi ve sonrası bilgi düzeylerinde ortaya çıkan bu farkın anlamlı olup olmadığı “ilişkili örneklemeler için t-testi” analizi ile gerçekleştirilmiştir. Analiz yapıldıktan sonra iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır, $t(38)=-6.77$, $p < 0.001$. Katılımcıların almış oldukları KAÇD dersinin ön test-son test puanları üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için Eta kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0.546 olarak bulunmuştur. Eta kare etki büyüklüğü değerinin 0,138 ve üzerinde olması geniş etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017, s. 231). Bu nedenle, KAÇD platformu (Akadema) üzerinde alınan “BEP Geliştirme” dersinin katılımcıların öğrenmesi üzerinde geniş bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular, öğretmenlere sunulan KAÇD mesleki gelişim eğitiminin, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine anlamlı düzeyde katkı sağladığını göstermektedir.

Katılımcıların başlangıç ve doğrusal olarak öğrenmelerindeki değişimler SPSS programı üzerinde “genel doğrusal model” ile hesaplanmıştır. Bu noktada uygulanan ön test ve son testin yanı sıra, üçüncü olarak katılımcıların çözmüş oldukları dört kısa test toplam puanları kullanılmıştır.

Mauchly'nin Küresellik Varsayım (Mauchly's Test of Sphericity) bulguları, üç teste ait verilerin normal dağılım gösterdiğini ($p=0,065$, $p > 0.05$) ortaya koymaktadır. Öncelikle her üç testin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Ön testten alınan en düşük puan 4 ve en yüksek puan 17'dir (maksimum puan=20). Katılımcıların dersin başlangıcındaki ön test puan ortalaması 9.35 ve standart sapması 3.13 olarak tespit edilmiştir.

Kısa test toplamlarından alınan en düşük puan 8 ve en yüksek puan 20'dir. (maksimum puan=20). Bu bağlamda, kısa testler toplamı puan ortalaması 13.69 ve standart sapmasının 4.05 olduğu tespit edilmiştir. Son testten alınan en düşük puan 6 ve en yüksek puan 18'dir. Katılımcıların son test puan ortalaması 13.48 ve standart sapması

3.23 olarak bulunmuştur. Üç test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için “Tests of Within-Subjects Effects” kullanılmıştır. Bulgular, üç test arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır, $F(2,76)=23.174$, $p<0.001$. Üç teste ilişkin bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Ön test, son test ve kısa testlere ilişkin bulgular*

Uygulanan testler	N	$\bar{x}$	s	F	p
Ön test	39	9.35	3.13	23.174	0.000
Kısa testler toplamı	39	13.69	4.05		
Son test	39	13.48	3.23		

Not: maks. ortalama değer 20’dir ve $p < 0.001$.)

Katılımcıların almış oldukları KAÇD dersinin ön test-kısa testler-son test puanları üzerindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için Eta kare değeri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değeri 0.560 olarak bulunmuştur. Eta kare etki büyüklüğü değerinin 0,138 ve üzerinde olması geniş etki büyüklüğü olarak kabul edilmektedir (Pallant, 2017, s. 231). Bundan dolayı, KAÇD platformu (Akadema) üzerinde alınan “BEP Geliştirme” dersinin katılımcıların süreç içerisinde öğrenmelerinde geniş bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Farklılığın hangi testler arasında ve nasıl olduğunu açıklayabilmek amacıyla, çoklu karşılaştırmalardan Bonferroni uygulanarak ikili karşılaştırma yapılmıştır. İkili karşılaştırma analizine ilişkin bulgular Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. *Test puanları ikili karşılaştırma analizi (pairwise comparison)*

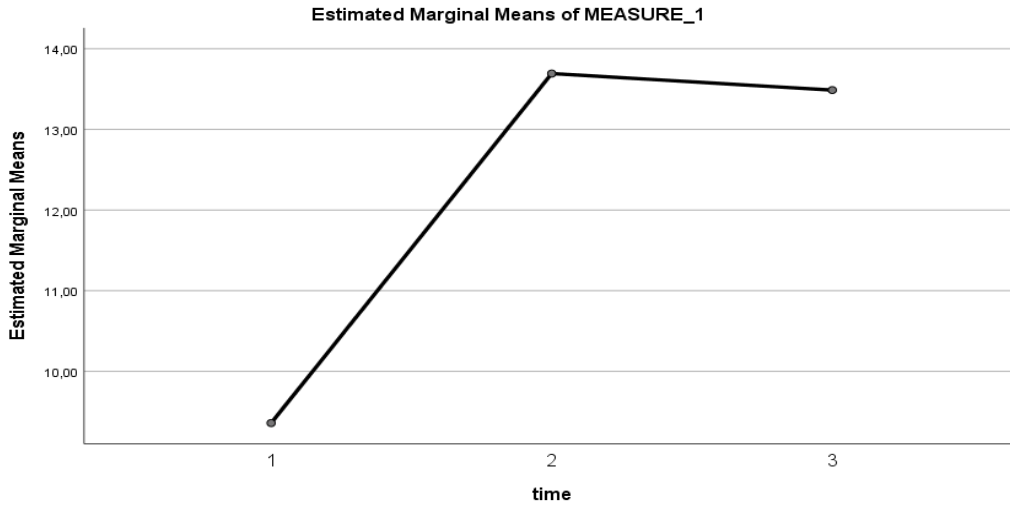
		$\bar{x}$ farkı	Std. hata	p
Ön test	Kısa testler	-4.33	0.83	0.000
	Son test	-4.12	0.60	0.000
Kısa testler	Ön test	4.33	0.83	0.000
	Son test	0.20	0.69	1.000
Son test	Ön test	4.12	0.60	0.000
	Kısa testler	-0.20	0.69	1.000

Bulgular katılımcıların ön test puanları ($\bar{x}=9.35$, $sd=3.13$) ile kısa test puanları ($\bar{x}=13.69$, $sd=4.05$) arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($p=0.000$, $p<0.001$). Buna göre, BEP Geliştirme KAÇD dersine katılan öğretmenlerin ders öncesindeki bilgi düzeylerinin, ders ve içerik bağlamındaki etkinlikleri gerçekleştirdikten hemen sonra arttığı ve öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların ön test puanları ($\bar{x}=9.35$, $sd=3.13$) ile son test puanları ($\bar{x}=13.48$, $sd=3.23$) arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0.000$, $p<0.001$). Öğretmenlerin başlangıçtaki bilgi düzeylerinde belirgin bir artış olmuştur. Buna göre, öğretmenlere KAÇD aracılığı ile verilen mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerini sağladığı ve mesleki gelişimlerine katkı sunduğu sonucuna varılmıştır.

Bulgular öğretmenlerin kısa test puanları ($\bar{x}=13.69$, $sd=4.05$) ile son test puanları ($\bar{x}=13.48$, $sd=3.23$) arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ($p=1.000$, $p>0.05$). Öğretmenler kısa testleri ilgili modül sonunda çözmüşler ve son testi de ders süreci tamamlandıktan sonra çözmüşlerdir. Her iki test grubu puan ortalamaları arasındaki fark çok azdır. Öğrenmenin hemen ardından çözülen test puanları ile ertelenmiş test puanları arasında bir farklılık bulunması öğrenme sürecinde beklenen bir durumdur. Diğer bir deyişle öğrenilen bilginin bir kısmının unutulması öğretim sürecinin doğasında bulunmaktadır. Bu araştırma sonucunda kısa testler ile son test arasında anlamlı bir fark olmaması ve her iki test puanları arasındaki farkın çok düşük olması ($\bar{x}$ farkı=0.20; $p=1.000$), KAÇD dersinde edinilen bilginin kalıcı olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulguları, KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitiminin katılımcıların öğrenmelerine oldukça yüksek düzeyde etki sağladığını, öğrenmenin gerçekleştiğini ve bunun yanı sıra, bu öğrenmenin yapılan gecikmiş test (son test) bulgularında da kalıcılığını koruduğunu (X farkı=-0.20) ortaya koymuştur. Katılımcıların zaman içindeki öğrenme düzeylerinde meydana gelen değişim Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. *Katılımcıların zaman içindeki öğrenme düzeyleri*

4.4.1. Katılımcıların KAÇD öğrenme sistemi üzerindeki öğrenme davranışlarına ilişkin bulgular

Bu bölümde dördüncü araştırma sorusu alt maddesi kapsamında, katılımcıların öğrenme yönetim sistemi üzerinde öğrenmelerinin nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin ipuçları veren öğrenme davranışlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan anketlere katılan ve ders değerlendirme ölçütünü yerine getiren 39 katılımcının öğrenme davranışlarına ilişkin betimsel istatistik analizi yapılmıştır.

İçeriğin 4 hafta içerisinde 4 modül altında sunulduğu KAÇD dersi, oryantasyon ve bitirme testi için ayrılan süreyle birlikte altı hafta sürmüştür. KAÇD dersi toplam 42 gün sürmüştür. Etkinliklerin tamamlanması için 25 saatlik bir iş yükü öngörülmüştür. Katılımcıların sistem üzerinde geçirdikleri gün sayısı ortalaması 10.46 ve standart sapması 5.64 olarak bulunmuştur. En fazla geçirilen gün sayısı 42 iken en az geçirilen gün sayısı 2'dir. Öğrenme sistemi üzerinde geçirilen süre olarak bakıldığında, ortalama geçirilen süre 274.33 dakika ve standart sapması ise 195.48 dakika olduğu görülmektedir. Katılımcıların sayfa görüntüleme sayısı ortalaması 193.66'dır. Sayfa görüntüleme sayısı en çok 666 iken en az 34 ve standart sapması da 103.65'tir. Gerçekleştirilen etkinlik sayısına bakıldığında, katılımcıların ortalama 12.64 etkinlikte yer aldığı ve en fazla 19, en az 2 etkinliği 25.02 standart sapma değeri ile tamamladıkları görülmektedir.

Öğrenme davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Katılımcıların öğrenme davranışlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları*

Öğrenme davranışı	N	Açıklık	min.	max.	$\bar{x}$	SH	s	varyans
Sayfa görüntüleme	39	632.00	34.00	666.00	193.66	16.59	103.65	10745.38
Gerçekleştirilen etkinlik	39	17.00	2.00	19.00	12.64	0.80	5.00	25.026
Geçirilen süre/dak.	39	742.00	30.00	772.00	274.33	31.30	195.48	3821.22
Geçirilen gün	39	23.00	2.00	25.00	10.46	0.90	5.64	31.887

4.5. KAÇD Aracılığı ile Sunulan Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimine Yönelik Katılımcı Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin katılmış oldukları KAÇD mesleki gelişim dersine yönelik görüşlerini ortaya çıkartmak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda yürütülen nitel araştırma bulgularına yer verilmektedir. KAÇD aracılığı ile sunulan “BEP Geliştirme” ÖMG eğitimine ilişkin katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda yedi tema ve on üç alt temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların KAÇD dersine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak ulaşılan bulgular tema, kategori ve kod bağlamında Tablo 4.17.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. *KAÇD mesleki gelişim eğitimine ilişkin katılımcıların görüşlerini yansıtan kod, kategori ve temalar*

Tema	Kategori	Kod
KAÇD sistem	Kullanılabilirlik	Sistem yapısı
		İşlevsellik
		Kullanım kolaylığı
		Arayüz
		Erişilebilirlik
KAÇD ders	İçerik	Ders konu alan bilgisi
		Dersi sunma biçimi
	Medya	Video
		Ses

		Metin
	Ders tasarımı	Ders içerik planlaması
		Ders süresi
		Forum
		Katılımcı çeşitliliği
	Değerlendirme	Sunulan KAÇD eğitim programının değerlendirme
		Dersin ölçme-değerlendirme sistemi
Öğrenme	Etki	İçerik bilgisi
		Farkındalık
		Fayda
		Öğrenmenin aktarılması
		Öğrenmeyi düzenleme
Etkileşim	Etkileşim türleri	Öğrenen-öğrenen
		Öğrenen-öğretici
Motivasyon	Motivasyon	Sistem desteği
	nedenleri	Öğrenme deneyimi
		Hazırbulunuşluk
		Duygu
Ders öncesi ve sonrası görüşler	Beklenti	Katılma sebebi
		Önyargı
		Farklı amaç için kullanma
Öneriler	KAÇD sistem	Sistem yapısı
		Arayüz
	Ders tasarımı	Ders süresi
	Etkileşim	Forum
		Eşzamanlı ders
		Geri bildirim
		Sosyal medya araçları
	Dersin devamlılığı	Dersin devamlılığı

ÖMG eğitimi olarak hazırlanmış olan KAÇD dersine ilişkin katılımcı görüşleri “KAÇD sistemi”, “KAÇD dersi”, ”öğrenme”, “etkileşim”, ”motivasyon”, “ders öncesi ve sonrası görüşler” ve “öneriler” olmak üzere yedi tema başlığı altında toplanmıştır. Bulgular belirtilen yedi tema, onları izleyen kategoriler, kodlar takip edilerek ve katılımcı görüşlerini yansıtan her kod için bir ya da iki alıntı ile desteklenerek sunulmuştur. Öneriler teması altında katılımcı görüşleri her ne kadar aynı başlık altında toplanmış olsa da önem arz etmesi ve araştırma bulgularını daha iyi yansıtabilmesi sebebiyle farklılaşan ifadeler sayı kriteri göz önünde bulundurulmadan verilmiştir.

4.5.1. Katılımcıların öğretmen mesleki gelişim eğitimi bağlamında KAÇD sistemi kullanılabilirliğine ilişkin bulgular

KAÇD sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. *Katılımcıların KAÇD sistemine ilişkin görüşleri*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
KAÇD sistem	Kullanılabilirlik	Sistem yapısı	X	X				X
		İşlevsellik	X	X		X		
		Kullanım kolaylığı	X	X	X	X	X	X
		Arayüz		X		X		X
		Erişilebilirlik	X	X		X		X

Görüşmeye katılan altı katılımcı, mesleki gelişim eğitimi aldıkları KAÇD sisteminin kullanılabilirliğine ilişkin olarak sistemin yapısı, işlevselliği, kullanım kolaylığı, arayüz kalitesi ve erişilebilirliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Sistemin yapısı ile ilgili olarak K1 ve K2 olumlu görüş bildirirken, K6 olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcıların bazı ifadeleri şu şekildedir:

K1: "...olumlu görüşlerim hocam dediğim gibi, sistemin biçimi, içeriği gerçekten gayet iyiydi."

K6: "...bu iç kontrol yok. 4'e gelip tekrar 1'e geri dönebiliyorsunuz, o manada hani bitirdim, bitti sınava geçebilirsin... sonra ön koşullar daha net konulabilir..." şeklinde görüş ifade etmiştir.

KAÇD öğrenme sisteminin işlevselliğine ilişkin olarak üç katılımcı olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcılardan K2 şu şekilde görüş bildirmiştir:

"Gayet işlevsel tabi... kullanım açısından gayet işlevsel buldum gayet yararlandığımı söyleyebilirim." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Beş katılımcı KAÇD öğrenme sisteminin kullanımının kolay olduğunu belirtmiş ve bazıları şu şekilde görüş bildirmişlerdir:

K2: “belki yaş itibari ile gençlerden biraz ayrılıyorum ama biraz kurcalayınca kullanımı çok kolay, Kullanımını kolay buluyorum.”

K5: “... Temel bilgisayar bilgisi olan herkes bu programı bence dediğiniz gibi kullanabilir...” Bence basitti Hocam çünkü ben sizinle birlikte 7 ders daha aldım Akadema’da yine bu özel eğitim programlarına yönelik 7 program daha aldım hiçbir sıkıntı yaşamadım. Çok rahat kullandım.”

Dersin sunulduğu KAÇD öğrenme sistemi arayüzüne ilişkin olarak üç katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılardan K2, KAÇD dersinin arayüz niteliğini ortalama düzeyde uygun buluyorken, K4 ve K6 arayüz kalitesinin sistem kullanılabilirliğinin artırılabilmesi bakımından geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcıların ikisinin ifadeleri şu şekildedir:

K2: “...ekran biraz daha değişiklik olabilir mi düşünüyorum....ben ortalama buluyorum, çok ...şunu ekle deseniz, şu olsa daha iyi olur diyebileceğim bir şey yok, o yüzden düşünüyorum böyle anlatabiliyor muyum...hani gayet ortalama, ortalama üzeri değer verebileceğim bir öğrenme ortamı...evet...”

K6: “Şu var Hocam, ilk edindiğimiz izlenim, çok emek verilmemiş bir arayüz var.... İşte kullanılan görseller açısından ya da videoyu koyduğunuz yer, başlık hani bu manada biraz daha, elbette içerik daha önemli gibi sunulmuş bu, “ne dediğime bakın, olana değil de...” o mesajı veriyor doğal olarak...”

Erişilebilirlik alt teması altında dört katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılardan ikisi KAÇD öğrenme sistemi erişilebilirliğine değinirken diğer iki katılımcı öğrenme malzemelerine erişimden bahsetmiştir. Sisteme erişilebilirlikle ilgili sorun bildiren iki katılımcının görüşleri şu şekildedir:

K1: “İlk önce bir sorunla karşılaştım, giriş yapıyordum mesela girişimi kabul etmiyordu, başka bir hesaptan giriş yaparak, iki farklı hesaptan ayarlamak zorunda kaldım dersi, öyle bir sorun oldu giriş yaparken. Aynı hesapla giriyordum mesela aynı hesabı kabul etmiyordu, derse yazılı diye, içine giriyordum ders görünmüyordu, böyle bir zorluk yaşadım, farklı bir Gmail ile tekrar üyelik aldım... Desteğe ihtiyaç duymadım, zaten ben kendim halledebilirdim, o yüzden bir destek istemedim. Sonuçta maksat orda eğitim almak, bir hesaptan giriş yapamasam da başka bir hesapla giriş yapabilir diye...”

K6: “...bir arkadaşımız maildeki bir sıkıntıdan koptu, mailimle girdim ama şifre kabul etmedi, koptu orda mesela, orada takıldı mesela. Hani siz kendi adınıza düşünürseniz sistem olarak, insanlar nerede takılıyor, neyle bu işe dahil oluyor ya da olamıyor, o tip minik ayrıntılar var...”

Öğrenme malzemelerine erişimle ilgili görüş bildiren iki katılımcıdan birisinin görüşü şu şekildedir:

K4: “... modüllere veya pdf'lere veya videolara rahat ulaşıyordum. Sıkıntı yaşamadım ben...”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, “BEP Geliştirme” KAÇD dersinin ÖMG eğitimlerinde işlevsel olması ve kullanım kolaylığı bakımından kullanılabilir olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan bazıları sistem yapısı, arayüz ve erişilebilirliği ile ilgili olumlu görüş belirtmelerine rağmen, öğrenme niteliğinin ve katılımcıların motivasyon düzeyinin daha da arttırılabilmesi için KAÇD öğrenme sisteminin kullanılabilirliğinin ele alınması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

4.5.2. Katılımcıların KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitimi dersine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular

KAÇD mesleki gelişim dersinin değerlendirilmesine yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19 Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim dersine ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
KAÇD ders	İçerik	Ders konu alan bilgisi	X	X	X	X	X	X
		Dersi sunma biçimi	X		X	X		X
	Medya	Video	X	X		X	X	X
		Ses	X					X
	Ders tasarımı	Metin	X	X				
		Ders içerik planlaması	X			X		
		Ders süresi	X					X
		Forum	X	X	X		X	
	Değerlendirme	Katılımcı çeşitliliği	X				X	X
		Sunulan KAÇD eğitim programını değerlendirme	X	X	X	X	X	
		Dersin ölçme- değerlendirme sistemi	X		X	X	X	

Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan altı katılımcı, KAÇD aracılığı ile sunulan derse ilişkin olarak dersin içeriği, kullanılan medya türleri, ders tasarımı ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, içerik başlığı altında hem dersin konu alan bilgisi hem de öğreticinin dersi sunuş biçimi ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Derste kullanılan medya türlerine ilişkin olarak ise video, ses ve metinlere dair görüşlerini aktarmışlardır. Katılımcılar ders tasarımı altında ders içeriğinin planlanması, dersin süresi, forum ve katılımcı çeşitliliğine dair düşüncelerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, katılımcılar hem sunulan mesleki gelişim eğitim KAÇD dersini değerlendirerek genel memnuniyetlerini belirtmişler hem de dersin süresince deneyimledikleri dersin ölçme ve değerlendirme yöntemine dair görüşlerini dile getirmişlerdir.

Tüm katılımcılar, “BEP Geliştirme” KAÇD dersi içeriği kapsamında ele alınan konu alan bilgisine dair farklılaşan görüşlerini belirtmişlerdir. Dört katılımcı dersin konu alan bilgisinin mesleki gelişimleri için özellikle bilgilerin güncel ve etkili olması, örneklerin sunulması, aynı meslek grubu içerisinde geniş öğrenen çeşitliliğine hitap etmesi

açısından uygun olduğunu belirtmişlerdir. Dört katılımcıdan ikisinin konu alan bilgisine ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

K2: “...ben her şeyden çok yararlandım ve uygun buluyorum.... hatta bilgilerin güncel olması açısından ben size bir örnek vereyim... yani bu bilgilerin en güncel halinin orada olduğunu düşünüyorum... Oldukça günceldi yani bilgiler, etkiliydi...”

K6: “...içerik konusunda sıkıntı yok...o tip içerikler konulması bence çok faydalı. Yani, başka bir bölümden mezun üniversite öğrencisinden tutun da işin içindeki 30 yıllık öğretmene kadar bence.”

Özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan K1 ders içeriğinden genel olarak memnun olmasına rağmen zor olduğu ve içerikte eksiklikler olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bunun aksine yeni mezun bir öğretmen olan K5 ise dersin konu kapsamının temel düzeyde olduğunu ve konu kapsamının genişletilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. İki katılımcının konu alan bilgisine ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

K1: “Açıklamalar falan gayet iyiydi. İçerik olarak iyiydi..., konular falan baktığımda iyiydi hocam.... Ama sanki açıklamalar falan eksik kalmış gibiydi içeriğinde... Zorlayıcıydı Hocam.”

K5: “Bence kullanabilir ama çok temel seviyede olur bu, çok başlangıç için olur, hani biraz daha ilerlese hani biraz daha kapsamı genişlese konuların, bence daha iyi olur ama hani temel olarak başlangıçta yön vermede bence kullanılabilir.”

KAÇD dersi bağlamında bilginin aktarılmasına yönelik olarak dört katılımcı olumlu görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden ikisi konu anlatımında kullanılan dilin uygunluğu ile ilişkilidir. Diğer ikisi ise videolardaki sunum, sesi kullanma, hâkimiyet ve her videonun sonunda bulunan özet bölümlerinin etkililiğine yöneliktir. Katılımcıların bu konuya ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

K1: “Kullanılan dil pek zor değildi hocam, herkesin anlayabileceği bir dildeydi.”

K6: “...örneğin sesinizi kullanmanız, hani hakimiyetiniz, sonunda mesela yapılan bu çok atlanır metodik bir şeydir belki ama Akadema açısından şaşırtıcı değildir ama toparlayıp özet olarak vermeniz, vermek aslında 7-8 dakikadır konuşuyoruz ama ne dedik kısmı 30-40 saniyelik onlar dikkati toplayan, olayın özünü veren bölümlerdi.”

Ders içeriğinin aktarılmasında kullanılan medya türlerine ilişkin beş katılımcı video, iki katılımcı ses ve iki katılımcı da metinlere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Videolara ilişkin olarak dört katılımcı öğrenme için uygun ve etkili olduğunu belirtirken bir katılımcı özel eğitim alanı mezunu olması nedeniyle içeriğe hakim olduğunu ve bu nedenle video yerine metinleri okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Katılımcıların ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

K6: “Hocam videoların kısalığı, gayet ideal çünkü çok uzun olduğunda da bu sıkıcı bir konu oluyor, zaten özel bir konu hani böyle daha anlaşılır daha net, çünkü uzun uzun kanun maddeleri bir çoğumuzda şey oluşturuyor, bir orijinalliği olmuyor, aaa ben biliyorum diyoruz... Süre olarak gayet uygundu.”

K1: “Hocam videolardan pek yararlanmadım ben, biraz daha bilgi sahibi olduğum için ben, pdf dosyaları falan güzeldi...”

Videolardaki sese ilişkin olarak iki katılımcı olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K6: “Sizin örneğin sesinizi kullanmanız, hani hakimiyetiniz.... Hani o kısımlar 100’üzerinden 100...”

Ders kapsamında içeriğin sunulduğu metinlere ilişkin olarak iki katılımcı olumlu görüş bildirmiştir. Bu konuda K1’in ifadesi şu şekildedir:

K1: “...Pdf dosyaları falan güzeldi, slaytlar da vardı sanırım, pdf dosyaları da, onlardan da faydalandım...”

Ders tasarımı kapsamında dersin içerik planlamasına ilişkin olarak bir katılımcı KAÇD ders içerik planlaması ile bireysel çalışma planlaması arasında benzerlik olması sebebi ile derse uyum sağladığını belirtmiş ve şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “...Dersler falan her şey içerikler, anlatılacak konular hepsi yazılmış, konu başlıkları var, alttaki yorumlaşmalar falan harikaydı...Dizilişler zaten tündengelim şeklindeydi sanırım. Genelden özele doğru. Benim de alışkın olduğum, zaten bilgisayarım da aynı şekilde kullanıyorum dosyalarımı, o yüzden pek yabancılaşmadım bana uygundu.”

Bir diğ er katılımcı ise konu içerik alanın bütünlüğünden dolayı i erik in planlanmasına ilişkin olarak her modülde hedeflenen kazanımlara dair yeterlikler yerine getirildikten sonra bir diğ erine geçişe izin verilmesi gerektiğini belirtmekte ve şu şekilde ifade etmektedir:

K4: “...bir şeyler öğrenmeye gelmişim hani sınav geçme yok atıyorum, olsa da olur olmasa da olur...bunu yaparken de zaman kaybı değ il de, tam öğrenme gerçekleşirse daha iyi olur diye düşünüyorum yoksa insanları sıkmak, boğmak, katı davranmak anlamında değ il, öğrendim ama...kalmasın dönüp bir daha bak, çocuklara nasıl diyoruz, tekrar edin diyoruz...testlerin amacı da var sen falanca falanca konuda şu konuda eksiksin...testin amacı odur, yoksa  ocuğ  puanla denemek değ il de , öğrenme nerede eksik kaldıysa geriye dönüp o eksikliğı tamamlayıp gelmesidir.”

Arş: “Aslında çok güzel bir noktaya da değ indiniz, alt bir... beceri ya da bilgi geliştirilmeden bir sonrakine geçilmemesi gerektiğini söylüyorsunuz...”

K4: “evet...diye düşünüyorum ben, çünkü bir birine bağlı şeyler, bir birini etkileyen konular, nasıl  ocuğ n BEP’ini hazırlarken kaba değerlendirme ya da şeylerini almadan ge tiğ iniz zaman nasıl sorun oluyorsa, evet eksik kalıyorsa bence de burada öyle olabilir diye düşünüyorum.”

 ki katılımcı, dört hafta olarak planlanan KAÇD dersinin süresinin kısa olduğ  yönünde görüş bildirmiş ve şu şekilde ifade etmiştir.

K1 “...Aynı dersi üniversitede yarım dönem alıyorduk, 14 hafta alıyorduk bazen aynı dersin devamı 28 haftaya çıkıyordu. Buradaki bilgiler oradakilerle kıyaslanınca aynı düzeyde kalıyor ama 4 haftalık bir süreç işte kısıtlayıcı oluyor biraz daha...”

K6: “Yani, onu söyleyeyim bu 4 haftada elbette siz de ummuyorsunuzdur... Tamam sen oldun git artık sahaya diyemezsiniz.”

Katılımcılar, ders tasarımı alt teması altında en çok forum alanına yönelik görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan ikisi memnuniyetlerini dile getirirken, katılımcılardan K1 derse geç başladığı için yorum yazmadığ nı ancak yazılanları okuyarak faydalandığ nı belirtmiş, bir diğ er katılımcı ise etkileşimdeki zaman aralığı nedeniyle forum alanının etkili olmadığını belirtmiştir. Olumsuz görüş bildiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K1: “...Ben oraya yazmadım ama yazılan her şeyi neredeyse hep okudum Hocam, baya iyi oldu Hocam. Biraz önce de bahsetmiştim, bilgiler benim için baya iyi oldu, ben geriden

geldiğim için yorum yazmak belki biraz abes kaçır dedim, sonradan yazmak o yüzden yazamadım hiçbir şey...”

K5: “Bir tek toplu sohbet kısmında hani herkes istediği saatte girebildiği için bazıları bir gün önce, bir gün sonra, gece...hani sabit bir saat olmadığı için orada konuşmaları arada bir kaçırma oldu hani belirli bir saatte olsaydı belki o olabilirdi ama onun dışında ben memnundum yani... Konuda yazıyorsunuz ama dediğim gibi herkes kendi saatine göre girip yazdığı için bir kişi okuyorsa bir kişi okuyamıyor mesela atlıyor gibi...Evet, insanlar bire bir böyle bir görüşme yapamadığı için çok etkili bir birleriyle görüşme, bilgi paylaşımı maalesef o forum sayfalarında yapılmıyor.

Katılımcı görüşleri, ÖMG için oluşturulmuş olan KAÇD dersi hedef kitlesinin amaçlanan çeşitliliğe ulaştığını ve katılımcılara fayda sağladığını göstermektedir. Bir katılımcı KAÇD dersinin sadece öğretmenlere değil, konu bağlamında tüm ihtiyacı olan bireylere de verilmesini önermektedir. Katılımcıların ikisinin ifadeleri şu şekildedir:

K1: “...Yani ben oraya girdim farklı farklı insanlar, sınıf öğretmenlerinin görüşleri vardı, özel eğitimden gelen farklı, yaygın eğitimden gelen farklı insanlar vardı, hepsinin görüşlerinin orada görebiliyordum, ona göre kafamda biraz daha öğretmenlerin yaklaşım tarzlarını çıkarabiliyordum. Yani sadece içerden de değil, Türkiye’deki öğretmenler BEP hakkında ne düşünüyorlar, kaynaştırma hakkında ne düşünüyorlar, çoğu yorumda da vardı...”

K6: “...O tip içerikler konulması bence çok faydalı. Yani, başka bir bölümden mezun üniversite öğrencisinden tutun da işin içindeki 30 yıllık öğretmene kadar bence ...”

KAÇD mesleki gelişim eğitim dersinin değerlendirilmesine yönelik olarak beş katılımcı genel memnuniyetleriyle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Katılımcılardan ikisinin ifadeleri şu şekildedir:

K1: “...bu kursların uzaktan olması çok güzel oldu, gitme gelme şansımız yoktu çoğu yere, işi bırakıp gidemiyorsunuz, vaktiniz olmuyor ...”

K4: “Evet,...ben olumlu buluyorum, şöyle buluyorum şu anda yaşadığımız pandemi gösterdi ki uzaktan eğitim ne kadar önemli olduğunu... Bunun bir ihtiyaç olduğunu, bu ihtiyaç da sizin sayenizde giderilmiş oldu bence... Ben olumsuz bir şey hissetmedim, benim için gerçekten olumlu bir şeydi. Kendimi gözden geçirme, bilgilerimi yenileme, arkadaşların o

forumda yazdıklarını görme açısından etkileşim benim için olumlu bir gelişmeydi. Olumsuz bir şey hissetmedim.”

Bunun yanı sıra, ders kapsamında uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin üç katılımcı olumlu görüş bildirirken, katılımcılardan K3 ders tamamlama belgesi için daha güvenilir sınavlar yapılması gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. İki katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

K5: “Rahat bir kullanım çünkü hem peşine konuyu anlayıp anlamadığınızı görüyorsunuz çünkü yapılan o 5 soruluk testlerle anlayıp anlamadığınızı görüyorsunuz... O minik testin her zaman, o kaçan noktaları gösteriyor diye düşünüyorum.”

K3: “Şöyle bir şey olabilir belki, bir sınava tabi tutulabilir o eğitime katılanlar, ufak bir sınava böyle tabi tutulabilir, daha böyle emniyetli bir sınava tabi tutulabilir... evet gerçekten insan bir belge alacaksa oradan, böyle çalışıp gerçekten hak edenler, gerçekten o işin içine girenler almalı gibi bir şey olabilir belki.”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, “BEP Geliştirme” KAÇD dersinin içerik kapsamının, dersin sunuş biçiminin ÖMG için uygun olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar kullanılan medya türlerine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ders tasarımı bağlamında ders içeriğinin planlanmasının katılımcıların bireysel çalışma planları ile benzer olduğu ancak ders süresinin konu kapsamının yoğunluğundan dolayı kısa olduğunu belirtmişlerdir. Forum alanına ilişkin olarak da katılımcılar katılımcı çeşitliliğinden fayda sağlamalarına rağmen etkileşim düzeyini düşük bulmuş ve öğrenmelerine katkı sağlaması noktasında eksik kaldığını belirtmişlerdir. Bulgular, katılımcıların sunulan mesleki gelişim eğitim KAÇD dersine yönelik memnuniyetlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Dersin ölçme ve değerlendirme yöntemine ilişkin katılımcı görüşleri olumlu yöndedir.

4.5.3. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersine ilişkin öğrenme deneyimlerini yansıtan bulgular

Katılımcıların öğrenme deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 4.20’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. *Katılımcıların öğrenme deneyimlerine ilişkin bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
Öğrenme	Etki	İçerik bilgisi	X	X	X	X		X
		Farkındalık			X			X
		Fayda	X		X			X
		Öğrenmenin aktarılması	X	X	X	X		X
		Öğrenmeyi düzenleme		X	X			

Katılımcılar öğrenme deneyimleriyle ilgili olarak, almış oldukları KAÇD mesleki gelişim dersinin içerik bilgilerine, konuyla ilgili farkındalıklarına, sağladığı faydalara, öğrendiklerini aktarabilmelerine ve süreçte öğrenmelerini düzenlemelerine olan etkisi üzerine görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara dört haftalık eğitimin sonunda öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur. Beş katılımcı almış oldukları KAÇD dersinin içerik bilgisini öğrenmelerine etkisi üzerine olumlu görüş bildirmişlerdir. K3, K3: “ Daha çok bilgilendim daha çok oturdu bilgiler yerine... Neyi nasıl kullanacağımı daha iyi kafamda oluşturdum, öğrenciler için...” diyerek öğrenmenin boyutuna vurgu yapmıştır. Diğer katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K1: “Gerçekleşti diyebilirim, dediğim gibi birkaç eksikim vardı, BEP konusunda onları biraz daha tamamladım. Tamamen tamamlayamadım ama bana faydalı oldu.”

K6: “Tamamlayıcılık açısından 10 numara yani ihtiyaç olduğunda... Ben kendi adıma, orada 25 saat yazıyor belki o kadar sürmemiştir”

Katılımcılardan ikisi almış oldukları KAÇD mesleki gelişim eğitiminin farkındalıklarını arttırdığı yönünde görüş bildirmiştir.

K3: “...Yani daha olmayan tanı konmamış çocukları da, evet bunda bu olabilir diye düşünmemi sağladı...: Hani böyle aşama aşama ince ince gidileceğini öğrendim ben bu Akadema’da. Bu çocuklar için daha daha ince küçük adımlarla gidilmesi ilerlenmesi gerektiğini öğrendim ben...”

K6: “Aaa ben biliyorum diyoruz ama aslında bu eğitimle çok yaptığımız birçok şeyde küçük küçük atladığımız yerler olduğunu fark etmiş oldum ben. 20 yılın üzerine söylüyorum bunu

ben. Elbette her yıl BEP’li öğrencimiz olmuyor onun da verdiği bir durum var hepimizin üzerinde öğretmenler açısından, o noktada genel manada faydalı oldu.”

Üç katılımcı almış oldukları KAÇD dersinin mesleki gelişim açısından öğrenmelerine fayda sağladığına ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılardan K1, KAÇD dersi sayesinde farklı insanların görüşlerini anlayabilme fırsatı yakaladığını belirtmektedir. K3, KAÇD dersini daha önce almış olduğu yüz yüze bir eğitimle kıyaslamış ve daha faydalı bulduğunu belirtmiştir. Diğer bir katılımcı K6 ise, KAÇD dersinden hem kendisi hem de öğrencileri açısından fayda sağlamış olmasına rağmen öğrenmenin üst düzey bir öğrenme olmadığına vurgu yapmaktadır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K3 “Mesela ben daha öncede özel eğitim kursu aldım halk eğitimin verdiği...bir dönem onu aldım...orada gördüğüm verimden daha fazlasını gördüm bu eğitimden”

K6: “...O noktada çok daha yorumların bire bir benim ufku açacak arkadaşımın ufku açacak şekilde ilerlediğini söyleyemem... Kendi adıma söyleyeyim ben birkaç yorumu okudum, elbette fikir sahibi oldum, farklı okullarda nasılmış, ne tür sorunlar yaşanıyor... ben iyi ki katıldım dedim kendi adıma. Yani şu an burdaki 2 öğrencim var benim, ikisiyle de şu an çok güzel mesafeler kat ettik. Hani elbette bir şeyler değişti hem onlar hem benim açımdan, yaptığımız planların duruluğu açısından... elbette çok faydasını gördüm.”

Katılımcılardan beşi aldıkları KAÇD mesleki gelişim dersi kapsamındaki öğrenmelerini aktarabilmeleri ile ilişkili görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar öğrenmelerini BEP planlarına, sınıflarındaki öğrencilerine, yöneticinin BEP toplantılarına, RAM’da görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenin diğer BEP planlarını incelemesine, rapor hazırlarken güncel bilgiye başvurmada katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı K3, yüz yüze sınıf uygulaması olmaması ve sınıfında sadece bir yetersizliği olan öğrenci olması nedeniyle henüz öğrendiklerini tecrübe edemediğini belirtmiştir. Katılımcıların bazılarının görüşleri şu şekildedir:

K2 “...K. RAM, rehberlik araştırma merkezindeki oradaki öğretmenimle görüşerek ulaşamadığım bilgiyi sizin gösterdiğiniz kaynaktan ulaşarak burada bir rapor hazırladık beraberce, şey olarak bir ekip olarak, ondan yararlandım, yani şundan yararlandım, en son kaç tane şey sayısı, kaynaştırma öğrencimiz var, yani bu bilgilerin en güncel halinin orada olduğunu düşünüyorum....Yani, MEB’in sayfasında bakıp kurcalayıp toplarken o istatistiklerden çıkarmak oldukça uzundu, benim de öyle bir vaktim yoktu, sizin gösterdiğiniz

kaynak ve çizelgenizden, mesela onu kaynak göstererek rapora işledim...yani tabi ben bunu en son nerede dinlemiştim falan diye çok gözümün önüne geldi benim...”

K6 “...İşin içine girdiğimiz zaman, dediğim gibi atladığımız minik ayrıntılar olduğu, sizin sunumlarınızda hani problem ya da olası problemlerin kolaylıkla aşılabileceği, planın daha duru olması gerektiği ya da kişiye özelliği falan, yani bildiğimiz birçok şeyi aslında gün yüzüne çıkararak, fark ederek, sizlerle iletişim halinde olarak bir nevi daha somut hale getirmiş olduk yani o noktada ben kendi adıma o iki öğrencimin şu anki şansını diyorum kendi adıma.

İki katılımcı KAÇD ders sürecinde öğrenmeyi düzenlemelerine ilişkin iki görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K2: “.... Bir gün sabahtan uygun zamanınız var izlerken, bir gün hafta sonu bakıyorsunuz yani tekrarınızı farklı bir zamanda yapıyorsunuz veya bir ödev var, onu uygun olduğunuz bir zaman yapıyorsunuz. Ben randevulu çalışan biriyim. Öğrencim, velim geliyor hani ben kendi boşluğumu kendime göre ayarlıyorum aslında, o yüzden zaten etkili buluyorum, yararlanılabilir buluyorum.”

K3: “Kullanışlıydı videoları tekrar tekrar izlemek, tekrar geri dönmek kaçırdığım şeyleri ben hep not alarak çalıştım bir de onlara, bir defter tuttum...”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, “BEP Geliştirme” KAÇD dersinin katılımcıların içerik bilgisini öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, mesleki deneyimine bakmaksızın farkındalık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Katılımcılar mesleki gelişim açısından genel olarak KAÇD dersinin fayda sağladığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı yüz yüze almış bir eğitim ile kıyaslamıştır. Yüz yüze eğitimin kalabalık bir ortamda, düzensiz yapılanmasından ve KAÇD öğrenme etkinliklerinde öz-yönetim yapabilmesi bakımından almış olduğu KAÇD dersinden daha fazla fayda sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar almış oldukları eğitim sonunda öğrenmelerini BEP planlarına, sınıflarındaki öğrencilerine, yöneticinin BEP toplantılarına, RAM’da görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenin diğer BEP planlarını incelemesine, rapor hazırlarken güncel bilgiye başvurmada katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise henüz tecrübe etme şansının olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, katılımcılar öğrenme deneyimlerini düzenleyebilmelerine ilişkin olarak KAÇD derslerinin zamanda esneklik sağlaması ve öz-yönetimi sağlayabilmesi bakımından etkili ve yararlı olduğunu belirtmektedirler. Bulgular, ÖMG’de KAÇD dersinin katılımcılar için anlamlı öğrenme sağladığı yönündedir.

4.5.4. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersi bağlamındaki etkileşimlerine ilişkin bulgular

Katılımcıların ders sürecindeki etkileşimlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Katılımcıların ders bağlamındaki etkileşimlerine ilişkin bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
Etkileşim türleri	Etkileşim türleri	Öğrenen-öğrenen	X	X		X		X
		Öğrenen-öğretici	X	X	X	X		X

Katılımcılar dört hafta süren ders süreci kapsamındaki etkileşim türlerine ilişkin olarak öğrenen-öğrenen ve öğrenen-öğretici etkileşimine dair görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara forum alanındaki etkileşimleri sorulduğunda, dört katılımcı öğrenen-öğrenen etkileşimine ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcılar forum alanındaki etkileşimin yetersiz ve öğrenmeyi desteklemediğini belirtmektedirler. İki katılımcı forum alanındaki etkileşimin düşük olmasını katılımcıların kendi hızlarında ilerlemelerinden dolayı farklı zamanlarda geri bildirim verilmesi ile ilişkilendirmektedirler. Bunun yanı sıra, forum alanında görüş paylaşmaya ilişkin katılımcılardan birisinin çekincesi olduğu görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

K6: "...O noktada çok daha yorumların bire bir benim ufku açacak arkadaşımın ufku açacak şekilde ilerlediğini söyleyemem çünkü niye ben gecenin 3 buçuğunda girmiş yazmışımdır belki bir başkası belki başka bir saatte girmiştir belki... orayı çok canlı kullanamadık... çok canlı gibi olmadı..."

K1: "...Ben geriden geldiğim için yorum yazmak belki biraz abes kaçır dedim....sonradan yazmak o yüzden yazamadım hiçbir şey..."

Etkileşim türlerinden öğrenen-öğretici etkileşimine ilişkin olarak beş katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılar genel olarak öğrenen-öğretici etkileşimine dair olumlu görüş bildirmelerine rağmen bir katılımcının öğretici ile etkileşiminde bireysel e-postayı kullanmayı tercih etmesi ve bir katılımcının da KAÇD ders öğrenme ortamında öğreticinin varlığının daha fazla olması yönünde görüş bildirmesi dikkat çekmektedir. Görüş bildiren bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K1 “ Size ulaşmak konusunda da baya ben kolaylık yaşadım. Ne zaman mailden yazsam cevap verdiniz, birkaç kez de mailde yazdım zaten... o konuda ben baya kolaylık yaşadım diyebilirim... hiç tanımadığım bir insanlar şimdi, nasıl bir dönüt alacağım bilmiyordum...”

K2 “...Programın anlatıcısı ya da öğretim görevlisiyle evet oluyor... Biraz daha düşük kalıyor orada öğreticinin varlığı sanıyorum, evet şey olarak mail olarak falan alıyorum, yani benim görüşüm bir konu üzerinde orada ilerleyebilecek tüm katılımcıların da belirli bir alanda orada etkileşimde olabilecek şekilde, belki belirli bir süre ayrılıp yapılabilir ama bir haftalık süre var, daha nasıl diyeyim, daha işlevsel, daha herkesin bir birinin katılımını gördüğü platforma dönmesi belki orada işe yarayabilir. O anlamda şey kalıyor, birazcık düşük kalıyor, daha doğrusu yararlılığı çok yüksek olmuyor, evet kendim bir şey yazdığım zaman öğretici geri dönüş yapıyor ama çok yüksek değil buradaki öğrenmeler...”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, ÖMG’de KAÇD dersinin yeterli öğrenen-öğrenen etkileşimini sağlamada yetersiz kaldığını göstermektedir. Öğrenen-öğrenen etkileşiminin yeterli olmaması katılımcıların görüş bildirme ve paylaşmadaki kültürel yatkınlıklarının olmaması ile açıklanabilir. KAÇD dersinin doğası gereği zamanda esneklik sağlamasından dolayı, katılımcıların farklı zamanlarda forum alanında geri bildirim almaları ve anlık geri bildirim olmaması ile ilişkilendirilebilir. Bulgular, katılımcıların öğrenen-öğretici katılımına ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına rağmen öğretici ile daha fazla etkileşime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bir katılımcının öğretici ile etkileşimde bireysel iletişim kanalını tercih etmektedirler.

4.5.5. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimi dersi bağlamındaki motivasyonlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların derse ilişkin motivasyon düzeylerini etkileyen nedenleri açıklayan bulgular Tablo 4.22.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. *Katılımcıların derse ilişkin motivasyon düzeylerini etkileyen nedenleri açıklayan bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
Motivasyon	Motivasyon nedenleri	Sistem desteği						X
		Öğrenme deneyimi			X		X	
		Hazırbulunuşluk			X			X
		Duygu	X				X	

Katılımcılar derse ilişkin motivasyon nedenlerini sistem desteği, öğrenme deneyimleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve duygu durumları ile ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K6 ders motivasyon düzeyi bağlamında sistem desteğine ilişkin görüş bildirmiştir. Katılımcı, KAÇD dersinin öğrenen motivasyonunu yüksek tutabilmesi için bir iç kontrolün bulunmadığı ve önkoşulların net olmadığını belirtmiştir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

K6: "...Uygulamalı başlamamış bir öğrenciyi düşünürsek hani biraz daha motivasyonu artırıcı şöyle bir katkı olabilir... bu iç kontrol yok. 4'e gelip tekrar 1'e geri dönebiliyorsunuz, o manada hani bitirdim, bitti sınava geçebilirsiniz... sonra ön koşullar daha net konulabilir. Şöyle ilginç bir durum oldu mesela bende, bir tanesinde o ön sınavı, ön bilgileri kontrolünü en son yaptım mesela, ona müsaade etmemesi lazım, örneğin... Aradaki... Öğrenci eğitim aldı da önce 60'dı sonra 80'e mi çıktı, sizin kendi adınıza bunu görmeniz için geliştirilebilir, bunlar teknik konular ama yardım alınabilir."

Motivasyon düzeyleri bağlamında öğrenme deneyimlerine ilişkin olarak iki katılımcı olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcılardan birisinin ifadesi şu şekildedir:

K3 "Ben çok memnun kaldım, hem düzenli olarak girdim, dediğim gibi not aldım, yani içine girdim ben o derslerin."

Katılımcılardan ikisi hazırbulunuşluklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bulgular katılımcıların hazırbulunuşluklarında içsel motivasyon ile açıklamaktadırlar. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K3 “...ben çok istedim ve kendimi vererek eğitime katıldım, daha faydalandım yani ben... Kendimi daha hazır hissettim... bu konuda çalışmak için.”

K6 “...Alınabilir Hocam, tüm sınırlılıklarına rağmen, alınabilir Hocam, bu eğer doğru içerik seçilmişse, öğretmen bu işe gereken özveriyle yaklaşmışsa, hani aman bitsin de gideyim demiyorsa ya da geçiştirmiyorsa, tamamen bireysel aslında, hani bunu fırsat olarak görürseniz bambaşka bir kapı açıyor size.”

Katılımcılardan ikisi dersle ilgili duygu durumlarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların duygu ifade etme nedenleri ders kapsamında geri bildirim almaları ve KAÇD dersini ilk fark etmeleri ile ilgilidir. Katılımcılardan birisinin ifadesi şu şekildedir:

K1 “...Uzaktan olunca hocam... hiç tanımadığım bir insanlar şimdi, nasıl bir dönüt alacağım biliyordum. Yazdım mesela, siz yazınca da çok şaşırdım, mutlu da oldum.”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, katılımcıların KAÇD dersine yönelik motivasyonlarında sistemin iç kontrol sağlayarak katılımcıları yönlendirmede eksik kaldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra etkinlik adımları arasında ön koşul davranışlarının daha net olması gerektiği belirtilmiştir. Bulgular katılımcıların KAÇD dersi kapsamında olumlu öğrenme deneyimleri olduğunu ve dolayısıyla motivasyonlarının yüksek olduğu yönündedir. Katılımcı görüşleri KAÇD dersine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin içsel motivasyon düzeyleri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların duygu durumlarını yansıtan bulgular ders sürecinde geri bildirim almaları ve dersin konu alanına duyulan ihtiyaç ile ilgilidir.

4.5.6. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitimine ilişkin ders öncesi ve sonrası görüşlerini yansıtan bulgular

Katılımcıların ders öncesi ve sonrası görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. *Katılımcıların ders öncesi ve sonrası görüşlerini yansıtan bulgular*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
Ders öncesi ve sonrası görüşler	Beklenti	Katılma sebebi	X	X		X	X	
		Önyargı	X		X			
		Farklı amaç için kullanma		X			X	

Katılımcılar ders öncesi ve sonrası görüşlerine dair beklentilerini derse katılma sebebi, önyargı ve farklı amaç için kullanma başlıkları altında açıklamışlardır.

Yapılan görüşmede dört katılımcı derse katılma sebeplerini bilgilerini güncelleme, eksiklerini tamamlama, yöneticilik görevinden dolayı dersten uzak kaldığı dönemleri telafi etme gibi nedenlerle derse başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K2, KAÇD dersinin beklentilerini karşıladığını belirtmektedir. Katılımcılardan K4, derse katılım sebebinde ders tamamlama belgesinin önemli olmadığını ve katılımının tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayı olan K5, mevcut alan bilgisi ile var olan durum arasındaki farka ilişkin kaygılı olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

K4: “...Biraz şeyden geri kalmamak için işlerden... sizin dersinize katılmışım ben o zaman. Uzunca derslerden uzak kalınca, yönetici olunca biraz insanın kendisini geliştirmesi gerekiyor... diye katılmışım ben...Eeee tabi şimdi, unuttuğumuz oluyor, eksik bilgimiz oluyor, yanlış hatırladığımız oluyor, o sayede yeni bilgi ile kendinizi geliştiriyorsunuz....ben oraya katıldıysam zaten gönüllü , bir şeyler öğrenmeye gelmişim hani sınav geçme yok atıyorum...olsa da olur olmasa da olur...”

K5: “...Şimdi ben öğretmenlik yapmaya hazırlanıyorum, işte formasyonumu aldım, bölümümü o şekilde bitirdim. Ben kendi kendime dedim ki içimde böyle bir korku var... şimdi bakıyorum bir yandan böyle öğrenciler de var ama eğitim sistemimize bakıyorum bu çocuklar için bir okul yok hani bir program yok, diğer çocuklarla yaşıyorlar aynı sıkıntılar devam ediyor yani buna hiç mi bir çözüm yok, yani buna ne yapılabilir...yine ben böyle araştırırken Akadema’da bu dersi gördüm ve okuduğumda çok etkilendim dedim ki demek ki az da olsa bir çalışma varmış...”

K2: “...Evet beklentilerimi karşıladı, evet zaten benim yakın olduğum aldığım derslerden biriydi, bir genel tekrar gibi oldu, yani ben beklentilerimi karşıladım. Platform olarak

bakarsak, aldığım diğer dersleri de düşünüyorum, ben kendi alanımla ilgili 4 ders falan aldım oradan, evet tüm beklentilerimi karşıladı.”

İki katılımcı KAÇD dersine ilişkin önyargılarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K1, KAÇD dersi sonrasında deneyimli öğretmenlerin konu alanı bağlamındaki yeterliklerine ilişkin bakış açısının değiştiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra K1, KAÇD dersi bağlamında geri bildirim alamayacağı ve bu sebeple de forum etkileşim alanlarına katkıda bulunmaya ilişkin önyargısı olduğu ifade etmiştir. K1, özel eğitim alanı mezunu olduğu için içerik alanında kendisini yetkin olduğunu düşünürken ders sonrasında zorlandığını ve eksiklikleri olduğunu fark ettiğini belirtmektedir. Katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K1: “...Başka bir çerçeveden olayı görmek değiştiriyor. Mesela şimdi 30 yıllık öğretmen deyince, ya diyoruz bu adam emekli olacak neredeyse, yani BEP’ den ne anlar diyoruz, ama oraya girince böyle orada resmen her şeyi yazıyor.30 yıllık öğretmen her şeyi yazıyor gayet, her şeyi bilebiliyor. Hocam daha çok saha da öğreniliyor, siz de biliyorsunuz, biz öğrencilikte sadece teorik görüyoruz. Ben ilk yılımda çok afalladım mesela, yani dedim ki o kadar öğrendiğim bilgiler gitti yani, doğaçlama yapmak zorunda kalıyorum bazen, hatta ilk benim şeylerin sözü var, öğretmenlik ilk 5 yıl sonrasında öğrenilir diye, onlar da şimdi hak veriyorum. Farklı öğrenciler gördükçe, eğitim kalitesi, düzeyi değişiyor insanın.”

K1: “Evet hocam, şimdi geri dönüt almak isterim, ama geri dönüt de büyük ihtimal gelmez diye...diğer öğretmenler de aynı şekilde geri dönmezlerse nasıl cevap verecekler...o yüzden de yazmadım.”

“K1: Dersleri almadan önce Akadema’ya sadece araştırma yapmak için girmiştim. G. hocam paylaşmıştı, merak ettim ben de o paylaşınca bi gireyim bakayım dedim. Bizim dersleri görünce, ilgilendiren yerleri, BEP öğretimi şudur, budur, zaten bunlar bildiğim şeyler ama içeriğine girip bi bakayım, içeriye girdim kaydoldum ama tamamen farklı bir şeyle karşılaştım, ben bu kadar zorlayıcı olacağını beklemiyordum. Benim de çok eksikim varmış onu da orada gördüm. Benim açımdan o baya iyi oldu, tekrardan BEP dosyalarımı baktım, zihin engelliler öğretime baktım, beni biraz daha gazladı diyebilirim derse girince. Girmeden önce biraz daha basit görüyordum, ne kadar olabilir ki uzaktan! Böyle bir ön yargım vardı ama dersten sonra dediğim gibi baya... Eksikim varmış bu konuda.”

Katılımcılardan K3 ise KAÇD dersinin sağlayacağı katkı ve motivasyon düzeyine ilişkin önyargısı olduğunu belirtmiş ve şu şekilde ifade etmiştir:

K3: “Bana bu kadar katkı sağlayacağını düşünmedim açıkçası, bu kadar içine gireceğimi düşünmedim ama başlayınca izlemeye, kendimi motive ettim, güzeldi yani anladım.”

Katılımcılardan ikisi KAÇD derslerinin amacı dışında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K2, Akadema üzerindeki diğer KAÇD derslerinin de öğrenme amaçlı değil, öğretme amaçlı örnek alınabileceği için üniversite öğrencilerine tavsiye ettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan K5 ise, günlük yaşamında bir çocuğun KAÇD dersini izleterek yetersizliği olan arkadaşlarına karşı bilgilendirmek için kullandığını ifade etmiştir.

K2 “...Mesela ders vermek isteyen üniversite öğrencileri, bu platformdan izle ki nasıl öğreteceğini bir çocuğa anla diye örnek gösteriyorum... Farklı amaçla sadece öğrenme amaçlı değil, öğretme amaçlı... Bak bu platformu izle... Öğretmek ders vermek için...”

K5 “...Sınıfında 2 arkadaşı vardı, birisi bedensel engelli biri zihinsel engelli hafif düzeyde anlama sıkıntısı olan bir çocuktü. Şimdi baktım o kadar sert tepki ile yaklaşıyorlar ki arkadaşlarına, aynı yaşta çocuk diyorsunuz ama çok sert tepki ile yaklaşıyorlar. İlk başta ben bunu çocuğa nasıl anlatacağımı bilemedim, çok uzun süre düşündüm... Ben Akadema programını izlerken başına oturturdum. Ben videolu ders görüyorum gördün mü dedim, benim derslerim hep böyle video dedim. Ona Akadema’daki bir videoyu izlettim. Ondan sonra dedi ki, teyze benim arkadaşımı anlatıyor bu dedi... Bir anda şaşırdı böyle...”

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, katılımcıların KAÇD dersi sonrasında beklentilerinin karşılandığı, derse tamamlama belgesine yönelik bir beklentileri olmadığı, mesleki gelişim için katıldıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bulgular katılımcıların meslektaşlarının bilgi ve yeterlilik düzeyi, sahip oldukları içerik alan bilgi düzeyi ve AUÖ’ de geri bildirim almaya ilişkin önyargıları olduğunu göstermektedir. Katılımcıların görüşleri KAÇD derslerinin sadece mesleki gelişimde öğrenme için değil farklı amaçlarla kullanılabileceğini göstermektedir.

4.5.7. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri

Katılımcıların almış oldukları KAÇD mesleki gelişim eğitiminin geliştirilmesine yönelik önerileri Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Katılımcıların KAÇD mesleki gelişim dersinin geliştirilmesine yönelik önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
Öneriler	KAÇD sistem	Sistem yapısı		X		X		X
		Arayüz		X		X		X
	Ders tasarımı	Ders süresi	X					
	Etkileşim	Forum		X		X	X	X
		Eşzamanlı ders		X	X		X	
		Geri bildirim				X		
		Sosyal medya araçları						X
	Dersin devamlılığı	Dersin devamlılığı			X	X	X	X

Katılımcılar, KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim dersinin geliştirilmesine yönelik dört öneride bulunmuşlardır. Bunlardan birincisi, KAÇD sistemi alt başlığında sistem yapısı ve arayüz ile ilgilidir. İkincisi ders tasarımıyla bağlantılı olarak ders süresiyle ilgili öneride bulunmuşlardır. Üçüncü öneri dersin etkileşim örüntüsünün artırılmasına ilişkin olarak forum, eşzamanlı ders, geri bildirim ve sosyal medya araçlarının eklenmesi yönünde olmuştur. Dördüncü öneri ise dersin devamlılığına yöneliktir.

Üç katılımcı mesleki gelişim derslerinde KAÇD sistem yapısının geliştirilmesine yönelik öneride bulunmuştur. Katılımcılardan K4, öğrenme etkinlikleri arasında geçiş yapılabilmesi için belirli bilgi ve yeterlilik düzeyine ulaşılması gerektiğini ve sistemin katılımcıların ilerlemesini bu çerçevede yönlendirmesinin çevrimiçi ÖMG için daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Diğer bir katılımcı K6 ise sistem içerisinde bir iç kontrol sağlanması ve etkinlik aşamaları arasında ön koşulların net bir şekilde çizilerek sistem tarafından katılımcıların yönlendirilmesinin ÖMG için daha uygun olabileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcı motivasyonunun devamlılığı için sistemsel etkinlik izleme raporu sağlanmasını önermektedir. Üçüncü katılımcı forum altına ilişkin görüş bildirmiş ve ana sayfada tüm gönderilerin takip edilebildiği, geçişlerin yapılabildiği bir arayüzün daha etkili olabileceğini belirtmiştir. Kullanıcıların ifadeleri şu şekildedir:

K4: “Şöyle olabilir mesela, Milli Eğitim’de hizmet içi uzaktan aldığımızda, konuyu bitirmeden diğer konuya izin vermiyor, belki o şekilde olabilir, öğrenmenin

gerçekleşebilmesi için... anlattığınız bir tarama testinde ya da ek sorularda orayı bitirmeden bir level atlatmıyor sizi, bizim Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içinde öyle, o şekilde... Böyle bir etkileşim yapılabilir bence diye düşünüyorum. Tam öğrenme olmadan öbür konuya geçirtmiyor çünkü...bunu yaparken de zaman kaybı değil de, tam öğrenme gerçekleşirse daha iyi olur diye düşünüyorum...öğrenme nerede eksik kaldıysa geriye dönüp o eksikliği tamamlayıp gelmesidir...”

K6 :“...Hani bizim hizmet içi eğitimlerde de var o, yüzde olarak tamamladı hani şu kadar tamamladınız, sistem geliştirilse, yeşil yansa mesela bittiği zaman tekrar geri dönmeler olmaz, bu iç kontrol yok. 4’e gelip tekrar 1’e geri dönebiliyorsunuz, o manada hani bitirdim, bitti sınava geçebilirsin... sonra ön koşullar daha net konulabilir. Şöyle ilginç bir durum oldu mesela bende, bir tanesinde o ön sınavı, ön bilgileri kontrolünü en son yaptım mesela, ona müsaade etmemesi lazım, örneğin...aradaki... öğrenci eğitim aldı da önce 60’dı sonra 80’e mi çıktı, sizin kendi adınıza bunu görmeniz için geliştirilebilir... Böyle sıralama, yeşile geçme durumu, örneğin benim, bilmiyorum size açık mı ama müze eğitimi diye bir eğitim var bizde mesela, hep uzaktan eğitim yapıyor, onda da böyle... videolar izledikçe yeşile dönüyor, % 56’dasınız, % 65’desiniz, şimdi sınava geçebilirsiniz gibi...hani böyle daha net yönergelerle daha da güzelleştirilebilir...”

Katılımcılardan K6, KAÇD mesleki gelişim dersi arayüzünün geliştirilmesine yönelik öneride bulunmuş ve şu şekilde ifade etmiştir:

K6 :“...Daha metodik olabilir...Daha az karmaşık herkesin çok rahat görebildiği...hani o zaman çok daha faydalı ve kolay olur Hocam öğrenci açısından. Sadece sunum için o işte sağda solda bulunması, videoların sırası, o çok daha göz alıcı, çok daha basit olabilir...”

Katılımcılardan birisi, mesleki gelişim amacıyla sunulan derste içeriğin sunulması için ayrılan dört haftalık zaman diliminin daha uzun olması yönünde öneride bulunmuştur.

K1: “Bence 4 haftadan biraz daha uzun olmalı, 1,5-2 aylık bir süreç olması lazım...Şimdi düşününce aynı dersi üniversitede yarım dönem alıyorduk, 14 hafta alıyorduk bazen aynı dersin devamı 28 haftaya çıkıyordu. Buradaki bilgiler oradakilerle kıyaslanınca aynı düzeyde kalıyor ama 4 haftalık bir süreç işte kısıtlayıcı oluyor biraz daha.”

Sunulan KAÇD dersi forum alanındaki etkileşimin arttırılmasına yönelik dört katılımcı öneride bulunmuştur. Görüş bildiren üç katılımcı da forum alanında özellikle öğrenen-öğrenen etkileşiminin düşük kalmasının nedenini geri bildirim zamanlaması ile ilişkilendirmektedirler. Bu sebeple arayüzde etkileşim örüntüsünün daha fazla görülebilir

kılınması ve görüş bildirme veya geri bildirimde bulunma süresinde zaman açısından planlamaya gidilmesini önermektedirler. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

K2: “...Daha işlevsel, daha herkesin bir birinin katılımını gördüğü platforma dönmesi belki orada işe yarayabilir. İşte onda da herkesin aynı zaman dilimini bulmak zor oluyor, hani zaten amacı insanların uygun zaman diliminde katılması, Akadema’nın bu amacı şey, canlı derslerden de çok bunaldık gibi geliyor, burada tekrarlanabilir olması, bir haftalık süre verilmesi, bunları çok etkili buluyorum ama sadece bahsettiğim şey, o platform kısmı var ya, oradaki düzenleme belki belirli bir saat içinde girilip bakılması veya öğreticinin ve katılımcıların biraz daha etkileşim halinde olabileceği bir soru ya da bir deneyim paylaşılacağı zaman herkesin aynı şeyde ilerlemesi, ayrı ayrı değil de...soru formunun altta yer alacak şekilde... o zaman ne bileyim sadece kendi yazdığım bir cevap değil de, diğerleri de bu konuda ne yazmış diye , ...takip edebileceğim bir platform düşündüm ben... Diğerlerinden de yararlanmak amaçlı, o yüzden belki zamanı bir hafta değil de ne bileyim, belki bir zaman aralığına 4-5 saate açılarak, böyle bir şey geldi aklıma... daha etkileşim olması için... ama bu da Akadema’nın şeyine biraz ters düşüyor, ondan da emin olamadım açıkçası.”

K5: “Bir tek toplu sohbet kısmında hani herkes istediği saatte girebildiği için bazıları bir gün önce, bir gün sonra, gece... Hani sabit bir saat olmadığı için orada konuşmaları arada bir kaçırma oldu hani belirli bir saatte olsaydı belki o olabilirdi ama onun dışında ben memnundum yani... Forumlar biraz daha geliştirilebilir.”

K6: “ama o forum kısmı daha böyle klasik manada bizim hissettiğimiz sosyal medya gibi daha çabuk dönüş yapıldığı, işte sizlerin mesela o noktada olumlu kısımları belirttiğiniz ya da katılıyorum dediğim kısımlar daha etkili bir şekilde kullanılabilir”

Üç katılımcı etkileşimin daha etkili olabilmesi için eşzamanlı ders önerisinde bulunmuşlardır. Katılımcıların ifadeleri şu şekildedir.

K2: “...yani tabi canlı ders oluşu daha etkili oluyor günümüzde, şimdi belki anlatıcıyı görmek daha etkili olabiliyor, orada belki biraz etkinleştirilebilir...”

K3: “harika olur... harika olurdu. Canlı ders, hani böyle soruların sorulabileceği, fikirlerin tartışılabilceği bir ortam olması güzel olurdu.”

K5: “...eğer böyle bir uygulama yapıyorsanız, böyle bir ders veriyorsanız yaklaşık 30-40-50 neyse öğrenci varsa bu grupta, her ünite sonunda atıyorum saat 12-1 arası herkesin katılımının zorunlu olduğu bir canlı konferans yöntemiyle hani soru-cevap, işte anlaşılmayan anlaşılan yer için olması daha da etkili olurdu diye düşünüyorum... hani her ünite sonunda

belirli günde belirli saatte kısıtlamalı hocayla katılımcıların birlikte olduğu görüşme tartışma olması, bence olsa çok daha iyi olur.”

Bir katılımcı geribildirime yönelik öneride bulunmuş ve şu şekilde ifade etmiştir.

K4: “...Normal bir sınıftan da eksikliği bire bir soru sorma eksikliği yoksa diğerleri sınıf ortamı ile aynı... O an kafanıza takıldığını, hani canlı dersin dışındaki tek sıkıntı o.. kafanıza takıldı o an soramıyorsunuz, belki o, belki chat eklenebilir..şu an bizim yaptığımız uzaktan eğitimde gibi, chat kısmı açıyoruz çocuklara, o an da direk soru gelebiliyor. Belki bu eklenebilir ama bu sizin için ne kadar uygun olur bilmiyorum... Ya da hani... sorular biriktirilir haftalık olarak size gönderilir, siz mail üzerinden ya da platform üzerinden cevaplanabilir diye düşünüyorum.”

Sosyal medya araçlarının eklenmesine yönelik bir katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcı sosyal medya araçları ile anlık geri bildirim alınabilmesi, tek bir arayüzden tüm katılımcı görüşlerine ulaşabilme ve öğrenme topluluğu oluşturabilmesi açısından öneride bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, katılımcı KAÇD öğrenme ortamını sunulan öğrenme içerikleriyle öğrenmesini tamamlayıp çıktığı bir yer olarak gördüğünü ve etkileşim amaçlı kullanmadığını belirtmektedir. Katılımcının ifadesi şu şekildedir:

K6 :“...sosyal medya gibi daha çabuk dönüş yapıldığı, işte sizlerin mesela o noktada olumlu kısımları belirttiğiniz ya da katılmıyorum dediğim kısımlar daha etkili bir şekilde kullanılabilir yani... O eğitim süresini kapsayan bir grup dediğiniz bir şey olabilir, WhatsApp tarzı değil de, yazılanların korunduğu işte, bilmiyorum ben şu an Facebook kullanmıyorum ama hani Facebook grubu gibi bir grup olur, yazılanlar o 20 gün boyunca ya da 30 gün boyunca herkesin görebildiği, geriye dönebildiği... Düşünülebilir farklı bir şey de katar, iletişime açmış oluruz, bir nevi insanlar belki oradan arkadaşlıklar da kazanmış olur eğitim açısından, yeni bağlar kurulur. Mantıklı olabilir, daha faydalı olabilir... Çünkü bizim kullandığımız yere Hocam, orası ayrı bir yer ya, sanki girdim videoyu izledim, yani işimi gördüm çıktım gibi oluyor...”

Dersin devamlılığına yönelik dört katılımcı görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcı sunulan KAÇD dersinin yüz yüze verilmesinin daha etkili olabileceğini ifade ederken, diğer üç katılımcı KAÇD aracılığı ile sunulan BEP Geliştirme dersinin yaygınlaştırılması ve seviyelendirilerek planlanması yönünde görüş bildirmişlerdir. K/BYE görevli öğretmenlerin bilgi ihtiyacı ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle BEP geliştirme konusunun önem arz ettiğini ve bu sebeple MEB bünyesinde bu tür bir dersin sunulmasını önermişlerdir.

K3 : "...Hani bu eğitim yüz yüze bu şekilde olsaydı, çok daha etkili olurdu tabiki."

K5 : "...Bu gelişimin bütün okullarda öğretmenlerle beraber velilere de öğrencilere de belli aralıklarla gösterilmeli, dediğiniz gibi çocuklar da bilmiyor çünkü. Ben kendi yeğenimden işte pay biçtim, bilmiyor. Biraz daha bu şekilde seviyelendirilip geliştirilirse hani öğretmenlere verilirken imkan tabi ne kadar olur, öyle bir sistem nasıl olur onu bilemiyorum ama oturup da onlara da böyle bir eğitim verilebilirse çok şey değişir diye düşünüyorum.

K6: "...Bu eğitim yöntemi gayet güzel, yaygınlaştırılabilir, yaygınlaştırılmalıdır da Hocam... Bu yöntem tutar yani... geliştirilebilir, yaygınlaştırılabilir."

K4: "...Özel eğitim okulundan mezun oluyor öğretmenimiz ya da kurslarla geçiş yapıyoruz... gerçekten bir bilgi eksikliği kalıyor, ne kadar öğrenciler alanda çalışmadığı sürece bilgi biraz daha eksik kalıyor, bunun bence diye düşünüyorum, açık öğretimle bakanlık arasında bir ilişki kurulup bunun en azından bilgi tazeliği olsun diye, tekrar öğretmene, özel eğitim öğretmenine biz de sıkıntı çok fazla değil ama sınıf öğretmeni arkadaşlarımız, her sınıfta bir tane şey var, kaynaştırma öğrencisi... BEP konusu... Bunu öğretmemiz gerekiyor el birliğiyle... Dediğim gibi özellikle sınıf öğretmenleri... yaygınlaşması gerekir diye düşünüyorum."

Özetle, katılımcıların görüşlerine dayalı bulgular, katılımcıların KAÇD dersine ilişkin önerilerinin forum, eşzamanlı ders, geri bildirim ve sosyal medya araçlarının etkileşimi arttırması yönünde düzenlenmesi veya eklenmesi yönündedir. Bunun yanı sıra, bulgular katılımcı önerilerinin sistem yapısının önkoşullar çerçevesinde katılımcıları yönlendirmesi, arayüzün geliştirilmesi, ders süresinin uzatılması ve dersin devamlılığının sağlanmasına yönelik olduğunu göstermektedir.

KAÇD sistemi alt başlığında, sistem yapısı ve arayüz ile ilgilidir. İkinci olarak ders tasarımıyla bağlantılı olarak ders süresiyle ilgili öneride bulunmuşlardır. Üçüncü öneri dersin etkileşim örüntüsünün arttırılmasına ilişkin olarak forum, eşzamanlı ders, geri bildirim ve sosyal medya araçlarının eklenmesi yönünde olmuştur. Dördüncü öneri ise dersin devamlılığına yöneliktir.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları ile ulaşılan sonuç ve tartışmaya yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desende tasarlanmış olan bu çalışmanın temel amacı kaynaştırma bütünleştirme eğitiminde görevli ilkokul öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerinde KAÇD platformunun (Akadema) kullanılabilirliğini incelemektir. Bu amaçla, ilk olarak ilkokulda görevli K/BYE veren öğretmenlerin, KAÇD aracılığıyla sunulacak bir mesleki gelişim eğitimine dair ihtiyaçları belirlenmiştir. İhtiyaçlar doğrultusunda oluşturulan KAÇD dersi bağlamında, platformun mesleki gelişim eğitiminde kullanılabilirliği ortaya konulmuştur. Buna ilaveten, katılımcıların konu alanına yönelik öğrenmelerinin gerçekleşip gerçekleşmediği incelenmiş, KAÇD platformunun kullanılabilirliği ve ders sürecine ilişkin katılımcıların görüşleri belirlenmiştir.

Bu bölümde belirtilen amaca ulaşabilmek için yanıt aranan beş araştırma sorusuna yönelik ulaşılan araştırma sonuçlarına sırasıyla yer verilmiştir.

5.1.1. KAÇD ile sunulacak mesleki gelişim eğitimine yönelik öğretmen ihtiyaçları

Birinci araştırma sorusu kapsamında K/BYE’de görevli ilkokul öğretmenlerin MG hedefleyen KAÇD eğitiminin tasarlanabilmesi amacı ile ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizi sonrasında K/BYE’de görevli öğretmenlerin aşağıda belirtilen mesleki gelişim ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır.

K/BYE yönelik sonuçlar

- Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim döneminde özel eğitim ya da K/BYE dersi almamışlardır. Bu sebeple, öğretmenlerin büyük bir bölümü bu konu alanına ilişkin bilgi ve becerilerde kendilerini yetersiz hissetmektedirler.
- Öğretmenlerin daha önce katıldıkları MG eğitimlerin sürelerinin kısa, konu alanının dar ve sunulan içeriğin genel olması bakımından ihtiyaçlarını karşılamada yetersizdir.
- K/BYE yönelik MG tüm düzeylerdeki öğretmenleri kapsamalıdır.
- K/BYE görev yapan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin yetersizlik türleri çeşitlilik göstermekle birlikte, sırasıyla en çok öğrenme güçlüğü, hafif

düzeyde zihinsel yetersizlik ve DEHB'dir. Ancak öğretmenler tüm yetersizlik türlerine ilişkin bilgi ihtiyacı duymaktadırlar. Dolayısıyla, öğretmenlere verilecek MG mümkünse tüm yetersizlik türlerini referans almalıdır.

- Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin eğitimine ilişkin 16 farklı ancak K/BYE'de en temel konu alanında bilgi ve beceriye ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmenlerin birinci öncelikli ihtiyaç duydukları konu alanı BEP geliştirmedir. Bu sebeple, KAÇD MG eğitiminin içeriği BEP geliştirme olarak düzenlenmiştir.

KAÇD'e yönelik sonuçlar

- KAÇD deneyimi olan öğretmen sayısı oldukça sınırlıdır. Deneyimi olduğunu belirten öğretmenlerin AUÖ ve KAÇD kavramlarını bir birinin eş anlamlı olarak düşünmüş olabileceği tahmin edilmektedir. Katılımcı beklentilerine daha iyi cevap verebilmesi için, KAÇD'lerin özelliklerine ilişkin farkındalık çalışması gereklidir.
- Katılımcı öğretmenler AUÖ yoluyla sunulacak bir MG takip edebilecek yeterli donanım ve beceriye sahiptir. Ancak yine de % 10'a yakın öğretmen grubu desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin çoğunluğu çeşitli sosyal medya araçlarını kullanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin % 15'inin hiçbir sosyal medya aracı kullanmaması, KAÇD'lerde etkileşim boyutunda bazı katılımcılar için sınırlılık oluşturabilir. Bu noktada, öğretmen MG hedefleyen KAÇD'lerin daha geleneksel, basit, anlaşılır, güvenilir, tutarlı ortamlar şeklinde içerik ve etkileşimin tek bir platform üzerinde tasarlanmasını gerektirmektedir.
- AUÖ boyutuna ilişkin ulaşılan sonuçlar öğretmenlerin MG'de gKAÇD türünün uygun olduğunu göstermektedir.
- Araştırmanın birinci aşaması sonuçları doğrultusunda, ilkokulda görev yapmakta olan K/BYE veren öğretmenlere gKAÇD türünde tasarlanmasına ve konu alanının BEP geliştirme üzerine olmasına karar verilmiştir.

5.1.2. Ders tamamlama ve katılımcılara ilişkin genel sonuçlar

- “BEP Geliştirme” KAÇD dersi 340 katılımcı ile tamamlamış ve 53 katılımcı (% 6.4) ders tamamlama belgesi almaya hak kazanmıştır. Nicel araştırma boyutunun örneklemine gönüllülük esasına dayalı olarak 47 katılımcı oluşturmuştur.
- KAÇD dersine kayıt olan ve süreci takip eden katılımcılar, K/BYE’de görevli sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehberlik öğretmeni, okul yöneticisi olması bakımından çeşitliliği sağlamıştır. Bunun yanı sıra, aday öğretmenler, araştırma görevlileri ve özel gereksinimli çocuğu olan aile bireylerinin de katılımı olmuştur.
- Dersi tamamlayan kadın katılımcıların oranı daha fazladır (% 70.21).
- Katılımcıların yaşları ilerledikçe, KAÇD dersine katılım oranı azalmaktadır.
- Mesleki deneyim yılı arttıkça KAÇD dersine katılım oranı azalmaktadır.
- Meslek grubu açısından bakıldığında en çok katılım sağlayan üniversitelerin eğitim fakültesinde öğrenimine devam eden öğrenciler ile mezun olup henüz göreve başlamamış aday öğretmenler oluşturmaktadır (% 31.91). En düşük katılımı okul yöneticileri göstermiştir (% 6.38).

5.1.3. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD kullanılabilirliği

İkinci araştırma sorusu kapsamında, KAÇD platformu (Akadema) üzerinde oluşturulan “BEP Geliştirme” dersi bağlamında katılımcıların (kullanıcıların) platformu kullanım deneyimleri incelenmiştir. Bu bölümde katılımcı olan öğretmenlerin platform üzerindeki deneyimleri aktarıldığı için “kullanıcı” olarak adlandırılmışlardır ve T-CSUQ-SV anketi maddeleri bağlamında açıklama yapılmıştır. Bu doğrultuda, ömgKAÇD’in “kullanılabilirliği” ne ilişkin ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Kullanıcıların KAÇD platformuna yönelik genel memnuniyet düzeyleri oldukça yüksektir ve platformu tatmin edici bulmaktadırlar.
- Kullanıcılar KAÇD platformunu oldukça yararlı bulmuşlardır. Bu noktada, platformla ilk karşılaştıklarında kullanmayı kolaylıkla öğrenebilmişlerdir. Daha sonra platformu rahatça kullanabilmiş, eylemleri etkin bir şekilde gerçekleştirebilmiş, kısa sürede üretken olabilmışlerdir. Buna ilaveten, platformun kullanımını basit bulmaktadırlar.

- Kullanıcılar platformun bilgi kalitesinden oldukça memnundurlar. Bu bağlamda, kullanıcılar için platform üzerindeki bilgiler açık ve nettir. Platformda verilen bilgiler kullanıcılar tarafından kolayca anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, kullanıcılar platformda verilen hata mesajlarını açık ve sorunların çözümünde yardımcı olarak düşünmektedirler.
- Kullanıcılar KAÇD platformunun arayüz kalitesinden oldukça memnundurlar. Buna ilişkin olarak, kullanıcılar arayüzü beğenmiştir ve kullanmak hoşlarına gitmektedir. Bunun yanı sıra, platform kullanıcıların beklediği tüm işlevlere sahip ve yeterlidir.

Öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulan “BEP Geliştirme” KAÇD dersinin yayımlandığı Akadema KAÇD platformunun ÖMG sunmada kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.4. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD dersi ve ortamı

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, ömgKAÇD dersi ve öğrenme ortamına ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların içerikle etkileşimleri değerlendirilmiş ve ömgKAÇD’in bu noktada kullanımının kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasındaki “kullanılabilirlik” anketi sonuçlarına ek olarak katılımcıların konular arasında geçişte, videoları ve PDF dosyalarını açmakta, içeriği takip etmekte zorlanmamışlardır. Buna ilaveten, forum alanını kullanmakta problem yaşamamışlardır. Bu sonuç, dersin kullanılabilirliğini ölçen anket ile aynı doğrultudadır.
- Video, metin, görüntü, renk ve ses kalitesine ilişkin katılımcılar olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, dersin içerik tasarımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır.
- ömgKÇAD’in MG açısından işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, ders konu içeriği katılımcıların mesleki bilgilerine ve sınıf içi uygulamalarına katkı sağlamıştır. Buna ilaveten, forum alanı tartışmaları katılımcıların mesleki bilgilerini desteklemiştir.
- Katılımcılar dersin devamında yer almak istemektedirler.

- Öğretmenlerin BEP geliştirmelerine destek olmayı hedefleyen ömgKAÇD mesleki gelişim eğitimi, öğretmenlerin bu konuya dair bilgi ve becerilerini ilerletmelerini sağlamıştır. Böylelikle, KAÇD'nin ÖMG'yi desteklemede uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcılardan, hizmet içi eğitimlerin geleneksel olarak yüz yüze verilmesi ile Akadema gibi KAÇD sunan platformlarda verilmesinin kıyaslanması istenildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar, KAÇD aracılığı hizmet içi eğitimlerin verilmesini “esneklik” ve “açıklık” özelliklerinden dolayı fayda sağlamışlardır. KAÇD esnekliğe yönelik olarak katılımcılara zaman tasarrufu, kolay ve rahat erişim sağlamış ve kısa zamanda daha fazla bilgiye erişimi mümkün kılmıştır.
- Katılımcıların AUÖ ve KAÇD'lere yönelik ön yargıları bulunmaktadır. AUÖ yöntemlerinin yüz yüze yapılan MG etkinliklerinin özellikle etkileşim boyutunda önüne geçemeyeceğini belirtmektedirler.
- Katılımcılar ömgKAÇD'e eleştiriyi “etkileşim” bağlamında getirmektedirler. ömgKAÇD'de etkileşimin yetersiz olduğunu açıklamaktadırlar. Diğer bir eleştiriyi ise ders tamamlama belgelerinin tesliminde planlamanın yetersiz olmasına getirmektedirler.

5.1.5. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme düzeyleri

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitiminin katılımcıların pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların ders öncesi ve sonrası bilgi düzeyleri karşılaştırılmış ve KAÇD aracılığı ile sunulan MG eğitiminin öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcıların başlangıç ve doğrusal olarak öğrenmelerindeki değişimlere ilişkin olarak ise öğretmenlerin ders öncesindeki bilgi düzeylerinin, ders ve içerik bağlamındaki etkinlikleri gerçekleştirdikten hemen sonra arttığı ve öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.
- Araştırma kapsamında sunulan “BEP Geliştirme” dersinin katılımcıların öğrenmesi üzerinde oldukça geniş bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

- Etkinliklerin yapılmasının ardından yapılan değerlendirme sonuçları ile belirli bir zaman geçtikten sonra yapılan değerlendirme sonuçları arasında çok küçük düzeyde düşme eğilimi gerçekleşmiştir. Bu öğrenme sürecinde beklenen bir durumdur. Diğer bir deyişle öğrenilen bilginin bir kısmının unutulması öğretim sürecinin doğasında bulunmaktadır. Aradaki farkın çok düşük olması, KAÇD dersinde edinilen bilginin kalıcı olduğunu göstermektedir.
- Katılımcıların platform üzerindeki öğrenme davranışları, öğrenmede bireysel farklılıklar ve farklılaşan tercihler ile mesleki gelişim hedeflerini tamamlayabildiklerini göstermektedir. Katılımcılar ders için öngörülen iş yükünün çok altındaki süre ve gezinme ile öğrenmelerini başarıyla tamamlamışlardır. Bu da katılımcıların ihtiyaçları ve istekleri doğrultusunda kendi öğrenme rotalarını oluşturduğunu göstermektedir.

Özetle, KAÇD aracılığı ile sunulan MG eğitimi katılımcıların öğrenmelerine oldukça yüksek düzeyde etki sağladığı, öğrenmenin gerçekleştiği ve bunun yanı sıra, öğrenmede kalıcılığın korunduğu ve katılımcıların öğrenmelerini bireyselleştirebildiği sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme deneyimleri

Beşinci araştırma sorusu kapsamında, katılımcıların KAÇD ders sürecindeki öğrenme deneyimlerinin nasıl olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

KAÇD Platformu & Kullanılabilirliğe yönelik sonuçlar

- “BEP Geliştirme” dersinin sunulduğu KAÇD platformunun (Akadema) ÖMG eğitimlerinde işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır.
- Katılımcılar, etkinlikler ve adımlar arasında önkoşulların daha net bir biçimde belirlenerek, sistemsal bir yönlendirmenin sağlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar.
- Katılımcılar genellikle sistem yapısı, arayüz ve erişilebilirlik ile ilgili olumlu görüş belirtmelerine rağmen, öğrenme niteliğinin ve katılımcıların motivasyon düzeyinin daha da artırılabilmesi için KAÇD platformunun arayüzünün kullanılabilirliğinin ele alınması gerekmektedir.

- Kullanılabilirlik ile içeriği karşılaştıran katılımcılar, platformun içeriği ön plana çıkarttığını belirtmektedirler. Bu noktada özellikle arayüzün geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.
- Kullanılabilirliğe ilişkin sorun yaşayan katılımcılar, desteğe ihtiyaç duymadan kendileri sorunlarını çözebilmişlerdir. Ancak, sisteme ilk kayıt olurken destek almaya ihtiyaç duyulabilmektedir.

Derse yönelik sonuçlar

- “BEP Geliştirme” KAÇD dersine yönelik öğretmen memnuniyet düzeyi yüksektir. Bununla birlikte, dersin içerik kapsamı, dersin sunuş biçimi, kullanılan medya türleri ve ölçme değerlendirme yöntemi uygun bulunmuştur.
- İçeriğe ilişkin bilgilerin güncel olması, örneklerin sunulması, bütünü oluşturan parçaların bir biri ile ilişkilendirilerek aşamalandırılması, aynı meslek grubu içerisinde geniş öğrenen çeşitliğine hitap etmesi katılımcılara katkı sağlamıştır.
- İçeriğin zorluğu mezun olunan alan ve mesleki deneyime göre farklılaşmaktadır. Özel eğitim alanı mezunu ve deneyimi olan katılımcı ile okul müdürü olan ve mesleki deneyimi fazla olan katılımcı içeriği zor bulurken, mesleğin ilk yıllarında olan katılımcı dersi daha kolay bulmuştur.
- Dersin içerik kapsamına yönelik olarak katılımcıların bilgi düzeyi ve ihtiyaçlarının farklılaştığı ve “yeni başlayanlar, orta seviye, ileri seviye” olmak üzere bütünsel yapılandırılması ve bu noktada ilk seviye bilgi düzeyinin artırılmasına yönelik son seviye uygulamaya yönelik olması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Ders süresinin daha uzun olması ve hatta aşamalandırılarak sunulmasının daha fazla katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, forum alanı etkileşim düzeyinin düşük olduğu ve öğrenme üzerinde çok büyük katkısı olmadığı ortaya çıkmıştır.
- Katılımcılar akademik olmayan bir anlatım dilini tercih etmektedirler.
- Beş-on dakika arasında değişen videoların süresi uygun bulunmuştur. Bunun yanı sıra, videoda öğreticinin görüntüsü ile birlikte slayt sunumu katılımcılar tarafından tercih edilmektedir. Katılımcılar videoların metin ile desteklenmesini

beklemektedirler. Videoların sonunda bir dakikayı geçmeyen özetlerin kullanılması katılımcıların konuyu özümsemesini sağlamıştır.

- Belirli bilgi birikimi olan katılımcılar video izlemek yerine metinleri tercih etmektedirler. Bireysel farklılıklara cevap verebilmek için öğrenme malzemelerinin çeşitlendirilmesi önemlidir.
- ÖMG’de akademik makalelerin özet şeklinde kısaltılarak verilmesinden katılımcılar fayda sağlamıştır.
- Ön yargılar, alışkanlıklar, etkileşimdeki zaman aralığının forum bölümünün kullanımını sınırlandırmıştır.
- Öğretmenler, forum alanı içeriğine yönelik olarak kendilerinin daha çok görüş ve deneyimini ortaya çıkartmaya teşvik eden etkinliklerden fayda sağlamışlardır.
- Ders süresince aday öğretmen, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehberlik öğretmeni, okul yöneticisi, akademisyen, özel gereksinimli öğrenen velisi, yurt dışından katılan bir öğretmen gibi aynı amaç için farklı bireylerin bir arada olması deneyim çeşitliliğini sağlamıştır. Ancak etkileşimin artırılması için planlamalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- Değerlendirme sürecine ilişkin olarak “ön-bilgileri değerlendirme testi – modül sonunda konu testi – bitirme testi” uygulanmasının katılımcıların gelişimlerini ve eksikliklerin takip edilmesine fayda sağladığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların Öğrenmesine Yönelik Sonuçlar

- “BEP” KAÇD dersinin katılımcıların içerik bilgisini öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olmuştur, mesleki deneyimine bakmaksızın farkındalık düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır.
- Katılımcılar MG açısından genel olarak KAÇD dersinden fayda sağlamışlardır. Bir katılımcı yüz yüze aldığı bir eğitim ile kıyaslamıştır. Yüz yüze eğitimin kalabalık bir ortamda, düzensiz yapılanmasından dolayı verim alamadığını belirtmiş ve KAÇD öğrenme etkinliklerinde öz-yönetim yapabilmesi bakımından KAÇD dersinden daha fazla fayda sağladığını açıklamıştır.

- Katılımcılar öğrenme deneyimlerini düzenleyebilmelerine ilişkin olarak KAÇD derslerinin zamanda esneklik sağlaması ve öz-yönetim sağlayabilmesi bakımından etkili ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir.
 - Katılımcılar almış oldukları eğitim sonundaki öğrenmelerini BEP planlarına, sınıflarındaki öğrencilerine, yöneticinin BEP toplantılarına, rapor hazırlama süreçlerine aktarabilmişlerdir.
- Özetle, KAÇD dersinin katılımcıların MG’de anlamlı bir öğrenme sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Etkileşime Yönelik Sonuçlar

- ömgKAÇD dersi süresince yeterli öğrenen-öğrenen etkileşimi ortaya çıkmamıştır. Öğrenen-öğrenen etkileşiminin yeterli olmaması katılımcıların görüş bildirme ve paylaşmadaki kültürel yatkınlıklarının olmaması ve önyargılarının olması ile açıklanabilir. Bunun yanı sıra, KAÇD dersinin doğası gereği zamanda esneklik sağlamasından dolayı, katılımcıların farklı zamanlarda forum alanında geri bildirim almaları ve anlık geri bildirim olmaması ile ilişkilendirilmektedir.
- Katılımcıların öğrenen-öğretici katılımına ilişkin görüşlerinin olumlu olmasına rağmen öğretici ile daha fazla etkileşime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, bir katılımcının öğretici ile etkileşimde daha bireysel olan elektronik postayı tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Öğreticinin forum alanında geri bildirimde bulunması ya da maillere karşılık vermesini beklemediklerini ve bu duruma katılımcıların şaşırdıkları ve memnun oldukları anlaşılmıştır.

Katılımcıların Motivasyonuna Yönelik Sonuçlar

- Katılımcıların derste yer alma nedenlerinin bilgilerini güncelleme, eksiklikleri tamamlama, yöneticilik görevinden dolayı derslerden uzak kalınan dönemi telafi etme olduğu sonucuna varılmıştır.
- Katılımcılar KAÇD dersi kapsamında olumlu öğrenme deneyimlerinin motivasyonlarını yüksek tuttuğunu belirtmektedirler.
- Katılımcıların KAÇD dersine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri, içsel motivasyon düzeyleri ile ilişkilidir.
- Katılımcıların duygu durumlarını yansıtan bulgular ders sürecinde geri bildirim almaları ve dersin konu alanına duyulan ihtiyaç ile ilgilidir.

- Katılımcıların motivasyonlarında sistemin iç kontrol sağlayarak kendilerini yönlendirmede eksik kaldığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, etkinlik adımları arasında ön koşulların daha net olması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- KAÇD dersi sonrasında katılımcıların beklentilerinin karşılandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, genel olarak katılımcıların ders tamamlama belgesine yönelik bir beklentileri bulunmamaktadır. Derse mesleki gelişim amacıyla katılmışlardır.
- Ders öncesi katılımcıların MG'nin AUÖ'nün sunulmasının öğrenmelerini sağlayamacağına, ders süresince motive olamayacağı, öğrenemeyeceği ve forum alanında paylaşımda bulunmaya yönelik önyargıları bulunmaktadır.
- Ders öncesi katılımcıların meslektaşlarının bilgi ve yeterlilik düzeyi, sahip oldukları içerik alan bilgi düzeyi ve AUÖ'de geri bildirim almaya ilişkin önyargıları bulunmaktadır. Katılımcıların öz değerlendirme ve eleştirel düşünerek bakış açılarını değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Katılımcılar, KAÇD dersini sadece mesleki gelişimde öğrenme için değil farklı amaçlarla kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların Önerileri

- KAÇD dersine ilişkin etkileşim örüntüsü ve araçların arttırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Bu bağlamda katılımcılar, forum, eşzamanlı ders, geri bildirim, sosyal medya araçlarının etkileşimi arttırması yönünde düzenlenmesi veya eklenmesini önermektedirler.
- Katılımcılar, KAÇD platformunun, sistemsel olarak önkoşullar çerçevesinde katılımcıları yönlendirmesine ihtiyaç duymaktadırlar.
- Katılımcılar, sistem boyutunda tam öğrenme modeline yönelik düzenlemeye gidilmesini önermektedirler. Katılımcılar, mesleki açıdan içeriğin eksiksiz öğrenilmesinin önemine vurgu yapmakta ve modüller arasında geçiş yapabilmeleri için sistemsel bir kontrol ve yeterlilik düzeyine göre geçiş sağlanması gerektiğini belirtmektedirler.
- Katılımcılar, arayüzün geliştirilmesi ve bireysel öğrenme takibi yapabilecekleri grafiklerle desteklenmesini önermektedirler.
- Forum alanının kullanılabilirlik açısından işlevsel olmadığını ve bu konuda iyileştirme yapılmasını önermektedirler.

- Eş zamanlı derslerin planlanarak etkileşimin artırılması önerilmektedir.
- Ders süresinin uzatılması ya da bütünleşik dersler şeklinde KAÇD setleri oluşturulmasını önermektedirler.
- Katılımcılar dersin devamında yer almak istemektedirler.

Katılımcıların KAÇD ders sürecindeki öğrenme deneyimlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar, ÖMG’de Akadema KAÇD platformun kullanılabilirlik açısından farklılaştırılmasını gerektirmektedir. Sonuçlar, KAÇD kapsamında öğrenme anlamlı bir şekilde gerçekleşmiş olsa bile, öğretmen olan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu fark etmekte ve bu noktada sistemsal bir yönlendirme ve arayüzde buna dönük görsel bir iyileştirme beklemektedirler. ÖMG için planlanan KAÇD’lerin hem sistemsal olarak hem de etkinliklerin tasarımıyla öz-yönelimli becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

5.2.Tartışma

Bu bölümde, nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulgular bütünleştirilerek özetlenmiş ve bu konuda daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırmalar kapsamında tartışılmıştır.

Genel amaca ulaşabilmek için yanıt aranan beş araştırma sorusuna yönelik bir önceki bölümde detaylı olarak açıklanan araştırma sonuçlarının özeti şu şekildedir:

- Birinci araştırma sorusu bulgularına göre, ilkokulda görevli kaynaştırma/bütünleştirme öğretmenlerinin KAÇD aracılığıyla sunulacak bir mesleki gelişim eğitimine dair ihtiyaçlarının BEP geliştirme olduğu ve bu dersin gKAÇD bağlamında tasarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- İkinci araştırma sorusu kapsamındaki bulgular, dersin sunulduğu KAÇD platformun (Akadema) ÖMG’ye yönelik olarak kullanılabilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Katılımcılar platformun kullanılabilirliğini yeterli bulmalarına rağmen, motivasyon ve öz-yönelimli öğrenmelerine destek olması bakımından sistemin geliştirilmesi yönünde geliştirilmesi için önerileri bulunmaktadır.
- Üçüncü araştırma sorusu bulguları, gKAÇD temelinde hazırlanan MG dersi ve öğrenme ortamına yönelik katılımcıların memnuniyetlerinin yüksek olduğunu

göstermektedir. Ancak, etkileşim boyutuna eleştiri getirilmektedir. Bu noktada, hem öğrenen-öğrenen etkinlikleri hem de platform düzeyinde etkileşimin geliştirilmesi için önerilerde bulunmaktadır.

- Dördüncü araştırma sorusu bulguları yüksek ders bırakma oranına rağmen, derse devam eden katılımcıların konu alanına yönelik öğrenmelerini gerçekleştirdiği, öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğu ve öğrenmenin aktarılabilirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Son olarak, katılımcılar KAÇD'in ÖMG'de daha etkili olabilmesi için "KAÇD sistem kullanılabilirliği", "ders tasarımı" , "etkileşim" ve "ders devamlılığına" yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

5.2.1. K/BYE görevli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve KAÇD türüne ilişkin eğilimleri

5.2.1.1. K/BYE görevli ilköğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları

Araştırmanın birinci aşamasında, K/BYE'de görevli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik elde edilen bulgular alanyazın ile aynı doğrultudadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim döneminde "özel eğitim" ya da "kaynaştırma/bütünleştirme" dersi almadıklarını göstermektedir. Öğretmenler, K/BYE uygulamalarında sorun yaşamakta ve kendilerini yetersiz hissetmektedirler. TALİS (2018) raporuna göre "özel eğitim" konu alanı Türkiye'de öğretmenlerin en çok mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlardan birisidir (Çetinkaya-Aydın, 2018, s. 52). Okul yöneticileri, nitelikli eğitim sağlamayı engelleyen faktörler arasında "özel eğitim" konusunda yetkin öğretmen eksikliği (% 36.8) olduğunu belirtmektedirler. Bu durum OECD ülkelerine göre (% 32.1) daha düşüktür (Sunar, 2018, s.32). Yıldırım (2016) öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin bütünüyle mesleki yeterlilik sağlamada ve özel gereksinimli öğrencilerin öğretiminde yetersiz kaldığını belirtmektedir. Rakap, Birkan ve Kalkan (2017) raporlarında belirtmiş oldukları öğretmen yetiştirme programları yetersizliği, öğretim üyesi sayısının sınırlılığı gibi özel eğitim alanına ilişkin problemler bulunduğunu belirtmektedirler. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu konu alanına ilişkin bilgi ve becerilerde kendini yetersiz bulduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazın ile aynı

doğrultudadır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010). Akcan ve İlgar (2016) ile Özyürek (2008) Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli sebeplerden dolayı öğretmen yeterliliklerini geliştirmede etkisiz kaldığını ve bu durumdan en çok etkilenen alanlardan birisinin de özel eğitim alanı olduğunu belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, özel eğitim öğretmeni ihtiyacını gidermek için, alan dışındaki öğretmenlerin kısa sertifika ya da eğitim programlarıyla özel eğitim alanı için yetiştirilmesinin nitelikli öğretmen konusunda hedeflenen noktaya gilememesi ile açıklamaktadır. Akcan ve İlgar (2016) K/BYE’deki öğretmen yeterliliklerine yönelik 452 sınıf öğretmeni ile yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin büyük bir kısmının (% 59.3) özel eğitim dersi almadıkları ve bu yönde kendilerini geliştirmek için bireysel okumalar yapmadıklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, konuya daha hakim olması beklenen Rehberlik Araştırma Merkezi ya da rehber öğretmenlerden destek alamadıkları sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde, Elçiçek ve Yaşar (2016, s.17-18) Türkiye’de ÖMG sınırlılıklar bulunduğunu açıklamaktadırlar.

Bu araştırma kapsamında elde edilen sonuçlara göre öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerinin eğitimine ilişkin K/BYE’de en temel olarak adlandırılabilir 16 farklı konu alanında bilgi ve beceriye ihtiyaç duymakta olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, Batu vd. (2018), 2006-2016 yılları arasında kapsayan derleme çalışmalarında, K/BYE’de görevli öğretmenlerin yaşadığı birçok sorunu olduğunu açıklamaktadırlar.

Bu araştırma bulguları kapsamında, öğretmenlerin birinci öncelikli ihtiyaç duydukları konu alanı BEP geliştirme konusu olduğu sonucuna varılmıştır. K/BYE’de görevli öğretmenlerin yaşadığı tüm sorunlar arasında BEP hazırlamayı ön plana çıkartan ve öncelikli kılan özelliği yasal zorunluluk (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018) olması ile ilişkilendirilebilir. Yasal bir gereklilik olmasına rağmen, BEP uygulamalarında farklılıklar bulunmaktadır (Yılmaz ve Batu, 2016). Alan (2019) BEP’lerin kalitesini geliştirdiği ölçek ile değerlendirmiş ve genel olarak Türkiye’deki BEP’lerin kalitesinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Öğretmen yetiştirme programları yetersizliği, eğitim üyesi sayısının sınırlılığı gibi özel eğitim alanına ilişkin problemler çözülmedikçe, K/BYE uygulamalarının ve çerçeve program niteliğindeki BEP’lerin etkili ve verimli bir şekilde hazırlanarak özel gereksinimli öğrenene katkı sağlaması mümkün gözükmemektedir (Rakap, Birkan ve Kalkan (2017). BEP geliştirmeye yönelik sorunları dile getiren birçok araştırma ile (Avcıoğlu, 2011; Öztürk ve Eratay, 2010, Söğüt ve Deniz,

2018; Şahin ve Gürler, 2018; Söğüt ve Deniz 2018; Tike ve Kargın, 2009) bu araştırmanın sonuçları paraleldir.

Araştırma sonuçları, K/BYE yönelik MG görev yapmakta olan tüm öğretmenleri, düzeyleri ve mesleki deneyim yılı farkı gözetiilmeden tüm öğretmenlerin kapsamı gerektiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Alan (2019) ile Öztürk ve Eratay (2010) sadece K/BYE veren öğretmenler değil aynı zamanda özel eğitim alanında çalışmakta olan öğretmenlerin de BEP'i içine alan MG eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Özcan ve Sarıca da (2021) K/BYE uygulamaları ve BEP geliştirmeye yönelik iyileştirme çalışmalarında tüm paydaşların yararlanabileceği şekilde planlanmasını belirtmektedirler. Ancak, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Ergül, Baydık ve Demir (2013) özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerinin aday öğretmenler, branş öğretmenleri ya da sertifikalı öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirtmektedirler. Alan (2019) daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin BEP kalite puanlarının deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ve öğrenci-öğretmenin ilk yılında hazırlanan BEP'lerin daha kaliteli olduğunu ancak zamanla BEP kalitelerinin düştüğünü belirtmektedir. Çetinkaya-Aydın (2018, s. 52) öğretmenlerin mesleki deneyim yılı ile MG eğitimlerine katılmaları arasında bir ilişki tespit edilmediğini belirtmektedir. Ancak, bu araştırma bulguları genç ve deneyim yılı daha az olan öğretmenlerin daha fazla derse katılımı olduğunu göstermektedir. Çetinkaya-Aydın (2018, s.80) raporda ayrıca beş yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin sayılarının fazla olduğu ve bu öğretmenlerin genellikle kırsal bölge ya da dezavantajlı okullarda olduklarını belirtmektedir. Bu da KAÇD dersi kapsamındaki katılımcıların demografik değişikliklerinin meslekte yeni olan genç öğretmenlerde yoğunlaşmasının nedenini açıklayabilmektedir.

Bulgular BEP geliştirmeye yönelik MG eğitiminin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak, Söğüt ve Deniz (2018) ile Yılmaz ve Batu (2016, s. 437) sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirmede güçlük yaşamasını, sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, görevli öğretmenlerin işbirliği içinde çalışmaması ile ilişkilendirmektedirler. Bu konuda gelişme kaydetmek için hem aileler hem de görevli öğretmenleri içine alan “modüler özel eğitim rehberlik programları”nın hazırlanmasını önermektedirler. Eroğlu ve Özbek (2020) Türkiye’de “etkili öğretmen” olarak seçilen öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve araştırmaya önem veren öğretmenler olduğunu belirtmektedirler. BEP geliştirmeye yönelik öğretmen tutumlarını inceleyen Tike ve

Kargın (2009) hizmet içi eğitim alıp almama ve daha önce hazırlama deneyimi olup olmadığına göre değiştiğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Batu vd., (2018) Öztürk, Ballıoğlu ve Şen (2014) öğretmen tutumlarının ele alınması gereken bir diğer konu olduğunu açıklamaktadırlar. Dolayısıyla, KAÇD hizmet içi öğretmen eğitimlerin olumsuz öğretmen tutumlarını değiştirmede rol oynayabileceği düşünülmektedir. Tekin (2020, s. 24) Türkiye’de ÖYGGM kapsamında planlanan ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin AUÖ yoluyla verilme eğiliminde artış olduğunu belirtmektedir. Bu noktada, 2014 yılında eğitimlerin % 4.5’i AUÖ yoluyla verilirken, 2018 yılına gelindiğinde bu oranın % 85.49’a ulaştığını belirtmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin AUÖ yoluyla verilecek MG eğitimlerine yatkınlıkları olduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra Tekin (2020) hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine dair öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği ilk üç konunun “ eğitimlerin yaygınlaştırılması farklı yöntemler kullanılması ve gönüllülük esasında dikkat edilmesi” olduğunu açıklamaktadır. Sunar (2018, s.33) okullara yapılacak yatırım harcamalarına yönelik öğretmenlerin belirttikleri ilk üç ihtiyaçtan birisinin “kaliteli mesleki gelişim sağlanması” (% 71.7) olduğunu ifade etmektedir. Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Yıldırım, 2016 farklılaşan hem öğretmenlik mesleği hem de özel eğitim alanı yeterlilik ve ihtiyaçları ne ölçüde karşılayabildiğinin sorgulanması gerektiğini belirtmekte ve mesleki gelişim eğitimlerinin planlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmen ihtiyaç analizi sonuçlarını özetlemek gerekirse, alanyazına paralel olarak öğretmenlerin özel eğitim, K/BYE ve özellikle BEP geliştirme konusunda bilgi ve becerilerini geliştirme ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu konuda mesleki gelişim eğitimlerinin düzenlenmesi gereklidir. Hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine dair öğretmenlerin en çok görüş bildirdiği ilk üç konuyu Tekin (2020) eğitimlerin yaygınlaştırılması, farklı yöntemler kullanılması ve gönüllülük esasında dikkat edilmesi olarak açıklamaktadır. Bu noktada, KAÇD’lerin Tekin’in belirttiği üç kriteri karşılamada potansiyeli olduğu düşünülebilir.

5.2.1.2. K/BYE görevli öğretmenlerin açık ve uzaktan öğrenme ve KAÇD türüne yönelik eğilimleri

Araştırma bulguları, KAÇD deneyimi olan öğretmen sayısının oldukça sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu sınırlılığın nedeni, dünya çapında yayınlanan KAÇD’lerde öğretmenlerin dil problemi olabileceği ve Türkiye’de ÖMG yönelik derslerin bulunmaması ile ilişkilendirilebilir. Sınırlı sayıdaki öğretmenin KAÇD’lere kişisel gelişim için katıldıkları ya da “uzaktan eğitim” ile “KAÇD” kavramlarını birbirinin yerine kullandıkları düşünülmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası AEK ve KAÇD uygulamaları konusunda öğretmenlerin farkındalıklarının arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

ömgKAÇD’lerin kullanımı hala yaygın değildir (Ji ve Cao, 2016, s. 2062; Taranto ve Arzarello, 2020, s. 843-844). Araştırmalar öğretmenlerin AUÖ yolu ile verilen hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir (Kocayiğit ve Uşun, 2020; Parmaksız ve Sıcak, 2015; Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş, 2014) ve bu durum demografik değişkenlere göre farklılaşmamakla birlikte sadece mesleki deneyime göre farklılaşmaktadır (Kocayiğit ve Uşun, 2020). Bu araştırma bulguları, katılımcıların yarısından fazlasının (% 62,9) mesleki eğitimi daha çok yüz yüze almayı tercih ettiklerini göstermektedir. KAÇD dersi sonunda yapılan anket sonuçları, öğretmenlerin başlangıçta AUÖ ve KAÇD’e dair ön yargıları olduğunu göstermekte ancak hem nicel hem de nitel bulgular KAÇD ders deneyimi ile öğretmenlerin tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya koymaktadır. Bu da, dönüşümsel öğrenme kuramı çerçevesinde öğretmenlerin bakış açılarının değişmesine bir örnek olarak gösterilebilir.

MG eğitimlerin AUÖ yoluyla verilmesinin avantajlarına ilişkin, Taşlıbeyaz, Karaman ve Göktaş (2014) öğretmenlere zaman, mekan açısından fırsat sunarken, içeriğe yönelik de ilgi uyandıran ve ulaşılabilir olduğunu belirtmektedirler. Araştırma kapsamındaki “BEP Geliştirme” KAÇD dersine Türkiye’nin farklı şehirlerinden katılım olmasının yanı sıra, yurt dışında bir öğretmen de katılmıştır. Kocayiğit ve Uşun (2020) öğretmenlerin özellikle dezavantajlı bireylerin eğitime erişiminin önemine vurgu yapmışlardır. Tekin (2020) Türkiye’de ÖYGGM kapsamında planlanan ve gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin AUÖ yoluyla verilme eğiliminde artış olduğunu belirtmekte ancak olumlu öğretmen görüşlerinin yanı sıra, olumsuz görüşte olan öğretmenlerde olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada, AUÖ “ekonomik olması, zaman, mekan, araç ve gereçten bağımsız olması, devam sorunu olmaması, tekrar edebilme,

eğitimcilerin uzman olması ve teknoloji kullanımı” özelliklerinin avantaj sağladığını” bildirirken buna karşılık ise AUÖ sınırlılığını “iletişim, etkileşim eksikliği, soru soramamak, kalıcılığın sınırlı olması, pasif alıcı rolünde olma, uygulamada karşılaşılan sorunlar” olarak açıklamaktadır. Bu dezavantajlara ek olarak, Parmaksız ve Sıcak (2015) bu eğitimlerden algıladıkları öğrenme kazanımlarının düşük olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla, AUÖ ortamlarında gerçekleştirilen MG eğitimlerinde öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği, bilginin kalıcılığı, uygulamada yaşanan sorunlar ve etkileşim yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma sonuçları, özellikle öğrenme boyutunda ömgKAÇD’in öğretmenlere katkı sağladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, Gürel, Tülüş, ve Göktala (2011) MG eğitimlerinin sürdürülebilir ve güncel olması için önlemler alınması gerekmektedir. “BEP Geliştirme KAÇD” dersi kapsamında katılımcılar, içerik bilgini güncel olması nedeniyle raporlarında kullanabilmişler ve dilediklerinde eğitim içeriğine tekrar ulaşabilmişlerdir.

Collins ve Liang (2015) yüksek nitelikli çevrimiçi bir mesleki gelişim eğitiminin dayanması gereken temel özellikleri belirlemişlerdir. Buna göre eğitimin kalitesini etkileyen temel faktörler “programı sağlayanlar, öğretim tasarımı, program katılımcıları ve içinde bulunan ortam”dır. Ortamın esnek ve kendi hızında öğrenmeyi mümkün kılması gerektiğini belirtmektedirler. İhtiyaç analizi bulguları sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimi eğitim almada daha çok geleneksel yöntemleri tercih etmeleri, değişen demografik özellikleri taşımaları, bilgi ve iletişim teknolojilerinde kullanım becerisi ya da donanım eksikliği (% 10) gibi faktörlerden dolayı dijital bölünmeye sebep olabileceği göz önüne alınarak mesleki gelişim eğitimi sunulacak KAÇD dersi gKAÇD olarak tasarlanmıştır. Diğer bir deyişle, MG hedeflendiği öğretmen bağlamı göz önüne alındığında, KAÇD’lerin daha geleneksel, basit, anlaşılır, güvenilir, tutarlı ortamlar şeklinde içerik ve etkileşimin tek bir platform üzerinde tasarlanmasını gerektirdiği sonucuna varılmıştır. Alanyazında çalışmalar öğretmenlerin teknoloji kabulünde daha yavaş ilerlediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yeni teknolojik araç gereçleri kullanmayı bilseler bile kendilerini bu konuda yetersiz ve eksik hissetmektedirler (Çakıroğlu, Güven ve Akkan, 2008). Öğretmenler “teknoloji-okuryazarlığı”na yönelik kendilerini yeterli hissetmemektedirler (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Bunun yanı sıra, araştırma bulguları öğretmenlerin % 15’i hiçbir sosyal medya aracı kullanmadığını göstermesi sebebiyle, KAÇD’lerde etkileşim boyutunda bazı katılımcılar için sınırlılık oluşturabileceği düşünülerek etkileşim aracı olarak eklenmemiştir. Bağlantıcı yaklaşımı

temel alan KAÇD tasarımı bu sebeple uygun görülmemiştir. Tonbuloğlu ve İşman (2014) öğretmenlerin büyük bir kısmının sosyal ağları eğitim amaçları kullanmadıkları, daha çok sosyal yaşamları ile ilgili alanlara yönelik kullandıklarını belirtmektedirler. Lopes (2018) internet erişimi sorunun da bir diğer problem olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple, eş zamanlı etkinliklerin planlanması hem erişim hem de hedef kitleyi oluşturan katılımcıların aktif çalışan öğretmenler olduğu düşünüldüğünde uygun bulunmamıştır. Bu doğrultuda, Davis (2015, s. 1556-1557) anlamlı bir mesleki gelişimin özelliklerinden birisi olarak “katılımın ne zaman ve nasıl olacağına kullanıcının karar vermesi” olarak açıklamaktadır. Buna ilaveten katılımcıların teknoloji kullanımına yönelik tercihlerinde kullanım kolaylığının önemine vurgu yapmaktadır.

Warriem, Murthy ve Iyer (2016) ömğKAÇD tasarımlarına geleneksel KAÇD modelinin çok fazla tercih edildiğini belirtmektedirler. Ancak, ömğKAÇD’lerin bu noktada birçok eleştiri aldığını da ifade etmektedir. Bunu gKAÇD’lerdeki alanyazında belirtilen yüksek oranda ders bırakma, düşük etkileşim gibi problem alanlarının neden olduğunu belirtmekte ve bir takım değişiklik yapılarak öğrenen devamlılığın sağlanmasını önermektedirler. Yapılması gereken değişiklik önerileri “etkinliklerin algılanan değerini arttırma videolarda ve forum sayfasında uyarılama yapma ve değerlendirme sürecini her bileşenden sonra notlandırılan bir kısa sınav ile düzenleme” şeklindedir. Böylelikle, öğretmenlerin hem sürece katılmaları hem de sürecin sonuna kadar dersi takip etmelerinin sağlanabileceğini ileri sürmektedirler. Bu araştırma kapsamında geliştirilen “BEP Geliştirme” dersinde de bu bağlamda etkileşim ağırlıklı olması yerine içerik ön plana çıkartılmış, forum sayfasında yetişkin öğrenme kuramı (andragoji) temel alınarak görüş, mesleki deneyimleri ve sorunlara yönelik önerilerini paylaşmaya teşvik edilmiştir. Başlangıç, gelişme ve son aşamada değerlendirilmeye yer verilmiştir. Etkileşime yönelik olarak, Davis (2015) nitelikli bir MG ‘nin “katılımcıların farklı bakış açıları ve deneyimlerini yansıtmaya”, “yansıtıcı düşünmeyi sağlama” özelliklerini taşımasına vurgu yapmaktadır.

KAÇD’lerin kitlesellik özelliğinden dolayı, katılımcıların ihtiyaç ya da beklentilerini göz önüne almak zorlaşabilmektedir. Bu sebeple, KAÇD’lerin her hangi bir disiplin ya da meslek grubunun ihtiyaçlarına göre yapılandırılması katılımcıların sağladığı fayda üzerinde etkili olması olasıdır. Gamage, Perera ve Fernando (2020) KAÇD’lerin mühendislik alanı eğitiminde gerekli olan iletişim, iş birliği ve etkileşimi sağlayıp sağlayamadığını inceledikleri bir araştırma yürütmüşler ve sonuç olarak

etkileşimin sağlanabildiğini ancak işbirliğini oluşturmada yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırma da öğretmenler için oluşturulan KAÇD’lerde kullanılabilirlik bağlamında farklılaştırmaya gidilebileceğini göstermektedir.

5.2.2. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD kullanılabilirliği

Çevrimiçi mesleki gelişim programları üzerinde etkili olan faktörleri Marcia ve Garcia (2016, s. 26), kullanılan araçlar, sistemin kullanılabilirliği, yapısı, gezinme kolaylığı, öğretmenlerin eğitime katılma düzeyi ve öğrenme topluluğu oluşturma algısı olarak açıklamaktadırlar.

“BEP Geliştirme” KAÇD dersinin sunulduğu KAÇD platformu (Akadema) öğretmen deneyimlerine dayalı olarak mesleki gelişim eğitimi sunmada kullanılabilirliğinin yüksek düzeyde olduğu ve kullanıcıların platformu tatmin edici bulduğu sonucuna varılmıştır. Nicel ve nitel araştırma bulguları paralel olmasına rağmen, nitel araştırma kapsamında öğretmenlerin öğrenmesinde etkililiğin ve motivasyonun artırılmasına yönelik, platform kullanılabilirliğinde yapılabilecek öneri ve iyileştirme görüşlerine ulaşılmıştır.

Eğitim amaçlı kullanılan sistemlerde olumlu kullanıcı deneyimi ve daha iyi bir kullanılabilirlik derecesi akademik kurumun kabulü, etkililiği ve memnuniyet konusunda önemli bir rol oynamaktadır (Harrati vd., 2016, s. 470). Alanyazında KAÇD’lerde öğrenen memnuniyetinin etkileyen faktörlerden birisinin de kullanılabilirlik olduğunu belirtilmektedir (De Carvalho Junior vd., 2019; Rabin, Kalman ve Kalz 2019, s. 14). “BEP Geliştirme” dersi öğrenme deneyimlerine ilişkin katılımcıların olumlu görüş bildirmeleri dersin sunulduğu platformun kullanılabilirlik özelliği ile açıklanabilir.

Araştırma bulguları ömğKAÇD’in katılımcıların öğrenmeleri üzerinde anlamlı bir düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Parlangei, Marchigiani ve Bagnara (1999) AUÖ öğrenme ortamlarının kullanılabilirliğinin, katılımcıların öğrenme performansı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanılabilirlik ve kullanıcı memnuniyeti, katılımcıların öğrenme performansı üzerinde etkilidir (De Carvalho Junior vd., 2019; Parlangei, Marchigiani ve Bagnara, 1999). Benzer şekilde, Gamage, Fernando ve Perera (2014) KAÇD’lerde başarılı bir öğrenme ortamının gerçekleştirilmesini etkileyen on faktörden ikisinin teknoloji ve platformun kullanılabilirlik olduğunu belirtmektedirler. Kalman ve Kalz (2019, s.14) ise

KAÇD’lerde katılımcıların “derse başlama niyetini yerine getirmesinde” rol oynayan etkenlerden birisinin platformun kullanılabilirlik düzeyi olduğunu açıklamaktadır.

Dolayısıyla, bu araştırmada KAÇD platformunun (Akadema) kullanılabilirlik düzeyinin yüksek olmasının katılımcıların olumlu öğrenme deneyimine katkı sağlayabildiği düşünülebilir.

Tao vd., (2019) kullanılabilirlik ve algılanan kalite derecesinin KAÇD’lerin kullanım kolaylığı, algılanan fayda üzerinde etkili olduğunu açıklamaktadırlar. Bu araştırmada, kullanıcılar KAÇD platformunu oldukça yararlı bulmuşlardır. Bu noktada, platformla ilk karşılaştıklarında kullanmayı kolaylıkla öğrenebilmişlerdir. Daha sonra platformu rahatça kullanabilmiş, eylemleri etkin bir şekilde gerçekleştirebilmiş, kısa sürede üretken olabilmişlerdir. Buna ilaveten, platformun kullanımını basit bulmaktadırlar. Bu bulgular, Dumas ve Redish’in (1999, s. 4) geçirilen süreye vurgu yaparak açıkladığı kullanılabilirlik terimine yönelik yapmış olduğu tanıma “...ürünü (sistemi) kullanan insanların etkinlikleri hızlı ve kolay bir şekilde gerçekleştirebilmeleri...” karşılık gelmektedir.

Bulgulara göre, kullanıcılar platformun bilgi kalitesinden oldukça memnundurlar. Bu bağlamda, kullanıcılar için platform üzerindeki bilgiler açık ve nettir. Platformda verilen bilgiler kullanıcılar tarafından kolayca anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, kullanıcılar platformda verilen hata mesajlarını açık ve sorunların çözümünde yardımcı olarak düşünmektedirler. Kullanılabilirliğe ilişkin sorun yaşayan katılımcılar, desteğe ihtiyaç duymadan kendileri sorunlarını çözmüşlerdir. Ancak, sisteme ilk kayıt olurken destek almaya ihtiyaç duyulabilmektedirler. Bu noktada, sistemin bilgi kalitesinde iyileştirmeye gidilebilir. Dolayısıyla, genel olarak Akadema platformu ÖMG bağlamında, Petrie ve Bevan’nın belirttiği (2009, s. 20) “sistemler tasarlanırken hedefin sistemin kullanımının kolay ve açık olması ölçütünü” karşıladığını göstermektedir.

Kullanıcılar, KAÇD platformunun arayüz kalitesinden oldukça memnundurlar. Buna ilişkin olarak, kullanıcılar arayüzü beğenmiştir ve kullanmak hoşlarına gitmektedir. Tao vd., (2019) kullanılabilirlik ve algılanan kalite derecesinin KAÇD’lerin keyif alma duygusu üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Başarılı bir öğrenme ortamının teknoloji ve kullanılabilirlik boyutları ile açıklayan Gamage, Fernando ve Perera (2014) kullanılabilirlik başlığı altında sistemin arayüz tasarımı, öğrenme ortamı, gezinim (navigation) ve geri bildirimi ele almaktadır. Kolay ve basit web arayüzlerinin kolay gezinim sağladığını ve etkili öğrenme için platform sorunlarında ulaşılabilecek öğrenen

desteğine dikkat çekmektedirler. Bu faktörlerin KAÇD katılımcılarının sistemde devamlılığının sağlanması için önemli katkı sağladığını vurgulamaktadırlar.

Liu vd., (2020) arayüzü kültürel özelliklere göre adapte edilen KAÇD platformuna yönelik katılımcıların görüşlerinin daha olumlu olduğu ve kullanılabilirlik, estetik, keyif alma düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. Akadema platformunun Türkçe olması, katılımcıların olumlu görüş bildirmeleri üzerinde etkili olması ile ilişkilendirilebilir. Ancak, hem kültürel hem de mesleki bağlamdaki kullanıcı özelliklerinin araştırılması gerekmektedir

Alanyazında, KAÇD'lere yönelik kullanılabilirlik ve memnuniyetin ders bırakma oranlarını olumlu bir biçimde etkilediğini ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (De Carvalho Junior vd., 2019; Zaharias 2009) Ancak, mevcut araştırma bulguları katılımcıların platformun kullanılabilirliğine ilişkin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmelerine rağmen, "BEP Geliştirme" ders bırakma oranı genel KAÇD'ler bağlamında paralel olsa da ömğKAÇD'lere göre yüksektir. Dolayısıyla, bu araştırma sonucunda, kullanılabilirlik ile ders bırakma oranı arasında bir ilişki görülmemiştir.

Bu araştırma kapsamında katılımcı sayısından dolayı, kullanılabilirlik ile demografik değişkenler arasındaki ilişki değerlendirilememiştir. Tsironis, Katsanos ve Xenos (2016) KAÇD'lerin kullanılabilirliğini etkileyen bilgisayar okuryazarlık seviyesi gibi demografik özelliklerin araştırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu çalışmada, kullanıcı deneyimleri anket aracılığı ile toplanan veriler ve yarı yapılandırılmış görüşme sonucundaki kullanıcı görüşlerini yansıtmaktadır. Tsironis vd., (2016) göz-takip sistemleri kullanılarak kullanıcıların KAÇD platformları ile olan etkileşimlerinin incelenmesini önermektedirler.

Türkiye bağlamında yapılan kullanılabilirlik ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. 2014-2019 yılları arasındaki araştırmaları inceleyen Tokmak-Sancar, Doğusoy ve Bilgiç (2020, s. 294-295) Türkiye'de kullanılabilirlik çalışmalarının sınırlı olduğunu belirtmektedirler. ÖMG bağlamında kullanılabilirliği inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Mesleki gelişim KAÇD derslerinin sunulduğu Bilgeİş platformunun kullanılabilirliğini inceleyen Çelik (2020) öğrenme platformunun kullanıcı deneyimlerine göre kolay olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu platform ²⁶herkese açık olmakla birlikte proje kapsamında hedef kitlesinin "işçi, işverenler, KOBİ işveren ve çalışanları" oluşturduğu

²⁶ Bilgeİş: <https://bilgeis.net/tr/page/sayfalar/12/bilgeis-nedir> Erişim tarihi: 06.09.2021

açıklanmaktadır. Akgül, Türkiye’deki üç KAÇD platformunu kullanılabilirlik kapsamında erişilebilirliklerini incelemiştir. Çalışmalarında birinin de yetersizliği olan bireylerin erişilebilirliğini (2018a, s. 26) diğerinde ise yaşça büyük olan katılımcıların (2018b, s.147-148) erişilebilirliğini araştırmıştır. Platformların her iki kullanıcı grubu içinde sınırlılıkları bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

KAÇD kavramı gündemde olan bir konu alanı olmasına rağmen, ÖMG’de kullanımının çok yeni olması daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir (Ji ve Cao, 2016,s. 2062; Zaharias 2004; Zaharias 2009). Bu sebeple, ömgKAÇD’lere ilişkin belirsizlikleri anlayabilmek ve ortadan kaldıracılabilmek amacıyla daha fazla ömgKAÇD geliştirilmesine, kullanılabilirliklerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Katılımcıların KAÇD ders sürecindeki öğrenme deneyimlerine ilişkin ulaşılan sonuçlar, ÖMG’de Akadema KAÇD platformun kullanılabilirlik açısından farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir. KAÇD kapsamında öğrenme anlamlı bir şekilde gerçekleşmiş olsa bile, sonuçlar öğretmen olan katılımcıların öz-yönetimli öğrenme becerilerinin yetersiz olduğunu fark ettiklerini ve bu noktada sistemsel bir yönlendirme ve arayüzde buna dönük görsel bir iyileştirme beklemediklerini göstermektedir. Buna ilaveten, katılımcıların motivasyonlarında sistemin iç kontrol sağlayarak kendilerini yönlendirmede eksik kaldığını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, etkinlik adımları arasında ön koşulların daha net olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Katılımcılar, sistem boyutunda tam öğrenme modeline yönelik düzenlemeye gidilmesini önermektedirler. Katılımcılar, mesleki açıdan içeriğin eksiksiz öğrenilmesinin önemine vurgu yapmakta ve modüller arasında geçiş yapabilmeleri için sistemsel bir kontrol ve yeterlilik düzeyine göre geçiş sağlanması gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, katılımcılar, arayüzün geliştirilmesi ve bireysel öğrenme takibi yapabilecekleri grafiklerle desteklenmesini önermektedirler.

Alanyazında, araştırmacılar katılımcıların “öz-yönetimli öğrenme” düzeylerinin KAÇD sürdürülebilirliğini yönelik olumsuz etkilemesi konusunda endişe duymaktadırlar ve bu yönde tedbirler alınması gerektiğini belirtmektedirler (Lee ve Kim, 2016). Benzer şekilde Lee, Mojika ve Lovett (2020, s.21), çevrimiçi sunulacak STEM bağlamında ÖMG tasarımı “öz-yönetimli öğrenme”, “akran desteği ile öğrenme”, “konu alanına yönelik öğretim” ve son olarak da “çoklu öğrenme ortamı ve konu uzmanı tarafından içeriğin aktarılması” na dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Maldonado, Pérez-Sanagustín, ve Pérez (2018) KAÇD’lerin özyönelimli olmayan katılımcılar için sınırlılık oluşturabileceğini ve bunun da öğrenme hedeflerine ulaşamaması ile sonuçlandığını belirtmektedir. Bu sebeple, KAÇD platformlarında katılımcıların “öz-yönetimli öğrenme” becerilerini geliştirmeleri için tasarım tabanlı bir araştırma yürüterek “NoteMyProgress” adını verdikleri bir araç geliştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, KAÇD’lerde “öz-düzenlemeli öğrenme”ye dayanan araçlar için üç temel ilke ortaya çıktığını belirtmektedirler. Bu ilkeleri, aracın kullanılabilir olması, gösterilecek belirteçleri düzenleyebilmesi, güçlü ve etkilişimli tasarım olarak açıklamaktadırlar.

KAÇD’lerdeki ders bırakma oranlarına dikkat çeken Liu, Liang, Shao ve Kong (2020) bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için yerel KAÇD’lerin arayüzlerinin incelenerek kültürün arayüz tasarımı ve kullanıcı deneyimi üzerindeki etkisinin incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu noktada, KAÇD’lerde yerelleştirilmenin doğrudan çeviri ya da yerel kullanıcıların kültürel özellikleri doğrultusunda arayüzde değişiklikler yapma olarak iki şekilde gerçekleştirildiğini belirtmektedirler. Bu araştırma kapsamında her ne kadar ders bırakma oranı ile arayüz kalitesi arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmamış olsa da Liu vd. (2020) belirttiği gibi yerel kullanıcıların kültürel özelliklerinin arayüz tercihleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Nicel araştırma bulgularına göre, katılımcılar sistem yapısı, arayüz ve erişilebilirlik ile ilgili olumlu görüş belirtmelerine rağmen, nitel araştırma bulguları öğrenme niteliğinin ve katılımcıların motivasyon düzeyinin daha da artırılabilmesi için KAÇD platformunun arayüz bağlamında kullanılabilirliğinin ele alınması gerektiğini göstermektedir. Platformun arayüz tasarımı ile içeriği karşılaştıran katılımcılar, platformun içeriği ön plana çıkarttığını belirtmektedirler. Bu noktada özellikle arayüzün geliştirilmesine vurgu yapmaktadırlar.

Mazzola (2015) forum bölümünün aktif ve nitelikli bir şekilde kullanılmasını, öğretim tasarımı önceliğinin forum alanına verilmesi ile ilişkilendirmekte ve öğretmen eğitiminde bileşenlerden birisini ön plana çıkartmanın faydalı olabileceğini belirtmektedir. Gynther’ın (2016) yapmış olduğu çalışma Mazzola’nın görüşünü desteklemektedir. Gynther, uyarlanabilir öğrenme temelinde geliştirdiği ömgKAÇD’de katılımcıların yüksek nitelikli içerikten fayda sağladığını ancak, forum ya da akran etkileşimin düşük kaldığını belirtmektedir. gKAÇD olarak tasarlanan bu çalışmada katılımcı görüşleri forum alanının geliştirilmesi yönündedir. Mazzola (2015)’nın

belirttiği gibi farklı bir tür KAÇD temelinde geliştirilen bir ömgKAÇD bulguları farklı olabilirdi. Ancak, bu araştırmada katılımcıların eleştirileri forum alanının kullanılabilirliği açısından işlevsel olmadığı yönündedir. Bu konuda özellikle, katılımcılar, arayüzle birlikte bir iyileştirme yapılmasını önermektedirler.

5.2.3. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD dersi ve ortamı

“BEP Geliştirme” KAÇD dersine yönelik öğretmen memnuniyet düzeyi yüksektir. Bununla birlikte, dersin içerik kapsamı, dersin sunuş biçimi, kullanılan medya türleri ve ölçme değerlendirme yöntemi uygun bulunmuştur. Araştırma bulguları katılımcıların içerikle etkileşimlerine ilişkin olarak, platformun kullanımının kolay olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ikinci aşamasındaki “kullanılabilirlik” anketi sonuçlarına ek olarak katılımcılar konular arasında geçişte, videoları ve PDF dosyalarını açmakta, içeriği takip etmekte zorlanmamışlardır. Bunun yanı sıra, forum alanını kullanmakta problem yaşamamışlardır. Bu sonuç, dersin kullanılabilirliğini ölçen anket ile aynı doğrultudadır. Golçalves vd., (2016, s. 8353), ömgKAÇD’lerin geliştirilirken 25-125 sa. aralığında iş yükü, 4 ya da 8 modül arasında farklılaşan sayıda içeriğin yapılandırılmasını buna ilaveten, her modülde 4-8 aralığında video ile desteklen etkinlik ve değerlendirme bölümlerini içermesini önermektedirler. İçeriklerin bir kısmının zorunlu tutulurken bir kısmının seçenek olarak verilmesini tavsiye etmektedirler. Önemli olan konu videolarının ders başlangıcına konulmasını, ilerleyen haftalarda izleme oranlarının yaklaşık olarak 1/8 oranında düştüğünü belirtmektedirler. Ancak bu öneri konu bütünlüğü açısından çok da uygulanabilir gözükmemektedir. Vivian, Falkner ve Falkner (2014) ömgKAÇD içeriği oluştururken “Khan Academy” ve gKAÇD videolarını referans alarak 5.8 dakikalık videolar hazırladıklarını ve ders sonu raporlarına göre de ortalama izleme süresinin 4.37 dakika olduğunu belirtmektedirler. Bu sebeple, ÖMG’de kısa videoları önermektedirler. Lee, Mojika ve Lovett (2020, s. 20) ömgKAÇD katılımcılarının en fazla fayda sağladığı video türünün ise iki uzmanın sohbet ederken konu alanına ilişkin görüşlerini yansıtan videolar olduğu belirtilmektedirler. Sezan (2020) öğretmen adayları ile yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının KAÇD’leri sunan eğitimcilerin dersi sunuş biçimlerine, videolardaki görsel temsillerine ve bulundukları kurumla birlikte mesleki deneyimlerine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Dünya genelinde KAÇD sağlayıcılarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sunduğu dersler incelendiğinde, daha çok bireysel öğrenme modelinde

katılımcıların kendi hızlarında içeriği takip edebileceği, süreleri 3-10 hafta arasında değişen dersler olduğu görülmektedir. Dersler başlangıç, orta ve ileri seviye olmak üzere kategorilendirildiği görülmektedir. Buna ilaveten, bütünsel dersler bulunmakta ve otuz, otuz sekiz hafta civarında sürmektedir. Türkçe ders bulunmamakla birlikte en çok İngilizce olduğu sınırlı sayıda da İspanyolca ve Fransızca ders bulunmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan “BEP Geliştirme” dersi Golçalves vd., önerileri ile paralellik göstermektedir. Ders 4 hafta süre ile haftalık 25 saat iş yükü olacak şekilde planlanmıştır. Değerlendirme bölümleri zorunlu “ders tamamlama belgesi” almak için zorunlu tutulurken, diğer konu alanına yönelik katılımcıların içerik ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda seçmeleri için bırakılmıştır. Sadece videolar değil aynı zamanda özet şeklindeki metinlerle de içerik desteklenmiştir. Akademik olmayan sade bir kullanılmış, makale ve yasalarla ilgili olan bölümler mümkün olduğunca sadeleştirilmiştir. Forum alanı etkinlikleri pilot uygulama sonrasında öneriler doğrultusunda basitleştirilmiş ve öğretmenlerin farkındalıklarını arttırabilecek, mesleki deneyim, görüş ve önerileri aktarabileceği şekilde planlanmıştır. gKAÇD olarak tasarlanan derste içerik etkileşime göre ön plandadır. Bu konuda Mazzola (2015) öğretmen eğitiminde KAÇD bileşenlerinden birisinin ön plana çıkartılmasının faydalı olabileceğini belirtmekte ve bunu, forum bölümünün aktif ve nitelikli bir şekilde kullanılmasını, öğretim tasarımı önceliğinin forum alanına verilmesi ile ilişkili olduğu örneğini vermektedir. Bu araştırmada, katılımcılar video, metin, görüntü, renk ve ses kalitesine ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir ve dersin içerik tasarımının uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazında farklı KAÇD türleri ile tasarlanmış örnekler bulunmaktadır. Bu örneklerden birisi, King, Luan ve Lopes (2018) tarafından gerçekleştirilmiş (harmanlanmış) hKAÇD’dir. KAÇD’lerin ÖMG ve çalışma gruplarıyla yapılan eşzamanlı oturumların işbirlikçi öğrenmeyi desteklemesine rağmen, katılımcıların internet erişimi, eş zamanlı toplantılarda zaman yönetimi, forum alanı etkileşim örüntülerini yakalayamama gibi zorluklar yaşandığını belirtmektedirler. Bir diğer araştırmada, Gynther (2016) ömgKAÇD tasarımında harmanlanmış öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme modellerini birleştirmiştir. Geliştirmiş olduğu tasarımın uygulama sonrasındaki sonuçlara göre, kişiselleştirilmiş müfredat ve bireysel öğrenme yolları sunan uyarlanabilir öğrenmenin katılımcılara fayda sağladığını belirtmektedir. Koukis ve Jimoyiannis (2019) ise bKAÇD türünü benimseyerek öğretmenlerin aktif katılımını amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarının etkileşimi arttırdığı ve aktif katılımı sağlamada etkili olduğunu, bunun yanı sıra,

pedagojik bilgi ve sınıf içi uygulamalarını geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı sunması bakımından etkili bulduklarını belirtmektedirler.

Araştırma sonuçları ve alanyazın, ömgKAÇD’lerde diğer KAÇD’ler ya da açık ve uzaktan öğrenmede olduğu gibi tasarım ve içerik geliştirmede bağlam, hedef kitleyi oluşturan bireylerin özellikleri, bireysel farklılıklar, ihtiyaçlar, kültürel çerçevede ele alınmasını gerektirmektedir.

ömgKÇAD’ın MG açısından işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, bulgular dersin mesleki bilgilerine ve sınıf içi uygulamalarına katkı sağladığını göstermektedir. Buna ilaveten, forum alanı tartışmaları katılımcıların mesleki bilgilerine katkı sağlamıştır. Guskey (2002, s, 383) ÖMG programlarının üç temel amaca hizmet ettiğini ve bu hedeflerin alınan eğitimin “(a) öğretmenlerin sınıf uygulamalarında, (b) tutum ve inançlarında, (c) sınıftaki öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki değişimlere” neden olması olarak açıklamaktadır. Sezan (2020), KAÇD’lerin aday öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

Öğretmenlerin BEP geliştirmelerine destek olmayı hedefleyen ömgKAÇD mesleki gelişim eğitimi, öğretmenlerin bu konuya dair bilgi ve becerilerini ilerletmelerini sağlamıştır. Bu noktada araştırmanın belirli bir konu etrafında birleşen öğretmen topluluğun tek bir konu alanındaki ihtiyaçlarına yönelik hazırlanması ile ilişkilendirilebilir. Benzer şekilde, Golçalves vd. (2016, s.8353) katılımcı çeşitliliği ve sayısı her ne kadar fazla olsa da ömgKAÇD’lerde konu alanının dar olması gerektiğini ve ılımlı düzeyde zor olması gerektiğini belirtmektedirler.

Alanyazında çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknolojinin esneklik ve etkileşim kaynaklarına daha fazla erişimi mümkün kılması mesleki gelişimde AUÖ tercih edilme nedenleri olarak gösterilmektedir (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019, s.456; Lee, Mojika ve Lovett, 2020). Diğer nedenler ise, katılımcıların kendi hızlarında ilerlemeleri ve yine istekleri doğrultusunda toplulukla etkileşime geçme avantajına sahip olmalarıdır (Gibbons, Yauk ve Seo, 2019, s. 465). Bu çalışmada da katılımcılar, KAÇD’nin “esneklik” ve “açıklık” özelliklerinden dolayı fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. KAÇD esnekliğine yönelik olarak katılımcılara zaman tasarrufu, kolay ve rahat erişim sağladığını açıklamışlar ve kısa zamanda daha fazla bilgiye erişimlerini mümkün kıldığını belirtmişlerdir.

Ders süresince katılımcıların öğrenen-öğrenen etkileşimi çok etkin değildir. Bu durum, katılımcıların görüş bildirme ve paylaşmadaki kültürel yatkınlıklarının olmaması

ve önyargılarının olması ile açıklanabilir. Katılımcılar, eş zamanlı derslerin planlanarak etkileşimin arttırılmasını önermektedirler. Cinganotto ve Cuccurullo (2019)'nın görüşleri de katılımcıların öneri ile aynı doğrultudadır. Etkileşime ilişkin olarak, uzmanlarla yapılan eş zamanlı webinarlar ve moderatörler tarafından başlatılan Twitter mesajlaşma bölümünden oldukça fayda sağlandığını ve ömgKAÇD'lere ders tasarımı eklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. King, Luan ve Lopes (2018) ise eşzamanlı oturumların ÖMG'de işbirlikçi öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedirler. Bu araştırma sonuçları, katılımcıların etkileşim tercihlerinin öğrenen-öğrenen olmaktan çok, öğretici ya da uzmanla etkileşime geçme yönünde olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha önceki mesleki gelişim yöntemlerinin katılımcılar üzerindeki etkisiyle ilişkilendirilebilir.

5.2.4. Öğretmen mesleki gelişiminde KAÇD katılımcılarının öğrenme düzeyleri

Alanyazında KAÇD'lerde katılımcıların öğrenmesini değerlendirmenin güç olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni etkililiğin nasıl ve neye göre değerlendirileceğine dair fikir birliği olmaması (Ji ve Cao, 2016), KAÇD'lerde öğrenen çeşitliliği ve öğrenmede esneklik özelliklerinden dolayıdır (Littlejohn vd., 2016). Jacobsen (2016) birçok araştırmada öğrenmenin ders bırakma oranları ile açıklanma çabasını uygun bulmadığını belirtmektedir. Bu araştırmadaki KAÇD'nin hedef kitlesinin öğretmenler olması ve mesleki gelişim önceliklerinin konu alanına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek olması sebebiyle içerik odaklı olarak tasarlanmıştır. Bundan dolayı, öğrenmenin değerlendirilmesinde katılımcıların ön test, son test ve kısa test değerlendirme düzeyleri temel alınmıştır.

KAÇD'lerde ders tamamlama oranlarına yönelik olarak Vivian, Falkner ve Falkner (2014) derse 1378 öğretmenin kayıt oluşturduğunu, 99'nun dersi tamamladığını (% 7.2) belirtmektedirler. Trust ve Pektas (2018) ise 480 kişinin kayıt oluşturduğu derslerini 48 kişinin tamamladığını açıklamaktadırlar. Ancak, ders tamamlama oranının düşük olmasına rağmen, katılımcıların memnun düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmektedirler. Warriem vd., (2016) gKAÇD temelindeki ömgKAÇD'dersinde video, değerlendirme ve forum alanlarında yaptıkları değişikliklerle birlikte % 6-7 arasında olan ders tamamlama oranının % 36.58'e ulaştığını belirtmektedirler. Yunanistan'da ilkökul öğretmenlerinin web tabanlı araçları kullanımına yönelik ömgKAÇD dersini değerlendiren Koutsodimou ve Jimoyiannis (2015), kayıt olan 339 öğretmenden 328'nin dersi tamamladığını ifade etmektedirler. Wambugu (2018), KAÇD dersinin, ders

tamamlama oranını % 50 olarak belirtilmektedir. Koukis ve Jimoyiannis tarafından (2019) gerçekleştirilen diğer bir derste ise 326 (% 57.6) katılımcı dersi tamamlamıştır. Warriem, Murthy ve Iyer (2016) ömgKAÇD tasarımlarına gKAÇD modelinde ders tamamlama oranlarının düşük olduğunu belirtmektedir. Zhenghao vd., (2015) ders tamamlama oranlarının düşük olmasına rağmen, derslerin kitlesellik özelliğinden dolayı yine de tüm dünyada birçok bireyin fayda sağladığını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra, dersi tamamlamayanlarında fayda düzeylerinin de araştırılmasını önermektedirler. Diğer ömgKAÇD dersleri ile kıyaslandığında “BEP Geliştirme” ömgKAÇD dersi 340 katılımcı ile tamamlanmış ve 53 katılımcı (% 6.4) ders tamamlama belgesi almaya hak kazanmıştır. Tüm KAÇD’ler bağlamında bu oran benzerlik gösterirken, ömgKAÇD kapsamında oldukça düşüktür.

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında katılımcıların ders öncesi ve sonrası bilgi düzeyleri karşılaştırılması sonucu ulaşılan bulgular, KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitiminin katılımcıların pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine anlamlı düzeyde katkı sağladığı ve edinilen bilginin kalıcılığının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar da benzer şekilde KAÇD’lerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklediğini göstermektedir. Poël ve Verpoorten (2019) ömgKAÇD’in öğretmenlerin pedagojik bilgi, teknolojik bilgi ve işbirliği içinde çalışmaya yönelik kazanımları olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Gonçalves vd., 2016 ile Lee, Mojika ve Lovett (2020) ömgKAÇD’lerin öğretmenlerin içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgilerine katkı sağlayabileceğini açıklamaktadırlar.

ÖMG temel amacı öğrencinin bilgi ve becerileri üzerinde daha etkili olmaktır (Bolam 2000 s. 267). Bu araştırma sonuçları, katılımcıların almış oldukları eğitim sonunda öğrenmelerini BEP planlarına, sınıflarındaki öğrencilerine, yöneticinin BEP toplantılarına, RAM’da görev yapmakta olan özel eğitim öğretmenin diğer BEP planlarını incelemesine, rapor hazırlarken güncel bilgiye başvurmada katkı sağladığını sonucuna varılmıştır. Buna paralel olarak, Poël ve Verpoorten (2019) KAÇD’lerin öğretmenlerin kendi öğretme becerilerine yönelik algılarının arttığı ve öğrenmelerini yedi etkinlik alanına transfer edebildikleri belirtilmektedir. En çok katkı sağlanan öğrenme alanları sırasıyla yapıcı olma, teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme, öğrenenlerle etkileşim, öğretme yöntemlerinde çeşitlilik, öğrenen merkezli uygulamalar ve geri bildirimde bulunma olarak özetlemektedirler. Buna ek olarak, Gonçalves ve Gonçalves de (2019) öğretmenlerin KAÇD’leri tercih etme nedenlerinin sadece AUÖ sağladığı kolaylıklar

değil aynı zamanda kendilerinin dijital becerilerini geliştirmek için olduğunu belirtmektedirler.

Bu araştırma sonuçları, KAÇD katılımcılarının mesleki deneyimine bakmaksızın algılanan farkındalık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Bu sonuç, “ömgKAÇD’lerin öğretmen katılımcılar için en büyük faydasının kendi uygulamalarına yönelik öz eleştiri yapmaları için fırsat sunması ve farkındalığın artması” görüşünü desteklemektedir (Ji ve Cao, 2016, s. 2063).

Alanyazında, KAÇD’lerin sadece içerik bilgisinin aktarılması için kullanılmadığına yönelik örnekler bulunmaktadır. Poël ve Verpoorten (2019) KAÇD’lere farklı bir bakış açısıyla yaklaşarak KAÇD tasarımı öğretmenleri de dahil etmişlerdir. Dokuz ay süren KAÇD tasarımı esnasında öğretmenlerin dijital becerileri öğrenmeleri ve işbirliği içinde çalışmalarına yarar sağladığını belirtmektedirler. Gonçaves ve Gonçaves de (2019) benzer şekilde KAÇD’lerin öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Liao, Zhao ve Wang (2016, s. 398) öğretmenlerin dünya çapındaki başarılı KAÇD’lerin öğretim tasarımı, ders planı, değerlendirme ve öğrenme ortamlarını analiz ederek kendileri için öğretim modeli oluşturduklarını belirtmektedirler. Bu araştırma kapsamında da, katılımcılardan birisi Liao vd.’nin önerisine paralel olarak özellikle yabancı dil öğrenimi sunan KAÇD’ler de aday öğretmenler için uygun örneklerin model alınabileceğini belirtmektedir. Diğer bir katılımcı, rapor hazırlamak için işyerindeki öğretmenlerle birlikte güncel veri ve bilgiler için kullandığını belirtmiştir. Bir katılımcı da, KAÇD dersini ilkokula devam etmekte olan yakının özel gereksinimli arkadaşına yönelik farkındalığını arttırmak için kullanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin KAÇD dersi edinimlerini sınıfın ötesindeki ihtiyaçlarına da aktarabildiklerini göstermektedir.

İhtiyaçlar doğrultusunda hazırlanan içerik katılımcıların öğrenme sürecinde motive edicidir (Lee ve Kim, 2016). Benzer şekilde Mozzala (2015) derse yönelik katılımcı motivasyonun yüksek olmasını ders konu alanı ile ilgili olması olarak açıklamaktadır. Bu ders kapsamında ihtiyaç analizine dayanarak geliştirilen KAÇD içerik konu alanının, öğretmenlerin derse başlama motivasyonları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlere yönelik hazırlanacak KAÇD’lerde içerik konu alanının belirlenmesinde, alanyazınla birlikte gerçekleştirilen ihtiyaç analizini esas alınmalıdır.

Bu çalışmada katılımcılar, KAÇD dersi kapsamında olumlu öğrenme deneyimlerinin motivasyonlarını yüksek tuttuğunu belirtmektedirler. Katılımcıların

KAÇD dersine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri, içsel motivasyon düzeyleri ile ilişkilidir. Katılımcılar derste yer alma nedenlerinin bilgilerini güncelleme, eksiklikleri tamamlama, yöneticilik görevinden dolayı derslerden uzak kalınan dönemi telafi etme olduğu belirtmişlerdir. Bulgular, katılımcıların ders tamamlama belgesine yönelik bir beklentileri bulunmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları katılımcıların KAÇD dersi sonrasında beklentilerini karşılandığı sonucuna varılmıştır. 1980’li yıllardan bu yana ÖMG uygulamalarında devletlerin rolünü baskındır ancak artık ÖMG’de öğretmenlerin kişisel ihtiyaçları ve bu doğrultuda öğrenmelerinin zenginleştirilmesi için fırsatların geliştirilmeye odaklanılması gerekmektedir (Bolam, 2000, s.278). Benzer şekilde, Bubb ve Earley (2007) ÖMG’den sorumlu yöneticilerin rolünün öğretmenlerin kendi öğrenmelerini düşünmelerini teşvik etmek olduğunu belirtmektedirler. Diğer bir deyişle, ÖMG merkezi olarak sunulan etkinliklerin yanı sıra, öğretmenlerin kendilerinin bireysel katkı sağlamasının önemini vurgulanmaktadır.

Guskey’e göre (2002) MG’de öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörler programın değişime sebep olacağına inanması ve yarar sağlayıp sağlamayacağıdır. Değişime ilişkin olarak ise öğretmenlerin sadece bilgi düzeyi değil tavır, inanç ve algılarında olması gerektiğini belirtmektedir. Kısacası, ÖMG etkililiği ve başarısı, edinilen tecrübenin ne kadar hayata geçirilebildiği ve sınıftaki öğrencilere fayda sağladığı ile ilgilidir. Araştırma sonuçları, ders öncesi katılımcıların MG’nin AUÖ yoluyla sunulmasının öğrenmelerini desteklemeyeceği, ders süresince motive olamayacakları ve öğrenemeyecekleri gibi önyargıları olduğunu göstermektedir. Katılımcıların bir diğer önyargısı ise forum alanında paylaşımda bulunmaya yöneliktir. Katılımcıların, ders öncesi meslektaşlarının bilgi ve yeterlilik düzeyi, sahip oldukları içerik alan bilgi düzeyi ve AUÖ’de geri bildirim almaya ilişkin önyargıları bulunmaktadır. Ders sonunda, katılımcıların öz değerlendirme ve eleştirel düşünerek bakış açılarını değiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, AUÖ yöntemlerinin yüz yüze yapılan MG etkinliklerinin özellikle etkileşim boyutunda önüne geçemeyeceğine ilişkin katılımcıların görüşleri değişmediği ortaya çıkmıştır. ömgKAÇD dersi süresince yeterli öğrenen-öğrenen etkileşimi ortaya çıkmamıştır. Öğrenen-öğrenen etkileşiminin yeterli olmaması katılımcıların görüş bildirme ve paylaşımdaki kültürel yatkınlıklarının olmaması ve önyargılarının olması ile açıklanabilir. KAÇD’lerin etkileşim boyutunun sınırlılığını belirtmiş ve geliştirilmesini önermişlerdir.

Özetle, KAÇD aracılığı ile sunulan MG eğitimi katılımcıların öğrenmelerine oldukça yüksek düzeyde etki sağladığı, öğrenmenin gerçekleştiği ve bunun yanı sıra, öğrenmede kalıcılığın korunduğu ve katılımcıların öğrenmelerini bireyselleştirebildiği sonucuna varılmıştır. Bu araştırmaya ilişkin örneklem, içerik tasarımı ve yöntemde kullanılan değerlendirme sistemlerine ilişkin çeşitli sınırlılıklar bulunmaktadır. Sınırlılıklar şu şekildedir:

- “BEP Geliştirme” KAÇD dersi, Bursa ili Yıldırım İlçesi’ne bağlı 51 örgün öğretim kurumlarında, ilkokul düzeyinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları dikkate alarak oluşturulmuştur. Farklı bölgelerde çalışmakta olan öğretmenlerin kurumdaki, imkânlardan ya da kültürel farklılıklardan kaynaklanan farklı ihtiyaçları olabilir. Dolayısı ile içerik, KAÇD türü sınırlı bir örneklemin ihtiyaçlarını yansıtmaktadır.
- KAÇD kapsamında öğretmenlere sunulan K/BYE uygulamaları kapsamındaki “BEP Geliştirme” birçok paydaşı ilgilendiren ve sorunlarına çözüm aranan güncel bir meseledir. KAÇD aracılığı ile öğretmenlere sunulacak olan başka bir mesleki gelişim programına karşı öğretmenlerin ilgi, tutum ve katılımları hem içerik hem de öğretici değişkenlerinden dolayı farklılık gösterebilir. ömgKAÇD’lerde farklı içerik konu alanları ile benzer araştırmaların yapılması gerekmektedir.
- “BEP Geliştirme” KAÇD dersi katılımcı sayısı düşük olması KAÇD’in kitlesellik özelliğini karşılamada yetersizdir. Daha fazla katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple, araştırmanın bir diğer sınırlılığı bu araştırmanın bulgu ve sonuçlarının genellenemeyecek olmasıdır.
- “BEP Geliştirme” KAÇD dersi “ders bırakma oranı” diğer KAÇD’ler ile benzer olsa da alanyazındaki ömgKAÇD’lere göre oldukça yüksektir. İlerideki çalışmalarda ömgKAÇD’lerde dersi tamamlamayan katılımcıların derse başlama niyetleri ile bu amaçlarını gerçekleştirme düzeylerine yönelik değerlendirme yapılması önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında geliştirilen ömgKAÇD’in geleneksel öğrenme yaklaşımına daha yakın olan kurum v içerik temelli gMOOC modeline göre tasarlanmıştır. KAÇD’nin bu modelde tasarlanmış olması, içeriğin ön plana çıkmasına neden olmuş ve etkileşimi sağlamada sınırlı kalmış olması bir diğer sınırlılıktır.

- Akadema KAÇD platformunun kullanılabilirliği anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile elde edilen verilere dayanmaktadır. Kullanılabilirliğin değerlendirilmesinde göz takip sistemleri gibi diğer tekniklerden yararlanılmamış olması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.
- Kullanılabilirliğe ilişkin olarak öğretmen görüşleri sadece Akadema KAÇD platformu üzerindeki “BEP Geliştirme” dersi kapsamında ele alınmıştır.

6. ÖNERİLER

6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler şu şekildedir:

- Öğretmenlerin MG’de gKAÇD türünün uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, bKAÇD, mKAÇD türlerinin uygulanmasının ÖMG’ye farklı düzeylerde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Alanyazında belirtildiği gibi, KAÇD’de mesleki gelişim ile öğretmenlerde ulaşmak istenilen hedeflerin belirlenmesi (içerik, etkileşim, işbirliği sağlama...) ve bu hedefler doğrultusunda KAÇD’lerin türünün seçilerek yapılandırılması önerilmektedir.
- ömgKAÇD’lerin planlanmasında öğretmenlerin çok çeşitli demografik değişkenleri, mesleki bilgi ve deneyim yılı farklılıkları göz önünde bulundurularak, derslerin başlangıç-orta-ileri seviyelerde olmak üzere aşamalandırılması ve bütünlük dersler şeklinde geliştirilmesi önerilmektedir.
- İhtiyaç analizi sonuçları ve ders sonundaki katılımcı görüşleri, öğretmenlerin güncel mesleki gelişim faaliyetlerindeki öğrenme biçimlerini sürdürme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu sebeple ÖMG için bütünlük bir KAÇD geliştirilirken, derslerin başlangıç-orta-ileri düzeylerinin KAÇD ders türü tasarımlarında da seviyelendirilmesi önerilmektedir. Başlangıç seviyesinde gKAÇD, orta düzeyde mKAÇD ve ileri düzeyde de bKAÇD türünde yapılandırılması, öğretmenlerin aşamalı bir şekilde KAÇD öğrenme ortamlarına geçişini sağlayabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonuçları katılımcıların KAÇD’ler ve AUÖ yönelik önyargıları olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, mevcut yüz yüze mesleki gelişim programlarının sunumunda KAÇD’lerin “ters - yüz öğrenme”, “harmanlanmış öğrenme” ve dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler için “hibrit” model ile belirtilen sıra ile aşamalı olarak entegre edilmesi önerilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde KAÇD’lerin kullanımına yönelik farkındalıklarının artacağı ve aşamalı olarak KAÇD’lere geçmelerini için olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle, kurumlar ve öğretmenlere zaman, mekan ve öğrenmede esneklik açısından avantaj sağlamasının yanı sıra, alan uzmanı gibi eksikliklere de çözüm getirebileceği düşünülmektedir.

- Öğretmenler KAÇD öğrenme ortamında “öz-yönelimli öğrenme” becerilerinin geliştirilmesine yönelik desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Gelecek uygulamalarda, bunun etkinliklerle ile ya da sistemsel olarak derse dahil edilmesi önerilmektedir.
- Bu araştırma sonuçları, öğretmenler için oluşturulacak bir ömgKAÇD’in kullanılabilirlik açısından farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenme, katılım ve motivasyon düzeyini arttırmak için ömgKAÇD’lerde platformun kullanılabilirliğinin göz önüne alınması önerilmektedir.
- ömgKAÇD platformlarında kullanılabilirliğe yönelik olarak, sistem açısından daha fazla iç-kontrole gereksinim duyulmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılar, sistem boyutunda tam öğrenme modeline yönelik düzenlemeye gidilmesini önermektedirler. Katılımcılar, mesleki açıdan içeriğin eksiksiz öğrenilmesinin önemine vurgu yapmakta ve modüller arasında geçiş yapabilmeleri için sistemsel bir kontrol ve yeterlilik düzeyine göre geçiş sağlanmasını önermektedirler. Bunun için de etkinlikler ve adımlar arasında önkoşulların daha net bir biçimde belirlenmesi ve yönlendirme sağlanmasını önerilmektedir.
- ömgKAÇD’lerde öğretim malzemeleri geliştirilmesine yönelik olarak videolarda sürenin 10 dakikadan az olması, öğrenme hedeflerin tanıtımı ile başlaması, örneklerle desteklenmesi ve en sonda mutlaka konunun 1 dakikayı geçmeyen özetinin verilmesi önerilmektedir. Akademik olmayan dilin kullanılması tavsiye edilmektedir. Buna ilaveten, hem pilot uygulama hem de gerçek uygulama sonrası öğretmenlerin videolarda slayt ya da altyazı gibi metinlerle desteklenmesini tercih ettikleri sonucuna varılmıştır.
- Metinlere ilişkin olarak ise, öğretmenler güncel veri ve bilgilere yer verilmesini önemsemektedirler. Yasalar ya da alanyazına dair bilgilerin verilmesini beklemekte ancak olabildiğince özet ve işlevsel olmasını tercih etmektedirler. İhtiyaç belirtilmesi durumunda, e-kitap ya da açık kaynaklara yönlendirmeden fayda sağlamaktadırlar. Buna ilaveten, K/BYE bağlamında, yetersizlik türlerini göz önüne alarak öğrenme malzemelerini çeşitli tutmak ve öğretmen ihtiyaçlarını göz önüne alarak seçenek sunmak katılımcıların gereksinimleri doğrultusunda ilerlemeleri ve öğrenmelerini bireyselleştirmelerine katkı sağlamaktadır.
- İçerik geliştirirken öz değerlendirme ve eleştirel düşünmeye yönlendiren etkinliklere yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

- Forum alanında öğretmenlerin yaşadığı zorlukları, beklentilerini, deneyimlerini yansıtabilecekleri şekilde yapılandırılması ancak fazla iş yükü oluşturabilecek ya da zorlayabilecek etkinliklerden kaçınılması önerilmektedir.
- Öğretmenler, forum alanından genel olarak memnun olmalarına rağmen, eş zamanlı geri bildirim alamama konusunda rahatsızlıklarını dile getirmektedirler. Bu noktada, sohbet aracı, sosyal medya araçları ya da eş zamanlı derslerin eklenmesi önerilmektedir.
- Öğretmenlerin KAÇD platformunun (Akadema) kullanılabilirliğine ilişkin eleştirilerinden birisi arayüzdeki forum alanı ile ilgilidir. Bu nedenle, arayüzde forum alanının tekrar ele alınması ve konu akışının takibinin daha kolay olabileceği şekilde tasarlanması önerilmektedir.
- Öğretmenler, geleneksel yaklaşıma en yakın KAÇD türünde öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda, ders kapsamına ilişkin bütünü görmek, öğretici tarafından beklenen kazanımların açıklanması ve bu doğrultuda etkinliklerin oluşturulmasını beklenmektedirler. Bu noktada öğreticinin bulunuşluğu öğretmenlere güven sağlamaktadır. Benzer şekilde forum alanında sık olmamakla birlikte öğreticinin geri bildirimde bulunması güven ve bağlılık duygusunu pekiştirmiştir. Bu sebeple, ÖMG’de geleneksel KAÇD’ler ile başlanması önerilmektedir.
- Öğretmenler, her ne kadar kendi istekleri ve hızlarında dersi tamamlasalar da, ders sürecine yönelik tavsiye edilen sıra ve zamana ilişkin yönlendirmeden fayda sağladıklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde, ders tamamlama belgesinin teslimi konusunda planlama yapılmasını beklemektedirler. Bu tür bir beklenti içinde olmaları ders tamamlama belgelerinin öğretmenler için dışsal bir motivasyon olabileceğini göstermektedir.
- Ders konu alanının küçük parçalar halinde yapılandırılması ancak bütünü görebilecekleri şekilde bağlantıların kurulması ve bir çerçeve oluşturulması tavsiye edilmektedir.
- Değerlendirmeye yönelik olarak, öğretmenlerin mesleki bilgi ve birikimlerini görebilmeleri için değerlendirmeye dahil edilmeyen “ön bilgilerimizi değerlendirelim” testi ile başlanması önerilmektedir. Her modül sonunda kısa test olması, öğretmenlerin konu alanına ilişkin yeterliliklerini görmelerini sağlamıştır.

Bitirme testinin başlangıçtaki “ön bilgilerimiz testi ile paralel bir test olması katılımcıların gelişmelerini fark etmelerini sağlamaktadır.

- İleriki çalışmalarda hem etkileşim hem de işbirliğini arttırması bakımından öğrenen-öğrenen değerlendirilmesinin dahil edilmesi önerilmektedir.
- Öğrenme niteliğinin ve katılımcıların motivasyon düzeyinin daha da arttırılabilmesi için KAÇD platformunun arayüz bağlamında kullanılabilirliğinin ele alınması gerekmektedir. Öğretmenlerin görsel olarak ilerlemelerini takip edebilecekleri grafiklerin eklenmesi önerilmektedir.
- Araştırmanın yapıldığı Akadema KAÇD platformuna yönelik olarak katılımcılar platformun içeriği ön plana çıkarttığını belirtmektedirler. Bu noktada arayüzün görseller ile zenginleştirilmesini önerilmektedir.
- Kullanılabilirliğe ilişkin olarak öğretmenler sistemsel bir sorun yaşadıklarında bunu çözebilmekteler ancak, sisteme ilk kayıt olurken hata bilgi mesajlarının açıklayıcı, yönlendirici olması ve destek personeline erişim bilgisinin sağlanması önemlidir.
- Araştırma sonuçları, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin de bilgi gereksinimi olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, yetişkin öğrenme teorisi bağlamında bu konu alanına yönelik KAÇD ebeveyn eğitimlerinin planlanması önerilmektedir.

6.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin özel eğitim ve K/BYE konularında bilgi ve beceri düzeyinde eksiklikleri bulunmaktadır. Bu çalışma ile öğretmenlerin KAÇD platformlarında öğrenmelerini gerçekleştirebilmeleri ve memnuniyet düzeylerinin yüksek olması bakımından bu konu alanlarında daha fazla dersin hazırlanması önerilmektedir.
- Katılımcıların olumlu duygu durumlarını yansıtan bulgular ders sürecinde geri bildirim almaları ve dersin konu alanına duyulan ihtiyaç ile ilgilidir. Dolayısıyla ömgKAÇD’lerin ihtiyaç analizi sonrası dijital bölünme durumu oluşmaması da göz

önüne alınarak yapılandırılması ve geri bildirimde sadece öğretici-öğrenen değil, öğrenen-öğrenen arasında gerçekleşmesi için önlemlerin alınması önerilmektedir.

- Öğretmenlere yönelik hazırlanan mesleki gelişim hizmetleri genellikle çalışmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Ancak, “BEP Geliştirme” KAÇD dersine aday öğretmenler, ataması henüz gerçekleşmeyen öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin velilerinin de katılmış olması, okullarda yürütülen eğitim faaliyetlerinin genişletilmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısı ile bu tür eğitim planlamalarının KAÇD'lere taşınması ve ilgili kişilere açık olması ve erişim sağlaması önerilmektedir.

6.3. Araştırmacılar için öneriler

Araştırmacılar için öneriler şu şekildedir:

- Bu araştırmada katılımcıların başlangıç ve ders sonrası öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak, dersi bırakan katılımcıların öğrenme düzeylerine ilişkin veri bulunmamaktadır. İlerideki araştırmaların ömgKAÇD'lerde öğrenme düzeyini belirlemek için katılımcıların öğrenme niyetleri ile ders sonunda bu hedeflere ulaşp ulaşmadıkları gibi farklı yöntemlere başvurulması, KAÇD ortamında öğretmenlerin öğrenmesine yönelik daha kapsamlı bilgi edinmeyi sağlayacağı düşünülmektedir.
- İleriki araştırmalarda, araştırma sonuçlarının demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının ele alınması önerilmektedir.
- Daha sonraki araştırmalarda KAÇD'lerin farklı kullanılabilirlik testleri ile değerlendirilmesi önerilmektedir.
- Kullanılabilirliğe ilişkin olarak öğretmen görüşleri sadece Akadema KAÇD platformu üzerindeki “BEP Geliştirme” dersi kapsamında ele alınmıştır. Farklı platformların ÖMG bağlamında kullanılabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması önerilmektedir.
- Türkiye bağlamında, KAÇD'lerin kullanılabilirlik açısından kültürel özellikleri ne kadar taşıdığına ilişkin araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Kullanıcıların alışkanlıkları, beklentileri analiz edilerek bu yönde zengin arayüz ve yüksek kullanılabilirlik düzetine ulaşılabileceği düşünülmektedir.

- Bu araştırmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini yetişkin eğitimi kuramı (andragoji), dönüşümsel öğrenme kuramı ve MG eğitiminin değerlendirilmesinde “Guskey’nin mesleki gelişim değerlendirme modeli” oluşturmaktadır. İleriki çalışmalarda benzer araştırmaların bağlantıcılık kuramı, öz yönetimli öğrenme, teknoloji kabul modeli, tasarım tabanlı araştırma ve farklı program değerlendirme modelleri kapsamında ele alınması önerilmektedir.
- Bu araştırma, KAÇD platformunda (Akadema) sunulan ÖMG dersinin öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde yüksek düzeyde etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Gelecek çalışmalarda, katılımcıların öğrenmeleri ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi önerilmektedir.

6.4. Üst düzey karar vericilere yönelik öneriler

Üst düzey vericilere yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Alanyazında KAÇD’lerin kullanıcılar açısından ekonomik olduğu ancak geliştiriciler için ilk etapta maliyetli olduğu belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, özel eğitim alanı gibi bazı çalışma alanlarında öğretim üyesi yetersizliği söz konusudur. Bu sebeple, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için MEB ve üniversitelerin iş birliği çerçevesinde ömgKAÇD’lerin geliştirilmesi önerilmektedir.
- Kaynak ve uzmanlıkların birleştirilebileceği bir ömgKAÇD platformu oluşturulması önerilmektedir. ömgKAÇD platformu geliştirilirken katılım, öğrenme ve motivasyonun olumlu desteklenmesi için platformun kullanılabilirlik özelliklerinin öğretmenlerin beklentilerine uygun olarak yapılandırılması önerilmektedir.
- ömgKAÇD’lerin ortak bir platformda toplanması, öğretmenlerin ya da ilgili paydaşların ulusal bilgi bütünlüğünün sağlanmasına ve etkileşimin artmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Öğretmenlerin açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına yönelik önyargıları bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin açık kaynaklar ve KAÇD’lere yönelik farkındalıklarının arttırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, İ. H., & Yıldız, S. (2016). Professional Development of Elementary School Teachers through Online Peer Collaboration: A Case Study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(4), 422-439. doi:10.17569/tojq.79480
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 9-36. doi:DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m
- Akcan, E., & İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *HasanAli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-39. Ekim 2018 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/24491/259586> adresinden alındı
- Akgül, Y. (2018a). Accessibility evaluation of MOOCs' websites of Turkey. *Journal of Life Economics*, 5(4), 23-36. doi:DOI:10.15637/jlecon.259
- Akgül, Y. (2018b). Web Accessibility of MOOCs for elderly students: The case of Turkey. *Journal of Life Economics*, 5(4), 141-150. doi:<https://doi.org/10.15637/jlecon.266>
- Alan, Ş. (2019). Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alemayehu, L., & Chen, H.-L. (2020). Learner and instructor-related challenges for learners' engagement in MOOCs: a review of 2014–2020 publications in selected SSCI indexed journals. *Interactive Learning Environments*. doi:<https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1920430>
- Anders, A. (2015). Theories and applications of massive online open courses (MOOCs): The case for hybrid design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16. doi:10.19173/irrodl.v16i6.2185.
- Artsın, M., Koçdar, S., & Bozkurt, A. (2020). Öğrenenlerin Öz-Yönetimli Öğrenme Becerilerinin Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler Bağlamında İncelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 1-30. doi:10.18039/ajes.681905
- Atapattu, T., Thilakaratne, M., Vivian, R., & Falkner, K. (2019). Detecting cognitive engagement using word embeddings within an. *Computers & Education*, 140. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.020>
- AUO Sözlük, (. (tarih yok). Açık ve Uzaktan Öğrenme Sözlüğü. . <http://auosozluk.anadolu.edu.tr/> adresinden alındı
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*(9), 13-26.

- Avcioğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Aydemir, M. Ç. (2016). İnternet üzerinden herkese açık kurs (İHAK) sağlama deneyimi: AtademiX. *AUAd*, 2(3), 52-74.
- Aydın, C. (2017). Current status of the MOOC movement in the world and reaction of the turkish higher education institutions. *Open Praxis*, 9(1), 59–78.
doi:<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.1.463>
- Babaoğlu, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354. Ekim 2018 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/626026> adresinden alındı
- Bakogianni, E., Tsitouridou, M., & Kyridis, A. (2020). MOOCs in teachers' professional development: examining teacher readiness. *Academia*, 0(18), 9-40.
doi:<https://doi.org/10.26220/aca.3205>
- Bates, A. (2019). Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing and Learning. Ağustos 2021 tarihinde <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/> adresinden alındı
- Batu, E. S., Cüre, G., Nar, S., Gövercin, D., & Keskin, M. (2018). Türkiye'de ilkököl ve ortaokullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(3), 577-614. doi:DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.336925
- Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280. doi:
<https://doi.org/10.1080/13674580000200113>
- Bonafini, F. C. (2017). The effects of participants' engagement with videos and forums in a MOOC for teachers' professional development. *Open Praxis*, 9(4), 433-447. doi:
<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.9.4.637>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446> adresinden alındı
- Bozkurt, A., & Akbulut, Y. (2019). Dropout patterns and cultural context in online networked learning spaces. *Open Praxis*, 11(1), 41-54.
doi:<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.940>
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & zawacki-Richter, O. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008-2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118-147.
doi:<https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>

- Bozkurt, A., Özdamar Keskin, N., & De Wagne, I. (2016). Research trends in massive open online course (MOOC) theses and dissertations: surfing the tsunami wave. *Open Praxis*, 8, 10.5944/openpraxis.8.3.287., 8(3), 203-221. doi:DOI:10.5944/openpraxis.8.3.287
- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading & Managing Continuing Professional Development* (Second Edition b.). London: Paul Chapman Publishing.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirilmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134. Kasım 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406469> adresinden alındı
- Canole, G. (2016). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED-Revista de Educación a Distancia*, 50(2). doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/2>
- Carroll, J. (2003). Introduction: Toward a Multidisciplinary Science of Human-Computer Interaction. J. Carroll içinde, *HCI Models, Theories, and Frameworks* (s. 1-9). Elsevier Inc.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society* (Second Edition b.). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Cinganotto, L., & Cuccurullo, D. (2019). Learning Analytics from a MOOC on 'language awareness' promoted by the European Commission. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(3), 263-286. doi:10.20368/1971-8829/1135030
- Collins, L. J., & Liang, X. (2015). Examining high quality online teacher professional development: Teachers' voices. *International Journal of Teacher Leadership*, 6(1), 18-34.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition b.). Sage.
- Çelik, Z., & Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. Ankara: Odak Analiz.
- Çimen, O. (2013). Dönüşümsel öğrenme kuramı. G. Ekici, & M. Güven içinde, *Öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (s. 317-345). Ankara: Pegem Akademi.
- Danek, D., & Hertzfeld, B. (2019). 2030: How MOOCs overcame criticism. *ESLTECH 6223 Issues and Practices in Learning Technologies 2019 Class eBook Spring 2019*. Ağustos 2021 tarihinde <https://ohiostate.pressbooks.pub/6223ebook2019/> adresinden alındı
- Davaslıgil, Z. (1997). Ekolojik yaklaşımın psikoloji ve eğitime uygulanması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 21(103), 66-79. Ağustos 2021 tarihinde <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12415/6290> adresinden alındı
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of Twitter for professional development. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558. doi:10.3109/09638288.2015.1052576

- De Barba, P., Kennedy, G., & Ainley, M. D. (2016). The role of students' motivation and participation in predicting performance in a MOOC. *Journal of Computer assisted Learning*, 32(3), 218-231. doi:10.1111/jcal.12130
- De Carvalho Junior, G., Robles, D., De La Serna, M., & Rivas, M. (2019). Comparative Study SPOC vs. MOOC for Socio-Technical Contents from Usability and User Satisfaction. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(2), 4-20. doi:DOI: 10.17718/tojde.557726
- DeLone, W., & McLean, E. (2003). The DeLone and McLean Model of Information Systems Success: A Ten-Year Update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9-30. doi: 10.1080/07421222.2003.11045748
- Demirdağlı, Ş. G. (2020). Kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere yönelik Wulf ve Schave modeline dayalı problem davranış mesleki gelişim programının tasarlanması ve etkililiği. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (26. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Deshpande, A., & Chukhlomin, V. (2017). What Makes a Good MOOC: A Field Study of Factors Impacting Student Motivation to Learn. *American Journal of Distance Education*, 31(4), 275-293. doi:https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1377513
- Downes, S. (2008). Places to go: connectivism & connective knowledge . *Innovate: Journal of Online Education*, 5(1), Article 6. :https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss1/ adresinden alındı
- Dron, J. (2019). Independent Learning. M. Moore, & W. Diehl içinde, *Handbook of Distance Education* (Cilt 4th Edition, s. 47-66). New York: Routledge.
- Dumas, J., & Redish, J. (1999). *A practical guide to usability testing*. Portland: Intellect.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19. Ağustos 2021 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/338484 adresinden alındı
- Erdoğan, O., & Lewis, J. (2013). Psychometric evaluation of the T-CSUQ: the Turkish version of the computer system usability questionnaire. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(5), 319-325. doi:10.1080/10447318.2012.711702
- Erdoğan, O., & Lewis, J. (2013). Psychometric evaluation of the T-CSUQ: The Turkish Version of the Computer System Usability Questionnaire. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29(5), 319-326. doi:DOI: 10.1080/10447318.2012.711702
- Erdoğan, F., Arslantaş, S., & Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 199-212. doi:10.21612/yader.2018.015
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve*

- Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
<https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRRMk9USXdNQTO9> adresinden alındı
- Erişkin, A., Kırac, S., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitimdergisi*, 41(193), 200-213.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36181/406769> adresinden alındı
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. doi:DOI:
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Ersoy, F. A. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, & A. Ersoy içinde, *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 51-109). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farahmand, S., Jalili, E., Arbab, M., Sedaghat, M., Shirazi, M., Keshmiri, F., . . . Baghari-Harari, S. (2016). Distance learning can be as effective as traditional learning for medical students in the initial assessment of trauma patients. *Acta Med*.
- Fesol, S., & Salam, S. (2016). Towards MOOC for technical courses: A blended learning empirical analysis. *2016 4th International Conference on User Science and Engineering (i-USER)*, (s. 116-121). doi: doi: 10.1109/IUSER.2016.7857945
- Freina, L., & Ott, M. (2015). A Literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *Conference: eLearning and Software for Education (eLSE)*. Bucharest (Romania).
https://www.researchgate.net/publication/280566372_A_Literature_Review_on_Immersive_Virtual_Reality_in_Education_State_Of_The_Art_and_Perspectives adresinden alındı
- Gamage, D., Fernando, S., & Perera, I. (2014). Effective eLearning through MOOC: Lessons learnt in selecting a MOOC. *Proceedings of the 22nd International Conference on Computers in Education*. Indonesia: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Gamage, D., Perera, I., & Fernando, S. (2020). MOOCs Lack Interactivity and Collaborativeness: Evaluating MOOC Platforms. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10(2), 94-110. doi:<https://doi.org/10.3991/ijep.v10i2.11886>
- Ghazali, N., Mustakim, S., Nordin, M., & Hashim, S. (2021). Assessing the psychometric properties of students' MOOC-efficacy measurement model. *Pertanika Journals Social Sciences and Humanities*, 29(1), 215-235. doi: <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.S1.12>
- Gibbons, S., Yauk, M., & Seo, K. K. (2019). Trends and directions in continuing professional education. M. G. Moore, & W. C. Diehl içinde, *Handbook of Distance Education* (s. 456-472). New York: Routledge.
- Gillani, N., & Eynon, R. (2014). Communication patterns in massively open online courses. *Internet and Higher Education*, 23, 18-26. doi:10.1016/j.iheduc.2014.05.004
- Golçalves, V., Torres, E., & Golçalves, B. (2016). Teacher education through MOOC: A case study. *International Technology, Education and Development Conference*, (s. 8350-8358). doi:DOI:10.21125/iceri.2016.0907

- Gonçalves, B. F., & Gonçalves, V. B. (2019). Professional development in MOOC: Teachers motivation. Literature review: an exploratory study. *2019 14th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, (s. 1-6). Coimbra, Portugal.
doi:10.23919/CISTI.2019.8760597
- Gonçalves, B. M., & Os3rio, A. J. (2018). Massive Open Online Courses (MOOC) to improve teachers' professional development. *RE@D - Revista de Educa3o a Dist4ncia e Elearning*, 1(1), 52-63. doi:<https://doi.org/10.34627/vol1iss1pp52-63>
- Gow, K. (2009). Identifying new virtual competencies for the digital age: Essential tools for entry level workers. S. Hatzipanagos, & S. Warburton içinde, *Social Software and Developing Community Ontologies* (s. 174-192). New York.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
<https://www.jstor.org/stable/1163620> adresinden alındı
- Guskey, T. (1999). Apply time with wisdom. *Journal of Staff Development*, 20(2), 10-15.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousands Oaks,CA: Corwin Press.
- Guskey, T. (2002). Does it make difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391. doi:10.1080/13540600210000051 2
- G3rel, 3., T3l3ş, C., & G3ktalay, M. (2011). *Kaynaştırmaya B3t3nleştirmenin etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama 3nerileri projesi: Kaynaştırmaya/b3t3nleştirme yoluyla eğitim destek modeli klavuzu*. Tohum Otizm Vakfı, İstanbul İl Milli Eğitim M3d3rl3đ3, Eğitim Reformu Girişimi & Sabancı Vakfı. İstanbul: İmak Ofset Basım ve Yayın. Ekim 2018 tarihinde https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/06/Kaynastirma1_.pdf adresinden alındı
- Gynther, K. (2016). Design Framework for an Adaptive MOOC Enhanced by Blended Learning: Supplementary Training and Personalized Learning for Teacher Professional Development. *The Electronic Journal of eLearning*, 14(1), 15-30.
- H4klev, S., & Slotta, J. D. (2017). A principled approach to the design of collaborative MOOC curricula. *Lecture Notes in Computer Science. Fifth European MOOCs Stakeholder EPFL-CONF-226317*. doi:10.1007/978-3-319-59044-8_7
- Harrati, N., Bouchrika, I., Tari, A., & Ladjailia, A. (2016). Exploring user satisfaction for e-learning systems via usage-based metrics and system usability scale analysis. *Computers in Human Behavior*, 61, 463-471. doi:<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.051>
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Singapore: Springer.
- Hew, K., & Cheung, W. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45-58.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>

- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: how learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers and Education*, 91, 83-91.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>
- Jacobsen, D. Y. (2019). Dropping out or dropping in? A connectivist approach to understanding participants' strategies in an e-Learning MOOC pilot. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(1), 1-21. doi: <https://doi-org.prox.lib.ncsu.edu/10.1007/s10758-017-9298-z>
- Ji, Z., & Cao, Y. (2016). A prospective study on the application of MOOC in teacher professional development in China. *Universal Journal of Educational Research*, 4(9), 2061-2067.
doi:10.13189/ujer.2016.040917
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
doi:<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, M. W., Prescott, D., & Lyon, S. (2017). Learning in online continuing professional development: An institutionalist view on the personal learning environment. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1). doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.189>
- Jung, I., & Lee, J. (2020). The effects of learner factors on MOOC learning outcomes and their pathways. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(5), 565-576.
doi:<https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1628800>
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
doi:Doi: 10.24315/tred.562063
- Kesen, İ., & Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen mesleki gelişimi: Etkinlik temelli öğretmen yaklaşımı*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. İstanbul: Turkuvaz Haberleşme ve Yayıncılık A.Ş. Temmuz 2021 tarihinde
<https://setav.org/assets/uploads/2019/03/A266.pdf> adresinden alındı
- Kesim, E., & Altınpulluk, H. (2014). Perceptions of distance education professionals regarding the use of MOOCs. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 62-85.
doi:DOI:10.17569/tojq.83986
- King, M., Luan, B., & Lopes, E. (2018). Experiences of Timorese language teachers in a blended Massive Open Online Course (MOOC) for Continuing Professional Development (CPD). *Open Praxis*, 10(3), 279-287. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.3.840>
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4 Edition b.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M., Holton III, F., & Swanson, R. (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (Eighth Edition b.). London: Routledge.

- Kocayiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/avrasyad/issue/56783/662503> adresinden alındı
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koukis, N., & Jimoyiannis, A. (2019). MOOCS for teacher professional development: exploring teachers' perceptions and achievements. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 74-91. doi: <https://doi.org/10.1108/ITSE-10-2018-0081>
- Koutsodimou, K., & Jimoyiannis, A. (2015). MOOCs for teacher professional development: Investigating views and perceptions of the participants. *Proceedings of the 8th International Conference of Education, Research and Innovation-ICERI 2015*, (s. 6968-6977).
- Kruiderink, N. (2013). Open buffet of higher education. In *Trend report: open educational resources 2013.*, 54-58. Ağustos 2021 tarihinde
[https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Trend%20Report%20OER%202013_EN_DEF%2007032013%20\(LR\).pdf](https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Trend%20Report%20OER%202013_EN_DEF%2007032013%20(LR).pdf) adresinden alındı
- Laryea, K., Paepcke, A., Mirzaei, K., & Stevens, M. (2021). Ambiguous Credentials: How Learners Use and Make Sense of Massively Open Online Courses. *The Journal of Higher Education*, 92(4), 596-622. doi:<https://doi.org/10.1080/00221546.2020.1851571>
- Lee, H. S., Mojika, G. F., & Lovett, J. N. (2020). Examining how online professional development impacts teachers' beliefs about teaching statistics. *Online Learning*, 24(1), 5-27. doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v24i1.1992>
- Lee, J.-H., & Kim, H. (2016). Implementation of SMART teaching 3.0: Mobile-based self-directed EFL teacher professional development. *The Journal of Asia TEFL*, 13(4), 331-346. doi:<http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.4.6.331>
- Lewis, J. (1995). Computer usability satisfaction questionnaires: psychometric evaluation and instructions for use. *International Journal of Human-Computer interaction*, 7, 57-78.
- Lewis, J. (1995). IBM computer usability satisfaction questionnaires: Psychometric evaluation and instructions for use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 7(1), 57-78.
- Lewis, J. (2006). Usability Testing. *Handbook of Human Factors and Ergonomics* (3rd Edition b., s. 1275-1316). içinde John Wiley.
- Li, H., Kim, M., & Xiong, Y. (2020). Individual Learning Vs. Interactive Learning: A Cognitive Diagnostic Analysis of MOOC Students' Learning Behaviors. *American Journal of Distance Education*, 34(2), 121-136. doi:<https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1697027>
- Li, K. (2019). MOOC learners' demographics, self-regulated learning strategy, perceived learning and satisfaction: A structural equation modeling approach. *Computers & education*, 132, 16-30. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.003>

- Liao, Y.-L., Zhao, B., & Wang, J. (2016). Instructional Strategies Study Via Classroom Observation of MOOC. *Proceedings of the 2016 International Forum on Management, Education and Information Technology Application*, (s. 395-398). doi:<https://doi.org/10.2991/ifmeita-16.2016.75>
- Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Littlejohn, A., Hooda, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *Internet and Higher Education*, 29, 40-48. doi:<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Liu, M., Kang, J., & McKelroy, E. (2015). Examining learners' perspective of taking a MOOC: reasons, excitement, and perception of usefulness. *Educational Media International*, 52(2), 129-146. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2015.1053289>
- Liu, S., Liang, T., Shao, S., & Kong, J. (2020). Evaluating Localized MOOCs: The Role of Culture on Interface Design and User Experience. *IEEE Access*, 8, 107927-107940. doi:doi:10.1109/ACCESS.2020.2986036
- Lu, M., Cui, T., Huang, Z., Zhao, H., Li, T., & Wang, K. (2021). A Systematic Review of Questionnaire-Based Quantitative Research on MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 285-312. doi:10.19173/irrodl.v22i2.5208
- Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: a review. *Teaching and Teacher Education*. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>
- Maldonado, J., Pérez-Sanagustín, M., & Pérez, R. (2018). Design of a tool to support self-regulated learning strategies in MOOCs. *Journal of Universal Computer Science*, 24(8), 1090-1109.
- Mazzola, L. (2015). MOOCs and museums: Not such strange bedfellows. *Journal of Museum Education*, 40(2), 159-170. doi:10.1179/1059865015Z.000000000092
- McLuhan, M. (2006). The medium is the message. In *Understanding Media: The Extensions of Man*, pp. 23–35, 63–7. New York: Signet, 1964. M. G. Durham, & D. M. Kellner içinde, *Media and Cultural Studies* (s. 107). Blackwell Publishing.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. J. M. Associates içinde, *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (s. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63. doi:doi:10.1177/1541344603252172
- Misra, P. K. (2018). MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections, and Suggested Actions. *Open Praxis*, 10(1), 67-77. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.780>
- Morrell, A., & O'Conner, M. (2002). Introduction. E. O'Sullivan, A. Morrell, & M. O'Conner içinde, *Expanding the boundaries of transformative learning* (First Edition b.). New York: PALGRAVE.

- Muller, F. (2015). Open(ing up) education for all...Boosted by MOOCs? C. Bonk, M. Lee, T. Reeves, & T. Reynolds içinde, *MOOCs and Open Education Around the World*. New York: Routledge.
- Nielsen, J. (1996). Usability metrics: tracking interface improvements. *IEEE Software*, 13(6), 1-2. doi:doi: 10.1109/MS.1996.8740869
- Odden, A., Archibald, S., Fermanich, M., & Gallagher, A. (2002). A Cost Framework for Professional Development. *Journal of Education Finance*, 28(1), 51-74. <https://www.jstor.org/stable/40704157> adresinden alındı
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments first results from TALIS*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> adresinden alındı
- Olçay-Gül, S., & Vuran, S. (2015). Normal sınıflara devam eden özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, 40, 169-195. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4205
- Ozan, Ö. v. (2019). Kitlese açık çevrimiçi ders yoluyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin profili. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(2), 366-382. doi:doi: 10.12984/eggefd.471057
- Özan, S., & Sarıca, A. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 147-174. doi:doi: 10.21565/oezelegitimdergisi.664973
- Özkul, A., & Aydın, C. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmalar. K. Çağıltay, & Y. Göktepe içinde, *Öğretim Teknolojilerinin Temelleri* (2. Baskı b., s. 633-654). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2). Eylül 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1499/18144> adresinden alındı
- Öztürk, H., Balloğlu, G., & Şen, G. (2014). Öğretmen adaylarının özel eğitimde kaynaştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Muğla Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1). doi:DOI:10.21666/mskuefd.20982
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 189-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107> adresinden alındı
- Parlangeli, O., Marchigiani, E., & Bagnara, S. (1999). Multimedia systems in distance education: effects of usability on learning. *Interacting with Computers*, 12(1), 37-49. doi:https://doi.org/10.1016/S0953-5438(98)00054-X
- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21661/232960> adresinden alındı

- Partanen, T., Niemela, P., Mannila, L., & Poranen, T. (2017). Educating computer science educators online, A racket MOOC for elementary math teachers of Finland. *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2017)*, 1, s. 47-58. doi:10.5220/0006257800470058
- Petrie, H., & Bevan, N. (2009). The evaluation of accessibility, usability and user experience. C. Stephanidis içinde, *The Universal Access Handbook* (s. 20.1-20.16). Boca Raton: CRC Press.
- Pettenati, M., Cigognini, M., Guerin, E., & Mangione, G. (2009). Personal knowledge management skills for lifelong-learners 2.0. S. Hatzipanagos, & S. Warburton içinde, *Social Software and Developing Community Ontology* (s. 298-315). New York: IGI Global Publishing. Information Science Reference.
- Poël, J.-F., & Verpoorten, D. (2019). Designing a MOOC – A New Channel for Teacher Professional Development? C. D.-V. M. Calise içinde, *Lecture Notes in Computer Science: Vol 11475. Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge. EMOOCs 2019* (Cilt Vol 11475, s. 91-101). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-030-19875-6_11
- Pürçek-İşıklar, K. (2014). İlköğretim okul müdürünün koçluk davranışı ve sınıf öğretmeninin iş doyumunu (Ankara ili örneği). *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12(47), 124-157, 12(47), 124-157. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRnMk1EQXhNUT09> adresinden alındı
- Rabin, E., Kalman, Y., & Kalz, M. (2019). An empirical investigation of the antecedents of learner-centered outcome measures in MOOCs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(14), 1-20. doi:<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0144-3>
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim Raporu*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rodriguez, B., Armellini, A., & Nieto, M. (2020). Learner engagement, retention and success: why size matters in massive open online courses (MOOCs). *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, 35(1), 46-62. doi:<https://doi.org/10.1080/02680513.2019.1665503>
- Rodriguez, C. (2012). MOOCs and the AI-Stanford Like Courses: Two Successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 1-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982976> adresinden alındı
- Salmon, G., Pechenkina, E., Chase, A., & Ross, B. (2017). Designing massive open online courses to take account of participant motivations and expectations. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1284-1294. doi: <https://doi.org/10.1111/bjet.12497>
- Selimoğlu, E., & Biçen-Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerinde etkileri. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1). Ağustos 2021 tarihinde <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910954.pdf> adresinden alındı

- Sezgin, S. (2020). Kitlesele açık çevrimiçi derslerin öğretmen eğitimindeki rolleri: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya yönelik kitlesele açık çevrimiçi ders deneyimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 166-177. doi:<https://doi.org/10.5961/jhes.2020.378>
- Shapiro, H., Lee, C., Wyman-Roth, N., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>
- Shrader, S., Wu, M., Owens, D., & Santa Ana, K. (2016). Massive Open Online Courses (MOOCs): Participant Activity, Demographics, and Satisfaction. *Online Learning*, 20(2), 171-188. doi:<http://dx.doi.org/10.24059/olj.v20i2.596>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Ağustos 2021 tarihinde http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm adresinden alındı
- Söğüt, D., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443. doi:DOI: 10.17556/erziefd.402532
- Stephens, M., & Jones, K. M. (2014). MOOCs as LIS Professional Development Platforms: Evaluating and Refining SJS's Platforms: Evaluating and Refining SJSU's. *Journal of Education for Library and Information Science*, 55(4), 345-361. doi:<https://www.jstor.org/stable/43686997>
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları:Yayınlar/Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23. doi:https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000083
- Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(29), 594-625. doi:DOI: 10.14520/adyusbd.437206
- Şirikçi, H., & Yıldırım, A. (2020). İnsan kaynakları yönetimi ve geliştirme işlevi açısından MEB hizmetiçi faaliyetlerinin değerlendirilmesi. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 38-46. doi:DOI:10.47257/busad.804868
- Tao, D., Wang, Y., Zhang, T., & Qu, X. (2019). Key characteristics in designing massive open online courses (MOOCs) for user acceptance: an application of the extended technology acceptance model. *Interactive Learning Environments*. doi:<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1695214>

- Taranto, E., & Arzarello, F. (2020). Math MOOC UniTo: an Italian project on MOOCs for mathematics teacher education, and the development of a new theoretical framework. *ZDM Mathematics Education*, 52, 843-858. doi:<https://doi.org/10.1007/s11858-019-01116-x>
- Taşlıbeyaz, E., Karaman, Ş., & Göktaş, Y. (2014). Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 139-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/57171> adresinden alındı
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler (TEDMEM Analiz Dizisi 6)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. doi:[doi:10.17244/eku.643224](https://doi.org/10.17244/eku.643224)
- Tike, L., & Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1933-1972. Ağustos 2021 tarihinde <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T1RjeE56RXg=> adresinden alındı
- Tokmak Sancar, H., Doğusoy, B., & Bilgiç, K. (2020). 2014-2019 Yılları arasında Türkiye'de kullanılabilirlik üzerine yayımlanan araştırma makalelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 280-302. doi:<https://doi.org/10.17943/etku.639383>
- Tonbuloglu, İ., & İşman, A. (2014). Öğretmenlerin sosyal ağları kullanım profillerinin incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 320-338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3814/51158> adresinden alındı
- Topa-Çiftçi, G. (2017). Hizmet içi eğitim bağlamında yapılan iletişim eğitimlerinde alternatif bir yöntem olarak yeni medya platformlarından blog kullanımı. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 39-61. Ekim 2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aksos/issue/39204/459717> adresinden alındı
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1-29.
- Trust, T., & Pektas, E. (2018). Using the ADDIE model and universal design for learning principles to develop an open online course for teacher professional development. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34(4), 219-233. doi: 10.1080/21532974.2018.1494521
- Tsironis, A., Katsanos, C., & Xenos, P. (2016). Comparative usability evaluation of three popular MOOC platforms. *IEEE Engineering Education Conference, IEEE EDUCON 2016*, (s. 608-612). Abu Dhabi, UAE. doi:[DOI: 10.1109/EDUCON.2016.7474613](https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474613)
- (2006-2011). *Tüba Açık Ders Malzeme Projesi*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Vezne, R. (2020). What do teachers as adult learners think about MOOCs? a case study. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 491-502. doi: <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342218>

- Vivian, R., Falkner, K., & Falkner, N. (2014). Addressing the challenges of a new digital technologies curriculum: MOOCs as a scalable solution for teacher professional development. *Research in Learning Technology*, 22. doi:<https://doi.org/10.3402/rlt.v22.24691>
- Wambugu, P. W. (2018). Massive Open Online courses (MOOCs) for professional teacher and teacher educator development: A Case of TESSA MOOC in Kenya. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1153-1157. doi:10.13189/ujer.2018.060604
- Warriem, J., Murthy, S., & Iyer, V. (2016). Shifting the focus from Learner Completion to Learner Perseverance: Evidences from a Teacher Professional Development MOOC. A.-P. S. Education (Dü.), *Proceedings of the 24th International Conference on Computers in Education*. içinde India.
- Watson, S., & Woori, K. (2016). Enrolment purposes, instructional activities, and perceptions of attitudinal learning in a human trafficking MOOC. *Open Learning*, 31(3), 273-287. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02680513.2016.1230845>
- Watson, S., Watson, W., Yu, J., Alamri, H., & Mueller, C. (2017). Learner profiles of attitudinal learning in a MOOC: An explanatory sequential mixed methods study. *Computers & Education*, 114, 274-285. doi:10.1016/j.compedu.2017.07.005
- Willis, J., Strunk, V., & Hardtner, T. (2016). Microcredentials and Educational Technology: A Proposed Ethical Taxonomy Proposed Ethical Taxonomy. 2021 tarihinde <https://er.educause.edu/articles/2016/4/microcredentials-and-educational-technology-a-proposed-ethical-taxonomy> adresinden alındı
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15(1). doi:<https://doi.org/10.17051/io.2016.39358>
- Yılmaz, E. (2019). Content analysis of master's and doctoral dissertations on inclusive education in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 119-127. doi:10.24106/kefdergi.2402
- Yılmaz, E., & Batu, E. (2016). Farklı branştan ilkökul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-263. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.266140
- Young, H. (2014). Putting the U in MOOCs: The importance of usability in course design. S. Krause, & C. Lowe içinde, *Invasion of MOOCs: The Promise and Perils of Massive Open Online Courses*. USA.
- Yousef, A., Chatti, M., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2015). A Usability evaluation of a blended MOOC environment: An experimental case study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 69-93. doi:<https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2032>

- Yousef, A., Chatti, M., Schroeder, U., Wosnitza, M., & Jakobs, H. (2014). MOOCs: A review of the state-of-the-art. *Proceedings of 6th International Conference on Computer Supported Education-CSEDU 2014*. Barcelona, Spain.
<https://www.researchgate.net/publication/275823066> adresinden alındı
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education*. JISC CETIS. Ağustos 2021 tarihinde
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.354.108&rep=rep1&type=pdf> adresinden alındı
- Yurdakul, I., & Odabaşı, H. (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. I. Yurdakul içinde, *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (s. 41-69). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zaharias, P. (2004). Usability and e-learning: the road towards integration. *eLearn*, 6(6).
doi:DOI:10.1145/998337.998345
- Zaharias, P., & Poulymenakou, A. (2009). Developing a Usability Evaluation Method for e-Learning Applications: Beyond Functional Usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75-98. doi:10.1080/10447310802546716
- Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D., & Emanuel, E. J. (2015). MOOC benefits and impact who's benefiting from MOOCs, and why. 2021 tarihinde
<https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why#> adresinden alındı

EKLER

EK-1: MEB İzni

EK-2: İhtiyaç Analizi Gönüllü Olur Formu

EK-3: İhtiyaç Analizi Anketi

EK-4: Pilot Görüşme Kullanıcı Değerlendirme Formu

EK-5: Uzman Görüş Formu

EK-6: Etik Kurul Onayı

EK-7a: T-CSUQ-SV Anketi Açık Uçlu Soru

EK-7b: T-CSUQ-SV Anketi

EK-8: Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Formu Anketi

EK-9: Anket Kullanım İzni (Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Formu Anketi)

EK-10: Anket Kullanım İzni (T-CSUQ-SV)

EK-11: Gönüllü Olur Formu (Nicel)

EK-12: Gönüllü Olur Formu (Nicel)

EK-13: Nitel Araştırma Soruları

EK-14: Gönüllü Katılım Formu (Nitel)

EK-15: Nitel Araştırma Kodlayıcı Anahtarı

EK-16: Kodlayıcı Güvenirliğinde Araştırmacı ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması



EK-1: MEB İzni

**T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 86896125-605.01-E.5454191
Konu : Meral ÖZTÜRK'ün Araştırma İzni

14.03.2019

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Meral ÖZTÜRK'ün "Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD) Mesleki Gelişim Programlarını Sunmada Kullanılabilirliği ve Etkililiği: Bir Özel Eğitim Örneği" konulu araştırma isteği Meral ÖZTÜRK'ün 22/02/2019 tarihli ve 3939049 sayılı dilekçesi ile bildirilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Meral ÖZTÜRK'ün "Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD) Mesleki Gelişim Programlarını Sunmada Kullanılabilirliği ve Etkililiği: Bir Özel Eğitim Örneği" konulu araştırmasını Yıldırım ilçesinde bulunan ekli listedeki okullarda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görölerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması** ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görölmektedir.

Makamlarınızca da uygun görölmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Okul Listesi (2 Sayfa)

OLUR
14.03.2019

Sabahattin DÜLGER
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocasahan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ
VHKİ
(0224) 215 25 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5d7e-4beb-3f9d-9b23-14f0 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: İhtiyaç Analizi Gönüllü Olur Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, “**Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD) Mesleki Gelişim Programlarını Sunmada Kullanılabilirliği ve Etkililiği: Bir Özel Eğitim Örneği**” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; mesleki gelişimde Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) aracılığı ile sunulacak olan öğretmen mesleki gelişimi eğitimi için ilkokulda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik gereksinimlerini belirlemektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ve uzaktan eğitime yönelik deneyim ve görüşlerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde, kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde yetersizlik türüne ilişkin gereksinimlerinizi belirlemek üzere ifadeler bulunmaktadır ve görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Benzer şekilde üçüncü bölümde geliştirilecek olan mesleki gelişim eğitimi içerik kapsamına yönelik ifadeler bulunmakta ve görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Son bölümde ise sizin için kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminde en önemli beş konuyu öncelik sırasına koyarak yazmanız gerekmektedir.

Bu anketlere katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi ve kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir sonuç/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Anket çevrimiçi gerçekleştirileceğinden, bu araştırma kapsamında ankete gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız, Google form uzantısı olarak iletilen anketin ilk maddesi olan onay kutucuğunu işaretleyiniz. Onay kutucuğunu işaretlemeniz, araştırmaya katılmaya rıza gösterdiğiniz anlamına gelmektedir ve onay sonrasında anket sorularına erişebilirsiniz.)

EK-3: İhtiyaç Analizi Anketi

İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik İhtiyaçlarını Belirleme Anket Formu

Değerli öğretmenler,

Bu anket Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülmekte olan “Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin (KAÇD) Mesleki Gelişim Programlarını Sunmada Kullanılabilirliği ve Etkililiği: Bir Özel Eğitim Örneği” başlıklı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Anketin amacı ilkökulda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimindeki mesleki ihtiyaçlarını belirlemektir. Anket 4 bölümden oluşmaktadır. Ankete vereceğiniz yanıtlar, sizler için hazırlanacak mesleki gelişim programını şekillendirecektir. Bu nedenle, anketi içtenlikle cevaplamanız önem arz etmektedir.

Katılımınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK
(Bursa Teknik Üniversitesi)

Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Veri toplama sürecinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Ankete katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Ekte gönderilmiş olan gönüllü olur formunu okuduktan sonra, ankete katılmayı kabul ediyorsanız aşağıdaki onay kutusunu işaretleyerek devam ediniz.

- ☒ Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
- ☐ Email adresiniz nedir? (geliştirilecek olan mesleki gelişim programı konusunda size bilgi verebilmek için bu bölümün yanıtlanması gereklidir)

I. Bölüm

1. Çalışmakta olduğunuz kurumdaki göreviniz nedir?

- ☐ Müdür
- ☐ Müdür yardımcısı
- ☐ Rehberlik öğretmeni
- ☐ Sınıf öğretmeni
- ☐ Branş öğretmeni

2.Yaşınızı kapsayan uygun seçeneği işaretleyiniz.

- ☐ ____ -30
- ☐ 31 - 40
- ☐ 41 - 50
- ☐ 51 - 60
- ☐ 61 - ____

3.Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

4.Toplam çalışma deneyiminizi kapsayan seçeneği işaretleyiniz.

- ☐ ____ - 5 yıl
- ☐ 6 - 10 yıl
- ☐ 11 - 15 yıl
- ☐ 16 - 20 yıl
- ☐ 21 - 25 yıl
- ☐ 26 - ____

5. Hizmet öncesi (lisans) eğitim döneminde "özel eğitim" ya da "kaynaştırma/bütünleştirme" dersi aldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

6. Hizmet içi eğitim olarak daha önce kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bir programa katıldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

7. Daha önce kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik bir programa katıldıysanız, içeriği ve süresi nedir?

.....

8. Sınıfınızda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi varsa, yetersizlik türü/türleri nedir?

.....

9. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik mesleki gelişim programı sizce ilkokul kaçınıcı düzeyde görev yapan öğretmenlere verilmelidir?

- ☐ 1. sınıf
- ☐ 2. sınıf
- ☐ 3. sınıf
- ☐ 4. sınıf
- ☐ Tüm düzeylerde

10. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bir mesleki gelişim programı verilse, hangi yöntem ile almayı tercih edersiniz?

- ☐ Yüz yüze eğitim (geleneksel yöntem)
- ☐ Uzaktan eğitim (çevrimiçi öğrenme platformu)

11. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi ve beceriler konusunda kendinizi mesleki açıdan yeterli hissediyor musunuz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır
- ☐ Kararsızım

12. Daha önce kitlesel açık çevrimiçi herhangi bir mesleki gelişim programına katıldınız mı?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

13. Uzaktan eğitim aracılığı ile sunulacak bir mesleki gelişim programını takip edebilmek için yeterli beceri ve donanım (bilgisayar, tablet,telefon, internet erişimi...) sahip misiniz?

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

14. Sosyal medya kullanıyorsanız hangi/hangilerini tercih etmektesiniz?

- ☐ facebook
- ☐ instagram
- ☐ twitter
- ☐ hiçbir
- ☐

II. Bölüm

Yetersizlik Türü

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitime yönelik olarak öğretmenlere sunulması planlanan mesleki gelişim programında hangi yetersizlik türü ele alınmalıdır? Hakkında bilgi almak ve becerilerinizi geliştirmek istediğiniz yetersizlik türlerini mesleki ihtiyaç düzeyinize göre derecelendiriniz.

	Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum	İhtiyaç duyuyorum	Kararsızım	İhtiyaç duymuyorum	Kesinlikle ihtiyaç duymuyorum
Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik					
Otizm					
Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu					
Bedensel (ortopedik) yetersizlik					
İşitme yetersizliği					
Görme yetersizliği					
Dil ve konuşma yetersizliği					
Özgül öğrenme güçlüğü					
Sürengen hastalığı olan bireyler					
Üstün zekalı/yetenekli bireyler					

III. Bölüm İçerik Kapsamı

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik geliştirilecek olan mesleki gelişim programı hangi problem alanında içerik sağlayarak öğretmenlere destek sunmalıdır?

	Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum	İhtiyaç duyuyorum	Kararsızım	İhtiyaç duymuyorum	Kesinlikle ihtiyaç duymuyorum
Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik genel bilgi (Yönetmelik, Haklar, Yetersizlik türleri)					
Web üzerinden yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları					
Yetersizlik türüne uygun olarak fiziksel koşullarda düzenleme ve uyarlama yapma					
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) geliştirme					
Yetersizlik türüne uygun öğretim, yöntem ve teknikleri kullanma					
Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim materyali oluşturma ya da uyarlama yapabilme					
Özel gereksinimli öğrenciler için uygun okuma metinlerini uyarlama ve oluşturma					
Özel gereksinimli öğrencilerin dikkatini çekebilme					
Etkinliklerde teknoloji kullanma					
Yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına geçişini sağlama					
Yetersizliği olan öğrencilerin okul ortamı ve akranları ile uyumu için etkinlikler planlama					
Yetersizliği olan öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme					

	Kesinlikle ihtiyaç duyuyorum	İhtiyaç duyuyorum	Kararsızım	İhtiyaç duymuyorum	Kesinlikle ihtiyaç duymuyorum
Yetersizliği olan öğrenciler için ölçme değerlendirmenin bireyselleştirilmesi					
Yetersizlik düzeyine göre ölçme araçları kullanma					
Davranış problemleri ile başta çıkmada uygun yöntem ve stratejileri kullanma					
Zaman Yönetimi					

IV. Bölüm

Kaynaştırma/Bütünleştirmede En Önemli Beş Konu

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine ilişkin mesleki olarak kendinizi geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuz 5 konuyu, en önemli 1 olacak şekilde maddelendirerek yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

EK-4: Pilot Görüşme Kullanıcı Değerlendirme Formu

KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ DERS PLATFORMU (KAÇD) “AKADEMA” PİLOT UYGULAMA KULLANICI DEĞERLENDİRME FORMU

Bu çalışmanın amacı Anadolu Üniversitesi Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders platformu “AKADEMA” aracılığı ile sunulan “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme” dersi içerik ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinize başvurmaktır.

Ders içeriği dört hafta olarak planlanmıştır. Sunulan dersin “tasarım, kullanım, içerik, işlevsellik ve genel değerlendirilmesine” ilişkin görüşlerinizi almak üzere bir haftalık ders içeriği kullanımınıza açılmıştır. Geri bildirimleriniz doğrultusunda ders içeriğinde gerekli düzeltmeler yapılarak etkililik ve verimliliğin artırılması hedeflenmektedir.

Derse ilişkin görüşlerinizi aşağıdaki anket formunu kullanarak paylaşabilirsiniz. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak katılmayı onaylıyorsanız katılımcı onay bölümü için ayrılan bölümü imzalayınız. Araştırmanın her hangi bir noktasında hiçbir gerekçe göstermeden araştırmadan ayrılabilirsiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Öğr.Gör. Meral ÖZTÜRK

Bursa Teknik Üniversitesi

Katılımcı Onayı

Bu araştırmada yer almayı gönüllü olarak kabul ediyorum

İMZA _____

Kişisel Bilgiler	
Branş:	Sınıf:
Cinsiyet:	Yaş:
Mesleki deneyim:	Mezun olunan lisans programı:
Dersi hangi cihazla takip ettiniz?	bilgisayar ☐ diz üstü bilgisayar ☐
	tablet ☐ telefon ☐
Günde ortalama ne kadar süre dersi izlediniz?	
Derste yer alan tüm alanları tamamlamanız ne kadar sürdü?	
Derse zaman ayırmakta zorlandınız mı? Açıklayınız.	

A. Tasarımın Değerlendirilmesi Bu bölümün amacı tasarımda kullanılan uygulamaların kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.	tamamen katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
1. Derste yer alan videoların görüntü kalitesi uygundu.			
2. Derste yer alan metinlerin yazı karakteri uygundu.			
3. Derste kullanılan görseller uygundu.			
4. Derste yer alan sesler uygundu.			
5. Derste kullanılan renkler uygundu.			
6. Dersin sunulduğu platformunun kullanımı kolaydı.			
Açıklama:			

B. Kullanım Kolaylığının Değerlendirilmesi Bu bölümün amacı hazırlanan taslak programın kullanıcılar tarafından kullanım kolaylığının değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.	tamamen katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
1. Konular arası geçişte sorun yaşamadım.			
2. Videoları açmakta sorun yaşamadım.			
3. Forum alanını kullanmakta sorun yaşamadım.			
4. Bilgi içeren metinleri (PDF) okumakta sorun yaşamadım.			
Açıklama:			

C. İçeriğin Değerlendirilmesi Bu bölümün programda yer alan içeriklerin siz kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.	tamamen katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
1.Konu başlıkları ve içerik amaca uygundu.			
2.Anlatılan konulardan faydalandım.			
3. Forum konularından faydalandım.			
4. İçeriği takip etmekte zorlanmadım.			
Açıklama:			

--

D. İşlevselliğin Değerlendirilmesi Bu bölümün amacı programın ne kadar işlevsel olduğunun kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.	tamamen katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
1.Derste yer alan konular mesleki bilgime katkı sağladı.			
2.Derste yer alan konular sınıf içi uygulamalarıma katkı sağladı.			
3. Forum alanında yapılan paylaşımlar mesleki bilgime katkı sağladı.			
Açıklama:			

E. Genel Değerlendirme Bu bölümün amacı programın genelinin kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Görüşleriniz için "Açıklama" alanını kullanabilirsiniz.	tamamen katılıyorum	katılıyorum	katılmıyorum
1.Dersin mesleki gelişimi destekleyeceğini düşünüyorum.			
2.Dersin "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı" geliştirmede öğretmenlere yardımcı olacağını düşünüyorum.			
3. Dersin kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.			
4. Dersin işlevsel olduğunu düşünüyorum.			
5. Dersin devamında yer almak isterim.			
Açıklama:			

F. Görüşleriniz

Lütfen derse ilişkin eklemek istediğiniz durumları yazınız.

Katılımınız için teşekkürler.

EK-5: Uzman Görüş Formu

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Bu araştırma “Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. İlkokulda görev yapmakta olan öğretmenlere Kitlese Açık Çevrimiçi Ders (KAÇD) aracılığı ile sunulması planlanan “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme” dersi için önerilen içeriği inceleyerek değerli görüşlerinize başvurmak istiyorum. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

DERS İÇERİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	
BAŞLIKLAR	ÖNERİ
HAFTA 1 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları & BEP	
Haftaya Başlarken (ders kapsamı, etkinliklerin tanıtılması)	
Etkinlik 1. Tanışma	
1.1.Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini tanıtmaları	
Etkinlik 2. Öğretmen Sorunları	
2.1. Öğretmen sorunları hakkında makale özeti	Makale özetinde her başlık adına açıklayıcı kısa bir paragraf eklenebilir. Örneğin, “Hizmet Öncesi eğitim Düzeyi” başlığındaki maddeler için “Öğretmenlerin kaynaştırmada yaşadığı sorunlar arasında hizmet öncesi eğitimlerinde özel eğitimle ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları yer almaktadır. Öğretmenler genel olarak kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler ÖG çocuk ve ailelerinin sorunlarına çözüm üretmediklerini belirtmektedir. (Web ile ilgili madde açık değil, onu yorumlayamadım ☹️) gibi bir açıklama yazılabilir.

	Benzer şekilde olumsuz tutumların enler olduğu özetlenebilir.
2.2. Görüş Bildirme (Katılımcı öğretmenlerin konuya ilişkin yaşadığı sorunlar, deneyimleri ya da öngörülerini tartışma alanında paylaşımları)	
Etkinlik 3. Kaynaştırma/Bütünleştirme & BEP	
3.1. "Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına dair genel bilginin verildiği videoyu izleme"	✓ Daha akıcı bir sunum yapılabilir. ✓ İstatistik bilgileri daha kısa yer alabilir. ✓ Kaynaştırmanın tanımını tam vermeden bütünleştirmeyi açıklıyorsunuz. Anlaşılmayı zorlaştırıyor. ✓ Bütünleştirme kavramını tam olarak anlatmıyorsunuz. Yönetmelikle sınırlandırmak doğru olmaz. ✓ Sunumdan önce biraz prova yapmak etkili olabilir ☺ ✓ Videonun sonunda özet kısmında; kaynaştırmaya ilişkin öğretmen sorunlarını anlattık diyorsunuz ama videoda buna çok az yer verilmiş. 15 saniye kadar anlatılan bu bölümde sadece "öğretmenlerin sorunları var" diyorsunuz. Bence esas bu konu anlatılmalı. İstatistik bilgilerini ise çok detaylı anlatmışsınız. Ağırlık olarak bu iki konuyu tekrar değerlendirmenizi öneririm. Öğretmenler ne tür sorunlar yaşıyor, ayrıntılı

	anlatırsanız sizi dinleyen öğretmen de empati kurabilir ve ilgisi artarabilir.
3.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarının Temel Özelliklerinin açıklandığı videoyu izleme	✓ Video süreleri çok uzun. Bazı konuları daha az cümleyle ifade edebilirsiniz. Mesela “en az kısıtlayıcı ortam” tanımına daha az yer verebilirsiniz. ✓ Öğretmenin Rolü konusu çok önemli. Bence anlatırken bu roller de yazı olarak sunuya madde madde yansımali ve görsel materyal sağlanmalı.
3.3. “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı ve Yasal Çerçeve” nin açıklandığı videoyu izle	✓ Dersin başında BEP konusunu anlatırken boş bir BEP formatı olsa ve kavramlar açıklandıkça bu kavramlar ilgili kutucuklara yazılsa daha ilgi çekici olabilir. ✓ 2.59 saniyede, yazılar net ve anlaşılır değiller. (BEP’in yararları) ✓ Yasal dayanaklar tekrar ele alınabilir. Türkiye’deki yasal dayanaklar konusu dağıntık anlatılmış. ✓ Genel olarak derslerin tamamında daha akıcı bir sunum sağlanmalı. Belki video çekiminden önce birkaç kez anlatım yaparak bu akıcılığı sağlayabilirsiniz.
3.4. Etkinliğin bu adımında, “BEP” e ilişkin genel bilgi edinecekleri metin okumaları	Ek kaynak: Örnek hazırlanmış bir BEP eklenebilir.
3.5. Etkinliğin bu adımında, BEP’e ilişkin yasal çerçeveyi konu alan metin okumaları	
Etkinlik 4. Görüş Bildirme	

4.1. Öğretmenlerin okul, yerel ve ulusal düzeyde ne tür gereksinimleriniz olacağı ve karşılaştıkları sorun alanlarına ne tür çözümler getirebileceğine dair görüşlerini tartışma alanında bildirmeleri	
Haftayı Kapatırken: Haftaya ilişkin deneyimlerini (öğrendiklerini), dikkatlerini çeken noktaları ve üzerinde durulması gereken konuları tartışma alanında paylaşmaları	
Kısa Sınav (5 soru)	1. Soruda yazım hatası var. Sorulara ilişkin geri bildirim koymak güdüleyici olabilir.
1. Hafta Genel Değerlendirme	✓ Ders içeriği ve sunum şekli yetişkin eğitimine uygun gelmedi. Yetişkin eğitiminde yer alması gereken bazı kriterler vardır. Eğitim içerikleri hazırlanmadan önce alanyazına dayalı olarak kriterler belirlenirse daha verimli bir içerik ortaya çıkabilir. ✓ Programın amacı ve kazanımları açık ve net bir şekilde ortaya konursa öğretmenler için motive edici olabilir. Eğitimin başında öğretmenlere “Bu eğitimle ne kazanacakları” açıklanmalı, “Bu eğitim benim ne işime yaracak?” sorusunun cevabı verilmeli. ✓ “Bu eğitimde BEP’e ilişkin genel bir bilgi edinecek, karşılaştığınız sorunları tanımlayabilecek, karşılaşma olasılığınız olan sorunlar hakkında fikir sahibi olacaksınız. Eğitimi tamaladığınızda BEP hazırlama konusunda daha donanımlı hale geleceksiniz// BEP hazırlamayı öğreneceksiniz// Kaynaştırmada

	karşılaştığınız sorunlara çözüm üretebileceksiniz v.s. v.s. (Program ne kazandıracaksa) açıklanmalı.
HAFTA 2 Performans Düzeyi & Uzun Dönemli Hedefler & Kısa Dönemli Hedefler	
Haftaya Başlarken (ders kapsamı, etkinliklerin tanıtılması)	
Etkinlik 1. Mevcut performans düzeyi belirleme	
1.1. Performans düzeylerinin belirlmesine ilişkin tanım ve bu süreçte kullanılan yöntem, teknikleri açıklayan videoyu izleme	
1.2. Performans Düzeyi Belirlemede Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri” başlıklı metni okuma	
1.3. Performans düzeyi ifadelerinin nasıl yazılması gerektiğini açıklayan videoyu izleme	
1.4. Görüş bildirme (öğrenci performans değerlendirmesinin önemi; değerlendirme türlerini seçimlerini etkileyen faktörlerin neler olabileceği, ne zaman ve neden tercih ettikleri)	
Etkinlik 2. Uzun Dönemli Hedeflerin (UDH) belirlenmesi	
2.1. UDH oluşturulurken dikkat edilmesi gereken unsurları açıklayan videoyu izleme	
2.2. (UDH) oluştururken dikkat edilmesi gereken unsurlar ve UDH ifadelerinin nasıl yazılması gerektiğine dair açıklama metnini okuma	
2.3. videoda anlatılanlara ve okuma metnine ilişkin görüşlerinizi tartışmalar	
Etkinlik 3. Kısa Dönemli Hedeflerin belirlenmesi & Başlama-bitiş sürelerini planlama	
3.1. Kısa dönemli hedeflerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken ve başlama/bitiş sürelerinin planlanmasına ilişkin videoyu izleme	
3.2. KDH belirlenmesine ilişkin metni okuma	
3.3. KDH ulaşmak için gerekli zamanın belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken unsurlara ilişkin metni okuma	
3.4. Videoda anlatılanlar ve okuma metinlerine ilişkin görüşleri tartışma alanında paylaşma	
Haftayı Kapatırken: haftaya ilişkin deneyimlerini (öğrendiklerini), dikkatlerini çeken noktaları ve üzerinde durulması gereken konuları tartışma alanında paylaşmaları	
Kısa Sınav (5 soru)	
2. Hafta Genel Değerlendirme	

HAFTA 3 Öğretimin Planlanması	
Haftaya Başlarken (ders kapsamı, etkinliklerin tanıtılması)	
Etkinlik 1. Öğretim yöntem ve teknikleri	
1.1. Kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini açıklayan videoyu izleme	
1.2. Öğretiminde kullanılabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini açıklayan metni okuma	
1.3. Videoda anlatılanlara ve okuma metnine ilişkin görüşleri tartışmalar alanında paylaşma	
Etkinlik 2. Öğretim Uyarlamaları	
2.1. Öğretimsel uyarlamaları açıklayan videoyu izleme	
2.2. Yetersizlik türlerine göre öğrenci özelliklerinin neler olduğu ve yapılabilecek uyarlamalara ilişkin metni, yetersizlik türü bilgi gereksinimi doğrultusunda seçerek okuma	
2.3. Kullanılabilecek araç-gereçlere ilişkin pdf dosyasını inceleme kullanılabilecekleri araç-gereçlere ilişkin pdf dosyasını inceleyiniz	
2.4. Videoda anlatılanlara ve okuma metnlerine ilişkin görüşleri tartışma bölümünde paylaşma	
Etkinlik 3. Öğretim ortamlarının düzenlenmesi	
3.1. Öğretim ortamlarının düzenlenmesine ilişkin düzenlemelerin açıklandığı videoyu izleme	
Etkinlik 4. Problem davranışları önleme/ azaltma	
4.1. Davranış problemlerini azaltmaya ilişkin önlemler ve azaltmak için kullanılabilecek yöntemleri açıklayan videoyu izleme	
Haftayı Kapatırken: haftaya ilişkin deneyimlerini (öğrendiklerini), dikkatlerini çeken noktaları ve üzerinde durulması gereken konuları tartışma alanında paylaşmaları	
Kısa Sınav (5 soru)	
3. Hafta Genel Değerlendirme	

HAFTA 4 Değerlendirme	
Haftaya Başlarken (ders kapsamı, etkinliklerin tanıtılması)	
Etkinlik 1. BEP değerlendirme süreci	
1.1. BEP değerlendirme sürecine ilişkin metni okuma	
1.2. Başarının değerlendirilmesine ilişkin video izleme	
1.3. Videoda anlatılanlar ve okuma metinlerine ilişkin görüşleri tartışma alanında paylaşma	
Etkinlik 2. Özel eğitim destek hizmetleri	
2.1. Destek eğitim hizmetlerinin açıklandığı videoyu izleme	
2.2. Destek eğitim hizmetlerinin açıklandığı metni okuma	
2.3. Videoda anlatılanlar ve okuma metinlerine ilişkin görüşleri tartışma alanında paylaşma	
Haftayı Kapatırken: Haftaya ilişkin deneyimlerini (öğrendiklerini), dikkatlerini çeken noktaları ve üzerinde durulması gereken konuları tartışma alanında paylaşmaları	
Kısa Sınav (5 soru)	
4. Hafta Genel Değerlendirme	

EK-6: Etik Kurul Onay

Evrak Kayıt Tarihi: 08.07.2020

Protokol No: 40703

Tarih: 10.07.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Sosyal Bilimler
BAŞLIK:	Kitleleş Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Mehmet KESİM
TEZ YAZARI:	Meral ÖZTÜRK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
KATILMADI Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	Prof.Dr.Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
Prof.Hayri ESMER (Güzeli Sanatlar Fak.)	Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
KATILMADI Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK-7a: T-CSUQ-SV Anketi Açık Uçlu Soru

T-CSUQ-SV Anketine Eklenen Açık Uçlu Soru

Aşağıdaki soruyu kısaca cevaplayarak yazınız.

1. AKADEMA öğrenme ortamının kullanılabilirliğini etkili kılacak ve geliştirilmesine ilişkin önerileriniz var mıdır? Varsa kısaca açıklayınız?

EK-7b: T-CSUQ-SV Anketi

TÜRKÇE
COMPUTER SYSTEM
USABILITY QUESTIONNAIRE
SHORT VERSION
(T-CSUQ-SV)
ANKETİ

KULLANIM BİLGİLERİ

DOÇ.DR. OGUZHAN ERDİNC

İSTANBUL, 2015

GENEL BİLGİLER

IBM'de geliştirilen Computer System Usability Questionnaire (CSUQ), kullanılabilirlik alanında yaygın anketlerdendir (Lewis,1995)*. İlk olarak 1995'te yayınlanan ve literatürdeki güncelliğini koruyan CSUQ, bir bilgisayar sisteminin kullanılabilirliğini; System usefulness (Sistem yararlılığı), Information quality (Bilgi kalitesi) ve Interface quality (Arayüz kalitesi) boyutlarında gruplanan 19 madde ile ölçer. Her madde, 1 (Kesinlikle katılıyorum) – 7 (Kesinlikle katılmıyorum) şeklinde puanlanır.

Bir anketin başka bir dilde kullanılması için metodolojik olarak uyarlanması (adaptation) ve geçerlik-güvenirliğinin (validity-reliability) analiz edilmesi gerekir. Uyarlama, anket maddelerinin her iki dilde aynılığını sağlayan, çeviriden daha kapsamlı bir yöntemdir. Geçerlik-güvenirlik analizleri ise, anketin hedeflenen kullanılabilirlik boyutlarını istatistiksel olarak güvenilir şekilde ölçtüğünü gösterir.

CSUQ, Türk kullanılabilirlik literatüründeki anket eksikliğini gidermek için Türkçe'ye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirliği analiz edilmiştir (Erdoğan ve Lewis, 2013)*. Anketin kullanımı (akademik çalışmalarda kaynak verilme suretiyle) tamamen serbesttir.

Uyarlama sürecinde önce taslak çeviri hazırlanmış, Türkçe uzmanlarının ve çok iyi düzeyde Türkçe bilen Amerikalı dil profesyonellerinin katılımıyla anket maddeleri, orijinal CSUQ içindeki anlamı verecek şekilde ifade edilmiştir. Deneme uygulamalarının ardından son hali verilen Türkçe-CSUQ (T-CSUQ) için geçerlik-güvenirlik analizleri, anketi geliştiren ABD'li araştırmacı Dr. James Lewis ile birlikte yapılmıştır (Erdoğan ve Lewis, 2013). Geçerlik analizi için faktör analizi yöntemi uygulanmış, güvenirlik analizi için, anket boyutlarının iç tutarlılığı Cronbach alpha ile ölçülmüştür. Analizler sonucunda, 19 maddeden 13 tanesini içeren T-CSUQ-Short Version (T-CSUQ-SV) formu oluşturulmuştur (Erdoğan ve Lewis, 2013). Uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları 2013 yılında International Journal of Human Computer Interaction dergisinde yayınlanarak uluslararası literatürde yerini almıştır (Erdoğan ve Lewis, 2013).

T-CSUQ-SV'nin bir ders yönetim sistemi için kullanılabilirlik ile kullanıcı memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelendiği örnek bir çalışma Erdoğan vd. (2015)**te görülebilir.

*Researchgate üzerinden talep edilebilir.

**Researchgate'de açık kaynaktır.

KULLANIM VE PUANLAMA

- T-CSUQ-SV'nin kullanımı tamamen ücretsiz ve serbesttir. (Akademik çalışmalarda doğal olarak kaynak verilmesi gereklidir.)
- Farklı puanlama yöntemleri mümkündür:
 - Gruplardan alınan veriler için;
 - tüm maddelerin toplam puanının ortalaması,
 - alt boyut puanlarının ortalaması,
 - her maddenin ayrı ayrı puan ortalamaları kullanılabilir.
 - Cevap yüzdeleri kullanılabilir.
- Sistem iyileştirmelerinin öncesinde-sonrasında T-CSUQ-SV uygulanarak kullanılabilirlik algısındaki değişim ölçülebilir.

T-CSUQ-SV kullanacağınız akademik veya profesyonel çalışmalar hakkında kısa bilgileri, tecrübelerinizi, eleştirileri ve önerilerinizi iletmeniz ilerideki çalışmalarımıza katkı sağlayacaktır.

İLETİŞİM

Doç.Dr.Oğuzhan Erdinç: oordinc@hho.edu.tr

(https://www.researchgate.net/profile/Oguzhan_Erdinc2)

Türkçe – Computer System Usability Questionnaire- Short Version (T-CSUQ-SV)

	Kesinlikle katılıyorum						Kesinlikle katılmıyorum
1.Genel olarak, sistemin kullanım kolaylığından memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2.Sistemi kullanmak basittir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3.Sistemi kullanarak işlerimi etkin bir şekilde yapabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4.Sistemi rahatlıkla kullanabiliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5.Sistemi kullanmayı öğrenmem kolay oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6.Sistemi kullanarak kısa zamanda üretken hale geldiğime inanıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7.Sistemin verdiği hata mesajları, problemleri nasıl gidereceğimi açıkça anlatmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8.Sistemin verdiği bilgiler (çevrim-ici yardım, ekran mesajları, diğer bilgiler, vb.) açık ve nettir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9.Sistemin verdiği bilgiler kolayca anlaşılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10.Sistemin arayüzünü beğendim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11.Sistemin arayüzünü kullanmak hoşuma gidiyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12.Sistem, beklediğim bütün işlevlere sahiptir ve yeterlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13.Genel olarak sistem tatmin edicidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

* "Sistem" yerine, incelenen sistem yazılabilir. *Ölçek ters kurulmuştur, düşük puan = iyi kullanılabilirlik

Alt boyutlar:

- Overall (Toplam puan): 1-13. Maddeler
- Sytem Usefulness (Sistem yararlılığı): 1-6. Maddeler
- Information Quality (Bilgi kalitesi): 7-9. Maddeler
- Interface Quality (Arayüz kalitesi): 10-12. Maddeler
- Genel memnuniyet: 13. Madde

KAYNAKLAR

Lewis J. R., (1995) IBM Computer Usability Satisfaction Questionnaires: Psychometric Evaluation and Instructions for Use. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 7, 57-78.

Erdinç O., Lewis J. R., (2013) Psychometric Evaluation of the T-CSUQ: The Turkish Version of the Computer System Usability Questionnaire, *International Journal of Human-Computer Interaction*, 29, 319-326.

Erdinc O., Karga H., Ürkmez A., (2015), User Satisfaction and Components of Perceived Usability for a Course Management Software, *Proceedings of International Conference on Value Chain Sustainability (ICOVACS'2015)*, March 12-13 2015, Marmara University, İstanbul.

EK-8: Mesleki Gelişim Programı Kullanıcı Değerlendirme Formu Anketi

MESLEKİ GELİŞİM PROGRAMI KULLANICI DEĞERLENDİRME FORMU

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, “**Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma**” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; mesleki gelişimde Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) aracılığı ile sunulan ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi belirlemektir.

Çalışmanın bu amacı doğrultusunda, KAÇD öğrenme sistemi üzerinde katılmış olduğunuz ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi dereceli olarak işaretleyerek yansıtabileceğiniz 22 soru ve 1 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşlerinizi aşağıdaki anket formunu kullanarak bizimle paylaşmanızı rica ederim. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmanın her hangi bir noktasında hiçbir gerekçe göstermeden araştırmadan ayrılabilirsiniz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Bursa Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bölümünden Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK’e [redacted] e-posta adresi aracılığıyla gönderebilirsiniz. Ankete katılmayı kabul ediyorsanız, Google form aracılığı ile size iletilen linkteki onay kutucuğunu işaretleyiniz.

Değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Bu anket; Uşun (2006, s. 300)’un öne sürdüğü uzaktan eğitim modellerinin taşınması gereken niteliklerden yararlanılarak Gezer (2020) tarafından geliştirilmiş olan mesleki gelişim programı kullanıcı değerlendirme formundan uyarlanarak hazırlanmıştır.

Gezer, Ş. (2020). Kaynaştırma ortamlarındaki öğretmenlere yönelik wulf ve schave modeline dayalı problem davranış mesleki gelişim programının tasarlanması ve etkililiği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

A. Tasarımın Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı tasarımıda kullanılan uygulamaların kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorrum	Katılıyorrum	Katılmıyorum
1. Derste yer alan videoların görüntü kalitesi uygundu.			
2. Derste yer alan metinlerin yazı karakteri uygundu.			
3. Derste kullanılan görseller uygundu.			
4. Derste yer alan sesler uygundu.			
5. Derste kullanılan renkler uygundu.			
6. Dersin sunulduğu ara yüzün kullanımı kolaydı.			

B. Kullanım Kolaylığının Değerlendirilmesi

Bu bölümün amacı dersin kullanıcılar tarafından kullanım kolaylığının değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Tamamen katılıyorrum	Katılıyorrum	Katılmıyorum
1. Konular arası geçişte sorun yaşamadım.			
2. Videoları açmakta sorun yaşamadım.			
3. Forum alanını kullanmakta sorun yaşamadım.			
4. Bilgi içeren metinleri (PDF) okumakta sorun yaşamadım.			

C. İçeriğin Değerlendirilmesi

<i>Bu bölüm derste yer alan içeriklerin siz kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.</i>			
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Konu başlıkları ve içerik amaca uygundu.			
2. Anlatılan konulardan faydalandım.			
3. Forum konularından faydalandım.			
4. İçeriği takip etmekte zorlanmadım.			
D. İşlevselliğin Değerlendirilmesi <i>Bu bölümün amacı dersin ne kadar işlevsel olduğunu kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.</i>			
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Derste yer alan konular mesleki bilgime katkı sağladı.			
2. Derste yer alan konular sınıf içi uygulamalarım katkı sağladı.			
3. Forum alanında yapılan paylaşımlar mesleki bilgime katkı sağladı.			
E. Genel Değerlendirme <i>Bu bölümün amacı dersin genelini kullanıcılar tarafından değerlendirilmesidir. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve size uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.</i>			
	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Dersin mesleki gelişimi destekleyeceğini düşünüyorum.			
2. Dersin BEP geliştirmemde yardımcı olacağını düşünüyorum.			
3. Dersin kullanımının kolay olduğunu düşünüyorum.			
4. Dersin işlevsel olduğunu düşünüyorum.			
5. Dersin devamında yer almak isterim.			

<i>Aşağıdaki soruyu kısaca cevaplayarak yazınız.</i> 1. Geleneksel olarak yüz yüze verilen hizmet içi eğitimlerin, AKADEMA gibi Kitlemel Açık Çevrimiçi Dersler sunan platformlarda verilmesine ilişkin görüşleriniz, önerileriniz nedir?

EK-9: Anket Kullanım İzni (Mesleki Gelişim Program Kullanıcı Değerlendirme Formu Anketi)

28.04.2020

İlgili Makama,

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim A.B.D. doktora öğrencisi Meral Öztürk'ün, Prof. Dr. Mehmet KESİM danışmanlığında yürüttüğü "Kitleleşmiş Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma" başlıklı tez çalışmasında, tarafımdan geliştirilmiş olan uzaktan eğitim platformları için "Kullanıcı Değerlendirme Formu" anketini kullanmasında sakınca yoktur.

Gereğini bilgilerinize sunarım.

Saygılarımla.

Dr. Şerife GEZER DEMİRDAĞLI

Bursa Uludağ Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü

EK-10: Anket Kullanım İzni (T-CSUQ-SV)



Meral Ozturk

T-CSUQ-SV anketi kullanma izin talebi

3 ileti

Meral Ozturk

24 Nisan 2020 16:18

Alıcı:

Merhaba Sayın Hocam,

Bursa Teknik Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım ve Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı doktora programında tez çalışmamı yürütmekteyim. Tez çalışmam kapsamında kitlesel açık çevrimiçi ders sunmakta olan AKADEMA'nın hizmetiçi eğitim vermede kullanılabilirliği ve etkililiğini incelemek istiyorum. Bu bağlamda, "Türkçe computer system usability questionnaire short version /T-CSUQ-SV" anketini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Saygılarımla,

Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK

Oğuzhan ERDİNC

24 Nisan 2020 22:39

Alıcı: Meral Ozturk

Meral Hocam Merhaba,

İlginiz için teşekkürler. CSUQ açık kaynaktır, serbestçe kullanabilirsiniz. Ekteki Türkçe uyarlama makalemizi de kaynak verebilirsiniz.

Tezde başarılar dilerim.

Oğuzhan Erdinç

Doç.Dr.

Windows 10 için Posta ile gönderildi

Kimden: Meral Ozturk

Gönderilme: 24 Nisan 2020 Cuma 16:18

Kime: Oğuzhan ERDİNC

Konu: T-CSUQ-SV anketi kullanma izin talebi

[Alınılan metin gizlendi]

Yasal Uyarı

 111_A2_Erdinc_Lewis_2013.pdf
519K

meral.ozturk@btu.edu.tr

25 Nisan 2020 10:24

Alıcı: Oguzhan ERDINC

Teşekkür ederim Sayın Hocam, iyi çalışmalar dilerim.

Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK

Oguzhan ERDINC < > şunları yazdı (24 Nis 2020 22:39):

[Alınan metin gizlendi]

<111_A2_Erdinc_Lewis_2013.pdf>

EK-11: Gönüllü Olur Formu (Nicel)

NİCEL ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-1

Değerli katılımcı,

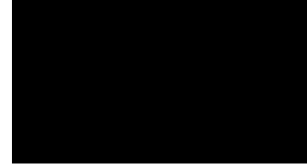
Bu araştırma, “**Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma**” başlıklı bir doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; mesleki gelişimde Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler’in (KAÇD) kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinizi belirlemektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılmış olduğunuz KAÇD öğrenme sisteminin sizlerin mesleki gelişimlerini desteklemede kullanılabilirliğini belirlemek üzere görüşlerinizi dereceli olarak işaretleyerek yansıtabileceğiniz 13 soru ve 1 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Bu anketlere katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi ve kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Anket çevrimiçi gerçekleştirileceğinden, bu araştırma kapsamında ankete gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız, aşağıda bulunan onay kutucuğunu işaretleyiniz. Onay kutucuğunu işaretlemeniz, araştırmaya katılmaya rıza gösterdiğiniz anlamına gelmektedir ve onay sonrasında anket sorularına erişebilirsiniz.)

EK-12: Gönüllü Olur Formu (Nicel)

NİCEL ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-2

Değerli katılımcı,

Bu araştırma, “**Kitlel Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma**” başlıklı bir doktora tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; mesleki gelişimde Kitlel Açık Çevrimiçi Dersler (KAÇD) aracılığı ile sunulan ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi belirlemektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, KAÇD öğrenme sistemi üzerinde katılmış olduğunuz ders ve öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi dereceli olarak işaretleyerek yansıtabileceğiniz 22 soru ve 1 açık uçlu soru bulunmaktadır.

Bu anketlere katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsminizi ve kimliğiniz gizli tutulacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı Adı: Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Anket çevrimiçi gerçekleştirileceğinden, bu araştırma kapsamında ankete gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız, aşağıda bulunan onay kutucuğunu işaretleyiniz. Onay kutucuğunu işaretlemeniz, araştırmaya katılmaya rıza gösterdiğiniz anlamına gelmektedir ve onay sonrasında anket sorularına erişebilirsiniz.)

EK-13: Nitel Araştırma Soruları

NİTEL ARAŞTIRMA BAĞLAMINDA KATILIMCILAR İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

KAÇD öğrenme sisteminin, mesleki gelişimde kullanılabilirliğine yönelik KAÇD ders katılımcılarının görüşlerini, nicel araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkartmak için aşağıdaki sorular araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. KAÇD öğrenme sisteminin mesleki gelişimde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nedir?
 - Sistem yararlılığı
 - Sistem bilgi kalitesi
 - Sistem ara yüz kalitesi
2. KAÇD dersi ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleriniz nedir?
 - Ders tasarımı
 - Kullanım kolaylığı
 - Ders içeriği
 - İşlevsellik
3. KAÇD aracılığı ile sunulan mesleki gelişim eğitimine ilişkin öğrenmenin gerçekleştiğini düşünüyor musunuz?
4. KAÇD öğrenme sistemine ilişkin genel memnuniyetiniz nasıldır?
 - KAÇD öğrenme sistemine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
5. KAÇD öğrenme sistemine ilişkin, ders öncesi ve sonrası görüşlerinizde farklılaşma olup olmadığını ve beklentilerinizi karşılayıp karşılamadığını açıklar mısınız?

EK-14: Gönüllü Katılım Formu (Nitel)

NİTEL ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU-3

Değerli katılımcı,

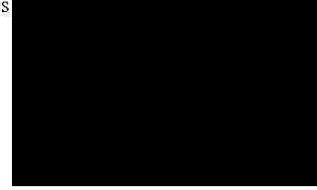
Bu araştırma, “**Kitlesel Açık Çevrimiçi Derslerin Mesleki Gelişimde Kullanılabilirliği: Özel Eğitimde Bir Karma Araştırma**” başlıklı bir doktora tez kapsamında yapılmaktadır. Çalışmanın amacı; mesleki gelişimde Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler 'in (KAÇD) kullanılabilirliği, katılımcıların pedagojik içerik bilgisini geliştirmeye yol açıp açmadığı ve buna ilişkin ders katılımcılarının görüşlerini belirlemektir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, mesleki gelişimde KAÇD öğrenme sisteminin kullanılabilirliği, öğrenme deneyiminize ilişkin görüşlerinize başvurmak için yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılması planlanmaktadır.

Bu görüşmeye katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. İsmiğiniz ya da kimliğiniz gizli tutulacaktır. Görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Görüşme sonlarına dair cevap ve açıklamalarınız gizli tutulacaktır ve isteğiniz doğrultusunda paylaştığınız bilgiler tamamen çalışmadan çıkartılarak yok edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Öğr. Gör. Meral ÖZTÜRK
Adres



Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmadığınız, görüşme öncesinde size sorulacaktır. Sözlü onayınız vermeniz durumunda görüşme yapılacaktır.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-15: Nitel Araştırma Kodlayıcı Anahtarı

Kodlayıcı Anahtarı

Tema	Kategori	Kod	Tanım
Kitlesele Açık Çevrimic i Ders Sistemi	Kullanılabilirlik	Sistem yapısı	KAÇD öğrenme sistemi üzerinde katılımcıların komutlarına göre içerik ve öğelerin çalışmasının sağlanması, modüller, etkinlikler ve/ya adımlar arası ön koşulların önceden belirlenerek katılımcı etkinliklerinin sistem araçlarıyla yönlendirilmesi
		İşlevsellik	KAÇD öğrenme sisteminin katılımcıların öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için uygun çalışma prensibi ve niteliğini haiz olması, katılımcıların işlemlerini gerçekleştirmeleri için sistemin uygun araçlar ve ortamlar sunması
		Kullanım kolaylığı	Katılımcıların KAÇD öğrenme sistemini kullanırken karşılaştıkları kolaylıklar ve/veya zorluklar
		Ara yüz	KAÇD öğrenme sistemi üzerinde katılımcıların içeriğe ulaşmada etkileşime geçmelerini sağlayan görsel ve yazı gibi medyaları içeren yüzey (ortam)
		Erişilebilirlik	Katılımcıların sisteme sorun yaşamadan giriş yapabilmeleri ya da sunulan metinler ve videolara diledikleri zaman ulaşabilmeleri
KAÇD ders	İçerik	Ders konu alan bilgisi	Katılımcılara mesleki gelişimlerini desteklemek için sunulan pedagojik içeriğe (BEP geliştirme) ilişkin görüşleri
		Dersi sunma biçimi	Öğreticinin videolar ve/ya metinlerde bulunan pedagojik içerik bilgisini sunma ve aktarma biçiminde kullandığı dil
	Medya	Video	KAÇD öğrenme ortamında içerik bilgisinin sunulduğu görsel işitsel medya
		Ses	KAÇD öğrenme ortamında içerik bilgisinin sunulduğu videolardaki öğreticinin kullandığı işitsel medya
		Metin	KAÇD öğrenme ortamında içerik bilgisinin sunulduğu yazılı öğrenme materyalleri
	Ders tasarımı	Ders içerik planlaması	KAÇD sistemi içerisinde öğrenmenin gerçekleştirilmesi için yapılmış olan planlamalar, izlenen yollar ve kullanılan öğretim stratejileri
		Ders süresi	Sunulan KAÇD dersi bağlamında, "1 hafta oryantasyon + 4 hafta içeriğin sunulması + 1 hafta değerlendirme"
		Forum	KAÇD dersi içerisinde, 4 hafta boyunca konu uygunluğuna göre yerleştirilmiş olan ve katılımcılardan gönüllülük esasına dayalı olarak karşılıklı görüş bildirmesi istenen tartışma bölümü (öğrenen-öğrenen; öğrenen-öğretici etkileşimini sağlayan ortam)
		Katılımcı çeşitliliği	BEP geliştirme sürecine dahil olan ve olması beklenen KAÇD katılımcıları
	Değerlendirme	Sunulan KAÇD eğitim programını değerlendirme	KAÇD dersine ilişkin katılımcıların genel memnuniyeti ve görüşleri
		Dersin ölçme-değerlendirme sistemi	KAÇD dersi kapsamında katılımcıların değerlendirilmesi amacıyla "4 kısa test (her modül sonunda) +1 bitirme testi"

Öğrenme	Etki	İçerik bilgisi	Katılımcıların mesleki gelişimleri desteklemek için sunulan pedagojik içerik bilgisi
		Farkındalık	Mesleki gelişim açısından daha önceki bilgi, kazanım ve deneyimleri, yeni bir durum içinde değerlendirme ve bilinçlilik durumunda artma
		Fayda	Eğitim sürecinde ya da sonunda katılımcıların kazanımları
		Öğrenmenin aktarılması	KAÇD ders kapsamında öğrenilenlerin sınıf uygulamalarına ve/ya öğrencilere aktarılabilmesi
		Öğrenmeyi düzenleme	Katılımcıların almış oldukları eğitim sürecinde kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmeleri
Etkileşim	Etkileşim türleri	Öğrenen-öğrenen	Katılımcıların ders öğrenme ortamında bir birleriyle olan etkileşimi
		Öğrenen-öğretici	Katılımcıların öğretici ile ders öğrenme ortamı veya bireysel eposta göndererek etkileşimde bulunması
Motivasyon	Motivasyon nedenleri	Sistem desteği	KAÇD öğrenme sisteminde öğrenme sürecinin tamamlanıp tamamlanmadığını görülmesi ve başarı yüzdesi ya da yapılması gereken etkinliklerin sunulması sonucunda öğrenenin motivasyonunun sürekliliğinin sağlanması
		Öğrenme deneyimi	Katılımcının dersi alırken içerik ve içeriğin sunulma biçimiyle ilgili olarak öğrenmeye ilişkin motivasyonun sürdürülebilmesi
		Hazırbulunuşluk	Çevrimiçi dersi alırken bilişsel hazır olma durumu
		Duygu	KAÇD ders ve öğrenmeye ilişkin katılımcıların hissettikleri
Ders öncesi ve sonrası görüşler	Beklenti	Katılma sebebi	KAÇD aracılığı ile sunulan derse başlama nedenleri
		Önyargı	Uzaktan eğitim ve/veya ders konu alanına ilişkin katılımcıların öncül düşünceleri
		Farklı amaç için kullanma	KAÇD dersi kapsamında sunulan "BEP geliştirme" içerik bilgisini farklı ihtiyaçlarla kullanma
Öneri	KAÇD sistem	Sistem yapısı	KAÇD öğrenme sistemi üzerinde, sistemsel iç kontrol mekanizmasının geliştirilmesi ve kazanılması beklenen önkoşul bilgi beceriler bağlamında içeriğin sistemsel olarak aşamalandırılarak yapılandırılması
		Ara yüz	KAÇD öğrenme sistemi üzerinde katılımcıların içeriğe ulaşmada ve etkileşime geçmelerini sağlayan görsel, yazı gibi medyaları içeren yüzey (ortam)
	Ders tasarımı	Ders süresi	KAÇD aracılığı ile çevrimiçi sunulan dersin uzunluğu
	Etkileşim	Forum	KAÇD dersi forum alanındaki öğrenen-öğrenen; öğrenen-öğretici etkileşimi
		Eş zamanlı ders	Mesleki gelişim sunan bir KAÇD dersinde eş zamanlı dersler
		Geri bildirim	Diğer katılımcılar ya da öğretilerden gelen dönütler
		Sosyal medya araçları	Etkileşimi arttırmak için KAÇD dersinin bir sosyal medya aracılığı ile birlikte sürdürülerek etkileşim ve anlık geri bildirimin artırılması

	Dersin devamlılığı	Dersin devamlılığı	Sunulan KAÇD dersinin sürdürülebilirliği (hedef kitlesi, süresi, içeriği ve kapsamı)
--	--------------------	--------------------	--

EK-16: Kodlayıcı Güvenirliğinde Araştırmacı ve Uzman Görüşlerinin Karşılaştırılması

**Kodlayıcı Güvenirliğinde Araştırmacı ve Uzman Görüşlerinin
Karşılaştırılması**

Tüm Katılımcıların Görüşlerini Yansıtan Kod, Kategori Ve Temalar

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar					
			K1	K2	K3	K4	K5	K6
KAÇD sistem	Kullanılabilirlik	Sistem yapısı		x				
		İşlevsellik		X		X		
		Kullanım kolaylığı		X		X		
		Ara yüz		x		x		
		Erişilebilirlik		X				
KAÇD ders	İçerik	Ders konu alan bilgisi		X		X		
		Dersi sunma biçimi				X		
	Medya	Video		X		X		
		Ses						
		Metin		X				
	Ders tasarımı	Ders içerik planlaması				X		
		Ders süresi						
		Forum		X				
		Katılımcı çeşitliliği						
	Değerlendirme	Sunulan KAÇD eğitim programının değerlendirme		X		X		
		Dersin ölçme-değerlendirme sistemi				x		
Öğrenme	Etki	İçerik bilgisi		X		X		
		Farkındalık						
		Fayda						
		Öğrenmenin aktarılması		X		X		
		Öğrenmeyi düzenleme		X				
Etkileşim	Etkileşim türleri	Öğrenen-öğrenen		X		X		
		Öğrenen-öğretici		X		x		
Motivasyon	Motivasyon nedenleri	Sistem desteği						
		Öğrenme deneyimi						
		Hazırbulunluluk						
		Duygu						
Ders öncesi ve sonrası görüşler	Beklenti	Katılma sebebi		X		X		
		Önyargı						
		Farklı amaç için kullanma		X				
Öneri	KAÇD sistem	Sistem yapısı		x		X		
		Ara yüz		x		x		
	Ders tasarımı	Ders süresi				X		

	Etkileşim	Forum		X		X		
		Senkron ders		X				
		Geri bildirim				X		
		Sosyal medya araçları						
	Dersin devamlılığı	Dersin devamlılığı		X				

NOT: Uzman ve araştırmacının kodlara yönelik farklılaşan görüşleri sarı renk ile işaretlenmiştir.